

مجله علوم اجتماعی و انسانی دانشگاه شیراز
دوره بیست و پنجم، شماره چهارم، زمستان ۱۳۸۵ (پیاپی ۴۹)
(ویژه‌نامه علوم تربیتی)

بررسی مدل علی ویژگی‌های شخصیتی، جهت‌گیری‌های انگیزشی و راهبردهای
شناختی یادگیری

فرهاد خرمائی* دکتر محمد خیر**

دانشگاه شیراز

چکیده

هدف این پژوهش بررسی مدل علی ویژگی‌های شخصیتی، جهت‌گیری‌های انگیزشی و استفاده از راهبردهای شناختی یادگیری در دانش آموزان است. برای دستیابی به این هدف ۲۷۰ دانش آموز دختر و پسر مقطع سوم راهنمایی مدارس شیراز از راه نمونه‌گیری خوشه‌ای تصادفی انتخاب شدند. برای مطالعه‌ی ابعاد شخصیتی، از پرسش‌نامه، پنج عامل بزرگ شخصیت کودکان استفاده شد. این ابزار به وسیله‌ی والدین برای دانش آموزان تکمیل گردید. برای مطالعه‌ی جهت‌گیری انگیزشی و استفاده از راهبردهای یادگیری از پرسش‌نامه‌ی انگیزش مدرسه (SMQ) و بخش راهبردهای خود تنظیمی یادگیری پرسش‌نامه راهبردهای انگیزشی برای یادگیری (MSLQ) استفاده شد. روایی و پایایی این ابزارها از راه تحلیل عاملی و آلفای کرونباخ احتساب شده است. به منظور بررسی مدل علی مورد نظر این پژوهش از تحلیل مسیر استفاده گردید. نتایج نشان داد که از میان پنج عامل بزرگ شخصیت، عامل وظیفه‌مداری افزون بر اثر مستقیم بر راهبردهای شناختی یادگیری، دارای گونه‌ای اثر غیرمستقیم از راه متغیر جهت‌گیری یادگیری و جهت‌گیری عملکردی بر استفاده از راهبردهای شناختی یادگیری است. در مجموع نتایج این تحلیل از نقش واسطه‌ای جهت‌گیری‌های انگیزشی برای ویژگی‌های شخصیتی و استفاده از راهبردهای شناختی یادگیری حمایت می‌کند.

* مربی و دانشجوی دکتری روانشناسی تربیتی

** استاد بخش روانشناسی تربیتی

واژه‌های کلیدی: ۱. مدل پنج عامل بزرگ شخصیت ۲. جهت‌گیری یادگیری ۳. جهت‌گیری عملکردی ۴. راهبردهای یادگیری

۱. مقدمه

کتل (۱۹۹۰) در توصیف شخصیت می‌گوید: «شخصیت آن چیزی است که این امکان را فراهم می‌آورد تا آن‌چه که یک شخص در موقعیتی معین انجام خواهد داد، پیش‌بینی شود.» با پذیرش توصیف این روانشناس، می‌توان انتظار داشت که سازه‌ی شخصیت به گونه‌ای فراگیر، تمام‌فعالیت‌های انسان از جمله جهت‌گیری‌های انگیزشی و پردازش‌های شناختی او را تحت تاثیر قرار دهد. 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 این پژوهش تلاش بر ارائه‌ی مدلی بوده است که رابطه میان ویژگی‌های شخصیتی، جهت‌گیری‌های انگیزشی و استفاده از راهبردهای شناختی یادگیری را توضیح دهد. برای مطالعه‌ی ویژگی‌های شخصیتی از نظریه‌ی پنج عامل بزرگ شخصیت^۱ (FFM) یا «پنج بزرگ» (دیگمن، ۱۹۹۰؛ گلدبرگ، ۱۹۹۰؛ جان، ۱۹۹۰) استفاده شده است. در این نظریه پنج عامل بزرگ با عناوین روان‌نژندی در برابر ثبات هیجانی^۲، برون‌گرایی در برابر درون‌گرایی^۳، وظیفه‌مداری در برابر مسامحه‌کاری^۴، توافق‌پذیری در برابر هم‌ستیزی^۵ و گشودگی در برابر بسته بودن در تجزیه^۶ مطرح می‌شود. فرض بر این است که این پنج عامل بسیای از ویژگی‌های شخصیتی را پوشش می‌دهند. شخص با گرایش روان‌نژندی ناراحت است، وی دارای تلون مزاج و مستعد ابتلاء به افسردگی است (هوارد و هوارد، ۱۹۹۸). ثبات هیجانی با آرامش و آسودگی مرتبط است و روان‌نژندی با خشم، اضطراب و افسردگی همراه است. برون‌گرایان نیز تمایل به فعالیت‌های جسمی و کلامی دارند و درون‌گرایان به استقلال و تنهایی علاقمند هستند (گلدبرگ، ۱۹۹۲). شخص وظیفه‌مدار نیز فردی است که بر چند هدف متمرکز می‌شود و کوشش زیادی برای به دست آوردن آن‌ها می‌کند. این افراد با سخت‌کوشی، انضباط و جدیت مشخص می‌شوند (گلدبرگ، ۱۹۹۲). عالم توافق‌پذیری با صفاتی مانند خوش‌بینی، از خودگذشتگی، تواضع و همدلی مشخص می‌شود (کوستا و مک کری، ۱۹۹۵). در نهایت گشودگی در تجربه نیز با ویژگی‌هایی مانند علایق هنری، فرهنگی، خلاقیت و کنجکاوی قابل تشخیص است (هوارد و هوارد، ۱۹۹۸).

برای مطالعه‌ی جهت‌گیری‌های انگیزشی «نظریه‌ی دو عامل بزرگ»^۷ جهت‌گیری انگیزشی (مارش، کراون، مک اینرنای و دباس، ۲۰۰۰) مورد نظر است. این محققان معتقدند که این نظریه سازه‌های مختلف جهت‌گیری انگیزشی را پوشش می‌دهد. به عبارتی تمام سازه‌های انگیزشی در مرتبه‌ای بالاتر در دو جهت‌گیری یادگیری^۸ و عملکردی^۹ قرار می‌گیرند. جهت‌گیری یادگیری تمایل به رشد خود به وسیله کسب مهارت‌های جدید و تسلط بر موقعیت‌ها است. مفهوم جهت‌گیری عملکردی

تمایل به تایید عملکرد و به دست آوردن داوری دلخواه از سوی دیگران، درباره این عملکردها است. در این جهت‌گیری، به دست آوردن داوری مثبت و پرهیز از داوری منفی دیگران نسبت به شخص است (مارش و همکاران، ۲۰۰۰). همچنین در بررسی استفاده از راهبردهای شناختی و فراشناختی در یادگیری، از گویه‌های راهبردی خود تنظیمی (پنتریچ و دی گروت، ۱۹۹۰) استفاده شده است.

