

رویکردهای نوین آموزشی

دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی دانشگاه اصفهان

سال پنجم، شماره دو، شماره پیاپی ۱۲، پائیز و زمستان ۱۳۸۹

ص ۶۴-۴۱

## رابطه پنج عامل عمده شخصیت و راهبردهای یادگیری خود-تنظیمی در دانش آموزان دختر و پسر دبیرستانی شهر اصفهان در سال تحصیلی ۸۷-۱۳۸۶

فریناز خورسندی، کارشناس ارشد روانشناسی عمومی دانشگاه آزاد اسلامی واحد خوراسگان\*

fkhorsandi@aol.com

منوچهر کامکار، استادیار دانشگاه آزاد اسلامی خوراسگان

مختارملک پور، استاد دانشگاه اصفهان

### چکیده

این تحقیق به بررسی رابطه بین پنج عامل عمده شخصیت و راهبردهای یادگیری خود-تنظیمی پرداخته است. نمونه تحقیق، متشکل از ۱۷۵ دانش آموز (۸۳ پسر و ۹۲ دختر) بودند که به صورت خوشه‌ای و سپس تصادفی ساده از میان دبیرستان‌های نواحی پنجگانه اصفهان انتخاب گردیدند. برای سنجش پنج عامل شخصیت از پرسشنامه NEO-FFI و برای سنجش راهبردهای خود-تنظیمی از پرسشنامه MSLQ استفاده شد. نتایج حاصل از تحلیل واریانس نشان داد که بین میانگین‌های راهبردهای یادگیری دختران و پسران تفاوت معنی‌داری ( $P < 0/01$ ) وجود ندارد. همچنین، تحلیل واریانس میانگین‌های پنج عامل عمده شخصیت در دو جنس، گویای آن بود که دو عامل "توافق‌پذیری" و "وجدان‌گرایی" تفاوت معنی‌داری ( $P < 0/05$ ) دارند. نتایج حاصل از تحلیل رگرسیون همزمان نشان داد که در گروه دختران، عامل "وظیفه‌شناسی" با راهبرد "خود-تنظیمی" رابطه مثبت و معنی‌داری ( $P < 0/01$ ) داشت. در هر دو گروه دختران و پسران، عامل "وجدان‌گرایی" با راهبردهای "شناختی"، راهبرد "ارزش‌گذاری درونی" و راهبرد "خودکارآمدی"، رابطه مثبت معنی‌داری ( $P < 0/10$ ) داشته‌اند. در مجموع، نتایج پژوهش حاضر مؤید آن است که توجه به صفات شخصیت در راهبردهای یادگیری خود-تنظیمی حایز اهمیت است.

واژه‌های کلیدی: الگوی پنج عاملی، راهبردهای خود-تنظیمی، دانش آموزان دبیرستانی

## مقدمه

مطالعات نشان می‌دهند که افراد از نظر ویژگی‌های فردی با هم تفاوت دارند. همچنین آن‌ها در چگونگی برخورد با یک تکلیف نیز با یکدیگر متفاوتند؛ اما این تفاوت‌ها تنها بیانگر تفاوت سطح بهره‌هوشی یا الگوهای توانایی ویژه نیست، بلکه به راهبردهای یادگیری خود-تنظیمی معطوف<sup>۱</sup> می‌شود.

به اعتقاد پینتریچ و دیگروت<sup>۲</sup> (۱۹۹۰)، ویژگی‌های این راهبردها آن است که سطح برانگیختگی را بالا برده، میزان درگیری شناختی را افزایش می‌دهند و نهایتاً عملکرد تحصیلی را بهبود می‌بخشند. مطالعات انجام شده در زمینه ویژگی‌های افراد خود تنظیم‌گر حاکی از آن است که این افراد در زمینه یادگیری خود انگیزته‌اند؛ اهداف تحصیلی واقع‌گرایانه‌ای برای خویش وضع می‌کنند؛ از راهبردهای کارآمد به منظور دستیابی به اهداف خود استفاده می‌نمایند و در صورت لزوم راهبردهای مورد استفاده را اصلاح می‌کنند یا تغییر می‌دهند. آنان سعی می‌کنند با استفاده بهینه از منابع در دسترس مانند: زمان، مکان، همسالان، والدین، معلمان و منابع کمکی از قبیل فیلم، ویدئو و رایانه به ساخت؛ آفرینش و انتخاب محیط‌هایی دست بزنند که یادگیری را افزایش دهد (پینتریچ، ۱۹۸۶، نقل از صمدی، ۱۳۸۳).

نظریه یادگیری خود-تنظیمی<sup>۳</sup> یکی از نظریه‌هایی است که محققان و روان‌شناسان تربیتی در قالب آن به مطالعه می‌پردازند. براساس نظریه یادگیری خود-تنظیمی، مؤلفه‌های شناخت، انگیزش و کنش‌وری تحصیلی به صورت یک مجموعه درهم تنیده و مربوط به هم در نظر گرفته می‌شوند (شیرازی تهرانی، ۱۳۸۱). بنابراین، استفاده از راهبردهای یادگیری خود-تنظیمی، از جمله عوامل تعیین‌کننده در موفقیت تحصیلی محسوب می‌شود و با بررسی آن می‌توان عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان را پیش‌بینی نمود. پیش‌بینی عملکرد تحصیلی، یکی از

1- self- regulation

2- Pintrich & De Groot

موضوع‌های محوری مورد علاقه روان‌شناسی تربیتی است (فارنهام<sup>۱</sup>، چامورو- پرمیوزیک<sup>۲</sup> و مک دوگال<sup>۳</sup>، ۲۰۰۳؛ بوساتو<sup>۴</sup> و همکاران، ۲۰۰۰).

در حالی که پیشرفت‌هایی در درک یادگیری خود-تنظیمی مشاهده می‌شود، هنوز سؤالاتی وجود دارند که بی‌پاسخ مانده‌اند. یکی از آنها به این موضوع می‌پردازد که یادگیری خود-تنظیمی را می‌توان یک ویژگی "قابل یادگیری" در نظر گرفت، یا باید آن را ویژگی مربوط به تفاوت‌های فردی دانست. به بیان دیگر، اینکه یادگیری خود-تنظیمی تا چه حد در پیوند با گرایش‌های شخصیتی ثابت است، هنوز به طور منظم بررسی نشده است (بیجرانو، ۲۰۰۷). از سوی دیگر، نظریه‌های صفات توضیح‌گویی از ثبات رفتاری فرد را به دست می‌دهند. با این قابلیت، نظریه‌های صفات شخصیت یک اثر عملی منطقی در توسعه ارزیابی‌های شخصیت فراهم می‌نماید (ویگینز<sup>۵</sup>، ۱۹۹۷). گردون آلپورت<sup>۶</sup>، ریموند کتل<sup>۷</sup> و هانس آیزنک<sup>۸</sup> از جمله پیشتازان نظری پردازای صفات هستند. تحقیقات اخیر تأکید دارند که عوامل شخصیتی، به ویژه در سطوح بالاتر تحصیلات رسمی، در پیش‌بینی عملکرد تحصیلی نقش بسزایی ایفا می‌کند (چامورو- پرمیوزیک و فارنهام، ۲۰۰۳). بر این اساس، به نظر می‌رسد که با کمتر بودن توان پیش‌بینی‌کننده مقیاس‌های مربوط به توانایی شناختی در سطوح بالاتر تحصیلات رسمی، بر سهم متغیرهای شخصیتی افزوده می‌شود (فارنهام و همکاران، ۲۰۰۳؛ به نقل از شکری و همکاران، ۱۳۸۶). بنابراین، شخصیت ویژگی‌های منحصر به فرد هرکسی است که می‌تواند عملکرد فرد را پیش‌بینی کند. از طرفی، نقش عوامل محیطی و یادگیری را نیز نمی‌توان انکار نمود. از این رو، نیاز به تحقیق و بررسی بیشتر در این مورد حائز اهمیت است.

