

## آزمون و مقایسه مدل رابطه علی ویژگی‌های شخصیتی با کیفیت زندگی و عملکرد تحصیلی با میانجی‌گری خودکارآمدی تحصیلی و تنظیم هیجان در دانشجویان دانشگاه شهید چمران اهواز

غلامرضا کاویانی<sup>۱</sup>، سیروس عالیپور بیرگانی\*<sup>۲</sup>، منیجه شهنی بیلاق<sup>۳</sup>، غلامرضا رجبی<sup>۴</sup>

تاریخ دریافت: ۱۳۹۷/۱۰/۲۰ تاریخ پذیرش: ۱۳۹۷/۱۲/۲۸

### چکیده

این پژوهش با هدف آزمون و مقایسه مدل رابطه علی ویژگی‌های شخصیتی با کیفیت زندگی و عملکرد تحصیلی با میانجی‌گری خودکارآمدی تحصیلی و تنظیم هیجان در دانشجویان دانشگاه شهید چمران اهواز صورت گرفته است. جامعه آماری این پژوهش تمامی دانشجویان دختر و پسر مشغول به تحصیل در دانشگاه شهید چمران اهواز بودند که ۳۵۰ نفر از آنها با استفاده از روش نمونه‌گیری تصادفی چندمرحله‌ای، به‌عنوان نمونه آماری انتخاب شده و به ابزارهای پژوهش (خرده‌مقیاس وظیفه‌شناسی سیاهه شخصیتی نئو، پرسشنامه کیفیت زندگی سازمان بهداشت جهانی- فرم کوتاه، مقیاس خودکارآمدی تحصیلی و خرده‌مقیاس تنظیم هیجان) پاسخ دادند. این مطالعه از نوع همبستگی با استفاده از روش تحلیل مسیر انجام شد. نتایج نشان داد که رابطه وظیفه‌شناسی و خودکارآمدی تحصیلی، مثبت و قوی است. رابطه خودکارآمدی تحصیلی و عملکرد تحصیلی، خودکارآمدی تحصیلی و کیفیت زندگی نیز مثبت و معنی‌دار است. همچنین ضریب مسیر وظیفه‌شناسی به کیفیت زندگی در دانشجویان دختر و ضریب مسیرهای وظیفه‌شناسی به تنظیم هیجان و تنظیم هیجان به کیفیت زندگی در دانشجویان پسر بیشتر بوده است. با توجه به رابطه خودکارآمدی تحصیلی با عملکرد تحصیلی و کیفیت زندگی و همچنین رابطه تنظیم هیجان با کیفیت زندگی، می‌توان راهکارها یا برنامه‌های را برای افزایش خودکارآمدی تحصیلی دانشجویان و همچنین درک، ارزیابی و کنترل هیجان‌ها و واکنش‌های هیجانی به شیوه‌ای سودمند مد نظر قرار داد.

واژه‌های کلیدی: تنظیم هیجان، کیفیت زندگی، خودکارآمدی تحصیلی، وظیفه‌شناسی، عملکرد تحصیلی.

۱- دانشجوی دکتری روان‌شناسی تربیتی، گروه روان‌شناسی، دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی، دانشگاه شهید چمران اهواز، اهواز، ایران.

۲- دانشیار، گروه روان‌شناسی تربیتی، دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی، دانشگاه شهید چمران اهواز، اهواز، ایران.

۳- استاد، گروه روان‌شناسی تربیتی، دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی، دانشگاه شهید چمران اهواز، اهواز، ایران.

۴- استاد، گروه مشاوره، دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی، دانشگاه شهید چمران اهواز، اهواز، ایران.

\* نویسنده‌ی مسئول مقاله، s.allipour@scu.ac.ir

## مقدمه

مساله عملکرد و موفقیت تحصیلی از مهم‌ترین دغدغه‌های نظام‌های آموزشی در جوامع مختلف محسوب می‌شود. با این وجود عوامل موثر بر عملکرد تحصیلی، مساله‌ای پیچیده و چند بعدی است. چرا که عملکرد تحصیلی متأثر از عوامل متعدد و مختلفی است. ویژگی‌های شخصیتی یکی از این عوامل است. تحلیل تفاوت‌های فردی همواره در روان‌شناسی تربیتی مورد توجه بوده و به‌عنوان یکی از متغیرهای کلیدی برای تسهیل یادگیری همیشه مورد بحث قرار گرفته است (Cano-Garcia & Hughes, 2000). عملکرد یا پیشرفت تحصیلی یکی از مفاهیم اساسی در روان‌شناسی تربیتی و شاخصی مهم در ارزشیابی آموزشی است که دانش و مهارت‌های کسب شده فراگیران در دوره‌های مختلف تحصیلی را شامل می‌شود و بیانگر میزان دستیابی نظام‌های آموزشی به معیارها و استانداردهای تعیین شده است (Jafarinezhad, Sadipour, Hajihoseini, & Mohamadjani, 2012; Oneale & Harrison, 2013). بنابراین ویژگی‌های شخصیتی، یکی از متغیرهای تفاوت‌های فردی است و به لحاظ مفهومی به راه‌هایی اشاره دارد که یک فرد در رویارویی با مسایل جدید انتخاب می‌کند. این ویژگی‌ها معمولاً ثابت و تغییرناپذیر هستند (Willment, Hill, Baslet, & Loring, 2015). در این زمینه دیدگاه‌ها و نظریه‌های متفاوتی وجود دارد که از مهم‌ترین آنها می‌توان به الگوی پنج عاملی شخصیت کاستا و مک‌کری اشاره کرد. مدل پنج عاملی شخصیت یک طبقه‌بندی جامع از ویژگی‌های شخصیت است. ویژگی‌هایی که بیانگر گرایش افراد در نشان دادن الگوهای تفکر، احساس و عمل هستند (Atashpour, Hosseini, Kanani, Samsamshariat, Salk, 2014). بر اساس این نظریه شخصیت در قالب پنج صفت گسترده (روان‌رنجوری، برون‌گرایی، توافق‌پذیری، وظیفه‌شناسی و باز بودن نسبت به تجربه) توصیف می‌شود (Hengartner, Linden, Bohleber, & Von Wyl, 2017). بر اساس نتایج مطالعات، ویژگی‌های شخصیتی به‌عنوان عاملی روان‌شناختی، پیشرفت تحصیلی را تحت تأثیر قرار می‌دهند (Seyedallshohadaee, Mardani, Haqqani, & Abbasi, 2016). به گونه‌ای که رابطه برخی ابعاد شخصیتی (از جمله وظیفه‌شناسی) با پیشرفت تحصیلی، مثبت (Caprara, Vecchione, Alessandri, Gerbino, & Barbaranelli, 2011; Hol Fosse, Buch, Safvenbom, & Martinussen, 2016) گزارش شده است.

علاوه بر این که ویژگی‌های شخصیت پیش‌بینی‌کننده قوی برای عملکرد و پیشرفت تحصیلی هستند (Westerman, Nowicki, & Plante, 2002)، نقش مهمی در پیش‌بینی باورهای شناختی (Sa'adat, Kalantari, & Ghamarani, 2017)، از جمله خودکارآمدی دارند.

