

## پیش‌بینی عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان آهسته‌گام بر اساس ویژگی‌های شخصیتی، منبع کنترل و انگیزش پیشرفت\*

سیدجعفر میرحیدری<sup>۱</sup>

دکتر مالک میرهاشمی<sup>۲</sup>

دکتر خدیجه ابوالعالی<sup>۳</sup>

### چکیده

پژوهش حاضر با هدف پیش‌بینی عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان آهسته‌گام بر اساس ویژگی‌های شخصیتی، منبع کنترل و انگیزش پیشرفت انجام شد. این پژوهش از نوع همبستگی بود. جامعه آماری شامل همه دانش‌آموزان آهسته‌گام شهر ورامین بود که از بین آنان ۶۰ دانش‌آموز با روش نمونه‌گیری در دسترس انتخاب شدند. همه آن‌ها پرسشنامه‌های ویژگی‌های شخصیتی، منبع کنترل و انگیزش پیشرفت را تکمیل کردند. معدل دانش‌آموزان به‌عنوان شاخص عملکرد تحصیلی در نظر گرفته شد. داده‌ها با روش رگرسیون چندگانه تحلیل شدند. نتایج نشان داد که ویژگی‌های شخصیتی سازگاری و وظیفه‌شناسی، منبع کنترل درونی و انگیزش پیشرفت با عملکرد تحصیلی رابطه مثبت و معنادار و روان‌رنجورخویی با عملکرد تحصیلی رابطه منفی و معنادار داشتند. این متغیرها ۲۹/۸ درصد از تغییرات عملکرد تحصیلی را پیش‌بینی کردند. توجه به متغیرهایی مانند ویژگی‌های شخصیتی، منبع کنترل و انگیزش پیشرفت نقش حیاتی در پیش‌بینی عملکرد تحصیلی دارد.

**کلیدواژه‌ها:** انگیزش پیشرفت، منبع کنترل، ویژگی‌های شخصیتی

نظریه‌های جدید آموزش ضمن تأکید بر تفاوت‌های فردی، معتقدند که باید فراگیران را به فعالیت واداشت و از این طریق هم باعث ایجاد نگرش، انگیزه و باور مثبت و هم باعث بهبود عملکرد تحصیلی<sup>۷</sup> آنان شد (کاراهوکا، کاراهوکا، کارغلو، گولوقلو و آرفغلو<sup>۸</sup>، ۲۰۱۰). نظام‌های آموزشی همواره به دنبال بهبود خود هستند و مهم‌ترین عامل موفقیت هر نظام آموزشی، میزان عملکرد تحصیلی فراگیران آن است (اسارتا و اشمیت<sup>۹</sup>، ۲۰۱۷). عملکرد تحصیلی به معنای توانایی اثبات موفقیت تحصیلی در اکتساب پیامدی است که برای آن طرح‌ریزی و برنامه‌ریزی شده است (آدیمی<sup>۱۰</sup>، ۲۰۱۲؛ کرک، گالاگر و کولمن<sup>۱۱</sup>، ۲۰۱۵).

مهم‌ترین نشانه موفقیت نظام آموزشی در رسیدن به اهداف، شیوه عملکرد تحصیلی فراگیران آن است. فراگیر با عملکرد تحصیلی مناسب مورد تأیید و پذیرش همسالان، معلمان و والدین قرار می‌گیرد و عزت‌نفس و احساس کفایت و لیاقت او بیشتر می‌شود.

### مقدمه

مفهوم آهسته‌گامی به عملکرد پایین‌تر از متوسط در تمامی امور ذهنی که همزمان با مشکلاتی در رفتار سازشی و محدودیت‌های قابل‌ملاحظه‌ای دست‌کم در دو زمینه از رفتارهای سازشی مانند ارتباط با دیگران، مراقبت از خود و مهارت‌های اجتماعی همراه است اطلاق می‌شود (فاضل کلخوران، همایون‌نیا، محمدزاده، ۱۳۹۴؛ لکاولایر و باتر<sup>۴</sup>، ۲۰۱۰). به‌بیان‌دیگر، دانش‌آموزان آهسته‌گام<sup>۵</sup> دانش‌آموزانی هستند که محدودیت‌های اساسی در کارکرد هوشی (هوش بهر ۷۰ تا ۷۵ یا پایین‌تر) و رفتار سازشی (مهارت‌های سازشی مفهومی، اجتماعی و عملی) در دوره رشد (قبل از ۱۸ سالگی) دارند (افروز، عاشوری و قاسم‌زاده، ۱۳۹۵؛ هالاهان، کافمن و پولن<sup>۶</sup>، ۲۰۱۵).

<sup>۱</sup> دانشجوی دکتری روانشناسی تربیتی، واحد رودهن، دانشگاه آزاد اسلامی، رودهن، ایران. jafar4069@yahoo.com

\* این مقاله برگرفته از بخشی از رساله دکتری روانشناسی تربیتی دانشگاه آزاد اسلامی واحد رودهن است.

<sup>۲</sup> دانشیار گروه روانشناسی، واحد رودهن، دانشگاه آزاد اسلامی، رودهن، ایران

<sup>۳</sup> دانشیار گروه روانشناسی، واحد رودهن، دانشگاه آزاد اسلامی، رودهن، ایران

تاریخ دریافت مقاله: ۱۳۹۶/۲/۱۲ تاریخ پذیرش مقاله: ۱۳۹۶/۳/۲۸

<sup>۴</sup> Lecavalier & Butter

<sup>۵</sup> Slow paced adolescents

<sup>۶</sup> Hallahan, Kauffman & Pullen

<sup>۷</sup> Performance achievement

<sup>۸</sup> Karahoca, Karahoca, Karaoglu, Gulluoglu & Arifoglu

<sup>۹</sup> Asarta & Schmidt

<sup>۱۰</sup> Adeyemi

<sup>۱۱</sup> Kirk, Galager & Colmen

و کریمی، ۱۳۹۱). هرچند، مرور ادبیات حاکی از این است که نتایج پژوهش درباره رابطه ویژگی‌های شخصیتی با عملکرد تحصیلی متناقض است. برای مثال، دارنباچر و پرلز<sup>۱۵</sup> (۲۰۱۶) گزارش کردند که برون‌گرایی، سازگاری و وظیفه‌شناسی با عملکرد تحصیلی رابطه معنادار مستقیم و روان‌رنجورخویی با عملکرد تحصیلی رابطه معنادار معکوس دارد. همچنین، مارسالا<sup>۱۶</sup> (۲۰۱۴) به این نتیجه رسید که فقط پذیرش و وظیفه‌شناسی با پیشرفت تحصیلی دانشجویان رابطه مثبت و معنادار دارند. در این راستا، کوماراجو، کارو، اشکم و آودیک<sup>۱۷</sup> (۲۰۱۱) گزارش کردند که برون‌گرایی و پذیرش با پیشرفت تحصیلی رابطه مثبت و روان‌رنجورخویی با پیشرفت تحصیلی رابطه منفی دارند. علاوه بر این، در مطالعه صالحی، حجازی و حسینی (۱۳۹۴) بین برون‌گرایی، پذیرش، سازگاری و وظیفه‌شناسی با پیشرفت تحصیلی رابطه مثبت و معنادار گزارش کردند. حبیب‌الهی، حسینی، طیبی‌چوبری و عاشوری (۱۳۹۳) نیز به این نتیجه رسیدند که پذیرش و وظیفه‌شناسی با پیشرفت تحصیلی رابطه مثبت و معنادار و روان‌رنجورخویی با پیشرفت تحصیلی رابطه منفی و معنادار دارد.

