

نقد زبان و ادبیات خارجی

Critical Language & Literary Studies

تایید: ۹۷/۱۰/۱۵

«۱۷۸-۱۵۳»

دریافت: ۹۷/۰۹/۱۵

تأثیر ویژگی‌های شخصیتی و راهبردهای یادگیری خودنظم‌دهی بر یادگیری ساختار و واژگان زبان خارجه دانشجویان اثر آلفرد دووینی شکوه رخسوند سمیوری^۱ مهناز آزاد^۲

چکیده

در این پژوهش، تعداد ۴۴۰ دانشجو که در دانشگاه آزاد اسلامی واحد تهران شرق مشغول به تحصیل می‌باشند، شرکت کردند. ابتدا شرکت‌کنندگان مقیاس شخصیتی ۵ عاملی جان و سوتو [۱] و مقیاس راهبردهای یادگیری خودنظم‌دهی تسینگ، دورنیه و اشمیت [۲] را تکمیل کردند و میزان یادگیری ساختار و واژگان دانشجویان بر اساس نمرات آزمون پایان ترم آن‌ها در درس زبان خارجه بررسی شد. برای تحلیل داده‌ها از الگوی معادلات ساختاری از نوع تحلیل عاملی تأییدی استفاده شد. نتایج پژوهش نشان داد که بین ویژگی‌های شخصیتی و راهبردهای یادگیری خود نظم دهی و نمرات ساختار و واژگان دانشجویان ارتباط معناداری وجود دارد. از بین مؤلفه‌های شخصیتی، تجربه پذیری و برون گرایی و از میان مؤلفه‌های راهبردهای یادگیری خود نظم دهی، هدف گذاری و کنترل اعمال کاری بیشترین تأثیر را بر نمرات ساختار و واژگان دانشجویان داشت. بنابراین توجه به ویژگی‌های شخصیتی و آگاهی نسبت به آن‌ها همراه با تقویت مهارت‌های یادگیری خود نظم دهی در ارتقای علمی دانشجویان و بالابردن سطح علمی آن‌ها توصیه می‌گردد.

واژگان کلیدی: "ویژگی‌های شخصیتی"، "راهبردهای یادگیری خودنظم‌دهی"، "مدل سازی معادلات ساختاری"، "ساختار و واژگان زبان خارجه"، "دانشجویان".

دوره شانزدهم شماره ۲۱، پاییز و زمستان ۱۳۹۷

۱. استادیار دانشگاه آزاد اسلامی واحد تهران شرق

Sh.Rashvand@iauet.ac.ir

۲. استادیار دانشگاه آزاد اسلامی واحد تهران

mahazad@iauet.ac.ir

مقدمه

تحقیق حاضر بمنظور بررسی ارتباط بین ویژگی‌های شخصیتی و راهبردهای یادگیری خودنظم‌دهی و تأثیر آن‌ها بر یادگیری ساختار و واژگان زبان خارجه (زبان انگلیسی در این تحقیق) انجام شده است. بدیهی است که یادگیری ساختار و واژگان یک زبان تنها متأثر از دو متغیر نبوده، بلکه عوامل متعدد دیگری چون هوش/ استعداد، انگیزش، آموزش، سبک یادگیری و ... نیز در این امر دخیل می‌باشند. مطالعات انجام شده حاکی از آن است دانش‌پژوهانی که از راهبردهای یادگیری خود نظم دهی استفاده می‌کنند، پیشرفت تحصیلی بالاتری دارند (پینتریچ [۳]، آزودو و کروملی [۴] و زیمرمن و شانک [۵]). مسئله خودنظم‌دهی توجه بسیاری از محققین را در تحقیقات آموزشی به خود جلب کرده است. پژوهشگران بر این باورند که یادگیرنده‌های خود تنظیم در امر یادگیری پویاتر و مجرب تر بوده و یادگیری مؤثرتری دارند (آکسفورد [۶]، آکسفورد [۷] و زیمرمن [۸]). پینتریچ [۹] بر این عقیده است که یادگیرنده‌های خود تنظیم انگیزه بالاتری در یادگیری دارند که سبب می‌شود از اهمال کاری پرهیز کنند. مطالعات زیادی تأثیر فوق العاده خودنظم‌دهی در عملکرد تحصیلی و یادگیری زبان دوم را مورد تأیید قرار داده‌اند (آزودو و کروملی [۴] و پینتریچ [۹]).

پژوهشگران بسیاری مؤلفه‌های متفاوتی را برای خودنظم‌دهی معرفی کرده‌اند. از آنجائیکه زیربنای این تحقیق مبتنی بر نظر تسینگ، دورنیه و اشمیت [۲] می‌باشد، طبقه‌بندی آنان مورد بررسی قرار گرفته است. بر اساس نظر تسینگ، دورنیه و اشمیت [۲]، خود نظم دهی شامل چهار مؤلفه به نام‌های کنترل محیط پیرامون، کنترل احساسات، اهمال کاری و هدف گذاری است. کنترل محیط پیرامون عبارت است از میزان توانایی یادگیرنده در بررسی احتمالات مربوط به وقوع یا عدم وقوع شرایط یا عوامل داخلی یا خارجی که ممکن است در فرایند یادگیری خلل وارد نمایند. کنترل احساسات را می‌توان به عنوان میزان توانایی یادگیرنده در کنترل احساسات منفی در زمان یادگیری تعریف کرد. از طرف دیگر، اهمال کاری به شرایطی اطلاق می‌شود که در طی آن یادگیرنده به احتمال زیاد از استراتژی‌های مناسب یادگیری به خصوص استراتژی‌های فراشناختی بهره نبرده باشد که این خود فرایند یادگیری را کند می‌نماید و هدف‌گذاری عبارت است از در نظر گرفتن اهداف یادگیری مناسب با هر موقعیت که توسط یادگیرنده تعیین می‌شوند (زیمرمن و شانک [۱۰]).

گو و جانسون [۱۱] نیز نشان دادند که ارتباط معناداری بین یادگیری با بهره‌گیری از راهبردهای خود نظم دهی و دانش واژگان و مهارت‌های عمومی دانش پژوهانی که زبان انگلیسی را به مثابه زبان خارجه مطالعه می‌کردند، وجود دارد.

از میان مجموعه عوامل روانشناختی، ویژگی‌های شخصیتی یکی دیگر از عوامل فردی و تأثیر گذار بر موفقیت علمی دانشجویان محسوب می‌گردد که مکرراً مورد بررسی قرار گرفته است. حکیمی و همکاران [۱۲]، پروپات [۱۳]، و تریمن و همکاران [۱۴] دریافتند که بین ویژگی‌های شخصیتی و عملکرد درسی دانش پژوهان ارتباط وجود دارد.

شخصیت افراد بعنوان مهم ترین بعد روانشناختی به چگونگی عملکرد آن‌ها در شرایط جدید و ناشناخته کمک می‌نماید. یکی از جامع ترین و پر بسامد ترین نظریه‌های مطرح شده در خصوص شخصیت، نظریه ی ۵ عاملی کاستا و مک کرا [۱۵] است. بر اساس این دیدگاه، شخصیت دارای ساختاری متشکل از ۵ بعد متفاوت می‌باشد. بیشتر مطالعات در گذشته به بررسی ارتباط فیما بین هوش، انگیزش، و سایر عوامل روانشناختی با موفقیت‌های علمی پرداخته اند. دسی و رایان [۱۶] ارتباط بین انگیزش و عملکرد دانش پژوهان را مورد بررسی قرار دادند. آن‌ها نشان دادند که انگیزش عامل پیش بینی کننده است و نقش مهمی در عملکرد دانش پژوهان ایفا می‌نماید. ریچاردسون و همکاران [۱۷] نقش خود کار آرابی در عملکرد دانش پژوهان را بررسی و اهمیت آنرا اذعان کردند. دی کیسر [۱۸] نقش استعداد در کسب مهارت‌های عمومی دانش پژوهان را مورد ارزیابی قرار داد و اهمیت آنرا اثبات نمود. در تحقیق حاضر تلاش گردیده است تا به این پرسش پاسخ داده شود که چرا برخی از دانش پژوهان برغم دارا بودن سطح مناسبی از هوش، در مقایسه با سایر دانش پژوهان ناموفق عمل می‌کنند. بعبارت دیگر مقاله‌ی حاضر این امر را متأثر از دو عامل محتمل شامل ویژگی‌های شخصیتی و راهبردهای یادگیری خود نظم دهی میدانند و سعی در اثبات آن بصورت مستند و با استفاده از تحلیل داده‌ها و ارقام دارد. کاستا و مک کرا [۱۵] ویژگی‌های شخصیتی را متشکل از ۵ عامل بشرح ذیل توصیف می‌نمایند:

