

تأثیر رگه‌های عمقی شخصیت بر افت تحصیلی دانشجویان*

محمد تقی دلخموش

عضو هیئت علمی دانشگاه آزاد اسلامی - واحد تهران جنوب

چکیده

۱۷۳ دانشجوی مذکر و مؤنث رشته‌های فنی و علوم انسانی در دو گروه مطالعه (دانشجویان مشروط) و مقایسه (دانشجویان ممتاز) براساس پرسشنامه ۱۶ عاملی شخصیت (16PF) «بازنگری پنجم» ارزشیابی شدند. فرضیه اصلی تحقیق، تبیین نسبی پیشرفت تحصیلی دانشجویان را بر مبنای پاره‌ای از مقیاس‌های 16PF پیش‌بینی کرده بود. افزون بر این، فرض شده بود که عوامل شخصیتی تبیین‌کننده پیشرفت تحصیلی دانشجویان، برحسب جنس و گرایش تحصیلی متفاوت است. فرضیه‌های تحقیق با توجه به یافته‌های حاصل از اجرای روش تحلیل رگرسیون چندمتغیری تأیید شدند. ارزش نتایج حاصل از پژوهش، خاصه از حیث یشتیانی از الگوی نظری تینتر در باب افت تحصیلی دانشجویان، برجسته می‌شود؛ به عبارت دیگر، معانی روان‌شناختی نیمرخ شخصیتی دانشجویان مشروط، مؤید توحید یافتگی ناستنده آنها با نظام‌های اجتماعی و دانشگاهی است.

* این مقاله تزارشی است از پژوهشی به همین عنوان که با استفاده از اعتبار معاونت پژوهشی دانشگاه آزاد اسلامی - واحد تهران جنوب اجرا شده است.

مقدمه

امروز در همه کشورهای که در آنها توسعه اقتصادی - اجتماعی بر مبنای برنامه‌ریزی‌های منظم دنبال می‌شود، تحقیق اهداف توسعه در سطحی وسیع، منوط به توفیق در اجرای برنامه‌هایی است که دستیابی به یک نظام آموزشی کارآمد را فراهم می‌سازند. توجه به کارآمدی نظام آموزشی، ناظر بر این واقعیت است که توسعه و تربیت نیروی انسانی متخصص، اهرم اصلی حرکت‌های توسعه‌ای است. پس تلاش شده است تا با اتکا به تجدید سازماندهی‌ها، تدوین روش‌های نو، تأمین شرایط و امکانات لازم، حذف موانع و مشکلات، بر توانمندی نظام‌های آموزشی یقین‌آیند. طبعاً نخستین گام در راه ایجاد توانمندی، توسل به ارزشیابی‌هایی است که به کمک آنها، براساس معیارها و ملاک‌های مشخص بتوان سطح بازده نظام آموزشی را به گونه‌ی عینی تعیین کرد. از جمله شاخص‌هایی که عموماً در سنجش بازده مؤسسات آموزشی مدنظر قرار می‌گیرد، عملکرد تحصیلی دانشجویان است؛ بدین ترتیب که اشکال متفاوتی از عملکرد تحصیلی ناموفق دانشجویان را مبنایی برای برآورد بازده دانشگاه محسوب کرده‌اند.

اصطلاح «افت تحصیلی»، بر موقعیت تحصیلی دانشجویانی اطلاق می‌شود که نتوانسته‌اند الزامات حضور در دانشگاه یا عملکرد تحصیلی را به‌طور موفقیت‌آمیز برآورده سازند (مالسون^۱، ۱۹۷۲). این دانشجویان ممکن است: ۱. یک نیمسال تحصیلی را تکرار کنند (مشروطی)؛ ۲. تغییر رشته بدهند؛ یا ۳. ترک تحصیل کنند: دانشجویانی که تحصیل خود را به‌طور داوطلبانه رها می‌کنند (انصرافی) و دانشجویانی که بر اثر شکست تحصیلی، از ادامه تحصیل باز می‌مانند (اخراجی).

از میان الگوهای نظری که برای تبیین فرایند ترک تحصیل تدوین یافته است، الگویی که تینتو^۲ (۱۹۷۵) ارائه کرده، یکی از جامع‌ترین الگوها است. این الگوی نظری که ملهم

از نظریه خودکشی دورکیم^۱ است، با نظریه «سود-زبان»^۲ در قلمرو اقتصاد آموزش و پرورش نیز سازگار است. از نظر دورکیم (۱۹۶۱)، خودکشی هنگامی احتمال وقوع بیشتری دارد که فرد به‌طور کافی با بافت جامعه توحید نیافته است. احتمال خودکشی در جامعه به‌طور خاص در موقع فقدان دورریخت توحید یافتگی افزایش می‌یابد که به‌طور عمده عبارت‌اند از توحید یافتگی نابسندۀ اخلاقی (ارزشی) و پیوندجویی نابسندۀ جمعی.

دانشگاه، به‌عنوان یک نظام اجتماعی، از حیث ساختارهای ارزشی و اجتماعی خود با جامعه گسترده‌تر قابل قیاس است. ترک تحصیل از دانشگاه، همچون خودکشی در جامعه، ممکن است به‌طور عمده از تعاملات ناکافی دانشجو با دیگران در دانشگاه و سنخیت نابسندۀ با الگوهای ارزشی مرسوم در جمع دانشگاهی ناشی شود. به‌جرات می‌توان گفت که نبود توحید یافتگی با نظام اجتماعی دانشگاه، به‌تعمد کم در برابر آن نظام اجتماعی منجر می‌شود و این احتمال را که افراد به ترک دانشگاه تصمیم بگیرند و در جستجوی فعالیت‌های دیگر برآیند، افزایش می‌دهد.

بر اساس الگوی نظری تینتو، که در شکل ۱ به نمایش گذاشته شده است، فرایند ترک تحصیل از دانشگاه را می‌توان به‌منزله یک فرایند طولی تعامل‌های بین فرد و نظام‌های تحصیلی و اجتماعی دانشگاه تلقی کرد که طی آن تجارب فرد در آن نظام‌ها، تعهد وی در قبال هدف و مؤسسه را پیوسته تعدیل می‌کند به گونه‌ای که به ادامه تحصیل یا اشکال مختلف ترک تحصیل منجر می‌شود.

همان‌طور که در شکل ۱ نشان داده شده است، افراد با ویژگی‌های گوناگون (جنس، نژاد، شخصیت، و توانش)، تجربه‌های پیش‌دانشگاهی (برای مثال: میانگین نمرات، موفقیت‌های تحصیلی و اجتماعی) و زمینه خانوادگی (مثلاً: پایگاه اقتصادی-اجتماعی، ارزش‌ها و انتظارات) که هر یک مستقیم و غیرمستقیم، بر عملکرد در دانشگاه تأثیر دارند،

تعیین می‌سازد.

در الگوی نظری تیتو، تصمیم فرد برای ترک دانشگاه، تحت تأثیر حوادث خارج از دانشگاه هم قرار می‌گیرد. بر طبق نظریه تحلیل سود-زیان، افراد انرژی خود را به سمت فعالیتی سوق می‌دهند که از نظر آنان در مدتی خاص، نسبت سود به زیان را به حد اکثر می‌رساند. بر این اساس، وقتی اعراض شخصی این است که شکل دیگری از سرمایه‌گذاری زمان، انرژی و منابع، سود بیشتری در مقایسه با زیان آن در طول زمان دارد، گرایش به کناره‌گیری از دانشگاه در او، بیشتر از ماندن در دانشگاه می‌شود.

در مؤسسات آموزش عالی ایران، موارد ترک تحصیل بسیار محدود است. در مقابل، آنچه حائز اهمیت است، حضور چشمگیر جمعیت دانشجویانی است که به‌رغم بی‌میلی به اشتغالات فکری و شکست‌های پیاپی تحصیلی، حاضر نیستند داوطلبانه از ادامه تحصیل انصراف حاصل کنند. این قبیل دانشجویان به لطف مواد مخفنه بخشنامه‌های جدید، بی‌نظمی‌های مدیریت‌های آموزشی، راهدای حداقل نمره‌های قبولی از سوی اساتادان، با ترم‌های مکرر مشروطی همچنان به تحصیل خود ادامه می‌دهند. پافشاری این دانشجویان بر ادامه تحصیل - تحصیلی که از معنای واقعی خود کاملاً تهی شده است - به یقین به منزله توحید یافتگی آنها با نظام دانشگاهی نیست. آنها به هدف‌های آموزش عالی و از جمله اساسی‌ترین آنها یعنی ارتقای مهارت‌ها و خلاقیت، متعهد نیستند. التزام دانشجویان مشروط به اخذ مدرک تحصیلی و منتظر با آن، عدول آموزش عالی از هدف‌های خود، باید معلول تأثیر مجموعه عواملی باشد که جایگاه ارزش کارآمدی در جامعه را متزلزل ساخته است. ماهیت این عوامل و شرایط تأثیرگذاری آنها بر ساخت‌های فردی و اجتماعی هرچه باشد، پیامد آشکار آن، این بوده است که مرزهای حاشیه زیستی دیگر به معنای واقعی وجود ندارد؛ به بیان دیگر، آنچه را حاشیه زیستی می‌نامند، اینک در متن جامعه فعال شده است. با چنین برداشتی از شرایط زیست فردی و اجتماعی، درجه توحید یافتگی دانشجویان مشروط با نظام آموزش عالی را نه با ملاک

حضور در دانشگاه، بلکه باید با هدف‌های اصلی آموزش عالی سنجید. پس، الگوی نظری تیتو را، البته با پاره‌ای ملاحظات، می‌توان همچنان برای درک فرایند تحصیلی دانشجویان مشروط به کار بست.

