

## رابطه بین تیپ‌های شخصیتی (A و B) و راهبردهای یادگیری

دکتر فرهاد ماهر\*

دکتر سیف اله بهاری\*\*

هاجر رحمتی\*\*\*

### چکیده

هدف این پژوهش بررسی رابطه محتمل تیپ‌های شخصیتی (A و B) و راهبردهای یادگیری در بین گروهی از دانش آموزان دختر هنرستانی بود. در این راستا، ۳۴۱ آزمودنی با استفاده از روش نمونه‌گیری خوشه‌ای انتخاب شدند. این دانش آموزان به سوالات مقیاس دسته بندی بورتنز و پرسش‌نامه راهبردهای یادگیری وینشتاین و سایر پاسخ دادند. تحلیل داده‌ها با استفاده از روش همبستگی نشان داد که نوع شخصیت (A و B) و راهبردهای یادگیری فاقد ارتباط معنی دار هستند. ( $P < 0/05$ ).

تحلیل رگرسیون نیز نشان داد که جز راهبردهای عاطفی و بسط دهی بقیه راهبردها با تیپ شخصیت، رابطه معنی دار ندارند و نمی‌توانند یکدیگر را پیش‌بینی کنند. *علوم انسانی و مطالعات فرهنگی*

**واژه‌های کلیدی:** تیپ شخصیت (A و B)، راهبردهای یادگیری (مرور ذهنی، بسط دهی، سازماندهی، نظارت بر درک مطلب، عاطفی)

---

\* عضو هیأت علمی دانشگاه آزاد اسلامی واحد کرج

\*\* عضو هیأت علمی دانشگاه آزاد اسلامی واحد رودهن

\*\*\* کارشناس ارشد روان شناسی

## مقدمه

به نظر می‌رسد خصوصیات شخصیت، سبک‌های یادگیری را معین می‌کند و سبک‌های یادگیری در راهبردهای یادگیری که سرانجام پیامدهای یادگیری را تولید می‌کنند، انعکاس می‌یابد. (دراد و شونبرگ،<sup>۱</sup> ۱۹۹۶) خصوصیات شخصیت به عنوان راهبر یا سد کننده انگیزه برای راهبردهای یادگیری عمل می‌کنند. (مامفورد و گاستافسون،<sup>۲</sup> ۱۹۸۸، به نقل از بلیکل<sup>۳</sup>، ۱۹۹۶). مرور بر ادبیات پیشین نشان می‌دهد که مطالعات مربوط به رابطه بین تیپ‌های شخصیتی و راهبردهای یادگیری عمدتاً از تیپ‌های شخصیتی آمده در نظریه شخصیتی پنج عاملی بهره برده‌اند. و سرانجام به اهمیت دو تیپ شخصیتی با وجدان بودن و باز بودن در برابر تجربه در تعیین راهبرد یادگیری پی برده‌اند (د فرویت و مرویلد<sup>۴</sup>، ۱۹۹۶). برای مثال بلیکل (۱۹۹۶) به مقایسه مدل پنج عاملی صفات شخصیت با راهبردهای یادگیری و پیامدهای یادگیری پرداخت.

او دریافت که با وجدان بودن و باز بودن در برابر تجربه، رابطه مثبت و معنی دار با سبک یادگیری دارد و رابطه شخصیت دانشجویان با پیامد یادگیری توسط راهبردهای یادگیری واسطه می‌شود.

با وجدان بودن با نظم کاری، علاقه به موضوع، تمرکز و آسان دانستن مطالعه ارتباط دارد (شونبرگ، ۱۹۹۵).

دانشجویانی که از رویکرد استراتژیک بهره می‌برند درسازماندهی کار، مدیریت زمان و کار جدی در مطالعات خود موفق‌ترند (انت ویستل و تیت، ۱۹۹۶). آنها از انگیزه درونی و نگرش مثبت به مطالعه برخوردارند (انت ویستل، ۲۰۰۴).

از دگر سو، باز بودن در برابر تجربه با راهبردهای پرسشگری و تجزیه و تحلیل دلایل رابطه دارد (شونبرگ، ۱۹۹۵)، همچنین با ارزشیابی انتقادی، جستجوگری در پیشینه موضوع و ارتباط یابی بین مطالب مرتبط است. (بلیکل، ۱۹۹۶) دانشجویان با صفت شخصیتی باز بودن معنای عمیق در متون را کشف می‌کنند.

