

دوره ۳ شماره ۳
پاییز ۱۳۸۶

مطالعات روان‌شناختی
دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی،
دانشگاه الزهرا

تاریخ دریافت مقاله: ۸۵/۰۶/۲۸ تاریخ بررسی مقاله: ۸۵/۰۷/۳۰ تاریخ پذیرش مقاله: ۸۶/۰۲/۱۹

صفات شخصیت، استرس تحصیلی و عملکرد تحصیلی

امید شکری*

دانشجوی دکتری روان‌شناسی، دانشگاه تربیت معلم
دکتر پروین کدیور
استاد دانشگاه تربیت معلم

زهرا نقش
کارشناس ارشد تحقیقات آموزشی دانشگاه تهران

زیبا غنایی
کارشناس ارشد روان‌شناسی دانشگاه آزاد اسلامی واحد ساوه

زهرا دانشورپور
کارشناسی ارشد روان‌شناسی دانشگاه تربیت معلم

محمد مولایی
کارشناس ارشد روان‌شناسی دانشگاه تربیت معلم تهران

چکیده

پژوهش حاضر با هدف بررسی رابطه بین صفات شخصیت، استرس تحصیلی و عملکرد تحصیلی در دانشجویان اجرا شد. نمونه‌ای متشکل از ۴۱۹ دانشجو (۱۶۶ پسر و ۲۵۳ دختر) فرم خلاصه‌شده پرسشنامه پنج عامل و پرسشنامه استرس دوران دانشجویی را تکمیل کردند. به منظور بررسی رابطه بین صفات شخصیت، استرس تحصیلی و عملکرد تحصیلی، و همچنین به منظور آگاهی از نقش صفات شخصیت در پیش‌بینی استرس تحصیلی و عملکرد تحصیلی به ترتیب از همبستگی گشتاوری پیرسون و تحلیل‌های رگرسیون سلسله مراتبی استفاده شد. نتایج ماتریس همبستگی بین متغیرها نشان داد که بین عامل‌های وظیفه‌شناسی، برون‌گرایی، پذیرش و سازگاری با عملکرد تحصیلی رابطه مثبت و معنادار، و بین عامل‌های روان‌نژندجویی با عملکرد تحصیلی رابطه منفی و معنادار وجود دارد. نتایج، همچنین نشان داد که بین استرس تحصیلی و عملکرد تحصیلی رابطه منفی و معنادار وجود دارد. عامل‌های برون‌گرایی و وظیفه‌شناسی با استرس تحصیلی رابطه منفی و معنادار و با عامل روان‌نژندجویی رابطه مثبت و معنادار نشان داد. نتایج تحلیل رگرسیون سلسله مراتبی نشان داد که صفات شخصیتی برون‌گرایی و روان‌نژندجویی هر کدام به ترتیب ۵٪ و ۳٪ از واریانس استرس تحصیلی را تبیین کردند. همچنین، نتایج تحلیل رگرسیون سلسله مراتبی در پیش‌بینی عملکرد تحصیلی نشان داد که عامل‌های شخصیتی وظیفه‌شناسی و روان‌نژندجویی و متغیر استرس تحصیلی هر کدام به ترتیب ۱۲٪، ۱۰٪، ۶٪ از واریانس عملکرد تحصیلی را تبیین کردند. نتایج پژوهش حاضر، ضرورت بازشناسی نقش صفات شخصیت در تجربه استرس تحصیلی و نقش صفات شخصیت و استرس تحصیلی را بر عملکرد تحصیلی مورد تأکید قرار می‌دهد. تلویحات پژوهش حاضر برای بهبود عملکرد تحصیلی مورد بحث قرار گرفته است.

کلید واژه‌ها: صفات شخصیت، استرس تحصیلی، عملکرد تحصیلی.

* نویسنده مسئول oshokri@yahoo.com

مقدمه

شواهد نشان می‌دهد که دانشجویان در ردیابی اهداف آموزشی خود با چالش‌های فراوانی مواجه می‌شوند. وقتی چنین تجاربی منفی قلمداد می‌گردد، اثر مخربی بر انگیزش و عملکرد آنان بر جای می‌گذارد (وینر، ۱۹۷۹، نقل از استراتز^۱، پری و منس^۲، ۲۰۰۰، آمز^۳، ۱۹۹۲، امیرخان^۴، ۱۹۹۸، کاوینگتون^۵، ۱۹۹۳، پری^۶، ۱۹۹۱). به عبارت دیگر، برخی از مطالعات در بررسی منابع درون فردی اثرگذار بر عملکرد تحصیلی یادگیرندگان بر نقش با اهمیت هیجان‌ات تحصیلی و از جمله استرس تحصیلی تأکید کردند (پکران^۷، گوتز^۸، تیتز^۹ و پری^{۱۰}، ۲۰۰۲، گوتز، پکران، هال و هاگ^{۱۱}، ۲۰۰۶). این در حالی است که مطالعات دیگری بر ضرورت بازشناسی منابع درون فردی مؤثر بر تجربه هیجان‌ات تحصیلی به طور مؤکد بر نقش صفات شخصیتی اشاره کرده‌اند (حجت^{۱۱}، گونلا^{۱۲}، اردمان و ووگل^{۱۳}، ۲۰۰۳). با استناد به ادبیات پژوهش و با توجه به آنچه که گفته شد، پژوهش حاضر در صدد است که ضمن بررسی رابطه بین صفات شخصیت و تجربه استرس تحصیلی نقش هر دو متغیر را بر عملکرد تحصیلی مطالعه کند. به عبارت دیگر، در این پژوهش بررسی نقش عوامل درون فردی صفات شخصیت و استرس تحصیلی بر عملکرد تحصیلی دانشجویان هدف واقع شده است.

صفات شخصیت و عملکرد تحصیلی

مدل پنج عامل بزرگ شخصیت برای محققان علاقه‌مند به شناسایی تفاوت‌های فردی زیربنایی در شخصیت، به مثابه یک کشف بنیادی به نظر می‌رسد (گلدبرگ، ۱۹۹۳، نقل از کوروتکا^{۱۴} و هانا^{۱۵}، ۲۰۰۴). در مجموع مدل پنج عامل بزرگ یک سنخ‌شناسی فراگیر

-
- 1- Struthers
 - 2- Perry & Menec
 - 3- Ames
 - 4- Amirkhan
 - 5- Covington
 - 6- Perry
 - 7- Pekrun
 - 8- Goetz
 - 9- Titz
 - 10- Hall & Haag
 - 11- Hojat
 - 12- Gonnella
 - 13- Erdmann & Vogel
 - 14- Korotkov
 - 15- Hannah

مشمول بر پنج عامل نسبتاً پایدار گشودگی، وظیفه‌شناسی، برون‌گرایی، سازگاری و روان‌نژندخویی است (کاستا و مک کری، ۱۹۹۲، نقل از کوروتکا و هانا، ۲۰۰۴). مدل پنج عامل شخصیت از طریق مطالعات بسیاری که با استفاده از تحلیل عاملی و با محوریت صفات شخصیت انجام شده است، به دست آمد (آنتونیونی، ۱۹۹۸، نقل از زانگ^۱، ۲۰۰۶). به عبارت دیگر، کاستا و مک کری (۱۹۸۵)، نقل از هرن^۲ و میشل^۳، ۲۰۰۳ با استفاده از تحلیل عاملی به این نتیجه رسیدند که می‌توان بین تفاوت‌های فردی در خصوصیات شخصیتی، پنج بُعد عمده را منظور کرد. روان‌نژندخویی^۴ (N) به تمایل فرد برای تجربه اضطراب، تنش، ترحم‌جویی، خصومت، تکانش‌وری، افسردگی و عزت‌نفس پایین برمی‌گردد، در حالی که برون‌گرایی^۵ (E) به تمایل فرد برای مثبت بودن، جرأت‌طلبی، پرانرژی بودن و صمیمی بودن اشاره می‌کند. گشودگی^۶ (O) به تمایل فرد برای کنجکاوی، عشق به هنر، هنرمندی، انعطاف‌پذیری و خردورزی اطلاق می‌شود، در حالی که خوشایندی^۷ (A) تمایل فرد برای بخشندگی، مهربانی، سخاوت، همدلی و همفکری، نوع‌دوستی و اعتمادورزی را نشان می‌دهد. سرانجام این که وظیفه‌شناسی^۸ (C) به تمایل فرد برای منظم بودن، کارا بودن، قابلیت اعتماد و اتکا، خودنظم‌بخشی، پیشرفت‌مداری، منطقی بودن و آرام بودن اطلاق می‌گردد.

