

فصلنامه پژوهش‌های نوین روانشناختی

سال چهاردهم شماره ۵۶ زمستان ۱۳۹۸

**نقش واسطه‌ای خوددلسوزی در رابطه با تنظیم هیجانی و سازگاری روانی -
اجتماعی با خودکارآمدی تحصیلی در دانش‌آموزان دارای اختلالات
یادگیری**

پویا حیدری*^۱، حامد ابونئی مهریزی^۲

۱- کارشناسی ارشد روانشناسی تربیتی، دانشگاه پیام نور تفت، یزد، ایران

۲- کارشناسی ارشد روانشناسی عمومی، دانشگاه غیرانتفاعی علم و هنر یزد، ایران

تاریخ پذیرش: ۱۳۹۸/۰۸/۱۵

تاریخ وصول: ۱۳۹۸/۰۳/۱۴

چکیده

هدف از پژوهش حاضر نقش واسطه‌ای خوددلسوزی در رابطه با تنظیم هیجانی و سازگاری روانی - اجتماعی با خودکارآمدی تحصیلی در دانش‌آموزان دارای اختلالات یادگیری بود. مطالعه حاضر، از نوع توصیفی - همبستگی بود. تعداد ۲۵۰ نفر از دانش‌آموزان دارای اختلالات یادگیری شهرستان مهریز به شیوه نمونه‌گیری خوشه‌ای چندمرحله‌ای و با استفاده از جدول مورگان و کرجسی در این پژوهش شرکت کردند. ابزارهای پژوهش شامل مقیاس خودکارآمدی تحصیلی چمرس و همکاران (۲۰۰۱)؛ پرسش‌نامه تنظیم هیجان گراس و جان (۲۰۰۳)؛ پرسش‌نامه سازگاری دانش‌آموزان سینه‌ها و سینگ (۱۹۹۳) و مقیاس خوددلسوزی ریس و همکاران (۲۰۱۱) بود. برای بررسی مدل پژوهش از روش دو مرحله‌ای پیشنهاد شده توسط اندرسون و گریبک (۱۹۸۸) و ویرایش بیست و دوم نرم‌افزار مدل‌سازی معادلات ساختاری AMOS استفاده شد. نتایج نشان داد که تنظیم هیجان و سازگاری روانی - اجتماعی با خودکارآمدی تحصیلی رابطه معنادار دارد. به این معنی که تنظیم هیجان و سازگاری روانی - اجتماعی پیش‌بینی‌کننده متغیر مستقل است. هم‌چنین خوددلسوزی هم توانست نقش واسطه‌ای بین تنظیم هیجان و سازگاری روانی - اجتماعی با خودکارآمدی تحصیلی داشته باشد.

واژگان کلیدی: خوددلسوزی؛ تنظیم هیجانی؛ سازگاری روانی - اجتماعی؛ خودکارآمدی تحصیلی

مقدمه

اختلال‌های یادگیری یکی از معضل‌های مهم و تعیین‌کننده سرنوشت تحصیلی دانش‌آموزان به‌شمار می‌آید (سیدمن، بیدرمن و استفن^۱، ۲۰۰۶). این اختلال‌ها به ضعف قابل ملاحظه دانش‌آموزان از لحاظ آموزشی و بالینی در دروس مرتبط با دیکته، حساب و خواندن اطلاق می‌گردد که به طبع، دیگر مسائل آموزشی دانش‌آموزان را تحت تاثیر قرار داده و با پیامدهای روانی- اجتماعی نامساعد بعدی همراه می‌شود (روید و واله^۲، ۲۰۰۴). طبق تعریف انجمن اختلال‌های یادگیری، اختلال‌های یادگیری آسیب در یک یا چند فرایند روانشناختی لازم برای درک و فهم یا استفاده از زبان، گفتار یا نوشتار است که ممکن است خود را در شکل توانایی ناقص برای گوش دادن، تفکر، تکلم، خواندن، هجی کردن یا انجام محاسبات ریاضی نشان دهد (اسچیف، بامینگر و تولدو^۳، ۲۰۰۹). کودکان و نوجوانان بهترین سال‌های عمر خود را در مدرسه می‌گذرانند و تجربه هرگونه شکست یا موفقیت در این دوران، تأثیری عمیق بر نگرش مثبت یا منفی آن‌ها از خود و توانایی‌هایشان بر جا می‌گذارد. از سوی دیگر، عدم موفقیت تحصیلی و فشارهای روانی ناشی از آن، بهداشت روانی^۴ را برهم زده، دانش‌آموز، دانشجویان و جامعه را متحمل خسارت‌های جبران‌ناپذیری می‌نماید (سلطانی‌مجد، تقی زاده و زارع، ۱۳۹۲).

خودکارآمدی و عوامل مؤثر بر آن سال‌هاست که در کانون توجه روان‌شناسان پرورشی و دیگر کارشناسان آموزش و پرورش جای دارد (راس^۵ و دلو^۶، ۲۰۰۲). خودکارآمدی در تعامل با افکار، احساسات و رفتارهای فرد شکل می‌گیرد و بر آنها تأثیر می‌گذارد. افرادی دارای خودکارآمدی بالاتر در انجام تکالیف از خود کوشش و پافشاری بیشتری نشان می‌دهند و معمولاً عملکرد بهترین دارند (چیو و تسای^۷، ۲۰۱۴). آلبرت بندورا^۸ (۱۹۷۷) نخستین بار در

1- Sidman, Biderman & Stephan

2- Reid & Valle

3- Schiff, Bauminger & Toledo

4- mental health

5- Rice

6- Dellow

7- Chiu & Tsai

8- Albert Bandura

نظریه خود، مفهوم خودکارآمدی را مورد استفاده قرار داده است؛ خودکارآمدی به باور فرد درباره قابلیت خود در تجهیز منابع شناختی و انگیزشی و اراده برای کنترل یک رخداد مشخص اشاره می‌کند و خودکارآمدی تحصیلی بر توانایی دانشجویان یا دانش‌آموزان در انجام موفقیت‌آمیز تکالیف تحصیلی اشاره می‌کند (بندورا، باربارانیلی، پاستوریلی، کاپرارا، ۱۹۹۹). چهار عامل موثر در خودکارآمدی تحصیلی شامل اطمینان به توانایی خود در انجام موفقیت‌آمیز تکالیف در کلاس، اطمینان به توانایی خود در انجام موفقیت‌آمیز تکالیف در بیرون از کلاس، اطمینان به توانایی خود در تعامل با دیگران در نظام آموزشی و اطمینان به توانایی خود در مدیریت موفقیت‌آمیز کار، خانواده و نظام آموزشی می‌باشند (ازر و اکگان^۱، ۲۰۱۵).

یکی از جلوه‌های انگیزشی و شناختی خودکارآمدی، تنظیم عواطف و هیجان است. برای مثال، افراد با خودکارآمدی بالا همیشه عواطف مثبت را بر عواطف منفی ترجیح می‌دهند و در طول زندگی خود همواره تلاش می‌کنند که احساسات مثبت را ایجاد نمایند. تنظیم هیجان برای به راه انداختن، افزایش دادن، حفظ کردن یا کاهش دادن هیجان‌های مثبت و منفی در پاسخ به اتفاقات محیطی، نقش ایفا می‌کند. در واقع تنظیم هیجانی هم شامل فرایندهای پایین به بالا (ادراکی) مانند ارزیابی و هم شامل فرایندهای بالا به پایین (شناختی) مانند حافظه فعال و کنترل ارادی توجه، می‌باشد (بل^۲ و وولف^۳، ۲۰۱۰). اینگلبگ^۴ (۲۰۰۴، به نقل از رضویان شاد، ۱۳۸۴) در پژوهشی با عنوان: هوش هیجانی، عاطفه و سازگاری اجتماعی نشان داد که بین سازگاری اجتماعی موفقیت‌آمیز و هیجان‌ها ارتباط مستقیمی وجود دارد. او بر این فرض که هیجان‌ها، ممکن است در سطح سازگاری اجتماعی مؤثر باشند، تأکید می‌کند. گرنفسکی^۵ و همکاران (۲۰۱۵) در پژوهشی نشان داده‌اند تنظیم هیجان عاملی کلیدی و تعیین‌کننده در بهزیستی روانی و کارکرد اثربخش است. هم‌چنین قریشی و بهبودی (۱۳۹۶) در پژوهش خود نشان دادند که تنظیم هیجان و خودکارآمدی تحصیلی باهم رابطه معناداری دارند. زارع و همکاران (۱۳۹۶) در پژوهش خود

1- Ozer & Akgun

2- Bell

3- Wolfe

4- Engelbarg

5- Granefski

نشان دادند که تنظیم هیجان باعث سازگاری بهتر دانش‌آموزان می‌شود. هم چنین شواهد زیادی نشان می‌دهند که تنظیم هیجانی با موفقیت یا عدم موفقیت در حوزه‌های مختلف زندگی مرتبط است (شاتنه^۱ و همکاران، ۲۰۰۷؛ جاکوبس^۲ و همکاران، ۲۰۰۸).

