

## The Role of Self-efficacy, Emotional Intelligence and Parenting Styles in Anticipating Academic Achievement Motivation of High School Females

Nayere Parishany, M.A.

Counseling, University of Isfahan, Isfahan, Iran

Sohrab Abdi Zarrin

Academic member, University of Qom, Qom, Iran

### Abstract

The purpose of the study was to explore the role of self-efficacy, emotional intelligence and parenting styles in predicting academic achievement motivation of high school female students. The research was descriptive and correlational. The population consisted of all high school girls in Isfahan. The sample under scrutiny was 200 female high school students, chosen randomly using a cluster-multiphase method from among 2 high schools in educational districts 4 and 5 in Isfahan. The questionnaires for self-efficacy (Sherer et al, 1982), emotional intelligence (Petrides & Furnham, 2002) and academic development motivation (Vallerand & Bissonnette, 1992) were completed by the students and parenting styles (Baumrind, 1988) questionnaire was completed by their mothers. A stepwise regression analysis and a correlation test were employed in data analysis. The results showed that from individual and family factors the authoritative style, self-efficacy and emotional intelligence were significant predictors of academic development motivation ( $P < 0.01$ ). Meanwhile, authoritarian and permissive styles did not have significant predictive role in academic achievement motivation. The results, generally, show that parenting styles, self-efficacy and emotional intelligence can affect the academic performance of students.

**Keywords:** academic achievement motivation, parenting styles, self-efficacy, emotional intelligence, high school female students.

## نقش خودکارآمدی، هوش هیجانی و سبک‌های فرزندپروری والدین در پیش‌بینی انگیزش پیشرفت تحصیلی دختران دبیرستانی

نیره پریشانی\*

کارشناسی ارشد مشاوره، دانشگاه اصفهان، اصفهان، ایران

سهراب عبدی زرین

عضو هیأت علمی دانشگاه قم، قم، ایران

### چکیده

هدف این پژوهش بررسی نقش خودکارآمدی، هوش هیجانی و سبک‌های فرزندپروری والدین در پیش‌بینی انگیزش پیشرفت تحصیلی دختران دبیرستانی است. پژوهش از نوع توصیفی همبستگی است. جامعه آماری همه دانش‌آموزان مقطع دبیرستان شهر اصفهان بودند. نمونه مورد مطالعه ۲۰۰ دانش‌آموز دختر مقطع دبیرستان بود که به روش تصادفی خوشه‌ای چند مرحله‌ای از بین دو دبیرستان ناحیه ۴ و ۵ آموزش و پرورش شهر اصفهان انتخاب شدند و پرسشنامه‌های خودکارآمدی عمومی شرر و همکاران (۱۹۸۲)، هوش هیجانی پترایدز و فارنهام (۲۰۰۲)، و انگیزش پیشرفت تحصیلی والراند و بیسونت (۱۹۹۲) را دانش‌آموزان و پرسشنامه‌های سبک‌های فرزندپروری باومریند (۱۹۸۸) را مادران تکمیل کردند. در تحلیل داده‌ها از آزمون همبستگی و تحلیل رگرسیون گام به گام استفاده شد. نتایج تحلیل رگرسیون نشان داد، از بین عوامل خانوادگی و فردی، به ترتیب سبک مقتدرانه، خودکارآمدی و هوش هیجانی پیش‌بینی‌کننده‌های معناداری ( $P < 0.01$ ) برای انگیزش پیشرفت تحصیلی دختران است. این در حالی بود که سبک‌های سهل‌گیرانه و مستبدانه نقش پیش‌بینی‌کنندگی معناداری در انگیزش پیشرفت تحصیلی نداشتند. یافته‌های پژوهش در کل گویای آن است که سبک‌های فرزندپروری، خودکارآمدی و هوش هیجانی بر عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان تأثیر می‌گذارند. واژه‌های کلیدی: انگیزش پیشرفت تحصیلی، سبک‌های فرزندپروری، خودکارآمدی، هوش هیجانی، دانش‌آموزان دختر دبیرستانی.

\* نویسنده مسؤول: parishany.nayere@gmail.com

پذیرش ۹۵/۲/۲۸

وصول ۹۴/۴/۲۱

## مقدمه

یکی از مفاهیم اساسی و درون‌فردی تأثیرگذار بر عملکرد تحصیلی نوجوانان، انگیزش پیشرفت تحصیلی<sup>۱</sup> است. انگیزش نیروی محرک اعمال و رفتارها است و بر نیازها، تمایلات و آرزوهای زندگی تأثیر می‌گذارد (رابیدو<sup>۲</sup>، ۲۰۰۵). بنابراین، انگیزه تحصیلی را می‌توان محرک درونی فرد برای پیشرفت دانست. انگیزش پیشرفت تحصیلی تمایل فراگیر است به اینکه کاری را در قلمرو خاصی به‌خوبی انجام دهد و عملکردش را به‌طور خودجوش ارزیابی کند (فیروزنیا، یوسفی و قاسمی، ۱۳۸۸). ضرورت توجه به دوره نوجوانی به‌عنوان فصلی توأم با رشد و پیشرفت و با توجه به اهمیت انگیزش تحصیلی در پیشرفت جوامع و این واقعیت که تاکنون پژوهش‌های پراکنده در مورد انگیزش پیشرفت تحصیلی و عوامل مرتبط با آن در ایران صورت گرفته است، لذا در این پژوهش رابطه عوامل خانوادگی و فردی با انگیزش پیشرفت تحصیلی نوجوانان بررسی خواهد شد.

