



طراحی و آزمون الگویی از روابط علی بین ویژگیهای شخصیتی و پیشرفت تحصیلی با میانجی‌گری رویکردهای مطالعه در دانشجویان دانشگاه شهید چمران اهواز
عسکر آتش افروز^۱

چکیده

هدف: نتایج برخی پژوهش‌ها مؤید آن است که برخی ویژگی‌های شخصیتی با بازده‌های یادگیری دانشجویان ارتباط دارند؛ اما در مورد اینکه این ویژگی‌ها چگونه پیشرفت تحصیلی را تحت تأثیر قرار می‌دهند، پژوهش‌های کمی صورت گرفته است. در همین راستا، پژوهش حاضر با هدف طراحی و آزمون الگویی از روابط علی بین ویژگی‌های شخصیتی و پیشرفت تحصیلی با میانجی‌گری رویکردهای مطالعه در دانشجویان دانشگاه شهید چمران اهواز صورت گرفت.

روش: پژوهش حاضر همبستگی و به طور دقیق‌تر از نوع تحلیل مسیر است. جامعه آماری پژوهش حاضر را کلیه دانشجویان دانشگاه شهید چمران اهواز در سال تحصیلی ۹۳-۱۳۹۲ تشکیل می‌دهند که به روش خوشه‌ای نمونه‌ای به حجم ۳۵۰ نفر از بین آنها انتخاب شد. ابزارهای پژوهش شامل پرسشنامه شخصیتی نئو- فرم کوتاه (NEO-FFI)، سیاهه رویکردها و مهارت‌های مطالعه برای دانشجویان (ASSIST) و معدل کل دانشجویان بود.

یافته‌ها: داده‌ها با استفاده از روش تحلیل مسیر و نرم افزار AMOS-7 مورد ارزیابی قرار گرفتند. یافته‌ها برآزش الگوی پیشنهادی را با داده‌ها تأیید نمودند. به طور دقیق‌تر، یافته‌ها نشان داد ویژگی‌های شخصیتی توافق‌پذیری و برون‌گرایی با اتخاذ رویکرد مطالعه راهبردی در دانشجویان، پیشرفت تحصیلی را بهبود می‌بخشند. همچنین، ویژگی‌های شخصیتی گشودگی و وظیفه‌شناسی با سوق دادن دانشجویان به سمت اتخاذ رویکرد مطالعه عمیق، پیشرفت تحصیلی را ارتقاء می‌دهند. به علاوه، یافته‌ها حکایت از رابطه مثبت بین ویژگی‌های شخصیتی روان‌رنجورخویی با اتخاذ رویکرد مطالعه سطحی و در نهایت پیشرفت تحصیلی پایین در دانشجویان دارد.

نتیجه‌گیری: نتایج پژوهش حاضر نشان داد که ویژگی‌های شخصیتی هم به صورت مستقیم و هم به صورت غیر مستقیم - از طریق تحت تأثیر قرار دادن رویکردهای مطالعه دانشجویان - با پیشرفت تحصیلی رابطه دارد. به طور دقیق، ویژگی‌های شخصیتی توافق‌پذیری، برون‌گرایی، گشودگی و وظیفه‌شناسی با سوق دادن دانشجویان به سمت انتخاب رویکردهای مطالعه عمیق و راهبردی با پیشرفت تحصیلی رابطه مثبت دارند. همچنین، ویژگی‌های شخصیتی روان‌رنجورخویی دانشجویان را به سمت انتخاب رویکرد مطالعه سطحی سوق داده که با پیشرفت تحصیلی رابطه منفی دارد.

کلیدواژه‌ها: ویژگی‌های شخصیتی، دانشجویان، الگوها

۱. عضو هیات علمی دانشگاه شهید چمران اهواز (a.atashafrouz@gmail.com)



مقدمه

تاکنون در زمینه تفاوت‌های فردی بین یادگیرندگان متغیرهای زیادی شناسایی شده که هر یک به نوعی بر فرایند یاددهی-یادگیری اثربخشی خود را در تحقیقات مختلف نشان داده‌اند. هوش شناختی و هیجانی، سبک‌های یادگیری و سبک‌های تفکر^۱ از جمله متغیرهای مربوط به تفاوت‌های فردی هستند که پژوهش نقش آنها را در جریان تعلیم و تربیت به وضوح نشان داده‌اند (سانتراک^۲، ۲۰۰۸، ترجمه حسینی، عراقچی و دانش فر، ۱۳۸۷). امروزه حتی روانشناسان یادگیری و آموزش به بررسی تفاوت‌های شخصیتی یادگیرندگان و اثربخشی آن بر جریان تعلیم و تربیت نیز علاقمند شده‌اند (وبر و راش، ۲۰۱۲). نتایج برخی پژوهشها از جمله برایلی، دومیتوکس و تاکر دروپ (۲۰۱۴)، کاراتاس (۲۰۱۵) و کاپ و فلایر (۲۰۱۲) نشان داده‌اند که بین ویژگیهای شخصیتی^۳ و پیشرفت تحصیلی رابطه وجود دارد. روان رنجور خوبی، وظیفه شناسی و توافق پذیری^۴ از جمله ویژگیهای شخصیتی بوده‌اند که در پژوهشها به عنوان پیشایندهای عملکرد تحصیلی معرفی شده‌اند. از جمله مطالعه ریچاردسون، آبرهام و بوند (۲۰۱۲) نشان داد که ویژگی‌های شخصیتی و وظیفه شناسی و توافق پذیری پیش بینی کننده مثبت و معنی دار پیشرفت تحصیلی می‌باشد. روان رنجور خوبی^۵ نیز از دیگر ویژگی‌های شخصیتی می‌باشد که در پژوهش به نقش منفی آنها در پیشرفت تحصیلی اشاره شده است (پروپات، ۲۰۰۹).

