

پیش‌بینی خودکارآمدی تحصیلی بر اساس ویژگی‌های شخصیتی و سبک‌های یادگیری در دانش‌آموزان دختر شهر مشهد

سمانه سادات طباطبایی^۱

تکتم سادات طباطبایی^۲

آرزو نجیب‌زادگان^۳

تاریخ دریافت: ۹۸/۰۵/۲۲

تاریخ پذیرش: ۹۸/۰۸/۱۴

چکیده

این مطالعه با هدف پیش‌بینی خودکارآمدی تحصیلی بر اساس ویژگی‌های شخصیتی و سبک‌های یادگیری در دانش‌آموزان دختر انجام شد. روش پژوهش توصیفی - تحلیلی از نوع همبستگی و جامعه آماری پژوهش دانش‌آموزان دختر دوره دوم متوسطه شهر مشهد در سال تحصیلی ۹۸-۱۳۹۷ بودند. نمونه پژوهش ۴۰۰ نفر بود که با روش نمونه‌گیری خوشه‌ای چندمرحله‌ای انتخاب شدند و به پرسشنامه‌های خودکارآمدی تحصیلی (جینکز و مورگان، ۱۹۹۹)، ویژگی‌های شخصیتی (کاستا و مک‌کری، ۱۹۹۲) و سبک‌های یادگیری (کلب، ۱۹۸۵) پاسخ دادند. داده‌ها با روش‌های ضرایب همبستگی پیرسون و رگرسیون چندگانه با مدل همزمان به کمک نرم‌افزار SPSS-21 تحلیل شدند. نتایج نشان داد که سبک‌های یادگیری همگرا، واگرا، جذب‌کننده و انطباق‌یابنده، برون‌گرایی و وظیفه‌شناسی با خودکارآمدی تحصیلی دانش‌آموزان دختر رابطه مثبت و معنادار و روان‌رنجورخویی با خودکارآمدی تحصیلی آنان رابطه منفی و معنادار داشت. متغیرهای ویژگی‌های شخصیتی و سبک‌های یادگیری توانستند ۳۷/۸ درصد از تغییرات خودکارآمدی تحصیلی دانش‌آموزان دختر را پیش‌بینی نمایند ($P < 0/05$). بر اساس نتایج، برای افزایش خودکارآمدی تحصیلی دانش‌آموزان دختر می‌توان به کمک کارگاه‌های آموزشی سبک‌های یادگیری، برون‌گرایی و وظیفه‌شناسی آنان را افزایش و روان‌رنجورخویی آنان را کاهش استفاده کرد.

کلید واژه‌ها: خودکارآمدی تحصیلی، ویژگی‌های شخصیتی، سبک‌های یادگیری

^۱ استادیار، گروه روانشناسی، واحد بیرجند، دانشگاه آزاد اسلامی، بیرجند، ایران. (نویسنده مسئول) Tabatabaee88@yahoo.com

^۲ استادیار، گروه روانشناسی، واحد بیرجند، دانشگاه آزاد اسلامی، بیرجند، ایران.

^۳ دانشجوی دکتری روانشناسی، گروه روانشناسی، واحد بیرجند، دانشگاه آزاد اسلامی، بیرجند، ایران

مقدمه

یکی از مهم‌ترین دغدغه‌های نظام آموزشی بحث موفقیت یا عدم موفقیت تحصیلی است و موفقیت آموزشی به معنای توانایی آموخته‌شده یا اکتسابی فرد در موضوعات آموزشی می‌باشد که به کمک آزمون‌های استاندارد شده یا معلم‌ساخته اندازه‌گیری می‌شود (یونگ، ژو و لی^۱، ۲۰۱۷). یکی از عوامل موثر بر موفقیت تحصیلی، باورهای کارآمدی یا خودکارآمدی تحصیلی^۲ است. در دهه‌های اخیر خودکارآمدی به‌عنوان یک رفتار انگیزشی مهم در پژوهش‌های مربوط به رفتارهای انسانی و خودکارآمدی تحصیلی به‌عنوان یک رفتار انگیزشی مهم در پژوهش‌های مربوط به رفتارهای تحصیلی بررسی شده است (هانیکی و برادبنت^۳، ۲۰۱۶). خودکارآمدی به معنای قضاوت افراد درباره قابلیت‌ها و توانایی‌های آنها برای سازماندهی و اجرای جریان عمل مورد نیاز جهت رسیدن به انواع هدف‌ها و عملکردهای تعیین‌شده می‌باشد (ال-بادارین، قیث و اکور^۴، ۲۰۱۵). خودکارآمدی تحصیلی به‌عنوان جزئی از خودکارآمدی عمومی به معنای قابلیت و توانایی درک فرد درباره انجام وظایف لازم برای رسیدن به اهداف و عملکردهای تحصیلی می‌باشد (شن^۵، ۲۰۱۸). در واقع، خودکارآمدی یک نوع پیش‌بینی موفقیت بر اساس توانایی‌های فعلی است. خودکارآمدی در تعامل با افکار، احساسات و رفتارهای فرد شکل می‌گیرد و بر آنها تاثیر می‌گذارد. تحقق معیارهای عملکرد و دستیابی به موفقیت میزان خودکارآمدی را افزایش و ناکامی در تحقق آنها و شکست آن را کاهش می‌دهد (ییلماز^۶، ۲۰۱۶). افراد دارای خودکارآمدی تحصیلی بالا از فرایندهای فکری سطح بالاتر از قبیل تجزیه و تحلیل، ارزشیابی و ترکیب برای حل مسائل تحصیلی استفاده می‌کنند و خود را در انجام تکالیف چالش‌انگیز موفق تصور می‌کنند. در مقابل، افراد دارای خودکارآمدی تحصیلی پایین از فرایندهای فکری سطح پایین‌تر از قبیل دانش، بازشناسی، بازخوانی و به‌یادآوردن برای حل مسائل تحصیلی استفاده می‌کنند و خود را در انجام تکالیف چالش‌انگیز ناموفق ارزیابی می‌کنند (تلسما، شوز و نوریس^۷، ۲۰۱۹).

