

تأثیر تعاملی ویژگی‌های شخصیتی و یادگیری خودنظم- داده شده بر عملکرد تحصیلی دانشجویان رشته‌های مختلف دانشگاه آزاد اسلامی و پیام نور واحد ماکو

حسین قویدل*

دکتر اصغر علی اقدم**

رستم آقازاده***

چکیده: در این پژوهش تأثیر تعاملی ویژگی‌های شخصیتی و یادگیری خودنظم- داده شده بر عملکرد تحصیلی دانشجویان رشته‌های مختلف دانشگاه آزاد اسلامی و پیام نور واحد ماکو مورد بررسی قرار گرفته است. جامعه آماری پژوهش حاضر را همه دانشجویان دانشگاه آزاد و پیام نور مرکز ماکو، تشکیل می‌دهد. در تحقیق حاضر حجم گروه نمونه با استفاده از فرمول کوکران انتخاب شده است که تعداد آن ۳۸۵ نفر می‌باشد. و از روش نمونه‌گیری طبقه‌ای متناسب استفاده شده است. روش پژوهش مورد استفاده در این تحقیق، با توجه به اهداف، ماهیت و موضوع پژوهش و نیز امکانات اجرایی پژوهشگر، از نوع پیمایشی (زمینه‌یابی) مقطعی و همبستگی (رگرسیون) و ابزارهای گردآوری اطلاعات، پرسشنامه شخصیتی NEO و پرسشنامه راهبردهای انگیزشی برای یادگیری می‌باشد. یافته‌های پژوهش نشان داد که: از بین هر یک از متغیرهای مربوط به صفات شخصیت (روان‌نژندی، برونگرایی، انعطاف‌پذیری، دلپذیر بودن، با وجدان بودن) و یادگیری خود-نظم داده شده (راهبردهای شناختی سطح بالا، راهبردهای شناختی سطح پایین، خود-نظم دهی، خودکارآمدی، ارزش‌گذاری درونی، اضطراب امتحان) متغیرهای راهبردهای شناختی سطح بالا- خودکارآمدی، اضطراب امتحان وارد مدل شده اند؛ که R آنها معنی‌دار می‌باشد. در صفات شخصیت بین دانشجویان رشته‌های مختلف دانشگاه آزاد اسلامی و پیام نور واحد ماکو تفاوت معنی‌دار وجود ندارد. در یادگیری خود-نظم داده شده بین دانشجویان رشته‌های مختلف دانشگاه آزاد اسلامی و پیام نور واحد ماکو تفاوت معنی‌دار وجود ندارد. در یادگیری خود-نظم داده شده (راهبردهای شناختی سطح پایین- ارزش‌گذاری درونی- اضطراب امتحان) بین دانشجویان دختر و پسر دانشگاه آزاد اسلامی و پیام نور واحد ماکو تفاوت معنی‌دار وجود دارد.

واژه‌های کلیدی: یادگیری خود-نظم داده شده، خود-نظم دهی، خودکارآمدی، عملکرد تحصیلی

* عضو هیأت علمی دانشگاه آزاد اسلامی واحد ماکو - hghavidel.hasain.ghavidel@gmail.com

** عضو هیأت علمی دانشگاه پیام نور ماکو - aliaghdam2008@yahoo.com

*** عضو هیأت علمی دانشگاه آزاد اسلامی واحد ماکو - rustam_aghazadeh@yahoo.com

مقدمه

آموزش امری پردامنه، پیچیده و وقت گیر و در عین حال پرمهرترین دست آورد انسان می باشد که همکاری نهادهای مختلف، افراد متعدد و هماهنگی همه فعالیت‌های مربوطه را ایجاب می کند. اخیراً پژوهشگرانی که انگیزش^۱ انسان را مطالعه می کنند، توجه خود را به مباحث خود نظم داده شده معطوف داشته اند. هدف این نظریه این است؛ که توضیح دهد چرا و چگونه دانشجویان برای خود یاد می گیرند و چه دانشجویانی نیاز دارند؛ که برای کسب استقلال و اعتماد به نفس، درباره خود و تکالیف تحصیلی آگاهی پیدا کنند (زیمرن^۲؛ شانگ^۳، ۱۹۸۹ به نقل از اسپالدینگ^۴، ۱۹۹۲). این نظریه مطرح می کند؛ که برای خود - نظم دهی فرد نیاز دارد راهبردهای رفتاری، شناختی و فراشناختی و نیز یک حس کارآمدی را در استفاده از راهبردها به دست آورد و درونی کند. به عبارت دیگر این دیدگاه بر این نظر است؛ که چگونه دانشجویان به اداره یادگیری خود و انتخاب راهبردهای رفتاری، شناختی و فراشناختی که نتیجه کوشش های آنان را در ارتباط با تکالیف به حداکثر می رساند، دست می زنند و توجه خود را حتی تحت بدترین شرایط حفظ می کنند (کورنو، ۱۹۸۶؛ نقل از اسپالدینگ، ۱۹۹۲). در این نظریه یادگیری خود - نظم داده شده به چگونگی سازماندهی و خلق فضاها و محیط های یادگیری توسط دانشجویان اشاره دارد و بر این نکته تکیه دارد؛ که دانشجویان چگونه شکل و مقدار یادگیری را طرح ریزی و کنترل می کنند. یادگیری خود نظم داده شده دارای ابعاد فراشناختی، رفتاری و انگیزشی است (زیمرن^۳، ۲۰۰۰). کرنو^۴ (به نقل از هیرجی، ۲۰۰۶) یادگیری خود تنظیمی را به عنوان مشارکت فعالانه یک فرد در هدف گزینی و کنترل راهبردها و فرایندها در انجام تکالیف یادگیری، تعریف می کند.

یادگیرنده های خودتنظیم کسانی هستند که از راهبردهای نتیجه بخش یادگیری و چگونگی و زمان استفاده از آنها آگاهی دارند. برای مثال، آنها می دانند چگونه مسایل دشوار را به مراحل ساده تر تقسیم کنند یا راه حل های دیگر را امتحان کنند، آنها می دانند که چگونه و چه موقعی به مطالب نگاه اجمالی ببینند و چه موقعی برای درک عمیق تر مطالعه کنند، آنها می دانند چگونه برای قانع کردن و چگونه برای آگاه کردن بنویسند (زیمرن و کیتسانتاس، ۱۹۹۹، به نقل از اسلاوین، ۲۰۰۶). به علاوه، یادگیرنده های خود تنظیم به وسیله خود یادگیری، نه فقط با نمره یا تأیید دیگران، با انگیزه می شوند (بوکارتس، ۱۹۹۵؛ کورنو، ۱۹۹۲؛ شانگ^۳، ۱۹۹۵؛ نقل از اسلاوین،

1- motivation

2- Spaulding

3- Zimmerman

4- Corno

۲۰۰۶). آنها می‌توانند به مدت طولانی به یک تکلیف بچسبند تا آن را انجام دهند. در صورتی که دانش آموزان، راهبردهای یادگیری نتیجه بخش و انگیزش و استقامت برای به کار بردن این راهبردها تا انجام دادن کار به نحو مطلوب داشته باشند، در این صورت آنها یادگیرنده‌های کارآمدی هستند و برای یادگیری انگیزه همیشگی دارند. معلوم شده است برنامه‌هایی که به کودکان راهبردهای یادگیری خودنظم را می‌آموزند، پیشرفت آنها را افزایش می‌دهند (فاجس و همکاران، ۲۰۰۳؛ ماسون، ۲۰۰۴؛ نقل از اسلاوین، ۲۰۰۶). شانک (۱۹۹۵) خودنظمی را چنین تعریف می‌کند: فرد خودنظم، تفکرات، احساسات و اعمالش را فعالانه و بطور نظام مند برای رسیدن به اهدافش جهت می‌دهد. از این تعریف روشن می‌شود که: ۱- دانش آموزان به سمت اهداف خود جهت گیری می‌کنند. ۲- آنها تفکرات، احساسات و اعمال خود را به منظور کسب این اهداف شکل می‌دهند. ۳- آنها به طور نظام مند به سمت این اهداف حرکت می‌کنند.