آنها منتقد و منطقی هستند و آنچه را یاد می‌گیرند به دانش قبلی خود ربط می‌دهند. انگیزه آنها درونی است و مستقل از متن در پی یک درک و فهم شخصی از آن می‌باشند. (انت ویستل، ۲۰۰۴).

در مقابل نورو تیسم با نبود تمرکز، ترس از شکست و تجربه مطالعه، به عنوان موضوعی سرشار از استرس رابطه دارد. به علاوه نورو تیسم با نبود توانایی انتقاد و دشواری در درک و فهم نحوه ارتباط مطالب با هم همبسته است (شونبرگ، ۱۹۹۵). این موضوع می‌تواند به یک سبک یادگیری سطحی منجر گردد. دانشجویانی که رویکردی سطحی به یادگیری دارند، بیشتر به حفظ کردن، و بدون توجه به معانی عمیق‌تر یا درک و فهم مطالب، توجه می‌کنند. آنها بیشتر نگران امتحان هستند تا علاقه‌مند به مطالب علمی. انگیزه آنها بیرونی است و در مطالعه، بیشتر از یک رویکرد راهبردی حفظ کردن طوطی وار استفاده می‌کنند. (انت ویستل، ۲۰۰۴). همچنین، به نظر می‌رسد بین راهبرد یادگیری و جستجویی نیز رابطه وجود داشته باشد.

(لیم برگ<sup>۱</sup>، ۱۹۹۸). جستجوگران، سبک های یادگیری متفاوت و راهبردهای یادگیری متفاوتی را بر می‌گزینند. (وود<sup>۲</sup> و همکاران، ۱۹۹۶) دانشجویان برون‌گرا که انتقاد‌گریزند بیشتر در پی منابعی هستند برای یافتن حقیقت عینی هستند. آنها اطلاعات را بیشتر به خاطر می‌سپارند، آنها فقط در پی اطلاعات و منابع مهم هستند. در حالی که دانشجویان درون‌گرا که عمدتاً انتقاد‌پذیرند، در پی اطلاعات از منابع متعددی تا عقاید خود را شکل دهند (فورد<sup>۳</sup>، ۱۹۸۶).

همچنین پژوهش‌های هماهنگ روی تیپ‌های شخصیتی ۳۰۷۰ بزرگسال با زمینه‌ها و سابقه‌های متفاوت برای دسترسی به راهبردهای یادگیری (کانتی و کلودی<sup>۴</sup>، ۱۹۹۸، کانتی، ۱۹۹۳ و کله‌کاش<sup>۵</sup>، ۱۹۸۰) نشان داد که بزرگسالان در استفاده از راهبردهای یادگیری، از جهت وضع تأهل، جنسیت و دیگر خصوصیات دموگرافیک با یکدیگر تفاوتی ندارند و در عوض آنها گروه‌های متفاوتی را از نظر زمینه استفاده از راهبردهای یادگیری تشکیل می‌دهند. نتیجه تحلیل کانتی و کلودی (۱۹۹۸) حاکی از آن بود که ترجیح راهبرد یادگیری رابطه معناداری با تیپ شخصیتی ندارد. مایرز و مک کوالی<sup>۶</sup> (۱۹۸۱)، با تحقیق روی چهار دسته از ترجیحات یونگ<sup>۷</sup> برون‌گرایی - درون‌گرایی، حسی - شهودی، تفکری - احساسی و قضاوت - یادگیری) به این نتیجه دست یافتند که هر چند شخصیت کلی یک فرد به راهبرد یادگیری ترجیحی او ربطی ندارد، اما سه تا از چهار دسته شخصیتی با ترجیحات یادگیری رابطه دارند و راهبرد یادگیری ترجیحی تنها با زمینه درون‌گرایی - برون‌گرایی بی‌ارتباط می‌نماید.

1-Limberg

4-Conti and Kolody

7-Yung

2-Wood

5-Klecka

3- Ford

6-McCaulley

هدف اصلی این پژوهش با توجه به قلت منابع از یکسو و ابهام‌های موجود در نتیجه‌گیری از منابع پژوهشی محدود، بررسی رابطه بین تیپ‌های شخصیتی (A و B) و راهبردهای یادگیری در دانش‌آموزان دختر سال سوم دبیرستان بود. برای نیل به این هدف، فرضیه‌های زیر تدوین و مورد بررسی قرار گرفتند.

