

## پیش‌بینی راهبردهای یادگیری دانش‌آموزان بر اساس ویژگی‌های شخصیتی و تاب‌آوری

سیمین غلام‌رضایی<sup>۱</sup>، کلثوم کریمی نژاد<sup>۲</sup>، فضل‌الله میر دریکوند<sup>۳</sup>، غفار نصیری هانسی<sup>۴</sup>  
و حسین حسینی<sup>۵</sup>

### چکیده

پژوهش با هدف آشکار ساختن همبستگی راهبردهای یادگیری با ویژگی‌های شخصیتی و تاب‌آوری دانش‌آموزان دوره متوسطه به انجام رسید. روش پژوهش همبستگی است و جامعه آماری آن دربرگیرنده همه دانش‌آموزان دختر دوره متوسطه شهرستان دلفان بود که از میان آن‌ها نمونه‌ای ۲۵۰ نفری با به‌کار بستن روش نمونه‌گیری خوشه‌ای چندمرحله‌ای انتخاب شد. برای گردآوری داده‌ها از ابزارهای فرم بازنگری شده پرسش‌نامه شخصیتی آیزنک (EQP-R)، سنجش تاب‌آوری کانر و دیوید سون (CD-RISC) پرسش‌نامه راهبردهای انگیزشی برای یادگیری (MSLQ) استفاده شد. یافته‌ها نشان داد که همبستگی مؤلفه‌های راهبردهای یادگیری با پاره‌ای از ویژگی‌های شخصیتی مثبت و با پاره‌ای دیگر منفی بود؛ همبستگی میان مؤلفه‌های اضطراب امتحان و راهبردهای شناختی یادگیری با ویژگی‌های شخصیتی روان‌آزردگی به ترتیب ۰/۲۳ و ۰/۲۱-، همبستگی میان مؤلفه‌های خودکارآمدی، ارزش‌گذاری درونی و خودنظم‌دهی با ویژگی‌های شخصیتی روان‌گسسته‌خویی به ترتیب ۰/۲۶-، ۰/۲۳- و ۰/۱۹- و همبسته مؤلفه‌های خودکارآمدی و راهبردهای شناختی با ویژگی‌های شخصیتی برون‌گرمی به ترتیب ۰/۲۰ و ۰/۲۲ بوده است. افزون بر این‌ها، همبستگی میان تاب‌آوری و راهبردهای یادگیری ۰/۶۴ بوده و همه‌ی این همبستگی‌ها معنی‌دار بوده است ( $p < 0/001$ ). نتایج تحلیل رگرسیون نشان داد که مدل استفاده‌شده برای پیش‌بینی راهبردهای یادگیری معنادار است ( $F=15/82$ ) و می‌تواند با ضریب تعیین  $R^2 = 0/45$  همبستگی میان متغیرها را تبیین کند؛ یعنی ویژگی‌های شخصیتی و تاب‌آوری می‌توانند ۴۵٪ از پراکنش راهبردهای یادگیری را تبیین کنند. با توجه به یافته‌ها می‌توان نتیجه گرفت که راهبردهای یادگیری با ویژگی‌های شخصیتی و تاب‌آوری در دانش‌آموزان رابطه دارد و شایسته است که معلمان در تدریس خود به این نکته توجه نمایند.

**واژه‌های کلیدی:** شخصیت، تاب‌آوری، یادگیری، دانش‌آموز، انگیزش

۱. دانشیار گروه روان‌شناسی دانشگاه لرستان

۲. نویسنده رابط: دانشجوی دکتری مشاوره خانواده دانشگاه شهید چمران اهواز

(kolsoumkariminejad@gmail.com)

۳. دانشیار گروه روان‌شناسی دانشگاه لرستان

۴. دانشجوی دکتری روان‌شناسی دانشگاه لرستان

۵. دانشجوی دکتری روان‌شناسی دانشگاه لرستان

تاریخ دریافت مقاله: ۹۵/۱۲/۱۱

تاریخ پذیرش مقاله: ۹۶/۳/۱۴

DOI: 10.22098/JSP.2018.698

## مقدمه

پژوهش‌گران آموزش و پرورش در سال‌های اخیر، بیش‌ازپیش به بررسی عوامل مؤثر در پیشرفت تحصیلی به‌ویژه شناخت و انگیزش پرداخته‌اند. یکی از دیدگاه‌هایی که این پژوهش‌گران در چارچوب آن به بررسی پرداخته‌اند، دیدگاه یادگیری خودتنظیمی<sup>۱</sup> است. این دیدگاه بر چگونگی سامان دادن باورهای فراشناختی، انگیزشی و رفتاری یادگیری دانش‌آموزان متمرکز است (لینبرینک و پینتریچ<sup>۲</sup>، ۲۰۰۲). خودتنظیمی توانی نیست که برخی از دانش‌آموزان دارای آن و برخی بی‌بهره از آن باشند. خودتنظیمی بر گزینش انتزاعی فرآیندهای ویژه‌ای استوار است که باید به‌طور شخصی با تکالیف یادگیری سازگار گردد. خودتنظیمی درباره هدف‌گذاری و گزینش راهبردهایی برای اندوزش این اهداف و بررسی پیشرفت است. افزون بر این‌ها در صورتی که دست‌یابی به اهداف شدنی نباشد، خودتنظیمی نیازمند باز ساخت (بازسازی)، بهره‌گیری درست از زمان و روش‌های گزینشی خودارزیابی است و سرانجام، هماهنگی روش‌های پیش‌رو با آموخته‌های کنونی دانش‌آموز برای خودتنظیمی ضروری است (وایمر<sup>۳</sup>، ۲۰۱۰).

چالافات و دیبیکیز<sup>۴</sup> (۲۰۰۴؛ به نقل از سبحانی نژاد و عابدی، ۱۳۸۵) باور دارند که یادگیری خودتنظیمی هنگامی رخ می‌دهد که افراد در فرآیند یادگیری به‌صورت فعال در گستره‌های فراشناختی، انگیزشی و رفتاری خودشان کوشش نمایند. مطابق نظر هایل<sup>۵</sup> (۲۰۰۶) خودتنظیمی روند مهار افکار، احساسات و رفتارها است. دانش‌آموزان موفق می‌توانند با خودتنظیمی ادراک خود و دنیای اجتماعی را در مهار گرفته و رفتار خود را با اهداف و استانداردهای رفتاری هماهنگ سازند. بر پایه اهمیت یادگیری خودتنظیمی برای یادگیری، روان‌شناسان تربیتی بر شرکت فعالانه یادگیرنده در فرآیند یادگیری به‌جای تجربه یادگیری انفعالی تأکید می‌کنند (اومن<sup>۶</sup>، ۲۰۰۶).

