

The Mediating Role of Academic Self-Efficacy and Self-Esteem in the Relationship between Learning Styles and Test Anxiety in Female Students

Yadi Yosefabad Sh¹, *Kiani Q², Entesar Foumani Gh²

Author Address

1. PhD Student of Educational Psychology, Zanjan Branch, Islamic Azad University, Zanjan, Iran;
2. Assistant Professor, Department of Psychology, Zanjan Branch, Islamic Azad University, Zanjan, Iran;
*Corresponding author's email: gamar.kiani@iauz.ac.ir

Received: 2021 October 13; Accepted: 2021 February 13

Abstract

Background & Objectives: Anxiety is among the most frequent problems in students. In addition to creating academic problems, it may also generate behavioral complications. Test anxiety could be induced by several reasons, such as environmental (e.g., school and family environment & peers), and intrapersonal characteristics. Overlooking the contributing factors that induce test anxiety can lead to individual and social risks for students and families, including high financial costs, academic failure, and learning disabilities. Therefore, it is essential to address this issue. The present study aimed at determining the mediating role of academic self-efficacy and self-esteem in the relationship between learning styles and test anxiety in Iranian 11th-grade female students.

Methods: This was a correlational study. The study population consisted of all 11th-grade female students living in Tabriz City, Iran, in the 2019–2020 academic year. The study sample consisted of 430 students who were randomly selected in 3 stages. Initially, the third district out of 5 educational districts was randomly selected. Next, 5 schools were randomly selected from this area. Finally, volunteer eligible students were selected as the research sample. The inclusion criteria included female gender; no mental health disorders; willingness to participate in the study; residing in Tabriz City, and not receiving pharmacotherapy for biopsychological conditions. The study participants who failed to complete the questionnaires were excluded from this study. Data collection tools were the Test Anxiety Questionnaire (Abolghasemi et al., 1996), Academic Self-Efficacy Scale (Midgley et al., 2000), Kolb Learning Style Inventory (Kolb & Kolb, 2005), and Rosenberg Self-Esteem Scale (Rosenberg, 1965). Gender, grade, and age were considered as the control variables. For statistical analysis, descriptive statistical procedures (e.g., mean & SD), and inferential statistics, including Spearman's rank correlation coefficient were employed in SPSS. To assess the model's goodness of fit, structural equations were conducted using AMOS via the asymptotic distribution-free procedure. This is because the obtained data were not normally distributed and this procedure was not sensitive to the abnormality of distribution. The significance level of all tests was set at 0.05.

Results: Based on the Spearman test data, there was no relationship between self-esteem, visual learning style, reflective observation, and experimentalism ($p>0.05$). There was a positive relationship between academic self-efficacy and self-esteem ($r=0.26$, $p<0.001$). There was a negative relationship between test anxiety and visual learning style ($r=-0.53$, $p<0.001$); a positive and significant relationship between test anxiety and abstract learning style ($r=0.52$, $p<0.001$), and a positive and significant relationship between test anxiety and experimental learning style ($r=0.39$, $p<0.001$). The goodness of fit results revealed that the direct effect of learning styles was not significant on self-esteem ($\beta=-0.02$, $p=0.67$). The direct effect of self-esteem was significant on academic self-efficacy ($\beta=0.19$, $p=0.001$). Learning styles significantly impacted academic self-efficacy ($\beta=-0.14$, $p=0.006$). Academic self-efficacy significantly influenced test anxiety ($\beta=0.13$, $p=0.001$). Additionally, the effect of self-esteem was significant on test anxiety ($\beta=-0.07$, $p=0.04$); learning style also presented a significant effect on test anxiety ($\beta=0.62$, $p=0.001$). The indirect effect of self-esteem on test anxiety was not significant ($p=0.500$); neither was the total effect of self-esteem on test anxiety ($p=0.486$). The indirect effects of learning styles were not significant on test anxiety either ($p=0.517$). The total effect of learning styles was also insignificant on test anxiety ($p=0.482$). Furthermore, the study results revealed that the research model had acceptable goodness of fit (AGFI=0.96, RMSEA=0.054).

Conclusion: Teachers and school counselors can reduce students' test anxiety by improving their academic self-efficacy as well as experimental, abstract, and objective learning styles.

Keywords: Test anxiety, Academic self-efficacy, Self-Esteem, Learning styles.

تعیین نقش میانجی خودکارآمدی تحصیلی و عزت نفس در رابطه بین سبک‌های یادگیری و اضطراب امتحان دانش‌آموزان دختر پایه یازدهم

شکوفه یدی یوسف‌آباد^۱، *قمر کیانی^۲، غلامحسین انتصار فومنی^۲

توضیحات نویسندگان

۱. دانشجوی دکتری روان‌شناسی تربیتی، واحد زنجان، دانشگاه آزاد اسلامی، زنجان، ایران؛

۲. استادیار، گروه روان‌شناسی، واحد زنجان، دانشگاه آزاد اسلامی، زنجان، ایران.

*رأبانا نامه نویسنده مسئول: qamar.kiani@iauz.ac.ir

تاریخ دریافت: ۲۲ مهر ۱۳۹۹؛ تاریخ پذیرش: ۲۵ بهمن ۱۳۹۹

چکیده

زمینه و هدف: اضطراب امتحان علاوه بر ایجاد مشکلات تحصیلی موجب به وجود آمدن معضل‌های رفتاری در بین آن‌ها می‌شود؛ بنابراین پژوهش حاضر با هدف تعیین نقش میانجی خودکارآمدی تحصیلی و عزت نفس در رابطه بین سبک‌های یادگیری و اضطراب امتحان دانش‌آموزان دختر پایه یازدهم در دوره متوسطه دوم انجام گرفت.

روش بررسی: روش پژوهش از انواع مطالعات همبستگی بود. تمامی دانش‌آموزان دختر پایه یازدهم دوره متوسطه دوم شهر تبریز که در سال تحصیلی ۹۹-۱۳۹۸ مشغول به تحصیل بودند، جامعه آماری پژوهش حاضر را تشکیل دادند. نمونه مطالعه شده شامل ۴۳۰ دانش‌آموز بود که به روش نمونه‌گیری خوشه‌ای چندمرحله‌ای انتخاب شدند. ابزار جمع‌آوری اطلاعات پرسشنامه اضطراب امتحان (ابوالقاسمی و همکاران، ۱۳۷۵)، مقیاس عزت نفس روزنبرگ (روزنبرگ، ۱۹۶۵) پرسشنامه خودکارآمدی تحصیلی (میچلی و همکاران، ۲۰۰۰) و پرسشنامه سبک یادگیری کلب (کلب و کلب، ۲۰۰۵) بود. به منظور تجزیه و تحلیل داده‌ها از ضریب همبستگی اسپیرمن و روش معادلات ساختاری در نرم‌افزارهای SPSS نسخه ۲۵ و AMOS نسخه ۲۰ استفاده شد. سطح معناداری ۰/۰۵ در نظر گرفته شد.