یکی از عوامل مربوط به خانواده که در پژوهش‌های قبلی نشان داده شده که با جنبه‌های مختلف عملکرد فرزندان در ارتباط است، سبک‌های فرزندپروری والدین<sup>۳</sup> است (باومریند<sup>۴</sup>، ۱۹۷۱؛ نقل از کوموندورو، تسائوسیس و کوننو<sup>۵</sup>، ۲۰۱۱). طبق تعریف دارلینگ و استینبرگ<sup>۶</sup> (۱۹۹۳) سبک‌های فرزندپروری، مجموعه‌ای از گرایش‌ها، اعمال و جلوه‌های غیرکلامی است که ماهیت تعامل کودک و والدین را در تمامی موقعیت‌های گوناگون مشخص می‌کند. طبق تاپولوژی باومریند سبک‌های فرزندپروری به سه دسته سهل‌گیرانه، مستبدانه و مقتدرانه تقسیم می‌شود. سبک فرزندپروری سهل‌گیرانه در والدینی است که روابط گرمی با فرزندان‌شان دارند و بر رفتار آنها نظارت کمی اعمال می‌کنند یا هیچ‌گونه نظارتی اعمال نمی‌کنند. سبک فرزندپروری مستبدانه در والدینی است که انتظار اطاعت و فرمانبرداری شدید از فرزندان‌شان دارند و تمایل به اعمال تسلط از طریق تنبیه دارند. درنهایت، سبک فرزندپروری مقتدرانه در والدینی است که رفتار والدینی انعطاف‌پذیر، واضح، روشن و باثبات دارند. آنها در عین حال که به نظر فرزندان‌شان گوش می‌کنند و به استقلال و خودمختاری آنها احترام می‌گذارند، بر روی موقعیت‌ها نظارت کلی دارند (کوموندورو و همکاران، ۲۰۱۱).

سیگنر و ورمالست (۲۰۰۲) براساس یک الگوی ساختاری دریافتند، پیشینه خانوادگی و نیز سبک‌های والدگری خانواده با پیشرفت تحصیلی نوجوانان رابطه مستقیم و غیرمستقیم (از طریق متغیرهایی مانند خودپنداشت، عملکرد، حرمت خود و مانند آنها) دارد. طبق یافته‌های پژوهشی ترنر، چاندلر و هفر<sup>۷</sup> (۲۰۰۹) سبک فرزندپروری مقتدرانه هم بر پیشرفت تحصیلی دانشجویان دانشگاه و هم انگیزش درونی و خودکارآمدی تحصیلی آنان تأثیر می‌گذارد. ماتنیزام<sup>۸</sup> (۲۰۰۴) در پژوهشی رابطه مستقیم بین سبک‌های فرزندپروری مقتدرانه با پیشرفت تحصیلی و نبودن رابطه بین سبک‌های فرزندپروری سهل‌گیرانه و مستبدانه با پیشرفت تحصیلی را یافت. طبق یافته‌های لیونگ، لائو و لام<sup>۹</sup> (۱۹۹۸)، چاو و سو<sup>۱۰</sup> (۱۹۹۶)، بین سبک فرزندپروری مقتدرانه با پیشرفت تحصیلی رابطه مستقیم و بین سبک فرزندپروری مستبدانه با پیشرفت تحصیلی رابطه معکوس وجود دارد. لیرياس، مارتن، دی فرین، وان دام و جان<sup>۱۱</sup> (۲۰۰۹) دریافتند که پیشرفت دانش‌آموزان در یک محیط مراقبتی بیشتر است و دانش‌آموزانی که پیشرفت بیشتری داشتند، آنهایی بودند که انگیزه پیشرفت بالایی داشتند.

با آنکه نتایج بررسی‌های بین فرهنگی پارک و کیم<sup>۱۲</sup> (۲۰۱۰)؛ پونگ، جانستون و چن<sup>۱۳</sup> (۲۰۱۰) در مورد سبک والدگری نشان می‌دهند که به‌طور کلی بین پیشرفت تحصیلی کودکان با سبک مستبدانه والدگری رابطه معکوس و با سبک مقتدرانه رابطه‌ای وجود ندارد، اما برخی از پژوهشگران نتایج دیگری را یافتند. برای نمونه لیونگ و همکاران (۱۹۹۸) در پژوهش خود بر روی کودکان هنگ‌کنگ نشان دادند که بین پیشرفت تحصیلی و سبک مستبدانه رابطه مستقیم وجود دارد، اما در کودکان آمریکایی بین پیشرفت تحصیلی با سبک مقتدرانه رابطه مستقیم و با سبک مستبدانه رابطه معکوس وجود دارد. در ایران نیز عریضی و عابدی (۱۳۸۴) رابطه مستقیم شیوه مقتدرانه با انگیزش پیشرفت تحصیلی را یافتند.