### الگوی پنج عاملی در صفات شخصیت: نظریه پنج عاملی شخصیت که به پنج عامل

بزرگ<sup>۹</sup> نیز معروف است، از سوی دو روان‌شناس آمریکایی به نام کاستا و مک کری، در اواخر

---

1- Furnham  
2- Chamorro-Premuzic  
3- Mc Dougall  
4- Busato  
5- Wiggins  
6- Alport  
7- Cattell  
8- Eysenck  
9- Big Five Factor

اواخر دهه ۸۰ میلادی ارائه و در اوایل دهه ۹۰ ارزیابی مجدد قرار شد. دیگمن<sup>۱</sup> (۱۹۹۰) معتقد است که طرح پنج عاملی، ساختار ویژگی‌های شخصیت را نشان می‌دهد و محصول چهار دهه تلاش و کوشش علمی در این زمینه است. مجموعه پژوهش‌های تجربی گلدبرگ<sup>۲</sup> (۱۹۹۰) و (۱۹۹۳) که بر اساس نظر ماتیوز و دیری (۱۹۹۸) بسیار فراگیر و همه جانبه بوده، تأییدکننده نظریه پنج عامل بزرگ است.

اخیراً مدل پنج عاملی شخصیت در نظریه صفات بیشتر مورد توجه قرار گرفته است (مک کری و کاستا، ۱۹۹۹). این مدل ابعاد زیر را شامل می‌شود: روان رنجورخویی (N)<sup>۳</sup>، برون گرایی (E)<sup>۴</sup>، تجربه گرایی (O)<sup>۵</sup>، توافق پذیری (A)<sup>۶</sup>، وجدان گرایی (C)<sup>۷</sup>. مک کری و کاستا اساساً اساساً این پنج عامل را به عنوان تمایلاتی مبنایی که زمینه زیستی دارند، معرفی کرده‌اند. بنابراین، این تمایلات اساسی، آمادگی‌های بدنی است و به طور مستقیم تحت تأثیر محیط قرار ندارند. این دو محقق با طرح مجدد مسأله طبیعت در برابر تربیت، نظر خود را به این ترتیب بیان می‌کنند: "جان کلام این است که صفات شخصیت، مانند خلق و خو، آمادگی‌هایی درونی در مسیر رشد بوده و اساساً از تأثیرات محیطی مستقل هستند" (مک کری و همکاران، ۲۰۰۰، به نقل از پروین و جان، ۲۰۰۱، ترجمه جوادی و کدیور، ۱۳۸۶). یکی از ویژگی‌های متمایز نظریه یادگیری اجتماعی، نقش برجسته‌ای است که این نظریه برای توانایی منحصر به فرد انسان در خود-تنظیمی قائل است. افراد از طریق مرتب ساختن محیط بی‌واسطه خود و به وجود آوردن حمایت‌های شناختی و پیامدهای حاصل از اعمال خویش، قادرند بر رفتار خود تأثیر بگذارند. نظریه خود-تنظیمی، از روان‌شناسی سنتی که بر مبنای تئوری و تحقیق در مورد خودنظم استوار است، نشأت گرفته است (شانک<sup>۸</sup>، ۲۰۰۵). مدل‌های متعددی از یادگیری خود-تنظیمی ارائه شده‌اند که بیشتر آنها در نظریه شناختی-اجتماعی بندورا (۱۹۸۶) از عملکرد انسان ریشه دارند.

---

1- Digman  
2- Goldberg  
3- Neuroticism  
4- Extraversion  
5- Openness  
6- Agreeableness  
7- Conscientiousness  
8- Schunk

یکی از فرضیات زمینه‌ای نظریه بندورا این است که افراد، عواملی مبتکر و خود-تنظیم هستند، نه عواملی که منفعلانه توسط محیط اطراف خود شکل می‌گیرند (پاجارس و والیانته<sup>۱</sup>، ۲۰۰۲). تحقیقاتی که اخیراً انجام شده (زیمرمن<sup>۲</sup>، ۱۹۹۵؛ زیمرمن و شانک، ۲۰۰۱، ۲۰۰۴) نشان داده شده است که یادگیرندگان خود-تنظیم اهدافی نزدیک و قابل دستیابی برای خود تنظیم می‌کنند، جهت‌گیری آنها بیشتر در راستای یادگیری است، نه موفقیت و به این درک رسیده‌اند که وظایف یادگیری مختلف به راهکارهای مختلفی نیاز دارد و به همین خاطر، مناسب‌ترین راهکارها را به شیوه‌ای مؤثر به کار می‌گیرند، از خود-کارآمدی بالایی برخوردارند، موفقیت خود را توسط راهکارهایی نظیر: تخیل، خودآموزی و تمرکز حواس تحت کنترل دارند، به ضرورت نتایج میانی فرآیند یادگیری واقف هستند و می‌توانند ویژگی‌های تصادفی دقیقی برای نتایج یادگیری ایجاد کنند و در نهایت، در گزینش راهکارهای یادگیری برای هر یک از موقعیت‌های یادگیری خاص، آزادند (بیجرانو<sup>۳</sup>، ۲۰۰۷).

می‌توان گفت چارچوب این نظریه بر این اساس استوار است که دانش‌آموزان چگونه از نظر فراشناختی، انگیزشی و رفتاری، یادگیری خود را سامان می‌بخشند. در فرآیند یادگیری، علاوه بر عوامل شناختی، عوامل انگیزشی نیز دخالت دارند. در یادگیری خود-تنظیمی، دانش‌آموز مهارت‌هایی برای طراحی، کنترل و هدایت یادگیری خود دارد و ضمن دارا بودن تمایل برای یادگیری، قادر است کل فرآیند یادگیری را ارزیابی کند (زیمرمن و مارتینز-پونز، ۱۹۸۶، ۱۹۸۸؛ نوتا<sup>۴</sup> و همکاران، ۲۰۰۴). در طول دهه گذشته و طی تحقیقات بسیار، مشخص شد که یکی از اساسی‌ترین گزینه‌ها در خود-تنظیمی، توانایی دانش‌آموزان در تجزیه، تحلیل و ترکیب مسائل گوناگون است. بیگز<sup>۴</sup> (۱۹۸۷)، انت‌ویسنل<sup>۵</sup> (۱۹۸۸)، مارتن و سالجو<sup>۶</sup> (۱۹۸۴)، (۱۹۸۴)،

---

1- Pajares & Valiante

2- Zimmerman

3- Vermunt

4- Bidjerano

5- Entwistle

6- Marton & Saljo

پاسک<sup>۱</sup> (۱۹۸۸) و ورمونت<sup>۲</sup> (۱۹۹۲)، روش‌های یادگیری دانش‌آموزان را به عنوان مشخصه مهمی در سازماندهی و کنترل فرآیندهای شناخت نگر معرفی کردند.

به عقیده پینتریچ (۱۹۹۵) یادگیری خود-تنظیمی، برای یادگیری دانش‌آموزان مؤلفه بسیار مهمی است. از طرف دیگر، پیشینه تحقیق گویای ارتباط میان ویژگی‌های شخصیتی و استفاده از راهبردهای یادگیری است؛ از جمله تحقیقات جونز و گرین (۲۰۰۱) که از همبستگی‌های معنی‌داری میان پنج عامل عمده در پیش‌بینی راهبردهای خود-تنظیمی حمایت می‌کند. مطالعات زیادی تقریباً نشان داده‌اند که شخصیت می‌تواند در عملکرد تحصیلی و شغلی، پیش‌بینی کننده باشد (باریک و مونت<sup>۳</sup>، ۱۹۹۱؛ تل<sup>۴</sup> و همکاران، ۱۹۹۱؛ سالگاجو<sup>۵</sup>، ۱۹۹۷؛ مونت و باریک، ۱۹۹۸؛ رایت<sup>۶</sup>، ۲۰۰۳، به نقل از منگ‌لی‌هو<sup>۷</sup>، ۲۰۰۴).

