

## تحلیل ساختاری تأثیر عامل‌های شخصیت بر پیشرفت تحصیلی: میانجی‌گری راهبرد مقابله‌ای و اثربخشی عامل‌های یادگیری دانشجویی

سید سجاد طباطبائی<sup>۱</sup>، الهام وزیری<sup>۲</sup>، افسانه توحیدی<sup>۳</sup>

تاریخ وصول: ۱۳۹۵/۱۱/۱۷

تاریخ پذیرش: ۱۳۹۶/۰۸/۱۴

### چکیده

تحلیل ساختاری نقش عامل‌های شخصیت در پیشرفت تحصیلی در دوره استرس‌زای انتقال به دانشگاه، با تمرکز بر راهبردهای مقابله‌ای و یادگیری دانشجویی در دانشگاه به‌عنوان میانجی در زنجیره‌ای از حوادث مفروض شده است. پژوهش حاضر، توصیفی از نوع همستگی و جامعه آماری شامل دانشجویان ورودی جدید دانشگاه شهید باهنر کرمان بود. با روش نمونه‌گیری خوشه‌ای چندمرحله‌ای، تعداد ۲۷۳ نفر انتخاب شدند. ابزار شامل مقیاس‌های پنج عامل شخصیت BFI (گلدبرگ، ۱۹۹۹)، مهارت مقابله‌ای COPE (کارور، شیپر و وینتراب، ۱۹۸۹) و اثربخشی یادگیری دانشجویی CLEI (کیم، نیوتن، دونی و بنتون، ۲۰۱۰) بودند. تحلیل داده‌ها به روش حداقل مربعات جزئی که شامل: مدل‌های اندازه‌گیری (آلفا کرونباخ، پایایی مرکب، روایی همگرا و واگرا) و مدل ساختاری (معناداری مسیر و ضریب تعیین، شاخص پیش‌بینی مدل و نیکوی برازش) انجام شد. یافته‌ها نشان داد وظیفه‌گرایی و گشودگی در تجربه با مقابله فعال اثر مستقیم و مثبت دارد؛ اما با عقب‌نشینی رفتاری اثر مستقیم و منفی دارد. همچنین ارتباط وظیفه‌گرایی و گشودگی در تجربه با سازمان‌دهی مطالعه، پیشرفت تحصیلی به‌واسطه میانجی‌گری مقابله فعال اثر غیرمستقیم و مثبت وجود دارد؛ اما با استرس به‌واسطه میانجی‌گری عقب‌نشینی رفتاری اثر غیرمستقیم و منفی دارد. بین روان‌نژندگرایی با راهبرد مقابله‌ای اثر معنی‌داری وجود ندارد. در نهایت اینطور نتیجه گرفته شد که هم‌افزایی راهبردهای مقابله‌ای و عوامل یادگیری دانشجویی (سازمان‌دهی مطالعه، استرس و فشار زمانی) با تمرکز بر صفات شخصیتی دانشجویان منجر به پیشرفت تحصیلی می‌شود. با توسعه برنامه‌ریزی‌های آموزشی در جهت پرورش

۱. کارشناسی ارشد تحقیقات آموزشی، باشگاه پژوهشگران جوان و نخبگان واحد تهران غرب، دانشگاه آزاد اسلامی

تهران، ایران (نویسنده مسئول). [sajadbady@gmail.com](mailto:sajadbady@gmail.com)

۲. کارشناسی ارشد علوم تربیتی گرایش پیش‌دبستانی، دانشگاه علامه طباطبائی، تهران، ایران.

۳. استادیار بخش روان‌شناسی دانشگاه شهید باهنر کرمان، کرمان، ایران.

الگوی تربیتی مطلوب اقدام شود. در نتیجه هدایت ذخایر نیروی انسانی در مسیر صحیح، پیامدهای آموزشی و پرورشی مثبتی را به دنبال خواهد داشت.

واژگان کلیدی: عامل‌های شخصیت، راهبرد مقابله‌ای، سازمان‌دهی مطالعه، استرس و پیشرفت تحصیلی.

#### مقدمه

مطالعه عوامل مؤثر بر پیشرفت تحصیلی طی سه دهه اخیر بیش‌ازپیش مورد توجه متخصصان تعلیم و تربیت قرار گرفته است. یافته‌های پژوهشی متعددی به تبیین تحلیل مسیر صفات شخصیتی پرداختند (دی جیاکم و پرا<sup>۱</sup>، ۲۰۱۵) و نشان داده‌اند که ویژگی‌های شخصیت به‌عنوان یکی از پیشایندهای اهداف پیشرفت تحصیلی مورد توجه بوده است (کمارجو و کارو<sup>۲</sup>، ۲۰۰۵). به‌عنوان مثال پژوهش‌ها نشان داده‌اند که ویژگی‌های مثبت شخصیت نظیر وظیفه‌مداری با اهداف پیشرفت، دارای رابطه مثبت (ذاکری، ۲۰۰۹) و با خود ناتوان‌سازی تحصیلی دارای رابطه منفی است (میلگرم و تنه<sup>۳</sup>، ۲۰۰۰؛ هاشمی و همکاران، ۲۰۱۲). ویژگی‌های منفی شخصیت نظیر روان‌نژندی با اهداف پیشرفت رابطه منفی (دی، رادوسویچ و چاستین<sup>۴</sup>، ۲۰۰۳؛ ذاکری، ۲۰۰۹) و با وجدان‌گرایی پایین و خود ناتوان‌سازی تحصیلی رابطه مثبت دارد (روس، کاندا و روچ<sup>۵</sup>، ۲۰۰۲؛ بوبو<sup>۶</sup> و همکاران، ۲۰۱۳). ویژگی روان‌نژندی با گرایش به تجربه هیجان‌های منفی مانند احساس اضطراب<sup>۷</sup>، نگرانی، غم و تنش همراه بوده و افراد دارای این ویژگی مستعد ابتلا به افسردگی هستند (بربرانلی<sup>۸</sup> و همکاران، ۲۰۰۸). یکی از نظریه‌های شخصیتی معاصر، مدل پنج عامل بزرگ شخصیت است.

همچنین رابطه عامل‌های شخصیت با پیشرفت تحصیلی از طریق میانجی‌گری‌های متعددی از جمله: خود کارآمدی تحصیلی (کاپرارا<sup>۹</sup> و همکاران، ۲۰۱۱)، انگیزه (ریچاردسون

1. DiGiacomo & Perera
2. Komarraju & Karau
3. Milgram & Tenne
4. Day, Radosevich & Chasteen
5. Ross, Canada & Rausch
6. Bobo
7. anxiety
8. Barbaranelli
9. Caprara

و ابراهام<sup>۱</sup>، (۲۰۰۹)، تلاش علمی (نوفتل و رایبنز<sup>۲</sup>، ۲۰۰۷؛ تراوتوین<sup>۳</sup> و همکاران، ۲۰۰۹)، سبک‌های یادگیری (کمارجو<sup>۴</sup> و همکاران، ۲۰۱۱) و خودتنظیمی یادگیری (لابرس<sup>۵</sup> و همکاران، ۲۰۱۰) در طی پژوهش‌هایی انجام شده است.

باین حال پژوهش‌های اندکی در بررسی ارتباط صفات شخصیتی با پیشرفت تحصیلی در زمینه رویدادهای آموزشی استرس‌زا (آسپونال و تیلور<sup>۶</sup>، ۱۹۹۲) انجام شده است. با توجه به مواجهه با حوادث استرس‌زا، قابل تصور است که ارتباط شخصیت با پیشرفت تحصیلی از طریق رفتارهای دانشگاهی، می‌تواند متضمن ساختارهای دیگری مانند راهبردهای مقابله‌ای باشد. پژوهش حاضر، دربارهٔ ارتباط بین شخصیت و پیشرفت تحصیلی هنگام رویارویی با شرایط استرس‌زای تحصیلی است؛ بنابراین مدل‌یابی معادلات ساختاری پژوهش حاضر به تبیین تاثیر بین عامل‌های شخصیت (وظیفه‌گرایی، گشودگی در تجربه و روان‌نژندگرایی)، راهبردهای مقابله (مقابله فعال و عقب‌نشینی رفتاری)، اثربخشی یادگیری دانشجویی (سازمان‌دهی مطالعه و استرس و فشار زمانی) و پیشرفت تحصیلی در دوره استرس‌زای انتقال به دانشگاه می‌پردازد. ویژگی‌های این مدل بر مدل شخصیتی ارائه شده توسط ماتیوز، زایدنر و رابرتز<sup>۷</sup> (۲۰۰۶) استوار است.

در چارچوب عامل‌های شخصیت چندین مدل وجود دارد، که چارچوب غالب، مدل پنج‌عاملی بزرگ می‌باشد. در این پژوهش بر روی سه عامل وظیفه‌گرایی، روان‌نژندگرایی و گشودگی در تجربه تمرکز شده که به خاطر وجود ارتباط این سه با راهبرد مقابله‌ای، خودتنظیمی و پیشرفت تحصیلی است (پرا و امسلوین و الیور<sup>۸</sup>، ۲۰۱۵).

حیطه مقابله فعال و عقب‌نشینی رفتاری دو حیطه از راهبردهای مقابله‌ای هستند که بیشتر مربوط به مواجهه شدن با عوامل و شرایط استرس‌زای ورود به دانشگاه است (پرا و همکاران، ۲۰۱۵). بر اساس مدل پذیرفته‌شده سلسله‌مراتبی راهبردهای مقابله‌ای (کانر اسمیت و

- 
1. Richardson & Abraham
  2. Nofle & Robins
  3. Trautwein
  4. Komarraju
  5. Lubbers
  6. Aspinwall & Taylor
  7. Matthews, Zeidner, and Roberts
  8. McIlveen, Perera & Oliver

فلچبرت<sup>۱</sup>، ۲۰۰۷)، مقابله فعال به عکس‌العمل‌های فعال جهت کنترل، دور زدن یک عامل استرس‌زا یا واکنش به استرس بازمی‌گردد؛ مانند مقابله فعال یا مقابله حل مسئله. عقب‌نشینی به استراتژی‌های که خارج از محیط استرس‌زا است شامل می‌شود، مانند اجتناب یا ترک کردن آن. بنابراین عملکردها یا رفتارهای مقابله‌ای و عقب‌نشینی باعث توازن ارتباط از عامل‌های شخصیت به اثربخشی یادگیری دانشجویی و حتی پیشرفت تحصیلی باشد.