۱. تجربه پذیری:

این ویژگی به تمایل دانش پژوهان مبنی بر کسب تجارب و چالش‌های تازه پرداخته و با ویژگی‌هایی چون نوآوری و خلاقیت سر و کار دارد. افرادی که این ویژگی را

دارند عموماً کنجکاو بوده و علاقمندند تا تجربیات جدیدی را کسب کنند. این ویژگی با خصایصی چون کنجکاوی منطقی، حساسیت زیبا پسندی، تخیلات خلاق و سر و کار دارد. کاستا و مک کرا [۱۵] نشان دادند که تجربه پذیری ارتباط مثبتی با هوش دارد. اکرمین و هگستاد [۱۹] نیز در تحقیق خود دریافتند که گرچه تجربه پذیری ارتباط تنگاتنگی با هوش دارد ولی با موفقیت تحصیلی دانش پژوهان هیچ ارتباطی ندارد.

۲. وظیفه شناسی:

این ویژگی به خصوصیات چگونگی سنجی و تلاش، نظم فردی، وقت شناسی و توانش ذهنی بصورت کلی می‌پردازد. باریک و همکاران [۲۰] و هورتز و دانوان [۲۱] معتقدند که وظیفه شناسی از قوی‌ترین ویژگی‌های شخصیتی است که با عملکرد تحصیلی دانش پژوهان ارتباط بسیار نزدیکی دارد. استیل [۲۲] دریافت که وظیفه شناسی دو ویژگی دارد: ۱- تلاش مستمر و ۲- هدف گذاری. این دو ویژگی اغلب موفقیت تحصیلی دانش پژوهان را تضمین می‌نماید.

۱. برون گرایی:

افراد این گروه معمولاً اجتماعی، جرئت ورز، و با انرژی بوده و نقطه‌ی مقابل افراد درون گرا، گوشه گیر و ساکت می‌باشند. آیسنک [۲۳] در تحقیق خود خاطر نشان ساخت که افراد برون گرا تمایل بیشتری به برقراری ارتباط با دیگران و شرکت در کارهای گروهی و فعالیت‌های اجتماعی دارند. مارتین، مونگومری و سافین [۲۴] و پروپات [۲۵] نشان دادند که این ویژگی همبستگی و ارتباط بسیار کمی با موفقیت تحصیلی و شغلی دارد. جاج و همکاران [۲۶] نیز دریافتند که برون گرایی بیشترین ارتباط را با کارآمدی مدیران دارد.

۲. سازگاری:

این ویژگی با مفاهیمی چون احترام پذیری، اعتماد، همکاری مشترک، انعطاف پذیری و سر و کار دارد. پروپات دریافت که این ویژگی در اکثر موارد یادگیری را افزایش می‌دهد. دی راد و شوونبرگ [۲۷] معتقدند که سازگاری با موفقیت آکادمیک ارتباط مستقیمی دارد چرا که باعث تشویق کار گروهی می‌شود.

۳. روان رنجور خوبی:

این ویژگی با عدم ثبات عاطفی سر و کار دارد و به گرایش‌های منفی مبنی بر کسب تجربه در زمینه‌ی اثرات منفی منوط می‌گردد. از آن جمله می‌توان به احساساتی چون ترس، غم، سردرگمی، خشم، احساس گناه و عدم اعتماد اشاره کرد. پروپات نشان داد که در اکثر موارد این ویژگی با موفقیت تحصیلی ارتباط معکوس (منفی) دارد. در حقیقت دانش پژوهانی که ثبات عاطفی بالاتری دارند در محیط‌های آکادمیک موفق تر عمل می‌نمایند. تاکنون مطالعات گسترده‌ای در خصوص ارتباط بین ویژگی‌های شخصیتی و موفقیت آکادمیک انجام شده است لیدرا، پولمن، و الیک [۲۸]، کوماروجو و همکاران [۲۹]، کوماروجو و همکاران نشان دادند که وظیفه‌شناسی و تجربه‌پذیری ارتباط مستقیمی با موفقیت آکادمیک دارد. لیدرا، پولمن، و الیک [۲۸] دریافتند که ارتباط مستقیمی بین تجربه‌پذیری و وظیفه‌شناسی و موفقیت آکادمیک وجود دارد. پروپات دریافت که تجربه‌پذیری، وظیفه‌شناسی، و سازگاری ارتباط مستقیم با موفقیت تحصیلی دارد. ترپمن و همکاران [۱۴] نشان دادند که روان رنجور خوبی با موفقیت آکادمیک ارتباط منفی دارد. حکیمی و همکاران [۱۲] نشان دادند که روان رنجور خوبی و درون‌گرایی با موفقیت آکادمیک ارتباط منفی دارد.

شانک [۳۰] معتقد است که خود نظم دهی فرآیندی سازنده و پویا است که بواسطه‌ی آن دانش پژوهان اهداف یادگیری خود را مشخص ساخته و سعی در تنظیم شناخت، رفتار و انگیزش خود بر اساس آن می‌نمایند. بندورا [۳۱] انعان می‌دارد که خود نظم دهی به افراد کمک کرده تا خود را با محیط اطراف وفق دهند. در واقع این امر دانش پژوهان را قادر می‌سازد تا تعاملی فیما بین درون پنهان خود، محیط بیرون و پیش‌بینی‌کننده‌های رفتاری برقرار کنند. اکثر مطالعات در این زمینه ارتباط مستقیم بین خود نظم دهی و موفقیت آکادمیک را تأیید نموده است (فاطمی‌پور و نجف‌قلی‌خان [۳۲]، محمودی، کلانتریب و غسلانیک [۳۳] و پینتریچ و دی‌گروت [۳۴]). تسینگ، دورنیه و اشمیت [۲] و تسینگ، لیو و نیکس [۳۵] معتقدند که راهبردهای یادگیری خود نظم دهی باعث افزایش مهارت‌های عمومی دانش پژوهان می‌شود. آکسفورد و نیکوس [۳۶] و زارعی و گیلانیان [۳۷] نشان دادند که استفاده از راهبردهای یادگیری خود نظم دهی باعث استقلال و مسئولیت‌پذیری بیشتر دانش پژوهان می‌شود. چنان که آمد، هریک از متغیرهای مستقل فوق به تنهایی بر موفقیت تحصیلی دانش

پژوهان تأثیر می‌گذارد. در این تحقیق تأثیر هم زمان هر دو متغیر بررسی گردیده و پژوهشگران به دنبال آزمایش این فرضیه بوده اند که آیا بین ویژگی‌های شخصیتی و راهبردهای یادگیری خود نظم دهی و یادگیری ساختار و واژگان زبان خارجه ارتباط معنا داری وجود دارد یا خیر. بمنظور نیل به این هدف، سئوالات ذیل مورد بررسی قرار گرفته است:

- ۱- آیا ویژگی‌های شخصیتی بایادگیری ساختار و واژگان زبان خارجه ارتباط دارد؟
- ۲- آیا راهبردهای یادگیری خود نظم دهی بایادگیری ساختار و واژگان زبان خارجه ارتباط دارد؟
- ۳- نقش کدامیک از مولفه‌های ویژگی‌های شخصیتی دریادگیری ساختار و واژگان زبان خارجه مهم تر است؟
- ۴- نقش کدامیک از مولفه‌های یادگیری خود نظم دهی دریادگیری ساختار و واژگان زبان خارجه مهم تر است؟

روش

نوع پژوهش: با توجه به موضوع تحقیق، طرح این پژوهش از نوع طرح‌های پیمایشی به شیوه‌ی الگوی معادلات ساختاری از نوع تحلیل عاملی تاییدی بوده است. در این طرح تأثیر هریک از ویژگی‌های شخصیتی به همراه راهبردهای یادگیری خود نظم دهی بر ساختار و واژگان زبان خارجه دانشجویان بررسی گردیده است.