پیشینه‌ی تحقیق گویای ارتباط میان ویژگی‌های شخصیتی و استفاده از راهبردهای یادگیری است. شواهد نشان می‌دهد که میان وظیفه‌مداری و رفتارها و بازده‌های مرتبط با پیشرفت، ارتباط وجود دارد (ویگینز، ۱۹۷۳). وظیفه‌مداری با انضباط در کار، علاقه به موضوع و توجه و تمرکز در مطالعه پیوستگی دارد (شونبرگ، ۱۹۹۵). این نظم کاری نقشی مهم در به کارگیری راهبردهای یادگیری دارد. گشودگی در تجربه نیز با پرسش‌ها و استدلال‌های تحلیلی نسبت به امور همراه است (شونبرگ، ۱۹۹۵). ارزیابی نقادانه، جست‌وجوی اطلاعات درباره‌ی یک موضوع و ایجاد ارتباط میان این اطلاعات یا به عبارتی رویکرد عمیق نسبت به یادگیری، ویژگی مهم عامل گشودگی در تجربه است (بلیکل، ۱۹۹۶). این محقق در تحلیل عاملی که بر روی راهبردهای یادگیری انجام می‌دهد، دو عامل با عناوین «نظم کاری» و «بسط دهی» را استخراج می‌نماید که عامل اول با وظیفه‌مداری و عامل دوم با گشودگی در تجربه ارتباط دارد. یادگیرنده‌ای با رویکرد عمیق نسبت به یادگیری، در جست‌وجوی یافتن معانی ژرف در موضوعات است. این یادگیرنده نقاد و منطقی است و هر آنچه را که فرا می‌گیرد، به یادگیری پیشین خود ربط می‌دهد. (انتویزل و تیت، ۱۹۹۶). انگیزش این یادگیرندگان درونی و نگاه آنان نسبت به موضوعات درسی، تلاش برای فهمیدن است (انتویزل، ۱۹۸۸).

شواهد مربوط به رابطه‌ی میان شخصیت و جهت‌گیری‌های انگیزشی نیز گویای ارتباط میان این دو سازه است. نتایج پژوهش کالکویت و سمیرینگ (۱۹۹۸) بر نقش پیش‌بینی‌کنندگی عامل وظیفه‌مداری بر انگیزش صحنه می‌گذارد. این پژوهشگران شواهدی در زمینه‌ی رابطه‌ی میان جهت‌گیری یادگیری، جهت‌گیری عملکردی و وظیفه‌مداری با انگیزش برای یادگیری گزارش کرده‌اند. تحقیقات جونز و گرین (۲۰۰۱) نیز همبستگی‌های معنی‌داری میان پنج عامل بزرگ در پیش‌بینی راهبردهای خود تنظیمی حمایت می‌کند.

شواهد مربوط به رابطه‌ی میان جهت‌گیری‌های انگیزشی و استفاده از راهبردهای یادگیری ارتباط میان این دو سازه را نشان می‌دهد (میس و همکارانش، ۱۹۸۸؛ نولن و هالادینا، ۱۹۹۰؛ نولن، ۱۹۸۸؛ سمون کوگلا و یالدریم، ۱۹۹۲؛ پنتریچ و دی گروت، ۱۹۹۰؛ پنتریچ و گارسیا، ۱۹۹۱؛ میلر و همکارانش، ۱۹۹۳؛ بوفارد و همکارانش، ۱۹۹۵؛ اسکراو و همکارانش، ۱۹۹۵؛ گین و میلر، ۱۹۹۶؛ کونگ و هاپو، ۱۹۹۶؛ ال بیلی، ۱۹۹۸). میس و همکارانش (۱۹۸۸) گزارش می‌کنند که دانش‌آموزان دارای هدف یادگیری از راهبردهای طرح ریزی، بازبینی و جست‌وجوی کمک بیشتر استفاده می‌کنند. میلر و همکارانش (۱۹۹۳) همبستگی معنی‌داری میان جهت‌گیری و استفاده از فعالیت‌های خود

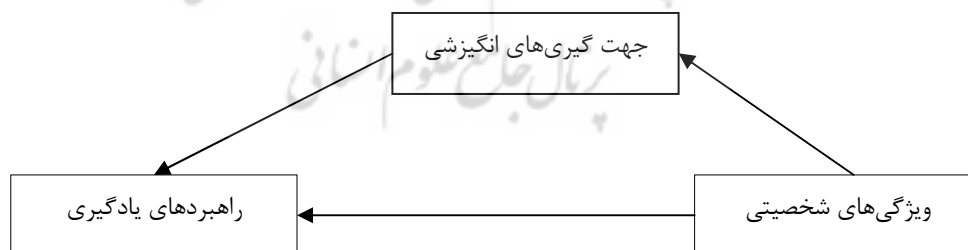
تنظیمی می‌یابند. بوفارد و همکارانش (۱۹۹۵) نیز به استفاده بیشتر یادگیرندگان با جهت‌گیری یادگیری از راهبردهای شناختی و فراشناختی اشاره دارند. شواهد برخی از مطالعات نشان می‌دهد که جهت‌گیری یادگیری با استفاده از رویکردهای عمیق در پردازش اطلاعات رابطه دارد. این در حالی است که جهت‌گیری عملکردی بیشتر با استفاده از رویکردهای سطحی در پردازش اطلاعات ارتباط می‌یابد (گرین و میلر، ۱۹۹۶؛ کونگ و هاپو، ۱۹۹۶؛ ال بیلی، ۱۹۹۸).

جمع‌بندی شواهد نشان می‌دهد که میان عوامل شخصیتی و استفاده از راهبردهای یادگیری، و میان جهت‌گیری‌های انگیزشی و استفاده از راهبردهای یادگیری و نیز میان جهت‌گیری‌های انگیزشی و استفاده از راهبردهای یادگیری رابطه وجود دارد، اما پژوهش‌هایی که ارتباط علی میان این سازه‌ها را مورد مطالعه قرار دهد کمتر مورد توجه بوده است، از این رو اگر این سازه‌ها در چارچوبی منطقی در ارتباط با یکدیگر قرار گیرند، مدلی طرح خواهد شد که در آن می‌توان به جهت‌گیری‌های انگیزشی به عنوان متغیری واسطه‌ای میان ویژگی‌های شخصیتی و استفاده از راهبردهای یادگیری نگریست. نگاه این مدل در نمودار شماره ۱ آمده است. هدف این پژوهش بررسی مدل علی ویژگی‌های شخصیتی، جهت‌گیری‌های انگیزشی و استفاده از راهبردهای شناختی یادگیری است. بنابراین برای بررسی تناسب این مدل در توجیه استفاده دانش‌آموزان از راهبردهای یادگیری پرسش‌های زیر مطرح می‌شود.

۱. آیا میان ویژگی‌های شخصیتی، جهت‌گیری انگیزشی و استفاده از راهبردهای یادگیری ارتباط معنی‌داری وجود دارد؟

۲. کدام ویژگی شخصیتی و جهت‌گیری انگیزشی پیش‌بینی‌کننده استفاده دانش‌آموزان از راهبردهای یادگیری است؟

۳. آیا جهت‌گیری‌های انگیزشی نقشی واسطه‌ای در ارتباط میان ویژگی‌های شخصیتی و استفاده از راهبردهای یادگیری دارد؟



نمودار ۱: نمودار کلی مدل علی ویژگی‌های شخصیتی، جهت‌گیری‌های انگیزشی و استفاده از راهبردهای شناختی یادگیری

۲. روش تحقیق

۲.۱. آزمودنی‌ها

آزمودنی‌های پژوهش ۲۷۰ دانش آموز دختر و پسر مقطع سوم راهنمایی مدارس شیراز بودند که به وسیله‌ی نمونه‌گیری خوشه‌ای تصادفی چهار مدرسه‌ی راهنمایی دختران و پسران شهر شیراز انتخاب شدند. همه‌ی دانش آموزان مقطع سوم راهنمایی این مدارس آزمودنی‌های پژوهش بودند. در این میان ۱۳۷ نفر از آزمودنی‌ها پسر و ۱۳۳ نفر دختر بودند. پاسخگویان به پرسش‌نامه‌ی پنج عامل بزرگ شخصیت برای این آزمودنی‌ها در ۶۰/۲ درصد موارد مادر، در ۱۴/۳ درصد موارد پدر و در ۲۵/۵ درصد موارد پدر و مادر به صورت مشترک بوده‌اند. میانگین تحصیلات تکمیل کنندگان پرسش‌نامه‌ی پنج عامل بزرگ شخصیت در پدران، دیپلم و در مادران، دوم دبیرستان بوده است.