لوین (۱۹۶۵، نقل از کونارد^۹، ۲۰۰۶) خاطر نشان ساخت که ضرورت توجه به نقش صفات شخصیت در تبیین عملکرد تحصیلی افراد مطالعات فراوانی را به همراه داشته است. این در حالی است که پیش‌بینی عملکرد تحصیلی، یکی از موضوعات محوری مورد علاقه روان‌شناسی تربیتی است (بینه، ۱۹۰۳، ایبنگه‌اوس، ۱۸۹۷، گاه و مور، ۱۹۸۷، هاریس، ۱۹۴۰، ساواگ، ۱۹۶۲، ترمن، ۱۹۱۶، ویلینگهام، ۱۹۷۴، نقل از فرنهام^{۱۰}، چامورو - پرموزیک^{۱۱} و مک دوگال^{۱۲}، ۲۰۰۳، بوستا^{۱۳}، پرینز^{۱۴}، الشوت و هاماکر^{۱۵}، ۲۰۰۰). در این

-
- 1- Zhang
 - 2- Haren
 - 3- Mitchell
 - 4- neuroticism
 - 5- extroversion
 - 6- openness
 - 7- agreeableness
 - 8- conscientiousness
 - 9- Conard
 - 10- Furnham
 - 11- Chamorro-Premuzic
 - 12- McDougall
 - 13- Busato
 - 14- Prins
 - 15- Elshout & Hamaker

راستا به رغم وجود حجم کثیری از مطالعات، درباره نقش آزمون‌های هوش و توانایی در پیش‌بینی عملکرد تحصیلی (برودی^۱، ۲۰۰۰، گاتفردسون^۲، ۲۰۰۲، ۲۰۰۳، کانسل^۳، هزلت^۴ و آنس^۵، ۲۰۰۱، زیدنر^۶ و ماتیوز^۷، ۲۰۰۰)، تحقیقات اخیر تأکید کرده‌اند که عوامل شخصیتی به ویژه در سطوح بالاتر تحصیلات رسمی، در پیش‌بینی عملکرد تحصیلی، نقش بسزایی ایفا می‌کنند (چامورو - پرموزیک و فرنهام، ۲۰۰۳). علاوه بر این، تعدادی از مطالعات نشان داده‌اند که رابطه بین هوش روان‌سنجی^۸ و عملکرد تحصیلی، به ویژه در محیط‌های دانشگاهی، به مراتب کم‌تر از اندازه مورد انتظار است (متا و کومار، ۱۹۸۵، سندرز، آسیرن و گرین، ۱۹۵۵، ست و پراتاپ، ۱۹۷۱، نقل از فرنهام، چامورو - پرموزیک و مک دوگال، ۲۰۰۳). بر این اساس، به نظر می‌رسد که با کاهش توان پیش‌بینی‌کننده اندازه‌های مربوط به توانایی‌های شناختی در سطوح بالاتر تحصیلات رسمی، بر سهم متغیرهای شخصیتی افزوده گردد (اکرمن، ۱۹۹۴، ولف، ۱۹۷۲، نقل از فرنهام، چامورو - پرموزیک و مک دوگال، ۲۰۰۳).

نتایج مطالعات مختلف نشان داده است که از میان صفات شخصیت، گشودگی (جستجوی احتمالی و ظرفیت مواجه شدن با پدیده‌های ناآشنا) و وظیفه‌شناسی (سازماندهی، پشتکار و انگیزش در رفتار مبتنی بر هدف) در روان‌شناسی تربیتی از جایگاه ویژه‌ای برخوردارند. اما صفات شخصیتی روان‌نژندخویی، برون‌گرایی و خوشایندی به اندازه عامل‌های گشودگی و وظیفه‌شناسی در پژوهش‌های انجام‌شده بر روی عملکرد تحصیلی مورد توجه قرار نگرفته‌اند (دیگمان - تاکموتو و کاک، ۱۹۸۱، مک کری، ۱۹۸۷، مک کری و کاستا، ۱۹۹۲، نقل از دیست^۹، ۲۰۰۳). چامورو - پرموزیک و فرنهام (۲۰۰۳) در بررسی رابطه بین صفات شخصیت و عملکرد تحصیلی در دو نمونه از دانشجویان انگلیسی نشان دادند که نمرات به دست آمده از صفات شخصیتی افراد در طول هفته‌های اول سال تحصیلی با نتایج آزمون نهایی، مرتبط است. بر این اساس، آنها دریافتند که عامل‌های شخصیتی، ۱۰ تا ۱۷ درصد واریانس عملکرد تحصیلی را تبیین می‌کند. مک کنزی^{۱۰}

1- Brody

2- Gottfredson

3- Kuncel

4- Hezlett

5- Ones

6- Zeidner

7- Matthews

8- psychometric intelligence

9- Diseth

10- McKenzie

(۱۹۸۹، نقل از دیست، ۲۰۰۳) بیان کرد که روان نژندخویی می‌تواند اثر مثبت یا منفی بر پیشرفت تحصیلی به همراه داشته باشد. ماتیوز و دورن^۱ (۱۹۹۵) در تبیین اثر دوگانه روان نژندخویی بر پیشرفت تحصیلی بر سوگیری در استفاده از راهبردهای مقابله‌ای مبتنی بر هیجان و استفاده از راهبردهای مقابله‌ای مبتنی بر مسئله تأکید کردند. مسگراو - مارکوآرت^۲، براملی^۳ و دالی^۴ (۱۹۹۷) در مطالعه رابطه بین صفات شخصیت و پیشرفت تحصیلی، روابط مثبت و معناداری بین پیشرفت تحصیلی و عامل‌های گشودگی، وظیفه‌شناسی و روان نژندخویی یافتند. اما نتایج مطالعه دفرویت^۵ و مرویدل^۶ (۱۹۹۶) از یک طرف بر رابطه منفی و معنادار بین روان نژندخویی و پیشرفت تحصیلی، و از طرف دیگر بر رابطه مثبت بین وظیفه‌شناسی و گشودگی با پیشرفت تحصیلی تأکید کردند. نتایج مطالعات ونکوسکی^۷ (۱۹۶۹، نقل از دیست، ۲۰۰۳) و مک کنزی (۱۹۸۹، نقل از دیست، ۲۰۰۳) نیز بر رابطه منفی روان نژندخویی و پیشرفت تحصیلی تأکید کرد.

ونکوسکی (۱۹۶۹، نقل از دیست، ۲۰۰۳) همچنین از رابطه منفی بین عامل برون‌گرایی و پیشرفت تحصیلی خبر داد و در تبیین این یافته‌ها خاطر نشان کرد که برون‌گرایی، فرد را علاقه‌مند به شرکت در فعالیت‌های فوق برنامه می‌کند. یافته مطالعه ونکوسکی مبنی بر رابطه منفی بین برون‌گرایی و پیشرفت تحصیلی به وسیله مک کان و جانسن^۸ (۱۹۹۱، نقل از دیست، ۲۰۰۳) و فارنکس^۹ (۱۹۸۰، نقل از دیست، ۲۰۰۳) تکرار گردید.

استرس تحصیلی و عملکرد تحصیلی

استرس تحصیلی به احساس نیاز فزاینده به دانش و به طور همزمان، ادراک فرد مبنی بر نداشتن زمان کافی برای دستیابی به آن دانش اشاره می‌کند. موریس^{۱۰} (۱۹۹۰، گادزلاو

1- Dorn

2- Musgrave-Marquart

3- Bromley

4- Dalley

5- De Fruyt

6- Mervielde

7- Wankowski

8- McKown & Johnson

9- Furnraux

10- Morris

بالوگلو^۱، (۲۰۰۱) بر عوامل پنجگانه استرس‌زا (ناکامی‌ها^۲، تعارض‌ها^۳، فشارها^۴، تغییرات^۵ و استرس خودتحمیلی^۶) و واکنش‌های چهارگانه، نسبت به این عوامل (فیزیولوژیکی، رفتاری، شناختی، هیجانی) تأکید کرد. میشی^۷، گلاچان^۸ و بری^۹ (۲۰۰۱) بر اساس نتایج مطالعات ابوذری^{۱۰} (۱۹۹۴)، کوپر و همکاران (۱۹۸۸)، نقل از میسرا و کاستیلو^{۱۱} (۲۰۰۴) و فیشر (۱۹۹۴)، نقل از میسرا و کاستیلو، (۲۰۰۴) بر نقش با اهمیت و تعیین‌کننده استرس تحصیلی در شکل‌گیری تجارب دانشجویان، در کنار متغیرهای ششگانه (سن، جنس، انگیزه ادامه تحصیل، عزت‌نفس کلی، مفهوم خود تحصیلی) دیگر تأکید کردند.

کاروس^{۱۲}، گیز^{۱۳} و موس^{۱۴} (۱۹۹۶) در بیان عوامل استرس‌زا در دوران دانشجویی بر نقش با اهمیت تجربه محدودیت زمانی دانشجو در دستیابی به دانش گسترده تأکید می‌کنند. ابوذری (۱۹۹۴) کلم و فرازر (۱۹۸۶)، نقل از میسرا، کاستیلو، (۲۰۰۴) خاطرنشان ساختند که دانشجویان در مقاطعی از هر نیم سال تحصیلی، برای مثال در هنگام امتحان و در رقابت با دوستان خود به منظور دستیابی به نمرات بالاتر، استرس بیشتری را گزارش می‌کنند. سو^{۱۵} و اوکازاکی^{۱۶} (۱۹۹۰)، لی^{۱۷} و لارسن^{۱۸} (۲۰۰۰)، انگ^{۱۹} و هان^{۲۰} (۲۰۰۶) در تبیین تفاوت موجود در میزان استرس تحصیلی تجربه‌شده در میان دانشجویان آسیایی و غیرآسیایی بر نقش با اهمیت انتظارات و معیارهای والدین تأکید کردند.