اخیراً ادعا کرده‌اند که اندازه‌گیری شخصیت به تنهایی برای توضیح درصد متوسطی از واریانس عملکرد تحصیلی کفایت می‌کند (بلیکل<sup>۸</sup>، ۱۹۹۶، کاسیوپو، پتی، فینستین و جرویس<sup>۹</sup>، ۱۹۹۶؛ دی‌راد و شونبرگ<sup>۱۰</sup>، ۱۹۹۶؛ گف و آکرمن<sup>۱۱</sup>، ۱۹۹۲؛ ریندرمن و نیوبوئر<sup>۱۲</sup>، ۲۰۰۱؛ ولف و جانسون<sup>۱۳</sup>، ۱۹۹۵، به نقل از چامورو-پریمیوزیک، ۲۰۰۳). با توجه به پیشینه یاد شده، محقق بر آن شد تا تحقیق حاضر را در ایران انجام داده، نتایج آن را با تحقیقات دیگر بررسی کند. بنابراین، چنین فرض شد که بین پنج عامل عمده شخصیت و راهبردهای یادگیری خود تنظیمی دختران و پسران دبیرستانی شهر اصفهان رابطه وجود دارد. همچنین محقق دو فرضیه دیگر را نیز به محک آزمایش گذاشت: یکی اینکه، بین میانگین‌های راهبردهای

---

1- Pask

2- Barrick

3- Barrick & Mount

4- Tell

5- Salgado

6- wright

7- Meng-Lei Hu

8- Blickle

9- Cacioppo, Petty, Feinstein & Jarvis

10- De Raad & Schouwenburg

11- Golf & Ackerman

12- Rindermann & Neubauer

13- Wolfe & Johnson

یادگیری دختران و پسران تفاوتی معنی‌دار وجود دارد و دیگری اینکه، بین میانگین‌های پنج عامل عمده شخصیت دختران و پسران تفاوتی معنی‌دار وجود دارد.

### روش پژوهش

در پژوهش حاضر، از روش تحقیق توصیفی از نوع همبستگی استفاده شده است. متغیرهای این تحقیق، پنج عامل شخصیتی (شامل روان رنجورخویی، برون‌گرایی، پذیرا بودن، مقبولیت اجتماعی و وظیفه‌شناسی)، راهبردهای یادگیری خود-تنظیمی (شامل راهبردهای شناختی، فراشناختی و انگیزشی) هستند.

### جامعه و نمونه آماری:

در این تحقیق، جامعه آماری همه دانش‌آموزان دوره متوسطه دختر و پسر شهر اصفهان در سال تحصیلی ۱۳۸۶-۱۳۸۷ را در بر می‌گیرد. شیوه نمونه‌گیری ابتدا خوشه‌ای و سپس تصادفی ساده بود؛ به این ترتیب که ابتدا از پنج ناحیه آموزش و پرورش شهر اصفهان، سه ناحیه ۳، ۲ و ۵ به طور خوشه‌ای انتخاب و سپس از هر ناحیه دو دبیرستان، یکی پسرانه و دیگری دخترانه به صورت تصادفی ساده انتخاب شدند. در مرحله پایانی از هر دبیرستان یک کلاس به طور تصادفی ساده گزینش شد. در مجموع، تعداد افراد نمونه شامل ۸۳ نفر پسر و ۹۲ نفر دختر بود که از میان شش دبیرستان انتخاب شدند.

### ابزار جمع‌آوری اطلاعات:

در این پژوهش از دو پرسشنامه پنج عامل عمده شخصیت (NEO-FFI)<sup>۱</sup> و پرسشنامه راهبردهای انگیزشی برای یادگیری (MSLQ)<sup>۲</sup> استفاده شد. واری‌های که تا به امروز درباره نئو به عمل آمده، مثبت گزارش شده است و MSLQ یکی از پرکاربردترین پرسشنامه‌های یادگیری خود-تنظیمی، از نظر ملی و بین‌المللی به شمار می‌رود (دونکن و مک‌کیچی،<sup>۳</sup> ۲۰۰۵).

الف) پرسشنامه NEO-FFI فرم کوتاه شده پرسشنامه NEO-PI<sup>۴</sup> است که توسط کاستا و

1- NEO Five Factor Inventory

2- Motivated Strategies for Learning Questionnaire

3- Duncan & Mckeachie

4- NEO Personality Inventory

مک کری<sup>۱</sup> در سال ۱۹۸۹ تهیه و تدوین شده است (پتلیک<sup>۲</sup>، ۲۰۰۲؛ دیامانت و بروسارد<sup>۳</sup>، ۲۰۰۳؛ کنعانی، ۱۳۸۵). پرسشنامه NEO-FFI برای به دست آوردن اندازه مختصر و مفیدی از پنج عامل بنیادی شخصیت ساخته شده است (کاستا و مک کری، ۱۹۹۰). این پرسشنامه حاوی پنج حیطه و ۶۰ سؤال است. این حیطه‌ها به ترتیب عبارتند از: روان رنجورخویی (N)، برون‌گرایی (E)، تجربه‌پذیری (O)، توافق‌پذیری (A) و وجدان‌گرایی (C). هر یک از این پنج حیطه با ۱۲ سؤال سنجیده می‌شود (کاستا و مک کری، ۱۹۸۹، ۱۹۹۲). نمره‌گذاری این پرسشنامه بر روی مقیاس پنج درجه‌ای لیکرت (از ۰ تا ۴) انجام می‌شود. بعضی از پرسش‌ها برعکس نمره‌گذاری می‌شود.

**پایایی و روایی NEO-FFI:** ضریب پایایی برای عوامل N، E، O، A و C به ترتیب ۰/۸۳، ۰/۷۵، ۰/۸۰، ۰/۷۹ و ۰/۷۹ به دست آمده است (گروسی فرشی، ۱۳۷۷، ۱۳۸۰). کیامهر (۱۳۸۱)، پایایی این آزمون را با روش بازآزمایی (اجرای مجدد بر روی ۳۳۶ نفر) برای پنج عامل بنیادی شخصیت؛ یعنی روان رنجورخویی، برون‌گرایی، تجربه‌پذیری، توافق‌پذیری و وجدان‌گرایی، به ترتیب، ۰/۸۴، ۰/۸۲، ۰/۷۸، ۰/۶۵ و ۰/۸۶ و آلفای کرونباخ را برای این عوامل به ترتیب، ۰/۷۹، ۰/۷۳، ۰/۴۲، ۰/۵۸ و ۰/۷۷ گزارش کرده است. مک کری و کاستا (۲۰۰۴)، در مطالعه‌ای که به منظور تجدید نظر در پرسشنامه NEO-FFI بر روی ۱۴۹۲ نفر بزرگسال انجام دادند، ضریب آلفای کرونباخ پنج عامل N، E، O، A و C را به ترتیب ۰/۸۶، ۰/۸۰، ۰/۷۵، ۰/۶۹ و ۰/۷۹ گزارش کردند.

