

بررسی رابطه ویژگی‌های شخصیتی، انگیزش پیشرفت و سبک‌های یادگیری در دانشجویان

An investigation about the Relationship between Personality Traits, Advanced Motivation and Learning Styles among University Students

تاریخ پذیرش مقاله: ۹۲/۱۰/۱۷

تاریخ دریافت مقاله: ۹۲/۰۵/۰۶

Mohammad Reza Tamannaifar
Fariborz Seddighi Arfaei
Ashraf Maspi

محمدرضا تمنایی‌فر*
فربرز صدیقی ارفعی**
اشرف ماسپی***

Abstract

The present study investigates the relationship between personality traits, advanced motivation and learning styles. This is a descriptive correlative research. The population includes 440 Kashan university students selected using a stratified sampling. In order to measure the aimed variables, NEO personality test, Herman's Advancement Motivation Questionnaire (AMQ) and Learning Style Inquiry (LSI) were applied. Pearson correlation coefficient and regression were used to analyze the data. Findings indicate that there is a relationship among personality traits, advanced motivation and learning styles, in a way that there is a negative relation between abstract conceptualization and neurosis, and there is a positive relation between abstract conceptualization, extroversion and openness. There is a positive relationship between objective experience and neurosis. There is a negative relationship between active experimentation and agreeableness and a positive one between active experimentation and task-orientation. There is a significant relationship only between advancement motivation and abstract conceptualization. Another finding of the present research was that personality traits predict learning styles, but advanced motivation does not.

Key words: personality traits, advancement motivation, learning styles, university students.

چکیده: هدف از پژوهش حاضر، بررسی رابطه ویژگی‌های شخصیتی، انگیزش پیشرفت و سبک‌های یادگیری بوده و طرح پژوهش توصیفی از نوع همبستگی است. نمونه پژوهش شامل ۴۴۰ دانشجوی دانشگاه کاشان است که به روش نمونه‌گیری طبقه‌ای انتخاب شدند. به منظور سنجش متغیرهای مورد نظر از آزمون شخصیتی نئو (NEO)، پرسشنامه انگیزش پیشرفت هرمانز (AMQ) و پرسشنامه سبک‌های یادگیری (LSI) استفاده شد. از ضریب همبستگی پیرسون و رگرسیون نیز به منظور تحلیل داده‌ها استفاده شد. از یافته‌های پژوهش حاضر این بود که بین ویژگی‌های شخصیتی، انگیزش پیشرفت و سبک‌های یادگیری رابطه وجود دارد؛ به این صورت که مفهوم‌سازی انتزاعی با روان‌رنجوری رابطه منفی، و با برونگرایی و گشودگی رابطه مثبت دارد. همچنین تجربه عینی و مشاهده تأملی با روان‌رنجوری رابطه مثبت دارند. آزمایشگری فعال با توافق‌پذیری رابطه منفی و با وظیفه‌مداری رابطه مثبت دارد و انگیزش پیشرفت تنها با مفهوم‌سازی انتزاعی رابطه معنی‌دار دارد. از دیگر یافته‌های پژوهش حاضر این بود که ویژگی‌های شخصیتی، پیش‌بینی کننده شیوه‌های یادگیری هستند، اما انگیزش پیشرفت، پیش‌بینی کننده شیوه‌های یادگیری نیست.

واژگان کلیدی: ویژگی‌های شخصیتی، انگیزش پیشرفت، سبک‌های یادگیری، دانشجویان

* استادیار گروه روان‌شناسی دانشگاه کاشان

** دانشیار گروه روان‌شناسی دانشگاه کاشان

*** مدرس دانشگاه پیام‌نور آبدانان (مسئول مکاتبات: ashrafmaspi@ymail.com)

مقدمه

سبک‌های یادگیری را می‌توان یکی از مهم‌ترین سازه‌های علم روان‌شناسی تربیتی محسوب کرد. همواره متخصصان و مربیان به دنبال شناسایی عوامل مؤثر بر این سازه بوده‌اند تا از این طریق بتوانند بازدهی یادگیری انسان را در محیط‌های آموزشی به حداکثر امکان برسانند. در این رهگذر باید تلاش کرد تا به گونه‌ای دقیق متغیرهای پیش‌بینی‌کننده سبک‌های یادگیری شناسایی شوند تا بتوان شرایط آموزشی را بهسازی نموده و تأثیر آن را بر عملکرد تحصیلی مشاهده نمود (ادملائی و همکاران، ۱۳۸۸).

کلب و فرای (۱۹۷۵) با ترکیب چهار شیوه تجربه عینی، مشاهده تأملی، مفهوم‌سازی انتزاعی و آزمایشگری فعال، چهار سبک یادگیری را نام‌گذاری کرده‌اند: تفکر همگرا، واگرا، جذب‌کننده^۲، انطباق‌یابنده^۳. افراد دارای سبک یادگیری همگرا در یافتن موارد استفاده عملی برای اندیشه‌ها و نظریه‌ها کارآمدند. افراد دارای سبک یادگیری واگرا موقعیت‌های عینی را از زوایای مختلف می‌بینند و رویکرد آنان نسبت به موقعیت‌ها مشاهده کردن است تا عمل کردن. افراد دارای سبک یادگیری جذب‌کننده در کسب و درک اطلاعات گسترده و تبدیل آن به صورتی خلاصه، دقیق و منطقی توانا هستند، و افراد دارای سبک یادگیری انطباق‌یابنده، بیشتر از آن‌که به تحلیل‌های منطقی بپردازند، امور محسوس را ترجیح می‌دهند (نقل از سیف، ۱۳۸۴).