یکی دیگر از عوامل مؤثر بر عملکرد تحصیلی، منبع کنترل<sup>۱۸</sup> است (هرباکووا، هلادیک و واوروا<sup>۱۹</sup>، ۲۰۱۲). بر اساس نظریه راتر<sup>۲۰</sup> (۱۹۷۵) منبع کنترل دارای دو بعد منبع کنترل درونی<sup>۲۱</sup> و منبع کنترل بیرونی<sup>۲۲</sup> است. افراد با منبع کنترل درونی معتقدند که موفقیت‌ها و شکست‌های آن‌ها تحت تأثیر اعمال و توانایی‌ها است، در مقابل، افراد با منبع کنترل بیرونی معتقدند که موفقیت‌ها و شکست‌های آن‌ها تحت تأثیر عوامل بیرونی مانند سرنوشت، شانس، نیروهای محیطی غیرقابل کنترل است (کاب-کلارک، کاسنبوهر و سینینگ<sup>۲۳</sup>، ۲۰۱۶). افراد دارای جهت‌گیری درونی در مقایسه با افراد دارای جهت‌گیری بیرونی محبوب‌تر هستند، عزت‌نفس بالاتر و روابط اجتماعی بهتری دارند، با استرس بهتر مقابله می‌کنند و حتی هنگام مطالعه از راهبردهای یادگیری مناسب استفاده می‌کنند (جو، لیم و کیم<sup>۲۴</sup>، ۲۰۱۳). همچنین، کنترل داشتن بر زندگی آثار سودمندی دارد و در مجموع باعث کاهش مشکلات و افزایش

در مقابل فرد با عملکرد تحصیلی نامناسب و ضعیف به توانایی و کفایت خود شک می‌کند و احساس بی‌کفایتی، بی‌لیاقتی و حقارت می‌کند و از ادامه تحصیل و یادگیری بازمی‌ماند (فان و نگو<sup>۱</sup>، ۲۰۱۴). عملکرد تحصیلی بر جنبه‌های مهمی از زندگی افراد مثل ارتقاء به مقاطع تحصیلی بالاتر، کسب شغل بهتر، جایگاه اجتماعی مناسب‌تر، رضایت خاطر بیشتر و غیره تأثیر می‌گذارد (برین، گالا، وود، کیم هار و چو دیوید<sup>۲</sup>، ۲۰۱۴). برای تحقق عملکرد تحصیلی باید در فراگیران انگیزش، نگرش و باور مثبت ایجاد کرد (کلوکوکوا و مانک<sup>۳</sup>، ۲۰۱۱). عملکرد تحصیلی و عوامل مؤثر بر آن همواره مورد توجه روان‌شناسان و متخصصان تعلیم و تربیت بوده و طی سال‌های اخیر آنان درصدد شناسایی متغیرهایی هستند که با کمک آن‌ها بتوانند عملکرد تحصیلی را ارتقاء ببخشند (عاشوری، ۱۳۹۳؛ عاشوری و جلیل‌آبکنار، ۱۳۹۵، کالن<sup>۴</sup>، ۲۰۱۱؛ آدولف و برگر<sup>۵</sup>، ۲۰۱۵).

یکی از عوامل مؤثر بر عملکرد تحصیلی، ویژگی‌های شخصیتی<sup>۶</sup> است (گیانتا، الساندری، گربینو، کاناکری، زافیانو و کاپرارا<sup>۷</sup>، ۲۰۱۳). شخصیت متشکل از ویژگی‌های نسبتاً پایدار است که در یک طرح یا کل وحدت پیدا کرده و شکل گرفته است (کازان و شیوپکا<sup>۸</sup>، ۲۰۱۴). ویژگی‌های شخصیتی شامل پنج بعد رنجورخویی<sup>۹</sup>، برون‌گرایی<sup>۱۰</sup>، پذیرش<sup>۱۱</sup>، سازگاری<sup>۱۲</sup> و وظیفه‌شناسی<sup>۱۳</sup> است. روان‌رنجورخویی به تمایل فرد برای تجربه اضطراب، تنش، ترحم‌جویی، خصومت، تکانش‌ورزی، افسردگی و عزت‌نفس پایین اشاره دارد، درحالی‌که برون‌گرایی به تمایل فرد برای مثبت بودن، جرأت‌طلبی، پرانرژی و صمیمی بودن اشاره دارد. پذیرش به تمایل فرد برای کنجکاوی، عشق به هنر، هنرمندی، انعطاف‌پذیری و خردورزی اشاره دارد، حال آنکه، سازگاری به تمایل فرد برای بخشندگی، مهربانی، سخاوت، همدلی، همفکری، نوع‌دوستی و اعتمادورزی اشاره دارد. سرانجام، وظیفه‌شناسی به تمایل فرد برای منظم بودن، کارا بودن، قابلیت اعتماد و اتکا بودن، خودنظم‌بخشی، پیشرفت‌مداری، منطقی و آرام بودن اطلاق می‌گردد (فلس و لاک<sup>۱۴</sup>، ۲۰۱۷).

شواهد نشان می‌دهد که نقش ویژگی‌های شخصیتی در گستره موفقیت آموزشی و عملکرد تحصیلی فراتر از هوش است (مقیمیان

13. Conscientiousness

14. Fles & Lakey

15. Dorrenbacher & Perels

16. Marcela

17. Komaraju, Karau, Schmeck & Avdic

18. Locus of control

19. Hrbakova, Hladik & Vavrova

20. Rotter

21. Internal locus of control

22. External locus of control

23. Cobb-Clark, Kassenboehmer & Sinning

24. Joo, Lim & Kim

1. Phan & Ngu

2. Brian, Galla, Wood, Kim Har & Chiu David

3. Klocokova & Munk

4. Cullen

5. Adolph & Berger

6. Personality characteristics

7. Giunta, Alessandri, Gerbino, Kanacri, Zuffiano & Caprara

8. Cazan & Schiopca

9. Neuroticism

10. Extroversion

11. Openness

12. Agreeableness

پیشرفت تحصیلی رابطه معناداری ندارد. درحالی‌که اوان، قازالا و انجام<sup>۸</sup> (۲۰۱۱) بین انگیزش پیشرفت و خودپنداره تحصیلی با عملکرد تحصیلی رابطه معنادار و مثبت گزارش کردند. بکار، ترمیزی، مهیادین، الیاس، لوآن و مهدایوب<sup>۹</sup> (۲۰۱۰) نیز با عنوان رابطه بین انگیزش پیشرفت، نگرش و عملکرد تحصیلی دانشجویان مالزی به این نتیجه رسیدند که انگیزش پیشرفت با عملکرد تحصیلی دانشجویان همبستگی منفی معنادار دارد. همچنین، نوحی، حسینی، رخساری‌زاده، صبوری و علیشیری<sup>۱۰</sup> (۱۳۹۱) و تمنایی‌فر و گندمی<sup>۱۱</sup> (۱۳۹۰) معلوم کردند که انگیزش پیشرفت با موفقیت تحصیلی دانشجویان ارتباط معنادار مثبت وجود دارد.

