

رابطه‌ی سبک‌های شناختی و ویژگی‌های شخصیتی با پیشرفت تحصیلی در دانشجویان دانشگاه تهران

ثریا حکیمی^۱

دانشجوی دکتری روانشناسی تربیتی دانشگاه سمنان

دکتر الهه حجازی

دانشیار روانشناسی دانشگاه تهران

دکتر مسعود غلامعلی لواسانی

دانشیار روانشناسی دانشگاه تهران

چکیده

با توجه به اهمیت روز افزون پیشرفت تحصیلی و تعیین عوامل مؤثر بر آن، پژوهش حاضر به بررسی سبک‌های شناختی وابسته و نابسسته به زمینه و ویژگی‌های شخصیتی می‌پردازد. روش پژوهش حاضر غیر آزمایشی و طرح آن همبستگی از نوع پیش‌بینی است. برای جمع‌آوری داده‌ها، آزمون اشکال نهفته گروهی ویتکین (ویتکین، ۱۹۷۱) و پرسشنامه پنج عامل بزرگ شخصیت نئو (مک‌کری و کاستا، ۱۹۸۵) در اختیار ۲۸۵ نفر از دانشجویان دانشکده‌های اقتصاد و مدیریت دانشگاه تهران قرار گرفت. برای بررسی رابطه و میزان پیش‌بینی‌کنندگی متغیرهای یادشده، از روش رگرسیون گام به گام و برای مقایسه دختران و پسران در متغیرهای پژوهش از تحلیل واریانس چند متغیری (MANOVA) و آزمون t مستقل استفاده شد. نتایج پژوهش که بر ۲۸۵ نفر (۱۹۱ نفر دختر و ۹۴ نفر پسر) انجام شده بود، نشان داد که ویژگی‌های شخصیتی و سبک‌های شناختی با پیشرفت تحصیلی رابطه معناداری دارند. نتایج حاصل از رگرسیون گام به گام نشان داد که ویژگی‌های شخصیتی و سبک‌های شناختی قادر به تبیین ۵۰ درصد از تغییرات پیشرفت تحصیلی هستند. وظیفه‌شناسی با تبیین پیش‌بینی ۳۹ درصد از واریانس پیشرفت تحصیلی قویترین پیش‌بینی کننده عملکرد تحصیلی است. سهم سبک‌های شناختی نیز در تعیین تغییرات پیشرفت تحصیلی معنادار

^۱. نویسنده مسئول

آدرس پست الکترونیکی: hakimi.sorayya@gmail.com

وصول: ۱۳۹۳/۷/۱۹ - پذیرش: ۱۳۹۳/۱۰/۱۴

است. هیچ تفاوت معناداری در ویژگی‌های شخصیتی، سبک‌های شناختی و پیشرفت تحصیلی دو جنس وجود ندارد.

واژه‌های کلیدی: سبک شناختی، ویژگی‌های شخصیتی، پیشرفت تحصیلی.

مقدمه

مفهوم یادگیری و پیشرفت تحصیلی^۱ از مفاهیم بسیار اساسی روان‌شناسی تربیتی است. پیشرفت تحصیلی طبق آخرین تعریف‌های موجود به مقدار دانش و مهارت‌های به دست آمده توسط دانش آموز در دوره‌های متعدد تحصیلی گفته می‌شود (آنال و هریسون^۲، ۲۰۱۳). از آن‌جا که بهبود کیفیت آموزشی و سرمایه‌گذاری بر منابع آموزشی و انسانی از عوامل مؤثر بر توسعه همه جانبه کشورها محسوب می‌شود، پیشرفت تحصیلی دانشجویان نیز از جمله اهداف اساسی برنامه‌های آموزشی است. بنابراین، یافتن عوامل مؤثر بر موفقیت تحصیلی از جمله موضوعات مورد علاقه پژوهشگران و صاحب‌نظران علوم تربیتی بوده است. امروزه مطالعات بسیاری برای کشف این عوامل، بدون در نظر گرفتن بهره هوشی، صورت می‌گیرد. البته دلیل این توجه زیاد، انکار ارتباط بهره هوشی با پیشرفت تحصیلی نیست؛ بلکه تأکید بیشتر بر تفاوت‌های افراد است. زیرا بدون در نظر گرفتن تفاوت‌های فردی یادگیرندگان، نمی‌توان مسیر موفقیت و پیشرفت آنها را هموار کرد. بعضی از این تفاوت‌ها موجب می‌شوند که یادگیرندگان چشم‌انداز گوناگونی به جهان داشته باشند و در نتیجه، نحوه برخورد آنها با مسایل اجتماعی و تحصیلی پیرامون خود نیز بسیار متنوع شود. توجه به این امر، می‌تواند در شناخت بیشتر تفاوت‌های فردی یادگیرندگان مؤثر باشد. از طرفی، گستره این تفاوت‌ها دربرگیرنده اندازه‌های شناختی مانند بهره هوشی و اندازه‌های غیرشناختی مانند صفات شخصیتی، سبک‌های تفکر، منزلت اجتماعی-

1. Academic achievement
2. Oneale & Harrison

اقتصادی، جنسیت و... است که از عوامل پیش‌بینی‌کننده پیشرفت تحصیلی به شمار می‌آیند (ریگل و لانسبوری^۱، ۲۰۰۴).

اسمیت^۲، سبک‌های شناختی را به مثابه پُلی بین دو حیطه متمایز از تحقیقات روان‌شناسی، یعنی حوزه شناخت و حوزه شخصیت می‌داند (۲۰۰۱). در حقیقت، سبک‌های شناختی، به صورت هوشمندانه، ترجیحات افراد را برای کسب دانش و در صورت لزوم، اصلاح آن سازمان‌دهی می‌کند (تنویر، آدیتیا و بنشی^۳، ۲۰۱۲). از سوی دیگر، سبک‌های شناختی به طور نزدیکی با مفهوم تفاوت‌های روان‌شناختی مرتبط است؛ بدین معنی که تفاوت‌هایی در بین افراد از نظر ساختار شناختی و عملکرد روان‌شناختی وجود دارد که ویتکین^۴ در سال ۱۹۷۴ آن را فردیت روان‌شناختی^۵ نامید (آتس و کاتالگلو^۶، ۲۰۰۷). سبک‌های شناختی از نظر ویتکین و همکاران، روش‌هایی هستند که یک فرد برای نزدیک شدن به طیف وسیعی از موقعیت‌ها به کار می‌برد (ویتکین، دونالد^۷، فیلیپ و التمن، ۱۹۷۹). گسترده‌ترین مطالعات سبک‌های شناختی با وسیع‌ترین کاربرد در مسایل آموزشی، مربوط به سبک‌های وابسته به زمینه و نابسته به زمینه است که بیان می‌دارد توانایی افراد برای تمایز خود از محیط (به عنوان ملاکی برای قضاوت)، به ایجاد تفاوت‌های رفتاری منجر می‌شود (چن و سای^۸، ۲۰۱۲). در باب تعاملات اجتماعی دانش‌آموزان، گفته می‌شود که دانش‌آموزان نابسته به زمینه^۹ (FI) به جنبه‌های غیر فردی و انتزاعی و محرک‌های مختلف علاقه بیشتری نشان می‌دهند. آن‌ها تمایل دارند به مسایل رویکرد تحلیلی داشته باشند. در حالی که دانش‌آموزان وابسته به زمینه^{۱۰} (FD) به محرک‌های اجتماعی حساسیت بیشتری

1. Ridgell & Lounsbury
2. Smith
3. Tanwir, Aditya & Banshi
4. Witkin
5. Psychological Individuality
6. Ates & Cataluglo
7. Donald
8. Chen & Tsai
9. Field Independent
10. Field Dependent

دارند و فعالیت‌هایی را که نیازمند مشارکت دیگران است، مطلوب‌تر می‌دانند و به شیوه کلی‌تر به مسایل می‌نگرند (آلتون و کاکان، ۲۰۰۶).

