

پیش‌بینی شایستگی تحصیلی بر اساس سبک‌های فرزندپروری، خودکارآمدی ادراک شده و تنظیم هیجان دانش‌آموزان

عبدالباست محمودپور^۱، محمد دربا^۲، سحر خانجانی و شکی^۳، شیما پاشا^۴

Predicting student's academic competence based on parenting styles, perceived self-efficacy and emotion regulation

Abdolbaset Mahmoudpour¹, Mohammad Darba², Sahar Khanjani Veshki³, Shima Pasha⁴

چکیده

زمینه: مطالعات متعددی به بررسی شایستگی تحصیلی، سبک‌های فرزندپروری، خودکارآمدی ادراک شده و تنظیم هیجان پرداخته‌اند. اما پژوهشی که به پیش‌بینی شایستگی تحصیلی بر اساس سبک‌های فرزندپروری، خودکارآمدی ادراک شده و تنظیم هیجان دانش‌آموزان پرداخته باشد مغفول مانده است. **هدف:** پژوهش حاضر با هدف پیش‌بینی شایستگی تحصیلی بر اساس سبک‌های فرزندپروری، خودکارآمدی ادراک شده و تنظیم هیجان دانش‌آموزان انجام شد. **روش:** پژوهش توصیفی از نوع همبستگی بود. جامعه آماری پژوهش شامل کلیه دانش‌آموزان پسر مقطع متوسطه دوم شهر کرج در سال تحصیلی ۹۹-۱۳۹۸ بود. ۳۲۰ دانش‌آموز به روش نمونه‌گیری خوشه‌ای چندمرحله‌ای به عنوان نمونه انتخاب شدند. ابزارهای پژوهش حاضر مقیاس ارزیابی شایستگی تحصیلی دی‌پرنا و الیوت (۱۹۹۹)، پرسشنامه سبک‌های فرزندپروری بامریند (۱۹۷۲)، پرسشنامه خودکارآمدی عمومی شرر (۱۹۸۲) و پرسشنامه تنظیم هیجان گراس و جان (۲۰۰۳) بود. تحلیل داده‌ها با استفاده از ضریب همبستگی و رگرسیون همزمان انجام شد. **یافته‌ها:** بین سبک فرزندپروری مقتدرانه، خودکارآمدی ادراک شده و بازارزیابی هیجانات با شایستگی تحصیلی رابطه مثبت معنی‌دار وجود دارد ($p < 0/05$). همچنین بین سبک فرزندپروری مستبدانه با شایستگی تحصیلی رابطه منفی معنی‌دار وجود داشت ($p < 0/05$). نتایج تحلیل رگرسیون چندگانه نشان داد که متغیرهای سبک فرزندپروری، خودکارآمدی ادراک شده و تنظیم هیجان توان پیش‌بینی ۶۰ درصد از شایستگی تحصیلی را دارند. **نتیجه‌گیری:** سبک‌های فرزندپروری، خودکارآمدی ادراک شده و تنظیم هیجان قادر به پیش‌بینی شایستگی تحصیلی در بین دانش‌آموزان بودند. **واژه کلیدها:** شایستگی تحصیلی، سبک‌های فرزندپروری، خودکارآمدی ادراک شده، تنظیم هیجان، دانش‌آموزان

Background: Numerous studies have examined academic competence, parenting styles, perceived self-efficacy, and emotion regulation. But research that focuses on predicting academic achievement based on parenting styles, perceived self-efficacy, and student emotion regulation has been neglected. **Aims:** The aim of this study was to predict students' academic competence based on parenting styles, perceived self-efficacy and emotion regulation. **Method:** The research method was descriptive correlational. The statistical population of the study included all male high school students in the city of Karaj in the academic year of 1398-1399. 320 students were selected by multi-stage cluster sampling. The present research instruments were DiPerna and Elliott's (1999) Curriculum Assessment Scale, Bamrind's Childhood Styles Questionnaire (1972), Sherr's General Self-Efficacy Questionnaire (1982), and Gross & John's Emotional Regulation Questionnaire (2003). Data analysis was performed using correlation coefficient and regression simultaneously. **Results:** There is a significant positive relationship between authoritarian parenting style, perceived self-efficacy and emotional market marketing with academic competence ($p < 0/05$). There was also a significant negative relationship between authoritarian parenting style and academic competence ($p < 0/05$). The results of multiple regression analysis showed that the The variables of parenting style, perceived self-efficacy and emotion regulation have the ability to predict 60% of academic competence. **Conclusions:** Parenting styles, perceived self-efficacy, and emotion regulation were able to predict academic competence among students. **Key Words:** Academic competence, parenting styles, perceived self-efficacy, emotion regulation, students

Corresponding Author: s-khanjani@araku.ac.ir

^۱ دانشجوی دکتری مشاوره، گروه مشاوره، دانشکده روانشناسی و علوم تربیتی، دانشگاه علامه طباطبائی، تهران، ایران

^۱ Ph.D Student of Counseling, Department of Counseling, Faculty of psychology and educational sciences, Allameh Tabataba'i University, Tehran, Iran

^۲ دانشجوی کارشناسی ارشد مشاوره خانواده، گروه مشاوره، دانشکده روانشناسی و علوم تربیتی، دانشگاه تهران، تهران، ایران

^۲ M.A Student of Family Counseling, Department of Counseling, Faculty of Psychology and Educational Sciences, University of Tehran, Tehran, Iran

^۳ استادیار، گروه روانشناسی، دانشکده علوم انسانی، دانشگاه اراک، اراک، ایران (نویسنده مسئول)

^۳ Assistant Professor, Department of Psychology, Faculty of Humanities, Arak University, Arak, Iran (Corresponding Author)

^۴ کارشناس ارشد مشاوره شغلی، گروه مشاوره، دانشکده روانشناسی و علوم تربیتی، دانشگاه اصفهان، اصفهان، ایران

^۴ M.A. of Career Counseling, Department of Counseling, Faculty of psychology and educational sciences, University of Isfahan, Isfahan, Iran

مقدمه

امروزه توجه به نظام آموزشی بیش از پیش احساس می‌شود. یکی از معیارهای مهم سنجش کارایی نظام آموزشی توجه به شایستگی تحصیلی^۱ و عوامل مؤثر بر آن بوده است (انصاری، مک ماهون و لوتر، ۲۰۱۷). همواره کمک به تغییر ابعاد فکری، نگرشی و رفتاری دانش‌آموزان از اهداف آموزش و پرورش بوده است و توجه به شایستگی تحصیلی فراگیران، ما را به این اهداف نزدیک‌تر می‌کند (قیرگا، جانوز، بایست و مورین، ۲۰۱۳). درک بهتر عوامل مختل‌کننده شایستگی تحصیلی که منجر به شکاف بین دانش‌آموزان و اهداف عالی نظام آموزشی می‌شود، می‌تواند نویدبخش راهکارهایی جهت پیش‌گیری یا مداخله برای رفع این شکاف باشد (رابی و همکاران، ۲۰۱۹).