مهارت‌ها یا راهبردهای مطالعه شامل افکار و رفتارهای نهان و آشکاری است که با موفقیت در یادگیری مرتبط هستند و می‌توانند از طریق مداخلات آموزشی تغییر یابند. همچنین این مهارت‌ها یا راهبردها به صورت هر فعالیت شناختی، عاطفی یا رفتاری تعریف شده است که فرآیند ذخیره، بازیابی و استفاده از دانش یا آموخته‌ها را تسهیل می‌نماید (دروسیس<sup>۲</sup> و همکاران، ۲۰۰۴). اجزاء عاطفی فرآیند مطالعه شامل مهار اضطراب و اجتناب از تعلل یا مسامحه و یادداشت‌برداری، برجسته کردن اطلاعات و مرور مجدد آن از عوامل رفتاری است (گدلاس، هگک و هوانگک<sup>۳</sup>، ۲۰۰۰).

پژوهش‌ها نشان می‌دهند که بر اساس رویکردهای یادگیری دانشجویان که شامل عادات یا مهارت‌های مطالعه می‌شود، می‌توان موفقیت دانش‌آموز یا فراگیرنده را پیش‌بینی کرد. در پژوهش علی‌بخشی و زارع (۱۳۸۹) در حیطه روان‌شناسی شناختی نشان داده است که راهبردهای مطالعه و یادگیری، یادگیری را تسهیل می‌کند و عملکرد تحصیلی دانشجویان را بهبود می‌بخشد. همچنین در نقاط مختلف جهان مؤثر بودن به کارگیری روش‌ها و مهارت‌های متنوع مطالعه در یادگیری بهتر دانشجویان مورد تأیید قرار گرفته است (بوهرلر، شویند و فولسش<sup>۴</sup>، ۲۰۰۱). طالب‌زاده و همکاران (۱۳۹۰) یافتند که بین خودپنداره، یادگیری خودتنظیم و موفقیت تحصیلی دانشجویان رابطه ساختاری وجود دارد و خودپنداره به صورت مستقیم و با میانجی‌گری یادگیری خودتنظیمی با موفقیت تحصیلی ارتباط دارد.

پژوهشگران برخی جنبه‌های محیط یادگیری و عامل‌های روان‌شناختی که بر عملکرد و رشد دانشجویان تأثیرگذار هستند را مورد توجه قرار داده‌اند. راسل و پتری<sup>۵</sup> (۱۹۹۲) سه دسته کلی از عواملی که بر یادگیری دانشجویان اثرگذار است را شناسایی کردند. این عوامل شامل

1. Connor-Smith & Flachsbar
2. Derossis
3. Godellas, Hauge & Huang
4. Boehler, Schwind & Folse
5. Russel & Petrie

عامل تحصیلی<sup>۱</sup>، عامل اجتماعی محیطی<sup>۲</sup> و عامل شخصیتی<sup>۳</sup> بود. اخیراً نیز پیرو پیوهش‌های راسل و پتری، پژوهشگرانی چون کیم<sup>۴</sup> و همکاران (۲۰۱۰) متغیرهای اثرگذار بر موفقیت تحصیلی دانشجویان را مورد بررسی قرار داده و آن‌ها را در سه دسته کلی متغیر استعداد تحصیلی<sup>۵</sup>، متغیرهای محیطی<sup>۶</sup> و متغیرهای فردی<sup>۷</sup> طبقه‌بندی کردند.

لایوبامیرسکی<sup>۸</sup> (۲۰۰۸)، به نقل از کیم و همکاران، (۲۰۱۰) پیشنهاد می‌کند که ۰/۵۰ از بازده‌های تحصیلی توسط توانایی‌های ذاتی یا همان استعداد تعیین می‌شوند و ۰/۱۰ دیگر تحت تأثیر عوامل محیطی است که فرد در آن زندگی می‌کند و ۰/۴۰ باقی‌مانده مربوط به متغیرهای فردی است. با توجه به این پیشنهاد، درمی‌یابیم که نیمی از موفقیت تحصیلی خارج از استعداد و توانایی ذاتی دانشجویان است. در پژوهش حاضر مقیاس سازمان‌دهی و توجه در مطالعه از عامل شخصی و فردی و مقیاس استرس و فشار زمانی از عامل اجتماعی محیطی پژوهش راسل و پتری (۱۹۹۲) و کیم و همکاران (۲۰۱۰) مورد استفاده قرار گرفته است.

مهم‌تر از استرس و سبک زندگی مفهوم مقابله است که به ما در درک مفهوم سازگاری و ناسازگاری کمک می‌کند؛ زیرا این استرس نیست که باعث اختلال در عملکرد فرد و احساس فشار بر فرد می‌شود بلکه چگونگی برخورد فرد با استرس و نحوه کنترل آن است که تعیین‌کننده می‌باشد و مقابله را تغییر مداوم تلاش‌های رفتاری و شناختی به‌منظور جامعه عمل پوشاندن به نیازهای ویژه داخلی یا خارجی می‌دانند که فشار یا زیاده‌روی در منابع شخص، ارزیابی می‌شود؛ بنابراین مقابله با استرس یک فرایند است و کوشش برای اداره موقعیتی است که فرد در آن قرار دارد (لازروس، ۱۹۸۹). فولکمن و لازروس (۱۹۸۵) مقابله را فرایندی پیچیده می‌دانند که با توجه به ارزیابی‌هایی که فرد از موقعیت استرس‌زا و فشارهای آن موقعیت دارد، تغییر می‌کند و تلاش‌های رفتاری-شناختی فعال فرد را در برمی‌گیرد. پژوهشگران معتقدند که بیشتر مردم ترجیح می‌دهند تا از روش‌های مقابله‌ای خاصی در موقعیت‌های استرس‌زا استفاده کنند که در واقع مجموع این راهبردها، سبک‌های

- 
1. academic factor
  2. social/environmental factor
  3. personality factor
  4. Kim
  5. academic aptitude
  6. circumstance
  7. personal
  8. Lyubomirsky

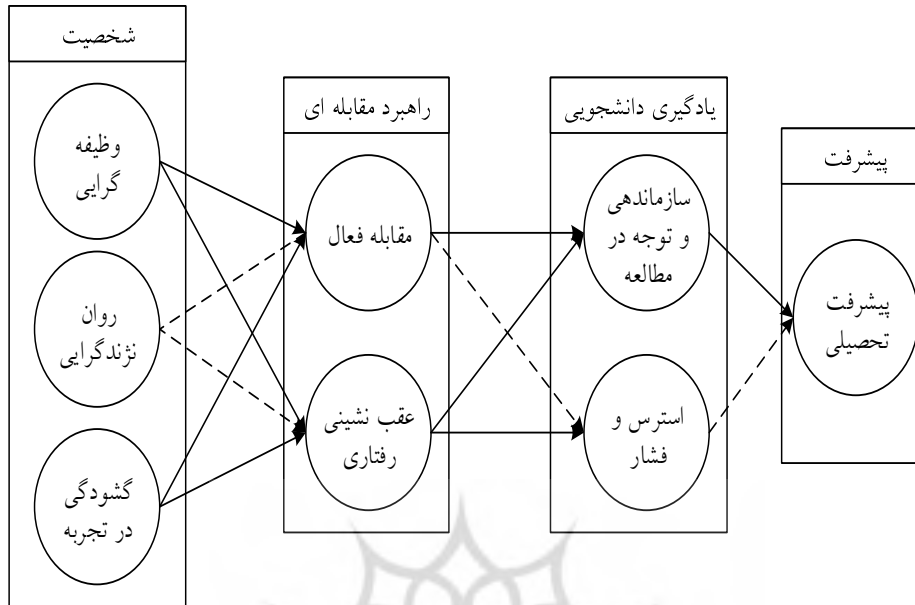
مقابله‌ای فرد را شکل می‌دهد (هامید، یو و لوئنگ<sup>۱</sup>، ۲۰۰۳). راهبردهای مقابله‌ای مجموعه‌ای از تلاش‌های شناختی و رفتاری فرد است که در جهت تعبیر و تفسیر و اصلاح یک وضعیت تنش‌زا به کار می‌رود و منجر به کاهش رنج ناشی از آن می‌شود (غضنفری و قدم‌پور، ۲۰۰۸). کامپاز و همکاران (۱۹۸۸) در پژوهشی که در زمینه چگونگی رویارویی نوجوانان با تنش‌ها انجام دادند به این نتیجه رسیدند که افراد در موقعیت‌هایی که از روش متمرکز بر مسئله استفاده می‌کنند کنترل بیشتری بر آن موقعیت‌ها دارند. آن‌ها خاطر نشان کردند که نوجوانان در رویارویی با رویدادهای تنش‌زای تحصیلی بیشتر از روش متمرکز بر مسئله استفاده می‌کنند؛ چون فکر می‌کنند این تنش‌ها بیشتر قابل کنترل هستند و برعکس در رویدادهای تنش‌زای اجتماعی به این دلیل که کمتر قابل کنترل هستند عمدتاً روش متمرکز بر هیجان به کار گرفته می‌شود. در پژوهشی که والینگ و مارتینک (۱۹۹۵) انجام دادند به این نتیجه رسیدند افرادی که دچار استیصال می‌شوند در فعالیت‌های بدنی و تحصیلی خود، کنترل کمتری بر موقعیت دارند. آن‌ها اضافه کردند دانش‌آموزانی که احساس می‌کنند بر موقعیت تسلط دارند می‌توانند پیامدهای عملکرد خودشان را نیز کنترل کنند و در برابر فعالیت‌هایی که یادگیری آن‌ها مشکل است از روش‌های حل مسئله استفاده می‌کنند (باری، ۱۳۷۵؛ ترجمه مقدسی). بر اساس بررسی‌های انجام شده روش‌های مقابله‌ای متمرکز بر مسئله در موقعیت‌های قابل کنترل مؤثرتر هستند. در صورتی که برای موقعیت‌های غیرقابل کنترل (مرگ یکی از عزیزان) عمدتاً مقابله متمرکز بر هیجان مناسب‌تر است (دفاعی، ۱۳۷۶).

لازاروس و فولکمن<sup>۲</sup> (۱۹۸۴) به این نتیجه دست یافتند که مقابله به فرد کمک می‌کند تا فرد تصور مثبت از خود داشته باشد و تعادل هیجانی و ادامه روابط بین فردی رضایت‌بخش با دیگران را ابقا کند. کونولی<sup>۳</sup> و همکاران (۱۹۹۸)؛ به نقل از آقاجانی، (۱۳۸۱) به آموزش مهارت‌های مقابله‌ای بر روی دانش‌آموزان پرداخته و به این نتیجه رسیدند که این آموزش‌ها باعث بهبود روابط بین فردی آن‌ها با یکدیگر و والدینشان شده است. در ایران هم تحقیقات فتحعلی لواسانی (۱۳۸۷) نشان می‌دهد که آموزش مهارت‌های مقابله‌ای سبب افزایش عزت‌نفس، بهبود مهارت‌های اجتماعی، ارتباط بین فردی و افزایش رفتارهای مثبت اجتماعی می‌شود. همچنین ناصری و نیک پرورد (۱۳۸۳) طی تحقیقی که از تأثیر آموزش مهارت‌های

1. Hamid, Yue & Leung
2. Lazarus & Folkman
3. Konoly

مقابله‌ای کنترل‌خشم، رویارویی با کنش و حل مسئله که بر روی دانشجویان دانشگاه علم و صنعت انجام شد به این نتیجه رسیدند که آموزش مهارت‌ها، تفاوت معناداری را در پیش‌آزمون و پس‌آزمون داشت.