جایگاه تفاوت‌های بین افراد در یادگیری توسط دو رویکرد کلی توصیف می‌شود: رویکرد اول، یادگیری را در بافت و زمینه یادگیری مورد توجه قرار می‌دهد. در این رویکرد، یادگیری از الزامات و مقتضیات تکلیف متأثر می‌شود که خود این رویکرد نیز تحت تأثیر تجارب آموزشی پیشین و زمینه‌های یادگیری (مانند برنامه‌های آموزشی، فرایند تدریس و روش‌های ارزشیابی) است. به این ترتیب، سه مرحله پیشایند، فرایند و فرآورده را نیز می‌توان برای آن در نظر گرفت (رامسدن ۱۹۹۲؛ به نقل از خرمایی، ۱۳۸۵). دومین رویکرد مربوط به نگاهی است که در آن ویژگی‌های فردی یادگیرنده،

۱. convergent

۲. divergent

۳. assimilating

۴. accommodative

از قبیل انگیزش و شخصیت می‌تواند به صورت مستقیم یا غیرمستقیم و از طریق سبک‌ها، یادگیری را متأثر سازد (فارنهام^۱ ۱۹۹۵؛ به نقل از خرمايي، ۱۳۸۵).

فارنهام (۱۹۹۶) رابطه میان پنج عامل بزرگ شخصیت را با پرسشنامه سبک‌های یادگیری بررسی کرده است. وی رابطه متوسطی را میان این پرسشنامه و صفات شخصیتی گزارش نموده است. کوماراجو، کارا، اسچمک و اودیک^۲ (۲۰۱۱) به نتایج زیر دست یافتند: دو ویژگی شخصیتی وظیفه‌مداری و توافق رابطه مثبتی با سبک‌های یادگیری (تجزیه تحلیل، مطالعه روش مند، یادسپاری واقعی و پردازش گسترده) دارد؛ در حالی که روان‌رنجورخویی با همه سبک‌های یادگیری رابطه منفی دارد؛ به علاوه، برون‌گرایی و بازبودن به تجربه با پردازش عمیق رابطه مثبتی دارد. در پژوهش دیگری، کوماراجو و همکارانش (۲۰۰۸) نقش ویژگی‌های شخصیتی در پیش‌بینی انگیزش و پیشرفت تحصیلی در ۳۰۸ دانشجو را بررسی کرد. تحلیل رگرسیونی نشان داد که وظیفه‌مداری و بازبودن به تجربه ۱۷ درصد واریانس انگیزش درونی، وظیفه‌مداری و برون‌گرایی ۱۳ درصد واریانس انگیزش بیرونی و وظیفه‌مداری و توافق (دلپذیر بودن) ۱۱ درصد واریانس انگیزش را پیش‌بینی نمودند. همچنین چهار ویژگی شخصیتی (وظیفه‌مداری، باز بودن به تجربه، روان‌رنجوری و توافق) ۱۴ درصد واریانس پیشرفت تحصیلی، و انگیزش درونی ۵ درصد واریانس پیشرفت تحصیلی را تبیین نمودند.

بیدجرانو و یون دای^۳ (۲۰۰۷) رابطه بین پنج مدل ویژگی شخصیتی و راهبردهای یادگیری خودتنظیمی را در نمونه‌ای از دانشجویان بررسی کردند. تحلیل همبستگی، یک همپوشی بین پنج ویژگی شخصیتی و راهبردهای یادگیری خودتنظیمی را نشان داد. این پژوهش همچنین سهم نسبی ویژگی‌های شخصیتی و راهبردهای یادگیری خودتنظیمی در پیش‌بینی انگیزش پیشرفت را با هم مقایسه کرد. نتایج رگرسیون چندگانه نشان داد که باز بودن به تجربه، تأثیر مستقلی بر واریانس عملکرد تحصیلی دانشجویان دارد. شواهد بسیاری بیان می‌کند که شخصیت و سبک‌های یادگیری با هم عملکرد مدارس پزشکی را پیش‌بینی می‌کند (فرگوسن، جیمز و مادلی^۴، ۲۰۰۲)؛ علاوه

5. Furnham

۲. Komaraju, Karau, Schemeck, avdic

۳. Bidjerano, Yun Dai

۴. Ferguson & James & Madeley

براین، انعطاف‌پذیری با سبک‌های یادگیری مرتبط می‌شود که به گونه مثبتی با موفقیت تحصیلی مرتبط است (فرسیدرز و وودفیلد^۱، ۲۰۰۳). حسینی نسب (۱۳۸۵) به بررسی سبک‌های شناختی و عوامل شخصیتی دانشجویان کارشناسی دانشگاه تبریز پرداخت. نتایج به دست آمده حاکی از آن است که بین سبک‌های شناختی، با توجه به جنسیت و گروه‌های تحصیلی، تفاوت وجود دارد. همچنین نتایج نشان داد که برون‌گرایی همبستگی مثبت با شیوه‌های یادگیری تجربه‌عینی و آزمایشگری فعال و همبستگی منفی با شیوه‌های یادگیری مشاهده‌تأملی و مفهوم‌سازی انتزاعی دارد. ابعاد دلپذیری و باوجدان بودن با شیوه‌های آزمایشگری فعال رابطه مثبت و با تجربه‌عینی و مشاهده‌تأملی رابطه منفی دارد. ابعاد روان‌رنجورخویی و انعطاف‌پذیری با هیچ‌کدام از شیوه‌های یادگیری ارتباط معنی‌داری ندارد. در خصوص رابطه انگیزه پیشرفت با سبک‌های یادگیری، نتایج بوساتو (۱۹۹۹) نشان داد که انگیزه پیشرفت با سبک‌های یادگیری معنی‌مداری، کاربردمداری، و بازآفرینی مداری رابطه مثبت دارد و بین انگیزه پیشرفت و سبک یادگیری بدون جهت رابطه منفی وجود دارد.