یافته‌ها: نتایج نشان داد، اثر مستقیم عزت نفس بر خودکارآمدی تحصیلی ($\beta=0/19, p=0/001$)، سبک‌های یادگیری بر خودکارآمدی تحصیلی ($\beta=-0/14, p=0/006$)، خودکارآمدی تحصیلی بر اضطراب امتحان ($\beta=0/13, p=0/001$)، عزت نفس بر اضطراب امتحان ($\beta=-0/07, p=0/004$) و سبک‌های یادگیری بر اضطراب امتحان ($\beta=0/62, p=0/001$)، معنادار بود؛ همچنین اثرات غیرمستقیم عزت نفس ($p=0/000$) و سبک‌های یادگیری ($p=0/017$) بر اضطراب امتحان معنادار نیست. نتایج شاخص‌های نکوئی مشخص کرد که مدل از نکوئی برازش خوبی برخوردار بود ($AGFI=0/96, RMSEA=0/054$).

نتیجه‌گیری: براساس نتایج پژوهش حاضر، معلمان و مشاوران مدارس می‌توانند با ارتقای خودکارآمدی تحصیلی و تقویت سبک‌های یادگیری آزمایشگری، انتزاعی و عینی، اضطراب امتحان دانش‌آموزان را کاهش دهند.

کلیدواژه‌ها: اضطراب امتحان، خودکارآمدی تحصیلی، عزت نفس، سبک‌های یادگیری.

اضطراب امتحان^۱ شکلی از اضطراب با هراس اجتماعی^۲ است که شخص را درباره توانایی‌هایش دچار شک می‌کند و نتیجه آن کاهش توان مقابله با موقعیتی مانند امتحان است (۱). اضطراب امتحان در شرایط شناختی ناهنجار (مانند ادراک‌های نگران‌کننده و افکار نامرتبط به امتحان) در برابر فشارهای تحصیلی مشخص می‌شود (۲). این واکنش‌های ناهنجار به شرایط بسیار فشارزا، افت عملکرد و کاهش حافظه فعال منجر می‌شود (۳).

اضطراب امتحان می‌تواند تحت تأثیر عوامل محیطی (برای مثال جو مدرسه، خانواده و همسالان) و عوامل درون‌فردی باشد (۳). خودکارآمدی^۳ از مهم‌ترین روش‌های افراد برای مدیریت حوادث مؤثر بر زندگی و به‌عنوان بخش اساسی از سامانه «خود»، به توانمندی ادراک‌شده شخص در انجام کاری یا کنارآمدن با شرایط ویژه گفته می‌شود (۴). در نظریه بندورا، خودکارآمدی، توانایی فرد در انجام کاری در کنارآمدن با شرایط خاص است (۵). افرادی که خودکارآمدی قوی دارند، از فرصت‌ها به‌طور مطلوبی بهره می‌گیرند و تلاش می‌کنند تا بر محدودیت‌ها غلبه کنند. یکی از انواع خودکارآمدی، خودکارآمدی تحصیلی^۴ است که شامل باورداشتن به توانایی‌ها برای رسیدن به اهداف در زمینه‌ای تحصیلی مشخص است (۶). پژوهش‌ها نشان می‌دهد که خودکارآمدی تحصیلی با انگیزش تحصیلی و عملکرد تحصیلی رابطه معنادار دارد (۸-۶).

سبک‌های یادگیری^۵، مجموعه عوامل شناختی، عاطفی، شخصیتی و روانی است که به‌منزله معیارهای نسبتاً باثبات به‌منظور تعیین چگونگی ادراک یادگیرنده و تعامل او با محیط یادگیری به‌کار می‌رود (۱۰۹). کلب سبک یادگیری را روش ترجیحی فراگیران برای دریافت و پردازش اطلاعات می‌داند. مطابق طبقه‌بندی کلب، سبک‌های یادگیری شامل تجربه عینی، مشاهده تأملی، مفهوم‌سازی انتزاعی و آزمایشگری فعال است (۱۱).

عزت‌نفس^۶ به‌دیده‌گاه کلی فرد درباره خودش اشاره دارد و به‌منزله ارزش خود و تصویر از خود نیز به‌کار می‌رود. عزت‌نفس در زمینه تحصیلی مبتنی بر مقدار ارزشی است که فرد به‌عنوان دانش‌آموز برای خود قائل است (۱۲). با ارتقای عزت‌نفس احساس قابلیت در شخص به‌وجود می‌آید و تغییرات مثبتی همچون موفقیت تحصیلی، افزایش کوشش برای به‌دست‌آوردن موفقیت، داشتن اعتماد به‌نفس زیاد و تمایل به برخورداری از سلامت بیشتر در وی مشخص می‌شود (۱۳).

در نظرنگرفتن عوامل مؤثری که منجر به اضطراب امتحان می‌شوند، مخاطرات فردی و اجتماعی برای دانش‌آموزان و خانواده‌ها ازجمله هزینه‌های مالی زیاد، ناکامی و شکست تحصیلی و ناتوانی یادگیری در پی دارد؛ بنابراین پرداختن به این موضوع حائز اهمیت است. درباره نقش خودکارآمدی، عزت‌نفس و سبک‌های یادگیری در اضطراب امتحان پژوهش‌های زیر انجام شده است: اعرابی و صدیق ارفعی در

پژوهشی رابطه بین عادات مطالعه، اهداف پیشرفت و خودکارآمدی تحصیلی را با اضطراب امتحان دانش‌آموزان دبیرستان بررسی کردند (۱۴)؛ دیانت و همکاران در تحقیقی به پیش‌بینی خودتنظیمی و خودکارآمدی تحصیلی بر اضطراب امتحان با نقش واسطه‌ای اهمال‌کاری تحصیلی پرداختند (۱۵)؛ هاشمی و همکاران رابطه علی را بین ابعاد مدل ارتباطی خانواده، هوش هیجانی و خودکارآمدی تحصیلی با اضطراب امتحان در دانش‌آموزان پسر سال اول دبیرستان مطالعه کردند (۱۶)؛ اکبری بورنگ و یزدی پیش‌بینی‌پذیری اضطراب امتحان را براساس خودکارآمدی تحصیلی ارزیابی کردند (۱۷)؛ یسلی‌پورت نیز به پیش‌بینی‌پذیری اضطراب امتحان براساس خودکارآمدی تحصیلی پرداخت (۱۸). در تمامی پژوهش‌های مذکور نقش خودکارآمدی در اضطراب امتحان تأیید شده است. در پژوهش عبدالمحمیدی و همکاران نقش عزت‌نفس در اضطراب امتحان به تأیید رسید (۱۷)؛ اما نقش سبک‌های یادگیری در اضطراب امتحان مدنظر نبود. از سوی دیگر پژوهش‌های انجام‌شده بیشتر بر دانشجویان متمرکز بوده یا تأثیر مدلی درمانی و آموزشی را بر اضطراب امتحان اندازه‌گیری کرده است؛ همچنین پژوهش‌های پیشین به‌طور مستقیم مدلی را جهت بررسی نقش میانجی عزت‌نفس و خودکارآمدی تحصیلی در ارتباط با سبک‌های یادگیری و اضطراب امتحان بررسی نکردند؛ لذا با توجه به اهمیت اضطراب امتحان در سلامت روان دانش‌آموزان و موفقیت تحصیلی آن‌ها و وجود خلأ پژوهشی در این زمینه، پژوهش حاضر با هدف تعیین نقش میانجی خودکارآمدی تحصیلی و عزت‌نفس در رابطه بین سبک‌های یادگیری و اضطراب امتحان دانش‌آموزان دختر پایه یازدهم شهر تبریز انجام شد.

