

تحلیلی بر رابطه بین خودکارآمدی، خودتنظیمی و پنج عامل بزرگ شخصیت با یادگیری

An Analysis of the Relationship between Self-efficacy, Self-regulation and The Five-Factor Model of Personality with Learning

Vahide Dehaqin*

Ph.D Student, University of Tehran
 dehaqin.vahideh@ut.ac.ir

Dr. Elahe Hejazi

Associate Professor, University of Tehran

وحیده دهاقین (نویسنده مسئول)

دانشجو دکترای روانشناسی، دانشگاه تهران

دکتر الهه حجازی

دانشیار، دانشگاه تهران

Abstract

In each educational system, learning is of great importance, and the use of all strategies in the education system is all set in advance to achieve the goals. Improving students' learning and success is one of the important indicators in education assessment and is also one of the important factors in the development of countries. The real fact is that all the amazing advances made by man in today's world are the result of learning. Human beings acquired their learning abilities through education, and through their learning, they would develop their thinking, and their mental capabilities would be activated. Therefore, it can be concluded that all human progress is achieved through learning. It is necessary to pay particular attention to the factors affecting it. The research method is a review and includes articles and applied studies in relation to self-efficacy, self-regulation and five major personality factors with learning. In this study, the relationship between self-efficacy and self-regulation and the five major elements of personality through learning are discussed. This article attempts to highlight research on self-efficacy, self-regulation and personality traits on learning to bridge the gap in research and to find more research opportunities in these areas. This article attempts to highlight studies on the relationship between self-efficacy, self-regulation and personality traits with learning to bridge the gap in research and find more research opportunities in this field. According to research findings, it is important to pay attention to factors such as self-efficacy, self-regulation and personality traits in students' learning, and it is possible to increase the probability of realizing the cultivation goals through training these abilities. Therefore, educational researchers can consider the role of these variables in relationship with learning in experimental researches, so with testing the proposed results of this research, a step towards better realization of learning is to be taken.

Keywords: Self-efficacy, Self-regulation, Five-factor model of personality, learning

چکیده

در هر نظام آموزشی یادگیری از اهمیت بسزایی برخوردار است و به کارگیری تمامی راهبردها در نظام آموزش همگی در راستای رسیدن به اهداف از پیش تعیین شده است. همچنین بهبود یادگیری و موفقیت دانش آموزان یکی از شاخص‌های مهم در ارزیابی آموزش و پرورش بوده و همچنین یکی از عوامل مهم در پیشرفت کشورها است. واقعیت مهم آن است که همه پیشرفت‌های شگفت‌انگیز انسان در دنیای امروز زائیده یادگیری است. انسان‌ها بیشتر توانایی‌های خودشان را از طریق یادگیری به دست می‌آوردند و از طریق یادگیری رشد فکری پیدا می‌کنند و توانایی‌های ذهنی‌شان فعلیت می‌یابد. بنابراین چنین می‌توان نتیجه گرفت که همه پیشرفت‌های بشر در نتیجه یادگیری به دست می‌آید. برای رسیدن به آن لازم است به عوامل مؤثر در آن توجه خاصی مبذول شود. در این پژوهش به بررسی رابطه خودکارآمدی و خودتنظیمی و پنج عامل بزرگ شخصیت با یادگیری پرداخته می‌شود. روش پژوهش حاضر از نوع مروری و دربرگیرنده مقالات و مطالعات کاربردی در زمینه ارتباط خودکارآمدی، خودتنظیمی و پنج عامل بزرگ شخصیت با یادگیری است. این مقاله در تلاش است تا پژوهش‌هایی درباره رابطه خودکارآمدی، خودتنظیمی و صفات شخصیتی با یادگیری را برای رفع شکاف در پژوهش و یافتن فرصت‌های بیشتر پژوهش در این زمینه برجسته کند. بر اساس یافته‌های پژوهش می‌توان گفت که در یادگیری دانش آموزان توجه به عواملی از قبیل خودکارآمدی، خودتنظیمی و صفات شخصیتی حائز اهمیت است و می‌توان با آموزش این توانایی‌ها، احتمال تحقق غایت‌های پرورشی را افزایش داد. از این رو پژوهشگران تربیتی می‌توانند در پژوهش‌های مداخله‌ای نقش این متغیرها را در رابطه با یادگیری مورد توجه قرار دهند تا با آزمون نتایج پیشنهادی این پژوهش قدمی در راستای تحقق بهتر یادگیری برداشته شود.

واژه‌های کلیدی: خودکارآمدی، خودتنظیمی، پنج عامل بزرگ

شخصیت، یادگیری

مقدمه

از زمان آغاز روانشناسی به عنوان یک علم مستقل، یادگیری^۱ یک موضوع اصلی در پژوهش‌های روان‌شناختی بوده است (دی هاور، بارنز- هولمز و مورس^۲، ۲۰۱۳). یادگیری به معنای اکتساب چیزهای جدید و اصلاح و ارتقاء دانش، مهارت‌ها، رفتارها و ارزش‌های موجود است و ممکن است شامل ترکیبی از اطلاعات نیز باشد (جوشی، سابرهمانیام و آن و کار^۳، ۲۰۱۴). سبک یادگیری را به‌عنوان روشی که یادگیرنده در یادگیری خود آن را به روش‌های دیگر ترجیح می‌دهد تعریف کرده‌اند. سبک‌های یادگیری را می‌توان به سه دسته شناختی، عاطفی و فیزیولوژیکی تقسیم کرد. سبک‌های یادگیری شناختی به تفاوت بین افراد در ترجیح روش‌های دریافت، سازمان‌دهی و پردازش اطلاعات و تجربیات اشاره دارد (سیف، ۱۳۹۲). هم‌چنین، استفاده از یک راهبرد افراد ترجیحاً بر نوع خاص جهت یادگیری برای همه آن‌ها مناسب نیست. افراد ترجیحاً بر نوع خاصی از اطلاعات تمرکز کرده و اطلاعات را با سبک‌های متفاوتی درک می‌کنند. بدین‌صورت فرد با شناخت سبک یادگیری خود می‌تواند، راهبردهای مناسبی را در فعالیت‌های یادگیری به کار گیرد و نظام شناختی خود را به شکل مناسبی هدایت کند (چنگ^۴، ۲۰۱۴). توجه اساتید و دست‌اندرکاران آموزش به سبک‌های یادگیری فراگیران موجب توسعه و پیشرفت آموزش اساتید و ارتقای یادگیری فراگیران خواهد شد (ایمانی، رسولی و زاغری تفرشی، ۱۳۹۳).