بدین ترتیب، مطالعه ویژگی‌های شخصیتی با ابعاد مهارت مقابله‌ای و اثربخشی یادگیری دانشجویی در پیشرفت تحصیلی، به یکی از حوزه‌های فعال و مهم پژوهش بدل شده است و پژوهش حاضر و نمونه‌های مشابه آن، از هر دو وجه بنیادی و کاربردی حائز اهمیت و ضرورت هستند. تاکنون در ایران، تحقیقات محدودی انجام شده و با توجه به کمبود یافته‌های روان‌شناختی در خصوص رابطه ویژگی‌های شخصیتی با ابعاد مهارت مقابله‌ای و اثربخشی یادگیری دانشجویی در دانشجویان ایرانی، ضرورت انجام پژوهشی مشابه تحقیق حاضر کاملاً محسوس است. علاوه بر این، دو نکته دیگر بر اهمیت و تازگی پژوهش حاضر می‌افزاید؛ یکی انتخاب مشارکت‌کنندگان از دانشجویان ورودی جدید مقطع کارشناسی دانشگاه و بررسی افرادی است که این دوره تعیین‌کننده آموزشی را به جهت پایه و اساس تحصیلات بالاتر می‌گذرانند. نکته دوم این که توجه به ویژگی‌های شخصیتی با ابعاد مهارت مقابله‌ای و اثربخشی یادگیری دانشجویی، به‌نوبه خود زمینه‌ای جدیدی است. نتایج پژوهش حاضر، منجر به هدایت برنامه‌ریزی آموزشی در جهت پرورش ویژگی‌های با الگوی تربیتی مطلوب اقدام شود و در نتیجه هدایت ذخایر نیروی انسانی در مسیر صحیح، پیامدهای آموزشی و پرورشی مثبتی را به دنبال خواهد داشت.



شکل ۱. مدل مفهومی پژوهش

بر اساس آنچه در شکل ۱ ذکر شده است پژوهش حاضر باهدف بررسی این سؤالات انجام شد که سه عامل بزرگ شخصیت چگونه می‌توانند دو راهبرد مقابله فعال و عقب‌نشینی رفتاری را پیش‌بینی نمایند؟ همچنین دو راهبرد مقابله فعال و عقب‌نشینی رفتاری چگونه می‌توانند دو عامل سازمان‌دهی مطالعه و استرس و فشار زمانی را پیش‌بینی نمایند؟ و در نهایت سه عامل بزرگ شخصیت چگونه می‌توانند با میانجی‌گری دو راهبرد مقابله‌ای و دو عامل اثربخشی یادگیری دانشجویی، پیشرفت تحصیلی را پیش‌بینی نمایند؟

## روش

پژوهش حاضر بر اساس هدف کاربردی و از نظر شیوه گردآوری داده‌ها، توصیفی<sup>۰</sup> هم‌بستگی است که با استفاده از مدل‌یابی معادلات ساختاری با روش حداقل مربعات جزئی (PLS)<sup>۱</sup> انجام شد. جامعه آماری پژوهش شامل همه دانشجویان دختر و پسر ورودی جدید مقطع کارشناسی دانشگاه شهید باهنر کرمان به برآورد تقریبی ۲۵۰۰ دانشجو بود که از این تعداد، ۳۱۰ پرسشنامه توزیع شد که تعداد ۲۷۳ دانشجو (۲۰۱ دانشجو دختر و ۷۲ دانشجوی

1. Partial Least Squares



پسر) از دانشکده‌های علوم انسانی، مدیریت و اقتصاد، فنی و مهندسی، کشاورزی، علوم پایه و آمار ریاضی به‌عنوان گروه نمونه مشارکت داشتند. حجم نمونه با توجه به جدول پیشنهادی کرجسی و مورگان<sup>۱</sup> و تعداد متغیرهای بررسی‌شده و هم‌چنین گویه‌های پرسشنامه‌هایی که به‌عنوان ابزار استفاده می‌شوند، تعیین شد. قابل ذکر است که حجم نمونه به گونه‌ای در نظر گرفته‌شده که هر کدام از ملاک‌های یادشده برای تعیین حجم نمونه ملاک قرار گیرد، کفایت نمونه بیش از حل انتظار باشد تا بدین‌سان، قابلیت تعمیم‌پذیری نتایج تعیین گردد. در پژوهش حاضر، از روش نمونه‌گیری خوشه‌ای چندمرحله‌ای<sup>۲</sup> استفاده شد؛ به این صورت که ابتدا از میان دانشکده‌های دانشگاه شش دانشکده انتخاب شدند و از هر دانشکده دو بخش و از هر بخش یک کلاس انتخاب و همه افراد آن کلاس به آزمون‌ها پاسخ دادند. پس از اجرای مقیاس‌ها و جمع‌آوری اطلاعات مربوط به دانشجویان، تعداد ۳۷ پرسشنامه به علت نفایص کنار گذاشته شد.

جدول ۱. متغیرهای جمعیت شناختی گروه نمونه

متغیر	مرد		متغیر	زن	
	تعداد	تعداد		تعداد	تعداد
	(درصد)	(درصد)		(درصد)	(درصد)
جنس	۲۶/۴۷۲	۷/۹۹	زیر ۱۸	۱۵/۴۳۱	
علوم انسانی	۴/۲۳	۳۰/۳۴۲	۱۹	۴۶/۳۹۳	
مدیریت	۸/۵۶	۱۹/۲۶۸	۲۰	۲۴/۹۵۰	
کشاورزی	۱۲/۷۹	۸/۱۱۱	بالای ۲۱	۱۰/۹۲۲	
ریاضی	۱۸/۳۱۳	۱۹/۲۶۸	خوابگاه	۳۸/۸۷۸	
علوم پایه	۷/۵	۴۸/۶۷	غیر خوابگاه	۵۹/۲۱۱۹	
مهندسی	۴۹/۳۳۵		سکونت		
					۶/۱۲

به‌منظور گردآوری اطلاعات در پژوهش حاضر از سه مقیاس، شامل مقیاس پنج عامل شخصیت گلدبرگ<sup>۳</sup> (۱۹۹۹)، مقیاس مهارت مقابله‌ای کارور<sup>۴</sup> و همکاران (۱۹۸۹)، مقیاس اثربخشی یادگیری دانشجویی کیم<sup>۵</sup> و همکاران (۲۰۱۰) و در جهت اندازه‌گیری پیشرفت

1. Krejcio & Morgan
2. multistage cluster sampling
3. Goldberg
4. Carver
5. Kim

تحصیلی از معدل کلاسی استفاده شد. در ادامه به معرفی و ارائه خصوصیات روان‌سنجی هر کدام از این ابزارها اقدام شده است.

وظیفه‌گرایی<sup>۱</sup>، روان‌نژند‌گرایی<sup>۲</sup> و گشودگی در تجربه<sup>۳</sup>: فرم کوتاه مقیاس پنج‌عاملی بزرگ شخصیت (BFI) توسط گلدبرگ (۱۹۹۹) ساخته شده و توسط خرمائی و فرمانی (۱۳۹۳) ترجمه و اعتباریابی شده است. دارای ۲۱ گویه، در پنج عامل می‌باشد که در این مطالعه از عامل وظیفه‌گرایی (۴ گویه، پایایی آلفا ۰/۵۹ و مرکب ۰/۷۶)، روان‌نژند‌گرایی (۴ گویه، پایایی آلفا ۰/۷۳ و مرکب ۰/۸۲) و گشودگی در تجربه (۴ گویه، پایایی آلفا ۰/۵۶ و مرکب ۰/۷۴) در طیف پنج‌درجه‌ای لیکرت (کاملاً درست نمره ۵، کاملاً نادرست نمره ۱) تنظیم گردید. در پژوهش خرمائی و فرمانی (۱۳۹۳) میزان پایایی آلفا کرونباخ عامل وظیفه‌گرایی ۰/۸۱، روان‌نژند‌گرایی ۰/۸۳ و گشودگی در تجربه ۰/۶۹ گزارش کرده است.

مقابله فعال<sup>۴</sup> و عقب‌نشینی رفتاری<sup>۵</sup>: مقیاس راهبرهای مقابله‌ای (COPE) توسط کارور و همکاران (۱۹۸۹) ساخته شده و توسط ابراهیمی، محمدخانی و ذوالفقاری (۱۳۷۱) ترجمه و اعتباریابی شده است. دارای ۷۲ گویه، در ۱۸ مقیاس می‌باشد که در این مطالعه از مقیاس مقابله فعال (۴ گویه، پایایی آلفا ۰/۸۴ و مرکب ۰/۷۵) و عقب‌نشینی رفتاری (۴ گویه، پایایی آلفا ۰/۸۳ و مرکب ۰/۷۴) در طیف پنج‌درجه‌ای لیکرت (همیشه نمره ۵، هیچ‌وقت نمره ۱) تنظیم شد. در پژوهش ابراهیمی، محمدخانی و ذوالفقاری (۱۳۷۱) اعتبار آن توسط ۴ متخصص حوزه روان‌سنجی مورد تأیید قرار گرفت. همچنین ضریب پایانی مقیاس‌ها از طریق روش باز آزمایی از ۰/۶۳ تا ۰/۹۵ اندازه‌گیری شد (شاه‌محمدی، ۱۳۷۵). ضریب پایایی کل آزمون با استفاده از روش آلفای کرونباخ ۰/۹۳ (پهلوانی و همکاران، ۱۳۸۱) گزارش شد. سازمان‌دهی و توجه در مطالعه<sup>۶</sup> و استرس و فشار زمانی<sup>۷</sup>: مقیاس اثربخشی یادگیری دانشجویی (CLEI) توسط کیم و همکاران (۲۰۱۰) ساخته شده و توسط مشتاقی (۱۳۹۲) ترجمه و اعتباریابی شده است. دارای ۵۰ گویه، در شش مقیاس می‌باشد که در این مطالعه

- 
1. conscientiousness
  2. neuroticism
  3. openness to experience
  4. active coping
  5. behavioural disengagement
  6. organization and attention to study
  7. stress and time pressure

از مقیاس سازمان‌دهی و توجه در مطالعه (۶ گویه، پایایی آلفا ۰/۸۳ و مرکب ۰/۷۷) و استرس و فشار زمانی (۵ گویه، پایایی آلفا ۰/۸۲ و مرکب ۰/۷۳) در طیف پنج‌درجه‌ای لیکرت (کاملاً صدق می‌کند نمره ۵، اصلاً در مورد من صدق نمی‌کند نمره ۱) تنظیم شد. مشتاقی (۱۳۹۲) در پژوهشی میزان پایایی به روش آلفای کرونباخ مقیاس سازمان‌دهی و توجه در مطالعه ۰/۷۷ و استرس و فشار زمانی روان‌نژندگرایی ۰/۷۲ گزارش کرده است.

