Journal of Studies in

Management, Psychology & Educational sciences Online ISSN: 3115-7300

Home Page: https://jsm.kavian.ac.ir

The Mediating Role of Self-Efficacy in the Relationship Between Learning Styles with Academic Achievement Motivation among High School Studentsd

Nooshin Sabour Esmaeili[*1] **Najmeh Samavati**[1] **Fatemeh Hajiarbabi**[1]

1-Department of Psychology, Kavian Institute of Higher Education, Mashhad, Iran

ARTICLE INFO

Keywords:
Learning styles
Self-efficacy
Academic achievement motivation
High school students

ABSTRACT

The aim of the present study was to investigate the mediating role of self-efficacy in the relationship between learning styles with academic achievement motivation among high school students. The statistical population of this study included all female and male students of the second year of high school in Neyshabur, 1800 (920 girls and 880 boys) who were studying in the academic year 1404-1405, and among them, 350 (175 girls and 175 boys) were selected as samples using the Cochran formula and the proportional stratified sampling method. Three standard questionnaires were used to collect data: Kolb's Learning Styles (1984), Morgan and Jenkins' Self-Efficacy (1999), and Hermans' Academic Achievement Motivation (1970). The data were analyzed at two levels of inferential statistics (Pearson's correlation test and structural equation modeling) and descriptive statistics. The results of the present study showed that there is a significant relationship between learning styles and academic achievement motivation. The results also showed that self-efficacy plays a significant mediating role in the relationship between learning styles and academic achievement motivation. Accordingly, it is suggested that learning styles and self-efficacy should be considered by counselors and teachers as effective factors in improving academic achievement motivation. Accordingly, it is suggested that learning styles and self-efficacy should be considered by counselors and teachers as effective factors in improving academic achievement motivation.

* Corresponding Author: Nooshin Sabour Esmaeili
E-mail: noshin_sabori_e@yahoo.com

https://doi.org/10.22034/jsm.2026.594534.1060
Received: 30 July 2026; Revised: 3 August 2026; Accepted: 5 Augus 2026
Available online: 27 September 2026
How to Cite: Sabour Esmaeili, N., Samavati, N. & Hajiarbabi, F. (2026). The Mediating Role of Self-Efficacy in the Relationship Between Learning Styles with Academic Achievement Motivation among High School Students. *Journal of Studies in Management, Psychology & Educational Sciences*, *4*(4), 13-20.

جستارهایی در مدیریت، روان‌شناسی و علوم تربیتی

سایت نشریه: https://jsm.kavian.ac.ir

نقش میانجی خودکارآمدی در رابطه‌ی سبک‌های یادگیری با انگیزش پیشرفت تحصیلی در دانش‌آموزان مقطع متوسطه

نوشین صبور اسماعیلی*[۱] نجمه سماواتی[۱] فاطمه حاجی اربابی[۱]

۱-گروه روان‌شناسی، موسسه آموزش عالی کاویان، مشهد، ایران

اطلاعات مقاله

واژه‌های کلیدی:
سبک‌های یادگیری
خودکارآمدی
انگیزش پیشرفت تحصیلی
دانش‌آموزان مقطع متوسطه

چکیده

هدف از پژوهش حاضر بررسی نقش میانجی خودکارآمدی در رابطه‌ی سبک‌های یادگیری با انگیزش پیشرفت تحصیلی در دانش‌آموزان مقطع متوسطه بود. جامعه آماری این پژوهش شامل کلیه دانش‌آموزان دختر و پسرمقطع متوسطه دوره‌ی دوم شهر نیشابور به تعداد ۱۸۰۰ نفر (۹۲۰ دختر و ۸۸۰ پسر) که در سال تحصیلی ۱۴۰۴-۱۴۰۵ مشغول به تحصیل بودند و از میان آنان تعداد ۳۵۰ نفر (۱۷۵ نفر دختر و ۱۷۵نفر پسر) با استفاده از فرمول کوکران و به روش نمونه‌گیری طبقه‌ای نسبی به‌عنوان نمونه انتخاب شدند. جهت گردآوری داده‌ها از سه پرسش‌نامه استاندارد سبک‌های یادگیری کلب (۱۹۸۴)، خودکارآمدی مورگان وجینکز (۱۹۹۹)، و انگیزش پیشرفت تحصیلی هرمنس (۱۹۷۰) استفاده گردید. داده‌ها در دو سطح آمار استنباطی (آزمون همبستگی پیرسون و مدل‌یابی معادلات ساختاری) و آمار توصیفی تحلیل شدند. نتایج پژوهش حاضر نشان داد که بین سبک‌های یادگیری و انگیزش پیشرفت تحصیلی رابطه معناداری وجود دارد. همچنین نتایج نشان داد خودکارآمدی نقش میانجی معناداری در رابطه سبک‌های یادگیری با انگیزش پیشرفت تحصیلی دارد. براین‌اساس پیشنهاد می‌شود سبک‌های یادگیری و خودکارآمدی به‌عنوان عوامل موثر در بهبود انگیزش پیشرفت تحصیلی مورد توجه مشاوران و معلمان قرار گیرد.

*نویسنده مسئول: نوشین صبور اسماعیلی
ایمیل: noshin_sabori_e@yahoo.com

تاریخ دریافت: ۸ مرداد ۱۴۰۵؛ تاریخ بازنگری: ۱۲ مرداد ۱۴۰۵؛ تاریخ پذیرش: ۱۴ مرداد ۱۴۰۵ تاریخ انتشار: ۵ مهر ۱۴۰۵

استناد: صبور اسماعیلی، نوشین، سماواتی، نجمه و حاجی اربابی، فاطمه (۱۴۰۵). نقش میانجی خودکارآمدی در رابطه‌ی سبک‌های یادگیری با انگیزش پیشرفت تحصیلی در دانش آموزان مقطع متوسطه. جستارهایی در مدیریت، روان‌شناسی و علوم تربیتی، ۴(۴)، ۱۳-۲۰.

