

بررسی رابطه ویژگی‌های شخصیتی، باورهای انگیزشی و استراتژی‌های یادگیری با
عملکرد تحصیلی دانشجویان گروه‌های علوم انسانی و علوم پایه

اکبر رضائی^۱

محسن خورشید^۲

حمیدرضا مقامی^۳

تاریخ پذیرش: ۹۲/۱/۱۸

تاریخ وصول: ۹۱/۱۰/۶

چکیده

هدف پژوهش حاضر بررسی رابطه ویژگی‌های شخصیتی، باورهای انگیزشی و استراتژی‌های یادگیری با عملکرد تحصیلی دانشجویان بود. بدین منظور تعداد ۲۴۰ نفر از دانشجویان گروه‌های علوم انسانی و علوم پایه دانشگاه تبریز به شیوه خوشه‌ای چند مرحله‌ای انتخاب شدند. در این پژوهش برای جمع‌آوری داده‌ها از پرسشنامه‌های پنج‌عاملی شخصیت نئو و استراتژی‌های انگیزشی برای یادگیری استفاده شد و معدل کل دانشجویان به عنوان شاخص عملکرد تحصیلی در نظر گرفته شد. برای تحلیل داده‌ها همبستگی پیرسون و تحلیل رگرسیون چندگانه اجرا شد. نتایج حاصل نشان داد که بین ویژگی‌های شخصیتی مسئولیت‌پذیری یا

akbar_rezaei@pnu.ac.ir

۱- دانشیار گروه روان‌شناسی دانشگاه پیام نور

۲- کارشناس ارشد برنامه ریزی درسی

۳- دانشجوی دکتری تکنولوژی آموزشی

وظیفه‌شناسی و عملکرد تحصیلی دانشجویان گروه‌های علوم پایه رابطه مثبت و معنی‌داری وجود دارد. عملکرد تحصیلی با باورهای انگیزشی خودکارآمدی و همچنین استراتژی‌های یادگیری (استفاده از استراتژی‌های شناختی و خود‌نظم‌دهی) در هر دو گروه علوم انسانی و علوم پایه رابطه مثبت و معنی‌دار دارد. نتایج تحلیل رگرسیون نیز نشان داد که باور انگیزشی خودکارآمدی در عملکرد تحصیلی دانشجویان رشته‌های علوم انسانی و ویژگی شخصیتی مسئولیت‌پذیری یا وظیفه‌شناسی در عملکرد تحصیلی دانشجویان رشته‌های علوم پایه بیشترین سهم را دارند.

واژگان کلیدی: ویژگی‌های شخصیتی، باورهای انگیزشی، استراتژی‌های یادگیری، عملکرد تحصیلی.

مقدمه

عملکرد تحصیلی دانشجویان نه تنها موضوع قابل توجهی برای والدین و دست‌اندرکاران آموزش عالی کشور است، بلکه برای تمام افرادی که به رشد و شکوفایی جوانان و پیشرفت جامعه علاقمند باشند حائز اهمیت فراوانی است. عوامل متعددی در عملکرد تحصیلی یادگیرندگان نقش دارند. در سال‌های اخیر نقش ویژگی‌های شخصیتی، استراتژی‌های یادگیری و باورهای انگیزشی مورد توجه صاحب‌نظران قرار گرفته است.

پنج عامل بزرگ شخصیت شامل برون‌گرایی^۱، روان‌نژندی^۲، گشودگی^۳، مقبولیت^۴ و مسئولیت‌پذیری یا وظیفه‌شناسی^۵ هستند (پروین^۶ و جان^۷، ۱۳۸۱). نتایج پژوهش‌های مختلف حاکی از آن است که برخی از مولفه‌های شخصیت با عملکرد تحصیلی رابطه مثبت و برخی

۱. extraversion
 ۲. neuroticism
 ۳. openness
 ۴. agreeableness
 ۵. conscientiousness
 ۶. Pervin
 ۷. John

دیگر با آن رابطه منفی دارند. برای مثال، نتایج پژوهش آتش روز، پاکدامن و عسگری (۱۳۸۷) نشان دادند که پیشرفت تحصیلی با رگه‌های شخصیتی برون‌گرایی، مقبولیت و وظیفه‌شناسی یا مسئولیت‌پذیری همبستگی مثبت ولی با روان‌نژندی همبستگی منفی دارد. لایدرا^۱، پولمن^۲ و آلیک^۳ (۲۰۰۷) نیز گزارش کرده‌اند که پیشرفت تحصیلی با روان‌نژندی رابطه منفی ولی با مقبولیت رابطه مثبت وجود دارد. در پژوهش‌های دیگر به رابطه مثبت بین پیشرفت تحصیلی و برون‌گرایی (چامورو-پرموزیک^۴، فورنهام^۵، ۲۰۰۳)، وظیفه‌شناسی (واگرنمن^۶ و فاندرا^۷، ۲۰۰۷) (۲۰۰۷) گشودگی (کنارد^۸، ۲۰۰۶؛ فارسیدس^۹ و وودفیلد^{۱۰}، ۲۰۰۳) اشاره شده است. به نظر می‌رسد نقش ویژگی‌های شخصیتی بر رفتار و شناخت گاه مستقیم و بی‌واسطه است و گاهی هم با اثرگذاری بر عوامل واسطه‌ای موجب بروز پیامدهای رفتاری و شناختی می‌شود.

علاوه بر ویژگی‌های شخصیتی، استراتژی‌های یادگیری نیز در عملکرد تحصیلی مؤثر هستند. استراتژی‌های یادگیری^{۱۱} به روش‌هایی اشاره می‌کند که دانشجویان برای یادگیری و بخاطر سپردن مطالب درسی استفاده می‌کنند. پژوهشگران استراتژی‌های یادگیری متعددی را شناسایی کرده‌اند که یک دسته از آنها به استراتژی‌های شناختی^{۱۲} معروف‌اند. تکرار یا مرور ذهنی، بسط یا گسترش معنایی و سازمان‌دهی از جمله استراتژی‌های شناختی مهم هستند (سیف، ۱۳۸۹). در کل راهبردهای مرور ذهنی برای سطوح عمیق‌تر یادگیری و فهم، راهبردهای سودمندی نیستند. در مقابل، راهبردهای بسط و سازمان‌دهی پردازش عمیق‌تر مطالب را تسهیل

۱. Laidra
۲. Pullmann
۳. Allik
۴. Chamorro-Premuzic
۵. Furnham
۶. Wagerman
۷. Funder
۸. Conard
۹. Farsides
۱۰. Woodfield
۱۱. Learning strategies
۱۲. Cognitive strategies

می‌سازد و به فهم و یادگیری بهتری از راهبردهای مرور ذهنی منجر می‌شود. جنبه دیگر درگیری شناختی شامل نظم دهی شخصی^۱ است. وول فولک^۲ (۲۰۰۴) نظم دهی شخصی را به به عنوان فرایند فعال سازی اندیشه‌ها، رفتارها و هیجانات برای رسیدن به اهداف تعریف کرده است. شواهد بسیاری وجود دارد که پردازش عمیق و نظم دهی شخصی (یعنی برنامه ریزی، هدف‌گزینی و نظارت کردن بر فرایندهای یادگیری شخص) از عوامل مهم و مؤثر در یادگیری و پیشرفت تحصیلی یادگیرندگان هستند (گرین^۳ و میلر^۴، ۱۹۹۶؛ پینتریچ^۵ و دی گروت^۶، ۱۹۹۰؛ زیمرمن^۷ و مارتینز-پونز^۸، ۱۹۹۰).