یکی دیگر از متغیرهایی که احتمالاً به دلیل وجود ناتوانی‌های یادگیری، خودکارآمدی دانش‌آموزان را مختل می‌کند، مشکلاتی در زمینه سازگاری روانی-اجتماعی، هیجانی و تحصیلی می‌باشد (زاهد، رجبی و امیدی، ۱۳۹۱). سازگاری روانی-اجتماعی همیشه مورد توجه پژوهشگران تعلیم و تربیت قرار گرفته و به معنای مجموعه واکنش‌هایی است که به وسیله آن فرد آماده می‌شود تا پاسخی موزون و هماهنگ با شرایط و فعالیت‌هایی که آن محیط از وی می‌خواهد را ارائه نماید (بیکر^۳، ۲۰۱۴). همچنین سازگاری روانی-اجتماعی به معنای توانمندی افراد در انطباق با شرایط و الزامات و نقش‌هایی است که محیط به عنوان یک نهاد اجتماعی روبروی آنها قرار می‌دهد (پتیوس^۴، ۲۰۰۶).

افرادی که در سازگاری روانی-اجتماعی با مشکل مواجه هستند به احتمال زیاد در سایر ابعاد سازگاری و حتی سایر ابعاد زندگی با مشکل مواجه می‌باشند (مک برین، دولی و بیرمن^۵، ۲۰۱۷). نتایج پژوهش‌ها حاکی از رابطه مثبت و معنادار بین خودکارآمدی تحصیلی و سازگاری روانی-اجتماعی می‌باشد. برای مثال لیران و میلر^۶ (۲۰۱۷) ضمن پژوهشی به این نتیجه رسیدند که خودکارآمدی با سازگاری روانی-اجتماعی دانشجویان رابطه مثبت و معنادار داشت. همچنین سپهوندی و منصوری (۱۳۹۶) ضمن پژوهشی به این نتیجه رسیدند که خودکارآمدی و سازگاری اجتماعی دانشجویان رابطه مثبت و معنادار داشتند. در پژوهشی دیگر محمدزاده، هواسی و کاظمی (۱۳۹۵) گزارش کردند که باورهای خودکارآمدی با سازگاری اجتماعی دانش‌آموزان رابطه معنادار مثبت داشت.

1- Schutte
2- Jacobs
3- Becker
4- Pettus
5- McBrien, Dooley & Birman
6- Liran & Miller

یوسلیزا^۱ (۲۰۱۲) در پژوهشی با عنوان بررسی رابطه خودکارآمدی، حمایت اجتماعی با سازگاری دانشجویان دانشگاه بین‌المللی مالزی انجام داد نمونه‌ای شامل ۱۸۵ نفر دانشجوی از کشورهای مختلف به پرسشنامه‌های مربوطه پاسخ دادند که یافته‌های نشان داد خودکارآمدی باعث افزایش سازگاری دانشجویان می‌شود. در مطالعه لین^۲ (۲۰۰۶)؛ زیچووسکی^۳ (۲۰۰۷) خودکارآمدی به‌طور معناداری با سازگاری در ارتباط بوده و مهم‌ترین پیش‌بینی‌کننده سازگاری محسوب می‌شود. همچنین اردلان و چاری (۱۳۹۰) در پژوهش خود نشان دادند که سازگاری و خودکارآمدی باهم رابطه معناداری وجود دارد.

در پژوهش، متغیر میانجی متغیری است که می‌تواند رابطه را تحت تأثیر قرار دهد و در کل در نتایج حاصله اثرگذار باشد. در بررسی رابطه متغیرهای چون تنظیم هیجان و سازگاری روانی- اجتماعی با خودکارآمدی تحصیلی، عوامل فردی متعددی هستند که می‌توانند به‌عنوان متغیر میانجی مطرح باشند. از جمله این متغیرها، خوددلسوزی می‌باشد (شیخ‌الاسلامی، قمری و محمدی، ۱۳۹۵). خوددلسوزی^۴ به‌عنوان نگرشی مثبت، نسبت به خود تعریف می‌شود که موجب ارتقای سلامت روان در افراد می‌گردد؛ خوددلسوزی پایین آسیب‌های روانی از قبیل اضطراب و افسردگی را با خود به‌همراه دارد (شیخ‌الاسلامی، قمری و محمدی، ۱۳۹۵)؛ همچنین خوددلسوزی شامل مراقبت کردن نسبت به خود در مواجهه با سختی‌ها و یا نارسایی‌های ادراک شده است؛ به‌گونه‌ای که از احساسات دردناک و ناراحت‌کننده اجتناب نمی‌شود؛ بلکه با مهربانی، فهم و احساس اشتراکات انسانی به آن‌ها نزدیک می‌شود (فرخی، رضایی و غلامرضایی، ۱۳۹۷). تری و لری^۵ (۲۰۱۱) به این نتیجه رسیدند که خوددلسوزی احتمالاً توانایی افراد را در رفتار مدبرانه نسبت به سلامت و مقابله با مشکلات جسمانی بالا می‌برد. ویسکرمی و همکاران (۱۳۹۶) در پژوهش خود نشان دادند که خوددلسوزی باعث افزایش کنترل‌گری تنظیم هیجان و کاهش سرزنش خود می‌شود. همچنین ورن^۶ و همکاران (۲۰۱۲) در مطالعه‌ای به این نتیجه رسیدند که سطوح بالای

^۱- Yusliza

^۲- lin

^۳- Zychowski

^۴- Self-compassion

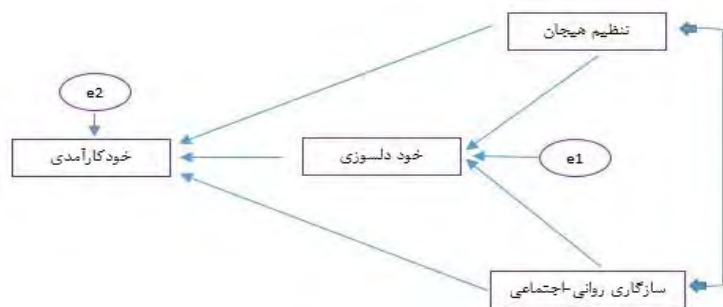
^۵- Terry&Leary

^۶- Wren

خوددلسوزی با سطوح بالای کارکرد بهتر روانشناختی ارتباط دارد. خانزاد و همکاران (۱۳۹۵) در پژوهش خود نشان دادند که خوددلسوزی با خودکارآمدی همبستگی مستقیم و معناداری دارد. هم چنین نتایج پژوهشی اسکندر^۱ (۲۰۰۹) که بر روی ۳۹۰ نفر از دانشجویان انجام شد نشان داد خودکارآمدی با هر سه مولفه خوددلسوزی همبستگی مثبت دارد.