با توجه به شواهد پژوهشی طرح شده، به نظر می‌رسد که سبک‌های فرزندپروری بر انگیزش پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان تأثیر می‌گذارد، در حالی که نوع نقش آنها تا حدودی مبهم است. بررسی نقش سبک‌های فرزندپروری بر انگیزش پیشرفت تحصیلی نیاز به پژوهش‌های بیشتری دارد،

1. academic achievement motivation

3. parenting styles

5. Koumoundourou, Tsousis &amp; Kounenou

7. Turner, Chandler &amp; Heffer

9. Leung, Lau &amp; Lam

11. Lirias, Maarten, De Fraine, Van Damme &amp; Jan

13. Pong, Johnston &amp; Chen

2. Rabidea

4. Boumrind

6. Darling &amp; Steinberg

8. Matnizam

10. Chao &amp; Sue

12. Park &amp; Kim

شیوه استفاده بهتر از IQ از طریق خودتنظیمی، اشتیاق، پشتکار و خودانگیزی است. از دیدگاه او هوش هیجانی شامل مؤلفه‌های فردی (خودآگاهی، خودتنظیمی و انگیزش) و اجتماعی (همدلی و مهارت‌های اجتماعی) است. در پژوهش‌های پارکر، هوگان، استابورگ، اوکه و وود<sup>۱</sup> (۲۰۰۶)؛ ایزنبرگ، فابس، گاتری و رایزر<sup>۱۱</sup> (۲۰۰۰)؛ شولتز، ایزارد و بیر<sup>۱۲</sup> (۲۰۰۴) یافت شد که هوش هیجانی بالا پیش‌بینی‌کننده پیامدهای تحصیلی و اجتماعی مثبت در دانش‌آموزان و پیشرفت در موفقیت تحصیلی است. واتوزسکی و آلساما<sup>۱۳</sup> (۲۰۰۴) در پژوهشی دریافتند که هوش هیجانی نقش معناداری در موفقیت تحصیلی و اجتماعی ندارد. پژوهش‌های پترایدز، فردریکسون و فورنهام<sup>۱۴</sup> (۲۰۰۴)؛ تهامی منفرد، علیایی‌زند و یوسفی‌لوبه (۱۳۸۱)؛ صبحی قراملکی (۱۳۹۱) حاکی از رابطه مستقیم بین هوش هیجانی و انگیزش پیشرفت نوجوانان دختر است. در حالی که نتایج پژوهش‌های تمنایی‌فر، صدیقی ارفعی، سلامی محمدآبادی (۱۳۸۹)؛ لعلی‌فاز و عسگری (۱۳۸۷) حاکی از نبودن رابطه معنادار بین هوش هیجانی و پیشرفت تحصیلی است. براساس شواهد پژوهشی به نظر می‌رسد که نقش هوش هیجانی بر عملکرد تحصیلی تا حدی مهم و گیج‌کننده است. بنابراین در این پژوهش ضروری به نظر می‌رسد که به بررسی چگونگی رابطه هوش هیجانی با انگیزش پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان نوجوان پرداخته شود. با وجود پژوهش‌های گفته شده در مورد سبک‌های فرزندپروری، خودکارآمدی و هوش هیجانی، به‌عنوان عوامل مهم پیش‌بینی‌کننده انگیزش پیشرفت تحصیلی، تاکنون پژوهش‌های محدودی به بررسی همزمان این متغیرها پرداخته‌اند. مطالعه‌ای نیز در ایران در این باره یافت نشد، بنابراین هدف پژوهش بررسی رابطه بین سبک‌های فرزندپروری، خودکارآمدی و هوش هیجانی با انگیزش پیشرفت تحصیلی و همچنین تعیین سهم نسبی هر یک از این عوامل در پیش‌بینی انگیزش پیشرفت تحصیلی نوجوانان است. بر این اساس فرضیه‌های پژوهش عبارت‌اند از:

۱- سبک فرزندپروری مقتدرانه انگیزش پیشرفت تحصیلی را پیش‌بینی می‌کند.

بنابراین ضروری به نظر می‌رسد که در این پژوهش به بررسی چگونگی رابطه سبک‌های فرزندپروری با انگیزش پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان دبیرستانی پرداخته شود.

یکی از عوامل فردی و یک مفهوم نسبتاً جدید در حوزه شخصیت که در مورد تأثیر آن بر انگیزش پیشرفت تحصیلی پژوهش‌های بسیاری صورت گرفته، خودکارآمدی است. نظریه‌های رفتار انسانی که به تأثیر افکار و عقاید انسان بر رفتار می‌پردازند، به‌عنوان نظریه‌های شناختی نامگذاری شده‌اند. باندورا<sup>۱</sup> در سال ۱۹۷۷ مفهوم خودکارآمدی را معرفی کرد. وی در سال‌های ۱۹۸۶ و ۱۹۷۷ آن را در چهارچوب نظریه شناختی اجتماعی و چشم‌انداز عاملیت قرار داد (پاجارس<sup>۲</sup>، ۱۹۹۷)؛ به نقل از دینزر، داچی و سجزز<sup>۳</sup> (۲۰۱۱). از دیدگاه او خودکارآمدی به‌عنوان «عقاید و اعتماد فرد به توانایی‌هایش در انجام وظایف خاص» تعریف می‌شود. نظریه شناختی اجتماعی بر نقشی که رابطه بین افکار و عقاید شخصی با وظایف خاص بر موفقیت‌های انسان دارد، تأکید داشت. همچنین از دیدگاه این نظریه، عملکرد انسان به‌صورت تعاملی از عوامل شخصی درونی (افکار و عقاید) و رویدادهای محیطی است (باندورا، ۱۹۸۶، ۱۹۷۷)؛ نقل از دینزر و همکاران، (۲۰۱۱).