-
- 1- Baloglu
 - 2- frustration
 - 3- conflict
 - 4- pressures
 - 5- changes
 - 6- self-imposed
 - 7- Michie,
 - 8- Glachan
 - 9- Bray
 - 10- Abouzari
 - 11- Misra & Castillo
 - 12- Carveth
 - 13- Gesse
 - 14- Moss
 - 15- Sue
 - 16- Okazaki
 - 17- Lee
 - 18- Larson
 - 19- Ang
 - 20- Huan

واکنش‌ها نسبت به استرس به حالتی از انگیختگی جسمانی و روان‌شناختی اطلاق می‌گردد که پی‌آمد تجربه استرس است (تویتس^۱، ۱۹۹۵). دانشجویان در مواجهه با عوامل استرس‌زا، گستره‌ای از واکنش‌های جسمانی و روان‌شناختی را نشان می‌دهند. تظاهرات استرس شامل آسیب‌های جسمانی، کمبود انرژی مزمن، فقر انگیزشی، سردرد، مشکلات گوارشی، مشکلات خواب است (وینکلمن^۲، ۱۹۹۴، موری^۳، ۲۰۰۰). برخی از محققان دیگر در بیان واکنش‌های مربوط به استرس بر اضطراب، افسردگی نیز اشاره می‌کنند (موری، ۲۰۰۰).

شواهد نشان داده است که مشکلات تحصیلی یکی از متعارف‌ترین منابع استرس در دانشجویان قلمداد می‌گردد (اولدوین و گرینبرگر، ۱۹۸۷، نقل از آگان و سیاروشی^۴، ۲۰۰۳). استرس مربوط به فعالیت‌های تحصیلی با نتایج منفی مختلفی از قبیل بهزیستی پایین (بکر، ۲۰۰۳، ارمسوی^۵، سیلیمی و گنکوز^۶، ۲۰۰۵) و عملکرد تحصیلی ضعیف همراه می‌گردد (کلارک و ریکر، ۱۹۸۶، لین و زیبا، ۱۹۸۴، بلانبرگ و فلاهرتی، ۱۹۸۵، نقل از آگان و سیاروشی، ۲۰۰۳، استراترز و همکاران، ۲۰۰۰، فلستن و ویلکاکس^۷، ۱۹۹۲). همان‌طور که ملاحظه می‌گردد مطالعات متعددی بر رابطه بین استرس تحصیلی و عملکرد تحصیلی ضعیف تأکید می‌کنند. بر این اساس، فلستن و ویلکاکس (۱۹۹۲) نشان دادند که بین سطوح استرس دانشجویان و عملکرد تحصیلی آنان، رابطه منفی و معناداری وجود دارد. در مطالعه دیگری که استراترز و همکاران (۲۰۰۰) گزارش کردند که سطوح استرس تحصیلی بالا با نمرات درسی پایین همراه است. در مجموع، نتایج یافته‌های فوق بر اثر مخرب استرس تحصیلی بر عملکرد تحصیلی تأکید می‌کند.

صفات شخصیت، استرس تحصیلی و عملکرد تحصیلی

پکران (۱۹۹۸، نقل از پکران، ۲۰۰۰) در نظریه شناختی - اجتماعی کنترل - ارزش هیجان‌ات تحصیلی، بر نقش ارزیابی‌های فرد از موقعیت به عنوان یک پیش‌آیند درون فردی هیجان‌ات تحصیلی، تأکید می‌کند. به عبارت دیگر، ارزیابی فرد از کنترل بر موقعیت، در موقعیت‌های مختلف از جمله موقعیت‌های تحصیلی در تجربه هیجان‌ات تحصیلی نقش

1- Thoits

2- Winkelman

3- Mori

4- Akgun & Ciarrochi

5- Eremsoy

6- Celimli & Genco

7- Felsten & Wilcox

قابل ملاحظه‌ای دارد. این در حالی است که مطالعات دیگری نیز در تبیین تمایز بین استرس تجربه‌شده به وسیله افراد در موقعیت‌های مختلف بر نقش فرایندهای ارزیابی‌شناختی که خود بی‌تردید متأثر از صفات شخصیتی هستند، تأکید می‌کنند (گواترتز و گریگور^۱، ۲۰۰۴). همسو با آنچه گفته شد نتایج مطالعه حجت و همکاران (۲۰۰۳) نشان داد عامل روان نژندخویی که خود انگیزاننده شیوه خاصی از ارزیابی‌شناختی است در تجربه استرس دانشجویان پزشکی نقش بسزایی دارد. نتایج موربرگ و برو (زیر چاپ) نیز نشان داد که عامل روان نژندخویی با استرس تجربه‌شده در موقعیت‌های آکادمیک رابطه معناداری نشان می‌دهد.

با توجه به آنچه گفته شد، مطالعه حاضر در صدد آن است که ضمن بررسی رابطه بین صفات شخصیت و استرس تحصیلی، نقش با اهمیت این دو متغیر را در پیش‌بینی عملکرد تحصیلی دانشجویان دنبال نماید. پژوهش حاضر به کمک سؤالات ذیل هدایت می‌گردد:

- آیا بین صفات شخصیت و عملکرد تحصیلی رابطه وجود دارد؟
- آیا بین صفات شخصیت و استرس تحصیلی رابطه وجود دارد؟
- آیا بین استرس تحصیلی و عملکرد تحصیلی رابطه وجود دارد؟
- آیا متغیرهای صفات شخصیت و استرس تحصیلی در پیش‌بینی عملکرد تحصیلی دانشجویان سهیم هستند؟

روش پژوهش

آزمودنی‌ها

جامعه آماری این پژوهش را کلیه دانشجویان دوره کارشناسی دانشگاه آزاد اسلامی واحد شمال در شهر تهران که در سال تحصیلی ۸۵ - ۱۳۸۴ مشغول به تحصیل بودند، تشکیل دادند. از بین دانشجویان ۴۱۹ نفر (۱۶۶ پسر و ۲۵۳ دختر) با روش نمونه‌گیری خوشه‌ای چند مرحله‌ای انتخاب شدند. دانشجویان از رشته‌های مختلف تحصیلی در حوزه‌های علوم انسانی، علوم پایه و فنی و مهندسی در این پژوهش شرکت کردند.

ابزار پژوهش

الف) پرسشنامه پنج عامل بزرگ شخصیت^۲: فرم خلاصه‌شده پرسشنامه پنج عامل، یک مقیاس مداد و کاغذی است که شامل ۴۴ آیتم می‌باشد و توسط جان (۱۹۹۱)، به نقل

1- Govaerts & Gregoire

2- Big Five Inventory

از جان^۱ و اسریواستاوا^۲، ۱۹۹۹) طراحی شده است. این پرسشنامه با استفاده از مقیاس ۵ درجه‌ای لیکرت با نمره‌های ۱ (کاملاً مخالف) تا ۵ (کاملاً موافق) برای هر گزینه نمره‌گذاری می‌شود. BFI برای اولین بار توسط جعفرنژاد و همکاران (۱۳۸۴) در ایران و بر روی نمونه دانشجو اجرا شده است. در پژوهش حاضر ضریب پایایی پرسشنامه مورد نظر با روش آلفای کرونباخ محاسبه گردید و ضریب محاسبه‌شده آن برای عامل روان نژندخویی ۰/۸۴، برون‌گرایی ۰/۷۲، گشودگی ۰/۷۶، خوشایندی ۰/۶۰ و وظیفه‌شناسی ۰/۸۵، به دست آمد. همچنین، در این پژوهش، در راستای بررسی روایی عاملی پرسشنامه مزبور، تحلیل عاملی تأییدی بر روی الگوی چند بعدی انجام شد. از روش حداکثر احتمال برای برآورد الگو، و از شاخص مجذور χ^2 ، شاخص مجذور خی بر درجه آزادی (χ^2/df)، شاخص برازش مقایسه‌ای (CFI)، شاخص نیکویی برازش^۴ (GFI)، شاخص نیکویی برازش انطباقی^۵ (AGFI)، باقی مانده مجذور میانگین^۶ (SRMR) و خطای ریشه مجذور میانگین تقریب^۷ (RMSEA) برای برازش الگو استفاده شد. در پاسخ به این که آیا الگوی چند بعدی، الگوی اندازه‌گیری قابل قبولی برای صفات شخصیت ارائه می‌دهد، نتایج تحلیل عاملی تأییدی نشان داد که الگوی چند بعدی صفات شخصیت برازش قابل قبولی با داده‌ها دارد.