تحقیقات نشان داده‌اند که تنها داشتن دانش شناختی و فراشناختی برای بهبود عملکرد تحصیلی در سطح عالی کافی نیست بلکه دانشجویان بایستی برای استفاده از این استراتژی‌ها برانگیخته شوند. این مسأله باعث توجه بیشتر به عوامل انگیزشی و نقش آن در استفاده از استراتژی‌های یادگیری و عملکرد تحصیلی گردیده است. باورهای انگیزشی دسته‌ای از معیارهای شخصی و اجتماعی هستند که افراد برای انجام یک عمل به آنها مراجعه می‌کنند. در پژوهش حاضر باورهای انگیزشی براساس نظرات پینتریچ و دی گروت (۱۹۹۰) به سه مؤلفه انتظاری، ارزشی و عاطفی طبقه‌بندی شده است: (الف) مؤلفه انتظاری شامل باورهای دانشجویان درباره توانایی‌هایشان درباره عمل کردن به تکلیف است. (ب) مؤلفه ارزشی شامل اهداف دانشجویان و باورهایشان درباره اهمیت و علاقه به تکلیف است. (ج) مؤلفه عاطفی شامل واکنش‌های هیجانی به تکلیف است. مؤلفه انتظاری انگیزش دانشجویان به شیوه‌های مختلفی در ادبیات انگیزشی مفهوم‌سازی شده است (برای مثال، شایستگی تصوری، کارآمدی

-
۱. Self- Regulation
 ۲. Woolfolk
 ۳. Greene
 ۴. Miller
 ۵. Pintrich
 ۶. DeGroot
 ۷. Zimmerman
 ۸. Martinez-Pons

شخصی، سبک اسنادی و باورهای کنترلی). اما سازه اساسی و مهم، باورهای دانشجویان در ارتباط با توانایی‌هایشان است که آنها را قادر می‌سازد تا بر روی یک تکلیف عمل کنند (کارآمدی شخصی). در این معنی، مؤلفه انتظاری شامل پاسخ‌های دانشجویان به این سؤال است که: «آیا من می‌توانم این تکلیف را انجام دهم؟» جنبه‌های مختلفی از مؤلفه‌های انتظاری به خودنظم‌دهی دانشجویان و استفاده از استراتژی‌های شناختی مرتبط است. در کل نتایج پژوهش‌ها حاکی از آن است دانشجویانی که به توانایی‌هایشان باور دارند در تکلیف به صورت فراشناختی درگیر می‌شوند. استراتژی‌های شناختی بیشتری به کار می‌برند و به احتمال زیاد در انجام تکلیف خودشان اصرار می‌ورزند و در نهایت موفقیت نصیب آنها می‌شود (فینچام^۱ و کین^۲، ۱۹۸۶). مؤلفه ارزشی انگیزش شامل اهداف دانشجویان برای انجام تکلیف و باورهایشان باورهایشان درباره اهمیت و علاقه به تکلیف است. اگرچه این مؤلفه نیز به شیوه‌های مختلفی مفهوم‌سازی شده است (از جمله اهداف پیشرفت، ارزش‌گذاری تکلیفی و علائق درونی). با این حال، این مؤلفه انگیزشی به طور اساسی به استدلال دانشجویان برای انجام یک تکلیف مربوط می‌شود. به عبارت دیگر، آنچه که دانشجویان به این سؤال پاسخ می‌دهند: «چرا من این تکلیف را انجام می‌دهم؟» در پژوهش حاضر، مؤلفه ارزشی تحت عنوان ارزش‌گذاری درونی مورد مطالعه قرار می‌گیرد. در کل، ارزش‌گذاری درونی به اهمیتی که دانشجویان به یک تکلیف یا درس خاصی می‌دهند، باوری که به آن تکلیف دارند و هدفی که از مطالعه آن دنبال می‌کنند، اطلاق می‌شود. سومین مؤلفه انگیزشی به واکنش‌های هیجانی و عاطفی دانشجویان به تکلیف مربوط می‌شود. موضوع مهم برای دانشجویان پاسخ دادن به این سؤال است که: «من چه احساسی درباره این تکلیف دارم؟» باز هم چندین واکنش عاطفی و هیجانی مرتبط ممکن است وجود داشته باشد (برای مثال اضطراب، ترس، خشم، غرور و...). اما در موقعیت‌های یادگیری یکی از مهم‌ترین اینها به نظر می‌رسد اضطراب امتحان باشد. اضطراب امتحان احساس یا حالت

۱. Fincham

۲. Cain

هیجانی ناخوشایندی است که پیامدهای رفتاری و روان‌شناختی خاصی دارد و در امتحانات رسمی و یا دیگر موقعیت‌های ارزشیابی تجربه می‌شود (زیمرمن و مارتینز - پونز، ۱۹۸۸؛ الیوت^۱ و دوئک^۲، ۱۹۸۸). اگر چه پیش‌بینی می‌شود دو مؤلفه انتظاری و ارزشی انگیزش ارتباط خطی مثبت و ساده‌ای با مؤلفه‌های استراتژی‌های یادگیری داشته باشند. اما نتایج برای اضطراب امتحان چندان ساده و صریح نیست. برای مثال، بنجامین^۳، مک کیجی^۴، لین^۵ و هالینگر^۶ (۱۹۸۱) نشان داده‌اند که اگر چه دانشجویان مضطرب، بنظر می‌رسد که پر تلاش هستند ولی اغلب آنها از استراتژی‌های شناختی مناسب برای پیشرفتشان بهره نمی‌گیرند.

پژوهش‌های مورد بحث در کل اهمیت ارتباط ویژگی‌های شخصیتی، باورهای انگیزشی و استراتژی‌های یادگیری در عملکرد تحصیلی دانشجویان را نشان می‌دهند. با این حال در مطالعات قبلی، اکثر محققان بر یک یا دو متغیر متمرکز شده‌اند. تنها از طریق بررسی همزمان این متغیرهاست که می‌توان کارآمدی نسبی آنها را در پیش‌بینی عملکرد تحصیلی برآورد کرد. از لحاظ کاربردی انتظار می‌رود نتایج پژوهش حاضر با آشکار ساختن سهم هر یک از این مؤلفه‌ها اطلاعات مفیدی را در اختیار استادان و سایر دست‌اندرکاران نظام آموزشی دانشگاه (برنامه ریزان درسی و آموزشی) قرار دهد تا شرایط و موقعیت‌ها را طوری تدارک ببینند که در آن دانشجویان به موفقیت تحصیلی بهتری نائل شوند. بنابراین هدف کلی پژوهش حاضر دستیابی به این سؤال است که چه ارتباطی بین ویژگی‌های شخصیتی، باورهای انگیزشی، استراتژی‌های یادگیری و عملکرد تحصیلی دانشجویان گروه‌های علوم انسانی و علوم پایه وجود دارد؟ و سهم هر یک از متغیرهای ویژگی‌های شخصیتی، باورهای انگیزشی،

۱. Elliot
 ۲. Dweck
 ۳. Benjamin
 ۴. McKeachie
 ۵. Lin
 ۶. Holinger

استراتژی‌های یادگیری در پیش‌بینی عملکرد تحصیلی دانشجویان گروه‌های علوم انسانی و علوم پایه چه اندازه است؟

روش

جامعه آماری پژوهش حاضر را کلیه دانشجویان گروه‌های علوم انسانی و علوم پایه دانشگاه تبریز در نیمسال دوم سال تحصیلی ۸۸-۸۹ تشکیل می‌دادند. از این جامعه آماری تعداد ۲۴۰ نفر (به تفکیک علوم پایه ۱۲۴ دانشجوی و علوم انسانی ۱۱۶ دانشجو) با استفاده از روش نمونه‌گیری خوشه‌ای چند مرحله‌ای تصادفی برای اجرای پژوهش انتخاب شدند. بدین صورت که از هر گروه دو دانشکده و از هر دانشکده دو رشته تحصیلی به صورت تصادفی انتخاب گردید. به نظر می‌رسد این تعداد نمونه برای یک مطالعه همبستگی و رگرسیونی که شامل ۱۱ متغیر پیش‌بین است کافی باشد و شواهد نظری از آن حمایت می‌کنند. برای مثال لیندمن^۱، مرندا^۲ و گلد^۳ (۱۹۸۰) تاکید می‌کنند که حجم گروه نمونه در تحلیل رگرسیون چندمتغیری باید دست کم ۱۰۰ و یا ۲۰ برابر تعداد متغیرها، هر کدام بزرگتر است، باشد. استیونس^۴ (۱۹۹۶) پانزده مورد و هاوول^۵ (۱۹۹۷) ده مشاهده برای هر متغیر پیش‌بین توصیه می‌کند.