در همین راستا برخی پژوهشها نیز در صدد بررسی چگونگی رابطه بین ویژگیهای شخصیتی و پیشرفت تحصیلی برآمدند و در این بین شروع به شناسایی برخی متغیرهای میانجی در این رابطه نموده‌اند. از جمله متغیرهایی که پژوهشها بر نقش میانجی آن بین ویژگیهای شخصیتی و پیشرفت تحصیلی صحنه گذاشته‌اند، رویکردهای مطالعه^۶ می‌باشد. رویکردهای مطالعه بیانگر چگونگی درگیری یادگیرنده با مطالب یادگیری و شیوه پردازش آن در هنگام مطالعه و یادگیری می‌باشد (اینویستل و پیترسون، ۲۰۰۴). اینویستل (۲۰۰۳) رویکردهای مطالعه را به دو دسته رویکرد سطحی و رویکرد عمقی^۷ تقسیم بندی نمود. مطالعه زنگ (۲۰۰۳) نشان داده است که رویکردهای مطالعه یکی از متغیرهایی است که با برخی ویژگیهای شخصیتی ارتباط دارد؛ وی در پژوهش خود به این نتیجه رسید که ویژگی‌های شخصیتی وظیفه شناسی و روان رنجور خوبی به ترتیب با رویکردهای مطالعه عمقی و سطحی رابطه مثبت دارند هر چند که بین سایر ویژگی‌های شخصیتی و رویکردهای مطالعه در پژوهش وی رابطه‌ای یافت نشد. از طرف دیگر، پژوهشهای بسیاری رابطه بین رویکردهای مطالعه و پیشرفت تحصیلی را مورد بررسی قرار داده‌اند. نتایج برخی از این مطالعات نشان داد که داشتن رویکرد عمقی نسبت به مطالعه با پیشرفت تحصیلی رابطه مثبت و اتخاذ رویکرد سطحی نسبت به مطالعه با پیشرفت تحصیلی رابطه منفی دارد (کومارراجو و کارو، ۲۰۰۵)؛ البته برخی پژوهشها نیز نتایج متناقضی داشته‌اند و یا بین پیشرفت تحصیلی و رویکردهای مطالعه رابطه معنی داری را گزارش ننموده‌اند (شارپ، ۲۰۰۸).

از آنجایی که اخیراً پژوهشها نشان داده‌اند که برخورد دانش آموزان با مطالب یادگیری صرفاً به صورت سطحی یا عمقی نمی‌باشد، تقسیم بندی دیگری از انواع رویکردهای یادگیری ارائه شده است، که علاوه بر رویکردهای سطحی و عمقی، رویکرد دیگری تحت عنوان رویکرد راهبردی یا پیشرفتی^۸ را نیز شامل می‌شود (داف، ۲۰۰۴). یادگیرنده دارای رویکرد راهبردی به تناسب زمان، شرایط و اهمیت موضوع، رویکرد خود را تغییر می‌دهد؛ یعنی دارای یک رویکرد انعطاف پذیر و سازگار در زمان مطالعه و یادگیری است (ریچاردسون، ۲۰۱۰). پژوهش حاضر از این جهت که به بررسی برخی پیشایندها و پیامدهای انواع رویکردهای مطالعه (سطحی، عمقی و رویکرد