در یافته‌های پژوهشی اسچانک<sup>۴</sup> (۲۰۰۳)؛ پاجارس و اوردان<sup>۵</sup> (۲۰۰۶)؛ رابطه مستقیم خودکارآمدی دانش‌آموزان با انگیزش تأیید شده است. در ایران نیز نتایج پژوهش‌های علایی خرایم، نریمانی و علایی خرایم (۱۳۹۱)؛ عباسیان‌فرد، بهرامی و احقر (۱۳۸۹) نشان‌دهنده رابطه مستقیم خودکارآمدی با انگیزش پیشرفت است. پژوهش‌های بسیاری از کارمیچل و تایلر<sup>۶</sup> (۲۰۰۵)؛ لین، لین و کامپریانو<sup>۷</sup> (۲۰۰۴) تأثیرات مستقیم خودکارآمدی بر پیشرفت را نشان می‌دهد. این پژوهش‌ها نقش پیش‌بینی‌کننده خودکارآمدی در رابطه با پیشرفت، انگیزه و یادگیری دانش‌آموزان را تأیید می‌کنند.

مهارت‌ها و توانایی‌های هیجانی و اجتماعی که به‌عنوان هوش هیجانی مشهورند از جمله عوامل اصلی فردی تأثیرگذار بر انگیزش پیشرفت تحصیلی است. مفهوم هوش هیجانی را در آغاز سالووی و مایر<sup>۸</sup> (۱۹۹۰) مطرح کردند (بشارت، شالچی، شمسی‌پور، ۱۳۸۵). به عقیده گلمن<sup>۹</sup> (۱۹۹۵) هوش هیجانی،

1. Bandura

3. Dinther, Dochy &amp; Segers

5. Pajares &amp; Urda

7. Lane, Lane &amp; Kyprianou

9. Golman

11. Eisenberg, Fabes, Guthrie &amp; Reiser

13. Woitaszewski &amp; Alsama

2. Pajares

4. Schunk

6. Carmichael &amp; Taylor

8. Salovay &amp; Mayer

10. Parker, Hogan, Eastabrook, Oke &amp; Wood

12. Schultz, Izard &amp; Bear

14. Petrides, Fredrickson &amp; Furnham

بی‌انگیزگی است. والراند و همکاران ضرایب آلفای کرونباخ زیرمقیاس‌ها را بین ۰/۸۳ تا ۰/۸۷ گزارش کرده‌اند. باقری (۱۳۷۹)، این مقیاس را بر روی دانش‌آموزان دبیرستانی شهر تهران هنجاریابی کردند. نتایج هنجاریابی آنها نشان‌دهندهٔ تقلیل ساختار هفت عامل و مقیاس انگیزش تحصیلی با اندکی تفاوت به پنج عامل روانی و پایایی قابل قبول و ضرایب آلفای کرونباخ بین ۰/۵۵ تا ۰/۸۷ است (کاوسیان و همکاران، ۱۳۸۶). این پژوهشگران نیز ساختار هفت عاملی مقیاس را به سه عامل تقلیل دادند و میزان آلفای کرونباخ سه زیرمقیاس ۰/۷۹، ۰/۸۴ و ۰/۸۶ محاسبه شد. همچنین این مقیاس را به سه قسمت انگیزش تحصیلی درونی، بیرونی و بی‌انگیزگی تقسیم کردند. به گفتهٔ این پژوهشگران دسی و رایان نیز انگیزش تحصیلی را به انگیزش درونی، بیرونی و بی‌انگیزگی تقسیم کرده‌اند. در این پژوهش پایایی با استفاده از آزمون آلفای کرونباخ ۰/۸۰ محاسبه شد. دو نمونه از پرسش‌های این پرسشنامه: چرا به مدرسه می‌روید؟ ۱- چون مدرسه برایم جالب و سرگرم‌کننده است. ۲- نمی‌دانم چرا به مدرسه می‌روم و راستش اهمیتی هم نمی‌دهم. پرسشنامه شیوه‌های فرزندپروری<sup>۳</sup>: باوریند (۱۹۸۸) این مقیاس را ساخته است (عریضی، عابدی، ۱۳۸۴). این ابزار شامل سه گویه است: یک گویه، شیوه سهل‌گیرانه (۱۰ جمله: ۲۸، ۲۴، ۲۱، ۱۹، ۱۷، ۱۴، ۱۳، ۱۰، ۶، ۱)، یک گویه، شیوه مقتدرانه (۱۰ جمله: ۳۰، ۲۷، ۲۳، ۲۲، ۲۰، ۱۵، ۱۱، ۸، ۵، ۴) و یک گویه، مربوط به شیوه مستبدانه (۱۰ جمله: ۲۹، ۲۶، ۲۵، ۱۸، ۱۶، ۱۲، ۹، ۷، ۳، ۲). بوری<sup>۴</sup> (۱۹۹۳) میزان پایایی این مقیاس را با استفاده از روش بازآزمایی بین خرده‌مقیاس‌ها ۰/۷۸ و ۰/۸۱ محاسبه کرده است (عریضی، عابدی، ۱۳۸۴). در ایران، اسفندیاری (۱۳۷۴) روایی محتوایی این ابزار را گزارش کرده است. همچنین میزان پایایی آن نیز به روش بازآزمایی از ۰/۷۷ تا ۰/۶۹ گزارش شده است. در این پژوهش پایایی سه زیرمقیاس سبک‌های سهل‌گیرانه و مستبدانه و مقتدرانه به ترتیب ۰/۶۸، ۰/۷۷ و ۰/۷۱ محاسبه شد. همچنین مادران دانش‌آموزان به پرسشنامه پاسخ دادند. دو نمونه از گویه‌های پرسشنامه: ۱- والدین باید به بچه‌های خود اجازه دهند تا هر آنچه را که می‌خواهند انجام دهند. ۲- اگر بچه‌ها کاملاً موافق میل والدین خود رفتار کنند، در آینده افراد موفق خواهند شد. مقیاس خودکارآمدی عمومی<sup>۵</sup>: شرر و همکاران (۱۹۸۲) این پرسشنامه را ساخته‌اند. این مقیاس ۱۷ گویه دارد و در مقیاس لیکرت است که برای هر سؤال ۵ گزینه از کاملاً موافقم تا