محققان توافق کرده‌اند که سبک‌های شناختی از توانایی‌های ذهنی متفاوت هستند (ریدینگ و چیما، ۱۹۹۱؛ ویتکین و گودیناف، ۱۹۷۷). این تفاوت، توسط اتکینسون^۴ نیز به خوبی تعریف شده است (اتکینسون، ۲۰۰۴). او توضیح داد که تفاوت اساسی بین سبک‌های شناختی و توانایی ذهنی این است که عملکرد در همه تکالیف، در صورت افزایش توانایی ذهنی، بهبود پیدا خواهد کرد. ولی سبک‌ها بسته به ماهیت تکلیف، اثرات متفاوتی بر عملکرد فرد دارند. به عبارت دیگر، سبک‌های شناختی ممکن است در بعضی تکالیف اثرات مثبت و در تکالیف دیگر، اثرات منفی داشته باشند؛ زیرا ممکن است یک تکلیف برای فردی که در یک انتهای پیوستار سبک شناختی قرار دارد، مشکل باشد، حال آن که برای فرد دیگری که در انتهای دیگر این پیوستار قرار می‌گیرد، آسان باشد. با این وجود، همبستگی بین سبک‌های شناختی و پیشرفت تحصیلی در زمینه‌های مختلف علوم، به طور گسترده‌ای مطالعه شده است (آتس و کاتلگلو، ۲۰۰۷؛ ویتکین و گودیناف، ۱۹۷۷؛ تیناجرو و پارامو، ۱۹۹۸). نتایج عمدتاً نشان می‌دهد که دانشجویان نابسته به زمینه در بیشتر زمینه‌های تحصیلی امتیازی برابر با وابسته به زمینه‌ها یا بالاتر از آنان کسب کرده‌اند. تیناجرو و پارامو (۱۹۹۸) دریافتند که سبک‌های شناختی با پیشرفت تحصیل کلی دانشجویان مرتبط است و دختران و پسران FI در سطوح بالاتر تحصیلی نیز همواره عملکرد بهتری از FDها در تمام زمینه‌ها دارند. نتایج پژوهش آتس و کاتلگلو همچنین نشان داد که مهارت‌های حل مسأله در دانشجویان به طور معناداری با سبک‌های شناختی وابسته به زمینه و نابسته به زمینه آنان مرتبط است (آتس و کاتلگلو، ۲۰۰۷). عده‌ای از پژوهشگران معتقدند که افراد نابسته به زمینه، همواره، پیشرفت تحصیلی بالاتری از افراد

1. Altun & Cakan
2. Riding & Cheema
3. Goodenough
4. Atkinson
5. Tinajero & Paramo

وابسته به زمینه دارند، خواه زمانی که عملکرد کلی تحصیلی در نظر گرفته شود، خواه در یک زمینه ویژه (تیناجرو و پارامو، ۱۹۹۸). گرچه این امر ممکن است همیشه صادق نباشد. این پژوهش تلاش دارد که با نگاه دقیق‌تری به این گونه از سبک‌های شناختی، و در نظر گرفتن عوامل مرتبط دیگری با پیشرفت تحصیلی، تأثیر واقعی آن را به ورطه آزمایش بگذارد.

در راستای تأثیر عوامل دیگر بر پیشرفت تحصیلی، به ویژه تفاوت‌های فردی، مانند خصوصیات شخصیتی، این امر همواره در بین دست‌اندرکاران تعلیم و تربیت مطرح بوده است که آیا پی بردن به تیپ‌های شخصیتی افراد و انطباق روش تدریس و یادگیری با آنها، می‌تواند یادگیرندگان را در زمینه تحصیلی یاری کند؟ اسپیناث^۱ و همکاران، صفات مهم شخصیتی را در پیشرفت تحصیلی دانش آموزان بااهمیت یافتند (اسپیناث، فرویدنتالر، نیوبائر^۲، ۲۰۱۰). همچنین هولوچر^۳ و همکاران دریافتند که صفات شخصیتی با افزایش انگیزش، تحمل ناکامی‌ها و شکست‌ها و کنترل هیجانات می‌تواند به عنوان یک مؤلفه پیش‌بینی‌کننده قوی از پیشرفت تحصیلی باشد (هولوچر، شوبهارت و ویلفلینگر^۴، ۲۰۱۳). برای نمونه، مطابق با مدل پنج عاملی شخصیت که طبقه‌بندی جامعی از تفاوت‌های فردی در شخصیت محسوب می‌شود، وظیفه‌شناسی و گشودگی به تجربه به طرز قدرتمندی با پیشرفت تحصیلی در رابطه هستند (کاپرارا، وکچون، الساندری، گرینو و باربارانلی^۵، ۲۰۱۱). از طرفی، براتکو^۶ و همکاران (براتکو، چامورو و ساکس^۷، ۲۰۰۶) بیان می‌کنند که ممکن است رابطه بین پنج عامل بزرگ شخصیت و عملکرد تحصیلی خیلی قوی نباشد؛ اما شخصیت در پیش‌بینی عملکرد مدرسه به طور مستقل از هوش، عمل می‌کند. داف^۸ و

1. Spinath
2. Neubauer
3. Holocher
4. Schubhart & Wilflinger
5. Caprara , Vecchione , Alessandri, Gerbino & Barbaranelli
6. Bratko
7. Saks
8. Duff

همکاران (داف، بویل، دانلیوی و فرگوسن^۱، ۲۰۰۴) معتقدند که مدل‌های پیش‌بینی‌کننده پیشرفت تحصیلی بر اهمیت متغیرهایی مانند هوش و انگیزش تمرکز کرده‌اند و شخصیت اغلب به عنوان یک پیش‌بینی‌کننده در کنار این متغیرها بررسی می‌شود. ولی امروزه، همان گونه که در تحقیقات متعدد دیده می‌شود، پنج ویژگی بزرگ شخصیت به طیف گسترده‌ای از رفتار مربوط شده‌اند (کوماراجو، کارائو و اشمک^۲، ۲۰۰۹) که شامل پیشرفت تحصیلی و شغلی است (کاستا و مک کری^۳، ۱۹۹۲). زوفیانو^۴ و همکاران نیز چند عامل بزرگ شخصیت را در ترکیب با عوامل دیگر برای پیش‌بینی‌کنندگی پیشرفت تحصیلی قرار دادند و رابطه مثبت و معناداری را گزارش کردند (زوفیانو، الساندري، گربینو، کاناکری، گیونتا، میلیونی^۵ و همکاران، ۲۰۱۳).

بر همین اساس، ملاحظه می‌شود در خلال سال‌های گذشته علاقه مجددی به شخصیت به عنوان پیش‌بینی‌کننده عملکرد به وجود آمده است (باریک و مونت^۶، ۲۰۰۴؛ کلینکوز، شکوسکی و برامبرینگ^۷، ۲۰۰۶؛ چونگ^۸، چونگ، ژانگ، لئونگ، لئونگ و هیو^۹، ۲۰۰۸؛ مک کری و جان^{۱۰}، ۱۹۹۲). بیشتر این تحقیقات بر رابطه پنج عامل بزرگ شخصیت و پیشرفت تحصیلی متمرکز بوده است. پنج عامل بزرگ شخصیت عبارتند از: روان‌رنجورخویی، برون‌گرایی، گشودگی به تجربه، وظیفه‌شناسی و سازگاری.