^۱ - intelligence and emotional quotient, learning styles & thinking styles

^۲ - Santrock

^۳ - characterizes personality

^۴ - conscientiousness & agreeableness

^۵ - neuroticism

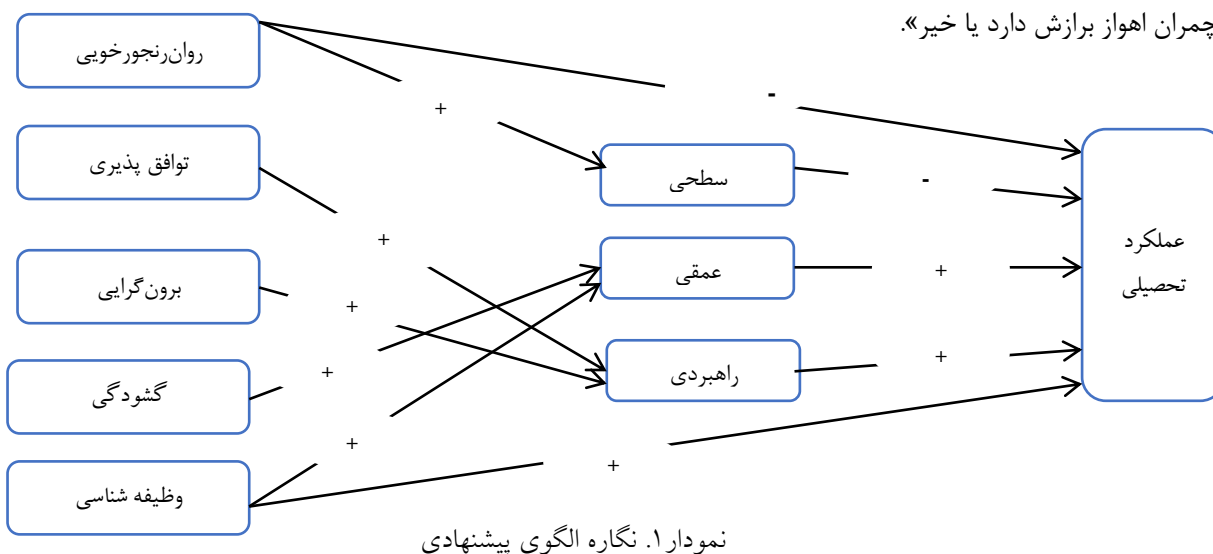
^۶ - approaches to study

^۷ - deep and surface approaches

^۸ - strategy or achieve approach



راهبردی) می پردازد یک گام به جلو محسوب می شود. از طرف دیگر، بر طبق بررسی صورت گرفته توسط پژوهشگر، این اولین پژوهشی است که به بررسی رابطه علی بین ویژگی های شخصیتی، رویکردهای مطالعه و پیشرفت تحصیلی در قالب یک الگوی علی پیشنهادی (نمودار ۱) می پردازد. بنابراین، پژوهش حاضر در پی پاسخ به این سؤال است که آیا الگوی پیشنهادی «رابطه علی بین ویژگی های شخصیتی و پیشرفت تحصیلی با میانجی گری رویکردهای مطالعه با داده های جمع آوری شده از دانشجویان دانشگاه شهید چمران اهواز برازش دارد یا خیر».



روش پژوهش

روش پژوهش حاضر همبستگی و به طور دقیق از نوع تحلیل مسیر می باشد که در آن ویژگی های شخصیتی به عنوان متغیر برونزا، عملکرد تحصیلی به عنوان متغیر درونزا و رویکردهای مطالعه به عنوان میانجی در این الگو می باشد.

جامعه آماری، نمونه و روش نمونه گیری: جامعه آماری پژوهش حاضر را دانشجویان دانشگاه شهید چمران اهواز در سال تحصیلی ۹۳-۱۳۹۲ تشکیل می دهند که از این جامعه دو نمونه (یکی برای بررسی پایایی و روایی ابزارهای پژوهش و دیگری برای آزمون فرضیه ها) به روش تصادفی خوشه ای انتخاب شد. در نمونه اعتباریابی ابتدا از بین دانشکده های مختلف دانشگاه ۴ دانشکده انتخاب و از هر دانشکده یک کلاس و جمعاً ۱۸۰ نفر به عنوان نمونه اعتباریابی انتخاب شده است که از بین آنها ۱۶۲ نفر پرسشنامه های خود گزارش دهی را تکمیل نموده اند. در نمونه فرضیه آزمایی، نیز از بین دانشکده های مختلف ۴ دانشکده انتخاب و از هر دانشکده ۲ کلاس و در کل ۳۵۰ نفر به عنوان گروه نمونه فرضیه آزمایی انتخاب شدند که ۳۱۶ نفر از آنها پرسشنامه های خود را تکمیل و در نهایت برازش مدل پیشنهادی روی آنها بررسی شد.

ابزارهای پژوهش

پرسشنامه شخصیتی نئو-فرم کوتاه (NEO-FFI): پرسشنامه NEO (که نام برگرفته از ۳ عامل اول این پرسشنامه می باشد)، یکی از معتبرترین پرسشنامه های مربوط به ارزیابی ساخت شخصیت بر اساس دیدگاه تحلیل عاملی است (هرن و میشل، ۲۰۰۳). این آزمون اولین بار توسط مک کری و کاستا در سال ۱۹۸۵ ساخته شد و سپس در سال ۱۹۹۲ مورد تجدیدنظر قرار گرفت. پرسشنامه نئو دارای دو فرم کوتاه (۶۰ سئوالی) و فرم بلند (۲۴۰ سئوالی) می باشد. فرم کوتاه این پرسشنامه (NEO-FFI) نام دارد که به طور گسترده برای ارزیابی ۵ عامل اصلی شخصیت (روان رنجوری (N)، برون گرایی (E)، گشودگی (O)، توافق پذیری (A) و مسئولیت



پذیری (C)) به کار می رود. نتایج پژوهشهای مختلف نشان داد این آزمون از روایی بالایی برخوردار است و بر خلاف سایر آزمون های شخصیتی، انتقادات کمتری بر آن وارد شده است (گروسی فرشی، ۱۳۸۰).

