

تاریخ دریافت مقاله: ۹۴/۱۲/۱۷
تاریخ پذیرش مقاله: ۹۶/۰۴/۱۹

مجله دست آوردهای روان‌شناختی
(علوم تربیتی و روان‌شناسی)
دانشگاه شهید چمران اهواز، بهار و تابستان ۱۳۹۶
دوره‌ی چهارم، سال ۲۴، شماره‌ی ۱
ص: ۷۸-۹۸

رابطه علی بین صفات شخصیتی و عملکرد تحصیلی با میانجی‌گری راهبردهای مطالعه در دانشجویان

The Causal Relationship between Personality Traits and Academic Performance with Mediating Role of Study Strategies in Students

Askar Atashafrouz
Shoja Araban

عسکر آتش افروز*
شجاع عربان**

Abstract

This study aimed to investigate the causal relationship between personality traits and academic performance with mediating role of study strategies in students of Farhangian university of Khuzestan. The study population included all of the students of Farhangian University in the academic year of 1392-93. From this population, nine classrooms (214 students) were selected as sample, using clustering sampling method. The research instruments in this study were NEO Personality Inventory (NEO-FFI), Approaches to Study and Skills Inventory for Students (ASSIST) and grade point average of students. For analysing data, the AMOS-16 was used. Results showed that openness and conscientiousness, by pushing students to deep study approach, promote academic performance. The agreeableness, by adopting a strategic study approach in students, improves academic performance. In addition, the findings indicate the positive relationship of trait neuroticism with both the surface study approach and the low academic performance of students. In general, the results showed that personality traits, both directly and indirectly through study strategies, associated with academic performance.

Keywords: depression, ego, female-headed household, hypnotherapy

چکیده

پژوهش حاضر با هدف تعیین رابطه علی بین صفات شخصیتی و عملکرد تحصیلی با میانجی‌گری راهبردهای مطالعه در دانشجویان دانشگاه فرهنگیان خوزستان صورت گرفت. جامعه آماری پژوهش حاضر شامل کلیه دانشجویان دانشگاه فرهنگیان خوزستان در سال تحصیلی ۹۳-۱۳۹۲ بود که به روش خوشه‌ای، نمونه‌ای به تعداد ۹ کلاس (متشکل از ۲۱۴ دانشجو معلم) از بین آن‌ها انتخاب شد. ابزارهای پژوهش شامل پرسشنامه شخصیتی نتو-فرم کوتاه (NEO-FFI)، سیاهه رویکردها و مهارت‌های مطالعه برای دانشجویان (ASSIST) و معدل کل دانشجویان بود. داده‌ها با استفاده از روش تحلیل مسیر و نرم افزار AMOS-16 مورد ارزیابی قرار گرفتند. یافته‌ها نشان داد صفات شخصیتی گشودگی و وظیفه‌شناسی با سوق دادن دانشجویان به سمت اتخاذ رویکرد مطالعه عمیق، عملکرد تحصیلی را ارتقاء می‌دهند. همچنین، ویژگی شخصیتی توافق‌پذیری با اتخاذ رویکرد مطالعه راهبردی در دانشجویان، عملکرد تحصیلی را بهبود می‌بخشد. به علاوه، یافته‌ها حکایت از رابطه مثبت بین ویژگی شخصیتی روان‌رنجورخویی با اتخاذ رویکرد مطالعه سطحی و در نهایت عملکرد تحصیلی پایین در دانشجویان دارد. به طور کلی، نتایج پژوهش حاضر نشان داد که صفات شخصیتی هم به صورت مستقیم و هم به صورت غیر مستقیم - از طریق تحت تأثیر قرار دادن راهبردهای مطالعه دانشجویان - با عملکرد تحصیلی رابطه دارند.

کلید واژگان: صفات شخصیتی، راهبردهای مطالعه، عملکرد تحصیلی.

a.atashafrouz@scu.ac.ir

* استادیار، دانشگاه شهید چمران اهواز (نویسنده مسئول)

** استادیار، دانشگاه فرهنگیان، پردیس لرستان

مقدمه

توجه به تفاوت‌های فردی یادگیرندگان یکی از حوزه‌های مورد مطالعه در روان‌شناسی پرورشی است (سیف، ۱۳۹۲). بر طبق نتایج پژوهش‌ها، تفاوت‌های فردی یادگیرندگان از جنبه‌های مختلف بر میزان، سرعت و روش یادگیری آن‌ها تأثیرگذار است (وولفولک^۱، ۲۰۱۱، ترجمه حقیقی، ۱۳۹۱). 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^۲، انگیزش^۳، سبک‌های یادگیری^۴ و سبک‌های تفکر^۵ از جمله متغیرهای مربوط به تفاوت‌های فردی هستند که پژوهش‌نقش آن‌ها را در جریان تعلیم و تربیت به وضوح نشان داده‌اند (سانتراک^۶، ۲۰۰۸، ترجمه حسینی، عراقچی و دانش‌فر، ۱۳۸۷). امروزه حتی روان‌شناسان یادگیری و آموزش به بررسی تفاوت‌های شخصیتی یادگیرندگان و اثربخشی آن بر جریان تعلیم و تربیت نیز علاقه‌مند شده‌اند (وبر و راش^۷، ۲۰۱۲). بنا به باور روان‌شناسان، شخصیت نیز احتمالاً حدود و مرزهایی برای نوع یادگیری ایجاد می‌کند که این حدود ممکن است با شرایط و خواسته‌های محیطی انطباق یابد. شخصیت مجموعه‌ای از صفات هیجانی و رفتاری است که فرد را در زندگی روزمره‌اش احاطه و همراهی می‌کنند. به عبارت دیگر، شخصیت، خصوصیات مستمری است که فرد از طریق آن‌ها تعامل و سازگاری خود را با دیگران و محیط اجتماعی تنظیم می‌کند (آلبرت، مانیا، برگسیو و بوگتو^۸، ۲۰۰۶). پژوهش‌ها در زمینه رابطه بین ویژگی‌های شخصیتی و پیشرفت تحصیلی، بیشتر بر الگوی پنج عاملی مک‌کری و کاستا^۹ (۱۹۹۲، به نقل از رایبشتاین^{۱۰}، ۲۰۰۵) متمرکز شده‌اند. پنج عاملی که در مطالعات انجام شده به وفور آمده‌اند، عبارتند از: از روان رنجورخویی^{۱۱}،

-
- 1- Woolfolk
 - 2- cognitive and emotional intelligence
 - 3- motivation
 - 4- learning styles
 - 5- thinking styles
 - 6- Santrock
 - 7- Weber & Ruch
 - 8- Albert, Mania, Bergesio, & Bogetto
 - 9- McCrae & Costa
 - 10- Rubinstein
 - 11- neuroticism