همان‌طور که در بالا اشاره شد نتایج پژوهش‌ها در زمینه رابطه ویژگی‌های شخصیتی، منبع کنترل و انگیزش پیشرفت با عملکرد تحصیلی متناقض بودند و با توجه به اینکه از دلایل اصلی موفقیت در عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان می‌توان تفاوت‌های فردی را نام برد، این پژوهش به دنبال بررسی تفاوت‌های فردی مهم در عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان است. همچنین، یکی از نارسائی‌های اصلی پژوهش‌های قبلی عدم توجه به نقش همزمان ویژگی‌های شخصیتی، منبع کنترل و انگیزش پیشرفت در پیش‌بینی عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان بوده است. هنگامی‌که این متغیرها برای پیش‌بینی عملکرد تحصیلی وارد معادله شوند، کدام‌یک آگاهی بیشتری از عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان خواهند داد؟ این متغیرها چه مقدار از تغییرات عملکرد تحصیلی را می‌توانند پیش‌بینی کنند؟ بنابراین، با توجه به اهمیت عملکرد تحصیلی، هدف اساسی پژوهش حاضر پیش‌بینی عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان آهسته‌گام بر اساس ویژگی‌های شخصیتی، منبع کنترل و انگیزش پیشرفت است.

## روش

پژوهش حاضر، مقطعی و از نوع همبستگی بود. جامعه آماری پژوهش شامل همه دانش‌آموزان آهسته‌گام دبیرستان‌های شهرستان ورامین در سال تحصیلی ۹۵-۱۳۹۴ می‌شد. در مجموع ۶۰ دانش‌آموز آهسته‌گام با روش نمونه‌گیری در دسترس انتخاب شدند. برای جمع‌آوری داده‌ها از پرسشنامه‌های زیر استفاده شد.

۱- پرسشنامه ویژگی‌های شخصیتی<sup>۱۱</sup>: این پرسشنامه توسط کاستا و مک‌کری<sup>۱۲</sup> (۱۹۹۲) ساخته شد. این ابزار دارای ۵ بعد روان‌رنجور‌خویی، برون‌گرایی، پذیرش، سازگاری و وظیفه‌شناسی است که در مجموع ۶۰ گویه (هر بعد ۱۲ گویه) دارد. در این

سازگاری روان‌شناختی می‌شود (کارستوف، آرمور، الکلیت و سولومون<sup>۱</sup>، ۲۰۱۵).

هرباکووا و همکاران (۲۰۱۲) به این نتیجه رسیدند که منبع کنترل درونی با موفقیت تحصیلی رابطه معنادار مستقیم داشت. فاک<sup>۲</sup> (۲۰۱۱) گزارش کرد که منبع کنترل درونی و بیرونی با عملکرد تحصیلی درس زبان انگلیسی رابطه مثبت و معنادار داشت. همچنین، محمدی، کیخا، صادقی، کاظمی و رئیسون (۱۳۹۴) بین منبع کنترل درونی با پیشرفت تحصیلی رابطه مثبت و معنادار و منبع کنترل بیرونی با پیشرفت تحصیلی رابطه منفی و معنادار به دست آوردند. در مقابل، باقرزاده لداری، صادقی، حق‌شناس، موسوی و یزدانی چراتی (۱۳۸۹) گزارش کردند که هرچند افراد دارای منبع کنترل درونی در مقایسه با افراد دارای منبع کنترل بیرونی دارای پیشرفت تحصیلی بالاتری هستند، اما منبع کنترل با پیشرفت تحصیلی دانشجویان پزشکی رابطه معناداری نداشت.

انگیزش پیشرفت<sup>۳</sup> نیز از جمله عوامل مؤثر بر عملکرد تحصیلی شناخته شده است. انگیزش، یک تمایل یا گرایش به عمل خاص است و انگیزش پیشرفت بر نقش هدف در موفقیت و شکست تأکید دارد و توجه به آن موجب علاقه به موفقیت کلی یا موفقیت در زمینه‌ای خاص می‌شود (دینکلمان و باف<sup>۴</sup>، ۲۰۱۶). انگیزش پیشرفت به معنای شوق و علاقه به موفقیت در همه زمینه‌ها یا در فعالیتی خاص و برتری جستن در کارها است (زانگ، زانگ، لیو، زانگ و همکاران<sup>۵</sup>، ۲۰۱۵). انگیزش پیشرفت، انگیزشی است که به تلاشی منجر می‌شود که فرد برای غلبه بر موانع پیشرفت بکار می‌گیرد و موجب می‌شود تا فرد توان و قدرتش را در اختیار و کنترل گرفته و با علاقه تلاش کند تا هرچه بهتر و سریع‌تر کاری را به اتمام برساند (آهوا و ژینگ<sup>۶</sup>، ۲۰۱۴). افرادی دارای انگیزش پیشرفت بالا تکالیف و موقعیت‌های چالش‌انگیز را ترجیح می‌دهند و تلاش و پشتکار بیشتری برای موفقیت دارند و معمولاً در چنین تکالیفی موفق می‌شوند، اما افراد دارای انگیزش پیشرفت پایین تکالیف نسبتاً ساده یا نسبتاً دشوار را انتخاب می‌کنند و در هنگام مواجهه شدن با تکالیف و موقعیت‌های چالش‌انگیز، تلاش و پشتکاری کمتری برای موفقیت دارند و معمولاً در چنین تکالیفی شکست می‌خورند (بیب و ون‌دام<sup>۷</sup>، ۲۰۱۴).

نتایج پژوهش‌ها در زمینه رابطه انگیزش پیشرفت با عملکرد تحصیلی متناقض بودند. برای مثال امانوئل، آدوم، ژوسفین و سولومن<sup>۸</sup> (۲۰۱۴) به این نتیجه رسیدند که انگیزش پیشرفت با

8. Kumari & Chamundeswari

9. Awan, Ghazala & Anjum

10. Bakar, Tarmizi, Mahyuddin, Elias & Mohd

Ayub

11. Personality characteristics questionnaire

12. Costa & McCrae

1. Karstoft, Armour, Elklit & Solomon

2. Fakeye

3. Achievement motivation

4. Dinkelman & Buff

5. Zhang, Zhang, Zhang, Liu, Zhang & et al

6. Aihua & Xing

7. Bipp & VanDam

شهنی بیلاق و مهرابی زاده هنرمند، ۱۳۸۸). همچنین محمد زاده ادملایی و همکاران (۱۳۸۸) پایایی آن را به روش آلفای کرونباخ ۰/۷۶ گزارش کردند.

۴- عملکرد تحصیلی: در این پژوهش معدل دانش‌آموزان به‌عنوان شاخص عملکرد تحصیلی در نظر گرفته شد.