حال از آنجایی که یکی از مشکلات تحصیلی که باعث تشویش و مراجعات مکرر والدین به کلینیک‌های بالینی می‌شود، اختلال‌های یادگیری دانش‌آموزان در مدرسه است و شمار وسیعی از کودکان و نوجوانان مدارس در درس با مشکل روبه‌رو هستند (مطهری نژاد و همکاران، ۱۳۹۴)؛ و از طرفی این دانش‌آموزان به‌خاطر این ناتوانی و تأثیری که در عملکرد آن‌ها دارد دچار مشکلاتی نیز هستند که منجر به فقدان باورهای خودکارآمدی تحصیلی، تنظیم هیجان ضعیف و تأثیر فوق‌العاده در عملکرد و پیشرفت تحصیلی آن‌ها خواهد داشت. دانش‌آموزان با اختلال یادگیری به‌دلیل سطوح پایین انتظارات از خود، سطوح پایینی از خودکارآمدی تحصیلی و تنظیم هیجان و کاهش سازگاری روانی اجتماعی را تجربه می‌کنند، این ضعف باعث کاهش عملکرد این دانش‌آموزان در امر تحصیل خواهد شد (رنجبر، کاکاوند و دانش، ۱۳۹۱).

همانطور که در شکل (۱) نشان داده شده است، هدف از پژوهش حاضر بررسی نقش واسطه‌ای خوددلسوزی در رابطه با تنظیم هیجانی و سازگاری روانی-اجتماعی با خودکارآمدی تحصیلی در دانش‌آموزان دارای اختلالات یادگیری بود.



شکل (۱) ضرایب استاندارد مدل اصلی، خوددلسوزی در رابطه بین تنظیم هیجان و سازگاری روانی-اجتماعی با خودکارآمدی تحصیلی بر اساس فرضیه اصلی

روش پژوهش

مطالعه حاضر تحقیقی توصیفی و از نوع همبستگی بود. در آن به بررسی نقش واسطه‌ای خوددلسوزی در رابطه با تنظیم هیجانی و سازگاری روانی-اجتماعی با خودکارآمدی تحصیلی در دانش‌آموزان دارای اختلالات یادگیری پرداخته شد. جامعه آماری این پژوهش شامل تمامی دانش‌آموزان دارای اختلالات یادگیری شهرستان مهریز، استان یزد که ۷۵۰ نفر بودند و برای تعیین حجم نمونه، براساس جدول مورگان و کرجسی و شیوه نمونه‌گیری خوشه‌ای چندمرحله‌ای ۲۵۰ نفر انتخاب شدند. برای بررسی مدل پژوهش از روش دو مرحله‌ای پیشنهاد شده توسط اندرسون^۱ و گربینگ^۲ (۱۹۸۸) استفاده شد. سپس مدل تدوین خواهد شد که با توجه به ماهیت مفاهیم مطرح شده در پژوهش، با روش مدل‌سازی معادلات ساختاری مورد آزمون قرار خواهد گرفت. شایان ذکر است که تمامی تحلیل‌ها با استفاده از ویرایش بیست و دوم نرم افزار مدل‌سازی معادلات ساختاری AMOS انجام شد.

1- Anderson

2- Gerbing

برای جمع‌آوری اطلاعات از مقیاس خودکارآمدی تحصیلی چمرس و همکاران، پرسش‌نامه تنظیم هیجان گراس و جان، پرسش‌نامه سازگاری دانش‌آموزان سینها و سینگ و مقیاس خوددلسوزی ریس و همکاران استفاده شدند.

پرسشنامه خودکارآمدی تحصیلی: مقیاس خودکارآمدی تحصیلی که شامل ۲۱ ماده توسط چمرس و همکاران (۲۰۰۱) و زاجاکووا و همکاران (۲۰۰۵) ساخته شده است. در این مقیاس از دانشجویان خواسته می‌شود تا با استفاده از مقیاس ۴ درجه‌ای لیکرت که از ۱ (کاملاً مخالف) تا ۴ (کاملاً موافق) را در برمی‌گیرد، به این سوالات پاسخ دهند. نمره کل این مقیاس نشان‌دهنده خودکارآمدی تحصیلی کلی است. نمرات این مقیاس در محدوده ۸۴-۲۱ است و نمرات بالاتر نشان‌دهنده خودکارآمدی تحصیلی بالاتر است.

در پژوهش حاضر ضرایب پایایی برای مقیاس خودکارآمدی تحصیلی با استفاده از روش آلفای کرونباخ و تنصیف به ترتیب ۰/۸۸ و ۰/۸۱ به دست آمد که نشان‌دهنده پایایی قابل قبول پرسش‌نامه است. در پژوهش آبسا (۲۰۱۲) روایی مقیاس خودکارآمدی تحصیلی مورد بررسی قرار گرفت و در مجموع نتایج تحلیل عامل تأییدی، ساختار عاملی آن را تأیید کرد. در پژوهش حاضر نیز از روش تحلیل عامل تأییدی استفاده شد که طبق آن، ماده‌های مقیاس خودکارآمدی تحصیلی، به استثنای ماده‌های ۴ و ۱۵ که بار عاملی آنها کمتر از ۰/۳۰ بود و مرحله دوم از اجرای پژوهش حذف شدند، بار عاملی مناسبی داشتند و روی عامل مربوط به خود بار مثبت و معنادار بود بیشترین بار عاملی مربوط به ماده ۹ (۰/۷۳) و کمترین آن مربوط به ماده ۱۵ (۰/۲۱) بود (به نقل از مرادیان و همکاران، ۱۳۹۳).

پرسشنامه تنظیم هیجان: پرسش‌نامه تنظیم هیجان گراس و جان (۲۰۰۳) به منظور اندازه‌گیری در ۱۰ سؤال تدوین شده است. این پرسش‌نامه مشتمل بر دو خرده‌مقیاس ارزیابی مجدد با ۶ (۱، ۳، ۵، ۷، ۸، ۱۰)، سؤال و سرکوبی یا بازداری بیانگر با ۴ سؤال (۲، ۴، ۶، ۹) می‌باشد. آزمودنی‌ها در یک مقیاس لیکرت ۵ درجه‌ای از کاملاً مخالفم (با نمره ۱) تا کاملاً موافقم (با نمره ۵) پاسخ می‌دهند و دامنه نمرات برای تنظیم برای تنظیم هیجان از ۱۰ تا ۵۰ و برای خرده مقیاس‌های ارزیابی مجدد از ۶ تا ۳۰ و سرکوبی از ۴ تا ۲۰ در نوسان است. ضریب آلفای کرونباخ برای ارزیابی مجدد ۰/۷۹ و برای سرکوبی ۰/۷۳ و اعتبار بازآزمایی

بعد از ۳ ماه برای کل مقیاس ۰/۶۹ گزارش شده است (گراس و جان، ۲۰۰۳). ضریب همسانی درونی این مقیاس در کارمندان ایالتی و دانشجویان کاتولیک دانشگاه میلان برای ارزیابی مجدد در دامنه‌ای از ۰/۴۸ تا ۰/۶۸ و برای سرکوبی ۰/۴۲ تا ۰/۶۳ به دست آمده است. این مقیاس در فرهنگ ایرانی هنجاریابی شده است. اعتبار مقیاس بر اساس روش همسانی درونی (با دامنه آلفای کرونباخ ۰/۶ تا ۰/۸۱) و روایی این پرسش‌نامه از طریق تحلیل مؤلفه‌های اصلی با استفاده از چرخش واریماکس، همبستگی بین دو خرده‌مقیاس (۰/۱۳) و روایی ملاکی مطلوب گزارش شده است (مشهدی، قاسم‌پور، اکبری، ایل‌بیگی و حسن‌زاده، ۱۳۹۲).