جامعه آماری: جامعه‌ی آماری این پژوهش را ۴۴۰ نفر از دانشجویان شرکت کننده در کلاس‌های درس زبان خارجه تشکیل داده اند. ۱۶۹ نفر دانشجویان خانم و ۲۷۱ نفر دانشجویان آقا در سطح پیش متوسطه و رده‌ی سنی ۱۸-۲۵ سال در این تحقیق شرکت داشته اند. دانشجویان فوق الذکر در دانشگاه آزاد اسلامی- واحد تهران شرق و در رشته‌های مختلف تحصیلی شامل فنی، معماری، علوم پایه، و علوم انسانی مشغول به تحصیل بوده و درس زبان خارجه را بعنوان یکی از دروس عمومی می‌گذرانند.

ابزار اندازه گیری:

۱- پرسشنامه شخصیتی (BFI-2)

در این تحقیق از پرسشنامه‌ی شخصیتی که توسط جان و سوتو [۱] و دارای ۶۰ سؤال

در مقیاس ۶ درجه ای لیکرت بوده شامل کاملاً مخالفم تا کاملاً موافقم استفاده گردیده است. بعضی از پرسش‌ها بصورت معکوس نمره گذاری شده است. این پرسشنامه بمنظور ارزیابی ۵ عامل شخصیت به کار می‌رود. هر عامل را ۱۲ سؤال بررسی می‌کند. همانطوریکه در بالا قید شد، ۵ عامل شخصیتی عبارتند از: تجربه پذیری، وظیفه شناسی، برون گرایی، سازگاری (توافق پذیری)، و روان رنجور خویی (نوروزگرایی).

روایی و پایایی این پرسشنامه در زبان فارسی و با توجه به مطالعات متعددی که در این زمینه انجام گردیده به اثبات رسیده است. حق شناس [۳۸] ضرایب آلفا برای بعد تجربه پذیری (۰.۵۷)، وظیفه شناسی (۰.۸۳)، برون گرایی (۰.۷۱)، سازگاری (۰.۷۱)، و روان رنجورخویی را (۰.۸۱) گزارش کرده است. روایی سازه نیز مثبت و بالا گزارش گردید (۰.۶۸-۰.۹۲). سلطانی، فولادوند و فتحی آشتیانی [۳۹] نیز ضریب آلفای کرونباخ تجربه پذیری را (۰.۷۹)، وظیفه شناسی (۰.۷۱)، برون گرایی (۰.۷۵)، سازگاری (۰.۸۰) و روان رنجور خویی را (۰.۸۳) گزارش کرده اند. روایی سازه نیز برای مولفه‌های فوق به ترتیب ۰.۶۸، ۰.۷۷، ۰.۷۰، ۰.۶۱ و ۰.۷۴ محاسبه و اعلام گردید.

ضریب آلفای کرونباخ در پژوهش حاضر برای ویژگی‌های تجربه پذیری (۰.۷۳)، وظیفه شناسی (۰.۸۴)، برون گرایی (۰.۷۷)، سازگاری (۰.۶۷) و روان رنجور خویی (۰.۸۱) بدست آمده است. روایی (ضریب همبستگی) نیز در سطح $\alpha = 0.05$ معنی دار بوده است.

۲- پرسشنامه خود نظم دهی

در این تحقیق از پرسشنامه‌ی یادگیری خود نظم دهی که تسینگ، دورنیه و اشمیت از روی پرسشنامه‌ی اولیه‌ی پینتریچ، اسمیت و گارسی [۴۰] کوتاه کرده اند و دارای ۲۸ گویه در مقیاس ۶ درجه ای لیکرت شامل کاملاً مخالفم تا کاملاً موافقم بود، استفاده گردیده است. در این پرسشنامه بعضی از گویه‌ها بصورت معکوس نمره گذاری شدند. این پرسشنامه بمنظور ارزیابی ۴ بعدیادگیری شامل: کنترل محیط پیرامون (۷ گویه)، کنترل افعال کاری (۵ گویه)، کنترل احساسات (۱۰ گویه) و کنترل اهداف (۶ گویه) مورد استفاده قرار گرفت.

روایی و پایایی این پرسشنامه با توجه به مطالعات متعددی که در این زمینه انجام گردیده به اثبات رسیده است. در تحقیقی که پینتریچ و همکاران [۴۰] انجام دادند، ضرایب

آلفا حداقل ۰,۵۲ و حداکثر ۰,۹۰ بدست آمد. بعلاوه ابزار دارای پیش بین مناسبی از پیشرفت دانشجویان در یک درس بود و روایی آن را ۰,۷۴ گزارش کردند. البرزی و سامانی نیز [۴۱] ضریب آلفا را ۰,۷۶ و روایی سازه را ۰,۷۷ بدست آوردند. ضریب آلفای کرونباخ در پژوهش حاضر برای مولفه‌های کنترل محیط پیرامون (۰,۷۶)، کنترل اهمال کاری (۰,۸۱)، کنترل احساسات (۰,۸۸) و کنترل اهداف (۰,۸۴) بدست آمده است. روایی (ضریب همبستگی) نیز در سطح $\alpha=0.01$ معنی دار بوده است.

۳- آزمون پایان ترم دانشجویان در درس زبان خارجه

بمنظور بررسی تاثیر متغیرهای مستقل تحقیق (ویژگی‌های شخصیتی و راهبردهای یادگیری خود نظم دهی) بر متغیرهای وابسته (نمرات ساختار و واژگان)، از نمرات آزمون پایان ترم دانشجویان در درس زبان خارجه استفاده گردید. این آزمون از ۳ بخش شامل ساختار، واژگان و درک مطلب تشکیل شده بود که محققین دو قسمت ساختار شامل ۶ قسمت و ۴۲ سؤال و واژگان شامل ۳ بخش و ۲۲ سؤال را مورد ارزیابی قرار دادند. بدیهی است که سئوالات آزمون بر اساس کتاب آموزشی دانشجویان و مطالب تدریس شده در طول نیمسال تحصیلی ایشان بود.

شیوه‌ی اجرای پژوهش: از دانشجویانی که مایل به شرکت در بررسی بودند، درخواست شد که پرسشنامه‌ها را با دقت تکمیل کنند. سپس پژوهشگران پرسشنامه‌های تکمیل شده در همان جلسه راجع آوری کردند. در زمان تکمیل پرسشنامه‌ها توسط دانشجویان کلیه‌ی ملاحظات اخلاقی رعایت گردید و به آن‌ها اطمینان داده شد که تمامی اطلاعات بصورت محرمانه باقی خواهد ماند و نتایج کلی بدون ذکر نام افراد منتشر خواهد شد. پرسشنامه ویژگی‌های شخصیتی در اواسط ترم تحصیلی به دانشجویان ارائه گردید. این امر به پژوهشگران امکان می‌داد تا شناخت مناسبی از دانشجویان کسب کنند. پرسشنامه راهبردهای یادگیری خود نظم دهی در ابتدای ترم تحصیلی به دانشجویان ارائه شد تا توجه آنان را بعوامل مرتبط با یادگیری به این شیوه جلب نموده و یا افزایش دهد. سپس به منظور جمع آوری اطلاعات مربوط به یادگیری ساختار و واژگان زبان خارجه، در انتهای ترم از این دانشجویان امتحان پایان ترم به عمل آمد.