برون‌گرایی^۱، گشودگی به تجربه^۲، توافق‌پذیری و وظیفه‌شناسی^۳. روان‌نژندی، به صورت یک تمایل کلی به داشتن حالت‌های عاطفی منفی، ایده‌های غیرمنطقی و درگیری با اعمال تکانشی تعریف می‌شود. برون‌گرایی، به تمایل کلی به ابراز وجود، پویا بودن و انجام اعمال اجتماعی اشاره دارد؛ این افراد هیجان‌پذیر، تحریک‌پذیر و خوش‌مشراب هستند. گشودگی نسبت به تجربیات با تمایل کلی به گسترش اطلاعات جدید، داشتن تفکر واگرا و ارزش‌های غیرمعمول گفته می‌شود. توافق‌پذیری، به تمایل کلی به داشتن احساسات نوع دوستانه، اعتماد به دیگران و همراهی و موافقت با آن‌ها گفته می‌شود. در نهایت وظیفه‌شناسی، تمایل کلی به داشتن رفتار و شناخت هدفمند، اراده قوی و مصمم بودن تعریف می‌شود (چامارو، موتافی و فارنهام^۴، ۲۰۰۵، به نقل از صبحی قراملکی، حاجلو و غلامزاده، ۱۳۹۲).

نتایج برخی پژوهش‌ها از جمله برایلی، دومیتوکس و تاکر دروپ^۵ (۲۰۱۴)، کاراتاس^۶ (۲۰۱۵) و کاپ و فلایر^۷ (۲۰۱۲) نشان داده‌اند که بین صفات شخصیتی^۸ و عملکرد تحصیلی رابطه وجود دارد. روان‌رنجور خوویی، وظیفه‌شناسی و توافق‌پذیری از جمله صفات شخصیتی‌ای بوده‌اند که در پژوهش‌ها به عنوان پیشایندهای عملکرد تحصیلی معرفی شده‌اند. از جمله مطالعه ریچاردسون، آبرهام و بوند^۹ (۲۰۱۲) نشان داد که صفات شخصیتی وظیفه‌شناسی و توافق‌پذیری پیش‌بینی‌کننده مثبت و معنی‌دار عملکرد تحصیلی می‌باشد. روان‌رنجور خوویی نیز از دیگر صفات شخصیتی می‌باشد که در پژوهش به نقش منفی آن‌ها در عملکرد تحصیلی اشاره شده است (پروپات^{۱۰}، ۲۰۰۹). ودال، تامسون و لارسن^{۱۱} (۲۰۱۵) نیز مطالعه‌ای روی ۱۰۶۷ دانشجو در زمان ثبت نام آن‌ها در دانشگاه صورت داده‌اند، نتایج نشان داد که بعد از ۶ ترم تحصیلی از بین ویژگی‌های شخصیتی، وظیفه‌شناسی و بازبودن به تجربه

-
- 1- extraversion
 - 2- openness to experience
 - 3- agreeableness & conscientiousness
 - 4- Chamorro, Moutafy, & Farenham
 - 5- Briley, Domiteaux, & Tucker-Drob
 - 6- Karatas
 - 7- Kappe & Flier
 - 8- characterizes personality
 - 9- Richardson, Abraham, & Bond
 - 10- Poropat
 - 11- Vedal, Tomson, & Larsen

قدرت پیش‌بینی‌کننده بهتری برای عملکرد تحصیلی در تمامی رشته‌های تحصیلی داشته‌اند. البته در این بین برخی پژوهش‌ها نیز اذعان می‌کنند که رابطه شخصیت-عملکرد می‌تواند در حوزه‌های تحصیلی مختلف متفاوت باشد (ودال، ۲۰۱۴).

در همین راستا برخی پژوهش‌ها نیز در صدد بررسی چگونگی رابطه بین صفات شخصیتی و عملکرد تحصیلی برآمدند و در این بین شروع به شناسایی برخی متغیرهای تعدیل‌گر و میانجی در این رابطه نموده‌اند. پژوهش زو^۱ (۲۰۱۵) نشان داد که برخی متغیرها من جمله خودتعیینی دانش‌آموز می‌تواند رابطه بین ویژگی‌های شخصیتی و عملکرد تحصیلی را تعدیل نمایند. به طور دقیق‌تر، وی در پژوهش خود به این نتیجه رسید که توافق‌پذیری، باز بودن نسبت به تجربه، وظیفه‌شناسی و برون‌گرایی پیش‌بین‌کننده‌های مثبت و روان رنجورخویی پیش‌بینی‌کننده منفی عملکرد تحصیلی می‌باشد. نکته مهم در پژوهش مذکور این بود که هر دانش‌آموز از نظر انگیزشی خودتعیین‌تر باشد شدت این روابط مثبت و منفی بیشتر است. برخی نظریه‌پردازان یادگیری از جمله دیوید کولب^۲ در پژوهش‌های خود بین ویژگی‌های شخصیتی افراد و نوع پردازش مطالب آن‌ها (سبک‌های یادگیری) رابطه نیرومندی را گزارش داده‌اند، تا آنجا که سبک‌های یادگیری را نوعی ویژگی شخصیتی قلمداد نموده‌اند. چنین به نظر می‌رسد که ویژگی‌های شخصیتی می‌تواند از طریق تعیین نوع سبک یادگیری دانش‌آموزان با پیشرفت تحصیلی آن‌ها رابطه داشته باشد؛ چرا که سبک‌های یادگیری یادگیرندگان تا حدود زیادی کیفیت و کمیت پردازش اطلاعات را تعیین می‌کند (داف، بویل، دانلیوی و فرگوسن^۳، ۲۰۰۸). از جمله متغیرهایی دیگری که پژوهش‌ها بر نقش میانجی آن بین صفات شخصیتی و عملکرد تحصیلی صحنه گذاشته‌اند، راهبردهای مطالعه^۴ می‌باشد. راهبردهای مطالعه بیانگر چگونگی درگیری یادگیرنده با مطالب یادگیری و شیوه پردازش آن در هنگام مطالعه و یادگیری می‌باشد (ایتویستل و پیترسون^۵، ۲۰۰۴). ایتویستل (۲۰۰۳) راهبردهای مطالعه را به دو دسته رویکرد سطحی و رویکرد عمقی^۶ تقسیم‌بندی نمود. مطالعه زنگ^۷ (۲۰۰۳) نشان داده