مقدمه

دوره متوسطه یکی از مهم‌ترین مقاطع تحصیلی در نظام آموزش و پرورش هر کشور به شمار می‌رود، چرا که در این مرحله، دانش‌آموزان در آستانه ورود به آموزش عالی یا بازار کار قرار دارند و انتخاب‌های بنیادین زندگی علمی، شغلی و شخصیتی خود را شکل می‌دهند. این دوره از رشد، با تغییرات گسترده شناختی، عاطفی و اجتماعی همراه است و نیازمند حمایت‌های هدفمند روانی، تربیتی و تحصیلی از سوی خانواده، مدرسه و جامعه است. به اعتقاد بندورا نوجوانان در این دوره نیازمند تقویت باور به توانمندی‌های خود هستند تا بتوانند با چالش‌های یادگیری و انتخاب‌های آینده مقابله کنند (بندورا[1]، ۱۹۹۷؛ نقل در احمدی و زاهدی، ۱۴۰۰). افت انگیزش و بی‌انگیزگی در سال‌های پایانی متوسطه، به کاهش عملکرد تحصیلی، ترک تحصیل زودهنگام و افزایش احساس ناکامی منجر می‌شود (حسینی و زارعی، ۱۴۰۲). از این‌رو، پرداختن به عوامل روان‌شناختی مؤثر بر پیشرفت تحصیلی و انگیزش پیشرفت در این مقطع، ضرورت می‌یابد.

انگیزش پیشرفت به تمایل فرد برای دستیابی به موفقیت، عبور از موانع و برتری در عملکرد تحصیلی اشاره دارد. به‌بیان دیگر، این سازه روانی، نیروی درونی است که دانش‌آموز را برای تلاش مستمر و هدفمند در جهت رسیدن به موفقیت آموزشی تحریک می‌کند (فلاحی و محمدی، ۱۴۰۱). انگیزش پیشرفت ترکیبی از انگیزش درونی (مانند علاقه به یادگیری) و انگیزش بیرونی (مانند کسب نمره یا تایید دیگران) است. پینتریچ و دی‌گروت در قالب نظریه‌های خودتنظیمی یادگیری، انگیزش پیشرفت تحصیلی را نیروی جهت‌دهنده به انتخاب هدف، تلاش مستمر و راهبردهای مقابله‌ای معرفی کرده‌اند (پینتریچ و دی‌گروت[2]،۱۹۹۰؛ نقل در نیکبخت، ۱۴۰۲).

مک‌کللند (۱۹۷۴)، انگیزش پیشرفت تحصیلی را به‌عنوان یکی از نیازهای اصلی انسانی در کنار نیاز به قدرت و تعلق مطرح می‌کند. دانش‌آموزان با انگیزه پیشرفت بالا، معمولاً اهداف دشوارتر را می‌پذیرند، شکست را فرصتی برای یادگیری تلقی می‌کنند و نیازمند بازخوردهای مشخص و دقیق هستند (علیزاده، تقی لو، بختیاری‌نژاد و ابدالی، ۱۴۰۲). همچنین آتکینسون در نظریه انتظار–ارزش معتقد است انگیزش تابعی از ادراک فرد نسبت به احتمال موفقیت و ارزش درک شده از آن موفقیت است؛ یعنی اگر فردی انتظار موفقیت داشته باشد و آن موفقیت را ارزشمند بداند، احتمال درگیری با تکلیف و تلاش بیشتر افزایش می‌یابد. شواهد تجربی متعدد نیز بر اهمیت انگیزش پیشرفت تحصیلی تأکید کرده‌اند. پژوهش یاراحمدی و زارعی (۱۴۰۰) نشان داد که دانش‌آموزان با انگیزش بالا، در مدیریت زمان، حل مسئله و پشتکار در برابر چالش‌ها عملکرد بهتری دارند. همچنین مطالعه رضایی و شریفی (۱۳۹۹) بیان کرد که انگیزش پیشرفت تحصیلی پیش‌بین معنادار عملکرد تحصیلی، عزت‌نفس و خودتنظیمی یادگیری است.

سبک‌های یادگیری یکی از عواملی است که می‌تواند نقش مهمی در انگیزش پیشرفت تحصیلی داشته باشد. سبک یادگیری به ترجیحات شناختی و ذهنی فرد در دریافت، سازمان‌دهی، پردازش و استفاده از اطلاعات گفته می‌شود. این مفهوم، برای نخستین بار در روان‌شناسی شناختی مطرح شد و بعدها در نظریه تجربه‌گرایی دیوید کلب[3] به‌صورت جامع‌تری تبیین گردید. کلب (۱۹۸۴) سبک‌های یادگیری را در قالب چهار الگوی اصلی معرفی کرد: واگرا، همگرا، جذب‌کننده و انطباق‌دهنده. هر یک از این سبک‌ها با نوع خاصی از تفکر و رفتار یادگیری مرتبط است؛ سبک همگرا با حل مسئله، سبک واگرا با خلاقیت، سبک جذب‌کننده با نظریه‌پردازی، و سبک انطباق‌دهنده با یادگیری تجربی (کلب، ۱۹۸۴؛ نقل در سماوی و جاودان، ۱۳۹۶).

نظریه سبک‌های شناختی دان و دان بیان می‌کند که سبک یادگیری پدیده‌ای پویا است که می‌تواند در طول زمان با تجربه‌های یادگیری تغییر کند (دان و دان[4]، ۱۹۹۲؛ نقل در نظامی و همکاران، ۱۳۹۸). همچنین فلمینگ (۲۰۰۱) سبک یادگیری را براساس ترجیحات حسی ـ دیداری، شنیداری، خواندنی ـ نوشتاری و جنبشی طبقه‌بندی کرده است. این دیدگاه‌ها نشان می‌دهند که درک سبک یادگیری هر فرد، بستر طراحی آموزش‌های شخصی‌سازی‌شده و مؤثر را فراهم می‌کند.