باورهای خود کارآمدی^۵ در همه دوره‌های تحصیلی مورد توجه معلمان بوده است؛ زیرا این باورها بر یادگیری در کلاس درس تاثیر می‌گذارد (بری و استانکزای^۶، ۲۰۱۸). در نظریه بندورا منظور از خودکارآمدی قضاوت افراد در مورد توانایی‌هایشان برای سازماندهی و اجرای یک سلسله کارها برای رسیدن به انواع عملکردهای تعیین شده تعریف می‌شود (دیسس^۷، ۲۰۱۱). در ادبیات روانشناسی به باورهای فرد از توانایی‌ها و قابلیت‌های خود در سازماندهی، اداره و کنترل زندگی تحت عنوان باورهای خودکارآمدی تعریف شده است (هربرت، موناگان، کاگن و استرای سند^۸، ۲۰۱۵). خودکارآمدی در افراد از چهار منبع دستاورد عملکردها، تجربه‌ها، تشویق و وضعیت روانی-جسمانی ناشی می‌شود (یزیلورت^۹، ۲۰۱۳). افرادی که خودکارآمدی بالایی دارند برخلاف افرادی که خودکارآمدی پایینی دارند، هدف‌های چالش‌انگیز تر را انتخاب می‌کنند، تکالیف را چالش‌هایی می‌بینند که باید بر آن‌ها تسلط یابند، احساس آرامش بیشتری دارند، خود را بیشتر باور دارند، کوشش و پافشاری بیشتری از خود نشان می‌دهند، از راهبردهای یادگیری سودمندتری (سازماندهی و خودنظم‌دهی فراشناختی) استفاده می‌کنند، قدرت به یادسپاری و یادآوری بهتری دارند و کارکردشان در انجام تکالیف بهتر است (پاجارز^{۱۰}، ۲۰۰۲). خودکارآمدی بر واکنش‌های هیجانی و تفکر افراد نیز تاثیر می‌گذارد. افراد با خودکارآمدی بالا نسبت به افراد با خودکارآمدی پایین، در هنگام مواجه شدن با مسائل مشکل با استناد به مطالعات سازنده قادر به حل آن مسائل هستند. بنابراین افراد با خودکارآمدی پایین اضطراب بیشتری را تجربه می‌کنند (سن و یلماز^{۱۱}، ۲۰۱۲). خودکارآمدی در دانش‌آموزان سبب افزایش تعامل، تلاش، مشارکت داوطلبانه در فعالیت‌های مربوط به یادگیری و به‌کارگیری راهبردهای مؤثرتر در مقابل مشکلات می‌شود و در نهایت عملکرد دانش‌آموز را بهبود می‌بخشد (ریگ، دی و آدلر^{۱۲}، ۲۰۱۳).

خودتنظیمی^{۱۳} نیز یکی از مهم‌ترین عوامل شناختی است که پیامدهای ارزشمندی در فرآیند یادگیری و آموزش دارد. خودتنظیمی مؤلفه‌ی مؤثری در ارتقای سطح استانداردهای تحصیلی افراد جامعه است و کاربرد آن به طور منظم سبب گرایش افراد برای دستیابی به اهداف یادگیری بالاتر و بیشتر می‌گردد (بلایر و راور^{۱۴}، ۲۰۱۵). خودتنظیمی، هیجانی مهارتی است که بر توانایی‌های فرد برای تحمل امیال و نیازهای ارضا نشده تاثیر می‌گذارد، ناامیدی و شکست‌های آن‌ها را کنترل می‌کند و آن‌ها را در جهت موفقیت هدایت می‌کند (کینیبورگ، بلاوستین، اسپینازولا و وان در کولک^{۱۵}، ۲۰۱۷). در خودتنظیمی، علاوه بر فرآیندهای شناختی و انگیزشی، متغیرهای فیزیولوژیکی و

¹ learning

² De Houwer, Barnes-Holmes, & Moors

³ Joshi, Subrahmanyam & Anvekar

⁴ Cheng

⁵ Self- efficacy

⁶ Beri & Stanikzai

⁷ Diseth

⁸ Herbert, Monaghan, Cogen & Streisand

⁹ Yesilyurt

¹⁰ Pajares

¹¹ Sen & Yilmaz

¹² Rigg, Day & Adler

¹³ self-regulation

¹⁴ Blair & Raver

¹⁵ Kinniburgh, Blaustein, Spinazzola & Van der Kolk

اجتماعی موثر بر کنترل اعمال هدفمند را نیز شامل شده و به فرد اجازه می‌دهد کاری را انجام بدهد که صحیح است نه کاری که دلش می‌خواهد (وهس و باومستر^۱، ۲۰۱۶) و به معنای ظرفیت فرد برای تعدیل رفتار یا هیجانات، متناسب با شرایط و تغییرات محیط بیرونی و درونی است. همچنین خودتنظیمی شامل توانایی فرد در ساماندهی و خودمدیریتی رفتار جهت رسیدن به اهداف گوناگون یادگیری می‌باشد (اسلونیم^۲، ۲۰۱۴). یادگیری خودتنظیمی افراد را در دستیابی به اهدافی که می‌تواند برخاسته از منافع فردی یا خواسته‌های اجتماعی باشند، آماده می‌کند. در هر دو مورد، دستیابی به اهداف، افراد را قادر می‌سازد تا خود را تحقق بخشند و موفقیت را تجربه کنند (ماتریک، ۲۰۱۸) و فرآیندی است که به موجب آن فرد می‌تواند افکار، هیجانات و رفتارش را مطابق اهداف خود کنترل کند. مطالعات انجام شده در زمینه افراد خودتنظیم گر حاکی از آن است که این افراد در زمینه یادگیری خودانگیخته‌اند و اهداف تحصیلی واقع‌گرایانه‌ای برای خویش وضع می‌کنند (بلایر و راور، ۲۰۱۵).