¹ Jung, Zhou & Lee

² Academic self-efficacy

³ Honicke & Broadbent

⁴ Al-Baddareen, Ghaith & Akour

⁵ Shen

⁶ Yilmaz

⁷ Talsma, Schuz & Norris

یکی از عوامل مرتبط با خودکارآمدی تحصیلی، ویژگی‌های شخصیتی^۱ است (دی گیانتا، الساندری، گرینو، زوفیانو و کاپرارا^۲، ۲۰۱۳). شخصیت مجموعه‌ای از ویژگی‌های نسبتاً پایدار است که در یک طرح یا کل وحدت یافته و شکل گرفته است (ژانگ، ژنگ و ژنگ^۳، ۲۰۱۸). ویژگی‌های شخصیتی افراد از عوامل مهم و تاثیرگذار در رشد و توسعه آنان است که متأثر از خانواده، اجتماع، همسالان و غیره می‌باشد و بر عملکرد تحصیلی تاثیر می‌گذارد. شواهد حاکی از آن است که نقش ویژگی‌های شخصیتی در گستره موفقیت آموزشی و پیشرفت تحصیلی فراتر از هوش می‌باشد (مقیمان و کریمی، ۱۳۹۱). ویژگی‌های شخصیتی دارای پنج مولفه روان‌رنجورخویی^۴، برون‌گرایی^۵، پذیرش^۶، سازگاری^۷ و وظیفه‌شناسی^۸ است (کاستا و مک‌کری^۹، ۱۹۹۲). روان‌رنجورخویی به تمایل فرد برای تجربه اضطراب، تنش، ترحم‌جویی، خصومت، تکانش‌ورزی، افسردگی و عزت نفس پایین اشاره دارد. برون‌گرایی به تمایل فرد برای مثبت بودن، جرأت‌طلبی، پرنرژژی و صمیمی بودن اطلاق می‌شود. پذیرش به معنای کنجکاوی، عشق به هنر، هنرمندی، انعطاف‌پذیری و خردورزی می‌باشد. سازگاری به تمایل فرد برای بخشندگی، مهربانی، سخاوت، همدلی، هم‌فکری، نوع‌دوستی و اعتمادورزی اشاره دارد. وظیفه‌شناسی به تمایل فرد برای منظم بودن، کارا بودن، قابلیت اعتماد و اتکا بودن، خودنظم‌بخشی، پیشرفت‌مداری، منطقی و آرام بودن اطلاق می‌گردد (موتاس، اپسکامپ و فرانسیس^{۱۰}، ۲۰۱۷). نتایج پژوهش‌ها حاکی از رابطه ویژگی‌های شخصیتی با خودکارآمدی تحصیلی می‌باشند. برای مثال نتایج پژوهش پورسید و خرمائی (۱۳۹۷) نشان داد که روان‌رنجورخویی با خودکارآمدی تحصیلی رابطه منفی و معنادار و پذیرش، سازگاری و وظیفه‌شناسی با خودکارآمدی تحصیلی رابطه مثبت و معنادار داشت. یزدانی، گنجی، شریفی و ابوالمعالی‌الحسینی (۱۳۹۷) ضمن پژوهشی به این نتیجه رسیدند که تمامی ضرایب مسیر ویژگی‌های شخصیتی، باورهای هوشی و

¹ Personality characteristics

² Di Giunta, Alessandri, Gerbino, Kanacri, Zuffiano & Caprara

³ Zhang, Zheng & Zheng

⁴ Neuroticism

⁵ Extroversion

⁶ Openness

⁷ Agreeableness

⁸ Conscientiousness

⁹ Costa & McCrae

¹⁰ Mottus, Epskamp & Francis

آگاهی فراشناختی بر خودکارآمدی تحصیلی معنادار بودند. در پژوهشی دیگر شمس و امیریان‌زاده (۱۳۹۶) گزارش کردند که روان‌رنجورخویی و پذیرش با خودکارآمدی رابطه منفی و معنادار و برون‌گرایی و وظیفه‌شناسی با خودکارآمدی رابطه مثبت و معنادار داشتند. همچنین نتایج پژوهش رستمی، طالع‌پسند و رحیمیان بوگر (۱۳۹۶) نشان داد که وظیفه‌شناسی با خودکارآمدی رابطه مثبت و معنادار داشت. سرانچه، مکتبی و حاجی یخچالی (۱۳۹۳) ضمن پژوهشی به این نتیجه رسیدند که روان‌رنجورخویی با خودکارآمدی تحصیلی رابطه منفی و معنادار و برون‌گرایی، پذیرش و وظیفه‌شناسی با خودکارآمدی تحصیلی رابطه مثبت و معنادار داشتند. در پژوهشی دیگر حاجی یخچالی، مروتی و فتحی (۱۳۹۳) گزارش کردند که برون‌گرایی، پذیرش، سازگاری و وظیفه‌شناسی با خودکارآمدی تحصیلی رابطه مثبت و معنادار داشتند. علاوه بر آن نتایج پژوهش گانتزن، کورپرشووک و وندر ورف^۱ (۲۰۱۷) نشان داد که روان‌رنجورخویی با خودکارآمدی رابطه منفی و معنادار و برون‌گرایی، پذیرش و وظیفه‌شناسی با خودکارآمدی رابطه مثبت و معنادار داشت. موروگسان و جایاویللو^۲ (۲۰۱۷) ضمن پژوهشی به این نتیجه رسیدند که روان‌رنجورخویی با خودکارآمدی رابطه معنادار منفی و پذیرش، سازگاری و وظیفه‌شناسی با خودکارآمدی رابطه مثبت داشت. در پژوهشی دیگر کاپرارا، وچيون، الساندري، گرینو و باربارانیلی^۳ (۲۰۱۱) گزارش کردند که روان‌رنجورخویی با خودکارآمدی و عملکرد تحصیلی رابطه منفی و معنادار و برون‌گرایی و وظیفه‌شناسی با آنها رابطه مثبت و معنادار داشتند.

یکی دیگر از عوامل مرتبط با خودکارآمدی تحصیلی، سبک‌های یادگیری^۴ است (وانگتینلی، ییمسودا، کامپاک و مورنثاوی^۵، ۲۰۱۵). سبک‌های یادگیری به معنای عادت‌ها، راهبردها و یا رفتارهای ذهنی منظم مورد استفاده در زمان یادگیری هستند که در افراد مختلف، متفاوت می‌باشد (ویزش فر و ترابی‌زاده^۶، ۲۰۱۸). به طور کلی چهار سبک یادگیری همگرا^۷، واگرا^۸، جذب‌کننده^۹ و