### فرضیه اصلی

بین تیپ‌های شخصیتی A و B و راهبردهای یادگیری در دانش‌آموزان رابطه وجود دارد.

### فرضیه‌های فرعی

۱. بین تیپ‌های شخصیتی A و B و راهبرد مرور ذهنی در دانش‌آموزان رابطه وجود دارد.
۲. بین تیپ‌های شخصیتی A و B و راهبرد بسط دهی در دانش‌آموزان رابطه وجود دارد.
۳. بین تیپ‌های شخصیتی A و B و راهبرد سازماندهی در دانش‌آموزان رابطه وجود دارد.
۴. بین تیپ‌های شخصیتی A و B و راهبرد نظارت بر درک مطلب در دانش‌آموزان رابطه وجود دارد.
۵. بین تیپ‌های شخصیتی A و B و راهبرد عاطفی در دانش‌آموزان رابطه وجود دارد.

### روش تحقیق

روش تحقیق در این پژوهش، روش همبستگی است که از جمله روش‌های توصیفی می‌باشد.

### جامعه آماری

در این پژوهش، جامعه آماری ۳۴۹۵ نفر (براساس اطلاعات اخذ شده از واحد آمار آموزش و پرورش منطقه ۴ تهران) می‌باشد که تمامی دانش‌آموزان سال سوم هنرستان‌های دخترانه فنی و حرفه‌ای و کار دانش منطقه ۴ تهران را شامل می‌شود.

### نمونه آماری

برای انتخاب نمونه، از جدول اندازه‌های نمونه مورگان<sup>۱</sup> استفاده شده است که با توجه به حجم آماری پژوهش، نمونه آماری ۳۴۱ نفر انتخاب گردید.

## روش نمونه‌گیری

برای انتخاب ۳۴۱ نفر از جامعه آماری، از روش نمونه‌گیری تصادفی و به صورت خوشه‌ای چند مرحله‌ای استفاده شده است. بدین ترتیب که ابتدا ۴ هنرستان به طور تصادفی و به حکم قرعه از بین هنرستان‌های دخترانه منطقه ۴ تهران انتخاب شد و در مرحله بعد تعداد کلاس‌های سوم هر هنرستان مشخص گردید و به حکم قرعه ۲ کلاس از هر هنرستان انتخاب شد، سپس از هر کلاس ۴۱ نفر به صورت تصادفی و این بار از روی دفتر کلاس، شماره‌های فرد انتخاب گردید.

## ابزارهای اندازه‌گیری

ابزارهای مورد استفاده در این پژوهش عبارتند از:

### ۱. مقیاس دسته‌بندی بورتنر<sup>۱</sup> برای تعیین تیپ‌های شخصیتی A و B

در سال ۱۹۶۷ بورتنر و روزنمن موفق به ابداع آزمون‌های عملکرد شدند که رابطه معناداری با تیپ A و همبستگی معناداری با مصاحبه هدایت شده به دست داد، پس از آن بورتنر در سال ۱۹۶۹ اقدام به ساختن یک مقیاس کوتاه دسته‌بندی برای الگوهای رفتاری تیپ A نمود که شامل مقیاس خطی است و به پرسش‌های افتراق معنایی شباهت دارد. در این مقیاس از آزمودنی خواسته می‌شود که خود را براساس ویژگی‌های خود رتبه‌بندی نماید. (میرزایی، ۱۳۸۰).

اعتبار<sup>۲</sup> و پایایی<sup>۳</sup> این پرسشنامه در ایران سال‌های ۱۳۷۱ و ۱۳۷۲ توسط دانشگاه علوم پزشکی اصفهان با اجراء بر روی ۴۲۰ نفر بررسی شده و پایایی ۰/۷۹ به دست آمد.

ضریب آلفای کرونباخ در این تحقیق ۰/۷۶ به دست آمد. در این مقیاس هر ماده مشتمل بر خصوصیتی با دو طیف متقابل است که بین دو اعداد ۱ تا ۱۱ وجود دارد. رقم ۱۱ شدیدترین وضعیت الگوی رفتاری تیپ A و رقم ۱، شدیدترین وضعیت الگوی رفتاری تیپ B و مرز بین دو الگوی رفتاری رقم ۸۴ می‌باشد. (نمرات زیر ۸۴ تیپ B و نمرات بالای ۸۴ تیپ A).

