

Attributional styles and self-regulation: An exploration into the role of personality styles

Ahanchian M. *PhD*¹, Arfaa F, *MSc*[✉], Bahmanabadi S. *MSc*², Alayi A. *MSc*³

¹ Educational Research Department, Faculty of Education and Psychology, Ferdowsi University, Mashhad, Iran

[✉] Educational Research Department, Faculty of Education and Psychology, Ferdowsi University, Mashhad, Iran

² Assessment & Measurement Department, Allameh Tabatabai University, Tehran, Iran

³ Social Sciences Department, Social Sciences Faculty, Gilan University, Rasht, Iran

Received: 2013.7.21

Accepted: 2014.7.16

Abstract

Introduction: Learning self-regulation is a basic concept to learning, educational and cognitive psychology which has also valuable outcomes to cognitive processes and even success in life. The aim of this study was to explore the mediating role of personality styles in self-regulation and attributional styles of students of Mashhad University of Medical Sciences.

Method: Present research is a descriptive-correlational study based on structural equation modeling. The statistical universe included all students of Nursing and Midwifery School from Mashhad University of Medical Sciences in the academic year of 1390-1391. Sample population consisted of 200 students who were selected through single stage cluster sampling. Then, they filled attributional style questionnaire designed by Seligman and Singh, general self-regulation questionnaire by Miller and Brown, and finally NEO five-factor personality inventory.

Results: Findings of structural equation modeling showed that recommended model nearly fitted with the data of study. Furthermore, attributional style could only predict self-regulation in the event that personality styles mediated.

Conclusion: The findings of present research emphasizes indirect effectiveness of attributional styles on self-regulation of the students. Plus that personality styles can mediate between aforementioned variables.

Keywords: Attributional Style, Self-Regulation, Personality Style, Students

سبک‌های اسناد و خودتنظیمی: تبیین نقش سبک‌های شخصیت

محمد رضا آهنچیان^۱، فاطمه ارفع[✉]، سمیه بهمن آبادی^۲، عبدالله علائی^۳

^۱گروه علوم تربیتی، دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی، دانشگاه فردوسی، مشهد، ایران

[✉]گروه علوم تربیتی، دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی، دانشگاه فردوسی، مشهد، ایران

^۲گروه سنجش و اندازه‌گیری، دانشکده روانشناسی و علوم تربیتی، دانشگاه علامه طباطبائی، تهران، ایران

^۳گروه علوم اجتماعی، دانشکده علوم اجتماعی، دانشگاه گیلان، رشت، ایران

تاریخ پذیرش: ۱۳۹۳/۴/۲۵

تاریخ دریافت: ۱۳۹۲/۴/۳۰

چکیده

مقدمه: یادگیری خودتنظیم از مفاهیم اساسی مطرح در روانشناسی یادگیری، تربیتی و شناختی است و پیامدهای ارزشمندی در فرآیندهای شناختی و حتی موفقیت در زندگی دارد. هدف پژوهش حاضر تبیین نقش میانجی‌گر سبک‌های شخصیت در رابطه سبک‌های اسناد و خودتنظیمی دانشجویان دانشگاه علوم پزشکی مشهد بود.

روش: پژوهش حاضر توصیفی همبستگی و مبتنی بر مدل‌سازی معادلات ساختاری است. جامعه پژوهش شامل کلیه دانشجویان دختر و پسر دانشکده مامایی و پرستاری دانشگاه علوم پزشکی مشهد در سال تحصیلی ۱۳۹۰-۱۳۹۱ بود. از این جامعه با استفاده از جدول مورگان و نمونه‌گیری خوشه‌ای تک‌مرحله‌ای ۲۰۰ نفر به عنوان نمونه پژوهش انتخاب شد. داده‌ها از طریق پرسشنامه‌های سبک اسناد سلیگمن و سینگ؛ پرسشنامه خودتنظیمی عمومی میلر و براون و پرسشنامه سبک‌های شخصیت پنج‌عاملی نئو جمع‌آوری شد.

یافته‌ها: نتایج مدل معادله ساختاری نشان داد که مدل پیشنهادی با داده‌های این تحقیق برازش نسبتاً خوبی دارد و سبک اسناد در صورت میانجی‌گری سبک شخصیت دانشجویان، قادر به پیش‌بینی خودتنظیمی آنان است و به تنهایی قادر به این امر نیست.

نتیجه‌گیری: یافته‌های پژوهش حاضر بر اثربخشی غیرمستقیم سبک‌های اسناد بر خودتنظیمی دانشجویان و میانجی‌گری سبک‌های شخصیت در رابطه این دو متغیر تأکید دارد.

کلیدواژه‌ها: سبک اسناد، خودتنظیمی، سبک شخصیت، دانشجویان پرستاری و مامایی

مقدمه

خودتنظیمی یکی از موضوعات اساسی آموزش و پرورش و سازه‌های جدید در روانشناسی تربیتی است که اهمیت نظری و کاربردهای عملی آن در پژوهش‌ها روز به روز در حال افزایش است [۱]. این سازه از موضوعات و مفاهیم پرطرفدار در زمینه یادگیری و مطرح و شناخته شده در تعلیم و تربیت معاصر و روانشناسی یادگیری، تربیتی و شناختی است که با توجه به ویژگی‌های آن به نظر می‌رسد نقش بسزایی در تحقق بخشیدن به فرایند یادگیری خودجوش فراگیران [۲]، افزایش انگیزش و پیشرفت تحصیلی آنان [۳-۵] و حتی موفقیت در زندگی داشته باشد [۶، ۷]. خودتنظیمی معرف ظرفیت فرد برای تعدیل رفتارها طبق شرایط و تغییرات محیط درونی و بیرونی بوده و به نوعی بیانگر ظرفیت شخص برای سازماندهی رفتار طبق اهداف است [۸]. خودنظم‌بخشی تلاش مستمر فرد برای هدایت افکار، احساسات و اعمال برای دستیابی به اهداف فردی است [۹]. فرایندی است که طی آن یادگیرنده به یادگیری به عنوان فرایندی منظم و قابل کنترل می‌نگرد و در قبال پیامدهای تحصیلی خود مسئولیت‌پذیر است [۱۰] و افکار، احساسات و اعمال برنامه‌ریزی شده‌ای [۱۱] جهت دستیابی به اهداف شخصی، نظارت و ارزیابی مستمر و همه‌جانبه بر میزان پیشرفت تحصیلی و شغلی خود [۱۲] تنظیم و تعدیل می‌کند. در یادگیری خودتنظیم فرد مهارت‌هایی برای طراحی، کنترل و هدایت یادگیری خود دارد و ضمن دارا بودن تمایل برای یادگیری قادر است کل فرایند یادگیری را ارزیابی کند [۱۳] و به گونه‌ای خودتنظیم شناخت، عواطف یا رفتارهای خود را تقویت کند تا بدین وسیله بتواند به اهدافشان برسند [۱۴]. بر این اساس دانشجویان دارای مهارت خودتنظیمی از نظر فراشناختی، انگیزشی و رفتاری در فرایندهای یادگیری شرکت فعالانه‌تری دارند و در قبال نتایج و پیامد فعالیت‌های آموزشی و شغلی‌شان مسئولیت‌پذیرتر هستند. تاکید روان‌شناسان تربیتی بر شرکت فعالانه فراگیران در فرایند یادگیری به جای تجربه یادگیری انفعالی، خود معرف اهمیت قابل ملاحظه‌ای است که خودتنظیمی در یادگیری و به‌ویژه یادگیری آموزشگاهی دارد [۱۴]. در نظام آموزشی کنونی نیز از یادگیرنده انتظار می‌رود که علاوه بر حفظ دانش، توان درک، فهم و کاربرد آن را نیز داشته باشند. به عبارت دیگر تاکید بسزایی بر توانایی‌های بالاتر شناختی و یادگیری خودتنظیم و راهبردهای یادگیری کارآمد می‌شود [۱۵]. در تحقق این امر (خودتنظیم شدن فراگیران) چندین عامل دخیل هستند که در پژوهش‌های انجام شده در خصوص عوامل موثر و مرتبط با یادگیری خودتنظیمی به نقش عواملی چون باورهای خودکارآمدی، باورهای ارزش تکلیف، فرایندهای اجتماعی، باورهای انگیزشی [۱۶] اشاره شده است که در این میان می‌توان به نقش متغیرهای فردی همچون اسنادهای علی افراد و سبک‌های شخصیتی بر خودتنظیمی نیز اشاره کرد.