در پژوهش حاضر، ما به دنبال پیدا کردن پاسخ این سؤال هستیم که آیا سبک‌های یادگیری ریشه در ویژگی‌های شخصیتی افراد دارد و یا برگرفته از عوامل دیگری مانند تجارب و عوامل محیطی یا آموزشی است.

با توجه به مطالعات نظری و پژوهش‌های تجربی یاد شده، هدف این پژوهش، بررسی رابطه ویژگی‌های شخصیتی، انگیزش پیشرفت و سبک‌های یادگیری دانشجویان بود و فرضیاتی چون وجود رابطه بین ویژگی‌های شخصیتی و سبک‌های یادگیری، رابطه بین انگیزش پیشرفت و سبک‌های یادگیری مطرح و مورد آزمون قرار گرفت.

روش

جامعه آماری و نمونه‌گیری

طرح پژوهش حاضر از نوع توصیفی همبستگی است و جامعه پژوهش شامل کلیه دانشجویان دانشگاه کاشان از دانشکده‌های علوم انسانی، فنی - مهندسی، علوم پایه، شیمی، ریاضی و معماری - هنر است. نمونه آماری این پژوهش بر اساس جدول مورگان شامل ۴۴۰ نفر از دانشجویان (۲۴۳ دختر و ۱۹۷ پسر) است که به روش

نمونه‌گیری طبقه‌ای انتخاب شدند. با در نظر گرفتن این موضوع که حجم جامعه در دانشکده‌های مختلف متفاوت بود، با توجه به تعداد دانشجویان هر دانشکده، نمونه‌گیری صورت گرفت. برای جمع‌آوری اطلاعات از پرسشنامه مشخصات عمومی، پرسشنامه ویژگی‌های شخصیتی، پرسشنامه انگیزش پیشرفت و پرسشنامه سبک‌های یادگیری استفاده شد.

ابزار پژوهش

پرسشنامه شخصیتی نئو^۱ (NEO-FFI): برای اولین بار، مک کری و کوستا (۱۹۸۷) پرسشنامه‌ای را تحت عنوان نئو (NEO) با ۱۸۵ سؤال تدوین کردند. در ادامه، این دو پژوهشگر با بررسی‌هایی که انجام دادند، توانستند دو پرسشنامه را با تعداد ۲۴۰ و ۶۰ سؤال برای اندازه‌گیری ویژگی‌های افراد تعیین کنند. در این پژوهش، از پرسشنامه ۶۰ سؤالی برای ارزیابی پنج عامل اصلی شخصیت، روان‌رنجورخویی (N)، برون‌گرایی (E)، انعطاف‌پذیری (O)، دلیذیر بودن (A) و باوجدان بودن (C) استفاده شد. هر کدام از این ویژگی‌ها با ۱۲ سؤال مورد سنجش قرار می‌گیرد. شیوه پاسخ‌دهی به این صورت است که آزمودنی جواب را در یک طیف ۵ درجه‌ای از نوع لیکرت (کاملاً مخالفم، مخالفم، نظری ندارم، موافقم و کاملاً موافقم) انتخاب می‌کند. روایی و پایایی این پرسشنامه توسط گلدبرگ (۱۹۹۹) مطلوب گزارش شده است (هاشمی، ۱۳۹۰). مک کری و کوستا (۲۰۰۴) در پژوهشی که برای تجدیدنظر در پرسشنامه نئو روی ۱۴۹۲ نفر انجام دادند ضریب همبستگی این آزمون را با سیاهه نئو ۲۴۰ سؤالی برای پنج ویژگی شخصیتی نئو به ترتیب ۰/۸۳، ۰/۸۳، ۰/۹۱، ۰/۷۶ و ۰/۸۶ گزارش کردند. در این پژوهش، ضریب پایایی پنج بُعد پرسشنامه با استفاده از آلفای کرونباخ شامل: روان‌رنجوری ۰/۶۱، برون‌گرایی ۰/۵۹، انعطاف‌پذیری ۰/۶۲، توافق ۰/۵۸ و وظیفه‌مداری ۰/۵۸ به دست آمده است.