شیوه‌ی تحلیل داده‌ها: داده‌های جمع آوری شده بر اساس مقیاس لیکرت ۱-۶ ابتدا به کد تبدیل شدند و سپس وارد اس پی اس اس گردید. سپس با استفاده از نرم افزار آماری

آموس، مدل‌های سنجش مبنی بر تأثیر ویژگی‌های شخصیتی و راهبردهای یادگیری خود نظم دهی بر ساختار و واژگان دانشجویان بصورت جداگانه رسم گردید. این امر با بهره‌گیری از الگوی معادلات ساختاری از نوع تحلیل عاملی تأییدی انجام گردید. در مرحله‌ی بعد، مدل ساختاری کامل بمنظور بررسی تأثیر مشترک ویژگی‌های شخصیتی و راهبردهای یادگیری خود نظم دهی بر نمرات ساختار و واژگان دانشجویان ترسیم گردید.

نتایج/یافته‌ها

نتایج این پژوهش در دو بخش بشرح ذیل قابل تأمل است:

- **مدل‌های اندازه‌گیری:** ابتدا دو مدل اندازه‌گیری بمنظور بررسی تأثیر ویژگی‌های شخصیتی و راهبردهای یادگیری خود نظم دهی بر ساختار و واژگان دانشجویان به تفکیک ترسیم گردید. هدف اصلی این مدل‌ها بررسی ارتباط بین متغیرهای مستقل و وابسته با بهره‌گیری از معادلات الگوی ساختاری از طریق تحلیل عاملی تأییدی بوده است. شوماخر و لوماکس [۴۲] معتقدند تحلیل عاملی تأییدی یک مدل اندازه‌گیری تئوری و فرضی را ارزیابی می‌کند تا مشخص نماید آیا ماتریس واریانس-کوواریانس که مدل فرضی ارائه کرده است، شبیه ماتریس واریانس-کوواریانس نمونه تحت بررسی می‌باشد یا خیر. در حقیقت، تحلیل عاملی تأییدی پژوهشگران را قادر می‌سازد تا فرضیه‌ی مبتنی بر ارتباط فیما بین متغیرهای آشکار (اندازه‌گیری شده) و متغیرهای مکنون (پنهان) را بررسی نماید. در تحلیل عاملی تأییدی، از ابتدا مدل مفهومی مشخص است و محقق تنها بدنبال تایید و یا رد آن می‌باشد و سعی در مشخص نمودن متغیرهای اثر گذار دارد. ماهیت معادلات الگوی ساختاری عموماً تأییدی است. کیت [۴۳] معتقد است که در تحلیل عاملی تأییدی، پژوهشگران از تحقیقات قبلی استفاده کرده و پیشاپیش می‌دانند که یک سازه چطور تبیین شده و بر چه متغیرهایی اثر گذار است. در واقع، خود پژوهشگر تصمیم می‌گیرد که چه معیارهایی را مورد ارزیابی قرار دهد و سپس نتایج را بررسی می‌نماید تا مشخص کند که پیش بینی‌های وی تا چه میزان با واقعیت امر مطابقت داشته است. در طول دهه‌ی گذشته، پژوهشگران بی شماری تأثیر سازه‌ی شخصیت و راهبردهای یادگیری خود نظم دهی را بر عملکرد تحصیلی دانش پژوهان

مورد ارزیابی قرار داده اند. از آن جمله می‌توان به جراره و رضوی [۴۴]، گودرزی [۴۵]، بردبار [۴۶]، هویلی [۴۷]، بیدجرانو و یان دای [۴۸]، فتحی زاده و خشویی [۴۹] اشاره کرد. تحقیقات فوق این امکان را به پژوهشگران حاضر داد تا مدل خود را بصورت تحلیل عاملی تاییدی بنا نموده و در پی تایید/رد آن باشند.

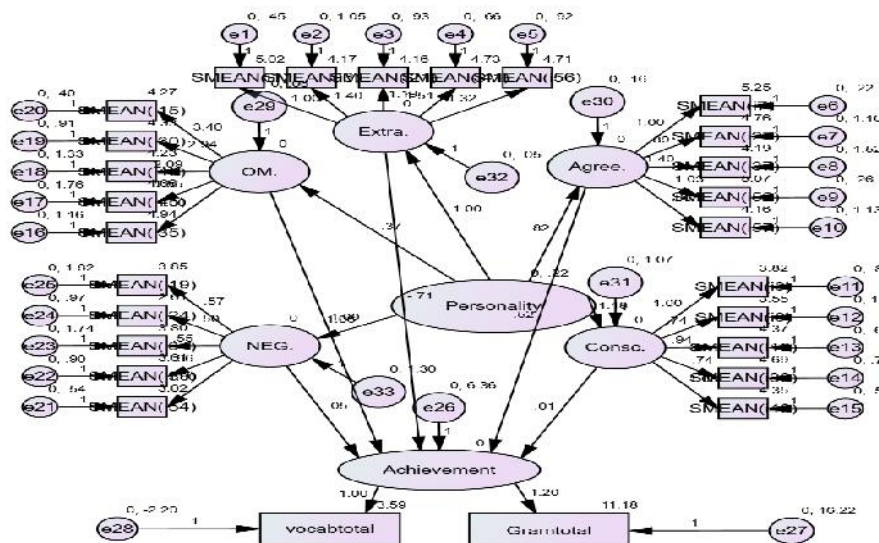
همانطوریکه در بالا آمد، متغیرهای مستقل در این پژوهش عبارتند از ویژگی‌های شخصیتی شامل تجربه‌پذیری، وظیفه‌شناسی، برون‌گرایی، سازگاری و روان‌رنجور خویی و راهبردهای یادگیری خود نظم‌دهی شامل کنترل محیط پیرامون، کنترل احساسات، کنترل اهمال‌کاری و هدف‌گذاری. متغیرهای وابسته نیز نمرات پایان‌ترم دانشجویان در دو قسمت ساختار و واژگان بوده است.

شکل ۱ مدل اندازه‌گیری رسم شده را نشان می‌دهد. در این مدل تاثیر سازه‌ی شخصیت به‌مراه ۵ مولفه‌ی آن بر نمرات (ساختار و واژگان) دانشجویان در آزمون پایان‌ترم بررسی گردیده است.

تأثیر ویژگی‌های شخصیتی و راهبردهای یادگیری ...

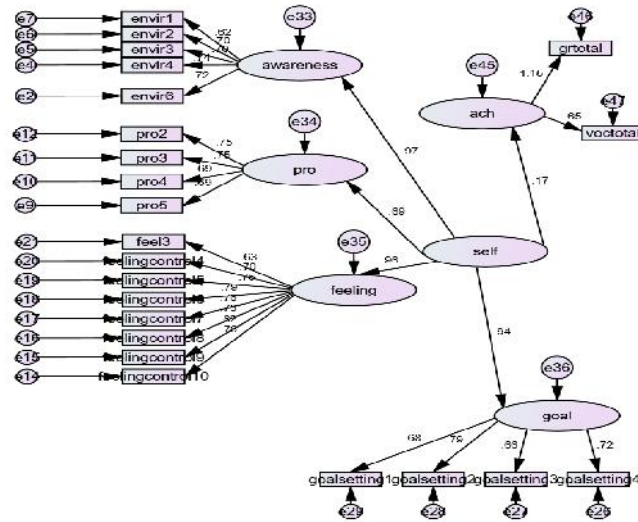
شکل ۱. مدل اندازه‌گیری اولیه: بررسی تأثیر ویژگی‌های شخصیتی بر نمرات ساختار و واژگان

دانشجویان



شکل ۲ مدل اندازه‌گیری رسم شده را نشان می‌دهد. در این مدل تأثیر سازه‌ی خود نظم دهی به‌مراه‌م‌ مولفه‌ی آن بر نمرات (ساختار و واژگان) دانشجویان در آزمون پایان ترم بررسی گردیده است.