هم‌چنین در طی چند دهه گذشته، تفاوت‌های فردی نیز برای مطالعه یادگیری و پیشرفت تحصیلی از دیدگاه روانشناسی شخصیت مورد توجه بوده است. محبوب‌ترین مدل تجربی و جامع در پژوهش‌های شخصیتی، مدل پنج عامل شخصیت^۳ است (جنسن^۴، ۲۰۱۵). شخصیت معمولاً دارای پنج بعد باز بودن به تجربه، با وجدان بودن، برون‌گرایی، توافق‌پذیری و روان‌رنجوری است. این اجزاء به طور کلی در طول زمان پایدار هستند و به نظر می‌رسد حدود نیمی از ویژگی‌ها به علت ژنتیک فرد و نیمی به اثرات محیط یک فرد بستگی دارد (بریلی و تیکر-دروپ^۵، ۲۰۱۴). صفات شخصیتی، رفتار یادگیری را تسهیل می‌کنند، انگیزه شخصی در فرد به وجود می‌آورند و این ویژگی‌ها برای شخص در اصرار یا رها کردن وظایف و تکالیف نقش تعیین‌کننده دارند. با توجه به اینکه یادگیری در واقع پردازش اطلاعات است، مهم‌ترین عناصر روند، ادراک، توجه، حافظه و تفکر هستند. از سوی دیگر، یادگیری، مدیریت پاسخ‌های ذهنی به محرک است و صفات شخصیتی نیز در این فرآیند دخیل هستند و به عنوان واسطه عمل می‌کنند. به نظر می‌رسد صفات شخصیتی بر سبک‌های یادگیری تأثیرات مثبتی داشته باشد و بین برخی ویژگی‌های شخصیتی و سبک‌های یادگیری رابطه معنی‌داری وجود دارد (ابراهیم اوغلی، اینالدی، سامانسیوگلی و باگلبیل^۶، ۲۰۱۳).

شخصیت نیز نقش مهمی موفقیت تحصیلی دانشجویان دارد. پژوهش‌ها نشان داده است که افراد در ویژگی‌های خاصی مانند حافظه، انگیزه، تصمیم‌گیری و یادگیری تفاوت دارند. شاید مهم‌ترین نتیجه از این مطالعات این است که آن‌ها برای دانش‌آموزان فرصتی فراهم می‌کنند تا بیشتر در مورد روند آموزش و یادگیری یاد بگیرند و به تأمل در سبک آموزش خود و شیوه‌های یادگیری خود بپردازند. این مطالعات می‌تواند به عنوان پایه‌ای برای بهبود آموزش تدریس معلمان و درک بهتر و بهبود روند آموزش و یادگیری برای دانش‌آموزان مفید باشد (کتیبی و خرمایی، ۲۰۱۶).

هم‌چنین از جمله اهدافی که در فرایند تعلیم و تربیت دانش‌آموزان حائز اهمیت است، تبدیل آن‌ها به یادگیرندگان راهبردی و برخوردار از توانایی خودتنظیمی و خودکارآمدی در یادگیری است. این قبیل یادگیرندگان، معمولاً در فرایند یادگیری فعال هستند و مسئولیت یادگیری خود را به عهده می‌گیرند. آن‌ها قادرند با استفاده از راهبردهای شناختی و فراشناختی، فرایند یادگیری خود را هدایت و کنترل کنند و به پیشرفت بیشتری در یادگیری دست یابند. علاوه بر این، دانش‌آموزانی که باورهای خودکارآمدی بالا دارند، تکالیف دشوار را به عنوان چالش می‌بینند، نسبت به اهدافشان متعهد باقی می‌مانند و در صورت شکست به تلاش خود می‌افزایند و نهایتاً پشتکار آن‌ها موجب موفقیت می‌شود، اما برای دانش‌آموزان دارای باورهای خودکارآمدی پایین، تکالیف دشوار در حکم تهدید شخصی هستند و مواجه شدن با شکست، موجب درماندگی و دست کشیدن از تلاش و نهایتاً اکتفا به عدم موفقیت می‌شود؛ بنابراین، آنچه در نظام‌های تعلیم و تربیت از جمله نظام آموزشی کشور ما باید مورد توجه قرار گیرد، گسترش و به کارگیری این راهبردهای جدید به عنوان راهبردی دانش‌آموز محور در فرایند یادگیری دانش‌آموزان است. با توجه به مطالب گفته شده، هدف پژوهش حاضر بررسی رابطه بین خودکارآمدی و خودتنظیمی و پنج عامل بزرگ شخصیت با یادگیری است.

¹ Vohs & Baumeister

² Slonim

³ the five-factor model of personality

⁴ Jensen

⁵ Briley & Tucker-Drob

⁶ Ibrahimoglu, Unaldi, Samancioglu & Baglibel

روش

روش پژوهش حاضر از نوع مروری و دربرگیرنده مقالات و مطالعات کاربردی در زمینه ارتباط خودکارآمدی، خودتنظیمی و پنج عامل بزرگ شخصیت با یادگیری است. این مقاله در تلاش است تا پژوهش‌هایی درباره رابطه خودکارآمدی، خودتنظیمی و صفات شخصیتی با یادگیری را برای رفع شکاف در پژوهش و یافتن فرصت‌های بیشتر پژوهش در این زمینه برجسته کند. اطلاعات مورد نیاز از راه فیش‌برداری، یادداشت‌برداری و جستجو در پایگاه‌ها و منابع اطلاعات علمی اینترنتی جمع شده است. ابزاری که در این پژوهش برای گردآوری اطلاعات مورد استفاده قرار گرفته شامل کلیه کتاب‌ها، مدارک، اسناد، مقاله‌ها و پژوهش‌های در دسترس پژوهشگران که به بررسی این مفاهیم پرداخته‌اند، است. به منظور بررسی همه‌جانبه پژوهش‌های صورت پذیرفته با عنوان مشابه یا در حوزه متغیرهای پژوهش، پژوهشگر منابع متعددی را مورد بررسی قرار داده است. در این راستا هم منابع اطلاعاتی خارجی (ساینس دایرکت^۱، اریک^۲ و پاب مد^۳) و هم منابع و پایگاه‌های اطلاعاتی داخل ایران (پایگاه جهاد دانشگاهی، مگ ایران و نور مگز) مورد بررسی قرار گرفته است.

پیشینه پژوهش

نابیا و روحی^۴ (۲۰۱۸) پژوهشی تحت عنوان «رابطه میان صفات شخصیتی، سبک‌های یادگیری و عملکرد تحصیلی در یادگیرندگان الکترونیکی» انجام دادند. نتایج پژوهش نشان داد که صفت شخصیتی برون‌گرایی با تمامی چهار سبک یادگیری رابطه مثبت داشت در حالی که روان رنجوری با تمام چهار سبک یادگیری رابطه منفی داشت. همچنین مشخص شده است که عملکرد تحصیلی با روان رنجوری همبستگی منفی داشت. در نهایت، تفاوت معناداری در سبک‌های یادگیری و ویژگی‌های شخصیتی یادگیرندگان الکترونیکی از لحاظ جنسیت وجود نداشت.