پرسشنامه انگیزه پیشرفت^۲ (AMQ): این پرسشنامه از سوی هرمانز^۳ در سال ۱۹۷۰ بر مبنای یافته‌ها و مطالعات انگیزش پیشرفت و ویژگی‌ها و خصوصیات آن تهیه شده است و شامل ۲۹ جمله ناقص است که به دنبال هر جمله ناتمام گزینه‌های تکمیل‌کننده آن ارائه شده است. در این پرسشنامه به هر پاسخ نمره‌ای بین ۱ تا ۴ داده

۱. NEO Five Factor Inventory

۲. Achievement Motivation Questionnaire

۳. Hermans

می‌شود که نمره بالا نماینده وجود انگیزه پیشرفت بالا و نمره پایین نماینده انگیزه پیشرفت پایین در فرد است. وی برای به دست آوردن روایی این ابزار از روش‌های اعتباریابی سازه و اعتباریابی افتراقی استفاده کرد و همبستگی‌های به دست آمده در سطح ۰/۰۵ معنی‌دار بودند. برای برآورد پایایی نیز دو روش آلفای کرونباخ و بازآزمایی پس از گذشت سه هفته به کار گرفته شد که پایایی به ترتیب ۰/۸۲ و ۰/۸۵ به دست آمد (هومن، ۱۳۷۹؛ به نقل از بیابانگرد، ۱۳۸۴). در این پژوهش، ضریب پایایی این پرسشنامه ۰/۶۲ است که با استفاده از آلفای کرونباخ به دست آمد.

پرسشنامه سبک‌های یادگیری^۱ (LSI): پرسشنامه سبک‌های یادگیری در سال ۱۹۸۵ از سوی دیوید کلب^۲ تدوین شد. این ابزار شیوه‌های یادگیری افراد را در دو بعد، تجربه عینی - مفهوم‌سازی انتزاعی و مشاهده تأملی - آزمایشگری فعال می‌سنجد که از ترکیب این ابعاد ۴ سبک یادگیری هم‌گرا، واگرا، جذب‌کننده و انطباق‌یابنده به دست می‌آید. این پرسشنامه از ۱۲ جمله تشکیل شده و برای هر جمله ۴ گزینه پیشنهاد شده است آزمودنی پاسخ پیشنهادی را با توجه به نحوه یادگیری خود از نمره ۱ تا ۴ رتبه‌بندی می‌کند. از جمع این چهار قسمت در دوازده سؤال پرسشنامه، چهار نمره به دست می‌آید که این چهار نمره، نشانگر چهار شیوه یادگیری است. در پژوهشی که از سوی ویلکاکسون^۳ (۱۹۹۵) صورت گرفته است، روایی محتوایی این ابزار بررسی شد که نشان‌دهنده روایی خوب این پرسشنامه است. پایایی این ابزار از سوی کلب (۲۰۰۵) با استفاده از ضرایب آلفای کرونباخ به این شرح گزارش شده است: تجربه عینی ۰/۸۲، مشاهده تأملی ۰/۷۳، مفهوم‌سازی انتزاعی ۰/۸۳ و آزمایشگری فعال ۰/۷۸. در این پژوهش، ضریب پایایی پرسشنامه سبک شناختی کلب به وسیله آلفای کرونباخ در مؤلفه تجربه عینی ۰/۷۶، مشاهده تأملی ۰/۷۸، مفهوم‌سازی انتزاعی ۰/۷۷ و آزمایشگری فعال ۰/۷۶ به دست آمد.

یافته‌های پژوهش

برخی از شاخص‌های توصیفی مربوط به ابعاد مختلف شخصیت، انگیزش و همچنین سبک‌های یادگیری در جدول شماره ۱ ارائه شده است.

جدول (۱) میانگین و انحراف استاندارد نمرات متغیرهای پژوهش

| متغیرها | تعداد | میانگین | انحراف استاندارد |
|---------|-------|---------|------------------|
|---------|-------|---------|------------------|

۱. Learning Style Inventory

۲. Kolb

۳. Willcoxon

| | | | | |
|------|-------|-----|--------------------|------------------------|
| ۶/۳۹ | ۳۲/۳۲ | ۴۴۰ | روان رنجوری | رابطه‌های رابطه‌های |
| ۶/۱۰ | ۴/۲۴ | ۴۴۰ | برون‌گرایی | |
| ۴/۵۷ | ۴۹/۵۹ | ۴۴۰ | گشودگی | |
| ۴/۵۷ | ۴۲/۱۵ | ۴۴۰ | توافق | |
| ۵/۶۳ | ۴۳/۳۱ | ۴۴۰ | وظیفه‌مداری | |
| ۶/۹۳ | ۸۳/۶۱ | ۴۴۰ | انگیزش پیشرفت | رابطه‌های رابطه‌های |
| ۶/۳۹ | ۳۲/۵۶ | ۴۴۰ | تجربه‌ عینی | |
| ۴/۱۸ | ۳۶/۱۷ | ۴۴۰ | مشاهده‌ تاملی | |
| ۴/۷۹ | ۴۰/۷۳ | ۴۴۰ | مفهوم‌سازی انتزاعی | |
| ۴/۴۷ | ۳۶/۶۹ | ۴۴۰ | آزمایشگری فعال | |

به منظور بررسی همبستگی میان متغیرهای پژوهش از ضریب همبستگی پیرسون استفاده و نتایج در جدول شماره ۲ ارائه شده است.