شایستگی تحصیلی به ارزیابی ذهنی دانش‌آموزان از توانایی هایشان در انجام دادن وظایف خاص مدرسه و باور آنها به داشتن منابع کافی برای عملکردی بهینه اشاره دارد (مالتیس، داچسنی، راتل و فنک، ۲۰۱۵). شایستگی تحصیلی از جمله فاکتورهای مقابله‌ای و رشدی^۲ دربرگیرنده منابع داخلی و خارجی شناخته می‌شود که موجب کاهش مشکلات رفتاری و اجتماعی افراد، کاهش پیامدهای منفی و رشد نتایج مثبت می‌شود (آنتونی و دیرنا، ۲۰۱۸). در یک دسته‌بندی، سه حوزه را مرتبط با شایستگی تحصیلی عنوان کرده‌اند: الف) عوامل روانی و بیولوژیکی ب) عوامل خانوادگی ج) عوامل محیطی. در واقع هر کدام از این حوزه‌ها سهم قابل توجهی در میزان شایستگی تحصیلی افراد دارد (ونتزل، راسل، باکر، ۲۰۱۶). شایستگی تحصیلی را می‌توان از مجموعه‌ای از رفتارها استنباط کرد، از جمله ابتکار عمل، اشتیاق به حل چالش‌ها، مهارت‌های اجتماعی و مهارت‌های مقابله‌ای (لیونگ، لو، لیونگ، ۲۰۱۲). نتایج تحقیقات پیشین نشان می‌دهند که عوامل مختلفی می‌تواند بر میزان شایستگی تحصیلی دانش‌آموزان تأثیر بگذارند؛ از جمله: احساس شرم و عزت‌نفس (کوک، ویلچات و توماس، ۲۰۱۷)، عوامل فرهنگی و اقتصادی (لوب و هارد، ۲۰۱۹)، ارتباطات اجتماعی و عاطفی در محیط مدرسه، آموزش‌های والدین و انتظارات معلمان (هرناندز، رایبیز، ویدامان و کانگر، ۲۰۱۶).

یکی از عوامل خانوادگی مؤثر بر شایستگی تحصیلی دانش‌آموزان، سبک‌های فرزندپروری^۳ است (گرنون، بوفارد، وزیو، ۲۰۱۹). سبک‌های فرزندپروری دربرگیرنده نحوه تعامل والدین با فرزندان بوده که از طریق مجموعه‌ای از گرایش‌ها، رفتارها و زمینه‌های غیرکلامی قابل تشخیص است (دارلینگ و استینبرگ، ۲۰۱۷). انواع مختلف سبک‌های فرزندپروری شامل سبک سهل‌گیرانه با نظارت کم و روابط گرم با فرزندان، سبک مستبدانه با نظارت بالا و روابط خشک با فرزندان، سبک مقتدرانه با رفتار والدینی انعطاف‌پذیر، نظارت کلی والدین و احترام به خودمختاری فرزندان شناخته می‌شوند (بلیاد، مجیدآو و احدی، ۱۳۹۸). واشینگتن، کالکینز، لابان، دالر و کین (۲۰۱۹) با هدف بررسی نقش عوامل خانوادگی مؤثر بر شایستگی تحصیلی، ۹۷ دانش‌آموز آمریکایی - آفریقایی تبار و والدین آنها را مورد مطالعه قرار دادند. نتایج نشان داد سبک‌های فرزندپروری بر شایستگی تحصیلی دانش‌آموزان مؤثر واقع شد. در یک مطالعه فراتحلیل که با هدف بررسی ارتباط سبک‌های فرزندپروری با شایستگی تحصیلی کودکان و نوجوانان انجام گرفت، نتایج حاصل از بررسی ۳۰۸ مطالعه تجربی نشان داد که سبک‌های فرزندپروری مقتدرانه، مستبدانه و سهل‌گیرانه به ترتیب بیشترین تا کمترین اثر مثبت را بر شایستگی تحصیلی دارند (پینکوارت، ۲۰۱۶). همچنین در پژوهش‌های جداگانه‌ای که خادمی و باقری (۱۳۹۵)، جانسن، بورکنس، ایوسن و سندبیک (۲۰۱۸) و ژانگ (۲۰۱۸) بر روی دانش‌آموزان مقاطع تحصیلی مختلف انجام دادند، نتایج نشان داد که سبک‌های فرزندپروری با شایستگی تحصیلی ارتباط دارد. نتایج بررسی‌های پیشین نشان می‌دهد علاوه بر عوامل خانوادگی، برخی عوامل فردی نظیر خودکارآمدی ادراک‌شده^۴ نیز با شایستگی تحصیلی دانش‌آموزان ارتباط دارد (ووپر و لیبرت، ۲۰۱۷). خودکارآمدی عبارت است از قضاوت افراد در مورد توانایی‌های خود که این نوع باورها در مورد توانایی‌ها روی تلاش و موفقیت افراد تأثیر می‌گذارد (زنگی آبادی، صادقی و قدم‌پور، ۱۳۹۷). به عقیده بندورا، ۱۹۹۷؛ فراگیران خودکارآمد نسبت به افرادی که در قابلیت کارآمدی‌شان مردد هستند، در مقابله با مشکلات تحصیلی، سخت‌کوشی و تلاش بیشتری از خود نشان داده

3. parenting styles

4. perceived self-efficacy

1. academic competence

2. protective and promotional factors

کاهش سطح شایستگی تحصیلی می‌شود (مارتین، ایلوت، ۲۰۱۶). تنظیم هیجان‌ها به دانش‌آموزان امکان می‌دهد تا در دستیابی به هیجان‌ها سازشی‌تر باشند، احساسات ناسازگارانه را کاهش دهند، موقعیت را برای تقویت بهزیستی هیجانی تعدیل کنند و از نظر هیجانی شایستگی تحصیلی لازم را برای تکمیل تکالیف تجربه کنند (بوکارتس و پکران، ۲۰۱۵). نتایج یک پژوهش نشان داد که ناتوانی در تنظیم هیجان‌ها، مشکلاتی را در بعد هیجانی برای دانش‌آموزان ایجاد می‌کند که این با کاهش شایستگی تحصیلی همراه بود (ظفری و خادمی اشکذری، ۱۳۹۹). گاروفالو، ولوتی و زاواتینی (۲۰۱۸) در پژوهشی که با هدف بررسی نقش تنظیم هیجانی بر شایستگی و موفقیت تحصیلی دانش‌آموزان انجام دادند، نتایج نشان داد که ناتوانی در تنظیم هیجان‌ها با رفتارهای پرخطرانه، ناسازگاری و کاهش میزان شایستگی تحصیلی همراه بود. بررسی ساختار عاملی ارتباط خرده‌مقیاس‌های تنظیم هیجانی با متغیرهای مرتبط با موفقیت‌های تحصیلی در بین ۱۰۳۰ دانش‌آموز کشور کرواسی نشان داد که عوامل تنظیم هیجانی بر ارزیابی‌های شناختی دانش‌آموزان تأثیر گذاشته و زمینه را برای تقویت شایستگی تحصیلی فراهم می‌کنند (بوریچ، سوریچ و پنزیچ، ۲۰۱۶).

با عنایت به آنچه مرور شد شناسایی عوامل پیش‌بینی‌کننده شایستگی تحصیلی بر اساس سبک‌های فرزندپروری، خودکارآمدی ادراک‌شده و تنظیم هیجان دانش‌آموزان در پژوهش‌های پیشین داخلی و خارجی مغفول مانده است. از طرف دیگر با توجه به اهمیت دوره نوجوانی به عنوان یک دوره آسیب‌پذیر و لزوم فراهم نمودن بستری مناسب برای فراگیران، شناسایی عوامل پیش‌بینی‌کننده شایستگی تحصیلی گامی مهم در راستای کمک به این قشر مهم جامعه است؛ حال مسئله اصلی پژوهش این است که آیا سبک‌های فرزندپروری، خودکارآمدی ادراک‌شده و تنظیم هیجان توانایی پیش‌بینی شایستگی تحصیلی را در بین دانش‌آموزان دارند؟

روش

پژوهش حاضر توصیفی و از نوع مطالعات همبستگی بود. جامعه آماری پژوهش شامل کلیه دانش‌آموزان پسر مقطع متوسطه دوم شهر کرج در سال تحصیلی ۹۹-۱۳۹۸ بود که از طریق روش نمونه‌گیری خوشه‌ای چندمرحله‌ای، ناحیه ۲ آموزش و پرورش شهرستان کرج از بین نواحی ۴ گانه این شهرستان انتخاب شد. سپس از بین مدارس این ناحیه، ۳ مدرسه و از هر مدرسه ۴ کلاس انتخاب