محمدی، محبی، دهقانی و قاسم‌زاده (۱۳۹۷) پژوهشی تحت عنوان «همبستگی خودکارآمدی تحصیلی با اضطراب یادگیری در دانشجویان پزشکی دانشگاه آزاد اسلامی واحد قم سال ۱۳۹۵» انجام دادند. نتایج پژوهش نشان داد که بین سه مشخصه دموگرافیکی جنسیت، وضعیت تأهل و محل سکونت با میانگین نمره خودکارآمدی تحصیلی، اختلاف معنی‌داری دیده نشد اما میان جنسیت و وضعیت تأهل با نمره اضطراب یادگیری، ارتباط معنی‌داری مشاهده گردید. بین خوابگاهی بودن و نبودن با نمره اضطراب یادگیری، رابطه معنی‌دار نبود. میان معدل تحصیلی و خودکارآمدی تحصیلی، همبستگی مستقیم معنی‌داری وجود داشت. همچنین بین خودکارآمدی تحصیلی و اضطراب یادگیری دانشجویان مورد بررسی، همبستگی معکوس معنی‌داری دیده شد.

رضائی (۱۳۹۷) پژوهشی تحت عنوان «پیش‌بینی خودکارآمدی بر مبنای شیوه‌های یادگیری دانش‌آموزان» انجام داد. نتایج بیانگر آن بود که بین شیوه‌های یادگیری (تجربه عینی، مشاهده تأملی، مفهوم‌سازی انتزاعی و آزمایشگری فعال) با خودکارآمدی عمومی همبستگی معنادار وجود دارد. تحلیل رگرسیون چندگانه نشان داد که شیوه‌های یادگیری (مفهوم‌سازی انتزاعی و آزمایشگری فعال)، خودکارآمدی عمومی دانش‌آموزان پسر را به طور مثبت پیش‌بینی می‌کنند.

تمبو و نگویرا^۵ (۲۰۱۶) پژوهشی تحت عنوان «تأثیر باورهای خودکارآمدی بر استراتژی‌های یادگیری» انجام دادند. نتایج نشان داد که خودکارآمدی بر یادگیری دانش‌آموزان در رویکردهای یادگیری عمیق و کم‌عمق اثر می‌گذارد. این مطالعه همچنین نشان داد که تفاوت قابل توجهی میان استراتژی‌های یادگیری دختران و پسران و خودکارآمدی آنان وجود دارد.

جراره و رضوی (۱۳۹۶) پژوهشی تحت عنوان «پنج عامل بزرگ شخصیت، راهبردهای یادگیری خودتنظیمی و موفقیت علمی دانش‌پژوهان جوان» انجام دادند. نتایج پژوهش نشان داد که بین ویژگی‌های شخصیتی با بعضی از مؤلفه‌های راهبردهای انگیزشی - یادگیری همبستگی وجود دارد. نتایج تحلیل واریانس یک طرفه نشان داد بین متغیرهای «وظیفه‌شناسی»، «کمک طلبی» و «ارزش‌گذاری نسبت به هدف» با موفقیت علمی تفاوت معناداری وجود دارد. همچنین نتایج تحلیل تشخیص نشان داد از بین کلیه متغیرهای پیش‌بین، «وظیفه‌شناسی»، «سازگاری» و «خود نظم دهی فراشناختی» با توان بیشتری میزان موفقیت علمی و کسب نوع مدال را پیش‌بینی نموده است. در مجموع متغیرهای پیش‌بین توانسته‌اند ۵۴/۶ درصد از واریانس موفقیت علمی (کسب مدال طلا، نقره یا برنز) را پیش‌بینی نمایند.

¹ science direct

² eric

³ pubmed

⁴ Nabia & Ruhi

⁵ Tembo & Ngwira

ویریسووا^۱ (۲۰۱۵) پژوهشی تحت عنوان «استراتژی یادگیری، ویژگی‌های شخصیتی و پیشرفت تحصیلی دانشجویان» انجام دادند. نتایج پژوهش نشان داد که ارتباط معناداری بین یادگیری با موفقیت تحصیلی و رابطه مثبت با ویژگی‌های شخصیت باز بودن و با وجدان بودن با یادگیری وجود دارد. به نظر می‌رسد که انواع مختلف استراتژی‌ها، یادگیری را تسهیل می‌کند و ممکن است به خصوص ویژگی‌های مفید برای دستیابی به سطح بالایی از پیشرفت تحصیلی باشد.

یانردونیر، کیزیلتیپی، سیگی و سیکرلیر^۲ (۲۰۱۴) در پژوهشی «سبک‌های یادگیری غالب و صفات شخصیتی و روابط آن‌ها» را مورد بررسی قرار دادند. یافته‌ها نشان داد که سبک یادگیری فراگیران، "جذب‌کننده" بود و بین سبک‌های مختلف یادگیری و جنسیت و معدل رابطه معنی‌داری وجود نداشت. در نهایت، بین سبک‌های یادگیری دانشجویان و ویژگی‌های شخصیتی آن‌ها رابطه معنی‌داری وجود ندارد. آریانی^۳ (۲۰۱۳) رابطه میان صفات شخصیتی و انگیزه‌های یادگیری را با همبستگی مدل پنجگانه بزرگ شخصیت، انگیزه پیشرفت و انگیزه‌های درونی و بیرونی در یادگیری مورد بررسی قرار دادند. نتایج تجزیه و تحلیل رگرسیون نشان داد که برونگرایی، توافق‌پذیری، باز بودن به تجربه و وجدان بودن به طور مثبت با انگیزه درونی و روان رنجوری با انگیزش بیرونی ارتباط مثبت دارد.

نامی، قلاوندی و حسینپور (۱۳۹۳) پژوهشی تحت عنوان «نقش ویژگی‌های شخصیتی دانشجویان بر سبک یادگیری آنان در دانشگاه علوم پزشکی بندرعباس» انجام دادند. نتایج به دست آمده از تحلیل مانوا و تحلیل رگرسیون چندگانه نشان داد که بین مؤلفه‌های ویژگی‌های شخصیتی (برونگرایی، اشتیاق به تجارب تازه و توافق‌پذیری) با سبک یادگیری دانشجویان رابطه معنادار وجود دارد اما در دو مؤلفه روان رنجوری و وظیفه‌شناسی رابطه معناداری وجود ندارد. علاوه بر این، بعد برونگرایی با سبک یادگیری همگرا رابطه منفی و معنی‌دار و بعد اشتیاق به تجارب تازه رابطه مثبت و معنی‌دار با سبک یادگیری همگرا و همچنین رابطه مثبت و معناداری با سبک یادگیری واگرا و بعد توافق‌پذیری رابطه منفی و معناداری با سبک یادگیری واگرا دارد.