### ۲. پرسش‌نامه راهبردهای یادگیری وینشتاین<sup>۴</sup> و مایر<sup>۵</sup>

این پرسش‌نامه به منظور بررسی روش‌های مطالعه دانش‌آموزان و براساس نظر شناختی وینشتاین و مایر (۱۹۹۸) تنظیم گردیده است و توسط باصری، ۱۳۷۵ هنجاریابی شده است.

پرسش‌نامه فوق شامل ۳۶ سؤال است که راهبردهای یادگیری دانش‌آموزان را در ۵ حیطه راهبردهای مرور ذهنی با ۶ سؤال، راهبردهای بسط دهی با ۱۰ سؤال، راهبردهای سازماندهی با ۶

سؤال، راهبردهای نظارت بر درک مطلب با ۷ سؤال و راهبردهای عاطفی را با ۷ سؤال به وسیله یک طیف شامل همیشه، معمولاً، گاهی، به ندرت و هرگز مورد سنجش قرار می‌دهد. ضریب قابلیت اعتماد این پرسش‌نامه که از روی محاسبه ضریب آلفای کرونباخ توسط باصری (۱۳۷۵) محاسبه شده ۰/۷۸ و براساس تحقیق حاضر ۰/۸۷ می‌باشد.

### روش تجزیه و تحلیل آماری داده‌ها

پس از جمع‌آوری اطلاعات، تجزیه و تحلیل داده‌ها با استفاده از آمار توصیفی و استنباطی به عمل آمد.

در سطح توصیفی، از شاخص‌های توزیع فراوانی، درصد، میانگین، واریانس و انحراف استاندارد استفاده شد و در سطح استنباطی نیز از آزمون تحلیل رگرسیون چند متغیری برای بررسی، شناسایی ارتباط و پیش‌بینی حدود روابط بین متغیرها استفاده گردید. محاسبات آماری در این پژوهش با استفاده از نرم افزار کامپیوتری SPSS صورت گرفته است.

### یافته‌ها

در سطح توصیفی داده‌های حاصل از این پژوهش نشان می‌دهد که افراد با تیپ شخصیتی A و B از جهت اولویت راهبردهای یادگیری تفاوتی با هم ندارند. بدین معنی که برای هر دو گروه استفاده از راهبرد یادگیری عاطفی اولویت اول محسوب می‌شود و پس از آن به ترتیب راهبردهای نظارت بر درک و فهم، بسط دهی، سازماندهی و سرانجام مرور ذهنی قرار دارند. (جدول ۱)

در آزمون فرضیه ۱ که مدعی رابطه بین تیپ‌های شخصیتی A و B و راهبردهای یادگیری بود، ضریب همبستگی به دست آمده، برای تیپ شخصیتی A و B به ترتیب برابر ۰/۰۶۲ و ۰/۰۵۲ است که در سطح ۰/۰۰۵ معنی‌دار نیست. (جدول ۲). همچنین محاسبه ضریب تعیین در خلاصه مدل رگرسیون معادل مقادیر ۰/۰۰۴ و ۰/۰۰۳ را نشان می‌دهد. (جدول ۲)

برای آزمون اینکه بین متغیر پیش‌بینی (تیپ شخصیتی A و B) و متغیرهای ملاک (راهبردهای یادگیری) در جامعه رابطه خطی وجود دارد یا نه و اینکه همه ضرایب رگرسیون تفکیکی در جامعه صفر است از آزمون تحلیل واریانس یک طرفه استفاده شد. (جدول ۳).

جدول ۱: درجه اهمیت و اولویت میانگین نهایی مولفه های یادگیری افراد نمونه آماری به تفکیک تیپ شخصیتی