۲.۲. ابزار تحقیق

۲.۲.۱. پرسش‌نامه‌ی پنج عامل بزرگ شخصیت: پرسش‌نامه‌ی پنج عامل بزرگ شخصیت به وسیله جان و همکاران (۱۹۹۴) با استفاده از گویه‌های آزمون Q-set کودک کالیفرنیا (CCQ) ساخته شده است. این پژوهشگران در تحلیل آزمون یاد شده، پنج عامل بزرگ شخصیتی را یافته و ۴۸ گویه از این آزمون را که پنج عامل بزرگ شخصیت را بهتر نشان می‌دهد معرفی کردند. رضویه و خرمایی (۱۳۸۱) این پرسش‌نامه را برای استفاده در ایران انطباق دادند. در پژوهش این محققان تحلیل ساختار عاملی این آزمون استقلال سه عامل توافق‌پذیری، روان‌نژندی و برون‌گرایی را در مقطع سنی نوجوانی نشان می‌دهد. در این پرسش‌نامه عامل وظیفه‌مداری به عنوان مهمترین عامل توضیح‌دهنده‌ی واریانس مطرح است که گویه‌هایی از عامل پنجم یعنی گشودگی در تجربه بر این عامل بارگذاری می‌شوند. در پنجمین عامل، صرفاً گویه‌هایی از عامل گشودگی در تجربه، دارای بار عاملی بوده که با خلاقیت و قوه‌ی تخیل در ارتباط است. برای تعیین پایایی زیرمقیاس‌های این پرسش‌نامه از آلفای کراباخ استفاده شده است.

شواهد روایی و پایایی این ابزار با استفاده از تحلیل عاملی به روش مولفه‌های اصلی همراه با چرخش واریماکس و با حفظ گویه‌های دارای بار عاملی بیش از ۰/۳۰ بر هر عامل، نشان داد که عامل وظیفه‌مداری با ترکیبی از گویه‌های عامل گشودگی در تجربه، شامل ۱۳ گویه و ارزش ویژه‌ی ۴/۶۳ (با آلفای ۰/۸۲)، ۱۱/۳۰ درصد واریانس کل را توضیح می‌دهد. عامل توافق‌پذیری با ۱۱ گویه و ارزش ویژه‌ی ۴/۳۸ (با آلفای ۰/۷۸)، ۱۰/۷ درصد واریانس کل را توضیح می‌دهد. عامل روان‌نژندی با ۹ گویه و ارزش ویژه‌ی ۳/۸۳ (با آلفای ۰/۷۸)، ۹/۳۵ درصد واریانس کل را توضیح می‌دهد. عامل برون‌گرایی با ۶ گویه و ارزش ویژه‌ی ۲/۵۷ (با آلفای ۰/۶۴)، ۶/۲۷ درصد واریانس کل را توضیح می‌دهد. عامل

گشودگی در تجربه با ۲ گویه و ارزش ویژه‌ی ۱/۸۶ (با آلفای ۰/۷۵)، ۴/۵۴ درصد واریانس کل را توضیح می‌دهد. پنج عامل بر روی هم توضیح دهنده‌ی ۴۲/۱۶ درصد واریانس کل نمونه بوده است.

۲.۲.۲. پرسش‌نامه‌ی انگیزش مدرسه (SMQ): پرسش‌نامه‌ی انگیزش مدرسه (SMQ) به وسیله مارش و همکاران (۲۰۰۰) برای سنجش هشت جهت‌گیری انگیزشی طراحی شده است. این جهت‌گیری‌ها شامل جهت‌گیری تسلط، جهت‌گیری من، جهت‌گیری رقابتی، جهت‌گیری فردی، جهت‌گیری مشارکتی، جهت‌گیری درونی، جهت‌گیری موفق شدن و جهت‌گیری پرهیز از شکست است. این جهت‌گیری‌ها در پژوهش‌های مربوط به انگیزش با اهمیت تلقی می‌شوند. در این پرسش‌نامه گویه‌های جهت‌گیری تسلط و جهت‌گیری من، براساس کارهای رابرتز، تریشر و کاواسانیو (۱۹۹۷) تنظیم شده است. گویه‌های جهت‌گیری درونی، جهت‌گیری موفق شدن و جهت‌گیری پرهیز از شکست بر پایه‌ی تحقیقات هارتر (۱۹۹۲) و همچنین ریان و کانل (۱۹۸۹) است. هرجهت‌گیری به وسیله ۴ تا ۶ گویه سنجیده می‌شود. در مجموع پرسش‌نامه شامل ۴۴ گویه می‌باشد که به شکل مقیاس لیکرت با درجه‌بندی از کاملاً درست با نمره (۵) تا کاملاً نادرست با نمره (۱) امتیازدهی می‌شود.

برای تعیین روایی و پایایی پرسش‌نامه‌ی انگیزش مدرسه (SMQ) از تحلیل عاملی به روش مولفه‌های اصلی با چرخش واریماکس و همچنین ضریب آلفای کرانباخ استفاده شد. در این تحلیل ۷ عامل با ارزش ویژه‌ی بیش از ۱ مورد شناسایی قرار گرفت. مقدار ضریب KMO^{۱۱}، ۰/۸۴ محاسبه شده است و آزمون بارتلت^{۱۲} نیز در سطح $P < ۰/۰۰۰۱$ معنی‌دار بوده است. تحلیل عاملی این پرسش‌نامه، استقلال شش عامل جهت‌گیری تسلط، جهت‌گیری من، جهت‌گیری رقابتی، جهت‌گیری فردی، جهت‌گیری درونی و جهت‌گیری مشارکتی را نشان می‌دهد. جهت‌گیری موفق شدن و پرهیز از شکست به عنوان عامل هفتم به صورت ترکیبی به طور مشترک بر یک عامل دارای بار عاملی هستند.

تحلیل عاملی مولفه‌های اصلی با استفاده از چرخش واریماکس نشان می‌دهد که عامل ترکیبی جهت‌گیری موفق شدن و پرهیز از شکست با ارزش ویژه‌ی ۶/۷۹ (با آلفای ۰/۸۶)، ۲۰/۵۹ درصد واریانس کل را توضیح می‌دهد. عامل جهت‌گیری تسلط با ارزش ویژه‌ی ۳/۷۸ (با آلفای ۰/۸۰) توضیح دهنده‌ی ۱۱/۴۶ درصد واریانس کل است. عامل جهت‌گیری فردی با ارزش ویژه ۲/۵۶ (با آلفای ۰/۷۹)، ۷/۷۵ درصد واریانس کل را توضیح می‌دهد. عامل جهت‌گیری درونی با ارزش ویژه ۱/۹۲ (با آلفای ۰/۷۸) توضیح دهنده‌ی ۵/۸۳ درصد واریانس کل است. عامل جهت‌گیری مشارکتی با ارزش ویژه ۱/۶۷ (با آلفای ۰/۷۴)، ۵ درصد واریانس کل را توضیح می‌دهد. عامل جهت‌گیری من با ارزش ویژه ۱/۴۶ (با آلفای ۰/۷۶) توضیح دهنده ۴/۴ درصد واریانس کل است. عامل جهت‌گیری رقابتی با ارزش ویژه ۱/۱۸ (با آلفای ۰/۶۷)، ۳/۶ درصد واریانس کل را توضیح می‌دهد. هفت عامل بر روی هم توضیح دهنده ۵۹ درصد واریانس کل نمونه است.