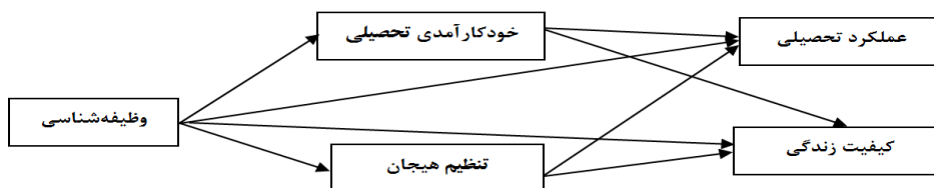
به‌طور کلی در رابطه بین ویژگی‌های شخصیت و خودکارآمدی، برخی از ابعاد شخصیت نقش مهم‌تری دارند. به‌عنوان مثال افراد وظیفه‌شناس از خودکارآمدی بالاتری برخوردار هستند (Pocnet, Dupuis, Congard, & Jopp, 2017). ابعاد خودکارآمدی از جمله خودکارآمدی تحصیلی که تحت عنوان اعتماد به نفس در یادگیری (Artino, 2012) یا باور شناختی فراگیران در مورد توانایی‌های خود برای انجام فعالیت‌های تحصیلی (Elliott, Thevenin, & Bigelow, 2017) تعریف شده است نیز تحت تاثیر ویژگی‌های شخصیتی قرار می‌گیرد (Hol Fosse et al., 2016). همچنین با استناد به نتایج مطالعات اخیر می‌توان گفت که خودکارآمدی تحصیلی علاوه بر تاثیرپذیری از ویژگی‌های شخصیت، نقش میانجی در رابطه بین برخی ویژگی‌های شخصیت (وظیفه‌شناسی) با عملکرد تحصیلی دارد (Giunta, Alessandri, Gerbino, Kanacri, Zuffiano, & Caprara, 2013).

خودکارآمدی تحصیلی نه تنها نقش مهمی در رویکرد و نگاه فراگیران نسبت به اهداف، تکالیف و چالش‌های تحصیلی دارد (Asgari, Kahrizi, & Kahrizi, 2013)، بلکه می‌تواند پیشرفت تحصیلی را نیز به‌دنبال داشته باشد (Elliott et al, 2017). نتایج پژوهش‌ها هم مبین رابطه مثبت بین خودکارآمدی تحصیلی و عملکرد تحصیلی است (Jonson-Reid, Davis, Saunders, Williams, & Williams, 2005; Chun & Dickson, 2011). بنابراین خودکارآمدی تحصیلی یکی از بهترین پیش‌بینی‌کننده‌های مستقیم و غیرمستقیم عملکرد تحصیلی (Ferla, Valcke, & Cai, 2009) محسوب می‌شود.

از طرفی شخصیت به‌عنوان اصلی‌ترین بعد و ساختار روان‌شناختی فرد در شکل‌گیری سبک زندگی نقش دارد (Amrai, Farahani, Ebrahimi, & Bagherian, 2011). با در نظر گرفتن این مطلب می‌توان گفت که ویژگی‌های شخصیت می‌توانند از عوامل مهم و تاثیرگذار در کیفیت زندگی افراد نیز باشند (Widiger, 2005; Widiger & Seidlits, 2002). کیفیت زندگی مانند خود زندگی مفهومی پیچیده و چند بعدی است (Preckel, Schmidt, Stumpf, Motschenbacher, Vogl, & Schneider, 2017) و تحت عنوان ادراک فرد از موقعیت زندگی خود بر اساس بافت فرهنگی و سیستم ارزشی در ارتباط با هدف‌ها، انتظارات، استانداردها و علایق مورد نظر تعریف شده که می‌تواند بر حالات روانی و فیزیکی، سطح استقلال، روابط اجتماعی و اعتقادات شخصی تاثیرگذار باشد (Bassi, Assuncao, Medeiros, Menezes, Teixeira, & Gama, 2011). با استناد به نتایج پژوهش‌های صورت گرفته می‌توان عنوان کرد که بعد شخصیتی وظیفه‌شناسی در رابطه با کیفیت زندگی، بیشتر مورد بررسی قرار گرفته (Wismeijer)

(Van Assen, 2008) و نتایج مبین رابطه مثبت بین این بعد از شخصیت با کیفیت زندگی است (Nasr Esfahani & Etemadi, 2012; Hamid & Zemestani, 2013). از طرف دیگر رفتارها، احساسات و شناخت فرد تحت تاثیر مکانیسم‌های خودتنظیمی قرار دارند. این مکانیسم‌ها وابسته به شخصیت فرد و مرتبط با تنظیم هیجان هستند (DeYoung, Hirsh, 2010). تنظیم هیجان به قابلیت کنترل، ارزیابی، درک، تغییر و اصلاح واکنش‌های هیجانی به شیوه‌ای سودمند و با هدف سازگاری و انطباق اشاره دارد. این در حالی است که تفاوت‌های فردی در تنظیم هیجان‌ها با ابعاد مختلف شخصیت ارتباط است (Pollock, McCabe, Southard, & Zeigler-Hill, 2016). علاوه بر این هیجان یکی از عوامل روان‌شناختی است که می‌تواند نقش موثری در کیفیت زندگی افراد داشته باشد. به بیان دیگر هیجان نقش مهمی در جنبه‌های مختلف زندگی نظیر سازگاری با تغییرات و رویدادهای استرس‌زا ایفا می‌کند. بنابراین تنظیم هیجان می‌تواند یک اصل اساسی در ارزیابی و سازماندهی رفتار سازگارانه و جلوگیری از هیجان‌های منفی باشد. این در حالی است که عدم مدیریت صحیح هیجان‌ها در برابر وقایع زندگی، منجر به بروز آسیب‌های روانی می‌شود. در نتیجه، تنظیم هیجان، عاملی مهم و تعیین‌کننده در بهزیستی روانی (Bahrami, Bahrami, 2015; Mashhadi, & Kareshki, 2015) و سلامت روان (Burgandan & Khalatbari, 2016) به شمار می‌آید که می‌تواند به نوبه خود بر کیفیت زندگی تاثیرگذار باشد. همان‌گونه که پیش‌تر هم عنوان شد، عملکرد و پیشرفت تحصیلی معلول عوامل مختلفی است. کیفیت زندگی یکی دیگر از این عوامل است. با توجه به ارتباط کیفیت زندگی با بهداشت روانی و رضایت از زندگی (Shahbazirad, Ghazanfari, Abbasi, & Mohammadi, 2015) می‌توان گفت افرادی که از نظر بهداشت روانی در وضعیت مناسب‌تری قرار دارند و از زندگی خود راضی هستند، به تبع آن از کیفیت زندگی بالاتری برخوردارند. در نتیجه مشکلات و دغدغه‌های کمتری را تجربه کرده و می‌توانند با آرامش خاطر بیشتری به یادگیری و تحصیل بپردازند. بنابراین کیفیت زندگی می‌تواند موفقیت و پیشرفت تحصیلی را در پی داشته باشد. نتایج برخی پژوهش‌های صورت گرفته در این زمینه حاکی از آن است که بین کیفیت زندگی و پیشرفت تحصیلی رابطه مثبت (Rezaei Lori, 2015; Hejazi & Omidi Najafabadi, 2006) وجود دارد. این در حالی است که در برخی پژوهش‌ها رابطه‌ای بین این دو متغیر مشاهده نشده است (Saeedi & Farahbakhsh, 2016). افزون بر این، خودکارآمدی تحصیلی به‌طور غیرمستقیم و به واسطه رضایت از زندگی با عملکرد تحصیلی رابطه دارد (Abolghasemi, Barzegar & Rostamoghly, 2014; Vecchio, Maria, Pastorelli, Del Bove, & Caprara, 2007). لذا با در نظر گرفتن رابطه تنگاتنگ و نزدیک بین کیفیت زندگی و رضایت از زندگی،

کیفیت زندگی می‌تواند به‌عنوان میانجی بین خودکارآمدی تحصیلی و عملکرد تحصیلی نیز نقش داشته باشد. با توجه به آنچه که عنوان شد مدل پژوهش (شکل ۱) تدوین گردید. در این مدل روابط مستقیم و غیرمستقیم بین ویژگی‌های شخصیتی (وظیفه‌شناسی)، کیفیت زندگی و عملکرد تحصیلی با میانجی‌گری تنظیم هیجان و خودکارآمدی تحصیلی در دانشجویان دانشگاه شهید چمران اهواز مورد بررسی قرار گرفت. علاوه بر این مدل فوق در دانشجویان دختر و پسر مورد مقایسه شد و جنسیت به‌عنوان متغیر تعدیل‌کننده مدنظر قرار گرفت.