برای اینکه یک دانشجو، خودنظم‌ده بار بیاید، باید در تشخیص، انتخاب و استفاده از راهبردهای رفتاری^۱، شناختی^۲ و فراشناختی^۳ که باعث افزایش کوشش و توجه می‌گردد، شایسته شود (اسپالینگ، ۱۹۹۲). همچنین وین (۱۹۹۷) عقیده دارد که یادگیری خودنظم - داده شده همیشه نیازمند تعهد، پیچیدگی و فعالیت‌های فراشناختی نبوده و مانند دیگر مهارت‌ها می‌تواند به سطوح تخصصی و خودکار برسد. این نوع یادگیری بر پایه مهارت‌ها، باورها و دانش عمیق درونی شده‌ای است؛ که بر اثر تجربیات شخصی حاصل می‌شود. به نظر وین^۴ (۱۹۹۷) همه دانشجویان از یادگیری خودنظم - داده شده استفاده می‌کنند و به علت تنوع اشکال آن، دانشجویان در استفاده از انواع یادگیری خودنظم - داده شده فرق دارند و دانشجویان موفق، اشکالی از یادگیری خودنظم - داده شده را بکار می‌برند؛ که دانشجویان ناموفق از آن استفاده نمی‌کنند.

دانشجویان می‌توانند اشکال جدید یادگیری خودنظم‌داده شده، فنون شناختی و راهبردهای یادگیری^۵ را برای یادگیری تمام موضوعات درسی از طریق آموزش یاد بگیرند. راه دیگر یادگیری، اشکال یادگیری خودنظم - داده شده مشاهده دیگران است که می‌تواند جایگزین آموزش شود. منبع دیگر تجارب کسب شده توسط خود دانشجویان است مانند رفتارهای کوشش و خطا (وین، ۱۹۹۷). بعلاوه مدل شناختی اجتماعی یادگیری عقیده دارد که دانشجویان برای ایجاد اشکال مؤثر یادگیری خودنظم - داده شده نیازمند درگیری در تکالیف معنادار پیچیده،

1- behavioral strategies

2-cognitive

3- metacognitive

4- Wine

5- learning strategies

انتخاب نتایج و فرایندها، تغییردهی تکالیف، سنجش ملاک‌ها برای رسیدن به چالش بهینه، کسب حمایت همسالان و ارزیابی کار خودشان هستند (پاریس، ۱۹۹۴؛ تارنر، ۱۹۹۵؛ نقل از پری^۱، ۱۹۹۸).

کورونو و ماندیناچ (۱۹۸۳) برای خود - نظم‌دهی دو مؤلفه، فرایندهای فراگیری و تبدیل و فرایندهای کنترل فراشناختی را بیان کرده‌اند. برخی از محققان نیز یادگیری خود - نظم‌داده شده را شامل فرایندهای شناختی، فراشناختی، انگیزشی و رفتاری می‌دانند (زیمرن، ۱۹۹۵؛ شانک، ۱۹۹۵؛ زیمرن^۲؛ پونس^۳، ۱۹۹۰). بعلاوه افرادی مانند زیمرن و پونس (۱۹۹۵) یادگیری خود - نظم داده شده را به دو مؤلفه کلی:

الف) باورهای انگیزشی (شامل اضطراب امتحان، ارزش‌گذاری درونی و خودکارآمدی و ب) راهبردهای یادگیری (شامل راهبردهای شناختی^۴، فراشناختی^۵ و خود - نظم‌دهی^۶) تقسیم کرده‌اند.

پینتریچ و دی گروت (۱۹۸۷) سه مؤلفه یادگیری خود - نظم‌داده شده را که برای عملکرد کلاسی مهم هستند و تحت عنوان راهبردهای یادگیری شناخته می‌شوند، معرفی کرده‌اند:

۱- راهبردهای شناختی: نظیر مرور ذهنی^۷، بسط‌دهی^۸ و سازماندهی^۹ که باعث درگیری شناختی شناختی فعال در یادگیری می‌شود و پیشرفت تحصیلی را افزایش می‌دهد.

۲- راهبردهای فراشناختی شامل نظارت^{۱۰} بر درک و طرح‌ریزی^{۱۱}.

۳- راهبردهای مدیریت^{۱۲} و کنترل تلاش برای تکالیف درسی که تحت عنوان خود - نظم‌دهی معرفی می‌شود.

با مرور ادبیات مربوط به یادگیری خود نظم داده شده ملاحظه می‌شود؛ که این نوع یادگیری دارای مؤلفه‌های زیادی می‌باشد و به صورت‌های مختلف دسته‌بندی شده‌اند.

صفات شخصیتی نیز بر یادگیری افراد تاثیر دارد؛ صفت، ویژگی یا کیفیت متمایز کننده شخصی است. در زندگی روزمره ما هر وقت شخصیت کسی را می‌شناسیم توصیف می‌کنیم، اغلب از رویکرد صفت پیروی می‌کنیم. ما به انتخاب کردن ویژگی‌ها یا عوامل برجسته تمایل داریم و آنها

1- Perry

3- Ponns

5- metacognitive strategy

7- rehearsal

9- organization

11- planing

2- Zimmerman

4- cognitive strategy

6- self regulation

8- elaboration

10- monitoring

12- management strategies

را برای خلاصه کردن آنچه که شخص بدان می ماند به کار می بریم (شولتز؛ شولتز، ۱۹۹۸؛ ترجمه: سید محمدی، ۱۳۸۷).

گروه بندی کردن مردم به وسیله صفات، راحت و توسل به عقل سلیم است و همین ممکن است که توضیح دهد رویکرد صفت و شخصیت، سال های دراز به کار رفته است. طبقه بندی کردن صفت به زمان پزشک یونانی بقراط (۳۷۷-۴۴۰ قبل از میلاد) بر می گردد. بقراط چهار تیپ از افراد را متمایز کرده: خوشحال، غمگین، تندخو، و بی احساس. علت های این تیپ های مختلف، مایعات درونی بدن یا مزاجها بودند (شولتز؛ شولتز، ۱۹۹۸؛ ترجمه: سید محمدی، ۱۳۸۷).