در تحلیل عاملی مرتبه دوم، دو عامل با ارزش ویژه‌ی بیش از ۱ مورد شناسایی قرار گرفت. عامل اول در برگرنده‌ی جهت‌گیری رقابتی، جهت‌گیری من، جهت‌گیری اجتناب از شکست و موفق شدن است. عامل دوم در برگرنده‌ی جهت‌گیری تسلط و جهت‌گیری درونی است. این دو عامل ۵۵ درصد واریانس کل را توضیح می‌دهند. باید یادآوری کرد که عامل اول با تعریفی همخوان است که از جهت‌گیری عملکردی شده است و عامل دوم نیز هماهنگ با تعریف جهت‌گیری یادگیری است. در این تحلیل جهت‌گیری مشارکتی و جهت‌گیری فردی به وسیله‌ی دو عامل بزرگ جهت‌گیری انگیزشی پوشش داده نمی‌شود.

۲.۲.۳. پرسش‌نامه‌ی راهبردهای انگیزشی برای یادگیری (MSLQ): این پرسش‌نامه

برای ارزیابی راهبردهای شناختی، خود تنظیمی و انگیزشی به وسیله‌ی پنتریچ و دی گروت (۱۹۹۰) ساخته شده است. گویه‌های این پرسش‌نامه براساس مقیاس لیکرت (از کاملاً موافقم تا کاملاً مخالفم) تنظیم شده است. این گویه‌ها منطبق با ابزارهایی است که برای سنجش انگیزش، استفاده از راهبردهای شناختی و فراشناختی مورد استفاده قرار گرفته است (ایکلز، ۱۹۸۳؛ هارتر، ۱۹۸۱؛ وینستاین، اسکالت و پالمر، ۱۹۸۷). براساس نتایج تحلیل عاملی، بعد انگیزشی این پرسش‌نامه شامل سه مولفه‌ی خود کارآمدی، ارزش درونی و اضطراب امتحان است و بعد راهبردهای خود تنظیمی یادگیری از دو مقیاس کاربرد راهبردهای شناختی و خود تنظیمی ساخته شده است. مقیاس کاربرد راهبرد شناختی شامل ۱۳ گویه‌ی مرتبط با استفاده از این پرسش‌نامه مولفه‌ی خود تنظیمی را تشکیل می‌دهد که شامل گویه‌های مرتبط با راهبردهای فراشناختی و مدیریت تلاش یادگیرندگان است (پنتریچ و دی گروت، ۱۹۹۰). البرزی و سامانی (۱۳۷۸) پایایی این پرسش‌نامه را با استفاده از روش بازآزمایی ۰/۷۶، گزارش کرده‌اند. این پرسش‌نامه در تحقیقات متعدد در دانشگاه شیراز مورد استفاده قرار گرفته است. در این پژوهش ۲۲ گویه از پرسش‌نامه MSLQ که مرتبط با راهبردهای شناختی و راهبردهای خود تنظیمی است، به کار گرفته شده است. نتیجه‌ی تحلیل عاملی نشان داد که گویه‌های هر دو مولفه راهبردهای شناختی و خود تنظیمی بر یک عامل بارگذاری عاملی دارند. از این رو دو مولفه از یکدیگر تفکیک نشدند. براساس این نتایج ترکیبی از گویه‌های مطرح در هر دو مولفه، در شکل یک عامل، در تحلیل نهایی مورد نظر قرار گرفت. ضریب آلفای کرانباخ این مجموعه ۲۲ پرسشی ۰/۷۲ محاسبه شده است.

۲.۲.۴. شیوه‌ی اجرا: برای جمع آوری داده‌ها در آغاز پرسش‌نامه‌ی پنج عامل بزرگ شخصیت

کودکان (جان و همکاران، ۱۹۹۴) به وسیله‌ی والدین برای آزمودنی‌ها تکمیل گردید. سپس برای مطالعه‌ی جهت‌گیری‌های انگیزشی پرسش‌نامه انگیزش مدرسه (SMQ)، (مارش و همکاران، ۲۰۰۰) به وسیله آزمودنی‌ها پاسخ داده شد و برای سنجش استفاده از راهبردهای شناختی یادگیری نیز آزمودنی‌ها به گویه‌های راهبردهای خود تنظیمی یادگیری از پرسش‌نامه‌ی راهبردهای انگیزشی برای یادگیری (MSLQ)، پنتریچ و دی گروت (۱۹۹۰) پاسخ دادند. سپس از تحلیل مسیر برای ارزیابی

ارتباط علی میان نمره‌های عوامل شخصیتی و نمره‌های جهت‌گیری‌های انگیزشی از یک سو و نمره‌های به کارگیری راهبردهای یادگیری از سوی دیگر استفاده گردید. تحلیل آماری داده‌های پژوهش با استفاده از نرم افزار SPSS-10 صورت گرفته است.

۳. یافته‌های تحقیق

در جدول شماره ۱ شاخص‌های توصیفی مربوط به متغیرهای پژوهش آورده شده است.

جدول ۱: میانگین، انحراف معیار و دامنه‌ی مشاهده‌های عوامل شخصیتی، جهت‌گیری‌های انگیزشی و راهبردهای یادگیری

دامنه‌ی مشاهده‌ها	انحراف معیار	میانگین	متغیر
۱/۹۳-۵	۰/۵۴	۳/۷۸	۱. وظیفه‌مداری/ مسامحه کاری
۲/۳۶-۵	۰/۵۶	۳/۹۰	۲. توافق پذیری/ هم‌ستیزی
۱-۴/۷۸	۰/۷۴	۲/۹۶	۳. روان‌نژندی/ ثبات هیجانی
۱/۴۳-۴/۷۱	۰/۶۹	۳/۰۸	۴. برون‌گرایی/ درون‌گرایی
۱-۵	۱/۱۳	۳/۱	۵. گشودگی در تجربه/ بسته بودن در تجربه
۱-۴۰-۵	۰/۶۰	۳/۹۹	۶. جهت‌گیری یادگیری
۱/۶۸-۵	۰/۶۳	۴/۰۶	۷. جهت‌گیری عملکردی
۲/۶۸-۵	۰/۴۹	۳/۷۶	۸. راهبردهای یادگیری

پرسش اول پژوهش این است که آیا میان ویژگی‌های شخصیتی، جهت‌گیری‌های انگیزشی و به کارگیری راهبردهای یادگیری در دانش‌آموزان رابطه معنی‌داری وجود دارد؟ جدول ۲ همبستگی میان متغیرهای پژوهش را نشان می‌دهد. همبستگی میان وظیفه‌مداری و به کارگیری راهبردهای یادگیری ($r=0/23$ ، $P<0/001$)، توافق‌پذیری و به کارگیری راهبردهای یادگیری ($r=0/32$ ، $P<0/0001$)، روان‌نژندی و به کارگیری راهبردهای یادگیری ($r=-0/14$ ، $P<0/05$)، جهت‌گیری یادگیری و استفاده از راهبردهای یادگیری ($r=0/61$ ، $P<0/0001$) و میان جهت‌گیری عملکردی و استفاده از راهبردهای یادگیری ($r=0/38$ ، $P<0/001$) معنی‌دار بوده است.