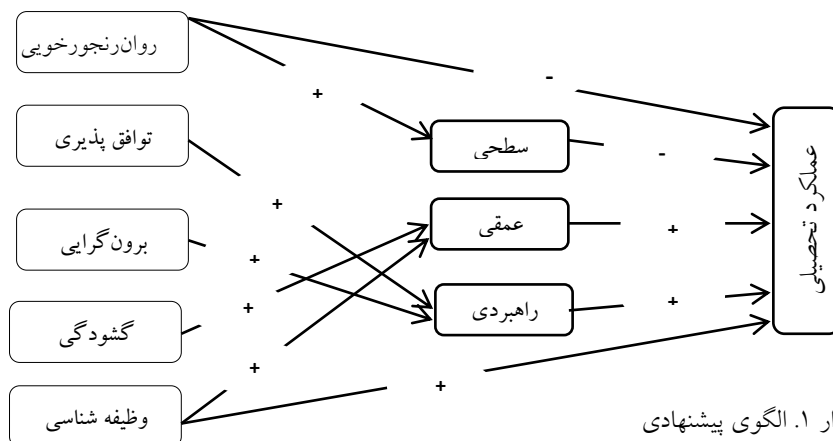
-
- 1- Zhou
 - 2- David Kolb
 - 3- Duff, Boyle, Dunleavy, & Ferguson
 - 4- approaches to study
 - 5- Entwistle & Peterson
 - 6- deep and surface approaches
 - 7- Zhang

است که راهبردهای مطالعه یکی از متغیرهایی است که با برخی ویژگی‌های شخصیتی ارتباط دارد؛ وی در پژوهش خود به این نتیجه رسید که صفات شخصیتی وظیفه‌شناسی و روان‌رنجورخویی به ترتیب با راهبردهای مطالعه عمقی و سطحی رابطه مثبت دارند؛ هر چند که بین سایر صفات شخصیتی و راهبردهای مطالعه در پژوهش وی رابطه معنی‌داری یافت نشد. در پژوهش شگری، کدیور، فرزاد و سنگری (۱۳۸۵) نیز رابطه بین ویژگی‌های شخصیتی توافق‌پذیری، باز بودن به تجربه و وظیفه‌شناسی با رویکرد مطالعه عمیق و رابطه ویژگی‌های شخصیتی برون‌گرایی و روان‌رنجورخویی با رویکرد مطالعه سطحی مثبت گزارش شده است. از طرف دیگر، پژوهش‌های بسیاری رابطه بین راهبردهای مطالعه و عملکرد تحصیلی را مورد بررسی قرار داده‌اند. نتایج برخی از این مطالعات نشان داد که داشتن رویکرد عمقی نسبت به مطالعه با عملکرد تحصیلی رابطه مثبت و اتخاذ رویکرد سطحی نسبت به مطالعه با عملکرد تحصیلی رابطه منفی دارد (کومارراجو و کارو^۱، ۲۰۰۵)؛ البته برخی پژوهش‌ها نیز نتایج متناقضی داشته‌اند و یا بین عملکرد تحصیلی و راهبردهای مطالعه رابطه معنی‌داری را گزارش نموده‌اند (شارپ^۲، ۲۰۰۸).

از آنجایی که پژوهش‌ها نشان داده‌اند که برخورد دانش‌آموزان با مطالب یادگیری صرفاً به صورت سطحی یا عمقی نمی‌باشد، تقسیم‌بندی دیگری از انواع رویکردهای یادگیری ارائه شده است، که علاوه بر رویکردهای سطحی و عمقی، رویکرد دیگری تحت عنوان رویکرد راهبردی یا پیشرفت^۳ را نیز شامل می‌شود (داف^۴، ۲۰۰۴). یادگیرنده دارای رویکرد راهبردی به تناسب زمان، شرایط و اهمیت موضوع مورد مطالعه رویکرد خود را تغییر می‌دهد؛ یعنی دارای یک رویکرد انعطاف‌پذیر و سازگار در زمان مطالعه و یادگیری است (ریچاردسون^۵، ۲۰۱۰). پژوهش حاضر از این جهت که به بررسی برخی پیشایندها و پیامدهای انواع راهبردهای مطالعه (سطحی، عمقی و رویکرد راهبردی) می‌پردازد یک گام به جلو محسوب می‌شود. از طرف دیگر، بر طبق بررسی صورت گرفته توسط پژوهشگر، این اولین پژوهشی است که به بررسی رابطه علی بین صفات شخصیتی، راهبردهای مطالعه و عملکرد تحصیلی در

-
- 1- Komarraju & Karau
 - 2- Sharp
 - 3- strategy or achieve approach
 - 4- Duff
 - 5- Richardson

قالب یک الگوی علی پیشنهادی (نمودار ۱) می‌پردازد. بنابراین، پژوهش حاضر در پی پاسخ به این سؤال است که آیا الگوی پیشنهادی رابطه علی بین صفات شخصیتی و عملکرد تحصیلی با میانجی‌گری راهبردهای مطالعه با داده‌های جمع‌آوری شده از دانشجو معلمان دانشگاه فرهنگیان استان خوزستان برازش دارد یا خیر.



فرضیه‌های پژوهش

- ۱- بین صفات شخصیتی و راهبردهای مطالعه رابطه مستقیم وجود دارد.
- ۲- بین راهبردهای مطالعه و عملکرد تحصیلی رابطه مستقیم وجود دارد.
- ۳- صفات شخصیتی به صورت مستقیم و غیرمستقیم از طریق راهبردهای مطالعه با عملکرد تحصیلی رابطه دارند.

روش پژوهش

روش پژوهش حاضر همبستگی و به طور دقیق از نوع تحلیل مسیر^۱ می‌باشد که در آن صفات شخصیتی به عنوان متغیر برونزا، عملکرد تحصیلی به عنوان متغیر درونزا و راهبردهای مطالعه به عنوان میانجی در این الگو می‌باشند.