¹ Guntern, Korpershoek & Vander Werf

² Murugesan&Jayavelu

³ Caprara, Vecchione, Alessandri, Gerbino & Barbaranelli

⁴ learning styles

⁵ Wongtienlai, Yaemsuda, Kampak & Mornthawee

⁶ Vizeshfah & Torabizadeh

⁷ Converge

⁸ Diverge

⁹ Assimilator

انطباق‌یابنده^۱ وجود دارد (کلب^۲، ۱۹۸۵). سبک یادگیری همگرا از ترکیب دو شیوه مفهوم‌سازی انتزاعی و آزمایشگری فعال، سبک یادگیری واگرا از ترکیب دو شیوه تجربه عینی و مشاهده تأملی، سبک یادگیری جذب‌کننده از ترکیب دو شیوه مشاهده تأملی و مفهوم‌سازی انتزاعی و سبک یادگیری انطباق‌یابنده از ترکیب دو شیوه آزمایشگری فعال و تجربه عینی بوجود می‌آید (مانولیس، برنز، اسودانی و چیتتا^۳، ۲۰۱۳). افراد دارای سبک یادگیری همگرا هنگام مواجهه با مسائل به سرعت برای یافتن راه حل درست تلاش می‌کنند و یا تلاش خود را برای حل آن متمرکز می‌کنند، افراد دارای سبک یادگیری واگرا موقعیت‌های عینی را از زوایای مختلف می‌بینند و قادر به تولید اندیشه‌های گوناگون هستند، افراد دارای سبک یادگیری جذب‌کننده در درک و فهم اطلاعات گسترده و خلاصه کردن آنها دقیق، منطقی و توانمند می‌باشند و افراد دارای سبک یادگیری انطباق‌یابنده از تجربه مستقیم خود یاد می‌گیرند و از اجرای نقشه‌ها و درگیر شدن با اعمال و فعالیت‌های چالش‌انگیز لذت می‌برند (لی و آرمسترانگ^۴، ۲۰۱۵). نتایج پژوهش‌ها حاکی از رابطه سبک‌های یادگیری با خودکارآمدی تحصیلی می‌باشند. برای مثال نتایج پژوهش تابع بردبار، شفیع‌ی سروستانی و موسوی‌پور (۱۳۹۷) نشان داد که سبک‌های یادگیری با خودکارآمدی پژوهشی رابطه معنادار داشت. غیبی، عارفی و دانش (۱۳۹۱) ضمن پژوهشی به این نتیجه رسیدند که بین سبک‌های یادگیری، همگرا، واگرا، جذب‌کننده و انطباق‌یابنده با خودکارآمدی دانشجویان رابطه مثبت و معنادار وجود داشت. در پژوهشی دیگر زارع اسدآبادی، کاظمی و رضایی (۱۳۹۰) گزارش کردند که سبک یادگیری همگرا با خودکارآمدی رابطه منفی و معنادار و سبک یادگیری واگرا با خودکارآمدی رابطه مثبت و معنادار داشت. علاوه بر آن نتایج پژوهش باتوغلو و گاون^۵ (۲۰۱۹) نشان داد که بین سبک‌های یادگیری و راهبردهای یادگیری با خودکارآمدی رابطه مثبت و معناداری وجود داشت. کاشفی و شمالی (۲۰۱۶) ضمن پژوهشی به این نتیجه رسیدند که بین سبک‌های یادگیری، باورهای کارآمدی و رشد تحصیلی رابطه معناداری وجود داشت. در پژوهشی دیگر وانگتینلی و

¹ Accommodator

² Kolb

³ Manolis, Burns, Assudani & Chinta

⁴ Li & Armstrong

⁵ Baltaoglu & Guven

همکاران (۲۰۱۵) گزارش کردند که بین سبک‌های یادگیری همگرا، واگرا، جذب‌کننده و انطباق‌یابنده با خودکارآمدی یادگیری دانشجویان پرستاری رابطه مثبت و معنادار وجود داشت.

خودکارآمدی تحصیلی نقش بسیار موثری در عملکرد و موفقیت تحصیلی دارد و با اینکه پژوهش‌های نسبتاً زیادی درباره خودکارآمدی تحصیلی و نقش متغیرها در پیش‌بینی آن انجام شده، اما پژوهش‌های قبلی از یک سو کمتر به نقش ویژگی‌های شخصیتی و سبک‌های یادگیری پرداختند و از سوی دیگر همان طور که در بالا گزارش شد، تناقض‌های بسیاری در نتایج پژوهش‌ها وجود دارد. همچنین دانش‌آموزان بسیاری به مشاور مراجعه و ابراز می‌کنند با اینکه مطالعه می‌کنند، اما نمی‌توانند آن طور که باید به سوال‌های درسی پاسخ دهند و باور دارند که توانایی بسیار اندکی در یادگیری مطالب درسی دارند که این امر حاکی از وجود مشکلاتی در زمینه خودکارآمدی تحصیلی است. یکی دیگر از خلأهای پژوهشی احساس شده عدم توجه به نقش همزمان ویژگی‌های شخصیتی و سبک‌های یادگیری در پیش‌بینی خودکارآمدی تحصیلی است. هنگامی که این متغیرها به طور همزمان برای پیش‌بینی خودکارآمدی تحصیلی در نظر گرفته شوند، چقدر از تغییرات آن را می‌توانند پیش‌بینی نمایند. در نتیجه با توجه به خلأهای پژوهشی بیان شده، تناقض در نتایج پژوهش‌ها و اهمیت خودکارآمدی تحصیلی در موفقیت تحصیلی، این مطالعه با هدف پیش‌بینی خودکارآمدی تحصیلی بر اساس ویژگی‌های شخصیتی و سبک‌های یادگیری در دانش‌آموزان دختر انجام شد.

روش شناسی

روش پژوهش توصیفی از نوع همبستگی بود. جامعه آماری پژوهش دانش‌آموزان دختر دوره دوم متوسطه شهر مشهد در سال تحصیلی ۹۸-۱۳۹۷ به تعداد حدود ۳۵۰۰۰ نفر بود که از میان آنان ۴۰۰ نفر با روش نمونه‌گیری خوشه‌ای چندمرحله‌ای انتخاب شدند. در این روش ابتدا از میان مدارس دخترانه دوره دوم متوسطه تعداد ۸ مدرسه به روش تصادفی ساده انتخاب و سپس از هر مدرسه سه کلاس (هر پایه یک کلاس) به روش تصادفی انتخاب و همه دانش‌آموزان کلاس‌ها پس از بررسی ملاک‌های ورود به مطالعه عنوان نمونه انتخاب شدند. به عبارت دیگر، مجموعاً ۸ مدرسه و ۲۴ کلاس انتخاب شد. ملاک‌های ورود به مطالعه شامل تمایل جهت شرکت در پژوهش، عدم مردودی در سال‌های گذشته، عدم مصرف داروهای روان‌پزشکی و عدم رخداد تنش‌زا مانند طلاق یا مرگ نزدیکان در شش ماه گذشته و ملاک‌های خروج از مطالعه شامل انصراف از تکمیل کردن پرسشنامه

و تکمیل پرسشنامه‌ها به صورت ناقص و نامعتبر بودند. برای جمع‌آوری داده‌ها از ابزارهای زیر استفاده شد.