یافته‌های تجربی نیز تأیید کرده‌اند که سبک یادگیری می‌تواند بر انگیزش پیشرفت تحصیلی تأثیرگذار باشد (شالا، تاچی و شالا[5]، ۲۰۲۴؛ ذوالفقاری، جان قربانیان، بروجردی و آقازیارتی، ۲۰۲۰؛ قدم‌پور، گراوند و سبزیان، ۲۰۲۰؛ کاتینگاب[6]، ۲۰۲۰). پژوهش نظامی و زین‌الدینی میمند (۱۳۹۸) نشان داد که تطابق بین سبک تدریس معلم و سبک یادگیری دانش‌آموز، باعث افزایش انگیزش و یادگیری مؤثرتر می‌شود. همچنین در مطالعه گل‌محمدنژاد، بهرامی و اصغرزاده (۱۴۰۰)، مشخص شد که دانش‌آموزانی که سبک یادگیری‌شان شناخته شده، مشارکت فعال‌تری در کلاس دارند و عملکرد تحصیلی بالاتری از خود نشان می‌دهند. پورساعدی و بازیار (۱۴۰۴) نیز در مطالعه‌ای نشان دادند که سبک‌های یادگیری می‌تواند نقش تعیین کننده‌ای در افزایش انگیزش تحصیلی دانش‌آموزان داشته باشد. نتایج پژوهش رحمان[7] (۲۰۲۵) نیز نشان داد که سبک یادگیری بر پیشرفت تحصیلی و انگیزه یادگیری تأثیر معناداری دارند.

یکی دیگر از عواملی که می‌تواند با انگیزش پیشرفت تحصیلی رابطه معناداری داشته باشد خودکارآمدی است (لستاری و کاووریان، ۲۰۲۴؛ قریب طزره، جوادی‌پور، و کرم‌دوست ،۲۰۲۲؛ فرهنگ، زمانی احری، قاسمی و کامران، ۲۰۲۰). خودکارآمدی به باور فرد نسبت به توانایی خود در انجام موفقیت‌آمیز تکالیف تحصیلی اشاره دارد. بندورا (۱۹۹۷) در نظریه شناخت اجتماعی خود، خودکارآمدی را یکی از مهم‌ترین عوامل مؤثر بر انگیزش، انتخاب هدف و پایداری در برابر شکست ها معرفی می‌کند. به‌عبارت دیگر، دانش‌آموزی که به توانایی خود در حل مسائل و انجام تکالیف ایمان دارد، با انگیزه بالاتر و تلاش بیشتر به تکالیف آموزشی نزدیک می‌شود (بندورا، ۱۹۹۷).

بندورا تأکید دارد که خودکارآمدی از چهار منبع اصلی نشأت می‌گیرد؛ تجربه‌های موفق پیشین، مشاهده الگوهای موفق، ترغیب اجتماعی، و حالات هیجانی ـ فیزیولوژیکی. در مقابل، کاتینگاب[8] (۲۰۲۰) خودکارآمدی را بخشی از چرخه خودتنظیمی یادگیری می‌داند که شامل هدف‌گذاری، نظارت بر پیشرفت و ارزیابی عملکرد است. این نظریه‌ها نشان می‌دهند که خودکارآمدی نه‌تنها یک باور درونی، بلکه سازه‌ای پویا و قابل ارتقاء در بستر آموزشی است.

1 Bandora
2 Pintrich & De Groot
3 Kolb
4 Dan & Dan
5 Shala, Tachi & Shala
6 Cuttingab
7 Rahman
8 Catingub

یافته‌های پژوهشی نیز به نقش خودکارآمدی اشاره کرده‌اند. در مطالعه احمدی ده‌قطب‌الدینی و همکاران (۱۴۰۱)، خودکارآمدی، اثرات انگیزش درونی و بیرونی را بر عملکرد تحصیلی تقویت کرد. قریب طزره، جوادی پور، و کرمدوست (۱۴۰۱) در پژوهشی به رابطه معنی دار چهار سبک یادگیری همگرا، واگرا، جذب‌کننده و انطباق دهنده با خودکارآمدی تحصیلی اشاره کرده اند. همچنین کریمی و نیکبخت (۱۴۰۰) گزارش کردند که خودکارآمدی به‌عنوان متغیر واسط، نقش معناداری در رابطه بین سبک یادگیری و انگیزش پیشرفت دارد. اوزایدین اوزکارا و ایبیلی[1] (۲۰۲۱) نیز در پژوهشی نشان دادند که بین سبک‌های یادگیری الکترونیکی دانشجویان و خودکارآمدی رابطه مثبتی وجود دارد.

بر پایه آنچه گفته شد، به‌نظر می‌رسد تعامل بین سبک‌های یادگیری و خودکارآمدی می‌تواند نقش تعیین‌کننده‌ای در انگیزش پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان ایفا می‌کند. بر همین اساس، پژوهش حاضر درصدد پاسخ‌گویی به این پرسش اساسی است که آیا خودکارآمدی نقش میانجی در رابطه‌ی سبک‌های یادگیری با انگیزش پیشرفت تحصیلی در دانش‌آموزان دارد؟

روش انجام پژوهش

جامعه آماری

این پژوهش شامل تمامی دانش‌آموزان دختر و پسر مقطع متوسطه دوره دوم شهر نیشابور در سال تحصیلی ۱۴۰۵-۱۴۰۴ است. این جامعه، دانش‌آموزان مدارس مختلف شامل مدارس دولتی، غیرانتفاعی و هیئت امنایی را در بر گرفته است. بر اساس اطلاعات آماری دریافتی از آموزش و پرورش منطقه، تعداد کل دانش‌آموزان این پایه در شهر نیشابور ۱۸۰۰ نفر برآورد شده است؛ که شامل ۹۲۰ نفر دانش‌آموز دختر و ۸۸۰ نفر دانش‌آموز پسر بود.

نمونه و روش نمونه‌گیری

جهت تعیین حجم نمونه آماری، با توجه به حجم جامعه و با استفاده از فرمول کوکران، در سطح اطمینان ۹۵ درصد و خطای مجاز ۵ درصد، حجم نمونه مطلوب ۳۰۰ نفر محاسبه گردید که با توجه به احتمال ریزش، تعداد آنها به ۳۵۰ نفر (۱۷۵ نفر دانش‌آموز دختر و ۱۷۵ نفر دانش‌آموز پسر) افزایش یافت. روش نمونه‌گیری پژوهش حاضر طبقه‌ای نسبی انتخاب گردید.