ملاحظه نخست آنکه اگر از چشم‌انداز تیتو، ترک تحصیل در حکم تصمیم به قطع حیات دانشگاهی (در تطبیق با نظریه خودکشی درکسم) است، از زاویه روان‌شناختی می‌تواند به منزله‌گیری (دفاع) از موقعیتی باشد که زندگی روانی (حرمت خود) فرد را تهدید می‌کند. عملکرد ضعیف تحصیلی، تصویری مغشوش از سیمای دانشجویی فرد ترسیم می‌کند، تصویری که فرد ترجیح می‌دهد آن را نبیند. بنابراین، تصمیم به ترک تحصیل، متضمن تحریف سطحی از واقعیت است؛ بدین معنا که فرد برای حفظ سطح ارزندگی خود، به نظام ارزنده‌سازی‌های دانشگاهی پشت می‌کند. در این سازوکار، درک روشن‌تری از توحیدنایافتگی با نظام‌های اجتماعی و تحصیلی به دست می‌آید.

ملاحظه دوم آنکه، اگر الگوی تیتو بر اساس تمایزهای بین‌فرهنگی تعدیل شود، می‌تواند نقش مبانی ارزشی نظام‌های اجتماعی و آموزشی را در شکل‌گیری پدیده‌های خاص افت تحصیلی برجسته سازد. دانشجویان بی‌وسه مشروط در نظام دانشگاهی ایران، برای صیانت از ارزندگی خود، از سوی نظام ارزنده‌سازی‌های دانشگاهی، تهدید جدی نمی‌شوند؛ و این ممکن نیست، مگر آنکه بپذیریم محتوای کارآمدی در ساختارهای اجتماعی و آموزشی، خود دچار تحریف شده است. بدین معنا، می‌توان ریشه توحیدنایافتگی دانشجویان بی‌وسه مشروط را بر مبنای ارزش‌های متعارض مصادرات اخلاقی جامعه، جستجو کرد.

آنچه در تطبیق الگوی تیتو با ویژگی‌های خاص افت تحصیلی دانشجویان در ایران، ملاحظه شد، نتیجه‌گیری‌های نظری را به میان می‌کشد که نیازمند واریسی‌های تجربی هستند. برای تبیین سهم توحیدنایافتگی ناپسندۀ دانشجویان با نظام‌های اجتماعی و

دانشگاهی در عملکرد تحصیلیشان، می‌توان روی آوردهای نظری و روش‌شناختی متفاوتی اتخاذ کرد. در این میان، روان‌شناسی شخصیت و تحلیل رگه‌های خلقی، این مزیت را دارد که استنباط روشنی از تمامی جنبه‌های کنش‌وری کلی یک فرد و شیوه زندگی وی به دست می‌دهد. در گستره پژوهش‌هایی که با عطف به ویژگی‌های دانشجویان موفق و ناموفق، و با الگوهای روش‌شناختی مختلف، در گروه‌های متفاوت دانشجویی به عمل آمده، به رگه‌هایی اشاره رفته است که به‌طور ضمنی یا صریح با فرایند اجتماعی شدن ارتباط پیدا می‌کنند. در پاره‌ای دیگر از پژوهش‌ها، نتایج کمی و بیش همگرا در تأیید اثر درون‌گردی بر پیشرفت تحصیلی گزارش شده است. در جدول ۱، خلاصه نتایج پژوهش‌هایی که در آنها روابط بین رگه‌های شخصیت و پیشرفت تحصیلی دانشجویان بررسی شده، آمده است.

شماری از پژوهش‌ها نیز به ارتباط معنادار بین رگه‌های شخصیت و پیشرفت تحصیلی دانشجویان دست نیافته‌اند (مانند انو^۱، ولک^۲، دیچمان^۳، ۱۹۷۸؛ بارنی^۴، فردریکز^۵ و فردریکز^۶، ۱۹۸۴، ۱۹۸۶؛ ساکای^۷، تاکیشی^۸ و ساتو^۹، ۱۹۸۲؛ مهتا^{۱۰} و کومار^{۱۱}، ۱۹۸۵؛ نورایی^{۱۲} و شری^{۱۳}، ۱۹۹۳).

نتیجه عمده‌ای که از بازبینی این پیشینه به دست می‌آید، سهم عمده تحول‌یافتگی اخلاقی و پیوندجویی اجتماعی در تبیین عملکرد تحصیلی دانشجویان است. رگه‌هایی چون مسئولیت‌پذیری، هشیاری بر قواعد، رشدیافتگی اجتماعی، وجدان اخلاقی، مهار خود، و میان‌واگرایی - که از خلال پژوهش‌ها به دست آمده‌اند - تعابیر مشابهی برای

- | | |
|-------------------|--------------------|
| 1. Eno, L. | 2. Woehlke, P. |
| 3. Deichmann, J. | 4. Barney, J. A. |
| 5. Fredericks, J. | 6. Fredericks, M. |
| 7. Sakai, M. | 8. Takeichi, M. |
| 9. Sato, T. | 10. Mehta, P. |
| 11. Kumar, D. | 12. Nourayi, M. M. |
| 13. Cherry, A. A. | |

جدول ۱. خلاصه نتایج پژوهش‌ها در زمینه ارتباط بین رگه‌های شخصیت و

پیشرفت تحصیلی دانشجویان

رگه مرتبط با پیشرفت تحصیلی	پژوهشگر
مسئولیت‌پذیری، مهار خود، رشدیافتگی اجتماعی	هالند ^۱ (۱۹۵۹) *
هشیاری بر قواعد، پایداری هیجانی	واربرتون ^۲ و همکاران (۱۹۶۳) **
پشتکار، پیشرفت‌طلبی، نظم‌جویی	هیلبرون ^۳ (۱۹۶۵) *
فروتنی و اطاعت	پاندی ^۴ (۱۹۷۳)
رشدیافتگی، میان‌واگرایی	استرین ^۵ (۱۹۷۹)
جدیت، پشتکار، خودآغازگری	روماین ^۶ و کروز ^۷ (۱۹۸۱)
بردباری و اطاعت	کومار ^۸ (۱۹۸۳)
مسئولیت‌پذیری	مانیون ^۹ (۱۹۸۲)
رشدیافتگی اجتماعی - هیجانی، دگردوستی	دلار ^{۱۰} (۱۹۸۴)
رشدیافتگی اجتماعی - هیجانی	فرانکلین ^{۱۱} و استرین ^{۱۲} (۱۹۹۲)
مسئولیت‌پذیری	سیگل ^{۱۳} و شاگنسی ^{۱۴} (۱۹۹۲)
هشیاری بر قواعد، گرمی	شاگنسی، استوکارد ^{۱۵} ، مور ^{۱۶} و سیگل (۱۹۹۲)
هوش بالا، پایداری هیجانی	شاگنسی، اسپری ^{۱۷} ، مور، و سیگل (۱۹۹۵)
سوزندگی، جسارت، میل به تجربه‌گری، خیالپردازی	پنگ ^{۱۸} ، خاو ^{۱۹} ، و اداریا ^{۲۰} (۱۹۹۵)
مهار خود، وجدان اخلاقی	ولف ^{۲۱} و جانسون ^{۲۲} (۱۹۹۵)

1. Holland, J. L.

3. Heilbrun, A. B.

5. Streat, H. S.

7. Crowell, O. C.

9. Mathiasen, R. E.

11. Franklin, C.

13. Siegel, C.

15. Stockard, J.

17. Spray, K.

19. Khaw, H. H.

21. Wolf, R. N.

2. Warburton, F. W.

4. Pandey, R. E.

6. Romine, P. G.

8. Kumar, R.

10. Doller, R. J.

12. Strecker, C. L.

14. Shaughnessy, M. F.

16. Moore, J.

18. Peng, R.

20. Edarish, A. B.

22. Johnson, S. D.

ادامه جدول ۱

تعهد عاطفی، پیشرفت طلبی	کوک ^۱ و همکاران (۱۹۹۵)
درونگردی	آیسنک ^۲ و آیسنک ^۳ (۱۹۶۲) ***
درونگردی	سویج ^۴ (۱۹۶۲) **
درونگردی	چایلده ^۵ (۱۹۶۲) ***
درونگردی	کلوین ^۶ ، لوکاس ^۷ ، اُجها ^۸ (۱۹۶۵) **
درونگردی	لاوین ^۹ (۱۹۶۷) **
درونگردی	آنتوسیل ^{۱۰} و ویلسون ^{۱۱} (۱۹۷۰) **
برونگردی	دباربنزا ^{۱۲} و مونتویا ^{۱۳} (۱۹۷۴)
درونگردی	گاه ^{۱۴} و مور ^{۱۵} (۱۹۷۸)
درونگردی	لکامپه ^{۱۶} و همکاران (۱۹۸۳)
درونگردی	ماتیزن (۱۹۸۴)
برونگردی در مردان	هاگ ^{۱۷} ، رابمان ^{۱۸} ، و محمود ^{۱۹} (۱۹۸۶)
درونگردی	تارپ ^{۲۰} (۱۹۹۲)

* به نقل از لیندگرن^{۲۱} (۱۹۸۰).

** به نقل از انتوسیل (۱۹۷۳).

*** به نقل از فرنهام^{۲۲} و میچل^{۲۳} (۱۹۹۱).

1. Cook, D. K.

2. Eysenck, H. J.

3. Eysenck, S. B. G.

4. Savage, R. D.

5. Child, D.

6. Kelvin, R. P.

7. Lucas, C.

8. Ojha, A.

9. Lavin, D. E.

10. Entwistle, N. J.

11. Wilson, J. D.

12. De Barbenza, C. M.

13. Montoya, O. A.

14. Goh, D. S.

15. Moore, ch.

16. Lecompte, D.

17. Hug, M.

18. Rabman, M. M.

19. Mahmud, S. H.

20. Tharp, G. D.

21. Lindgren, H. C.

22. Furnham, J.

23. Mitchell, J.

تحول‌یافتگی اخلاقی هستند. اما در مورد اثر رگه درون‌گردی بر پیشرفت تحصیلی، بر مبنای مفاهیم متفاوتی که مقیاس‌های شخصیت آن را اندازه‌گیری می‌کنند، تفسیرهای مختلفی می‌توان به دست داد. حدّ بازداری که با آن، درون‌گردی بهنجار و مرضی از هم تفکیک می‌شود، یک اصل تعیین‌کننده در تبیین اثر این رگه بر پیشرفت تحصیلی است. تأکید یافته‌های پژوهشی بر رگه پایداری هیجانی یا رشدیافتگی هیجانی نیز این معنای کلی را قوت می‌بخشد که منابع مهارگری در ساختار شخصیت، نقش عمده‌ای در پیشرفت تحصیلی ایفا می‌کنند.