پرسشنامه خودکارآمدی تحصیلی^۱: این پرسشنامه را جینکز و مورگان^۲ (۱۹۹۹) با ۳۰ گویه طراحی کردند. این ابزار بر اساس طیف چهار درجه‌ای لیکرت از یک تا چهار نمره‌گذاری می‌شود، لذا دامنه نمرات بین ۳۰ تا ۱۲۰ است و نمره بالاتر نشان‌دهنده خودکارآمدی تحصیلی بیشتر می‌باشد. آنان روایی همگرای ابزار را با پرسشنامه خودکارآمدی عمومی تایید و پایایی آن را با روش آلفای کرونباخ ۰/۸۲ گزارش کردند. حاتم‌زاده عربی، ایزدی و هاشمی (۱۳۹۴) پایایی ابزار را با روش آلفای کرونباخ ۰/۷۵ گزارش کردند. در مطالعه حاضر پایایی با روش آلفای کرونباخ ۰/۸۰ محاسبه شد.

پرسشنامه ویژگی‌های شخصیتی^۳: این پرسشنامه را کاستا و مک‌کری (۱۹۹۲) با ۶۰ گویه و پنج مولفه روان‌رنجورخوبی، برون‌گرایی، پذیرش، سازگاری و وظیفه‌شناسی (هر مولفه ۱۲ گویه) طراحی کردند. این ابزار بر اساس طیف پنج درجه‌ای لیکرت از یک تا پنج نمره‌گذاری می‌شود، لذا دامنه نمرات هر مولفه بین ۱۲ تا ۶۰ است و نمره بالاتر نشان‌دهنده بیشتر داشتن آن ویژگی می‌باشد. کوزاکو، سافین و عبدال رحیم^۴ (۲۰۱۳) روایی سازه ابزار را با روش تحلیل عاملی تایید و پایایی مولفه‌های روان‌رنجورخوبی، برون‌گرایی، پذیرش، سازگاری و وظیفه‌شناسی را با روش آلفای کرونباخ به ترتیب ۰/۸۹، ۰/۸۱، ۰/۷۹، ۰/۸۳ و ۰/۸۸ گزارش کردند. امان‌الهی‌فرد (۲۰۰۶) پایایی مولفه‌های مذکور را با روش بازآزمایی به ترتیب ۰/۸۷، ۰/۸۴، ۰/۷۹، ۰/۸۰ و ۰/۸۲ گزارش کرد (به نقل از پورفرج عمران، ۱۳۹۲). در مطالعه حاضر پایایی مولفه‌های مذکور با روش آلفای کرونباخ به ترتیب ۰/۸۵، ۰/۸۶، ۰/۸۰، ۰/۸۶ و ۰/۹۰ محاسبه شد.

پرسشنامه سبک‌های یادگیری^۵: این پرسشنامه را کلب (۱۹۸۵) با ۱۲ جمله که هر جمله چهار گزینه دارد با چهار سبک همگرا، واگرا، جذب‌کننده و انطباقی‌یابنده طراحی کرد. در این ابزار پاسخ هر گزینه بر اساس طیف چهار درجه‌ای لیکرت از یک تا چهار نمره‌گذاری می‌شود. مجموع نمره کل گزینه‌های اول مربوط به شیوه یادگیری تجربه‌عینی و گزینه‌های دوم تا چهارم به ترتیب

¹ Academic self-efficacy questionnaire

² Jinks & Morgan

³ Personality characteristics questionnaire

⁴ Kozako, Saffin & Abdul Rahim

⁵ learning styles questionnaire

مربوط به شیوه‌های یادگیری مشاهده تأملی، مفهوم‌سازی انتزاعی و آزمایشگری فعال می‌باشند. از کم کردن دو به دوی این شیوه‌ها یعنی کم کردن مفهوم‌سازی انتزاعی از تجربه عینی و آزمایشگری فعال از مشاهده تأملی دو نمره بدست می‌آید که این دو نمره بر روی دو محور مختصات قرار می‌گیرند که یکی محور عمودی یعنی تجربه عینی - مفهوم‌سازی انتزاعی و دیگری محور افقی یعنی مشاهده تأملی - آزمایشگری فعال است. این دو محور مختصات چهار قسمت یک مربع را تشکیل می‌دهند که هر یک از چهار سبک همگرا، واگرا، جذب‌کننده و انطباق‌یابنده در یکی از ربع‌های مربع قرار می‌گیرند. وی روایی سازه ابزار تایید و پایایی سبک‌های یادگیری مذکور با روش آلفای کرونباخ به ترتیب ۰/۸۲، ۰/۷۳، ۰/۸۳ و ۰/۷۸ گزارش کرد. حسینی لرگانی و سیف (۱۳۸۰) پایایی سبک‌های مذکور را با روش آلفای کرونباخ به ترتیب ۰/۶۸، ۰/۶۴، ۰/۷۶ و ۰/۷۳ گزارش کردند. در مطالعه حاضر پایایی سبک‌های مذکور با روش آلفای کرونباخ به ترتیب ۰/۷۰، ۰/۷۳، ۰/۷۵ و ۰/۸۰ محاسبه شد.

برای آزمودنی‌ها ضمن بیان هدف، اهمیت و ضرورت پژوهش و رعایت نکات اخلاقی از جمله اصل رازداری و حفظ حریم آنها، از آنان رضایت‌نامه کتبی شرکت در پژوهش گرفته شد. داده‌های حاصل از اجرای پرسشنامه‌ها در نرم‌افزار SPSS-21 در سطح معناداری کوچک‌تر از ۰/۰۵ با روش ضرایب همبستگی پیرسون و رگرسیون چندگانه با مدل همزمان تحلیل شدند.

یافته‌ها

آزمودنی‌ها ۴۰۰ دانش‌آموز دختر دوره دوم متوسطه با میانگین سنی ۱۶/۹۳ سال بودند؛ به طوری که ۱۵۸ نفر در پایه دهم (۳۹/۵۰ درصد)، ۱۲۵ نفر در پایه یازدهم (۳۱/۲۵ درصد) و ۱۱۷ نفر در پایه دوازدهم (۲۹/۲۵ درصد) مشغول به تحصیل بودند. در جدول ۱ میانگین، انحراف معیار، کمترین مقدار و بیشتری مقدار ویژگی‌های شخصیتی و سبک‌های یادگیری با خودکارآمدی تحصیلی در دانش‌آموزان دختر ارائه شد.