پرسشنامه سازگاری روانی-اجتماعی: این پرسش‌نامه توسط سینه‌ها و سینگ (۱۹۹۳) تدوین و توسط کرمی (۱۳۷۷) ترجمه و نگارش شده است و شامل ۶۰ سؤال به صورت بله و خیر طراحی گردیده است و دانش‌آموزان با سازگاری خوب را از دانش‌آموزان ضعیف در سه حوزه (اجتماعی (۲، ۵، ۸، ۱۱، ۱۴، ۱۷، ۲۰، ۲۳، ۲۶، ۲۹، ۳۲، ۳۵، ۳۸، ۴۱، ۴۴، ۴۷، ۵۰، ۵۳، ۵۶، ۵۹)، هیجانی (۱، ۴، ۷، ۱۰، ۱۳، ۱۶، ۱۹، ۲۲، ۲۵، ۲۸، ۳۱، ۳۴، ۳۷، ۴۰، ۴۳، ۴۶، ۴۹، ۵۲، ۵۵، ۵۸)، و تحصیلی (۳، ۶، ۹، ۱۲، ۱۵، ۱۸، ۲۱، ۲۴، ۲۷، ۳۰، ۳۳، ۳۶، ۳۹، ۴۲، ۴۵، ۴۸، ۵۱، ۵۴، ۵۷، ۶۰)) جدا می‌کند. در این پرسش‌نامه برای پاسخ هر سه حوزه نمره ۰ و در غیر این صورت نمره ۱ منظور می‌گردد.

ضریب پایایی این آزمون با روش دونیمه کردن و بازآزمایی به ترتیب ۰/۹۵ و ۰/۹۳ گزارش شده است. ساقی و رجایی (۱۳۸۷) در پژوهش خود ضریب بازآزمایی و ضریب کودر ریچاردسون را برای پرسش‌نامه به ترتیب ۰/۸۹ و ۰/۸۲ گزارش نموده است. اعتبار این آزمون توسط گروهی از روان‌شناسان مورد تأیید قرار گرفته است (زاهد و همکاران، ۱۳۹۱). در پژوهش حاضر نیز آلفای کرونباخ آن برابر ۰/۶۸ بررسی شد.

پرسشنامه خوددلسوزی: مقیاس ۱۲ ماده‌ای خوددلسوزی فرم کوتاه توسط ریس، پامیر، نف و ون گاجت (۲۰۱۱) ساخته شده که شامل ۶ عامل دو وجهی مهربانی با خود (۲ و ۶) در مقابل قضاوت در مورد خود (۱۱ و ۱۲)، احساس مشترکات انسانی (۵ و ۱۰) در مقابل انزوا (۴ و ۸) و ذهن‌آگاهی (۳ و ۷) در مقابل فزون همانندسازی (۱ و ۹) است. پاسخ‌دهندگان در

طیف لیکرت ۵ درجه‌ای از (تقریباً هرگز ۱ تا تقریباً همیشه ۵) به عبارات پاسخ دهند. سوالات ۱۱، ۱۲، ۴، ۸، ۱، ۹ بالعکس نمره گذاری می شود (تقریباً همیشه ۱، بیشتر اوقات ۲، گاهی اوقات ۳، به ندرت ۴ و تقریباً هرگز ۵). ریس و همکاران (۲۰۱۱) در مطالعه خود همسانی درونی مقیاس را ۰/۸۶ گزارش کردند. در مطالعه سبزه آرای لنگرودی (۱۳۹۲) علاوه بر بررسی ساختار عاملی مقیاس در نمونه ایرانی آلفای کرونباخ مقیاس ۰/۶۸ گزارش شد. در این پژوهش نیز آلفای کرونباخ آن برابر ۰/۷۱ بررسی شد.

یافته‌ها

در این پژوهش دامنه سنی شرکت‌کنندگان ۹-۱۲ سال مقطع ابتدایی بود. یافته‌های توصیفی مربوط به میانگین و انحراف استاندارد اعضای نمونه در متغیرهای مورد مطالعه در جدول (۱) گزارش شده است.

جدول (۱) حداقل و حداکثر نمره، میانگین و انحراف معیار کشیدگی و چولگی متغیرهای پژوهش

متغیرها	حداقل نمره	حداکثر نمره	میانگین	انحراف معیار	کشیدگی	چولگی
تنظیم هیجان	۱۹	۶۰	۳۹/۶۲	۸/۳۸۰	-۰/۰۵۶	۰/۰۷۷
سازگاری روانی - اجتماعی	۸	۴۵	۲۵/۰۱	۷/۰۲۷	-۰/۳۱۱	-۰/۱۳۷
اجتماعی	۲	۱۶	۸/۶۸	۲/۹۰۵	-۰/۰۹۷	-۰/۵۵۷
هیجانی	۰	۱۶	۸/۱۳	۳/۳۳۳	-۰/۲۴۹	-۰/۱۶۰
تحصیلی	۲	۱۶	۸/۲۱	۳/۱۵۹	۰/۰۱۸	-۰/۴۰۴
خوددلسوزی	۱۲	۶۰	۴۰/۹۲	۸/۳۷۱	-۰/۰۶۹	۰/۲۶۶
خودکارآمدی تحصیلی	۳۹	۶۴	۵۲/۰۷	۵/۷۹۷	-۰/۱۹۳	-۰/۴۵۸

تعداد نمونه : ۲۵۰ نفر

ماتریس ضرایب همبستگی متغیرها در جدول (۲) نشان داده شده است. نتایج آزمون همبستگی نشان داد که متغیرهای تنظیم هیجان، سازگاری روانی - اجتماعی، به ترتیب با ضریب $r=0/320^{**}$ و $r=0/373^{**}$ ، توانسته‌اند با خودکارآمدی تحصیلی رابطه مستقیم در سطح $0/01$ برقرار نمایند و متغیر خوددلسوزی، با ضریب $r=0/531^{**}$ ، توانسته با خودکارآمدی تحصیلی رابطه مستقیم در سطح $0/01$ برقرار نمایند، این رابطه‌ها نشان می‌دهد که متغیر

خوددلسوزی به‌عنوان متغیر میانجی در ارتباط بین متغیرهای تنظیم هیجان، سازگاری روانی-اجتماعی و خودکارآمدی تحصیلی بیشترین رابطه مستقیم را برقرار نموده و تاثیر آن در افزایش خودکارآمدی تحصیلی بیشتر می‌باشد.

جدول (۲) ماتریس همبستگی متغیرهای پژوهش

نام متغیرها	۱	۲	۳	۴
۱- تنظیم هیجان	۱			
۲- سازگاری روانی-اجتماعی	۰/۱۱۲	۱		
۳- خوددلسوزی	۰/۲۱۰**	۰/۱۹۹**	۱	
۴- خودکارآمدی تحصیلی	۰/۳۲۰**	۰/۳۷۳**	۰/۵۳۱**	۱

** : نشانه سطح معنی‌داری ۰/۰۱ تعداد نمونه: ۲۵۰ نفر

با توجه به لحاظ شدن پیش‌فرض‌های تحلیل مسیر، به‌منظور آزمون مدل و آزمون سؤال پژوهش و بررسی روابط مستقیم و غیرمستقیم متغیرهای (تنظیم هیجان، سازگاری روانی-اجتماعی، خوددلسوزی بر خودکارآمدی تحصیلی) در دانش‌آموزان، یک مدل فرضی بر اساس پیشینه تحقیق طراحی شد و سؤال مربوط به روابط مستقیم و غیرمستقیم، با استفاده از نرم‌افزار AMOS²² مورد بررسی قرار گرفت.