هر عامل اصلی این پرسشنامه ۶ خصوصیت، و به طور کلی این پرسشنامه ۳۰ خصوصیت را اندازه می گیرد. پاسخنامه این پرسشنامه بر اساس مقیاس لیکرتی (کاملاً مخالفم، مخالفم، بی تفاوت، موافقم و کاملاً موافقم) تنظیم شده است. نمره گذاری فرم کوتاه این پرسشنامه یعنی NEO-FFI در تمام مواد یکسان نیست و برخی از ماده های این فرم به صورت معکوس نمره گذاری می شوند (گروسی فرشی، ۱۳۸۰). پرسشنامه شخصیتی NEO-FFI در مطالعه مک کری و کاستا روی ۲۰۸ نفر از دانشجویان آمریکایی به فاصله سه ماه اجرا گردید که ضرایب اعتبار آن بین ۰/۸۳ تا ۰/۷۵ به دست آمده است. جهت بررسی روایی محتوایی این آزمون از همبستگی بین دو فرم گزارش شخصی (S) و فرم ارزیابی مشاهده گر (R)، استفاده شد، که حداکثر همبستگی به میزان ۰/۶۶ در عامل برون گرایی و حداقل آن به میزان ۰/۴۵ در عامل توافق پذیری بود (گروسی فرشی، ۱۳۸۰). در پژوهش حاضر نیز روایی این پرسشنامه با استفاده از روش تحلیل عامل تأییدی مورد بررسی قرار گرفت که تمام ماده های این مقیاس به جز ماده های ۱۷ (مربوط به عامل برون گرایی)، ۴۱ (مربوط به عامل روان رنجور خویی) و ۴۴ (مربوط به عامل توافق پذیری) بار عاملی بالاتر از ۰/۳ رو عامل مربوط به خود داشته اند. لازم به ذکر است که نمره های مربوط به ماده های ۱۷، ۴۱ و ۴۴ در تحلیل نهایی مورد استفاده قرار نگرفته اند. به علاوه، در پژوهش حاضر پایایی این پرسشنامه با استفاده از روش آلفای کرونباخ برای ۵ عامل آن بین ۰/۸۳ تا ۰/۵۸ به دست آمد.

سیاهه رویکرد و مهارت های مطالعه برای دانشجویان: این مقیاس که توسط اینتوستل و تیت در سال ۱۹۹۰ ساخته شده، چند بار توسط این محققان مورد ویرایش قرار گرفته و آخرین ویرایش آن مربوط به سال ۱۹۹۷ می باشد (اینتوستل و مک کان، ۲۰۰۴). این ابزار سه نوع رویکرد مطالعه عمقی، سطحی و راهبردی را از هم تفکیک می کند (رضایی، ۱۳۹۳). این مقیاس ۵۲ ماده دارد که رویکردهای مطالعه عمقی، سطحی و راهبردی هر کدام به ترتیب توسط ۱۶، ۱۶ و ۲۰ ماده سنجیده می شوند. نمره گذاری این پرسشنامه نیز بر اساس یک مقیاس لیکرت ۵ درجه ای از کاملاً مخالفم (نمره ۱) تا کاملاً موافقم (نمره ۵) می باشد (اینتوستل و مک کان، ۲۰۰۴). پایایی و روایی این پرسشنامه در مطالعات مختلف در داخل و خارج کشور بررسی و مورد تأیید قرار گرفته است (رضایی، ۱۳۹۳). شکورنیا، غفورنیا بروجردیان و الهام پور (۱۳۹۱)، به نقل از رضایی، (۱۳۹۳) در پژوهش خود ضرایب آلفای کرونباخ را برای خرده مقیاس های عمقی، سطحی و راهبردی به ترتیب ۰/۷۶، ۰/۶۸ و ۰/۷۹ به دست آوردند. در مطالعه حاضر، نیز جهت بررسی پایایی این پرسشنامه، از آلفای کرونباخ و تنصیف و گاتمن استفاده شده است که نتایج آن پایایی بین ۰/۷۱ الی ۰/۸۴ را تأیید نموده است. پژوهش هایی که به بررسی روایی این مقیاس پرداخته اند ساختار سه عاملی این پرسشنامه (رویکرد عمقی، رویکرد سطحی و رویکرد راهبردی) را تأیید کرده اند (کربر^۱، ۲۰۰۳، دیزت^۲، ۲۰۰۷، به نقل از رضایی، ۱۳۹۳). در پژوهش حاضر نیز جهت تأیید ساختار عاملی پرسشنامه از روش تحلیل تحلیل عاملی تأییدی استفاده شد که نتایج مربوطه ساختار عاملی این مقیاس را تأیید نموده اند ($RMSEA = 0.108$, $\chi^2/df = 2.65$). تمام ماده های این پرسشنامه روی عامل مربوط به خود بار عاملی معنی دار و بالای ۰/۳۲ داشته اند.