شکل ۲. مدل اندازه گیری اولیه: بررسی تأثیر راهبردهای یادگیری خود نظم دهی بر نمرات ساختار و واژگان دانشجویان



توزیع نرمال داده‌ها اغلب از طریق تست کولموگوروف-اسمیرناف (K-S) و شاپیرو-ویک (Shapiro Wilk) بررسی می‌گردد [۵۰]. علاوه بر آن پژوهشگران کجی و چورگی داده را نیز بررسی می‌نمایند [۵۱]. این در حالی است که مطالعات اخیر نکته‌ی مهمی را در مورد کارآیی و تفسیر نتایج آن خاطر نشان می‌سازد: در جامعه آماری بزرگ (مانند پژوهش حاضر) نتایج این تست دارای خطا بوده و با کوچکترین عدم نرمالیتی مثلاً کجی ۰,۲ این تست تشخیص عدم نرمالیتی می‌دهد. بعبارت دیگر مقادیر کمتر از ۰,۰۵ معنادار (عدم نرمالیتی) تلقی می‌گردد. در حیطه‌ی الگوی معادلات ساختاری هیر و همکاران [۵۱] قویاً توصیه به بررسی مقدار کجی و چورگی می‌کند و مقادیر (۱ و -۱) کجی و مقادیر (۲) و (-۲) چورگی را برای توزیع نرمال، مطلوب پیشنهاد می‌دهند. لذا پژوهشگران حاضر تست نرمالیتی (K-S) را محاسبه و با توجه به دستورالعمل هیر و همکاران [۵۱] آنرا تفسیر نموده و قابل قبول دانسته اند.

تأثیر ویژگی‌های شخصیتی و راهبردهای یادگیری ...

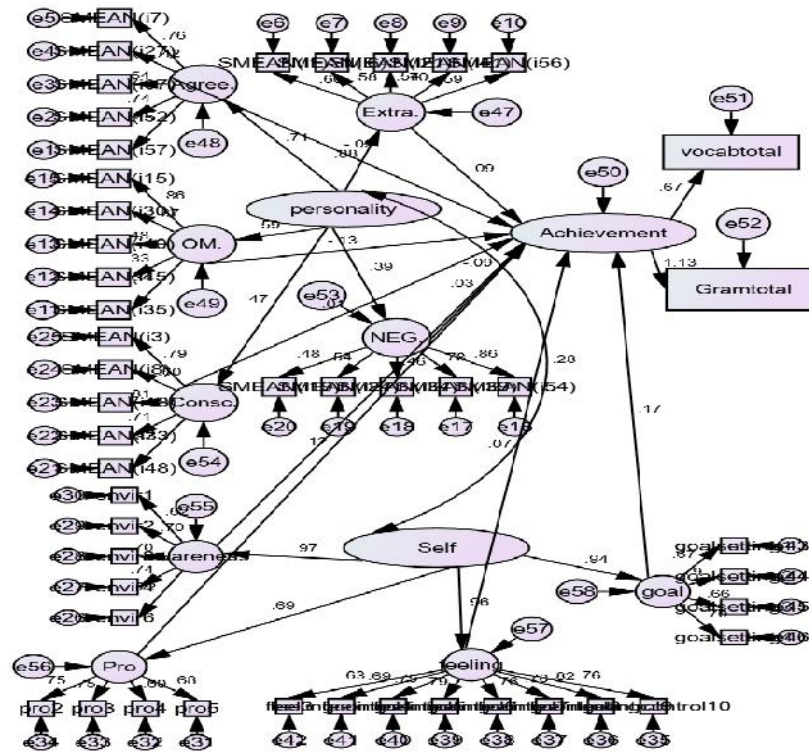
لازم به ذکر است از میان روش‌های پیشنهاد شده در مواجهه با داده‌های جا افتاده (Missing data) توسط شوماخر و لوماکس [۴۲]، پژوهشگران حاضر روش مقدار حداکثر مورد انتظار (EM) Expectation maximization را برگزیده و اجرا کرده‌اند. بررسی اولیه‌ی شاخص‌های نیکویی برازش (Goodness-of-fit)، تأثیر آماری معنادار ویژگی‌های شخصیتی و راهبردهای یادگیری خود نظم دهی بر نمرات ساختار و واژگان دانشجویان را تأیید می‌نماید. نتایج اولیه در جدول شماره ۱ قید گردیده است.

جدول ۱. بررسی شاخص‌های نیکویی برازش مدل‌های سنجش مربوط به تأثیر ویژگی‌های شخصیتی و راهبردهای یادگیری خود نظم دهی بر نمرات ساختار و واژگان دانشجویان به تفکیک

متغیرهای مستقل	خی دو CMIN/ (DF)	درجه‌ی آزادی df	رمزی RMSEA	شاخص تطبیقی برازش CFI	شاخص لوئیز تاکر (شاخص برازش غیر نرم) NNFI (TLI)
ویژگی‌های شخصیتی	2.801	315	0.063	0.856	0.828
راهبردهای یادگیری خود نظم دهی	2.759	226	0.062	0.931	0.922
نمرات ساختار و واژگان دانشجویان	0	مدل اشباع شده	مدل اشباع شده	مدل اشباع شده	مدل اشباع شده

مدل ساختاری نهایی: در این مرحله، دو مدل اندازه‌گیری فوق در یک مدل تلفیق گردیده و مدل ساختاری نهایی با بهره‌گیری از معادلات الگوی ساختاری از نوع تحلیل عاملی تأییدی با هدف بررسی تأثیر مشترک هر دو متغیر مستقل بر روی متغیرهای وابسته ترسیم گردید. عبارت دیگر هدف از ترسیم این مدل، تعیین مقدار رابطه بین متغیرهای آشکار و پنهان این پژوهش بوده است. شکل ۳ مدل ساختاری نهایی را به تصویر می‌کشد.

شکل ۳. مدل ساختاری نهایی: بررسی هم زمان تأثیر ویژگی‌های شخصیتی و راهبردهای یادگیری خود نظم دهی بر نمرات ساختار و واژگان دانشجویان



در این مدل متغیرهای آشکار (اندازه گیری شده) با مستطیل/مربع و متغیرهای مکنون (پنهان) با بیضی نمایش داده شده اند. دو متغیر مستقل (سازه‌ی اصلی) در این مدل مشاهده می‌شود: شخصیت (personality) با ۵ مولفه شامل: Extra. (برون گرایی) شامل ۵ گویه. Agree. (سازگاری) شامل ۵ گویه. OM. (تجربه پذیری) شامل ۵ گویه. NEG. (روان رنجور خویی) شامل ۵ گویه. Consc. (وظیفه شناسی) شامل ۵ گویه. - خود نظم دهی با ۴ مولفه شامل:

تأثیر ویژگی‌های شخصیتی و راهبردهای یادگیری ...

envir. (کنترل محیط پیرامون) شامل ۵ گویه.

pro. (کنترل اهمال کاری) شامل ۴ گویه.

feelingcontrol. (کنترل احساسات) شامل ۸ گویه.

goalsetting. (هدف گذاری) شامل ۴ گویه.

متغیرهای وابسته:

Achievement (نمرات کسب شده) توسط دانشجویان در دو قسمت:

vocabtotal. (واژگان)

Gramtotal. (ساختار)

جدول شماره ۲، نتایج بدست آمده را نشان می‌دهد:

جدول ۲. بررسی شاخص‌های نیکویی برازش مدل ساختاری نهایی بمنظور آزمایش تأثیر

هم زمان ویژگی‌های شخصیتی و راهبردهای یادگیری خود نظم دهی بر نمرات ساختار و واژگان

دانشجویان

شاخص لوئیز تاکر (شاخص برازش غیر نرم) NNFI (TLI)	شاخص تطبیقی برازش CFI	رمزی RMSEA	درجه‌ی آزادی df	خی دو CMIN/ (DF)	کلیه‌ی متغیرهای تحقیق (اعم از مستقل و وابسته)
۰,۸۷۵	۰,۸۸۷	۰,۰۴۶	۱۰۶۳	۱,۹۷۲	ویژگی‌های شخصیتی، راهبردهای یادگیری خود نظم دهی و نمرات ساختار و واژگان دانشجویان

از آنجائیکه طبق نظر کاین [۵۲] هیچگونه شاخص نیکویی برازش ثابت و یا مشخصی بمنظور گزارش دهی پارامترهای آنالیز شده وجود ندارد و با توجه به اینکه شاخص‌های برازش ذکر شده کمتر تحت تأثیر عوامل بیرونی و مزاحم قرار می‌گیرند، پژوهشگران