و از شایستگی تحصیلی بالاتری برخوردارند (وان دینتر، داچی، سیگرس، ۲۰۱۱). نتایج پژوهش موحدزاده و رحمت‌مند (۱۳۹۷) با هدف بررسی رابطه بین خودکارآمدی ادراک‌شده، شایستگی تحصیلی و پیشرفت تحصیلی بر روی ۱۹۵ دانش‌آموزان مقطع متوسطه شیراز نشان داد که بین خودکارآمدی ادراک‌شده و شایستگی تحصیلی رابطه وجود دارد و این دو متغیر توان پیش‌بینی پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان را دارند. نتایج مطالعات اکتشافی چونگ، لیم، هووان، کیت و آنگ (۲۰۱۸) با هدف بررسی روابط چندگانه بین عوامل عاطفی و شناختی مؤثر بر شایستگی تحصیلی در بین دانش‌آموزان سنگاپوری نشان داد که خودکارآمدی ادراک‌شده از عوامل شناختی مؤثر بر تقویت باورها و هیجان‌ها مثبت در مورد خود بوده که موجب تقویت شایستگی تحصیلی دانش‌آموزان می‌شود. نیارکو، سیتیم و ایمپرایم (۲۰۱۶) در پژوهش خود نشان دادند که خودکارآمدی ادراک‌شده تأثیر مثبتی بر درک شایستگی‌های تحصیلی دانش‌آموزان داشت. هینسون (۲۰۱۹) نیز پایین بودن باورهای خودکارآمدی در مورد توانایی‌های خود را از موانع رشد شایستگی تحصیلی دانش‌آموزان عنوان کرد.

موقعیت‌های یادگیری مانند مدرسه با انواع چالش‌های مختلف انگیزشی، شناختی و عاطفی روبرو هستند. تنظیم هیجان^۱ به عنوان یکی از عوامل مهم کسب موفقیت و شایستگی تحصیلی شناخته می‌شود (جاونوجا، نایکی، تورمانن، ۲۰۱۹). در عمل، تنظیم هیجان به این معناست که دانش‌آموزان به‌طور هدفمند قصد دارند تا بر احساساتی که تجربه می‌کنند و ابراز می‌کنند تأثیر بگذارند (گوپتا، ۲۰۱۳). تنظیم هیجان نقش پررنگی در برخورد افراد با حوادث استرس‌زای زندگی دارد به گونه‌ای که افراط و تفریط در هیجان‌ها پیامدهایی چون پرخاشگری، عصبانیت، اضطراب و ناسازگاری دارد (حیدریان، نوروزی، ۱۳۹۳). توانایی تنظیم هیجان در ارتباط با همسالان، نخستین بار در مدرسه آموخته می‌شود (محمودی و همکاران، ۱۳۹۵) و نقشی کلیدی در شایستگی تحصیلی دارد (موسوی، ابوالعالی الحسینی و میرهاشمی، ۱۳۹۶). ظرفیت هیجانی مثبت به معنای تمایل به موفقیت و جهت‌گیری اقدامات فرد به سمت ارتقاء نتایج مطلوب (مثل افتخار آفرینی به خود) می‌باشد، درحالی‌که ظرفیت هیجانی منفی منجر به جلوگیری از موفقیت و

1. emotional regulation

پرسشنامه سبک‌های فرزندپروری^۲: این پرسشنامه توسط دینا بامریند در سال ۱۹۷۲ طراحی شده است؛ شامل ۳۰ جمله است که هر ۱۰ جمله یکی از سبک‌های فرزندپروری سهل‌گیرانه، مستبدانه و مقتدرانه را می‌سنجد. این پرسشنامه بر اساس طیف لیکرت ۵ درجه‌ای از نمره صفر (کاملاً مخالفم) تا نمره پنج (کاملاً موافقم) تنظیم شده است. با جمع سؤالات مربوط به هر شیوه، برای هر سطح شیوه‌های فرزندپروری سه نمره مجزا به دست می‌آید. نتایج بررسی‌های بوری (۱۹۹۱) پایایی پرسشنامه مزبور را با استفاده از روش بازآزمایی برای سبک‌های آسان‌گیرانه، مستبدانه و مقتدرانه به ترتیب ۰/۸۱، ۰/۸۶، ۰/۷۸ گزارش داد. همچنین نتایج روایی واگرا مقدار آن را برای مادران به ترتیب ۰/۳۸، ۰/۴۸- و برای پدران ۰/۵۰- و ۰/۵۲- نشان داد. روایی محتوای آن نیز توسط ۱۰ نفر از صاحب‌نظران حوزه روانشناسی و روان‌پزشکی موردپذیرش قرار گرفته است. در ایران پایایی این پرسشنامه با روش آلفای کرونباخ و تنصیف به ترتیب ۰/۸۲ و ۰/۵۳ به دست آمد که قابل‌قبول گزارش شده است (خمیسی، محسن‌زاده، ۱۳۹۷). همچنین، پایایی این پرسشنامه در پژوهش حاضر با استفاده از آلفای کرونباخ ۰/۷۸ به دست آمد.

پرسشنامه خودکارآمدی عمومی شرر^۳: این مقیاس توسط شرر و مادوکس (۱۹۸۲) تهیه و تنظیم شده است و میزان خودکارآمدی و قابلیت اعتماد به توانایی‌های خود را می‌سنجد. این مقیاس شامل ۱۷ گویه است که هر سؤال بر اساس مقیاس لیکرت از طیف کاملاً مخالفم (نمره ۱) تا کاملاً موافقم (نمره ۵) تنظیم شده است. گویه‌های ۱، ۳، ۸، ۹، ۱۳ و ۱۵ به صورت معکوس نمره‌گذاری می‌شوند. حداکثر نمره ۸۵ و حداقل نمره ۱۷ در نظر گرفته می‌شود. شرر و مادوکس (۱۹۸۳)، به نقل از ارجمند قجور و اقبالی، (۱۳۹۴) پایایی این پرسشنامه را با استفاده از روش آلفای کرونباخ ۰/۸۶ به دست آوردند. براتی (۱۳۷۵) این پرسشنامه را ترجمه و اعتباریابی کرده است و روایی سازه آن را در یک گروه ۱۰۰ نفری ۰/۶۱ گزارش کرد که در سطح ۰/۰۵ معنادار است. در این پژوهش نیز مقدار ضریب آلفای کرونباخ به دست آمده برای پرسشنامه مذکور ۰/۷۶ به دست آمد.

شد. پس از ارائه توضیحات لازم در مورد تمایل شرکت‌کنندگان به شرکت در پژوهش و لزوم محرمانه ماندن اطلاعات، جمعاً از مدارس انتخابی ۳۲۰ دانش‌آموز انتخاب شد که از این تعداد ۱۲ پرسشنامه به دلیل نقص در پاسخ‌گویی از فرآیند پژوهش حذف شدند و در نهایت ۳۰۸ پرسشنامه موردقبول واقع شد تا اعتبار بیرونی پژوهش افزایش یابد. تحلیل داده‌های پژوهش با روش همبستگی پیرسون و تحلیل رگرسیون چندگانه و از طریق نسخه ۲۰ نرم‌افزار SPSS انجام شد.