ابزارهای اندازه‌گیری

در این پژوهش برای گردآوری اطلاعات از ابزارهای زیر استفاده شد: (۱) پرسشنامه پنج‌عاملی شخصیت، (۲) پرسشنامه استراتژی‌های انگیزشی برای یادگیری.

پرسشنامه پنج‌عاملی شخصیت: برای اندازه‌گیری صفات شخصیتی از پرسشنامه مدل پنج‌عاملی شخصیت (NEO) استفاده شد. فرم کوتاه این پرسشنامه ابتدا توسط مک کری^۶ و کوستا^۷

۱. Lindeman
۲. Merenda
۳. Gold
۴. Stevens
۵. Howell
۶. McCrae

و کوستا^۱ به منظور اندازه‌گیری پنج عامل یا حیطه اصلی برون‌گرایی، روان‌نژندی، گشودگی، مقبولیت و مسئولیت‌پذیری یا وظیفه‌شناسی ساخته شد. این پرسشنامه که شامل ۶۰ سوال است توسط گروسی فرشی به فارسی ترجمه و در بین دانشجویان ایرانی هنجاریابی شده است (گروسی فرشی، ۱۳۷۷). سؤال‌های پرسشنامه به صورت بسته پاسخ و شامل پنج گزینه (کاملاً مخالفم، مخالفم، نظری ندارم، موافقم و کاملاً موافقم) است که بعضی از سؤال‌ها به صورت معکوس نمره‌گذاری می‌شوند. پرسشنامه دارای روایی عاملی خوبی در گروه‌های جنسی، سنی و نژادی مختلف می‌باشد (کاستا و مک کری، ۱۹۹۲). پایایی فرم کوتاه نئو توسط پژوهشگران مختلف هم در خارج و هم در داخل کشور مورد بررسی قرار گرفته است. در پژوهشی در خارج از کشور (مک کری و کاستا، ۲۰۰۴) به ترتیب ضرایب بازآزمایی ۰/۸۳، ۰/۷۵، ۰/۸۰، ۰/۷۹ و ۰/۷۹ به ترتیب برای پنج عامل روان‌نژندی، برون‌گرایی، گشودگی، مقبولیت و وظیفه‌شناسی گزارش شده است. در پژوهش‌های ایرانی امان‌الهی فرد (۱۳۸۴) ضرایب آلفای کرانباخ ۰/۴۸ تا ۰/۸۵، حسینی لرگانی (۱۳۸۶) ضرایب آلفای کرانباخ ۰/۵۲ تا ۰/۸۲ را برای عامل‌های این پرسشنامه را گزارش کرده‌اند. در پژوهش حاضر نیز ضرایب پایایی پنج عامل شخصیتی به قرار زیر به دست آمد: روان‌نژندی (۰/۷۵۹)، برون‌گرایی (۰/۷۰۴)، گشودگی (۰/۱۹۲)، مقبولیت یا انعطاف‌پذیری (۰/۶۳۴) و وظیفه‌شناسی یا مسئولیت‌پذیری (۰/۸۳۷). با توجه به اینکه در پژوهش حاضر ضریب پایایی مقیاس گشودگی نسبتاً پایین به دست آمد. از این رو این مقیاس از کلیه تحلیل‌های بعدی حذف شد.

پرسشنامه استراتژی‌های انگیزشی برای یادگیری: پرسشنامه استراتژی‌های انگیزشی برای یادگیری^۲ (MSLQ) توسط پینتریچ و دی‌گروت (۱۹۹۰) برای اندازه‌گیری انگیزش و استفاده از استراتژی‌های شناختی و فراشناختی یادگیرندگان تهیه شده است. این پرسشنامه شامل ۴۴

۱. Costa

۲. The Motivated Strategies for Learning Questionnaire (MSLQ)

سؤال است که دارای دو مقیاس باورهای انگیزشی^۱ و استراتژی‌های یادگیری خود نظم‌دهی^۲ است. مقیاس باورهای انگیزشی شامل ۲۲ سؤال است که سه عامل خود کارآمدی^۳، ارزش‌گذاری درونی^۴ و اضطراب امتحان^۵ را اندازه‌گیری می‌کند. مقیاس استراتژی‌های یادگیری خود نظم‌دهی نیز دارای ۲۲ سؤال است که دو عامل استفاده از استراتژی‌های شناختی^۶ (استراتژی‌های مرور ذهنی، استراتژی‌های بسط‌دهی و استراتژی‌های سازمان‌دهی) و خود نظم‌دهی (استراتژی‌های فراشناختی، مدیریت شخصی و کنترل تلاش در انجام تکالیف) را اندازه‌گیری می‌کند. برای نمره‌گذاری سؤالات این پرسشنامه از مقیاس ۷ درجه‌ای لیکرت (=۷ کاملاً در مورد من صحیح است، ۱=اصلاً در مورد من صحیح نیست) استفاده شده است.

روایی و پایایی پرسشنامه: پینتریچ و دی گروت (۱۹۹۰) برای بررسی روایی پرسشنامه MSLQ از روش تحلیل عاملی استفاده کردند و برای مقیاس باورهای انگیزشی سه عامل خود کارآمدی، ارزش‌گذاری درونی و اضطراب امتحان را استخراج کردند. آنها در تحلیل عاملی مقیاس استراتژی‌های یادگیری خود نظم‌دهی دو عامل استفاده از استراتژی‌های شناختی و خود نظم‌دهی (استراتژی‌های فراشناختی، مدیریت شخصی و کنترل تلاش در انجام تکالیف) را به دست آوردند. خرده مقیاس استفاده از استراتژی‌های شناختی شامل ۱۳ سؤال بود که در برگیرنده استراتژی‌های مرور ذهنی، استراتژی‌های بسط‌دهی و استراتژی‌های سازمان‌دهی بود. در ارتباط با خرده مقیاس خود نظم‌دهی، گرچه انتظار می‌رفت که استراتژی‌های فراشناختی و مدیریت تلاش عامل‌های جداگانه‌ای را تشکیل دهند با این حال در مطالعه پینتریچ و دی گروت (۱۹۹۰) استراتژی‌های فراشناختی و مدیریت تلاش یک عامل واحد تحت عنوان خود نظم‌دهی را تشکیل داده‌اند که شامل ۹ سؤال بود. پینتریچ و دی گروت (۱۹۹۰) برای بررسی

۱. Motivational beliefs
 ۲. Self-regulated learning strategies
 ۳. Self-efficacy
 ۴. Intrinsic value
 ۵. Test anxiety
 ۶. Cognitive strategy use

پایایی پرسشنامه MSLQ از روش آلفای کرانباخ استفاده کردند و برای خرده مقیاس‌های خود کار آمدی، ارزش گذاری درونی، اضطراب امتحان، استفاده از استراتژی‌های شناختی و خود نظم‌دهی به ترتیب ضرایب آلفای ۰/۸۹، ۰/۸۷، ۰/۷۵، ۰/۸۳ و ۰/۷۴ را به دست آورده‌اند. در پژوهش حاضر نیز برای متغیرهای فوق به ترتیب ضرایب آلفای ۰/۸۰، ۰/۷۳، ۰/۸۳، ۰/۸۰، ۰/۵۶ به دست آمد.

در این پژوهش پس از اجرای پرسشنامه‌ها، معدل کل دانشجویان گروه نمونه نیز که به عنوان شاخص عملکرد تحصیلی در نظر گرفته شد، با استفاده از سیستم سما که اطلاعات آموزشی دانشجویان در آنجا ثبت و ضبط می‌شود، استخراج شدند.