۲ روش‌بررسی

روش پژوهش از انواع مطالعات همبستگی بود. تمامی دانش‌آموزان دختر پایه یازدهم دوره متوسطه دوم شهر تبریز که در سال تحصیلی ۹۹-۱۳۹۸ مشغول به تحصیل بودند، جامعه آماری پژوهش حاضر را تشکیل دادند. نمونه مطالعه‌شده شامل ۴۳۰ دانش‌آموز بود که به‌روش نمونه‌گیری خوشه‌ای چندمرحله‌ای انتخاب شدند. برای انتخاب این مقدار از نمونه می‌توان گفت، به‌نظر بسیاری از پژوهشگران حجم نمونه سیصد نفر برای معادلات ساختاری خوب و پانصد نفر بسیار خوب در نظر گرفته شده است (۱۹، ۲۰). برای انتخاب نمونه بعد از کسب مجوز از آموزش و پرورش شهر تبریز، مراحل زیر انجام پذیرفت.

در مرحله اول از نواحی پنج‌گانه آموزش و پرورش شهر تبریز، ناحیه سه، به‌صورت تصادفی مدنظر قرار گرفت؛ از بین مدارس ناحیه سه، پنج مدرسه دخترانه دوره متوسطه دوم به‌صورت تصادفی انتخاب شدند؛ در مرحله سوم دانش‌آموزانی که واجد شرایط و داوطلب بودند، به‌عنوان نمونه آماری در نظر گرفته شدند. ملاک‌های ورود شرکت‌کنندگان به پژوهش عبارت بود از: اشتغال به تحصیل در پایه یازدهم؛ جنسیت دختر؛ مبتلانی نبودن به اختلالات روانی؛ تمایل به شرکت در پژوهش؛

5. Academic self-efficacy

6. Learning styles

7. Self-esteem

1. Test anxiety

2. Social panic

3. Self-efficacy

4. Self

اقامت در شهر تبریز؛ مصرف نکردن دارو به دلیل وضعیت جسمانی یا روانی خود. ملاک‌های خروج شرکت‌کنندگان از پژوهش نیز پاسخ‌ندادن به همه سؤالات پرسشنامه‌ها بود. ملاک‌های ورود با خودگزارشی توسط دانش‌آموزان، گزارش‌گیری از والدین و مشاور مدرسه و همچنین مطالعه پرونده دانش‌آموز در مدرسه مشخص شد.

در پژوهش حاضر متغیرهای جنسیت، پایه تحصیلی و سن به عنوان متغیرهای کنترل در نظر گرفته شدند. به منظور رعایت اخلاق در پژوهش ابتدا به تمام شرکت‌کنندگان اطلاع داده شد که در کاری پژوهشی شرکت دارند و شرکت در آن اختیاری است. همچنین اهداف پژوهش، رعایت صداقت و امانت‌داری علمی، رضایت آگاهانه برای شرکت در پژوهش، ناشناس ماندن آزمودنی‌ها و محرمانه نگه‌داشتن اطلاعات، برای آن‌ها تشریح شد.

ابزارهای ذیل در این مطالعه به کار رفت.

– پرسشنامه اضطراب امتحان: این پرسشنامه توسط ابوالقاسمی و همکاران در سال ۱۳۷۵ ساخته شد. این پرسشنامه مشتمل بر ۲۵ گویه است که آزمودنی براساس مقیاس لیکرتی چهارگزینه‌ای (هرگز= صفر، به ندرت= ۱، گاهی اوقات= ۲، اغلب اوقات= ۳) به آن پاسخ می‌دهد. کمینه و بیشینه نمره به ترتیب صفر و ۷۵ است. نمره بیشتر نشان‌دهنده اضطراب امتحان بیشتر است (۲). در پژوهش ابوالقاسمی و همکاران، پایایی این پرسشنامه به روش آلفای کرونباخ برای کل نمونه ۰/۹۴، برای دختران ۰/۹۵ و برای پسران ۰/۹۲ محاسبه شد؛ همچنین با استفاده از روش بازآزمایی برای کل نمونه ۰/۸۸، برای دختران ۰/۶۸ و برای پسران ۰/۷۷ به دست آمد. به منظور بررسی روایی افتراقی همبستگی این مقیاس، با پرسشنامه عزت نفس کوپر اسمیت^۱ ۰/۵۷ – گزارش شد (۲۱).

– مقیاس عزت نفس روزنبرگ^۲: این مقیاس توسط روزنبرگ در سال ۱۹۶۵ ساخته شد و ده ماده برای سنجش عزت نفس کلی دارد (۲۲). این مقیاس شامل ده ماده خودگزارشی است که احساسات کلی ارزش یا پذیرش خود را به صورت مثبت بیان می‌کند. همچنین هر گزاره این مقیاس شامل مقیاسی چهارگزینه‌ای (کاملاً موافقم= ۴ تا کاملاً مخالفم= ۱) است. نمره کلی بین ۱۰ تا ۴۰ متغیر است. نمره بیشتر از ۲۵ به عنوان عزت نفس قوی تلقی می‌شود (۲۲). روایی سازه این مقیاس در خارج از ایران توسط آلیک و پولمن به تأیید رسید و پایایی آن به روش بازآزمایی ۰/۶۲ محاسبه شد (۲۳). در ایران نیز روایی سازه این مقیاس در پژوهش رجبی و کارجوکسمایی تأیید شد و پایایی آن با روش آلفای کرونباخ ۰/۸۴ به دست آمد (۲۴).

– پرسشنامه خودکارآمدی تحصیلی^۳: این پرسشنامه توسط میجلی و همکاران در سال ۲۰۰۰ ساخته شد (۲۵). این پرسشنامه باورهای فراگیران را درباره ظرفیت آینده خود برای رسیدن به سطوح کافی از عملکرد تحصیلی منعکس می‌کند؛ پرسشنامه پنج گویه دارد که با مقیاس لیکرتی پنج‌درجه‌ای (کاملاً موافق= ۵ تا کاملاً مخالف= ۱) درجه‌بندی شده است و با سؤالاتی مانند «اگر به میزان کافی تلاش کنم، می‌توانم وظایفم را به طور کامل در کلاس انجام دهم»، میزان خودکارآمدی

تحصیلی را می‌سنجد. حداقل نمره پرسشنامه ۵ و حداکثر آن ۲۵ است. نمره ۵ تا ۸، خودکارآمدی کم، ۱۶ تا ۱۸، خودکارآمدی متوسط و بیشتر از ۱۶ خودکارآمدی زیاد را نشان می‌دهد (۲۵). این پرسشنامه تک‌عاملی است. پایایی نسخه اصلی این پرسشنامه ۰/۷۸ گزارش شده است (۲۵). در پژوهش سیف پایایی این پرسشنامه با روش آلفای کرونباخ ۰/۷۰ محاسبه شد (۲۶).