* * *

مسئله اصلی پژوهش حاضر، تبیین افت تحصیلی دانشجویان بر مبنای رگه‌های عمقی شخصیت است، چهارچوب نظری پژوهش، در قلمرو افت تحصیلی، ملهم از الگوی تبیین فرایند ترک تحصیل تینتو (توحیدنا‌یافتگی با نظام‌های تحصیلی و اجتماعی) و در حیطه شخصیت، براساس الگوی تحلیل عاملی شخصیت کتل^۱ (۱۶ رگه عمقی) است. بدین ترتیب، انتظار می‌رود رگه‌های عمقی که با آن، مفهوم توحید‌یافتگی روانی به‌طور مستقیم در اشکال متفاوت آن اندازه‌گیری می‌شود، در تبیین پیشرفت تحصیلی دانشجویان دخیل باشند. این عوامل عبارت‌اند از: عامل C (پایداری هیجانی) و عامل G (هشیاری بر قواعد). در ضمن، با توجه به اینکه عامل B (استدلال) در بین ۱۶ مؤلفه شخصیت، توانایی سنجش «هوش» را دارد و توفیق در دانشگاه الزاماً وابسته به کنش مؤثر استدلال انتزاعی است، این عامل نیز در افت تحصیلی دانشجویان مؤثر خواهد بود. افزون بر این - همچنان‌که در بسط الگوی تینتو یادآور شدیم - دانشجویان پیوسته مشروط برای حفظ سطح ارزندگی خود که از سوی نظام ارزنده‌سازی‌های دانشگاهی تهدید می‌شود، نیازمند تحریف سطحی از واقعیت هستند. عامل O (نگرانی)، برآورد قابل قبولی از «حرمت خودکاذب» ارائه می‌دهد و این عامل را نیز می‌توان در کنار سایر

عوامل پیش‌بینی‌کننده قرار داد. (۱)

بدین ترتیب، بر اساس چهارچوب مسائل پژوهش و استنباط از نتایج سوابق تحقیقاتی، فرض روابط پاره‌ای از متغیرهای پژوهش مطرح می‌شود:

■ عوامل شخصیتی استدلالاً انتزاعی (B)، پایداری هیجانی (C)، هشیاری بر قواعد (G) و نگرانی (O) در تبیین نسبی پیشرفت تحصیلی دانشجویان مهم‌اند.

فرضیه‌های پژوهش باید بر مبنای متغیرهای جنس و رشته تحصیلی تعدیل شود؛ چه، گزارش‌های یافته‌های پژوهشی، مؤید تفاوت‌های دو جنس و رشته‌های تحصیلی در زمینه‌های پیشرفت تحصیلی و عوامل خلقی شخصیت است (تفاوت‌های دو جنس در زمینه پیشرفت تحصیلی: جکسون^۱، ۱۹۵۵؛ گریتز^۲، ۱۹۵۴؛ هویت^۳، ۱۹۵۹؛ آستین، ۱۹۷۱؛ هاید^۴ و همکاران، ۱۹۹۰، به نقل از بلر^۵ و گافنی^۶، ۱۹۹۷؛ کلری^۷، ۱۹۹۱، همان منبع؛ ابوسری^۸، موس^۹ و بارزی^{۱۰}، ۱۹۹۲ - در ایران: حسین، ۱۳۵۲؛ حامد مقدم و بهروان، ۱۳۷۱؛ باریکانی، ۱۳۷۱؛ هرمزی، ۱۳۷۳؛ مجدالدین، ۱۳۷۴؛ شمس، ۱۳۷۵؛ باقری، ۱۳۷۶ / تفاوت‌های دو جنس در زمینه عوامل شخصیت: دلخوش و کلانتری، درست‌انشار / تفاوت‌های رشته‌های تحصیلی در اقت تحصیلی: آستین، ۱۹۷۱؛ گاخار^{۱۱}، ۱۹۸۴ - در ایران: حامد مقدم و بهروان، ۱۳۷۱؛ باریکانی، ۱۳۷۱؛ سیف‌اللهی، ۱۳۷۱؛ نورشاهی، ۱۳۷۵؛ شمس، ۱۳۷۵ / اثر عوامل شخصیت در گرایش به رشته‌های تحصیلی: دلخوش و کلانتری، درست‌انشار). اما یافته‌های پژوهشی، کلی‌تر از آن هستند که بتوان بر مبنای آنها فرضیه‌های جهت‌دار تدوین کرد. لذا در سطح متغیرهای جنس و رشته تحصیلی، به فرضیه‌های غیرجهت‌دار اکتفا می‌شود.

■ عوامل شخصیتی تبیین‌کننده پیشرفت تحصیلی دانشجویان، برحسب جنس

1. Jackson, R. A.
3. Hoyt, D. P.
5. Belier, M.
7. Cleary
9. Moss, D.
11. Gakhar, S. C.

2. Gerritz, H. G. J.
4. Hyde, J. S.
6. Gafni, N.
8. Abouserie, R.
10. Barasi, S.

متفاوت است. **عوامل شخصیتی** تبیین‌کننده پیشرفت تحصیلی دانشجویان، برحسب گرایش تحصیلی متفاوت است.

فرایند روش شناختی

آزمودنی‌ها

جامعه آماری مشتمل است بر کلیه دانشجویان دانشکده‌های فنی، مدیریت و حسابداری و علوم انسانی دانشگاه آزاد اسلامی - واحد تهران جنوب، که در نیمسال اول تحصیلی ۷۷-۷۸ ثبت‌نام و انتخاب واحد کرده و برحسب ملاک‌های تعیین شده در این تحقیق، در دو گروه مطالعه (دانشجویان ممتاز) ^۱ و مقایسه (دانشجویان مشروط) ^۲ قرار گرفته‌اند. از کلیه دانشجویان جامعه آماری در نوبت‌های مکرر، از طریق آگهی‌های ارسالی به دانشکده‌ها و مراکز آموزشی برای همکاری دعوت به عمل آمد؛ و در نهایت، ۱۷۳ دانشجو در گروه‌های نمونه جای گرفتند. توزیع حجم نمونه مورد بررسی به تفکیک جنس و گرایش تحصیلی، در جدول ۲ نشان داده شده است.

۱. ملاک‌های تعیین شده برای دانشجویان ممتاز:

۱. گذراندن حداقل سه سال تحصیلی، معادل حداقل ۱۴ واحد درسی در هر نیمسال؛
 ۲. میانگین نکل نمرات در نیمسال‌های تحصیلی، برای دانشجویان با گرایش‌های فنی حداقل ۱۶، برای دانشجویان با گرایش‌های علوم انسانی حداقل ۱۷.
۲. ملاک‌های تعیین شده برای دانشجویان مشروط:

۱. گذراندن حداقل سه نیمسال تحصیلی، با اخذ حداقل ۱۴ واحد درسی در هر نیمسال؛
۲. میانگین نکل نمرات حداقل در سه نیمسال تحصیلی، کمتر از ۱۲.

جدول ۲. توزیع حجم نمونه به تفکیک گرایش‌های تحصیلی و جنس

علوم انسانی		فنی		گرایش تحصیلی	
				جنس	گروه
زن	مرد	زن	مرد	ممتاز	
۴۰	۳۹	۱۳	۲۲	مشروط	
۱۷	۱۲	۷	۲۳		

روش و ابزار ارزشیابی

روش این تحقیق، غیر تجربی (پس‌رویدادی) است.

پرسشنامه ۱۶ عاملی شخصیت^۱ (16PF) - «بازنگری پنجم» (۱۹۹۳) - که کتل آن را ابداع کرده و بسط داده، ابزار پژوهش حاضر برای ارزشیابی عوامل شخصیت است. با این آزمون، ۱۶ رگه مزاجی سنجیده می‌شود. این رگه‌ها که می‌توان به آنها «عوامل» نیز اطلاق کرد، با یک حرف شناسایی می‌شوند (حروف A تا Q_۴). کتل (کتل و ابر ۲، ۱۹۷۰) همچنین نام‌هایی را که می‌توانند بیانگر معنای روان‌شناختی عوامل باشند، معرفی کرده است. پاره‌ای از این نام‌ها در طی تجدیدنظرهایی که بر روی آزمون صورت گرفته است، دستخوش تغییراتی شده‌اند. نام این عوامل که با دو قطب یا کرانه مشخص می‌شوند، براساس بازنگری پنجم آزمون، عبارت‌اند از: A (گرمی)، B (استدلال)، C (پایداری هیجانی)، E (سلطه)، F (سرزندگی)، G (هشیاری بر قواعد)، H (جسارت اجتماعی)، I (حساسیت)، L (مراقبت)، M (انتزاع‌یافتگی)، N (مخفی‌کاری)، O (نگرانی)، Q_۱ (آمادگی برای تغییر)، Q_۲ (خودانکایی)، Q_۳ (کمال‌طلبی)، Q_۴ (تنش).

پرسشنامه ۱۶ عاملی شخصیت (16PF) به‌مثابه یک مقیاس جامع مزاج، مجموعه‌ای منظم و قابل ملاحظه از میزان‌های زندگی روزمره فرد به‌دست می‌دهد و فهم و پیش‌بینی رفتارهای متنوع اجتماعی، حرفه‌ای و آموزشگاهی را امکان‌پذیر می‌سازد. این

1. 16 Personality Factor Questionnaire

2. Eber, H. W.

پرسشنامه همچنین اطلاعات ارزشمندی برای تحلیل‌های دقیق از نارضایتی‌های هیجانی و اختلال‌های رفتاری در جریان ارزشیابی‌های بالینی به دست می‌دهد و در زمینه راهنمایی حرفه‌ای و آموزشگاهی، کاربست وسیعی دارد.