حاضر شاخص‌های پیشنهاد شده توسط کشی، دانلان، اکرم‌ن و راسل [۵۳] و وایدامن [۵۴] را برگزیده و موارد ذیل را با توجه به مدل ساختاری فوق، گزارش می‌نمایند:

۱- شاخص احتمالی آماره‌ی مجذور خی (خی دو) (CMIN/DF): ۹۷۲/۱، درجه‌ی آزادی: ۱۰۶۳، $P = 0.000$

۲- شاخص تطبیقی برازش: (CFI ۰.۸۸۷)

۳- معیار لوئیز تاکر (شاخص برازش غیر نرم) (NNFI (TLI): ۰.۸۷۵

۴- ریشه‌ی میانگین مجذور برآورد خطای تقریب (رمزی) (RMSEA): ۰.۰۴۶ (۹۰٪) (CI: 0.043-0.049)

لازم به یادآوری است که شاخص‌های یاد شده، نتایج بدست آمده را به نقص در برازش مدل نسبت داده، هرگونه برازش نامناسب در تحلیل را به ماهیت مدل مرتبط ساخته و عوامل مزاحم و بیرونی را مد نظر قرار نمی‌دهد. همانطوریکه در جدول فوق قید گردیده است، نتایج تحلیل مدل ساختاری ۹ عاملی (شامل ۵ ویژگی شخصیتی و ۴ راهبردیادگیری خود نظم دهی) نشان می‌دهد که تجربه پذیری، وظیفه شناسی، برون گرایی، سازگاری و روان رنجور خوبی به همراه ویژگی کنترل محیط پیرامون، کنترل احساسات، کنترل اهمال کاری و هدف گذاری تأثیر معناداری بر نمرات ساختار و واژگان دانشجویان دارد. گرچه تست خی دو ($X^2 = 2096.7; CMIN/DF = 1.972$) از سطح دلخواه ۱ بالاتر است، شاخص تطبیقی برازش (CFI) اندکی پایین تر از حد دلخواه ۰.۹۰ است که توسط هو و بنتلر [۵۵] تأیید شده است و معیار لوئیز تاکر (شاخص برازش غیر نرم) (NNFI (TLI) نیز کمی پایین تر از حد دلخواه ۰.۹۰ است که توسط شوماخر و لوماکس [۴۲] تعیین گردیده است، با این وجود به اندازه‌های قابل قبول بسیار نزدیک بوده است. تست رمزی نیز پایین تر از سطح ۰.۰۸ است. هو و بنتلر [۵۵] معتقدند میزان ۰.۰۶ یا پایین تر قابل قبول است (فرضیه‌ی یک تأیید می‌گردد). براون و کودیک [۵۶] معتقدند مقادیر بالاتر از ۰.۱۰ قابل قبول نیستند (فرضیه صفر تأیید می‌گردد). بنابراین موارد فوق، انطباق مطلوبی بین مدل به تصویر درآمده و یا مدل ساختاری شده با داده‌های تجربی فراهم گردیده است. در جمع بندی نهایی، مطرح می‌شود که مدل ساختاری شده و پیشنهادی پژوهشگران از برازش نسبتاً کاملی برخوردار بوده زیرا مجذور کای در نسبت درست نمایی بالاتر از ۳۰۰ بوده و در سطح $\alpha = 0.000$ معنی دار است.

بحث و نتیجه‌گیری

پژوهش حاضر با هدف بررسی تأثیر ویژگی‌های شخصیتی و راهبردهای یادگیری خود نظم دهی بر نمرات ساختار و واژگان دانشجویان در درس زبان خارجه انجام گردیده است. تحلیل آماری با بهره‌گیری از الگوی معادلات ساختاری از نوع تحلیل عاملی تأییدی نشان داد که در بین ویژگی‌های شخصیتی، تجربه‌پذیری و برون‌گرایی بیشترین تأثیر را بر روی نمرات ساختار و واژگان دانشجویان داشته و این تأثیر از لحاظ آماری معنادار بوده است. در حالیکه تأثیر سه ویژگی دیگر بسیار کم و یا معنادار نبوده است. این یافته‌ها بایافته‌های ورمتن و همکاران [۵۷]، و تمپیلار، گيجسیلرن، ون در، لوف، و نیجهوئیس [۵۸] مطابقت دارد. با این وجود با نتایج تحقیق دی راد و شوونبرگ [۲۷]، لیدرا، پولمن و الیک [۲۸] و رویسل و هالاما [۵۹] مطابقت ندارد. چراکه در پژوهش‌های فوق، وظیفه‌شناسی بیشترین تأثیر را بر موفقیت علمی دانش‌پژوهان داشته است. در حالیکه در پژوهش حاضر، تأثیر وظیفه‌شناسی بسیار کم و قابل اغماض بوده است. بنظر می‌رسد بین وظیفه‌شناسی و ارزش‌گذاری نسبت به تکالیف و اضطراب امتحان ارتباط مستقیمی وجود داشته باشد. افراد وظیفه‌شناس قابل اعتماد بوده و دارای حس مسئولیت‌پذیری بالایی هستند. آن‌ها علاقمندند تا بر روی کار/وظیفه‌ی خود تمرکز کنند و از آنجائیکه مسئولیت‌پذیرند خواهان پیشرفت زیادی می‌باشند. همین عامل باعث بروز نگرانی در آن‌ها می‌گردد. آن‌ها عموماً از اینکه بتوانند به درستی تکالیف خود را انجام دهند نگرانند. این امر اضطراب آن‌ها از امتحان را نیز افزایش می‌دهد. گرچه اضطراب از امتحان تا حدودی طبیعی است اما در این موارد اضطراب، عملکرد آن‌ها را با اختلال مواجه می‌سازد.

بررسی راهبردهای یادگیری خود نظم دهی نیز بعنوان متغیر مستقل دیگر نشان داد که هدف‌گذاری و کنترل اهمال‌کاری بیشترین تأثیر را بر نمرات ساختار و واژگان دانشجویان داشته و از لحاظ آماری معنادار بوده است. در حالیکه دو راهبرد دیگر تأثیر چندانی نداشته و از لحاظ آماری معنادار نبوده است. افراد موفق برای اهداف خود ارزش زیادی قائل بوده و آن اهداف را الویت بندی می‌نمایند. آن‌ها بمنظور نیل به این اهداف معمولاً از افراد متخصص و صاحب نظر بویژه از اساتید خود کمک می‌گیرند. توانایی آن‌ها در فعالیت‌های فراشناختی و جهت‌دادن به آن‌ها بالاست. این امر به یادگیری بهتر آن‌ها کمک شایانی می‌نماید. مطالعات قبلی در این زمینه ارتباط

معناداری بین راهبردهای یادگیری خود نظم دهی و موفقیت علمی دانش پژوهان را نشان داده است. از آن جمله می‌توان به تحقیقات انجام شده توسط تسینگ، دورنیه و اشمیت [۲]، تسینگ، لیو و نیکس [۳۵]، آکسفورد و نیکوس [۳۶] و زارعی و گیلانیان [۳۷] اشاره کرد. درخشش و جهرمی [۶۰] نیز در تحقیق خود نشان دادند دانشجویانی که اهداف آینده خود را درک کرده و برای آن‌ها هدف گذاری می‌نمایند، تمایل بیشتری به استفاده از راهبردهای خود تنظیمی دارند. اکبری بورنگ و همکاران [۶۱] در تحقیقات خود اذعان کردند که راهبردهای فراشناختی در برنامه ریزی، هدف گذاری و تنظیم یادگیری کمک شایانی به دانش پژوهان کرده و اثرگذار بوده اند.