۲- سبک فرزندپروری سهل‌گیرانه انگیزش پیشرفت تحصیلی را پیش‌بینی می‌کند.  
۳- سبک فرزندپروری مستبدانه انگیزش پیشرفت تحصیلی را پیش‌بینی می‌کند.  
۴- هوش هیجانی انگیزش پیشرفت تحصیلی را پیش‌بینی می‌کند.  
۵- خودکارآمدی انگیزش پیشرفت تحصیلی را پیش‌بینی می‌کند.  
همچنین این پژوهش به بررسی سهم هر یک از این عوامل در پیش‌بینی انگیزش پیشرفت تحصیلی در نوجوانان دختر پرداخته است.

## روش

**روش پژوهش، جامعه آماری و نمونه:** روش پژوهش از نوع توصیفی همبستگی است. در این پژوهش، سبک‌های فرزندپروری، خودکارآمدی و هوش هیجانی متغیرهای پیش‌بین و انگیزش پیشرفت تحصیلی متغیر ملاک بود. جامعه آماری پژوهش را همهٔ دانش‌آموزان دختر مقطع دبیرستان شهر اصفهان در سال تحصیلی ۹۳-۱۳۹۲ تشکیل دادند. حجم جامعه ۴۲۷۷۵ نفر بود. نمونه آماری براساس جدول مورگان (بیابانگرد، ۱۳۸۶) ۲۰۰ دانش‌آموز دختر انتخاب شد. روش نمونه‌گیری تصادفی خوشه‌ای چندمرحله‌ای بود. به این صورت که ابتدا از بین ۵ ناحیه آموزش و پرورش اصفهان، ناحیه ۴ و ۵ به صورت تصادفی انتخاب شدند. در مرحله دوم به صورت تصادفی از هر ناحیه یک دبیرستان دخترانه و از هر دبیرستان چهار کلاس (اول، دوم، سوم و چهارم) انتخاب شد. پس از آن پرسشنامه انگیزش پیشرفت تحصیلی، خودکارآمدی و هوش هیجانی در میان دانش‌آموزان و پرسشنامه سبک‌های فرزندپروری در میان مادران آنها توزیع شد. ۲۰ پرسشنامه قابلیت تحلیل نداشت و در مجموع ۲۰۰ پرسشنامه تحلیل گردید.

## ابزار سنجش:

**آزمون انگیزش پیشرفت تحصیلی<sup>۱</sup>:** این ابزار را والراند و بیسونت<sup>۲</sup> (۱۹۹۲) در کشور کانادا ساخته‌اند. این آزمون را اولین بار بحرانی (۱۳۷۲) مورد استفاده قرار داد و پایایی و روایی آن را نیز بررسی کرد (عریضی، عابدی، ۱۳۸۴). این ابزار در بردارندهٔ هفت خرده‌مقیاس است که این خرده‌مقیاس‌ها شامل انگیزش درونی برای فهمیدن، انگیزش درونی برای کار و پیشرفت، انگیزش درونی برای تجربهٔ تحریک، تنظیم همانندسازی شده، تنظیم درونی شده، تنظیم بیرونی و

1. academic achievement motivation test  
3. Parenting Styles Questionnaire  
5. General Self-Efficacy Scale

2. Vallerand & Bissonnette  
4. Buri

گرفته شده است. در پژوهشی که مارانی (۱۳۸۲) در ایران در مورد هنجاریابی این پرسشنامه بر روی یک نمونه ۳۰۰ نفری دانشجویان و دانش‌آموزان شهر اصفهان انجام داد، از طریق روش تحلیل عوامل و روایی سازه، روایی بالایی را برای این پرسشنامه گزارش کرد. همچنین ضریب پایایی ابزار از طریق همسانی سؤالات با استفاده از معادله ضریب آلفای کرونباخ ۰/۸۱ گزارش شد که نشان‌دهنده پایایی مطلوب این پرسشنامه است. در این پژوهش پایایی با استفاده از آلفای کرونباخ ۰/۷۷ محاسبه شد.

دو نمونه از گویه‌های این پرسشنامه: ۱- در مجموع قادرم با استرس‌ها مقابله کنم. ۲- معمولاً با دشواری در خودم انگیزه ایجاد می‌کنم.

### روش اجرا و تحلیل داده‌ها:

پس از هماهنگی‌های انجام گرفته با اداره آموزش و پرورش، ابتدا آموزش‌هایی به صورت کلاسی به منظور تکمیل پرسشنامه‌ها صورت گرفت. سپس پرسشنامه‌های خودکارآمدی، هوش هیجانی و انگیزش تحصیلی در میان دانش‌آموزان و پرسشنامه سبک‌های فرزندپروری در میان مادران آنان توزیع شد.

داده‌ها با استفاده از SPSS19 تحلیل شد، همچنین در تحلیل داده‌ها از آزمون همبستگی و تحلیل رگرسیون گام به گام استفاده شد.

### یافته‌ها

برای تعیین هر یک از متغیرهای خانوادگی و فردی (متغیرهای پیش‌بین) و نیز سهم آنان در پیش‌بینی انگیزش پیشرفت تحصیلی (متغیر ملاک) از رگرسیون به روش گام به گام استفاده شد.