نصری و خورشید (۱۳۹۱) پژوهشی تحت عنوان «بررسی ارتباط چندگانه ویژگی‌های شخصیتی و سبک‌های یادگیری دانش‌آموزان» انجام دادند. نتایج نشان داد که ویژگی‌های شخصیتی برونگرایی با سبک یادگیری همگرا همبستگی منفی دارد. همچنین ویژگی‌های شخصیتی موافق بودن، با سبک یادگیری واگرا همبستگی معنی‌دار و منفی دارد. ویژگی‌های شخصیتی با وجدان بودن با متغیر پایه تحصیلی رابطه معنادار و مثبت دارد.

پنگ^۴ (۲۰۱۲) در مطالعه خود با بررسی «رابطه بین رفتارهای خودتنظیم و پیشرفت تحصیلی دانشجویان» به این نتیجه رسید که از بین پنج متغیر خودکارآمدی، اضطراب امتحان، ارزش ذاتی، تکنیک شناختی و رفتار خودتنظیم، باورهای خودکارآمدی بیشترین تأثیر را بر روی عملکرد تحصیلی دانشجویان دارد.

کوماراجو، کارایو، رونالد و اسپمیک^۵ (۲۰۱۱) پژوهشی با عنوان «پنج عامل بزرگ شخصیت، سبک‌های یادگیری و موفقیت تحصیلی دانش‌آموزان» انجام دادند. دو مورد از پنج صفت بزرگ شخصیت (با وجدان بودن و موافق بودن) با هر چهار سبک یادگیری همبستگی مثبت داشتند. در حالی که صفت روان رنجورخویی با هر چهار سبک یادگیری همبستگی منفی داشت.

پالوس^۶ (۲۰۱۱) در پژوهش خود با عنوان «بررسی تأثیر متغیرهای انگیزشی و شناختی بر عملکرد تحصیلی» به اختلاف آشکاری در عملکرد تحصیلی دانشجویان بر حسب میزان احساس خودکارآمدی و راهبردهای یادگیری خودتنظیمی، دست یافت.

ناتالیانیس^۷ (۲۰۱۰) در پژوهشی با عنوان «آیا شخصیت و سبک یادگیری، صلاحیت یادگیری را پیش‌بینی می‌کنند؟»، تأثیر خصوصیات شخصیتی (مانند شخصیت، استعداد و جنسیت) بر عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان (معدل) را به صورت نظام‌مند مورد بررسی قرار داد. نتایج نشان داد که همه این پنج صفت بزرگ، به جز ثبات عاطفی و سبک یادگیری، رابطه معنی‌داری با شایستگی یادگیری درک شده دانش‌آموزان دارند.

خودکارآمدی و یادگیری

¹ Verešová

² Yanardöner, Kiziltepe, Seggie & Sekerler

³ Ariani

⁴ Peng

⁵ Komarraju, Karau, Ronald & Schmeck

⁶ Palos

⁷ Ntalianis

خودکارآمدی به واسطه انگیزه درونی موجب می‌شود که فرد به‌طور خودانگیخته در محیط تلاش کند و به باورهای کارآمدی خود دست یابد. طبیعت همچون معلمی نامرئی فرد را به جنب‌وجوش وامی‌دارد تا ظرفیت‌های مختلف تحول را در مراحل متنوع و متفاوت آشکار سازد (شریفی درآمدی، ۱۳۸۰؛ به نقل از بهرامی و عباسیان فرد، ۱۳۸۹). خودکارآمدی در سطح بالا موجب می‌شود که فرد از حداکثر توان بالقوه یادگیری خود استفاده کند و عکس این موضوع منجر به آن می‌شود که فرد نتواند به توان بالقوه خود دست یابد و آن توان همچون گنجی دست‌نخورده باقی می‌ماند و از این‌رو، بازدهی تحصیلی روزبه‌روز تنزل می‌کند. پس بهترین موقعیت آن است که آرزوهای فرد با توانایی‌های او همساز باشند (سیف، ۱۳۹۲). ولترز، پینتریچ و کارابینیک^۱ (۲۰۰۵) در تحقیق خود مدعی است که سطوح پایین خودکارآمدی منجر به عدم درگیری دانش‌آموز به تحصیل می‌شود. خودکارآمدی بر رفتار فرد بسیار تأثیرگذار است. به عنوان مثال، دانش‌آموز دارای خودکارآمدی سطح پایین ممکن است حتی برای یک امتحان خودش را آماده نکند؛ زیرا فکر می‌کند که هر اندازه زحمت بکشد، فایده‌ای نخواهد داشت (سانتروک، ۲۰۰۴؛ به نقل از سیف، ۱۳۹۲).

در واقع افرادی که خودکارآمدی کمی دارند احساس می‌کنند که در اعمال کنترل بر رویدادهای زندگی درمانده و ناتوانند آن‌ها معتقدند هر چقدر تلاش که می‌کنند بیهوده است. هنگامی که آن‌ها با مانعی روبه‌رو می‌شوند اگر تلاش اولیه‌شان در برخورد با مشکلات بی‌نتیجه بوده باشد سریعاً قطع امید می‌کنند. افرادی که خودکارآمدی پایینی دارند حتی تلاش نمی‌کنند تا بر مشکلات غلبه کنند، زیرا متقاعد شده‌اند هر کاری که انجام دهند بیهوده است و تغییری در اوضاع ایجاد نمی‌کند، آرزوها را کم‌رنگ نماید و در توانایی شخصی تداخل کرده، نهایتاً تأثیر نامطلوبی بر سلامت بگذارد؛ اما کسانی که خودکارآمدی بالایی دارند بر این باورند که می‌تواند به‌طور مؤثر با رویدادها و شرایط برخورد کند. از آنجایی که چنین افرادی در مواجهه با مشکلات انتظار موفقیت دارند بر روی تکلیف استقامت نموده و اغلب در سطح بالایی عمل می‌کنند. این افراد در مقایسه با افراد دارای خودکارآمدی پایین از تردید کمتری نسبت به توانایی خود برخوردارند و اطمینان بیشتری به خوددارند. چنین افرادی مشکلات را چالش می‌بینند نه تهدید و فعالانه موقعیت‌های جدید را جستجو می‌کنند زیرا خودکارآمدی بالا ترس از شکست را کاهش می‌دهد، سطح آرزو را بالا می‌برد و توانایی مسئله‌گشایی و تفکر تخیلی را بهبود می‌بخشد (شولتز و شولتز، ۱۳۹۱).