جهت انجام پژوهش از مدیریت آموزش و پرورش شهر ورامین، معرفی‌نامه دریافت شد و با مدیر مدارس هماهنگ شد. اهمیت و ضرورت پژوهش حاضر برای مدیران و مشاوران مدارس موردنظر توضیح داده شد. سپس در جلسه‌ای توجیهی برای والدین دانش‌آموزان، ضمن تشریح اهداف پژوهش از آن‌ها خواسته شد تا رضایت‌نامه کتبی جهت شرکت فرزندشان در پژوهش را تکمیل نمایند. سپس دانش‌آموزان منتخب پرسشنامه‌های ویژگی‌های شخصیتی، منبع کنترل و انگیزش پیشرفت را تکمیل کردند. معدل دانش‌آموزان به‌عنوان شاخص عملکرد تحصیلی در نظر گرفته شد. داده‌ها با روش‌های همبستگی پیرسون و رگرسیون چندگانه با مدل همزمان در نسخه بیست و دوم نرم‌افزار SPSS تحلیل شدند.

#### یافته‌ها

در این پژوهش ۶۰ دانش‌آموز آهسته‌گام شرکت داشتند که میانگین و انحراف معیار سن آن‌ها به ترتیب ۱۶/۸۳ و ۲/۴۷ بود. بررسی پیش‌فرض‌های پژوهش نشان داد که نتایج آزمون کولموگروف-اسمیرنوف برای هیچ‌یک از متغیرها معنادار نبود، لذا فرض نرمال بودن تأیید می‌شود. نتایج مقدار عامل تورم واریانس برای همه متغیرهای پیش‌بین تقریباً برابر با یک بود که از ۱۰ فاصله زیادی داشت، لذا فرض هم‌خطی چندگانه رد می‌شود. همچنین نتایج دوربین - واتسون نشان داد که مقدار آن برابر با ۲/۱۳ بود که از صفر و چهار فاصله داشت، لذا فرض همبستگی پسماندها نیز رد می‌شود؛ بنابراین پیش‌فرض‌های استفاده از رگرسیون چندگانه وجود دارد. در جدول ۱ شاخص‌های توصیفی میانگین، انحراف معیار، کمترین مقدار و بیشترین مقدار متغیرهای ویژگی‌های شخصیتی، منبع کنترل، انگیزش پیشرفت و عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان آهسته‌گام ارائه شد.

#### جدول ۱. شاخص‌های توصیفی متغیرهای پژوهش (n=۶۰)

متغیرها	میانگین	انحراف معیار
روان‌رنجورخویی	۳۶/۳۹	۷/۸۹
برون‌گرایی	۳۹/۸۴	۶/۸۲
پذیرش	۳۸/۳۷	۵/۸۵

پرسشنامه پاسخ هر گویه با استفاده از مقیاس پنج‌درجه‌ای لیکرت از یک تا پنج نمره‌گذاری می‌شود و نمره ابعاد با مجموع نمره گویه‌های سازنده آن بعد به دست می‌آید. هر چه نمره آزمودنی در یک بعد بیشتر باشد به میزان بیشتری دارای آن ویژگی است. کوزاکو، سافین و عبدل رحیم<sup>۱</sup> (۲۰۱۳) پایایی ابعاد روان‌رنجورخویی، 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. همچنین، شکری، دانش‌ورپور و عسگری (۱۳۸۷) پایایی ابعاد مذکور را با روش آلفای کرونباخ به ترتیب ۰/۸۳، ۰/۷۵، ۰/۸۰، ۰/۷۹ و ۰/۷۹ گزارش کردند. آنان روایی پرسشنامه را با روش تحلیل عاملی محاسبه و گزارش کردند که هر پنج عامل برازش قابل قبولی داشت.

۲- پرسشنامه منبع کنترل<sup>۲</sup>: این پرسشنامه توسط راتر (۱۹۷۵) ساخته شد. این ابزار ۲۹ گویه دارد که هر گویه دارای یک جفت سؤال است که یکی منبع کنترل درونی و دیگری منبع کنترل بیرونی را می‌سنجد و پاسخ به هر گویه نمره یک و عدم پاسخ نمره صفر تعلق می‌گیرد. در این ابزار شش گویه (۱، ۸، ۱۴، ۱۹، ۲۴ و ۲۸) به‌صورت خنثی برای استحکام مقیاس انتخاب‌شده تا هدف مقیاس را پوشیده نگه دارد. نمره این ابزار با مجموع نمره ۲۳ گویه کنترل درونی به دست می‌آید و نمره ۹ یا بالاتر نشانه منبع کنترل بیرونی و نمره کمتر از ۹ نشانه منبع کنترل درونی است. راتر (۱۹۷۵) روایی ابزار را با روش تحلیل عاملی تأیید و پایایی آن را با روش آلفای کرونباخ ۰/۸۶ گزارش کرد. همچنین، کورانیان، خسروی و اسماعیلی (۱۳۸۷) پایایی منبع کنترل را با روش بازآزمایی ۰/۸۷ گزارش کردند.

۳- پرسشنامه انگیزش پیشرفت<sup>۳</sup>: این پرسشنامه توسط هرمانز<sup>۴</sup> (۱۹۷۰) ساخته شد. فرم نهایی این ابزار ۲۹ گویه دارد که به‌صورت جملات نیمه‌تمام است و هر گویه ۴ گزینه دارد. هر گویه با استفاده از مقیاس چهاردرجه‌ای لیکرت از یک تا چهار نمره‌گذاری می‌شود و نمره این ابزار با مجموع نمره گویه‌ها به دست می‌آید. هرچه نمره آزمودنی بیشتر باشد، به میزان بیشتری دارای انگیزش پیشرفت است. هرمانز (۱۹۷۰) برای به دست آوردن روایی ابزار از روش اعتبار سازه و اعتباریابی افتراقی استفاده کرد و همبستگی‌های به‌دست‌آمده در سطح ۰/۰۵ معنادار بودند (به نقل از محمدزاده ادملایی،

3. Achievement motivation questionnaire

4. Hermans

1. Kozako, Safin & Abdul Rahim

2. Locus of Control motivation questionnaire

۷/۰۱	۳۸/۶۹	سازگاری
۹/۱۴	۴۰/۹۸	وظیفه‌شناسی
۳/۳۵	۹/۸۴	منبع کنترل
۱۰/۱۷	۸۴/۸۷	انگیزش پیشرفت
۴/۵۰	۲۰	عملکرد تحصیلی

## جدول ۲. ضرایب همبستگی متغیرهای پیش‌بین با متغیر ملاک

معناداری	عملکرد تحصیلی	متغیر ملاک متغیرهای پیش‌بین
۰/۰۱۴	۰/۱۳۱*	روان‌رنجورخویی
۰/۱۶۴	۰/۰۷۶	برون‌گرایی
۰/۲۲۳	۰/۰۴۳	پذیرش
۰/۰۰۱	۰/۲۱۷**	سازگاری
۰/۰۰۱	۰/۲۸۸**	وظیفه‌شناسی
۰/۰۲۸	۰/۱۲۶*	منبع کنترل درونی
۰/۰۰۱	۰/۲۹۲**	انگیزش پیشرفت

\*\*معنادار در سطح ۰/۰۱؛ \*معنادار در سطح ۰/۰۵

بررسی میزان پیش‌بینی عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان آهسته‌گام بر اساس ویژگی‌های شخصیتی، منبع کنترل و انگیزش پیشرفت از رگرسیون چندگانه با مدل همزمان استفاده شد که نتایج آن در جدول ۳ ارائه شد.