جدول (۳) مشخصه آماری ضرایب رگرسیون، بین تنظیم هیجانی و سازگاری روانی-اجتماعی با خودکارآمدی تحصیلی با نقش واسطه‌ای خوددلسوزی

متغیر پیش‌بین	مسیر	متغیر وابسته	ضریب غیراستاندارد	خطای معیار	ضریب استاندارد	نسبت بحرانی	سطح معناداری
			B	S.E	β	T	P
تنظیم هیجانی	<---	خوددلسوزی	۰/۱۹۰	۰/۰۶	۰/۱۹	۳/۱۰۰	۰/۰۰۲
سازگاری روانی-اجتماعی	<---	خوددلسوزی	۰/۲۱۲	۰/۰۷	۰/۱۸	۲/۸۹۷	۰/۰۰۴
تنظیم هیجانی	<---	خودکارآمدی تحصیلی	۰/۱۳۷	۰/۰۳	۰/۲۰	۳/۹۲۸	۰/۰۰۱
سازگاری روانی-اجتماعی	<---	خودکارآمدی تحصیلی	۰/۲۱۸	۰/۰۴	۰/۲۶	۵/۲۳۴	۰/۰۰۱
خوددلسوزی	<---	خودکارآمدی تحصیلی	۰/۳۰۳	۰/۰۳	۰/۴۴	۸/۵۲۵	۰/۰۰۰۵

با توجه به جدول (۳)، مشاهده می‌شود که، ضرایب استاندارد، تنظیم هیجانی بر خوددلسوزی ۰/۱۹، سازگاری روانی- اجتماعی بر خوددلسوزی ۰/۱۸، تنظیم هیجانی بر خودکارآمدی تحصیلی ۰/۲۰، سازگاری روانی- اجتماعی بر خودکارآمدی تحصیلی ۰/۲۶، و خوددلسوزی بر خودکارآمدی تحصیلی ۰/۴۴، بدست آمده است، بنابراین با توجه به اینکه ضریب خوددلسوزی بر خودکارآمدی بیشترین مقدار را در ارتباط بین تنظیم هیجانی و سازگاری روانی- اجتماعی با خودکارآمدی تحصیلی به خود اختصاص داده است نشان از این است که خوددلسوزی توانسته بعنوان نقش واسطه ای خود را نشان دهد. در این مدل بطور کلی به مقدار ۰/۳۹ معادل ۳۹٪ از واریانس خودکارآمدی تحصیلی توسط متغیرهای پیش بین و واسطه ای تبیین گردیده است، لذا سؤال پژوهش مورد تأیید می‌باشد.

جدول (۴) اثرات مستقیم و غیر مستقیم بر اساس مدل ۱

اثر کل	ضریب اثر غیر مستقیم	ضریب اثر مستقیم	متغیرهای وابسته	مسیرها	متغیرهای مستقل
۰/۲۸	۰/۰۸ = ۰/۴۴ * ۰/۱۹	۰/۲۰	خودکارآمدی تحصیلی	←	تنظیم هیجانی
۰/۳۴	۰/۰۸ = ۰/۴۴ * ۰/۱۸	۰/۲۶	خودکارآمدی تحصیلی	←	سازگاری روانی- اجتماعی

نتیجه جدول (۴)، نشان‌دهنده اثرات مستقیم و اثرات غیرمستقیم متغیرها می‌باشد، بنابراین نتیجه می‌شود، متغیر خوددلسوزی، بعنوان نقش واسطه‌ای در ارتباط بین متغیرهای تنظیم هیجانی و خودکارآمدی تحصیلی از مقدار ۰/۲۰ به مقدار ۰/۲۸ تأثیر داشته است و همچنین خوددلسوزی، بعنوان نقش واسطه‌ای در ارتباط بین متغیرهای سازگاری روانی- اجتماعی و خودکارآمدی تحصیلی از مقدار ۰/۲۶ به مقدار ۰/۳۴ تأثیر داشته است.

جدول (۵) جدول شاخص‌های برازش مدل مورد مطالعه در پژوهش حاضر

شاخص‌های برازش	X2/df	P	GFI	AGFI	CFI	RMSEA
حد استاندارد	کمتر از ۳/۸۶	کمتر از ۰/۰۱	بیشتر از ۰/۹۰	بیشتر از ۰/۹۰	بیشتر از ۰/۹۰	بین ۰/۰۲ تا ۰/۰۸
پارامترهای بدست آمده	۲/۷۲	۰/۰۰۰۵	۰/۹۳	۰/۹۴	۰/۹۱	۰/۰۷

نتیجه جدول (۵)، نشان‌دهنده شاخص‌های برازش مدل (۱) می‌باشد، همان‌طور که مشخص است بر اساس پارامترهای بدست آمده، مدل از برازش بسیار خوبی برخوردار است.

بحث

نظریه‌پردازان شناخت اجتماعی، در راستای تأکید بر ماهیت مولد، خلاق و مبتکر ذهن، بر نقش خودکارآمدی در تنظیم هیجانات متمرکز شده‌اند، تنظیم هیجان را فرآیندی پیچیده می‌دانند که از راه‌اندازی، احتراز، بازداری، نگاه‌داری و نوسان احساسات درونی با عوامل مختلف مرتبط هیجان (حسین‌چاری، مهرپرور و کمالی، ۱۳۹۴). این فرایندها در راستای تحقق سازگاری افراد عمل می‌کنند. تقسیم هیجانات به دو دسته مثبت و منفی نشانگر این است که هر گروه از این هیجان‌ها، می‌تواند برای انسان کارکردی داشته باشد. بنابراین اهمیت هیجان‌ها در سازگاری هویدا می‌شود و باورهای خودکارآمدی مرتبط با آن‌ها در راستای کمک به افراد در سازگارتر شدن با موقعیت‌ها اهمیت می‌یابند (حیدری، امینی و شیروانی، ۱۳۹۳).

نخستین یافته این تحقیق مبین این است که تنظیم هیجان و سازگاری روانی-اجتماعی با خودکارآمدی تحصیلی رابطه معنادار دارد. این نتیجه همسو با پژوهش‌های لیران و میلر (۲۰۱۷)؛ گرنفسکی و همکاران (۲۰۱۵)؛ جاکوبس و همکاران (۲۰۰۸)؛ زیچووسکی (۲۰۰۷)؛ شاته و همکاران (۲۰۰۷)؛ لین (۲۰۰۶)؛ اینگلبگ (۲۰۰۴)؛ سپهوندی و منصور (۱۳۹۶)؛ قریشی و بهبودی (۱۳۹۶)؛ اردلان (۱۳۹۰)؛ رضویان (۱۳۸۴) می‌باشد.

به عنوان مثال نتایج مطالعات شاته و همکاران (۲۰۰۷)؛ جاکوبس و همکاران (۲۰۰۸) نشان داد که تنظیم هیجانی با موفقیت یا عدم موفقیت در حوزه‌های مختلف زندگی مرتبط است؛ همچنین نتایج پژوهش اینگلبگ (۲۰۰۴) نشان داد که بین سازگاری اجتماعی موفقیت‌آمیز و هیجان‌ها ارتباط مستقیمی وجود دارد. در پژوهشی دیگر قریشی و بهبودی (۱۳۹۶) در پژوهش خود نشان دادند که تنظیم هیجان و خودکارآمدی تحصیلی باهم رابطه معناداری دارند. در تبیین می‌توان گفت تنظیم هیجانی روشی است که فرد توسط آن، ثبات عاطفی پیدا می‌کند. ناتوانی در بروز به موقع مهارت‌های هیجانی می‌تواند سلامت فکری،