پیشرفت تحصیلی: برای سنجش پیشرفت تحصیلی در این پژوهش میانگین معدل دانشجویان اخذ شد و به‌عنوان ملاک عملکرد تحصیلی هر دانشجو در نظر گرفته شد. لازم به ذکر است نمرات معدل به نمره استاندارد Z تبدیل شد.

### یافته‌ها

در این بخش از مقاله بررسی مدل تحقیق مورد توجه قرار گرفت. همان‌طور که در روش مدل‌سازی معادلات ساختاری مطرح است ابتدا باید اعتبار سنجی‌های انتخابی برای اندازه‌گیری متغیرهای مکنون بررسی شود و برای این منظور به بررسی برازش مدل اندازه‌گیری و تحلیل عاملی تأییدی انجام می‌شود؛ و در ادامه جهت بررسی فرضیه‌های پژوهش به برازش مدل ساختاری پرداخته شده است.

بررسی مدل‌های اندازه‌گیری: بار عاملی استاندارد برای تک‌تک سؤالات هر عامل در جدول ۲ مشخص شده‌اند. شاخص ارزیابی میزان ارتباط هر سؤال به عامل زیربنایی آن، نشان از ارتباط معنادار سؤالات می‌باشد؛ بنابراین، همه سؤالات به‌طور معنادار به عامل زیربنایی خود مرتبط هستند و می‌توان گفت که مدل اندازه‌گیری طی ارزیابی شاخص‌های جزئی مطلوب است. سه نوع شاخص بررسی پایایی شامل همگونی درونی، پایایی گویه و پایایی مرکب<sup>۱</sup> در این پژوهش محاسبه شدند.

جدول ۲. ماتریس بارهای عاملی متقابل و ضرایب پایایی و روایی شاخص‌ها

سؤالات	۱	۲	۳	۴	۵	۶	۷	۸	پایایی مرکب	آلفا کرونباخ
۱a	۰/۸	-۰/۱۳	۰/۳۱	-۰/۱۶	۰/۳۲	-۰/۱۸	۰/۲۷	۰/۰۴		
a۲	۰/۷۸	-۰/۱۸	۰/۲	-۰/۱۲	۰/۳	-۰/۱۸	۰/۲۹	۰/۰۶	۰/۸۴	۰/۷۵
a۳	۰/۷۲	-۰/۲۱	۰/۲۹	-۰/۱۸	۰/۲۶	-۰/۱۵	۰/۱۳	۰/۰۳		

### 1. composite reliability

سؤالات	۱	۲	۳	۴	۵	۶	۷	۸	پایایی مرکب	آلفا کرونباخ
a4	۰/۷۲	-۰/۲	۰/۲۷	-۰/۰۹	۰/۳۵	-۰/۱۸	۰/۳	-۰/۰۲	۰/۷۴	۰/۸۳
a5	-۰/۱۲	۰/۶۵	-۰/۲۷	۰/۱۳	-۰/۱۵	۰/۰۵	-۰/۱۱	-۰/۰۲		
a6	-۰/۲۲	۰/۸۲	-۰/۱۹	۰/۱۹	-۰/۲۳	۰/۱۵	-۰/۱۸	-۰/۰۱		
a7	-۰/۲	۰/۷۵	-۰/۱۱	۰/۱۲	-۰/۲۲	۰/۱۴	-۰/۱۷	۰/۰۵		
a8	-۰/۱۵	۰/۷۵	-۰/۱۵	۰/۱۵	-۰/۱۴	۰/۰۹	-۰/۱۶	۰/۰۶	۰/۷۷	۰/۸۳
b1	۰/۲۹	-۰/۱	۰/۷۱	-۰/۰۶	۰/۳۱	-۰/۰۶	۰/۱۳	۰/۱		
b2	۰/۲۷	-۰/۱۲	۰/۷۱	-۰/۱۴	۰/۳۶	-۰/۱	۰/۲	۰/۱۱		
b3	۰/۲	-۰/۰۵	۰/۵۸	-۰/۱۳	۰/۳۲	-۰/۰۵	۰/۱۳	۰/۰۶		
b4	۰/۱۹	-۰/۱۱	۰/۶۹	-۰/۲۵	۰/۳۴	-۰/۱۷	۰/۱۳	۰/۰۷		
b5	۰/۲۴	-۰/۲۶	۰/۷۵	-۰/۳۱	۰/۳۵	-۰/۲۸	۰/۱۴	۰/۱		
b6	۰/۲۲	-۰/۱۷	۰/۶۱	-۰/۳۸	۰/۲۸	-۰/۳	۰/۰۸	۰/۰۹	۰/۷۳	۰/۷۷
b7	-۰/۱	۰/۱۶	-۰/۲۴	۰/۷۹	-۰/۱۵	۰/۵۱	-۰/۱۴	۰/۰۲		
b8	-۰/۰۷	۰/۱۲	-۰/۱۸	۰/۶۸	-۰/۰۴	۰/۵۵	-۰/۲۲	۰/۰۲		
b9	-۰/۱	۰/۰۸	-۰/۲۵	۰/۶۸	-۰/۰۶	۰/۲۹	-۰/۰۸	-۰/۰۳		
b10	۰/۱۸	۰/۰۴	-۰/۰۷	۰/۲۲	۰/۱۳	۰/۱۴	۰/۱۲	۰/۰۷		
b11	-۰/۱۴	۰/۲	-۰/۲۵	۰/۷۷	۰/۱۳	۰/۲۵	-۰/۰۲	-۰/۰۱	۰/۵۸	۰/۷۱
c1	۰/۴۱	-۰/۱۸	۰/۳۴	-۰/۰۰	۰/۸۲	-۰/۱۸	۰/۲۳	۰/۰۷		
c2	۰/۳۲	-۰/۱۵	۰/۳۹	-۰/۱۶	۰/۸	-۰/۱۳	۰/۰۹	۰/۰۰		
c3	-۰/۰۵	-۰/۱۵	۰/۱۷	-۰/۲۶	۰/۲۷	-۰/۲۳	-۰/۰۱	۰/۰۸		
c4	۰/۰۹	-۰/۲۵	۰/۳۴	-۰/۲۹	۰/۴۸	-۰/۳	۰/۰۳	۰/۰۵	۰/۵۵	۰/۷۴
c5	-۰/۲۱	۰/۱۳	-۰/۲۶	۰/۴۷	-۰/۲۳	۰/۸۳	-۰/۲	-۰/۰۳		
c6	-۰/۱۱	۰/۱۱	-۰/۱۷	۰/۴	-۰/۱۵	۰/۷۴	-۰/۳۱	۰/۰۲		
c7	-۰/۱۵	۰/۱	-۰/۱۶	۰/۳۱	-۰/۲۲	۰/۷۵	-۰/۲۲	۰/۰۷		
c8	-۰/۱۸	۰/۰۸	-۰/۱۲	۰/۲۹	-۰/۱۴	۰/۶۳	-۰/۱	۰/۱	۰/۷۲	۰/۸۳
c9	۰/۳۳	-۰/۱	۰/۲۱	-۰/۱۲	۰/۱۷	-۰/۱۸	۰/۶۸	۰/۰۸		
c10	۰/۱۱	-۰/۱	-۰/۰۴	۰/۱۴	۰/۰۴	-۰/۰۲	۰/۴۷	۰/۰۰		
c11	۰/۱۹	-۰/۱۶	۰/۱۷	-۰/۱۹	۰/۱۴	-۰/۲۸	۰/۶۸	۰/۱۳		
c12	۰/۱۷	-۰/۱۹	۰/۱۲	-۰/۱۷	۰/۰۷	-۰/۱۷	۰/۷۳	۰/۰۱	۱/۰۰	۱/۰۰
معدل	۰/۰۳	۰/۰۲	۰/۱۳	-۰/۰۱	۰/۰۶	۰/۰۴	۰/۰۹	۱/۰۰		

۲. عقب‌نشینی رضاری

۳. سازمان‌دهی مطالعه

۴. استرس و فشار زمانی

۵. وظیفه‌گرایی

۶. روان‌نژند‌گرایی

۷. گشودگی تجربه

۸. پیشرفت

طبق جدول ۲ ماتریس بارهای عاملی متقابل<sup>۱</sup> میزان همبستگی بین شاخص‌های یک سازه با آن سازه و میزان همبستگی بین شاخص‌های یک سازه با سازه‌های دیگر مقایسه می‌شود. مقدار همبستگی میان شاخص‌ها با سازه‌های مربوط به خود (اعداد رنگی ماتریس) از همبستگی میان آن‌ها و سایر سازه بیشتر است (طباطبائی و جهانگرد، ۱۳۹۵) که این مطلب گواه روایی و اگرایی مناسب در این مدل است. ضریب پایایی مرکب توسط ورتس و همکاران (۱۹۷۴) معرفی شد؛ مقدار پایایی مرکب یک سازه از یک نسبت حاصل می‌شود که در صورت این کسر، واریانس بین یک سازه با شاخص‌هایش و در مخرج کسر، واریانس سازه با شاخص‌هایش به اضافه مقدار خطای اندازه‌گیری می‌آید. از نظر نونال و بمستین (۱۹۹۴) صورتی که مقدار پایایی مرکب بالاتر از ۰/۷ باشد نشان از پایداری درونی مناسب است و مقدار کمتر از ۰/۶ عدم وجود پایایی است و از نظر وینز و همکاران (۲۰۱۰) ذکر این نکته ضروری است که پایایی مرکب معیار بهتری از آلفا به شمار می‌رود (داوری و رضازاده، ۲۰۱۵). در نتیجه طبق مندرجات جدول ۲ ضریب همه متغیرهای پنهان بالاتر از ۰/۷۲ می‌باشد. ضریب قابل قبولی می‌باشد.