تحقیق حاضر از نقاط ضعف و قوت متعددی برخوردار بوده که لازم است مد نظر قرار گیرد:

- محققین این پژوهش از نمرات پایان ترم دانشجویان در قسمت ساختار و واژگان درس زبان خارجه استفاده کرده اند. در حالیکه نمرات مستمر دانشجویان در طول نیمسال تحصیلی احتمالاً از روایی و پایایی بیشتری برخوردار بوده و در نتیجه قابل استنادتر است.
- پرسشنامه ویژگی‌های شخصیتی و راهبردهای یادگیری خود نظم دهی همواره تحت تأثیر عوامل متعدد اجتماعی قرار گرفته و نتایج را متأثر می‌سازد. همانطوریکه پادساکوف و مکزی [۶۲] اذعان می‌کنند، بمنظور کاهش این اثرات بارها و بارها در حین تحقیق به دانشجویان تأکید گردید که داده‌ها بصورت محرمانه نگهداری شده و صرفاً جهت تحقیق به کار می‌رود.
- نتایج این پژوهش ممکن است قابلیت تعمیم دهی نداشته باشد، چراکه احتمال پاسخ اشتباه و نداشتن صداقت کافی در پاسخ به گویه‌های پرسشنامه‌ها توسط دانشجویان همواره وجود دارد.

سئوالات تحقیق ذیل بمنظور انجام پژوهش‌های آتی پیشنهاد می‌گردد:

- آیا متغیر هوش/استعداد از والدین به فرزندان قابل انتقال می‌باشد؟ اگر چنین است، تأثیر آن بر موفقیت علمی دانش پژوهان تا چه اندازه است؟

- تا چه اندازه ای محرک‌های فردی، محیطی، و اجتماعی در موفقیت‌های علمی دانش پژوهان موثر است؟

در آخر پیشنهاد می‌گردد که مراکز آموزشی و محیط‌های آکادمیک، آگاهی دانش پژوهان را نسبت به ویژگی‌های شخصیتی شان بالا برده و راهبردهای یادگیری خود نظم دهی را به آن‌ها آموزش دهند. چراکه افزایش بینش و فعالیت‌های فراشناختی به‌مراه آموزش مناسب توسط افراد متخصص می‌تواند در یادگیری بهتر و کسب موفقیت‌های علمی بیشتر دانش پژوهان، نقش بسیار مهمی را ایفا نماید. اهمیت به راهبردهای یادگیری خود نظم دهی و ویژگی‌های شخصیتی، اجرای برنامه‌های آموزشی در زمینه‌ی یادگیری راهبردهای خود نظم دهی و محول کردن تکالیف درسی متناسب با ویژگی‌های شخصیتی می‌تواند به عملکرد بهتر منجر شود. از آنجائیکه مهارت‌های خود نظم دهی قابل فراگیری است و از طریق آموزش کسب می‌شود، پیشنهاد می‌گردد مراکز آموزشی اقداماتی در خصوص تقویت این مهارت بعمل آورده و از طریق دوره‌های آموزشی، سمینار و ... طراحی تکالیف مناسب، به کارگیری روش‌های آموزشی جدید و موثر مطابق با ویژگی‌های شخصیتی دانش پژوهان، آن را تقویت نمایند. توجه به ویژگی‌های شخصیتی دانش پژوهان، فشار عصبی و بعضاً احساسات منفی آن‌ها را در مراکز آموزشی کاهش می‌دهد. این امر همواره به یادگیری و عملکرد بهتر منجر می‌گردد. لازم است متخصصان برنامه ریزی و مولفان کتب درسی با آگاهی از مبانی نظری و تجربی در زمینه‌ی راهبردهای یادگیری خود نظم دهی، محتوای کتاب‌های آموزشی را بگونه ای ساماندهی نمایند که یادگیری از طریق راهبردهای جدید متناسب با ویژگی‌های شخصیتی مخاطبین قابل آموزش و یادگیری باشد.

تشکر و قدردانی

از کلیه‌ی دانشجویانی که در دانشگاه آزاد اسلامی - واحد تهران شرق با پژوهشگران همکاری نمودند، صمیمانه قدردانی بعمل می‌آید.

منابع

- John, O.P., & Soto, C.J. (2017). The Next Big Five Inventory (BFI-2): Developing and Assessing a Hierarchical Model with 15 Facets to Enhance Bandwidth, Fidelity, and Predictive Power. *Journal of Personality and Social Psychology*, 113 (1), 117-143.
- Tseng, W., Dornyei, Z., & Schmitt, N. (2006). A New Approach to Assessing Strategic Learning: The Case of Self-Regulation in Vocabulary Acquisition. *Applied Linguistics*, 27(1), 78–102.
- Pintrich, P. R. (2002). The role of metacognitive knowledge in learning, teaching, and assessing. *Theory into Practice*, 41, 219–225.
- Azevedo, R., & Cromley, J. G. (2004). Does training on self-regulated learning facilitate students' learning with hypermedia? *Journal of Educational Psychology*, 96, 523–535.
- Zimmerman, B. J., & Schunk, D. H. (2011). Self-regulated learning and performance: An introduction and an overview. In B. J. Zimmerman & D. J. Schunk (Eds.), *Handbook of self-regulated learning and performance* (pp. 1–12). New York, NY: Routledge.
- Oxford, R. (2001). Language learning strategies. In R. Carter, & D. Nunan (Eds.), *The Cambridge guide to teaching English to speakers of other languages* (pp. 166-172). Cambridge: Cambridge University Press.
- Oxford, R. L. (2011). *Teaching and researching: Language learning strategies*. New York, NY: Routledge.
- Zimmerman, B. J. (2011). Motivational sources and outcomes of self-regulated learning and performance. In B. J. Zimmerman & D. J. Schunk (Eds.), *Self-regulation of learning and performance* (pp. 49–64). Hillsdale, NJ: LEA Publishers.

- Pintrich, P. R. (1999). The role of motivation in promoting and sustaining self-regulated learning. *International Journal of Educational Research*, 31, 459–470.
- Zimmerman B, & Schunk, D. (1989). *Self-regulated learning and academic achievement: theory, research and practice*. New York: Springer-Verlag.
- Gu, Y., & Johnson, R. K. (1996). Vocabulary learning strategies and language learning outcomes. *Language Learning*, 46(4), 643–679.
- Hakimi, S., Hejazi, E., & Lavasani. M. G. (2011). The Relationships between personality traits and students' academic achievement. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 29, 836-845.
- Poropat, A. E. (2009). A meta-analysis of the five-factor model of personality and academic performance. *Psychological Bulletin*, 135(2), 322-338.
- Trapmann, S., Hell, B., Hirn, J. O. W., & Schuler, H. (2007). Meta-analysis of the relationship between the Big Five and academic success at university. *Zeitschrift Fur Psychologie*, 215, 132–151.
- McCrae, R. R., & Costa, P. T. (1999). A Five-Factor Theory of Personality. In L. A. Pervin & O.P. John (Eds.), *Handbook of Personality (2 ed.)*. New York: The Guilford press.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York: Plenum.
- Richardson, M., Bond, R., & Abraham, C. (2012). Psychological correlates of university students' academic performance: A systematic review and meta-analysis. *Psychological Bulletin*, 138 (2), 353-387.
- DeKeyser, R. (2000). The robustness of critical period effects in second language acquisition. *Studies in Second Language Acquisition* 22,499–533.

- Ackerman, P. L., & Heggestad, E. D. (1997). Intelligence, personality, and interests: Evidence for overlapping traits. *Psychological Bulletin*, 121, 219-245.
- Barrick, M. R., Mount, M. K., & Judge, T. A. (2001). Personality and beginning of the new millennium: What do we know and where do we go next. *International Journal of Selection and Assessment*, 9 (1/2), 9-30.
- Hurtz, G. M., & Donovan, J. J. (2000). Personality and job performance: The Big Five revisited. *Journal of Applied Psychology*, 85, 869–879.
- Steel, P. D. (2007). The nature of procrastination: A meta-analytic and theoretical review of quintessential self-regulatory failure. *Psychological Bulletin*, 133(1), 65-94.
- Eysenck, H. J. (1992). Personality and education: The influence of Extraversion, Neuroticism and Psychoticism. *Journal of Educational Psychology*, 6, 133-144.
- Martin, J. H., Montgomery, R. L., & Saphian, D. (2006). Personality, achievement test scores and high school percentile as predictors of academic performance across four years of coursework. *Journal of Research in Personality*, 40, 424-431.
- Poropat, A. (2014). Other-rated personality and academic performance: Evidence and implications. *Learning and Individual Differences*, 34, 24–32.
- Judge, T. A., Ilies, R., Bono, J. E., & Gerhardt, M. w. (2002). Personality and Leadership: A Qualitative and Quantitative Review. *Journal of Applied Psychology*, 87(4), 765-780.
- De Raad, B., & Schouwenburg, H. C. (1996). Personality in learning and education: A review. *European Journal of Personality*, 10, 303-336.
- Laidra, K., Pullmann, H., & Allik, J. (2007). Personality and intelligence as

predictors of academic achievement: A cross-sectional study from elementary to secondary school.