ب) پرسشنامه استرس دوران دانشجویی^۸: گادزلا (۱۹۹۱)، نقل از گادزلا و بالوگلو، (۲۰۰۱) این ابزار را به منظور مطالعه عوامل استرس زای زندگی دانشجویان و واکنش آنان نسبت به این عوامل طراحی کرد. این پرسشنامه یک ابزار خودگزارشی مداد و کاغذی است که از ۵۱ سؤال در ۹ طبقه تشکیل شده است. این ابزار بر مدل نظری توصیف‌شده به وسیله موریس (۱۹۹۰)، نقل از گادزلا و بالوگلو، (۲۰۰۱) مبتنی است. مدل مزبور، ۵ نوع (طبقه) عامل استرس‌زا (ناکامی‌ها، تعارضات، فشارها، تغییرات و استرس خودتحمیلی) و ۴ نوع (بخش) واکنش نسبت به عوامل استرس‌زا (جسمانی، هیجانی، رفتاری و ارزیابی‌شناختی) را ارزیابی می‌کند. در هر خرده مقیاس برای به دست آوردن یک نمره

1- John

2- Srivastava

3- Chi Square

4- Goodness of Fit Index (GFI)

5- Adjusted Goodness of Fit Index (AGFI)

6- Root Mean Square Residual (RMSR)

7- Root Mean Square Error of Approximation (RMSEA)

8- Student-Life Stress Inventory(SLSI)

کلی، سؤالات با یکدیگر جمع می‌شوند. نمرات بالاتر به ترتیب نشان‌دهنده استرس تحصیلی بیشتر و واکنش‌های بیشتر نسبت به استرس است.

در بخش عوامل استرس زای تحصیلی، خرده مقیاس ناکامی، شامل هفت سؤال، تعارض سه سؤال، تغییرات سه سؤال، فشار چهار سؤال و در نهایت استرس خود تحمیل شده شش سؤال است. میسرا و کاستیلو (۲۰۰۴) آلفای کرونباخ را برای خرده مقیاس‌های ناکامی، تعارض، فشار، تغییرات و استرس خود تحمیل شده به ترتیب ۰/۶۵، ۰/۶۳، ۰/۷۱، ۰/۷۵ و ۰/۶۳ گزارش کردند.

در بخش واکنش‌ها نسبت به عوامل استرس‌زا، چهار نوع واکنش نسبت به عوامل استرس زای تحصیلی شامل فیزیولوژیک (۱۴ سؤال)، هیجانی (۴ سؤال)، رفتاری (۸ سؤال) و شناختی (۲ سؤال) می‌باشد. میسرا و کاستیلو (۲۰۰۴) آلفای کرونباخ برای خرده مقیاس‌های فیزیولوژیک، هیجانی، رفتاری و شناختی را به ترتیب ۰/۷۸، ۰/۸۱، ۰/۶۸ و ۰/۸۵ گزارش کردند.

روایی و پایایی این پرسشنامه در مطالعات قبلی بررسی و گزارش شده است (گادزلا ۱۹۹۴، گادزلا و فولوود و گینتر، ۱۹۹۱، نقل از گادزلا و بالوگو، ۲۰۰۱).

در پژوهش حاضر، ضریب پایایی پرسشنامه مورد نظر با روش آلفای کرونباخ محاسبه گردید و ضرایب برای خرده مقیاس‌های ناکامی‌ها، تعارض‌ها، فشارها، تغییرات و استرس خود تحمیل شده به ترتیب ۰/۷۴، ۰/۷۹، ۰/۷۰، ۰/۷۵، ۰/۷۷، برای خرده مقیاس‌های واکنش‌های فیزیولوژیک، هیجانی، رفتاری و شناختی این ضرایب به ترتیب ۰/۸۴، ۰/۸۰، ۰/۸۸، ۰/۷۴ و برای نمره کلی استرس، ۰/۸۰ به دست آمد. همچنین، در پژوهش حاضر به منظور بررسی روایی عاملی پرسشنامه مزبور از تحلیل عاملی تأییدی استفاده شد. در این پژوهش، تحلیل عاملی تأییدی با استفاده از نرم‌افزار لیزرل نسخه ۸/۵ انجام شد. به منظور انجام این تحلیل، الگوهای طراحی شده برای داده‌ها، مطالعه و آماده‌های نیکویی برازش برای آزمون فرضیه به کار گرفته شد. الگوهای ایجاد شده برای این مطالعه، شامل الگوی عوامل استرس‌زا، مدل واکنش‌ها نسبت به عوامل استرس‌زا و الگو SLSI کلی بود. در اولین الگو (عوامل استرس‌زا) فرض گردید که طبقات پنجگانه (ناکامی‌ها، تعارضات، فشارها، تغییرات و استرس خود تحمیل شده) به اندازه کافی بخش عوامل استرس‌زا را تبیین خواهد کرد. در الگوی دوم (واکنش نسبت به عوامل استرس‌زا) فرض گردید که چهار طبقه (واکنش رفتاری، هیجانی، فیزیولوژیک، شناختی) به طور کافی واکنش‌ها نسبت به عوامل استرس‌زا را تعریف می‌کند. تحلیل عاملی تأییدی برای الگوی کلی SLSI شامل دو عامل مکنون (عوامل استرس‌زا و واکنش‌ها نسبت به عوامل

استرس‌زا) بود که عامل کلی پرسشنامه استرس زندگی دانشجویی را تبیین کرد. فرض گردید که دو عامل (عوامل استرس‌زا و واکنش‌ها نسبت به عوامل استرس‌زا) به عامل کلی SLSI مربوط باشد. به طور کلی، نتایج تحلیل‌های عامل تأییدی منجر به تقویت این ایده گردید که SLSI یک ابزار اندازه‌گیری روا برای تعیین عوامل استرس‌زا در دوران دانشجویی، واکنش دانشجویان نسبت به این عوامل و شاخص کلی استرس آنان است. به عبارت دیگر، تمام شاخص‌های نیکویی برازش الگوی اول، دوم و عامل کلی SLSI را تأیید کردند.

ج) داده‌های مربوط به پیشرفت تحصیلی دانشجویان نیز با توجه به رشته تحصیلی و شماره دانشجویی ذکر شده توسط دانشجویان بر روی یکی از پرسشنامه‌ها، از آموزش هر دانشکده جمع‌آوری گردید. به عبارت دیگر، در این پژوهش از میانگین درسی دانشجویان به عنوان شاخص عینی پیشرفت تحصیلی آنها استفاده گردید.

دربارۀ روند آماده‌سازی پرسشنامه استرس دوران دانشجویی لازم به ذکر است که این پرسشنامه ابتدا به فارسی ترجمه شد و به دنبال آن از دو متخصص زبان انگلیسی درخواست گردید که آن را به انگلیسی برگردانند. تفاوت موجود بین نسخه‌های انگلیسی، ارزیابی شده و از طریق یک « فرایند مرور مکرر »^۱ این تفاوت‌ها به حداقل ممکن کاهش یافت. بر این اساس مترادف معنایی دو نسخه فارسی و انگلیسی به دقت مورد بررسی قرار گرفت. به دنبال آن چند نفر از اعضای هیئت علمی روایی محتوا و تطابق فرهنگی این پرسشنامه را تأیید کردند.

شیوۀ اجرا

بعد از انتخاب تصادفی آزمودنی‌ها، پرسشنامه صفات شخصیت و استرس زندگی دانشجویی برای پاسخگویی در اختیار دانشجویان قرار گرفت. در دستورالعمل این پرسشنامه ضمن ارائه راهنمایی لازم در خصوص نحوه پاسخ‌دهی، به این نکته اشاره گردید که دانشجویان از درج نام و نام خانوادگی خودداری نمایند. همان طور که پیشتر اشاره شد به منظور پاسخ به این سؤال که آیا بین صفات شخصیت، استرس تحصیلی و عملکرد تحصیلی رابطه وجود دارد یا خیر، و همچنین به منظور مشخص کردن سهم هر یک از متغیرهای صفات شخصیت و استرس تحصیلی در پیش‌بینی عملکرد تحصیلی دانشجویان به ترتیب از همبستگی پیرسون و رگرسیون سلسله مراتبی^۲ استفاده شد.

1- iterative review process

2- hierarchical method

نتایج

جدول ۱، میانگین و انحراف استاندارد متغیرهای استرس تحصیلی، پنج عامل بزرگ شخصیت و عملکرد تحصیلی را در دو جنس نشان می‌دهد. نتایج نشان می‌دهد که میانگین نمرات دختران در مقایسه با پسران در عامل‌های روان‌نژندخویی و خوشایندی، و میانگین نمرات پسران در مقایسه با دختران در عامل‌های وظیفه‌شناسی، گشودگی و برون‌گرایی بالاتر است. همچنین، نتایج نشان می‌دهد که نمره کلی استرس تحصیلی

Sig.	t	میانگین (انحراف استاندارد)		طبقه
		دختر	پسر	
۰/۰۰۱	۶/۹۷	(۵/۶۷)۲۵/۳۴	(۹/۷۱)۳۰/۵۵	برون‌گرایی
۰/۰۰۳	۲/۹۹	(۵/۴۶)۳۰/۷۲	(۵/۷۲)۳۲/۳۷	خوشایندی
۰/۰۲۳	۲/۲۸	(۶/۰۷)۳۶/۲۳	(۶/۴۱)۳۷/۶۴	وظیفه‌شناسی
۰/۰۰۱	۳/۴۴	(۷/۰۶)۲۴/۴۶	(۶/۴۱)۲۲/۱۳	روان‌نژندخویی
۰/۰۰۱	۳/۷۰	(۵/۱۰)۳۳/۷۸	(۴/۷۴)۳۱/۹۵	گشودگی
۰/۰۰۱	۶/۹۹	(۳۷/۳۳)۱۳۷/۰۷	(۲۶/۹۰)۱۱۸/۰۸	استرس تحصیلی
۰/۰۳۵	۱/۷۷	(۱/۶۴)۱۵/۵۴	(۱/۹۵)۱۵/۹۳	عملکرد تحصیلی

دختران از پسران بیشتر، و میانگین عملکرد تحصیلی پسران از دختران بالاتر است.