تیپ شخصیتی	راهبرد	تعداد	کمینه	بیشینه	میانگین	انحراف معیار
تیپ B	عاطفی	۹۱	۱/۷۱	۴/۸۶	۳/۶۸۱۳	۰/۷۲۵۹۶
	نظارت بر درک مطلب	۹۱	۲/۴۳	۵/۰۰	۳/۵۶۳۶	۰/۶۳۴۷۳
	بسط دهی	۹۱	۱/۸۰	۴/۷۰	۳/۴۲۳۱	۰/۶۸۰۸۶
	سازماندهی	۹۱	۱/۳۳	۴/۸۳	۳/۳۰۹۵	۰/۷۳۸۵۲
	مرور ذهنی	۹۱	۱/۸۶	۴/۳۱	۳/۲۵۶۴	۰/۵۶۷۶۵
تیپ A	عاطفی	۲۵۰	۲/۱۴	۵/۰۰	۳/۸۹۴۹	۰/۶۸۰۰۵
	نظارت بر درک مطلب	۲۵۰	۱/۸۶	۵/۰۰	۳/۶۶۸۶	۰/۶۵۳۶۱
	بسط دهی	۲۵۰	۲/۱۰	۴/۹۰	۳/۵۸۵۲	۰/۵۹۵۸۹
	سازماندهی	۲۵۰	۱/۵۰	۵/۰۰	۳/۴۷۴۷	۰/۷۰۲۵۳
	مرور ذهنی	۲۵۰	۱/۵۸	۴/۳۱	۳/۳۱۴۰	۰/۵۳۷۷۵

جدول ۲: شاخص‌ها و آماره‌های تحلیل رگرسیون در رابطه با فرضیه اصلی پژوهش

تیپ شخصیتی	R ضریب همبستگی	مجذور ضریب همبستگی	R Square	خطای معیار
تیپ B	۰/۰۶۲ (a)	۰/۰۰۴		۰/۰۰۸
تیپ A	۰/۰۵۲ (a)	۰/۰۰۳		۰/۰۰۱

جدول ۳: خلاصه تحلیل واریانس تیپ‌های شخصیتی A و B بر حسب راهبردهای یادگیری

تیپ شخصیتی	منبع تغییر	مجموع مجذور	درجه آزادی	میانگین مجذورات	F	سطح معنی داری Sig.
تیپ B	رگرسیون	۰/۱۳۹	۱	۰/۱۳۹	۰/۳۳۵	۰/۵۶۴ (a)
	باقیمانده	۳۵/۶۷۹	۸۶	۰/۴۱۵		
	جمع	۳۵/۸۱۸	۸۷			
تیپ A	رگرسیون	۰/۲۳۸	۱	۰/۲۳۸	۰/۶۴۷	۰/۴۲۲ (a)
	باقیمانده	۸۹/۱۸۴	۲۴۲	۰/۳۶۹		
	جمع	۸۹/۴۲۲	۲۴۳			

با توجه به مقادیر آمده در جدول ۳، F مشاهده شده معادل ۰/۳۳۵ برای تیپ شخصیتی A و ۰/۶۴۷ برای تیپ شخصیتی B است که در سطح ۰/۰۰۵ معنی دار نمی باشند. لذا، می توان مدعی شد که بین تیپ های شخصیتی A و B و متغیرهای راهبردهای یادگیری رابطه معنی دار وجود ندارد. بنابراین از روی متغیرهای پیش بین نمی توان متغیرهای ملاک را پیش بینی کرد. جدول ۴، بازنمای ضریب همبستگی و ضرایب تعیین متغیرهای راهبردهای یادگیری (ملاک) با تیپ های شخصیتی A و B (پیش بین) است.

همان طور که در جدول مشاهده می شود همبستگی های حاصله برای راهبردهای یادگیری نظارت بر درک و فهم، بسط دهی، سازماندهی و مرور ذهنی با هر یک از دو تیپ شخصیتی A و B معنی دار نیستند. ( $P < 0.05$ ) و محاسبه ضریب تعیین نیز نشان می دهد که نمی توان از روی متغیرهای پیش بین، متغیرهای ملاک را تبیین نمود.

بنابراین فرضیه های دوم، چهارم و پنجم پژوهش که مدعی رابطه بین متغیرهای نظارت بر درک و فهم، سازماندهی، مرور ذهنی با تیپ های شخصیتی A و B بود، رد می شود. از دگر سو، بنابراین نتایج حاصل در جدول ۴ ضرایب همبستگی متغیرهای راهبردهای یادگیری عاطفی و بسط دهی گویای آن است که این دو راهبرد با تیپ های شخصیتی A و B رابطه دارند. ( $p < 0.05$ ) و ضرایب تعیین نیز نشان می دهد که از روی متغیرهای پیش بین می توان متغیرهای ملاک را پیش بینی نمود.