جسمانی و روانی فرد را تهدید کند و سازگاری آنان را در تعامل با دیگران به‌ویژه در مهارت‌های یادگیری و اجتماعی به چالش بکشد، در نتیجه افرادی که توانایی تنظیم هیجان خود و سازگاری روانی اجتماعی بالایی از خود نشان دهند از خودکارآمدی تحصیلی بالاتری نیز برخوردار خواهند بود. یافته‌های این پژوهش، مطابق با نظریه بندورا (۱۹۹۷) که خودکارآمدی ادراک شده بر راهبردهای مقابله‌ای در موقعیت‌های استرس‌زا موثر است، می‌باشد وی دریافت که افراد دارای خودکارآمدی بالا، غالباً از راهبردهای مسأله‌مدار و تکلیف محور، و افراد دارای خودکارآمدی پایین، از راهبردهای مقابله‌ای هیجان‌مدار ناکارآمد بهره می‌گیرند. بنابراین تنظیم هیجان‌ات می‌تواند نقش تعیین‌کننده‌ای در افزایش خودکارآمدی افراد داشته باشد. هم‌چنین این یافته در راستای نتیجه پژوهش ویلیام و همکاران (۲۰۰۸) است که تنظیم هیجان با عملکرد بهتر در زمینه خودکارآمدی رابطه دارد. از طرفی، ادراک خودکارآمدی یک سازوکار شناختی است که توانایی کنترل موارد ترسناک را در شخص ایجاد می‌کند و او را قادر به رویارویی با مشکلات می‌سازد (کسیدی و لانگ، ۱۹۹۶؛ به نقل از زارعان و همکاران، ۱۳۸۶). مطابق با دیدگاه جاج و بونو^۱ (۲۰۰۱) خودکارآمدی بر راهبردهای تنظیم هیجان سازگارانه یا ناسازگارانه تأثیر می‌گذارد و آن را توانایی بنیادی‌ای که قادر به پیش‌بینی عملکرد و موفقیت تحصیلی فرد است، می‌دانند. آنها به این نتیجه رسیده‌اند که بین خودکارآمدی و ثبات هیجانی ارتباط مثبتی وجود دارد و افرادی که قادر به تنظیم هیجان‌ات خود می‌باشند، خودکارآمدی بالاتری دارند. این بررسی نشان داد که کانون توجه فرد و باورهای خودکارآمدی او تعیین‌کننده مهمی در اضطراب و سوگیری‌های شناختی دارد. از این یافته‌ها می‌توان این‌گونه نتیجه گرفت افرادی که از توانایی تنظیم هیجان خود برخوردارند از خودکارآمدی تحصیلی بالاتری نیز برخوردار خواهند بود. در رابطه با ارتباط خودکارآمدی و سازگاری نیز می‌توان گفت که خودکارآمدی به قابلیت‌های شناختی فرد در عمل اشاره دارد و باورهای خودکارآمدی تعیین‌کننده چگونگی احساس و فکر افراد هستند و باعث ایجاد انگیزه و رفتار در افراد می‌شوند (تورکی و ماجد-آل قاسی، ۲۰۱۲؛ لایی، ۲۰۱۴). مطابق با دیدگاه سینگ و آداینیا^۲ (۲۰۰۹) بالا بودن سطح

1- Judge & Bono
2- Singh & Udainiya

خودکارآمدی در افراد باعث می‌شود که آنها به زندگی با رویکردی بنگرند که به آنها اجازه می‌دهد که چالش‌های زندگی را به جای این که تهدید در نظر بگیرند و از آن اجتناب کنند به‌عنوان مشکل‌های قابل حل در نظر بگیرند و برای حل آنها تلاش کنند و مهارت مقابله‌ای بهتری داشته باشند علاوه بر این، این افراد از زندگی لذت می‌برند چرا که با آن درگیر هستند و وقتی که با موقعیت‌های استرس‌زا روبه‌رو می‌شوند به توانایی خود برای مدیریت موقعیت باور دارند، سود مجموع این خصوصیات برای این افراد این است که اعتماد به نفس داشته و خود را باور دارند و می‌توانند با مشکل‌های زندگی سازگار شوند و زندگی سالمی داشته باشند (لایی، ۲۰۱۴). در نتیجه افرادی که سازگاری روانی اجتماعی بالایی از خود نشان دهند از خودکارآمدی تحصیلی بالاتری نیز برخوردار خواهند بود.

یافته دیگر این تحقیق مبین این است که متغیر خوددلسوزی توانست نقش واسطه‌ای بین تنظیم هیجان و سازگاری روانی-اجتماعی با خودکارآمدی تحصیلی در دانش‌آموزان دارای اختلالات یادگیری باشد. این نتیجه همسو با پژوهش‌های ورن و همکاران (۲۰۱۲)؛ ایسکندر (۲۰۰۹)؛ ویسکرمی و همکاران (۱۳۹۶)؛ خانزاده و همکاران (۱۳۹۶) می‌باشد. به عنوان مثال ورن و همکاران (۲۰۱۲) در پژوهش خود نشان دادند که سطوح بالای خوددلسوزی با سطوح بالای کارکرد بهتر روانشناختی ارتباط دارد، هم چنین ایسکندر (۲۰۰۹) در مطالعات خود که بر روی ۳۹۰ نفر از دانشجویان انجام داد نشان داد خودکارآمدی با هر سه مولفه خوددلسوزی همبستگی مثبت دارد. ویسکرمی و همکاران (۱۳۹۶) در پژوهش خود نشان دادند که خوددلسوزی باعث افزایش کنترل‌گری تنظیم هیجان و کاهش سرزنش خود می‌شود. در تبیین این یافته می‌توان بیان کرد که طبق دیدگاه نف (۲۰۱۱) در خوددلسوزی، افراد یاد می‌گیرند تجربه‌های جدیدی را به کار بگیرند که این امر موجب منظم‌تر شدن فعالیت‌ها و یادگیری رفتارهای جایگزین و سازگارانه‌تر می‌شود؛ به همین دلیل خوددلسوزی شامل توانایی نظارت بر هیجانات خود و به‌طرز ماهرانه‌ای استفاده کردن از این اطلاعات به‌منظور هدایت افکار و اعمال است. هم‌چنین براساس نظر آلن و لری، خوددلسوزی دارای منابع مقابله‌ای مناسب است که به افراد کمک می‌کند تا با رویدادهای منفی زندگی خود مواجهه شود. هم‌چنین خوددلسوزی به افراد

کمک می‌کند تا احساس بیشتری از تعلق و امنیت داشته باشند. این مسئله به کیفیت بهتر زندگی منجر می‌شود. به علاوه خوددلسوزی موجب احساس مراقبت فرد نسبت به خود، آگاهی‌یافتن، نگرش بدون داوری نسبت به نابسندگی و شکست‌های خود و پذیرش این نکته می‌شود که تجارب و رنج‌بخشی از تجارب معمول بشری است (هیز و همکاران، ۲۰۰۶). بنابراین می‌توان گفت خود دلسوزی به افراد کمک می‌کند تا احساس بیشتری از تعلق و امنیت داشته باشند. این مسأله منجر به بهزیستی و کیفیت بهتر وثبات هیجانی و سازگاری روانی اجتماعی و سطح بالایی از خودکارآمدی در زندگی می‌گردد.

یافته‌های این پژوهش بیانگر این مسأله بود که چنانچه هر چقدر سازگاری روانی اجتماعی دانش‌آموزان دارای اختلالات یادگیری بالاتر باشد سطح خودکارآمدی تحصیلی آنها نیز بالاتر خواهد بود. همچنین افرادی که از سازگاری بالاتری برخوردارند، نسبت به افرادی که دچار ناسازگاری هستند، از خودکارآمدی تحصیلی بالاتری نیز برخوردارند. همان گونه که اردلان و چاری (۱۳۹۰) در پژوهش خود نشان دادند که سازگاری و خودکارآمدی باهم رابطه معناداری وجود دارد. در تبیین نتایج می‌توان گفت افراد خوددلسوز با آگاهی از حالت هیجانی و فیزیکی خود زمانی که شرایط بدی را تجربه می‌کنند یا وظیفه مهمی را فراموش کرده‌اند، به جای آن که رنج روانی‌شان را فراموش کنند و یا نامهربانی درباره خود قضاوت کنند، دیدگاه ذهنی‌شان را به سمت این طرز فکر تغییر می‌دهند که چگونه می‌توان در شرایط سخت فعلی دست از انتقاد نمودن از خود برداشت و یا انجام رفتارهای سازش‌یافته، یا مهربانی و گرمی از خود مراقبت نمود. بنابراین افراد خوددلسوز هیجان‌های مثبت بیشتر و هیجان‌های منفی کمتری را تجربه می‌کنند و این به افزایش خودکارآمدی کمک می‌کند (خانزاده و همکاران، ۱۳۹۶)؛ همچنین دانش‌آموزانی که خوددلسوزی بالایی برخوردارند معمولاً در تنظیم هیجان و تعادل هیجانی کارآمدتر هستند و معمولاً در برخورد با مسائل و شرایط استرس‌زای زندگی از هیجان‌های مثبت و راهبردهای سازگارانه‌تری استفاده می‌کنند. علاوه بر این مانع بروز هیجان‌های منفی از جمله اضطراب و استرس خواهند شد. و نهایتاً از آنجا که دانش‌آموزان مبتلا به ناتوانی‌های یادگیری اغلب در رویارویی با مسائل و رسیدن به اهداف با شکست مواجه می‌شوند، در مقابل شکست تسلیم می‌شوند و سطح تلاش خود را