جدول ۱- میانگین و انحراف استاندارد نمره‌های دانشجویان دختر و پسر در صفات شخصیت، استرس تحصیلی و عملکرد تحصیلی

جدول ۲- ماتریس همبستگی

۶	۵	۴	۳	۲	۱	
						۱- برون‌گرایی
					۰/۰۱۸	۲- خوشایندی
				۰/۲۰**	۰/۲۹**	۳- وظیفه‌شناسی
			-۰/۴۲**	-۰/۰۶	-۰/۲۸	۴- روان‌رنجورخویی
		-۰/۴۵**	۰/۴۰**	۰/۰۵۵	۰/۴۳**	۵- گشودگی
	-۰/۰۶	۰/۱۸**	-۰/۱۰*	۰/۰۲	-۰/۲۰**	۶- استرس تحصیلی
۰/۲۴**	۰/۱۵*	-۰/۴۰**	۰/۵۲**	۰/۱۲*	۰/۱۱*	۷- عملکرد تحصیلی
-						

**P<۰/۰۱

*P<۰/۰۵

نتایج ماتریس همبستگی نشان می‌دهد که عامل‌های برون‌گرایی، خوشایندی، وظیفه‌شناسی و گشودگی با عملکرد تحصیلی رابطه مثبت و معنادار، و عامل روان‌نژندخویی با عملکرد تحصیلی رابطه منفی و معنادار دارد. نتایج، همچنین نشان می‌دهد که استرس تحصیلی با عملکرد تحصیلی رابطه منفی و معنادار دارد. عامل‌های برون‌گرایی و وظیفه‌شناسی با استرس تحصیلی رابطه منفی و معنادار، عامل گشودگی با استرس تحصیلی رابطه منفی و غیرمعنادار، و عامل روان‌نژندخویی با استرس تحصیلی رابطه مثبت و معنادار، و عامل خوشایندی با استرس تحصیلی رابطه مثبت و غیرمعنادار نشان داد.

جدول ۳- تحلیل رگرسیون سلسله مراتبی برای پیش‌بینی استرس تحصیلی از طریق صفات شخصیت و عملکرد تحصیلی از طریق صفات شخصیت و استرس تحصیلی

مراحل	متغیرها	B	Beta	P-Value
استرس تحصیلی	F= ۲۰/۲۵ R ² = ۰/۱۸ P<۰/۰۰۰			
گام اول	جنس	۱۷/۷۶	۰/۳۰	۰/۰۰۱
گام دوم	برون‌گرایی	-۰/۶۵	-۰/۱۵	۰/۰۰۹
گام سوم	روان‌نژندخویی	۰/۴۱	۰/۱۱	۰/۰۱۳
عملکرد تحصیلی	F= ۵۷/۸۵ R ² = ۰/۲۰ P<۰/۰۰۰			
گام اول	جنس	-۰/۰۲	-۰/۰۰۷	۰/۸۷
گام دوم	وظیفه‌شناسی	۰/۱۵	۰/۴۰	۰/۰۰۱
گام سوم	استرس تحصیلی	-۰/۰۰۹	۰/۲۱	۰/۰۰۲
عملکرد تحصیلی	F= ۳۱/۱۳ R ² = ۰/۱۵ P<۰/۰۰۰			
گام اول	جنس	۰/۰۸	۰/۰۲۴	۰/۶۱۷
گام دوم	روان‌نژندخویی	-۰/۰۹	-۰/۰۳۶	۰/۰۰۱
گام سوم	استرس تحصیلی	-۰/۰۱	-۰/۱۹	۰/۰۰۱

به منظور شناسایی نقش متغیرهای جنسیت و صفات شخصیت در پیش‌بینی استرس تحصیلی، و به منظور شناسایی نقش میانجی‌گر استرس تحصیلی در بررسی رابطه بین صفات شخصیت و عملکرد تحصیلی از مدل‌های تحلیل رگرسیون سلسله مراتبی استفاده شد. به منظور پیش‌بینی استرس تحصیلی از طریق صفات شخصیت و جنس در گام اول متغیر جنس، در گام دوم و سوم به ترتیب عامل‌های برون‌گرایی و روان‌نژندخویی وارد معادله شدند. از آن جا که در پیش‌بینی استرس تحصیلی از طریق صفات شخصیت، تنها عامل‌های برون‌گرایی و روان‌نژندخویی، و در پیش‌بینی عملکرد تحصیلی از طریق صفات شخصیت فقط عامل‌های وظیفه‌شناسی و روان‌نژندخویی سهم معناداری داشتند، وارد معادله شدند. همچنین، ذکر این نکته نیز ضروری به نظر می‌رسد که در پژوهش حاضر،

مطالعه نقش تفاوت‌های جنسی درباره استرس تحصیلی و عملکرد تحصیلی، مورد توجه نویسندگان مقاله نبوده است و تنها به منظور کنترل نقش آن در مدل‌های رگرسیون‌های سلسله مراتبی در اولین گام وارد معادله شده است. نتایج تحلیل رگرسیون سلسله مراتبی در جدول ۳ نشان می‌دهد که در گام اول، متغیر جنس واریانس معناداری را از مقیاس استرس تحصیلی تبیین کرد ($F(1,417) = 48/90$ ، $P < 0/001$ ، $R^2 = 0/10$). در گام دوم برون‌گرایی، ۵٪ از واریانس استرس تحصیلی را تبیین کرد ($P < 0/001$)، $F(2,416) = 30/14$. عامل برون‌گرایی، رابطه منفی و معناداری با استرس تحصیلی نشان داد ($\beta = -0/15$ ، $P < 0/009$). در گام سوم عامل روان‌نژندخویی وارد معادله شد. این متغیر ۳٪ واریانس متغیر استرس تحصیلی را تبیین کرد ($F(3,415) = 20/25$ ، $P < 0/001$)، $R^2 = 0/03$. عامل روان‌نژندخویی با استرس تحصیلی، رابطه مثبت و معناداری نشان داد ($\beta = 0/11$ ، $P < 0/013$). نتایج، نشان داد که β برون‌گرایی در مرتبه جدید بعد از ورود متغیر روان‌نژندخویی از $-0/18$ به $-0/15$ کاهش یافت. کاهش β برون‌گرایی بیانگر این است که متغیر مرتبه جدید (روان‌نژندخویی) رابطه بین متغیر مرتبه قبل (برون‌گرایی) و متغیر ملاک (استرس تحصیلی) را تحت تأثیر قرار داده است. به عبارت دیگر، کاهش مقدار β برون‌گرایی در مرتبه جدید در شرایطی به وقوع می‌پیوندد که روان‌نژندخویی با استرس تحصیلی رابطه‌ای مثبت نشان می‌دهد و کنترل واریانس مشترک برون‌گرایی و روان‌نژندخویی در پیش‌بینی عملکرد تحصیلی از طریق برون‌گرایی با کاهش همراه می‌گردد. یافته فوق، همسو با ادبیات پژوهش، نقش مؤثر عامل روان‌نژندخویی را در تجربه استرس تحصیلی مورد تأکید قرار می‌دهد.

همان‌طور که پیشتر اشاره شد، به منظور پیش‌بینی عملکرد تحصیلی از طریق متغیرهای جنس و عامل‌های شخصیتی وظیفه‌شناسی و روان‌نژندخویی و استرس تحصیلی از مدل‌های رگرسیون سلسله مراتبی استفاده شد. نتایج تحلیل رگرسیون سلسله مراتبی در پیش‌بینی عملکرد تحصیلی از طریق جنس در گام اول نشان می‌دهد که این متغیر واریانس معناداری را از عملکرد تحصیلی تبیین نمی‌کند ($P < 0/029$)، $F(1,417) = 4/78$ ، $R^2 = 0/01$. در گام دوم، عامل وظیفه‌شناسی ۱۲٪ از واریانس عملکرد تحصیلی را تبیین کرد ($F(2,416) = 79/23$ ، $P < 0/001$)، عامل وظیفه‌شناسی، رابطه مثبت و معناداری با عملکرد تحصیلی نشان داد ($\beta = 0/40$ ، $P < 0/001$). در گام سوم، متغیر استرس تحصیلی وارد معادله شد و ۷٪ از واریانس استرس تحصیلی را تبیین کرد ($F(3,415) = 57/80$ ، $P < 0/001$)، $R^2 = 0/01$. کاهش β عامل وظیفه‌شناسی بیانگر این است که متغیر مرتبه جدید (استرس تحصیلی) رابطه بین متغیر مرتبه قبل

(وظیفه‌شناسی) و متغیر ملاک (عملکرد تحصیلی) را تحت تأثیر قرار داده است. به عبارت دیگر، کاهش مقدار β وظیفه‌شناسی در مرتبه جدید در شرایطی به وقوع می‌پیوندد که استرس تحصیلی با عملکرد تحصیلی رابطه منفی نشان می‌دهد و کنترل واریانس مشترک وظیفه‌شناسی و استرس تحصیلی در پیش‌بینی عملکرد تحصیلی از طریق وظیفه‌شناسی با کاهش همراه می‌گردد. یافته فوق نشان می‌دهد، استرس تحصیلی می‌تواند سهم مؤثر و مثبت وظیفه‌شناسی در پیش‌بینی عملکرد تحصیلی را کاهش دهد.