پرسشنامه ۱۶ عاملی شخصیت (16PF) در پنج فرم (A تا E) منتشر شده که در پژوهش حاضر از آخرین نسخه انتشار یافته فرم A کنل و همکاران، (۱۹۹۳) استفاده شده است. (۲)

اعتمادپذیری پرسشنامه بازنگری شده در مقایسه با نسخه‌های پیشین، افزایش یافته است (روسل^۱ و کارول^۲، ۱۹۹۳؛ کن^۳ و رایک^۴، ۱۹۹۲): ثابت درونی در دامنه ۰/۶۶ تا ۰/۸۶ و اعتمادپذیری به روش بازآزمایی در دامنه ۰/۶۹ تا ۰/۸۷ در فاصله زمانی دو هفته.

شیوه تجزیه و تحلیل داده‌ها

برای تعیین اینکه متغیرهای مستقل (۱۶ رگه عمقی شخصیت) تا چه حد توان پیش‌بینی تغییرات متغیر وابسته (پیشرفت تحصیلی) را دارند، از روش تحلیل رگرسیون چندمتغیری با روش گام به گام استفاده شد. با بهره‌گیری از بسته نرم‌افزاری Spss، متغیرهای مستقل (پیش‌بین) و متغیر وابسته (ملاک) در پنج نوبت (کل گروه، گروه مردان، گروه زنان، گروه گرایش‌های فنی، گروه گرایش‌های علوم انسانی) با روش تحلیل رگرسیون چندمتغیری، پردازش و یافته‌ها استخراج شدند.

نتایج

پیش از برشمردن نتایج بررسی‌های تحلیلی، ابتدا میانگین‌ها و انحراف استاندارد‌های ۱۶ رگه عمقی شخصیت براساس دو گروه اصلی مشروط و ممتاز (جدول ۳) و زیرگروه‌های مذکور و مؤنث (جدول ۴) و گرایش‌های فنی و علوم انسانی (جدول ۵) ارائه شده‌اند.

1. Russell, M. T.

2. Karol, D. L.

3. Cona, S.

4. Riecke, M. L.

جدول ۳. میانگین و انحراف استاندارد نتایج ۱۶ عامل شخصیت در دو گروه دانشجویان مشروط و ممتاز

عوامل																آماره	گروه
Q _۴	Q _۳	Q _۲	Q _۱	O	N	M	L	I	H	G	F	E	C	B	A		
۱۲/۴۴	۱۵/۴۱	۷/۵۸	۱۴/۳۹	۱۶/۳۷	۱۴/۷۱	۱۱/۷۱	۱۴/۱۲	۱۳/۰۳	۱۱/۲۵	۱۵/۳۹	۱۰/۰۱	۱۴/۳۴	۱۲/۰۳	۹/۳۱	۱۲/۸۳	میانگین	مشروط
۴/۱۹	۴/۲۹	۴/۴۰	۳/۳۱	۳/۹۸	۴/۵۴	۵/۰۳	۲/۹۰	۴/۲۹	۵/۶۰	۴/۱۴	۴/۸۹	۳/۷۸	۵/۲۸	۲/۴۴	۳/۴۹	انحراف استاندارد	
۱۳/۳۵	۱۶/۸۶	۸/۰۸	۱۳/۶۴	۱۶/۸۴	۱۴/۹۶	۱۱/۰۵	۱۳/۷۰	۱۴/۱۱	۱۰/۸۵	۱۶/۹۰	۹/۹۲	۱۴/۳۹	۱۳/۰۹	۱۰/۵۶	۱۲/۶۱	میانگین	ممتاز
۴/۵۴	۳/۵۴	۴/۶۸	۳/۶۰	۴/۰۵	۳/۶۴	۴/۵۷	۲/۹۷	۳/۹۴	۵/۲۵	۳/۲۳	۴/۱۹	۳/۷۱	۵/۱۶	۲/۰۶	۴/۱۸	انحراف استاندارد	

پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی

رئیس هیأت مدیره

جدول ۴. میانگین و انحراف استاندارد نتایج ۱۶ عامل شخصیت در دو گروه دانشجویان مشروط و ممتاز (به تفکیک جنس)

عوامل																آماره	جنس	گروه
Q _۴	Q _۳	Q _۲	Q _۱	O	N	M	L	I	H	G	F	E	C	B	A			
۱۱/۷۷	۱۴/۹۷	۷/۶۰	۱۴/۳۷	۱۵/۶۳	۱۴/۶۹	۱۱/۴۳	۱۴/۰۶	۱۱/۴۶	۱۱/۰۹	۱۴/۸۳	۱۰/۲۹	۱۴/۸۶	۱۳/۷۱	۱۰/۰۶	۱۲/۸۵	میانگین	مذکر	مشروط
۴/۳۷	۴/۰۳	۴/۳۰	۳/۴۰	۳/۵۶	۴/۶۲	۴/۶۲	۲/۶۷	۴/۰۷	۵/۹۸	۴/۳۵	۵/۴۵	۳/۴۷	۵/۰۰	۲/۱۰	۳/۹۴	انحراف استاندارد		
۱۳/۴۲	۱۶/۰۴	۷/۵۴	۱۴/۱۷	۱۷/۴۶	۱۴/۷۵	۱۲/۱۲	۱۴/۳۱	۱۵/۳۳	۱۱/۵۰	۱۶/۲۱	۹/۶۲	۱۳/۵۸	۱۰/۳۷	۸/۲۱	۱۲/۷۹	میانگین	مؤنث	
۳/۷۸	۴/۶۶	۴/۶۳	۳/۲۴	۴/۳۷	۴/۵۲	۵/۶۵	۳/۲۶	۳/۵۶	۵/۱۲	۳/۷۴	۴/۰۱	۴/۱۵	۵/۳۳	۲/۵۴	۲/۸۰	انحراف استاندارد		
۱۲/۵۷	۱۶/۲۱	۹/۰۸	۱۳/۱۵	۱۶/۵۶	۱۵/۳۸	۱۱/۵۹	۱۳/۸۹	۱۲/۷۲	۱۰/۲۵	۱۶/۸۲	۹/۱۰	۱۴/۷۷	۱۲/۲۶	۱۰/۷۴	۱۲/۰۵	میانگین	مذکر	ممتاز
۴/۳۰	۳/۴۶	۴/۷۱	۳/۳۶	۳/۳۹	۳/۳۹	۴/۵۱	۲/۹۰	۳/۹۷	۴/۷۴	۳/۲۳	۳/۹۸	۳/۴۰	۴/۳۰	۱/۹۸	۳/۹۵	انحراف استاندارد		
۱۴/۲۵	۱۷/۶۰	۶/۹۲	۱۴/۲۱	۱۷/۱۷	۱۴/۴۷	۱۰/۴۳	۱۳/۴۹	۱۵/۷۰	۱۱/۵۵	۱۷/۰۰	۱۰/۸۷	۱۳/۹۶	۱۴/۰۴	۱۰/۳۶	۱۳/۲۶	میانگین	مؤنث	
۴/۶۹	۳/۵۲	۴/۴۲	۳/۸۱	۴/۷۲	۳/۸۸	۴/۶۰	۳/۰۷	۳/۲۹	۵/۷۵	۳/۲۶	۴/۲۷	۴/۰۳	۵/۹۱	۲/۱۴	۴/۳۹	انحراف استاندارد		

جدول ۵. میانگین و انحراف استاندارد نتایج ۱۶ عامل شخصیت در دو گروه دانشجویان مشروط و ممتاز (به تفکیک گرایش های تحصیلی)

عوامل																آماره	گرایش های تحصیلی	گروه
Q _۴	Q _۳	Q _۲	Q _۱	O	N	M	L	I	H	G	F	E	C	B	A			
۱۱/۳۷	۱۵/۳۳	۷/۱۳	۱۴/۷۰	۱۶/۶۳	۱۴/۹۳	۱۱/۵۳	۱۴/۲۷	۱۲/۱۳	۱۱/۵۷	۱۵/۳۰	۱۰/۸۰	۱۴/۲۰	۱۳/۱۷	۱۰/۴۰	۱۲/۳۰	میانگین	فنی	مشروط
۴/۰۹	۳/۴۵	۴/۶۸	۳/۳۷	۴/۰۷	۴/۷۵	۴/۳۷	۲/۹۸	۴/۴۲	۶/۱۸	۳/۸۲	۴/۸۲	۴/۶۶	۵/۴۲	۱/۶۷	۳/۹۱	انحراف استاندارد		
۱۳/۵۵	۱۵/۵۹	۸/۰۳	۱۳/۸۶	۱۶/۱۰	۱۴/۴۸	۱۱/۹۰	۱۳/۹۷	۱۳/۹۷	۱۰/۹۳	۱۵/۴۸	۹/۲۱	۱۴/۴۸	۱۰/۸۶	۸/۱۷	۱۳/۳۸	میانگین	علوم انسانی	
۴/۰۶	۴/۰۷	۴/۱۲	۳/۱۵	۳/۹۳	۴/۳۹	۵/۷۱	۴/۸۵	۴/۰۲	۵/۰۲	۴/۵۱	۴/۹۰	۲/۶۵	۴/۹۵	۲/۶۲	۲/۹۷	انحراف استاندارد		
۱۴/۰۳	۱۶/۳۷	۸/۱۱	۱۳/۴۹	۱۷/۰۳	۱۴/۹۴	۱۱/۷۴	۱۵/۲۰	۱۲/۷۱	۸/۸۰	۱۶/۵۴	۹/۱۱	۱۳/۰۹	۱۲/۲۹	۱۱/۴۳	۱۰/۸۰	میانگین	فنی	ممتاز
۴/۰۹	۳/۴۵	۵/۱۰	۳/۶۲	۳/۹۲	۳/۷۸	۴/۷۷	۲/۴۸	۳/۸۲	۵/۱۰	۳/۵۷	۴/۰۷	۳/۶۹	۵/۴۲	۱/۷۷	۴/۴۶	انحراف استاندارد		
۱۳/۰۵	۱۷/۰۸	۸/۰۶	۱۳/۷۱	۱۶/۷۶	۱۴/۹۶	۱۰/۷۵	۱۳/۰۴	۱۴/۷۲	۱۱/۷۶	۱۷/۰۶	۱۰/۲۸	۱۴/۹۷	۱۳/۴۴	۱۰/۱۸	۱۳/۴۲	میانگین	علوم انسانی	
۴/۷۲	۳/۵۸	۴/۵۲	۳/۶۱	۴/۱۳	۳/۶۰	۴/۴۸	۲/۹۵	۳/۸۶	۵/۰۸	۳/۰۹	۴/۲۲	۳/۶۰	۵/۰۴	۲/۰۷	۳/۸۱	انحراف استاندارد		

برای آنکه تفاوت میانگین‌های گروه‌های نمونه در ۱۶ رگه عمقی شخصیت به‌خوبی آشکار شود، مندرجات سه جدول ۳، ۴ و ۵ براساس بالاترین تفاوت‌های موجود، در جدول ۶، خلاصه شده است.