جدول ۳. ماتریس سنجش روایی همگرا و واگرا به روش فورنل و لارکر

روایی همگرا	۱	۲	۳	۴	۵	۶	۷	۸
۱. فعال	۰/۵۸	۰/۷۶						
۲. عقب‌نشینی رفتاری	۰/۵۶	-۰/۲۴	۰/۷۵					
۳. سازمان‌دهی مطالعه	۰/۴۶	۰/۳۵	-۰/۲۱	۰/۶۸				
۴. استرس و فشار	۰/۴۳	-۰/۱۸	۰/۲	-۰/۳۱	۰/۶۵			
۵. وظیفه‌گرایی	۰/۴۱	۰/۴۱	-۰/۲۵	۰/۴۸	-۰/۱۷	۰/۶۴		
۶. روان‌نژندگرایی	۰/۴۲	۰/۳۳	-۰/۲۱	۰/۲	-۰/۱۶	۰/۱۸	۰/۶۵	
۷. گشودگی تجربه	۰/۵۵	-۰/۲۳	۰/۱۵	-۰/۲۴	۰/۵	-۰/۲۷	۰/۷۴	
۸. پیشرفت تحصیلی	۱/۰۰	۰/۰۳	۰/۰۲	۰/۱۳	-۰/۰۱	۰/۰۹	۰/۰۴	۱/۰۰

طبق نتایج حاصل در جدول ۳ روایی همگرا<sup>۲</sup> میانگین واریانس به اشتراک گذاشته شده بین هر سازه با شاخص‌های خود می‌باشد. فورنل و لارکر (۱۹۸۷) مقدار روایی همگرا بالایی ۰/۵ را قابل قبول دانستند ولی با این حال مگنر و همکاران (۱۹۹۶) مقدار ۰/۴ به بالا را هم معیار

1. cross loadings  
2. AVE

کافی دانسته‌اند (داوری و رضازاده، ۲۰۱۵). در نتیجه همه متغیرهای پنهان ضریب قابل قبولی دارند. برای بررسی روایی واگرا که به وسیله ماتریس همبستگی صورت می‌پذیرد به عقیده فورنل و لارکر (۱۹۸۷) یک مؤلفه در مقایسه با سایر مؤلفه‌ها، باید تمایز و تفکیک بیشتری را در بین مشاهده پذیرهای (سؤالات) خودش داشته باشد تا بتوان گفت مؤلفه مدنظر روایی واگرای بالایی دارد. در روایی واگرا به دنبال پاسخگویی به این سؤال هستیم که تا چه حد یک عامل در رقابت با عامل‌های خارجی، نامرتبط و محاسبه نشده می‌تواند واریانس مجموعه‌ای سؤالات را تبیین کند؟ اگر عاملی بیشترین مقدار از واریانس درون مجموعه‌ای سؤالات را برآورد کند و در واقع، با عامل‌های نامرتبط همبستگی کمتری نشان دهد، دارای روایی واگرا است به عبارت دیگر، جذر روایی همگرا هر مؤلفه بیشتر از حداکثر همبستگی آن مؤلفه با مؤلفه‌های دیگر باشد (اعداد روی قطر جدول ۳ جدول ۳) (طباطبائی، مطهری‌نژاد و تیرگر، ۱۳۹۵)؛ که اعداد مندرج نشان از روایی واگرای مناسبی در روش فورنل و لارکر می‌باشد.

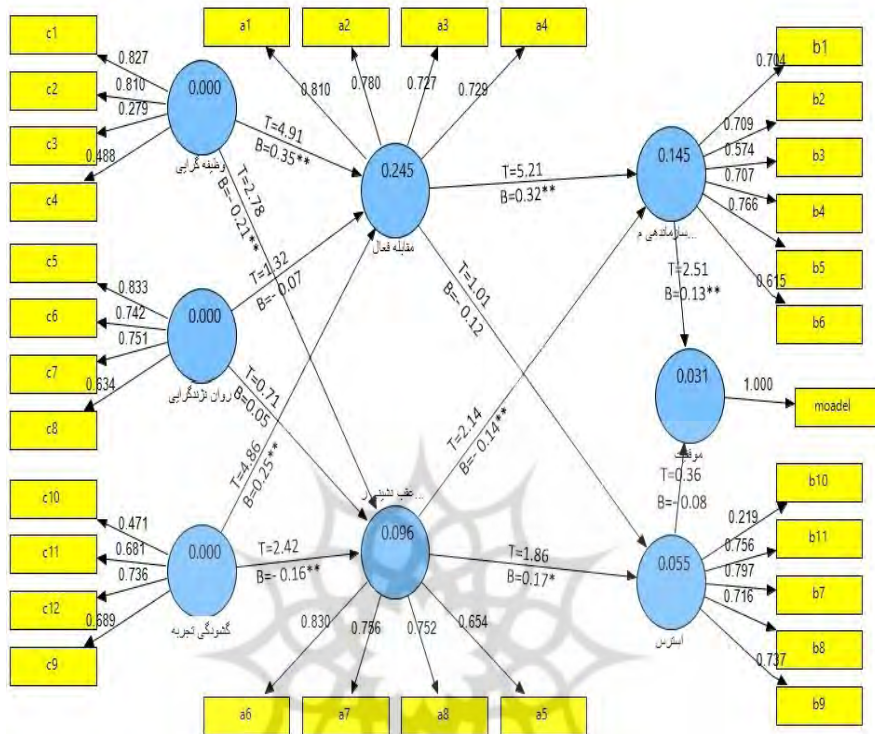
**برازش مدل ساختاری:** معیار نیکوی برازش<sup>۱</sup> مربوط به بخش کلی مدل‌های معادلات ساختاری است که پس از بررسی برازش بخش اندازه‌گیری و بخش ساختاری مدل پژوهش، برازش بخش کلی نیز کنترل می‌شود که توسط تننهاوس<sup>۲</sup> و همکاران (۲۰۰۴) ابداع گردید و طبق فرمول زیر محاسبه می‌شود سه مقدار ۰/۱۱، ۰/۲۵ و ۰/۳۶ را به‌عنوان مقادیر ضعیف، متوسط و قوی معرفی نمودند؛ که با محاسبه<sup>۳</sup> که از مدل انجام شد مقدار نسبتاً مطلوب برازش شد.

$$\text{برازش} = \sqrt{0.11 \times 0.55} = \sqrt{0.0605} = 0.246 \approx 0.25$$

در این مرحله با استفاده از مدل ساختاری روابط بین سازه‌ها به لحاظ علی مورد بررسی قرار می‌گیرد. در واقع با در نظر گرفتن نتایج بررسی روابط بین سازه‌های مستقل و وابسته با استفاده از ضریب مربوطه می‌توان به بررسی معنی‌دار اثرات بین سازه‌های تحقیق پرداخت. همچنین از آزمون بوت استراپ (با ۷۵۰ زیر نمونه) و برای اصلاح خطای از تغییرات سطح سازه<sup>۳</sup> که در روش حداقل مربعات جزئی توصیه شده است (محسنین و اسفیدانی، ۲۰۱۵)

1. GOF
2. Tenenhaus
3. construct level changes

برای محاسبه مقادیر  $T$  جهت تعیین معنی‌داری ضرایب مسیر استفاده شد.



شکل ۲. تحلیل ساختاری مدل پژوهش

در تحلیل معادلات ساختاری روابط بین سه عامل شخصیت با دو راهبرد مقابله‌ای در قالب بخش مدل ساختاری سنجیده شده همان‌طور که در شکل ۲ نمایان است، رابطه وظیفه‌گرایی با مقابله فعال ( $T=4/91$ ,  $B=0/35$ ) اثر مثبت و با عقب‌نشینی رفتاری ( $T=2/78$ ,  $B=0/21$ ) اثر معکوس و معنی‌داری در سطح ( $P<0/01$ ) وجود دارد. رابطه گشودگی تجربه با مقابله فعال ( $T=4/86$ ,  $B=0/25$ ) اثر مثبت و با عقب‌نشینی رفتاری ( $T=2/42$ ,  $B=-0/16$ ) اثر معکوس و معنی‌داری در سطح ( $P<0/01$ ) وجود دارد؛ اما رابطه روان‌زندگاری با مقابله فعال و با عقب‌نشینی رفتاری اثر معنی‌داری وجود ندارد.

در تحلیل معادلات ساختاری روابط بین دو راهبرد مقابله‌ای با دو عامل اثربخشی یادگیری دانشجویی در قالب بخش مدل ساختاری سنجیده شده است؛ همان‌طور که در شکل ۲ نمایان است، رابطه مقابله فعال با سازمان‌دهی مطالعه ( $T=5/21$ ,  $B=0/32$ ) اثر مثبت

و معنی‌داری در سطح ( $P < 0/01$ ) وجود دارد اما با استرس و فشار زمانی اثر معنی‌داری وجود ندارد. رابطه عقب‌نشینی رفتاری با سازمان‌دهی مطالعه ( $T=2/14, B=-0/14$ ) اثر معکوس و با استرس و فشار زمانی ( $T=1/86, B=0/17$ ) اثر مثبت و معنی‌داری در سطح ( $P < 0/05$ ) وجود دارد.

در تحلیل معادلات ساختاری روابط بین دو عامل اثربخشی یادگیری دانشجویی با پیشرفت تحصیلی در قالب بخش مدل ساختاری سنجیده شده است همان‌طور که در شکل ۲ نمایان است، رابطه سازمان‌دهی مطالعه با پیشرفت ( $T=2/51, B=0/13$ ) اثر مثبت و معنی‌داری در سطح ( $P < 0/05$ ) وجود دارد اما استرس و فشار زمانی با پیشرفت، اثر معنی‌داری وجود ندارد.

جدول ۴. برازش مدل ساختاری پژوهش

بار عاملی	درون‌گرا	معنی‌داری سوبل	بار عاملی	درون‌گرا	میانجی	برون‌گرا
۰/۰۱۵	پیشرفت	۳/۵۹	۰/۱۱۱**	مطالعه	مقابله	
۰/۰۰۳	پیشرفت	۰/۸	-۰/۰۴۳	استرس	فعال	
۰/۰۰۴	پیشرفت	۱/۶۸	۰/۰۲۹*	مطالعه		وظیفه‌گرایی
۰/۰۰۳	پیشرفت	۱/۴۷	-۰/۰۳۶	استرس	عقب‌نشینی	
-۰/۰۰۳	پیشرفت	۱/۳۶	-۰/۰۲۳	مطالعه	مقابله	
-۰/۰۰۰	پیشرفت	۰/۶۲	۰/۰۰۹	استرس	فعال	روان‌نژند‌گرایی
-۰/۰۰۱	پیشرفت	۰/۶۳	-۰/۰۰۷	مطالعه		
-۰/۰۰۰	پیشرفت	۰/۵۷	۰/۰۰۸	استرس	عقب‌نشینی	
۰/۰۱	پیشرفت	۳/۶۴	۰/۰۸۱**	مطالعه	مقابله	
۰/۰۰۲	پیشرفت	۰/۸۲	-۰/۰۳۲	استرس	فعال	گشودگی در تجربه
۰/۰۰۳	پیشرفت	۱/۶۷	۰/۰۲۲*	مطالعه		
۰/۰۰۲		۱/۴۷	-۰/۰۲۷	استرس	عقب‌نشینی	



پیشرفت							
-	-	۱/۹۶	۰/۰۴۱**	پیشرفت	مطالعه		مقابله فعال
-	-	۰/۰۵	۰/۰۰۱	پیشرفت	استرس		
-	-	۱/۵	-۰/۰۱۸	← پیشرفت	مطالعه		عقب‌نشینی ←
-	-	۰/۸۲	-۰/۰۱۴	← پیشرفت	← استرس		

در ادامه به بررسی اثرات غیرمستقیم و آزمون سوبل برای تحلیل میانجی‌گری دو راهبرد مقابله‌ای و در رابطه وظیفه‌گرایی بر دو عامل اثربخشی یادگیری دانشجویی در جدول ۴ پرداختیم. میانجی‌گری مقابله فعال در رابطه مسیر وظیفه‌گرایی بر سازمان‌دهی مطالعه ( $0/11 =$  اثر غیرمستقیم و  $Z=3/59$ ) اثر مثبت و معنی‌داری در سطح ( $P<0/01$ ) وجود داشت. میانجی‌گری عقب‌نشینی رفتاری در رابطه مسیر وظیفه‌گرایی بر سازمان‌دهی مطالعه ( $0/03 =$  اثر غیرمستقیم و  $Z=1/68$ ) اثر مثبت و معنی‌داری در سطح ( $P<0/1$ ) وجود داشت؛ اما در رابطه با میانجی‌گری مقابله فعال و عقب‌نشینی رفتاری در رابطه مسیر وظیفه‌گرایی بر استرس اثر معنی‌داری وجود نداشت.