– پرسشنامه سبک یادگیری کلب^۴: این پرسشنامه را کلب و کلب در سال ۲۰۰۵ تدوین کردند (۲۷). در چند سال اخیر این پرسشنامه در پژوهش‌های روان‌شناسی پرورش و یادگیری به خصوص برای تشخیص سبک‌های یادگیری به طور مکرر استفاده شده است. این پرسشنامه سبک‌های یادگیری افراد را در دو بُعد تجربه عینی-مفهوم‌سازی انتزاعی و مشاهده تأملی-آزمایشگری فعال، می‌سنجد. از ترکیب این ابعاد چهار سبک یادگیری همگرا، واگرا، جذب‌کننده و انطباق‌یابنده به دست می‌آید. پرسشنامه از دوازده جمله تشکیل شده و برای هر جمله چهار گزینه پیشنهاد شده است. آزمودنی، پاسخ پیشنهادی را با توجه به نحوه یادگیری خود، از نمره ۱ تا ۴ رتبه‌بندی می‌کند. به این ترتیب در هر جمله نمره‌گذاری به این صورت انجام می‌شود: گزینه‌ای که مطابقت بیشتر را با سبک یادگیری آزمودنی دارد= نمره ۴؛ گزینه‌ای که در حد متوسط با سبک یادگیری آزمودنی مطابقت دارد= نمره ۳؛ گزینه‌ای که در حد ضعیف با سبک یادگیری آزمودنی دارای مطابقت است= نمره ۲؛ گزینه‌ای که با سبک یادگیری آزمودنی مطابقت ندارد= نمره ۱. برای به دست آوردن سبک یادگیری آزمودنی، ابتدا گزینه‌های اول هر دوازده سؤال با هم جمع می‌شود و این کار برای گزینه‌های دوم، سوم و چهارم نیز تکرار خواهد شد. به این ترتیب چهار نمره کلی برای چهار سبک یادگیری به دست می‌آید که نمره کل اول، یعنی گزینه‌های یک به عنوان سبک یادگیری تجربه عینی، نمره کل دوم یعنی گزینه‌های دو به عنوان سبک یادگیری مشاهده تأملی، نمره کل سوم یعنی گزینه‌های سه به عنوان سبک یادگیری مفهوم‌سازی انتزاعی و نمره چهارم یعنی گزینه‌های چهار به عنوان سبک یادگیری آزمایشگری فعال در نظر گرفته می‌شود (۲۸). ضریب پایایی نسخه اصلی پرسشنامه کلب ۰/۸۱ گزارش شده است (۲۷). پایایی درونی پرسشنامه به روش آلفای کرونباخ در مطالعه خدابنده و همکاران (۲۹) ۰/۷۵ و در پژوهش درویش‌زاده و همکاران (۳۰) ۰/۹۰ به دست آمد.

در مدل ساختاری پژوهش حاضر، همچنان‌که در شکل ۱ مشاهده می‌شود، چنین فرض شد که عزت نفس و خودکارآمدی تحصیلی روابط بین سبک‌های یادگیری و اضطراب امتحان را میانجی‌گری می‌کند.

برای تجزیه و تحلیل داده‌ها از آمار توصیفی شامل میانگین و انحراف معیار و آمار استنباطی شامل ضریب همبستگی اسپیرمن و آزمون کولموگوروف اسمیرنف برای بررسی مفروضه نرمال بودن داده‌ها، در نرم‌افزار SPSS نسخه ۲۵ استفاده شد؛ همچنین برای برازش مدل مفهومی پژوهش (شکل ۱) و بررسی اثرات مستقیم به دلیل نرمال نبودن

4. Kolb Learning Style Inventory

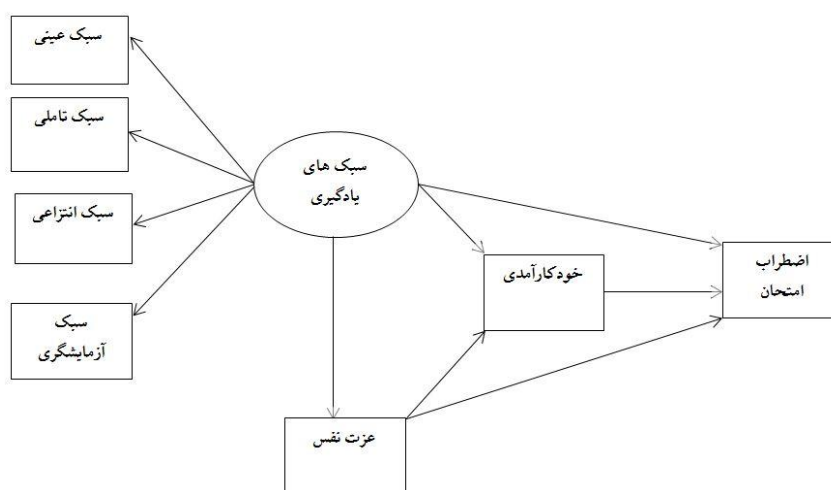
1. Coopersmith's Self-Esteem Inventory

2. Rosenberg Self-Esteem Scale

3. Academic Self-Efficacy Scale

چنانچه شاخص (χ^2/df) کوچکتر از ۳، مقدار RMSEA کوچکتر از ۰/۰۸ و نزدیک به صفر و نیز شاخصهای CFI، GFI، AGFI بیشتر از ۰/۹۵ باشند، نشان می‌دهد که الگوی پیشنهادی تأیید شده است (۳۲). این شاخص‌ها برای الگوی پیشنهادی پژوهش (شکل ۱) بررسی شد و به تأیید نرسید ($SRMR=0.094$ ، $AGFI=0.81$ ، $GFI=0.92$ ، $CFI=0.91$ ، $\chi^2/df=11.82$). مشخص شد که عزت نفس نقش میانجی ندارد؛ بنابراین مدل اصلاح شد که نتایج آن در ادامه ارائه شده است.

داده‌ها، روش تحلیل توزیع مجانبی آزاد (ADF)^۱ در نرم‌افزار AMOS نسخه ۲۰، به کار رفت؛ زیرا این روش به نرمال نبودن حساس نیست (۳۱). برای بررسی اثرات غیرمستقیم از آزمون سوبل^۲ استفاده شد. تمام تحلیل‌ها در سطح معناداری ۰/۰۵ انجام پذیرفت. برازندگی الگوی پیشنهادی براساس شاخص مجذور خی دو^۳، شاخص برازندگی تطبیقی (CFI)^۴، شاخص نکویی برازش (GFI)^۵، شاخص نکویی برازش تعدیل شده (AGFI)^۶ و ریشه خطای میانگین مجذورات تقریب (RMSEA)^۷ ارزیابی شد. به منظور برازش الگو ضروری است که شاخص‌های مذکور معیارهای لازم را داشته باشند.