پیشینه تحقیق غنی و گسترده مطالعه شخصیت و پیشرفت تحصیلی، اظهار می‌دارد که وظیفه‌شناسی به طور پیوسته‌ای رابطه مثبتی با پیشرفت تحصیلی دارد (کوماراجو و همکاران، ۲۰۰۹؛ کونارد^{۱۱}، ۲۰۰۶). یکی از پنج عامل بزرگ شخصیت نیز که با عملکرد

1. Ferguson
2. Komaraju , Karau , & Schmeck
3. Costa & McCrae
4. Zuffiano
5. Alessandri , Gerbino , Kanacri , Giunta & Milioni
- 6 -Mount
- 7 - Klinkozs, Sekowski, & Brambring
- 8-Cheung
- 9 -Huiyeh
- 10 -John
- 11-Conard

تحصیلی رابطه متناقضی دارد، برون‌گرایی است. اگر چه ملیسا^۱ و همکاران (ملیسا، سمپو^۲ و پانونن^۳، ۲۰۰۷) به رابطه منفی بین برون‌گرایی و پیشرفت تحصیلی اشاره کردند؛ چامورو و فورنهام^۴ (۲۰۰۳) رابطه بین این دو متغیر را مثبت برآورد کرده‌اند. افراد با ویژگی نوروزگرایی بالا دارای مجموعه‌ای از نابهنجاری‌ها و علایمی مثل تپش قلب، تنش عضلانی و ناراحتی معده هستند که همراه با «مفهوم خود»^۵ پایین و خودتخمینی هوشی^۶ پایین، ممکن است باعث افت عملکرد تحصیلی شود (چامورو و فورنهام، ۲۰۰۳). افراد دارای گشودگی بالا نیز به نظر می‌رسد دارای مهارت‌های کلامی و دانش عمومی بالایی باشند (استینماری و اسپینات^۷، ۲۰۰۸). کوماراجو و دیگران (کوماراجو، کارائو و اشمک، ۲۰۰۹) و داکورث و سلینگمن^۸ (۲۰۰۵)، به این نتیجه رسیدند که دانشجویانی که سازگاری بیشتری دارند، به علت مشارکت بیشتر در پروژه‌های گروهی احتمالاً معدل کل بالاتری نیز دارند و در نتیجه پیشرفت تحصیلی بهتری نیز خواهند داشت. درباره تفاوت‌های جنسیتی نیز در زمینه سبک شناختی و شخصیت نتایج متناقضی یافت شده است. در حقیقت برخی جنسیت را عامل تأثیرگذاری در نوع سبک شناختی می‌دانند؛ به عبارت دیگر مردان را نابسته به زمینه‌تر از زنان می‌یافتند (ویتکین و گودیناف، ۱۹۸۱). در حالی که پژوهشگران دیگر، هیچ تفاوت معناداری در این مورد پیدا نکردند (صفری‌پور، ۲۰۰۱). در رابطه با ویژگی‌های شخصیتی نیز، گرچه برخی تفاوت میان دو جنس را بسیار کم و بی‌اهمیت یافتند (مک کری، کاستا، تراشیانو، پارکر، میلز، دو فرویت^۹ و همکاران، ۲۰۰۲)؛ برخی محققان دیگر دریافتند که تفاوت‌های جنسیتی در زمینه صفات بزرگ شخصیت وجود

1- Melissa

2- Sampo

3- Paunonen

4- Furnham

5- Self Concept

6- Self- estimated intelligence

7- Steinmary & Spinat

8- Duckworth & Seligman

9 - Terracciano, Purker, Mills, & De Fruyt

دارد؛ برای مثال، مردان پایداری هیجانی بیشتری از زنان دارند و دقیقاً همین صفت شخصیتی سبب بهتر شدن پیشرفت تحصیلی آنان می‌شود (دانسمور، ۲۰۰۵).

روش

روش پژوهش حاضر غیر آزمایشی و طرح آن همبستگی از نوع پیش‌بینی است.

جامعه‌ی آماری، نمونه و روش نمونه‌گیری: جامعه آماری این پژوهش را دانشجویان دختر و پسر سال دوم و سوم دوره کارشناسی پرديس علوم رفتاری دانشگاه تهران تشکیل می‌دهند. مشارکت‌کنندگان به شیوه خوشه‌ای چندمرحله‌ای انتخاب شدند. بدین صورت که از میان دانشکده‌های این پردیس، دو دانشکده مدیریت و اقتصاد به روش خوشه‌ای برگزیده شدند و از بین گروه‌های موجود در هر دانشکده نیز چند کلاس انتخاب و پرسشنامه‌ها بین آنها توزیع شد. تعداد افراد جامعه، بنا به گزارش دانشکده‌های مزبور ۱۰۵۰ نفر (۷۰۳ دختر و ۳۴۷ پسر) بود. با توجه به حجم جامعه و بر اساس جدول کرجسی^۱ و مورگان^۲ (کرجسی و مورگان، ۱۹۷۰) حجم نمونه ۲۸۵ نفر (۱۹۱ دختر و ۹۴ پسر) در نظر گرفته شد.

ابزار:

آزمون گروهی اشکال نهفته: آزمون گروهی اشکال نهفته (GEFT)^۳ به وسیله ویتکین و همکاران برای ارزیابی سبک‌های شناختی وابسته به زمینه و مستقل از زمینه در سال ۱۹۷۱ تهیه شد. این آزمون شامل ۲۵ تصویر است. در هر تصویر از آزمودنی خواسته می‌شود که یک شکل هندسی ساده را که درون طرحی پیچیده نهفته است، پیدا کند. بخش نخست آن از هفت تصویر تشکیل یافته است که پیدا کردن اشکال ساده نهفته در آنها آسان‌تر است. این بخش جنبه تمرینی دارد و برای آشنایی با چگونگی تکمیل آزمون اجرا می‌شود. بخش دوم و سوم، هر کدام نه تصویر دارند که پاسخ‌گویی به آنها

1 -kregcie

2-Morgan

3 -Group Embeded Figures Test

دشواری‌تر از مرحله اول است. هنگام اجرا از دیدن هم‌زمان فرم و طرح‌های آزمون جلوگیری می‌شود. برای همین منظور، فرم اشکال نمونه پشت دفترچه آزمون چاپ می‌شود و آزمودنی باید در هر طرح پیچیده یکی از اشکال نمونه را که درون طرح نهفته است پیدا کرده و پررنگ نماید.

نمره‌گذاری: توانایی آزمودنی در یافتن اشکال ساده از درون طرح پیچیده، میزان وابسته به زمینه و مستقل از زمینه بودن را نشان می‌دهد. به ازای هر پاسخ درست، یک نمره به آزمودنی تعلق می‌گیرد. به این ترتیب، دامنه نمرات از صفر تا ۱۸ پراکنده است. نمره صفر سبک شناختی کاملاً وابسته به زمینه و نمره ۱۸ سبک شناختی کاملاً مستقل از زمینه را نشان می‌دهد. زمان پاسخگویی به آزمون، ده دقیقه است. التمن^۱ و همکاران (التمن، ویتکین، راسکین^۲ و کارپ^۳، ۱۹۷۱) ضریب قابلیت اعتماد آزمون گروهی اشکال نهفته (GEFT) را با روش بازآزمایی برای مردان (n=۸۰) و زنان (n=۹۷) ۰/۸۲ گزارش کرده‌اند؛ همچنین، التمن اعتبار را برای مردان و زنان ۰/۶۳ گزارش می‌کند. ویتکین و همکاران (۱۹۷۹) ضریب همبستگی بین بخش‌های دوم و سوم را که هر کدام نه تصویر پیچیده دارند، به وسیله فرمول اسپیرمن-براون ۰/۸۲ گزارش کرده‌اند. جعفری (۲۰۰۲) نیز در پژوهش خود برای بررسی ضریب قابلیت اعتماد این آزمون از آلفای کرونباخ استفاده کرده و ضریب آلفا را برای کل آزمودنی‌ها ۰/۷۹، برای آزمودنی‌های دختر ۰/۸۰ و برای آزمودنی‌های پسر ۰/۷۸ گزارش می‌کند. در پژوهش حاضر نیز محقق برای بررسی ضریب قابلیت اعتماد آزمون، از روش آلفای کرونباخ استفاده کرده است که این ضریب ۰/۸۵ به دست آمده است.