این خط فکری تا زمان معاصر با کارهای گوردون آلپورت به صورت نظری و ریموند کتل و هانس آیزنک به صورت تجربی ادامه یافته است. آلپورت و کتل و آیزنک توافق دارند که صفات شخصیت تحت تأثیر وراثت قرار دارند و تحقیقات اخیر نیز پایگاه زیستی صفات اصلی شخصیت را به اثبات رسانده است. این رویکرد بعد از رکودی در دهه های ۶۰ و ۷۰ سده بیستم، به دلیل غلبه رویکردهای رفتارگرایی بر عرصه روان شناسی، از دهه ۸۰ تا کنون رونقی دوباره یافته است. گسترش مدل های آماری و نیز پیشرفت سریع خدمات رایانه ای این امکان را به وجود آورده است که مسایل پیچیده انسانی به روش های کاملاً تجربی و عینی مورد بررسی قرار گیرد. در دهه ۸۰ مدل های گوناگونی بر اساس رویکرد صفات و روش تحلیل عوامل برای تعیین ساخت شخصیت معرفی شده است و دهه ۹۰ همگرایی این مدل ها بر اساس ملاک هایی که توسط دانشمندان مختلف ارائه شده امکان پذیر گشته است. امروزه شیوه تحلیل عوامل در تبیین ساختار شخصیت بر اساس صفات پیشگام ترین روشی است که افق های جدیدی به روی روان شناسان شخصیت گشوده است (گروسی فرشی، ۱۳۸۰). رابرت مک گری و پل کوستا نظریه معروف پنج عاملی را در شخصیت مطرح کردند و سعی دارند همگرایی رویکردهای گوناگون را حول این محور به اثبات رسانند. رابرت مک کری و پل کوستا در مرکز پژوهش پیری شناسی مؤسسه ملی تندرستی در بالتیمور، مریلند، برنامه ای در پیش گرفتند که پنج عامل شخصیت معروف به ۵ عامل نیرومند یا پنج بزرگ را شناسایی کرد که عبارتند از: ۱- روان رنجوری ۲- برونگرایی ۳- گشودگی ۴- خوشایندی ۵- وظیفه شناسی. این پنج عامل با انواع شیوه های سنجش تأیید شدند، از جمله خودسنجی ها، آزمونهای عینی، و گزارشهای مشاهده گران (شولتز و شولتز، ۲۰۰۷). سپس پژوهشگران یک آزمون شخصیت به نام پرسشنامه شخصیت NEO ساختند که سرواژه های به دست آمده از حرف اول سه عامل اول هستند. یافته هماهنگ این عوامل، از

شیوه‌های سنجش مختلف، پیشنهاد می‌کند که آنها جنبه‌های برجسته شخصیت هستند. این عوامل دارای ویژگی‌های به شرح زیر می‌باشند.

- ۱- روان رنجورخویی که ویژگی آنها عبارتند از: نگران، ناایمن، عصبی، بسیار دلشوره‌ای
- ۲- برونگرایی که ویژگی آنها عبارتند از: مردم آمیز، پرحرف، لذت جو، بامحبت
- ۳- گشودگی که ویژگی آنها عبارتند از: مبتکر، مستقل، سازنده، شجاع
- ۴- خوشایندی که ویژگی آنها عبارتند از: خوش قلب، دلسوز، ساده دل، مؤدب
- ۵- وظیفه شناسی که ویژگی آنها عبارتند از: بادقت، قابل اعتماد، سخت کوش، منظم. به طور کلی هدف پژوهش حاضر بررسی صفات شخصیت و یادگیری خود - نظم داده شده و تأثیر تعاملی آنها بر عملکرد تحصیلی دانشجویان رشته‌های مختلف دانشگاه آزاد اسلامی و پیام نور مرکز ماکو و مقایسه هر یک از مؤلفه‌ها در این دو دانشگاه در رشته‌های مختلف است.

روش

روش مورد استفاده در این تحقیق، از نوع پیمایشی (زمینه یابی) مقطعی و همبستگی (رگرسیون) می‌باشد.

جامعه آماری، نمونه و روش نمونه گیری

جامعه آماری پژوهش حاضر را همه دانشجویان دانشگاه آزاد و پیام نور واحد ماکو، تشکیل می‌دهد. در تحقیق حاضر حجم گروه نمونه بر اساس فرمول کوکران ۳۸۵ نفر می‌باشد؛ که با استفاده از روش نمونه گیری طبقه‌ای متناسب انتخاب شده است.

ابزار پژوهش

الف) پرسشنامه راهبردهای انگیزشی برای یادگیری: این پرسشنامه با نام اختصاری (MSLQ) در سال ۱۹۹۰ توسط پینتریچ دی گروت ساخته شد. این پژوهشگران برای تعیین مؤلفه‌های انگیزشی و راهبردهای یادگیری از روش تحلیل عاملی استفاده کردند. برای مقیاس باورهای انگیزشی سه عامل خودکارآمدی ($a = 0/89$)، ارزش‌گذاری درونی ($a = 0/87$) و اضطراب امتحان ($a = 0/75$) و برای راهبردهای یادگیری دو عامل راهبردهای شناختی ($a = 0/83$) و خود نظم دهی ($a = 0/74$) را بدست آوردند. موسوی نژاد (۱۳۷۶) با بررسی قابلیت اعتماد MSLQ از روش‌های تحلیل

عامل، محاسبه آلفای کرونباخ و روش بازآزمایی و اعتبار محتوا استفاده کرده است. این محقق برای مقیاس راهبردهای یادگیری سه عامل راهبردهای سطح بالا ($\alpha = 0/76$) و راهبردهای سطح پایین ($\alpha = 0/98$) و خودنظم دهی ($\alpha = 0/84$) را بدست آورد.

حسینی (۱۳۷۷) ضریب پایایی برای باورهای انگیزشی سه مؤلفه اضطراب امتحان ($a = 0/78$)، ارزش‌گذاری درونی ($a = 0/75$)، و خودکارآمدی ($a = 0/71$)، و برای راهبردهای یادگیری سه مؤلفه راهبردهای شناختی سطح بالا ($a = 0/79$)، راهبردهای شناختی سطح پایین ($a = 0/65$)، محاسبه شده است. در این آزمون برای هر گویه پنج مقیاس درجه بندی شده است.

ب) پرسشنامه شخصیتی NEO: فرم تجدید نظر شده پرسشنامه شخصیتی NEO (NEOPI-R) پنج عامل اصلی شخصیت و شش خصوصیت در هر عامل را اندازه‌گیری می‌کند. این دو جنبه تست یعنی پنج عامل اصلی و ۳۰ خصوصیت آن، ارزیابی جامعی از شخصیت بزرگسال ارائه می‌دهد. این تست دارای دو فرم، S برای گزارش شخصی و R برای درجه بندی‌های مشاهده‌گر می‌باشد. فرم S شامل ۲۴۰ سؤال پنج درجه‌ای است که توسط خود افراد درجه بندی می‌شود و مناسب مردان و زنان در تمام سنین می‌باشد. فرم R نیز دارای همان ۲۴۰ سؤال بوده و با ضمیر سوم شخص شروع می‌شود و برای درجه بندی افراد توسط همسر، همسال و یا کارشناسان بکار می‌رود. فرم R می‌تواند به طور مستقل برای ارزیابی به کار می‌رود و یا به عنوان مکملی برای گزارش‌های شخصی یا اعتبار آن مورد استفاده قرار گیرد. این آزمون توسط گروسی فرشی (۱۳۸۰) هنجاریابی شده است. همچنین پایایی آزمون از طریق آلفای کرونباخ نیز توسط ایشان محاسبه گردیده است (برای اطلاعات بیشتر به گروسی فرشی، ۱۳۸۰ رجوع شود). محقق نیز از طریق بازآزمایی پایایی آزمون برآورد نموده است که برای هر یک از عوامل پنجگانه عبارتند از: ۱- روان‌نژندی (۰/۷۲) ۲- برونگرایی (۰/۷۹) ۳- انعطاف‌پذیری (۰/۶۹) ۴- دلبذیر بودن (۰/۷۰) ۵- با وجدان بودن (۰/۷۴). در تحقیق گروسی فرشی (۱۳۸۰) برای ارزیابی اعتبار (روایی) سازه از روش تحلیل عاملی استفاده شده است (برای کسب اطلاعات بیشتر به گروسی فرشی، ۱۳۸۰ رجوع شود).

یافته‌ها

۱- چه تأثیر تعاملی، صفات شخصیت (روان نژندی، برونگرایی، انعطاف پذیری، دلپذیر بودن، باوجدان بودن) و یادگیری خود - نظم‌داده شده (راهبردهای شناختی سطح بالا، راهبردهای شناختی سطح پایین، خود-نظم دهی، خودکارآمدی، ارزش گذاری درونی، اضطراب امتحان) بر عملکرد تحصیلی دانشجویان دارد.