نیز کاهش می‌دهند. در نتیجه سطح خودکارآمدی نیز در آن‌ها کاهش می‌یابد. پژوهش حاضر در مورد جمعیت دانش‌آموزان دارای اختلالات یادگیری شهرستان مهریز انجام شد. بنابراین، در تعمیم نتایج به سایر گروه‌ها از جمله دانش‌آموزان دارای اختلالات یادگیری سایر مناطق و در شهرهای دیگر باید احتیاط لازم صورت گیرد. از سوی دیگر، پژوهش حاضر از نوع همبستگی است و این امر برقراری اسنادهای علت شناختی بین متغیرهای پژوهش را ناممکن می‌سازد و لزوم تکرار پژوهش‌های بیشتری در این حوزه و نیز انجام پژوهش‌های مداخله محور را برای تأیید روابط به دست آمده، ضروری می‌سازد.

نتیجه‌گیری: در مطالعه حاضر تنظیم هیجانی و سازگاری روانی اجتماعی با خودکارآمدی تحصیلی رابطه معناداری دارد و همچنین خوددلسوزی نیز توانست نقش متغیر واسطه‌ای بین تنظیم هیجانی و سازگاری روانی-اجتماعی با خودکارآمدی تحصیلی را ایفا کند. این یافته می‌تواند نشان‌دهنده اهمیت نقش خودکارآمدی تحصیلی به خصوص در دانش‌آموزان دارای اختلالات یادگیری باشد. به نظر می‌رسد که لازم است بر روی افزایش خودکارآمدی تحصیلی این دانش‌آموزان تأکید بیشتری صورت گیرد.

تشکر و قدردانی

در پایان از همه دانش‌آموزان دارای اختلالات یادگیری که در این پژوهش شرکت نمودند و مداری که با همکاری خود امکان انجام پژوهش را فراهم کردند قدردانی می‌شود.

پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی
پرتال جامع علوم انسانی

منابع

- اردلان، ا؛ چاری، م. (۱۳۹۰). پیش‌بینی سازگاری براساس مهارت‌های ارتباطی با واسطه باورهای خودکارآمدی. فصلنامه روانشناسی تربیتی، ۶(۱۷)، ۲۸-۲.
- حسین‌چاری، م؛ مهرپور، آ؛ کمالی، ف. (۱۳۹۴). شاخص‌های روانسنجی مقیاس خودکارآمدی در تنظیم هیجانی. فصلنامه اندازه‌گیری تربیتی، ۶(۲۲)، ۱۱۳-۸۵.
- حیدری، م؛ امینی، ش؛ شیروانی، ع. (۱۳۹۳). هم‌چنین اهمیت سازگاری در زندگی و نقش آن بر خودکارآمدی تحصیلی، دانش‌آموزان با احساس خودکارآمدی بالا تا اندازه‌ای به خاطر اعتمادشان. دوفصلنامه رویکردهای نوین آموزشی، ۹(۲)، ۱۰۲-۸۹.
- خانزاده، ع؛ طاهر، م؛ فلاح، س؛ سیدنوری، س. (۱۳۹۶). پیش‌بینی خودکارآمدی و حرمت خود براساس خوددلسوزی. دوفصلنامه روانشناسی بالینی و شخصیت، ۱۱۴(۱)، ۴۲-۳۳.
- رضویان شاد، م. (۱۳۸۴). رابطه هوش هیجانی با سازگاری اجتماعی و پیشرفت تحصیلی موزان، پایان‌نامه کارشناسی ارشد دانشکده روانشناسی و علوم تربیتی دانشگاه تبریز.
- رنجبر، ف؛ کاکوند، ع؛ دانش، ع. (۱۳۹۱). مقایسه خودکارآمدی، اختلال هیجانی و احساس تنهایی در دانش‌آموزان دچار ناتوانی یادگیری و عادی. روانشناسی کاربردی، ۵(۴)، ۵۸-۴۲.
- زارع، م؛ آقازیرتی، ع؛ ملک شیخی، س؛ شریفی، م. (۱۳۹۶). اثربخشی آموزش ذهن‌آگاهی در مقایسه با تنظیم هیجان بر سازگاری دانش‌آموزان نوجوان دچار اختلال کاستی توجه/فزون‌کشی. فصلنامه روان‌شناسی کاربردی، ۱۱۳(۱)، ۱۱-۱۸.
- زارعان، م؛ اسداله پور، ا؛ بخشی پور رودسری، ع. (۱۳۸۶). رابطه هوش هیجانی و سبک‌های حل مسئله با سلامت عمومی. مجله روانپزشکی و روانشناسی بالینی ایران، ۱۳(۲): ۱۶۶-۱۷۲.
- زاهد، ع؛ رجبی، س؛ امیدی، م. (۱۳۹۱). مقایسه سازگاری اجتماعی، هیجانی، تحصیلی و یادگیری خودتنظیمی در دانش‌آموزان با و بدون ناتوانی یادگیری. مجله ناتوانی‌های یادگیری، ۱(۲)، ۶۲-۴۲.
- سپهوندی، م؛ منصور، ل. (۱۳۹۶). بررسی رابطه بین نگرش مذهبی و خودکارآمدی با سازگاری تحصیلی دانشجویان. پژوهشنامه تربیتی، ۵۲، ۱۴۰-۱۲۱.
- سلطانی مجد، ا؛ تقی‌زاده، م؛ زارع، ح. (۱۳۹۳). اثربخشی آموزش گروهی مهارت‌های تحصیلی بر خودکارآمدی و انگیزش پیشرفت دانش‌آموزان پسر سال اول دبیرستان. پژوهش‌های علوم شناختی و رفتاری، ۴(۲)، ۳۱-۴۱.

- شریف‌زاده، م؛ حسینی، س؛ طاهری، م. (۱۳۹۴). اثربخشی آموزش تنظیم هیجانی بر خودکارآمدی تحصیلی دانش‌آموزان دبیرستان. دومین کنگره سراسری روانشناسی کودک و نوجوان، تهران.
- شیخ‌الاسلامی، ع؛ قمری، ح؛ محمدی، ن. (۱۳۹۵). اثربخشی آموزش خوددلسوزی شناختی بر خودکارآمدی ادراک شده زنان سرپرست خانوار تحت سرپرستی کمیته امداد امام خمینی (ره). فصلنامه مددکاری اجتماعی، ۱۹-۱۳، (۲)، ۱۹-۱۳.
- صدوقی، م. (۱۳۹۷). رابطه خودکارآمدی و تاب‌آوری تحصیلی با سازگاری و عملکرد تحصیلی دانشجویان علوم پزشکی. دوماهنامه علمی- پژوهشی راهبردهای آموزش در علوم پزشکی ۱۱(۲)، ۱۴-۷.
- فرخی، ص؛ رضایی، ف، غلامرضایی، س. (۱۳۹۷). اثربخشی آموزش خوددلسوزی شناختی بر اجتناب تجربه‌ای و همجوشی شناختی در بیماران مبتلا به درد مزمن. پژوهشنامه روانشناسی مثبت، ۳(۴)، ۴۰-۲۹.
- محمدزاده، ج؛ هواسی، ز؛ کاظمی، ن. (۱۳۹۵). بررسی رابطه حمایت اجتماعی ادراک شده و باورهای خودکارآمدی با سازگاری تحصیلی دانش‌آموزان دختر مقطع متوسطه شهر ایلام. فصلنامه تحقیقات روانسنجی کودک و نوجوان، ۳، ۱۲۶-۱۰۸.
- مرادیان، ج؛ عالی پور، س؛ شهینی، م. (۱۳۹۳). رابطه علی بین سبک‌های فرزندپروری و عملکرد تحصیلی با واسطه خودکارآمدی تحصیلی و انگیزه پیشرفت در دانشجویان. مجله روانشناسی خانواده، ۱(۱)، ۷۴-۶۳.
- مشهدی، ع؛ قاسم‌پور، ع؛ اکبری، ا؛ ایل بیگی، ر؛ حسن‌زاده، ش. (۱۳۹۲). نقش حساسیت اضطرابی و تنظیم هیجانی در پیش‌بینی اختلال اضطراب اجتماعی دانشجویان. دانش و پژوهش در روان‌شناسی کاربردی، ۱۴(۲)، ۸۹-۹۹.
- مطهری نژاد، ف؛ سید، س؛ رضایی، ع؛ حیدریه، س؛ نوروزی، ر. (۱۳۹۴). ارتباط خودکارآمدی و انگیزه پیشرفت با پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان مبتلا به ناتوانی یادگیری. مجله دانشگاه علوم پزشکی مازندران، ۲۵(۱۳۲)، ۳۳۳-۳۲۹.
- ویسکرمی، ح؛ رضایی، ف، منصوری، ل. (۱۳۹۶). اثربخشی آموزش خوددلسوزی شناختی بر راهبردهای تنظیم شناختی هیجان در دانش‌آموزان دختر مبتلا به اختلال اضطراب فراگیر. مجله تحقیقات علوم رفتاری، ۱۵(۱)، ۴۲-۵۱.