جدول ۲: ضرایب همبستگی میان عوامل شخصیتی، جهت‌گیری انگیزشی و به کارگیری راهبردهای

متغیرها	۱	۲	۳	۴	۵	۶	۷
۱. وظیفه مداری/ مسامحه کاری							
۲- توافق پذیری/ هم ستیزی	۰/۴۱**						
۳- روان نژندی/ ثبات هیجانی	-۰/۲۳**	-۰/۳۳**					
۴- برون گرایی/ درون گرایی	-۰/۰۶	۰/۰۳	-۰/۱۹**				
۵- گشودگی در تجربه/ بسته بودن در تجربه	۰/۰۵	۰/۱۳*	۰/۲۱**	-۰/۱۰			
۶- جهت‌گیری یادگیری	۰/۲۸**	۰/۲۲**	-۰/۱۱	۰/۰۲	۰/۰۶		
۷- جهت‌گیری عملکردی	۰/۲۳**	۰/۱۵*	-۰/۱۷**	-۰/۰۴	۰/۰۴	۰/۳۹**	

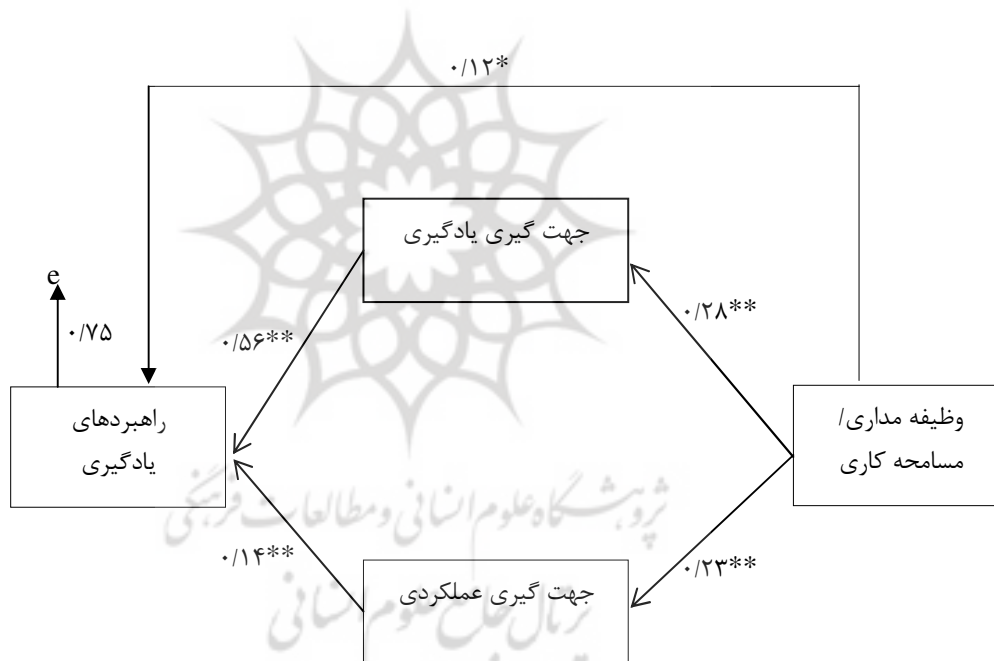
**معنی داری در سطح $P < 0/001$

* معنی داری در سطح $P < 0/05$

برای پاسخ به پرسش‌های دوم و سوم پژوهش و بررسی تناسب مدل ارتباط ویژگی‌های شخصیتی، جهت‌گیری‌های انگیزشی و استفاده از راهبردهای یادگیری، تمام ارتباط‌های میان متغیرهای پژوهش به وسیله تحلیل مسیر بررسی شد. پیش فرض محقق این است که عوامل شخصیتی ممکن است، جهت‌گیری‌های انگیزشی آنان را تحت تاثیر قرار دهد و این متغیرها بر روی هم بر استفاده از راهبردهای یادگیری آنان اثر گذارد. نتایج این تحلیل در پاسخ به پرسش دوم پژوهش که کدام ویژگی شخصیتی، پیش‌بینی کننده جهت‌گیری‌های انگیزشی و به کارگیری راهبردهای یادگیری در دانش‌آموزان است، نشان می‌دهد که از میان پنج عامل بزرگ شخصیت، تنها عامل وظیفه‌مداری دارای اثر مستقیم و غیرمستقیم بر جهت‌گیری‌های انگیزشی و استفاده از راهبردهای یادگیری در دانش‌آموزان است. وظیفه مداری (با $\beta = 0/12$ ، $P < 0/05$) اثر مستقیم و معنی‌داری بر استفاده از راهبردهای یادگیری دارد. این عامل بر جهت‌گیری یادگیری (با $\beta = 0/28$ ، $P < 0/0001$) و جهت‌گیری عملکردی (با $\beta = 0/23$ ، $P < 0/0001$) دارای بزرگترین اثر معنی‌دار بر به کارگیری راهبردهای یادگیری است. این درحالی است که اثر مستقیم جهت‌گیری عملکردی (با $\beta = 0/14$ ، $P < 0/05$) نیز بر استفاده از راهبردهای یادگیری معنی‌دار است. نتایج تحلیل مسیر و ضرایب مسیر در جدول ۳ و شکل ۲ آمده است.

جدول ۳: اثرات مستقیم، غیرمستقیم و کل معنی‌دار برای مدل اصلاح شده ویژگی‌های شخصیتی جهت‌گیری انگیزشی و استفاده از راهبردهای یادگیری

اثرات کلی	اثرات غیرمستقیم		اثرات مستقیم	متغیر پیش بین
۰/۲۸	-	جهت‌گیری یادگیری	۰/۲۸	وظیفه‌مداری
۰/۲۳	-	جهت‌گیری عملکردی	۰/۲۳	وظیفه‌مداری
۰/۳۱	۰/۱۹	راهبردهای یادگیری	۰/۱۲	وظیفه‌مداری
۰/۵۶	-	راهبردهای یادگیری	۰/۵۶	جهت‌گیری یادگیری
۰/۱۴	-	راهبردهای یادگیری	۰/۱۴	جهت‌گیری عملکردی



نمودار ۲: ضرایب تحلیل مسیر در مدل اصلاح شده ویژگی‌های شخصیتی، جهت‌گیری انگیزشی و استفاده از راهبردهای یادگیری

پرسش سوم پژوهش این است که آیا جهت‌گیری‌های انگیزشی نقش واسطه‌ای در ارتباط میان ویژگی‌های شخصیتی و استفاده از راهبردهای یادگیری دارد. شواهد مرتبط با این پرسش نشان می‌دهد که عامل وظیفه‌مداری دارای اثری غیرمستقیم بر استفاده از راهبردهای یادگیری است که از طریق

جهت‌گیری یادگیری و جهت‌گیری عملکردی واسطه می‌شود. اثر غیرمستقیم وظیفه‌مداری از راه جهت‌گیری یادگیری بر راهبردهای یادگیری ۰/۱۶ است و اثر غیر مستقیم این عامل از راه جهت‌گیری عملکردی بر راهبردهای یادگیری ۰/۳۱ است. اثر کلی وظیفه‌مداری بر استفاده از راهبردهای یادگیری نیز ۰/۳۱ محاسبه شده است. با توجه به این که همبستگی میان عامل وظیفه‌مداری و استفاده از راهبردهای یادگیری ۰/۳۱ بوده است، همخوانی اثر کلی وظیفه‌مداری و استفاده از راهبردهای یادگیری از یک سو و همبستگی میان وظیفه‌مداری و استفاده از راهبردهای یادگیری از دیگر سو نشان می‌دهد که مدل به گونه‌ای مناسب تنظیم شده است. این مدل توضیح دهنده ۴۴ درصد واریانس استفاده از راهبردهای یادگیری در دانش‌آموزان است.

۴. بحث و نتیجه‌گیری

این مطالعه رابطه‌ی علی ویژگی‌های شخصیتی، جهت‌گیری‌های انگیزشی و استفاده از راهبردهای یادگیری را در دانش‌آموزان مورد بررسی قرار داده است. نتایج این تحلیل نشان می‌دهد که از میان پنج عامل بزرگ شخصیت، عامل وظیفه‌مداری علاوه بر اثر مستقیم بر راهبردهای یادگیری، دارای گونه‌ای اثر غیرمستقیم از راه متغیر جهت‌گیری یادگیری بر استفاده از راهبردهای یادگیری است. این در حالی است که اثر غیرمستقیم وظیفه‌مداری از راه متغیر جهت‌گیری عملکردی هم وجود داشته است.