شکل ۱. الگوی مفهومی پژوهش برای بررسی نقش میانجی خودکارآمدی تحصیلی و عزت نفس در رابطه بین سبک‌های یادگیری و اضطراب امتحان دانش‌آموزان دختر پایه یازدهم

(۵۴ درصد) در رشته علوم تجربی مشغول به تحصیل بودند. در جدول ۱ کمینه، بیشینه، میانگین و انحراف معیار و نیز نرمال بودن داده‌ها با استفاده از آزمون کولموگوروف اسمیرنوف ارائه شده است.

۳ یافته‌ها

در این پژوهش ۱۴۷ نفر (۳۴ درصد) از دانش‌آموزان رشته ریاضی و فیزیک، ۵۰ نفر (۱۲ درصد)، ادبیات و علوم انسانی و ۲۳۳ نفر

جدول ۱. کمینه، بیشینه، میانگین و انحراف معیار و بررسی نرمال بودن متغیرهای پژوهش در نمونه مطالعه‌شده ($n=430$)

متغیر	کمینه	بیشینه	میانگین	انحراف معیار	کولموگوروف اسمیرنوف	مقدار احتمال
سبک یادگیری عینی	۱۲	۴۶	۲۸/۳۱	۱۰/۱۱	۰/۱۶	<۰/۰۰۱
سبک یادگیری مشاهده تاملی	۸	۴۳	۲۶/۷۲	۷/۲۶	۰/۱۱	<۰/۰۰۱
سبک یادگیری انتزاعی	۱۲	۴۳	۲۳/۴۵	۷/۳۱	۰/۱۴	<۰/۰۰۱
سبک یادگیری آزمایشگری	۱۱	۳۶	۲۳/۸۹	۶/۶۶	۰/۱۴	<۰/۰۰۱
عزت نفس	۱۰	۴۰	۳۶/۱۲	۴/۳۶	۰/۱۸	<۰/۰۰۱
خودکارآمدی تحصیلی	۹	۲۵	۲۰/۱۹	۴/۸۸	۰/۲۸	<۰/۰۰۱
اضطراب امتحان	۲۶	۱۱۷	۶۵/۶	۲۵/۷۱	۰/۱۴	<۰/۰۰۱

باتوجه به جدول ۱، در دانش‌آموزان مطالعه‌شده میانگین سبک یادگیری عینی از سایر سبک‌های یادگیری بیشتر بود؛ همچنین عزت نفس و

⁵. Goodness of fit index (GFI)

⁶. Adjusted goodness of fit index (AGFI)

⁷. Root mean square error of approximation (RMSEA)

¹. Asymptotic distribution free (ADF)

². Sobel test

³. Chi square

⁴. Comparative fit index (CFI)

خودکارآمدی تحصیلی دانش‌آموزان مطالعه‌شده در حد مطلوب و اضطراب امتحان آن‌ها زیاد بود. نتایج آزمون کولموگوروف-اسمیرنوف نشان داد، متغیرهای پژوهش دارای توزیع نرمال نیست. به همین دلیل برای بررسی مقادیر همبستگی متغیرهای استفاده‌شده در معادلات ساختاری از ضریب همبستگی اسپیرمن استفاده شد. نتایج حاصل در جدول ۲ خلاصه شده است.

جدول ۲. نتایج ماتریس همبستگی اسپیرمن بین متغیرهای پژوهش

متغیر	۱	۲	۳	۴	۵	۶
۱ سبک یادگیری عینی	۱					
۲ سبک یادگیری مشاهده‌تأملی	-۰/۲۷**	۱				
۳ سبک یادگیری انتزاعی	-۰/۲۵**	۰/۷۲**	۱			
۴ سبک یادگیری آزمایشگری	-۰/۲۹**	۰/۷۴**	۰/۸۳**	۱		
۵ عزت نفس	۰/۰۰۴	۰/۰۱۴	۰/۰۱۱	-۰/۰۲۴	۱	
۶ خودکارآمدی تحصیلی	۰/۰۱۱	-۰/۰۰۵	-۰/۰۷۹	-۰/۰۵۶	۰/۲۶**	۱
۷ اضطراب امتحان	-۰/۵۳**	۰/۰۴۶	۰/۵۲**	۰/۳۹**	۰/۰۰۶	۰/۰۶۵

$n=430, p<0/05^{**}$

در جدول ۲ نتایج ضریب همبستگی اسپیرمن نشان می‌دهد، بین عزت نفس و سبک‌های یادگیری عینی، مشاهده‌تأملی، انتزاعی و آزمایشگری رابطه معنادار نبود؛ اما بین خودکارآمدی تحصیلی و عزت نفس رابطه مستقیم مشاهده می‌شود ($p<0/001$)؛ همچنین بین اضطراب امتحان با سبک یادگیری عینی رابطه معکوس و با سبک‌های

یادگیری انتزاعی و آزمایشگری رابطه مستقیم وجود دارد ($p<0/001$). باتوجه به معنادار نبودن رابطه سبک‌های یادگیری و عزت نفس و آزمایشگری رابطه معنادار نبود؛ اما بین خودکارآمدی تحصیلی و عزت نفس رابطه مستقیم مشاهده می‌شود ($p<0/001$)؛ همچنین بین اضطراب امتحان با سبک یادگیری عینی رابطه معکوس و با سبک‌های

جدول ۳. مدل اصلاح‌شده به‌همراه اثرات مستقیم، غیرمستقیم و کل سبک‌های یادگیری، عزت نفس و خودکارآمدی تحصیلی بر اضطراب امتحان دانش‌آموزان

متغیر	β استاندارد نشده	خطای معیار	β استاندارد شده	آماره t	مقدار احتمال	اثر غیرمستقیم	اثر کل	مقدار احتمال
عزت نفس $\rightarrow$ خودکارآمدی تحصیلی	۰/۲۲	۰/۰۵	۰/۱۹	۴/۰۷	<۰/۰۰۱	-	-	-
سبک‌های یادگیری $\rightarrow$ خودکارآمدی تحصیلی	-۰/۲۰	۰/۰۷	-۰/۱۴	-۲/۷۲	۰/۰۰۶	-	-	-
خودکارآمدی تحصیلی $\rightarrow$ اضطراب امتحان	۰/۶۵	۰/۱۹	۰/۱۳	۳/۴۵	<۰/۰۰۱	-	-	-
عزت نفس $\rightarrow$ اضطراب امتحان	-۰/۴۳	۰/۲۱	-۰/۰۷	-۲/۰۷	۰/۰۰۴	۰/۰۲	-۰/۰۵	۰/۴۸۶
سبک‌های یادگیری $\rightarrow$ اضطراب امتحان	۴/۵۵	۰/۵۷	۰/۶۲	۷/۹۷	<۰/۰۰۱	-۰/۰۲	۰/۵۱۷	۰/۴۸۲