نتایج

برای تجزیه و تحلیل داده‌های جمع‌آوری شده در این پژوهش از آزمون همبستگی و تحلیل رگرسیون چندگانه استفاده شد. در این بخش ضمن یادآوری هر یک از فرضیه‌های پژوهش، نتایج محاسبات انجام شده برای آزمون آنها و تفسیر این نتایج ارائه شده است.

سوال (۱) آیا بین ویژگی‌های شخصیتی با عملکرد تحصیلی دانشجویان گروه‌های علوم انسانی و علوم پایه رابطه وجود دارد؟

در این پژوهش برای مشخص کردن رابطه بین ویژگی‌های شخصیتی و عملکرد تحصیلی از آزمون ضریب همبستگی پیرسون استفاده شد. نتایج حاصل از بررسی رابطه بین این ویژگی‌ها و عملکرد تحصیلی دانشجویان برای رشته‌های علوم انسانی و علوم پایه در جدول ۱ ارائه شده است.

جدول ۱. نتایج تحلیل همبستگی ویژگی‌های شخصیتی و عملکرد تحصیلی دانشجویان گروه‌های علوم انسانی و علوم پایه

ویژگی‌های شخصیتی	رشته‌های علوم انسانی	رشته‌های علوم پایه
ضریب همبستگی پیرسون	۰/۰۲۲	-۰/۰۰۷
سطح معنی داری	۰/۴۱۵	۰/۴۶۸
ضریب همبستگی پیرسون	۰/۰۷۵	-۰/۰۱۲
سطح معنی داری	۰/۲۲۹	۰/۴۴۹
ضریب همبستگی پیرسون	-۰/۰۱۴	۰/۰۱۷
سطح معنی داری	۰/۴۴۶	۰/۴۲۸
ضریب همبستگی پیرسون	۰/۰۷۳	۰/۲۷۶**
سطح معنی داری	۰/۲۴۱	۰/۰۰۱

* P < ۰/۰۵ و ** P < ۰/۰۱ (آزمون دو دامنه)

همانطور که در جدول ۱ مشاهده می‌شود بین ویژگی‌های شخصیتی مسئولیت‌پذیری و عملکرد تحصیلی دانشجویان گروه‌های علوم پایه رابطه مثبت و معنی‌داری وجود دارد. بین هیچ کدام از ویژگی‌های شخصیتی و عملکرد تحصیلی دانشجویان گروه‌های علوم انسانی رابطه معنی‌داری مشاهده نمی‌شود.

سؤال (۲) آیا بین باورهای انگیزشی با عملکرد تحصیلی دانشجویان گروه‌های علوم انسانی و علوم پایه رابطه وجود دارد؟ در پژوهش حاضر برای سنجش متغیر باورهای انگیزشی از سه مولفه خودکارآمدی، ارزش‌گذاری درونی و اضطراب امتحان استفاده شد. نتایج حاصل از بررسی رابطه بین این مولفه‌ها و عملکرد تحصیلی برای هر دو رشته مذکور در جدول ۲ ارائه شده است.

جدول ۲. نتایج تحلیل همبستگی مولفه‌های باورهای انگیزشی و عملکرد تحصیلی دانشجویان گروه‌های علوم انسانی و علوم پایه

باورهای انگیزشی	رشته‌های علوم انسانی	رشته‌های علوم پایه
ضریب همبستگی پیرسون	۰/۳۰۳**	۰/۲۱۵**
سطح معنی داری	۰/۰۰۱	۰/۰۰۹
ضریب همبستگی پیرسون	-۰/۰۴۵	۰/۰۷۹
سطح معنی داری	۰/۳۲۷	۰/۱۹۴
ضریب همبستگی پیرسون	-۰/۱۱۷	-۰/۱۳۱
سطح معنی داری	۰/۱۲۳	۰/۰۷

* $P < 0/05$ و ** $P < 0/01$ (آزمون دو دامنه)

در جدول ۲ بین متغیرهای مربوط به باورهای انگیزشی خود کارآمدی و عملکرد تحصیلی در هر دو گروه علوم انسانی و علوم پایه به ترتیب با ضریب همبستگی ۰/۳۰۳ و ۰/۲۱۵ رابطه مثبت و معنی داری مشاهده می‌شود.

سؤال (۳) آیا بین استراتژی‌های یادگیری دانشجویان (استفاده از استراتژی‌های شناختی و خود نظم دهی) با عملکرد تحصیلی دانشجویان گروه‌های علوم انسانی و علوم پایه رابطه وجود دارد؟

در این پژوهش برای مشخص کردن رابطه بین استراتژی‌های یادگیری و عملکرد تحصیلی دانشجویان نیز از آزمون ضریب همبستگی پیرسون استفاده شد. نتایج حاصل از بررسی رابطه بین این مولفه‌ها و عملکرد تحصیلی برای رشته‌های علوم انسانی و علوم پایه در جدول ۳ ارائه شده است.

جدول ۳. نتایج تحلیل همبستگی مولفه‌های استراتژی‌های یادگیری و عملکرد تحصیلی دانشجویان گروه‌های علوم انسانی و علوم پایه

استراتژی‌های یادگیری	رشته‌های علوم انسانی	رشته‌های علوم پایه
ضریب همبستگی پیرسون	۰/۲۴**	۰/۲۲۴**
استفاده از استراتژی‌های شناختی	۰/۰۰۷	۰/۰۰۷
سطح معنی داری	۰/۲۲۳**	۰/۲۵۷**
ضریب همبستگی پیرسون	۰/۰۰۷	۰/۰۰۲
خود نظم دهی	۰/۰۰۷	۰/۰۰۲
سطح معنی داری	۰/۰۰۷	۰/۰۰۲

**P<۰/۰۱ و *P<۰/۰۵ (آزمون دو دامنه)

با توجه به جدول ۳ مشاهده می‌شود که بین متغیرهای مربوط به استراتژی‌های یادگیری یعنی استفاده از استراتژی‌های شناختی و خود نظم دهی با عملکرد تحصیلی در هر دو رشته علوم انسانی و علوم پایه رابطه معنی دار وجود دارد.

سؤال (۴) از بین متغیرهای شخصیتی، باورهای انگیزشی و استراتژی‌های یادگیری کدام یک پیش‌بینی کننده معتبری برای عملکرد تحصیلی دانشجویان علوم انسانی هستند؟

برای تعیین سهم هر یک از متغیرهای شخصیتی، باورهای انگیزشی و استراتژی‌های یادگیری در پیش‌بینی عملکرد تحصیلی دانشجویان گروه‌های علوم انسانی از تحلیل رگرسیون چندگانه استاندارد یا همزمان استفاده شد. تحلیل‌های مقدماتی به منظور اطمینان از عدم تخطی از مفروضه‌های نرمال بودن، خطی بودن، هم خطی و یکسانی پراکنندگی انجام شد. مقادیر گزارش شده برای Tolerance و VIF نشان داد که از مفروضه هم خطی تخطی نشده است. مقادیر گزارش شده برای Tolerance و VIF در جدول ۴ حاکی از آن است که از مفروضه هم خطی تخطی نشده است (ارزش Tolerance کمتر از ۰/۱ یا ارزش VIF بالای ۱۰ بیانگر تخطی از این مفروضه است) همچنین بررسی نمودار پراکنش و نمودار Normal (P-P) Plot و نمودار پراکنش پس مانده‌های استاندارد شده حاکی از آن بود که از مفروضه‌های نرمال بودن، خطی بودن، یکسانی پراکنندگی تخطی نشده است. در این تحلیل همه متغیرهای پیش‌بین به طور همزمان وارد معادله شدند. تا هر متغیر براساس توان پیش‌بینی خودش مورد ارزیابی قرار

گیرد. در این پژوهش با استفاده از روش اینتر^۱ مدل معنی‌داری بدست آمد ($R^2 = 0/231$)؛ $F(9, 76) = 2/532$ ؛ $P = 0/013$. جدول ۴ سهم هر یک از متغیرهای وارد شده به مدل در پیش‌بینی عملکرد تحصیلی را نشان می‌دهد.