پرسشنامه پنج عاملی نئو: برای سنجش ویژگی‌های شخصیتی از فرم کوتاه پرسشنامه نئو (NEO-FFI)^۴ استفاده شد. این پرسشنامه در واقع کوتاه‌شده پرسشنامه ۲۴۰ سؤالی

1- Oltman

2 -Raskin

3 -Karp

4- Neuroticism Extraversion Openness Five Factor Inventory

(NEO-PI-R)^۱ با ۶۰ سؤال است که برای ارزیابی پنج عامل بزرگ شخصیت (نوروزگرایی، برون‌گرایی، گشودگی به تجربه، سازگاری و وظیفه‌شناسی) توسط کاستا و مک کری (۱۹۹۲) ساخته شده است و براساس مقیاس پنج‌درجه‌ای لیکرت برای هر سؤال از یک (کاملاً مخالفم) تا پنج (کاملاً موافقم) نمره‌گذاری می‌شود.

ضریب همسانی درونی از طریق آلفای کرونباخ برای عوامل N، E، O، A و C به ترتیب ۰/۷۹، ۰/۷۹، ۰/۸۰، ۰/۷۵ و ۰/۸۳ به دست آمد (همان منبع). در پژوهش حاضر، ضریب همسانی درونی برای هر یک از عوامل به ترتیب بالا برابر: ۰/۹۰، ۰/۹۲، ۰/۷۳، ۰/۸۸ و ۰/۹۵ به دست آمد. بررسی اعتبار همزمان پرسشنامه در ایران نیز، از طریق همبستگی بین دو فرم گزارش شخصی و ارزیابی مشاهده‌گر، بین ۰/۴۵ برای سازگاری تا ۰/۶۶ برای برون‌گرایی بوده است (گروسی فرشی، ۲۰۰۱).

روش تجزیه و تحلیل داده‌ها: در این پژوهش، به منظور توصیف داده‌ها از میانگین، انحراف معیار و ضرایب همبستگی برای همه متغیرها استفاده می‌شود و برای تحلیل استنباطی، از مدل تحلیل رگرسیون گام به گام و برای مقایسه گروه‌ها از تحلیل واریانس چند متغیری استفاده شده است.

یافته‌ها

تحلیل همبستگی: در جدول شماره یک ماتریس همبستگی متغیرهای پژوهش ارائه شده است.

جدول ۱. ماتریس همبستگی پنج عامل شخصیت با سبک شناختی و پیشرفت تحصیلی

نام متغیرها	۱	۲	۳	۴	۵	۶
۱ نوروگرایی	-					
۲ برون‌گرایی	۰/۲۸ **	-				
۳ گشودگی	-۰/۴۲ **	-۰/۱۶ **	-			
۴ سازگاری	-۰/۷۹ **	-۰/۴۲ **	**۰/۵۳	-		
۵ وظیفه‌شناسی	-۰/۷۲ **	-۰/۴۲ **	**۰/۳۵	**۰/۶۹	-	
۶ سبک شناختی	-۰/۲۶ **	-۰/۴۰ **	**۰/۱۵	**۰/۳۰	**۰/۳۰	-
۷ پیشرفت تحصیلی	-۰/۳۱ **	-۰/۲۷ **	*۰/۱۰	**۰/۲۸	**۰/۴۲	**۰/۳۲

همان‌طور که مشاهده می‌شود، نوروگرایی و برون‌گرایی با پیشرفت تحصیلی رابطه منفی معناداری دارند؛ ولی رابطه سازگاری، گشودگی به تجربه و وظیفه‌شناسی با پیشرفت تحصیلی مثبت و معنادار است. از آن‌جا که نمره‌گذاری سبک‌های شناختی در دامنه صفر تا ۱۸ است و در این دامنه هر چه نمرات فرد کمتر باشد، حاکی از وابستگی به زمینه و هر چه نمرات بیشتر و به طرف دامنه بالای مقیاس باشد، حاکی از ناپستگی به زمینه است؛ در محاسبه ضرایب همبستگی این مقیاس با پیشرفت تحصیلی کسب ضریب مثبت به معنای آن است که ناپستگی به زمینه، به پیشرفت تحصیلی بیش‌تر منجر می‌شود.

سبک شناختی، با ویژگی‌های نوروگرایی و برون‌گرایی رابطه منفی و با متغیرهای سازگاری، گشودگی به تجربه، وظیفه‌شناسی و پیشرفت تحصیلی رابطه مثبت دارد. در این بین، همبستگی میان برون‌گرایی و سبک‌های شناختی از همه بیشتر است. در این بخش،

برای مشخص کردن سهم دقیق هر یک از متغیرها، از تکنیک آماری رگرسیون گام به گام استفاده شده است.

برای اطمینان از نرمال بودن توزیع داده‌ها، از آزمون کولموگروف-اسمیرنوف استفاده شد. پیش‌فرض‌های مدل رگرسیون نیز به وسیله آزمون دورین-واتسون برای بررسی استقلال خطاها، آزمون هم‌خطی و بررسی نرمال بودن خطاها استفاده شد. نتایج نشان داد که مفروضه‌های رگرسیون رعایت شده است. همچنین، نمودار پراکنندگی رابطه بین متغیرها نشان داد که مشکل منحنی‌الخط بودن روابط وجود ندارد. در جدول شماره دو نتایج خلاصه تحلیل رگرسیون گام به گام پیشرفت تحصیلی ارائه شده است.

جدول ۲. خلاصه تحلیل رگرسیون پیشرفت تحصیلی

مرتبۀ	متغیرهای وارد شده	R	R^2	R^2 تعدیل شده	ΔR^2	F	ΔF	سطح معناداری
۱	وظیفه‌شناسی	۰/۶۳	۰/۳۹	۰/۳۹	۰/۳۹ ۳۹ درصد	۱۷۶/۲۸۶	۱۷۶/۲۸۶	۰/۰۰۱
۲	وظیفه‌شناسی برون‌گرایی	۰/۶۸	۰/۴۶	۰/۴۶	۰/۰۶۸ ۶/۸ درصد	۱۱۵/۷۵۹	۳۳/۷۱۳	۰/۰۰۱
۳	وظیفه‌شناسی برون‌گرایی نوروزگرایی	۰/۶۹	۰/۴۸	۰/۴۸	۰/۰۲۴ ۲/۴ درصد	۸۴/۷۰۲	۱۲/۵۶۲	۰/۰۰۱
۴	وظیفه‌شناسی برون‌گرایی نوروزگرایی سبک‌های شناختی	۰/۷۰	۰/۵۰	۰/۴۹	۰/۰۱۲ ۱/۲ درصد	۶۶/۴۷۰	۶/۵۱۱	۰/۰۱

با توجه به مقادیر R^2 مندرج در جدول بالا، وظیفه‌شناسی حدود ۳۹ درصد از تغییرات پیشرفت تحصیلی را تبیین می‌کند که اثر معناداری در سطح ۰/۰۱ دارد.