جدول ۶. بالاترین مقادیر تفاوت‌های میانگین‌های گروه مشروط با گروه ممتاز در ۱۶ رگه عمقی در کل گروه و زیرگروه‌ها

کل گروه		گروه مذکر		گروه مؤنث		گروه گرایش‌های فنی		گروه گرایش‌های علوم انسانی	
تفاوت میانگین‌ها	عامل	تفاوت میانگین‌ها	عامل	تفاوت میانگین‌ها	عامل	تفاوت میانگین‌ها	عامل	تفاوت میانگین‌ها	عامل
-۱/۵۱	G	-۱/۹۹	G	-۲/۱۵	B	۲/۷۷	H	-۲/۵۸	C
-۱/۴۵	Q _r	-۱/۴۵	B	۱/۶۹	M	-۲/۶۶	Q _r	-۲/۰۱	B
-۱/۲۵	B	-۱/۴۸	Q _r	-۱/۵۶	Q _r	۱/۶۹	F	-۱/۵۸	G
-۱/۰۸	I	-۱/۲۶	I	-۱/۲۵	F	۱/۵۰	A	-۱/۲۹	Q _r
-۱/۰۶	C	-۱/۲۴	Q _r			-۱/۲۴	G	۱/۱۵	M
		۱/۱۹	F			۱/۲۱	Q _i		
						-۱/۱۴	Q _r		
						۱/۱۱	E		
						-۱/۰۳	B		

تفاوت‌های میانگین‌های نمرات گروه‌ها در عوامل ۱۶ گانه شخصیت (جدول ۶)، تفاوت‌های محسوس عوامل B و Q_r را در کل گروه و زیرگروه‌ها نشان می‌دهد. عامل G اگرچه در زیرگروه مؤنث تفاوت برجسته‌ای دربر نداشته، در گروه مذکر بیشترین تفاوت را به‌دست داده است. جهت تفاوت‌ها در عامل F در دو گروه مذکر و مؤنث، مخالف

یکدیگر است؛ و تفاوت‌های موجود در گروه‌گرایش‌های انسانی به‌طور عمده در عواملی به‌دست آمده که تفاوت‌های کل‌گروه از آن ناشی شده است. و نهایت اینکه بالاترین سطح تفاوت در عوامل، در گروه‌گرایش‌های فنی منعکس شده است که حضور تفاوت‌ها در عواملی همچون F ، H و A ، موضع‌برونگردی دانشجویان مشروط رشته‌های فنی را در مقایسه با دانشجویان ممتاز به‌میان می‌کشد.

اما این حد از دریافت‌های توصیفی، فائد صراحت‌اند؛ و تدقیق مسائل، نیازمند بررسی‌های تحلیلی است. اجرای روش تحلیل رگرسیون چندمتغیری، که نتایج آن در جدول ۷ درج شده است، امکان رسیدن به استنباط‌های دقیق‌تری از روابط رگه‌های عمقی شخصیت و پیشرفت تحصیلی را میسر می‌سازد.

یافته‌های تحلیلی از اجرای روش تحلیل رگرسیون چندمتغیری (جدول ۷)، بیانگر نکات زیر است:

۱. در سطح کلی گروه، عامل «استدلال» (B)، مهم‌ترین عامل در رابطه با پیشرفت تحصیلی است. به این ترتیب که با این عامل، حدود ۷٪ نسبت متغیرات (واریانس) پیشرفت تحصیلی تبیین می‌شود ($R^2 = 0/069$ ، $F = 12/725$ ، $P = 0/000$) بعد از آن، عوامل «هشیاری بر قواعد» (G) و «حساسیت» (I) هر یک حدود ۴٪ تغییرات پیشرفت تحصیلی را تبیین می‌کنند (افزایش R^2 برای عامل G ، $0/039$ و برای عامل I ، $0/037$ است). اثر دو عامل مذکور همانند عامل B معنادار است (برای عامل G : $F = 10/279$ و $P = 0/000$ ؛ و برای عامل I : $F = 9/574$ و $P = 0/000$). همچنین کلیه روابط موجود بین عوامل مذکور و پیشرفت تحصیلی مثبت‌اند (برای عامل B : $0/262$ ، برای عامل G : $0/198$ ، و برای عامل I : $0/125$)؛ بدین معنا که پیشرفت تحصیلی با افزایش توان استدلال انتزاعی، هشیاری بر قواعد، و حساسیت ارتباط دارد. و نهایت اینکه با سه عامل B ، G و I ، در مجموع، $14/5\%$ تغییرات پیشرفت تحصیلی تبیین می‌شود.

جدول ۷. نتایج تحلیل رگرسیون چندمتغیری برای پیش‌بینی پیشرفت تحصیلی دانشجویان (ممتاز - مشروط) براساس ۱۶ رگه عمقی شخصیت (در کل گروه و زیرگروه‌ها)

کل گروه									
گام	متغیرهای پیش‌بین	R	R ²	افزایش R ²	F	معناداری متغیر	ضریب همبستگی	معناداری	
۱	B	۰/۲۶۲	۰/۰۶۹	-	۱۲/۷۲۵	۰/۰۰۰	۰/۲۶۲	۰/۰۰۰	
۲	G, B	۰/۳۲۸	۰/۱۰۸	۰/۰۳۹	۱۰/۲۷۹	۰/۰۰۰	۰/۱۹۸	۰/۰۰۴	
۳	I, G, B	۰/۳۸۱	۰/۱۴۵	۰/۰۳۷	۹/۵۷۴	۰/۰۰۰	۰/۱۲۵	۰/۰۰۵	
گروه مذکر									
۱	G	۰/۲۵۵	۰/۰۶۵	-	۶/۵۲۶	۰/۰۱۲	۰/۲۵۵	۰/۰۰۶	
گروه مؤنث									
۱	B	۰/۴۰۶	۰/۱۶۵	-	۱۴/۸۳۴	۰/۰۰۰	۰/۴۰۶	۰/۰۰۰	
۲	C, B	۰/۴۶۳	۰/۲۱۲	۰/۰۴۹	۱۰/۱۰۳	۰/۰۰۰	۰/۲۸۷	۰/۰۰۶	
۳	Q _۴ , C, B	۰/۵۱۶	۰/۲۶۶	۰/۰۵۲	۸/۸۲۳	۰/۰۰۰	۰/۰۸۱	۰/۲۴۱	
گروه گرایش‌های فنی									
۱	Q _۴	۰/۳۰۵	۰/۰۹۳	-	۶/۴۷۷	۰/۰۱۳	۰/۳۰۵	۰/۰۰۷	
گروه گرایش‌های علوم انسانی									
۱	B	۰/۳۷۴	۰/۱۴۰	-	۱۷/۱۹۳	۰/۰۰۰	۰/۳۷۴	۰/۰۰۰	
۲	C, B	۰/۴۲۴	۰/۱۸۰	۰/۰۴۰	۱۱/۵۱۲	۰/۰۰۰	۰/۲۲۴	۰/۰۱۰	
۳	O, C, B	۰/۴۸۱	۰/۲۳۱	۰/۰۵۱	۱۰/۳۸۹	۰/۰۰۰	۰/۰۷۲	۰/۲۳۰	

۲. در سطح دانشجویان مذکر، تنها عامل تبیین‌کننده پیشرفت تحصیلی، عامل G است (در حد $۰/۶/۵$)، که با توجه به همبستگی مثبت این عامل با پیشرفت تحصیلی، بار دیگر اثر مثبت هشیاری بر قواعد بر پیشرفت تحصیلی استنباط می‌شود.
۳. عوامل B، C (پایداری هیجانی) و Q_4 (تنش)، در تبیین تغییرات پیشرفت تحصیلی دانشجویان مؤنث سهم‌اند. با عامل در B در گام نخست $۰/۱۶/۵$ ، با عامل C در گام بعدی حدود $۰/۵$ ، و با عامل Q_4 گام سوم، با بیش از $۰/۵$ ، در مجموع، حدود $۰/۲۷$ تغییرات پیشرفت تحصیلی تبیین می‌شود. روابط به‌دست آمده بین عوامل مذکور با پیشرفت تحصیلی مثبت است؛ و افزایش پایداری هیجانی و تنش، همانند توان استدلال انتزاعی، بر پیشرفت تحصیلی مؤثرند. نکته شایان ذکر از مقایسه نتایج گروه‌های مذکر و مؤنث اینکه توان تبیینی عوامل شخصیت در زمینه پیشرفت تحصیلی، در گروه زنان به مراتب بیشتر از گروه مردان است.
۴. در سطح دانشجویان فنی، عامل Q_4 ، تنها عاملی است که با پیشرفت تحصیلی ارتباط دارد. جهت این ارتباط مثبت و میزان تبیین تغییرات پیشرفت تحصیلی به‌واسطه این عامل، حدود $۰/۱۰$ است.
۵. عوامل B، C و O (نگرانی)، در تبیین تغییرات پیشرفت تحصیلی دانشجویان رشته‌های علوم انسانی مشارکت دارند. از مجموع توان تبیینی سه عامل مذکور، که بیش از $۰/۲۳$ واریانس پیشرفت تحصیلی را شامل می‌شود، سهم عامل B: $۰/۱۴$ ، عامل C: $۰/۴$ و عامل O بیش از $۰/۵$ است.
- روابط هر سه عامل با پیشرفت تحصیلی، مثبت است؛ و این بدین معنا است که افزایش نگرانی، همانند توان استدلال انتزاعی و پایداری هیجانی، بر پیشرفت تحصیلی مؤثر است.