در تحلیل میانجی‌گری دو راهبرد مقابله‌ای و در رابطه روان‌نژند‌گرایی بر دو عامل اثربخشی یادگیری دانشجویی اثر معنی‌داری وجود نداشت؛ اما در تحلیل میانجی‌گری دو راهبرد مقابله‌ای و در رابطه گشودگی در تجربه بر دو عامل اثربخشی یادگیری دانشجویی اثر معنی‌داری وجود دارد؛ که مطابق جدول ۴؛ میانجی‌گری مقابله فعال در رابطه مسیر گشودگی در تجربه بر سازمان‌دهی مطالعه ( $0/08 =$  اثر غیرمستقیم و  $Z=3/64$ ) اثر مثبت و معنی‌داری در سطح ( $P<0/01$ ) وجود داشت. میانجی‌گری عقب‌نشینی رفتاری در رابطه مسیر وظیفه‌گرایی بر سازمان‌دهی مطالعه ( $0/022 =$  اثر غیرمستقیم و  $Z=1/67$ ) اثر مثبت و معنی‌داری در سطح ( $P<0/01$ ) وجود داشت؛ اما در رابطه با میانجی‌گری مقابله فعال و عقب‌نشینی رفتاری در رابطه مسیر روان‌نژند‌گرایی بر استرس اثر معنی‌داری وجود نداشت. در تحلیل میانجی‌گری دو عامل اثربخشی یادگیری دانشجویی در رابطه دو راهبرد مقابله‌ای بر پیشرفت تحصیلی در جدول ۴ پرداختیم که تنها میانجی‌گری سازمان‌دهی مطالعه در رابطه مسیر مقابله فعال بر پیشرفت تحصیلی ( $0/041 =$  اثر غیرمستقیم و  $Z=1/96$ ) اثر مثبت و معنی‌داری در سطح ( $P<0/05$ ) وجود داشت.

## بحث و نتیجه‌گیری

پژوهش حاضر باهدف بررسی نقش واسطه‌ای راهبردهای مقابله‌ای و عامل‌های اثربخشی یادگیری دانشجویی در میان ویژگی‌های شخصیت و پیشرفت تحصیلی در میان دانشجویان ورودی جدید صورت گرفت. برای این منظور بر اساس ادبیات نظری و پیشینه پژوهشی متغیرها یک مدل مفهومی طراحی و با استفاده از روش تحلیل مسیر در میان دانشجویان مورد آزمون قرار گرفت. نتایج نشان داد که مدل پیشنهادی با داده‌های گردآوری شده از جامعه دانشجویان برازش نسبتاً مناسبی دارد.

مطالعه حاضر شواهدی به همراه داشت که فرضیه ارتباط وظیفه‌گرایی و روان‌نژندگرایی با راهبردهای مقابله‌ای را حمایت می‌کند. دانشجویان با وظیفه‌گرایی بالا نسبت به هم‌تایان خود با وظیفه‌گرایی کم در مدیریت عوامل استرس‌زا، بیشتر از مقابله فعال و کمتر از عقب‌نشینی رفتاری استفاده خواهند کرد؛ درحالی‌که این قضیه برای روان‌نژندگرایی هم صادق بود. این یافته‌ها از تداعی‌های کوچک تا متوسط از شخصیت بر اساس راهبردهای مقابله‌ای با داده‌های موجود بر روی نمونه‌های دانشگاهی قابل‌مقایسه است (بوچارد<sup>۱</sup> و همکاران، ۲۰۰۴).

مطابق مندرجات شکل ۲، عامل‌های شخصیتی وظیفه‌گرایی و گشودگی در تجربه، اثر مثبت و معنی‌داری با مقابله فعال داشتند و از طرفی اثر منفی و معنی‌داری با عقب‌نشینی وجود داشت. این بدین معنی است که دانشجویانی که صفات شخصیتی وظیفه‌گرایی و گشودگی در تجربه دارند بیشتر از راهبرد مقابله فعال استفاده خواهند کرد و کمتر دچار عقب‌نشینی رفتاری خواهند شد و به این صورت شرایط استرس‌زا را مدیریت و کنترل خواهند کرد. درحالی‌که روان‌نژندگرایی کاملاً برعکس وظیفه‌گرایی و گشودگی در تجربه عمل خواهد کرد (بوچارد و همکاران، ۲۰۰۴). البته با توجه به این که روان‌نژندگرایی در پژوهش حاضر اثر معنی‌داری با راهبردهای مقابله به دست نیاورد اما شواهد نشان می‌دهد که رابطه منفی با مقابله فعال و رابطه مثبت با عقب‌نشینی رفتاری وجود داشت. افراد وظیفه‌گرا به مقررات و انضباط توجه دارند و همچنین توانایی برنامه‌ریزی، سازمان‌دهی، پشتکار و تکمیل فعالیت‌ها و وظایف را دارند و افراد تجربه‌گرا تمایل به تجربه عواطف و فعالیت‌های جدید دارند (میلر

و لینام<sup>۱</sup>، ۲۰۰۱؛ ولرث<sup>۲</sup>، ۲۰۰۱؛ این افراد نه تنها تمایل به مقابله و برنامه‌ریزی دارند بلکه در مواجهه با مشکلات مقاومت کرده و در برابر وسوسه‌های رهایی دست به حل مسائل در شرایط استرس‌زا می‌زنند (کارور و کانر اسمیت<sup>۳</sup>، ۲۰۱۰؛ کانر و اسمیت و فلچبرت، ۲۰۰۷)؛ اما روان‌نژندگرا خصوصیات اضطراب، عصبانیت و خصومت، افسردگی<sup>۴</sup>، کم‌رویی، تکانش‌گری<sup>۵</sup> و آسیب‌پذیری<sup>۶</sup> دارند (کوستا و مک کری<sup>۷</sup>، ۱۹۹۲) که در شرایط دشوار و چالشی احساس تهدید می‌کنند و با افزایش سیستم دفاعی، به‌جای دخالت مستقیم در استرس، اجتناب و خروج سریع از آن خواهند داشت (کارور و کانر اسمیت، ۲۰۱۰). در تبیین این یافته باید گفت گشودگی به تجربه شامل خردمندی، گشودگی در مقابل ایده‌های جدید، علائق فرهنگی، نگرش‌های تربیتی و خلاقیت می‌باشد. فرد گشوده نسبت به تجربه، هم دربارهٔ دنیای درونی و هم دنیای بیرونی کنج‌کاو است. زندگی وی از تجربه غنی است و تمایل به پذیرش عقاید جدید و ارزش‌های غیرمعارف دارد (هوارد و هوارد<sup>۸</sup>، ۱۹۹۸). گشودگی به تجربه شامل گشودگی در اعمال نیز هست که به‌صورت تلاش در فعالیت‌های مختلف، رفتن به‌جا‌های تازه و خوردن غذاهای غیرمعمول دیده می‌شود. فرد دارای این ویژگی، نوگرایی و تنوع در امور آشنا و معمول را ترجیح می‌دهد و در طول زندگی به سرگرمی‌های مختلفی مشغول می‌شود (کوستا و مک کری<sup>۹</sup>، ۱۹۹۲). این ویژگی به‌صورت گسترده اندیشی و علاقه به عقاید جدید و گاه غیرمعمول دیده می‌شود. فرد دارای این ویژگی از بحث‌های فلسفی و محرک‌های ذهنی لذت می‌برد (مک کری و کوستا، ۱۹۹۹). تحقیق مک کری و کوستا (۱۹۸۷) نشان می‌دهد که افراد گشوده در تجربه، تنوعی از تحریکات ذهنی را درک و مورد ارزیابی قرار می‌دهند و ایده‌های نو، جدید و بهتری را به دست می‌آورند. بر همین اساس، افراد دارای گشودگی به تجربه دلیل تمایل به جستجوگری، نوگرایی، تجربه امور غیرمعمول دارند.

1. Miller & Lynam
2. Vollrath
3. Carver & Connor-Smith
4. depression
5. Crazier
6. vulnerability
7. Costa & Mccrae
8. Howard & Howard
9. Costa & Mccare

همچنین باید توجه داشت که روان‌نژندی در مقابل ثبات هیجانی مطرح می‌شود. شخص دارای روان‌نژندی، ناراحت است، دارای مزاج منفی و مستعد ابتلا به افسردگی می‌باشد (هوارد و هوارد، ۱۹۹۸)؛ اما گرایش ثبات هیجانی با آرامش، آسایش و آسودگی مرتبط است. این افراد به دلیل داشتن زمینه آسیب‌پذیری، در مقابله با استرس احساس ناامیدی می‌کنند. افراد آسیب‌پذیر وقتی با موقعیتی اضطرابی مواجه می‌شوند، ناامید شده و دچار ترس می‌شوند (کوستا و مک کری، ۱۹۹۲). تحقیقات نشان می‌دهد که روان‌نژندی زیربنای ترس از شکست است. فردی که عدم ثبات هیجانی دارد، سعی در اجتناب از موقعیت‌های تهدیدزا می‌کند و کمتر به وسیله شرایط پاداش‌دهنده تحت تأثیر قرار می‌گیرد (ریولی<sup>۱</sup>، ۱۹۹۵).