1. Self- regulation learning
2. Linenbrink, & Pintrich
3. Weimer
4. Chalavat & Dibikez
5. Hoyle
6. Aoman

پژوهش لی<sup>۱</sup> (۲۰۰۸) آشکار ساخت که راهبردهای یادگیری خودتنظیمی، هم بر رضایت تحصیلی یادگیرندگان و عملکرد تحصیلی آنان اثرگذار است و یادگیرندگان دانش آموز در محیط‌های یادگیری «یادگیرنده محور» در هم‌سنجی با یادگیرندگان محیط‌های «محیط محور» و یا «معلم محور» از راهبردهای یادگیری خودتنظیمی بیشتری برخوردار بوده‌اند. از سوی دیگر گرایش پایدار به خودتنظیمی در ویژگی‌های شخصیتی منعکس می‌شود. این ویژگی‌ها می‌تواند به دو پیش‌ساز شخصیت تقسیم شوند که با نام خلق‌و‌خوی کودکی و صفات شخصیتی دسته‌بندی شده‌اند. شخصیت همچون سازمان پویای نظام روانی-بدنی درون فرد یک فرد تعریف شده که شیوه سازگاری منحصر به فرد شخص را با محیط اش تعیین می‌کند (خان، احمد و عید،<sup>۲</sup> ۲۰۱۶؛ احدی و نریمانی،<sup>۳</sup> ۲۰۱۰)؛ مجموع روش‌هایی که در آن فرد به دیگران واکنش نشان داده و تعامل می‌کند (روبینز، جاج و ورا،<sup>۴</sup> ۲۰۱۰)، افزون بر این بررسی‌های علمی و روان‌شناختی شخصیت دربرگیرنده مفاهیمی همچون تغییرات شخصیت، تحول شخصیت، ژنتیک شخصیت، آسیب‌شناسی شخصیت، دور باطل یا سیکل معیوب رفتارهای ناسازگار، سبک‌های شخصیتی و از این دست است. برای نمونه نظریه‌ها و مدل‌های شخصیت برای تعیین رفتارهای مجرمانه در گستره جرم‌شناسی و یا اختلالات شخصیت در گستره پزشکی و روان‌شناسی و رفتارهای سازمانی، رفتارها و ویژگی‌های رهبری و امثالهم در گستره‌های تجارت و مدیریت به وجود آمده‌اند (تومار و ساین،<sup>۵</sup> ۲۰۱۲).

بر پایه دیدگاه آیزنک<sup>۵</sup> (۱۹۶۷؛ به نقل از ناهیدا و چاترجی،<sup>۶</sup> ۲۰۱۶) تفاوت‌های فردی با فعالیت دو محور عصبی یعنی حلقه قشری-شبکه‌ای (میانجی قشر مغزی، تالاموس و دستگاه فعال‌ساز بالابرنده) و حلقه احشایی-قشری (میانجی درونی قشر مغز با مغز احشایی یا ساختارهای مرتبط با دستگاه کناری)

- 
1. Lee
  2. Khan, Ahmed & Abid
  3. Robbins, Judge & Vohra
  4. Tomar & Singh
  5. Eysenk
  6. Nahida, & Chatterjee

مرتبط است. حساسیت و کنشگری حلقه قشری- شبکه‌ای زیربنای عصب‌شناختی بعد برون‌گردی/ درون‌گردی را تشکیل می‌دهد. این حلقه در افراد برون‌گرد در هم سنجی با افراد درون‌گرد، فعالیت و کنش کم‌تری نشان می‌دهد (به نقل از عسکری، زکی‌بی و علیخانی، ۱۳۹۰). از آن‌جا که سطح پایین برانگیختگی قشری از لحاظ ذهنی خوشایند است، پس می‌توان استنتاج کرد که ویژگی برون‌گردی با هیجان‌های مثبت در ارتباط است. در الگوی شخصیتی آیزنک حلقه احشایی- قشری پاسخ‌های هیجانی ذهنی و خودکار را مهار می‌کند (گومز، گومز و کوپر، ۲۰۰۲). به باور آیزنک صفات شخصیتی از آمادگی‌های ژنتیک ناشی می‌شوند، هرچند نمود فردی این آمادگی‌ها تحت تأثیر محیط قرار می‌گیرد (آیزنک، ۱۹۹۸؛ به نقل از خان و همکاران، ۲۰۱۶).

سه بعد شخصیت از نظر آیزنک عبارت‌اند از: برون‌گردی در برابر درون‌گردی (E)، روان‌آزرده خوئی در برابر پایداری هیجانی (N) و روان‌گسسته خوئی در برابر کنترل تکانه (P) (آیزنک، ۱۹۴۵؛ به نقل از مؤمنی، حسینی، اکبری و کرمی، ۱۳۹۲). افراد برون‌گرا با خصوصیات هم‌چون اجتماعی بودن، علاقه‌مندی به شرکت در مهمانی‌ها، داشتن دوستان زیاد، نیاز به افراد دیگر برای گفتگو با آن‌ها و عدم علاقه‌مندی به مطالعه توصیف کرد (دارابی، ۱۳۸۸). روان‌آزرده خوئی یا پذیرا بودن روان‌آزردگی توسط آیزنک به منزله یک چشم‌پوشی ضعیف در مقابل تندی (مثلاً داشتن حساسیت بیش‌تر در مقابل درد) یا یک گرایش به فروپاشی سازمان‌یافتگی رفتار در موقعیت‌های تعارضی یا ناکام‌کننده تعریف شده است (منصور، ۱۳۷۶). افراد روان‌آزرده خو به صورت مضطرب، افسرده، نامعقول و متلون (ناپایدار) مشخص می‌شوند. آن‌ها ممکن است حرمت خود پایین داشته و مستعد احساس گناهکاری باشند (آیزنک، ۱۹۹۸). آن‌ها در مقابل ناکامی‌های جزئی واکنش هیجانی زیادی از خود نشان می‌دهند، به آسانی برانگیخته و خشمگین شده و از بسیاری از افراد دیگر افسرده‌تر هستند (دارابی، ۱۳۸۸)؛ اما افراد روان‌گسسته خو، خودمحور، پرخاشگر، سرد، فاقد همدلی با دیگران و تکانشی هستند و به خواسته‌های دیگران توجهی

ندارند، آن‌ها همچنین می‌توانند بی‌رحم، متخاصم و نسبت به نیازها و احساسات دیگران بی‌اعتنا و بی‌احساس باشند و ممکن است برای نشان دادن رفتارهای جنایی تمایل داشته باشند (آیزنک، ۱۹۹۸؛ به نقل از خان و همکاران، ۲۰۱۶). همچنین تاب‌آوری به افراد در برخورد سازش یافته با مشکلات و مسائل کمک می‌کند. تاب‌آوری همچون پدیده‌ای چندبعدی و اجتماعی-فنی توصیف شده است (میکائیلی، گنجی و طالبی جویباری، ۱۳۹۱). در چنین دیدگاهی چگونگی مدیریت عدم حتمیت در موقعیت‌های فردی و گروهی در کانون توجه است (لی، وارگو و سروایل<sup>۱</sup>، ۲۰۱۳)، ولی بناهنه، انور و دینتی<sup>۲</sup> (۲۰۱۴) در بازبینی جامع ادبیات این مفهوم دریافتند که تاب‌آوری واژه‌ای مبهم و منعطف است که برای کاربرد در حوزه‌های مختلف مناسب بوده و با گستره‌ای از مفاهیم و سازه‌های مرتبط در پیوند و آمیختگی قرار دارد (رستم اوغلی، طالبی جویباری و پرزور، ۱۳۹۴). تاب‌آوری به قابلیت سازگاری انسان در رویارویی با بلایا یا فشارهای جانکاه، غلبه یافتن و حتی تقویت شدن به وسیله آن تجارب اطلاق می‌شود (فجی، گرامالیا، گوئریرا، برت، سلیکوئینی و زپینو<sup>۳</sup>، ۲۰۱۶). این خصیصه با توانایی درونی شخص و مهارت‌های اجتماعی و تعامل با محیط حمایت می‌شود، توسعه می‌یابد و به‌عنوان یک ویژگی مثبت متبلور می‌گردد (سامبو<sup>۴</sup>، ۲۰۱۶). همه عوامل مؤثر در تاب‌آوری محیطی نیست؛ برخی عوامل تقویت‌کننده‌ی تاب‌آوری در درون فرد متمرکز است، مانند: سرشت هر شخص، شخصیت و راهبردهای سازگاری و متغیرهایی جمعیت‌شناختی از قبیل جنسیت، سن بیش‌تر و تحصیلات بالاتر و عواملی نیز بافتی اجتماعی‌اند مثل روابط حمایتگر و دسترسی به پیوندهای اجتماعی (مایا دوئر<sup>۵</sup>، ۲۰۰۸). پیشینه پژوهش گویای همبستگی ویژگی‌های شخصیتی و استفاده از راهبردهای یادگیری است؛ از جمله پژوهش‌های جونز و گرین<sup>۶</sup> (۲۰۰۱) که از همبستگی‌های معناداری میان پنج عامل عمده در

- 
1. Lee, Vargo, & Servile
  2. Banahene, Anvuur, & Dainty
  3. Feggi, Gramaglia, Guerriera, Bert, Siliquini, & Zeppegno
  4. Sambu
  5. Maia Duerr
  6. Jones, & Green,

پیش‌بینی راهبردهای خود-تنظیمی حمایت می‌کند. بررسی‌های زیادی نشان داده‌اند که شخصیت می‌تواند کم‌وبیش پیش‌بینی‌کننده عملکرد تحصیلی باشد (رایت<sup>۱</sup>، ۲۰۰۳؛ به نقل از خرسندی، کامکار و ملک‌پور، ۱۳۸۹).