روش اجرای پژوهش

در این پژوهش پس از انجام هماهنگی های لازم، پرسشنامه ها در اختیار شرکت کنندگان قرار گرفت. با جمع آوری داده ها و مشخص شدن پایایی و روایی ابزارها و همچنین انجام اصلاحات ضروری بر روی ابزارها، اجرای ابزارها روی نمونه مربوط به آزمودن فرضیه ها صورت گرفت. لازم به ذکر است که قبل از تکمیل ابزارها، درباره اهمیت این پژوهش در رشد و توسعه جامعه با آن ها صحبت شد و

^۱ - Kreber

^۲ - Diseth



جهت حداکثر همکاری شرکت کنندگان، علاوه بر پذیرایی مختصر از آنها، در مورد محرمانه نگه داشتن اطلاعات فردی شان به آنها اطمینان داده شد تا با دقت و صداقت به پرسش‌ها پاسخ دهند. در نهایت، با استفاده از نسخه ۲۱ نرم افزار SPSS اطلاعات توصیفی لازم از داده‌ها استخراج و همچنین با استفاده از نسخه ۱۶ نرم افزار AMOS برازندگی مدل پیشنهادی با داده‌ها بررسی شد.

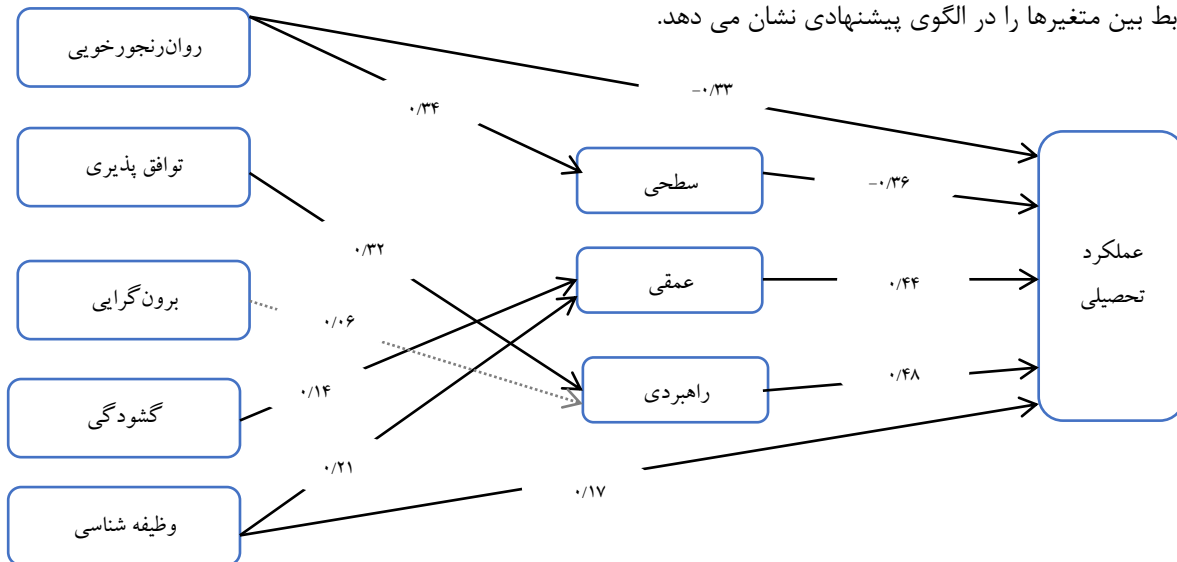
نتایج

جدول ۱ میانگین، انحراف معیار و ماتریس همبستگی متغیرهای پژوهش را در دانشجویان نشان می‌دهد.

جدول ۱. میانگین، انحراف معیار و ماتریس همبستگی متغیرهای پژوهش در دانشجویان

متغیر	میانگین	انحراف معیار	۱	۲	۳	۴	۵	۶	۷	۸	۹
روان رنجورخویی	۲۴/۲۱	۸/۲۵	۱								
برونگرایی	۳۰/۰۱	۶/۴۹	**۰/۲۹	۱							
گشودگی	۲۷/۳۲	۶/۲۱	**۰/۴۴	**۰/۱۶	۱						
توافق پذیری	۲۹/۱۴	۸/۲۵	**۰/۷۳	**۰/۴۵	**۰/۵۱	۱					
وظیفه شناسی	۳۱/۰۲	۶/۹۱	**۰/۷۱	**۰/۴۳	**۰/۳۷	**۰/۶۴	۱				
عمقی	۶۴/۳۲	۸/۰۴	**۰/۱۲	**۰/۱۰	**۰/۲۴	**۰/۱۷	**۰/۳۵	۱			
سطحی	۴۷/۹۳	۹/۳۱	**۰/۴۱	**۰/۱۶	۰/۰۶	**۰/۲۳	۰/۰۷	**۰/۸۷	۱		
راهبردی	۷۵/۰۲	۱۱/۱۲	**۰/۱۳	**۰/۲۱	**۰/۱۹	**۰/۳۹	**۰/۰۹	**۰/۳۳	**۰/۲۹	۱	
عملکرد تحصیلی	۱۴/۹۲	۲/۸۸	**۰/۳۶	**۰/۱۴	**۰/۲۶	**۰/۱۹	**۰/۲۱	**۰/۵۷	**۰/۵۴	**۰/۶۱	۱