نتایج جدول ۲ نشان می‌دهد که سازگاری ( $t=0/217$ )، وظیفه‌شناسی ( $t=0/288$ )، منبع کنترل درونی ( $t=0/126$ ) و انگیزش پیشرفت ( $t=0/292$ ) با عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان آهسته‌گام رابطه مثبت و معنادار و روان‌رنجورخویی ( $t=-0/131$ ) با عملکرد تحصیلی آن‌ها رابطه منفی و معنادار دارد ( $P<0/05$ ). برای

## جدول ۳. خلاصه ضرایب رگرسیون

VIF	تولرانس	Sig	t	$\beta$	B	پیش‌بینی کننده‌ها	
-	-	۰/۰۰۱	۴/۳۹۷**	-	۲/۵۷۸	۱۱/۳۳۴	عدد ثابت
۱/۱۸۴	۰/۸۴۵	۰/۰۸۸	-۱/۷۱۱	-۰/۰۹۸	۰/۰۲۲	-۰/۰۳۸	روان‌رنجورخویی
۱/۷۹۵	۰/۵۵۷	۰/۳۶۷	-۰/۹۰۳	-۰/۰۶۴	۰/۰۳۱	-۰/۰۲۸	برون‌گرایی
۱/۶۹۵	۰/۵۹۰	۰/۰۴۸	-۱/۹۸۵*	-۰/۱۳۶	۰/۰۳۶	-۰/۰۷۱	پذیرش
۲/۰۳۶	۰/۴۹۱	۰/۲۹۲	۱/۰۵۵	۰/۰۷۹	۰/۰۳۳	۰/۰۳۴	سازگاری
۲/۵۴۴	۰/۳۹۳	۰/۰۰۳	۲/۴۹۴**	۰/۲۴۷	۰/۰۲۸	۰/۰۸۲	وظیفه‌شناسی
۱/۱۴۱	۰/۸۷۶	۰/۱۸۸	-۱/۳۱۹	-۰/۰۷۴	۰/۰۵۱	-۰/۰۶۷	منبع کنترل درونی
۱/۳۰۹	۰/۷۶۴	۰/۰۰۴	۲/۸۸۹**	۰/۱۷۴	۰/۰۱۸	۰/۰۵۲	انگیزش پیشرفت

\*\* $F=11/130$ ؛  $R^2=0/298$ ؛  $R=0/546$ ؛ \*\*معنادار در سطح ۰/۰۱؛ \*معنادار در سطح ۰/۰۵

زیادی می‌شوند که این امر باعث کاهش و افت عملکرد تحصیلی آن‌ها می‌شود. تبیین دیگر این که افراد روان‌رنجورخو نسبت به سایر افراد وقایع زندگی منفی را بیشتر تجربه می‌کنند و علاوه بر آن وقایع را منفی‌تر ارزیابی می‌کنند؛ زیرا آنان خود را در شرایطی قرار می‌دهند که خودپنداره منفی خود را تقویت کنند. تجربه این شرایط ابتدا باعث اضطراب بیشتر در یادگیری مطالب و ارائه آن‌ها و سپس باعث نشان دادن عملکرد تحصیلی پایین‌تر می‌شود. همچنین، در تبیین رابطه مثبت و معنادار سازگاری و وظیفه‌شناسی با عملکرد تحصیلی می‌توان گفت افراد دارای سازگاری و وظیفه‌شناسی بالا دارای برخی ویژگی‌ها مثل تلاش، نظم، پشتکار و مسئولیت‌پذیری بالا هستند که این ویژگی‌ها نقش واسطه‌ای جهت رسیدن به موفقیت دارند و در زمینه تحصیل باعث بهبود عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان می‌شوند.

تبیین دیگر اینکه افراد دارای سازگاری بالا تمایل زیادی برای همدلی، همفکری، نوع‌دوستی و اعتمادورزی دارند و افراد دارای وظیفه‌شناسی بالا تمایل زیادی برای منظم بودن، کارا بودن، منظم بودن و پیشرفت‌مداری دارند که این ویژگی‌ها نقش مهمی در اثبات خود و رسیدن به موفقیت دارند. در نتیجه دانش‌آموزانی که دارای چنین ویژگی‌هایی هستند، عملکرد تحصیلی مطلوب‌تری دارند. علاوه بر آن در تبیین عدم رابطه معنادار برون‌گرایی و پذیرش می‌توان گفت چنین افرادی برای یادگیری و عملکرد تحصیلی مطلوب اهمیت و ارزش قائل هستند، اما به دلیل داشتن ویژگی‌های جرأت‌طلبی، پرانرژی بودن، صمیمی بودن، کنجکاوی، عشق به هنر و غیره دوستان بیشتری دارند و اکثر اوقات خود را در جمع دوستان سپری کرده و انگیزه زیادی برای برقراری روابط صمیمانه با دوستان دارند، لذا زمان زیادی را با دوستان سپری کرده و زمان کمتری برای مطالعه دارند. در نتیجه این افراد از یک‌سو تحصیل را مهم می‌دانند و برای آن تلاش می‌کنند و از سوی دیگر زمان کمی برای مطالعه دارند که این امر باعث می‌شود رابطه معناداری بین برون‌گرایی و پذیرش با عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان وجود نداشته باشد.

یافته دیگر پژوهش حاضر حاکی از آن بود که منبع کنترل درونی با عملکرد تحصیلی رابطه مثبت و معنادار داشت. این یافته با نتایج پژوهش‌های هر باکووا و همکاران (۲۰۱۲)، فاک (۲۰۱۱)، محمدی و همکاران (۱۳۹۴) همسو و با یافته‌های باقرزاده لداری و همکاران (۱۳۸۹) ناهم‌سو بود. احتمالاً دلیل ناهم‌سویی تفاوت‌های فرهنگی و تفاوت در جامعه پژوهش باشد. چون پژوهش باقرزاده لداری و همکاران (۱۳۸۹) بر روی دانشجویان رشته‌های مختلف پزشکی انجام شده است. دلیل احتمالی دیگر می‌تواند دشواری درس‌های رشته پزشکی در مقایسه با سایر درس‌ها باشد. هنگامی که دانشجویان پس از تلاش و استفاده از راهبردهای مناسب یادگیری، چندین بار در درسی موفقیت لازم را کسب نمی‌کنند به این باور