ابزارهای پژوهش

پرسش‌نامه سبک‌های یادگیری کلب (۱۹۸۴)

برای سنجش سبک‌های یادگیری دانش‌آموزان، از پرسش‌نامه استاندارد سبک‌های یادگیری دیوید کلب که نخستین بار در سال ۱۹۸۴ طراحی گردید استفاده شد. این پرسش‌نامه شامل ۱۲ گویه است و به‌صورت مقیاس لیکرت پنج‌درجه‌ای نمره‌گذاری می‌شود. آزمودنی‌ها می‌بایست در هر گویه، گزینه‌ای را که بیشترین تطابق با شیوه یادگیری آن‌ها دارد، انتخاب کنند. پاسخ‌ها با فرمول خاصی تحلیل می‌شوند تا مشخص شود هر فرد در کدام یک از چهار سبک یادگیری غالب (سبک واگرا، سبک همگرا، سبک جذب‌کننده، و سبک انطباق‌دهنده) قرار می‌گیرند.

روایی و پایایی این ابزار در پژوهش‌های گوناگون مورد تأیید قرار گرفته است. برای نمونه، پژوهش نظامی و زین‌الدینی میمند (۱۳۹۸)، ضریب پایایی آلفای کرونباخ این پرسش‌نامه را ۰/۸۶ گزارش کرده‌اند که نشان‌دهنده قابلیت اعتماد مطلوب آن است. همچنین این پرسش‌نامه در جامعه ایرانی، به‌ویژه در بین دانش‌آموزان مقطع متوسطه دوم و دانشجویان دانشگاه‌های کشور، توسط متخصصان روان‌شناسی تربیتی بومی‌سازی شده و در مطالعات آموزشی متعددی مورد استفاده قرار گرفته است.

پرسش‌نامه خودکارآمدی مورگان و جینکز (۱۹۹۹)

برای سنجش میزان خودکارآمدی در بین دانش‌آموزان، از پرسش‌نامه استاندارد خودکارآمدی مورگان و جینکز استفاده شده است. این پرسش‌نامه توسط مورگان و جینکز در سال ۱۹۹۹ طراحی شد. هدف اصلی این ابزار، ارزیابی باورهای دانش‌آموزان نسبت به توانایی‌های خود در انجام موفقیت‌آمیز فعالیت‌های تحصیلی و مقابله با چالش‌های آموزشی است. پرسش‌نامه مورگان و جینکز دارای ۳۰ گویه است و به صورت طیف لیکرت چهار درجه‌ای طراحی شده است. گزینه‌های پاسخ‌دهی از «کاملاً مخالف» (نمره ۱) تا «کاملاً موافق» (نمره ۴) دسته‌بندی شده‌اند. این پرسش‌نامه شامل سه خرده‌مقیاس اصلی است که هر یک جنبه‌ای از خودکارآمدی را مورد بررسی قرار می‌دهند. استعداد، شامل گویه‌هایی است که به ارزیابی باور فرد نسبت به توانایی‌های ذاتی و شناختی او در یادگیری می‌پردازد. بافت، به نقش شرایط محیطی، اجتماعی و موقعیتی در تسهیل یا تضعیف عملکرد تحصیلی می‌پردازد وکوشش، که میزان تلاش، پشتکار و اراده دانش‌آموز برای دستیابی به موفقیت در فرآیند آموزش را بررسی می‌کند. در پژوهش‌های داخلی، اعتبار و روایی این پرسش‌نامه تأیید شده است. برای نمونه، در مطالعه‌ای، ضریب پایایی آلفای کرونباخ برابر با ۰/۸۲ گزارش شده که نشان‌دهنده ثبات درونی مطلوب این ابزار است. علاوه‌برآن، تحلیل عاملی انجام‌شده نیز روایی سازه پرسش‌نامه را تأیید کرده است.

پرسش‌نامه انگیزش پیشرفت تحصیلی هرمنس[2] (۱۹۷۰)

برای سنجش میزان انگیزش پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان در این پژوهش، از پرسش‌نامه انگیزش پیشرفت تحصیلی هرمنس استفاده شده است. این ابزار نخستین بار در سال ۱۹۷۰ توسط هرمنس طراحی شد و از آن زمان تاکنون به‌عنوان یکی از پرکاربردترین ابزارهای سنجش انگیزش در حوزه آموزش و یادگیری به شمار می‌رود. پرسش‌نامه مذکور به‌ویژه برای ارزیابی تمایل افراد به موفقیت در زمینه‌های تحصیلی، اعتمادبه‌نفس تحصیلی و تلاش برای دستیابی به اهداف آموزشی تدوین شده است.

این پرسش‌نامه شامل ۲۹ گویه که با طیف لیکرت پنج‌درجه‌ای تنظیم شده است. گزینه‌های پاسخ‌دهی از «کاملاً مخالفم» (نمره ۱) تا «کاملاً موافقم» (نمره ۵) درجه‌بندی شده و هر یک از گویه‌ها یکی از جنبه‌های انگیزش پیشرفت تحصیلی را مورد ارزیابی قرار می‌دهد. گویه‌های پرسش‌نامه در سه بعد اصلی تمایل به موفقیت اعتمادبه‌نفس و خودکارآمدی، پشتکار و تلاش مستمر طبقه‌بندی می‌شوند. اعتبار و روایی این پرسش‌نامه در پژوهش‌های مختلف داخلی و خارجی مورد تأیید قرار گرفته است. برای نمونه، ضریب پایایی آن در مطالعات متعدد بین ۰/۸۰ تا ۰/۸۶ گزارش شده که نشان‌دهنده قابلیت اعتماد بالای آن است. همچنین، تحلیل عاملی نشان داده که ساختار سه‌بعدی این ابزار به‌خوبی بر ابعاد انگیزش پیشرفت تحصیلی منطبق است و از روایی سازه قابل‌قبولی برخوردار است.