نتایج تحلیل رگرسیون سلسله مراتبی در پیش‌بینی عملکرد تحصیلی از طریق جنس در گام اول نشان می‌دهد که این متغیر واریانس معناداری را از عملکرد تحصیلی تبیین نمی‌کند ($F(1, 417) = 4/78, P < 0/029, R^2 = 0/01$). در گام دوم، عامل روان نژندخویی ۱۰٪ از واریانس عملکرد تحصیلی را تبیین کرد ($P < 0/001$ ، $F(2, 416) = 36/95$). عامل روان نژندخویی، رابطه منفی و معناداری با عملکرد تحصیلی نشان داد ($\beta = -0/36, P < 0/001$). در گام سوم، متغیر استرس تحصیلی وارد معادله شد و ۴٪ از واریانس استرس تحصیلی را تبیین کرد ($P < 0/001$ ، $F(3, 415) = 31/13$). کاهش β عامل روان نژندخویی بیانگر این است که متغیر مرتبه جدید (استرس تحصیلی) رابطه بین متغیر مرتبه قبل (روان نژندخویی) و متغیر ملاک (عملکرد تحصیلی) را تحت تأثیر قرار داده است. به عبارت دیگر، کاهش مقدار β روان نژندخویی در مرتبه جدید در شرایطی به وقوع می‌پیوندد که استرس تحصیلی با عملکرد تحصیلی رابطه منفی نشان می‌دهد و کنترل واریانس مشترک روان نژندخویی و استرس تحصیلی در پیش‌بینی عملکرد تحصیلی از طریق روان نژندخویی با کاهش همراه می‌گردد. یافته فوق نشان می‌دهد که به دلیل وجود همبستگی مثبت بین روان نژندخویی و استرس تحصیلی، با کنترل واریانس مشترک این دو متغیر در پیش‌بینی عملکرد تحصیلی، از سهم روان نژندخویی در پیش‌بینی عملکرد تحصیلی کاهش یافت.

بحث

نتایج پژوهش حاضر نشان داد که عامل‌های برون‌گرایی، سازگاری، وظیفه‌شناسی و گشودگی با عملکرد تحصیلی، رابطه مثبت و معنادار، و عامل روان نژندخویی با عملکرد تحصیلی رابطه منفی و معنادار دارد. نتایج، همچنین نشان داد که استرس تحصیلی با عملکرد تحصیلی، رابطه منفی و معنادار، عامل‌های برون‌گرایی و وظیفه‌شناسی با استرس تحصیلی رابطه منفی و معنادار، عامل گشودگی با استرس تحصیلی رابطه منفی و غیرمعنادار، و عامل روان نژندخویی با استرس تحصیلی رابطه مثبت و معنادار، و عامل

خوشایندی با استرس تحصیلی رابطه مثبت و غیرمعنادار نشان داد. نتایج تحلیل‌های رگرسیون چندگانه در پیش‌بینی استرس تحصیلی از طریق صفات شخصیت نشان داد که عامل برون‌گرایی با استرس تحصیلی، رابطه مثبت و معنادار و عامل روان‌نژندخویی با استرس تحصیلی رابطه منفی و معنادار دارد. همچنین، نتایج تحلیل‌های رگرسیون سلسله‌مراتبی در پیش‌بینی عملکرد تحصیلی از طریق صفات شخصیت و استرس تحصیلی نشان داد که از بین عامل‌های شخصیت وظیفه‌شناسی با عملکرد تحصیلی رابطه مثبت و معنادار، روان‌نژندخویی رابطه منفی و معنادار و در نهایت استرس تحصیلی نیز رابطه منفی و معنادار با عملکرد تحصیلی دارد.

یافته پژوهش حاضر درباره رابطه مثبت و معنادار بین عامل وظیفه‌شناسی و عملکرد تحصیلی با یافته‌های مارتین^۱، مونتگومری و سافین^۲ (۲۰۰۶) چامورو - پرموزیک و فرنهام (۲۰۰۳) مارتین و دیفن دوروف (۲۰۰۳)، نقل از مارتین و همکاران، (۲۰۰۶) پانن و آشتن^۳ (۲۰۰۱) همسو است. به نظر می‌رسد که وظیفه‌شناسی با «صلابت شخصیت»^۴ (اسمیت، ۱۹۶۹، نقل از فرنهام و همکاران، ۲۰۰۳)، انگیزش^۵ (آندرسون و کیت، ۱۹۹۷، بوکائرتز، ۱۹۹۶، فرنهام، ۱۹۹۵، پلچانو، ۱۹۷۲، نقل از فرنهام و همکاران، ۲۰۰۳) و برخی از ویژگی‌های مرتبط با عملکرد نظیر تلاش به منظور پیشرفت، وظیفه‌شناسی، نظم و مسئولیت‌پذیری (چامورو - پرموزیک و فرنهام، ۲۰۰۳، دی راد و اسپوونبرگ، ۱۹۹۶، نقل از فرنهام و همکاران، ۲۰۰۳) رابطه دارد. وظیفه‌شناسی به واسطه رابطه‌ای که با انگیزش دارد یکی از پیش‌بینی‌کننده‌های عملکرد محسوب می‌گردد، به ویژه زمانی که تعیین‌کننده‌های درونی انگیزش مورد توجه قرار می‌گیرند (باریک، مانت و استراوس، ۱۹۹۳، ساکت، گرایز و الینگسون، ۱۹۹۸، نقل از فرنهام و همکاران، ۲۰۰۳). بنابراین، منظم بودن، سخت‌کوشی، پشتکار، پیشرفت‌مداری و دقت می‌تواند عملکرد فرد در حوزه‌های مختلف از جمله موقعیت‌های تحصیلی را به طور مثبت پیش‌بینی کند. جالب این که ممکن است برخی از این یادگیرندگان از توانایی‌های هوشی پایین نیز برخوردار باشند (فرنهام و همکاران، ۲۰۰۳، موتافی^۶، فرنهام و کرامپ^۷، ۲۰۰۳).

1- Martin

2- Montgomery & Saphian

3- Paunonen & Ashton

4- strength of character

5- motivation

6- Moutafi

7- Crump

همان طور که اشاره شد روان نژندخویی با عملکرد تحصیلی، رابطه منفی و معناداری نشان داد. رابطه بین عملکرد تحصیلی با روان نژندخویی عمدتاً با توجه به مفهوم اضطراب به ویژه در موقعیت‌های تنیدگی زا از قبیل امتحانات دانشگاه تبیین شده است (همبری، ۱۹۸۸، سیپ، ۱۹۹۱، نقل از فرنهام و همکاران، ۲۰۰۳). چامورو - پرموزیک و فرنهام (۲۰۰۳) دریافتند که دانشجویان روان نژند به احتمال بیشتری در مقایسه با دانشجویان غیر روان نژند به دلیل بیماری‌های جسمی و روانی از شرکت در امتحانات نهایی صرفنظر می‌کنند. بنابراین، روان نژندخویی نه تنها با عملکرد تحصیلی پایین بلکه با سطوح بالایی از آسیب‌های جسمانی از قبیل تنش عضلانی، اختلالات گوارشی و تعریق رابطه دارد (متیوز، دیویس^۱، وسترم^۲ و استامرز^۳، ۲۰۰۰). بر این اساس روان نژندخویی با مفهوم خود ضعیف‌تر (ول و متیوز، ۱۹۹۴، نقل از فرنهام و همکاران، ۲۰۰۳) و خودارزیابی‌های گزارش‌شده پایین رابطه نشان می‌دهد (فرنهام، چامورو - پرموزیک و موتافی، ۲۰۰۳، نقل از فرنهام و همکاران، ۲۰۰۳). زانگ (۲۰۰۳) تأکید می‌کند که یادگیرندگان با عدم ثبات هیجانی بالا و عزت نفس پایین (روان نژندخویی بالا) همواره از خطر اشتباه کردن اجتناب می‌کنند. بنابراین از انجام تکالیفی که نیازمند به بازتولید صرف مطالب یادگرفته شده می‌باشد، بیشتر احساس راحتی می‌کنند. این یافته‌ها با نتایج پژوهش‌های داف و (۲۰۰۴)، ماسگریو و همکاران (۱۹۹۷)، تاکموتو - چاک (۱۹۸۱، نقل از دیست، ۲۰۰۳)، مک کری (۱۹۷۸، نقل از دیست، ۲۰۰۳)، شونبرگ و کاسوفسکا^۴ (۱۹۹۹) و بلیکل^۵ (۱۹۹۶) همسو می‌باشد.