جدول ۱: میانگین، انحراف معیار، کمترین مقدار و بیشترین مقدار ویژگی‌های شخصیتی و سبک‌های یادگیری با خودکارآمدی تحصیلی در دانش‌آموزان دختر

متغیرها	میانگین	انحراف معیار	کمترین مقدار	بیشترین مقدار
روان‌رنجورخوبی	۱۹/۳۷	۳/۵۹	۱۳	۴۳
برون‌گرایی	۳۷/۴۳	۵/۳۲	۱۷	۵۸
پذیرش	۲۹/۱۳	۴/۷۵	۲۱	۵۵
سازگاری	۲۷/۶۶	۴/۷۹	۱۵	۶۰
وظیفه‌شناسی	۴۱/۵۲	۵/۴۷	۱۴	۶۰
سبک همگرا	۲۵/۱۷	۴/۶۳	۱۴	۳۹
سبک واگرا	۲۶/۷۰	۴/۷۵	۱۲	۴۲
سبک جذب‌کننده	۳۲/۵۹	۵/۰۸	۱۵	۴۶
سبک انطباق‌یابنده	۲۸/۷۳	۴/۸۴	۱۷	۴۴
خودکارآمدی تحصیلی	۸۵/۶۷	۷/۴۴	۴۳	۱۱۵

در جدول ۱، نتایج شاخص‌های توصیفی میانگین، انحراف معیار، کمترین مقدار و بیشترین مقدار متغیرهای پژوهش قابل مشاهده است. در جدول ۲ نتایج ضرایب همبستگی ویژگی‌های شخصیتی، سبک‌های یادگیری و خودکارآمدی تحصیلی در دانش‌آموزان دختر ارائه شد.

جدول ۲: ضرایب همبستگی ویژگی‌های شخصیتی، سبک‌های یادگیری و خودکارآمدی تحصیلی در دانش‌آموزان دختر

متغیرها	۱	۲	۳	۴	۵	۶	۷	۸	۹
۱. روان‌رنجورخویی									
۲. برون‌گرایی	۰/۱۳*								
۳. پذیرش	۰/۱۷**	۰/۱۶*							
۴. سازگاری	۰/۲۸**	۰/۲۷**	۰/۳۵**						
۵. وظیفه‌شناسی	۰/۲۱**	۰/۲۲**	۰/۳۹**	۰/۴۳**					
۶. سبک همگرا	۰/۱۵	۰/۱۹*	۰/۰۷	۰/۱۱	۰/۰۲				
۷. سبک واگرا	۰/۱۲	۰/۲۷**	۰/۰۳	۰/۰۹	۰/۰۹	۰/۳۱**			
۸. سبک جذب‌کننده	۰/۲۰**	۰/۲۲**	۰/۳۳**	۰/۱۲	۰/۱۰	۰/۱۱	۰/۰۶		
۹. سبک انطباقی‌یابنده	۰/۲۴**	۰/۳۵**	۰/۲۹**	۰/۲۸**	۰/۰۵	۰/۲۴**	۰/۳۸**	۰/۳۰**	
۱۰. خودکارآمدی تحصیلی	۰/۳۷**	۰/۲۲**	۰/۱۲	۰/۰۹	۰/۲۵**	۰/۱۸*	۰/۳۱**	۰/۳۵**	۰/۲۹**

** $P < 0.01$, * $P < 0.05$

بر اساس جدول ۲، نتایج نشان داد که روان‌رنجورخویی با خودکارآمدی تحصیلی دانش‌آموزان دختر رابطه منفی و معنادار و برون‌گرایی، وظیفه‌شناسی و سبک‌های یادگیری همگرا، واگرا، جذب‌کننده و انطباقی‌یابنده با خودکارآمدی تحصیلی آنان رابطه مثبت و معنادار دارند ($P < 0.05$)، اما پذیرش و سازگاری با خودکارآمدی تحصیلی دانش‌آموزان دختر رابطه معناداری ندارند ($P > 0.05$). رابطه سایر متغیرها قابل مشاهده است. مفروضه‌های رگرسیون چندگانه حاکی از تایید فرض نرمال بودن متغیرها بر اساس آزمون کولموگروف-اسمیرنوف ($P > 0.05$)، رد فرض هم‌خطی چندگانه برای متغیرهای ویژگی‌های شخصیتی و سبک‌های یادگیری بر اساس مقدار عامل تورم واریانس (کوچک‌تر از ۱۰ بودن) و رد فرض همبستگی پسماندها برای متغیر خودکارآمدی تحصیلی بر اساس مقدار دوربین-واتسون (بودن در دامنه ۱/۵ تا ۲/۵) بودند، لذا برای تحلیل می‌توان از روش رگرسیون چندگانه

استفاده کرد. در جدول ۳ نتایج رگرسیون چندگانه با مدل همزمان برای پیش‌بینی خودکارآمدی تحصیلی بر اساس ویژگی‌های شخصیتی و سبک‌های یادگیری در دانش‌آموزان دختر ارائه شد.

جدول ۳: نتایج رگرسیون چندگانه با مدل همزمان برای پیش‌بینی خودکارآمدی تحصیلی بر اساس ویژگی‌های شخصیتی و سبک‌های یادگیری در دانش‌آموزان دختر

متغیرهای پیش‌بین	R	R ²	df	F ضریب	P-value	Beta	P-value
روان‌رنجورخویی						-۰/۲۴	۰/۰۰۱
برون‌گرایی						۰/۱۲	۰/۰۲۷
پذیرش						۰/۰۳	۰/۸۹۳
سازگاری			۹			۰/۰۲	۰/۹۲۴
وظیفه‌شناسی	۰/۶۱۵	۰/۳۷۸	۳۹۰	۲۷/۷۴	۰/۰۰۱	۰/۱۳	۰/۰۲۵
سبک همگرا						۰/۱۰	۰/۰۳۹
سبک واگرا						۰/۱۶	۰/۰۱۷
سبک جذب‌کننده						۰/۲۳	۰/۰۰۱
سبک انطباق‌یابنده						۰/۱۵	۰/۰۲۰

بر اساس جدول ۳، نتایج نشان داد که ویژگی‌های شخصیتی و سبک‌های یادگیری با هم توانستند به طور معناداری ۳۷/۸ درصد از تغییرات خودکارآمدی تحصیلی دانش‌آموزان دختر را پیش‌بینی نمایند که در این پیش‌بینی متغیر روان‌رنجورخویی نقش منفی و معنادار و متغیرهای برون‌گرایی، وظیفه‌شناسی و سبک‌های یادگیری همگرا، واگرا، جذب‌کننده و انطباق‌یابنده نقش مثبت و معنادار دارند ($P < ۰/۰۵$).

بحث و نتیجه گیری

با توجه به اهمیت خودکارآمدی تحصیلی در موفقیت و عملکرد تحصیلی، این مطالعه با هدف پیش‌بینی خودکارآمدی تحصیلی بر اساس ویژگی‌های شخصیتی و سبک‌های یادگیری در دانش‌آموزان دختر انجام شد.