ابزار

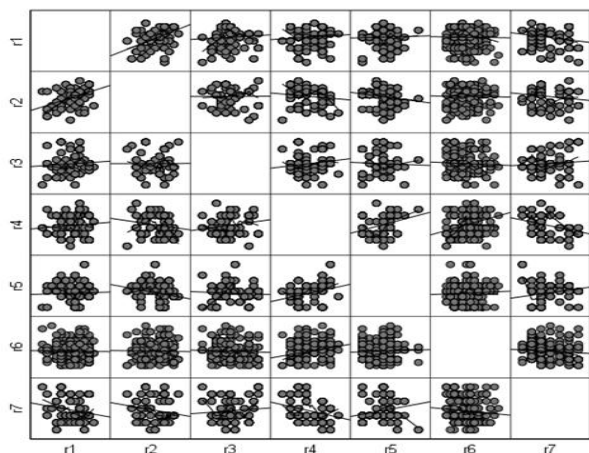
مقیاس ارزیابی شایستگی تحصیلی^۱ (ACES): هدف از ساخت این مقیاس سنجش میزان شایستگی تحصیلی بود که توسط دیرنا و لیوت (۱۹۹۹) ساخته شد و دارای سه نسخه معلم، دانش‌آموز و دانشجو است. در این پژوهش از نسخه دانش‌آموز استفاده شد که برای دانش‌آموزان کلاس ششم تا دوازدهم مناسب است. نسخه فارسی این مقیاس دارای ۶۷ گویه بوده که نمره‌گذاری آن در طیف لیکرت ۵ درجه‌ای از هرگز (۱) تا همیشه (۵) صورت می‌گیرد و متشکل از دو عامل کلی مهارت‌های تحصیلی و توانمندسازهای تحصیلی می‌باشد. عامل مهارت‌های تحصیلی دارای ۳ خرده‌مقیاس مهارت‌های خواندن / تکلم، ریاضی و تفکر انتقادی می‌باشد. عامل توانمندسازهای تحصیلی نیز دارای ۴ خرده‌مقیاس مهارت‌های مطالعه، مهارت‌های بین‌فردی، مشغولیت در کلاس درس و انگیزش تحصیلی می‌باشد (دیرنا و لیوت، ۱۹۹۹). در پژوهش دیرنا (۲۰۰۶) پایایی این ابزار به وسیله دو روش آلفای کرونباخ و بازآزمایی برای خرده‌مقیاس‌ها به ترتیب بین ۰/۹۴ تا ۰/۹۹ و ۰/۸۸ تا ۰/۹۷ گزارش شد. روایی محتوایی این ابزار با روش درجه‌بندی ارزیاب‌ها و کارشناسان نیز بین ۰/۳۱ تا ۰/۶۵ به دست آمد. در ایران روایی و پایایی این ابزار توسط موسوی و همکاران (۱۳۹۶) بررسی شده است که روابط معنادار این پرسشنامه با پرسشنامه هیجان‌های تحصیلی و پیشرفت تحصیلی نشان‌گر روایی ملاکی همزمان آن بود. همچنین نتایج بررسی همسانی درونی این مقیاس با روش آلفای کرونباخ دامنه‌ای از ۰/۷۴۷ تا ۰/۸۶۱ و دامنه ضرایب همبستگی این عوامل بین ۰/۳۱ تا ۰/۷۰۹ گزارش شد. در پژوهش حاضر ضریب آلفای کرونباخ برای پرسشنامه شایستگی تحصیلی ۰/۸۱ به دست آمد.

2. Parenting Styles Questionnaire

3. Sherer self-efficacy Scale

1. Academic Competence Evaluation Scale

بودن داده‌ها مورد آزمون و تأیید قرار گرفت. پیش از ارائه نتایج همبستگی ابتدا بررسی خطی بودن رابطه بین متغیرها بر اساس نمودار پراکنش انجام شد.



شکل ۱. نمودار پراکنش رابطه بین متغیرها

یکی دیگر از مفروضات رگرسیون عدم وجود هم‌خطی چندگانه بین متغیرهای پیش‌بین است. شاخص‌های تحمل واریانس و تورم واریانس این فرضیات را چک می‌کنند. در پژوهش حاضر، تمامی اعداد نشان از عدم وجود اثر هم‌خطی شدید بین متغیرهای پیش‌بین بود. از دیگر مفروضات رگرسیون استقلال خطاها بود که باید فرض وجود همبستگی بین خطاها رد شود. برای چک کردن این فرض می‌توان از آماره دوربین واتسون استفاده کرد. برای تأیید این فرض لازم است که مقدار این آماره در بازه ۱/۵ تا ۲/۵ قرار داشته باشد. در این پژوهش این آماره برابر با ۱/۹۶ شده است که حاکی از صادق بودن این پیش‌فرض می‌باشد.

اولین آزمون تست مدل کلی می‌باشد. در واقع اگر حداقل یکی از متغیرهای پیش‌بین تحقیق روی متغیر ملاک تأثیر معنادار داشته باشد، مدل پژوهشگر تأیید می‌گردد. فرض صفر و خلاف به صورت زیر می‌باشد:

$$\begin{cases} H_0 : \beta_1 = \beta_2 = \dots = \beta_5 = 0 \\ H_1 : \beta_i \neq 0 \quad \forall \text{ one } i \text{ for } i = 1, 2, 3, 4, 5 \end{cases}$$

همان‌طور که در جدول ۲ مشاهده می‌شود مقدار sig کمتر از ۰/۰۵ شده است و نشان از معنی‌دار بودن مدل رگرسیون می‌باشد، یعنی حداقل یکی از متغیرهای پیش‌بین بر متغیر ملاک تأثیر معنادار دارد.

پرسشنامه تنظیم هیجان^۱ (ERQ): این پرسشنامه توسط گراس و جان (۲۰۰۳) جهت ارزیابی تفاوت‌های افراد در تنظیم هیجانات ساخته شده و دارای ۱۰ گویه ۷ درجه‌ای می‌باشد که از نمره یک (کاملاً مخالف) تا نمره هفت (کاملاً موافق) درجه‌بندی شده است. این ابزار مشتمل بر دو زیرمقیاس بازارزیابی هیجانات و بازداری هیجانات می‌باشد. گراس و جان (۲۰۰۳) روایی و اعتبار این ابزار را بررسی کرده که میانگین ضریب آلفای کرونباخ برای بازارزیابی هیجانات ۰/۷۹ و برای بازداری هیجانات ۰/۷۳ و اعتبار بازآزمایی در طول ۳ ماه برای هر دو زیرمقیاس، ۰/۶۹ گزارش شده است. نتایج بررسی‌های لطفی و همکاران (۱۳۹۸) به منظور بررسی روایی و پایایی این پرسشنامه بر روی کودکان و نوجوانان ایرانی نشان داد که ضریب آلفای کرونباخ محاسبه‌شده برای کل پرسشنامه ۰/۸۱ و برای دو عامل بازارزیابی هیجانات و سرکوبی هیجانات به ترتیب مقادیر ۰/۷۹ و ۰/۶۸ گزارش شد که از ویژگی‌های روان‌سنجی قابل قبولی برخوردار بوده است. در پژوهش حاضر ضریب آلفای کرونباخ به دست آمده برای بررسی پایایی این ابزار ۰/۷۶ بود.

یافته‌ها

سبک‌های فرزندپروری در این تحقیق با توجه به ادبیات تحقیق، دارای ۳ بعد است که به همراه خودکارآمدی ادراک‌شده و تنظیم هیجان رابطه آنها با شایستگی تحصیلی موردسنجش واقع شده است. یافته‌های توصیفی مقیاس‌های پژوهش در جدول ۱ آورده شده است.