مطابق مندرجات شکل ۲، یافته نمایان ساخت که مقابله فعال اثر مثبت و معنی‌داری با سازمان‌دهی و توجه در مطالعه وجود داشت و از طرفی اثر منفی و معنی‌داری با استرس و فشار زمانی وجود داشت. این بدین معنی است که دانشجویانی که تمایل به مقابله و برنامه‌ریزی دارند بیشتر به سمت سازمان‌دهی و توجه در مطالعه خواهند رفت و کمتر در دوران انتقال به دانشگاه دچار استرس و فشار زمانی خواهند شد و به‌نوبه خود در تلاش علمی کوشا هستند و به پیشرفت تحصیلی خواهند رسید (آسپیونال و تیلور، ۱۹۹۲؛ بریست، اسپیر<sup>۲</sup> و کارور، ۲۰۰۲). در حالی که عقب‌نشینی رفتاری اثر مثبت و معنی‌داری با استرس و فشار زمانی وجود داشت و از طرفی اثر منفی و معنی‌داری با سازمان‌دهی و توجه در مطالعه وجود داشت. این بدین معنی است که دانشجویانی که در شرایط دشوار و چالشی احساس تهدید می‌کنند با افزایش سیستم دفاعی، به‌جای دخالت مستقیم، اجتناب و خروج سریع از انتخاب خواهند کرد بیشتر دچار استرس و فشار زمانی خواهند شد (کارور و کانر اسمیت، ۲۰۱۰). همچنین نتایج شکل ۲ نشان داد که سازمان‌دهی و توجه در مطالعه اثر مثبت و رابطه معنی‌داری با پیشرفت تحصیلی داشت. اما استرس و فشار زمانی رابطه معنی‌داری با پیشرفت تحصیلی وجود نداشت. سازمان‌دهی و توجه در این مطالعه اشاره به عملکرد تحصیلی مثبت دارد که شامل توجه و تعامل در فعالیت‌های علمی می‌باشد (پرا و امسلوین<sup>۳</sup>، ۲۰۱۴). در نتیجه انتظار می‌رود افرادی که در رسیدن به خواسته‌های علمی تلاش دارند نسبت به کسانی که

1. Revelle
2. Brissette Scheier
3. McIlveen & Perera

کمتر تلاش دارند به پیشرفت تحصیلی برسند.

نتایج میانجی‌گری راهبردهای مقابله‌ای در روابط عامل‌های شخصیت و اثربخشی یادگیری دانشجویی نشان داد که مقابله فعال میانجی‌گری مثبت و معناداری در رابطه وظیفه‌گرایی و گشودگی در تجربه با سازمان‌دهی و توجه در مطالعه دارد و عقب‌نشینی رفتاری میانجی‌گری مثبت و معناداری در رابطه وظیفه‌گرایی و گشودگی در تجربه با سازمان‌دهی و توجه در مطالعه دارد. این بدین معنی است که وظیفه‌گرایی با وجود راهبردهای مقابله‌ای مثل مقابله فعال و حتی عقب‌نشینی رفتاری منجر به افزایش سازمان‌دهی و توجه در مطالعه می‌شود؛ چراکه در دیدگاه‌های نظری نشان می‌دهد که وظیفه‌گرایی، تعهدات تحصیلی را پرورش می‌دهد؛ در نتیجه وظیفه‌گرایی در دوره انتقال به دانشگاه سبب ارتقا بهتر سازمان‌دهی و توجه در مطالعه می‌شود (فلدت، گراهام و دئو، ۲۰۱۱؛ کرتز، پوهر و کروس<sup>۲</sup>، ۲۰۱۲). همچنین در پیشینه ادبیات نشان می‌دهد که وظیفه‌گرایی منجر به افزایش تلاش علمی (نوفتل و رایینز، ۲۰۰۷)، انگیزه کاری (لونسبری<sup>۳</sup> و همکاران، ۲۰۰۳)، و خودتنظیمی (بیدجرانو و دی<sup>۴</sup>، ۲۰۰۷) می‌شود. برای کسانی که وظیفه‌گرایی بالایی دارند، انضباط، پیشرفت‌مداری، پشتکار و سخت‌کوشی در پرورش تلاش‌های اولیه برای شرکت در فعالیت‌های علمی دیده می‌شود و حتی زمانی که با حواس‌پرتی یا مشقت مواجهه می‌شود بازهم پافشاری دارد (پرا و همکاران، ۲۰۱۵).

در ادامه میانجی‌گری اثربخشی یادگیری دانشجویی در روابط راهبردهای مقابله‌ای و پیشرفت تحصیلی نشان داد که سازمان‌دهی و توجه در مطالعه نقش میانجی‌گری مثبت و معناداری در رابطه مقابله فعال با پیشرفت تحصیلی دارد. این بدین معنی است که مقابله فعال با وجود سازمان‌دهی و توجه در مطالعه منجر به پیشرفت تحصیلی می‌شود. چراکه شروع به استفاده بیشتر از کوشش‌های مقابله‌ای و استفاده کمتر از راهبرد عقب‌نشینی، با تمرکز به صفات شخصیتی در جهت گذر از عوامل استرس‌زا، منجر به سازمان‌دهی و توجه در مطالعه شود (آسپیونال و تیلور، ۱۹۹۲؛ لئونگ، بونز و زاچهر<sup>۵</sup>، ۱۹۹۷) و در نهایت به نوبه خود باعث پیشرفت تحصیلی می‌شود.

1. Feldt, Graham & Dew
2. Kurtz, Puher & Cross
3. Lounsbury
4. Bidjerano & Dai
5. Leong, Bonz & Zachar

در خصوص محدودیت‌های پژوهش می‌توان به این نکته اشاره کرد که اجازه استفاده از رویکرد مقطعی سنجش از متغیرها برای استنباط روابط علت و معلولی کافی نبود. در آینده، مطالعات طولی که در آن اثر راهبردهای مقابله‌ای و متغیرهای مرتبط اثربخشی یادگیری دانشجویی را در طول زمان گردآوری کرد که چگونگی نقش شخصیت در فرآیند رشد و توسعه موفقیت را شناسایی کرد. دوم اینکه، این مطالعه فقط شامل اندازه‌گیری‌های خودگزارشی با استفاده پرسشنامه بود. اگرچه این، روشی نوعی اندازه‌گیری متغیرهای روان‌شناختی است؛ اما امکان دارد انحراف از این روش رخ داده باشد. نکته سوم اینکه در این پژوهش از هشت سازه در مدل ساختاری استفاده شد؛ بنابراین، این طور به نظر می‌رسد که مدل ساختاری اندکی پیچیده شده است و شاید در تبیین تک‌تک مسیرهای علی بین سازه‌ها کوتاهی شده باشد؛ با وجود این محدودیت‌ها، این پژوهش در صدد شناسایی نقش راهبردهای مقابله‌ای و عوامل یادگیری دانشجویی در روند صفات شخصیتی و پیشرفت تحصیلی در دوران ورود به دانشگاه بوده است. این دوران کوتاه ورود به زندگی دانشجویی همراه با دشواری‌ها و استرس‌های می‌باشد که شرایط تحصیل و پیشرفت تحصیلی را شدیداً تحت تأثیر قرار خواهد داد؛ لذا در این پژوهش سعی شده است درک روشنی از شرایطی که ذکر شد به متصدیان نظام آموزشی ارائه شود تا زمینه پیشرفت تحصیلی برای دانشجویان ورودی‌های جدید در طول تحصیل در دانشگاه ایجاد شود.

### منابع

- آقاجانی، مریم. (۱۳۸۱). بررسی تأثیر آموزش مهارت زندگی بر سلامت روان و منبع کنترل نوجوانان. پایان‌نامه کارشناسی ارشد روان‌شناسی عمومی، دانشگاه الزهراء.
- پاری، گلنیس. (۱۹۹۱). مقابله با بحران، ترجمه حمید مقدسی (۱۳۷۵). انتشارات دهخدا، چاپ پنجم.
- خرمائی، فرهاد و فرمانی، اعظم. (۱۳۹۳). بررسی شاخص‌های روان‌سنجی فرم کوتاه پرسشنامه پنج عامل بزرگ شخصیت. فصلنامه علمی-پژوهشی روش‌ها و مدل‌های روان‌شناختی، ۴(۱۶)؛ ۲۹-۳۹.
- دفاعی، مریم. (۱۳۷۶). بررسی رابطه روش‌های مقابله‌ای با ویژگی‌های فردی و سلامت روانی زوج‌های نابارور نبرد، پایان‌نامه کارشناسی ارشد، دانشکده علوم پزشکی دانشگاه تربیت

مدرس.

ذاکری، حمیدرضا (۱۳۸۸). پیش‌بینی خودناتوان‌سازی بر اساس سبک والدگری و ویژگی‌های شخصیتی با واسطه‌گری جهت‌گیری هدف، پایان‌نامه کارشناسی ارشد روان‌شناسی تربیتی؛ دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی، دانشگاه شیراز.

سیف، علی‌اکبر. (۱۳۸۶). مقدمه‌ای بر نظریه‌های یادگیری. تهران: انتشارات آگاه.

شاه‌محمدی، اسحق. (۱۳۷۵). بررسی استرس و شیوه‌های مقابله در مراقبین بیماران اسکیزوفرنیک مزمن و بیماران دیالیز، پایان‌نامه کارشناسی ارشد. دانشگاه علوم پزشکی ایران.

طالب‌زاده، محسن؛ ابوالقاسمی، محمود؛ عشوری نژاد، فاطمه و موسوی، سیدحسین. (۱۳۹۰). بررسی روابط ساختاری خودپنداره، یادگیری خودتنظیمی و موفقیت تحصیلی دانشجویان. روش‌ها و مدل‌های روان‌شناختی، ۱(۴)؛ ۶۵-۸۰.

طباطبائی، سیدسجاد و جهانگرد، حمیده. (۱۳۹۵). تحلیل ساختاری خودکارآمدی تصمیم‌گیری شغلی بر اطمینان تصمیم‌گیری شغلی با میانجی‌گری ابعاد فرصت‌یابی حرفه‌ای. فصلنامه علمی پژوهشی پژوهش‌نامه تربیتی، ۱۱(۴۷)؛ ۸۵-۱۱۲.

طباطبائی، سیدسجاد؛ مطهری‌نژاد، حسین و تیرگر، هدایت. (۱۳۹۵). اعتباریابی ابزار سنجش هویت معلمی پزشکان مبتنی بر رویکرد حداقل مربعات جزئی. گام‌های توسعه در آموزش پزشکی، ۱۳(۶)؛ ۱-۱۲.

علی‌بخشی، سیده زهرا و زارع، حسین. (۱۳۸۹). اثربخشی آموزش خودتنظیمی یادگیری و مهارت‌های مطالعه بر پیشرفت تحصیلی دانشجویان. فصلنامه روان‌شناسی کاربردی، ۳(۱۵)؛ ۶۹-۸۰.

مشتاقی، سعید. (۱۳۹۲). بررسی شاخص‌های روان‌سنجی سیاهه اثربخشی یادگیری دانشجویی (CLEI). فصلنامه علمی پژوهشی روش‌ها و مدل‌های روان‌شناختی، ۴(۱۶)؛ ۹۱-۱۰۵.