همان‌طور که مشاهده می‌شود، با ورود برون‌گرایی مقدار R^2 به ۴۶ درصد رسید که مقدار معناداری است. در مرتبه سوم با ورود نوروزگرایی به تحلیل مقدار R^2 به

۴۸ درصد رسیده است و از آن جا که مقدار ΔR^2 یعنی ۰/۰۲۴ از نظر آماری معنادار است، می‌توان گفت که این متغیر نقش مهم و معناداری در تبیین پیشرفت تحصیلی دارد. در مرتبه چهارم با ورود متغیر سبک‌های شناختی R^2 به ۰/۵۰ افزایش یافت. دو متغیر سازگاری و گشودگی به تجربه چون نقش مؤثری در پیش‌بینی پیشرفت تحصیلی نداشتند، به تحلیل وارد نشدند. در جدول شماره سه ضرایب رگرسیون ارائه شده است.

جدول ۳. ضریب رگرسیون گام به گام پیشرفت تحصیلی

سطح معناداری	T	β	خطای معیار	B	متغیر پیش بین
۰/۳۸۷	-۰/۸۶۶	-	۰/۴۵۶	-۰/۳۹۵	عدد ثابت
۰/۰۰۱	۵/۸۶۸	۰/۳۷۰	۰/۰۰۵	۰/۰۲۹	وظیفه‌شناسی
۰/۰۰۱	-۴/۹۳۸	-۰/۲۴۷	۰/۰۰۴	-۰/۰۲۰	برون‌گرایی
۰/۰۱	-۳/۲۲۵	-۰/۱۹۵	۰/۰۰۵	-۰/۰۱۸	نوروزگرایی
۰/۱	۲/۵۵۲	۰/۱۲۷	۰/۰۱۱	۰/۰۲۸	سبک‌های شناختی

همان‌طور که در جدول مشاهده می‌شود، مقادیر β مربوط معادله رگرسیون زیر برای متغیر ملاک (پیشرفت تحصیلی) برقرار است:

= پیشرفت تحصیلی

$$+(-0/018 \times \text{نوروزگرایی}) + (-0/020 \times \text{برون‌گرایی}) + (0/029 \times \text{وظیفه‌شناسی}) + (-0/395)$$

$$+ (0/028 \times \text{سبک‌های شناختی})$$

در ادامه برای آزمون تفاوت میان دختران و پسران در ویژگی‌های شخصیتی، از تحلیل واریانس چند متغیری استفاده شد؛ ولی از آن‌جا که آزمون لوین معنادار شده بود و فرض همگنی واریانس‌ها برقرار نبود و پایایی نتایج را با مشکل مواجه می‌ساخت، برای مقایسه ویژگی‌های شخصیتی در دو جنس از آزمون t مستقل استفاده نمودیم. نتایج نشان می‌دهد که بین دختران و پسران در هیچ‌یک از ویژگی‌های شخصیتی تفاوت معناداری وجود ندارد.

جدول ۴. مقایسه ویژگی‌های شخصیتی در دو جنس

t-test		آزمون Leven		ویژگی‌های شخصیتی
سطح معناداری	t	سطح معناداری	F	
۰/۲۹۴	-۱/۰۵۱	۰/۰۰۱	۱۳/۳۰۶	نوروزگرایی
۰/۷۹۹	۰/۲۵۵	۰/۰۱۰	۶/۸۰۰	برون‌گرایی
۰/۶۰۸	-۰/۵۱۳	۰/۰۰۱	۱۱/۲۳۶	گشودگی به تجربه
۰/۴۶۸	۰/۷۲۷	۰/۰۰۱	۱۳/۶۶۲	سازگاری
۰/۱۰۵	۱/۶۲۶	۰/۰۰۱	۱۰/۳۲۳	وظیفه‌شناسی

به دلیل بالاتر بودن آزمون تحلیل واریانس، برای بررسی تفاوت میان متغیرهای جنس و سبک‌های شناختی از آزمون یادشده استفاده شد. نتایج آزمون لوین^۱ (ارزش لوین: ۰/۰۰۲، sig: ۰/۹۶) نشان می‌دهد که پیش‌فرض همگنی واریانس رعایت شده است. با توجه به $F=۰/۱۹$ در سطح معناداری ۰/۶۶، دختران و پسران در سبک‌های شناختی نیز تفاوت معناداری با یک‌دیگر ندارند. برای آزمون تفاوت میان دو جنس در متغیر پیشرفت تحصیلی، از آزمون t برای گروه‌های مستقل استفاده شد. نتایج آزمون لوین ($F=۰/۸۶۲$ ، sig=۰/۳۵۴ و آزمون t ($t=۱/۰۷$ ، $df=۲۶۸$ ، sig = ۰/۲۸۵) نشان می‌دهد که دختران و پسران در متغیر پیشرفت تحصیلی تفاوت معناداری ندارند.

بحث و نتیجه‌گیری

نتایج حاصل از رگرسیون گام به گام نشان داد که ویژگی‌های شخصیتی و سبک‌های شناختی قادر به تبیین ۵۰ درصد از تغییرات پیشرفت تحصیلی هستند. وظیفه‌شناسی به تنهایی ۳۹ درصد از تغییرات پیشرفت تحصیلی را تبیین می‌کند. این یافته فرضیه پژوهش را تأیید می‌کند. وظیفه‌شناسی در بسیاری از یافته‌ها قوی‌ترین پیش‌بینی‌کننده عملکرد

1-Leven's test

تحصیلی است (واگرم^۱ و فاندر^۲، ۲۰۰۷). این رابطه مثبت و قوی، در واقع براساس ویژگی‌های افراد وظیفه‌شناس قابل انتظار است. این افراد تکالیف خود را به دقت انجام می‌دهند و برای بالا بردن عملکرد خود و در نهایت پیشرفت تحصیلی خود تلاش می‌کنند، دارای حس مسئولیت‌پذیری بالا و پیشرفت‌گرا هستند. یافته‌های این پژوهش با پژوهش‌های لانسبوری^۳ و دیگران (لانسبوری، ساندستروم^۴، گیبسون^۵، لاولند^۶ و براود^۷، ۲۰۰۳)، براتکو و دیگران (۲۰۰۶) و چامورو و فورنهام (۲۰۰۳a) و (۲۰۰۳b) همسو است.

بر اساس جدول دو، برون‌گرایی ۶/۸ درصد از تغییرات پیشرفت تحصیلی را تبیین می‌کند. این نتایج با یافته‌های دانسمور^۸ (۲۰۰۵)، همسو است. البته رابطه برون‌گرایی با پیشرفت تحصیلی منفی است. برون‌گرایان به علت برخی خصوصیات، مانند داشتن رویکرد سریع‌الوصول و شتاب‌زده در حل مسایل، پرحرفی و عدم تمرکز، احتیاج به پاداش و انگیزه بیرونی برای کسب موفقیت، پیشرفت تحصیلی کم‌تری دارند. این یافته‌ها در واقع به عادت‌های مطالعه بهتر درون‌گرایان و توجه بهتر آنان در کلاس درس نسبت داده می‌شود. می‌توان گفت که در سطوح بالاتر تحصیلی، برون‌گرایی با افت تحصیلی همراه است و این امر به دلیل محیط کمتر اجتماعی و بیشتر رقابتی دانشگاه است که در آن دانشجویان اطلاعات و دانسته‌های خود را با دیگران در میان نمی‌گذارند. به خصوص در شرایطی که دانشجویان برای به دست آوردن معدل بالا و پذیرش امتیاز ورود به مقطع کارشناسی ارشد بدون آزمون ورودی، از لحاظ تحصیلی با یک‌دیگر تعامل کم‌تری دارند و به درون‌گرایی گرایش دارند.