با توجه به مبانی پژوهشی بیان‌شده و با در نظر گرفتن این امر که تاکنون پژوهشی رابطه متغیرهای خودتنظیمی، راهبردهای خودانگیخته با یادگیری و تاب‌آوری و ویژگی‌های شخصیتی را بررسی نکرده است و در این زمینه خلأ پژوهشی به چشم می‌آید، مسأله اصلی پژوهش حاضر تعیین رابطه ویژگی‌های شخصیتی مدل آیزنک و تاب‌آوری با راهبردهای خودانگیخته برای یادگیری در دانش‌آموزان دختر مقطع متوسطه شهرستان دلفان بود.

## روش

پژوهش حاضر پیمایشی-توصیفی است و با به کار بستن روش همبستگی به انجام رسیده است. **جامعه، نمونه و روش نمونه‌گیری:** جامعه آماری پژوهش دربرگیرنده همه دانش‌آموزان دختر دوره دبیرستان شهرستان دلفان بود. با روش نمونه‌گیری خوشه‌ای چندمرحله‌ای و با به کارگیری فرمول کوکران، نمونه‌ای به اندازه ۲۵۰ نفر انتخاب شد. ملاک انتخاب افراد تحصیل در مدارس دولتی شهرستان دلفان بود. همچنین آزمودنی‌ها نباید در این دوره مشروط شده باشند. برای کنترل مواردی همچون مسائل فرهنگی و اجتماعی از دانش‌آموزانی به عنوان نمونه استفاده شد که حداقل در ده سال اخیر در شهرستان دلفان سکونت داشته‌اند. داده‌های دریافتی به وسیله آزمون‌های آمار توصیفی و با به کارگیری آزمون‌های ضریب همبستگی پیرسون و رگرسیون چندمتغیره و با بهره‌گیری از نرم‌افزار آماری SPSS-20 تحلیل شده است. داده‌ها با استفاده از ابزارهای ذیل گردآوری و مورد ارزیابی قرار گرفتند.

**فرم تجدیدنظر شده پرسش‌نامه شخصیتی آیزنک<sup>۲</sup> (EQP-R):** این پرسش‌نامه برای ارزیابی ابعاد شخصیت اعم از روان‌آزرده‌خویی (ثبات هیجانی/بی‌ثباتی) برون‌گرددی (برون‌گرددی/

1. Wright
2. Eysenck Personality Questionnaire-Revised (EQP- R)

درون‌گرایی) و روان‌گسسته‌خویی تدوین شده است. این پرسش‌نامه علاوه بر مؤلفه‌های اشاره شده، دارای سنجه‌ای برای سنجش دروغ یا پوشیده‌گویی هم است. فرم تجدیدنظر شده پرسش‌نامه شخصیتی آیزنک ۱۰۶ ماده دارد که شامل ۹۰ ماده پرسش‌نامه شخصیتی آیزنک، ۱۰ ماده جدید سنجه P و نیز شش ماده‌ای است که جرم‌جویی و اعتیاد را اندازه می‌گیرد. این پرسش‌نامه با جواب‌های بلی/خیر پاسخ داده می‌شود در ایران کاویانی، پور ناصح و موسوی (۱۳۸۴) ضریب پایایی فرم تجدیدنظر شده این پرسش‌نامه را با استفاده از روش بازآزمایی برای شاخص‌های اعتیاد ۰/۸۶، جرم ۰/۸۸، روان‌نژندی ۰/۸۹ و روان‌گسیختگی‌گرایی ۰/۷۲ به دست آوردند ضرایب پایایی بازآزمایی که سازندگان اصلی آزمون گزارش کرده‌اند بین حداقل ۰/۷۶ برای شاخص روان‌گسسته‌خویی و حداکثر ۰/۹۰ برای شاخص برون‌گردی است (به نقل از کاویانی و همکاران، ۱۳۸۴). کاویانی و همکاران (۱۳۸۴) ضریب روایی هم‌زمان مؤلفه‌های فرم تجدیدنظر شده این پرسش‌نامه را در ایران مورد بررسی قرار داده‌اند. ضرایب روایی این آزمون برای شاخص‌های اعتیاد ۰/۷۰، جرم‌جویی ۰/۶۸، برون‌گردی ۰/۸۴، دروغ‌سنجی ۰/۷۳ و روان‌نژندی‌گرایی ۰/۷۳ و روان‌گسسته‌خویی ۰/۷۵ محاسبه شده است (محمدزاده و برجعلی، ۱۳۸۶).

**سنجه تاب‌آوری کانر و دیوید سون<sup>۱</sup> (CD- RISC):** این ابزار توسط کانر و دیوید سون (۲۰۰۳) با مرور منابع پژوهشی ۱۹۹۱-۱۹۷۹ مفهوم تاب‌آوری برای اندازه‌گیری توان رویارویی با تنش و تهدید، تهیه شده است. سنجه دارای ۲۵ ماده‌ی پنج‌گزینه‌ای است که گزینه‌های آن به ترتیب از: ۰ تا ۴، نمره‌گذاری شده است. بدین صورت که به گزینه‌ی؛ «هرگز» نمره ۰، گزینه‌ی؛ «به‌ندرت» نمره ۱، گزینه‌ی؛ «گاهی اوقات» نمره ۲، گزینه‌ی؛ «اغلب» نمره ۳ و گزینه‌ی؛ «همیشه» نمره ۴ تعلق می‌گیرد؛ و جمع نمرات مواد ۲۵ گانه، نمره‌ی کل سنجه را تشکیل می‌دهد. محمدی (۱۳۸۴)؛ به نقل از مؤمنی و همکاران، (۱۳۹۲) این سنجه را برای استفاده در ایران انطباق داده است. محمدی با استفاده از ضریب آلفای کرون باخ، اعتبار سنجه را ۰/۸۹ و روایی سنجه را به روش همبستگی هر گویه با نمره‌ی کل مقوله ضریب‌ها بین

1- Connor-Davidson Resilience Scale (CD- RISC)

۰/۴۱ تا ۰/۶۴ به دست آورد. همچنین مؤمنی و همکاران (۱۳۹۲) آلفای کرون باخ پرسش‌نامه را ۰/۸۸ گزارش کرده‌اند.