ب) ابزار دیگری که در این پژوهش استفاده شد، پرسشنامه راهبردهای انگیزشی برای یادگیری (MSLQ) بود. این پرسشنامه از سوی پینتریچ و همکاران (۱۹۹۰) ساخته شد که دارای دو مقیاس باورهای انگیزشی (۲۵ ماده) و راهبردهای خود-تنظیمی (۲۲ ماده) است و در مجموع از ۴۷ ماده تشکیل شده است. مقیاس باورهای انگیزشی، شامل ۳ خرده آزمون خود-کارآمدی، ارزش‌گذاری درونی و اضطراب امتحان است. مقیاس یادگیری خود-تنظیمی، دارای ۲ خرده

1- Costa & McCrae

2- Pytlík

3- Diamant & Brouard



آزمون استفاده از راهبردهای شناختی و خود-تنظیمی است. ماده‌های این پرسشنامه از نوع آزمون‌های بسته پاسخ پنج‌گزینه‌ای طیف لیکرت از ۱ (کاملاً مخالفم) تا ۵ (کاملاً موافقم) است. شایان به ذکر است که ماده‌های شماره ۲۹، ۳۰، ۴۰ و ۴۱ پرسشنامه مذکور برعکس سایر ماده‌ها نمره‌گذاری می‌شوند (شیرازی تهرانی، ۱۳۸۱).

**پایایی و روایی پرسشنامه MSLQ:** رضویه و همکاران (۱۳۸۵)، ضریب پایایی این آزمون را با بازآزمایی یک گروه ۳۰ نفری در فاصله زمانی یک ماه، ۰/۸۳ برآورد کرد. میزان آلفای کرونباخ در پژوهش یاد شده، برای کل آزمون ۰/۹۰ و برای هر یک از خرده آزمون‌ها در دامنه‌ای از ۰/۶۸ تا ۰/۸۷ به دست آمد. براساس نمونه موجود در تحقیق بیجرانو (۲۰۰۷)، آلفای کرونباخ مقیاس‌های فرعی در دامنه‌ای بین ۰/۶۰ تا ۰/۸۴ به دست آمد.

## نتایج

نتایج حاصل از آمار توصیفی در مورد نمونه تحقیق نشان داد که، تعداد پسران ۸۳ نفر و ۴۷/۴ درصد نمونه را به خود اختصاص داده‌اند و تعداد دختران ۹۲ نفر که ۵۲/۶ درصد نمونه را به خود اختصاص داده‌اند. ضمناً میانگین سنی دانش‌آموزان پسر (۱۶/۸۱) و دختر (۱۶/۵۹) تقریباً در یک سطح است.

همچنین، میانگین نمره‌های مرتبط به عوامل شخصیتی در پسران در حیطه‌های وجدان‌گرایی، توافق‌پذیری، تجربه‌پذیری، برونگرایی و روان‌رنجورخویی به ترتیب معادل ۳۰/۲۱، ۲۸/۴۳، ۲۷/۸۱، ۲۷/۶۳ و ۲۲/۱۰ بوده است. در دختران نیز این میانگین‌ها به ترتیب معادل ۳۲/۶۹، ۳۰/۱۱، ۲۸/۷۲، ۲۸/۲۳ و ۲۳/۹۸ بوده است. تحقیقاتی در ایران و سایر کشورهای جهان انجام شده که با نتایج پژوهش حاضر همخوانی دارد، مانند: تحقیق چامورو- پریمیوزیک و فارنهام (۲۰۰۳)، گیسلر- برن اشتاین<sup>۱</sup> و همکاران (۱۹۹۶)، کالکویت و سمیرینگ<sup>۲</sup> (۱۹۹۸)، جونز و گرین<sup>۳</sup> (۲۰۰۱)، بیجرانو و یاندای<sup>۴</sup> (۲۰۰۷) و خرمائی و خیر (۱۳۸۵).

---

1- Geisler- Brenstein  
2- Colquitt & Simmering  
3- Jones & Green  
4- Yun Dai

فرضیه ۱: بین میانگین‌های راهبردهای یادگیری خود-تنظیمی دختران و پسران دبیرستانی شهر اصفهان تفاوت معنی‌داری وجود دارد.

جدول ۱: تحلیل واریانس راهبردهای خود-تنظیمی بر اساس جنسیت

متغیر	مجموع مجذورات	درجه آزادی	میانگین مجذورات	F	معناداری (P)
خودکارآمدی	۳/۹۲۸	۱	۳/۹۲۸	۰/۱۷۹	۰/۶۷۳
ارزش‌گذاری درونی	۳۷/۹۱۵	۱	۳۷/۹۱۵	۲/۰۱۲	۰/۱۵۸
اضطراب امتحان	۱۰۲۸/۵۷۳	۱	۱۰۲۸/۵۷۳	۱/۶۲۸	۰/۲۰۴
راهبردهای شناختی	۸۳/۵۹۲	۱	۸۳/۵۲۹	۱/۴۹۸	۰/۲۲۳
خود تنظیمی	۸۱۱/۲۳۷	۱	۸۱۱/۲۳۷	۱/۵۷۲	۰/۲۱۲

جدول ۱ نشان می‌دهد که بین میانگین‌های راهبردهای یادگیری خود-تنظیمی بر حسب جنسیت تفاوت معنی‌داری مشاهده نمی‌شود ( $P < ۰/۰۱$ ) و لذا فرضیه ۱ رد می‌شود.

فرضیه ۲: بین میانگین‌های پنج عامل عمده شخصیت دختران و پسران تفاوت معنی‌داری وجود دارد.

جدول ۲: تحلیل واریانس پنج عامل عمده شخصیت بر اساس جنسیت

متغیر	مجموع مجذورات	درجه آزادی	میانگین مجذورات	F	معناداری (P)
روان رنجورخویی	۱۵۶/۱۲۴	۱	۱۵۶/۱۲۴	۲/۷۸۶	۰/۰۹۷
برونگرایی	۱۶/۸۹۹	۱	۱۶/۸۹۹	۰/۶۸۳	۰/۴۱۰
تجربه‌پذیری	۴۵/۱۹۱	۱	۴۵/۱۹۱	۱/۷۸۶	۰/۱۸۳
تجربه‌پذیری	۱۴۷/۸۹۱	۱	۱۴۷/۸۹۱	۵/۴۱۳	۰/۰۲۱
وجدان‌گرایی	۲۳۳/۸۱۱	۱	۲۳۳/۸۱۱	۵/۸۳۹	۰/۰۱۷

همان‌طور که در جدول ۲ ملاحظه می‌شود، بین میانگین‌های پنج عامل عمده شخصیت دختران و پسران، در دو عامل توافق‌پذیری و وجدان‌گرایی تفاوت معنی‌داری مشاهده می‌شود ( $P < ۰/۰۵$ ) و بنابراین، فرضیه محقق در دو عامل یاد شده تأیید می‌گردد. بین میانگین‌های عوامل شخصیتی روان رنجورخویی، برونگرایی و تجربه‌پذیری تفاوت معنی‌داری دیده نشد.

فرضیه ۳: بین راهبردهای یادگیری خود-تنظیمی و پنج عامل عمده شخصیت رابطه وجود دارد.