جدول (۲) ماتریس همبستگی بین متغیرهای پژوهش

| متغیرها ۱ ۲ ۳ ۴ ۵ ۶ ۷ ۸ ۹ ۱۰ |
|--|
| ۱. روان رنجوری ۱ |
| ۲. برون‌گرایی 0.054^{**} - ۱ |
| ۳. گشودگی 0.13^{**} - 0.26^{**} ۱ |
| ۴. توافق‌پذیری 0.31^{**} - 0.30^{**} - 0.267^{**} ۱ |
| ۵. وظیفه‌مداری 0.33^{**} - 0.45^{**} - 0.14^{**} - 0.35^{**} ۱ |
| ۶. تجربه‌ عینی $0.04/11^{**}$ - $0.005/00^{**}$ - $0.02/00^{**}$ - ۱ |
| ۷. مشاهده‌ تاملی $0.08/14^{**}$ - $0.04/00^{**}$ - $0.08/00^{**}$ - 0.45^{**} ۱ |
| ۸. مفهوم‌سازی 0.14^{**} - 0.10^{**} - $0.07/09^{**}$ - $0.08/11^{**}$ - 0.27^{**} ۱ |
| ۹. آزمایشگری $0.02/00^{**}$ - $0.03/00^{**}$ - $0.01/00^{**}$ - 0.10^{**} - 0.10^{**} - 0.29^{**} - $0.07/19^{**}$ ۱ |
| ۱۰. انگیزش 0.31^{**} - 0.31^{**} - 0.22^{**} - 0.18^{**} - 0.56^{**} - $0.01/06^{**}$ - $0.09/06^{**}$ ۱ |
| - ۰/۰۰۶ |
| پیشرفت |
| ** معنی‌داری در سطح 0.99 اطمینان ($P < 0/01$) |
| ** معنی‌داری در سطح 0.95 اطمینان ($P < 0/05$) |

نتایج ارائه شده در جدول (۲) نشان می‌دهد که بین متغیرهای پژوهش، رابطه‌های معنی‌داری وجود دارد؛ به این صورت که مفهوم‌سازی انتزاعی با روان‌رنجوری رابطه

منفی و با برون‌گرایی و گشودگی رابطه مثبت دارد. همچنین بین تجربه عینی و مشاهده تأملی با روان‌رنجوری رابطه مثبت وجود دارد. آزمایشگری فعال با توافق‌پذیری رابطه منفی و با وظیفه‌مداری رابطه مثبت دارد و انگیزش پیشرفت، تنها با مفهوم‌سازی انتزاعی رابطه معنی‌دار دارد. در مجموع، نتایج این جدول حاکی از آن است که امکان پیش‌بینی‌کنندگی متغیرهای وابسته از سوی متغیرهای مستقل وجود دارد. به منظور پیش‌بینی از آزمون رگرسیون استفاده شده که نتایج آنها در جداول بعدی آمده است.

جدول (۳) خلاصه مدل تحلیل واریانس سبک‌های یادگیری از روی مؤلفه‌های

ویژگی‌های شخصیتی و انگیزش پیشرفت

| مدل | منابع تغییر | SS | df | MS | F | Sig |
|-----|-------------|-----------|-----|---------|-------|------|
| ۱ | رگرسیون | ۲۴۲,۷۲۷ | ۱ | ۲۴۲,۷۲۷ | ۶,۰۰۵ | .۰۱۵ |
| | باقیمانده | ۱۷۷۰۳,۶۱۷ | ۴۳۸ | ۴۰,۴۱۹ | | |
| | کل | ۱۷۹۴۶,۳۴۳ | ۴۳۹ | | | |
| ۲ | رگرسیون | ۱۶۲,۳۸۱ | ۱ | ۱۶۲,۳۸۱ | ۹,۴۶۵ | .۰۰۲ |
| | باقیمانده | ۷۵۱۴,۴۳۵ | ۴۳۸ | ۱۷,۱۵۶ | | |
| | کل | ۷۶۷۶,۸۱۶ | ۴۳۹ | | | |
| ۳ | رگرسیون | ۲۰۹,۳۳۳ | ۱ | ۲۰۹,۳۳۳ | ۹,۵۴۱ | .۰۰۲ |
| | باقیمانده | ۹۶۰۹,۶۱۰ | ۴۳۸ | ۲۱,۹۴۰ | | |
| | کل | ۹۸۱۸,۹۴۳ | ۴۳۹ | | | |
| ۴ | رگرسیون | ۱۵۷,۷۰۸ | ۱ | ۱۵۷,۷۰۸ | ۵,۳۱۵ | .۰۲۲ |
| | باقیمانده | ۱۲۹۹۵,۸۷۱ | ۴۳۸ | ۲۹,۶۷۱ | | |
| | کل | ۱۳۱۵۳,۵۸۰ | ۴۳۹ | | | |

جدول (۴) نتایج تحلیل رگرسیون گام به گام شیوه یادگیری تجربه عینی بر اساس

مؤلفه‌های ویژگی‌های شخصیتی و انگیزش پیشرفت

| متغیر پیش‌بینی کننده | شاخص‌ها | ضریب همبستگی R | ضریب تعیین R ₂ | B | Beta | t | سطح معنی‌داری |
|----------------------|------------|----------------|---------------------------|-------|-------|-------|---------------|
| روان‌رنجوری | متغیر ملاک | ۰/۱۱۶ | ۰/۰۱۴ | ۰/۰۸۹ | ۰/۱۱۶ | ۲/۴۵۱ | ۰/۰۱۵ |
| | تجربه عینی | | | | | | |

نتایج رگرسیون نشان می‌دهد که از بین پنج مؤلفه ویژگی‌های شخصیتی و انگیزش پیشرفت، تنها ویژگی روان‌رنجوری می‌تواند بخشی از واریانس مربوط به شیوه یادگیری تجربه‌عینی را تبیین کند. همچنین متغیر روان‌رنجوری می‌تواند ۰۱ درصد از واریانس تجربه‌عینی را تبیین کند.