خودتنظیمی و یادگیری

در عمل تدریس، اغلب دیده می‌شود که بسیاری از دانش‌آموزان انگیزه زیادی در تحصیل و یادگیری دارند. از سوی دیگر، دانش‌آموزانی نیز هستند که دوست ندارند یاد بگیرند و برای فعالیت‌های مدرسه انگیزه ندارند. البته کسانی هستند که در مورد یادگیری چیزهای جدید کنجکاو هستند و زمانی که به یادگیری می‌پردازند انگیزه‌های ذاتی دارند. یکی از ویژگی‌های مشترک دانش‌آموزان این است که آن‌ها می‌توانند نتایج تحصیلی خود را بهبود بخشند، اگر آن‌ها به‌طور نظام‌مند به روند یادگیری نزدیک‌تر شوند. این تنها در صورتی اتفاق می‌افتد که دانش‌آموزان در مورد فرآیند یادگیری فکر کنند، یعنی یاد بگیرند چگونه یاد بگیرند. یکی از مهم‌ترین ویژگی‌های یادگیری خودتنظیمی یک دیدگاه پیشگیرانه از یادگیری به عنوان یک رویکرد فردگرا است که در آن یادگیرنده قادر است توانایی‌های شناختی را به مهارت‌های علمی تبدیل کند (لونکاریک و پیکلاج^۲، ۲۰۰۸). پژوهش در مورد استراتژی‌های یادگیری و تأثیر آن‌ها بر موفقیت تحصیلی نشان داده است که فراگیری که با آگاهی از راهبردهای مختلف یادگیری مجهز شده‌اند، پیشرفت‌های یادگیری خود را به‌طور قابل توجهی بهبود می‌بخشند (رادوان^۳، ۲۰۱۰). دانش‌آموزان خودتنظیم اغلب به عنوان قاطع، استراتژیک و پایدار توصیف می‌شوند و آن‌ها قادر به نظارت بر پیشرفت خود هستند و هدف‌گرا هستند (دوریا^۴، ۲۰۱۱). یادگیری خودتنظیمی به یادگیرندگان کمک می‌کند تا اهداف تحصیلی بیشتری را به دست آورند زیرا دانش‌آموزان می‌توانند یادگیری خود را کنترل کنند. به منظور موفقیت در یادگیری خودتنظیمی، مهم است که مؤلفه‌های ضروری یادگیری خودتنظیمی تشخیص داده شود که به انتخاب روش‌های یادگیری و استراتژی‌ها کمک می‌کند (ماتریک^۵، ۲۰۱۸). همچنین یادگیرندگان خودتنظیم، یادگیری را فرایندی منظم و کنترل‌شده می‌دانند و در قبال پیشرفت شخصی خود، مسئولیت بیشتری می‌پذیرند. آنان خود را صاحب اختیار و اراده، خودبسنده و دارای انگیزه می‌دانند. بدین ترتیب، یادگیرنده به‌طور ارادی به درگیر شدن در

¹ Wolters, Pintrich & Karabenick

² Lončarić & Peklaj

³ Radovan

⁴ Doria

⁵ Matric

یادگیری تمایل دارد و زمانی که رفتارها واقعاً خودتنظیم‌اند افراد آن‌ها را با رضایت کامل و بدون تعارض انجام می‌دهند (طباطبایی و قادری، ۱۳۹۷).

ویژگی‌های شخصیتی و یادگیری

هیچ توافق عمومی در مورد تعداد یا مشخصات سبک‌های یادگیری خاص وجود ندارد، اما پیشنهادهای مختلفی وجود دارد. اسمیک و همکاران (۱۹۹۷) چهار نوع سبک یادگیری یعنی تحلیل- ترکیب، مطالعه روش‌شناختی، یادداری حقیقت و پردازش تفصیلی را تعریف کردند. وقتی همه چهار جنبه در کلاس درس به کار برده شود، هر کدام به احتمال زیاد پیشرفت تحصیلی را بهبود خواهند بخشید (کوماراجی^۱، ۲۰۱۱).

باز بودن به تجربه با شیوه‌های یادگیری ارتباط دارد که اغلب منجر به موفقیت تحصیلی و نمرات بالاتری در دوران تحصیل می‌شود. از آنجا که با وجدان و باز بودن تمامی چهار سبک یادگیری را پیش‌بینی می‌کنند، این نشان می‌دهد که افرادی که دارای ویژگی‌هایی نظیر نظم، عزت و کنجکاوی هستند، احتمال بیشتری در همه سبک‌های یادگیری قرار داشته باشند (کوماراجی^۲، ۲۰۱۱). با توجه به پژوهش انجام شده توسط کوماراجی و همکاران (۲۰۱۱) با وجدان بودن و موافق بودن با تمام چهار سبک یادگیری رابطه مثبت دارد، در حالی که روان رنجوری با آن چهار سبک رابطه منفی دارد. علاوه بر این، برون‌گرایی و باز بودن فقط به پردازش دقیق مربوط بود و باز بودن به تجربه با پیشرفت تحصیلی ارتباط دارد. مطالعات اخیر نشان می‌دهد که پنج ویژگی شخصیتی بزرگ همراه با سبک یادگیری مناسب می‌تواند به پیش‌بینی برخی تغییرات در عملکرد تحصیلی و انگیزه تحصیلی فردی که می‌تواند بر پیشرفت تحصیلی آن‌ها تأثیر بگذارد، بینجامد (دیفیرتر، کایرس، ویگنا و بیرنگس^۳، ۲۰۱۲)؛ بنابراین تفاوت‌های فردی در شخصیت روش‌های پایدار برای پردازش اطلاعات را نشان می‌دهد. به عنوان مثال وظیفه‌شناسی به طور عمده به عنوان یک پیش‌بینی کننده پایدار موفقیت در عملکرد امتحان است زیرا موجب می‌شود که دانش‌آموزان وظیفه‌شناس، مطالعه خود را کمتر به تأخیر بیندازند (کلیمسترا^۴، ۲۰۱۲). دلیل اینکه با وجدان بودن ارتباط مثبت با چهار سبک یادگیری را نشان می‌دهد این است که دانشجویان با سطح بالایی از وجدان، استراتژی‌های یادگیری متمرکز را به کار می‌برند و منظم‌تر و دستاورد گرا به نظر می‌رسند (کتیبی و خرمایی، ۲۰۱۶).