جدول ۳: ضرایب استاندارد و غیراستاندارد رگرسیون همزمان جهت پیش‌بینی

راهبرد خود-تنظیمی براساس پنج عامل عمده شخصیت

معنی داری	t	ضرایب استاندارد بتا	ضرایب غیراستاندارد		عوامل شخصیتی	آزمودنی‌ها
			خطای استاندارد	ضرایب b		
۰/۱۷۳	۱/۳۶۸	۰/۱۲۲	۰/۰۷۴	۰/۱۰۱	روان رنجورخویی	کل
۰/۹۴۵	-۰/۰۶۸	-۰/۰۰۶	۰/۱۰۷	-۰/۰۰۷	برونگرایی	
۰/۷۷۷	-۰/۲۸۴	-۰/۰۲۲	۰/۰۹۷	-۰/۰۲۷	تجربه‌پذیری	
۰/۳۲	-۰/۹۸	-۰/۱۳	۰/۱۳	-۰/۱۳۶	توافق‌پذیری	پسران
۰/۱۲	۱/۵۴	۰/۲۱۱	۰/۱۲۱	۰/۱۸۸	وجدان‌گرایی	
۰/۹۴	۰/۰۷	۰/۰۰۸	۰/۱۳۲	۰/۰۱۰	توافق‌پذیری	دختران
۰/۰۰۰*	۴/۹۹	۰/۵۰۲	۰/۰۹۷	۰/۴۸۳	وجدان‌گرایی	

جدول ۳ نشان می‌دهد که در کل آزمودنی‌ها از بین سه عامل شخصیتی روان‌رنجورخویی، برونگرایی و تجربه‌پذیری، هیچ کدام با راهبرد خود-تنظیمی رابطه معنی‌داری ( $P < 0/01$ ) نداشتند. در گروه پسران عوامل توافق‌پذیری و وجدان‌گرایی با راهبرد یادگیری خود-تنظیمی رابطه معنی‌داری نداشتند، اما در گروه دختران از بین دو عامل عمده شخصیتی وجدان‌گرایی و توافق‌پذیری، وجدان‌گرایی با ضریب بتای استاندارد معادل ۰/۵۰۲ توانسته است رابطه مثبت معنی‌داری ( $P < 0/01$ ) با راهبرد خود-تنظیمی داشته باشد. بنابراین، فرضیه محقق مبنی بر اینکه بین الگوی پنج عاملی شخصیت با راهبردهای یادگیری خود-تنظیمی دانش‌آموزان دختر و پسر دبیرستانی شهر اصفهان رابطه معنی‌داری وجود دارد، تأیید می‌گردد.

جدول ۴: ضرایب استاندارد و غیراستاندارد رگرسیون همزمان برای پیش‌بینی

راهبردهای شناختی براساس پنج عامل عمده شخصیت

معنی داری	T	ضرایب استاندارد بنا	ضرایب غیراستاندارد		عوامل شخصیتی	آزمودنی‌ها
			خطای استاندارد	ضرایب b		
۰/۱۱۹	۱/۵۶۷	۰/۱۳۸	۰/۰۷۸	۰/۱۲۲	روان رنجور خوبی	کل
۰/۷۰۲	۰/۳۸۴	۰/۰۳۲	۰/۱۱۳	۰/۰۴۴	برونگرایی	
۰/۰۴۵	-۲/۰۲۳	-۰/۱۵۶	۰/۱۰۲	-۰/۲۰۷	تجربه‌پذیری	
۰/۱۰۰	۰/۰۰۰	۰/۰۰۰	۰/۱۵۴	-۶/۳۵	توافق پذیری	پسران
۰/۰۱*	۲/۶۳	۰/۳۴۶	۰/۱۳۶	۰/۳۸۵	وجدان گرایی	
۰/۶۴	۰/۴۶۵	۰/۰۵۷	۰/۱۶۶	۰/۰۷۷	توافق پذیری	دختران
۰/۰۰۴*	۲/۹۸	۰/۳۳۷	۰/۱۲۲	۰/۳۶۵	وجدان گرایی	

در جدول ۴ ملاحظه می‌شود که در کل آزمودنی‌ها، از میان عوامل شخصیتی روان رنجورخویی، برونگرایی و تجربه‌پذیری، هیچ کدام با راهبرد شناختی رابطه معنی‌داری نداشتند. در مورد عوامل توافق پذیری و وجدان گرایی، در گروه پسران عامل وجدان گرایی با ضریب بتای استاندارد معادل ۰/۳۴۶ توانسته است رابطه مثبت معنی‌داری ( $P < ۰/۰۱$ ) با راهبردهای شناختی داشته باشد. در گروه دختران نیز مانند پسران، از میان عوامل توافق‌پذیری و وجدان گرایی، عامل وجدان گرایی با ضریب بتای استاندارد معادل ۰/۳۳۷ توانسته است رابطه معنی‌داری ( $P < ۰/۰۱$ ) با راهبردهای شناختی داشته باشد. از این رو، فرضیه محقق مبنی بر اینکه بین پنج عامل عمده شخصیت با راهبردهای یادگیری خود-تنظیمی دانش آموزان دختر و پسر شهر اصفهان رابطه معنی‌داری وجود دارد، تأیید می‌گردد.

جدول ۵: ضرایب استاندارد و غیر استاندارد رگرسیون همزمان برای پیش‌بینی اضطراب

امتحان براساس پنج عامل عمده شخصیت

معنی داری	t	ضرایب استاندارد بتا	ضرایب غیراستاندارد		عوامل شخصیتی	آزمودنی‌ها
			خطای استاندارد	ضرایب b		
۰/۸۳۲	-۰/۲۱۲	-۰/۰۱۹	۰/۰۷۲	-۰/۰۱۵	روان رنجورخویی	کل
۰/۱۱۳	-۱/۵۹۵	-۰/۱۳۵	۰/۱۰۵	-۰/۱۶۸	برونگرایی	
۰/۰۶۸	۱/۸۳۴	۰/۱۴۲	۰/۰۹۵	۰/۱۷۴	تجربه‌پذیری	
۰/۹۰	۰/۱۲	۰/۰۱۶	۰/۱۲۶	۰/۰۱۶	توافق‌پذیری	پسران
۰/۷۹	-۰/۲۶	-۰/۰۳۶	۰/۱۱۱	-۰/۰۳۰	وجدان‌گرایی	
۰/۹۲	-۰/۰۹	-۰/۰۱۱	۰/۱۵۳	-۰/۰۱۵	توافق‌پذیری	دختران
۰/۶۳	-۰/۴۸	-۰/۰۴۹	۰/۱۱۲	-۰/۰۵۴	وجدان‌گرایی	

جدول ۵ نشان می‌دهد که در کل آزمودنی‌ها، از میان عوامل عمده شخصیتی روان‌رنجورخویی، برونگرایی و تجربه‌پذیری، هیچ‌کدام با راهبرد اضطراب امتحان رابطه معنی‌داری ( $p < ۰/۰۱$ ) نداشتند. همچنین، نتایج رگرسیون همزمان عوامل توافق‌پذیری و وجدان‌گرایی در هر دو گروه پسران و دختران، گویای آن بود که هیچ‌گونه رابطه معنی‌داری با راهبرد اضطراب امتحان ( $P < ۰/۰۱$ ) نداشتند. بنابراین، فرضیه محقق در مورد این مؤلفه راهبرد یادگیری تأیید نگردید.