جدول ۱. یافته‌های توصیفی خرده مقیاس‌های پژوهش					
شاخص آماری مقیاس	تعداد	میانگین	انحراف استاندارد	Z کولموگروف	P
شایستگی تحصیلی	۳۰۸	۱۷۹/۲۲	۲۴/۲۴	۰/۸۲	۰/۵۰
سبک سهل‌گیرانه	۳۰۸	۲۰/۷۹	۳/۴۰	۱/۲۱	۰/۱۱
سبک مقتدرانه	۳۰۸	۲۶/۰۳	۵/۱۱	۰/۷۸	۰/۵۴
سبک مستبدانه	۳۰۸	۲۲/۰۸	۵/۵۳	۱/۲۵	۰/۹۰
خودکارآمدی ادراک‌شده	۳۰۸	۴۹/۱۴	۷/۱۱	۰/۶۷	۰/۴۶
باز ارزیابی هیجانات	۳۰۸	۱۴/۶۵	۱/۷۵	۰/۸۴	۰/۵۲
بازداری هیجانات	۳۰۸	۱۳/۶۲	۲/۶۹	۱/۱۸	۰/۱۳

همچنین بر اساس نتایج جدول ۱ در بکارگیری روش آماری، ابتدا با استفاده از آزمون آماری کولموگروف اسمیرنوف نرمال

^۱ Emotion Regulation Questionnaire

جدول ۲. نتایج رگرسیون عوامل سبک‌های فرزندپروری و خودکارآمدی ادراک شده بر شایستگی تحصیلی

مدل	مجموع مجذورات	درجه آزادی	میانگین مجذورات	F	R	R ²	R ² _{adj}	Sig
رگرسیون	۱۱۰۴۲۷/۷۶	۶	۱۸۴۰۴/۶۳	۷۹/۲۴	۰/۷۸	۰/۶۱	۰/۶۰	۰/۰۰۱
باقیمانده	۶۹۹۱۳/۲۳	۳۰۱	۲۳۲/۲۷	-	-	-	-	-
کل	۱۸۰۳۴۰/۹۹	۳۰۷	-	-	-	-	-	-

پیش‌بین در جامعه بررسی می‌کند در واقع با کمی تعدیل، نمونه را به تمام جامعه بسط می‌دهد. مقدار این ضریب در این پژوهش ۰/۶۰ شده است، به عبارت دیگر سبک‌های فرزندپروری، خودکارآمدی ادراک شده و تنظیم هیجان ۶۰ درصد توانایی پیش‌بینی شایستگی تحصیلی را دارند. با توجه به معنادار بودن کل مدل اکنون باید بررسی کرد که کدام یک از ضرایب صفر نیست و یا به عبارت دیگر کدام متغیر یا متغیرها تأثیر معنادار در مدل دارند. به این منظور از آزمون t استفاده می‌شود.

شاخص R² (ضریب تعیین چندگانه): این شاخص مشخص می‌کند که چند درصد از تغییرات متغیر ملاک توسط متغیرهای پیش‌بین تبیین می‌شوند به عبارت دیگر متغیرهای پیش‌بین چند درصد توانایی برازش متغیر وابسته را دارند. در این پژوهش مقدار R² برابر ۰/۶۱ شده است به این معنا که عوامل سبک‌های فرزندپروری، خودکارآمدی ادراک شده و تنظیم هیجان ۶۱ درصد توانایی پیش‌بینی شایستگی تحصیلی را دارند و ۳۹ درصد باقیمانده مربوط به سایر عوامل می‌باشد. شاخص R²_{adj} (ضریب تعیین تصحیح شده): این شاخص توانایی پیش‌بینی متغیر وابسته را توسط متغیرهای

جدول ۳. ضرایب استاندارد، غیراستاندارد و آماره تی متغیرهای وارد شده در معادله رگرسیون

TOLERANCE	VIF	Sig	آماره t	ضرایب رگرسیون		متغیر پیش‌بین
				استاندارد نشده	استاندارد شده	
-	-	۰/۷۵	۰/۳۲	-	۳/۶۳	مقدار ثابت
۰/۷۴	۱/۳۴	۰/۱۹	-۱/۳۳	-۰/۰۷	-۰/۴۷	سبک سهل‌گیرانه
۰/۷۲	۱/۳۸	۰/۰۰۱	۱۲/۹۹	۰/۴۷	۲/۲۳	سبک مقتدرانه
۰/۹۴	۱/۰۵	۰/۰۰۱	-۴/۴۴	-۰/۱۷	-۰/۷۳	سبک مستبدانه
۰/۷۶	۱/۳۰	۰/۰۰۱	۵/۰۸	۰/۲۴	۰/۸۲	خودکارآمدی ادراک شده
۰/۸۵	۱/۱۷	۰/۰۰۱	۱۳/۴۹	۰/۵۱	۷/۱۰	بازارزایی هیجانات
۰/۹۰	۱/۱۰	۰/۸۳	-۰/۲۲	-۰/۰۱	-۰/۰۷	بازداری هیجانات

فرزندپروری مقتدرانه و مستبدانه با شایستگی تحصیلی به ترتیب رابطه مثبت معنادار و رابطه منفی معنادار وجود دارد. همچنین بین سبک فرزندپروری سهل‌گیرانه با شایستگی تحصیلی هیچ‌گونه رابطه‌ای یافت نشد. یافته‌های این بخش از پژوهش همسو با یافته‌های رحمانی، سیدفاطمی، رضایی و صداقت (۱۳۸۵)، خادمی و باقری (۱۳۹۵)، جانسن و همکاران (۲۰۱۸)، پینکوارت (۲۰۱۶)، ژانگ (۲۰۱۸)، واشینگتن و همکاران (۲۰۱۹) بود. در پژوهش رحمانی و همکاران (۱۳۸۵) اکثریت دانش‌آموزان نوجوان سبک تربیتی والدینشان را مقتدرانه گزارش کردند و این گروه از بیشترین میزان سطح شایستگی تحصیلی نیز برخوردار بودند. در پژوهش جانسن و همکاران (۲۰۱۸) تأثیر سبک‌های فرزندپروری بر اساس سه مقیاس پشتیبانی، نظارت و غفلت بر شایستگی تحصیلی مورد بررسی قرار

همان‌طور که نتایج جدول ۳ نشان می‌دهد عوامل سبک مقتدرانه ($\beta = 0/47$)، خودکارآمدی ادراک شده ($\beta = 0/24$) و بازارزایی هیجانات ($\beta = 0/51$) با شایستگی تحصیلی در سطح ۱ درصد رابطه معنادار دارند و مثبت بودن ضرایب سبک مقتدرانه، خودکارآمدی ادراک شده و بازارزایی هیجانات در واقع نشان‌دهنده این است که با افزایش این عوامل، میزان شایستگی تحصیلی افزایش می‌یابد. همچنین سبک مستبدانه ($\beta = -0/17$) با شایستگی تحصیلی رابطه منفی معنادار دارد.

بحث و نتیجه‌گیری

هدف از پژوهش حاضر پیش‌بینی شایستگی تحصیلی بر اساس سبک‌های فرزندپروری، خودکارآمدی ادراک شده و تنظیم هیجان دانش‌آموزان شهر کرج بود. یافته‌ها نشان داد که میان سبک‌های

شایستگی تحصیلی ارتباط دارد. در پژوهش دیگری کنش‌های روانشناختی باعث تأثیرپذیری خودکارآمدی فرزندان از والدین شده و آن نیز به خود بر شایستگی تحصیلی تأثیرگذار است (هالووی و همکاران، ۲۰۱۶). در تبیین یافته‌های این بخش از پژوهش می‌توان گفت دانش‌آموزانی که سطوح بالایی از خودکارآمدی دارند نقاط قوت و ضعف خود را بهتر شناخته، انگیزش درونی بالایی برای یادگیری داشته و موفقیت خود را درگرو تلاش و پشتکار در راستای اهدافشان می‌دانند (لطفی عظیمی، افروز، درتاج و نعمت طاوسی، ۱۳۹۴)؛ بنابراین خودکارآمدی بالا موجب تقویت انگیزش درونی شده و احساس توانستن و خودکفایی را در دانش‌آموزان ایجاد می‌کند تا آنها در برابر شکست‌ها و مشکلات مغلوب نشده و شایستگی تحصیلی خود را بالا ببرند. زمانی که افراد باور داشته باشند که قابلیت و توانایی کافی برای انجام کار یا فعالیتی را دارند، برای انجام آن کار، فعالیت و زمان بیشتری صرف نموده، درک بهتری از شایستگی‌های تحصیلی خود داشته و در نتیجه به نتایج بهتری می‌رسند. از طرفی دیگر احساس خودکارآمدی به طرق مختلفی باعث افزایش کامیابی فرد در زندگی می‌شود. این احساس باعث می‌گردد که علاقه‌های درونی فرد بیشتر شود، بر عملکرد فرد تأثیر بگذارد و شایستگی تحصیلی بالاتری داشته باشد. بندورا (۲۰۰۳) بر این باور است که باور به توانمندی‌های آموزشی خود تحت تأثیر باورهای خودکارآمدی می‌باشد که خود این باورها به شکل وسیعی بر انگیزه تحصیلی آنها در تحصیل و نهایتاً عملکرد و شایستگی تحصیلی تأثیر می‌گذراند.