یافته پژوهش حاضر درباره رابطه منفی و معنادار استرس تحصیلی و عملکرد تحصیلی با مطالعات بکر (۲۰۰۳) ارمسوی، گلیملی و گنجوز (۲۰۰۵) کلارک و ریکر (۱۹۸۶)، نقل از آگان و سیاروشی، ۲۰۰۳) لین و زیبا (۱۹۸۴)، نقل از آگان و سیاروشی، ۲۰۰۳) بلانبرگ و فلاهرتی (۱۹۸۵)، نقل از آگان و سیاروشی، ۲۰۰۳) فلستن و ویلکاکس (۱۹۹۲) استراترز و همکاران (۲۰۰۰) همسو است. در تبیین این یافته همسو با دیدگاه آلیس (۱۹۹۸، نقل از خسروی و همکاران، ۱۳۷۷) می‌توان فرضیه محدودیت شناخت انسان را مطرح کرد. بی‌تردید انجام فعالیت‌های شناختی متفاوت، ظرفیت‌های شناختی مختلفی را می‌طلبد. نقش حالات هیجانی بر فعالیت شناختی فرد به وسیله میزان معین

1- Davies
2- Westerman
3- Stammers
4- Kossowska
5- Blicke

ظرفیت‌شناختی که برای انجام تکلیف مربوطه مورد نیاز است مشخص می‌گردد. برای مثال، یک فرد افسرده بخشی از ظرفیت‌شناختی خود را به فکر درباره حالات خلقی خویش اختصاص می‌دهد و در نتیجه از ظرفیت مؤثر باقی مانده و در دسترس برای انجام تکلیف مورد نظر کاهش می‌یابد.

یافته پژوهش حاضر درباره رابطه مثبت و معنادار عامل روان نژندخویی با تجربه استرس تحصیلی با یافته‌های گوانترتز و گریگور (۲۰۰۴) حجت و همکاران (۲۰۰۳) موربرگ و برو (زیر چاپ) همسوست. همان طور که پیش از این اشاره شد به کمک نظریه شناختی - اجتماعی ارزش - کنترل پکران می‌توان یافته فوق را تبیین نمود. در این نظریه به منظور تبیین تجربه هیجانانگیز تحصیلی بر نقش فرایندهای ارزیابی‌شناختی به عنوان پیش‌آیندهای درون فردی تأکید شده است. این در حالی است که محققین ارزیابی‌شناختی بر این باورند که الگوهای ارزیابی‌شناختی افراد نسبت به موقعیت‌های تنیدگی را بر اساس ابعاد مختلف شخصیت، پاسخ‌های هیجانی متفاوتی را فرا می‌خواند (فریدا، ۱۹۹۳، اسمیت و لازاروس، ۱۹۹۳، نقل از پنلی و توماکا^۱، ۲۰۰۲). به عبارت دیگر، فرایندهای ارزیابی‌شناختی از صفات شخصیت تأثیر می‌پذیرند.

نتایج پژوهش حاضر نشان داد که در بررسی استرس تحصیلی نقش صفات شخصیت و در بررسی عملکرد تحصیلی نقش صفات شخصیت و استرس تحصیلی به عنوان متغیرهایی با ماهیت درون فردی از اهمیت فراوانی برخوردار است. همان طور که پیش از این اشاره شد و همسو با ادبیات پژوهش در بررسی رابطه بین صفات شخصیت و عملکرد تحصیلی، و در مطالعه رابطه بین استرس تحصیلی و عملکرد تحصیلی ضرورت توجه به نقش میانجی‌گر متغیرهایی از قبیل فرایندهای ارزیابی‌شناختی و راهبردهای مقابله‌ای در دو جنس از اهمیت بسزایی برخوردار است که بررسی آنها در مطالعات بعدی پیشنهاد می‌گردد. از طرف دیگر می‌توان به جنبه‌های کاربردی این تحقیق اشاره کرد که بستر مناسبی را فراهم خواهد کرد تا درباره مدیریت رفتاری در موقعیت‌های تنیدگی‌زا، انتخاب برنامه‌های مداخله‌ای جهت تغییر و اصلاح ارزیابی‌های شناختی معیوب و همچنین راهبردهای مقابله‌ای کارآمد تصمیمات لازم اتخاذ گردد. برای مثال، همسو با نتایج مطالعه آگنان و سیاروشی (۲۰۰۳) الیاس^۲، زینس^۳، ویزبرگ^۴، فری^۵، گرینبرگ^۶، هاینس^۱، کسلر^۲

1- Penley & Tomaka

2- Elias

3- Zins

4- Weissberg

5- Frey

6- Greenberg

اسچواب - استون و شریور^۳ (۱۹۹۷) بیان می‌کنند که در مواجهه با موقعیت‌های تنیدگی‌زا آموزش تدبیر آموخته‌شده^۴ به مثابه یک انبارۀ اکتساب‌شده از مهارت‌های شناختی و رفتاری است که به فرد در تنظیم رخدادهای درونی از قبیل هیجانات و شناخت‌ها که بی‌تردید در اجرای دقیق هر رفتار مبتنی بر هدف دخالت دارند کمک می‌کند. در این راستا برنامه‌تلقیح استرس مایکنام^۵ مفید به نظر می‌رسد چرا که احساس تدبیر آموخته‌شده را در فرد افزایش داده و باور مبنی بر مواجهه کارآمد با موقعیت‌های تنیدگی‌زا را به همراه دارد. این برنامه از سه مرحله تشکیل شده است، مرحله مفهومی شامل ایجاد رابطه همیارانه بین مراجع و آموزش دهنده است که در طی آن مراجع درباره نحوه پاسخ‌دهی به استرس و نقش فرایندهای ارزیابی در مواجهه با استرس آموزش‌های لازم را می‌بیند. مرحله مهارت اکتساب و تمرین، شامل آموزش مهارت‌های مقابله است، و مرحله نهایی شامل کاربرد مهارت‌های آموزش دیده و پیگیری آنهاست. در این مرحله برای یادگیرندگان فرصت‌هایی فراهم می‌گردد تا بتوانند مهارت‌های آموخته‌شده را در مواجهه با تنوعی از عوامل ایجادکننده استرس به کار گیرند.

با توجه به آنچه گفته شد می‌توان ادعان داشت که مهارت تدبیر آموخته شده بی‌تردید به یادگیرندگان در مواجهه با استرس‌های تحصیلی کمک خواهد کرد. یادگیرندگان می‌آموزند که چگونه با کارآمدی لازم با عوامل ایجادکننده استرس مقابله نمایند، پیش از آن که عملکرد آنان به وسیله این عوامل تضعیف گردد. در مجموع مهارت تدبیر آموخته‌شده به طور بالقوه تلویحات بسیاری در محدوده بافت‌های آکادمیک برای روانشناسان از جمله روانشناسان تربیتی به همراه دارد.

-
- 1- Haynes
 - 2- Kessler
 - 3- Schwab-Stone & Shriver
 - 4- learned resourcefulness
 - 5- Meichenbaum's Stress Inoculation program

منابع

- جعفرنژاد، پروین، فرزاد، ولی‌الله، مرادی، علیرضا، شکری، امید. (۱۳۸۳). بررسی رابطه میان پنج عامل بزرگ شخصیت، سبک‌های مقابله‌ای و سلامت روانی در دانشجویان کارشناسی. *مجله روان‌شناسی و علوم تربیتی*، ۳۵ (۱)، ۷۴ - ۵۱.
- خسروی، زهره، درویزه، زهرا، و رفعتی، مریم. (۱۳۷۷). نقش حالت‌های خلقی بر شیوه ارزیابی دانش آموزان دختر از توانایی مشکل‌گشایی خود. *فصلنامه اندیشه و رفتار*، ۴ (۱)، ۴۵ - ۳۵.
- Abouzari, R. (1994). Sources and levels of stress in relation to locus of Control and self esteem in university students. *Educational Psychology*, 14(3), 323-331.
- Akgun, S., & Ciarrochi, J. (2003). Learned resourcefulness moderates the relationship between academic stress and academic performance. *Educational Psychology*, 23(3), 287-294.
- Ames, C. (1992). Classrooms: Goals, structures, and student motivation. *Journal of Educational Psychology*, 84, 261-271.
- Amirkhan, J. H. (1998). Attributions as predictors of coping and distress. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 24, 1006-118.
- Ang, R. P. & Huan, V. (2006). Academic Expectations Stress Inventory: Development, Factor Analysis, Reliability, and Validity. *Educational and Psychological Measurement*, 66(3), 522- 539.
- Baker, S. R. (2003). A prospective longitudinal investigation of social problem-solving appraisals on adjustment to university, stress, health, and academic motivation and performance. *Personality and Individual Differences*, 35, 569-591.
- Blickle, G. (1996). Personality traits, learning strategies, and performance. *European journal of Personality*, 10, 337-352.
- Brody, N. (2000). History of theories and measurements of intelligence. In R. J. Sternberg (Ed.), *Handbook of intelligence* (pp. 16-33). New York: Cambridge University Press.
- Busato, V. V., Prins, F. J., Elshout, J. J., & Hamaker, C. (2000). Intellectual ability, learning styles, personality, achievement motivation and academic success of psychology students in higher education. *Personality and Individual Differences*, 29, 1057-1008.
- Carveth, J. A., Geese, T., & Moss, N. (1996). Survival strategies for nurse midwifery students. *Journal of Nurse Midwifery*, 41, 50-54.