همان طور که در جدول ۱ مشاهده می‌شود اکثر ضرایب همبستگی (به جز ضرایب مربوط به روابط بین رویکرد مطالعه سطحی با ویژگی‌های شخصی گشودگی و وظیفه شناسی) بین متغیرها در سطح کمتر از ۰/۰۵ معنی دار شده‌اند. نمودار ۲ پارامترهای مربوط به روابط بین متغیرها را در الگوی پیشنهادی نشان می‌دهد.



نمودار ۲. ضرایب مسیر بین متغیرها در الگوی پیشنهادی در دانشجویان

نمودار ۲ ضرایب مسیر بین متغیرهای پژوهش را در الگوی پیشنهادی نشان می‌دهد؛ همان طور که ملاحظه می‌شود تمام ضرایب مسیر مستقیم - به جز ضرایب مسیر برون گرایی به رویکرد مطالعه راهبردی - معنی دار شده‌اند. شاخص‌های برازندگی مربوط به الگوی پیشنهادی در جدول ۲ آورده شده است.

جدول ۲. شاخص‌های برازندگی مربوط به الگوی پیشنهادی



RMSEA	AGFI	CFI	GFI	IFI	χ^2/df	df	χ^2	شاخص های برازندگی
۰/۰۷	۰/۹۰	۰/۹۲	۰/۹۳	۰/۹۲	۲/۳۳	۱۳۹	۳۲۴/۱۹	مقدار

همان طور که در جدول ۲ ملاحظه می گردد، شاخصهای برازندگی همه بیانگر برازش مطلوب الگوی پیشنهادی با داده ها می-باشند. لازم به ذکر است مسیر برونگرایی به رویکرد مطالعه راهبردی به علت غیر معنی دار بودن از الگوی پیشنهادی حذف شده است و متغیرهای پیش‌بین در کل ۶۳ درصد از واریانس متغیر وابسته (پیشرفت تحصیلی) را تبیین نموده اند. جدول ۳ ضرایب مسیر غیر مستقیم مربوط به متغیرهای پژوهش را با استفاده از روش بوت استرپ را نشان می دهد.

جدول ۳. ضرایب غیر مستقیم بین متغیرهای پژوهش با استفاده از روش بوت استرپ

مسیر	برآورد استاندارد (B)	برآورد غیراستاندارد (B)	خطای معیار	نسبت بحرانی	سطح معنی داری
از روان رنجور خوبی به عملکرد تحصیلی از طریق رویکرد سطحی	-۰/۱۸۳	۰/۵۹۳	۰/۱۸۸	-۳/۳۳۴	≤۰/۰۰۰۱
از برون گرایی به عملکرد تحصیلی از طریق رویکرد راهبردی	-۰/۰۲۸	۰/۰۳۶	۰/۰۸۹	-۱/۳۱۳	۰/۱۲۱
از توافق پذیری به عملکرد تحصیلی از طریق رویکرد راهبردی	۰/۳۱۱	۰/۰۵۴	۰/۰۰۷	۹/۰۲۳	۰/۰۰۴
از گشودگی به عملکرد تحصیلی از طریق رویکرد عمقی	-۰/۱۱۶	۰/۰۶۳	۰/۰۲۲	۲/۵۳۱	۰/۰۱۴
از وظیفه شناسی به عملکرد تحصیلی از طریق رویکرد عمقی	-۰/۱۷۵	۰/۱۵۹	۰/۰۶۸	۲/۳۳۳	۰/۰۱۲

همان طور که در جدول ۳ مشاهده می شود، سطوح معنی داری بیانگر این است که تمامی مسیرهای غیر مستقیم الگوی پیشنهادی به جز مسیر برون گرایی به عملکرد تحصیلی از طریق رویکرد مطالعه راهبردی معنی دار شده اند. لازم به ذکر است که در جدول فوق بتای استاندارد، وزن های غیر استاندارد، خطای معیار و نسبت بحرانی برای هر مسیر نیز ذکر شده است.