نتایج پژوهش، اثر مستقیم وظیفه‌مداری بر به کارگیری راهبردهای یادگیری را نشان می‌دهد. این نتایج با یافته‌های انتویزتل و تیت (۱۹۹۶) و شونبرگ (۱۹۹۵) هماهنگ است. تحقیقات این پژوهشگران نشان داده است که وظیفه‌مداری با انضباط در کار، علاقه به موضوع و توجه و تمرکز بر مطالعه پیوستگی دارد. یادگیرندگان که راهبردهای یادگیری به کار می‌گیرند به خوبی در کارهای خود سازماندهی دارند؛ آنان زمانبندی را رعایت می‌کنند و با کوشش و تلاش فراوان به مطالعه می‌پردازند. این یادگیرندگان دقیق هستند و اهداف روشنی برای مطالعه دارند (انتویزتل، ۱۹۸۸). اما ارتباط میان وظیفه‌مداری و راهبردهای یادگیری چگونه توضیح داده می‌شود. به نظر می‌رسد نظم در کار، وجدان کاری و باور خود کارآمدی از جمله ویژگی‌های افراد وظیفه‌مدار است که در خود تنظیمی شناختی و فراشناختی آنان تاثیرگذار است. افراد وظیفه‌مدار بر چند هدف متمرکز می‌شوند و اصرار و تلاش بسیار برای دستیابی به اهداف دارند. شخصیت وظیفه‌مدار کارآمد مرتب و مسئول است؛ وی نظم و دقت زیادی در انجام امور دارد؛ از هیچ تلاشی برای انجام تکالیفی که به او واگذار می‌شود کوتاهی نمی‌کند. این افراد جدی، منظم، سخت‌کوش و پرتلاش هستند. نظم، مسئولیت و اصرار وظیفه‌مدار با فرآیندهای خود تنظیمی یا خود نظم بخشی آنان در ارتباط قرار می‌گیرد. این فرآیندها هسته‌ی اصلی راهبردهای شناختی و فرا شناختی در یادگیری است. اهمیت نظم، مسئولیت و اصرار متجلی در

راهبردهای خود تنظیمی از دیدگاه نظریه پردازان در پژوهش‌های مختلف مورد بحث قرار گرفته است. پنتریچ و دی گروت (۱۹۹۰) در مدل خویش سه مولفه اصلی شناخت و رفتار را در سازه‌ی خود تنظیمی قرار می‌دهند. تاکید بر نظم و انضباط و خود کارآمدی که از ویژگی‌های وظیفه مداری است در مولفه‌های اول و دوم به خوبی آشکار است. مولفه‌ی اول گویای مفهومی از خود تنظیمی است که در برگرفته‌ی راهبردهای فرا شناختی یادگیرندگان برای طراحی، بازبینی و تغییر در شناخت‌های خود است (براون، برانسفورد، کامپیون و فرازا، ۱۹۸۳؛ کورنو، ۱۹۸۶؛ زیمرمن و پونز، ۱۹۸۶). در این مولفه یادگیرنده‌ی هدفمند برای دستیابی به اهداف خود طراح نقشه‌مندی است که به صورت منظم به بازبینی یادگیری‌های خود می‌پردازد. در مولفه‌ی دوم خود تنظیمی نیز بر مدیریت دانش آموز و کنترل تلاش در انجام تکالیف تاکید می‌شود. از دید کورنو (۱۹۸۶) و کورنو و رور کمپر (۱۹۸۶) یادگیرندگان مستعدی که در انجام تکالیف دشوار پا برجا هستند و مدیریت شناخت خود را حفظ می‌کنند، از توانایی عملکرد بهتری برخوردار هستند. در این مولفه نیز بر نظم، مسئولیت و اصرار تاکید شده است.

برخی پژوهش‌ها بر نقش عامل گشودگی در تجربه، بر به کارگیری راهبردهای یادگیری اشاره کرده‌اند. بلیکل (۱۹۹۶) در تحلیل عاملی بر روی راهبردهای یادگیری دو عامل را استخراج نموده است. عامل اول با عنوان «نظم یادگیری» توصیف شده است که این عامل به میزان زیادی با وظیفه‌ی مداری در ارتباط است و عامل دوم «بسط دهی» معرفی شده است که با گشودگی در تجربه در ارتباط قرار می‌گیرد. در پژوهش‌هایی که به انگیزه‌ی بررسی ارتباط میان ویژگی‌های شخصیتی و استفاده از راهبردهای یادگیری انجام شده است، بررسی این ارتباط در بزرگسالی مورد توجه قرار گرفته است. به نظر می‌رسد در بزرگسالی گشودگی در تجربه نسبت به وظیفه مداری عاملی اثرگذار بر استفاده از راهبردهای یادگیری است. لیکن در کودکی و نوجوانی وظیفه مداری نقش مهمی در به کارگیری راهبردهای یادگیری دارد. در این پژوهش با توجه به روند رشد و تحول پنج عامل بزرگ شخصیت، بسیاری از رویه‌ها و اجزای عامل گشودگی در تجربه با عامل وظیفه مداری ترکیب می‌شوند و صرفاً اجزای مرتبط با قوه‌ی تخیل و خلاقیت در عامل گشودگی در تجربه قرار می‌گیرند که میان این ویژگی‌ها و استفاده از راهبردهای یادگیری دیده ارتباطی نمی‌شود. از این رو ممکن است با تفکیک و جدایی این دو عامل در بزرگسالی بر اهمیت گشودگی در تجربه بر استفاده از راهبردهای یادگیری افزوده شود.

نتایج برخی پژوهش‌ها نشان می‌دهد که بعضی ویژگی‌های شخصیتی هدایت گر یا مسدود کننده انگیزش هستند. نتایج این پژوهش نیز نشان داده است که وظیفه مداری دارای اثر مستقیم بر جهت‌گیری یادگیری و جهت‌گیری عملکردی است. نتایج این پژوهش با یافته‌های کولکوویت و سمیرینگ (۱۹۹۸) مبنی بر ارتباط وظیفه مداری و جهت‌گیری انگیزشی هماهنگ است و همچنین با پژوهش‌های جونز و گرین (۲۰۰۱) که بر نقش ویژگی‌های شخصیتی بر انگیزش درونی و بیرونی تاکید

دارد، هماهنگ است. در تحقیقات این پژوهشگران همبستگی‌های معنی‌دار میان وظیفه‌مداری، توافق‌پذیری، روان‌نژندی و انگیزش درونی، بیرونی و بی‌انگیزشی مشاهده شده است. اما میان برون‌گرایی و جهت‌گیری‌های انگیزشی رابطه‌ای مشاهده نشده است. از سوی دیگر در مطالعه‌ی این محققان جهت‌ارتباط توافق‌پذیری و انگیزش منفی است در حالی که جهت تفاوت همبستگی توافق‌پذیری و جهت‌گیری‌های انگیزشی در این پژوهش مثبت است. بخشی از این نتایج با توجه به همبستگی میان وظیفه‌مداری و توافق‌پذیری قابل توضیح است. زیرا والدین مایلند فرزندان سازگار و مطیع خود را وظیفه‌مدار نیز درجه‌بندی کنند.