نتایج یافته‌های مربوط به رابطه تنظیم هیجان با شایستگی تحصیلی نشان داد بازاریابی هیجانات با شایستگی تحصیلی رابطه مثبت معنی‌دار داشت ولی بین بازاریابی هیجانات با شایستگی تحصیلی رابطه معنی‌داری یافت نشد. یافته‌های این بخش از پژوهش با یافته‌های موسوی و ابوالمعالی‌الحسینی (۱۳۹۷)، ظفری و خادمی اشکدری (۱۳۹۹)، کوان، هانراهان و کوپزیک (۲۰۱۷)، بوکارتس و پکران (۲۰۱۵)، بوریچ و همکاران (۲۰۱۶) و گاروفالو و همکاران (۲۰۱۸) همسو بود. نتایج بررسی‌های موسوی و همکاران (۱۳۹۷) نشان داد که ابراز هیجانات مثبت بر انگیزش و درگیری دانش‌آموزان در محیطی کلاسی اثرگذار بوده و زمینه برای کسب مهارت‌ها و شایستگی تحصیلی فراهم می‌کند؛ اما هیجانات منفی

گرفت. پشتیبانی و نظارت که در سبک‌های فرزندپروری مقتدرانه و مستبدانه مشهودتر است با شایستگی تحصیلی همبستگی مثبتی داشتند و درجه بالای غفلت یا کم‌توجهی که بیشتر در سبک فرزندپروری سهل‌گیرانه غالب است، با شایستگی تحصیلی رابطه منفی معناداری داشت. در تبیین این یافته‌ها می‌توان گفت که والدین مقتدر دارای ویژگی‌هایی چون وضع مقررات منظم در خانواده، پرورش‌دهنده خودمختاری فرزندان، انتظارات متناسب با توانایی فرزندان و فراهم نمودن محیط امن در خانواده و سوق‌دهنده آنان به سوی پیشرفت تحصیلی هستند (سیفی، بازارویچ قادراف، ۱۳۹۷). دانش‌آموزان دارای والدین مقتدر کمتر تحت تأثیر محیط و همسالان قرار گرفته و توانایی بالایی برای حل مسائل در شرایط استرس‌زا دارند (رئوف و احمد، ۲۰۱۷) که این موجب بالا رفتن شایستگی تحصیلی آنان می‌گردد. همچنین در سبک فرزندپروری مستبدانه وجه نظارت و کنترل‌گری غالب است و توجه کمی به احساسات و عواطف فرزندان می‌شود. در این شیوه فرزندان حق انتخاب چندانی ندارند، توجه چندانی به توانایی‌های آنها نمی‌شود و معمولاً انتظارات نامعقول و فراتر از توانایی‌شان از آنها می‌رود (مرادیان، عالی‌پور و شهنی‌یلاق، ۱۳۹۳). در نتیجه از آنجایی که حق انتخاب چندانی ندارند و انگیزه لازم را ندارند، نسبت به توانایی‌های خود شک کرده و سطح پایینی از شایستگی تحصیلی را تجربه می‌کنند. در تبیین عدم وجود رابطه بین سبک فرزندپروری سهل‌گیر با شایستگی تحصیلی می‌توان گفت که ارتباط بین سبک‌های فرزندپروری با شایستگی تحصیلی بسته به فرهنگ متفاوت است (چک و گوئیرز، ۲۰۱۸). همچنین والدین سهل‌گیر کنترل و نظارت کمی بر رفتار فرزندان دارند و اجازه تصمیم‌گیری را به خودشان واگذار می‌کنند. ممکن است در رفتارها و عملکرد فرزندان در مدرسه آگاهی کافی نداشته باشند و لذا دور از انتظار نیست که این سبک فرزندپروری با شایستگی تحصیلی ارتباطی نداشته باشد.

نتایج این پژوهش همچنین نشان داد که خودکارآمدی ادراک شده با شایستگی تحصیلی رابطه معنادار دارد. این یافته با یافته‌های حسنی، اصغری، کاظم‌زاده‌بیطالی، عبدلی (۱۳۹۵)، موحدزاده و همکاران (۱۳۹۷)، نیارکو و همکاران (۲۰۱۶)، چونگ و همکاران (۲۰۱۸) هینسون (۲۰۱۹) همسو بود. حسنی و همکاران (۱۳۹۵) در پژوهش خود نشان دادند که خودکارآمدی عاملی است که منجر به تلاش و سخت‌کوشی در هنگام مواجهه با مشکلات است و با

کاستی‌های ناشی از ضعف شایستگی تحصیلی دانش‌آموزان کاست. از کلیه کسانی که ما را در انجام این پژوهش یاری کردند صمیمانه سپاسگزاریم.

منابع

ارجمند قجور، کیومرث و اقبالی، علی (۱۳۹۴). مقایسه تاب‌آوری، حمایت اجتماعی ادراک‌شده، خودکارآمدی و انگیزه پیشرفت در دانش‌آموزان پسر مقطع راهنمایی خانواده‌های طلاق و عادی. *فصلنامه شخصیت و تفاوت‌های فردی*، ۴(۱۰)، ۹۷-۱۱۸.

بلیاد، محمدرضا؛ مجیدآو، حفیظه و احدی، حسن (۱۳۹۸). مقایسه رشد اجتماعی و شناختی کودکان ۵ تا ۷ ساله بر اساس سبک‌های فرزندپروری. *فصلنامه علمی پژوهشی علوم روانشناختی*، ۱۸(۸۴)، ۲۲۸۴-۲۲۷۹.

حسنی، محمد؛ اصغری، مهسا؛ کاظم‌زاده بیطالی، مهدی و عبدلی سلطان احمدی، جواد (۱۳۹۵). نقش حمایت اجتماعی مدارس بر رضایت از زندگی دانش‌آموزان: آزمون نقش میانجی رضایت از مدرسه، شایستگی تحصیلی و خودکارآمدی عمومی. *روانشناسی مدرسه*، ۵(۴)، ۵۱-۳۱.

حیدریان، آرزو و نوروزی، معصومه (۱۳۹۳). پیش‌بینی اضطراب امتحان بر اساس تنظیم هیجان و کمال‌گرایی دانش‌آموزان. *فرهنگ مشاوره و روان‌درمانی*، ۵(۱۹)، ۱۲۲-۱۰۶.

خادمی، حلیمه و زاده باقری، قادر (۱۳۹۵). رابطه شیوه‌ی فرزندپروری با ادراک شایستگی و پرخاشگری در کودکان دبستانی شهر یاسوج، چهارمین همایش علمی پژوهشی علوم تربیتی و روانشناسی، *آسیب‌های اجتماعی و فرهنگی ایران*، تهران، انجمن توسعه و ترویج علوم و فنون بنیادین.