جدول ۴. خلاصه نتایج ضرایب استاندارد و غیر استاندارد برای متغیرهای وارد شده در تحلیل رگرسیون

برای پیش‌بینی عملکرد تحصیلی گروه‌های علوم انسانی

مدل	ضرایب غیر استاندارد		t	ضرایب استاندارد	آماره‌های چند هم خطی	
	B	خطای استاندارد			Tolerance	VIF
مقدار ثابت	۱۲/۸۴۵	۲/۰۹۵	۶/۱۳۲			۰/۰۰۰
خودکارآمدی	۰/۰۹۴	۰/۰۳۶	۲/۵۹۵	۰/۳۵۹	۰/۵۲۸	۱/۸۹۵
ارزش‌گذاری درونی	-۰/۰۷۵	۰/۰۴۱	-۱/۸۰۹	-۰/۳۰۵	۰/۴۴۰	۲/۲۷۲
اضطراب امتحان	۰/۰۱۲	۰/۰۳۹	۰/۲۹۷	۰/۰۳۷	۰/۶۳۸	۱/۵۶۸
استفاده از استراتژی‌های شناختی	۰/۰۵۳	۰/۰۲۸	۱/۸۸۷	۰/۳۲۱	۰/۳۵۰	۲/۸۵۴
خود نظم دهی	۰/۰۴۱	۰/۰۴۳	۰/۹۵۶	۰/۱۳۹	۰/۴۸۰	۲/۰۸۳
روان نژندی	۰/۰۲۷	۰/۰۲۷	۱/۰۰۶	۰/۱۴۲	۰/۵۱۲	۱/۹۵۵
برون‌گرایی	-۰/۰۰۶	۰/۰۲۸	-۰/۱۹۸	-۰/۰۲۹	۰/۴۷۴	۲/۱۰۸
مقبولیت	-۰/۰۱۵	۰/۰۲۸	-۰/۵۵۱	-۰/۰۶۷	۰/۶۸۹	۱/۴۵۲
مسئولیت‌پذیری	-۰/۰۲۶	۰/۰۲۲	-۱/۱۹۶	-۰/۱۵۸	۰/۵۷۹	۱/۷۲۸

جدول ۴ نشان می‌دهد که تنها متغیر باورهای انگیزشی خودکارآمدی با ارزش بتای مثبت در پیش‌بینی عملکرد تحصیلی دانشجویان علوم انسانی بیشترین سهم را دارد. با مراجعه به جدول ۲ مشاهده می‌شود که ضریب همبستگی متغیر خودکارآمدی با عملکرد تحصیلی دانشجویان علوم انسانی ۰/۳۰۳ است که در سطح کوچکتر از ۰/۰۰۱ معنی‌دار می‌باشد.

۱. Enter

سؤال (۵) از بین متغیرهای شخصیتی، باورهای انگیزشی و استراتژی‌های یادگیری کدام یک پیش بینی کننده معتبری برای عملکرد تحصیلی دانشجویان علوم پایه هستند؟ همانند سؤال ۴ پژوهش برای آزمون این سوال نیز از تحلیل رگرسیون چندگانه استاندارد یا همزمان استفاده شد. تحلیل‌های مقدماتی نشان دادند که از مفروضه‌های این روش تخطی نشده است. در این تحلیل نیز با استفاده از روش اینتر مدل معنی داری بدست آمد ($R^2 = 0/155$)؛ $F_{(9, 101)} = 2/053$ ؛ $P = 0/041$. جدول ۵ سهم هر یک از متغیرهای وارد شده به مدل در پیش‌بینی عملکرد تحصیلی را نشان می‌دهد. همانطور که در جدول ۵ مشاهده می‌شود در این مدل تنها متغیر ویژگی شخصیتی مسئولیت پذیری از لحاظ آماری معنی دار می‌باشد. این متغیر دارای ارزش بتای مثبت $0/281$ می‌باشد.

جدول ۵. خلاصه نتایج ضرایب استاندارد و غیر استاندارد برای متغیرهای وارد شده در تحلیل رگرسیون برای پیش‌بینی عملکرد تحصیلی گروه‌های علوم پایه

مدل	ضرایب غیر استاندارد		t	سطح معنی داری	ضرایب استاندارد		آماره‌های چند هم خطی
	B	خطای استاندارد			بتا	Tolerance	
مقدار ثابت	۱۴/۳۹۵	۲/۰۳۹	۷/۰۶۱	۰/۰۰۰			
خودکارآمدی	۰/۰۲۷	۰/۰۳۶	۰/۷۳۶	۰/۴۶۳	۰/۰۹۸	۰/۴۷۶	۲/۰۹۹
ارزشگذاری درونی	-۰/۰۲۶	۰/۰۳۱	-۰/۸۵۷	۰/۳۹۴	-۰/۱۰۵	۰/۵۵۷	۱/۷۹۵
اضطراب امتحان	-۰/۰۳۱	۰/۰۳۶	-۰/۸۴۹	۰/۳۹۸	-۰/۰۸۸	۰/۷۷۲	۱/۲۹۵
استفاده از استراتژی‌های شناختی	۰/۰۱۹	۰/۰۳۵	۰/۵۳۰	۰/۵۹۷	۰/۰۸۷	۰/۴۲۷	۲/۲۵۶
خودنظم دهی	۰/۰۳۵	۰/۰۳۵	۱/۰۰۱	۰/۳۱۹	۰/۱۳۵	۰/۴۶۲	۲/۱۶۴
روان‌نژندی	۰/۰۰۱	۰/۰۲۷	۰/۰۰۴	۰/۹۷۳	۰/۰۳۳	۰/۵۰۲	۱/۹۹۲
برون‌گرایی	-۰/۰۴۴	۰/۰۰۳	-۰/۱۸۲	۰/۱۴	-۰/۴۸۶	۰/۵۵۹	۱/۷۹
مقبولیت	-۰/۰۳۵	۰/۰۰۳	-۰/۱۵	۰/۲۳۹	-۰/۱۸۵	۰/۵۲۵	۱/۹۰۴
مسئولیت‌پذیری	۰/۰۵۲	۰/۰۲۶	۲/۰۲۷	۰/۰۴۵	۰/۲۸۱	۰/۴۳۷	۲/۲۹

بحث و نتیجه‌گیری

در سال‌های اخیر روان‌شناسان تربیتی تحقیقات قابل توجهی را در زمینه عملکرد تحصیلی و متغیرهای مرتبط با آن انجام داده‌اند. هر چند اغلب این تحقیقات بر محور فرایندهای شناختی و فراشناختی استوار است، با این حال این روان‌شناسان مسائل انگیزشی و شخصیتی را از نظر دور نداشته بلکه با نگرشی جدید به آن پرداخته‌اند. این پژوهش تلاشی است در جهت تلفیق پژوهش‌های مربوط به حوزه شناختی، انگیزشی و شخصیتی تا به این ترتیب تبیین بهتر و کامل‌تری در مورد عملکرد تحصیلی ارائه شود. در این پژوهش نتایج حاصل از آزمون همبستگی نشان داد که هم در رشته‌های علوم پایه و هم در رشته‌های علوم انسانی بین سه متغیر خودکارآمدی، استفاده از استراتژی‌های شناختی و خودنظم دهی و عملکرد تحصیلی رابطه مثبت و معنی‌داری وجود دارد. ولی از بین ویژگی‌های شخصیتی تنها عامل مسئولیت‌پذیری در بین دانشجویان رشته‌های علوم پایه با عملکرد تحصیلی رابطه مثبت معنی‌داری داشت. همچنین بخش دیگری نتایج حاصل از تحلیل رگرسیون چندگانه به شیوه استاندارد حاکی از آن بود که در حدود ۲۳/۱ درصد واریانس در عملکرد تحصیلی دانشجویان رشته‌های علوم انسانی و حدود ۱۵/۵ درصد واریانس در عملکرد تحصیلی دانشجویان رشته‌های علوم پایه با متغیرهای پیش بین موجود در این مدل قابل تبیین است.