جدول ۶: ضرایب استاندارد و غیر استاندارد رگرسیون همزمان برای پیش‌بینی راهبرد

ارزش‌گذاری درونی براساس پنج عامل عمده شخصیت

معنی داری	t	ضرایب استاندارد بتا	ضرایب غیراستاندارد		عوامل شخصیتی	آزمودنی‌ها
			خطای استاندارد	ضرایب b		
۰/۱۰۶	۱/۶۲۷	۰/۱۴۵	۰/۰۵۱	۰/۰۸۳	روان رنجورخویی	کل
۰/۳۳۹	۰/۹۵۹	۰/۰۸۲	۰/۰۷۴	۰/۰۷۱	برونگرایی	
۰/۹۱۱	-۰/۱۱۱	-۰/۰۰۹	۰/۰۶۷	-۰/۰۰۷	تجربه‌پذیری	
۰/۷۸	-۰/۲۷	-۰/۰۳۶	۰/۱۰۱	-۰/۰۲۸	توافق‌پذیری	پسران
۰/۰۰۹*	۲/۶۹	۰/۳۵۹	۰/۰۸۹	۰/۲۴۱	وجدان‌گرایی	
۰/۸۲	۰/۲۲۶	۰/۰۲۷	۰/۱۰۵	۰/۰۲۴	توافق‌پذیری	دختران
۰/۰۰۰*	۴/۱۰۱	۰/۴۵۹	۰/۰۷۷	۰/۳۱۶	وجدان‌گرایی	

همان طور که در جدول ۶ ملاحظه می‌شود، در کل آزمودنی‌ها از میان عوامل عمده شخصیتی روان رنجورخویی، برونگرایی و تجربه‌پذیری، هیچ کدام با راهبرد ارزش گذاری درونی رابطه معنی‌داری نداشتند؛ اما در گروه پسران از دو عامل توافق‌پذیری و وجدان‌گرایی، وجدان‌گرایی با ضریب بتای استاندارد ۰/۳۵۹ توانست رابطه مثبت معنی‌دار ( $P < ۰/۰۱$ ) با راهبرد ارزش گذاری درونی داشته باشد. همچنین، در گروه دختران نیز مانند پسران، از میان عوامل شخصیتی توافق‌پذیری و وجدان‌گرایی، وجدان‌گرایی با ضریب بتای استاندارد ۰/۴۵۹ توانسته است رابطه مثبت معنی‌داری ( $P < ۰/۰۱$ ) با راهبرد ارزش گذاری درونی داشته باشد. بنابراین، فرضیه محقق مبنی بر اینکه بین پنج عامل عمده شخصیت با راهبردهای یادگیری خود-تنظیمی دانش‌آموزان دختر و پسر دبیرستانی شهر اصفهان رابطه معنی‌داری وجود دارد، تأیید می‌گردد.

جدول ۷: ضرایب استاندارد و غیراستاندارد رگرسیون همزمان برای پیش‌بینی راهبرد

خودکارآمدی براساس پنج عامل عمده شخصیت

معنی داری	t	ضرایب استاندارد بتا	ضرایب غیراستاندارد		عوامل شخصیتی	آزمودنی‌ها
			خطای استاندارد	ضرایب b		
۰/۷۵۹	۰/۳۰۷	۰/۰۲۷	۰/۰۵۵	۰/۰۱۷	روان رنجورخویی	کل
۰/۶۷۲	۰/۴۲۴	۰/۰۳۶	۰/۰۸۰	۰/۰۳۴	برونگرایی	
۰/۳۰۱	-۱/۰۳۸	-۰/۰۸۱	۰/۰۷۲	-۰/۰۷۵	تجربه‌گرایی	
۰/۰۱	-۲/۴۱	-۰/۳۲۳	۰/۱۲۱	-۰/۲۹۲	توافق‌پذیری	پسران
۰/۰۰۷*	۲/۷۹	۰/۳۸۳	۰/۱۰۶	۰/۲۹۷	وجدان‌گرایی	
۰/۵۷	-۰/۵۶	-۰/۰۶۸	۰/۱۰۸	-۰/۰۶۰	توافق‌پذیری	دختران
۰/۰۰۱*	۳/۵۶	۰/۴۰۴	۰/۰۷۹	۰/۲۸۲	وجدان‌گرایی	

در جدول ۷ ملاحظه می‌شود که در کل آزمودنی‌ها، از میان عوامل شخصیتی روان رنجورخویی، برونگرایی و تجربه‌پذیری، هیچ کدام با راهبرد خودکارآمدی رابطه معنی‌داری نداشتند؛ اما در گروه پسران، از میان عوامل عمده شخصیتی توافق‌پذیری و

وجدان گرایی، عامل وجدان گرایی با ضریب بتای استاندارد معادل  $0/383$  توانسته است رابطه مثبت معنی داری ( $P < 0/01$ ) با راهبرد خودکارآمدی داشته باشد. در گروه دختران نیز از دو عامل عمده شخصیتی توافق پذیری و وجدان گرایی، عامل وجدان گرایی با ضریب بتای استاندارد معادل  $0/404$  توانسته است رابطه مثبت معنی داری ( $P < 0/01$ ) با راهبرد خودکارآمدی داشته باشد. بنابراین، فرضیه‌ی محقق مبنی بر اینکه بین پنج عامل عمده شخصیت و راهبردهای یادگیری خود-تنظیمی در دانش آموزان دختر و پسر دبیرستانی شهر اصفهان رابطه معنی داری وجود دارد، تأیید می‌گردد.

### بحث و نتیجه گیری

این فرضیه که بین پنج عامل عمده شخصیت با راهبردهای خود-تنظیمی در دانش آموزان دختر و پسر شهر اصفهان رابطه وجود دارد، مورد تأیید شد. یافته مذکور با نتایج تحقیقات بیجرانو و یان‌دای (۲۰۰۷)، جونز و گرین (۲۰۰۱) و خرمائی و خیر (۱۳۸۵) همخوانی دارد. نتایج، گویای آن است که از میان پنج عامل شخصیت، در گروه پسران، عامل روان‌رنجورخویی با راهبرد خود-تنظیمی رابطه منفی و معنی داری داشت. این افراد به تجربه اضطراب، تنش، ترحم‌جویی، کینه‌ورزی، ناامنی و افسردگی گرایش دارند. همچنین، دارای عزت نفس پایین هستند (کاستا و مک‌کری، ۱۹۸۵، به نقل از هرن و میچل، ۲۰۰۳). روان‌رنجورخویی معمولاً با فقدان مهارت‌های شناختی مؤثر مرتبط است (آیزنک، ۱۹۶۷). به نظر می‌رسد ویژگی روان‌رنجورخویی با ایجاد بلا تکلیفی و اثر بر انگیزش و افت آن موجب کاهش استفاده از راهبردهای یادگیری می‌شود.

همچنین، یافته‌ها نشان داد که، از میان پنج عامل عمده شخصیت در گروه دختران، عامل وجدان گرایی با راهبرد خود-تنظیمی رابطه مثبت و معنی داری داشت. این افراد کارآمد، قابل اعتماد، خود نظم‌بخش، با مسئولیت، توانایی برنامه‌ریزی و سازمان‌دهی، پیشرفت‌مدار و همچنین، آرام و منطقی هستند (کاستا و مک‌کری، ۱۹۸۵، به نقل از هرن و میچل، ۲۰۰۳؛

مک کری و کاستا، ۱۹۸۷، به نقل از بیجرانو، ۲۰۰۷). وظیفه شناسی با انضباط در کار، علاقه به موضوع و توجه و تمرکز در مطالعه ارتباط دارد (شونبرگ<sup>۱</sup>، ۱۹۹۵). احتمالاً این افراد شروع کننده یادگیری هستند و اهداف قابل وصول و دست یافتنی برای خود تعیین می کنند و با ایجاد ارتباط میان اجزا، همواره می کوشند موقعیت خود را به صورت یک کل درک و از تجربیات خود استفاده کنند.