شکل ۱- مدل رابطه علی ویژگی شخصیتی وظیفه‌شناسی با کیفیت زندگی و عملکرد تحصیلی با میانجی‌گری خودکارآمدی تحصیلی و تنظیم هیجان در دانشجویان

#### روش، جامعه و نمونه آماری پژوهش

این مطالعه از نوع همبستگی (با استفاده از روش تحلیل مسیر) بود که با هدف آزمون و مقایسه مدل رابطه علی ویژگی‌های شخصیتی (وظیفه‌شناسی) با کیفیت زندگی و عملکرد تحصیلی با میانجی‌گری خودکارآمدی تحصیلی و تنظیم هیجان در دانشجویان دانشگاه شهید چمران اهواز صورت گرفته است. جامعه آماری این پژوهش تمامی دانشجویان دختر و پسر مشغول به تحصیل در دانشگاه شهید چمران اهواز در سال تحصیلی ۹۷-۱۳۹۶ بود که ۳۵۰ نفر از آنها با استفاده از روش نمونه‌گیری تصادفی چندمرحله‌ای به‌عنوان نمونه آماری انتخاب شده و به پرسشنامه‌ها پاسخ دادند (از ۳۵۰ پرسشنامه توزیع شده، ۲۸ پرسشنامه به‌دلیل عدم تکمیل صحیح حذف شدند). همچنین به‌منظور جمع‌آوری داده‌ها از ابزارهای زیر استفاده شد.

**خرده‌مقیاس وظیفه‌شناسی از سیاهه شخصیتی نئو:** این خرده‌مقیاس با ۱۲ سوال سنجیده می‌شود و هر ماده بر مبنای یک طیف پنج ارزشی از نوع لیکرت از صفر تا ۴ (از صفر = کاملاً مخالف تا ۴ = کاملاً موافق) نمره‌گذاری می‌شود. حداقل نمره در این خرده‌مقیاس صفر و حداکثر نمره ۴۸ می‌باشد. در مطالعات پیشین پایایی این خرده‌مقیاس با استفاده از روش آلفای کرونباخ ۰/۷۸ و ۰/۷۵ برآورد شده است (Jafarinezhad et al., 2012; Shahmoradi, Fatehizadeh, &

(Ahmadi, 2011). در این پژوهش برای تعیین روایی این خرده‌مقیاس از روش تحلیل عامل تاییدی استفاده شد که در نتیجه آن ۲ ماده به دلیل بار عاملی کم حذف شدند. همچنین ضریب پایایی این خرده‌مقیاس با استفاده از روش آلفای کرونباخ در پژوهش حاضر ۰/۷۵ برآورد شد.

**پرسشنامه کیفیت زندگی سازمان بهداشت جهانی - فرم کوتاه<sup>۱</sup>:** این پرسشنامه دارای ۲۶ ماده است که ۴ حیطه سلامت جسمی، سلامت روانی، روابط اجتماعی و سلامت محیط را با ۲۴ ماده می‌سنجد و هر یک از این حیطه‌ها به ترتیب دارای ۷، ۶، ۳ و ۸ ماده است. ۲ ماده (ماده‌های ۱ و ۲) نیز به هیچ یک از حیطه‌ها تعلق ندارند. هر ماده بر مبنای یک طیف پنج ارزشی از نوع لیکرت از ۱ تا ۵ نمره‌گذاری می‌شود. پایایی این پرسشنامه با استفاده از روش بازآزمایی مورد ارزیابی قرار گرفته و ضرایب آلفای کرونباخ در حیطه‌های سلامت جسمی، سلامت روانی، روابط اجتماعی و سلامت محیط به ترتیب ۰/۷۷، ۰/۷۷، ۰/۷۵ و ۰/۸۴ گزارش شده است (Fouladi, Azhieh, Gholamali-lavasani, Barzegar Kohhnmouy, & Faryani, 2013). این پژوهش برای تعیین روایی این پرسشنامه از روش تحلیل عامل تاییدی استفاده شد که در نتیجه آن ماده سوال به دلیل بار عاملی کم حذف شدند. همچنین ضریب پایایی این ابزار با استفاده از روش آلفای کرونباخ در پژوهش حاضر ۰/۹۰ برآورد شد.

**مقیاس خودکارآمدی تحصیلی<sup>۲</sup>:** این مقیاس شامل ۲۱ ماده است که با استفاده از یک طیف ۴ درجه‌ای از نوع لیکرت (از ۱ = کاملاً مخالف تا ۴ = کاملاً موافق) نمره‌گذاری می‌شود. نمره کل این مقیاس در دامنه ۸۴-۲۱ است و نمره بیشتر نشان‌دهنده خودکارآمدی تحصیلی بالاتر است. در مطالعات پیشین، ضرایب پایایی این مقیاس با استفاده از روش آلفای کرونباخ و تنصیف به ترتیب ۰/۸۸ و ۰/۸۱ گزارش شده است (Moradian, Alipour, & Shehniyalagh, 2014). در این پژوهش برای تعیین روایی این ابزار از روش تحلیل عامل تاییدی استفاده شد که در نتیجه آن هر ۲۱ ماده این مقیاس بار عاملی قابل قبول داشتند و ماده‌ای حذف نشد. همچنین ضریب آلفای کرونباخ برای این مقیاس در پژوهش حاضر ۰/۹۱ برآورد شد.

**خرده‌مقیاس تنظیم هیجان از پرسشنامه ابعاد باز بودن هیجانی:** این خرده‌مقیاس از پرسشنامه ابعاد باز بودن هیجانی گرفته شده است. در پرسشنامه ابعاد باز بودن هیجانی، بعد تنظیم هیجان قابلیت و ظرفیت فرد برای تنظیم و کنترل هیجان‌ها را می‌سنجد. این خرده‌مقیاس دارای ۴ سوال است و هر سوال بر مبنای یک طیف ۵ درجه‌ای از نوع لیکرت، از ۱ تا ۵ (از ۱ = هرگز تا ۵ = همیشه) نمره‌گذاری می‌شود. در مطالعه (Reichert, Genoud, & (2012)

- 
1. World Health Organization QOL-BREF (WHOQOL-BREF)
  2. Academic Self-Efficacy Questionnaire

Zimmermann ضریب پایایی این خرده‌مقیاس با استفاده از روش آلفای کرونباخ  $0/67$  برآورد شده است. در این پژوهش برای تعیین روایی این ابزار از روش تحلیل عامل تاییدی استفاده شد که در نتیجه آن یک ماده این خرده‌مقیاس به دلیل بار عاملی کم حذف شد. همچنین ضریب آلفای کرونباخ برای این مقیاس در پژوهش حاضر  $0/65$  برآورد شد.

به منظور سنجش عملکرد تحصیلی از میانگین نمره‌های درسی یا معدل دانشجویان تا زمان تکمیل پرسشنامه استفاده شد. برای تجزیه و تحلیل داده‌ها نیز از روش‌های آمار توصیفی (شامل میانگین، انحراف معیار، حداقل و حداکثر نمره، همبستگی پیرسون، فراوانی و درصد، آلفای کرونباخ و تحلیل عامل تاییدی) برای تعیین روایی و پایایی ابزارهای اندازه‌گیری، انجام پیش‌فرض‌های تحلیل مسیر و تحلیل مسیر برای آزمون فرضیه‌ها استفاده شد.

#### یافته‌ها

از لحاظ جنسیت  $49/8$  درصد از دانشجویان دختر و  $50/2$  درصد از آنها پسر بودند. از نظر وضعیت تأهل  $90/8$  درصد از دانشجویان مجرد و  $9/2$  درصد نیز متأهل بودند. همچنین  $64/5$  درصد از دانشجویان در مقطع کارشناسی،  $30/3$  درصد در مقطع کارشناسی ارشد،  $4$  درصد در مقطع دکتری و  $1/2$  درصد در مقطع کاردانی مشغول به تحصیل بودند.  $61/5$  درصد از دانشجویان نیز در خوابگاه سکونت داشتند.