یکی از عوامل تاثیرگذار بر خودتنظیمی و تعدیل گر رابطه اسنادهای علی و خودتنظیمی دانشجویان، تفاوت‌های فردی است. اکسی

[۱۷] در بیان تفاوت‌های فردی به سبک شخصیت اشاره می‌کند. شخصیت به معنای مجموعه‌ای پایداری از تمایلات و ویژگی‌هایی است که شباهت‌ها و تفاوت‌های رفتار روانشناختی افراد را تعیین می‌کند [۱۴]. کاستا و مک‌گری با استفاده از روش تحلیل عاملی به این نتیجه رسیدند که می‌توان در خصوصیات شخصیتی، پنج بعد اصلی را در نظر گرفت: بعد برون‌گرایی (E) که به تمایل فرد برای مثبت بودن، جرات طلبی، پر انرژی بودن و صمیمیت اطلاق می‌شود. بعد گشودگی به تجربه (O) که به تمایل فرد برای کنجکاوی، عشق به هنر، هنرمندی، انعطاف‌پذیری و خردورزی گفته می‌شود. بعد مقبولیت (A) که به تمایل فرد برای بخشندگی، مهربانی، سخاوت، همدلی، همفکری، نوع دوستی و اعتمادورزی مربوط می‌شود. بعد وظیفه‌شناسی (C) که به تمایل فرد برای منظم بودن، کارآمدی، قابلیت، اعتماد و اتکا، خودنظم‌بخشی، پیشرفت‌مداری، منطقی بودن و آرام بودن بر می‌گردد. بعد روان آورده بودن (N) که به تمایل فرد برای تجربه اضطراب، تنش، خصومت و افسردگی بر می‌گردد [۱۸]. نقش ویژگی‌های شخصیتی بر رفتار و شناخت گاه مستقیم و بی‌واسطه است و گاه با اثرگذاری بر عوامل واسطه‌ای موجب بروز پیامدهای رفتاری و شناختی می‌شود. در واقع مدل ۵ عاملی شخصیت بر این باور است که انسان موجودی منطقی است که می‌تواند شخصیت و رفتار خود را توجیه کند [۱۹]. الگوی ۵ عاملی شخصیت از معتبرترین و مشهورترین مدل‌های شخصیت محسوب می‌شوند [۲۰] که با استفاده از تحلیل عاملی و با محوریت صفات شخصیت به دست آمده است [۲۱]. این الگو نظام‌های شناختی-عاطفی اساسی شخصیت را منعکس می‌کند. یعنی این نظریه یک نوع طبقه‌بندی مناسب از شخصیت ارائه می‌دهد که می‌تواند با انواع نظام‌های پردازش شناختی-عاطفی پیوند داشته باشد. نظام‌های شناختی عاطفی به عنوان نظامی تعریف می‌شوند که از واحدهای واسطه‌ای مانند انتظارات، اهداف و پردازش‌های شناختی تشکیل شده‌اند که هشیارانه یا ناهشیارانه با موقعیت تعامل دارند. آن‌ها این نظام را شامل رمزگشایی، انتظارات، باورها، عواطف، اهداف و ارزش‌ها، برنامه‌های خودتنظیمی و سبک اسناد می‌دانند. سبک اسناد یا سبک تبیینی نمونه بارز این نظام می‌باشد که می‌تواند با ابعاد شخصیتی، بخصوص الگوی ۵ عاملی پیوند داشته باشد. سبک اسناد یک متغیر شناختی است که نحوه تبیین رویدادها را نشان می‌دهد. منطق اساسی نظریه اسناد از این فرض نظری ناشی می‌شود که آدمی واجد این انگیزش است که از ماهیت محیط خود به ویژه از علل رویدادهای خاص آگاه شود. اگر به فهم این نکته نائل آید که علت رویدادهای معین در گذشته چه بوده است، آنگاه قادر خواهد بود آنچه را که در آینده برای او اتفاق خواهد افتاد مهار سازد [۲۲]. از دیدگاه نظریه پردازان اسنادی، انسان گرایش به تعبیر و توجیه دنیای پیرامون خود با بهره‌گیری از سبک اسناد و فرایند اسناد علی دارد، تا بتواند کنترل بیشتری بر آن داشته باشد [۲۳]. سبک اسناد شیوه‌ای است که فرد با آن به رویدادهای خوب و بد می‌نگرد [۲۴]. اسناد

یافته‌های پژوهش بحرانی و لطیفیان [۶] نشان داد انگیزش درونی رابطه مثبتی با صفات شخصیتی نظیر وظیفه‌شناسی، تجربه‌پذیری و توافق‌پذیری دارد و با صفات برونگرایی و روان‌نژندی رابطه‌ای ندارد. همچنین انگیزش بیرونی با صفات شخصیتی روان‌نژندی رابطه منفی دارد. نتایج دیگر این پژوهش حاکی از آن بود که دو صفت وظیفه‌شناسی و تجربه‌پذیری، متغیر پیش‌بین معناداری برای انگیزش درونی هستند. انگیزش بیرونی نیز به وسیله روان‌نژندی پیش‌بینی‌پذیر است.

در خصوص رابطه بین سبک اسناد در چهارچوب سازمان یافته الگوی ۵ عاملی شخصیت تحقیقات اندکی انجام شده است. مثلاً موسگرو و همکاران [۳۸] به بررسی رابطه آکادمیکی سبک اسناد و سیاهه شخصیتی نمونه‌ای از دانشجویان کالج پرداختند. آن‌ها در نتایج خود تنها رابطه متوسطی بین سبک اسناد منفی با وجدانی بودن گزارش کردند و با دیگر ابعاد الگوی ۵ عاملی رابطه‌ای را ذکر نکردند. نتایج مطالعه پروپات [۳۹] نشان داد که ابعاد سبک اسناد مثبت با عوامل برونگرایی، مقبولیت و گشودگی به تجربه رابطه‌ای مثبت دارند و ابعاد سبک اسناد منفی با عوامل وجدانی، ثبات هیجانی رابطه منفی دارند. در مطالعه‌ای که توسط امانی و همکاران [۴۰] با هدف بررسی رابطه سبک اسناد با عوامل پنج گانه شخصیتی نتو در تعامل با جنس انجام گرفت نتایج نشان داد که بین سبک اسناد مثبت با عوامل مقبولیت، برونگرایی و وظیفه‌شناسی رابطه مثبت و سبک اسناد منفی با عوامل ذکر شده رابطه منفی دارند. ضمن این که سبک اسناد مثبت با گشودگی به تجربه رابطه مثبت نشان داد اما سبک اسناد منفی رابطه معناداری با این عامل نداشت. کرو و گری [۴۱] سبک اسناد را با پرسشنامه شخصیتی آیزنگ مورد بررسی قرار دادند. نتایج نشان داد که ابعاد سبک اسناد مثبت رابطه منفی با اضطراب و برون‌گرایی پایین، نوروزگرایی و روان‌پریشی بالا دارد اما سبک اسناد مثبت رابطه معناداری با بعد برون‌گرایی داشت. نتایج بررسی میچل [۴۲] در زمینه رابطه بین سبک اسناد با مقیاس شخصیت کامری نشان داد که بین سبک اسناد مثبت با نظم و ترتیب، فعالیت، ثبات هیجانی و برونگرایی رابطه مثبت و بین سبک اسناد منفی با ابعاد برونگرایی و ثبات هیجانی رابطه منفی وجود دارد.