همچنین نتایج تحلیل رگرسیون استاندارد نشان داد که متغیر خودکارآمدی در عملکرد تحصیلی دانشجویان رشته‌های علوم انسانی بیشترین سهم را دارد. متغیر خودکارآمدی همچنین دارای همبستگی مثبت و معنی‌داری با عملکرد تحصیلی دانشجویان علوم پایه می‌باشد. این یافته‌ها با نتایج پژوهش‌های دلیر عبدی نیا (۱۳۷۷)، پاچاریز^۱ و میلر (۱۹۹۷)، زیمرمن، بندورا^۲ و مارتینز - پونز (۱۹۹۲)، زیمرمن و مارتینز - پونز (۱۹۹۰)، کریم زاده و محسنی (۱۳۸۵)، رضایی و سیف (۱۳۸۴)، خلیل زاده، امین پور و محمدنژاد (۱۳۸۹) و حسینی نسب (۱۳۷۹) هماهنگ و

۱. Pagares

۲. Bandura

همسو است. نتایج پژوهش دلیر عبدی نیا (۱۳۷۷) نشان داد که با کنترل پیشرفت قبلی، کارآمدی شخصی و جهت‌گیری هدفی یادگیری پیش‌بین مستقل کاربرد راهبردها بودند. همچنین، با کنترل پیشرفت قبلی کارآمدی شخصی پیش‌بین مستقل پیشرفت تحصیلی بود. زیمرمن و مارتینز-پونز (۱۹۹۰) نیز نشان دادند که تصور دانشجویان از کارآمدی کلامی و ریاضی با استفاده از استراتژی‌های خودتنظیمی آنها مرتبط است. این پژوهشگران نیز در پژوهش‌های خودشان خودکارآمدی را قوی‌ترین متغیر پیش‌بین برای یادگیری، حل مسئله و پیشرفت تحصیلی معرفی کرده‌اند. زیمرمن، بندورا و مارتینز-پونز (۱۹۹۲) گزارش کرده‌اند که خودکارآمدی تحصیلی به طور مستقیم ۲۱ درصد واریانس پیشرفت تحصیلی و به صورت غیرمستقیم به وسیله بالا بردن سطح آرزوهای دانشجویان و تلاش آنها ۳۶ درصد از واریانس پیشرفت تحصیلی را تبیین می‌کند. پاچاریز و میلر (۱۹۹۷) نیز نشان داد که خودکارآمدی یک متغیر پیش‌بین بهتری برای حل مسائل ریاضی در مقایسه با سایر متغیرها از قبیل خودپنداره ریاضی، اضطراب ریاضی و انتظارات و ... است. یافته‌های پژوهش حسینی نسب (۱۳۷۹) حاکی از این بود که از بین مؤلفه‌های یادگیری خود - نظم داده شده، خودکارآمدی، و خودنظم دهی، قوی‌ترین پیش‌بینی‌کننده‌های پیشرفت تحصیلی هستند و رابطه سایر مؤلفه‌های با پیشرفت تحصیلی نیز از طریق دو مؤلفه مذکور اعمال می‌گردد. رضایی و سیف (۱۳۸۴) ضریب همبستگی ۰/۴۴ بین خودکارآمدی و پیشرفت تحصیلی را گزارش کرده‌اند. آنها همچنین نشان داده‌اند که خودکارآمدی بعد از متغیر استراتژی‌های فراشناختی کنترل و نظارت، یکی از مهمترین متغیرهای پیش‌بین عملکرد تحصیلی می‌باشد. خلیل زاده، امین پور و محمدنژاد (۱۳۸۹) نیز رابطه مثبت بین خودکارآمدی ریاضی و پیشرفت تحصیلی ریاضی را گزارش کرده‌اند. کارآمدی شخصی بر باور «من می‌توانم» دلالت دارد. همانطور که می‌دانیم در مقابل این عقیده، باور «من نمی‌توانم» قرار دارد که سلیگمن از آن تحت عنوان درماندگی آموخته شده نام می‌برد و معادل‌های آن را بی‌میلی برای انجام هر عملی برای کسب تقویت یا گریز از تنبیه، منفعل بودن به طور کلی، گوشه‌گیری، ترس، افسردگی و پذیرا بودن هر آنچه اتفاق

می‌افتد ذکر می‌کند (هرگنهان^۱ و السون^۲، ۱۳۸۶). درماندگی آموخته شده از ناتوانی و یا ناتوانی تصویری فرد در این باره که کاری از او ساخته نیست ناشی می‌شود. بنابراین، پیشنهاد می‌شود اساتید محترم تصورات دانشجویان از توانایی خودشان برای یادگیری و خودباوری (باور من می‌توانم) را تقویت نمایند.

نتایج حاصل از آزمون همبستگی و تحلیل رگرسیون نشان داد که ویژگی شخصیتی مسئولیت‌پذیری متغیر معتبری برای پیش‌بینی عملکرد تحصیلی دانشجویان رشته‌های علوم پایه می‌باشد. نتیجه بدست آمده با نتایج حاصل از یافته‌های واگرن و فاندرا (۲۰۰۷)، پانن^۳ و آشتن^۴ (۲۰۰۱)، ایزدی و محمدزاده مولایی (۱۳۸۶) همسو است. نتایج تحلیل رگرسیون سلسله مراتبی در پژوهش شکری و همکاران (۱۳۸۶) نیز برای پیش‌بینی عملکرد تحصیلی نشان داد که عامل‌های شخصیتی وظیفه‌شناسی و روان‌نژند خوئی و متغیر استرس تحصیلی هر کدام به ترتیب ۱۲٪، ۱۰٪، ۶٪ از واریانس عملکرد تحصیلی را تبیین می‌کنند. همچنین شکری، کدیور، فرزاد و سنگری (۱۳۸۵) نشان دادند که اثر غیرمستقیم پذیرش، وظیفه‌شناسی، و سازگاری از طریق رویکرد عمیق بر پیشرفت تحصیلی، مثبت و معنادار و اثر غیرمستقیم پذیرش و وظیفه‌شناسی از طریق رویکرد سطحی بر پیشرفت تحصیلی منفی و معنادار می‌باشد. مسئولیت‌پذیری به واسطه رابطه‌ای که با انگیزش دارد یکی از پی‌بینی‌کننده‌های عملکرد تحصیلی محسوب می‌گردد، به ویژه زمانی که تعیین‌کننده‌های درونی انگیزش مورد توجه قرار می‌گیرند.