یافته‌ها نشان داد که روان‌رنجورخویی با خودکارآمدی تحصیلی دانش‌آموزان دختر رابطه منفی و معنادار و برون‌گرایی و وظیفه‌شناسی با خودکارآمدی تحصیلی آنان رابطه مثبت و معنادار داشتند، اما پذیرش و سازگاری با خودکارآمدی تحصیلی آنها رابطه معناداری نداشتند. این نتایج از جهاتی با نتایج پژوهش‌های قبلی همسو بود (پورسید و خرمائی، ۱۳۹۷؛ یزدانی و همکاران، ۱۳۹۷؛ شمس و امیریان‌زاده، ۱۳۹۶؛ رستمی و همکاران، ۱۳۹۶؛ سرانچه و همکاران، ۱۳۹۳؛ حاجی یخچالی و همکاران، ۱۳۹۳؛ گانترن و همکاران، ۲۰۱۷؛ موروگسان و جایاویلو، ۲۰۱۷ و کاپرارا و همکاران، ۲۰۱۱). برای مثال پورسید و خرمائی (۱۳۹۷) ضمن پژوهشی به این نتیجه رسیدند که روان‌رنجورخویی با خودکارآمدی تحصیلی رابطه منفی و معنادار و پذیرش، سازگاری و وظیفه‌شناسی با خودکارآمدی تحصیلی رابطه مثبت و معنادار داشت. در پژوهشی دیگر سرانچه و همکاران (۱۳۹۳) گزارش کردند که روان‌رنجورخویی با خودکارآمدی تحصیلی رابطه منفی و معنادار و برون‌گرایی، پذیرش و وظیفه‌شناسی با خودکارآمدی تحصیلی رابطه مثبت و معنادار داشتند. علاوه بر آن گانترن و همکاران (۲۰۱۷) ضمن پژوهشی به این نتیجه رسیدند که روان‌رنجورخویی با خودکارآمدی رابطه منفی و معنادار و برون‌گرایی، پذیرش و وظیفه‌شناسی با خودکارآمدی رابطه مثبت و معنادار داشت. در پژوهشی دیگر کاپرارا و همکاران (۲۰۱۱) گزارش کردند که روان‌رنجورخویی با خودکارآمدی و عملکرد تحصیلی رابطه منفی و معنادار و برون‌گرایی و وظیفه‌شناسی با آنها رابطه مثبت و معنادار داشتند. در تبیین این یافته‌ها بر مبنای پژوهش موتاس و همکاران (۲۰۱۷) می‌توان گفت که افراد روان‌رنجورخو هنگامی که در موقعیت‌ها تنش‌زا و چالش‌انگیز قرار می‌گیرند به دلیل اعتماد به نفس پایین دچار اضطراب زیادی می‌شوند. همچنین آنان نسبت به سایر افراد رویدادهای منفی را بیشتر تجربه می‌کنند و علاوه بر آن رویدادها را منفی‌تر ارزیابی می‌کنند. زیرا آنان خود را در شرایطی قرار می‌دهند که خودپنداره منفی خود را تقویت کنند. تجربه این شرایط از طریق افزایش اضطراب در زندگی تحصیلی باعث کاهش خودکارآمدی تحصیلی می‌گردد. در تبیین رابطه مثبت و معنادار برون‌گرایی و وظیفه‌شناسی با خودکارآمدی تحصیلی می‌توان گفت که افراد برون‌گرا تمایل زیادی

برای مثبت بودن، جرأت‌طلبی، پراورزی و صمیمی بودن و افراد وظیفه‌شناسی تمایل زیادی برای منظم بودن، کارا بودن، قابلیت اعتماد و اتکا بودن، خودنظم‌بخشی، پیشرفت‌مداری، منطقی و آرام بودن دارند که این ویژگی‌ها نقش واسطه‌ای برای موفقیت تحصیلی و باور به توانایی‌های خود برای موفقیت در زمینه تحصیل دارد، لذا داشتن ویژگی‌های برون‌گرایی و وظیفه‌شناسی می‌تواند با خودکارآمدی تحصیلی رابطه مثبت و معناداری داشته باشد. در تبیین عدم رابطه معنادار پذیرش و سازگاری با خودکارآمدی تحصیلی می‌توان گفت که افراد پذیرا تمایل زیادی برای کنجکاوی، عشق به هنر، هنرمندی، انعطاف‌پذیری و خردورزی و افراد سازگار تمایل زیادی برای بخشندگی، مهربانی، سخاوت، همدلی، هم‌فکری، نوع‌دوستی و اعتمادورزی دارند که این ویژگی‌ها گاهی مانع از باور به خودکارآمدی تحصیلی می‌گردد. چون این افراد به دلیل ویژگی‌های مذکور تمایل زیادی به کنجکاوی درباره مسائل مختلف، پراکنده و متنوع و مهربانی و هم‌فکری با دیگران دارند و زمان زیادی را صرف این مسائل می‌کنند و زمان کمتری جهت مطالعه برای آنان باقی می‌ماند، لذا آنان گاهی در مسائل تحصیلی شکست می‌خورند و گاهی موفق می‌شوند. در نتیجه موفقیت‌های تحصیلی باعث افزایش خودکارآمدی تحصیلی آنان و متقابلاً شکست‌های تحصیلی باعث کاهش خودکارآمدی تحصیلی آنها می‌گردد و برآیند این موفقیت‌ها و شکست‌ها باعث می‌شود که بین پذیرش و سازگاری با خودکارآمدی تحصیلی رابطه معناداری وجود نداشته باشد.

علاوه بر آن، یافته‌ها نشان داد که سبک‌های یادگیری همگرا، واگرا، جذب‌کننده و انطباق‌یابنده با خودکارآمدی تحصیلی دانش‌آموزان دختر رابطه مثبت و معنادار داشتند. این نتایج از جهاتی با نتایج پژوهش‌های قبلی همسو بود (تابع بردار و همکاران، ۱۳۹۷؛ غیبی و همکاران، ۱۳۹۱؛ زارع اسدآبادی و همکاران، ۱۳۹۰؛ باتوغلو و گاون، ۲۰۱۹؛ کاشفی و شمالی، ۲۰۱۶ و وانگتینلی و همکاران، ۲۰۱۵). برای مثال غیبی و همکاران (۱۳۹۱) ضمن پژوهشی به این نتیجه رسیدند که بین سبک‌های یادگیری، همگرا، واگرا، جذب‌کننده و انطباق‌یابنده با خودکارآمدی دانشجویان رابطه مثبت و معنادار وجود داشت. در پژوهشی دیگر زارع اسدآبادی و همکاران (۱۳۹۰) گزارش کردند که سبک یادگیری همگرا با خودکارآمدی رابطه منفی و معنادار و سبک یادگیری واگرا با خودکارآمدی رابطه مثبت و معنادار داشت. علاوه بر آن باتوغلو و گاون (۲۰۱۹) ضمن پژوهشی به این نتیجه رسیدند که بین سبک‌های یادگیری و راهبردهای یادگیری با خودکارآمدی رابطه مثبت و معناداری وجود داشت. در پژوهشی دیگر وانگتینلی و همکاران (۲۰۱۵) گزارش کردند که بین سبک‌های یادگیری همگرا،