نتایج تحقیق از ارتباط جهت‌گیری انگیزشی بر استفاده از راهبردهای یادگیری نیز حمایت می‌کند. اثر مستقیم جهت‌گیری یادگیری بر استفاده از راهبردهای یادگیری $P < /0.001$ ، $\beta = 0.56$ بوده است. این درحالی است که اثر مستقیم جهت‌گیری عملکردی بر استفاده از راهبردهای یادگیری $P < /0.05$ ، $\beta = 0.14$ است. یافته‌های تحقیق اهمیت جهت‌گیری یادگیری را در استفاده از راهبردهای یادگیری نشان می‌دهد. این نتایج هماهنگ با یافته‌های این پژوهشگران است. یافته‌های میس و همکارانش (۱۹۸۸) نشان داده است که دانش‌آموزان با اهداف یادگیری از راهبردهای خودتنظیمی مثل طرح‌ریزی، بازبینی و جست‌وجوی کمک استفاده بیشتری می‌کنند. نولن (۱۹۸۸) نیز گزارش نموده است، یادگیرندگان دارای اهداف یادگیری نسبت به یادگیرندگانی که اهداف عملکردی انتخاب می‌کنند آن دسته از راهبردهای شناختی را بیشتر به کار می‌گیرند که بر فهمیدن موضوعات تاکید دارد. پنتریچ و دی‌گروت (۱۹۹۰) و پنتریچ و گارسیا (۱۹۹۱) گزارش کرده‌اند که دانش‌آموزان با اهداف درونی بیشتر بر فهمیدن موضوع توجه دارند و راهبردهای عمیق پردازش اطلاعات مانند طرح‌ریزی، بازبینی و نظم‌دهی را به کار می‌گیرند. میلر و دیگران (۱۹۹۳) نیز همبستگی معنی‌داری میان جهت‌گیری یادگیری و استفاده از فعالیت خودتنظیمی یافته‌اند و بوفارد و همکارانش (۱۹۹۵) اشاره بر این موضوع دارند که یادگیرندگان دارای جهت‌گیری یادگیری از راهبردهای شناختی و فراشناختی بیشتری استفاده می‌کنند. اسکراو و همکارانش (۱۹۹۵) نشان داده‌اند که یادگیرندگان با جهت‌گیری یادگیری نسبت به یادگیرندگان با جهت‌گیری عملکردی بیشتر از راهبردهای یادگیری استفاده می‌نمایند. گرین و میلر (۱۹۹۶) نیز همبستگی معنی‌داری را میان جهت‌گیری یادگیری و فعالیت‌های شناختی گزارش کرده‌اند.

نتایج برخی پژوهش‌ها و ازجمله نتایج این پژوهش بر ارتباط قوی میان جهت‌گیری یادگیری و استفاده از راهبردهای یادگیری تاکید دارند. دراین پژوهش جهت‌گیری یادگیری دارای بزرگترین اثر مستقیم بر استفاده از راهبردهای یادگیری است. ارتباط میان جهت‌گیری یادگیری و استفاده از راهبردهای یادگیری چگونه توضیح داده می‌شود؟ معمولاً یادگیرندگانی که جهت‌گیری یادگیری را بر می‌گزینند، به بهترسازی مهارت‌های خود و تسلط یافتن بر موضوع تمایل و گرایش دارند. درک کامل

موضوع و احاطه بر آن سبب ایجاد رضایت شخصی آنان می‌شود و این رضایت درونی است. به وضوح می‌توان با رویکردهای عمیق پردازش اطلاعات و استفاده از راهبردهای بسط دهی، سازماندهی و بازبینی به این گرایش دست یافت. اما یادگیرندگانی که دارای جهت‌گیری عملکردی هستند، از دیگران درباره‌ی خویش بیمناک هستند. آنان نگران این موضوع هستند که از سوی دیگران داوری می‌شوند. از این رو می‌کوشند تا با کم‌ترین تلاش بهترین نتیجه را به دست آورند. به این نتایج می‌توان با راهبردهای سطحی یادگیری مانند تکرار و تمرین دست یافت. این راهبردها بر حفظ طوطی وار مطالب تاکید دارند.

اگر نتایج اثرات غیرمستقیم عامل وظیفه مداری بر استفاده از راهبردهای یادگیری را در کنار اثرات مستقیم جهت‌گیری‌های یادگیری و عملکردی بر استفاده از راهبردهای یادگیری قرار دهیم، شواهد این نتایج را مورد حمایت قرار می‌دهد که این یافته که وظیفه مداری از راه جهت‌گیری یادگیری بر راهبردهای یادگیری اثر غیر مستقیم دارد، بر این یافته که وظیفه مداری دارای اثری مستقیم بر راهبردهای یادگیری است، برتری داده می‌شود و همچنین این یافته که وظیفه مداری از راه جهت‌گیری یادگیری بر راهبردهای یادگیری اثر غیر مستقیم دارد، بر این یافته که وظیفه مداری دارای اثر غیرمستقیم از راه جهت‌گیری عملکردی است، برتری داده می‌شود. پیشنهاد برای اصلاح مدل این است که با توجه به تجارب محققان این پژوهش، در تحقیقات آینده برای توضیح دقیق‌تر ارتباط میان عوامل شخصیتی و استفاده از راهبردهای یادگیری متغیری با عنوان بلا تکلیفی در مدل گنجانیده شود. به نظر می‌رسد برخی ویژگی‌های شخصیتی مانند روان نژندی با ایجاد بلا تکلیفی و اثر بر انگیزش و افت آن موجب کاهش استفاده از راهبردهای یادگیری شود.

یادداشت‌ها

1. Big five factor model
2. Neuroticism versus Emotional stability
3. Extraversion versus Introversion
4. Conscientiousness versus Negligence
5. Agreeableness versus Antagonism
6. Openness versus Closedness to experience
7. Big- Two factor
8. Learning Orientation
9. Performance orientation
10. Learning strategy
11. Kaiser-Meyer Olkin (KMO)
12. Bartlett

منابع

الف. فارسی

البرزی، شهلا و سامانی، سیامک. (۱۳۷۸). بررسی مقایسه باورهای انگیزشی و راهبردهای خود‌تنظیمی برای یادگیری در میان دانش‌آموزان دختر و پسر مقطع راهنمایی مراکز تیزهوشان شهر شیراز. **مجله علوم اجتماعی و انسانی دانشگاه شیراز**. دوره پانزدهم، پاییز.

رضویه، اصغر. خرمايي، فرهاد. (۱۳۸۱). انطباق پرسش‌نامه پنج عامل بزرگ شخصیت (BFF) برای کودکان برگرفته از آزمون *Q-set* کودک کالیفرنیا جهت استفاده در ایران. ارائه شده در پنجمین همایش بهداشت روانی کودکان و نوجوانان دانشگاه علوم پزشکی زنجان.

ب. انگلیسی

Albaili, M. A. (1998). *Goal Orientation, Cognitive Strategies and Academic Achievement*. **Educational Psychology**. 18 (2).

Blickle, G. (1996). *Personality Traits, Learning Strategies, and Performance*. **European Journal of Psychology**. 10, 337-352.

Bouffard, T., Boisvert, J., Vereau, C. and Larouch, L. (1995). *The Impact of Goal Orientation on Self-Regulation and Performance Among College Student*. **British Journal of Educational Psychology**. 65, 317-329.

Brown, A. L., Bransford, J. D., Compione, J. and Ferrara, R. A. (1983). *Teaming remembering and understanding*. in: Flavell, and Markman, E. (Eds.), **Handbook of Child Psychology**. cognitive development. New York: Wiley, 77-166.

Cattell, R. B. (1990). *Advances in Cattellion Personality Theory*. in: Pervin, L. A. (Eds.). **Handbook of Personality: Theory and Research**. New York: Guilford Press. 101-110.