جدول ۴: ماتریس ضرایب همبستگی و ضرایب تعیین متغیرها

متغیرها	A			B		
	F	R <sup>۲</sup>	R	F	R <sup>۲</sup>	R
راهبرد عاطفی	۲/۱۴۹	۰/۰۰۹	۰/۰۹۳	۱/۲۴۱	۰/۰۱۴	۰/۰۱۱۷
نظارت بر درک و فهم	۰/۰۸۰	۰	۰/۰۱۸	۰/۳۶۹	۰/۰۰۴	۰/۰۶۴
بسط دهی	۳/۵۵۲	۰/۰۱۴	۰/۰۱۱۶	۲/۸۷	۰/۰۳۱	۰/۰۱۱۷۷
سازماندهی	۱/۳۸۱	۰/۰۰۶	۰/۰۷۴	۰/۱۱۷۱	۰/۰۱۰	۰/۰۹۸
مرور ذهنی	۰/۰۵۹۵	۰/۰۰۲۰	۰/۰۴۹	۰/۰۷۳	۰/۰۰۱	۰/۰۲۹

$P < 0.05$



## رابطه بین تیپ‌های شخصیتی (A و B) و راهبردهای یادگیری

۱۴۳

جدول ۵: خلاصه تحلیل واریانس تیپ‌های شخصیتی A و B بر حسب راهبردهای یادگیری عاطفی

(آزمون تحلیل واریانس رگرسیون)

تیپ شخصیتی	منبع تغییر	مجموع مجذور	درجه آزادی	میانگین مجدورات	میزان F	سطح معنی داری Sig.
تیپ B	رگرسیون	۳۱/۹۶۱	۱	۳۱/۹۶۱	۱/۲۴۱	۰/۲۶۸(a)
	باقیمانده	۲۲۹۲/۱۹۳	۸۹	۲۵/۷۵۵		
	جمع	۲۳۲۴/۱۵۴	۹۰			
تیپ A	رگرسیون	۴۸/۴۸۵	۱	۴۸/۴۸۵	۲/۱۴۹	۰/۱۴۴(a)
	باقیمانده	۵۵۹۴/۰۹۱	۲۴۸	۲۲/۵۵۷		
	جمع	۵۶۴۲/۵۷۶	۲۴۹			

جدول ۶: متغیرهایی که وارد رگرسیون شده‌اند

تیپ شخصیتی	شاخص‌ها	ضریب تفکیک		نسبت t	سطح معناداری
		B	خطای معیار		
تیپ B	عمومی	۲۲/۲۴۷	۳/۲۰۶	۶/۹۳۹	۰/۰۰۰
	مقدار ثابت	۰/۰۴۹	۰/۰۴۴	۱/۱۱۴	۰/۲۶۸
تیپ A	عمومی	۲۳/۸۳۷	۲/۳۵۷	۱۰/۱۱۳	۰/۰۰۰
	مقدار ثابت	۰/۰۳۲	۰/۰۲۲	۱/۴۶۶	۰/۱۴۴

همان‌طور که در جدول ۴ مشاهده می‌شود، ضریب همبستگی و ضریب تعیین راهبرد یادگیری عاطفی و تیپ‌های شخصیتی A و B نشان می‌دهد که بین راهبرد یادگیری عاطفی و تیپ‌های شخصیتی A و B رابطه معنی دار وجود دارد. به منظور تعیین بود یا نبود رابطه خطی بین متغیر پیش بین و متغیرهای ملاک در جامعه و اینکه ضریب رگرسیون تفکیکی در جامعه صفر است یا نه از آزمون تحلیل واریانس یک طرفه استفاده شد. (جدول ۵).

با توجه به مقادیر آمده در جدول ۵، ضریب تبیین محاسبه شده که به ترتیب برابر ۰/۱۱۷ و ۰/۰۹ می‌باشد، (جدول ۶) می‌توان از روی متغیر پیش بین (تیپ شخصیتی) متغیر ملاک (راهبرد یادگیری عاطفی) را پیش بینی نمود.

بدین معنی که تیپ شخصیتی نوع B، ۰/۱۱۷ از میزان راهبرد عاطفی را تبیین می نماید و تیپ شخصیتی نوع A، ۰/۰۹ با راهبرد عاطفی رابطه و تعامل داشته و آن را تبیین می کند. جدول ۷ نیز نتایج تحلیل واریانس رگرسیون مربوط به فرضیه فرعی ۵ را نشان می دهد. با توجه به مقادیر R، R<sup>2</sup> آمده در جدول ۴ مشاهده می شود که بین راهبرد بسط دهی و تیپ های شخصیتی A و B رابطه معنادار است. ضریب تبیین محاسبه شده نیز برای آنها به ترتیب برابر ۰/۱۷۷ و ۰/۱۱۹ می باشد.