مرور ادبیات نشان می‌دهد که ابعاد متفاوت سبک‌های اسنادی در ارتباط با سبک‌های شخصیتی بوده و سبک‌های شخصیتی نیز با تاثیرپذیری از سبک‌های اسنادی نقش قابل توجهی در خودتنظیمی فراگیران دارند. بنابراین درک روابط درونی جنبه‌های متفاوت نظریه اسناد و الگوی ۵ عاملی شخصیت با خودتنظیمی فراگیران می‌تواند به عنوان یکی از دغدغه‌های مستمر پژوهشگران تربیتی به شمار رود، چرا که یافته‌های معتبر پژوهشی در این زمینه می‌تواند حاوی رهنمودهایی برای دست‌اندرکاران امر آموزش عالی باشد. لذا در تحقیق حاضر تلاش شده است که گامی در جهت روشن کردن روابط ابعاد درونی متغیرهای سبک اسناد، سبک‌های شخصیتی و خودتنظیمی در قالب مدل پیشنهادی زیر برداشته شود.

علی‌نیز که بر پایه سه بعد درونی-بیرونی، پایدار-ناپایدار، کلی-اختصاصی انجام می‌پذیرد [۲۵، ۲۶]، به فرایندی گفته می‌شود که طی آن افراد در مورد عوامل علی یک رویداد همچون توانایی، تلاش، سطح دشواری و تکلیف تصمیم می‌گیرند [۲۷، ۲۸]. به باور هایدلر [۲۹] انسان‌ها دارای دو نوع اسناد اصلی یا شیوه تفسیر رفتار درونی و بیرونی هستند. در اسناد درونی، رفتار به ویژگی‌های فردی، علل درونی، پایدار و کلی؛ و در اسناد بیرونی به فشارهای اجتماعی و محیطی، علل بیرونی، ناپایدار و اختصاصی نسبت داده می‌شود. چرا که اسناد رفتارهای ناخوشایند و ناپسند به عوامل بیرونی سبب کاهش گناه [۳۰] و همچنین کاهش حس مسئولیت‌پذیری نسبت به عمل انجام شده در فرد می‌شود [۳۱]. از سویی دیگر اسناد رویدادهای منفی به علل درونی، پایدار و کلی، و اسناد رویدادهای مثبت به علل بیرونی، ناپایدار و اختصاصی نوعی شیوه اسناد ناسازگارانه است که مشکلاتی را برای افراد به همراه خواهد داشت [۳۲]. بنابراین تفسیرهای اسنادی در پذیرش مسئولیت اعمال خود یا انداختن مسئولیت به گردن دیگران نقش تعیین‌کننده‌ای دارند [۳۳].

بررسی پژوهش‌های انجام شده حول محور موضوع پژوهش حاضر نشان می‌دهند که سبک اسناد با نتایج مثبت شناختی، فراشناختی، پیشرفت و انگیزش تحصیلی مثبت همراه بوده [۳۴-۳۶] و بهترین پیش‌بین عملکرد و پیشرفت تحصیلی و عزت‌نفس دانش‌آموزان است [۳۷]. همچنین در پژوهش بید ژرنو و یون‌دای که ارتباط ویژگی‌های شخصیتی و یادگیری فعال مدنظر قرار گرفته است، بین پنج عامل بزرگ شخصیت و مجموعه‌ای از راهبردهای یادگیری خودتنظیمی شامل راهبردهای شناختی، فراشناختی و انگیزشی هم‌پوشی مشاهده شد [۱]. مارش و همکاران نیز در مطالعه‌ای نشان دادند که افراد دچار پراش‌های عصبی ممکن است در خودتنظیمی به ویژه در توانایی تصمیم‌گیری مستقل، قضاوت دقیق و کنترل رفتار اشکالاتی داشته باشند. کژکاری خودتنظیمی ممکن است در اسکن‌های مغزی به صورت فعالیت‌های غیر طبیعی مغز آشکار شود [۳۶] نتایج پژوهش برنووولا و همکاران [۳۴] نشان داد که خودتنظیمی ضعیف در طیف وسیعی از رفتارهای ناسازگارانه نقش دارد. در پژوهش کلیس و همکاران [۳۵] تمامی اختلالات شخصیتی با سطح خودکنترلی کم مرتبط بود. در پژوهش مقیمیان و کریمی [۱۴] نیز نتایج نشان داد که انگیزش تحصیلی با وظیفه‌شناسی و برون‌گرایی همبستگی مستقیم و با صفت روان‌رنجور خوبی همبستگی معکوس دارد، همچنین بین انگیزش تحصیلی و صفت پذیرش و سازگاری رابطه معناداری مشاهده نشد. ژانگ [۳۷] نشان داد که صفات شخصیتی روان‌رنجورخویی، برونگرایی و سازگاری به اندازه عامل‌های پذیرش و وظیفه‌شناسی بر انگیزش و عملکرد تحصیلی تاثیر نداشته و روان‌رنجورخویی می‌تواند اثر مثبت یا منفی بر این متغیرها به همراه داشته باشد. کاردوم و کریپک [۲۳] بین پیشرفت تحصیلی و عامل‌های پذیرش، وظیفه‌شناسی و روان‌رنجورخویی رابطه مثبت و معناداری یافتند.