ناصری، حسین و نیک‌پرورد، ریحانه. (۱۳۸۳). بررسی اثربخشی مهارت زندگی بر بهداشت روانی دانشجویان. دومین سمینار سراسری بهداشت روانی دانشجویان، دانشگاه تربیت مدرس.

- Aspinwall, L. G., & Taylor, S. E. (1992). Modeling cognitive adaptation: A longitudinal investigation of the impact of individual differences and coping on college adjustment and performance. *Journal of personality and social psychology*, 63(6), 989.
- Barbaranelli, C., Fida, R., Paciello, M., Di Giunta, L., & Caprara, G. V. (2008). Assessing personality in early adolescence through self-report and other-ratings a multitrait-multimethod analysis of the BFQ-C. *Personality and Individual Differences*, 44(4), 876-886.
- Bidjerano, T., & Dai, D. Y. (2007). The relationship between the big-five model of personality and self-regulated learning strategies. *Learning and individual differences*, 17(1), 69-81.
- Bobo, J. L., Whitaker, K. C., & Strunk, K. K. (2013). Personality and student self-handicapping: A cross-validated regression approach. *Personality and Individual Differences*, 55(5), 619-621.
- Boehler, M. L., Schwind, C. J., Folse, R., Dunnington, G., Markwell, S., & Dutta, S. (2001). An evaluation of study habits of third-year medical students in a surgical clerkship. *The American journal of surgery*, 181(3), 268-271.
- Bouchard, G., Guillemette, A., & Landry-Léger, N. (2004). Situational and dispositional coping: An examination of their relation to personality, cognitive appraisals, and psychological distress. *European Journal of Personality*, 18(3), 221-238.
- Brissette, I., Scheier, M. F., & Carver, C. S. (2002). The role of optimism in social network development, coping, and psychological adjustment during a life transition. *Journal of personality and social psychology*, 82(1), 102.
- Caprara, G. V., Vecchione, M., Alessandri, G., Gerbino, M., & Barbaranelli, C. (2011). The contribution of personality traits and self-efficacy beliefs to academic achievement: A longitudinal study. *British Journal of Educational Psychology*, 81(1), 78-96.
- Carver, C. S., & Connor-Smith, J. (2010). Personality and coping. *Annual Review of Psychology*, 61, 679-704. doi:1.1146/annurev.psych.93008.100352
- Carver, C. S., Scheier, M. F., & Weintraub, J. K. (1989). Assessing coping strategies: a theoretically based approach. *Journal of personality and social psychology*, 56(2), 267.
- Connor-Smith, J. K., & Flachsbart, C. (2007). Relations between personality and coping. *Journal of Personality and Social Psychology*, 93, 1080-1107. doi:10.1037/0022-3514.93.6.1080.supp
- Costa, J. R., & PAUL, T. (1996). Of Personality Theories: The Oretical CONtexts for the Five-Factor Model. *The five-factor model of personality: Theoretical perspectives*, 51-87.
- Costa, P. T. McCare, R. R. (1992). *NEO PI-R Professional manual*. Odessa, FL: Psychological Assessment Resources
- Crozier, W. R. (1997). *Individual learners: Personality differences in education*. Psychology Press.



- Day, E. A., Radosevich, D. J., & Chasteen, C. S. (2003). Construct-and criterion-related validity of four commonly used goal orientation instruments. *Contemporary Educational Psychology*, 28(4), 434-464.
- Derossis, A. M., Da Rosa, D., Schwartz, A., Hauge, L. S., & Bordage, G. (2004). Study habits of surgery residents and performance on American Board of Surgery In-Training examinations. *The American journal of surgery*, 188(3), 230-236.
- Feldt, R. C., Graham, M., & Dew, D. (2011). Measuring adjustment to college: Construct validity of the student adaptation to college questionnaire. *Measurement and Evaluation in Counseling and Development*, 44(2), 92-104.
- Folkman, S., & Lazarus, R. S. (1985). If it changes it must be a process: study of emotion and coping during three stages of a college examination. *Journal of personality and social psychology*, 48(1), 150.
- Fornell, C., & Larcker, D. F. (1981). Evaluating structural equation models with unobservable variables and measurement error. *Journal of marketing research*, 39-50.
- Ghazanfari, F., & GHADAM, P. E. (2008). The relationship between mental health and coping strategies in citizenship of Khoramabad city.
- Godellas, C. V., Hauge, L. S., & Huang, R. (2000). Factors affecting improvement on the American Board of Surgery in-training exam (ABSITE). *Journal of Surgical Research*, 91(1), 1-4.
- Goldberg, L. R. (1999). A broad-bandwidth, public domain, personality inventory measuring the lower-level facets of several five-factor models. *Personality psychology in Europe*, 7(1), 7-28.
- Hamid, P. N., Yue, X. D., & Leung, C. M. (2003). Adolescent coping in different Chinese family environments. *Adolescence*, 38(149), 111.
- HASHEMI, T., MOSTAFAVI, F., MASHINCHI, A. N., & BADRI, R. (2012). Role of goal orientation, self-efficacy of self-regulation and personality in procrastination.
- Helmke, A., & van Aken, M. A. (1995). The causal ordering of academic achievement and self-concept of ability during elementary school: A longitudinal study. *Journal of educational Psychology*, 87(4), 624.
- Howard, P. J., & Howard, J. M. (1998). An introduction to the five-factor model for personality for human resource professionals. Available on: [www.Centacs.com/quik-pt3.htm](http://www.Centacs.com/quik-pt3.htm).
- Kim, E., Newton, F. B., Downey, R. G., & Benton, S. L. (2010). Personal factors impacting college student success: Constructing college learning effectiveness inventory (CLEI). *College Student Journal*, 44(1), 112-126.
- Komarraju M, Karau SJ. (2005). the relationship between the big five personality traits and academic motivation. *Personality and Individual Differences*; 39(3): 557-67
- Komarraju, M., Karau, S. J., Schmeck, R. R., & Avdic, A. (2011). The Big Five personality traits, learning styles, and academic achievement. *Personality and individual differences*, 51(4), 472-477.

- Kurtz, J. E., Puher, M. A., & Cross, N. A. (2012). Prospective prediction of college adjustment using self-and informant-rated personality traits. *Journal of personality assessment*, 94(6), 630-637.
- Lazarus, R.S. (1989). Psychological stress and coping process; Role. Of health problems. *Journal Journal of personality and social psychology*; 54: 466-75
- Leong, F. T., Bonz, M. H., & Zachar, P. (1997). Coping styles as predictors of college adjustment among freshmen. *Counselling Psychology Quarterly*, 10(2), 211-220.
- Lounsbury, J. W., Sundstrom, E., Loveland, J. M., & Gibson, L. W. (2003). Intelligence, Big Five personality traits, and work drive as predictors of course grade. *Personality and individual differences*, 35(6), 1231-1239.
- Lubbers, M. J., Van Der Werf, M. P., Kuyper, H., & Hendriks, A. J. (2010). Does homework behavior mediate the relation between personality and academic performance? *Learning and Individual differences*, 20(3), 203-208.
- Magner, N., Welker, R. B., & Campbell, T. L. (1996). Testing a model of cognitive budgetary participation processes in a latent variable structural equations framework. *Accounting and Business Research*, 27(1), 41-50.
- Matthews, G., Zeidner, M., & Roberts, R. D. (2006). Models of personality and affect for education: A review and synthesis. *Handbook of educational psychology*, 163-186.
- Miller, J. D., & Lynam, D. (2001). Structural models of personality and their relation to antisocial behavior: A meta-analytic review. *Criminology*, 39(4), 765-798.
- Mohsenin, S. Esfidani, M. R. (2015). *Structural Equation Modeling with the partial least squares (PLS) approach using the software SmartPLS*. Tehran: institute ketone mehraban publication. (In Persian)
- Noftle, E. E., & Robins, R. W. (2007). Personality predictors of academic outcomes: big five correlates of GPA and SAT scores. *Journal of personality and social psychology*, 93(1), 116.
- Perera, H. N., & DiGiacomo, M. (2015). The role of trait emotional intelligence in academic performance during the university transition: An integrative model of mediation via social support, coping, and adjustment. *Personality and Individual Differences*, 83, 208-213.
- Perera, H. N., & McIlveen, P. (2014). The role of optimism and engagement coping in college adaptation: A career construction model. *Journal of Vocational Behavior*, 84(3), 395-404.
- Perera, H. N., McIlveen, P., & Oliver, M. E. (2015). The mediating roles of coping and adjustment in the relationship between personality and academic achievement. *British Journal of Educational Psychology*, 85(3), 440-457.
- Revelle, W. (1993). Individual differences in personality and motivation: 'Non-cognitive' determinants of cognitive performance.

- Richardson, M., & Abraham, C. (2009). Conscientiousness and achievement motivation predict performance. *European Journal of Personality, 23*(7), 589-605.
- Ross, S. R., & Rausch, M. K. (2002). Self-handicapping and the Five Factor Model of personality: mediation between Neuroticism and Conscientiousness. *Personality and individual differences, 32*(7), 1173-1184.
- Russell, R. K., & Petrie, T. A. (1992). Academic adjustment of college students: Assessment and counseling.
- 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.
- Tenenhaus, M., Amato, S., & Esposito Vinzi, V. (2004, June). A global goodness-of-fit index for PLS structural equation modelling. In *Proceedings of the XLII SIS scientific meeting* (Vol. 1, pp. 739-742).
- Tenne, R. (2000). Personality correlates of decisional and task avoidant procrastination. *European journal of Personality, 14*(2), 141-156.
- Trautwein, U., Lüdtke, O., Roberts, B. W., Schnyder, I., & Niggli, A. (2009). Different forces, same consequence: Conscientiousness and competence beliefs are independent predictors of academic effort and achievement. *Journal of personality and social psychology, 97*(6), 1115.
- Vinzi, V. E., Trinchera, L., & Amato, S. (2010). PLS path modeling: from foundations to recent developments and open issues for model assessment and improvement. In *Handbook of partial least squares* (pp. 47-82). Springer, Berlin, Heidelberg.
- Vollrath, M. (2001). Personality and stress. *Scandinavian Journal of Psychology, 42*, 335-347. doi:10.1111/1467-9450.00245
- Werts, C. E., Linn, R. L., & Jöreskog, K. G. (1974). Intraclass reliability estimates: Testing structural assumptions. *Educational and Psychological measurement, 34*(1), 25-33.
- Yazdkhasti F. (2009). Behavioral therapy and introduction of psychodrama. Psychology Colege: Isfahan. (In Persian)
- Zenasni, F., Besançon, M., & Lubart, T. (2008). Creativity and tolerance of ambiguity: An empirical study. *The Journal of Creative Behavior, 42*(1), 61-73.