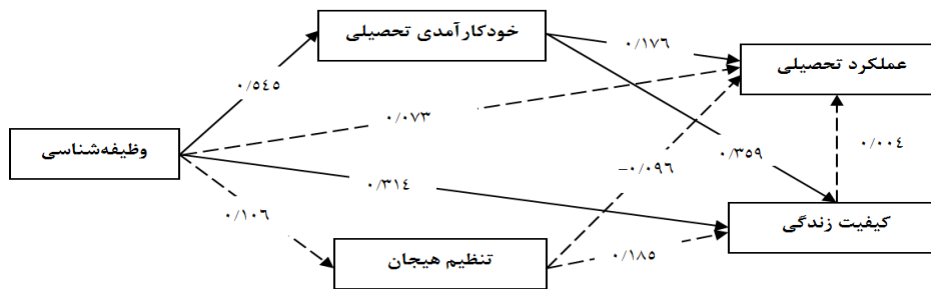
در جدول ۱ آمار توصیفی شامل میانگین، انحراف معیار، حداقل و حداکثر نمره متغیرهای وظیفه‌شناسی، کیفیت زندگی، خودکارآمدی تحصیلی، تنظیم هیجان و عملکرد تحصیلی در مجموع و به تفکیک جنسیت گزارش شده است.

جدول ۱- آمار توصیفی متغیرهای مورد مطالعه پژوهش

متغیرها	جنسیت	شاخص‌های توصیفی		
		میانگین	انحراف معیار	حداقل نمره
وظیفه‌شناسی	دختر	۲۶/۸۱	۵/۲۵	۱۵
	پسر	۵۳/۲۶	۴/۹۳	۱۴
	کل	۲۶/۶۷	۵/۰۸	۱۴
کیفیت زندگی	دختر	۶۶/۱۶	۱۱/۴۷	۳۶
	پسر	۶۶/۶۱	۱۱/۰۱	۳۸
	کل	۶۶/۳۸	۱۱/۲۳	۳۶
خودکارآمدی تحصیلی	دختر	۵۹/۲۶	۹/۰۹	۳۶
	پسر	۵۸/۶۷	۷/۸۵	۴۰
	کل	۵۸/۹۶	۸/۴۸	۳۶
تنظیم هیجان	دختر	۹/۰۷	۲/۰۵	۵
	پسر	۹/۲۸	۱/۷۵	۵
	کل	۹/۱۷	۱/۹۰	۵
عملکرد تحصیلی	دختر	۱۶/۶۴	۱/۳۱	۱۳
	پسر	۱۶/۶۰	۱/۲۱	۱۳/۹۸
	کل	۱۶/۶۲	۱/۲۶	۱۳

همان‌گونه که پیش‌تر عنوان شد به‌منظور بررسی روابط مستقیم و غیرمستقیم متغیرهای وظیفه‌شناسی، کیفیت زندگی، خودکارآمدی تحصیلی، تنظیم هیجان و عملکرد تحصیلی دانشجویان، یک مدل فرضی بر اساس پیشینه پژوهش طراحی گردید و فرضیه‌های مستقیم و غیرمستقیم مدل مورد بررسی قرار گرفتند. نتایج این بررسی در شکل ۲ ارائه شده است. شایان ذکر است که پیش از آزمون فرضیه‌ها و انجام تحلیل مسیر به بررسی مفروضه‌های زیربنایی تحلیل مسیر پرداخته شده و در این راستا، چهار مفروضه یا پیش‌فرض مهم تحلیل مسیر و الگویابی معادلات ساختاری شامل داده‌های گمشده، داده‌های پرت، بهنجار بودن و هم‌خطی چندگانه مورد بررسی و تایید قرار گرفتند.





شکل ۲- ضرایب استاندارد مدل رابطه علی ویژگی شخصیتی وظیفه‌شناسی با کیفیت زندگی و عملکرد تحصیلی با میانجی‌گری خودکارآمدی تحصیلی و تنظیم هیجان در دانشجویان دختر و پسر  
(\* مسیر نقطه‌چین به معنی عدم معنی‌داری مسیر است)

نتایج ضرایب مسیرهای مستقیم و سایر پارامترهای اندازه‌گیری متغیرهای این مدل (جدول ۲)، نشان می‌دهد که از ۹ مسیر مستقیم، ۶ مسیر وظیفه‌شناسی به خودکارآمدی تحصیلی، خودکارآمدی تحصیلی به عملکرد تحصیلی، خودکارآمدی تحصیلی به کیفیت زندگی، وظیفه‌شناسی به کیفیت زندگی، وظیفه‌شناسی به تنظیم هیجان و تنظیم هیجان به کیفیت زندگی معنی‌دار بودند. همچنین ۳ مسیر وظیفه‌شناسی به عملکرد تحصیلی، تنظیم هیجان به عملکرد تحصیلی و کیفیت زندگی به عملکرد تحصیلی نیز معنی‌دار نبودند.

نتایج بررسی مقادیر شاخص‌های برازندگی مدل نیز نشان می‌دهد که شاخص مجذور کای ( $\chi^2$ ) برابر با ۰/۶۲۴، نسبت مجذور کای بر درجه آزادی ( $\chi^2/df$ ) برابر با ۰/۶۲۴ با درجه آزادی ۱ و سطح معنی‌داری ۰/۴۳۰ معنی‌دار نمی‌باشد. همچنین شاخص نیکویی برازش (GFI) برابر با ۰/۹۹۹، شاخص نیکویی برازش تعدیل‌یافته (AGFI) برابر با ۰/۹۸۹، شاخص برازندگی تطبیقی (CFI) برابر با ۱، شاخص برازندگی هنجار شده (NFI) برابر با ۰/۹۹۸، شاخص برازندگی افزایشی (IFI) برابر با ۱، شاخص توکر- لویس (TLI) برابر با ۱ و جذر میانگین مجذورات خطای تقریب (RMSEA) برابر با ۰/۰۰۱ به‌دست آمد که بر برازش بسیار خوب مدل دلالت دارد.

جدول ۲- ضرایب استاندارد مسیرهای مستقیم در مدل دانشجویان دختر و پسر دانشگاه شهید چمران اهواز

متغیرها	ضریب استاندارد	ضریب غیراستاندارد	خطای معیار	نسبت بحرانی	سطح معنی‌داری
وظیفه‌شناسی به عملکرد تحصیلی	۰/۰۷۳	۰/۰۱۸	۰/۰۱۷	۱/۰۵۶	۰/۲۹۱
وظیفه‌شناسی به خودکارآمدی تحصیلی	۰/۵۴۵	۰/۹۰۹	۰/۰۷۷	۱۱/۷۲۸	۰/۰۰۰۱
خودکارآمدی تحصیلی به عملکرد تحصیلی	۰/۱۷۶	۰/۰۲۶	۰/۰۱۰	۲/۵۳۱	۰/۰۱۱
خودکارآمدی تحصیلی به کیفیت زندگی	۰/۳۵۹	۰/۴۷۶	۰/۰۶۸	۷/۰۴۶	۰/۰۰۰۱
وظیفه‌شناسی به کیفیت زندگی	۰/۳۱۴	۰/۶۹۴	۰/۱۱۳	۶/۱۳۱	۰/۰۰۰۱
وظیفه‌شناسی به تنظیم هیجان	۰/۱۰۶	۰/۰۴۰	۰/۰۲۱	۱/۹۳۲	۰/۰۵۳
تنظیم هیجان به کیفیت زندگی	۰/۱۸۵	۱/۰۹۵	۰/۲۵۴	۴/۳۰۷	۰/۰۰۰۱
تنظیم هیجان به عملکرد تحصیلی	-۰/۰۹۶	-۰/۰۱۱	۰/۰۰۸	-۱/۳۵۵	۰/۱۷۵
کیفیت زندگی به عملکرد تحصیلی	۰/۰۰۴	۰/۰۰۳	۰/۰۷۷	۰/۰۳۷	۰/۹۳۹