جامعه آماری، نمونه و روش نمونه‌گیری

جامعه آماری پژوهش حاضر شامل کلیه دانشجو معلمان دانشگاه فرهنگیان استان خوزستان

1- path analysis

در سال تحصیلی ۹۳-۱۳۹۲ بودند که از بین آن‌ها دو نمونه (یکی برای بررسی پایایی و روایی ابزارهای پژوهش و دیگری برای آزمون فرضیه‌ها) به روش تصادفی خوشه‌ای انتخاب شد. در نمونه اعتباریابی ابتدا از بین رشته مختلف دانشگاه ۲ رشته (علوم تربیتی، زبان و ادبیات فارسی) انتخاب و از هر رشته ۲ کلاس (در کل ۴ کلاس با تعداد ۱۲۰ نفر) به صورت تصادفی به عنوان نمونه اعتباریابی انتخاب شده است که از بین آن‌ها ۹۸ نفر پرسشنامه‌های خود گزارش‌دهی را تکمیل نمودند. در نمونه فرضیه آزمایی، نیز از بین رشته‌های مختلف دانشگاه ۳ رشته (علوم تجربی، الهیات و معارف اسلامی، راهنمایی و مشاوره) انتخاب و از هر رشته ۳ کلاس و (در کل ۹ کلاس با تعداد ۲۵۰ نفر) به صورت تصادفی به عنوان گروه نمونه فرضیه آزمایی انتخاب شد که ۲۱۴ نفر از آن‌ها پرسشنامه‌های خود را تکمیل و در نهایت برازش مدل پیشنهادی روی آن‌ها بررسی شد.

ابزارهای پژوهش

در پژوهش حاضر ابزارهایی که برای سنجش متغیرها مورد استفاده قرار گرفتند عبارتند از: پرسشنامه شخصیتی نئو- فرم کوتاه (NEO-FFI)، سیاهه رویکرد و مهارت‌های مطالعه برای دانشجویان و معدل کل دانشجویان برای سنجش عملکرد تحصیلی آن‌ها.

پرسشنامه شخصیتی نئو- فرم کوتاه (NEO-FFI): پرسشنامه NEO (که نام برگرفته از ۳ عامل اول این پرسشنامه می‌باشد)، یکی از معتبرترین پرسشنامه‌های مربوط به ارزیابی ساخت شخصیت بر اساس دیدگاه تحلیل عاملی است (هرن و میشل^۱، ۲۰۰۳). این آزمون اولین بار توسط کاستا و مک‌کری^۲ در سال ۱۹۸۵ ساخته شد و سپس در سال ۱۹۹۲ مورد تجدیدنظر قرار گرفت. پرسشنامه نئو دارای دو فرم کوتاه (۶۰ سؤالی) و فرم بلند (۲۴۰ سؤالی) می‌باشد. فرم کوتاه این پرسشنامه (NEO-FFI) نام دارد که به طور گسترده برای ارزیابی ۵ عامل اصلی شخصیت (روان‌رنجوری (N)، برون‌گرایی (E)، گشودگی (O)، توافق‌پذیری (A) و مسئولیت‌پذیری (C)) به کار می‌رود. نتایج پژوهش‌های مختلف نشان داد این آزمون از روایی بالایی برخوردار است و بر خلاف سایر آزمون‌های شخصیتی، انتقادات کمتری بر آن

1- Haren & Michell

2- Costa & McCrae

وارد شده است (گروسی فرشی، ۱۳۸۰). هر عامل اصلی این پرسشنامه ۶ خصوصیت، و به طور کلی این پرسشنامه ۳۰ خصوصیت را اندازه می‌گیرد و بر این اساس ارزیابی جامعی از شخصیت را ارائه می‌دهد. این پرسشنامه دارای دو فرم یکی (S) برای گزارش‌های شخصی است و دیگری فرم (R) که بر اساس درجه بندی‌های مشاهده‌گر می‌باشد. تعداد سؤالات این دو فرم برابر است. فرم (R) هم می‌تواند به طور مستقل برای ارزیابی شخصیت به کار رود و هم به عنوان مکملی برای گزارش‌های شخصی فرم (S) و یا روایی آن مورد استفاده قرار گیرد (روشن چسلی و همکاران، ۱۳۸۵).

پاسخنامه این پرسشنامه بر اساس مقیاس لیکرتی (کاملاً مخالفم، مخالفم، بی تفاوت، موافقم و کاملاً موافقم) تنظیم شده است. نمره‌گذاری فرم کوتاه این پرسشنامه یعنی NEO-FFI در تمام مواد یکسان نیست و برخی از ماده‌های این فرم به صورت معکوس نمره‌گذاری می‌شوند (گروسی فرشی، ۱۳۸۰). پرسشنامه شخصیتی NEO-FFI در مطالعه مک کری و کاستا (۱۹۸۹) روی ۲۰۸ نفر از دانشجویان آمریکایی به فاصله سه ماه اجرا گردید که ضرایب پایایی آن بین ۰/۸۳ تا ۰/۷۵ به دست آمده است. در هنجاریابی آزمون NEO که توسط گروسی فرشی (۱۳۸۰) روی نمونه‌ای با حجم ۲۰۰۰ نفر از بین دانشجویان دانشگاه‌های تبریز، شیراز و دانشگاه‌های علوم پزشکی این دو شهر صورت گرفت ضریب همبستگی ۵ بعد اصلی را بین ۰/۵۶ تا ۰/۸۷ گزارش کرده است. جهت بررسی روایی محتوایی این آزمون از همبستگی بین دو فرم گزارش شخصی (S) و فرم ارزیابی مشاهده‌گر (R)، استفاده شد، که حداکثر همبستگی به میزان ۰/۶۶ در عامل برون‌گرایی و حداقل آن به میزان ۰/۴۵ در عامل توافق‌پذیری بود (گروسی فرشی، ۱۳۸۰). در پژوهش آتش روز (۱۳۸۶) با استفاده از روش همسانی درونی، ضریب آلفای کرونباخ برای هر یک از ۵ صفت روان رنجورخویی، برون‌گرایی، گشودگی، توافق‌پذیری و مسئولیت‌پذیر بودن به ترتیب ۰/۷۴، ۰/۵۵، ۰/۲۷، ۰/۳۸ و ۰/۷۷ به دست آمد. در پژوهش حاضر نیز روایی این پرسشنامه با استفاده از روش تحلیل عامل تأییدی مورد بررسی قرار گرفت که تمام ماده‌های این مقیاس به جز ماده‌های ۱۷ (مربوط به عامل برون‌گرایی) بار عاملی بالاتر از ۰/۴ روی عامل مربوط به خود داشته‌اند. لازم به ذکر است که نمره مربوط به ماده ۱۷ در تحلیل نهایی مورد استفاده قرار نگرفت. به علاوه، در پژوهش حاضر پایایی این پرسشنامه با استفاده از روش آلفای کرونباخ برای ۵ عامل آن بین

۰/۶۱ تا ۰/۸۴ به دست آمد.