جدول (۵) نتایج تحلیل رگرسیون گام به گام شیوه یادگیری مشاهده‌تأملی بر اساس مؤلفه‌های شخصیتی و انگیزش پیشرفت

| متغیر پیش‌بینی‌کننده | شاخص‌ها متغیر ملاک | ضریب همبستگی R | ضریب تعیین R ₂ | B | Beta | t | سطح معنی‌داری |
|----------------------|-----------------------|----------------|---------------------------|-------|-------|-------|---------------|
| روان رنجوری | مشاهده تأملی | ۰/۱۴۵ | ۰/۰۲۱ | ۰/۰۷۲ | ۰/۱۴۵ | ۳/۰۷۶ | ۰/۰۰۲ |

نتایج گزارش شده از تحلیل رگرسیون نشان می‌دهد که از بین پنج ویژگی شخصیتی و انگیزش پیشرفت، تنها روان‌رنجوری ۰۲ درصد از واریانس شیوه یادگیری مشاهده‌تأملی را تبیین می‌کند.

جدول (۶) نتایج تحلیل رگرسیون گام به گام شیوه یادگیری مفهوم‌سازی انتزاعی بر اساس ویژگی‌های شخصیتی و انگیزش پیشرفت

| متغیر پیش‌بینی‌کننده | شاخص‌ها متغیر ملاک | ضریب همبستگی R | ضریب تعیین R ₂ | B | Beta | t | سطح معنی‌داری |
|----------------------|-----------------------|----------------|---------------------------|--------|--------|--------|---------------|
| روان رنجوری | مفهوم‌سازی انتزاعی | ۰/۱۴۶ | ۰/۰۲۱ | -۰/۰۸۲ | -۰/۱۴۶ | -۳/۰۸۹ | ۰/۰۰۲ |

نتایج گزارش شده از تحلیل رگرسیون نشان می‌دهد که از بین ویژگی‌های شخصیتی و انگیزش پیشرفت، تنها ویژگی شخصیتی روان‌رنجوری ۰۲ درصد از واریانس مفهوم‌سازی انتزاعی را تبیین می‌کند.

جدول (۷) نتایج تحلیل رگرسیون گام به گام شیوه یادگیری آزمایشگری فعال بر اساس ویژگی‌های شخصیتی و انگیزش پیشرفت

| متغیر پیش‌بینی کننده | شاخص‌ها متغیر ملاک | ضریب همبستگی R | ضریب تعیین R ² | B | Beta | t | سطح معنی‌داری |
|----------------------------|--------------------------|----------------------|---------------------------------|--------|--------|--------|------------------|
| توافق | آزمایشگری فعال | ۰/۱۰۹ | ۰/۰۱۲ | -۰/۱۰۵ | -۰/۱۰۹ | -۲/۳۰۵ | ۰/۰۲۲ |

نتایج گزارش شده از تحلیل رگرسیون نشان می‌دهد که از بین پنج ویژگی شخصیتی و انگیزش پیشرفت، تنها ویژگی شخصیتی توافق ۰/۱ درصد از واریانس شیوه یادگیری آزمایشگری فعال را تبیین می‌کند.

بحث و نتیجه‌گیری

نتایج تحلیل داده‌های به دست آمده نشان می‌دهد که بین ویژگی‌های شخصیتی و شیوه‌های یادگیری رابطه وجود دارد؛ به این صورت که بین شیوه یادگیری تجربه‌عینی و شیوه یادگیری مشاهده‌تأملی با ویژگی شخصیتی روان‌رنجوری رابطه مثبت وجود دارد و شیوه یادگیری مفهوم‌سازی انتزاعی با ویژگی‌های شخصیت روان‌رنجوری رابطه منفی، و با برون‌گرایی و گشودگی رابطه مثبت وجود دارد. از آن جایی که گرایش روان‌رنجوری با اضطراب، افسردگی، ناراحتی و مزاج منفی همراه است، این گونه افراد سعی بر اجتناب از موقعیت‌های تهدیدزا داشته و بیشتر اطلاعات موجود و آشنا را نسبت به موضوعات جدید و چالش‌انگیز ترجیح می‌دهند (کاستا و مک کری، ۱۹۹۲)؛ از این رو، این عامل با مفهوم‌سازی انتزاعی که بر تحلیل منطقی از اندیشه‌ها تأکید می‌ورزد، رابطه منفی و معناداری نشان داده است. شونبرگ (۱۹۹۵) بیان می‌کند که روان‌رنجوری با فقدان توانایی در فهم و برقراری رابطه بین مسائل و سازمان‌دهی اطلاعات در ارتباط است. از دیگر یافته‌های پژوهش حاضر این بود که بین شیوه یادگیری آزمایشگری فعال با توافق‌پذیری رابطه منفی و با وظیفه‌مداری رابطه مثبت وجود دارد. شیوه آزمایشگری فعال شامل توانایی انجام دادن امور، خطر کردن و تأثیر گذاشتن بر دیگران از راه عمل کردن است. این افراد ترجیح می‌دهند که با مسائل و تکالیف فنی سروکار داشته باشند تا موضوع‌های اجتماعی و بین‌فردی؛ در حالی که توافق‌پذیری، تنها یک بعد از تمایلات فردی است. یک فرد دلی‌پذیر اساساً فردی اجتماعی است که نسبت به دیگران همدردی کرده و مشتاق است که کمک کند و باور دارد که دیگران نیز متقابلاً کمک‌کننده هستند با توجه به این خصوصیات، بین