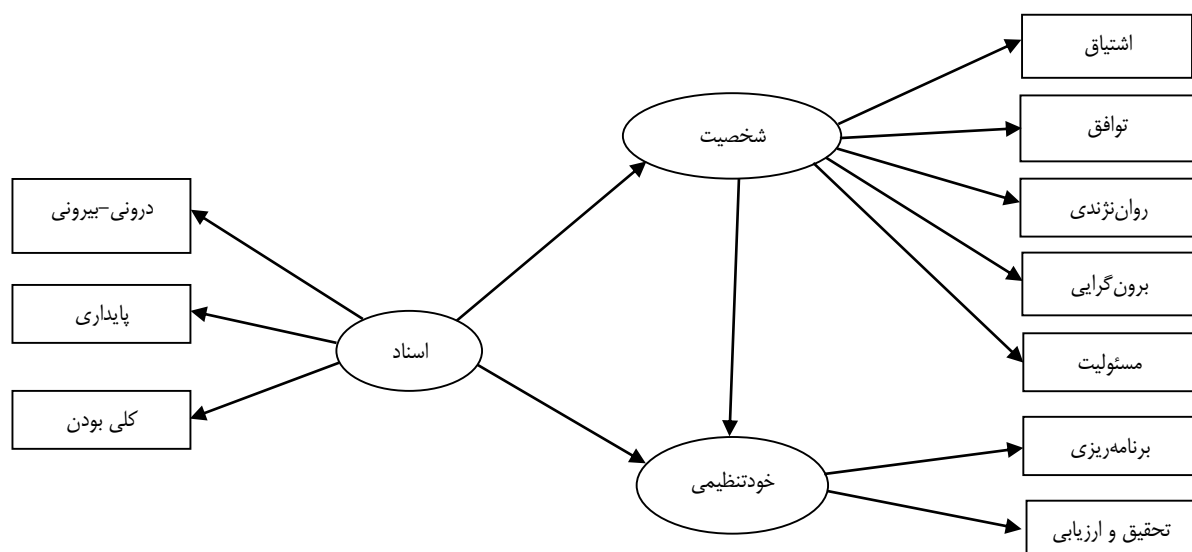
روش

پژوهش حاضر به صورت توصیفی همبستگی بر روی کلیه دانشجویان دختر و پسر شاغل به تحصیل در رشته پرستاری و مامایی دانشگاه علوم پزشکی مشهد (۴۵۰ نفر) در سال تحصیلی ۱۳۹۱-۱۳۹۰ انجام شد. از این جامعه با استناد به جدول مورگان ۲۰۰ نفر به عنوان نمونه پژوهش انتخاب شدند. روش نمونه‌گیری در پژوهش حاضر، خوشه‌ای تک مرحله‌ای بود. بر این اساس کلیه کلاس‌های دانشکده پرستاری و مامایی به عنوان خوشه در نظر گرفته شد و از بین تمامی کلاس‌ها به صورت تصادفی، ۵ کلاس به‌منزله خوشه انتخاب شدند. سپس در هر کلاس دو پرسشنامه سبک اسناد و خودتنظیمی توسط پژوهشگران، به طور همزمان، بین دانشجویان هر کلاس توزیع شد. در نتیجه این فرایند از بین ۲۰۰ پرسشنامه توزیع شده در ۵ کلاس، ۱۴۱ مورد برگشت داده شد.

از آنجا که مبانی نظری و پیشینه تجربی تحقیق، در مورد رابطه متغیرهای تحقیق با سنوات تحصیل دانشجویان مسکوت بود و شاهد متقی مبنی بر مفروض بودن این رابطه وجود نداشت، لذا ضرورتی نداشت تا در انتخاب نمونه، سنوات تحصیل دانشجو در دوره تحصیلی به عنوان ملاک در نظر گرفته شود.

در این پژوهش از سه پرسشنامه استاندارد شده؛ پرسشنامه خودتنظیمی عمومی میلر و براون و پرسشنامه سبک اسناد سلیمان و سینگ و پرسشنامه سبک‌های شخصیت پنج عاملی نئو استفاده شد.

مقیاس خودتنظیمی عمومی: این مقیاس برای سنجش مولفه خودتنظیمی ساخته شده، از ۶۳ گویه در مقیاس لیکرت ۵ درجه‌ای (یک = کاملاً مخالف، پنج = کاملاً موافق) تشکیل شده است. در پژوهش دهقان [۴۳] به منظور کشف ساختار عاملی این پرسشنامه از تحلیل مولفه‌های اصلی با روش چرخش واریماکس استفاده شده



نمودار ۱. مدل مفهومی پژوهش

دو مقطع نیز امکان تهدید روایی درونی را از طریق مداخله «اثر تاریخ» مطرح می‌نمود.

پس از جمع‌آوری پرسشنامه‌ها، داده‌ها وارد نرم افزار SPSS گردید و با استفاده از نرم افزار لیزرل و مدل معادله ساختاری مورد تجزیه و تحلیل قرار گرفت.

یافته‌ها

در سطح توصیفی تجزیه و تحلیل داده‌ها از آماره‌های میانگین، انحراف معیار، کمینه و بیشینه نمرات و در سطح استنباطی از مدل معادله ساختاری استفاده شد. یافته‌های جدول شماره ۲ نشان می‌دهد که میانگین نمرات دانشجویان دختر در خودتنظیمی، سبک‌های اسناد و شخصیت بیشتر از دانشجویان پسر است.

با توجه به این امر که ماتریس همبستگی مبنای تجزیه و تحلیل مدل‌های علی است، ماتریس همبستگی متغیرهای مورد بررسی در این پژوهش همراه با ضرایب همبستگی و سطح معناداری آن‌ها در جدول ۳ گزارش شده است. همانطور که مشاهده می‌شود تمامی خرده مقیاس‌های متغیر سبک اسناد و سبک شخصیت با بعد اجرا و برنامه‌ریزی متغیر خودتنظیمی همبستگی مثبت و معناداری دارند. اما در بعد تحقیق و ارزیابی متغیر خودتنظیمی، فقط سبک شخصیت با آن همبستگی معناداری دارد و بین سبک اسناد و خودتنظیمی همبستگی معناداری وجود ندارد.

در پژوهش عسگری و مرعشیان [۴۴] برای تعیین اعتبار پرسشنامه نتو فرم کوتاه از دو روش آلفای کرونباخ و تصنیف استفاده شد که برای کل پرسشنامه به ترتیب برابر با ۰/۷۰ و ۰/۷۲ بود.

در پژوهش حاضر نیز اعتبار ابزار با استفاده از آلفای کرونباخ برای کل پرسشنامه سبک شخصیت ۰/۸۲ و برای خرده مقیاس‌های روان‌نژندی (۰/۸۲)، درون‌گرایی-برون‌گرایی (۰/۶۲)، اشتیاق (۰/۳۲)، توافق‌پذیری (۰/۴۲) و برای مسئولیت‌پذیری (۰/۵۵) است. جهت دستیابی به اطلاعات موردنیاز، پژوهشگران ابتدا از بین کلیه کلاس‌های دانشکده مامایی و پرستاری به صورت تصادفی ۵ کلاس را به عنوان خوشه‌های مورد مطالعه انتخاب کردند. به هنگام ورود به هر یک از ۵ کلاس موردنظر نیز (۵ خوشه انتخابی به عنوان نمونه)، پژوهشگران هر دو پرسشنامه سبک اسناد و خودتنظیمی را به طور همزمان در اختیار دانشجویان قرار دادند و دانشجویان به پرسشنامه‌ها پاسخ دادند. به جهت رفاه حال مشارکت‌کنندگان در پاسخدهی به سوالات پرسشنامه‌ها، فرصت لازم در اختیار آن‌ها گذاشته شد. از آنجا که در راهنمای اجرای ابزار، تذکری مبنی بر اثر احتمالی اجرای همزمان داده نشده بود و در تحقیقات پیشین نیز، پژوهشگران، در این رابطه پیشنهادی ارایه نداده بودند، از بابت اثر مداخله کننده یک پرسشنامه در دیگری نگرانی وجود نداشت. در هر حال به دلیل احتمال از دست دادن ترکیب یک خوشه در دو بار مراجعه به آن‌ها، در عمل امکان توزیع پرسشنامه در دو مقطع زمانی وجود نداشت. ضمن اینکه توزیع در

جدول ۱. همسانی درونی و اعتبار آلفای کرونباخ مقیاس پرسشنامه سبک‌های اسناد

متغیر	۱	۲	۳	۴	آلفای کرونباخ
نمره کل	۱	-	-	-	۰/۸۶
اسناد درونی	۰/۸۹*	۱	-	-	۰/۶۵
اسناد پایدار	۰/۷۸*	۰/۵۹*	۱	-	۰/۷۰
اسناد کلی	۰/۸۶*	۰/۶۸*	۰/۴۸*	۱	۰/۷۵

$p < ۰/۰۰۱$ *

جدول ۲. شاخص‌های توصیفی متغیرهای پژوهش به تفکیک جنسیت

متغیر	دختر (۹۳)				پسر (۴۸)			
	میانگین	انحراف معیار	کمینه	بیشینه	میانگین	انحراف معیار	کمینه	بیشینه
خودتنظیمی	۱۳۰/۰۱	۱۲/۷۷	۱۰۶/۶۱	۳۵/۱۸۱	۱۲۳/۸۱	۱۵/۵۸	۷۳	۱۴۷
	۴۴/۰۸	۹/۵۰	۲۶	۱۰۴	۴۰/۱۲	۵/۴۴	۳۱	۵۶
	۵۶/۶۸	۸/۳۴	۳۸	۸۳	۵۵/۵۴	۱۲/۳۱	۲۰	۷۰
	۶۱/۰۹	۷/۹۲	۳۸/۴۴	۸۴	۶۰/۵۶	۹/۸۴	۲۵	۷۷
اسناد	۵۵/۵۷	۹/۸۰	۳۴	۸۳	۵۵/۵۱	۱۲/۱۷	۲۸	۷۸
	۳۵/۶۰	۵/۲۰	۲۲	۴۷	۳۵/۰۱	۷/۱۰	۱۲	۴۸
	۳۳/۲۲	۴/۱۶	۲۶	۵۲	۳۱/۳۸	۹/۱۶	۹	۷۶
	۳۸/۰۹	۴/۰۹	۲۶	۴۶	۳۷/۱۴	۴/۹۷	۱۷	۴۹
شخصیت	۳۵/۵۱	۳/۴۴	۲۶	۴۳	۳۲/۰۷	۵/۸۳	۱۴	۴۶
	۴۱/۹۱	۳/۸۵	۳۲	۵۴	۳۸/۶۴	۶/۵۳	۱۶	۴۷