سیاهه رویکرد و مهارت‌های مطالعه برای دانشجویان: این مقیاس که توسط ایتنوستل و تیت (۱۹۹۰)، به نقل از ایتنوستل و مک‌کان، (۲۰۰۴) ساخته شده، چند بار توسط این محققان مورد ویرایش قرار گرفته و آخرین ویرایش آن مربوط به سال ۱۹۹۷ می‌باشد. این ابراز که به منظور اندازه‌گیری راهبردهای مطالعه و یادگیری طراحی شده، به طور گسترده در دانشگاه‌های انگلیس مورد استفاده قرار گرفته است و سه نوع رویکرد مطالعه عمقی، سطحی و راهبردی را از هم تفکیک می‌کند (شکورنیا، غفوریان بروجردنیا و الهام‌پور، ۱۳۹۱). این مقیاس ۵۲ ماده دارد که به فرد کمک می‌کند تا به گونه‌ای نظام‌دار توضیحاتی درباره روش مطالعه و یادگیری خود در اختیار بگذارد. سیاهه رویکرد و مهارت‌های مطالعه برای دانشجویان دارای ۱۳ خرده مقیاس است. از این خرده مقیاس‌ها، ۴ خرده مقیاس مربوط به رویکرد مطالعه عمقی، ۵ خرده مقیاس مربوط به رویکرد مطالعه راهبردی و ۴ خرده مقیاس مربوط به رویکرد مطالعه سطحی می‌شود و با توجه به اینکه هر خرده مقیاس دارای ۴ ماده می‌باشد، راهبردهای مطالعه عمقی، سطحی و راهبردی هر کدام به ترتیب توسط ۱۶، ۱۶ و ۲۰ ماده سنجیده می‌شوند. نمره‌گذاری این پرسشنامه نیز بر اساس یک مقیاس لیکرت ۵ درجه‌ای از کاملاً مخالفم (نمره ۱) تا کاملاً موافقم (نمره ۵) می‌باشد (ایتنوستل و مک‌کان، ۲۰۰۴). پایایی و روایی این پرسشنامه در مطالعات مختلف در داخل و خارج کشور بررسی و مورد تأیید قرار گرفته است (رضایی، ۱۳۹۳). شکورنیا و همکاران (۱۳۹۱) در پژوهش خود ضرایب آلفای کرونباخ را برای خرده مقیاس‌های 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. پژوهش‌هایی که به بررسی روایی این مقیاس پرداخته‌اند ساختار سه عاملی این پرسشنامه (رویکرد عمقی، رویکرد سطحی و رویکرد راهبردی) را تأیید کرده‌اند (دیزت^۱، ۲۰۰۷، به نقل از رضایی، ۱۳۹۳). در پژوهش حاضر نیز جهت تأیید ساختار عاملی پرسشنامه از روش تحلیل عاملی تأییدی استفاده شد که نتایج مربوطه ساختار عاملی این مقیاس را تأیید نموده‌اند ($df = 2/43$ ، $RMSEA = 0/075$) و تمام ماده‌های این پرسشنامه روی عامل مربوط به خود بار عاملی

معنی‌دار و بالای ۰/۴ داشته‌اند. در مطالعه حاضر پایایی این سیاهه به روش آلفای کرونباخ برای خرده مقیاس‌های عمقی، سطحی و راهبردی به ترتیب ۰/۷۴، ۰/۸۳ و ۰/۷۸ به دست آمد.

یافته‌های پژوهش

جدول ۱ یافته‌های توصیفی (میانگین، انحراف معیار، حداقل و حداکثر نمره) مربوط به متغیرهای پژوهش را در دانشجویان نشان می‌دهد.

جدول ۱.

میانگین، انحراف معیار، حداقل و حداکثر نمره‌های دانشجویان در متغیرهای پژوهش

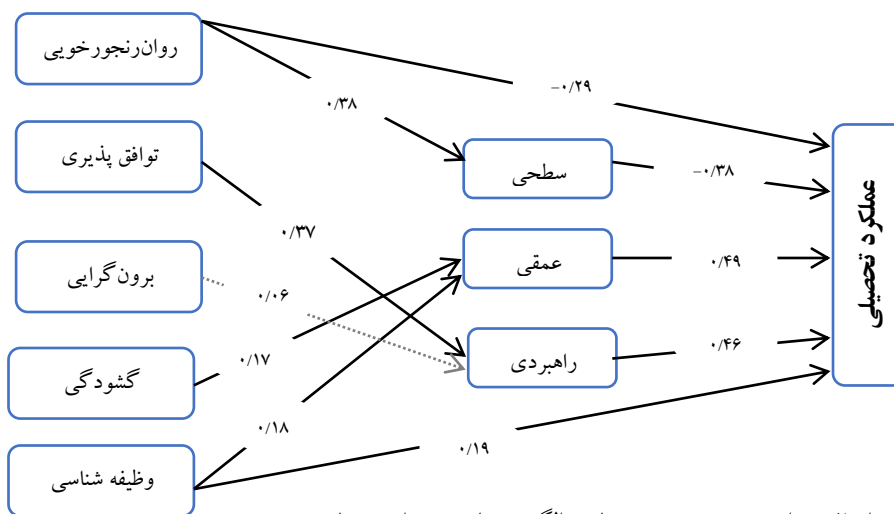
حداکثر	حداقل	انحراف معیار	میانگین	شاخص‌های آماری متغیر	
۵۵	۱۲	۷/۹۱	۲۲/۱۷	روان‌رنجورخویی	
۴۷	۱۱	۶/۲۱	۲۹/۶۴	برونگرایی	صفات شخصیتی
۴۰	۱۲	۷/۰۷	۲۶/۴۱	گشودگی	
۵۹	۱۲	۸/۱۳	۳۰/۳۳	توافق‌پذیری	
۵۸	۱۴	۷/۵۵	۲۹/۶۶	وظیفه‌شناسی	
۷۵	۴۱	۸/۲۱	۶۴/۱۱	عمقی	راهبردهای مطالعه
۷۷	۱۷	۸/۴۹	۴۸/۵۳	سطحی	
۸۹	۳۴	۱۱/۸۳	۷۱/۹۵	راهبردی	
۱۹	۱۰	۲/۹۱	۱۵/۲۷	عملکرد تحصیلی	

جدول ۱ میانگین، انحراف معیار، کمترین و بیشترین نمره مربوط به متغیرهای پژوهش را در دانشجویان نشان می‌دهد. در جدول ۲ ضرایب همبستگی ساده بین متغیرها آورده شده است. همان‌طور که در جدول ۲ مشاهده می‌شود اکثر ضرایب همبستگی (به جز ضرایب مربوط به روابط بین رویکرد مطالعه سطحی با صفات شخصیتی گشودگی و وظیفه‌شناسی) بین متغیرها در سطح کمتر از ۰/۰۵ معنی‌دار شده‌اند. نمودار ۲ پارامترهای مربوط به روابط بین متغیرها را در الگوی نهایی نشان می‌دهد. لازم به ذکر است با حذف مسیر غیر معنی‌دار برون‌گرایی به رویکرد مطالعه راهبردی الگوی پیشنهادی اصلاح گردید (مسیر حذف شده در الگوی نهایی با نقطه چین نشان داده شده است).