همان‌طور که در جدول بالا مشاهده می‌شود، مقدار  $R^2$  به‌دست‌آمده (۰/۳۹۸) بدین معنی است که ۳۹/۸ درصد از واریانس متغیر عملکرد تحصیلی توسط ویژگی‌های شخصیتی، منبع کنترل و انگیزش پیشرفت تبیین می‌شود. مقدار  $R$  مشاهده‌شده (۰/۵۴۶) نیز نشان‌دهنده آن است که مدل رگرسیون خطی حاضر می‌تواند برای پیش‌بینی استفاده شود. علاوه بر این، نسبت  $F$  محاسبه‌شده (۱۱/۱۳۰) در سطح اطمینان حداقل ۹۹ درصد معنادار است. بنابراین، می‌توان نتیجه گرفت که بین متغیرهای مورد مطالعه و متغیر عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان همبستگی معنادار وجود دارد. در نتیجه، شواهد برای پذیرش فرضیه تحقیق کافی است. با مراجعه به آماره  $t$  و سطوح معناداری می‌توان قضاوت کرد که از بین متغیرهای پیش‌بین تنها سه متغیر پذیرش، وظیفه‌شناسی و انگیزش پیشرفت با متغیر عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان همبستگی معنادار دارند. علامت ضرایب بتای به‌دست‌آمده نشان داد که دو متغیر وظیفه‌شناسی و انگیزش پیشرفت با عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان همبستگی مثبت و معنادار دارند. حال آنکه همبستگی متغیر پذیرش با عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان همبستگی منفی و معنادار داشت.

### بحث و نتیجه‌گیری

این پژوهش با هدف پیش‌بینی عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان آهسته‌گام بر اساس ویژگی‌های شخصیتی، منبع کنترل و انگیزش پیشرفت انجام شد. نتایج نشان داد که از میان ویژگی‌های شخصیتی، مؤلفه روان‌رنجورخویی با عملکرد تحصیلی رابطه منفی و معنادار دارد که این یافته با نتایج دارنباچر و پرلز (۲۰۱۶)، کوماراجو و همکاران (۲۰۱۱)، حبیب‌الهی و همکاران (۱۳۹۳) همسو و با یافته‌های مارسلا (۲۰۱۴)، صالحی و همکاران (۱۳۹۴) ناهم‌سو بود. سازگاری و وظیفه‌شناسی با عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان رابطه مثبت و معنادار داشتند که این یافته با نتایج پژوهش‌های مارسلا (۲۰۱۴)، صالحی و همکاران (۱۳۹۴)، حبیب‌الهی و همکاران (۱۳۹۳) همسو و با نتایج کوماراجو و همکاران (۲۰۱۱) ناهم‌سو بود. همچنین، برون‌گرایی و پذیرش با عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان رابطه معناداری نداشت که این یافته با نتایج پژوهش‌های مارسلا (۲۰۱۴)، صالحی و همکاران (۱۳۹۴)، حبیب‌الهی و همکاران (۱۳۹۳) همسو و با نتایج پژوهش کوماراجو و همکاران (۲۰۱۱) ناهم‌سو بود. احتمالاً دلیل عدم هماهنگی و عدم همسویی برخی پژوهش‌ها متفاوت بودن گروه نمونه، ابزارهای گردآوری داده‌ها و عوامل کنترل نشده دیگر باشند. رابطه منفی و معنادار روان‌رنجورخویی با عملکرد تحصیلی را می‌توان با توجه به مفهوم اضطراب در موقعیت‌های تنش‌زا مثل امتحان تبیین کرد. افراد روان‌رنجورخو هنگامی که در موقعیت‌های تنش‌زا و چالش‌انگیز قرار می‌گیرند به دلیل خودکارآمدی و اعتمادبه‌نفس پایین دچار اضطراب

به موفقیت انجام می‌دهند، به موفقیت‌ها و شکست‌های تحصیلی خود اسناد می‌دهند، از قوانین کلاس و مدرسه پیروی می‌کنند و خود را با آن‌ها وفق می‌دهند، در راه رسیدن به موفقیت تحصیلی پایدار و ثابت قدم هستند، توانایی تحصیلی خود را بالا می‌دانند، با مشکلات و چالش‌های تحصیلی کمتری مواجه هستند و هنگام مواجهه با چالش‌های تحصیلی به‌تهدایی و یا با کمک دیگران بر آن‌ها فائق می‌آیند که این عوامل باعث می‌شوند ویژگی‌های شخصیتی، منبع کنترل و انگیزش پیشرفت توانایی پیش‌بینی معنادار عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان را داشته باشند.

اولین محدودیت این پژوهش استفاده از ابزارهای خودگزارش‌دهی برای جمع‌آوری داده‌ها بود. ممکن است در این ابزارها خویشتن‌نگری کافی نداشته باشند و مسئولانه پاسخ ندهند. محدود شدن جامعه پژوهش به دانش‌آموزان آهسته‌گام دبیرستان‌های شهرستان ورامین محدودیت دیگر پژوهش بود. با توجه به نتایج پژوهش حاضر پیشنهاد می‌شود برای ارتقاء عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان آهسته‌گام میزان روان‌رنجورخویی آن‌ها را کاهش و میزان سازگاری، وظیفه‌شناسی، منبع کنترل درونی و انگیزش پیشرفت آن‌ها را از طریق کارگاه‌های آموزشی کاربردی افزایش دهند. پیشنهاد می‌شود در پژوهش‌های آتی برای جمع‌آوری داده‌ها از مصاحبه‌های ساختاریافته یا نیمه ساختاریافته استفاده شود. همچنین پیشنهاد می‌شود در پژوهش‌های آتی برای تعمیم نتایج و طراحی برنامه‌های آموزشی از جامعه پژوهشی بزرگ‌تر استفاده شود. بحث پژوهش در سایر پایه‌ها و مقطع‌های تحصیلی دانش‌آموزان با نیازهای ویژه می‌تواند زمینه جدیدی برای مطالعه باشد.

#### منابع

افروز، غلامعلی، عاشوری، محمد و قاسم‌زاده، سوگند (۱۳۹۵). تحول تعریف آهسته‌گامی در AAMR و AAIDD و تفاوت ملاک‌های آن در DSM-IV-TR و DSM-V، *رشد آموزش مشاور مدرسه*، ۱۲(۱)، ۲۱-۲۴.

باقرزاده لداری، رحیم؛ صادقی، محمدرضا؛ حق‌شناس، محمدرضا؛ موسوی، سید ابراهیم؛ یزدانی چراتی، جمشید (۱۳۸۹). رابطه منبع کنترل با پیشرفت تحصیلی در دانشجویان دانشگاه علوم پزشکی مازندران در سال تحصیلی ۸۹-۸۸. *مجله دانشگاه علوم پزشکی مازندران*، ۲۰(۷۷)، ۳۵-۳۰.

تمنایی‌فرد، محمدرضا؛ گندمی، زینب (۱۳۹۰). رابطه انگیزش پیشرفت با پیشرفت تحصیلی در دانشجویان. *فصلنامه راهبردهای آموزش*، ۱(۴)، ۱۹-۱۵.

حبیب‌الهی، سعید؛ حسینی، طیبه؛ طیبی‌چوبری، مرتضی؛ عاشوری، جمال (۱۳۹۳). رابطه صفات شخصیت، سبک‌های یادگیری و راهبردهای یادگیری با پیشرفت تحصیلی فیزیکی. *دوفصلنامه راهبردهای شناختی در یادگیری*، ۱(۲)، ۱۵-۱.