1 Ozaydin Ozkara & Ebeley

2 Hermens

یافته‌ها

در جدول ۱، توصیف آماری نمرات مربوط به متغیرهای سبک‌های یادگیری، خودکارآمدی و انگیزش پیشرفت تحصیلی، شامل چولگی و کشیدگی به همراه شاخص‌های میانگین و انحراف استاندارد نمرات ارائه شده است. بر اساس اطلاعات بدست آمده میانگین سبک واگرا برابر با ۱۰/۶۴، سبک همگرا برابر با ۱۱/۵۳، سبک جذب‌کننده برابر با ۹/۸۷، سبک انطباق‌دهنده برابر با ۱۱/۰۱، خودکارآمدی برابر با ۷۵/۸۷ و میانگین انگیزش پیشرفت تحصیلی برابر با ۹۴/۴۱ است. همچنین با توجه به اینکه مقادیر چولگی و کشیدگی داده‌ها بین ۲+ و ۲- می‌باشد داده‌ها در سطح ۰/۰۵ از توزیع بهنجار برخوردارند.

جدول ۱. توصیف آماری نمرات متغیرهای پژوهش

	چولگی	کشیدگی	میانگین	انحراف استاندارد
واگرا	-۰/۰۰۴	-۰/۰۲۴	۱۰/۶۴	۲/۴۰۷
همگرا	-۰/۱۴۳	۰/۲۰۱	۱۱/۵۳	۲/۴۷۴
جذب‌کننده	۰/۱۳۷	۰/۱۰۶	۹/۸۷	۲/۴۵۴
انطباق‌دهنده	-۰/۵۴۱	۰/۲۴۵	۱۱/۰۱	۲/۴۵۳
خودکارآمدی	-۰/۶۷۳	۰/۳۳۹	۷۵/۸۷	۸/۵۰۷
انگیزش پیشرفت تحصیلی	-۰/۳۷۴	۱/۸۲۰	۹۴/۴۱	۱۰/۳۷۶

نتایج آزمون کالموگروف-اسمیرنوف جهت بررسی نرمال بودن توزیع نمرات متغیرهای به کار رفته در مدل نشان داد سطح معناداری آماره محاسبه شده برای تمامی متغیرها بزرگتر از ۰/۰۵ می‌باشد. بنابراین فرض نرمال بودن تک متغیری پذیرفته می‌شود. ضریب کشیدگی چند متغیره ماردیا برابر با ۲/۳۹۷ است که با توجه به اینکه این مقدار در محدوده ۳+ و ۳- قرار دارد فرض نرمال بودن چندمتغیره برقرار است. برای بررسی وجود هم‌خطی چندگانه بین متغیرها از شاخص های تحمل و عامل تورم واریانس استفاده شد. مقدار تحمل کمتر از ۰/۱ یا VIF بیشتر از ۱۰ نشان دهنده وجود هم‌خطی چندگانه است.

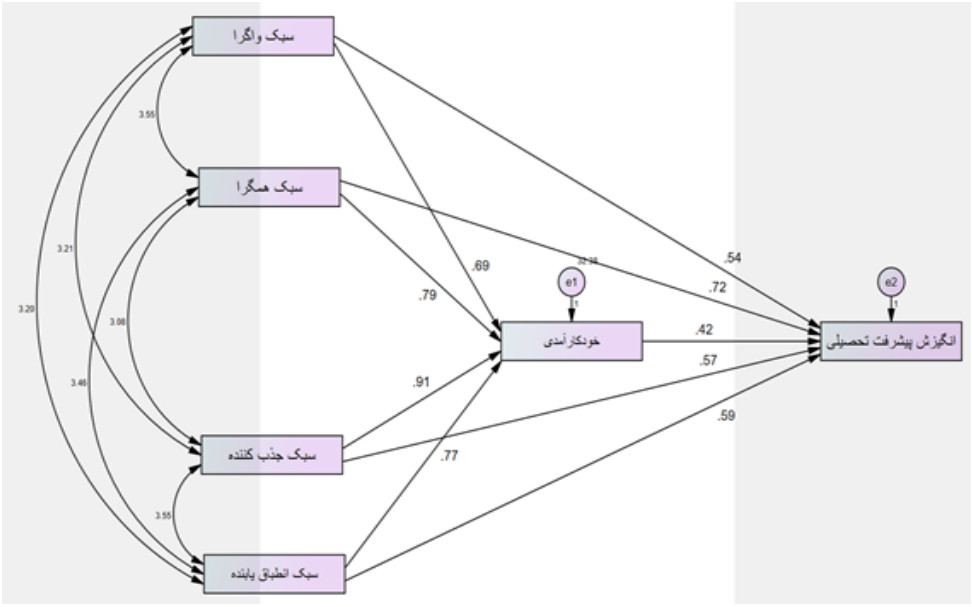
در جدول ۲ نتایج ضریب همبستگی بین سبک‌های یادگیری و خودکارآمدی با انگیزش پیشرفت تحصیلی نشان داده شده است. بر اساس نتایج بدست آمده ضرایب همبستگی محاسبه شده بین سبک‌های یادگیری و خودکارآمدی با انگیزش پیشرفت تحصیلی مثبت بوده و در سطح آلفای ۰/۰۱ معنی‌دار می‌باشند ($p<۰/۰۱$). مثبت بودن ضرایب بدست آمده نشان می‌دهد که بین سبک‌های یادگیری و خودکارآمدی با انگیزش پیشرفت تحصیلی رابطه مستقیم وجود دارد.