**پرسش‌نامه راهبردهای انگیزشی برای یادگیری<sup>۱</sup> (MSLQ):** این پرسش‌نامه از سوی پینتریچ و همکاران (۱۹۹۰) ساخته شد که دارای دو مؤلفه‌ی باورهای انگیزشی (۲۵ ماده) و راهبردهای خود-تنظیمی (۲۲ ماده) است و در مجموع از ۴۷ ماده تشکیل شده است. مؤلفه‌ی باورهای انگیزشی، شامل ۳ خرده‌آزمون خودکارآمدی ارزش‌گذاری درونی و اضطراب امتحان است. مقیاس یادگیری خودتنظیمی، دارای ۲ خرده‌آزمون استفاده از راهبردهای شناختی و خودتنظیمی است. ماده‌های این پرسش‌نامه از نوع آزمون‌های بسته پاسخ با گزینه‌های طیف لیکرت از ۱ (کاملاً مخالفم) تا ۵ (کاملاً موافقم) است شایان‌ذکر است که ماده‌های شماره ۴۰، ۳۰، ۲۹، ۴۱، پرسش‌نامه مذکور برعکس سایر ماده‌ها نمره‌گذاری می‌شود (شیرازی تهرانی، ۱۳۸۱). رضویه، لطیفیان و فولاد چنگ (۱۳۸۵) ضریب پایایی این پرسش‌نامه را با بازآزمایی یک گروه ۳۰ نفری در فاصله زمانی یک ماه ۰/۸۳ برآورد کردند. میزان آلفای کرون باخ در پژوهش یادشده، برای کل آزمون ۰/۹۰ و برای هر یک از خرده‌آزمون‌ها در دامنه‌ای از ۰/۶۸ تا ۰/۷۸ به دست آمد. بر اساس نمونه موجود در پژوهش بیجرانو و یان دای<sup>۲</sup> (۲۰۰۷) آلفای کرونباخ مؤلفه‌های فرعی در دامنه‌های بین ۰/۶۸ تا ۰/۸۴ به دست آمد.

**روش اجرا:** به دلیل این که پرسش‌نامه‌ها به صورت گروهی اجرا می‌شد؛ لذا پس از کسب اجازه از مدیر مدرسه به کلاس‌ها مراجعه کرده و بعد از توضیح کوتاهی در مورد نحوه پاسخ‌گویی به سؤالات پرسش‌نامه‌ها، از آن‌ها خواسته شد با دقت پرسش‌نامه‌ها را تکمیل نمایند.

## نتایج

همان‌طور که در جدول شماره ۱ آمده است میانگین تاب‌آوری در نمونه کل مورد بررسی ۶۳/۰۷ بود و میانگین متغیرهای خودکارآمدی، ارزش‌گذاری و اضطراب امتحان در کل نمونه مورد بررسی به

1. motivated strategies for learning questionnaire (MSLQ)
2. Bidjerano & Yun Dai

ترتیب ۵۶/۵۹، ۷۴/۵۴ و ۳۴/۸ به‌دست‌آمده. در جدول شماره ۱ میانگین، انحراف استاندارد و سایر اطلاعات توصیفی متغیرهای پژوهشی آمده است.

جدول ۱. میانگین و انحراف استاندارد متغیرهای پژوهشی

متغیر	کمینه	بیشینه	M	SD
تاب‌آوری	۳۲	۹۲	۶۳/۰۷	۱/۴۳
خودکارآمدی	۲۸	۷۰	۵۶/۵۹	۹/۷۰
راهبردهای خودانگیخته برای یادگیری	۴۴	۹۸	۷۴/۵۴	۱۲/۶۸
اضطراب امتحان	۱۴	۵۳	۳۴/۸۸	۸/۴۴۸
خودنظم‌دهی	۱۰	۴۲	۲۹/۱۵	۶/۳۶۱
راهبردهای شناختی	۱۰	۴۱	۲۹/۶۴	۶/۳۱
روان‌آزردگی	۴	۲۰	۱۳/۹	۶/۳۶
ویژگی شخصیتی	۱	۱۴	۵/۴۱	۳/۲۱
برون‌گردی	۷	۲۷	۱۷/۰۱	۳/۷۷

جدول (۲) نشان می‌دهد میان ویژگی شخصیتی روان‌آزردگی و مؤلفه‌های اضطراب امتحان و راهبردهای شناختی از مؤلفه‌های راهبردهای خودانگیخته برای یادگیری به ترتیب ضرایب همبستگی ۰/۳۳ و ۰/۲۱- وجود دارد که این همبستگی در سطح  $P < 0/001$  معنادار هستند. همچنین نتایج بیانگر آن است که بین ویژگی شخصیتی روان‌گسسته‌خو و مؤلفه‌های خودکارآمدی، ارزش‌گذاری و خودنظم‌دهی به ترتیب ضرایب همبستگی ۰/۲۶-، ۰/۲۳- و ۰/۱۹- وجود دارد، اما با سایر مؤلفه‌ها رابطه معناداری نداشت. ویژگی شخصیتی برون‌گردی نیز با مؤلفه‌های خودکارآمدی و راهبردهای شناختی به ترتیب دارای ضرایب همبستگی ۰/۲۰ و ۰/۲۲ بود و با سایر مؤلفه‌ها رابطه معناداری نداشت. نتایج پژوهش نشان داد که بین تاب‌آوری و مؤلفه‌های خودکارآمدی، ارزش‌گذاری، راهبردهای شناختی و خودنظم‌دهی به ترتیب ضرایب همبستگی: ۰/۴۱، ۰/۳۶، ۰/۴۷ و ۰/۳۴ است که در سطح  $P < 0/001$  معنادار شده است، بین تاب‌آوری و مؤلفه اضطراب امتحان رابطه معناداری مشاهده نشد.

جدول ۲. ماتریس همبستگی بین راهبردهای خودانگیخته برای یادگیری با ویژگی‌های شخصیتی آیزنک و تاب‌آوری

تاب‌آوری	برون‌گردی	روان‌گسسته‌خو	روان‌آزردگی	شاخص آماری	راهبردهای خودانگیخته برای یادگیری	
۰/۴۱	۰/۲۰	-۰/۲۶	-۰/۱۲	همبستگی	خود کارآمدی	
۰/۰۰۱	۰/۰۰۳	۰/۰۰۱	۰/۰۷	P		
۰/۳۶	۰/۰۹	-۰/۲۳	-۰/۰۳	همبستگی	ارزش‌گذاری	<b>باورهای انگیزشی</b>
۰/۰۰۱	۰/۱۷	۰/۰۰۱	۰/۶۷	P	درونی	
۰/۰۲	۰/۱۲	-۰/۰۳	۰/۳۳	همبستگی	اضطراب امتحان	
۰/۷۵	۰/۰۷	۰/۶۳	۰/۰۰۱	P		
۰/۴۷	۰/۲۲	-۰/۱۳	-۰/۲۱	همبستگی	راهبرد شناختی	<b>راهبردهای یادگیری خودتنظیمی</b>
۰/۰۰۱	۰/۰۲	۰/۰۶	۰/۰۰۳	P		
۰/۳۳	۰/۰۶	-۰/۱۹	۰/۰۳	همبستگی	خود نظم‌دهی	
۰/۰۰۱	۰/۳۷	۰/۰۰۵	۰/۶۲	P		

برای پیش‌بینی هر کدام از مؤلفه‌های راهبردهای خودانگیخته برای یادگیری از رگرسیون استفاده شد، نتایج تحلیل رگرسیونی نشان داد که مدل استفاده‌شده برای پیش‌بینی متغیر ملاک (خود کارآمدی) معنادار است ( $F=15/82$ ) و این مدل با ضریب تعیین  $R^2 = 0/25$  توان تبیین رابطه بین متغیرها را دارد همچنین از بین متغیرهای پیش‌بین برای پیش‌بینی متغیر خود کارآمدی، روان‌گسسته‌خو با ضریب بتای  $0/26$ ، برون‌گردی با ضریب بتای  $0/14$  و تاب‌آوری با ضریب بتای  $0/36$  قادر به پیش‌بینی هستند. همچنین نتایج تجزیه و تحلیل استفاده‌شده برای پیش‌بینی متغیر ملاک (ارزش‌گذاری) مدل معنادار است ( $F=10/76$ ) و مدل مورد استفاده با ضریب تعیین  $R^2 = 0/18$  توان تبیین رابطه بین متغیرها را دارد؛ یعنی متغیرهای پیش‌بین در مجموع می‌توانند ۱۸ درصد واریانس ارزش‌گذاری را تبیین کنند و از میان متغیرهای پیش‌بین برای پیش‌بینی ارزش‌گذاری روان‌آزردگی یا ضریب بتای  $0/39$  و برون‌گردی با ضریب بتای  $-0/20$  قادر به پیش‌بینی است؛ و همچنین نتایج نشان داد که مدل استفاده‌شده برای تحلیل داده‌ها برای پیش‌بینی متغیر ملاک (اضطراب امتحان) معنادار است. ( $F=7/09$ ) و مدل استفاده‌شده با