یافته‌های حاصل از تحلیل آماری داده‌ها، فرضیه‌های پژوهش را در سطح گسترده‌ای

به اثبات رساندند:

■ همچنانکه در فرضیه اول پیش‌بینی شده بود، عوامل استدلال (B)، هشیاری بر قواعد (G)، پایداری هیجانی (C) و نگرانی (O)، در تبیین نسبی پیشرفت تحصیلی دانشجویان سهم‌اند.

■ فرضیه‌های دوم و سوم - مبنی بر اینکه عوامل شخصیتی تبیین‌کننده پیشرفت تحصیلی دانشجویان براساس جنس و گرایش‌های تحصیلی متفاوت‌اند، به اثبات رسید. در عین حال، استنباط‌های آماری، یافته‌های دیگری نیز در بر داشتند:

■ توان تبیینی عوامل شخصیت در زمینه پیشرفت تحصیلی، در قلمرو جنس مؤنث افزون‌تر از جنس مذکر است. همچنین، عامل استدلال (B) در گروه مؤنث و عامل هشیاری بر قواعد (G) در گروه G مذکر، نقش مؤثرتری در پیش‌بینی پیشرفت تحصیلی هر گروه ایفا می‌کنند.

■ توان تبیینی عوامل شخصیت در پیشرفت تحصیلی دانشجویان رشته‌های علوم انسانی، بیش از دانشجویان رشته‌های فنی است. این افزایش، به دلیل سهم عامل استدلال (B) در تبیین پیشرفت تحصیلی دانشجویان رشته‌های علوم انسانی است.

■ عوامل حساسیت (I) و تنش (Q₄)، بر پیشرفت تحصیلی دانشجویان مؤثرند.

اما پاره‌ای ملاحظات در نتایج، ضروری است. این ملاحظات براساس شرایط ویژه دستیابی به نمونه مورد بررسی ایجاد شده است. سهم دانشجویان مؤنث رشته‌های فنی در مقایسه با گروه‌های دیگر محدود بوده است؛ و باید توجه داشت که:

■ کلّ نتایج، بیشتر تحت تأثیر نتایج گروه دانشجویان علوم انسانی است (سهم دانشجویان علوم انسانی در کلّ حجم نمونه ۶۲٪ است)؛

■ نتایج جنس مؤنث، متأثر از نتایج گروه دانشجویان مؤنث علوم انسانی است (سهم دانشجویان مؤنث علوم انسانی در کلّ نمونه مؤنث ۷۴٪ است).

■ نتایج گرایش‌های فنی، بیشتر ناشی از نتایج گروه مذکر این گروه است (سهم جنس

مذکر در مقایسه با جنس مؤنث در رشته‌های فنی (۶۹٪ است).

جمع بندی و تحلیل نتایج

همان‌طور که پیشتر ملاحظه شد، نتایج برگرفته از پردازش داده‌های حاصل از اجرای 16PF در گروه‌های مورد بررسی، بر رابطه بین رگه‌های عمقی شخصیت و پیشرفت تحصیلی دانشجویان صحه گذاشتند. اینک باید معانی روان‌شناختی روابطی را که در سطح تحلیل‌های کمی و در حد احتمالات ریاضی استنباط شده‌اند، دریافت:

۱. نتایج پژوهش به‌صراحت بر این نکته تأکید دارند که بهره‌گیری از استدلال انتزاعی (B^+)، مهم‌ترین عامل (از مجموع عوامل حاضر در این پژوهش) برای تأمین عملکرد مؤثر در تکالیف دانشگاهی است. همچنین از آنجا که این توانش بر رگه‌های دیگر شخصیت اثر تعدیل‌کننده دارد، انتظار می‌رود افرادی که گرایش کمتری به استدلال انتزاعی دارند (گروه دانشجویان مشروط)، تمایل کمتری به انجام دادن فعالیت‌هایی داشته باشند که در آنها پیوسته به به‌کارگیری استدلال انتزاعی نیاز هست؛ و در سطح تعمیم‌یافته‌تر، در قبال مجموعه تعهدات دانشگاهی، احساس مسئولیت کمتری از خود نشان دهند. پس قابلیت استدلال، چه در قلمرو اصلی خود - یعنی شناخت - و چه به‌صورت غیرمستقیم - یعنی اثر تعدیل‌کننده آن بر جنبه‌های انگیزشی و مزاجی - فعالیت‌های تحصیلی در دانشگاه را تحت تأثیر قرار می‌دهد.

۲. به‌استثنای عامل توانش استدلال (B)، سهم عوامل مزاجی G ، C ، I ، O و Q_4 در تبیین تغییرات پیشرفت تحصیلی دانشجویان به‌استنباط رسید. همان‌طور که پیشتر عنوان شد، با پاره‌ای از این عوامل، مفهوم توحید یافتگی روانی به‌طور مستقیم در اشکال متفاوت آن اندازه‌گیری می‌شود (G ، C و I) و نمرات عوامل باقی مانده (O و Q_4)، به میزان زیاد، از ماهیت نارساکنش‌ور عوامل (G ، C) ناشی می‌شوند. پس از آنجا که درون‌مایه تفسیر نتایج پژوهش، در چهارچوب معانی این ۵ رگه عمقی قرار می‌گیرد، با

بیان معانی روان‌شناختی این رگه‌های عمقی، ابعاد سازمان‌یافتگی شخصیت دانشجویان مشروط برجسته می‌شود:

■ عامل C - پایداری هیجانی (پایدار - واکنشی):

مقیاس C، به اندازه‌گیری آنچه که در اصطلاح روان‌تحلیل‌گری «نیرمندی من» نامیده می‌شود، اختصاص دارد. فروید^۱ (۱۹۶۱) «من» را «مجموعه‌ای از کنش‌های شناختی و ادراکی که در خدمت اهداف سازشی قرار می‌گیرند»، تعریف می‌کند. «من» برای ایجاد سازش‌یافتگی مؤثر به دو شیوه عمل می‌کند: برون‌تغییردهی (قابلیت حل مسئله)، که مستلزم آمیزه‌ای از ظرفیت‌های تبیینی و تألیفی «من» است؛ پیشاپیش‌نگری، داوری، طرح‌ریزی، آزمون واقعیت، حافظه و خودنظم‌جویی) و درون‌تغییردهی (باهره‌مندی از «سازوکارهای دفاعی»، «تسکین‌دهنده‌ها»، و «بازخورد‌های روانی ریاضت‌طلبانه»). با عامل C، توان به‌کارگیری شیوه‌های سازش‌یافتگی «من» اندازه‌گیری می‌شود.

■ عامل G - هشیاری بر قواعد (هشیار بر قواعد - خودغرض):

عامل G، معرف ساختاری مشابه با «فرامن» فرویدی است؛ چه، با آن، مجموعه‌ای از قوانین درونی شده اندازه‌گیری می‌شود که هم محتوا دارند، هم کنش. محتوای آنها شامل ارزش‌های جاری فرهنگی و کنش آنها معطوف به مهار و ایجاد محدودیت در سطح برانگیزاننده‌های خودکامبخش است. عامل G همچنین با اندازه‌گیری اصول اخلاقی قراردادی که در مراحل چهارم و پنجم فرایند تحول اخلاقی کلبرگ^۲ ارائه شده است، مطابقت می‌یابد. نمرات پایین در این عامل (G^-) را می‌توان به منزله جلوده‌های متعدد تغییرپذیری‌های فرامن از اشکال رشدنا یافته تحول اخلاقی^۳ سطوح عالی تحول آن (که این موارد اخیر نادرند) تفسیر کرد. افراد واجد نمرات G^- ، از جهت‌گیری خودمیان‌بینانه

1. Freud, S.

2. Kohlberg, L.

کردگی خود فاصله چندانی نگرفته‌اند؛ و محتوای ارزش‌های اخلاقی آنها فقیر و ابتدایی است. بی‌قیدی و خودمختاری موجب می‌شود که آنها غیر قابل پیش‌بینی و یا حتی ضد اجتماعی به نظر برسند.

■ عامل I - حساسیت هیجانی (واجد طبع لطیف - واجد طبع زمخت):

آنچه عامل I را برجسته می‌سازد، گرایش عادت‌وار پاسخ به رویدادها، عقیده‌ها و تجربه‌ها، از طریق احساس یا تفکر است. افراد I^+ ، درک مبتنی بر هم‌حسی، به شناسایی تجربیات دیگران نائل می‌شوند؛ در حالی که افراد آبراساس تحلیل عینی عاری از هیجان، به درک موقعیت می‌رسند. تمایز بین واقعیت I^+ ها و I^- به ترتیب با دو کنش احساس و تفکر در ریخت‌شناسی یونگ مطابقت دارد. احساسی بودن در I^+ ها به منزله گرایش به ارزیابی‌های مبتنی بر تأثرات فاعلی و واکنش‌های هیجانی است. قضاوت آنها مبتنی بر نظام ارزش‌ها، تأثرات زیبایی‌شناختی و رغبت‌های شخصی است. در مقابل، I^- به عینی بودن تمایل دارند؛ و از احساس‌های خود اغلب ناآگاه‌اند یا آنها را به حساب نمی‌آورند. I^- ها در اتخاذ دوری‌هایشان، بیشتر احتمال و صحت را مد نظر قرار می‌دهند.