لذا می توان مدعی شد که تیپ شخصیتی نوع A ۰/۱۱۹ با راهبرد بسط دهی تعامل داشته و آن را تبیین می کند و در تیپ شخصیتی B، ۰/۱۷۷ از میزان بسط دهی تابعی است از تیپ شخصیتی B. (جدول ۸)

جدول ۷: خلاصه تحلیل واریانس رگرسیون تیپ های شخصیتی بر حسب راهبرد یادگیری بسط دهی (آزمون تحلیل واریانس رگرسیون)

تیپ شخصیتی	منبع تغییر	مجموع مجذور آزادی	درجه آزادی	میانگین مجدورات	میزان F	سطح معنی داری sig
تیپ B	رگرسیون	۱۳۰/۳۳۲	۱	۱۳۰/۳۳۲	۲/۸۷۰	۰۹۴(a)
	باقیمانده	۴۰۴۱/۸۲۲	۸۹	۴۵/۴۱۴		
	جمع	۴۱۷۲/۱۵۴	۹۰			
تیپ A	رگرسیون	۱۲۴/۸۴۳	۱	۱۲۴/۸۴۳	۳/۵۵۲	۰۶۱(a)
	باقیمانده	۸۷۱۶/۶۸۱	۲۴۸	۳۵/۱۴۸		
	جمع	۸۸۴۱/۵۲۴	۲۴۹			

جدول ۸: متغیرهایی که وارد رگرسیون شده اند

تیپ شخصیتی	شاخص ها	ضریب تفکیک		ضریب استاندارد تفکیک رگرسیون	نسبت t	سطح معناداری
		B	خطای معیار			
تیپ B	عمومی	۴۱/۳۴۳	۴/۲۵۷		۹/۷۱۱	۰/۰۰۰
	مقدار ثابت	-۰/۰۹۹	۰/۰۵۸	-۰/۱۷۷	-۱/۶۹۴	۰/۰۹۴
تیپ A	عمومی	۳۰/۳۵۲	۲/۹۴۲		۱۰/۳۱۶	۰/۰۰۰
	مقدار ثابت	۰/۰۵۱	۰/۰۲۷	۰/۱۱۹	۱/۸۸۵	۰/۰۶۱

### بحث و نتیجه گیری

نتیجه این پژوهش حاکی از این است که به‌طور کلی تیپ شخصیتی A و B و راهبردهای یادگیری آنان رابطه معناداری وجود ندارد. همچنین معلوم شد که بین اولویت‌های انتخاب راهبردهای یادگیری در بین افراد تیپ A و B هیچگونه تفاوتی وجود ندارد و نمی‌توان از روی تیپ شخصیتی افراد، انتخاب راهبردهای یادگیری آنها را پیش بینی کرد.

نتایج این پژوهش، با پژوهش‌های هماهنگ که روی ۳۰۷۰ بزرگسال با زمینه‌ها و سابقه‌های متفاوت برای دسترسی به راهبردهای یادگیری و استفاده از ابزار 'skills' انجام گرفته و تیپ شخصیتی آنها که توسط MBTI<sup>۱</sup> اندازه گیری شده است، همخوانی داشته و تأیید می‌شود. (کانتی و کلودی، ۱۹۹۸ - کانتی، ۱۹۹۳ و کله کا، ۱۹۸۰).

همچنین نتایج این پژوهش با تحقیقات انجام شده توسط مایرز و مک کوالی (۱۹۸۵) در مورد چهار دسته از ترجیحات بنیادی نظریه‌ی یونگ نیز همخوانی دارد.

مایرز و مک کوالی (۱۹۸۵) نیز دریافتند که ترجیح راهبرد یادگیری رابطه‌ی معنادار با تیپ شخصیت ندارد. آنها همچنین دریافتند هر چند ویژگی‌های گروه ترجیح روش یادگیری می‌تواند ما را به این نتیجه رهنمون سازد که برخی روش‌های یادگیری را می‌توان به تیپ‌های شخصیتی خاصی ربط داد اما هیچگونه ارتباط واضحی بین تیپ کلی شخصیت و ترجیح روش یادگیری پیدا نشد و این بدان دلیل است که تیپ شخصیتی نمی‌تواند ابزاری مناسب باشد برای مشخص کردن یا پیش بینی راهبرد یادگیری در بین گروه‌های ترجیح روش یادگیری.