بحث و نتیجه‌گیری

از جمله اهدافی که در فرایند تعلیم و تربیت دانش‌آموزان حائز اهمیت است، تبدیل آن‌ها به یادگیرندگان راهبردی و برخوردار از توانایی خودتنظیمی در یادگیری است. این قبیل یادگیرندگان، معمولاً در فرایند یادگیری فعال هستند و مسئولیت یادگیری خود را به عهده می‌گیرند. آن‌ها قادرند با استفاده از راهبردهای شناختی و فراشناختی، فرایند یادگیری خود را هدایت و کنترل کنند و به پیشرفت بیشتری در یادگیری دست یابند. بنابراین، آنچه در نظام‌های تعلیم و تربیت از جمله نظام آموزشی کشور ما باید مورد توجه قرار گیرد، گسترش و به کارگیری این راهبرد جدید به عنوان راهبردی دانش‌آموز محور در فرایند یادگیری دانش‌آموزان است (درخشان هوره، ۱۳۸۹). شناخت شیوه‌های یادگیری دانش‌آموزان یک سازه مهم و پیش‌بینی کننده مناسب در زمینه خود کارآمدی آن‌ها می‌باشد. امید است معلمان توجه بیشتری به شیوه یادگیری و تأثیر آن در خودکارآمدی دانش‌آموزان نمایند. پژوهش درباره شیوه‌های یادگیری بر این نکته تأکید می‌کند که توجه به این شیوه‌ها در برنامه درسی و آموزشی می‌تواند به دانش‌آموزان کمک کند که بیاموزند چگونه یاد بگیرند و دانش‌آموزان ضعیف نیز می‌توانند بیاموزند که یادگیری خود را کنترل نمایند و بر این اساس به نحوی کارآمدتر اطلاعات را دریافت و پردازش کنند. اگر فرایند آموزش و یادگیری در محیط آموزشی با شیوه‌های یادگیری دانش‌آموزان متناسب و هماهنگ شود، خودکارآمدی عمومی دانش‌آموزان افزایش می‌یابد. علاوه بر این، شیوه‌های یادگیری اکتسابی و زیستی هستند. نوع برخورد با دانش‌آموزان در مراکز آموزشی بر شیوه یادگیری آن‌ها مؤثر است (رضائی، ۱۳۹۷).

یافته‌های پژوهش نشان داد در صورتی که باورهای خودکارآمدی در فرد قوی باشد، منجر به درگیری دانش‌آموز در فعالیتهای تحصیلی می‌شود، حتی اگر فرد در مسیر رسیدن به هدفش شکست بخورد، تلاشش را بیشتر می‌کند و ناامید نمی‌شود و از حداکثر توان خود برای بهبود یادگیری بهره می‌برد. در نهایت دانش‌آموزانی که باورهای خودکارآمدی بالایی دارند، انگیزه تحصیلی قوی‌ای دارند و یادگیرندگان

¹ Komarraju

² Komarraju

³ De Feyter, Caers, Vigna & Berings

⁴ Klimstra

خودتنظیمی هستند که توانایی کنترل یادگیری خود را دارند و در قبال اهداف خود، مسئولیت‌پذیر و وظیفه‌شناس هستند و هر چقدر فرد مسئولیت‌پذیرتر باشد به احتمال بیشتری یادگیری خود را بهبود می‌بخشد. بنابراین می‌توان گفت که وجود توانمندی‌هایی چون خودتنظیمی، خودکارآمدی و صفات شخصیتی ممکن است در ظهور و بروز استعدادها، موفقیت و پیشرفت تحصیلی تأثیرگذار باشد. به نظر می‌رسد چنانچه این مؤلفه‌ها در کنار هم در فردی پرورش یابند بالندگی و موفقیت او قابل پیش‌بینی خواهد بود. همچنین هرگاه، میزان تأثیر هر یک از عوامل خودکارآمدی و خودتنظیمی بر یادگیری و پیشرفت تحصیلی مشخص شود، می‌توان با آموزش این توانایی‌ها، احتمال تحقق غایت‌های پرورشی را افزایش داد. همچنین این پژوهش می‌تواند زمینه‌ساز بسیاری از پژوهش‌های کاربردی در زمینه آموزش مهارت‌های خودکارآمدی و خودتنظیمی به دانش‌آموزان و دانشجویان باشد.

با ایجاد خودکارآمدی و خودتنظیمی عمیق‌تر در میان دانش‌آموزان و نحوه تعامل کلاس درس بین معلم و دانش‌آموز و یا یادگیرنده و همسالان می‌توان خودکارآمدی را افزایش داد. علاوه بر این، پژوهش‌های بیشتری برای پیدا کردن روابط چندگانه بین خودکارآمدی، خودتنظیمی و ویژگی‌های شخصیتی با یادگیری مورد نیاز است و در نهایت این کار می‌تواند کمک‌های قابل توجهی به معلمان و مدیران برای تأکید بر عوامل ایجادکننده برای یادگیری مورد نظر در کلاس‌های درس کند.

منابع

- ایمانی، الهام، رسولی، مریم، و زاغری تفرشی، منصوره (۱۳۹۳). مروری بر سبک‌های یادگیری تجربی در آموزش پرستاری. *آموزش پرستاری*، ۳(۳)، ۳۳-۲۳.
- بهرامی، هادی، و عباسیان فرد، مهرنوش (۱۳۸۹). بررسی رابطه خودکارآمدی با انگیزه پیشرفت در دانش‌آموزان دختر دوره پیش‌دانشگاهی شهر تهران. *رشد*، ۱۶(۱)، ۷-۳.
- جراره، جمشید، و رضوی، عبدالحمید (۱۳۹۶). پنج عامل بزرگ شخصیت، راهبردهای یادگیری خودتنظیمی و موفقیت علمی دانش‌پژوهان جوان. *روانشناسی بالینی و شخصیت*، ۱۱۵(۱)، ۱۶۷-۱۷۸.
- درخشان هوره، خدیجه (۱۳۸۹). راهبردی نو در یادگیری. *تکنولوژی آموزشی*، ۴(۲۶)، ۲۷-۲۹.
- رضائی، لیلیا (۱۳۹۷). پیش‌بینی خودکارآمدی بر مبنای شیوه‌های یادگیری دانش‌آموزان. *جامعه‌شناسی آموزش و پرورش*، ۷(۷)، ۷۹-۸۴.
- سیف، علی‌اکبر (۱۳۹۲). *روانشناسی پرورشی نوین: روانشناسی یادگیری و آموزشی*. تهران: نشر دوران.
- شولتز، دی. پی، و شولتز، اس. ای (۱۳۹۱). *نظریه‌های شخصیت*. ترجمه یحیی سیدمحمدی. تهران: ویرایش.
- طباطبایی، سید موسی، و قادری، فریده (۱۳۹۷). خودتنظیمی یادگیری و تأثیر آن بر پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان. *فصلنامه مطالعات روانشناسی و علوم تربیتی*، ۱۴(۱)، ۱۲۶-۱۳۴.
- محمدی، محمدجواد، محبی، سیامک، دهقانی، فاطمه، و قاسم‌زاده، محمدجواد (۱۳۹۷). همبستگی خودکارآمدی تحصیلی با اضطراب یادگیری در دانشجویان پزشکی دانشگاه آزاد اسلامی واحد قم، سال ۱۳۹۵. *مجله دانشگاه علوم پزشکی قم*، ۱۲(۱۲)، ۸۹-۹۸.
- نامی، کلثوم، قلاوندی، حسن، و حسینی‌پور، علیرضا (۱۳۹۳). نقش ویژگی‌های شخصیتی دانشجویان بر سبک یادگیری آنان در دانشگاه علوم پزشکی بندرعباس. *مجله راهبردهای توسعه در آموزش پزشکی*، ۲(۱)، ۵۹-۶۸.
- نصری، صادق، و خورشید، علیرضا (۱۳۹۱). بررسی ارتباط چندگانه ویژگی‌های شخصیتی و سبک‌های یادگیری دانش‌آموزان. *مجله روانشناسی مدرسه*، ۴(۴)، ۱۰۴-۱۲۳.