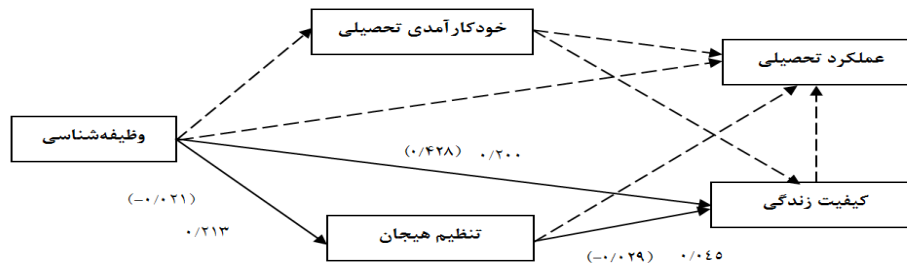
علاوه بر این، نتایج بررسی مسیرهای غیرمستقیم ساده با استفاده از روش بوت‌استرپ نشان داد که رابطه واسطه‌ای و غیرمستقیم تنظیم هیجان با عملکرد تحصیلی از طریق کیفیت زندگی ( $p=۰/۱۵۰$ ) و رابطه واسطه‌ای و غیرمستقیم خودکارآمدی تحصیلی با عملکرد تحصیلی از طریق کیفیت زندگی ( $p=۰/۱۲۵$ ) معنی‌دار نبودند.

نتایج بررسی مسیرهای غیرمستقیم چندگانه با استفاده از روش Preacher & Hayes (2008) نیز حاکی از آن بود که رابطه واسطه‌ای و غیرمستقیم وظیفه‌شناسی با عملکرد تحصیلی از طریق خودکارآمدی تحصیلی و تنظیم هیجان، معنی‌دار بود. واسطه معنی‌داری این رابطه، خودکارآمدی تحصیلی بوده است.

افزون بر این، رابطه واسطه‌ای و غیرمستقیم وظیفه‌شناسی با کیفیت زندگی از طریق خودکارآمدی تحصیلی و تنظیم هیجان، معنی‌دار بود. این رابطه واسطه‌ای از طریق هر دو متغیر میانجی (خودکارآمدی تحصیلی و تنظیم هیجان) معنی‌دار بود.

در ادامه و به منظور اطمینان از تفاوت در مسیرهای مفروض مدل در دانشجویان دختر و پسر از روش تحلیل چندگروهی هم استفاده شد. نتایج این بررسی نشان داد که قدر مطلق نسبت بحرانی مسیرهای وظیفه‌شناسی به کیفیت زندگی، وظیفه‌شناسی به تنظیم هیجان و تنظیم هیجان به کیفیت زندگی، بزرگ‌تر از  $۱/۹۶$  بوده که نشان‌دهنده وجود تفاوت معنی‌دار در مسیرهای مذکور در دانشجویان دختر و پسر می‌باشد. همچنین تفاوت معنی‌دار در سایر مسیرها در دانشجویان دختر و

پسر مشاهده نشد (شکل ۳). همان‌گونه که در شکل ۳ نیز مشخص است ضریب مسیر وظیفه‌شناسی به کیفیت زندگی در دانشجویان دختر و ضریب مسیرهای وظیفه‌شناسی به تنظیم هیجان و تنظیم هیجان به کیفیت زندگی در دانشجویان پسر بیشتر بوده است.



شکل ۳- مقایسه مدل رابطه علی ویژگی شخصیتی وظیفه‌شناسی با کیفیت زندگی و عملکرد تحصیلی با میانجی‌گری خودکارآمدی تحصیلی و تنظیم هیجان در دانشجویان دختر و پسر  
 (\* اعداد درون پرانتز مربوط به ضرایب مسیرها در دانشجویان دختر و اعداد خارج از پرانتز مربوط به ضرایب مسیرها در دانشجویان پسر می‌باشد)

### بحث و نتیجه‌گیری

این مطالعه با هدف آزمون و مقایسه مدل رابطه علی ویژگی‌های شخصیتی با کیفیت زندگی و عملکرد تحصیلی با میانجی‌گری خودکارآمدی تحصیلی و تنظیم هیجان در دانشجویان دانشگاه شهید چمران اهواز صورت گرفت و نتایج نشان داد که وظیفه‌شناسی با خودکارآمدی تحصیلی رابطه معنی‌دار دارد. این نتیجه با یافته‌های (HajiYakhachali, Marvoti, & Fathi (2014) همسو می‌باشد. در تبیین این یافته می‌توان عنوان کرد که افراد وظیفه‌شناس تمایل بیشتری به ایجاد نظم، سازمان‌دهی، کارآمدی و کارایی در انجام امور مختلف زندگی از جمله امور تحصیلی، دارند. این افراد فعالیت‌ها و امور تحصیلی خود را با تلاش و پیگیری بیشتری انجام می‌دهند. همین امر منجر به تقویت این باور در آنها می‌شود که توانایی انجام امور تحصیلی و دستیابی به موفقیت تحصیلی را دارند و خودکارآمدی تحصیلی در آنها افزایش می‌یابد. به بیان دیگر هرچه افراد وظیفه‌شناس‌تر، مسئولیت‌پذیرتر و کارآمدتر باشند، ادراک بهتری از توانمندی‌های خود در زمینه یادگیری، حل مسائل و دستیابی به موفقیت‌های تحصیلی خواهند داشت و خودکارآمدی تحصیلی در آنها افزایش خواهد یافت. بنابراین وظیفه‌شناسی می‌تواند به واسطه ایجاد آمادگی منجر به تسهیل فعالیت‌های تحصیلی و افزایش خودکارآمدی تحصیلی شود.

بین خودکارآمدی تحصیلی و عملکرد تحصیلی دانشجویان نیز رابطه معنی‌دار وجود داشت. این نتیجه با یافته‌های (Chun & Dickson, 2011; Moradian et al., 2014) همسو می‌باشد. افراد دارای خودکارآمدی تحصیلی بالاتر با کنجکاوای بیشتری می‌توانند راه‌حل‌های مناسبی برای حل مشکلات خود بیابند و استقامت بیشتری برای حل مسایل تحصیلی داشته باشند؛ در انجام و به پایان رساندن تکالیف صبر و حوصله بیشتری دارند، برای دستیابی به هدف دست از تلاش بر نمی‌دارند و از عملکرد و سازگاری بهتری برخوردارند. در نتیجه باور دانشجویان در مورد توانایی‌های خود برای انجام فعالیت‌های تحصیلی یا خودکارآمدی تحصیلی می‌تواند بهبود عملکرد و پیشرفت تحصیلی را به دنبال داشته باشد.

علاوه بر این رابطه خودکارآمدی تحصیلی با کیفیت زندگی معنی‌دار بود. در بسیاری از پژوهش‌های صورت گرفته (Rezaei Lori, 2015; Pocnet et al., 2017) به بررسی رابطه بین خودکارآمدی و کیفیت زندگی پرداخته شده و این رابطه معنی‌دار گزارش شده است. خودکارآمدی تحصیلی می‌تواند حاصل تجارب یادگیری قبلی و حمایت‌های خانوادگی و اجتماعی باشد. بدین ترتیب دانشجویانی که دارای تجارب یادگیری قبلی موفق، شرایط و وضعیت خانوادگی یا اجتماعی مناسب‌تری باشند؛ احتمالاً از خودکارآمدی بالاتری برخوردار می‌باشند. افزون بر این خودکارآمدی تحصیلی ممکن است به سایر حوزه‌های زندگی هم تعمیم داده شود. به‌عنوان مثال دانشجویانی که به توانایی‌ها، توانمندی‌ها و مهارت‌های خود در برنامه‌ریزی و مدیریت فعالیت‌های تحصیلی باور دارند، می‌توانند همین باور را به سایر زمینه‌های زندگی خود تعمیم داده و کیفیت زندگی خود را بهبود بخشند. به همین دلیل خودکارآمدی تحصیلی می‌تواند بهبود کیفیت زندگی را به دنبال داشته باشد.