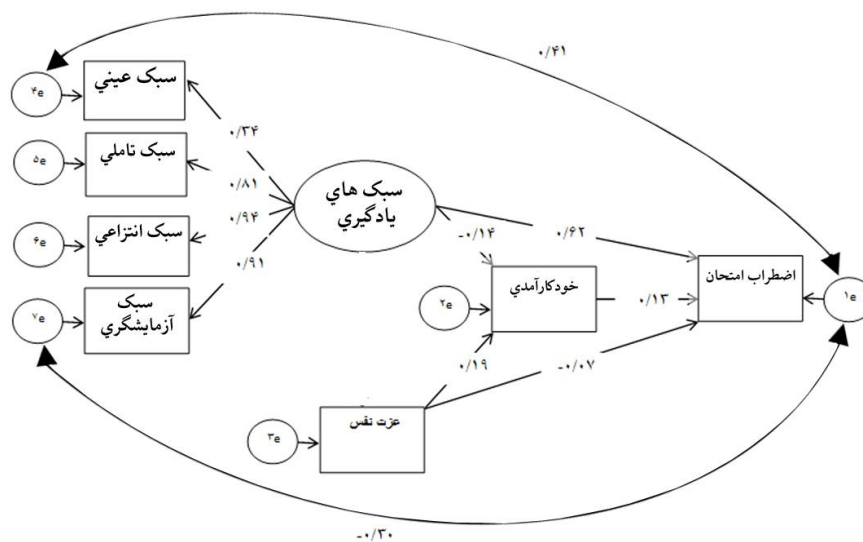
بعد از اصلاح مدل، بررسی اثرات مستقیم، غیرمستقیم و کل متغیرهای عزت نفس، خودکارآمدی و سبک‌های یادگیری بر اضطراب امتحان نشان داد، اثر مستقیم عزت نفس بر خودکارآمدی تحصیلی ($\beta=0/19, p=0/001$)، سبک‌های یادگیری بر خودکارآمدی تحصیلی ($\beta=-0/14, p=0/006$)، خودکارآمدی تحصیلی بر اضطراب امتحان ($\beta=0/13, p=0/001$)، عزت نفس بر اضطراب امتحان ($\beta=-0/43, p=0/004$) و سبک‌های یادگیری بر اضطراب امتحان ($\beta=4/55, p=0/001$) معنادار است؛ همچنین اثر غیرمستقیم عزت نفس بر اضطراب امتحان ($p=0/500$)، اثر کل عزت نفس بر اضطراب امتحان ($p=0/486$)، اثر غیرمستقیم سبک‌های یادگیری بر اضطراب امتحان ($p=0/517$) و اثر کل سبک‌های یادگیری بر اضطراب امتحان ($p=0/482$) معنادار نیست. نتایج شاخص‌های نكویی برازش مدل در جدول ۵ آورده شده است.

جدول ۵. نکویی برازش مدل ساختاری

درجه آزادی	خود	χ^2/df	CFI	GFI	AGFI	RMSEA
۱۰	۲۲/۴۳	۲/۴۳	۰/۹۹	۰/۹۸	۰/۹۶	۰/۰۵۴

نتایج شاخص‌های نکویی برازش مدل نشان داد، مدل برازش‌شده نقش خودکارآمدی تحصیلی، عزت نفس و سبک‌های یادگیری با اضطراب امتحان دانش‌آموزان دختر مطلوب است.

در شکل ۲ مدل برازش‌شده ضرایب استاندارد نقش میانجی خودکارآمدی تحصیلی در رابطه بین عزت نفس، سبک‌های یادگیری و اضطراب امتحان مشاهده می‌شود.



شکل ۲. مدل برازش شده ضرایب استاندارد نقش میانجی خودکارآمدی تحصیلی در رابطه بین عزت نفس، سبک های یادگیری و اضطراب امتحان دانش آموزان دختر پایه یازدهم شهر تبریز

۴ بحث

پژوهش حاضر با هدف بررسی نقش میانجی خودکارآمدی تحصیلی و عزت نفس در رابطه بین سبک های یادگیری و اضطراب امتحان دانش آموزان انجام گرفت. نتایج برازش اولیه مدل حاکی از آن بود که مدل تأیید نمی شود و عزت نفس نقش میانجی در بین سبک های یادگیری و اضطراب امتحان ندارد. بر این اساس مدل اصلاح شد. نتایج بعد از اصلاح مدل نشان داد، اثر مستقیم عزت نفس بر خودکارآمدی تحصیلی، سبک های یادگیری بر خودکارآمدی تحصیلی، خودکارآمدی تحصیلی بر اضطراب امتحان، عزت نفس بر اضطراب امتحان و سبک های یادگیری بر اضطراب امتحان، معنادار است. اثرات غیرمستقیم عزت نفس و سبک های یادگیری بر اضطراب امتحان معنادار نبود. یافته های به دست آمده با نتایج مطالعات زیر همسوست: اعرابی و صدیق ارفعی در پژوهشی رابطه بین عادات مطالعه، اهداف پیشرفت و خودکارآمدی تحصیلی را با اضطراب امتحان دانش آموزان دبیرستان بررسی کردند (۱۴)؛ دیانت و همکاران در پژوهشی به پیش بینی خودتنظیمی و خودکارآمدی تحصیلی بر اضطراب امتحان با نقش واسطه ای افعال کاری تحصیلی پرداختند (۱۵)؛ هاشمی و همکاران رابطه علی بین ابعاد مدل ارتباطی خانواده، هوش هیجانی و خودکارآمدی تحصیلی را با اضطراب امتحان در دانش آموزان پسر سال اول دبیرستان مطالعه کردند (۱۶)؛ اکبری بورنگ و یزدی به پیش بینی پذیری اضطراب امتحان براساس خودکارآمدی تحصیلی پرداختند (۱۷).

در تبیین نقش خودکارآمدی تحصیلی در اضطراب امتحان می توان گفت، بندورا معتقد است که مهارت ها می توانند به آسانی تحت تأثیر خودتردیدی قرار گیرند (۵)؛ در نتیجه حتی افراد بسیار مستعد نیز در شرایطی که باور ضعیفی درباره خود داشته باشند، استفاده کمتری از توانایی خویش می کنند. به همین دلیل احساس خودکارآمدی افراد را

قادر می سازد تا با استفاده از مهارت ها در برخورد با مشکلات به روش بهتری عمل کنند (۳۳)؛ بنابراین انتظار می رود دانش آموزانی که خودکارآمدی تحصیلی بیشتری دارند تمایل، تلاش و مقاومت بیشتری را در انجام وظایف درسی به کار می گیرند و به توانایی خود اطمینان دارند. این مسئله منجر به باورهای خودکارآمدی بیشتر و اضطراب امتحان کمتر می شود.