ضریب تعیین  $R^2=0/13$  قادر به تبیین رابطه بین متغیرها است و از بین متغیرهای پیش‌بین استفاده‌شده برای پیش‌بینی اضطراب امتحان، روان‌آزردگی با ضریب بتای  $0/33$  و برون‌گردی با ضریب بتای  $0/21$  قادر به پیش‌بینی اضطراب امتحان است. همچنین مدل رگرسیونی برای پیش‌بینی متغیر ملاک (راهبردهای شناختی) معنادار است ( $F=16/25$ ) و مدل با ضریب تعیین  $0/26$  توان تبیین رابطه بین متغیرها را دارد، اما هیچ‌کدام از متغیرهای پیش‌بین قادر به پیش‌بینی متغیر ملاک (راهبردهای شناختی) نیستند. همچنین مدل استفاده‌شده برای پیش‌بینی متغیر ملاک (خودنظم‌دهی) معنادار است ( $F=8/93$ ) و این مدل با ضریب تعیین ( $R^2=0/16$ ) توان تعیین رابطه بین متغیرها را دارد یعنی متغیرهای پیش‌بین روی هم‌رفته می‌توانند ۱۶ درصد از واریانس راهبرد خودنظم‌دهی را تبیین کنند و از میان متغیرهای پیش‌بین برای پیش‌بینی راهبردهای خودنظم‌دهی، روان‌گسسته‌خو با ضریب بتای  $0/18$ - و تاب‌آوری با ضریب بتای  $0/38$  قادر به پیش‌بینی هستند.

پیش‌بینی راهبردهای یادگیری دانش‌آموزان بر اساس ویژگی‌های شخصیتی و تاب‌آوری

جدول ۳. خلاصه تجزیه و تحلیل رگرسیونی برای پیش‌بینی راهبردهای خودانگیخته برای یادگیری توسط ویژگی‌های مدل آیزنگ و تاب‌آوری

متغیر پیش‌بین	B	$\beta$	t	P	R	R <sup>2</sup>	F	P	راهبردهای خودانگیخته برای یادگیری
روان‌آزردگی	-۰/۰۵	-۰/۱۰	-۰/۲۹	۰/۷۷	۰/۵۰	۰/۲۵	۱۵/۸۲	۰/۰۰۱	خودکارآمدی
روان‌گسسته- خو	-۰/۷۸	۰/۲۶	-۳/۹۰	۰/۰۰۱					
برون‌گردی	۰/۳۷	۰/۱۴	۲/۰۴	۰/۰۴					
تاب‌آوری	۰/۲۸	۰/۳۶	۵/۳۴	۰/۰۰۱					
روان‌آزردگی	۰/۳۸	۰/۳۹	۵/۴۴	۰/۰۰۱	۰/۴۳	۰/۱۸	۱۰/۷۶	۰/۰۰۱	ارزش‌گذاری درونی
روان‌گسسته- خو	۰/۲۱	۰/۰۵	۰/۸۵	۰/۳۹					
برون‌گردی	-۰/۷۶	-۰/۲۰	-۲/۸۶	۰/۰۵					
تاب‌آوری	۰/۰۲	۰/۰۸	۰/۱۰	۰/۹۱					
روان‌آزردگی	۰/۷۹	۰/۳۳	۴/۶۴	۰/۰۰۱	۰/۳۶	۰/۱۳	۷/۰۹	۰/۰۰۱	اضطراب امتحان
روان‌گسسته- خو	-۰/۰۱	-۰/۰۰۶	-۰/۰۷	۰/۹۳					
برون‌گردی	۰/۴۷	۰/۲۱	۲/۷۹	۰/۰۰۶					
تاب‌آوری	-۰/۰۰۷	-۰/۰۱	-۰/۱۴	۰/۸۸					
روان‌آزردگی	-۰/۱۸	-۰/۱۰	-۱/۵۱	۰/۱۳	۰/۵۱	۰/۲۶	۱۶/۲۵	۰/۰۰۱	راهبردهای شناختی
روان‌گسسته- خو	-۰/۲۱	-۰/۱۰	-۱/۶۲	۰/۱۰					
برون‌گردی	۰/۱۳	۰/۰۸	۱/۱۲	۰/۲۶					
تاب‌آوری	۰/۲۲	۰/۴۳	۶/۲۵	۰/۰۰۱					
روان‌آزردگی	-۰/۲۳	۰/۱۳	۱/۸۳	۰/۰۶	۰/۴۰	۰/۱۶	۸/۹۳	۰/۰۰۱	خودنظم‌دهی
روان‌گسسته- خو	-۰/۳۵	-۰/۱۸	-۲/۵۷	۰/۰۱					
برون‌گردی	-۰/۰۵	-۰/۰۳	-۰/۴۴	۰/۶۶					
تاب‌آوری	۰/۱۸	۰/۳۷	۵/۱۰	۰/۰۰۱					

**بحث و نتیجه‌گیری**

این پژوهش با هدف آشکار ساختن همبستگی ویژگی‌های شخصیتی و تاب‌آوری با راهبردهای خودانگیزخته برای یادگیری در دانش‌آموزان متوسطه به انجام رسید. برآیندها نشان داد که ویژگی شخصیتی روان‌آزردگی با مؤلفه‌هایی از راهبردهای خودانگیزخته برای یادگیری یعنی اضطراب امتحان و راهبردهای شناختی همبستگی منفی و معنی‌داری دارد. با توجه به برجسته بودن موضوع یادگیری خودتنظیمی برای یادگیری انسان و تأکید روان‌شناسان تربیتی بر شرکت فعالانه یادگیرنده در فرآیند یادگیری به‌جای تجربه یادگیری انفعالی (اومن چی، ۲۰۰۶). یافته یادشده با برآمد پژوهش‌های میر هاشمی و گودرزی (۲۰۱۶)، بیجرانو و یان دای (۲۰۰۷)، جونز و گرین (۲۰۰۱)، خرسندی و همکاران (۱۳۸۹) و خرمائی و خیر (۱۳۸۵) هم‌خوانی دارد. افراد روان‌آزرده به تجربه اضطراب، تنش، ترحم جویی، کینه‌ورزی، ناامنی و افسردگی گرایش دارند. همچنین دارای حرمت‌خود پایین هستند (هرن و میچل<sup>۱</sup>، ۲۰۰۳). به نظر می‌رسد در موارد روان‌آزردگی با فقدان مهارت‌های شناختی مؤثر مرتبط است و با ایجاد بلا تکلیفی و اثر بر انگیزش و افت آن موجب کاهش استفاده از راهبردهای یادگیری می‌شود. پژوهش‌های پیشین انجام گرفته از الگوی پنج‌عاملی پیروی کرده‌اند، اما پژوهش حاضر از الگوی آیزنک پیروی کرده است نتایج برخی پژوهش‌های پیشین مثل خورسندی و همکاران (۱۳۸۹) رابطه معناداری میان روان‌آزردگی و اضطراب گزارش نداده‌اند، ولی برخی دیگر از جمله انت ویستل<sup>۲</sup> (۱۹۸۸) به نقل از خورسندی و همکاران، (۱۳۸۹) و متیوز و زیدنر<sup>۳</sup> (۲۰۰۴) همبستگی منفی میان روان‌آزردگی و اضطراب امتحان را گزارش نموده‌اند، در پژوهش حاضر نیز میان روان‌آزردگی و اضطراب امتحان رابطه معناداری به‌دست آمد. در تبیین این نتیجه که میان روان‌آزردگی و راهبردهای شناختی و اضطراب امتحان رابطه منفی به‌دست آمد، می‌توان گفت که افرادی که تنش و اضطراب بیش‌تری را تجربه می‌کنند، از آرامش