بخش دیگری از نتایج نشان داد که بین متغیر استراتژی‌های شناختی، خودنظم‌دهی و عملکرد تحصیلی دانشجویان رشته‌های علوم انسانی و علوم پایه رابطه مثبت و معنی‌داری وجود دارد. پژوهش‌های متعدد دیگری نیز همسو با پژوهش حاضر نشان داده‌اند که استفاده از این راهبردها می‌تواند سهم بسیار زیادی در موفقیت تحصیلی دانش‌آموزان داشته باشند (برای مثال

۱. Hergenbahn
 ۲. Olson
 ۳. Paunonen
 ۴. Ashton

رضایی و سیف، ۱۳۸۴؛ موسوی نژاد، ۱۳۷۶؛ عبا‌باف، ۱۳۷۵؛ فتحی آشتیانی و حسنی، ۱۳۷۹؛ زاهدی و دری منش، ۱۳۸۷؛ درخشان و کاوشی، ۱۳۸۹؛ عطایی فر و شقاقی، ۱۳۸۹؛ ابراهیم پور اقدم، ۱۳۸۹؛ رضایی، ۱۳۸۸؛ عبدالله پور، کدیور و عبدالهی، ۱۳۸۴). دانشجویانی که از استراتژی‌های شناختی خودنظم دهی بیشتری استفاده می‌کنند در هنگام تدریس استاد یا هنگام مطالعه سعی می‌کنند با معنادار کردن اطلاعات، ایجاد ارتباط منطقی با اطلاعات قبلی، کنترل چگونگی این فرایند و ایجاد محیط یادگیری مناسب مطالب را یاد بگیرند و عملکرد تحصیلی خود را بالا ببرند. به عبارت دیگر این دانشجویان با استفاده از استراتژی‌های فراشناختی بر چگونگی یادگیری خود واقف هستند. آنها در بیشتر موارد تکلیف را به عنوان چالش در نظر می‌گیرند و از آن به عنوان فرصتی برای یادگیری استفاده می‌کنند. آنها با کوشش برای موفقیت، لذت بردن از چالش‌های فعالیت، استفاده مناسب از استراتژی‌های یادگیری، تنظیم کردن اهداف ویژه و نشان دادن سطح بالایی از احساس خودکارآمدی به پیشرفت تحصیلی قابل ملاحظه دست می‌یابند. در حالی که دانشجویانی که کمتر از این استراتژی‌ها استفاده می‌کنند، یادگیری‌های آنها طوطی وار خواهد بود، و این مطالب در صورت عدم استفاده به سرعت فراموش خواهند شد. با توجه به اینکه نتایج این پژوهش و سایر پژوهش‌های مرتبط نشان داده است که استفاده از راهبردهای فراشناختی کنترل و نظارت بر درک مطلب تأثیر زیادی بر عملکرد تحصیلی دانشجویان می‌تواند داشته باشد به گونه‌ای که به آنها کمک کند تا بطور فعال‌تری با اطلاعات بر خورد کنند و در نتیجه مطالب را بهتر و عمیق‌تر درک نمایند. لذا، آموزش این راهبردها بر آن دسته از دانشجویانی که در این زمینه آگاهی ندارند سودمند خواهد بود و یادگیری آنان را بهبود خواهد بخشید.

به طور کلی نتایج این پژوهش چهارچوبی برای تشخیص و تشریح روابط نظری بین مؤلفه‌های شخصیتی، باورهای انگیزشی و استراتژی‌های یادگیری فراهم می‌کند. بر اساس نتایج بین متغیر استراتژی‌های شناختی، خودنظم دهی و باورهای انگیزشی خودکارآمدی و عملکرد تحصیلی دانشجویان رشته‌های علوم انسانی و علوم پایه رابطه معناداری به دست آمد. همچنین

نتایج نشان داد که برای دانشجویان گروه‌های علوم پایه متغیر مسئولیت‌پذیری بهترین پیش‌بین عملکرد تحصیلی است، در حالی که برای دانشجویان رشته‌های علوم انسانی باورهای انگیزشی خودکارآمدی معتبرترین متغیر پیش‌بین می‌باشد. با این حال، برای افزایش تعمیم‌پذیری نتایج تحقیق پیشنهاد می‌شود پژوهش‌های دیگری در فرهنگ‌ها و بافت‌های آموزشی مختلف، گروه‌های سنی متفاوت و همچنین با ابزارهای اندازه‌گیری دیگر انجام گیرد.

منابع فارسی

- ابراهیم پور اقدم، حبیب. (۱۳۸۹). رابطه‌ی بین نظریه‌های ضمنی هوش، راهبردهای یادگیری با پیشرفت تحصیلی ریاضی دانش‌آموزان سال سوم راهنمایی شهرستان مراغه در سال تحصیلی ۸۸-۸۹. پایان‌نامه کارشناسی ارشد. دانشگاه آزاد اسلامی واحد تبریز.
- آتش روز، بهروز، پاکدامن، شهلا، و عسگری، علی. (۱۳۸۷). ارتباط بین پنج رگه شخصیتی و پیشرفت تحصیلی فصلنامه روان‌شناسی ایرانی، ۱۶، ۳۶۷-۳۷۶.
- امان‌الهی، عباس. (۱۳۸۴). بررسی رابطه ویژگی‌های شخصیتی و عوامل فردی-خانوادگی با رضایت زناشویی در کارکنان اداره‌های دولتی شهر اهواز. پایان‌نامه کارشناسی ارشد. دانشگاه شهید چمران اهواز.
- ایزدی، صمد، و محمدزاده مولایی، رجبعلی. (۱۳۸۶). بررسی رابطه سبک‌های یادگیری، ویژگی‌های شخصیتی و عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان. دانش‌ور رفتار، ۱۴، ۲۸-۱۵.
- پروین، لارنس، و جان، اولیور پی. (۱۳۸۱). شخصیت: نظریه و پژوهش. (محمد جعفر جوادی و پروین کدیور، مترجمان). تهران: آبیژ. (تاریخ انتشار اثر به زبان اصلی، ۲۰۰۱).

حسینی نسب، سیدداوود. (۱۳۷۹). بررسی رابطه مولفه‌های یادگیری خود-نظم داده شده با پیشرفت تحصیلی. *مجله تخصصی زبان و ادبیات دانشکده ادبیات و علوم انسانی مشهد*، ۳۳، ۳۶۹-۳۸۰.

حسینی لرگانی، سیده فاطمه. (۱۳۸۶). بررسی روابط ساده و چندگانه ویژگی‌های پنج‌گانه شخصیتی با نگرش‌های سه‌گانه شغلی در کارکنان شرکت کشت و صنعت امیرکبیر اهواز. *پایان‌نامه کارشناسی ارشد*. دانشگاه شهید چمران اهواز.

خلیل زاده، نوراله، امین پور، حسن، و محمدنژاد، علیرضا. (اردیبهشت ماه ۱۳۸۹). بررسی رابطه بین خودکارآمدی ریاضی، سبک اسناد و اضطراب امتحان بر پیشرفت تحصیلی ریاضی دانش‌آموزان سال اول دبیرستانهای شهرستان مهاباد. *خلاصه مقالات اولین همایش ملی روان‌شناسی دانشگاه پیام نور*. تبریز: دانشگاه پیام نور استان آذربایجان شرقی.

درخشان، نوشین، و کاوشی، طهماسب. (اردیبهشت ماه ۱۳۸۹). بررسی رابطه بین مؤلفه‌های فراشناخت و ابعاد ترجیح‌های یادگیری با عملکرد تحصیلی دانشجویان. *خلاصه مقالات اولین همایش ملی روان‌شناسی دانشگاه پیام نور*. تبریز: دانشگاه پیام نور استان آذربایجان شرقی.

رضایی، اکبر، و سیف، علی اکبر. (۱۳۸۴). نقش باورهای انگیزشی، استراتژی‌های یادگیری و جنسیت در عملکرد تحصیلی. *فصلنامه تعلیم و تربیت*، ۴، ۴۳-۸۵.

رضایی، اکبر. (۱۳۸۸). نقش باورهای معرفت‌شناختی، سبک‌های تفکر، راهبردهای یادگیری در عملکرد تحصیلی دانشجویان. *فصلنامه روان‌شناسی دانشگاه تبریز*، ۱۶، ۱۸۵-۲۰۱.

زاهدی، کیوان، و دری‌منش، پرستو. (۱۳۸۷). تأثیر راهبردهای فراشناختی یادگیری بر موفقیت تحصیلی دانشجویان زبان انگلیسی در آموزش از راه دور. *پژوهشنامه علوم انسانی*، ۵۸ (۲)، ۱۱۷-۱۴۳.

سیف، علی اکبر. (۱۳۸۹). *روان‌شناسی پرورشی نوین: روان‌شناسی یادگیری و آموزش* (ویراست ششم). تهران: دوران.