در تبیین نقش سبک های یادگیری در اضطراب امتحان باید گفت افراد دارای سبک یادگیری عینی انجام دادن کارها و اجرای طرح ها و برنامه ها را در اولویت قرار می دهند و در انطباق یافتن با موقعیت های جدید توانا هستند. در ارتباط با معلم، افراد انطباق یابنده، ارتباط همراه با اعتماد، تشویق، صمیمیت، حمایتی و غیر کلیشه ای را ترجیح می دهند و معلم را به عنوان فردی کمک کننده و منبع اطلاعات می دانند (۳۴، ۳۵). شیوه یادگیری آزمایشگری فعال شامل توانایی انجام امور، خطر کردن و تأثیر گذاشتن بر دیگران از راه عمل است. یادگیرنده در این شیوه، شکل فعالی به خود می گیرد و به جای تعمیق و فهم صرف مفاهیم و وقایع، فرد رویکردی فعال و علاقه ای حقیقی به کار می برد (۳۶). شخص دارای شیوه یادگیری مفهوم سازی انتزاعی، بر تحلیل منطقی از اندیشه ها تأکید می ورزد و در کارهای خود طرح ریزی نظام دار را به کار می بندد و ویژگی هایی را چون تمایل به تجربه پذیری و باز بودن در مقابل ایده ها و اعمال دارد (۳۷). با توجه به ویژگی های برشمرده از سبک های یادگیری آزمایشگری، انتزاعی و عینی، به نظر می رسد، دانش آموزان تجربه کننده این سبک ها، کمتر اضطراب امتحان را تجربه می کنند؛ زیرا سبک های مذکور بر پایه اتکا به خود، علاقه و مسئولیت پذیری اند. این سازه ها می توانند در نقش محافظت کننده اضطراب امتحان عمل کنند؛ زیرا اضطراب امتحان، حسی پریشانی و ترس فراوان و فراگیری است که امکان دارد قبل از امتحان، حین امتحان و بعد از امتحان ظاهر شود؛ همچنین منجر به کاهش عملکرد، ضعف یادگیری یا افت نمرات درسی می شود که می تواند علل مختلفی داشته باشد (۳۸).

پژوهش حاضر بر دانش‌آموزان دختر پایه یازدهم دوره متوسطه دوم شهر تبریز انجام گرفت؛ بنابراین تعمیم نتایج به سایر فرهنگ‌ها و شهرها، دانش‌آموزان دختر سایر پایه‌های تحصیلی و همچنین دانش‌آموزان پسر با محدودیت مواجه است.

۵ نتیجه‌گیری

به‌طور کلی براساس یافته‌های پژوهش حاضر می‌توان گفت که خودکارآمدی تحصیلی به‌همراه سبک‌های یادگیری آزمایشگری، انتزاعی و عینی نقش مؤثری در کاهش اضطراب امتحان دانش‌آموزان دختر پایه یازدهم دارد؛ اما یادگیری مشاهده‌تأملی بر اضطراب امتحان مؤثر نیست. عزت‌نفس نیز در رابطه بین سبک‌های یادگیری و اضطراب امتحان نقش مؤثری ندارد؛ بنابراین براساس یافته‌های این پژوهش، معلمان و مشاوران مدارس با تدوین و اجرای برنامه‌های آموزشی با ارتقای خودکارآمدی تحصیلی و تقویت سبک‌های یادگیری آزمایشگری، انتزاعی و عینی اضطراب امتحان دانش‌آموزان را کاهش دهند.

۶ تشکر و قدردانی

از تمامی شرکت‌کنندگان و نیز اساتید محترم که صبورانه در این پژوهش یاری کردند، سپاسگزاری می‌شود.

۷ بیانیه‌ها

تأییدیه اخلاقی و رضایت‌نامه از شرکت‌کنندگان

این مقاله برگرفته از رساله دانشجوی دکتری در رشته روان‌شناسی

رضایت برای انتشار

این امر غیر قابل اجرا است.

در دسترس بودن داده‌ها و مواد

اطلاعات مربوط به تجزیه و تحلیل داده‌ها نزد محقق به آدرس رایانامه نویسنده مسئول محفوظ است.

تزامن منافع

نویسندگان اعلام می‌کنند هیچ‌گونه تضاد منافی ندارند.

منابع مالی

پژوهش حاضر بدون دریافت حمایت مالی از نهاد یا سازمانی انجام شد.

مشارکت نویسندگان

همه نویسندگان مقاله در طراحی مطالعه، تدوین، تجزیه و تحلیل داده‌ها، تفسیر نتایج نسخه پیش‌نویس و دست‌نویس مقاله همکاری داشتند و آن را خواندند و تأیید کردند؛ همچنین مسئولیت پاسخ‌گویی در مقابل تمامی جنبه‌های انجام پژوهش را پذیرفتند.

References

1. Üner A, Mouratidis A, Kalender İ. Study efforts, learning strategies and test anxiety when striving for language competence: the role of utility value, self-efficacy, and reasons for learning English. *Educational Psychology*. 2020;40(6):781–99. doi: [10.1080/01443410.2020.1736989](https://doi.org/10.1080/01443410.2020.1736989)
2. Roos A-L, Goetz T, Voracek M, Krannich M, Bieg M, Jarrell A, et al. Test anxiety and physiological arousal: a systematic review and meta-analysis. *Educ Psychol Rev*. 2021;33(2):579–618. doi: [10.1007/s10648-020-09543-z](https://doi.org/10.1007/s10648-020-09543-z)
3. von der Embse N, Jester D, Roy D, Post J. Test anxiety effects, predictors, and correlates: A 30-year meta-analytic review. *J Affect Disord*. 2018;227:483–93. doi: [10.1016/j.jad.2017.11.048](https://doi.org/10.1016/j.jad.2017.11.048)
4. Bender A, Ingram R. Connecting attachment style to resilience: Contributions of self-care and self-efficacy. *Personality and Individual Differences*. 2018;130:18–20. doi: [10.1016/j.paid.2018.03.038](https://doi.org/10.1016/j.paid.2018.03.038)
5. Bandura A. Social cognitive theory for personal and social change by enabling media. In: *Entertainment-education and social change: History, research, and practice*. Mahwah, NJ, US: Lawrence Erlbaum Associates Publishers; 2004. pp: 75–96.
6. Schunk DH, Pajares F. Self-efficacy theory. In: *Handbook of motivation at school*. New York, NY, US: Routledge/Taylor & Francis Group; 2009. pp: 35–53.
7. Zimmerman null. Self-efficacy: an essential motive to learn. *Contemp Educ Psychol*. 2000;25(1):82–91. doi: [10.1006/ceps.1999.1016](https://doi.org/10.1006/ceps.1999.1016)
8. Zysberg L, Schwabsky N. School climate, academic self-efficacy and student achievement. *Educational Psychology*. 2020;2020:1–16. doi: [10.1080/01443410.2020.1813690](https://doi.org/10.1080/01443410.2020.1813690)
9. Pashler H, McDaniel M, Rohrer D, Bjork R. Learning styles: concepts and evidence. *Psychol Sci Public Interest*. 2008;9(3):105–19. doi: [10.1111/j.1539-6053.2009.01038.x](https://doi.org/10.1111/j.1539-6053.2009.01038.x)
10. Estrada FJP, García-Prieto FJ, Conde-Vélez S. Learning styles in university students: types of strategies, materials, supports, evaluation and performance, case study. *European Journal of Contemporary Education*. 2020;9(2):394–409.
11. Kolb D. *Experimental learning*. Englewood Cliffs, N.J: Prentice- Hall; 1985.
12. Orth U, Robins RW. Development of self-esteem across the lifespan. In: *Handbook of personality development*. New York, NY, US: The Guilford Press; 2019. pp: 328–44.
13. Duy B, Yıldız MA. The mediating role of self-esteem in the relationship between optimism and subjective well-being. *Curr Psychol*. 2019;38(6):1456–63. doi: [10.1007/s12144-017-9698-1](https://doi.org/10.1007/s12144-017-9698-1)
14. Arabi A, Sedigh Arfaei F. The relationship of study habits, achievement goals and academic self-efficacy with test anxiety of high school students. *Journal of Educational Psychology Studies*. 2020;17(38):105–24. [Persian] https://jep.susb.ac.ir/article_5303_68483184abfd2e8d44524ac8ac9c4514.pdf