کاملاً مخالفم، وجود دارد که نمرات آنها از ۱ تا ۵ تغییر می‌کند. براتی (۱۳۷۶) روایی سازه مقیاس را در ایران با محاسبه همبستگی بین نمره‌های به دست آمده از این مقیاس با اندازه‌های چندین ویژگی شخصیتی (مقیاس کنترل درونی - بیرونی راتر<sup>۱</sup>، خرده‌مقیاس کنترل شخصی، مقیاس LE گورین و لائویتی<sup>۲</sup>، مقیاس درجه اجتماعی مارلو و کران<sup>۳</sup> و مقیاس شایستگی بین‌فردی روزنبرگ<sup>۴</sup>) تأیید شد، همچنین مقیاس فام (۱۳۷۹) پایایی آزمون را با استفاده از آلفای کرونباخ، ۰/۷۵ گزارش کرده است (عبداللهی عدلی انصار، ۱۳۸۲). در پژوهشی در ایران علانی، عبداللهی عدلی انصار، هاشمی و بیرامی (۱۳۹۰) نیز پایایی آزمون را برابر با ۰/۷۸ گزارش کرده‌اند. در پژوهش کنونی همسانی درونی آزمون با استفاده از آلفای کرونباخ ۰/۷۸ محاسبه شد. دو نمونه از گویه‌های این پرسشنامه: ۱- به توانایی خود برای انجام کارها اعتماد دارم. ۲- از روبه‌رو شدن با مشکلات اجتناب می‌کنم.

**پرسشنامه هوش هیجانی<sup>۵</sup>:** پترایدز و فارنهام<sup>۶</sup> (۲۰۰۲) این ابزار را طراحی کرده‌اند. این پرسشنامه شامل ۳۰ سؤال است و به هر گویه نمره ۱ تا ۷ (از کاملاً مخالف تا کاملاً موافق) داده می‌شود. البته در سؤالات ۲۸، ۲۶، ۲۵، ۲۲، ۱۸، ۱۶، ۱۴، ۱۳، ۱۲، ۱۰، ۸، ۷، ۵، ۴، ۲، طریقه نمره‌گذاری معکوس است. چهار عامل خوش‌بینی (ماده‌های ۳، ۵، ۱۲، ۱۳، ۲۰، ۲۴، ۲۷)، درک عواطف خود و دیگران (۶، ۹، ۱۱، ۱۵، ۱۷، ۱۹، ۲۱، ۲۳، ۲۹)، کنترل عواطف (۴، ۷، ۱۰، ۱۴، ۱۸، ۲۲، ۲۵) و مهارت‌های اجتماعی (۱، ۲، ۸، ۱۶، ۲۶، ۲۸) با این پرسشنامه سنجیده می‌شوند. پترایدز و فارنهام (۲۰۰۳) همسانی درونی تمام‌عیار را در این پرسشنامه ۰/۸۶ محاسبه کرده‌اند. همچنین روایی بالایی این ابزار، از بررسی رابطه هر گویه با کل پرسشنامه، تأیید

جدول ۱- ضرایب رگرسیون خام و استاندارد برای معادله پیش‌بینی انگیزش پیشرفت تحصیلی

سطح معناداری	T	ضرایب استاندارد شده متغیرها	انحراف معیار	B	
۰/۰۰۱	۶/۱۲	۰/۳۸	۰/۴۸	۲/۹۵	سبک مقتدرانه
۰/۰۰۱	۴/۴۹	۰/۲۶	۰/۰۵	۰/۲۶	خودکارآمدی
۰/۰۰۱	۳/۳۲	۰/۲۰	۰/۰۲	۰/۰۷	هوش هیجانی

1. Rutter  
3. Marlu & Kran  
5. Emotional Intelligence Questionnaire

2. Gurrin & Laoviettny  
4. Ruzenberg  
6. Petrides & Furnham

یافته دیگر پژوهش این بود که سبک مستبدانه و سهل‌گیرانه در پیش‌بینی انگیزش پیشرفت تحصیلی دختران نقش معناداری ندارد که این نیز به این معنا است که عملکرد تحصیلی نوجوانان دختر هیچ‌گونه ارتباطی با نظارت شدید داشتن و یا نداشتن والدین ندارد. چون ممکن است تسلط و محدودیت ناشی از سبک مستبدانه و یا نبودن نظارت ناشی از سبک سهل‌گیرانه باعث شود نوجوان دختر به توانایی‌های خود اعتماد نداشته باشد و یا اضطراب شدیدی را تجربه کند که این باعث بی‌انگیزشی تحصیلی در وی می‌شود. یافته‌های پژوهش کنونی همسو با یافته‌های پژوهشی ماتنیزام (۲۰۰۶) و نیز ناهمسو با یافته‌های پژوهش پارک و کیم (۲۰۱۰)، پونگ، جانستون و چن (۲۰۱۰) است که وجود رابطه معکوس معنادار بین سبک مستبدانه و نیز نبودن رابطه معنادار سبک مقتدرانه با پیشرفت تحصیلی کودکان را یافتند. در پژوهش‌هایی ترنر، استوارد و لاپان<sup>۳</sup> (۲۰۰۴)؛ رایموند و همکاران<sup>۴</sup> (۲۰۱۲)؛ گوشو و وینسون<sup>۵</sup> (۲۰۰۶) یافتند که وقتی نوجوانان والدین را حامی خود درک کنند، خودکارآمدی تحصیلی و مسیر شغلی بیشتری را گزارش می‌دهند. کوموندورو و همکاران (۲۰۱۱) در پژوهش خود رابطه مثبت سبک مستبدانه با مشکلات تصمیم‌گیری مسیر شغلی را یافتند. همچنین راجوسکی، ریچاردسون، دنت و فلای<sup>۶</sup> (۱۹۹۶)؛ فراری و الیوت<sup>۷</sup> (۱۹۹۴)؛ لامبورن، مونتس، استینبرگ و دورنبوش<sup>۸</sup> (۱۹۹۱) و ماکویی و مارتین<sup>۹</sup> (۱۹۸۳) یافتند تسلط و نظارت شدید والدین مانع پیشرفت تحصیلی، سلامت روان و کفایت و شایستگی فرزندان می‌شود که یکی از دلایل این ناهمخوانی نیز تفاوت در سازه و یا نمونه مطالعاتی است.