بین وظیفه‌شناسی و کیفیت زندگی دانشجویان هم رابطه معنی‌دار مشاهده شد. این یافته با نتایج پژوهش‌های (Seyedallshohadaee et al., 2016)؛ Nasr Esfahani N, (2012)؛ Etemadi Hamid & Zemestani (2013) و Pocnet et al. (2017) همسو می‌باشد. به‌طور کلی ویژگی‌های شخصیتی غالباً بر سبک زندگی تاثیرگذار است و کیفیت زندگی را نیز تحت تاثیر قرار می‌دهد. چرا که شخصیت عامل مهم و موثری در برقراری سطح تعادل در زندگی است. به‌طور اخص افراد وظیفه‌شناس تمایل بیشتری به سازمان‌دهی، کارآمدی، قابلیت اعتماد، خویشتن‌داری، پیشرفت‌گرایی، منطق‌گرایی و تعمق دارند. بنابراین در تمام امور زندگی سازمان‌دهی، کارآمدی و کارایی را به‌کار می‌گیرند. علاوه بر این به نظر می‌رسد که افراد وظیفه‌شناس راحت‌تر با موانع پیش‌بینی نشده برخورد می‌کنند، بهتر و بیشتر از سایرین در انجام وظایف و امور زندگی عمل می‌کنند، اهداف سطح بالاتری در زندگی برای خود تعیین می‌کنند، از

انگیزش بالاتری برخوردارند، خود نظم‌دهی و خودسازماندهی بیشتری دارند و سطوح بالاتری از رفاه اجتماعی را تجربه می‌کنند. در نتیجه می‌توان انتظار داشت که این افراد از کیفیت زندگی بالاتری برخوردار باشند.

بین وظیفه‌شناسی و تنظیم هیجان دانشجویان نیز رابطه معنی‌دار وجود دارد. این نتیجه با یافته‌های پژوهش (Pocnet et al., 2017) همسو می‌باشد. در تبیین این نتیجه می‌توان بیان داشت که افراد وظیفه‌شناس افرادی پایبند به اصول اخلاقی، سخت‌کوش، هدفمند، پایدار، ثابت قدم و مسئولیت‌پذیر هستند و علی‌رغم مواجهه با دشواری‌ها و سختی‌های زندگی در رسیدن به اهداف خود مقاومت، مداومت و سرسختی بیشتری نشان می‌دهند. بنابراین انتظار می‌رود که این‌گونه افراد در مواجهه با تجارب و رویدادهای مختلف زندگی (رویدادهای خوشایند و ناخوشایند)، کنترل بیشتری بر هیجان‌های مثبت و منفی خود داشته باشند. به بیان دیگر افراد وظیفه‌شناس می‌توانند ویژگی‌های خودنظم‌دهی، خودسازمان‌دهی، خودکارآمدی و خویشتن‌داری را به حوزه هیجان‌ها نیز تعمیم داده و توانایی بیشتری در تنظیم هیجان‌های خود داشته باشند.

رابطه تنظیم هیجان و کیفیت زندگی دانشجویان معنی‌دار بود. این نتیجه با یافته‌های پژوهش (Pocnet et al., 2017) همسو می‌باشد. تنظیم هیجان‌ها به‌طور قطع کیفیت زندگی را تحت تاثیر قرار می‌دهد. به‌عنوان مثال هیجان‌هایی نظیر خشم و اضطراب، منجر به بروز مشکلات جسمانی و بیماری‌های از قبیل، فشار خون، دیابت، قلبی-عروقی و ... می‌شوند. بازداری هیجانی نیز به‌عنوان یک راهبرد منفی در تنظیم هیجان می‌تواند منجر به بروز بیماری‌های جسمانی شود. به بیان دیگر تنظیم هیجان‌ها می‌تواند یک عامل مهم در تعیین سلامت و ارتقاء کیفیت زندگی باشد. از این رو می‌توان گفت که کیفیت زندگی افراد متاثر از هیجان‌ها و چگونگی تنظیم و مدیریت این هیجان‌ها است.

این در حالی است که بین تنظیم هیجان و عملکرد تحصیلی دانشجویان رابطه معنی‌دار وجود نداشت. این نتیجه مغایر با یافته‌های (Mikaeli, Rajabi, Abbasi, & Chamlou (2014) و (Zamanlo, Pekrun, Elliot, & Maier (2009) است. عملکرد تحصیلی متغیری چندبعدی و متاثر از عوامل متعددی است. در مطالعه حاضر از معدل به‌عنوان تنها شاخص ارزیابی عملکرد تحصیلی دانشجویان استفاده شده است و شاید اگر از سایر ملاک‌های ارزیابی عملکرد تحصیلی استفاده می‌شد یا نقش هیجان‌های مثبت و منفی و یا هیجان‌های تحصیلی با عملکرد تحصیلی مورد بررسی قرار می‌گرفت، نتایج متفاوتی حاصل می‌شد.

بین کیفیت زندگی و عملکرد تحصیلی دانشجویان نیز رابطه معنی‌دار مشاهده نشد. این نتیجه همسو با یافته‌های (Farahbakhsh & Saedi (2016) است. عملکرد تحصیلی به تمام

درگیری‌های دانشجویان در محیط دانشگاه اشاره دارد که دربرگیرنده عوامل مختلفی از قبیل خودکارآمدی، خودکارآمدی تحصیلی، تاثیرات هیجانی، برنامه‌ریزی و ... است. بنابراین شاید معدل به تنهایی شاخص مناسبی برای ارزیابی عملکرد تحصیلی دانشجویان نباشد و شاید اگر از سایر ملاک‌های ارزیابی عملکرد و پیشرفت تحصیلی استفاده شود، نتایج متفاوتی به دست می‌آید. از طرف دیگر کیفیت زندگی هم ساختاری چندبعدی شامل ابعاد سلامت جسمی، سلامت روانی، روابط اجتماعی و سلامت است. ممکن است در بررسی تفکیکی ابعاد مختلف کیفیت زندگی با عملکرد تحصیلی، نتایج متفاوتی حاصل شود.

همچنین رابطه وظیفه‌شناسی با عملکرد تحصیلی معنی‌دار نبود. این نتیجه مغایر با یافته‌های (Hakimi, Hejazi, & DeYoung et al. (2010); HajiYakhachali et al. (2014); Gholamali Lavasani (2011) است. در تبیین این نتیجه می‌توان عنوان کرد که دانشجویان ممکن است از نظم و وظیفه‌شناسی برخوردار باشند؛ اما توانایی‌های تحصیلی متفاوتی داشته باشند. در نظر گرفتن این مطلب را هم نباید از نظر دور داشت که عملکرد تحصیلی مربوط به دانشجویان رشته‌های مختلف و با استفاده از معدل مد نظر قرار گرفته است.

در بررسی روابط غیرمستقیم نیز نتایج نشان داد که بین تنظیم هیجان با عملکرد تحصیلی و خودکارآمدی تحصیلی با عملکرد تحصیلی از طریق کیفیت زندگی رابطه معنی‌داری وجود نداشت. همان‌گونه که پیش‌تر هم عنوان شد، خودکارآمدی تحصیلی یا باور به توانایی‌ها، توانمندی‌ها و مهارت‌های برنامه‌ریزی و مدیریت فعالیت‌های تحصیلی می‌تواند به سایر زمینه‌های زندگی هم تعمیم یافته و بهبود عملکرد تحصیلی و کیفیت زندگی را به دنبال داشته باشد. نتایج این مطالعه هم موید همین مطلب است. با این وجود شاید کیفیت زندگی واسطه و میانجی مناسبی بین خودکارآمدی تحصیلی و عملکرد تحصیلی و همچنین تنظیم هیجان با عملکرد تحصیلی نباشد.