بحث و نتیجه گیری

یافته های پژوهش حاضر (با توجه به نمودار ۲) نشان می دهد که الگوی پیشنهادی- با یک اصلاح و حذف مسیر برونگرایی به رویکرد مطالعه راهبردی- برازش مطلوبی با داده ها نشان داد. به عبارت دیگر، همسو با پژوهش های لی و آشتون^۱ (۲۰۰۵)، پروپات (۲۰۰۹)، مک ای بی و اسوالد^۲ (۲۰۱۳)، اسپنگلار، لوتکه، مارتین و برونر (۲۰۱۳) در پژوهش حاضر نیز ویژگی های شخصیتی به طور مستقیم و غیر مستقیم - از طریق رویکردهای مطالعه- با پیشرفت تحصیلی ارتباط دارند. در تبیین این الگو می توان گفت که ویژگی های شخصیتی به عنوان یکی از مؤلفه های مهم تفاوت های فردی می تواند در نحوه درگیری، جستجو و پیگیری تجارب و موضوعات یادگیری (رویکردهای مطالعه) نقش اساسی ایفا نماید؛ به این معنی که برخی ویژگی های شخصیتی همانند وظیفه شناسی ممکن است فرد را به داشتن یک رویکرد عمقی در مطالعه سوق دهد و یا ویژگی شخصیتی روان رنجورخویی نیز رویکرد مطالعه سطحی را در دانشجویان تقویت نماید. همچنین در پژوهش های متعددی رابطه معنی دار بین رویکردهای مطالعه و پیشرفت تحصیلی تأیید شده است (لادن، بالارابی، سانی، موسی، سالیحو و سالیحو، ۲۰۱۴).

همان طور که در نمودار ۲ نشان داده شد، ویژگی شخصیتی روان رنجورخویی با رویکرد مطالعه سطحی را به طور مثبت و معنی داری مرتبط است. در تبیین این یافته می توان گفت که افراد روان رنجور به خاطر دارا بودن خصوصیات نظیر اضطراب بالا، عزت نفس پایین و افسردگی وخیم تلاش، پشتکار و درگیری کمتری با مطالب درسی از خود نشان می دهند. بنابراین رویکرد مطالعه سطحی را

¹ - Lee & Ashton

² - McAbee, & Oswald



نسبت به سایر رویکردهای مطالعه ترجیح می دهند. از این رو، ویژگی روان رنجورخویی هم به طور مستقیم و هم به طور غیر مستقیم – از طریق رویکرد مطالعه سطحی با پیشرفت تحصیلی رابطه منفی معنی داری دارد (تابع بردار، ۱۳۹۱). همچنین، مندرجات نمودار ۲ بیانگر رابطه مثبت بین ویژگی شخصیتی توافق پذیری و رویکرد مطالعه راهبردی می شود. در تبیین این رابطه می توان گفت افراد با ویژگی شخصیتی توافق پذیر با داشتن خصوصیات از قبیل بخشندگی، همفکری و نوع دوستی سعی می کنند از راهبردهای کمک طلبی مناسب برای بهبود پیشرفت تحصیلی و حل مشکلات یادگیری خود استفاده می کنند و بر خلاف افراد روان رنجور (به خاطر داشتن عزت نفس پایین)، استفاده از کمک های افراد آگاه تر را نوعی فرصت و نه تهدید برای افزایش نمرات خود به کار می دانند. از طرف دیگر افراد توافق پذیر قدرت سازگاری بالایی دارند و سعی می کنند در اتخاذ رویکرد مطالعه با توجه به موقعیت و شرایط انعطاف پذیر باشند. بنابراین، در برخی مواقع که فرصت زمانی اجازه می دهد رویکرد مطالعه عمقی و در برخی مواقع که از فرصت زمانی کمی برخوردارند رویکرد مطالعه سطحی را ترجیح می دهند. به عبارت دیگر، افراد توافق پذیر بیشتر از رویکرد مطالعه راهبردی بهره می جویند. به علاوه، این یادگیرندگان با مطالب یادگیری مختلف به توجه به میزان بارم احتمالی آنها در برکه آزمون متفاوت برخورد می کنند. به علاوه، نتایج پژوهش حاضر نشان داد ویژگی های شخصیتی گشودگی و وظیفه شناسی با رویکرد مطالعه عمقی ارتباط مثبت و معنی داری دارند. می توان گفت در افراد دارای ویژگی شخصیتی گشودگی تمایل به کنجکاوی بالا وجود دارد و همین امر سبب می شود که این افراد اهداف تبحری و نه عملکردی را دنبال نمایند. به عبارت دیگر، هدف آنها در مطالعه پی بردن به عمق معانی مطالب و نه صرفاً اخذ نمره می باشد. بنابراین، طبیعی است که این افراد رویکرد مطالعه عمقی را نسبت به سایر رویکردهای مطالعه ترجیح دهند. افراد دارای ویژگی شخصیتی وظیفه شناسی نیز از خصوصیات چون منظم بودن، پیشرفت مداری و خودنظم بخشی برخوردارند که همه این ویژگی ها باعث سخت کوشی و جدیت آنها در پیگیری اهداف درسی دارد. بنابراین، منطقی به نظر می رسد که رابطه بین ویژگی وظیفه شناسی با رویکرد مطالعه عمقی مثبت و معنی دار باشد که این امر می تواند به طور مستقیم و غیرمستقیم باعث بهبود پیشرفت تحصیلی شود. لازم به ذکر است که به علت ماهیت پژوهش حاضر (همبستگی)، در استنباط رابطه علی معلولی بین متغیرهای ویژگی های شخصیتی، رویکردهای مطالعه و عملکرد تحصیلی بسیار احتیاط نمود. همچنین، به پژوهشگران بعدی توصیه می شود به شناسایی متغیرهای میانجی ای که بین ویژگی های شخصیتی و رویکردهای مطالعه نقش ایفا می کنند بپردازند.