به منظور سنجش تأثیر خالص هر یک از متغیرهای مربوط به صفات شخصیت (روان نژندی، برونگرایی، انعطاف پذیری، دلپذیر بودن، باوجدان بودن) و یادگیری خود - نظم‌داده شده (راهبردهای شناختی سطح بالا، راهبردهای شناختی سطح پایین، خود-نظم دهی، خودکارآمدی، ارزش گذاری درونی، اضطراب امتحان) بر عملکرد تحصیلی دانشجویان از آزمون رگرسیون چندگانه به روش گام به گام استفاده شد؛ که در جدول ۱ مقدار ضریب رگرسیون چندگانه برای توضیح میزان عملکرد تحصیلی که وارد مدل شده‌اند، آورده شده است. چنانکه در جدول ۱ مشاهده می‌شود؛ متغیرهای راهبردهای شناختی سطح بالا-خودکارآمدی، اضطراب امتحان وارد مدل شده‌اند؛ که R آنها معنی دار می‌باشد.

جدول ۱: آزمون رگرسیون چند گانه برای تبیین میزان عملکرد تحصیلی

شاخص مدل	ضریب رگرسیون R	ضریب تعیین R ^۱	رگرسیون تعدیل شده	خطای معیار بر آورد
راهبردهای شناختی سطح بالا	۰/۲۸۹	۰/۰۸۳	۰/۰۸۱	۱۱/۰۸
خودکارآمدی	۰/۳۳۱	۰/۱۱۰	۰/۱۰۵	۱۰/۹۰
اضطراب امتحان	۰/۳۵۰	۰/۱۲۳	۰/۱۱۶	۱۰/۸۳

۱- بین صفات شخصیت (روان نژندی، برونگرایی، انعطاف پذیری، دلپذیر بودن، باوجدان بودن) با یادگیری خود - نظم‌داده شده دانشجویان رابطه معنی دار وجود دارد.

به منظور سنجش تأثیر خالص هر یک از متغیرهای مربوط به صفات شخصیت (روان نژندی، برونگرایی، انعطاف پذیری، دلپذیر بودن، باوجدان بودن) بر یادگیری خود - نظم‌داده شده از آزمون رگرسیون چند گانه به روش گام به گام استفاده شد؛ که در جدول ۲ مقدار ضریب

رگرسیون چندگانه برای توضیح میزان یادگیری خود - نظم داده شده که وارد مدل شده‌اند، آورده شده است. چنانکه در جدول ۲ مشاهده می‌شود؛ متغیرهای روان‌نژندی، باوجدان بودن وارد مدل شده‌اند؛ که R آنها معنی‌دار می‌باشد.

جدول ۲: آزمون رگرسیون چندگانه برای تبیین میزان انگیزش خود درگیر

شاخص	ضریب	ضریب تعیین	رگرسیون تعدیل	خطای معیار
مدل	رگرسیون R	R ^۲	شده	برآورد
روان‌نژندی	۰/۲۴۷	۰/۰۶۱	۰/۰۵۷	۱۲/۶۰
باوجدان بودن	۰/۳۱۳	۰/۰۹۸	۰/۰۹۰	۱۲/۳۷

۱- در صفات شخصیت (روان‌نژندی، برونگرایی، انعطاف‌پذیری، دلبذیر بودن، باوجدان بودن) بین دانشجویان رشته‌های مختلف دانشگاه آزاد اسلامی و پیام نور واحد ماکو تفاوت معنی‌دار وجود دارد.

جدول ۳: تحلیل واریانس یک‌سویه برای میزان میزان روان‌نژندی دانشجویان رشته‌های مختلف

شاخص	مجموع	درجه	میانگین	F	سطح معنی
منبع تغییرات	مجذورات	آزادی	مجذورات		داری
بین گروه‌ها	۸۲۳۹/۴۱۴	۴	۲۰۵۹/۹۸	۱/۸۷	۰//۰۸
درون گروه‌ها	۷۹۰۰۵/۶۸۳	۱۹۵	۴۰۵/۱۸۶		
کل	۷۹۸۴۴/۸۷۷	۱۹۹			

جدول ۴: تحلیل واریانس یک‌سویه برای میزان میزان برونگرایی دانشجویان رشته‌های مختلف

شاخص	مجموع	درجه	میانگین	F	سطح معنی
منبع تغییرات	مجذورات	آزادی	مجذورات		داری
بین گروه‌ها	۲۹۷/۱۵	۴	۷۴/۲۸	۲/۱۴	۰/۰۷
درون گروه‌ها	۶۷۴۱/۰۳	۱۹۵	۳۴/۵۶		
کل	۷۰۳۸/۱۹	۱۹۹			

جدول ۵: تحلیل واریانس یک سویه برای میزان میزان انعطاف پذیری دانشجویان رشته‌های

مختلف

شاخص	مجموع	درجه	میانگین	F	سطح معنی
منبع تغییرات	مجدورات	آزادی	مجدورات		داری
بین گروه‌ها	۴۴/۷۳	۴	۱۱/۱۸	۰/۵۲	۰/۷۲
درون گروه‌ها	۴۱۷۹/۳۴	۱۹۵	۲۱/۴۳		
کل	۴۲۲۴/۰۸	۱۹۹			

جدول ۶: تحلیل واریانس یک سویه برای میزان میزان دلپذیر بودن دانشجویان رشته‌های مختلف

شاخص	مجموع	درجه	میانگین	F	سطح معنی
منبع تغییرات	مجدورات	آزادی	مجدورات		داری
بین گروه‌ها	۳۰۹/۶۰	۴	۷۷/۴۰	۲/۴۳	۰/۶۰
درون گروه‌ها	۶۲۳۰/۹۵	۱۹۵	۳۱/۹۵		
کل	۶۵۴۰/۵۵	۱۹۹			

جدول ۷: تحلیل واریانس یک سویه برای میزان میزان با وجدان بودن دانشجویان رشته‌های

مختلف

شاخص	مجموع	درجه	میانگین	F	سطح معنی
منبع تغییرات	مجدورات	آزادی	مجدورات		داری
بین گروه‌ها	۷۴۰/۶۸	۴	۱۸۵/۱۷	۰/۶۰	۰/۴۶
درون گروه‌ها	۶۷۴۶/۷۱	۱۹۵	۳۰۴/۵۹		
کل	۷۴۸۶/۳۰۹	۱۹۹			

چنانچه در جداول بالا مشاهده می‌شود؛ در صفات شخصیت بین دانشجویان رشته‌های مختلف دانشگاه آزاد اسلامی و پیام نور واحد ماکو تفاوت معنی‌دار وجود ندارد.

۴- در یادگیری خود - نظم داده شده بین دانشجویان رشته های مختلف دانشگاه آزاد اسلامی و پیام نور واحد ماکو تفاوت معنی دار وجود دارد.