این در حالی است که رابطه واسطه‌ای و غیرمستقیم وظیفه‌شناسی با عملکرد تحصیلی از طریق خودکارآمدی تحصیلی و تنظیم هیجان، معنی‌دار بود. نتایج بررسی فرضیه‌های فرعی نیز نشان داد که خودکارآمدی تحصیلی و تنظیم هیجان نقش میانجی و واسطه‌ای بین وظیفه‌شناسی و عملکرد تحصیلی داشته‌اند. در تبیین این یافته‌ها می‌توان استنباط کرد که افراد وظیفه‌شناس خودنظم‌ده، خودسازمان‌ده و مسئولیت‌پذیر هستند، برنامه‌ها و فعالیت‌های خود را به منظم‌ترین شکل ممکن انجام می‌دهند، برای رسیدن به اهداف خود با دقت برنامه‌ریزی می‌کنند، گام‌های لازم را برای دستیابی به موفقیت در بخش‌های مختلف زندگی برمی‌دارند، سخت کار و تلاش می‌کنند. در نتیجه، می‌توان انتظار داشت که این افراد توانایی‌های تحصیلی خود را باور داشته، در رسیدن به اهداف خود مقاومت، مداومت و سرسختی بیشتری نشان دهند، کنترل بیشتری بر هیجان‌های

مثبت و منفی خود داشته باشند و توانایی بیشتری در تنظیم هیجان‌های مثبت و منفی خود داشته باشند و در نتیجه، از کیفیت زندگی بالاتری برخوردار شوند.

در بررسی تفاوت‌ها در دانشجویان دختر و پسر نیز نتایج نشان داد که در رابطه وظیفه‌شناسی با کیفیت زندگی، وظیفه‌شناسی با تنظیم هیجان و تنظیم هیجان با کیفیت زندگی در بین دانشجویان دختر و پسر تفاوت معنی‌دار وجود داشت. شایان ذکر است که ضریب مسیر وظیفه‌شناسی به کیفیت زندگی در دانشجویان دختر بیشتر از دانشجویان پسر بوده و در دو مسیر دیگر نیز ضریب مسیر در دانشجویان پسر بیشتر از دانشجویان دختر بوده است. در سایر مسیرها نیز تفاوت معنی‌داری بین دانشجویان دختر و پسر مشاهده نشد.

در جامعه ما از مردان بیشتر از زنان انتظار می‌رود که احساسات و هیجانات خود را کنترل، سرکوب و یا از ابراز آنها جلوگیری کنند. در نتیجه شاید زنان در مقایسه با مردان، کنترل کمتری بر هیجانات و تنظیم آن داشته باشند و علی‌رغم وظیفه‌شناسی بیشتر نسبت به مردان در تنظیم هیجان به اندازه مردان عملکرد خوبی نداشته باشند. همچنین در فرهنگ ما ابراز هیجان برای دختران نتایج مثبتی را به دنبال نداشته و حتی گاهی تبعات منفی هم به همراه دارد. علاوه بر خانواده، در محیط‌های آموزشی و کاری نیز وضعیت به همین منوال است.

این پژوهش نیز مانند دیگر پژوهش‌ها دارای محدودیت‌های بوده است. با توجه به اینکه تنها ابزار گردآوری داده‌ها در این پژوهش، پرسشنامه بوده است که جنبه خودگزارشی دارد. بنابراین دانشجویان با تمایل خود به پرسشنامه‌ها پاسخ دادند و ممکن است در پاسخ‌های آنها احتمال سوگیری وجود داشته باشد. به علاوه این پژوهش در دانشگاه شهید چمران اهواز صورت گرفته است و تعمیم نتایج به جوامع دیگر باید با احتیاط و با توجه به ملاحظات فرهنگی، اجتماعی، اقتصادی و ... صورت گیرد.

بر اساس نتایج پژوهش حاضر پیشنهاد می‌شود که برنامه‌های آموزشی یا راهکارهایی به‌منظور افزایش خودکارآمدی تحصیلی دانشجویان مدنظر متولیان برنامه‌ریزی آموزشی و اساتید دانشگاه قرار گیرد. همچنین برنامه‌های آموزشی در زمینه شناخت هیجان‌ها و راهبردهای تنظیم هیجان برای آشنایی و افزایش مهارت دانشجویان در زمینه تنظیم هیجان‌ها مورد توجه متولیان برنامه‌ریزی آموزشی دانشگاه قرار گیرد.

#### References

- Abolghasemi, A., Barzegar, S., & Rostamoghly, Z. (2014). The effectiveness of self-regulation learning training on academic motivation and self-efficacy of students with mathematics disorders. *Journal of Learning Disabilities*, 4(2), 6-21. (In Persian)

- Amrai, K., Farahani, A., Ebrahimi, M., & Bagherian, V. (2011). Relationship between personality traits and spiritual intelligence among university students. *Journal of Procedia Social and Behavioral Sciences*, 15, 609-612.
- Artino, A. R. (2012). Academic self-efficacy: From educational theory to instructional practice. *Journal of Perspective Medical Education*, 1(2), 76-85.
- Asgari, S., Kahrizi, S., & Kahrizi, M. (2013). The role of self-efficacy and life satisfaction in predicting academic performance in third grade students in Kermanshah. *Journal of School Psychology*, 2(2), 107-123. (In Persian)
- Atashpour, SH., Hosseini, M., Kanani, N., Samsamshariat, M., & Salk, N. (2014). The Comparison the Personality Traits Between Iranian and Malaysian Students. *Journal of Knowledge and Research in Applied Psychology*, 15(1), 81-88. (In Persian)
- Bahrami, B., Bahrami, A., Mashhadi, A., & Kareshki, H. (2015). The role of cognitive emotion-regulation strategies in the quality of life of cancer patients. *Journal of Mashhad University of Medical Sciences*, 58(2), 96-105. (In Persian)
- Bassi, I. B., Assuncao, A. A., Medeiros, A. M., Menezes, L. N., Teixeira, L. C., Gama, A. C. C. (2011). Quality of life, self-perceived dysphonia, and diagnosed dysphonia through clinical tests in teachers. *Journal of Voice*, 25(2), 192-201.
- Burgandan, S., & Khalatbari, J. (2016). The correlation between cognitive emotion regulation and spiritual intelligence with quality of life among emergency department nurses. *Iran Journal of Nursing*, 29(104), 46-54. (In Persian)
- Cano-Garcia, F., & Hughes, E. H. (2000). Learning and thinking styles: An analysis of their interrelationship and influence on academic achievement. *Journal of Educational Psychology*, 20(4), 413-430.
- Caprara, G. V., Vecchione, M., Alessandri, G., Gerbino, M., & Barbaranelli, C. (2011). The contribution of personality traits and self-efficacy beliefs to academic achievement: A longitudinal study. *Journal of British Educational Psychology*, 81, 78-96.
- Chun, H., & Dickson, G. L. (2011). A psychoecological model of academic performance among Hispanic adolescents. *Journal of Youth Adolescence*, 40, 1581-1594.
- DeYoung, C. G., Hirsh, J. B., Shane, M. S., Papademetris, X., Rajeevan, N., & Gray, J. R. (2010). Testing predictions from personality neuroscience: Brain structure and the big five. *Journal of Psychological Science*, 21, 820-828.
- Elliott, J. W., Thevenin, M. K., & Bigelow, B. F. (2017). Promoting, CM students' success: Establishing an academic performance giving construction education self-efficacy, motivation and planned behavior. *International Journal of Construction Education and Research*, 13(4), 284-298.
- Ferla, J., Valcke, M., & Cai, Y. (2009). Academic self-efficacy and academic self-concept: Reconsidering structural relationships. *Journal of Learning and Individual Differences*, 19, 499-505.
- Fouladi, F., Azhieh, J., Gholamali-lavasani, M., Barzegar Kohhnmouy, S., & Faryani, R. (2013). Effectiveness of communication skills training on improving the quality of life of married women. *Journal of Education and Evaluation*, 6(21), 127-144. (In Persian)