15. Dianat H, Razaee A, Talepasand S, Mohammadifar MA. Predictive effect of self-regulation and academic self-efficacy on the test anxiety: the mediating role of academic procrastination. *Studies in Learning & Instruction*. 2018;9(2):122–45. [Persian] https://jsli.shirazu.ac.ir/article_4733_7b237c611a62c49ea9805e5891dccace.pdf
16. Hashemi S, Akbari A, Abbasi Asl R. Relationship between dimensions of family communication, pattern emotional intelligence, academic self-efficacy and test anxiety in first grad high school male students. *Journal of Modern Psychological Researches*. 2015;10(40):101–28. [Persian] https://psychologyj.tabrizu.ac.ir/article_4688_e175775db0f83dd7a8845fa17b50a3c2.pdf
17. Akbaryboorang M, Aminyazdi SA. Test-anxiety and self-efficacy: a study on the students of Islamic Azad University, branch of southern Khorasan. *The Horizon of Medical Sciences*. 2009;15(3):70–6. [Persian] <http://hms.gmu.ac.ir/article-1-699-en.pdf>
18. Yesilyurt E. Academic locus of control, tendencies towards academic dishonesty and test anxiety levels as the predictors of academic self-efficacy. *Educational Sciences: Theory and Practice*. 2014;14(5):1945–56.
19. Meyers LS, Gamst G, Guarino AJ. *Applied multivariate research: design and interpretation*. 3rd ed. Los Angeles: SAGE; 2017.
20. Kline RB. *Principles and practice of structural equation modeling*. 4th ed. New York: The Guilford Press; 2016.
21. Aboighasemi A, Asadi Moghaddam A, Najarian B, Shokrkon H. Construction and validation of a test for the measurement of test anxiety among ahwaz guidance school students. *Journal of Educational Scinces*. 1997;3(2):61–74. [Persian] https://education.scu.ac.ir/article_16131_9b99d9dde278d6cffb150339e20bb785.pdf
22. Rosenberg M. *Society and the adolescent self-image*. Middletown, CT, England: Wesleyan University Press; 1965.
23. Pullmann H, Allik J. The Rosenberg Self-Esteem Scale: its dimensionality, stability and personality correlates in Estonian. *Personality and Individual Differences*. 2000;28(4):701–15. doi: [10.1016/S0191-8869\(99\)00132-4](https://doi.org/10.1016/S0191-8869(99)00132-4)
24. Rajabi G, Karjo Ksmay S. A study of confirmatory structure two-factor model of the persian version rosenberg self-esteem scale. *Journal of Psychological Models and Methods*. 2012;2(6):33–43. [Persian] http://jpmm.miau.ac.ir/article_1103_248c65904e1e9dedcd5521e26500671d.pdf
25. Midgley C, Maehr M, Hruda L, Anderman E, Anderman L, Freeman K, et al. *Manual the Patterns of Adaptive Learning Scales (PALS)*. Ann Arbor, Michigan: University of Michigan; 2000.
26. Seif D. Predicting self-efficacy in mathematics based on goal orientations among outstanding students. *Journal of Teaching and Learning Studies*. 2015;7(2):21–40. [Persian] doi: [10.22099/jsli.2016.3688](https://doi.org/10.22099/jsli.2016.3688)
27. Kolb A, Kolb D. *The Kolb learning style inventory—version 3.1 2005 technical specifications*. Boston, MA: Hay Resource Direct; 2005.
28. Ghajarzadeh M, Adili-aghdam F. Learning styles of medical residents of different disciplines in Tehran University of Medical Sciences. *Razi Journal of Medical Sciences*. 2012;19(94):27–32. [Persian] <http://rjms.iuums.ac.ir/article-1-2098-en.pdf>
29. Khodabande S, Dartaj F, Asadzadeh H, Falsafinejad M, Ebrahimi Ghavam S. the role of learning styles on prediction and clarification of students' achievement motivation and academic performances. *Biquarterly Journal of Cognitive Strategies in Learning*. 2015;2(3):39–51. [Persian] https://asj.basu.ac.ir/article_1022_55fd6481f5b4a012bf84210bbaec0553.pdf
30. Darvishzade M, Sabzevari S, Garrosi B, Hassanzade A. Reviewing learning styles regarding medical students of Kerman University of Medical Sciences and providing a teaching method appropriate based on their views. *Strides in Development of Medical Education*. 2013;10(3):376–84. [Persian] http://sdme.kmu.ac.ir/article_90286_d4f06c9f70dcbffd0a0773aee6fc4ec9.pdf
31. Powell DA, Schafer WD. The robustness of the likelihood ratio chi-square test for structural equation models: a meta-analysis. *Journal of Educational and Behavioral Statistics*. 2001;26(1):105–32. doi: [10.3102/10769986026001105](https://doi.org/10.3102/10769986026001105)
32. Browne MW, Cudeck R. Alternative ways of assessing model fit. *Sociological Methods & Research*. 1992;21(2):230–58. doi: [10.1177/0049124192021002005](https://doi.org/10.1177/0049124192021002005)
33. Talsma K, Schütz B, Norris K. Miscalibration of self-efficacy and academic performance: Self-efficacy ≠ self-fulfilling prophecy. *Learning and Individual Differences*. 2019;69:182–95. doi: [10.1016/j.lindif.2018.11.002](https://doi.org/10.1016/j.lindif.2018.11.002)
34. McLeod S. Kolb's learning styles and experiential learning cycle. *Simply Psychology* [Internet]. 2017. Available from: <https://www.simplypsychology.org/learning-kolb.html>
35. Kolb DA. *The Kolb learning style inventory*. Massachusetts: Hay Resources Direct Boston; 2007.
36. Mpwanya MF, Dockrat S. Assessing learning styles of undergraduate logistics students using Kolb's learning style inventory: A cross-sectional survey. *South African Journal of Higher Education*. 2020;34(3):210–28. doi: [10.20853/34-3-3338](https://doi.org/10.20853/34-3-3338)
37. Stander J, Grimmer K, Brink Y. Learning styles of physiotherapists: a systematic scoping review. *BMC Med Educ*. 2019;19(1):2. doi: [10.1186/s12909-018-1434-5](https://doi.org/10.1186/s12909-018-1434-5)
38. Mascaret N, Danthony S, Cury F. Anxiety during tests and regulatory dimension of anxiety: A five-factor French version of the Revised Test Anxiety scale. *Curr Psychol*. 2019;30:1–11. doi: [10.1007/s12144-019-00481-w](https://doi.org/10.1007/s12144-019-00481-w)