واگرا، جذب‌کننده و انطباق‌یابنده با خودکارآمدی یادگیری دانشجویان پرستاری رابطه مثبت و معنادار وجود داشت. در تبیین این یافته‌ها بر مبنای پژوهش وانگتینلی و همکاران (۲۰۱۵) می‌توان گفت که سبک‌های یادگیری، ترجیحات یادگیری هستند و هیچ برتری نسبت به هم ندارند و هر یک از سبک‌های یادگیری دارای نقاط قوت و ضعف مخصوص خود هستند و یادگیرنده‌ای که فقط از یک سبک خاص استفاده کند، یادگیرنده کاملی نیست. یادگیرنده کامل کسی است که در برخورد با جهان و مسائل مختلف تحصیلی و غیرتحصیلی، انعطاف‌پذیر باشد و متناسب با هر تکلیف از سبک یادگیری ویژه آن استفاده نماید. از آنجایی که هیچ یک از سبک‌ها مفید یا غیرمفید نیستند و هر یک از آنها برای مطالب خاصی مفید و کارآمد است، لذا منطقی به نظر می‌رسد که با افزایش همه سبک‌های یادگیری همگرا، واگرا، جذب‌کننده و انطباق‌یابنده میزان خودکارآمدی تحصیلی دانش‌آموزان دختر افزایش یابد.

دیگر یافته‌ها نشان داد که متغیرهای ویژگی‌های شخصیتی و سبک‌های یادگیری توانایی پیش‌بینی خودکارآمدی تحصیلی دانش‌آموزان دختر را داشتند. در تبیین این یافته‌ها می‌توان گفت افرادی که از سبک‌های یادگیری متناسب با موقعیت‌های مختلف استفاده می‌کنند و در ویژگی‌های شخصیتی مثبت مثل برون‌گرایی، پذیرش، سازگاری و وظیفه‌شناسی نمره بالا و در ویژگی‌های شخصیتی منفی مثل روان‌رنجورخوبی نمره پایینی می‌گیرند، تلاش زیادی برای موفقیت تحصیلی انجام می‌دهند، معمولاً از قوانین و مقررات کلاس و مدرسه پیروی می‌کنند و خود را با آنها وفق می‌دهند، با چالش‌های تحصیلی کمتر مواجه می‌شوند و هنگام مواجهه با آنها به تنهایی و یا با کمک دیگران بر آنها فائق می‌آیند. در نتیجه، عوامل مذکور باعث می‌شوند که متغیرهای ویژگی‌های شخصیتی و سبک‌های یادگیری توانایی پیش‌بینی معنادار خودکارآمدی تحصیلی را داشته باشند.

هر پژوهشی در هنگام اجرا با محدودیت‌هایی مواجه است که باید در تعمیم نتایج و استفاده از نتایج آن مد نظر قرار گیرد. از محدودیت‌های مطالعه حاضر می‌توان به محدود شدن جامعه پژوهش به دانش‌آموزان دختر دوره دوم متوسطه شهر مشهد اشاره کرد. محدودیت دیگر استفاده از ابزارهای خودگزارش‌ده برای جمع‌آوری داده‌ها بود. بنابراین، توصیه می‌گردد که این پژوهش بر روی دانش‌آموزان پسر انجام و نتایج آن با نتایج پژوهش حاضر مقایسه شود. پیشنهاد دیگر انجام این پژوهش بر روی دانش‌آموزان سایر مقاطع و یا حتی دانشجویان می‌باشد. به‌عنوان آخرین پیشنهاد می‌توان به استفاده از مصاحبه برای جمع‌آوری داده‌های دقیق‌تر اشاره کرد.

کتابنامه

- پورسید، سیدمهدی و خرمائی، فرهاد. (۱۳۹۷). تاثیر ویژگی‌های شخصیتی و حمایت اجتماعی ادراک‌شده بر قدردانی با واسطه‌گری استرس و خودکارآمدی تحصیلی در دانش‌آموزان دوره دوم متوسطه. مجله پژوهش‌نامه روانشناسی مثبت، ۴(۴)، ۲۵-۴۴.
- پورفرج عمران، مجید. (۱۳۹۲). رابطه بین ویژگی‌های شخصیتی، عوامل دانشگاهی و انگیزش تحصیلی دانشجویان دانشگاه آزاد اسلامی استان مازندران. فصلنامه پژوهشنامه تربیتی، ۸(۳۶)، ۱۱۸-۱۰۱.
- تابع بردبار، فریبا؛ شفیعی سروستانی، مریم و موسوی‌پور، سیدروح‌الله. (۱۳۹۷). رابطه سبک‌های یادگیری و قابلیت آینده‌پژوهی با نقش واسطه‌ای خودکارآمدی پژوهشی. فصلنامه پژوهش در نظام‌های آموزشی، ۱۲(۴۳)، ۸۵-۱۰۲.
- حاتم‌زاده عربی، الهام؛ ایزدی، صمد و هاشمی، سهیلا. (۱۳۹۴). مقایسه عملکرد تحصیلی و خودکارآمدی تحصیلی دانش‌آموزان دوزبانه و تک‌زبانه دوره ابتدایی. مجله پژوهش در برنامه‌ریزی درسی، ۱۲(۱)، ۶۳-۷۵.
- حاجی یخچالی، علیرضا؛ مروتی، ذکراه و فتاحی، فتانه. (۱۳۹۳). رابطه ویژگی‌های شخصیت، باورهای هوشی و هدف‌های پیشرفت با خودکارآمدی تحصیلی در دانش‌آموزان دختر دبیرستانی. فصلنامه شخصیت و تفاوت‌های فردی، ۳(۴)، ۷۵-۹۲.
- حسینی لرگانی، سیده مریم و سیف، علی‌اکبر. (۱۳۸۰). مقایسه سبک‌های یادگیری دانشجویان با توجه به جنسیت، مقاطع تحصیلی و رشته تحصیلی. فصلنامه پژوهش و برنامه‌ریزی در آموزش عالی، ۱۹، ۹۳-۱۱۴.
- رستمی، شهلا؛ طالع‌پسند، سیاوش و رحیمیان بوگر، اسحق. (۱۳۹۶). نقش میانجی خودکارآمدی در رابطه بین ویژگی‌های شخصیتی و درگیری تحصیلی. فصلنامه مطالعات روانشناسی تربیتی، ۲۶، ۱۲۲-۱۰۳.
- زارع اسدآبادی، مرضیه؛ کاظمی، سلطانعلی و رضایی، آذر میدخت. (۱۳۹۰). نقش واسطه‌گری خودکارآمدی برای سبک‌های یادگیری و انگیزش پیشرفت دانش‌آموزان دختر دبیرستانی شهرستان ابرکوه سال تحصیلی ۸۸-۸۹. مجله روش‌ها و مدل‌های روان‌شناختی، ۲، ۸۳-۹۶.
- سرانچه، مسعود؛ مکتبی، غلامحسین و حاجی یخچالی، علیرضا. (۱۳۹۳). رابطه علی ویژگی‌های شخصیت با فرسودگی تحصیلی با میانجی‌گری خودکارآمدی تحصیلی و تنیدگی تحصیلی ادراک‌شده در دانشجویان. مجله روش‌ها و مدل‌های روان‌شناختی، ۵(۱۷)، ۷۵-۹۲.
- شمس، فاطمه و امیریان‌زاده، مژگان. (۱۳۹۶). نقش واسطه‌ای خودکارآمدی در رابطه ویژگی‌های شخصیتی با مهارت اجتماعی. مجله روش‌ها و مدل‌های روان‌شناختی، ۸(۲۷)، ۱-۱۴.
- غیبی، معصومه؛ عارفی، محبوبه و دانش، عصمت. (۱۳۹۱). رابطه سبک‌های یادگیری و خودکارآمدی دانشجویان گروه‌های تحصیلی. فصلنامه روان‌شناسی کاربردی، ۶(۱)، ۵۳-۶۹.
- مقیمیان، مریم و کریمی، طیبه. (۱۳۹۱). ارتباط صفات شخصیت و انگیزش تحصیلی در دانشجویان پرستاری. نشریه پرستاری ایران، ۲۵(۷۵)، ۲۰-۹.