آزمایشگری فعال و توافق‌پذیری رابطه منفی وجود دارد. همچنین با توجه به اینکه وظیفه‌مداری با ویژگی‌هایی همچون سخت‌کوشی، مسئولیت‌پذیری، اصرار بر انجام تکلیف و پیشرفت‌مداری در ارتباط است (کاستا و مک کری، ۱۹۹۲)، رابطه مثبت بین آزمایشگری فعال با وظیفه‌مداری به شکل منطقی قابل قبول است؛ چرا که برای چنین افرادی آنچه مهم است و ترجیح داده می‌شود، انجام دقیق امور و پذیرش مسئولیت هرگونه تکلیفی است که به عهده آن‌هاست؛ بنابراین، می‌توان گفت که بین شیوه‌های یادگیری با برخی از ویژگی‌های شخصیت رابطه معنی‌داری وجود دارد.

شواهد نشان می‌دهد که ارتباط پیچیده‌ای بین سبک‌های یادگیری و ویژگی‌های شخصیتی وجود دارد؛ به عنوان مثال، افرادی که به صورت عمیق پردازش می‌کنند نسبت به دیگران احتمالاً بیشتر از روش‌های مطالعه مناسب استفاده می‌کنند و نتایج مؤثری می‌گیرند و همچنین مکان کنترل قوی‌تری دارند (گدزلاو همکاران ۱۹۹۷ به نقل از کوماراجو، ۲۰۱۱). پردازش‌گرهای عمیق به احتمال بیشتری وظیفه‌مدارانند و کنجکاو فکری هستند و برون‌گرایند (فارنهام، ۱۹۹۲، ژانگ^۱، ۲۰۰۳)، و ثبات هیجانی دارند (گزلر، برنستاین، شمک و هترینگتون^۲، ۱۹۹۶). سرانجام، دانش‌آموزانی که یک محیط یادگیری ساختارمند را ترجیح می‌دهند و به صورت شهودی پردازش می‌کنند، مستعد اضطراب و نگرانی هستند (ژانگ، ۲۰۰۳)؛ در حالی که آن افرادی که سبک فعال را ترجیح می‌دهند برون‌گراترند (فارنهام، ۱۹۹۶)؛ بنابراین بین سبک‌های یادگیری و ویژگی‌های شخصیتی، یک ارتباط ظریف وجود دارد.

از دیگر یافته‌های پژوهش حاضر این بود که بین انگیزش پیشرفت و شیوه‌های یادگیری رابطه وجود دارد و همبستگی بین انگیزش پیشرفت با شیوه مفهوم‌سازی انتزاعی معنی‌دار است. شخص دارای شیوه مفهوم‌سازی انتزاعی بر تحلیل منطقی از اندیشه‌ها تأکید می‌ورزد، در کارهای خود طرح‌ریزی نظام‌دار را به کار می‌بندد، و با توجه به درک و فهم اندیشمندان از امور عمل می‌کند. انگیزه پیشرفت عبارت است از گرایش فرد برای گذر از سدها، تلاش برای دستیابی به گونه‌ای برتری و حفظ معیارهای سطح بالا. کسانی که انگیزه پیشرفت بالا دارند، می‌خواهند کامل شوند و کارکرد خود را بهبود بخشند. آنها وظیفه‌شناسند و ترجیح می‌دهند کارهایی را انجام

۱. Gadzella, Ginther, Masten & Guthrie

۲. Furnham, Zhang

۳. Geisler- Brenstein, Schemk & Hetherington

دهند که چالش برانگیز باشد و به کاری دست زنند که ارزیابی پیشرفتشان به گونه‌ای (خواه در مقایسه با پیشرفت دیگران یا خواه بر پایه ملاک‌های دیگر) شدنی باشد. این افراد از عزت نفس برخوردارند، مسئولیت فردی را ترجیح می‌دهند و دوست دارند که به گونه‌ای ملموس از نتایج کار خود آگاه شوند.

از دیگر یافته‌های پژوهش حاضر این بود که ویژگی‌های شخصیتی، پیش‌بینی‌کننده شیوه‌های یادگیری هستند؛ اما انگیزش پیشرفت، پیش‌بینی‌کننده شیوه‌های یادگیری نیست. ویژگی شخصیتی روان‌رنجوری، پیش‌بینی‌کننده سه شیوه یادگیری تجربه‌عینی، مشاهده‌تأملی و مفهوم‌سازی انتزاعی، و ویژگی شخصیتی توافق، پیش‌بینی‌کننده شیوه یادگیری آزمایشگری فعال است. مطابق با تحقیق فارنهام (۱۹۹۶)، بوساتو و همکاران (۱۹۹۹)، هاشمی (۱۳۹۰) و همچنین نتایج این پژوهش، اگر چه میان ویژگی‌های شخصیتی و سبک‌های یادگیری رابطه و هم‌پوشی وجود دارد و بخشی از واریانس سبک‌های یادگیری توسط شخصیت تبیین می‌شود، اما این رابطه آن‌چنان بالا نیست که بتوان سبک‌های یادگیری را متأثر از ویژگی‌های شخصیتی دانست؛ بنابراین، پیشنهاد می‌شود که پژوهش‌های آتی در پی بررسی‌هایی عواملی باشند که در آن بتوان فاکتورهای محیط آموزشی و روش‌های تدریس را بررسی کرد.