- 
1. Haren & Mitchell
  2. Entwistle
  3. Matthews & Zeidner

کم‌تری برخوردارند و در موقعیت‌های امتحان فشار بیش‌تری را متحمل می‌شوند، احساس بلا تکلیفی می‌کنند، در یادآوری مطالب با اشکال مواجه می‌گردند، سازمان‌دهی ندارند و از انسجام و اعتماد به نفس پایینی برخوردارند، از همین رو، با تنش بیش‌تری به پاسخ‌گویی سؤال‌های می‌پردازند و دچار اضطراب بیش‌تری می‌شوند. افزون بر این، نتایج پژوهش حاضر نشان داد که ویژگی شخصیتی روان‌گسسته‌خو با سه مورد از راهبردهای خودانگیخته برای یادگیری؛ یعنی خودکارآمدی، ارزش‌گذاری و خودنظم‌دهی رابطه منفی دارد. از آن‌جا که خصوصیات روان‌گسسته‌خو الزاماً فقط در فروپاشی افراد دچار روان‌گسیختگی مشاهده نمی‌شوند و ممکن است به‌عنوان بخشی از شخصیت سالم شکل بگیرند و زمینه‌ساز روان‌گسیختگی باشند، در طول چند دهه گذشته سعی کرده‌اند با طراحی پرسش‌نامه‌هایی صفات روان‌گسسته‌خو را در افراد سالم بسنجند این دیدگاه پیوستاری، نشانگر همگرایی گرایش‌های مختلف در پژوهش‌های بالینی و تجربی مربوط به روان‌گسسته‌خو است. همچنین نتایج پژوهش نشان داد که ویژگی برون‌گردی با دو راهبرد خودکارآمدی و راهبرد شناختی رابطه مثبت و معنی‌داری دارد. از آنجایی که افراد برون‌گرا با خصوصیات اجتماعی بودن، علاقه‌مندی به شرکت در مهمانی‌ها، داشتن دوستان زیاد و نیاز به افراد دیگر برای گفتگو با آن‌ها توصیف می‌شوند لذا این یافته قابل تبیین است. از سوی دیگر نتایج پژوهش نشان داد که تاب‌آوری با خودکارآمدی، ارزش‌گذاری، راهبرد فراشناختی و خودنظم‌دهی رابطه مثبت دارد. آنالاکشمی<sup>۱</sup> (۲۰۰۸) در پژوهشی به این نتیجه رسید که افراد تاب‌آور در توضیح رفتارها و انجام تکالیف پیش‌رو بیش‌تر از فراشناخت کمک می‌جویند و از تفکر فراشناختی در هنگام تصمیم‌گیری بهره می‌برند. مطالعات اسپادا، نیکویس، مونتانا و ولز<sup>۲</sup> (۲۰۰۸) نیز مؤید استفاده از سطوح بالای تفکر انتزاعی و فراشناخت در افراد تاب‌آور است که این یافته با نتایج پژوهش زاست<sup>۳</sup> (۲۰۱۰)، ولز (۲۰۰۹)، سفای<sup>۴</sup> (۲۰۰۸)، کابات زین<sup>۵</sup> (۲۰۰۵) و ایسن<sup>۶</sup> (۲۰۰۳)

1. Annalakshmi
2. Spada, Nikcevic, Moneta, Wells
3. Zust
4. Cefai
5. Kabat-Zinn
6. Isen

همسو است. به‌طور کلی ویژگی‌های شخصی که بر یادگیری خودتنظیمی تأکید می‌کنند نیز شناسایی شده‌اند که شامل حس خودکارآمدی، تمایل به تمرین، تعهد، مدیریت زمان، فراشناخت، آگاهی و استفاده از راهبرد کارآمد است. برعکس، ویژگی‌های شخصیتی که با یادگیری خودتنظیمی ضعیف و یا افت در خودتنظیمی مرتبط هستند شامل: تکانشی بودن، اهداف تحصیلی ضعیف، خودکارآمدی ضعیف، کنترل ضعیف و رفتار اجتنابی است.

از جمله محدودیت‌های این پژوهش می‌توان به اندازه کم نمونه، که تعمیم‌پذیری نتایج را کاهش می‌دهد؛ شرکت دانش‌آموزان دختر مقطع دبیرستان که باعث می‌شود نتایج پژوهش قابل تعمیم به دانش‌آموزان پسر و دیگر مقاطع تحصیلی نباشد و کمبود شواهد پژوهشی اشاره کرد که تفسیر یافته‌ها را با مشکل روبرو می‌کند. افزون بر این، به‌رغم این که پژوهش‌گران در همه مراحل پژوهش باریک‌بینی و دوراندیشی علمی خود را به کار گرفتند به نظر می‌رسد شیوه نمونه‌گیری خوشه‌ای چندمرحله‌ای که به دلیل اجتماع دانش‌آموزان در کلاس‌های درسی، عملاً تنها گزینه درخور و انجام‌پذیر است، دارای خطای نمونه‌گیری کم‌وبیشی بوده و تعمیم‌پذیری یافته‌ها را کاهش می‌دهد اشاره نمود.

با تأکید بر برآیندهای پژوهش حاضر، می‌توان دریچه نوینی در پژوهش‌های مربوط به یادگیری گشود، کارگزاران آموزشی هر کشور همواره می‌کوشند، ایده‌آل‌ترین شرایط را برای یادگیری و آموزش فراهم آورند که همگی در راستای آسان‌سازی و بهبود فرآیند یادگیری است. مریدان و دبیران با یاری روان‌شناسان می‌توانند با توجه به ویژگی‌های شخصیتی دانش‌آموزان، آن‌ها را برخوردار از زندگی روانی-اجتماعی موفق‌تر رهنمود داده و راهنمایی کنند، تا آینده تحصیلی و شغلی بهتری داشته باشند. پیشنهاد می‌شود نشست‌های آموزشی برای دبیران برای آشنا نمودن هرچه بیشتر آن‌ها با مؤلفه‌های کارساز در ادراک و ویژگی‌های شخصیتی، تاب‌آوری و راهبردهای یادگیری و تأثیر آن‌ها بر پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان برگزار گردد. همچنین انجام پژوهشی هم‌تا در میان دانش‌آموزان پسر و مقاطع ناهمسان تحصیلی پیشنهاد می‌گردد. در پایان با توجه به آموزش‌پذیر بودن مهارت‌های

بنیادی راهبردهای یادگیری و تاب‌آوری آموزش این متغیرها و بررسی اثربخشی آن‌ها برای افزایش مؤلفه‌های شخصیتی مانند حرمت‌خود، خودباوری، خودبستگی، سازش‌یافتگی اجتماعی در میان دختران و پسران مقاطع ناهمسان تحصیلی توصیه می‌شود.