همبستگی‌های بالاتر از ۰/۸ به عنوان هم خطی بودن چندگانه قوی تلقی می‌شود. در این پژوهش هیچ یک از متغیرهای برون‌زاد دارای همبستگی‌های بالای ۰/۸ نیستند (جدول ۳)، ضمن آنکه برای بررسی وجود همخطی بودن چندگانه بالا، دو شاخص مشخصه تحمل و عامل تورم واریانس (vif) برای تعیین میزان همپوشی متغیرهای برون‌زا محاسبه شد. کلیه این ضرایب شاخص تحمل ($\text{collinearity} < 1$) و شاخص تورم واریانس ($\text{vif} < 10$) در حد قابل قبولی بودند. مفروضه یکسانی پراکندگی: این مفروضه به معادل بودن واریانس‌های متغیرهای درون‌زا برای سطوح مختلف متغیرهای برون‌زا اطلاق می‌شود. این مفروضه از طریق نمودار پراکنش تحلیل رگرسیون چندمتغیری بررسی و مشخص شد که این مفروضه برقرار است.

پس از بررسی مفروضات آماری لیزرل، اساس تحلیل داده‌ها در برنامه لیزرل، بر مبنای ماتریس کوواریانس یا همبستگی میان متغیرهای درون‌زاد و برون‌زاد است. جداول ۳ و ۴ ماتریس همبستگی و کوواریانس این متغیرها را نشان می‌دهد.

از آنجا که در پژوهش حاضر برای تحلیل داده‌ها از مدل معادلات ساختاری بهره گرفته شده است، ابتدا به بررسی مفروضه‌های آماری مدل لیزرل پرداخته می‌شود: مفروضه فاصله‌ای بودن سطح اندازه‌گیری متغیرها: در این تحقیق کلیه متغیرها در سطح فاصله‌ای اندازه‌گیری شده‌اند. مفروضه نرمال بودن چندمتغیری: هر متغیر نهفته درون‌زاد نه تنها باید خود دارای توزیع نرمال باشد، بلکه نسبت به هر ارزش برای هر یک از دیگر متغیرهای نهفته نیز باید دارای توزیع نرمال باشد. این مفروضه با بررسی آماره‌های کجی و کشیدگی بررسی شد و نتایج نشان داد که کلیه متغیرها دارای آماره‌های کجی میان ۰/۱۹+ و ۰/۸۷- و کشیدگی میان ۲/۲۷+ و ۰/۶۱- بودند. مفروضه خطی بودن متغیرها: هر متغیر نهفته باید با هر یک از دیگر متغیرهای نهفته دارای رابطه خطی باشد. این مفروضه با بررسی پس‌مانده‌های رگرسیون بررسی و مشخص شد که میان متغیرها انحراف از خطی بودن وجود ندارد. مفروضه همخطی بودن چندگانه: همخطی بودن چندگانه به همبستگی‌های درونی متغیرهای برون‌زاد اطلاق می‌شود و

جدول ۳. ماتریس همبستگی متغیرهای پژوهش

نوع متغیرها	متغیرها	۱	۲	۳	۴	۵	۶	۷	۸	۹	۱۰
درون‌زاد	برنامه‌ریزی	۱									
	تحقیق و ارزیابی	۰/۲۰***	۱								
	درونی بودن	۰/۳۹*	۰/۰۰۳	۱							
برون‌زاد	ثبات علیت	۰/۱۹***	۰/۰۲	۰/۵۹*	۱						
	کلی بودن	۰/۳۰*	-۰/۰۶	۰/۶۸*	۰/۴۸*	۱					
	روان‌نژندی	۰/۲۳**	۰/۴۶*	۰/۳۸*	۰/۳۶*	۰/۲۵**	۱				
درون‌زاد	برونگرایی	۰/۴۴*	۰/۱۸***	۰/۳۳*	۰/۱۱	۰/۰۶	۰/۳۵*	۱			
	اشتقاق	۰/۵۰*	۰/۲۵**	۰/۳۲*	۰/۱۵	۰/۱۷***	۰/۵۰*	۰/۵۴*	۱		
	توافق‌پذیری	۰/۳۹*	۰/۲۵**	۰/۲۳**	۰/۰۷	۰/۱۴	۰/۴۲*	۰/۴۲*	۰/۶۱*	۱	
مستولیت‌پذیری	مسئولیت‌پذیری	۰/۶۴*	۰/۱۸***	۰/۵۴*	۰/۳۵*	۰/۳۴*	۰/۴۱*	۰/۵۰*	۰/۵۷*	۰/۵۷*	۱

*** $p < 0.001$, ** $p < 0.01$, * $p < 0.05$

جدول ۴. ماتریس کوواریانس متغیرهای درون‌زاد و برون‌زاد پژوهش

نوع متغیرها	متغیرها	۱	۲	۳	۴	۵	۶	۷	۸	۹	۱۰
درون‌زاد	برنامه‌ریزی	۱۹۷/۴۱									
	تحقیق و ارزیابی	۲۴/۶۵	۷۲/۸۶								
	درونی بودن	۱۹/۱۵	۲۳/۲۵	۳۴/۸۴							
برون‌زاد	ثبات علیت	۳۹/۸۲	۱۰/۱۵	۱۳/۴۸	۴۰/۳۹						
	کلی بودن	۳۱/۴۲	۹/۶۰	۱۳/۰۷	۱۵/۲۳	۱۹/۵۶					
	روان‌نژندی	۲۴/۹۹	۹/۸۹	۱۱/۲۹	۱۲/۳۴	۱۲/۳۳	۲۰/۵۶				
درون‌زاد	برونگرایی	۴۶/۷۷	۸/۲۹	۱۲/۵۹	۱۶/۳۹	۱۳/۰۱	۱۳/۴۹	۲۶/۵۱			
	اشتقاق	۵۴/۵۴	۰/۲۸	۲۲/۵۰	۲۰/۷۶	۱۴/۳۳	۱۰/۴۶	۲۷/۳۷	۹۷/۰۴		
	توافق‌پذیری	۲۳/۵۶	۱/۴۷	۱۸/۶۵	۶/۲۳	۶/۰۶	۲/۸۱	۱۵/۶۳	۴۹/۹۵	۷۳/۸۷	
مستولیت‌پذیری	مسئولیت‌پذیری	۴۵/۴۰	۶/۱۸	۱۵/۸۱	۴/۶۰	۸/۱۷	۷/۱۷	۱۸/۷۶	۷۲/۱۰	۴۴/۰۸	۱۱۲/۹۱

سبک شخصیت [۰/۵۲ (۴/۵۹)] و سبک شخصیت و خودتنظیمی [۰/۸۹ (۵/۴۶)] معنادار است. این یافته نشان می‌دهد که سبک اسناد به تنهایی قادر به پیش‌بینی خودتنظیمی دانشجویان نبوده و نقش میانجی‌گر سبک شخصیت بارز می‌شود. بنابراین با توجه به این یافته می‌توان گفت که سبک اسناد دانشجویان از طریق میانجی‌گری سبک شخصیت دانشجویان قادر به پیش‌بینی خودتنظیمی آنان است.