■ عامل O - نگرانی (متمایل به احساس گنهکاری - واجد اعتماد به خویشتن):

با عامل O، احساس‌هایی اندازه‌گیری می‌شود که افراد در قبال ارزشمندی خود دستخوش‌اند. هسته اصلی که با قطب بالای عامل O اندازه‌گیری می‌شود، غیبت خوددوستداری اولیه و سالم است (که نام متدوال آن «حرمت خود» است). با قطب پایین (O^-) که به صورت اعتماد و رضایت از خویشتن جلوه‌گر می‌شود، «حرمت خود» بالا اندازه‌گیری می‌شود. با این حال، احساس «حرمت خود» افراد O^- واقعیت نداشته و «حرمت خود» در آنها «کاذب» است.

■ عامل Q۴ - تنش (تنیده - تنش زدوده):

با این عامل، احساسات نامطوبعی اندازه‌گیری می‌شود که با خیزش نظام عصبی خودمختار بروز می‌کند و در اصطلاح عام، به آن «تنش عصبی» یا صرفاً «تنش» اطلاق می‌شود. نمرات بالا در این عامل (Q_4^+)، معرف فزونی این احساسات و نمرات پایین (Q_4^-)، نشانگر عدم حضور بالقوه آنها است. هر چند قطب منفی (Q_4^-) توصیف‌گر احساس رخوتی است که می‌تواند جنبه لذت‌بخشی داشته باشد، جنبه منفی کم‌فعالی، این است که فردی فاقد کشاننده‌های نیرومند به‌جای خواهد گذاشت. بی‌رغبتی و بی‌خیالی، به‌ویژه در زمینه‌هایی که نیازمند فعالیت‌های مستمر و دشوارند، مانعی جدی تلقی می‌شود.

اکنون با توجه به معانی روان‌شناختی این ۵ رگه عمقی، می‌توان یک نمای عمومی از وضعیت روان‌شناختی دانشجویان پورسته مشروط ترسیم کرد:

وضعیت دانشجویان مشروط بیانگر اشکال متفاوتی از توحیدنایافتگی روانی است. منشأی این توحیدنایافتگی به‌خصوص در مردان ناشی از سطح نازل تحول‌یافتگی اخلاقی (G^-) و در زنان ناشی از ضعف «من» (C^-) بی‌کفایتی در اتخاذ راهبردهای اساسی حل مسئله و به‌کارگیری سازوکارهای دفاعی در زمینه‌های نامناسب و به‌گونه افراطی) است. بعد دیگر این توحیدنایافتگی را می‌توان در طرد و سرکوب‌شدگی احساسات و هیجانات (I^-) جستجو کرد. این نوع جهت‌گیری، به‌ویژه بیانگر آن است که این افراد دوران کودکی خود را در خانواده‌های پرجمعیت سپری کرده، یا تحت شرایطی خرد را مجبور دیده‌اند، پیش از موعد، رفتارهای متناسب با سن خود را کنار بگذارند. گسترش سرکوبگری احساسات به‌ویژه آنچه را که مربوط به سرزنش خود، مانند احساس گناهکاری یا شرم است، دربر می‌گیرد (O^-). این افراد (به‌خصوص مردان) به‌حد مفرط جنبه‌های منفی خود را مسدود می‌سازند، آنها را انکار می‌کنند، و از صحنه هشیاری پس می‌زنند تا از این طریق، حرمت خود را محفوظ دارند. حفظ این تصویر

مطلوب تحریف شده از خود، مستلزم چشم‌پوشی از هدف‌هایی است که دستیابی به آنها، درگیری‌های رقابت‌آمیزی در پی دارد، و دنبال کردن این هدف‌ها، تهدیدی برای حرمت خود به شمار می‌رود. از این رو، حوزه‌ی رغبت‌های این افراد محدود است و اینان، افرادی پیشرفت‌طلب نیستند. احساس رخوت و فقدان میزان بهینه‌ای از تنش (Q_4)، ترجمان رضایت خاطر آنها از زندگی در دنیایی کوچک و بسته است.

با توجه به یافته‌های پژوهش، اهمیت و ارزش نسبی ساختارهای شخصیت در تبیین اکت تحصیلی دانشجویان تأیید و بر کاربرد الگوی نظری تیتو درباب فرایند اکت تحصیلی (مبتنی بر توحیدنایافتگی با نظام‌های تحصیلی و اجتماعی)، از خلال معانی روان‌شناختی نیمرخ شخصیتی دانشجویان مشروط، تأکید شد. و سرانجام اینکه به‌رغم اثرات تعدیل‌کننده جنس و رشته تحصیلی در آرایش متمایز رگه‌های شخصیت دانشجویان مشروط (۳)، آنچه فصل مشترک روان‌شناختی دانشجویان مشروط قلمداد می‌شود، اشکال متفاوت توحیدنایافتگی روانی است.

تأملات

بیش از نیمی از دانشجویان دانشگاه، حداقل یک ترم مشروط شده‌اند. برای آنکه حاصل این نیمه ناکارآمدی بدنه نیروی انسانی در ابعاد توسعه کشور برجسته شود، معادلات مشخصی را می‌توان تنظیم کرد؛ معادلات رقت‌باری که حاصل آنها «هدر رفتگی» است. با چنین وضعی ممکن است ناگزیر شویم همچون دانشجویان پیوسته مشروط (O^-) باشیم و واقعیت را تحریف کنیم.

واقعیت این است که همه چیز به ناگاه در دانشگاه روی نمی‌دهد. فرایند تقلیل ظرفیت‌ها و کم‌دستیابی‌ها، از آموزش ابتدایی تا پایان آموزش متوسطه در جریان است و در نهایت در آموزش عالی تکمیل می‌شود. محصولاتی که طی این فرایند به دانشگاه‌ها می‌رسند، در شمار تولیدات مرغوب آموزش و پرورش هستند. بخشی از این

محصولات در میانه راه از خط تولید خارج می شوند و به گروه مشروطین اجتماعی می پیوندند. در قیاس با این ضایعات آشکار، مشروطین دانشگاهی بدین دلخوش اند که خود را در باریکه راه های زندگی حفظ کرده اند.

پژوهش حاضر، به هنگام معاینه شخصیت نیروهای ناکارآمد، ابعاد آسیب دیده روانی ای را لمس کرده است که در سطح وسیعی ناشی از بستر آسیب زای اجتماعی اند. سطح نازل تحول اخلاقی دانشجویان مشروط، انعکاسی از محتوا و ساختار ارزش هایی است که مصادر اخلاقی جامعه اشاعه می دهند.

بناکردن ساخت مستحکم «فرامن» مستلزم اقتدار و ارزندگی الگوهای اجتماعی است؛ الگوهایی که محتوای ناچیزی از ارزش های پیشرفت و خلاقیت اشاعه می دهند یا حوزه های تعارضی وسیعی را در برابر این ارزش ها می گشایند، در عین آنکه اقتدار و نفوذ خویش را کاهش می دهند، به جهت گیری های اغتشاش آمیز الگو برداران دامن می زنند. کاهش فزاینده اقتدار والدین، پرورش کاران و... و به عبارت دیگر، تزلزل نهادهای خانواده، مدرسه، دانشگاه، بحران هایی به بار می آورد که در سطح آموزش رسمی، افت بازده یکی از نمردهای آن است.

در پژوهش حاضر نشان داده شده است که دانشجویان پیوسته مشروط برای بقای خویش در دانشگاه، شرم از بی کفایتی خود را سرکوب می کنند و نظام دانشگاهی نیز با عدول از ارزش های اصیل آموزش عالی، به طور ضمنی آنان را در این پرده پوشی یاری می کند و...

سازماندهی امور آموزشی کشور، از ابتدایی تا عالی، مستلزم سیاست گذاری های همه جانبه نگر و برنامه ریزی های گسترده و روشن بینانه برای ارتقای کارآمدی است. معیار زندگی یک کشور، در نهایت بر منابع طبیعی یا سوداگری های اقتصادی متکی نیست، بلکه کنشی از سطح کمال و خلاقیت رایج میان شهروندان آن است.

کلام آخر اینکه اگر حق داشته باشیم به زبان یافته‌های این پژوهش، اجابت آرزویی را از آموزش عالی کشور طلب کنیم، همین آرزو کفایت می‌کند که از آموزش عالی بخواهیم بار دیگر «احساس شرم در برابر بی‌کفایتی» را بیدار کند.

یادداشت‌ها

۱. ارتباط عامل O بافت تحصیلی دانشجویان، در پژوهش‌های نعمت‌طاووسی، ۱۳۷۸؛ پنگ، خاو، و ادریا، ۱۹۹۵، به اثبات رسیده است.

۲. این برای اولین بار است که نسخه بازنگری پنجم پرسشنامه ۱۶ عاملی شخصیت (16PF) در ایران به اجرا درمی‌آید. پرسشنامه پس از ابتیاع از مؤسسه IPAT، با دقت و حوصله تمام به فارسی ترجمه و پس از اجرای مقدماتی و واریسی فهم عبارات، برای پژوهش آماده شد.

۳. در گزارش اصلی تحقیق، براساس تجربه شخصی محقق در سه سال کار اجرایی در اداره کل آموزش، و به صورت همزمان، در مرکز مشاوره دانشگاه، استنباط‌هایی مبتنی بر تحلیل افکار، احساس‌ها، و رفتارهای دانشجویان مشروط و پیوستگی آن با هریک از ابعاد شخصیت 16PF، ارائه شده است. این دریافت‌ها در قالب ۴ ریخت فرضی شخصیت دانشجویان مشروط، متمایز شده‌اند. عناوین ریخت‌های فرضی عبارت‌اند از: خودکامبخش قانع، خودکامبخش وابسته (پسران)، خودکامبخش وابسته (دختران)، ورنجیده و ناکام.