نوروزگرایی نیز ۲/۴ درصد از تغییرات متغیر پیشرفت تحصیلی را تبیین می‌کند. در واقع، رابطه پیشرفت تحصیلی و نوروزگرایی به علت وجود اضطراب ناشی از خصوصیات این

1. Wagerman
2. Funder
3. Lounsbury
4. Sundstrum
5. Gibson
6. Loveland
7. Broad
8. Dunsmore

زیر مقیاس، منفی است. افراد نوروژگرا که دارای اضطراب‌ها، ترس‌ها، تردیدها و مشکلات دیگر روان رنجوری هستند، به طور معنی داری در عملکرد تحصیلی و غیر تحصیلی خود دچار مشکل می‌شوند. به علاوه، چامورو و فورنهام (۲۰۰۳a) و (۲۰۰۳b) نشان داده‌اند که نوروژگرای با افزایش غیبت در کلاس و بیماری مرتبط است. همین پیامدهای ناگوار نوروژگرای، می‌تواند افراد را در شکوفا کردن استعداد‌های تحصیلی و پشتکار لازم برای پیشرفت تحصیلی بالا ناکام سازد. این یافته، با نتایج داف و همکاران (۲۰۰۴)، جعفری‌نژاد، صدری‌پور، حاج‌هاشمی و محمدجانی (۲۰۱۲) و آتش‌روز، پاکدامن و عسگری (۲۰۰۸) همسو است.

متغیرهای گشودگی و سازگاری به تحلیل وارد نشدند؛ ولی درباره روابط همبستگی آن‌ها با پیشرفت تحصیلی می‌توان این‌گونه تبیین کرد که چون روابط مثبت، گرم و صمیمی با همکلاسی‌ها، دوستان و حتی استادان از خصوصیات افراد سازگار است، احتمال این که این افراد پیشرفت تحصیلی بالاتری داشته باشند، تقریباً توجیه‌پذیر است. سازگاری، هم تحمل افراد را در مواجهه با شرایط سخت احتمالی دانشگاه بالا می‌برد، هم به دلیل تعاملات خوبی که این افراد با گروه‌های مطالعه و استادان و دانشجویان دیگر دارند، باعث ایجاد شرایط روانی مناسب برای پیشرفت تحصیلی می‌شود. یافته این بخش از پژوهش با تحقیقات کوماراجو و همکاران (۲۰۰۹) و آتش‌روز و همکاران (۲۰۰۸) همسو است.

درباره رابطه مثبت (ولی ناچیز) بین گشودگی به تجربه و پیشرفت تحصیلی که با نتایج آتش‌روز و همکاران (۲۰۰۸) ناهمسو، ولی با تحقیقات کوماراجو و همکاران (۲۰۰۹) همسو است، می‌توان این‌طور استنباط کرد که افراد گشوده به تجربه به علت تنوع‌پذیری بالا به تغییر مقطع و احیاناً تغییر محل زندگی پس از قبولی در دانشگاه روی خوش نشان می‌دهند؛ زیرا باور دارند که این تغییرات، آنها را به کسب تجارب جدید رهنمون می‌سازد. بنابراین، ممکن است در پیشرفت تحصیلی آنان، خللی وارد نیاید. از

طرفی دلیل نبود رابطه قوی نیز به همان خصوصیات افراد گشوده به تجربه برمی‌گردد. زیرا همان طور که از تعریف ژانگ^۱ (۲۰۰۶) بر می‌آید، این افراد دارای تصور فعال، تنوع طلب و گاهی حتی دمدمی مزاج و مستقل از قضاوت هستند. به همین دلیل، نمی‌توانند آن طور که باید از مطالب آموزشی تکراری و روش‌های تدریس یکسان استادان لذت ببرند و ممکن است کسب نمرات بالا در این دروس برای آن‌ها اهمیتی نداشته باشد.

سهم سبک‌های شناختی نیز در تعیین تغییرات پیشرفت تحصیلی ۱/۲ درصد است. رابطه همبستگی بالای ۰/۳۲ با پیشرفت تحصیلی مبین آن است که افراد با سبک شناختی نابسته به زمینه، پیشرفت تحصیلی بالاتری دارند. این یافته‌ها تقریباً با بسیاری از یافته‌های مربوط در این زمینه همسو است. مانند تحقیقاتی که آتس و کاتالوگلو (۲۰۰۷) و تیناجرو و پارامو (۱۹۹۸) انجام داده‌اند. با توجه به خصوصیات افراد نابسته به زمینه، مانند کار کردن این افراد بر موضوعات انتزاعی، تمرکز به موضوع درسی بدون مزاحمت عوامل مضر زمینه‌ای مانند سرو صدا و از این قبیل، این امر قابل انتظار است. این افراد به طور درونی برای انجام تکلیف یادگیری برانگیخته می‌شوند و به انگیزه بیرونی برای پیشرفت تحصیلی که در دانشگاه‌ها کمتر نیز هست، نیازی ندارند. همین موضوع باعث می‌شود این افراد به طور خودانگیخته در امر تحصیل کوشا باشند.

هیچ تفاوت معنی‌داری در ویژگی‌های شخصیتی دختران و پسران وجود ندارد. این یافته‌ها با نتایج مک‌کری و همکاران (۲۰۰۲) همسو است. آنها نیز تفاوت جنسی بسیار کم و بی‌اهمیتی را در این زمینه گزارش کردند. این نتایج، البته با تحقیقات دانسمور (۲۰۰۵) در تضاد است؛ ولی همان‌گونه که مک‌کری و همکاران (۲۰۰۲) معتقدند، دلیل این تفاوت در یافته‌ها فرهنگ غالب در جامعه، تفاوت در گروه‌های مورد آزمایش، تفاوت‌های نقش‌های مربوط به جنس در فرهنگ‌های گوناگون، الگوهای کلیشه‌ای جامعه و غیره است. در پژوهش ما، تفاوتی در این ویژگی‌ها بین دو جنس مشاهده نشد. این امر نشان‌دهنده تغییر باورهای جنسیتی در جامعه در حال گذار ایران است. در سال‌های اخیر،

زنان به دنبال کسب یک هویت جدید هستند؛ هویتی که در آن ویژگی استقلال بسیار اهمیت دارد. مردان نیز پذیرفته‌اند که استقلال به همراه بیان حساسیت‌های عاطفی، عاملی برای پیشرفت حرفه‌ای و اجتماعی در دنیای امروز است. بر همین اساس، شاهد خصوصیات شخصیتی مشابهی در هر دو جنس هستیم. این امر به خصوص در جامعه متفکری مانند دانشگاه تهران که دانشجویانش با دید کمتر کلیشه‌ای به مسایل جنسیتی نگاه می‌کنند، بیشتر دیده می‌شود.