جدول ۲. ماتریس همبستگی بین متغیرهای پژوهش

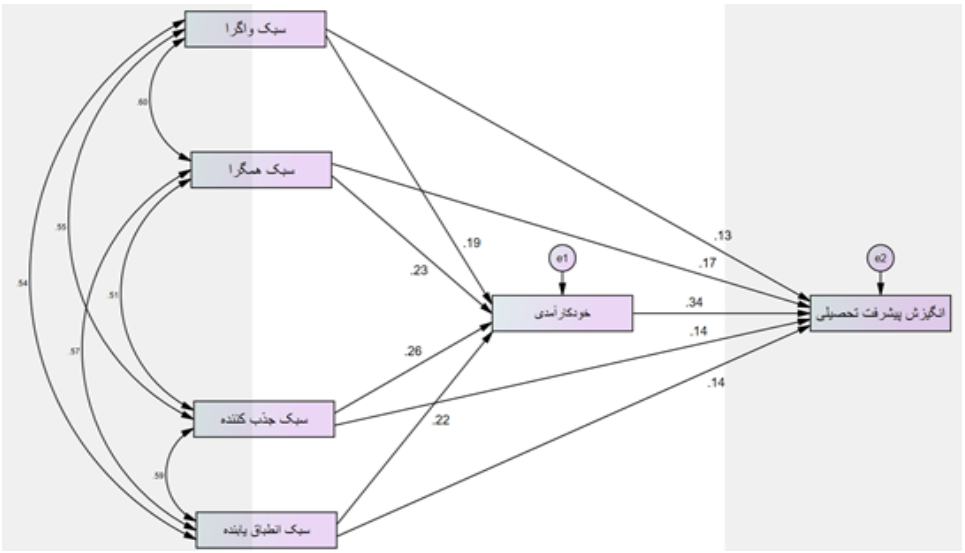
متغیرها	۱	۲	۳	۴	۵	۶
۱-واگرا	-					
۲-همگرا	۰/۵۹۷**	-				
۳-جذب‌کننده	۰/۵۴۶**	۰/۵۰۹**	-			
۴-انطباق‌دهنده	۰/۵۴۴**	۰/۵۷۱**	۰/۵۹۲**	-		
۵-خودکارآمدی	۰/۵۹۵**	۰/۶۰۵**	۰/۶۱۶**	۰/۶۱۴**	-	
۶-انگیزش پیشرفت تحصیلی	۰/۵۸۳**	۰/۶۰۳**	۰/۵۸۶**	۰/۵۹۸**	۰/۶۹۲**	-

*معنی‌داری در سطح پنج درصد **معنی‌داری در سطح یک درصد

به منظور بررسی برازش مدل نقش میانجی خودکارآمدی در رابطه‌ی سبک‌های یادگیری با انگیزش پیشرفت تحصیلی، از مدل‌سازی معادلات ساختاری به روش تحلیل مسیر استفاده گردید. پیش از استفاده از تحلیل مسیر، داده‌های پرت تک متغیری با استفاده از نمودار جعبه‌ای و داده‌های پرت چند متغیری با استفاده از آماره ماهالانوبیس بررسی و از مجموعه داده‌ها کنار گذاشته شدند. کجی و کشیدگی توزیع نمرات متغیرها با استفاده از نرم افزار SPSS محاسبه و نتایج نشان داد هیچ‌کدام از مقادیر کجی و کشیدگی بیشتر از دامنه ۱± نمی‌باشد. نرمال بودن داده‌ها با استفاده از آزمون کالموگروف-اسمیرنوف بررسی شد. نتایج نشان داد توزیع نمرات متغیرها نرمال است ($P>۰/۰۵$). فرض استقلال خطاها با آماره دوربین واتسون برای محاسبه‌ی معادلات رگرسیونی مدل پژوهش بررسی شد که مقدار به دست آمده بیانگر برقراری این مفروضه است. مفروضه‌ی هم خطی بین متغیرها با استفاده از همبستگی پیرسون بین زوج متغیرها بررسی شد. با توجه به اینکه همبستگی دو متغیری ۰/۹ و بالاتر نشان دهنده‌ی هم‌خطی است، این مشکل در داده‌های پژوهش حاضر مشاهده نشد. علاوه‌برآن آماره تحمل و عامل تورم واریانس به منظور بررسی هم‌خطی چندگانه محاسبه شد. نتایج نشان داد هیچکدام از مقادیر آماره تحمل کوچکتر از حد مجاز ۰/۱ و هیچکدام از مقادیر عامل تورم واریانس بزرگتر از حد مجاز ۱۰ نمی‌باشند. بنابراین بر اساس دو شاخص ذکر شده وجود هم‌خطی چندگانه در داده‌ها مشاهده نشد. پس از بررسی مفروضه‌ها و حصول اطمینان از برقراری آنها، به منظور ارزیابی مدل مورد بررسی از تحلیل مسیر استفاده شد. مدل بررسی شده به همراه شاخص‌های مربوط به برازش مدل در ادامه ارائه شده است.



شکل ۱. ضرایب غیراستاندارد نقش میانجی خودکارآمدی در رابطه‌ی سبک‌های یادگیری با انگیزش پیشرفت تحصیلی



شکل۲ . ضرایب استاندارد مدل نقش میانجی خودکارآمدی در رابطه‌ی سبک‌های یادگیری با انگیزش پیشرفت تحصیلی

در شکل۱ و۲ به ترتیب ضرایب غیراستاندارد و استاندارد مدل پیشنهادی به منظور بررسی نقش میانجی خودکارآمدی در رابطه‌ی سبک‌های یادگیری با انگیزش پیشرفت تحصیلی نشان داده شده است. شاخص‌های مربوط به برازش مدل در جدول ۳ ارائه شده است.

جدول ۳. شاخص‌های برازش مدل

شاخص برازش	دامنه مورد قبول	مقدار مشاهده شده	ارزیابی شاخص برازش
χ2/df	≤۵	۳/۲۵۱	مناسب
IFI	>۰/۹	۰/۹۱۲	مناسب
RMSEA	<۰/۰۸	۰/۰۶۱	مناسب
SRMR	<۰/۰۸	۰/۰۵۴	مناسب
CFI	>۰/۹	۰/۹۱۱	مناسب
GFI	>۰/۹	۰/۹۰۹	مناسب
NFI	>۰/۹	۰/۹۰۶	مناسب

شاخص نسبت مجذور کای بر درجه آزادی (χ^2/df) در دامنه بین ۱ تا ۵ قرار دارد. خطای ریشه دوم میانگین مربعات خطای برآورد (RMSEA) برابر ۰/۰۶۱ و ریشه دوم میانگین مربعات باقی مانده (SRMR) برابر با ۰/۰۵۴ است که از میزان ملاک (۰/۰۸) کوچکتر است و در نهایت شاخص‌های CFI، NFI، GFI و IFI نیز از ملاک مورد نظر (۰/۹) بزرگتر هستند. در مجموع و با در نظر گرفتن تمامی شاخص‌های برازش محاسبه شده، برازش مدل نقش میانجی خودکارآمدی در رابطه‌ی سبک‌های یادگیری با انگیزش پیشرفت تحصیلی با داده‌ها مورد تایید قرار می گیرد.

برای تعیین معنی‌داری آماری نقش میانجی خودکارآمدی در رابطه سبک‌های یادگیری با انگیزش پیشرفت تحصیلی، از روش بوت استراپ استفاده شد. نتایج بدست آمده در ادامه ارائه شده است.