Colquitt, J. A. and Simmering, M. J. (1998). *Conscientiousness, Goal Orientation, and Motivation to Learn During the Learning Process: A Longitudinal Study*. **Journal of Applied Psychology**. 83, 54-665.

Corno, L. (1986). *The Metacognitive Control Components of Self-Regulated Learning*. **Comeprorary Educatinal Psychology**. 11, 333-346.

Corno, L. and Rohrkemper, M. (1985). *The Intrinsic Motivation to Learn in Classroom*. in: Ames, C. and Ams, R. (Eds.), **Research on Motivation**. The Classroom Milieu. New York: Academic Press, 2, 3-90

Costa, P. T. and McCrae, R. R. (1995a). *Domains and Facets: Hierarchical Personality Assessment Using the Revised NEO Personality Inventory*. **Journal of personality Assessment**. 64, 21-50.

Digman, J. M. (1990). *Personality Structure: Emergence of the Five-Factor Model*. **Annual Review of Psychology**. 41, 417- 440.

Eccles, J. (1983). *Expectancies, Values and Academic Behaviors*. in: Spence, J. T. (Ed.) **Achievement and Achievement Motives**. San Francisco: Freeman, 75-146.

Entwistle, N. (1988). *Motivation Factors in Students Approaches to Learning*. in: Schmeck, R. R. (Ed.), **Learning Strategies and Learning Styles**. New York: Plenum Press. 21-49.

Entwistle, N. and Tait, H. (1996). **Approches and Study Skills Inventory for Research on Learning and Instruction**. Edinburgh: University of Edinburgh.

Goldberg, L. R. (1990). *An Alternative "Description of Personality". The Big-Five Factor Structure*. **Journal of Personality and Social Psychology**. 59, 1216-1229.

Goldberg, L. R. (1992). *The Development of Markers of the Big Five Factor Structure*. **Psychological Assessment**. 4, 26-42.

Green, B. A. and Miller, R. B. (1996). *Influences on Achievement. Goals, Percieved Ability, and Cognitive Engagement*. **Contemporary Educational Psychology**. 21, 181-192.

Harter, S. (1981a). *A New Self-Report Scale of Intrinsic Versus Extrinsic Orientation in the Classroom: Motivational and Informational Components*, **Developmental Psychology**. 17, 300-312.

Harter, S. (1992). *The Relationship Between Perceived Competence, Affect, and Motivational Orientation with the Classroom: Processes and Patterns of Change*. in: Boggiano, A. K. and Pittman, T. S. (Eds.). **Achievment and Motivation, a Social Developmental Perspective**. Cambridge: Cambridge University Press, 77-113.

Howard, O. J. and Howard, K. J. M. (1998). **An Introduction to the Five Factor Model for Personality for Human Resource Professionals**. New York: Macmillan.

John, O. P. (1990). *The "Big Five" Factor Taxonomy: Dimensions of Personality in the Natural Language and in Questionnaires*. in: Pevin, L. A.

(Ed.). **Handbook of Personality Theory and Research**. New York: Guilford Press, 66-100.

John, O. P., Angleither, A. and Ostendorf. (1988). *The Lexical Approach to Personality: A Historical Review of Trait Taxonomic Research*. **European Journal of Personality**. 2, 171-203.

John, O. P., Caspi, A., Robins, R. W., Moffitt, T. E. and Stauthmer-Loeber, M. (1994). *The "Little Five" Exploring the Nomological Network of the Five-Factor Model of Personality in Adolescent Boys*. **Child Development**. 65, 160-178.

Jones, J. E. and Green, B. A. (2001). **The Relationships Among Self Regulation Motivation and Personality Traits of College Students**. Division C: Section 5: Cognitive, Social, and Motivational Processes. New York: Holt, Reinhart & Winston.

Kong, C. and Hau, K. (1996). *Students' Achievement Goals and Approaches to Learning: The Relation Between Emphasis on Self-Improvement and Thorough Understanding*. **Research in Education**, 55, 74-85.

Marsh, H. W., Craven, R. G., McInerney, D. and Debus, R. L. (2000). **Evaluatin of the Big-Two-Factor Theory of Motivation Orientations: An Eualuation of Jingle-Jangle Fallaces, Faculty of Education**. Western Sydney: University of Western Sydney.

Meece, J. L., Blumenfeld, P. C. and Hoyle, R. K. (1988). *Students Goal Orientation and Cognitive Engagement in Classroom Activities*, **Journal of Educational Psychology**. 80, 514-523.

Miller, R. B., Beherens, J. T., Greens, B. A. and Newman, D. (1993). *Goals and Perceived Ability. Impact on Students Valuing, Self-Regulation and Persistence*. **Contemporary Educational Psychology**. 18, 2-14.

Nolen, S. B. (1988). *Reasons for Studying: Motivational Orientations and Study Strategies*. **Cognition and Instruction**. 5, 269-287.

Owens, L. and Barnes, J. (1992). **Learning Preference Scales; Handbook and Test Master Set: Teachers, Students and Parents**. Hawthorn, Victoria Australia: Australian Council for Educational Research.

Pientrich, P. R. (2000). *An Achievement Goal Theory Perspective on Issues in Motivation Terminology, Theory and Research*. **Contemporary Educational Psychology**. 25, 92-104.

Pintrich, P. R. and deGroot, E. V. (1990). *Motivational and Self-Regulated Learning Components of Classroom Academic Performances*. **Journal of Educational Psychology**. 82(1), 33-40.

Pintrich, P. R. and Garcia, T. (1991). *Student Goal Orientation and self Regulation in the College Classroom*. in: Maehr, M. L. and Pintrich, P. R. (Eds.), **Advances in Motivation and Achievement**. 7, 371- 402.

Roberts, C. G., Treasure, D. C. and Kavussanu, M. (1997). *Motivation in Physical Activity Contexts: an Achievement Goal Perspective*. in: Maehr, M. L. and Pintrich, P. R. (Eds.), **Advances in Motivation and Achievement**. 10, 413-448.

Ryan, R. M. and Connell, J. P. (1989). *Perceived Locus of Causality and Internalization: Examining Reasons for Acting in Two Domains*. **Journal of Personality and Social Psychology**. 57, 749-761.

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.

Schraw, G., Horn, C., Thorndike-Christ, T. and Bruning, R. (1995). *Academic Goal Orientation and Students Classroom Achievement*. **Contemporary Educational Psychology**. 20, 359-368.

Snow, C. and Jackson. (1996). **Individual Differences in Affective and Connotative Functions**. In D.C.

Somuncuogla, Y. and Yildirim, A. (1992). *Relationship between Achievement Goal Orientation and Use of Learning Strategy*. **Journal of Educational Research**. 92, 267-278.

Thorkildsen, T. A. and Nicholls, J. G. (1998). *Fifth Grader's Achievement Orientation and Beliefs: Individual and Classroom Differences*. **Journal of Educational Psychology**. 90, 179-201.

Weistein, C. E. and Mayer, R. E. (1986). *The Teaching of Learning Strategies*. in: Wittrock, M. (Ed.). **Handbook of Research on Teaching**. New York: Macmillan, 315-327.

Weinstein, C. E., Schulte, A. and Palmer, D. R. (1987). **The Learning and Study Strategies Inventory**. Clearwater, FL: H and H Publishing.

Wiggins, J. S. (1973). **Personality and Prediction: Principles of Personality Assessment**. Malabar FL: Krieger.

Zimmerman, B. and Pons, M. (1986). *Development of Structured Interview for Assessing Student Use of Self-Regulated Learning Strategies*. **American Educational Research Journal**. 23, 614-628.

Zimmerman, B. and Pons, M. (1988). *Construct Validation of a Strategy Model of Student Self-Regulated Learning*. **Journal of Educational Psychology**. 80, 284-290.