در سبک‌های شناختی دو جنس نیز تفاوت معناداری مشاهده نشد. این یافته با نتایج ویتکین و همکاران (۱۹۷۹)، ناهمسو است؛ ولی با تحقیقات الهی، آزاد فلاح و عسگری (۲۰۰۴) همسو است و علت آن، تغییرات مهمی است که در ساختار نقش‌یابی جنسیتی مخصوصاً در دختران به وجود آمده است. با وجود این که ممکن است استقلال در امور، اعتماد به نفس و نبود هم‌نوايي از ارزش‌های مورد نیاز برای پسران در جامعه باشد، امروزه تحولات عظیمی در ساختارهای اجتماعی شکل گرفته و در نتیجه سبک‌های یادگیری دختران و پسران به هم نزدیک شده‌اند. در این راستا، می‌توان به این نکته اشاره کرد که در حقیقت به شرط وجود شرایط فرهنگی و تربیتی مساوی، نمی‌توان افراد را در یکی از دو قطب وابسته به زمینه و ناپسته به زمینه قرار داد. بلکه یک پیوستار وجود دارد که با توجه به شرایط تقریباً مساوی جوامع امروزی، دختران و پسران بدون توجه به جنسیت در یک نقطه از این طیف قرار می‌گیرند. در واقع، باید گفت که دختران و پسران مشارکت‌کننده در این پژوهش، در دیدگاه خود نسبت به دانش، روش‌ها و سبک‌های یادگیری تفاوت معنی‌داری نشان نمی‌دهند و می‌توان این گونه نتیجه گرفت که شیوه‌های تربیتی والدین، ویژگی‌های شخصیتی، توانایی‌های هوشی و شناختی، همه، عوامل مؤثرتری بر سبک‌های شناختی هستند و جنسیت صرفاً نمی‌تواند عامل مؤثری در این تبیین باشد.

بر اساس یافته‌ها، تفاوتی میان پیشرفت تحصیلی دو جنس مشاهده نشد. این یافته با یافته‌های دیگر پژوهش‌ها متفاوت است؛ برای مثال آرنوت^۱، گری^۲، جیمز^۳ و رادوک^۴ (۱۹۹۸) و اتکینسون^۵ (۲۰۰۴) پژوهش‌هایی هستند که نتایج ناهمسو با این تحقیق را گزارش کرده‌اند. علت این تفاوت‌ها می‌تواند به عوامل مختلفی برگردد: نوع نمونه، تعداد نمونه، محل و جامعه، روش نمونه‌گیری و یا زمان اجرای پژوهش. نمونه پژوهش حاضر را دانشجویان دانشگاه تهران تشکیل می‌دهند که خود، در جوی رقابتی مشغول به تحصیل هستند.

اتکا به نتایج خود گزارش دهی و استفاده نکردن از پرسشنامه‌های مخصوص سنجش همسالان و والدین در بررسی شخصیت، از عوامل محدودکننده این پژوهش به شمار می‌رود. همین‌طور، محدود کردن طیف پاسخ‌دهندگان به محیط دانشگاه و استفاده نکردن از آزمودنی‌های دوره تحصیلات متوسطه، تعمیم‌دهی نتایج را با مشکل مواجه می‌کند. در نهایت میتوان اذعان داشت که با در نظر گرفتن ویژگی‌های شخصیتی به عنوان یکی از عوامل مهم در پیش‌بینی پیشرفت تحصیلی، با شناسایی خصوصیات که به طور مثبت پیش‌بینی‌کننده پیشرفت تحصیلی هستند، می‌توان در تنظیم محتوای دروس مختلف در دوره‌های تحصیلی تغییر مؤثری ایجاد کرد. با توجه به این که یافته‌های این پژوهش، وظیفه‌شناسی را مهم‌ترین پیش‌بینی‌کننده پیشرفت تحصیلی نشان دادند، نهادینه کردن این ویژگی با ارائه الگوی مناسب و تشویق افراد وظیفه‌شناس می‌تواند موجب پرورش این خصوصیت گردد. از طرفی، یافته‌های این پژوهش می‌تواند لزوم آشناسدن برنامه‌ریزان آموزشی با تفاوت‌های فردی یادگیرندگان و حوزه‌های کارایی آن‌ها را ایجاب کند تا با انعطاف‌پذیری بیش‌تری به برنامه‌ریزی‌های درسی اقدام کنند. منظور از انعطاف، هماهنگی مواد درسی با ویژگی‌های افراد کلاس، مانند سبک‌های شناختی وابسته و ناپسته به زمینه

1. Arnot
2. Gray
3. James
4. Rudduck
5. Atkinson

است تا بتوانند با لحاظ نمودن این خصوصیت در محتوای دروس، فرصت یادگیری را برای همه دانش‌آموزان فراهم کنند. ولی برای قضاوت دقیق‌تر درباره رابطه پیشرفت تحصیلی با ویژگی‌های شخصیتی و سبک‌های شناختی، انجام پژوهش‌های جامع در نمونه‌های گسترده‌تر ضروری به نظر می‌رسد.

منابع

- آتش روز، بهروز؛ پاکدامن، شهلا؛ عسگری، علی. (۱۳۸۷). ارتباط بین پنج رگه شخصیتی و پیشرفت تحصیلی. *مجله روانشناسان ایرانی* (۱۶): ۴: ۳۶۷-۳۷۶.
- جعفری نژاد، هادی؛ سعدی پور، اسماعیل؛ حاجی حسنی، مهرداد؛ محمد جان، هیوا. (۱۳۹۱). رابطه ویژگی‌های شخصیتی و روش‌های مطالعه با پیشرفت تحصیلی در دانشجویان کارشناسی دانشگاه علامه طباطبایی تهران. *روان‌شناسی تربیتی*؛ (۸): ۲۵-۳۵-۵۴.
- جعفری، جواد. (۱۳۸۱). *رابطه بین ابعاد شخصیتی و سبک‌های شناختی وابسته و ناپسته به زمینه در دانشجویان معمولی و نخبه. پایان‌نامه کارشناسی ارشد. دانشکده روان‌شناسی و علوم تربیتی دانشگاه تهران.*
- صفری پور، فرهاد. (۱۳۸۰). *رابطه جنسیت و سبک‌های شناختی با پیشرفت تحصیلی در ریاضیات و علوم اجتماعی در بین دانشجویان سال سوم در شیراز. پایان‌نامه کارشناسی ارشد. دانشکده روان‌شناسی و علوم تربیتی دانشگاه شیراز.*
- طاهره، الهی؛ آزاد فلاح، پرویز؛ رسول زاده طباطبایی، سید کاظم. (۱۳۸۳). *رابطه سبک‌های یادگیری وابسته / ناپسته به زمینه و پیشرفت، در یادگیری زبان انگلیسی. مجله روانشناسی؛ ۲۹: ۲۲-۳۶.*
- گروسی فرشی، میر تقی. (۱۳۸۰). *رویکرد جدید به ارزیابی شخصیت. تبریز: نشر دانیال.*
- Ates, S., & Cataluglo, E., (2007). The effects of student's cognitive styles on conceptual understandings and problem-solving skills in introductory mechanics. *Research in science & technological education*. 25. 2. 167-178.
- Atkinson, S. (2004). A comparison of pupil learning and achievement in computer aided learning and traditionally taught situations with