جدول ۲.

ماتریس همبستگی متغیرهای پژوهش در دانشجویان

متغیر	۱	۲	۳	۴	۵	۶	۷	۸	۹
۱ روان رنجورخویی	۱								
۲ برونگرایی	۰/۲۳**	۱							
۳ گشودگی	۰/۴۶**	۰/۱۸**	۱						
۴ توافق پذیری	۰/۶۶**	۰/۳۹**	۰/۵۴**	۱					
۵ وظیفه شناسی	۰/۷۲**	۰/۴۱**	۰/۳۹**	۰/۶۱**	۱				
۶ عمقی	۰/۱۴**	۰/۱۳**	۰/۲۶**	۰/۱۹**	۰/۳۳**	۱			
۷ سطحی	۰/۴۴**	۰/۱۷**	۰/۰۷	۰/۲۲**	۰/۰۶	۰/۷۴**	۱		
۸ راهبردی	۰/۱۴**	۰/۱۹**	۰/۱۸**	۰/۴۲**	۰/۱۱*	۰/۳۰**	۰/۲۸**	۱	
۹ عملکرد تحصیلی	۰/۲۹**	۰/۱۸**	۰/۲۲**	۰/۱۶**	۰/۲۳**	۰/۴۶**	۰/۵۸**	۰/۵۳**	۱



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

نمودار ۲ ضرایب مسیر بین متغیرهای پژوهش را در الگوی نهایی نشان می دهد؛ همان طور که ملاحظه می شود تمام ضرایب مسیر مستقیم - به جز ضریب مسیر برون گرایی به رویکرد مطالعه راهبردی - معنی دار شده اند. جدول ۳، شاخص های برازندگی مدل نهایی را در دانشجویان معلمان نشان می دهد.

جدول ۳.

شاخص‌های برازندگی مربوط به آزمون مدل پیشنهادی در دانشجویان

شاخص‌های برازندگی	χ^2	p	df	χ^2/df	IFI	GFI	CFI	AGFI	RMSEA
مقدار	۳۰۲/۴۸	۰/۰۰۴	۱۲۸	۲/۳۶	۰/۹۳	۰/۹۴	۰/۹۱	۰/۹۲	۰/۰۷۳

همان‌طور که در جدول ۳ مشاهده می‌شود، شاخص‌های برازندگی به غیر از χ^2 دو (که معمولاً در نمونه‌های بزرگ شاخص بی‌ثباتی است) حاکی از برازش مطلوب مدل نهایی با داده‌ها می‌باشند. به علاوه، شاخص مهم جذر میانگین مجذورات خطای تقریب (RMSEA) با مقدار ۰/۰۷۳ نیز حاکی از برازش مطلوب الگوی نهایی با داده‌ها است. لازم به ذکر است که در الگوی نهایی متغیرهای پیش‌بین در کل ۶۲ درصد از واریانس متغیر وابسته (عملکرد تحصیلی) را تبیین نموده‌اند. جدول ۴، پارامترهای اندازه‌گیری روابط مستقیم را در الگوی نهایی پژوهش حاضر نشان می‌دهد.

جدول ۴.

پارامترهای اندازه‌گیری روابط مستقیم را در الگوی نهایی

مسیر	برآورد استاندارد (B)	برآورد غیراستاندارد (B)	خطای معیار	نسبت بحرانی	سطح معنی‌داری
از توافق‌پذیری به رویکرد مطالعه راهبردی	۰/۳۶۷	۰/۳۷۴	۰/۰۴۸	۶/۸۲۲	≤۰/۰۰۰۱
از برون‌گرایی به رویکرد مطالعه راهبردی	-۰/۰۶۴	-۰/۰۸۱	۰/۳۱۷	-۰/۳۸۸	۰/۸۵۱
از روان‌رنجورخویی به رویکرد مطالعه سطحی	۰/۳۷۹	۰/۳۹۴	۰/۰۴۶	۷/۱۸۷	≤۰/۰۰۰۱
از گشودگی به رویکرد مطالعه عمقی	۰/۱۶۹	۰/۱۸۳	۰/۰۵۸	۴/۷۷۶	۰/۰۰۰۲
از وظیفه‌شناسی به رویکرد مطالعه عمقی	۰/۱۸۳	۰/۱۹۶	۰/۰۵۲	۵/۲۱۲	≤۰/۰۰۰۱
از روان‌رنجورخویی به عملکرد تحصیلی	-۰/۲۸۷	-۰/۳۱۶	۰/۰۴۹۷	۶/۰۰۲	≤۰/۰۰۰۱
از وظیفه‌شناسی به عملکرد تحصیلی	۰/۱۹۲	۰/۲۱۳	۰/۰۵۳	۵/۳۶۰	≤۰/۰۰۰۱
از رویکرد مطالعه سطحی به عملکرد تحصیلی	-۰/۳۸۴	-۰/۴۱۱	۰/۰۴۴	۷/۸۸۴	≤۰/۰۰۰۱
از رویکرد مطالعه عمقی به عملکرد تحصیلی	۰/۴۸۶	۰/۴۹۴	۰/۰۳۵	۸/۴۶۱	≤۰/۰۰۰۱
از رویکرد مطالعه راهبردی به عملکرد تحصیلی	۰/۴۵۸	۰/۴۷۳	۰/۰۴۵	۸/۲۸۴	≤۰/۰۰۰۱

همان‌طور که مندرجات جدول ۴ نشان می‌دهد، وزن‌های استاندارد رگرسیون (B) و معنی‌داری هر یک از آن‌ها (p) آورده شده است که همه آن‌ها به غیر از مسیرهای (برون‌گرایی به رویکرد مطالعه راهبردی)، حداقل در سطح ($p < 0/05$) معنی‌دار می‌باشند. در این جدول، بیشترین ضریب بتا (B) مربوط به مسیر رویکرد مطالعه عمقی به عملکرد تحصیلی (0/486)، و کمترین ضریب بتا (B)، مربوط به مسیر برون‌گرایی به رویکرد مطالعه راهبردی (0/064) می‌باشد که این ضریب مسیر معنی‌دار نمی‌باشد. جدول ۵ ضرایب مسیر غیرمستقیم مربوط به متغیرهای پژوهش را با استفاده از روش بوت استرپ را نشان می‌دهد.

جدول ۵.