Personality and Individual Differences, 42, 441–451.

- Komaraju, M. Karau, S. J. & Schmeck, R. R. (2009). Role of the big five personality traits in predicting college student's academic motivation and achievement. *Learning and individual differences*, 19, 47-52.

- Schunk, D. H. (2005). Self-regulated learning: The educational legacy of Paul R. Pintrich. *Educational Psychologist*, 40, 85

- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of change. *Psychological Review*, 84, 191–215.

- Fatemipour H., & Najafgholikhah, M. (2015). The impact of self-regulated strategy development on vocabulary learning among English language learners. *Mediterranean Journal of Social Sciences*, 6(5), 249-258.

- Mahmoodi, M.H., Kalantarib, B., & Ghaslanic, R. (2014). Self-regulated learning

(SRL), motivation and language achievement of Iranian EFL learners. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 98 (2014), 1062 – 1068.

- Pintrich, P. R., & De Groot, E. V. (1990). Motivational and self-regulated learning

components of classroom academic performance. *Journal of Educational Psychology*, 82, 40–33 .

- Tseng, W., Liu, H., & Nix, J.M. (2017). Self-Regulation in Language Learning: Scale Validation and Gender Effects. *Perceptual and Motor Skills*, 1–18.

- Oxford, R. L., & Nyikos, M. (1989). Variables affecting choice of language learning strategies by university students. *The Modern Language Journal*, 73(3), 291–300.

- Zarei, A.A., & Gilanian, M. (2015). Language learning strategies predicting

resource management self-regulated learning. *WALIA Journal*, 31(S3), 235-244.

- Haghshenas, H. (2006). Big Five factor of personality. *Medical Sciences*, 86-100.

- سلطانی، م.، فولادوند، خ. و فتاحی آشتیانی، ع. (۱۳۸۹). رابطه هویت و هیجان خواهی با اعتیاد اینترنتی. *مجله علوم رفتاری*، ۳ (۴)، ۱۹۷-۱۹۱.

- Pintrich, P., Smith, D., Garcia, T., & McKeachie, W. (1991). A manual for the use of the motivated strategies for learning questionnaire (MSLQ). Ann Arbor, MI: National Center for Research to Improve Post secondary Teaching and Learning.

- البرزی، ش. و سامانی، س. (۱۳۷۸). بررسی و مقایسه باورهای انگیزشی و راهبردهای یادگیری خود تنظیمی برای یادگیری در میان دانش آموزان دختر و پسر مقطع راهنمایی مراکز تیزهوشان شهر شیراز. *مجله علوم اجتماعی و انسانی دانشگاه شیراز*. ۱۵ (۱).

- Schumacker, R. E., & Lomax, R. G. (2010). *A beginners guide to structural equation modeling (3rd ed.)*. Hoboken: Taylor and Francis.

- Keith, T. Z. (2015). *Multiple Regression and Beyond. An Introduction to Multiple Regression & Structural Equation Modeling. 2nd. Eds.* NY and London: Routledge.

- Jarare, J. & Razavi, A. (2017). Big Five Personality, Self-regulated Strategies & Learners' academic success. *Biannual journal of clinical psychology & personality*, 15 (1), 28, 167-178.

- گودرزی، ح. (۱۳۹۳). نقش ویژگی‌های شخصیتی در پیش بینی خود نظم دهی، خود نظم دهی کوتاه مدت و خود نظم دهی بلند مدت. *فصلنامه علمی-پژوهشی پژوهشنامه تربیتی*، (۹) ۳۹، ۸۵-۱۰۴.

- تابع بردبار، ف. (۱۳۹۱). رابطه ویژگی‌های شخصیت و سبک‌های یادگیری با موفقیت تحصیلی دانشجویان بر خط. *مجله مدیا*، (۲) ۳، ۵۶-۶۷.

- Hoyle, R.H. (2007). *Personality and Self-Regulation: Trait and Information-*

Processing Perspectives. *Journal of personality*, 74(6), 1507-25.

- 48. Bidjerano, T. & Yun Dai, D. (2007). *Learning and Individual Differences*, 17, 69-81.

- Fathizadeh, A. & Khoshouei, M. S. (2017). *Fundamentals of Mental Health*, 19 (1), 14-21.

- . Sarstedt, M. & Mooi, E. (2014). *A Concise Guide to Market Research*. Berlin: Springer.
- Hair, J.F., Hult, G.T.M., Ringle, C., & Sarstedt, M. (2017). *A Primer on Partial Least Squares Structural Equation Modeling (PLS-SEM)*. 2nd. Eds. SAGE Publishing.

- Khine, M.S. (2013). *Application of structural equation modeling in educational research and practice*. The Netherlands: Sense Publishers.
- . Kashy, D.A., Donnellan, M. B., Ackerman, R. A., & Russell, D. W. (2009). Reporting and interpreting research in PSPB: Practices, principles, and pragmatics. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 35, 1131-1142.
- Widaman, K.F. (2010). Multitrait-multimethod analysis. In G. R. Hancock & R.O. Mueller (Eds.), *The reviewer's guide to quantitative methods in the social sciences*, 299-314. New York: Routledge.
- Hu, L., & Bentler, P. (1999). Cutoff criteria for fit indexes in covariance structure analysis: Conventional criteria versus new alternatives. *Structural Equation Modeling*, 6(1), 1-55.
- Brown, M. W., & Cudeck, R. (1993). Alternative ways of assessing model

fit. In K. A. Bollen & J. S. Long (Eds.), *Testing structural equation models* (pp. 136-162). Newbury Park, CA: Sage.

- Vermetten, Y. J., Lodewijks, H. G., & Vermunt, J. D. (2001). The role of personality traits and goal orientations in strategy use. *Contemporary Educational Psychology*, 26, 149-170.

- Tempelaar, D. T., Gijsselaers, W. H., Van der Loeff, S. S., & Nijhuis, J. F. H. (2007). A structural equation model analyzing the relationship of student achievement motivations and personality factors in a range of academic subject-matter areas.

Contemporary Educational Psychology, 32(1), 105-131.

- Ruisel, I., & Halama, P. (2007). *NEO päťfaktorový osobnostný inventár*. Praha:

Testcentrums Hogrefe.

- درخشش، الف و فاطمی جهرمی، س. الف. (۱۳۹۶). باورهای انگیزشی: تاثیر آنها بر ظرفیت به کارگیری راهبردهای خود تنظیمی در بین دانشجویان فراگیر زبان انگلیسی بعنوان زبان دوم. *مجله نقد زبان و ادبیات خارجی*، (۱۹) ۱۴، ۱۴۱-۱۶۷.

- اکبری بورنگ، م.، حسینی، س. الف. و قوامی راد، ز. (۱۳۹۴). بررسی راهبردهای یادگیری و نگرش نسبت به یادگیری زبان انگلیسی در دانشجویان کارشناسی دانشگاه بیرجند: نقش جنسیت، بومی- غیر بومی بودن و محل سکونت. *مجله نقد زبان و ادبیات خارجی*، (۱۱) ۱۵، ۱۹-۱.

- Podsakoff, P. M., MacKenzie, S. B., & Podsakoff, N. P. (2003). Common method biases in behavioral research: A critical review of the literature and recommended remedies. *Journal of Applied Psychology*, 88(5), 87-99.