یافته های به دست آمده از پژوهش حاضر، نشان دهنده آن است که از میان پنج عامل عمده شخصیت، در هر دو گروه پسران و دختران، وجدان گرایی با راهبردهای شناختی رابطه ای مثبت و معنی دار دارد. این یافته با نتایج تحقیقات چامورو- پریمیوزیک و فارنهام (۲۰۰۳) و گیسلر- برن اشتاین و همکاران (۱۹۹۶) همخوانی دارد. بنابراین، در تبیین این یافته، با توجه به ویژگی های افراد وجدان گرا و نتایج تحقیقاتی که از این یافته حمایت می کنند، می توان اظهار داشت که احتمالاً آنان با تنظیم یا کنترل فرآیندهای شناختی قادرند تا پیوسته فرآیندهای شناختی خود را تحت نظر و دقت قرار داده، اشکالات موجود را برای رسیدن به هدف، شناسایی و اصلاح نمایند. یادگیرندگانی که راهبردهای شناختی را به کار می گیرند، به خوبی در کارهای خود سازمان دهی دارند، زمان بندی را رعایت می کنند و با کوشش فراوان به مطالعه می پردازند. نتایج پژوهش حاضر، بیانگر آن است که از میان پنج عامل عمده شخصیت، هیچ کدام با راهبرد اضطراب امتحان رابطه معنی داری نداشتند و این با نتایج پژوهشگران دیگر مغایرت دارد. طبق گزارش آیزنک (۱۹۶۷)، انت ویستل (۱۹۸۸) و متیوز و زیدنر<sup>۲</sup> (۲۰۰۴)، رابطه ای منفی بین روان رنجورخویی و مهارت های شناختی و فراشناختی قابل پیش بینی است. بنابراین، افرادی که تنش و اضطراب بیشتری را تجربه می کنند، از آرامش کمتری برخوردارند و در موقعیت های امتحان فشار بیشتری را متحمل می شوند، احساس بلا تکلیفی می کنند، در یادآوری مطالب با اشکال مواجه می گردند، سازمان دهی ندارند و از انسجام و اعتماد به نفس پایینی برخوردارند، از همین رو، با تنش بیشتری به پاسخ گویی سؤال های می پردازند و دچار اضطراب بیشتری می شوند.

---

1- Schouwenburg

2- Matthews & Zeidner



نتایج تحقیق حاضر نشان می‌دهد که از میان پنج عامل عمده شخصیت، در هر دو گروه پسران و دختران، عامل وجدان‌گرایی با راهبرد ارزش‌گذاری درونی رابطه مثبت و معنی‌داری داشته است. این نتیجه پژوهش کالکویت و سمیرینگ (۱۹۹۸)، جونز و گرین (۲۰۰۱) و خرمائی و خیر (۱۳۸۵) همخوانی دارد. ارزش‌گذاری درونی مربوط به ابعاد انگیزشی است. شخصی که به ارزش‌گذاری درونی توجه دارد، به دنبال داوری مثبت نسبت به خود و پرهیز از داوری منفی دیگران نسبت به خودش است (مارش<sup>۱</sup> و همکاران، ۲۰۰۰، به نقل از خرمائی و خیر، ۱۳۸۵). در تبیین این یافته می‌توان اظهار داشت که افراد وجدان‌گرا کارآمد و پیشرفت مدار هستند و نیز، انضباط در کار و توجه و تمرکز بر روی موضوع‌های درسی دارند. انگیزش این یادگیرندگان درونی است و نگاه آنان نسبت به موضوع‌های درسی، تلاش برای فهمیدن است.

نتایج حاکی از آن است که از میان پنج عامل عمده شخصیت، در هر دو گروه پسران و دختران، عامل وظیفه‌شناسی رابطه مثبت و معنی‌داری با راهبرد خودکارآمدی داشته است. این یافته با نتایج تحقیقات کولکویت و سمیرینگ (۱۹۹۸) و پژوهش‌های جونز و گرین (۲۰۰۱)، چامورو-پریمیوزیک و فرنهام (۲۰۰۳) و خرمائی و خیر (۱۳۸۵) همخوانی دارد. در تبیین این نتیجه می‌توان گفت که به نظر می‌رسد هر چه شخص مسئولیت‌پذیرتر، خود-تنظیم‌گرتر و کارآتر باشد، دور از انتظار نیست که از خودکارآمدی بیشتری برخوردار باشد. احتمالاً این دانش‌آموزان باورهای منطقی از توانایی‌ها و محدودیت‌های دانش و مهارت خود دارند و از این رو، اهداف قابل دسترسی را برای خود انتخاب می‌کنند.

با توجه به نتایج این تحقیق، 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 دانش‌آموزان تسهیل

آنها را در به کارگیری راهبردهای خود- تنظیمی هدایت و راهنمایی کنند تا آینده تحصیلی و شغلی بهتری را تضمین نمایند.

## منابع

- پروین، لارنس و جان، الیور. (۲۰۰۱). شخصیت (نظریه و پژوهش)، ترجمه م. ج. جوادی، و پ. کدیور، تهران: نشر آیتز.
- حق شناس، حسن. (۱۳۸۵). طرح پنج عاملی ویژگی های شخصیت: راهنمای تفسیر و هنجارهای آزمون های NEO-FFI و NEO-PI-R، شیراز: انتشارات دانشگاه علوم پزشکی.
- خرمائی، فرهاد و خیر، محمد. (۱۳۸۸). بررسی مدل علی ویژگی های شخصیتی، جهت گیری های انگیزشی و راهبردهای شناختی یادگیری، مجله علوم اجتماعی و انسانی دانشگاه شیراز، (پیاپی ۴۹) ۸۰-۹۷.
- رضویه، اصغر؛ لطیفیان، مرتضی و فولادچنگک، محبوبه. (۱۳۸۵). بررسی مقایسه ای تأثیر آموزش مهارت های خودگردانی و افزایش باورهای خودبستگی بر کارکرد تحصیلی دانش آموزان دبیرستانی، مجله اندیشه های نوین تربیتی. ۴ و ۳، ۲۵-۷.
- شکری، امید؛ کدیور، پروین؛ فرزاد، ولی الله؛ سنگری، علی اکبر؛ زین آبادی، حسن رضا؛ غنایی، زیبا و نقش، زهرا. (۱۳۸۶). نقش عوامل شخصیت، رویکردهای یادگیری و سبک های تفکر بر پیشرفت تحصیلی دانشجویان، مجله روان شناسی، شماره ۴.
- شیرازی تهرانی، علیرضا. (۱۳۸۱). بررسی رابطه باورهای انگیزشی و راهبردهای یادگیری خود-تنظیمی با عملکرد تحصیلی دانش آموزان دختر و پسر دبیرستان های شهر اصفهان، پایان نامه کارشناسی ارشد. دانشکده روانشناسی و علوم تربیتی، اصفهان.

صمدی، معصومه (۱۳۸۳). بررسی خود-تنظیمی یادگیری دانش آموزان و والدین: مطالعه جنسیت و عملکرد تحصیلی، *مجله روان‌شناسی و علوم تربیتی*. ۱۷۵-۱۵۷.

کنعانی، کبری (۱۳۸۵). *هنجاریابی و بررسی روایی و پایایی پرسشنامه پنج عامل عمده شخصیتی NEO-PI-R و بررسی نیم‌رخ روانی عاملان تصادف با استفاده از این پرسشنامه*، پایان‌نامه کارشناسی ارشد. دانشکده روانشناسی و علوم تربیتی، دانشگاه آزاد خوراسگان.

کیامهر، جواد (۱۳۸۱). *هنجاریابی فرم کوتاه پرسشنامه پنج عاملی نئو و بررسی ساختار عاملی آن در بین دانشجویان علوم انسانی دانشگاه‌های تهران*، پایان‌نامه کارشناسی ارشد سنجش و یادگیری، تهران.

گروسی فرشی، میر تقی (۱۳۷۷). *هنجاریابی جدید شخصیتی NEO و بررسی تحلیل ویژگی‌ها و ساختار عاملی آن بین دانشجویان دانشگاه‌های ایران*، پایان‌نامه دکترا، تهران.

گروسی فرشی، میر تقی (۱۳۸۰). *رویکردهای نوین در ارزیابی شخصیت*، تبریز: انتشارات دانیال.

Bidjerano, T. & Yun Dai, D. (2007). The relationship between the big-five model of personality and self-regulated learning strategies. *Learning and Individual Differences*, 17, 69-81

Biggs, J. B. (1987). *Student approaches to learning and studying*. Hawthorn: Australian Council for Educational Research.