یزدانی، نورگلدی؛ گنجی، حمزه؛ شریفی، حسن پاشا و ابوالمعالی الحسینی، خدیجه. (۱۳۹۷). مدل ساختاری روابط بین ویژگی‌های شخصیتی، باورهای هوشی و آگاهی فراشناختی با اضطراب امتحان با میانجی‌گری خودکارآمدی تحصیلی در دانش‌آموزان پسر. فصلنامه پژوهش در نظام‌های آموزشی، ۱۲، ۱۹۵-۲۱۴.

Al-Baddareen, G., Ghaith, S., & Akour, M. (2015). Self-efficacy achievement goals, and metacognition as predictors of academic motivation. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 191, 2068-2073.

Baltaoglu, M. G., & Guven, M. (2019). Relationship between self-efficacy, learning strategies, and learning styles of teacher candidates (Anadolu University example). *South African Journal of Education*, 39(2), 1-11.

Caprara, G. V., Vecchione, M., Alessandri, G., Gerbino, M., & Barbaranelli, C. (2011). The contribution of personality traits and self-efficacy beliefs to academic achievement: A longitudinal study. *British Journal of Educational Psychology*, 81, 78-96.

Costa, P. T., & McCrae, R. P. (1992). *The NEOPI-R: professional manual*. Odessa..

Di Giunta, L., Alessandri, G., Gerbino, M., Kanacri, P. L., Zuffiano, A., & Caprara, G. V. (2013). The determinants of scholastic achievement: The contribution of personality traits, self-esteem, and academic self-efficacy. *Learning and Individual Differences*, 27, 102-108.

Guntern, S., Korpershoek, H., & Vander Werf, G. (2017). Benefits of personality characteristics and self-efficacy in the perceived academic achievement of medical students. *Educational Psychology*, 37(6), 733-744.

Honick, T., & Broadbent, J. (2016). The influence of academic self-efficacy on academic performance: A systematic review. *Educational Research Review*, 17, 63-84.

Jinks, J., & Morgan, V. (1999). Children's perceived academic self-efficacy: an inventory scale. *Journal of Clearing House*, 72(4), 224-30.

Jung, K., Zhou, A. Q., & Lee, R. M. (2017). Self-efficacy, self-discipline and academic performance: Testing a context-specific mediation model. *Learning and Individual Differences*, 60, 33-39.

Kashefi, F., & Shomali, O. (2016). The relationship between learning styles and self-efficacy beliefs with academic progress of graduate students of general psychology in Islamic Azad University, Roodehen Branch. *Journal of Administrative Management, Education and Training*, 12(4), 248-260.

Kolb, D. A. (1985). *The learning styles inventory*. (Rev. Eds.). Boston: McBer.

Kozako, A. M. F., Safin, S. Z., & Abdul Rahim, A. R. (2013). The relationship of big five personality traits on counterproductive work behavior among hotel employees: an exploratory study. *Journal of Procedia Economics and Finance*, 7, 181-187.

Li, M., & Armstrong, S. J. (2015). The relationship between Kolb's Experiential learning styles and big five personality traits in international managers. *Personality and Individual Differences*, 86, 422-426.

Manolis, C., Burns, D. J., Assudani, R., & Chinta, R. (2013). Assessing experiential learning styles: A methodological reconstruction and validation of the Kolb Learning Style Inventory. *Learning and Individual Differences*, 23, 44-52.

Mottus, R., Epskamp, S., & Francis, A. (2017). Within- and between individual variability of personality characteristics and physical exercise. *Journal of Research in Personality*, 69, 139-148.

Murugesan, R., & Jayavelu, R. (2017). The influence of big five personality traits and self-efficacy on entrepreneurial intention: The role of gender. *Journal of Entrepreneurship and Innovation in Emerging Economies*, 3(1), 41-61.

Shen, C. (2018). Does school-related Internet Information seeking improve academic self-efficacy? The moderating role of internet information seeking styles. *Computers in Human Behavior*, 86, 91-98.

Talsma, K., Schuz, B., & Norris, K. (2019). Miscalibration of self-efficacy and academic performance: Self-fulfilling ≠ self-fulfilling prophecy. *Learning and Individual Differences*, 69, 182-195.

Vizeshfar, F., & Torabizadeh, C. (2018). The effect of teaching based on dominant learning styles on nursing students' academic achievement. *Nurse Education in Practice*, 28, 103-108.

Wongtienlai, K., Yaemsuda, T., Kampak, K., & Mornthawee, S. (2015). Learning styles and learning self-efficacy of nursing students at the royal Thai navy college of nursing, Naval medical department. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 197, 1018-1022.

Yilmaz, R. (2016). Knowledge sharing behaviors in e-learning community: Exploring the role of academic self-efficacy and sense of community. *Computers in Human Behavior*, 63, 373-382.

Zhang, J., Zheng, L., & Zheng, Y. (2018). Consistency in preferences for masculinity in faces, bodies, voices, and personality characteristics among homosexual men in China. *Personality and Individual Differences*, 134, 137-142.



پروشکاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی
پرتال جامع علوم انسانی