می‌رسند که تلاش آن‌ها در تغییر نتیجه تأثیر زیادی ندارد. در تبیین رابطه مثبت و معنادار منبع کنترل درونی با عملکرد تحصیلی می‌توان گفت دانش‌آموزان با منبع کنترل درونی در مقایسه با دانش‌آموزان دارای منبع کنترل بیرونی از اعتمادبه‌نفس، خودکارآمدی و توان حل مسئله بالاتری برخوردارند و این امر باعث می‌شود این افراد از خود تصور مثبت‌تری داشته باشند و به احتمال بیشتری از سوی هم‌کلاسی‌های خود تشویق شوند که در نهایت این امر باعث بهبود عملکرد تحصیلی آن‌ها می‌شود.

آخرین یافته پژوهش حاضر بیانگر آن بود که انگیزش پیشرفت با عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان رابطه مثبت و معنادار داشت. نتایج این پژوهش با یافته‌های پژوهش‌های امانوئل و همکاران (۲۰۱۴)، اووان و همکاران (۲۰۱۱)، نوحی و همکاران (۱۳۹۱)، تمنایی‌فر و گندمی (۱۳۹۰) همسو و با یافته‌های بکار و همکاران (۲۰۱۰) ناهم‌سو بود. به نظر می‌رسد دلیل ناهم‌سویی نتیجه پژوهش‌ها با پژوهش بکار و همکاران (۲۰۱۰) متفاوت بودن گروه نمونه و تفاوت‌های فرهنگی باشد. چون پژوهش آنان برخلاف سایر پژوهش‌ها بر روی دانشجویان مالزی انجام شده است. با توجه به تفاوت انگیزش پیشرفت دانش‌آموزان با دانشجویان و وجود تفاوت‌های فرهنگی که در پژوهش‌های بسیاری تأیید شده این عدم همسویی قابل تبیین است. در تبیین رابطه مثبت و معنادار انگیزش پیشرفت با عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان می‌توان گفت انگیزش پیشرفت باعث تحرک، پویایی و برنامه‌ریزی صحیح در حین تحصیل می‌شود و دانش‌آموزانی که دارای چنین ویژگی‌هایی هستند دارای خودکارآمدی تحصیلی و عزت‌نفس تحصیلی بالاتری هستند که این عوامل باعث افزایش عملکرد تحصیلی آن‌ها می‌شود. تبیین دیگر این که دانش‌آموزان دارای انگیزش پیشرفت بالا اغلب یادگیرندگان خودنظم‌یافته‌ای هستند. به عبارت دیگر، این دانش‌آموزان در مقایسه با دانش‌آموزان دارای انگیزش پیشرفت پایین هدف یادگیری خود را به صورت اختصاصی‌تر تنظیم می‌کنند و به شکل منظم‌تری پیشرفت خودارزایی و در جهت رسیدن به هدف حرکت می‌کنند که این عوامل باعث ارتقاء عملکرد تحصیلی آن‌ها می‌شوند.

در این مطالعه مشخص شد در یک مدلی که ویژگی‌های شخصیتی، منبع کنترل درونی و انگیزش پیشرفت به‌طور همزمان برای پیش‌بینی عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان آهسته‌گام وارد معادله شوند، باهم می‌تواند بخشی از تغییرات عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان آهسته‌گام را پیش‌بینی کنند. در تبیین این یافته می‌توان گفت افرادی که در ویژگی‌های مثبت شخصیتی (برون‌گرایی، باز بودن به تجربه، توافق و وجدانی بودن)، منبع کنترل درونی و انگیزش پیشرفت نمره بالا و در ویژگی منفی شخصیتی (روان‌رنجورخویی) نمره پایین می‌گیرند تلاش زیادی برای دستیابی

- Adeyemi, B. A. (2012). Effects of computer assisted instruction (CAI) on students' achievement in social studies in Osun state, Nigeria. *Journal of Social Sciences*, 3(2), 269-277.
- Adolph, K. E., & Berger, S. E. (2015). *Physical and motor development*. In M. H. Bornstein & M. E. Lamb (Eds.), *Developmental science: An advanced textbook*, (7th ed., pp. 261-333). New York: Psychology Press/Taylor & Francis.
- Aihua, T., & Xing, L. (2014). Achievement motivation improving and its relationship with personality based on the teaching reform of psychology. *International Journal of Education and Research*, 8(2), 341-346.
- Asarta, C. J., & Schmidt, J. R. (2017). Comparing student performance in blended and traditional courses: Does prior academic achievement matter? *The Internet and Higher Education*, 32(1), 29-38.
- Awan, R. N., Ghazala, N., & Anjum, N. (2011). A study of relationship between achievement motivation, academic self-concept and achievement in English and Mathematics at secondary level. *International Educational Studies*, 4(3), 72-79.
- Bakar, K. A., Tarmizi, R. A., Mahyuddin, R., Elias, H., & Mohd Ayub, A. F. (2010). Relationships between university students' achievement motivation, attitude and academic performance in Malaysia. *Social and Behavioral Sciences*, 2, 4906-4910.
- Bipp, T., & VanDam, K. (2014). Extending hierarchical achievement motivation models: the role of motivational needs for achievement goals and academic performance. *Personality and Individual Differences*, 64, 157-162.
- Brian, M., Galla, J., Wood, E. T., Kim Har, A. W., & Chiu David, A. (2014). A longitudinal multilevel model analysis of the within-person and between-person effect of effortful engagement and academic self-efficacy on academic performance. *Journal of School Psychology*, 24, 123-130.
- Costa, P. T. & McCrae, R. P. (1992). *The NEOPI-R: professional manual*. Odessa, FL: Psychological Assessment Resources, Inc.
- Cazan, A. M., & Schiopca, B. A. (2014). Self-directed learning, personality traits and academic achievement. *Social and Behavioral Sciences*, 127, 640-644.
- Cobb-Clark, D. A., Kassenboehmer, S. C., & Sinning, M. G. (2016). Locus of control and savings. *Journal of Banking & Finance*, 73, 113-130.
- حسینی لرگانی، سیده مریم و سیف، علی اکبر (۱۳۸۰). مقایسه سبک‌های یادگیری دانشجویان با توجه به جنسیت، مقاطع تحصیلی و رشته تحصیلی. *فصلنامه پژوهش و برنامه‌ریزی در آموزش عالی*، ۱۹، ۱۱۴-۹۳.
- شکری، امید؛ دانشورپور، زهره و عسگری، اعظم. (۱۳۸۷). تفاوت‌های جنسیتی در عملکرد تحصیلی: نقش صفات شخصیت. *مجله علوم رفتاری*، ۲(۲)، ۱۴۲-۱۲۷.
- صالحی، الهام؛ حجازی، یوسف و حسینی، سید محمود (۱۳۹۴). رابطه بین سبک یادگیری، ویژگی‌های شخصیتی و پیشرفت تحصیلی دانشجویان کشاورزی. *مجله تحقیقات اقتصاد و توسعه کشاورزی ایران*، ۳(۳)، ۴۱۶-۴۰۹.
- عاشوری، جمال. (۱۳۹۳). ارتباط خودکارآمدی، تفکر انتقادی، سبک‌های تفکر و هوش هیجانی با پیشرفت تحصیلی دانشجویان پرستاری. *مجله علمی دانشکده پرستاری و مامایی همدان*، ۲۲(۳)، ۱۵-۲۳.
- عاشوری، محمد و جلیل آبکنار، سیده سمیه (۱۳۹۵). *دانش‌آموزان با نیازهای ویژه و آموزش فراگیر*. چاپ اول. تهران: انتشارات رشد فرهنگ.
- فاضل کلخوران، جمال؛ همایون‌نیا، مرتضی و محمدزاده، محمدرضا (۱۳۹۴). تأثیر بازی‌های دبستانی بر رشد اجتماعی کودکان کم‌توان ذهنی آموزش‌پذیر. *مجله آموزش بهداشت و ارتقای سلامت ایران*، ۳(۳)، ۱۱-۲۰.
- کورانیا، فرانک؛ خسروی، علیرضا و اسماعیلی، حبیب ا... (۱۳۸۷). بررسی ارتباط نستوهی و منبع کنترل با فرسودگی شغلی در پرستاران. *افق دانش: فصلنامه دانشگاه علوم پزشکی و خدمات بهداشتی درمانی گناباد*، ۱۴(۱)، ۶۷-۵۸.
- محمدزاده ادملایی، رجبعلی؛ شهنی بیلاق، منیجه و مهربانی‌زاده هنرمند، مهناز (۱۳۸۸). مقایسه دانشجویان پسر دارای سبک‌های یادگیری متفاوت از لحاظ ویژگی‌های شخصیتی، انگیزش پیشرفت و عملکرد تحصیلی. *مجله دستاوردهای روان‌شناختی*، ۱۶(۴)، ۱۵۴-۱۲۵.
- محمدی، یحیی؛ کیخا، علیرضا؛ صادقی، علیرضا؛ کاظمی، سیما و رئیسون، محمدرضا (۱۳۹۴). رابطه راهبردهای یادگیری فراشناختی و منبع کنترل با پیشرفت تحصیلی دانشجویان راهبردهای آموزش در علوم پزشکی، ۸(۵)، ۳۲۸-۳۲۳.
- مقیمیان، مریم و کریمی، طیبه. (۱۳۹۱). ارتباط صفات شخصیت و انگیزش تحصیلی در دانشجویان پرستاری. *نشریه پرستاری ایران*، ۲۵(۷۵)، ۲۰-۹.
- نوحی، سیما؛ حسینی، سیدمرتضی؛ رخساری‌زاده، حمید؛ صبوری، امین و علیشیری، غلامحسین (۱۳۹۱). بررسی انگیزش پیشرفت و رابطه آن با موفقیت تحصیلی در دانشجویان رشته‌های پزشکی، پرستاری و خدمات درمانی دانشگاه علوم پزشکی بقیه ا... (عج) *مجله طب نظامی*، ۱۴(۳)، ۲۰۴-۲۰۰.