در کنار بررسی شاخص‌های کلی برازش و ضرایب گاما و بتا، بررسی ضرایب لامبدا χ^2 (جدول ۷) و لامبدا χ^2 (جدول ۸) نیز حائز اهمیت است.

جدول ۷ مقادیر لامبدا χ^2 را نشان می‌دهد. همانطور که مشاهده می‌شود تمامی ضرایب لامبدا χ^2 مربوط به متغیر سبک اسناد مثبت و در سطح آلفای ۰/۰۵، معنادار هستند. این امر نشان‌دهنده روایی و اعتبار مطلوب پرسشنامه سبک اسناد و مدل اندازه‌گیری مورد مطالعه در پژوهش حاضر است. همانطور که مشاهده می‌شود (جدول ۸)، تمامی ضرایب لامبدا χ^2 در هر دو متغیر خودتنظیمی و سبک شخصیت از مقادیر متوسط و بالایی برخوردارند. آزمون معناداری t در این دو متغیر نیز نشان داد که کلیه ضرایب مسیر بدست آمده در سطح آلفای ۰/۰۵، معنادار هستند و پرسشنامه‌ها از روایی و اعتبار مطلوب برخوردار هستند.

بحث

پژوهش حاضر با هدف پیش‌بینی مستقیم خودتنظیمی دانشجویان دختر و پسر دانشگاه‌های علوم پزشکی شهر مشهد از طریق سبک اسناد و همچنین با میانجی‌گری سبک شخصیتی دانشجویان در رابطه بین سبک اسناد و خودتنظیمی آنان انجام شد. برای نیل به این هدف، با توجه به پیشینه نظری و تجربی، یک مدل مفهومی پیشنهاد شد و با استفاده از روش مدل معادله ساختاری مورد آزمون قرار گرفت.

نتایج مدل معادله ساختاری نشان داد که مدل پیشنهادی با داده‌های این تحقیق برازش نسبتاً خوبی دارد و سبک اسناد به تنهایی قادر به پیش‌بینی خودتنظیمی دانشجویان نبوده اما از طریق میانجی‌گری سبک شخصیتی دانشجویان، قادر به پیش‌بینی خودتنظیمی دانشجویان بوده است.

به منظور آزمون این فرضیه که بین سبک اسناد و خودتنظیمی دانشجویان دانشکده پرستاری و مامایی با میانجی‌گری سبک شخصیتی آنان رابطه معناداری وجود دارد، از مدل‌سازی معادلات ساختاری استفاده شد (جدول ۵).

هدف الگوی کلی طراحی شده، پیش‌بینی خودتنظیمی دانشجویان دانشکده پرستاری و مامایی از طریق سبک اسناد و با میانجی‌گری سبک شخصیتی آنان است. با توجه به یافته‌های جدول ۵، شاخص‌های کلی آزمون مدل معادله ساختاری پژوهش حاکی از برازش کلی مدل و الگو است ($\chi^2/df = 2/91$, $df = 31$, $\chi^2 = 90/32$). $GFI = 0/88$, $RSMEA = 0/12$, $NFI = 0/83$, $AGFI = 0/80$. $NNFI = 0/82$. به منظور برازش مدل ضروری است که شاخص‌های مدل استانداردهای لازم را داشته باشند. چنانچه شاخص χ^2/df کوچکتر از ۳ باشد، مقدار $RSMEA$ از ۰/۱ کوچکتر و به صفر نزدیکتر باشد [۴۵]، و همچنین شاخص‌های برازش GFI ، $AGFI$ ، NFI ، $NNFI$ به یک نزدیک‌تر باشند، بیانگر آن است که الگوی پیش‌بینی شده تایید شده است [۴۶]. بنابراین با توجه به این که شاخص‌های مذکور در جدول فوق استانداردهای مورد نظر را دارند، بنابراین می‌توان ادعان داشت که الگوی پیش‌بینی‌شده در این پژوهش مورد تایید قرار گرفته است. بدین معنا که متغیر سبک اسناد به طور مستقیم و با میانجی‌گری سبک شخصیت قادر به پیش‌بینی خودتنظیمی دانشجویان است.

شاخص‌های تولیدی الگوی معادلات ساختاری فقط محدود به شاخص‌های برازش کلی الگو نیست. بلکه پارامترهای استاندارد گاما، بتا و مقادیر t متناظر با آن برای هر یک از مسیرهای علی از متغیر نهفته برون‌زاد سبک‌های اسناد به متغیر درون‌زاد سبک‌های شخصیت (ضرایب گاما) و خودتنظیمی (ضرایب گاما)، و از متغیر نهفته‌ی میانجی سبک‌های شخصیت به متغیر نهفته‌ی برون‌زاد خودتنظیمی (ضرایب بتا) نیز وجود دارد. این شاخص‌ها و ضرایب، قدرت نسبی هر مسیر را نشان می‌دهد. ضرایب گاما و بتا ضرایب رگرسیون استاندارد شده‌اند و مقدار آن‌ها باید حتماً در دامنه صفر تا یک باشد (جدول ۶).

نتایج حاصل از اجرای آزمون معناداری t نشان می‌دهد که علی‌رغم مورد تایید قرار گرفتن مدل مورد آزمون در پژوهش حاضر، ضریب گامای بین متغیر سبک اسناد و خودتنظیمی [۰/۰۵ (۰/۴۹)] معنادار نشده است. همچنین ضریب گامای بین متغیرهای سبک اسناد و

جدول ۵. شاخص‌های نیکویی برازش الگوی ساختاری کلی

χ^2	درجه آزادی	χ^2/df	RMSEA	GFI	AGFI	NFI	NNFI
۹۰/۳۲	۳۱	۲/۹۱	۰/۱۲	۰/۸۸	۰/۸۰	۰/۸۳	۰/۸۲

جدول ۶. ضرایب مسیر موجود در مدل و معناداری آن‌ها

نام مسیر	ضریب گاما (سبک‌های شخصیت-سبک‌های اسناد)	ضریب گاما (سبک‌های خود تنظیمی-سبک‌های اسناد)	ضریب بتا (سبک‌های شخصیت-سبک‌های خود تنظیمی)
ضرایب مسیر	۰/۵۲	۰/۰۵	۰/۸۹
آزمون معناداری t	۴/۵۹*	۰/۴۹	۵/۴۶*

رابطه منفی مشاهده کردند. در خصوص تاثیرگذاری سبک شخصیت بر خودتنظیمی نیز این یافته همسو با پژوهش مارش و همکاران [۳۶] است که در پژوهششان اذعان کردند افراد دچار پرخوری عصبی ممکن است در خودتنظیمی به ویژه در توانایی تصمیم‌گیری مستقل، قضاوت دقیق و کنترل رفتار اشکالاتی داشته باشند.

اما در خصوص عدم معناداری مسیر مستقیم سبک اسناد به خودتنظیمی و به عبارتی عدم پیش‌بینی‌کنندگی خودتنظیمی دانشجویان توسط سبک اسناد آنان که ناهمخوان با یافته‌های پژوهشی مارش و همکاران [۳۶]، برنولا و همکاران [۳۴]، کلیس [۳۵]، و ژانگ [۳۷] است، می‌توان بیان داشت که سبک اسناد به دلیل اینکه با انگیزش مرتبط است، انتظار می‌رفت که در خودتنظیمی دانشجویان نقش داشته باشد. اما در توجیه این یافته می‌توان به محیط دانشکده پرستاری اشاره کرد که در آن از نقش عوامل درونی در خودتنظیمی دانشجویان کاسته شده و محیط آموزشی دانشکده بر این متغیر بیشتر نقش داشته است. بنابراین در این دانشکده از آنجا که بیشتر آموزش‌های دانشجویان کارشناسی پرستاری در محیط بالینی شکل می‌گیرد [۴۸] شاید بتوان گفت چنین آموزشی در خودتنظیمی (برنامه‌ریزی؛ تحقیق و ارزیابی) دانشجویان بیشتر نقش داشته و بنابراین نقش عوامل درونی و فردی همانند اسنادهای علی و سبک‌های شخصیتی کم‌رنگ می‌شود.