Busato, V. V. Prins, F. J. Elshout, J. J. & Hamaker, C. (2000). Intellectual ability, learning style, personality, achievement motivation and academic success of psychology students in higher education. *Personality and Individual Differences*, 29, 1057-1068.

Chamorro-Premuzic, T. & Furnham, A. (2003). Personality predicts academic performance: Evidence from two longitudinal university samples. *Journal of Research in Personality*, 37, 319- 338.

- Colquitt, J. A. & Simmering, M. J. (1998). Conscientiousness, Goal Orientation, and Motivation to Learn During the Learning Process: A Longitudinal Study. *Journal of Applied Psychology*, 83, 654-665.
- Costa, P. T. & McCrae, R. R. (1990). Personality disorders and the Five-factor model of personality. *Journal of Personality Disorders*, 4, 362-371.
- Costa, P. T. & McCrae, R. R. (1992). *Revised NEO Personality Inventory (NEO-PI-R) and NEO Five-factor Inventory (NEO-FFI) Professional manual*. Odessa, FL, Psychological Assessment Resources.
- Digman, J. M. (1990). Personality structure: Emergence of five-factors model. *Annual Review of Psychology*, 41, 417- 440.
- Duncan, T. G. & McKeachie, W. J. (2005). The making of the motivated strategies for learning questionnaire. *Educational Psychologist*, 40, 117-128.
- Entwistle, N. (1988). Motivational factors in students' approaches to learning. In R. R. Schmeck (Ed.), *Learning strategies and learning styles*. (21-51). New York: Plenum Press.
- Eysenck, H. J. (1967). *The biological basis of personality*. Springfield. IL: Charles C. Thomas.
- Furnham, A. Chamorro-Premuzic, T. & McDougall, F. (2003). Personality, cognitive ability, and beliefs about intelligence as predictors of academic performance. *Learning and Individual Differences*, 14, 49-66.
- Geisler- Brenstein, E. Schmeck, R. R. & Hetherington, J. (1996). An individual difference perspective on student diversity. *Higher Education*, 31, 73-96.

- Goldberg, L. R. (1990). An alternative "description of personality": The big five factor structure. *Journal of Personality and Social Psychology*, 59, 1216-122.
- Goldberg, L. R. (1993). *The magical number five, plus or minus two: Some considerations on the dimensionality of personality descriptors*. Paper presented at a Research Seminar, Gerontology Research Center, Baltimor, MD.
- Haren, E. & Michell, C. W. (2003). Relationships between the five-factor personality model and coping styles. *Psychology & Education: An Interdisciplinary Journal*, 40, 38-46.
- John, O. P. (1989). Towards a taxonomy of personality descriptors. In, D. M. Buss & N. Cantor (Eds.). *Personality psychology: Recent trends and emerging directions*. (261-271), New York: Springer.
- Jones, J .E. & Green, B .A. (2001). *The relationships among self-regulation motivation and personality traits of college students*. Division C: Section 5: Holt. Reinhart & Winston.
- Lei Hu, M. (2004). *The relationship between big five personality traits: Learning motivations and learning performance of the hospitality students in Taiwan*. Jin-Wen Institute of Tecnology, Taiwan.
- Mathews, G. & Deary, I. J. (1998). *Personality traits*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Mathews, G. & Zeidner, M. (2004). Traits, states, and trilogy of mind: An adaptive perspective on intellectual functioning. In D. Y. Dai, & R. J. Sternberg (Eds.). *Motivation, emotion, and cognition: Integrative perspectives on intellectual functioning and development*. (143-174), Mahawah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Marton, F. & Saljo, R. (1984). Approaches to learning. In F. Marton, D. Hounsell, & N. Entwistle, *The experience of learning*. (36- 55). Edinburgh: Scottish Academic Press.

- McCrae, R. R. & Costa, P. T. (1997). Personality trait structure as a human universal. *American Psychologist*, 52, 509- 516.
- McCrae, R. R. & Costa, P. T. (1999). A five-factor theory of personality. In L. A. Pervin & O. P. John (Eds.), *Handbook of personality: Theory and research*. (2 nd ed), New York: Guilford.
- McCrae, R. R. & Costa, P. T. (2004). A contemplated revision of NEO Five Factor Inventory. *Journal of Personality and Individual Differences*, 36, 587-596.
- McCrae, R. R. & Costa, P. T. (1997). Personality trait structure as a human Universal. *American Psychologist*, 52, 509-516
- McCrae, R. R. & Costa, P. T. (1987). Validation of the five- factor model of personality across instruments and observers. *Journal of Personality and Social Psychology*, 52, 81-90.
- McCrae, R. R. & John, O. P. (1992). An introduction to the five-factor model and its application. *Journal of Personality*, 60, 175-215.
- Nota, L. Soresi, S. & Zimmerman, B. J. (2004). Self-regulation and academic achievement and resilience: A longitudinal study. *International Journal of Educational Research*, 41, 198- 215.
- Pajares, F. & Valiante, G. (2002). Students' self-efficacy in their self-regulated learning strategies: A developmental perspective. *Psychologia*, 45, 211-221.
- Pask, G. (1988). Learning strategies, teaching strategies, and conceptual or learning style. In R. R. Schmeck, *Learning strategies and learning style*. (83-100), New York: Plenum Press.
- Pintrich, P. R. (1995). Understanding self-regulated learning. In P. R. Pintrich (Ed.). *Understanding self-regulated learning*. (3-12), San Francisco, C A: Jossey- Bass.

- Pintrich, P. R. & DeGroot, E. V. (1990). Motivational and self-regulated components of classroom academic achievement. *Journal of Educational Psychology*, 82, 33-40.
- Pytlik, H. L. (2002). What do we assess when we assess a big 5 traits? A content analysis of the affective, behavioral, and cognitive peoceaaea represented in Big 5 Personality Inventories. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 28, 847-858.
- Schouwenburg, H. C. (1995). *Personality and academic competence poster presented at the seventh meeting of the international society for study of individual differences*. Poland: Warsaw.
- Schunk, S. H. (2005). Self-regulated learning: The educational legacy of Paul R Pintrich. *Educational Psychology*, 40, 85-94.
- Vermunt, J. (1992). *Learning styles and regulation of learning in higher education toward process-oriented instruction in autonomous thinking*. Swets & Zeilinger, Amsterdam.
- Zeidner, M. & Matthews, G. (2000). Intelligence and personality. In R. Sternberg (Ed.), *Handbook of intelligence*. (581-610), New York: Cambridge University Press.
- Wiggins, J. S. (1997). In defense of traits. In R. Hogan, J. A. Johnson, S. R. Briggs (Eds.). *Handbook of personality psychology*. (97-115), San Diego: Academic Press.
- Zimmerman, B. J. & Martinez-Pons, M. (1986). Development of a structured interview for assessing student use of self-regulated learning strategies. *American Educational Research Journal*, 23, 614-23.
- Zimmerman, B. J. & Martinez-Pons, M. (1988). Construct validation of a strategy model of student self-regulated learning. *Journal of Educational Psychology*, 80, 284-290.

- Zimmerman, B. J. (1995). Self-regulation involves more than met cognition: A social cognitive perspective. *Educational Psychologist*, 30, 217-221.
- Zimmerman, B. J. & Schunk, D. H. (Eds.). (2001). *Self-regulated learning and academic achievement*. Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Zimmerman, B. J. & Schunk, D. H. (2004). *Self-regulating intellectual Processes and outcomes: A social cognitive perspective*. In D. Y. Dai, & R. J. Sternberg (Eds.), *Motivation, emotion, and cognition integrative perspectives on intellectual functioning and development*. (143-174), Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.