منابع

منابع فارسی

- تابع بردار، فریبا (۱۳۹۱). رابطه ویژگی های شخصیت و سبک های یادگیری باموفقیت تحصیلی دانشجویان برخط. مجله مدیا، دوره سوم، شماره دوم.
- رضایی، شبنم (۱۳۹۳). رابطه علی انگیزش تحصیلی و رویکردهای مطالعه با میانجی گری راهبردهای مقابله ای در هنگام آمادگی برای امتحان در دانشجویان دانشکده کشاورزی دانشگاه شهید چمران اهواز. پایان نامه کارشناسی ارشد دانشگاه شهید چمران اهواز.
- سانتراک، جان دبلیو. (۲۰۰۸). روانشناسی تربیتی. ترجمه شاهده حسینی، مهشید عراقچی و حسین دانش فر (۱۳۸۷). تهران: نشر رسا.
- گروسی فرشی، میرتقی (۱۳۸۰). رویکردی نوین در ارزیابی شخصیت (کاربرد تحلیل عاملی در مطالعات شخصیت). چاپ اول. تبریز: نشر دانیال و جامعه پژوه.



منابع لاتین

- Ashton, M. C., & Lee, K. (2005). Honesty–Humility, the Big Five, and the Five-Factor Model. *Journal of Personality*, 73, 1321–1353.
- Briley, D. A., Domiteaux, M., & Tucker-Drob, E. M. (2014). Achievement-Relevant Personality: Relations with the Big Five and Validation of an Efficient Instrument. *Learn Individ Differ* 1, 2, 26-39.
- Duff, A. (2004). The Revised Approaches to Studying Inventory (RASI) and its use in management education. *Active Learning in Higher Education*, 5, 56-72.
- Entwistle, N. J. (2003). *Styles of learning and approaches to studying in higher education* Kybernetes, 30. pp. 593-602.
- Entwistle, N., & McCune, V. (2004). The conceptual bases of study strategy inventories. *Educational Psychology Review*, 16, 325-345.
- Entwistle, N., & Peterson, E. R. (2004). Learning styles and approaches to studying. In C. Spielberger (Ed.), *Encyclopedia of applied psychology* (pp. 537–542). New York: Academic Press.
- Haren, E.G. & Mitchell, C.W. (2003). Relationships between the five factor personality model and coping styles. *Psychology & Education*, 40, 38-49.
- Kappe, R. and Flier, H. (2010). Using Multiple and Specific Criteria to Assess the Predictive Validity of the Big Five Personality Factors on Academic Performance. *Journal of Research in Personality*, 44, 142-145.
- Karatas, H. (2015). Correlation among Academic Procrastination, Personality Traits, and Academic Achievement. *Anthropologist*, 20(12), 243-255.
- Komarraju, M., & Karau, S. J. (2005). The relationship between the Big Five personality traits and academic motivation. *Personality and Individual Differences*, 39, 557-567.
- Ladan, M. A., Balarabe, F., Sani, D. K., Musa, H. A., Salihu, A. A., & Salihu, M. A. (2014). Learning approaches as predictors of academic performance of undergraduate students in Ahmadu Bello University. *Journal of Nursing and Health Science*, 3 (3), 45-50.
- McAbee, S. T., & Oswald, F. L. (2013). The criterion-related validity of personality measures for predicting GPA: A meta-analytic comparative-validity competition. *Psychological Assessment*, 25, 532-544.
- Poropat, A. E. (2009). A Meta-analysis of the Five-factor Model of Personality and Academic Performance. *Psychology Bulletin* 135: 322-338.
- Richardson, J. T. E. (2010). Approaches to studying, conceptions of learning and learning styles in higher education. *Learning and Individual Differences*. 1-6.
- Richardson, M., Abraham, C., & Bond, R. (2012). Psychological correlates of university student's academic performance: A systematic review and meta-analysis. *Psychological Bulletin*, 138, (2), 353–387.



- Sharp, A. (2008). Personality and second language learning. *Asian Social Science*, 4(11), 17-25. Retrieved from ProQuest database.
- Spengler, M., Ludtke, O., Martin, R., & Brunner, M. (2013). Personality is related to educational outcomes in late adolescence: Evidence from two large-scale achievement studies. *Journal of Research in Personality*, 47, 613–625.
- Weber, M., & Ruch, W. (2012). The role of a good character in 12-year-old school children: Do character strengths matter in the classroom? *Child Indicators Research*, 5, 317–334.
- Zhang, L. F. (2003). Does the big five predict learning approaches? *Personality and Individual Differences*, 34, 1431-1446.