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

مسیر غیر مستقیم	داده	بوت	سوگیری	خطای استاندارد	حد پایین	حد بالا
از روان رنجور خوبی به عملکرد تحصیلی از طریق رویکرد سطحی	0/1915	-0/1916	-0/0046	0/0299	-0/2496	-0/1349
از برون‌گرایی به عملکرد تحصیلی از طریق رویکرد راهبردی	0/0483	0/0481	0/0002	0/0120	-0/0790	0/0287
از توافق‌پذیری به عملکرد تحصیلی از طریق رویکرد راهبردی	0/0242	0/0250	0/0008	0/0125	0/0049	0/0553
از گشودگی به عملکرد تحصیلی از طریق رویکرد عمقی	0/1190	0/1229	0/0040	0/0321	0/0549	0/1768
از روان رنجور خوبی به عملکرد تحصیلی از طریق رویکرد سطحی	0/0213	-0/0242	-0/0006	0/0131	-0/0562	-0/0041

همان‌طور که در جدول ۵ مشاهده می‌شود، حد بالا و حد پایین تمامی مسیرهای غیر مستقیم (از روان رنجور خوبی به عملکرد تحصیلی از طریق رویکرد سطحی، از توافق‌پذیری به عملکرد تحصیلی از طریق رویکرد راهبردی، از گشودگی به عملکرد تحصیلی از طریق رویکرد عمقی و از روان رنجور خوبی به عملکرد تحصیلی از طریق رویکرد سطحی) صفر را در بر نمی‌گیرند، بنابراین، فرضیه‌های غیر مستقیم مرتبط با این روابط مسیرها مورد تأیید قرار گرفتند. اما، حد بالا و حد پایین مسیر غیر مستقیم برون‌گرایی به عملکرد تحصیلی از طریق رویکرد مطالعه راهبردی صفر را در بر می‌گیرد، بنابراین، فرضیه غیر مستقیم مرتبط با این مسیر

مورد تأیید قرار نگرفت.

نتیجه‌گیری

هدف از پژوهش حاضر آزمون الگوی پیشنهادی رابطه علی بین صفات شخصیتی و عملکرد تحصیلی با میانجی‌گری راهبردهای مطالعه در دانشجویان دانشگاه فرهنگیان خوزستان بود. یافته‌های پژوهش حاضر (با توجه به نمودار ۲) نشان می‌دهد که الگوی پیشنهادی - با یک اصلاح و حذف مسیر برونگرایی به رویکرد مطالعه راهبردی - برازش مطلوبی با داده‌ها نشان داد. به عبارت دیگر، همسو با پژوهش‌های آشتون و لی^۱ (۲۰۰۵)، پروپات (۲۰۰۹)، مک‌ای‌بی و اسوالد^۲ (۲۰۱۳)، اسپنگلار، لوتکه، مارتین و برنر^۳ (۲۰۱۳) در پژوهش حاضر نیز صفات شخصیتی به طور مستقیم و غیرمستقیم - از طریق راهبردهای مطالعه - با عملکرد تحصیلی ارتباط دارند. در تبیین این الگو می‌توان گفت که صفات شخصیتی به عنوان یکی از مؤلفه‌های مهم تفاوت‌های فردی می‌تواند در نحوه درگیری، جستجو و پیگیری تجارب و موضوعات یادگیری (راهبردهای مطالعه) نقش اساسی ایفا نماید؛ به این معنی که برخی صفات شخصیتی همانند وظیفه‌شناسی 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 پژوهش‌های متعددی رابطه معنی‌دار بین راهبردهای مطالعه و عملکرد تحصیلی تأیید شده است (لادن و همکاران^۴، ۲۰۱۴).

همان‌طور که یافته‌های به دست آمده نشان داد، ویژگی شخصیتی روان رنجورخویی با رویکرد مطالعه سطحی به طور مثبت و معنی‌داری مرتبط است. در تبیین این یافته می‌توان گفت که افراد روان رنجور به خاطر دارا بودن خصوصیات نظیر اضطراب بالا، عزت نفس پایین و افسردگی تلاش، پشتکار و درگیری کمتری با مطالب درسی از خود نشان می‌دهند. بنابراین رویکرد مطالعه سطحی را نسبت به سایر رویکردهای دیگر ترجیح می‌دهند. از این رو، ویژگی روان رنجورخویی هم به طور مستقیم و هم به طور غیر مستقیم - از طریق رویکرد

1- Ashton & Lee

2- McAbee & Oswald

3- Spengler, Ludtke, Martin, & Brunner

4- Ladan

مطالعه سطحی با عملکرد تحصیلی رابطه منفی معنی‌داری دارد (تابع بردار، ۱۳۹۱). همچنین، نتایج بیانگر رابطه مثبت بین ویژگی شخصیتی توافق‌پذیری و رویکرد مطالعه راهبردی بود. در تبیین این رابطه می‌توان گفت افراد با ویژگی شخصیتی توافق‌پذیر با داشتن خصوصیتی از قبیل بخشندگی، همفکری و نوع دوستی سعی می‌کنند از راهبردهای کمک‌طلبی مناسب برای بهبود عملکرد تحصیلی و حل مشکلات یادگیری خود استفاده می‌کنند و بر خلاف افراد روان‌رنجور (به خاطر داشتن عزت نفس پایین)، استفاده از کمک‌های افراد آگاه‌تر را نوعی فرصت و نه تهدید برای افزایش نمره‌های خود به کار می‌دانند. از طرف دیگر افراد توافق‌پذیر قدرت سازگاری بالایی دارند و سعی می‌کنند در اتخاذ رویکرد مطالعه با توجه به موقعیت و شرایط انعطاف‌پذیر باشند. بنابراین، در برخی مواقع که فرصت زمانی اجازه می‌دهد رویکرد مطالعه عمقی و در برخی مواقع که از فرصت زمانی کمی برخوردارند رویکرد مطالعه سطحی را ترجیح می‌دهند. به عبارت دیگر، افراد توافق‌پذیر بیشتر از رویکرد مطالعه راهبردی بهره می‌جویند. به علاوه، این یادگیرندگان با مطالب یادگیری مختلف با توجه به میزان بارم احتمالی آن‌ها در برگه آزمون متفاوت برخورد می‌کنند. به علاوه، نتایج پژوهش حاضر نشان داد صفات شخصیتی گشودگی و وظیفه‌شناسی با رویکرد مطالعه عمقی ارتباط مثبت و معنی‌داری دارند. می‌توان گفت در افراد دارای ویژگی شخصیتی گشودگی تمایل به کنجکاوی بالا وجود دارد و همین امر سبب می‌شود 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 می‌باشد. بنابراین، طبیعی است که این افراد رویکرد مطالعه عمقی را نسبت به سایر راهبردهای مطالعه ترجیح دهند. افراد دارای ویژگی شخصیتی وظیفه‌شناسی نیز از خصوصیتی چون منظم بودن، پیشرفت‌مداری و خودنظم‌بخشی برخوردارند که همه این ویژگی‌ها باعث سخت‌کوشی و جدیت آن‌ها در پیگیری اهداف درسی دارد. بنابراین، منطقی به نظر می‌رسد که رابطه بین ویژگی وظیفه‌شناسی با رویکرد مطالعه عمقی مثبت و معنی‌دار باشد که این امر می‌تواند به طور مستقیم و غیرمستقیم باعث بهبود عملکرد تحصیلی شود.