- special reference to cognitive style and gender issues. *Educational psychology*. 24. 5. 695-679.
- Barrick , M. R., & Mount , M. K. (2005). Yes, Personality matters: Moving on to more important matters. *Human performance*, 18, 359 – 372.
- Bratko,D., Chamoro,T., & Saks , Z. (2006). Personality and school performance: Incremental validity of self- and peer-ratings over intelligence. *Personality and Individual differences*,41, 131-142.
- Caprara, G. V., Vecchione, M., Alessandri, G., Gerbino, M., Barbaranelli, C. (2011). The contribution of personality traits and self-efficacy beliefs to academic achievement: A longitudinal study. *British Journal of Educational Psychology*; 81: 78–96.
- Chen, C. M., Tsai, Y. N. (2012). Interactive augmented reality system for enhancing library instruction in elementary schools. *Computers & Education*; 59: 638–652.
- Cheung,F. M., Cheung,S. F., Zhang,J., Leung,K., Leong,F., & Huiyeh,K. (2008). Relevance of openness as a personality dimension in chinese culture : Aspects of its cultural relevance. *Journal of cross-cultural psychology*,39, 81-108.
- Chomoro-Premuzic,T. & Furnham,A. (2003 a). Personality predicts academic performance: Evidence from two longitudinal university samples. *Journal of Research in personality*,37(4),319_338.
- Chomoro-Premuzic,T. & Furnham,A.(2003 b).Personality traits and academic exam performance. *European Journal of Personality*,17. 237-250.
- Conard, M. (2006). Aptitude is not enough: Howpersonality and behavior predict academic performance. *Journal of Research in Personality*, 40,339-346.
- Costa , P. T., Jr., & Mc Crae ,R. R. (1992). Revised NEO Personality Inventory (NEO-PI-R) and NEO Five-Factor Inventory (NEO-FFI).Professional Manual. Odessa,FL: *Psychological Assessment Resources*.
- Duckworth, A. L., & Seligman, M. E. P. (2005). Self-discipline outdoes IQ in predicting academic performance of adolescents. *Psychological Science*, 16, 939–944.
- Duff, A., Boyle ,E., Dunleavy, K., & Ferguson,J. (2004). The relationship between personality, approach to learning andacademic performance. *Personality and individual differences*. 36. 1907-1920.
- Dunsmore, J. A. (2005). An investigation of the predictive validity of broad and narrow personality traits in relation to academic achievement.A dissertation PhD. University of Tennessee, Knoxville.

- Holocher, S., Schubhart, S., Wilflinger, G. (2013). Intellectual and non-intellectual determinants of high academic achievement – the contribution of personality traits to the assessment of high performance potential. *Psychological Test and Assessment Modeling*; 55(3): 231-244.
- Klinkozs, W., Sekowski, A., & Brambring, M. (2006). Academic achievement and personality in university students who are visually impaired. *Journal of Visual Impairment Blindness*, 100(11), 666-675.
- Komarraju, M., Karau, S. J., & Schmeck, R. R. (2009). Role of the big five personality traits in predicting college student's academic motivation and achievement. *Learning and individual differences*. 19. 47-52.
- Krejcie, R. V., Morgan, D. W. (1970). Determine sample size for research actives, *Journal of education & psychological measure*, 3. 607-670.
- Lounsbury, J. W. Sundstrum, E., Gibson, L. W., & Loveland, J. L. (2003b). Broad versus narrow personality traits in predicting academic performance of adolescents. *Learning and individual differences*. 14. 1. 65-75.
- McCrae, R. R., Costa, P. T., Terracciano, A., Purker, W. D., Mills, C. J., De Fruyt, F., & Mervielde, I. (2002). personality traits development from age 12 to age 18: Longitudinal, cross-sectional and cross cultural analyses. *Journal of personality and social psychology*. 83. 6. 1456-1468.
- McCrae, R. & John, O. P. (1992). An introduction on five factor model and its implications. *Journal of Personality*. 60-175.
- Melissa, C., Sampo, C. & Paunonen, V. (2007). Big five personality predictors of post secondary academic performance. *Personality and Individual Differences*, 43, 437-448.
- Oltman, K. P., Raskin, E., & Witkin, H. (1971). A manual for embeded figures test by Witkin, Oltman, Raskin & Karp. *Consuling Psychologists press. INC.* 577.
- Oneale, L. D. G., Harrison, S. (2013). An Investigation of the Learning styles and Study Habits of Chemistry Undergraduates in Barbados and their Effect as Predictors of Academic Achievement in Chemical Group Theory. *Journal of Educational and Social Research*; 3(2): 107-122 .
- Ridgell, S. D., & Lounsbury, J. W. (2004). Predicting academic success : general intelligence, "big five" personality traits, and work drive. *College Student Journal*, 38, 4, 607-618.

- Riding, R. J., & Cheema, I. (1991). Cognitive styles: an overview and integration. *Educational Psychology*, 11, 193-215.
- Smith, E. S. (2001). The relationship between learning style and cognitive style. *Journal of Personality and Individual Differences*, 77, 434-445.
- Spinath, B., Freudenthaler, H. H., Neubauer, A. C. (2010). Domain-specific school achievement in boys and girls as predicted by intelligence, personality and motivation. *Personality and Individual Differences*; 48: 481-486.
- Steinmayr, R., & Spinath, B. (2008). Sex differences in school achievement : What are the roles of personality and achievement motivation? *European Journal of Personality*, 22, 185-209.
- Tanwir, U. H., Aditya, K. S., Banshi, D. (2010). An investigation of relationship between learning styles and performance of learners. *International Journal of Engineering Science and Technology*; 2(7): 2813-2819.
- Tinajero, C., & Paramo, M. F. (1998). Field dependence-independence and strategic learning. *International Journal of Educational Research*, 29, 251-262.
- Wagerman, S. A., & Funder, D. C. (2007). Acquaintance reports of personality and academic achievement: A case for conscientiousness. *Journal of Research in Personality*, 41, 221-229.
- Witkin, H. A., Donald, R., Philip, K., & Oltman, K. P. (1979). Psychological differentiation : Current status. *Journal of Personality and Social Psychology*, 37(7), 1127-1145.
- Witkin, H., Moore, C., Goodenough, D., & Cox, P. (1977). Field dependence/Independence cognitive styles and their educational implications. *Review of Educational Research*. 47(1), 1-64.
- Witkin, H. A., & Goodenough, D. R. (1981). Cognitive styles : Essence and Origins , NY: Field dependence and field independence. *Psychol Issues*; 51: 1-141.
- Witkin, H. A., & Goodenough, D. R. (1977). Field- dependence and interpersonal behavior. *Psychological Bulletin*, 84, 161-189.
- Zhang, L. F. (2006). Thinking styles and the big five personality traits revisited. *Personality and individual differences*. 40. 1177-1187.
- Zuffiano, A., Alessandri, G., Gerbino, M., Luengo Kanacri, B. P., Di Giunta, L., Milioni, M., & Caprara, G. V. (2013). Academic achievement: The unique contribution of self-efficacy beliefs in self-regulating learning beyond

intelligence, personality traits, and self-esteem. *Learning and Individual Differences*, 3, 158-162.

A Study of the Relationships between Cognitive styles and Personality Traits with Academic Achievement in Tehran University Students

Hakimi, S., Hejazi, E., & GholamAli Lavasani, M.

Abstract

According to previous researches some factors such as cognitive styles and personality traits could induce changes in academic achievement. So, the present study has investigated the relationship between these factors and academic achievement among the students. This research has been performed on 285 students at college of economics and college of management. Participants completed the NEO-Five Factor Inventory (NEO-FFI) (Paul T. Costa, Jr. and Robert R. McCrae., 1985), the Group Embedded Figure Test (GEFT), and reported their college grade point average (GPA). Stepwise regression has been applied for study of the relationship and predictive quantity of aforementioned variables; meanwhile for comparing males and females in research variables Multivariate Analysis of Variance (MANOVA) and T-tests has been used. A correlation analysis on 285 students (191 female, 94 male) revealed an interesting pattern of significant relationships between cognitive styles and personality traits and academic achievement. Stepwise regression analyses indicated that cognitive styles and personality traits could explain 50% variance in academic achievement. The most powerful predictor of academic achievement was Conscientiousness that could predict 39% variance of academic achievement. Cognitive styles also explained 1.2% of the variance in academic achievement. Result of this research showed that there is no significant difference between research variables in gender.

Keywords: Cognitive Styles, Personality Traits, Academic Achievement