جدول ۸: تحلیل واریانس یک سویه برای میزان میزان با راهبردهای شناختی سطح بالا دانشجویان

رشته های مختلف

شاخص	مجموع	درجه	میانگین	F	سطح معنی
منبع تغییرات	مجدورات	آزادی	مجدورات		داری
بین گروه ها	۳۱۲/۲۳	۴	۷۸/۰۵	۲/۱۳	۰/۰۷
درون گروه ها	۷۱۳۹/۳۴	۱۹۵	۶۱/۳۶		
کل	۷۴۵۱/۵۸	۱۹۹			

جدول ۹: تحلیل واریانس یک سویه برای میزان میزان راهبردهای شناختی سطح پایین دانشجویان

رشته های مختلف

شاخص	مجموع	درجه	میانگین	F	سطح معنی
منبع تغییرات	مجدورات	آزادی	مجدورات		داری
بین گروه ها	۳۱/۶۱	۴	۷/۹۰	۰/۳۷	۰/۸۲
درون گروه ها	۴۰۷۹/۲۶	۱۹۵	۲۰/۹۱		
کل	۴۱۱۰/۸۸	۱۹۹			

جدول ۱۰: تحلیل واریانس یک سویه برای میزان میزان خود - نظم دهی دانشجویان رشته های

مختلف

شاخص	مجموع	درجه	میانگین	F	سطح معنی
منبع تغییرات	مجدورات	آزادی	مجدورات		داری
بین گروه ها	۱۷۶/۷۲	۴	۴۴/۱۸	۱/۴۵	۰/۲۱
درون گروه ها	۵۹۱۵/۲۷	۱۹۵	۳۰/۳۳		
کل	۶۰۹۲/۰۰	۱۹۹			

جدول ۱۱: تحلیل واریانس یک سویه برای میزان میزان خودکارآمدی دانشجویان رشته‌های

مختلف

شاخص منبع تغییرات	مجموع مجذورات	درجه آزادی	میانگین مجذورات	F	سطح معنی داری
بین گروه‌ها	۶۴۳۱/۹۶	۴	۱۶۰۱/۹۹	۱/۴۰	۰/۱۱
درون گروه‌ها	۵۸۰۸/۹۱	۱۹۵	۲۹/۷۸		
کل	۶۴۵۲/۸۷	۱۹۹			

جدول ۱۲: تحلیل واریانس یک سویه برای میزان میزان ارزش گذاری درونی دانشجویان

رشته‌های مختلف

شاخص منبع تغییرات	مجموع مجذورات	درجه آزادی	میانگین مجذورات	F	سطح معنی داری
بین گروه‌ها	۱۱۶۶/۸۲	۴	۲۹۱/۷۰	۱/۲۵	۰/۲۵
درون گروه‌ها	۵۵۴۵/۱۶	۱۹۵	۲۸/۴۳		
کل	۶۷۱۱/۹۹	۱۹۹			

جدول ۱۳: تحلیل واریانس یک سویه برای میزان میزان اضطراب امتحان دانشجویان

رشته‌های مختلف

شاخص منبع تغییرات	مجموع مجذورات	درجه آزادی	میانگین مجذورات	F	سطح معنی داری
بین گروه‌ها	۱۴۸/۰۱	۴	۳۷/۰۰	۱/۲۰	۰/۳۰
درون گروه‌ها	۵۹۷۵/۸۶	۱۹۵	۳۰/۶۴		
کل	۶۱۲۳/۸۷	۱۹۹			

چنانچه در جداول بالا مشاهده می شود؛ در یادگیری خود- نظم داده شده بین دانشجویان رشته های مختلف دانشگاه آزاد اسلامی و پیام نور واحد ماکو تفاوت معنی دار وجود ندارد.

۵- در صفات شخصیت (روان نژندی، برونگرایی، انعطاف پذیری، دلپذیر بودن، باوجدان بودن) بین دانشجویان دختر و پسر دانشگاه آزاد اسلامی و پیام نور واحد ماکو تفاوت معنی دار وجود دارد.

جدول ۱۴: آزمون تفاوت میانگین روان نژندی دانشجویان دختر و پسر

شاخص گروه	تعداد	میانگین	خطای		سطح معنی داری
			انحراف معیار	درجه آزادی	
پسر	۱۸۰	۹۷/۰۲	۱۹/۲۲	۲/۲۵	۰/۲۲
دختر	۲۲۰	۹۹/۱۲	۲۱/۵۶	۳/۹	۱/۲۲

جدول ۱۵: آزمون تفاوت میانگین برونگرایی دانشجویان دختر و پسر

شاخص گروه	تعداد	میانگین	خطای		سطح معنی داری
			انحراف معیار	درجه آزادی	
پسر	۱۸۰	۹۸/۸۸	۱۹/۵۴	۱/۲۸	۰/۱۴
دختر	۲۲۰	۱۰۰/۱۲	۱۵/۵۶	۲/۵۶	۱/۶۵

جدول ۱۶: آزمون تفاوت میانگین انعطاف پذیری دانشجویان دختر و پسر

شاخص گروه	تعداد	میانگین	خطای		سطح معنی داری
			انحراف معیار	درجه آزادی	
پسر	۱۸۰	۱۰۰/۹۸	۱۹/۵۴	۲/۶۵	۰/۰۹
دختر	۲۲۰	۱۰۲/۸۹	۱۶/۱۲	۲/۲۵	۱/۹۸

جدول ۱۷: آزمون تفاوت میانگین دلپذیر بودن دانشجویان دختر و پسر

شاخص گروه	تعداد	میانگین	خطای		سطح معنی داری
			انحراف معیار	درجه آزادی	
پسر	۱۸۰	۱۰۲/۰۶	۱۹/۲۳	۲/۲۶	۰/۲۵
دختر	۲۲۰	۱۰۳/۷۸	۱۸/۹۸	۲/۳۳	

جدول ۱۸: آزمون تفاوت میانگین باوجدان بودن دانشجویان دختر و پسر

شاخص گروه	تعداد	میانگین	خطای		سطح معنی داری
			انحراف معیار	درجه آزادی	
پسر	۱۸۰	۱۰۴	۲۰/۹۸	۲/۵۶	۰/۰۰۸
دختر	۲۲۰	۱۰۹/۸۴	۱۸/۹۶	۲/۳۶	

چنانچه در جداول بالا مشاهده می‌شود؛ در صفات شخصیت (با وجدان بودن) بین دانشجویان دختر و پسر دانشگاه آزاد اسلامی و پیام نور واحد ماکو تفاوت معنی دار وجود دارد؛ ولی در مؤلفه‌های دیگر تفاوت معنی داری مشاهده نشد.

۶- در یادگیری خود - نظم داده شده بین دانشجویان دختر و پسر دانشگاه آزاد اسلامی و پیام نور واحد ماکو تفاوت معنی دار وجود دارد.

جدول ۱۹: آزمون تفاوت میانگین راهبردهای شناختی سطح بالا دانشجویان

دختر و پسر

شاخص گروه	تعداد	میانگین	خطای		سطح معنی داری
			انحراف معیار	درجه آزادی	
پسر	۱۸۰	۶۲/۹۸	۱۶/۱۶	۱/۲۵	۰/۲۵
دختر	۲۲۰	۶۱/۶۵	۱۷/۲۳	۱/۲۳	

جدول ۲۰: آزمون تفاوت میانگین راهبردهای شناختی سطح پایین دانشجویان دختر و پسر

شاخص گروه	تعداد	میانگین	انحراف معیار	خطای معیار میانگین	درجه آزادی	تبدیل آمده	سطح
							معنی داری
پسر	۱۸۰	۷۱/۳۶	۱۵/۲۳	۱/۲۵	۳۹۸	۳/۳۵	۰/۰۰
دختر	۲۲۰	۷۶/۷۶	۱۵/۳۲	۱/۸۵			

جدول ۲۱: آزمون تفاوت میانگین خود - نظم دهی دانشجویان دختر و پسر

شاخص گروه	تعداد	میانگین	انحراف معیار	خطای معیار میانگین	درجه آزادی	تبدیل آمده	سطح
							معنی داری
پسر	۱۸۰	۶۰/۲۳	۱۶/۸۵	۱/۶۵	۳۹۸	۱/۸۹	۰/۰۸
دختر	۲۲۰	۶۲/۶۲	۱۶/۵۶	۱/۶۵			