- 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. *Journal of Learning and Individual Differences, 27*, 102-108.
- HajiYakhachali, A., Marvoti, Z., & Fathi, F. (2014). Relationship between personality characteristics, intelligence beliefs and goals of progress with academic self-efficacy in high school girl students. *Journal of Personality and Individual Differences, 3(4)*, 75-92. (In Persian)
- Hakimi, S., Hejazi, E., & Gholamali Lavasani, M. (2011). The relationships between personality traits and students' academic achievement. *Journal of Social and Behavioral Sciences, 29*, 836-845.
- Hamid, N., & Zemestani, M. (2013). The relationship between spiritual intelligence, personality traits and quality of life in medical students. *Journal of Qom University of Medical Sciences, 4(17)*, 347-355. (In Persian)
- Hejazi, Y., & Omidi Najafabadi, M. (2006). Factors affecting the academic achievement of agricultural students. *Iranian Journal of Agricultural Science, 2(1)*, 19-25. (In Persian)
- Hengartner, M. P., Linden, D., Bohleber, L., & Von Wyl, A. (2017). Big five personality traits and the general factor of personality as moderators of stress and coping reactions following an emergency alarm on a Swiss University Campus. *Journal of Stress and Health, 33(1)*, 35-44.
- Hol Fosse, T., Buch, R., Safvenbom, R., & Martinussen, M. (2016). The impact of personality and self-efficacy on academic and military performance: The mediating role of self-efficacy. *Journal of Military Studies, 7(1)*, 44-52.
- Jafarinezhad, H., Sadipour, E., Hajihoseini, M., & Mohamadjani, H. (2012). The relationship between personality characteristics and methods of study with academic achievement in graduate students of Allameh Tabataba'i University of Tehran. *Educational Psychology, 25(8)*, 35-54. (In Persian)
- Jonson-Reid, M., Davis, L., Saunders, J., Williams, T., & Williams, J. (2005). Academic self-efficacy among African-American youths: Implications for school social work practice. *Journal of Children & Schools, 27(1)*, 5-14.
- Mikaeli, N., Rajabi, S., Abbasi, M., Chamlou Zamanlo, K. (2014). The relationship between emotion regulation and positive and negative emotions with performance and academic burnout in students. *Journal of Educational Psychology, 10(32)*, 31-52.
- Moradian, J., Allipour, S., & Shehniyalagh, M. (2014). The causal relationship between parenting styles and academic performance mediated by the role of academic self-efficacy and achievement motivation in the students. *Journal of Family Psychology, 1(1)*, 63-74. (In Persian)
- Nasr Esfahani, N., & Etemadi, A. (2012). The relationship between personality characteristics and spiritual intelligence and quality of life in Allameh Tabatabaei University students. *Journal of Research and Health, 2(2)*, 226-235. (In Persian)
- Oneale, L. D. G., & Harrison, S. (2013). An investigation of the learning styles and study habits of chemistry undergraduates in Barbados and their effect as predictors of academic achievement in chemical group theory. *Journal of Educational and Social Research, 3(2)*, 107-122.

- Pekrun, R., Elliot, A. J., & Maier, M. A. (2009). Achievement goals and achievement emotions: Testing a model of their joint relations with academic performance. *Journal of Educational Psychology*, 101(1), 1-15.
- Pocnet, C., Dupuis, M., Congard, A., & Jopp, D. (2017). Personality and its links to quality of life: Mediating effects of emotion regulation and self-efficacy beliefs. *Journal of Motivation and Emotion*, 41(2), 196-208.
- Pollock, N. C., McCabe, G. A., Southard, A. C., & Zeigler-Hill, V. (2016). Pathological personality traits and emotion regulation difficulties. *Journal of Personality and Individual Differences*, 95, 168-177.
- Preacher K. J., & Hayes, A. F. (2008). Asymptotic and resampling strategies for assessing and comparing indirect effects in multiple mediator models. *Journal of Behavior Research Methods*, 40(3), 879-891.
- Preckel, F., Schmidt, I., Stumpf, E., Motschenbacher, M., Vogl, K., & Schneider, W. (2017). A test of the reciprocal-effects model of academic achievement and academic self-concept in regular classes and special classes for the gifted. *Journal of Gifted Child Quarterly*, 61(2), 103-116.
- Reichert, M., Genoud, P. A., & Zimmermann, G. (2012). (Eds.), *L'Ouverture emotionnelle: Une nouvelle approche du vecu et du traitement emotionnels*. Bruxelles: Mardaga.
- Rezaei Lori, N. (2015). Study of relationship between quality of life and educational achievement of children of the family Case study of first grade high school students in Sirjan city 2013. Tehran: Annual Conference on New Approaches to Research in the Humanities. (In Persian)
- Sa'adat, S., Kalantari, M., & Ghamarani, A. (2017). Relationship between dark triad personality (i.e., machiavellianism, narcissism, and psychopathy) and students' academic self-efficacy. *Journal of Education Strategies in Medical Sciences*, 10(4), 255-262. (In Persian)
- Saedi, Z., & Farahbakhsh, K. (2016). Relation among quality of life, life style, academic performance with academic achievement in Isfahan university of medical sciences student's. *Education Strategy in Medical Sciences*, 9(3), 176-185. (In Persian)
- Seyedallshohadaee, M., Mardani, M., Haggani, H., Abbasi, M., & Hakimi, M. H. (2016). The correlation between personality traits and quality of life in nursing students of Qom university of medical sciences, 2016, Iran. *Journal of Qom University of Medical Sciences*, 10(11), 71-78. (In Persian)
- Shahbazirad, A., Ghazanfari, F., Abbasi, P., & Mohammadi, F. (2015). The role of psychological hardiness and spiritual health in predict of quality of life in students of kermanshah university of medical sciences. *Journal of Education and Community Health*, 2(2), 20-27. (In Persian)
- Shahmoradi, S., Fatehizadeh, M., & Ahmadi, A. (2011). Prediction of marital conflict through the personality, psychological and demographic characteristics of spouses. *Journal of Knowledge and Research in Applied Psychology*, 43(12), 33-44. (In Persian)
- Vecchio, G. M., Maria, M., Pastorelli, C., Del Bove, G., & Caprara, G. V. (2007). Multifaceted self-efficacy beliefs as predictors of life satisfaction in late adolescence. *Journal of Personality and Individual Differences*, 43(7), 1807-1818.

- Westerman, J. W., & Nowicki, M. D., & Plante, D. (2002). Fit in the classroom: Predictors of student performance and satisfaction in management education. *Journal of Management Education*, 26(1), 5-18.
- Widiger, A. (2005). Five factor model of personality disorder: Integrating science and practice. *Journal of Research in Personality*, 39, 67-83.
- Widiger, T. A., & Seidlits, L. (2002). Personality, psychopathology and aging. *Journal of Research in Personality*, 36, 335-362.
- Willment, K., Hill, M., Baslet, G., & Loring, D. W. (2015). Cognitive impairment and evaluation in psychogenic nonepileptic seizures: An integrated cognitive-emotional approach. *Journal of Clinical EEG and Neuroscience*, 46(1), 42-53.
- Wismeijer, A., & Van Assen, M. (2008). Do neuroticism and extraversion explain the negative association between self-concealment and subjective well-being? *Journal of Personality and Individual Differences*, 45, 345-349.