جدول ۷. مقادیر لامبدا λ الگوی کلی مورد آزمون

متغیر مشاهده شده	ضرایب لامبدا λ (معناداری): متغیر نهفته سبک اسناد
درونی بودن	$0.97 (13/16)^*$
ثبات علیت	$0.61 (7/52)^*$
کلی بودن	$0.71 (8/93)^*$

نکته: مقادیر داخل پرانتز آزمون معناداری t است. $p < 0.05$

در تبیین این یافته که سبک اسناد از طریق تاثیرگذاری بر سبک شخصیتی دانشجویان قادر به پیش‌بینی خودتنظیمی آنان است و به عبارتی، سبک اسناد ابتدا بر سبک شخصیت دانشجویان تاثیر گذاشته و سپس بر خودتنظیمی دانشجویان تاثیر گذاشته است، می‌توان گفت که الگوی پنج عاملی نظام‌های شناختی عاطفی که اساس شخصیت را منعکس می‌کند، می‌تواند با انواع نظام‌های پردازش شناختی پیوند داشته باشد، بنابراین سبک اسناد به عنوان یک متغیر شناختی که نحوه تبیین رویدادها را نشان می‌دهد، با عوامل شخصیتی رابطه دارد. بدین ترتیب، هر چه فرد از سبک اسناد خوش‌بینانه‌تری برخوردار باشد، از جرات‌ورزی، فعالیت، مردم‌آمیزی، هیجانات مثبت و دلبذیر بیشتر و در مجموع از سبک شخصیتی مطلوب‌تری برخوردار خواهد بود [۴۰]، چنین افرادی کارآمد، قابل اعتماد، خود نظم‌بخش، با مسؤولیت، برنامه‌ریز و سازمان‌ده، پیشرفت‌مدار و منطقی هستند و می‌توان انتظار داشت که با تنظیم یا کنترل فرایندهای شناختی قادر باشند تا پیوسته فرایندهای شناختی خود را تحت‌نظر و دقت قرار داده، اشکالات موجود را برای رسیدن به هدف، شناسایی و اصلاح نمایند و اهداف قابل وصول و دست‌یافتنی برای خود تعیین کنند و با ایجاد ارتباط میان اجزاء، همواره می‌کوشند موقعیت خود را به صورت یک کل درک و از تجربیات خود استفاده کنند [۴۷]. برخورداری از چنین ویژگی‌هایی که متأثر از سبک اسناد و شخصیت دانشجویان است، معرف خودتنظیم بودن آنان می‌باشد. این یافته همخوان با یافته‌های پژوهش موسگرو و همکاران [۳۸] است که در پژوهش خود رابطه متوسطی بین سبک اسناد منفی با وجدانی بودن گزارش کردند. همچنین این یافته همخوان با پژوهش پروپات و همکاران [۳۹] است که در پژوهش خود نشان دادند که ابعاد سبک اسناد مثبت با عوامل برون‌گرایی، مقبولیت و گشودگی به تجربه رابطه مثبت دارند و ابعاد سبک اسناد منفی با عوامل وجدانی، ثبات هیجانی رابطه منفی دارند. یافته‌های پژوهش حاضر به نوعی در راستای پژوهش امانی، خداپناهی و حیدری [۴۰] نیز است که بین سبک اسناد مثبت با عوامل مقبولیت، برون‌گرایی و وظیفه‌شناسی رابطه مثبت و بین سبک اسناد منفی با این عوامل

جدول ۸. مقادیر لامبدا λ الگوی کلی مورد آزمون

متغیر مشاهده شده	(معناداری): متغیر نهفته ضرایب لامبدا خودتنظیمی	(معناداری): متغیر نهفته سبک ضرایب لامبدا شخصیت
برنامه‌ریزی	$0.73 (S)^*$	-
تحقیق و ارزیابی	$0.28 (2/98)^*$	-
روان‌نژندی	-	$0.53 (S)^*$
برون‌گرایی-درون‌گرایی	-	$0.61 (5/56)^*$
اشتیاق	-	$0.84 (6/28)^*$
توافق‌پذیری	-	$0.68 (5/98)^*$
مسئولیت‌پذیری	-	$0.89 (6/46)^*$

$p < 0.05$ (S) = مقیاس است که در آن آزمون t محاسبه نشده است.

نکته: مقادیر داخل پرانتز آزمون معناداری t است.

نتیجه‌گیری

با توجه به نتایج تحقیق که مؤید نقش میانجی‌گر سبک‌های شخصیتی در رابطه بین سبک‌های اسناد و خودتنظیمی است، باب تازه‌ای در امر بهبود آموزش و پرورش کشور گشوده می‌شود. متولیان تعلیم و تربیت همواره می‌کوشند ایده‌آل‌ترین شرایط را برای یادگیری و آموزش فراهم آورند که همگی در جهت تسهیل و بهبود فرآیند یادگیری است. مربیان و معلمان با کمک روان‌شناسان می‌توانند با توجه به ویژگی‌های شخصیتی فراگیران، تسهیل آن‌ها را در به کارگیری راهبردهای خودتنظیمی هدایت و راهنمایی کنند تا آینده تحصیلی و شغلی بهتری را تضمین نمایند. همچنین در مقاطع تحصیلی بالاتر و بالاخص در مقطع تحصیلات دانشگاهی، انجام مصاحبه‌های بالینی و گرفتن تست‌های شخصیت از دانشجویان به منظور

انتخاب و گزینش افرادی فعال، مردم‌آمیز، خودنظم‌بخش، مسؤول، برنامه‌ریز و سازمان‌ده، پیشرفت‌مدار و منطقی، باوجدان برای مشاغل پزشکی، که با جان و سلامتی انسان‌ها سروکار دارند، مثمرتر واقع خواهد شد. همچنین توجه مربیان آموزشی و اساتید دانشگاهی به ابعاد شخصیتی دانشجویان رشته‌های پرستاری و مامایی در فرایند آموزش، به منظور افزایش خودتنظیمی و خودنظم‌بخشی دانشجویان در برنامه‌ریزی و اجرا، تحقیق و ارزیابی حائز اهمیت است.

تشکر و قدردانی: پژوهشگران بر خود لازم می‌دانند تا مراتب تشکر و قدردانی خود را از دانشجویان رشته پرستاری و مامایی دانشگاه علوم پزشکی مشهد جهت همکاری برای انجام این پژوهش ابراز نمایند.