کتابنامه

- باریکانی، فرامرز و همکاران. ۱۳۷۲. بررسی میزان و علل افت تحصیلی در هریک از رشته‌های تحصیلی مراکز تربیت معلم در دوره کاردانی (۶۹-۱۳۶۷). شورای تحقیقات دفتر تربیت معلم، وزارت آموزش و پرورش.
- باقری، مسعود. ۱۳۷۶. بررسی عوامل مؤثر برافت تحصیلی دانشجویان ریاضی. دانشکده ادبیات و

- علوم انسانی دانشگاه شهید باهنر کرمان.
 حامد مقدم، احمد و بهروان، حسین. ۱۳۷۱. «بررسی وضعیت تحصیلی دانشجویان دانشگاه فردوسی مشهد»، مجله دانشکده ادبیات و علوم انسانی دانشگاه فردوسی مشهد، دوره ۲۵، شماره ۱ و ۲ (بهار و تابستان): ۵۴۶-۵۹۴.
- حسینی، علی اکبر. ۱۳۵۲. «مقایسه دو گروه از دانشجویان موفق و ناموفق در دانشگاه پهلوی»، مجله روانشناسی، دوره سوم، شماره ۷ (آذر): ۱۰۱-۱۰۸.
- دلخمش، محمدتقی؛ کلانتری خاندانی، جمیله. (در دست انتشار). شخصیت در عمق.
 سیف‌اللهی ننه‌کران، حجت‌الله و همکاران. ۱۳۷۱. «تعیین عامل‌های مهم در مشروط‌شدن دانشجویان رشته‌های آمار و ریاضی دانشگاه شهید بهشتی (ورودی سال‌های ۶۲ تا ۶۶) به وسیله تجزیه عاملی ارتباط‌ها»، مجله علمی و پژوهشی علوم انسانی دانشگاه الزهراء، دوره سوم، شماره‌های ۷ و ۸: ۵۴-۷۶.
- شمس، بهزاد. ۱۳۷۴. بررسی ویژگی‌های دموگرافیک، نگرشی و شخصیتی دانشجویان اختیاری (مشروط). حوزه معاونت آموزشی دانشگاه علوم پزشکی اصفهان.
- مجدالدین، عبدالرضا. ۱۳۷۴. بررسی عوامل مؤثر در افت تحصیلی دانشجویان دوره کارشناسی (روزانه) دانشگاه شهید چمران اهواز (۱۳۷۳-۱۳۷۴)، رساله کارشناسی ارشد به راهنمایی محمد یمینی دوزی سرخایی، دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی دانشگاه شهید بهشتی.
- نورشاهی، نسرین و مصطفوی، محمدحسن. ۱۳۷۵. محاسبه نرخ افت تحصیلی (با تأکید بر طول مدت تحصیل) دانشجویان مقطع کارشناسی حضوری روزانه دانشگاهها و مؤسسات آموزش عالی وابسته به وزارت فرهنگ و آموزش عالی. مؤسسه پژوهش و برنامه‌ریزی آموزشی عالی وزارت فرهنگ و آموزش عالی.
- هرمزی، محمود. ۱۳۷۳. بررسی عوامل مؤثر بر افت تحصیلی دانشجویان دانشگاه پیام نور (آموزش از راه دور)، رساله کارشناسی ارشد به راهنمایی علی دلاور، دانشکده روانشناسی و علوم تربیتی دانشگاه علامه طباطبایی.

Abouserie, R. ; Moss, D. ; & Barasi, S. 1992. "Cognitive style, gender, attitude toward computer-assisted learning and academic achievement", *Educational Studies*, 18(2):

151-160.

Astin, A. W. 1971. *Predicting academic performance in college*. The Free Press.

Barney, J. A. ; Fredericks, J. ; & Fredericks, M. 1984. "Analysis of academic achievement and personality characteristics of students in a business school", *College Student Journal*, 18(3): 280-283.

Barney, J. et al. 1986. "Analysis of academic achievement and personality characteristics of business students: A comparison", *College student Journal*, 20(2): 202-207.

Beller, M. & Gafni, N. 1997. "Evidence from the 1991 International Assessment of Educational Progress (IAEP) Mathematics and Science Study". In: Christiane Brusselmans-Dehaens et al., *Gender differences in learning achievement: Evidence from cross-national survey*, Unesco Publishing.

Cattell, R. B. & Cattell, H. E. P. 1995. "Personality structure and the new fifth edition of the 16PF", *Educational and Psychological Measurement*, 55(6): 926-937.

Cattell, R. B. ; Eber, H. W. ; & Tatsuoka, M. M. 1970. *Handbook for the 16PF*. Champaign, Il: Institute for Personality and Ability Testing.

Cook, D. K. et al. 1992. "The relationship between graduate student attitudes and attrition", *Journal of Psychology*, 129(6): 677-688.

De Barbenza, C. M. & McIntoyz, O. A. 1974. "Academic achievement in relation to personality characteristics in university students" *Revista Latinoamericana De Psicologia*, 6(3): 331-340.

Dellar, R. J. 1983. "Selected factors for retention counseling with college of education students", *College Student Journal*, 17(4): 410-413.

Eno, L. ; Woehlke, P. ; & Deichmann, J. 1978. "A factor analytic study of ability, achievement, and personality characteristics of college students", *College Student Journal*, 12(4): 366-371.

- Entwistle, N. J. 1973. "Personality and academic attainment", In: H. J. Butcher and H. B. Pont, *Educational Research in Britain 3*, University of London Press LTD.
- Franklin, C. & Streeter, C. L. 1992. "Social support and psychoeducational interventions with middle class dropout youth", *Child and Adolescent Social Work Journal*, 9(2): 131-153.
- Freud, S. 1961. "The outline of psychoanalysis", In: J. Strachey (Ed.), *Standard edition of the complete works of Sigmund Freud* (Vol. 23), London: Hogarth (originally published 1940).
- Furnham, A. & Mitchell, J. 1991. "Personality needs, social skills and academic achievement: A longitudinal study", *Personality and Individual Differences*, 12(10): 1067-1073.
- Gakhar, S. C. 1986. "Intellectual and personality correlates of academic achievement of college students undertaking different courses", *Indian Psychological Review*, 30(2): 9-16.
- Gerritz, H. G. J. 1956. "The relationship of certain personal and socio-economic data to the success of resident freshmen enrolled in the college of science, literature and the arts at the university of Minnesota", *Dissertation Abstracts*, 16, 2366.
- Goh, D. S. & Moore, C. 1978. "Personality and academic achievement in three educational levels", *Psychological Reports*, 43(1): 71-79.
- Hoyt, D. P. 1959. "Size of high school and college grades", *Personnel and Guidance Journal*, 37: 569-573.
- Huq, M. ; Rabman, M. M. ; & Mahmud, S. H. 1986. "Role of neuroticism, psychoticism and extraversion in academic achievement", *Asian Journal of Psychology and Education*, 17(2): 1-6.
- Jackson, R. A. 1955. "Prediction of the academic success of college freshmen", *Journal*

- of Education Psychology*, 46: 296-301.
- Kohlberg, L. 1964. "Development of moral character and moral ideology", In: M. L. Hoffman & L. W. Hoffman (Eds.), *Review of Child Development Research* (Vol. 1). New York: Russell Sage Foundation.
- Kumar, R. 1983. "Personality needs associated with high and low scholastic achievement", *Asian Journal of Psychology and Education*, 11(4): 14-20.
- Leompote, D. et al. 1983. "Search for the relationship between academic performance and some psychosocial factors: The use of a structured interview", *Acta Psychiatrica Belgica*, 83: 598-608.
- Lindgren, H. C. 1980. *The psychology of college success: A dynamic approach*. Robert E. Krieger Publishing Company.
- Mallison, N. 1972. "Student wastage in the United Kingdom", In: H. J. Butcher & E. Rudd, *Contemporary problems in higher education*. McGraw-Hill Book Company.
- Mathiasen, R. E. 1984. "Predicting college academic achievement: A research review", *College Student Journal*, 18(4): 380-386.
- Mehta, P. & Kumar, D. 1985. "Relationships of academic achievement with intelligence, personality, adjustment, study habits and academic motivation", *Journal of Personality and Clinical Studies*, 1(1-2): 57-68.
- Nourayi, M., & Cherry, A. 1993. "Accounting student's performance and personality types", *Journal of Education for business*, 69(2): 111-115.
- Pandey, R. E. 1973. "A comparative study of dropout at an integrated university: The 16 personality factor test", *Journal of Negro Education*, 42(4): 447-451.
- Peng, R. ; Khaw, H. H. ; & Edariah, A. B. 1995. "Personality and performance of preclinical medical students", *Medical Education*, 29(4): 283-288.
- Romine, P. G. & Crowell, O. C. 1981. "Personality correlates of under-and

- overachievement at the university level", *Psychological Reports*, 48(3): 787-792.
- Sakai, M. ; Takeichi, M. ; & Sato, T. 1984. "Personality traits of freshmen in a newly founded national medical school (further observation): From a follow-up investigation", *Kyushu Neuro Psychiatry*, 30(3-4): 393-397.
- Shaughnessy, M. F. ; Stockard, J. ; Moore, J. ; & Siegel, C. 1994. "Scores on the 16 personality factor questionnaire and success in college calculus", *Psychological Reports*, 75(1, pt1): 348-350.
- Shaughnessy, M. F. ; Spray, K. ; Moore, J. ; & Siegel, C. 1995. "Prediction of success in college calculus: Personality, scholastic aptitude test, and screening scores", *Psychological Reports*, 77(3, pt 2): 1360-1362.
- Siegel, C. & Shaughnessy, M. F. 1992. "Personality of college students in calculus courses", *Psychological Reports*, 71: 1309-1310.
- Tharp, G. D. 1993. "The connection between personality type and achievement in college biology", *Journal of College Science Teaching*, 22(5): 276-278.
- Tinto, V. 1975. "Dropout from higher education: A theoretical synthesis of recent research", *Review of Educational Research*, 45(1): 89-125.
- Wolfe, R. N. & Johnson, S. D. 1995. "Personality as a predictor of college performance", *Educational and Psychological Measurement*, 55(2): 177-185.