خمیسی، لیلا و محسن‌زاده خنفره، کاظم (۱۳۹۷). رابطه سبک‌های فرزندپروری، اهمال‌کاری با مؤلفه‌های سلامت روان در دانش‌آموزان دختر پایه نهم شهرستان شادگان. *فصلنامه مطالعات روانشناسی و علوم تربیتی*، ۴(۱)، ۶۷-۶۱.

رحمانی، فرناز؛ سید فاطمی، نعیمه؛ برادران رضایی، مهین و صداقت کامران (۱۳۸۵). ارتباط شیوه تربیتی والدین با میزان شایستگی تحصیلی دانش‌آموزان نوجوان مدارس شهر تبریز، در سال ۱۳۸۲. *مجله اصول بهداشت روانی*، ۸(۳۰)، ۱۶-۱۱.

زنگی‌آبادی، معصومه؛ صادقی، مسعود و قدم پور، عزت‌اله (۱۳۹۷). اثربخشی آموزش راهبردهای پردازش هیجان‌مدار بر هیجان تحصیلی و خودکارآمدی تحصیلی دانش‌آموزان دختر دوره دوم متوسطه شهر کرمان. *فصلنامه علمی پژوهشی علوم روانشناختی*، ۱۷(۶۷)، ۴۰۶-۳۹۹.

مثل منجر به کاهش تمرکز بر رفتارهای معطوف به یادگیری شده و به دنبال آن شایستگی تحصیلی کاهش می‌یابد. همچنین کوان و همکاران (۲۰۱۷) در بررسی‌های خود به این نتیجه دست یافتند که تنظیم هیجان‌ات از طریق فرآیند نظارتی بر عملکرد تحصیلی نظیر انگیزش، مشارکت و شایستگی تحصیلی اثرگذار است. در تبیین این یافته‌ها می‌توان گفت که توانایی تنظیم هیجان‌ات در دانش‌آموزان منجر به بالا رفتن ظرفیت خودگردانی هیجانی و افزایش دانش هیجانی در محیط آموزشی می‌شود (ترنتاکاستا و شولتز، ۲۰۱۵). همچنین هیجان‌ات به‌واسطه تأثیری که بر فرآیندهای شناختی و انگیزشی دارند، بر قابلیت‌های افراد در شناسایی، ادراک و تفسیر اطلاعات اثرگذار بوده و در جریان یادگیری مداخله می‌کنند (مک کونل و ایوا، ۲۰۱۲) که مجموعه این عوامل بر موفقیت و شایستگی تحصیلی دانش‌آموزان اثرگذار هستند. از یک‌سو، تنظیم هیجان بر فرآیند شناختی و انگیزشی تأثیر می‌گذارد و باعث یادگیری بهتر می‌شود و از سوی دیگر یادگیری بهتر شایستگی تحصیلی را بهبود می‌بخشد. درباره عدم رابطه با‌زداری هیجان‌ات و شایستگی تحصیلی می‌توان گفت با‌زداری هیجان‌ات موجب می‌شود که فرد به‌جای استفاده از راهبردهای مناسب جهت حل‌وفصل موقعیت‌های تحصیلی، به توقف و قطع ناگهانی آن عمل پردازد و آن احساس را سرکوب و خاموش نماید. همچنین با‌زداری هیجان‌ات نوعی فقدان آگاهی هیجانی را در پی دارد و تأثیر چندانی بر احساسات ناشی از کفایت و شایستگی تحصیلی ندارد.

ازجمله محدودیت‌های پژوهش حاضر، استفاده از پرسشنامه‌های ساخته فرهنگ غرب بوده که احتمال سوگیری در پاسخ‌دهی به سؤالات را از سوی شرکت‌کنندگان بالا می‌برد. همچنین محدود بودن نمونه به مقطع تحصیلی متوسطه دوم و گروه پسران از دیگر محدودیت‌های این پژوهش بود. به پژوهشگران پیشنهاد می‌گردد ابزار مبتنی بر فرهنگ ایرانی ساخته شود و در مطالعات آتی سایر گروه‌های سنی و مقاطع تحصیلی مختلف را نیز مورد مطالعه قرار دهند. افزون بر این؛ به دست‌اندرکاران نظام آموزشی، خانواده‌ها، معلمان و مشاوران پیشنهاد می‌شود با استفاده از نتایج این پژوهش، ضمن برنامه‌ریزی‌های لازم جهت آموزش خانواده‌ها و معلمان و سایر ارگان‌های مرتبط، زمینه را برای تقویت سبک فرزندپروری مقتدرانه، خودکارآمدی ادراک‌شده و تنظیم هیجان در دانش‌آموزان فراهم کنند تا از این طریق بتوان از مصائب و

دوره دوم متوسطه شهر تهران. فصلنامه پژوهش‌های کاربردی

روانشناختی، ۸(۲)، ۷۹-۹۵.

Ansary, N. S., McMahon, T. J., & Luthar, S. S. (2017). Trajectories of emotional-behavioral difficulty and academic competence: A 6-year, person-centered, prospective study of affluent suburban adolescents. *Development and Psychopathology*, 29(1), 215-234.

Anthony, C. J., & DiPerna, J. C. (2018). Piloting a short form of the academic competence evaluation scales. *School Mental Health*, 10(3), 314-321.

Bandura, A., & Locke, E. A. (2003). Negative self-efficacy and goal effects revisited. *Journal of Applied Psychology*, 88(1), 87-99.

Boekaerts, M., & Pekrun, R. (2015). Emotions and emotion regulation in academic settings. In *Handbook of Educational Psychology* (pp. 90-104). Routledge.

Burić, I., Sorić, I., & Penezić, Z. (2016). Emotion regulation in academic domain: Development and validation of the academic emotion regulation questionnaire (AERQ). *Personality and Individual Differences*, 96, 138-147.

Checa, P., & Abundis-Gutierrez, A. (2018). Parenting styles, academic achievement and the influence of culture. *Psychology and Psychotherapy: Research Study*, 1(4), 1-3.

Chong, W. H., Liem, G. A. D., Huan, V. S., Kit, P. L., & Ang, R. P. (2018). Student perceptions of self-efficacy and teacher support for learning in fostering youth competencies: Roles of affective and cognitive engagement. *Journal of Adolescence*, 68, 1-11.

Cook, E. M., Wildschut, T., & Thomaes, S. (2017). Understanding adolescent shame and pride at school: Mind-sets and perceptions of academic competence. *Educational and Child Psychology*, 34(3), 119-129.

Darling, N., & Steinberg, L. (2017). Parenting style as context: An integrative model. In *Interpersonal development* (pp. 161-170). Routledge.

DiPerna, J. C. (2006). Academic enablers and student achievement: Implications for assessment and intervention services in the schools. *Psychology in the Schools*, 43(1), 7-17.

Garofalo, C., Velotti, P., & Zavattini, G. C. (2018). Emotion regulation and aggression: The incremental contribution of alexithymia, impulsivity, and emotion dysregulation facets. *Psychology of Violence*, 8(4), 470-483.

Grenon, É., Bouffard, T., & Vezeau, C. (2019). Familial and personal characteristics profiles predict bias in academic competence and impostorism self-evaluations. *Self and Identity*, 1-20.

Gross, J. J., & John, O. P. (2003). Individual differences in two emotion regulation processes: implications for affect, relationships, and well-being. *Journal of Personality and Social Psychology*, 85(2), 348-362.

سیفی، مژگان و بازرویچ قادراف، قادر (۱۳۹۷). رابطه بین اهداف پیشرفت و عملکرد تحصیلی: بررسی نقش میانجی‌گری خودکارآمدی تحصیلی. نشریه پژوهش در نظام‌های آموزشی، ۱۲(ویژه‌نامه)، ۱۲۷۰-۱۲۶۱.