یافته دیگر پژوهش نقش مثبت معنادار خودکارآمدی در پیش‌بینی انگیزش پیشرفت تحصیلی نوجوانان دختر است. در توجه این امر می‌توان گفت دانش‌آموزان دختری که اعتماد بیشتری به توانایی‌های خود دارند، انگیزه و توان بیشتری در امور تحصیلی خود دارند. این یافته همسو با یافته‌های پژوهش‌های اسپانک (۲۰۰۳)؛ پاچارس و اوردان (۲۰۰۶)؛ چانگ و سالومون (۲۰۱۰)؛ چمنس و گارسیا (۲۰۱۰)؛ حبیبه و همکاران (۲۰۰۹) و گرین و میلر (۲۰۰۲) است.

همچنین از دیگر نتایج پژوهش نقش مثبت معنادار هوش هیجانی در پیش‌بینی انگیزش پیشرفت تحصیلی آزمودنی‌ها بود.

نتایج حاصل از تحلیل رگرسیون در جدول ۱ نشان می‌دهد که رگرسیون متغیر انگیزش پیشرفت تحصیلی از روی متغیرهای سبک مقتدرانه، خودکارآمدی و هوش هیجانی، از لحاظ آماری معنادار است ( $P < 0/01$ ) و این متغیرها بخشی از واریانس انگیزش پیشرفت تحصیلی را تبیین می‌کنند. به عبارت دیگر این نتیجه نشان می‌دهد که ضرایب رگرسیون معنادار است و شواهد کافی برای تأیید فرضیه‌های ۱، ۴، ۵ وجود دارد. به عبارت دیگر بین متغیرهای سبک مقتدرانه، خودکارآمدی و هوش هیجانی با انگیزش پیشرفت تحصیلی از لحاظ آماری رابطه معنادار ( $P < 0/01$ ) وجود دارد. این در حالی بود که سبک‌های سهل‌گیرانه و مستبدانه نقش پیش‌بینی‌کنندگی معناداری در انگیزش پیشرفت تحصیلی نداشتند، بنابراین فرضیه‌های ۲ و ۳ که مربوط به این متغیرها است، تأیید نمی‌شود.

### بحث و نتیجه‌گیری

هدف پژوهش تعیین رابطه و سهم نسبی هر یک از متغیرهای سبک‌های فرزندپروری، خودکارآمدی و هوش هیجانی در پیش‌بینی انگیزش پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان دختر بود. نتایج نشان داد سبک فرزندپروری مقتدرانه انگیزش پیشرفت تحصیلی نوجوانان دختر را به صورت مثبت پیش‌بینی می‌کند. به این معنا که دانش‌آموزان دختری که والدینشان نظارت معقولی بر رفتار فرزندان دارند و نیز محیط گرم و پذیرایی برای آنان فراهم می‌کنند، انگیزه و نیروی بیشتری برای انجام امور تحصیلی خود به دست می‌آورند و عملکرد تحصیلی آنان نیز بهبود می‌یابد. در توجه این یافته از پژوهش می‌توان گفت سبک تربیتی توأم با پذیرش و تشویق والدین که به پرورش استقلال در فرزندان آنان منجر می‌گردد، اعتماد به توانایی را در این فرزندان افزایش می‌دهد. بنابراین انگیزش تحصیلی بیشتری دارند. همچنان که، طبق نظریه خودکارآمدی بندورا (۱۹۹۷)، اشخاص مهم زندگی مثل والدین، نقش مهمی در شکل‌گیری ادراکات نوجوان از ارزش‌ها و توانایی‌های شخصی دارند (فرانک، پلانکت، اتن<sup>۱</sup>، ۲۰۱۰). گزارش‌های پژوهشی جوانگ و سیلبریسن<sup>۲</sup> (۲۰۰۲) نیز حاکی از رابطه مستقیم عقاید ظرفیت و توانایی تحصیلی دانش‌آموزان با سبک فرزندپروری مقتدرانه است که این به پیشرفت دانش‌آموزان در مدرسه منجر می‌شود.

1. Frank, Plunket & Otten  
3. Turner, Steward & Lapan  
5. Gushue & Whison  
7. Ferrari & Olivette  
9. Maccoby & Martin

2. Juang & Silbereisen  
4. Raymund et al.  
6. Radziszewska, Richardson, Dent & Fla  
8. Lamborn, Mounts, Steinberg & Dornbusch

همچنین با توجه به اینکه مطالعه براساس سبک‌های فرزندپروری ادراک شده نبود، لازم است پژوهشی نیز بر این اساس انجام شود. یکی دیگر از محدودیت‌های پژوهش این بود که شرکت‌کنندگان، دانش‌آموزان نوجوان دبیرستانی گروه سنی خاص یک ناحیه جغرافیایی بودند که این تعمیم نتایج به دیگر گروه‌های سنی، مقطع تحصیلی و مناطق جغرافیایی را با مشکل روبه‌رو می‌کند. بنابراین یکی از اهداف پژوهشی آینده انجام پژوهشی در دیگر بافت‌های فرهنگی و جغرافیایی، مقاطع تحصیلی و با همه جفت‌های جنسیتی ممکن والد - فرزند (مثل رابطه سبک اقتدار پدری و مادری با فرزند همجنس یا غیرهمجنس) است.