منابع

1. Bidjerano T, Dai DY. The relationship between the big-five model of personality and self-regulated learning strategies. *Learn Individ Diff*. 2007;17(1):69-81.
2. Montalvo FT, Torres MCG. Self-regulated learning: Current and future directions. *Ejrep*. 2004;2(1):1-34.
3. Nbina JB, Viko B. Effect of instruction in Metacognitive self-assessment strategy on Chemistry Students self-efficacy and achievement. *Academ Arena*. 2010;2(1):1-10.
4. Panaoura A, Gagatsis A, Demetriou A. An intervention to the metacognitive performance: Self-regulation in mathematics and mathematical modeling. *Acta Didactica Universitatis Comenianae-Mathematics*. 2009;9:63-79.
5. Valle A, Núñez JC, Cabanach RG, González-Pienda JA, Rodríguez S, Rosário P, et al. Self-regulated profiles and academic achievement. *PSICOTHEMA*. 2008;20(4):724-31.
6. Bohrani M, Latifian M. Relationship Between five factor personality characteristics and Motivation of high school students in Shiraz. *J Mod Educ Thought*. 2009;5(4):29-42 [Persian]
7. Kharrazi S, Karshky H. The relation Factors of parental perceived with self-regulated learning strategies. *Recent Cogn Sci*. 2010;11(1):49-55. [Persian]
8. Lemos MS. Students' goals and self-regulation in the classroom. *Int J Educ Res*. 1999;31(6):471-85.
9. Hejazi E, Naghsh Z. The relationship between math efficacy, perception of the usefulness of mathematics and Self-regulatory strategies With Student achievement in mathematics: A comparison of gender. *J Wom Stud*. 2007;1(2):84-102. [Persian]
10. Zimmerman BJ, Pons MM. Development of a structured interview for assessing student use of self-regulated learning strategies. *Am Educ Res J*. 1986;23(4):614-28.
11. Keramati E, Shahamat Dehsorkh F, KHosravi H. The relationship between social environment (school

- environment) and Self-regulation of high school students. *J Psychol Mod Stud*. 2011;6(23):138-58 [Persian]
12. Keith N, Frese M. Self-regulation in error management training: emotion control and metacognition as mediators of performance effects. *J Appl Psychol*. 2005;90(4):677.
 13. Soleyman Nezhad A, Shahr Aray M. Related Locus Control And Self Regulation With Achievement. *J Psychol Educ*. 2001;31(2):175-98 [Persian]
 14. Moghimian M, Karimi T. Relationship between personality and motivation in nursing Student. *J Iran Nurs*. 2012;5(75):9-20. [Persian]
 15. Kimiaee SA, Gharib S. Relationship between learning strategies and attribution styles in students. *J Behav Sci*. 2009;3(2):99-104 [Persian]
 16. Karshki H. The role of achievement goales in components of self-regulated learning. *Recent Cogn Sci*. 2009;10(3):13-21 [Persian]
 17. Ekşl H. Personality and Coping: A Multidimensional Research on Situational and Dispositional Coping. *Educ Sci: Theor Pract*. 2004;4(1).
 18. Donnellan MB, Conger RD, Bryant CM. The Big Five and enduring marriages. *J Res Pers*. 2004;38(5):481-504.
 19. Rezaee Nasab T, Mosavi Far S, khosro Javid M. Attribution style and personality features in the students. *Proceed Semin 6 Stud Ment Health*. 2012;4(1):2-14 [Persian]
 20. Shafietabar M, Khodapanahi MK, Sedghpour S. An Investigation Of The Relation Between Emotional Intelligence And Five Factors Of Personality In Students. *J Behav Sci*. 2008;2(2):173-82 [Persian]
 21. Shokri O, Daneshvar Pour Z, Askari A. Gender Differences In Academic Performance: The Role Of Personality Traits. *J Behav Sci*. 2008;2(2):127-42. [Persian]
 22. Yazdan Bakhsh K. Review and Comparison Of Attributional Style Of Depressed, Anxious, And

- Normal. Tehran: Allameh Tabatabai University; [Persian]
23. Kardum I, Krapic N. Personality traits, stressful life events, and coping styles in early adolescence. *Pers Indiv Diff*. 2001;30(3):503-15.
 24. Corsini RJ. The dictionary of psychology: Psychology Press; 2002.
 25. Khedmatgozar H, Shareh H, Vakili Y, Asgharnejad FA. An Attribution style in criminals with conduct disorder and watchmen in center for correction and rehabilitation. *Iran J Psychiatry Clin Psychol*. 2008 (14):17-23 [Persian]
 26. Rezae Moghadam K, Rostami S. Attributional style, control core and academic achievement of students in the College of Agriculture, Shiraz University. *Sci Agricul Exten Educ*. 2011;6(2):115-30 [Persian].
 27. Menec VH, Perry RP, Struthers CW, Schonwetter DJ, Hechter FJ, Eichholz BL. Assisting At-Risk College Students With Attributional Retraining and Effective Teaching1. *J Appl Soc Psychol*. 1994;24(8):675-701.
 28. Weiner B. An attributional theory of motivation and emotion: Springer-Verlag New York; 1986.
 29. Heider F. The psychology of interpersonal relations: Psychology Press; 2013.
 30. Gudjonsson GH. Attribution of blame for criminal acts and its relationship with personality. *Pers Indiv Diff*. 1984;5(1):53-8.
 31. Snyder M. Attribution and behavior: Social perception and social causation. *New directions in attribution research*. 1976;1:53-72.
 32. Peterson C, Seligman ME. Causal explanations as a risk factor for depression: Theory and evidence. *Psychol Rev*. 1984;91(3):347.
 33. Harvey JH, Smith WP. Social psychology: An attributional approach: CV Mosby; 1977.
 34. Bornovalova MA, Fishman S, Strong DR, Kruglanski AW, Lejuez C. Borderline personality disorder in the context of self-regulation: Understanding symptoms and hallmark features as deficits in locomotion and assessment. *Pers Indiv Diff*. 2008;44(1):22-31.
 35. Claes L, Vertommen S, Smits D, Bijttebier P. Emotional reactivity and self-regulation in relation to personality disorders. *Pers Indiv Diff*. 2009;47(8):948-53.
 36. Marsh R, Steinglass JE, Gerber AJ, O'Leary KG, Wang Z, Murphy D, et al. Deficient activity in the neural systems that mediate self-regulatory control in bulimia nervosa. *Arch Gen Psychiatr*. 2009;66(1):51-63.
 37. Zhang L-f. Thinking styles and the big five personality traits revisited. *Pers Indiv Diff*. 2006;40(6):1177-87.
 38. Musgrave-Marquart D, Bromley SP, Dalley MB. Personality, academic attribution, and substance use as predictors of academic achievement in college students. *J Soc Behav Pers*. 1997.
 39. Poropat A. The relationship between attributional style, gender and the Five-Factor Model of personality. *Pers Indiv Diff*. 2002;33(7):1185-201.
 40. Amani F, KHoda Panahi M, Heydari M. The relation attribution style with NEO five factors with sex. *Psychol J*. 2007;10(3):390-405. [Persian]
 41. Corr PJ, Gray JA. Structure and validity of the Attributional Style Questionnaire: A cross-sample comparison. *J Psychol* 1996;130(6): 645-57.
 42. Mitchell JV. Personality correlates of attributional style. *J Psychol* 1989;123(5):447-63.
 43. Dehghan M. Capital development in Moral identity: role of mediation of Self-regulation. Tehran: Tehran University; 2011. [Persian]
 44. Asgari P, Marashian F. The relationship between personality characteristics and computer anxiety with internet addiction among students of Islamic Azad University of Ahvaz. *New Psychol*. 2008;2(7):23-35 [Persian]
 45. Farzad V, Kadivar P, Shokri O, Danesh Pour Z. Review Confirmatory factor analysis and internal consistency of Thinking Styles Inventory (Short Form) in students. *Res-Sci Psychol J*. 2008;2(6):89-110. [Persian]
 46. Bakhshi Pour A, Dazhkam M. Confirmatory factor analysis of the Positive and Negative Affect Scale. *Psychol J*. 2006;9(4):351-66 [Persian]
 47. Khorsandi F, Kamkar M, Malek Pour M. Relationship between personality factors five and self-regulated learning strategies in male and female high school students of Isfahan in the academic year of 1386-87. *Educ New Appr*. 5(2):41-64 [Persian]
 48. Moatari M, Ramazani S. The veiwpoint nursing students about clinical learning environments. *Iran J Med Educ*. 2009;9(2):137-45. [Persian]