ظفری، شقایق و خادمی اشکذری، ملوک (۱۳۹۹). بررسی مدل ساختاری نقش راهبردهای شناختی تنظیم هیجان، ذهن‌آگاهی و کمال‌گرایی در پیش‌بینی مشکلات هیجانی در دانش‌آموزان. فصلنامه علمی پژوهشی علوم روانشناختی، ۱۹(۸۷)، ۳۲۸-۳۲۱.

لطفی عظیمی، افسانه؛ افروز، غلامعلی؛ درتاج، فریبرز و نعمت طوسی، محترم (۱۳۹۴). نقش مسند مهارگری و خودکارآمدی در پیش‌بینی انگیزش تحصیلی دانش‌آموزان. نشریه پژوهش در نظام‌های آموزشی، ۹(۳۱)، ۱-۱۸.

لطفی، مژگان؛ بهرام پوری، لیلا؛ امینی، مهدی؛ فاطمی تبار، ریحانه؛ بیرشک، بهروز؛ انتظار، محمد و شیاسی، یاسمن (۱۳۹۸). انطباق پرسشنامه تنظیم هیجان برای کودکان و نوجوانان (ERQ-CA) به زبان فارسی. مجله دانشگاه علوم پزشکی مازندران، ۲۹(۱۷۵)، ۱۲۸-۱۱۷.

محمودی، مریم؛ برجعلی، احمد؛ علیزاده، حمید؛ غباری بناب، باقر؛ اختیاری، حامد و اکبری زردخانه، سعید (۱۳۹۵). تنظیم هیجان در کودکان با اختلال یادگیری و کودکان عادی. فصلنامه پژوهش در یادگیری آموزشگاهی و مجازی، ۴(۱۳)، ۸۴-۶۹.

مرادیان، جلال؛ عالی‌پور، سیروس و شهنی‌بیلاق، منیجه (۱۳۹۳). رابطه علی بین سبک‌های فرزندپروری و عملکرد تحصیلی با واسطه خودکارآمدی تحصیلی و انگیزه پیشرفت در دانشجویان. روانشناسی خانواده، ۱۱(۱)، ۷۴-۶۳.

موحدزاده، بهرام و رحمتمند، مرجان (۱۳۹۷). بررسی رابطه بین ادراک شایستگی و پیشرفت تحصیلی با در نظر گرفتن نقش تعدیل‌کنندگی خودکارآمدی ادراک‌شده در دانش‌آموزان دختر مقطع متوسطه ناحیه ۲ شیراز. پیشرفت‌های نوین در علوم رفتاری، ۳(۲۳)، ۲۱-۱.

موسوی، سیده شایسته و ابوالمعالی الحسینی، خدیجه (۱۳۹۷). نقش هویت تحصیلی و هیجان‌های تحصیلی در پیش‌بینی شایستگی تحصیلی دختران دبیرستانی. فصلنامه پژوهش‌های نوین روانشناختی، ۱۳(۵۲)، ۲۵۲-۲۳۱.

موسوی، سیده شایسته؛ ابوالمعالی الحسینی، خدیجه و میر هاشمی، مالک (۱۳۹۶). نقش میانجی‌گر هیجان‌های تحصیلی در رابطه بین محیط یادگیری سازنده‌گرا و شایستگی تحصیلی در دختران

- Nyarko, K., Sintim, M. E., & Impraim, K. (2016). Academic stress, self-efficacy and perceived academic competence among senior high school remedial students in Accra. *Ghana International Journal Of Mental*, 90-107.
- Pinquart, M. (2016). Associations of parenting styles and dimensions with academic achievement in children and adolescents: A meta-analysis. *Educational Psychology Review*, 28(3), 475-493.
- Quiroga, C. V., Janosz, M., Bisset, S., & Morin, A. J. (2013). Early adolescent depression symptoms and school dropout: Mediating processes involving self-reported academic competence and achievement. *Journal of Educational Psychology*, 105(2), 552-560.
- Raby, K. L., Roisman, G. I., Labella, M. H., Martin, J., Fraley, R. C., & Simpson, J. A. (2019). The legacy of early abuse and neglect for social and academic competence from childhood to adulthood. *Child development*, 90(5), 1684-1701.
- Rauf, K., & Ahmed, J. (2017). The relationship of authoritarian parenting style and academic performance in school students. *Pakistan Journal of Psychology*, 48(2), 61-71.
- Trentacosta, C. J., & Schultz, D. (2015). Hold tight: Carroll Izard's contributions to translational research on emotion competence. *Emotion Review*, 7(2), 136-142.
- Van Dinther, M., Dochy, F., & Segers, M. (2011). Factors affecting students' self-efficacy in higher education. *Educational Research Review*, 6(2), 95-108.
- Washington, T., Calkins, S. D., Labban, J. D., Dollar, J. M., & Keane, S. P. (2019). Family-level factors affecting social and academic competence of African American children. In *Child and Youth Care Forum* (pp. 1-25). Springer US.
- Wuepper, D., & Lybbert, T. J. (2017). Perceived self-efficacy, poverty, and economic development. *Annual Review of Resource Economics*, 9, 383-404.
- Zhang, Y. (2018). The associations between parental involvement and science achievement via children's perceived academic competence and academic effort. *Social and Behavioral Sciences Commons*, 1,134. <https://surface.syr.edu/etd/894>.
- Gupta, M. A. (2013). Emotional regulation, dissociation, and the self-induced dermatoses: clinical features and implications for treatment with mood stabilizers. *Clinics in Dermatology*, 31(1), 110-117.
- Hernández, M. M., Robins, R. W., Widaman, K. F., & Conger, R. D. (2016). School belonging, generational status, and socioeconomic effects on Mexican-origin children's later academic competence and expectations. *Journal of Research on Adolescence*, 26(2), 241-256.
- Holloway, S. D., Campbell, E. J., Nagase, A., Kim, S., Suzuki, S., Wang, Q., ... & Baak, S. Y. (2016). Parenting self-efficacy and parental involvement: Mediators or moderators between socioeconomic status and children's academic competence in Japan and Korea?. *Research in Human Development*, 13(3), 258-272.
- Hynson, E. (2019). *Academic competence, self-efficacy, and achievement expectations among international students at the university of central Florida*. (dissertation). University of Central Florida
- Järvenoja, H., Näykki, P., & Törmänen, T. (2019). Emotional regulation in collaborative learning: when do higher education students activate group level regulation in the face of challenges?. *Studies in Higher Education*, 44(10), 1747-1757.
- Johnsen, A., Bjørknes, R., Iversen, A. C., & Sandbæk, M. (2018). School competence among adolescents in low-income families: Does parenting style matter?. *Journal of Child and Family Studies*, 27(7), 2285-2294.
- Kwon, K., Hanrahan, A. R., & Kupzyk, K. A. (2017). Emotional expressivity and emotion regulation: Relation to academic functioning among elementary school children. *School Psychology Quarterly*, 32(1), 75-88.
- Leung, C., Lo, S. K., & Leung, S. S. (2012). Validation of a questionnaire on behaviour academic competence among Chinese preschool children. *Research in Developmental Disabilities*, 33(5), 1581-1593.
- Loeb, E., & Hurd, N. M. (2019). Subjective social status, perceived academic competence, and academic achievement among underrepresented students. *Journal of College Student Retention: Research, Theory and Practice*, 21(2), 150-165.
- Maltais, C., Duchesne, S., Ratelle, C. F., & Feng, B. (2015). Attachment to the mother and achievement goal orientations at the beginning of middle school: The mediating role of academic competence and anxiety. *Learning and Individual Differences*, 39, 39-48.
- Martin, A. J., & Elliot, A. J. (2016). The role of personal best (PB) and dichotomous achievement goals in students' academic motivation and engagement: A longitudinal investigation. *Educational Psychology*, 36(7), 1285-1302.
- McConnell, M. M., & Eva, K. W. (2012). The role of emotion in the learning and transfer of clinical skills and knowledge. *Academic Medicine*, 87(10), 1316-1322.