جدول ۲۲: آزمون تفاوت میانگین خودکارآمدی دانشجویان دختر و پسر

شاخص گروه	تعداد	میانگین	انحراف معیار	خطای معیار میانگین	درجه آزادی	تبدیل آمده	سطح
							معنی داری
پسر	۱۸۰	۶۰/۶۶	۱۴/۳۶	۱/۵۶	۳۹۸	۰/۱۲	۰/۸۹
دختر	۲۲۰	۶۰/۶۵	۱۴/۳۶	۱/۶۵			

جدول ۲۳: آزمون تفاوت میانگین ارزش گذاری درونی دانشجویان دختر و پسر

شاخص گروه	تعداد	میانگین	انحراف معیار	خطای معیار میانگین	درجه آزادی	آب‌دست آمده	سطح معنی داری
پسر	۱۸۰	۶۳/۶۵	۱۷/۲۱	۱/۵۶	۳۹۸	۲/۶۵	۰/۰۳
دختر	۲۲۰	۶۹/۵۶	۱۶/۵۶	۱/۸۹			

جدول ۲۴: آزمون تفاوت میانگین اضطراب امتحان دانشجویان دختر و پسر

شاخص گروه	تعداد	میانگین	انحراف معیار	خطای معیار میانگین	درجه آزادی	آب‌دست آمده	سطح معنی داری
پسر	۱۸۰	۴۱/۲۳	۲۰/۹۸	۱/۸۵	۳۹۸	۳/۶۵	۰/۰۰
دختر	۲۲۰	۵۲/۲۳	۱۸/۶۵	۰/۹۸			

چنانچه در جداول بالا مشاهده می شود؛ در یادگیری خود - نظم داده شده (راهبردهای شناختی سطح پایین - ارزش گذاری درونی - اضطراب امتحان) بین دانشجویان دختر و پسر دانشگاه آزاد اسلامی و پیام نور واحد ماکو تفاوت معنی دار وجود دارد؛ ولی در مؤلفه‌های دیگر تفاوت معنی داری مشاهده نشد.

بحث و نتیجه گیری

یافته پژوهش نشان داد که از بین هر یک از متغیرهای مربوط به صفات شخصیت (روان نژندی، برونگرایی، انعطاف پذیری، دلپذیر بودن، باوجدان بودن) و یادگیری خود - نظم داده شده (راهبردهای شناختی سطح بالا، راهبردهای شناختی سطح پایین، خود-نظم دهی، خودکارآمدی، ارزش گذاری درونی، اضطراب امتحان) متغیرهای راهبردهای شناختی سطح بالا - خودکارآمدی، اضطراب امتحان وارد مدل شده اند؛ که R آنها معنی دار می باشد.

همچنین به منظور سنجش تاثیر خالص هر یک از متغیرهای مربوط به صفات شخصیت (روان نژندی، برونگرایی، انعطاف پذیری، دلپذیر بودن، باوجدان بودن) بر یادگیری خود - نظم داده شده

از آزمون رگرسیون چند گانه به روش گام به گام استفاده شد؛ یافته پژوهش نشان داد که متغیرهای روان نژندی، باوجدان بودن وارد مدل شده اند؛ که R آنها معنی دار می‌باشد.

در چند بررسی معلوم شد که برون‌گرایی به صورت مثبت به سلامتی هیجانی ربط دارد، در حالی که روان رنجورخویی به صورت منفی به سلامتی هیجانی مربوط است. پژوهشگران نتیجه‌گیری کردند افرادی که در برون‌گرایی بالا و در روان رنجورخویی پایین هستند، به صورت ژنتیکی آمادگی پایداری هیجانی را دارند (کوستا و مک کری، ۱۹۸۴؛ واتسون، کلارک، مک اینتایر، و هامپکر، ۱۹۹۲؛ نقل از شولتز و شولتز، ۲۰۰۷). در بررسی ۱۰۰ مرد و زن دانشجو، مشخص شد آنهایی که نمره زیادی در برون‌گرایی گرفتند، بهتر از آنهایی که نمره کمی در برون‌گرایی کسب کردند قادر به کنار آمدن با استرس‌های روزمره بودند. برون‌گرایان همچنین با احتمال بیشتری جویای کمک و حمایت اجتماعی برای برخورد با استرس بودند (امیرخان، ری زینگر، و سوویکرت، ۱۹۹۵؛ نقل از شولتز و شولتز، ۲۰۰۷).

بررسی دیگری درباره دانشجویان دانشگاه نشان داد که طی یک دوره ۴ ساله، برون‌گرایان احتمالاً تعداد بیشتری از رویدادهای مثبت را مثل نمره‌های بالا، ترفیع، یا افزایش حقوق در کار، یا نامزدی یا ازدواج تجربه می‌کنند. دانشجویانی که نمره زیادی در روان رنجورخویی گرفتند، برای رویدادهای منفی مثل بیماری، تصادفات، افزایش وزن، جریمه رانندگی یا نپذیرفته شدن در دوره فوق لیسانس آمادگی بیشتری داشتند (مگنوس، دینر، فوجی تا، و پاوت، ۱۹۹۳؛ به نقل از شولتز و شولتز، ۲۰۰۷).

برخی محققان نظیر لیندر، هاریس، رینهارد (۱۹۹۳) که SRL را مؤلفه مهمی در موفقیت تحصیلی معرفی کردند و بین یادگیری خود-نظم داده شده و میانگین دانشجویان رابطه معناداری را گزارش کردند. ویلیامز نیز (۱۹۹۶) افزایش یادگیری خود-نظم داده دانش آموزان را با پیشرفت بالاتر آنها مرتبط دانسته است و مطرح کرده که افرادی که خود را از نظر یادگیری خود-نظم داده شده لایق درک می‌کنند، به پیشرفت تحصیلی تمایل دارند.

لازم به ذکر است که برای بررسی رابطه این دو متغیر پژوهش‌های کمتری انجام گرفته شده است و بیشتر تحقیقات انجام گرفته رابطه بین مؤلفه‌های یادگیری خود-نظم داده شده و پیشرفت تحصیلی را بررسی کرده و رابطه یادگیری خود نظم داده شده و پیشرفت تحصیلی را بررسی نکرده اند.

مولتون، بران و لنت بین خودکارآمدی و عملکرد تحصیلی رابطه مثبت و معناداری یافتند، نیز پینتریچ و دی گروت (۱۹۹۰) خودکارآمدی را بهترین پیش‌بینی کننده عملکرد تحصیلی معرفی کرده و مطرح کردند که مؤلفه کارآمدی یادگیری خود-نظم داده شده به طور یکسان با عملکرد در انگلیسی، علوم و خواندن مرتبط است و رابطه کارآمدی و ریاضی قوی تر از این دروس است. پینتریچ (۱۹۸۷) همبستگی میان باورهای خودکارآمدی و درگیری شناختی را $0/5 - 0/44$ گزارش کرده است.

موسوی نژاد (۱۳۷۶) نیز در تحقیقی به نام بررسی رابطه باورهای انگیزشی و راهبردهای یادگیری خود-نظم داده شده با پیشرفت تحصیلی دانش آموزان سال سوم راهنمایی متغیرهای اضطراب امتحان، خودکارآمدی استفاده از راهبردهای سطح بالا را بهترین مجموعه پیش‌بینی کننده پیشرفت تحصیلی دختران دانسته و متغیرهای خودکارآمدی و استفاده از راهبردهای شناختی سطح بالا را بهترین پیش‌بینی کننده پیشرفت تحصیلی پسران ذکر کرده است.