- Karstoft, K., Armour, C., Elklit, A., & Solomon, Z. (2015). The role of locus of control and coping style in predicting longitudinal PTSD-trajectories after combat exposure. *Journal of Anxiety Disorders*, 32, 89-94.
- Kirk, S., Gallagher, G., & Coleman, M.R. (2015). *Educating Exceptional Children* (14th Ed). Cengage Learning, Printed in the United States of America.
- Klocokova, D., & Munk, M. (2011). Usage analysis in the web-based distance learning environment in a foreign language education: case study. *Journal of Social and Behavioral Sciences*, 15, 993-997.
- Kolb, D. A., & Fry, R. (1975). *Toward an applied theory of experiential learning*. In C. Cooper (Ed.). *Theories of Group Process*. London: John Wiley.
- Kolb, D. (1985). *The learning styles inventory*. (Rev. Eds.). Boston: Mc Ber.
- 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.
- 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.
- Lecavalier, L., Butter, E. M. (2010). Assessment of social skills and intellectual disability. Nangle, D. W., Hansen, D. J., Erdley, C. A., & Norton, P. J. (Ed). *Practitioner's guide to empirically based measures of social skills*, (pp. 179-192). New York, NY, US: Springer Publishing Co.
- Marcela, V., (2014). Learning strategy, personality traits and academic achievement of university students. *Social and Behavioral Sciences*, 174, 3473-3478.
- Phan, H. P., & Ngu, B. H. (2014). An empirical analysis of students' learning and achievements: a motivational approach. *Educational Journal*, 3(4), 203-216.
- Rotter, J. B. (1975). Some problems and misconceptions related to the construct of internal versus external control of reinforcement. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 43, 56-67.
- Zhang, Z. J., Zhang, C. L., Zhang, X. G., Liu, X. M., Zhang, H., et al. (2015). Relationship between self-efficacy beliefs and achievement motivation in student nurses. *Chinese Nursing Research*, 2(2-3), 67-70.
- Cullen, K. (2011). *Child psychology*. (1st ed). Published in the UK by Icon Books Ltd, Omnibus Business Centre, North Road, London.
- Dinkelmann, I., & Buff, A. (2016). Children's and parents' perceptions of parental support and their effects on children's achievement motivation and achievement in mathematics: a longitudinal predictive mediation model. *Learning and Individual Differences*, 50, 122-132.
- Dorrenbacher, L., & Perels, F. (2016). Self-regulated learning profiles in college students: Their relationship to achievement, personality, and the effectiveness of an intervention to foster self-regulated learning. *Learning and Individual Differences*, 51, 229-241.
- Emmanuel, A., Adom, E. A., Josephine, B., & Solomon, F. K. (2014). Achievement motivation, academic self-concept and academic achievement among high school students. *European Journal of Research and Reflection in Educational Sciences*, 2(2), 24-37.
- Fakeye, D. O. (2011). Locus of control as a control as a correlate of achievement in English as a second language in Ibadan. *The Journal of International Social Research*, 4(17), 546-552.
- Fles, F., & Lakey, B. (2017). The personality traits of consensually supportive people. *Personality and Individual Differences*, 104(1), 87-91.
- Giunta, L. D., 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.
- Hallahan, D. P., Kauffman, J. M., & Pullen, P. C. (2015). *Exceptional learners: an introduction to special education* (13th Ed). Published by Pearson Education, Inc.
- Hrbackova, K., Hladik, J., & Vavrova, S. (2012). The relationship between locus of control, metacognition, and academic success. *Social and Behavioral Sciences*, 69, 1805-1811.
- Joo, Y. J., Lim, K. Y., & Kim, J. (2013). Locus of control, self-efficacy, and task value as predictors of learning outcome in an online university context. *Computers & Education*, 62, 149-158.
- Karahoca, D., Karahoca, A., Karaoglu, A., Gulluoglu, B., & Arifoglu, E. (2010). Evaluation of web based learning on student achievement and achievement motivation in primary school computer courses. *Journal of Social and Behavioral Sciences*, 2, 5813-5819.