## منابع

- بشارت، محمدعلی (۱۳۸۶). ویژگی‌های روان‌سنجی فرم فارسی سنج‌تاب‌آوری. گزارش پژوهشی. دانشگاه تهران.
- خرمائی، فرهاد و خیر، محمد (۱۳۸۵). بررسی مدل علی ویژگی‌های شخصیتی، جهت‌گیری‌های انگیزشی و راهبردهای شناختی و یادگیری، مجله علوم اجتماعی و انسانی دانشگاه شیراز، ۲۵ (۴) ۹۷-۷۹.
- خورسندی، فریناز؛ کامکار، منوچهر و ملک‌پور، مختار (۱۳۸۹). رابطه پنج عامل عمده شخصیت و راهبردهای یادگیری خود-تنظیمی در دانش‌آموزان دختر و پسر دبیرستان شهر اهواز در سال تحصیلی ۸۷-۱۳۸۶. مجله رویکردهای نوین آموزش، ۵ (۲)، ۶۴-۴۱.
- دارابی، حمید (۱۳۸۸). روان‌شناسی شخصیت. تهران: نشر آبیژ.
- رحیمیان بوگر، اسحق و اصغر نژاد فرید، علی اصغر (۱۳۸۷). رابطه سرسختی روان‌شناختی و خودتاب‌آوری با سلامت روان در جوانان و بزرگسالان بازمانده زلزله شهرستان بم. مجله روان‌پزشکی و روان‌شناسی بالینی ایران، ۱۴ (۱)، ۷۰-۶۲.
- رضویه، اصغر؛ لطیفیان، مرتضی و فولادچنگ، محبوبه (۱۳۸۵). بررسی مقایسه‌ای تأثیر آموزش مهارت‌های خودگردانی و افزایش باورهای خودبستگی بر کارکرد تحصیلی دانش‌آموزان دبیرستانی، مجله اندیشه‌های نوین تربیتی، ۳ (۴)، ۲۵-۷.
- رستم‌اوغلی، زهرا؛ طالبی جویباری، مسعود و پرزور، پرویز (۱۳۹۴). مقایسه سبک‌های اسنادی و تاب‌آوری در دانش‌آموزان باختلال یادگیری. خاص، نابینا و عادی. مجله‌ی ناتوانی‌های یادگیری، ۳ (۴)، ۵۵-۳۹.
- سبحانی نژاد، مهدی و عابدی، احمد (۱۳۸۵). بررسی رابطه بین راهبردهای خودتنظیم و انگیزش پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان دوره متوسطه شهر اصفهان با عملکرد تحصیلی آنان در درس ریاضی. فصل‌نامه علمی پژوهشی روان‌شناسی دانشگاه تبریز، ۱ (۱)، ۹۸-۷۹.

کجباف، محمدباقر؛ مولوی، حسین و شیرازی تهرانی، علیرضا (۱۳۸۲)، بررسی رابطه باورهای انگیزشی و راهبردهای خودتنظیمی با عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان دبیرستانی. *تازه‌های علوم‌شناختی*، ۵ (۱)، ۲۷-۳۳.

عسکری، سعید؛ زکی‌بی، علی و علیخانی، مصطفی (۱۳۹۰). رابطه ویژگی‌های شخصیتی (نوروزگرایی، روان‌گسسته‌خویی و برون‌گردی) و پایگاه مهارت‌گری با آمادگی برای اعتیاد در میان دانشجویان پسر، *مجله علوم روان‌شناختی*، ۴۰ (۱۰)، ۴۸۵-۴۹۸.

کاویانی، حسین؛ پور‌ناصر، مهرانگیز و موسوی، اشرف‌سادات (۱۳۸۴). هنجاریابی و اعتبار سنجی فرم تجدیدنظر شده پرسش‌نامه شخصیتی آیزنک در جمعیت ایرانی. *مجله روان‌شناسی و روان‌پزشکی بالینی ایران*، ۱۱ (۳)، ۳۱۱-۳۰۴.

میکائیلی، نیلوفر؛ گنجی، مسعود و طالبی جویباری، مسعود (۱۳۹۱). مقایسه تاب‌آوری، رضایت زناشویی و سلامت روان در والدین با کودکان دارای ناتوانی یادگیری و عادی. *مجله‌ی ناتوانی‌های یادگیری*، ۲ (۱)، ۱۳۷-۱۲۰.

محمدزاده، علی و برجعلی، احمد (۱۳۸۶). پرسش‌نامه‌های صفات اسکیزوتایپی و شخصیت آیزنک، همگرایی و واگرایی دو دیدگاه روان‌پویشی. *فصل‌نامه تازه‌های علوم‌شناختی*، ۱۰ (۲)، ۲۸-۲۱.

منصور، محمود (۱۳۷۶). نوجوان و تخدیر طلبی. *مجله‌ی روان‌شناسی*، ۱ (۳)، ۲۰۷-۲۰۳.

مؤمنی، خدا مراد؛ حسینی، حسین؛ اکبری، مصطفی و کرمی، سمیرا (۱۳۹۲). نقش ویژگی‌های شخصیتی و تاب‌آوری در پیش‌بینی بهزیستی روان‌شناختی پرستاران. *مجله علوم رفتاری*، ۷ (۴)، ۳۱۴-۳۰۷.

Ahadi, B. & Narimani, M. (2010). Study of relationships between personality traits and education. *Trakia Journal of Sciences*, 8(3): 53-60.

Annalakshmi, N. (2008). The resilience individual—A Personality Analyses. *Journal of Indian Academy of Applied Psychology*, 34,110-118.

Aoman, C. (2006). *The effect of the use of self-regulation learning strategies on college student's performance and satisfaction in physical education*, A Thesis subouchamitted in partial fulfillment of the requirements of degree doctor of education

Askari S, Zakie A, Alikhani M. (2012). Personality characteristics and locus of control in relation to readiness for addiction among male university students. *J Psychol Sci*. 40(10):485-497. (Persian).

Banahene K. O., Anvuur, A. & Dainty, A. (2014). Conceptualizing organizational resilience: An investigation into project In: Raiden, AB and Aboagye-Nimo, E (Eds) process 30<sup>th</sup> Annual ARCOM conference, 13 September 2014, Portsmouth, UK, *Association of Researchers construction management*, 795-804.

Bernard, B. (1997). Drawing forth resilience in all our youth. *Reclaiming children and youth*, 6 (1), 29- 32

- Besharat, M. A. (2007). Psychometric properties of a Persian version of the Resiliency Scale. Unpublished research report. Tehran: University of Tehran. (Persian).
- Bidjerano, T. & Yun Dai, D. (2007) the relationship between the big five model of personality and self-regulated learning strategies. *Learning and Individual Differences*, 17 (3), 69-81.
- Cefai, C. (2008). *Promoting Resilience in the Classroom: A Guide to Developing Pupils' Emotional and Cognitive Skills*. Jessica Kingsley Publishers, London, UK
- Darabi, H. (2010). Personality psychology. Tehran. Abiz publication. (Persian).
- Entwistle, N. (1988). *Motivational factors in students' approaches to learning*. In R. R. Schmeck (Ed.), *Learning strategies and learning styles*. (2151). New York: Plenum Press.
- Eysenk, H.J. (1998). *Dimensions of Personality*. New Brun swick, NJ: Transaction.-
- Feggi, A., Gramaglia, C., Guerriera, C., Bert, F., Siliquini, R., & Zeppego, P. (2016). Resilience, coping, personality traits, self-esteem and quality of life in mood disorder. *European Psychiatry*, 33 supplement.
- Gomez, R., Gomez, A., & Cooper, A. (2002). Neuroticism and extraversion as predictors of negative and positive emotional information processing: comparing Eysenck's, Gray's and Newman's theories. *European Journal of Personality*, 16(5), 333-350
- Haren, E. & Michell, C. W. (2003). Relationships between the five factor personality model and coping styles. *Psychology & Education: An Interdisciplinary Journal*, 40 (1), 38-46.
- Isen, A.M. (2003). *Positive affect, systematic cognitive processing, and behavior: Toward integration of affect, cognition, and motivation*. In F.Dansereau & F.J. Yammarino (Eds.), *Multi-level issues in organizational behavior and strategy*, (p.55-62). Oxford, UK: JAI/Elsevier Science.
- Jones, J.E. & Green, B.A. (2001). *The relationships among self-regulation, motivation and personality traits of college students*. Division C: Section 5: Holt. Reinhart & Winston pub.
- Kabat-Zinn, J. (2005). *Coming to our senses: Healing ourselves and world through mindfulness*. Newyork Heperion.mathematics achievement, *Group for the psychology of mathematics Education*, 3, 321-328. Melbourne: PME.
- Kajbaf, M.; Molavi, H.; Shirazi Tehrani, A. (2003). Correlation between motivational beliefs and self-regulation learning strategies with educational performance of high school students. *Cognitive Science News*; 5(1): 24-36. (Persian).
- Kaviani H, Pournasseh M, Mousavi A S. (2005). Standardization and Validation of the Revised Eysenck Personality Questionnaire in the Iranian Population. *IJPCP*. 11 (3):304-311. (Persian).
- Khan, B., Ahmed, A., & Abid, Gh. (2016). Using "Big-Five" for assess in personality traits of the Champions: An Insinuation for the sport Industry. *Pakistan Journal of Commerce and Social Sciences*, 10(1), 175-191.
- Khormaei F., Khayer M. (2007). A causal model of personality traits, motivational orientation and learning strategies among Shiraz guidance schools students. *Journal of Social Sciences and Humanities of Shiraz University*. 2007, 25, (4), 79 -97. (Persian).
- khorsandi, F, kamkar, M; Malekpour, M. (2010). The relationship between the five major personality factors And self-regulated learning strategies in Male and female high school students in Esfahan In the academic year 2009, new approaches to Education journal, 5 (2), 41- 64. (Persian).