لازم به ذکر است که به علت ماهیت پژوهش حاضر (همبستگی)، در استنباط رابطه علی معلولی بین متغیرهای صفات شخصیتی، راهبردهای مطالعه و عملکرد تحصیلی باید بسیار احتیاط نمود. همچنین، به پژوهشگران بعدی توصیه می‌شود به متغیرهای میانجی‌ای که بین

صفات شخصیتی و راهبردهای مطالعه نقش ایفا می‌کنند پرداخته شود. به علاوه، به دست اندرکان حوزه آموزش توصیه می‌شود که به ویژگی‌هایی شخصیتی یادگیرندگان در هدف‌گذاری، طراحی و اجرای برنامه‌های آموزشی توجه داشته باشند.

منابع

فارسی

- آتش روز، بهروز (۱۳۸۶). پیش‌بینی عملکرد تحصیلی از طریق دلبستگی و صفات پنج‌گانه شخصیتی. پایان‌نامه کارشناسی ارشد روان‌شناسی، دانشگاه شهید بهشتی.
- تابع بردار، فریبا (۱۳۹۱). رابطه ویژگی‌های شخصیت و سبک‌های یادگیری با موفقیت تحصیلی دانشجویان برخط. *مجله مدیا، دوره سوم، شماره دوم*.
- روشن چسلی، رسول؛ شعیری، محمدرضا؛ عطری فرد، مهدیه؛ نیکخواه، اکبر؛ قائم مقامی، بهاره و رحیمی‌راد، اکرم (۱۳۸۵). صفات روان‌سنجی آزمون شخصیتی نئو FF-I. *مجله دانشور رفتار، شماره ۱۶، صص ۳۶-۲۷*.
- سانتراک، جان دلبیو (۲۰۰۸). *روانشناسی تربیتی*. ترجمه شاهده حسینی، مهشید عراقچی و حسین دانش‌فر (۱۳۸۷). تهران: نشر رسا.
- سیف، علی‌اکبر (۱۳۹۲). *روانشناسی پرورشی نوین: روان‌شناسی یادگیری و آموزش* (ویرایش نهم). تهران: انتشارات دوران.
- شکری، امید؛ کدیور، پروین؛ فرزاد، ولی‌الله و سنگری، علی‌اکبر (۱۳۸۵). نقش صفات شخصیت و رویکردهای یادگیری در پیشرفت تحصیلی دانشجویان. *پژوهش‌های روانشناختی، شماره ۳ و ۴، صص ۸۴-۶۵*.
- شکورنیا، عبدالحسین؛ غفوریان، بروجردنیا و الهام‌پور، حسین (۱۳۹۱). مقایسه راهبردهای مطالعه و یادگیری دانشجویان مقطع پایه و بالینی رشته پزشکی و ارتباط آن با عملکرد تحصیلی. *گام‌های توسعه در آموزش پزشکی، مجله مرکز مطالعات و توسعه آموزش پزشکی، دوره نهم، شماره دوم، صص ۱۴۲-۱۳۲*.
- صبحی قراملکی، ناصر؛ حاجلو، نادر و غلام‌زاده، حانیه (۱۳۹۲). مقایسه‌ی سبک‌های یادگیری، ویژگی‌های شخصیتی و عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان با و بدون ناتوانی یادگیری. *مجله‌ی*

ناتوانی‌های یادگیری، دوره ۲، شماره ۴، صص ۱۰۲-۸۲.
 گروسی فرشی، میرتقی (۱۳۸۰). رویکردی نوین در ارزیابی شخصیت (کاربرد تحلیل عاملی در مطالعات شخصیت). چاپ اول. تبریز: نشر دانیال و جامعه پژوه.
 وولفولک، آنتیا (۲۰۱۱). روانشناسی تربیتی، ترجمه سلیم حقیقی (۱۳۹۱). تهران: انتشارات جهاد دانشگاهی.

لاتین

- Ashton, M. C., & Lee, K. (2005). Honesty–Humility, the Big Five, and the Five-Factor Model. *Journal of Personality*, 73, 1321–1353.
- Albert, U., Mania, G., Bergesio, C., Bogetto, F. (2006). Axis I and II comorbidities in subjects with and without nocturnal panic. *Depress Anxiety*, 23(7), 422-428.
- 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.
- Costa, P. T., & McCrae, R. R. (1985). The NEO Personality Inventory manual. Odessa, FL: *Psychological Assessment Resources*.
- Costa, P. T., & McCrae, R. R. (1989). The NEO-PI/NEO-FFI manual supplement. Odessa, FL.: *Psychological Assessment Resources*.
- Duff, A. (2004). The Revised Approaches to Studying Inventory (RASI) and its use in management education. *Active Learning in Higher Education*, 5, 56-72.
- Duff, A., Boyle, K., Dunleavy, K., & Ferguson, J. (2008). The relationship between personality, approach to learning and academic performance. *Journal of Personality and Individual Differences*, 44 (2), 532- 543.
- Entwistle, N. J. (2003). *Styles of learning and approaches to studying in higher education* *Kybernetes*, 30, 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* (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., & Flier, H. (2012). 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 performance. *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*, Available online, 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.
- Rubinstein, G. (2005). The big five among male and female students of different faculties. *Personality and Individual Differences*, 38 (7), 1495-1503.
- 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.
- Vedal, A., Tomson, K., & Larsen, L. (2015). Personality, academic majors and performance: Revealing complex patterns. *Personality and Individual Differences*, 85, 69-76.
- Vedel, A. (2014). The big five and tertiary academic performance: A systematic review and meta-analysis. *Personality and Individual Differences*, 71, 66-76.
- 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.
- Zhou, M. (2015). Moderating effect of self-determination in the relationship between Big Five personality and academic performance. *Personality and Individual Differences*, 86, 385-389.