- Abesha, A. G. (2012). *Effects of Parenting Styles, Academic Self-Efficacy, and Achievement Motivation on the Academic Achievement of University Students in Ethiopia* By.
- Bandura, A., Barbaranelli, C., Caprara, G.V., & Pastorelli, C. (1999). Self-efficacy beliefs as shapers of children's aspirations can career trajectories. *Child Development*, 72 (1), 187-206.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: the exercise of control.*, Freeman, New York
- Baron, R.A. & Byrne, D. 1997. *Social Psychology*. New York: Allyn and Bacon.
- Becker, S.P. (2014). External validity of children's self-reported sleep functioning: associations with academic, social, and behavioral adjustment. *Sleep Medicine*, 15(9), 1094-1100.
- Bell MA, Wolfe CD. (2010). Emotion and Cognition: An Intricately Bound Development Process, *Child Development*, 75,366-370.
- Chemers, M. M., Hu, L., & Garcia, B. F. (2001). Academic self-efficacy and first year college student performance and adjustment. *Journal of Educational Psychology*, 93, 55-64.
- Chiu, Y.L., & Tsai, C.C. (2014). The roles of social factor and internet self-efficacy in nurses' web-based continuing learning. *Nurse Education Today*, 34(3), 446-450.
- Granejski, N., & Kraaij, V. (2015). Cognitive emotion regulation strategies and depressive symptoms: A comparative study of five specific Sample. *Pers Indiv Diff*, 40, 1659-69.
- Gross, J.J., & John, O.P. (2003). Individual differences in two emotion regulation processes: implications for affect, relationships, and wellbeing. *Journal of personality and social psychology*, 85(2), 348.
- Hayes, S.C., Luoma, J.B., Bond, F.W., Masuda, A., & Lillis, J. (2006). Acceptance and commitment therapy: Model, processes and outcomes. *Behaviour Research and Therapy*, 44(1), 1-25.
- Iskender, M. (2009). The relationship between self-compassion, self-efficacy, and control belief about learning in Turkish university students. *Social Behavior and Personality*, 37, 711-720.
- Jacobs, M., Snow, J., Geraci, M., Meena Vythilingam, M. Blair, R.J. Charney, D.S., Pine, D.S., & Blair, K.S. (2008). Association between level of

-
- emotional intelligence and severity of anxiety in generalized social phobia; *Journal of Anxiety Disorder*, Vol. 87, 9-24.
- Judge, T.A., & Bono, J.E. (2001). Relationship of core self-evaluations traits-self-esteem, generalized self-efficacy, locus of control, and emotional stability-with job satisfaction and job performance: A meta-analysis. *Journal of Applied Psychology*, 86, 80-92.
- Lai, C.S (2014). College freshmen's self-efficacy, effort regulation, perceived stress and their adaptation to college. *Asian journal of humanities and social sciences*, 2(2), 107-117.
- Lin, S.P. (2006). *An xpxoaiion o Chnn nmnnwooa studnn's soaaa sfff-efficacy*. Unpublished ph.D. thesis.ohio state university.
- Liran, B. H., & Miller, P. (2017). The role of psychological capital in academic adjustment among university students. *Journal of Happiness Studies*, 8, 1-15.
- McBrien, J., Dooley, K., & Birman, D. (2017). Cultural and academic adjustment of refugee youth: Introduction to the special issue. *International Journal of Intercultural Relations*, 60, 104-108.
- Neff, K.D. (2011). Self-compassion, selfesteem, and well-being. *Social and Personality Psychology Compass*, 5(1), 1-12.
- Ozer, E.A., & Akgun, O.E. (2015). The effects of irrational beliefs on academic motivation and academic self-efficacy of candidate teachers of computer and instructional technologies education department. *Journal of Social and Behavioral Sciences*, 197, 1287-1292.
- Pettus, K.R. (2006). *The relationship of parental monitoring to community college student adjustment and achievement: differences by gender, ethnicity, parental education level, and student residence*. Unpublished Ph.D. Thesise, Carolina University.
- Reid, D.K., & Valle, J.W. (2004). The discursive practice of LD: Implications for instruction and parent-school relations. *Journal of Learning Disabilities*, 37, 466-481.
- Rice, K.G., & Dellow, J.P. (2002). Perfectionism and self-development: Implications for college adjustment. *Journal of Counseling and Development*, 80:188-196.

-
- Schiff, R., Bauminger, N., & Toledo, I. (2009). Analogical problem solving in children with verbal and nonverbal learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 42, 3–13.
- Schutte, N.S., Malou, J.M., Thorsteinsson, E.B., Bhullar, N., & Rooke, S.E. (2007). A meta-analytic investigation of the relationship between emotional intelligence and health; *Personality and Individual Differences*, Vol. 42, 921-933.
- Seidman, L.J., Biederman, J., & Stephan, A. (2006). Neuropsychological functioning in girls with Attention-Deficit/Hyperactivity Disorder with and without learning disabilities. *Cognition*, 102(3), 361-395.
- Singh, B & Udainiya, R. (2009). Self-efficacy and well-being of adolescents. *Journal of the Indian academy of applied psychology*, 35(2), 227-232.
- Terry, L.M. & Leary, R.M. (2011). Self-compassion, self-regulation and health. *Journal of Self and Identity*, 10 (3), 352-362.
- Turki, J & Majed al-qaisy, L.M. (2012). Adjustment problems and self-efficacy among gifted students in salt pioneer center. *International journal of education & sciences*, 4(1), 1-6.
- Williams, J.E. (1996). Gender-related worry and emotionality test anxiety for high achieving students. *Psychology in the School*, 33,159-162.
- Wren AA, Somers TJ, Wright MA, Goetz MC, Leary MR, Fras AM, Huh BK, Rogers LL, Keefe FJ. (2012). Self-compassion in patients with persistent musculoskeletal pain: relationship of self-compassion to adjustment to persistent pain. *Journal Pain Symptom Manage*. 43(4):759-70.
- Yusliza M.Y. (2012). Self-Efficacy, Perceived Social Support, and Psychological Adjustment in International Undergraduate Students in a Public Higher Education Institution in Malaysia, *Journal of Studies in International Education*, 16(4)353-371.
- Zychowski, L.A. (2007). *Academic and social predictors of college adjustment among first-year students: Do high school friendships make a difference?* Unpublished Ph.D.Thesis, Indiana University of Pennsylvania.