بررسی پژوهش مشخص کرد که در صفات شخصیت بین دانشجویان رشته‌های مختلف دانشگاه آزاد اسلامی و پیام نور واحد ماکو تفاوت معنی دار وجود ندارد.

دادشی (۱۳۸۰) در پژوهشی نشان داده است که از لحاظ روان‌نژندی بین دانش آموزان رشته‌های مختلف تفاوت معنی داری وجود دارد و روان‌نژندی دانش آموزان رشته انسانی بیش از دانش آموزان رشته ریاضی می‌باشد ولی بین دانش آموزان رشته‌های تجربی، انسانی، ریاضی تفاوت معنی داری وجود ندارد.

جامه بزرگ (۱۳۷۷) نشان داد که بین درون‌گرایان و برون‌گرایان و روان‌رنجورخویی‌ها در رشته‌های مختلف تحصیلی تفاوت معنی داری وجود داشت و تفاوت‌های حاصله مربوط به رشته‌های تحصیلی ادبیات و علوم انسانی، ریاضی فیزیک، فنی و حرفه‌ای و هنر بوده است. چنچ (۱۹۷۷) به نقل از دادشی، (۱۳۸۰) نشان داد که تجارب هیجانی مثبت و منفی در حوزه‌های تحصیلی و میان فردی تفاوت دارد.

بلیگل (۱۹۹۶؛ نقل از دادشی، ۱۳۸۰) در دو مطالعه ارتباط صفات شخصیتی و راهبردهای یادگیری و عملکرد دانشجویان را مورد بررسی قرار داد. ۵ صفت شخصیتی روان‌نژندی، برون‌گرایی، انعطاف‌پذیری، دلپذیر بودن و باوجدان بودن آزمودنی‌ها را به وسیله پرسشنامه NEO سنجیده شد. در مورد تحقیق با استفاده از روش تحلیل عوامل، نتایج نشان داد که یادگیری منظم با صفات شخصیتی باوجدان بودن و یادگیری مفصل با انعطاف‌پذیری ارتباط دارد.

فرضیه دیگر پژوهش نشان داد که در صفات شخصیت (با وجدان بودن) بین دانشجویان دختر و پسر دانشگاه آزاد اسلامی و پیام نور واحد ماکو تفاوت معنی دار وجود دارد.

تون و کریخ و مک ایزاک (۲۰۰۱؛ نقل از دادشی، ۱۳۸۰) به مطالعه ارتباط بین فعالیت الکتریکی ثبت توسط پوست سر و شخصیت به خصوص برون گرایی - درون گرایی پرداختند و برای تعیین صفات شخصیتی از آنها خواسته شد که پرسشنامه ۱۶ عاملی کتل را پر کنند نتایج به دست آمده نشان داد که برون گرایان حداقل سه بار بیشتر از بقیه واکنش نوسانی بزرگتری را در نوار مغزی نشان دادند.

نیومن و همکاران (۱۹۸۵؛ نقل از دادشی، ۱۳۸۰) تحقیقی در مورد تکلیف تمیز در مورد زنان برونگرا و روان نژند انجام دادند نتایج نشان داد که وقتی تنبیه و تشویق با هم ارائه شوند، بین برونگرایان نا استوار (روان نژند) و درونگرایان استوار در میزان اشتباه تفاوتی معنی داری دیده نمی شود هنگامی که تنبیه در ابتدا ارائه شود درونگرایان نا استوار به نسبت سایر گروه ها اشتباه بیشتری می کنند و هنگامی که تنبیه در مرحله دوم ارائه شود برونگرایان استوار به ابراز رفتارهای ایذایی گرایش پیدا می کنند.

جامه بزرگ (۱۳۷۷) نشان داد که بین درونگرایان و برونگرایان و روان رنجورخویی ها در رشته های مختلف تحصیلی تفاوت معنی داری وجود داشت و تفاوت های حاصله مربوط به رشته های تحصیلی ادبیات و علوم انسانی، ریاضی فیزیک، فنی حرفه ای و هنر بوده است. کلاهر (۱۹۹۰؛ نقل از دادشی، ۱۳۸۰) نشان داد که برونگرایی با ستیزه جویی رابطه مثبت دارد. چنچ (۱۹۷۷؛ نقل از دادشی، ۱۳۸۰) نشان داد که تجارب هیجانی مثبت و منفی در حوزه های تحصیلی و میان فردی تفاوت دارد. کونر؛ کوپر؛ کونر (۲۰۰۰؛ نقل از دادشی، ۱۳۸۰) نشان داد که خلق منفی با روان نژندی و برونگرایی توأم با روان نژندی قابل پیش بینی است در حالی که خلق مثبت با برونگرایی محض رابطه دارد. اضطراب با خلق منفی و تکانشی بودن با خلق مثبت رابطه دارد. روسینوا (۱۹۹۰؛ نقل از دادشی، ۱۳۸۰) گزارش کرد که اشخاص مضطرب تنش های بیشتری داشتند و هیجان آنها بر روی کارکرد سایر کارکنان اثر دارد.

ماس و مک بوری گزارش می دهند در بررسی دخترانی که دچار بیماری بودند و آنهایی که بیمار نشدند، معلوم شد، همانطور که انتظار می رفت، نمرات دختران مبتلا شده در روان آزرده خوبی و برونگرایی بالاتر از گروه دیگر بود. به عبارت دیگر افرادی که دارای آمادگی های شخصیتی

بودند نشان دادند که در تأثیر پذیری از تلقینات یک بیماری واقعی و همه گیر به مراتب مستعدترند (پروین؛ جان؟، ترجمه: کدیور؛ جوادی، ۱۳۸۴).

بلیگل (۱۹۹۶؛ نقل از دادشی، ۱۳۸۰) در دو مطالعه ارتباط صفات شخصیتی و راهبردهای یادگیری و عملکرد دانشجویان را مورد بررسی قرار داد. ۵ صفت شخصیتی روان‌زندگی، برونگرایی، انعطاف پذیری، دلپذیر بودن و با وجدان بودن آزمودنی‌ها به وسیله پرسشنامه شخصیتی NEO سنجیده شد. در مورد تحقیق با استفاده از روش تحلیل عوامل، نتایج نشان داد که یادگیری منظم با صفات شخصیتی با وجدان بودن و یادگیری مفصل با انعطاف پذیری ارتباط دارد.

بررسی نشان داد در یادگیری خود - نظم داده شده بین دانشجویان رشته‌های مختلف دانشگاه آزاد اسلامی و پیام نور واحد ماکو تفاوت معنی دار وجود ندارد. همچنین در یادگیری خود - نظم داده شده (راهبردهای شناختی سطح پایین - ارزش گذاری درونی - اضطراب امتحان) بین دانشجویان دختر و پسر دانشگاه آزاد اسلامی و پیام نور واحد ماکو تفاوت معنی دار وجود دارد.

مطالعات نشان می‌دهد که در استفاده از راهبردهای خودتنظیمی در یادگیری، تفاوت‌های فردی وجود دارد. از آن جمله به مطالعه پینتریچ و دی گروت (۱۹۹۰) و پاچارس (۱۹۹۶) اشاره کرد. گزارش‌های دیگر نیز نشان می‌دهد که تفاوت‌هایی بین دختران و پسران در کاربرد راهبردهای شناختی و فراشناختی در حل مسئله وجود دارد و دختران استفاده بیشتری از بعضی از انواع راهبردها را در مقایسه با پسران گزارش کرده‌اند (پوکای و بلومفیلد، ۱۹۹۱). زیمرمن (۱۹۹۶) در پژوهشی که در این زمینه انجام داد، مشاهده کرد که دخترها به طور معنی داری نسبت به پسرها بیشتر به راهبردهایی مانند یادداشت کردن، نظارت بر خود، سازمان دادن محیط توجه دارند. نتیجه مطالعه پاچارس (۲۰۰۳) نیز حاکی از آن است که دختران در انجام فعالیت‌های مربوط به تکالیف درسی از جمله به یادآوردن تکالیف خود، سازمان دادن محیط و نحوه یادداشت کردن بر پسران برتری دارند.