- Chamorro-Premuzic, T., & Furnham, A. (2003). Personality predicts academic performance: Evidence from two longitudinal studies on university students. *Journal of research in personality, 37*, 119-138.
- Conard, M. A. (2006). Aptitude is not enough: How personality and behavior predict academic performance. *Journal of Research in Personality, 40*, 339-346.
- Covington, M. V. (1993). A motivational analysis of academic life in college. In J. Smart (ed.), *Higher Education: Handbook of Theory and Research*, Vol. 9. pp. 50-93. New York: Agathon Press.
- DeFruyt, F., & Mervielde, I. (1996). Personality and interests as predictors of educational streaming and achievement. *European Journal of Personality, 10*, 405-425.
- Diseth, A. (2003). Personality and approaches to learning as predictors of academic achievement. *European Journal of Personality, 17*, 143-155.
- Duff, A., Boyle, E., Dunleavy, K., Ferguson, H. (2004). The relationship between personality, approach to learning and academic performance. *Personality and Individual Differences, 36*, 1907-1920.
- Elias, M. J., Zins, J. e., Weissberg, R. P., Frey, K. S., Greenberg, M. T., Haynes, N. M., Kessler, R., Schwab-Stone, M. E., & Shriver, T. P. (1997) *Promoting social and emotional learning: Guidelines for educators*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Eremsoy, C. E., Celimli, S., & Gencoz, T. (2005). Students under academic stress in a Turkish university: Variables associated with symptoms of depression and anxiety. *Current Psychology, 24*(2), 123-133.
- Felsten, G., Wilcox, K. (1992). Influences of stress, situation-specific mastery beliefs and satisfaction with social support on well-being and academic performance. *Psychological reports, 70*, 219-303.
- Furnham, A., Chamorro-Premuzic, T., & McDougall, F. (2003). Personality, cognitive ability, and beliefs about intelligence as predictors of academic performance. *Learning and Individual Differences, 14*, 49-66.
- Gadzella, B. M. & Baloglu, M. (2001). Confirmatory Factor Analysis and Internal Consistency of Student-Life Stress Inventory. *Journal of Instructional Psychology, 28*, 84-94.
- Goetz, T., Pekrun, R., Hall, N., & Haag, L. (2006). Academic emotions from a social-cognitive perspective: Antecedents and domain specificity of students, affect in the context of Latin instruction. *British Journal of Educational Psychology, 76*, 289-308.
- Gottfredson, L. (2002). Where and why a matters: Not a mystery. *Human Performance, 15*, 25-46.
- Gottfredson, L. (2003). Dissecting practical intelligence theory: Its claims and evidence. *Intelligence, 31*, 343-397.

- Govaerts, S., & Gregoire, J. (2004). Stressful academic situations: Study on appraisal variables in adolescence. *Revue Europeenne de Psychologie Appliquee*, 54(4), 261-271.
- Haren, E., & Mitchell, C. W. (2003). Relationships between the five-factor personality Model and coping styles. *Psychology & Education: An Interdisciplinary Journal*, 40 (1), 38-49.
- Hojat, M., Gonnella, J. S., Erdmann, J. B., & Vogel, W. H. (2003). Medical students' cognitive appraisal of stressful life events as related to personality, physical well-being, and academic performance: A longitudinal study. *Personality and Individual Differences*, 35, 219-235.
- John, O. P. Srivastava, S. (1999). The big five taxonomy: history, measurement, and theoretical perspectives. Pervin, L.A. & John, O. P. (Ed.), *Handbook of Personality Theory and Research*. (pp. 102-138). The Guilford Press.
- Korotkov, D., & Hannah, T. E. (2004). The five-factor model of personality: strengths and limitations in predicting health status, sick-role and illness behaviour. *Personality and Individual Differences*, 36, 187-199.
- Kuncel, N. R., Hezlet, S. A., & Ones, D. S. (2001). A comprehensive meta-analysis of the predictive validity of the graduate record examinations: Implications for graduate student selection and performance. *Psychological Bulletin*, 127, 162-181.
- Lee, M., & Larson, R. (2000). The Korean "examination hell": Long hours of studying, distress, and depression. *Journal of Youth and Adolescence*, 29, 249-272.
- Martin, J. H., Montgomery, R. L., & Saphian, D. (2006). Personality, achievement test scores, and high school percentile as predictors of academic performance across four years of coursework. *Journal of Research in Personality*, 40, 424-431.
- Matthews, G., & Dorn, L. (1995). *Cognitive and attentional processes in personality and intelligence*. In D. H. Saklofske, & Moshe Zeidner (Eds.), *International handbook of personality and intelligence* (pp. 367-396). New York: Plenum.
- Matthews, G., Davies, D. R., Westerman, S. J., & Stammers, R. B. (2000). *Human performance. Cognition, Stress, and Individual Differences*. London: Psychology Press.
- Mervielde, I. J. Deary, F. De Sternberg, R. J., & Williams, W. M. (1997). Does the Graduate Record Examination predict meaningful success in the graduate training of psychologists? – A case study. *American Psychologist*, 52, 630-641.
- Michie, F., Glachan, M., & Bray, D. (2001). An Evaluation of Factors Influencing the Academic Self-Concept, Self-Esteem and Academic Stress for Direct and Re-entry Students in Higher Education. *Educational Psychology*, 21(4), 455-472.

- Misra, R. & Castillo, L. (2004). Academic Stress among College Students: Comparison of American and International Students. *International Journal of Stress Management*, 11, 132-148
- Mori, S. C. (2000). Addressing the mental health concerns of international students. *Journal of Counseling and Development*, 78, 137-144.
- Moutafi, J., Furnham, A., & Crump, J. (2003a). Demographic and personality predictors of intelligence: A study using the Neo-Personality Inventory and the Myers-Briggs Type Indicator. *European Journal of Personality*, 17, 79-94.
- Musgrave-Marquart, D., Bromley, S. P., & Dalley, M. B. (1997). Personality, academic attribution, and substance use as predictors of academic achievement in college students. *Journal of Social Behavior and Personality*, 12, 501-511.
- Paunonen, S. V., & Ashton, M. C. (2001). Big five predictors of academic achievement. *Journal of Research in Personality*, 35, 78-90.
- Pekrun, R. (2000). A social cognitive, control-value theory of achievement emotions. In J. Heckhausen (Ed.), *Motivational Psychology of Human Development* (pp. 143-163). Oxford, England: Elsevier.
- Pekrun, R., Goetz, T., & Titz, W. (2002). Academic emotions in student' self-regulated learning and achievement: A program of qualitative and quantitative research. *Educational Psychologist*, 37(2), 91-105.
- Penley, J. A., & Tomaka, J. (2002). Associations among the Big five, emotional responses, and coping with acute stress. *Personality and Individual Differences*, 32, 1215-1228.
- Perry, R. P. (1991). Perceived control in college students: implications for instruction in higher education. In J. Smart (ed.), *Higher Education: Handbook of Theory and Research*, Vol. 7, (pp. 1-56). New York: Agathon Press.
- Schouwenburg, H. C., & Kossowska, M. (1999). *Learning styles: Differential effects of self-control and deep-level information processing on academic achievement*. In I. Mervielde, I. J. Deary, F. De.
- Struthers, C. W., Perry, R. P., & Menec, V. H. (2000). An examination of the Relationship among Academic Stress, Coping, Motivation, and Performance in College. *Research in Higher Education*, 41(5), 581-592.
- Sue, S., & Okazaki, S. (1990). Asian-American educational achievements: A phenomenon in search of an explanation. *American Psychologist*, 45, 913-920.
- Thoits, P. A. (1995). Stress, coping, and social support processes: Where are we? What next? *Journal of Health and Social Behavior*, 35, 53-79.
- Winkelman, M (1994). Culture shock and adaption. *Journal of Counseling and Development*, 73, 121-126.
- Zeidner, M., & Matthews, G. (2000). Intelligence and personality. In R. Sternberg (Ed.), *Handbook of intelligence* (pp.581-610). New York: Cambridge University Press.

-
- Zhang, L. (2006). Thinking styles and the big five personality ratites revisited. *Personality and Individual Differences*, 40, 1177-1187.
- Zhang, L. F. (2003). Does the big five predict learning approaches? *Personality and Individual Differences*, 34, 1431-1446.