بنابراین، برحسب یافته‌های در دسترس نمی‌توان نتیجه گرفت که افراد به خاطر روش خاصی که در یادگیری دارند، یک نوع خاص از شخصیت را داشته باشند. نتیجه کلی اینکه نمی‌توان به افراد به خاطر روش یادگیری‌ای که دارند یک تیپ شخصیتی خاص را نسبت داد.

بلکه ویژگی‌های خاصی که با شخصیت در ارتباط هستند می‌توانند در مورد اینکه افراد چگونه یاد می‌گیرند، مفید باشند. داوری نهایی در باب این ادعا در گرو پژوهش‌های آینده است.

### منابع فارسی

- باصری، ا. (۱۳۷۵). بررسی مقایسه‌ی راهبردهای یادگیری و مسند علیت دانش آموزان دوم دبیرستان شهر تهران. پایان نامه کارشناسی ارشد، دانشکده روانشناسی و علوم تربیتی،

1-Self – Knowledge Inventory of Learning Strategies

2- Myers – Brigs Type Indicator

دانشگاه تهران.

میرزایی، ب. (۱۳۸۰). بررسی ویژگی‌های شخصیتی، فشار روانی و شیوه‌های مقابله با آن در بیماران مبتلا به *MIS*. پایان نامه دکتری، روانشناسی، دانشگاه آزاد اسلامی، واحد علوم و تحقیقات.

### منابع انگلیسی

- Blickle , G.(1996). *Personality traits , learning strategies and performance*. European journal of personality , 10, 337-352.
- Conti , G.J & kolody, R.C. (1998 A). *Development of an instrument for identifying groups of learners*. proceedings of the 39<sup>th</sup> Annual adult Education research conference. Incornate word university, san Antonio, TX.
- Conti , G.J. (1993). *Using discriminant analysis in adult education*. proceedings of the 34<sup>th</sup> Annual adult Education research conference. (pp.84-89) persylvania state university.
- De Raad. B.& Schouwenburg H.C. (1996). *Personality in learning and education: a review* . " European journal of personality" , 10 , 303-336.
- Entwistle , N.(1998). *Motivational factors in students ? approaches to learning , in : learning strategies and learning styles*. Edited by R.R. Schmeck. New York.: plenum press. Pp. 21-49.
- Entwistle , N& tait , H (2004). *Approaches and study skills inventory for students*. Centre for research on learning and instruction . university of Edinburgh.
- Fidel , R.(1984). *Online searching styles : a case – study – based model of searching behavior*. Journal of the American society for information science , 4, 211-221.
- Förd, N.(1986). *Psychological determinants of information needs: a small – scale study of higher education students*. Journal of librarianship , 1, 47-61.
- Klecka , W.A. (1980). *Discriminant analysis* . Beverly HILLS, CA: sage publications.
- Limberg , L. (1998). *Att soka information for att lara*. Goteborg: valfrid.

- Myers , I.B& mccaully , m.H. (1985). *Manual. A guide to the development and use of the myers – briggs type indicator*. Palo Alto, C.A: Consulting Psychologist Press , Inc.
- Schouwenburg , H.C. (1995). *Personality and academic competence*. Poster presented at the seventh meeting of the international society for study of individual differences , Warsaw, Poland.
- Schouwenburg , H.C. & kossowska, M. (1999). *Learning styles: differential effects of self – control and deep –level information processing on academic achievement* [http://www.rug.nl/rugcis/.bureau/dsz/studond/topics/research/Available on Gent1.htm](http://www.rug.nl/rugcis/.bureau/dsz/studond/topics/research/Available%20on%20Gent1.htm).
- Weinstein,C.E.& Mayer,K.D.(1998). *Implications of cognitive psychology for testing contributions from work in learning strategies*. In m.c.Wittrock Baker. *Testing and cognition*. Prentice.Hall,INC.
- Wood, F. et al. (1996). *Information skills , searching behavior and cognitive styles for students – centered learning: A Computer-assisted learning approach*. *Journal of information science*, 2, 79-92.



پروشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی  
پرتال جامع علوم انسانی