بیرنز و تاکاهیرا (نقل از پورتر، ۱۹۹۹) در مطالعه تفاوت‌های جنسیتی دانش آموزان کلاس یازدهم و دوازدهم نتیجه‌گیری کردند که دخترها و پسرها در پردازش شناختی و راهبردهای حل مسئله ریاضی با یکدیگر فرق دارند و این تفاوت به نفع دختران است. برتری دختران در استفاده از مهارت‌های خود-تنظیمی با مطالعه زیمرمن و پونز (۱۹۹۰) و کدیور (۱۳۸۰) نیز هماهنگ است. (بتر و هاکت؛ هاکت؛ لاپن، بوگز و مریل؛ نقل از لنت و دیگران (۱۹۹۱)؛ ماتسویی و دیگران، نقل از کریترز، ۱۹۹۶) و زیمرمن؛ پونز (۱۹۹۰) نیز نشان دادند وقتی دانش آموزان از راهبردهای

شناختی و فراشناختی بیشتری در حل مسائل استفاده می کنند، باورهای خود- کارآمدی آنها باعث می شود در فرایند حل مساله، محدود به راه حل های معینی نبوده و در مواجهه با ناکامی، پشتکار و انعطاف بیشتری در استفاده از راهبردها نشان دهند. این پشتوانه های پژوهشی از استفاده بیشتر دختران از مهارت های خود- تنظیمی حمایت می کند.

پوکای و بلومفیلد (۱۹۹۱) نیز با مقایسه میزان استفاده دانش آموزان دختر و پسر دبیرستانی از راهبردهای خودتنظیمی در درس هندسه دریافتند که دختران در استفاده از راهبردهای فراشناختی، راهبردهای عمومی شناختی و راهبردهای خاص هندسه و مدیریت تلاش دارند. با توجه به یافته ها پیشنهاد می شود در جریان آموزش به عوامل ویژگی های شخصیتی و یادگیری خونظم داده شده توجه شود تا زمینه برای بهبود کیفیت یادگیری دانشجویان فراهم گردد.

منابع فارسی

- پروین، ل. ای؛ و جان، ال. (۱۳۸۴). روان شناسی شخصیت (جوادی، محمد جعفر، کدیور، پروین: مترجمان). تهران: مؤسسه خدمات فرهنگی رسا. (تاریخ انتشار به زبان اصلی، ۲۰۰۰).
- جامه بزرگ، ا. (۱۳۷۷). بررسی رابطه درون گرایی- برون گرایی، روان رنج خوایی، پیشرفت تحصیلی در پایه های مختلف تحصیلی در دبیرستانهای پسرانه شهر تهران ۷۶-۱۳۷۵. پایان نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه تربیت معلم.
- داداشی نسرین، م. (۱۳۸۰). بررسی رابطه صفات شخصیتی با انگیزش پیشرفت و پیشرفت تحصیلی دانش آموزان پیش دانشگاهی شهرستان تبریز ۸۰ - ۱۳۷۹. پایان نامه کارشناسی ارشد. دانشکده علوم تربیتی و روان شناسی، دانشگاه تبریز.
- شولتز، د؛ و شولتز، س، ال. (۱۳۸۷). نظریه های شخصیت (سید محمدی، یحیی: مترجم). تهران: نشر هما (انتشار به زبان اصلی، ۱۹۹۸).
- کدیور، پ. (۱۳۸۰). بررسی سهم باورهای خود- کارآمدی، خودگردانی و هوش در پیشرفت درسی دانش آموزان به منظور ارائه الگویی برای یادگیری بهینه. پژوهشکده تعلیم و تربیت.
- گروسی فرشی، م. (۱۳۸۰). ارزیابی شخصیت. تبریز: نشر جامعه پژوه.
- موسوی نژاد، ع. (۱۳۷۶). بررسی رابطه باورهای انگیزشی و راهبردهای یادگیری خود - تنظیمی و پیشرفت تحصیلی دانش آموزان سال سوم راهنمایی. پایان نامه کارشناسی ارشد. دانشکده روانشناسی و علوم تربیتی، دانشگاه تهران.

منابع انگلیسی

- Hirji, N. K. (2006). It's self-regulation but not as we knew it. *Contact Lens and Anterior Eye*, 29, 57-58.
- Kritzer, K.(1996). Factors associated with mathematical ability in young deaf children, Doctoral dissertation, university of Pittsburgh.
- Lent, R. W., Lopez, F.G., & Bieschke, K. J .(1991). Mathematics self-efficacy: Sources and relation to science-based career choice. *Journal of Counseling Psychology*, 38.
- Lindner, R.W., & Harris, B. (1992). The development and evaluation of a self regulated learning inventory and its implications for instructor-independent instruction. paper presented at the proceedings of selected research and development presentations at convention of the association foreducational communications and technology and sponsored by the research and theory division.
- Pajares, F. (1996). Self-efficacy beliefs and mathematical problem solving of gifted student. *Contemporary Educational Psychology*, 21, 325-344.
- Pintrich, P. R., & DeGroot, E. V. (1990). Motivational and self-regulated learning components of classroom academic performance. *Journal of Educational Psychology*, 82, 33-40.
- Pintrich, P. R. (1987). A motivational science perspective on the role of student motivation in learning and teaching contexts. *Journal of Educational psychology*, 95, 667-686.
- Pokay, P., & Blumanfeld, P. C. (1991). Predicting achievement early and late in the semester: The role of motivation and use of learning strategies. *Journal of Educational Psychology*, 82(1), 41-50.
- Porter, R. (1999). Gender differences in mathematics performance. Paper presented at the Annual meeting of Holmes partnership (Boston , MA , January 27 – 31).
- Schunk, D. H. (2005). Commentary on self-regulation in school contexts, learning and instruction. *Learning and Instruction*, 34, 173 – 177 .
- Schultz, D., & Schultz, E. Y. (2007). *Theories of personality: Research and applications*. New York: Prentice – Hall. International.

- Schunk, D. H. (2005). Teaching elementary students to self – regulated practice of mathematical skills with modeling: From teaching to self-reflective practice. *American Educational Research Journal*, 33, 137 - 159.
- Slavin, R.E. (2006). Educational Psychology. Prentice – Hall. International.
- Spaulding, L. C. (1992). *Motivation classroom*. New York: McGraw – Hill.Inc.
- Williams, J. E. (1996). *Promoting rural students academic achievement. An examination of self-regulated learning strategies*. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association (New York, NY, April 8-12, 1996).
- Winne, P. H. (1997). Experimenting to bootstrap self - regulated learning. *Journal of Educational Psychology*, 89(5), 397 – 410.
- Zimmerman, B. J. (1990). Self- regulated learning and academic achievement: An overview. *Educational psychologist*, 25 (1), 3-17.
- Zimmerman, B. (1996). Enhancing student academic and health functioning: A self – regulation perspective. *School Psychology*, 11(1), 126-139
- Zimmerman, B. J. (2000). Self-efficacy: An essential motive to learn. *Contemporary Educational psychology*, 25, 125-134.
- Zimmerman, B. J. (1995). Dimensions of academic self-regulated: A conceptual framework for Education. In D. H. Schunk & B. J. Zimmerman (Eds). *Self – regulation of learning and performance: Issues and educational applications* (pp. 3-21). Hillsdale, NJ: Erlbaum.