منابع

- بیابانگرد، اسماعیل (۱۳۸۴). رابطه میان عزت نفس، انگیزه پیشرفت و پیشرفت تحصیلی در دانش‌آموزان سال سوم دبیرستان‌های تهران. *مطالعات روان‌شناختی*، ۱ (۴ و ۵): ۱۳۱-۱۴۴.
- حسینی‌نسب، سیدداوود؛ روئین، حسین و سلطان‌قرائی، خلیل (۱۳۸۵). بررسی رابطه سبک‌های شناختی (شیوه‌های یادگیری) با عوامل شخصیتی دانشجویان کارشناسی دانشگاه تبریز. *فصلنامه علمی- پژوهشی روان‌شناسی دانشگاه تبریز*، ۱ (۲ و ۳): ۷۷-۱۱۳.
- خرمایی، فرهاد (۱۳۸۵). *بررسی مدل علمی ویژگی‌های شخصیتی، جهت‌گیری‌های انگیزشی و سبک‌های شناختی یادگیری*. پایان‌نامه دکتری، دانشگاه شیراز، دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی.
- سیف، علی‌اکبر (۱۳۸۴). *روان‌شناسی پرورشی (روان‌شناسی یادگیری و آموزش)*، تهران: انتشارات آگاه.
- شولتز، دوان و شولتز، سیدنی الن (۱۳۷۹). *نظریه‌های شخصیت؛ ترجمه یحیی سیدمحمدی*. تهران: مؤسسه نشر ویرایش.
- فیست، جس و فیست، جی. گریگوری (۲۰۰۲). *نظریه‌های شخصیت؛ ترجمه یحیی سیدمحمدی*، تهران: انتشارات روان.
- گروسی فرشی، میرتقی (۱۳۸۰). *رویکردهای نوین در ارزیابی شخصیت*. تبریز: نشر جامعه پژوه.
- محمدزاده ادملایی، رجبعلی؛ شهنی بیلاق، منیجه و مهربانی‌زاده هنرمند، مهناز (۱۳۸۸). مقایسه دانشجویان پسر دارای سبک‌های یادگیری متفاوت از لحاظ ویژگی‌های شخصیتی، انگیزه پیشرفت و عملکرد تحصیلی. *مجله دست‌آوردهای روان‌شناختی (علوم تربیتی و روان‌شناختی) دانشگاه شهید چمران اهواز*، ۱۶ (۱): ۱۲۵-۱۵۴.
- هاشمی، زهرا و لطیفیان، مرتضی (۱۳۹۰). ارتباط بین پنج عامل شخصیت و سبک‌های یادگیری در میان دانشجویان دختر و پسر دانشکده‌های علوم انسانی و فنی- مهندسی دانشگاه شیراز. *مجله مطالعات روان‌شناسی تربیتی دانشگاه سیستان و بلوچستان*، ۶ (۱۰): ۹۱-۱۱۴.

- Bidjerano, t. & Yun Dai, D. (2007). The relationship between the big – five model of personality and self- regulated learning strategies. *Journal of Learning and Individual Differences*, 17: 69-81.
- Busato, V. V.; Prins, F. J.; Elshout, J. J. & Hamaker, C. (1999). Intellectual ability, learning style, personality, achievement motivation and academic success of psychology students in higher education. *Journal of Personality and Individual Differences*, 29: 1057-1068.
- Costa, P. T., Jr. & McCrae, R. R. (1992). Four ways @ve factors are basic. *Personality and Individual Differences*, 13: 861- 865.
- Farsides, T. & Woodfield, R. (2003). Individual differences and undergraduate Academic success: The roles of personality, intelligence, and application. *Personality and Individual Differences*, 34: 1225-1243.
- Ferguson, E.; James, D. & Madeley, L. (2002). Factors associated with success in Medical school: systematic review of the literature. *British Medical Journal*, 324: 952-957.
- Furnham, A. (1996). Personality and learning style: a study of three instruments. *Personality and Individual Differences*, 13 (4): 429-438.
- Geisler-Brenstein, E.; Schmeck, R. R., & Hetherington, J. (1996). An individual difference perspective on student diversity. *Higher Education*, 31: 73-96.
- Kolb, A. & Kolb, D. (2005). *The Kolb learning style Inventory- version 3-1, 2005 Technical Specification*. HayGroup: Experience Based learning systems Inc. All right reserved.
- Komarraju, M.; Karau, S. J.; Schmeck, R. R. & Advid, A. (2011). The Big Five personality traits, learning styles, and academic achievement. *Journal of Personality and Individual Differences*, 51: 427- 477.
- Komarraju, M.; Karau, S. J. & Schmeck, R. R. (2008). Role of Big Five personality traits in predicting college students' academic motivation and achievement. *Journal of Learning and Individual Differences*, 19: 47-52.
- McCrae, R. R. & Costa, P. T. (2004). A contemplated revision of NEO Five Factor Inventory. *Journal of Personality and Individual Differences*, 36: 578-596.
- Shouwenburg, H. C. (1995). Personality and academic competence. Poster presented at the seventh meeting of the international society for study of individual differences, Warsaw, Poland. Classroom (5thed). New Jersey: Merrill Prentice Hall. Complementary dimensions. *Teaching College Record*, 1: 96-11.
- Willcoxson, L. (1995). Kolb's learning styles inventory Review and further study of validity and reliability. *British Journal of Educational Psychology*, 66: 252-261.
- Zhang, L. (2003). Does the big five predict learning approaches? *Personality and Individual Differences*, 34: 1431-1446.