جدول۴. ضریب مسیر اثر غیرمستقیم سبک‌های یادگیری بر انگیزش پیشرفت تحصیلی از طریق متغیر میانجی خودکارآمدی

	اثر غیرمستقیم		ضریب غیراستاندارد	ضریب استاندارد	سطح معنی‌داری
واگرا	خودکارآمدی	انگیزش پیشرفت تحصیلی	۰/۲۸۸	۰/۰۶۷	۰/۰۱
همگرا	خودکارآمدی	انگیزش پیشرفت تحصیلی	۰/۳۲۹	۰/۰۷۸	۰/۰۱
جذب‌کننده	خودکارآمدی	انگیزش پیشرفت تحصیلی	۰/۳۷۹	۰/۰۹۰	۰/۰۱
انطباق‌دهنده	خودکارآمدی	انگیزش پیشرفت تحصیلی	۰/۳۲۳	۰/۰۷۶	۰/۰۱

بر اساس نتایج بدست آمده ضرایب مربوط به تاثیر غیرمستقیم سبک‌های یادگیری بر انگیزش پیشرفت تحصیلی از طریق متغیر میانجی خودکارآمدی، در سطح آلفای ۰/۰۱ معنی‌دار است ($p<۰/۰۱$). از این رو فرضیه پژوهش مبنی بر نقش میانجی خودکارآمدی در رابطه‌ی سبک‌های یادگیری با انگیزش پیشرفت تحصیلی مورد تایید قرار می‌گیرد

بحث و نتیجه‌گیری

نتایج این پژوهش نشان داد که خودکارآمدی نقش میانجی در رابطه‌ی سبک‌های یادگیری با انگیزش پیشرفت تحصیلی دارد. نتایج پژوهش حاضر با یافته های حسینی و زارعی (۱۴۰۲)، محمدی و زاهدی (۱۴۰۰)، کریمی و نیکبخت (۱۴۰۰)، اسپوزیتو و همکاران (۲۰۲۵)، شالا، تاچی و شالا (۲۰۲۴) و کاتینگاب (۲۰۲۰) همسو است.

جهت تبیین این پژوهش براساس چارچوب نظریه شناخت اجتماعی بندورا (۱۹۹۷)، خودکارآمدی صرفا یک احساس نیست، بلکه سازه‌ای تعیین‌کننده است که فرایندهای شناختی، هیجانی و انگیزشی فرد را تحت کنترل قرار می‌دهد. در صورتی که دانش‌آموز از سبک یادگیری مؤثر استفاده کند، اما فاقد باور به توانایی‌های خود باشد، ظرفیت بالقوه او بالفعل نخواهد شد. در مقابل، زمانی که سبک یادگیری مطلوب و خودکارآمدی همزمان تقویت گردند، دانش‌آموز نه‌تنها یادگیری بهتری خواهد داشت، بلکه انگیزه بیشتری برای ادامه مسیر و حتی مواجهه سازنده با شکست از خود نشان می‌دهد.

از سوی دیگر، بر اساس نظریه اسناد واینر (۱۹۸۶)، خودکارآمدی عاملی کلیدی در تفسیر دلایل موفقیت یا شکست است. افرادی که از خودکارآمدی بالایی برخوردارند، شکست را به تلاش ناکافی نسبت می‌دهند و برای بهبود عملکرد خود تلاش می‌کنند، اما کسانی که خودکارآمدی پایینی دارند، ناکامی را به ناتوانی شخصی خود ربط داده و در نتیجه انگیزش‌شان تضعیف می‌گردد. به همین دلیل سبک یادگیری زمانی می‌تواند اثربخش باشد که خودکارآمدی به‌عنوان یک مکانیسم انگیزشی حمایت‌گر فعال باشد. خودکارآمدی نه‌تنها یک مؤلفه روان‌شناختی منفرد نیست بلکه عاملی تنظیم‌کننده برای سایر متغیرهای تأثیرگذار بر یادگیری و انگیزش محسوب می‌شود. به‌عبارت روشن‌تر، اگرچه انتخاب سبک یادگیری مناسب یک پیش‌نیاز اساسی است، اما در غیاب باور به توانایی شخصی، انگیزش پایدار و تلاش هدفمند در دانش‌آموزان شکل نمی‌گیرد.

این پژوهش نیز مانند دیگر پژوهش‌ها دارای محدودیت‌هایی بود. نخست استفاده از پرسش‌نامه به‌عنوان تنها ابزار گردآوری داده‌ها، احتمال سوگیری را بالا می‌برد. همچنین این پژوهش از نوع همبستگی بوده لذا روابط علت ـ معلولی را نمی‌سنجد. از طرف دیگر به جهت محدود بودن جامعه آماری به دانش‌آموزان نیشابور جهت تعمیم یافته‌ها باید جانب احتیاط رعایت گردد. نتایج پژوهش حاضر نشان داد که شناسایی سبک‌های یادگیری، رویکردی موثر برای ارتقاء انگیزه پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان است و باید به‌عنوان بخشی از برنامه‌ریزی آموزشی مدارس متوسطه به کار گرفته شود.

منابع

احمدی ده قطب‌الدینی، م؛ شرفی، م؛ غلامرضایی‌نژاد اناری، م؛ و محمودی، ا. (۱۴۰۱). آزمون برازندگی مدلی در رابطه بین خودکارآمدی، اهداف پیشرفت و انگیزش درونی ـ بیرونی دانش‌آموزان . روان‌شناسی تربیتی، ۱۶(۵۴)،۱۸-۱.

پور ساعدی، ع؛ و بازیار ، ف. (۱۴۰۴). بررسی رابطه بین سبک‌های یادگیری و پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان در مدارس، اولین همایش بین المللی آموزش نوین: پیوند روان‌شناسی و تربیت در مسیر تحول آموزشی. آذربایجان شرقی- ملکان.

حسینی، ز؛ و زارعی، ل. (۱۴۰۲). تأثیر خودکارآمدی بر تعامل سبک‌های یادگیری و پیشرفت تحصیلی. علوم تربیتی و روان‌شناسی، ۱۹(۲)،۳۳-۱۹.