شکری، امید، کدیور، پروین، فرزاد، ولی‌اله، و سنگری، علی اکبر. (۱۳۸۵). نقش صفات شخصیت و رویکردهای یادگیری در پیشرفت تحصیلی دانشجویان. *پژوهشهای روان‌شناختی*، ۹، ۸۴-۶۵.

شکری، امید، کدیور، پروین، نقش، زهرا، غنایی، زیبا، دانشورپور، زهره، و مولایی، محمد. (۱۳۸۶). صفات شخصیت، استرس تحصیلی و عملکرد تحصیلی. *مطالعات روان‌شناختی*، ۳، ۲۵-۴۸.

عباباف، زهره. (۱۳۷۵). مقایسه استراتژی‌های یادگیری دانش‌آموزان قوی و ضعیف دوره دبیرستان مناطق ۲ و ۴ و ۱۱ شهر تهران در سال تحصیلی ۷۴-۷۵. *پایان‌نامه کارشناسی ارشد*. دانشگاه علامه طباطبائی.

عبداله پور، محمد آزاد، کدیور، پروین، و عبدالهی، محمدحسین. (۱۳۸۴). بررسی رابطه بین سبک‌های شناختی و راهبردهای شناختی و فراشناختی با پیشرفت تحصیلی. *پژوهش‌های روان‌شناختی*، ۸ (۳ و ۴)، ۳۰-۴۴.

دلیر عبدی نیا، محمد. (۱۳۷۷). بررسی روابط خودکارآمدی. جهت‌گیری‌های هدفی، یادگیری خودگردان و پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان سوم راهنمایی در تهران. *پایان‌نامه کارشناسی ارشد*. دانشگاه تهران.

عطایی فر، ربابه، و شقاقی، فرهاد. (اردیبهشت ماه ۱۳۸۹). رابطه جهت‌گیری هدف، خود تنظیمی یادگیری با پیشرفت تحصیلی در دانش‌آموزان دختر سال سوم رشته‌های ریاضی - فیزیک و علوم انسانی. *خلاصه مقالات اولین همایش ملی روان‌شناسی دانشگاه پیام نور*. تبریز: دانشگاه پیام نور استان آذربایجان شرقی.

فتحی آشتیانی، علی، و حسنی، مریم. (۱۳۷۹). مقایسه راهبردهای یادگیری در دانش‌آموزان موفق و ناموفق. *مجله روان‌شناسی*، ۴، ۱۵-۴.

کریم زاده، منصوره، و محسنی، نیک چهره. (۱۳۸۵). بررسی رابطه خودکارآمدی تحصیلی با پیشرفت تحصیلی در دانش‌آموزان دختر سال دوم دبیرستان شهر تهران (گرایش‌های علوم ریاضی و علوم انسانی). *مطالعات زنان*، ۴، ۲۹-۴۵.

گروسی فرشی، میر تقی. (۱۳۷۷). *رویکردهای نوین در ارزشیابی شخصیت*. تبریز: نشر جامعه پژوه (نشر دانیال).

موسوی نژاد، عبدالمحمد. (۱۳۷۶). بررسی رابطه باورهای انگیزشی و راهبردهای یادگیری خودنظم داده شده با پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان سال سوم راهنمایی. پایان‌نامه کارشناسی ارشد. دانشگاه تهران.

هرگنهان، بی. آر و السون، متیو. اچ. (۱۳۸۶). مقدمه‌ای بر نظریه‌های یادگیری، (ترجمه علی اکبر سیف). تهران: نشر دوران (تاریخ انتشار اثر به زبان اصلی، ۲۰۰۱).

منابع انگلیسی

- Benjamin, M., McKeachie, W. J., Lin, Y., & Holinger, D. P. (۱۹۸۱). Test anxiety: Deficits in information processing. *Journal of Educational Psychology*, ۷۳, ۸۱۶-۸۲۴.
- Chamorro-Premuzic, T., & Furnham, A. (۲۰۰۳). Personality predicts academic performance: Evidence from two longitudinal studies on British University students. *Journal of Research in Personality*, ۳۷, ۳۱۹-۳۳۸.
- Conard, M. (۲۰۰۶). Aptitude is not enough: How personality and behavior predict academic performance. *Journal of Research in Personality*, ۴۰(۳), ۳۳۹-۳۴۶.
- Costa, P. T., Jr., & McCrae, R. R. (۱۹۹۲). NEO PI-R professional manual. Odessa, FL: Psychological Assessment Resources, Inc.
- Elliott, E. S. & Dweck, C. S. (۱۹۸۸). Goals - an Approach to Motivation and Achievement. *Journal of Personality and Social Psychology*, ۵۴, ۵-۱۲.
- Farsides, T., & Woodfield, R. (۲۰۰۳). Individual differences and undergraduate academic success: the roles of personality, intelligence and application. *Personality and Individual Differences*, ۳۴, ۱۲۲۵-۱۲۴۳.
- Fincham, F. D., & Cain, K. M. (۱۹۸۶). Learned helplessness in humans: A developmental analysis. *Developmental Review* ۶(۴), ۳۰۱-۳۳۳.
- Greene, B. A., & Miller, R. B. (۱۹۹۶). Influences on achievement: Goals, perceived ability, and cognitive engagement. *Contemporary Educational Psychology*. ۲۱, ۱۸۱-۱۹۲.
- Howell, D. C. (۱۹۹۷). *Statistical Methods for Psychology*. London: Wadsworth.
- Laidra, K., Pullmann, H., & Allik, J. (۲۰۰۷). Personality and intelligence as predictors of academic achievement: A cross-sectional study from elementary to secondary school. *Personality and Individual Differences*, ۴۲(۳), ۴۴۱ - ۴۵۱.
- Lindeman, R. H., Merenda, P. F. and Gold, R. Z. (۱۹۸۰) *Introduction to Bivariate and Multivariate Analysis*, Glenview IL: Scott, Foresman.
- McCrae, R. R., & Costa, P. T. (۲۰۰۴). A contemplated revision of the NEO Five-Factor Inventory. *Personality and Individual Differences* ۳۶ (۳), ۵۸۷-۵۹۶.
- Pagares, F., & Miller, M.d. (۱۹۹۷) Mathematics self-efficacy and mathematics problem-solving. Implications of using different forms of assessment. *The journal of experimental education*, ۶۵, ۲۱۳-۲۲۸.
- Paunonen, S. V., & Ashton, M. C. (۲۰۰۱). Big Five factors and facets and the prediction of behavior. *Journal of Personality and Social Psychology*, ۸۱, ۵۲۴-۵۳۹.

- Pintrich, P. R. & DeGroot, E. V. (۱۹۹۰). Motivational and self-Regulated Learning Components of Classroom Academic Performance. *Journal of Educational Psychology*, ۸۲, ۳۳-۴۰.
- Stevens, J. (۱۹۹۶). *Applied multivariate statistics for the social sciences* (۳rd edn). Mahway, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Wagerman, S. A., & Funder, D. C. (۲۰۰۷). Acquaintance reports of personality and academic achievement: A case for conscientiousness. *Journal of Research in Personality* ۴۱(۱), ۲۲۱-۲۲۹.
- Woolfolk, A. E. (۲۰۰۴). *Educational Psychology*. (۹th Ed.). Pearson, International Edition.
- Zimmerman, B. J. & Martinez-Pons, M. (۱۹۸۸). Construct validation of a strategy model of student self-regulated learning. *Journal of Educational Psychology*, ۸۰, ۲۸۴-۲۹۰.
- Zimmerman, B. J., & Martinez-Pons, M. (۱۹۹۰). Student Differences in Self-Regulated Learning: Relating Strategy, Sex and Giftedness to Self-Efficacy and Strategy Use. *Journal of Educational Psychology*, ۸۲, ۵۱-۵۹.
- Zimmerman, B. J., Bandura, A., & Martinez-Pons, M. (۱۹۹۲). Self-motivation for academic attainment: The role of self-efficacy beliefs and personal goal setting. *American Educational Research Journal*, ۲۹, ۶۶۳-۶۷۶.