- Ariani, D.W. (2013). Personality and learning motivation. *European Journal of Business and Management*, 5(10), 26-38.
- Beri, N., & Stanikzai, M.I. (2018). Self-Efficacy Beliefs, Student Engagement and Learning in the Classroom: A Review Paper. *American International Journal of Research in Humanities, Arts and Social Sciences*, 22(1), 213-222.
- Briley, D. A., & Tucker-Drob, E. M. (2014). Genetic and environmental continuity in personality development: A meta-analysis. *Psychological Bulletin*, 140(5), 1303-1331.
- Cheng, G. (2014). Exploring students' learning styles in relation to their acceptance and attitudes towards using second Life in education: A case study in Hong Kong. *Computers & Education*, 70, 105-115.
- De Feyter, T., Caers, R., Vigna, C., & Berings, D. (2012). Unraveling the impact of the Big Five personality traits on academic performance: The moderating and mediating effects of self-efficacy and academic motivation. *Learning and Individual Differences*, 22, 439-448.
- De Houwer, J., Barnes-Holmes, D., & Moors, A. (2013). What is learning? On the nature and merits of a functional definition of learning. *Psychon Bull Rev*, 20(4), 631-642.
- Diseth, A. (2011). Self-efficacy, goal orientations and learning strategies as mediators between preceding and subsequent academic achievement. *Journal of Learning and Individual Differences*, 21(2), 191-195.

- Doria, J. (2011). *Samoregulacija in učenje*. Ljubljana: Atelje Doria.
- Herbert, L. J., Monaghan, M., Cogen, F., & Streisand, R. (2015). The impact of parents' sleep quality and hypoglycemia worry on diabetes self-efficacy. *Behavioral sleep medicine*, 13(4), 308-323.
- Ibrahimoglu, N., Unaldi, I., Samancioglu, M., & Baglibel, M. (2013). The relationship between personality traits and learning styles: A cluster analysis. *Asian Journal of management Sciences and Education*, 2(3), 93-108.
- Jensen, Mikael (2015). Personality Traits, Learning and Academic Achievements. *Journal of Education and Learning*, 4(4), 91-118.
- Joshi, G. K., Subrahmanyam, V. C.V., & Anvekar, S. (2014). The need and impotence of on - demand e-learning for customized management skills enhancement. *Research in Humanities and Social Science*, 2(2), 33-41.
- Khatibi, M., & Khormaei, F. (2016). Learning and Personality: A Review. *Journal of Educational and Management Studies*, 6(4), 89-97.
- Klimstra, T. (2012). Personality traits and educational identity formation in late adolescents: Longitudinal associations and academic progress. *Journal of Youth and Adolescence*, 41, 341-356.
- Komarraju, M., Karau, S.J., Schmeck, R. R., & Avdic, A. (2011). The Big Five personality traits, learning styles, and academic achievement. *Personality and Individual Differences*, 51 (4), 472-477
- Komarraju, M., Karau, S. J., Ronald, R., & Schmeck, Alen. (2011). The Big Five personality traits, learning styles, and academic achievement. *Journal of Personality and Individual Differences*, 12, 472-477.
- Matric, Maja. (2018). Self-regulatory systems: self-regulation and learning. *Journal of Process Management – New Technologies, International*, 6(4), 79-84.
- Nabia, L., & Ruhi, K. (2018). The relationship between Personality Traits, Learning Styles and Academic Performance of E-Learners. *Open Praxis*, 10(3), 249-263.
- Ntalianis, F. (2010). Do personality and learning climate predict competence for learning? An investigation in a Greek academic setting. *Learning and Individual Differences*, 20, 664-668.
- Pajares, F. (2002). Gender and perceived self-efficacy in self-regulated learning. *Journal of Theory into Practice*, 91, 116-125.
- Palos, R. (2011). Motivational and Cognitive Variables with Impact on Academic Performance. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 15, 138-142.
- Peng, C. (2012). Self-Regulated Learning Behavior of College Students of Art and Their Academic Achievement. *Physics Procedia*, 33, 1451-1455.
- Radovan, M. (2010). Vpliv dejavnikov samoregulativnega učenja in starosti na uspešnost pri študiju. *Sodobna pedagogika*, 5, 94-115.
- Rigg, J., Day, J., & Adler, H. (2013). Emotional exhaustion in graduate students: The role of engagement, self-efficacy and social support. *Journal of Educational and Developmental Psychology*, 3(2), 138-152.
- Sen, S., & Yilmaz, A. (2012). The effect of learning styles on students' misconceptions and self- efficacy for learning and performance. *Journal Social and Behavioral Sciences*, 46, 1482-1486.
- Temb, L.H., & Ngwira, F.F. (2016). The impact of self-efficacy beliefs on learning strategies: towards learning Human Anatomy at College of Medicine. *J Contemp Med Edu*, 4(2), 47-53.
- Verešová, M. (2015). Learning strategy, personality traits, and academic achievement of university students. *Procedia- Social and Behavioral Sciences*, 174, 3473-3478.
- Vohs, K.D., & Baumeister, R.F. (Eds.). (2016). *Handbook of self-regulation: Research, theory, and applications*. Guilford Publications.
- Wolters, C.A., Pintrich, P.R., & Karabenick, S.A. (2005). *Assessing academic self-regulated learning*. In K. A. Moore & L. Lippman (Eds.), *what do children need to flourish? Conceptualizing and measuring indicators of positive development* (pp. 251-270). New York: Springer.
- Yanardöner, E., Kiziltepe, Z., Seggie, F.N., & Sekerler, S.A. (2014). The learning styles and personality traits of undergraduates: A case at a state university in Istanbul. *Anthropologist*, 18(2), 591-600.
- Yesilyurt, E. (2013). Academic Self-Efficacy Perceptions of Teacher Candidates. *Online Submission*, 3(1), 93-103.



شپوشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی
پرتال جامع علوم انسانی