رضایی، ف؛ و شریفی، م. (۱۳۹۹). تأثیر سبک‌های یادگیری بر انگیزش پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان. روان‌شناسی کاربردی، ۱۲(۴)،۱۲۲-۹۳.

علیزاده، ز؛ تقی لو، ر؛ بختیاری نژاد، م و ابدالی، ف. (۱۴۰۲). کنکاش نظریه مک کله لند در مورد انگیزه پیشرفت. اولین همایش بین المللی افق های نوین در آموزش و پرورش در هزاره سوم، ایران-بوشهر.

فلاحی، ن؛ و محمدی، ش. (۱۴۰۱). راهبردهای تدریس متناسب با سبک‌های یادگیری. پژوهش در علوم تربیتی، ۱۱(۱)، ۶۱-۴۵.

قریب طزره، س؛ جوادی‌پور، م؛ و کرمدوست، ن. ع. (۱۴۰۱). رابطه بین سبک‌های یادگیری و خلاقیت با خودکارآمدی تحصیلی دانش‌آموزان دوره متوسطه اول. ماهنامه علمی- پژوهشی راهبردهای آموزش در علوم پزشکی، ۱۵(۴)، ۳۳۰-۳۴۰.

گل محمدنژاد بهرامی، م؛ و اصغرزاده، ک. (۱۴۰۰). پیش‌بینی انگیزش تحصیلی از طریق هیجانات مثبت و منفی. مطالعات روان‌شناسی ایران، ۱۲(۳)، ۴۹-۳۳.

گل محمدنژاد بهرامی، م؛ و اصغرزاده، ک. (۱۴۰۰). شناسایی سبک‌های یادگیری در آموزش مهارتی. مهارت‌آموزی و کارآفرینی، ۸(۲)، ۴۷-۳۱.

محمدی، ز؛ و زاهدی، ف. (۱۴۰۰). رابطه بین خودکارآمدی، انگیزش پیشرفت و عملکرد تحصیلی. پژوهش در علوم تربیتی، ۱۸(۴)،۱۰۰-۸۹.

نظامی، ا؛ رضوی نعمت‌اللهی، م؛ و زین‌الدینی میمند، ر. (۱۳۹۸). تحلیل تفاوت سبک‌های یادگیری در بین دانش‌آموزان مقطع متوسطه. پژوهشنامه علوم تربیتی، ۱۵(۳)، ۸۵-۶۷.

نظامی، م؛ رضوی نعمت‌اللهی، و؛ و زین‌الدینی میمند، ز. (۱۳۹۸). بررسی نقش

میانجی خودکارآمدی خلاقانه در رابطه بین سبک یادگیری شناختی با انگیزش پیشرفت تحصیلی. روان‌شناسی تربیتی، ۱۶(۶۳)،۱۳۴-۱۲۱.

Affuso, G., Zannone, A., Esposito, C. et al. (2025). The reciprocal effects of learning motivation, perceived academic self-efficacy and academic performance in adolescence: a four-wave longitudinal study. European Journal of Psychology of Education, 40, 6. Bandura, A. (1997). Self-efficacy: The exercise of control. W.H. Freeman.

Bouffard, T., Vezeau, C., & Bordeleau, L. (1998). A developmental study of the relation between combined learning and performance goals and students' self-regulated learning. British Journal of Educational Psychology, 68(3), 309-319.

Catingub, D. (2020). Learning styles, motivation to learn and academic performance of grade five pupils. International Journal of Science and Management Studies (IJSMS), 3(3), 49-61.

Dunn, R., & Dunn, K. (1978). Teaching elementary students through their individual learning styles: practical approaches for grades 3-6.

Farhang, R., Zamani Ahari, U., Ghasemi, S., & Kamran, A. (2020). The Relationship between Learning Styles and Career Decision-Making Self-Efficacy among Medicine and Dentistry Students of Ardabil University of Medical Sciences. Education Research International, 2020(1), 6662634.

Ghadampour, E., Garavand, H. and Sabzian, S. (2020). The Relationship between Learning Styles with Achievement Motivation and Academic Achievement of High School Students in Lorestan Province. Educational and Scholastic studies, 9(2), 7-32.

Gharib-Tazareh, S., Javadipour, M., & Karamdoust, N. (2022). Relationship between learning styles and creativity with academic self-efficacy of junior high school students. Education Strategies in Medical Sciences, 15(4), 330-340.

Kolb, D. A. (1984). Experiential learning: Experience as the source of learning and development. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.

Ozaydin Ozkara, B., & Ibili, E. (2021). Analysis of students' e-learning styles and their attitudes and self-efficacy perceptions towards distance education. International Journal of Technology in Education and Science (IJTES), 5(4), 550-570.

Lestari, A. N., & Kawuryan, S. P. (2024). The Relationship Between Self Efficacy, Learning Styles to the Learning Activeness of Prospective Teachers. Jurnal Ilmiah Sekolah Dasar, 8(1), 129-136.

Pintrich, P. R. (2000). Multiple goals, multiple pathways: The role of goal orientation in learning and achievement. Journal of Educational Psychology, 92(3), 544–555.Pintrich, P. R. (2000). The role of goal orientation in self-regulated learning. In Handbook of self-regulation (pp. 451-502). Academic Press.

Pintrich, P. R., & De Groot, E. V. (1990). Motivational and self-regulated learning components of classroom academic performance. Journal of Educational Psychology, 82(1), 33.

Rahman, A. (2025). The Relationship Between Learning Styles and Learning Motivation Towards Academic Achievement of Students of The Faculty of Economics and Business, State University of Makassar. Economics and Business Journal (ECBIS), 4(1), 69–74. https://doi.org/10.47353/ecbis.v4i1.245.

Shala, D. S., Thaçi, E., & Shala, A. (2024). Learning styles and motivation: their role in academic performance. Journal of Educational and Social Research, 14(3), 258-269.

Zolfaghari, M., Janghorbanian, Z., Krevan Brojerdi, K., & Aghaziarati, A. (2020). Investigation the Role of Teaching Styles and Student-Teacher Interaction in Dropped Out Students' Academic Achievement Motivation. Education Strategies in Medical Sciences, 13(3), 220-228.