- Lee, A.V., Vargo, J. & Servile, E. (2013). Developing a tool to measure and compare organization's resilience. *Natural Hazards Review*. 14: 29-41.
- Lee, J.K. (2008). The effect of self-regulated learning strategies and system satisfaction regarding learner's performance. *Information and Management*. 40, 133-140
- Linenbrink, E, A & Pintrich, P.R, (2002). Motivation as enabler of academic success, *school psychology Review*. 31, 313-327.
- Maia, Duerr. (2008). The use of meditation and Mindfulness practices of support Military care providers: *Aprospectus*. 2, 28-39.
- Mansour, M. (1998). Adolescent and seeking drugs. *Psychology journal*. (1)3. 203-207. (Persian).
- Martinez-marti, M.L., & Ruch, W. (2016). Character strengths predict resilience over and above positive affection, self-efficacy, optimism, social support, and self-esteem and life satisfaction. *The Journal of positive psychology*. 28(1).75-92.
- Mirhashemi, M., & Goodarzi, H. (2016). Self-regulated learning strategies: The role of Personal factors (motivational beliefs and personality). *Journal of Educational and management studies* 4(1): 152-161
- Meikaeilei, N., Ganji, M. & Talebi Joybari, M. (2012). A comparison of resiliency, marital satisfaction and mental health in parents of children with learning disabilities and normal children. *Journal of Learning Disabilities*, 2(1), 120-137. (Persian).
- Mohammadzadeh, A. & Borjali, A. (2008). Schizotypal trait questionnaire (stq) versus Eysenck Personality Questionnaire (EPQ): divergence and convergence between two perspectives in psychosis. *Advances in Cognitive Science*. 10 (238), 21-28. (Persian).
- Momeni, Kh., Hosseini, H., Akbari, M. & Karami, S. (2014). The role of personality traits and resiliency in prediction of nurses' psychological well-being. *International Journal of Behavioral Sciences*. 7(4), 297-305. (Persian).
- Nahida, A., & Chatterjee, N. (2016). A study on relationships between blood groups and personality. *International Journal of Home Science*. 2(1):239-243.
- Rahimian Bougar E, & Asgharnejad Farid A A. (2008). The Relationship among Psychological Hardiness, self-resiliency and Mental Health in Adolescent and Adult Survivors from Bam Earthquake. *IJPCP*. 14 (1):62-70. (Persian).
- Razavieh A., Latifian, M. & Fouladchang, M. (2007). The Effects of Teaching Self-Regulation Strategies and Strengthening Self-Efficacy Beliefs on High School Students' Academic Performance. *New Thoughts on Education*. 3(4); 7 -25. (Persian).
- Rostamoghli, Z., Talebi Joybari, M. & Porzoor, P. (2015). A comparison of attributional and resiliency style in students with specific learning disorders, blindness and normal. *Journal of Learning Disabilities*, 4(3), 39-55. (Persian).
- Robbins, S.P., Judge, T.A. and Vohra, N. (2010). *Organization Behavior*, 14 Ed. Pearson Education India. pp.126.
- Sambu, L. (2016). Perceived psychological resilience among the survivors of a tragedy in Kenya: A theoretical approach. *The international Journal of Indian Psychology*. 3: 2(6).
- Sobhani Nejad, M. and Abedi, A. (2006). Studding the relations among self-regulating learning with motivation of academic performance. *Quarterly of Psychology (Tabriz University)*. 1 (1), 79-97. (Persian).

- Spada MM, Nikcevic AV, Moneta GB, Wells A. (2008). Metacognition, perceived stress, and negative emotion. *Pers Indiv Diff*, 44(5): 1172-81.
- Tomar, R., & Singh, R. (2012). Aggression in Athletics: A comparative study. Ovidius University Annals, Series physical Education/ sport/ Science. *Moment and Health*. 12 (1), 31-34.
- Weimer, M. (2010). *What it means to be a self-regulated learner*. Taken Form.
- Wells,A. (2009). *Metacognitive Therapy for Anxiety and depression*. The Guilford Press.
- Zust, J.C., (2010). *A cognitive path through resiliency*. New York: Hyperion.

## Predicting students' learning strategies based on their personality characteristics and resiliency

Gholam Rezaei, S.<sup>۱</sup>, Kariminejad, K.<sup>۲</sup>, Mirderikvand, F.<sup>۳</sup>,  
Nasiri Hanis, G.<sup>۴</sup> & Hosseini, H.<sup>۵</sup>

### Abstract

The present correlational study aimed to investigate the relationship between high school students' learning strategies and their personality characteristics and resiliency. The population consisted of all female students in high schools in Delfan city among whom a sample of 250 participants were selected using multistage cluster sampling. To collect the data, we used the revised version of Eysenck Personality Questionnaire (EQP-R), Connor-Davidson' Resiliency Scale (CD-RISC), and motivated strategies questionnaire for learning (MSLQ). The findings indicated that the correlation among learning strategies components with some of personality characteristics were positive and others were negative. The correlation between anxiety components and learning cognitive strategies with neurotic personality characteristic were 0.33 and -0.21, respectively and the correlation between self-efficacy components, internal valuation, and self-regulation with psychotic personality characteristics were -0.26, -0.23 and -0.19, respectively and the correlation between self-efficacy components and the cognitive strategies with extraversion personality characteristic were 0.20 and 0.22, respectively. In addition to these findings, the correlation between resiliency and learning strategies was 0.64 and all correlations were significant at the level of  $p < 0.001$ . The result of the regression analysis indicated that the used model for predicting the learning strategies was significant ( $F = 15.82$ ) and can explain the correlation among the variables with the determinant coefficient of  $R^2 = 0.45$  which means that the personality characteristics and resiliency can explain 45 percent of the variance of the learning strategies. According to the findings, it can be concluded that learning strategies are related to personality characteristics and resiliency of students and it is worthy that teachers pay attention to it while teaching.

**Keywords:** Learning, motivation, personality, resiliency, student.

---

1. Associate Professor of Psychology of Lorestan University.

2. Corresponding author: PhD student of family counseling of Shahid Chamran University.

Email: Kolsoumkariminejad@gmail.com

3. Associate Professor of Psychology of Lorestan University.

4. PhD student of psychology of Lorestan University.

5. PhD student of psychology of Lorestan University