نتایج پژوهش بر اهمیت رابطه والد - نوجوان و نیز خودکارآمدی و هوش هیجانی برای مشاوران، مدارس و خانواده‌ها تأکید می‌کند. بنابراین مشاوران می‌توانند اقداماتی در بررسی نوع سبک فرزندپروری، سطح خودکارآمدی و هوش هیجانی و همچنین آموزش مهارت‌های فرزندپروری به‌منظور حل مشکلات تحصیلی نوجوانان انجام دهند. علاوه بر این خانواده‌ها نیز می‌توانند فرایندهای افزایش خودکارآمدی را (مثل تجارب موفقیت‌آمیز، یادگیری جانشینی، تشویق و ترغیب اجتماعی و شیوه‌های تنظیم عواطف و...) به‌منظور افزایش خودکارآمدی دانش‌آموزان به‌کار برند.

### منابع

اسفندیاری، غ. (۱۳۷۴). بررسی و مقایسه شیوه‌های فرزندپروری مادران کودکان مبتلا به اختلال رفتاری و مادران کودکان بهنجار، پایان‌نامه کارشناسی ارشد، انستیتو روانپزشکی ایران.

بشارت، م.ع؛ شالچی، ب و شمس‌پور، ح. (۱۳۸۵). بررسی رابطه هوش هیجانی با موفقیت تحصیلی دانش‌آموزان. *اندیشه‌های نوین تربیتی*، دوره ۲، شماره ۳ و ۴، ۷۳-۶۰.

تمنایی‌فر، م.ر؛ صدیقی ارفعی، ف؛ سلامی محمدآبادی، ف. (۱۳۸۹). رابطه هوش هیجانی، خودپنداره و عزت‌نفس با پیشرفت تحصیلی، *فصلنامه راهبردی آموزش*، دوره ۳، شماره ۳، ۱۲۶-۱۲۱.

تهامی‌منفرد، ش؛ علیایی‌زند، ش. و یوسفی‌لویه، م. (۱۳۸۱). بررسی رابطه هوش هیجانی و راهبردهای رویارویی در دانش‌آموزان عادی و تیزهوشان دبیرستان‌های شهر تهران. اولین همایش ملی استعدادهای درخشان، شیراز.

صبحی‌قراملکی، ن. (۱۳۹۱). پیش‌بینی انگیزه پیشرفت تحصیلی بر اساس هوش هیجانی دانش‌آموزان. *مجله روان‌شناسی مدرسه*، دوره ۱، شماره ۳، ۶۲-۴۹.

بنابراین فرض بر این است که دانش‌آموزانی که قدرت تنظیم و آگاهی هیجانات بالاتری دارند در رویارویی با مسائل تحصیلی خود با انگیزه‌تر هستند، همچنین اسلاسکی و کارت‌رایت<sup>۱</sup> (۲۰۰۲) نیز بر این باور بودند که هوش هیجانی عامل مهمی در تعیین موفقیت‌های زندگی و سلامت روانی است، چون بر توانایی افراد برای مقابله مؤثر با فشارها و تقاضاهای محیطی تأثیرگذار است. این یافته پژوهش، با یافته‌های پژوهش‌های اسجورگ (۲۰۰۱)؛ بویاتزیز (۲۰۰۲)؛ صبحی‌قراملکی (۱۳۹۱) و کاسچوب (۲۰۰۲) همسو است. همچنین از دیدگاه پترایدز و همکاران (۲۰۰۴) مدارسی که هوش هیجانی و هوش شناختی را به هم متصل می‌کنند و به پیشرفت همگام و هماهنگ آنها توجه دارند، سطح عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان را بهبود می‌بخشند. در توجیه این امر می‌توان گفت افرادی که هوش هیجانی بالاتری دارند خوشبین‌تر هستند، بنابراین این افراد توانایی‌های خود را مثبت ارزیابی می‌کنند و انگیزش تحصیلی بالاتری دارند. این در حالی است که این یافته از پژوهش با یافته‌های پژوهش‌های تمنایی‌فر و همکاران (۱۳۸۹)، لعلی‌فاز و عسگری (۱۳۸۷) و واتوزسکی و آلساما (۲۰۰۴) همخوانی ندارد که یکی از دلایل این امر نیز ممکن است تفاوت در نمونه‌های مطالعاتی و یا آزمون‌های مورد استفاده در پژوهش‌ها باشد. همچنین یافته‌های (بورلی، کیر، نیکلا و اسکات دونالد<sup>۲</sup>، ۲۰۰۸؛ چان<sup>۳</sup>، ۲۰۰۷؛ ویلیام، کان، لپیژ، نیومن و کامیموری<sup>۴</sup>، ۲۰۰۸) نشان دادند که هوش هیجانی با خودکارآمدی و عملکرد بهتر در زمینه‌های خودتنظیمی، ابراز وجود، استقلال، همدردی با دیگران و خوش‌بینی رابطه دارد.

یکی از کاربردهای اصلی پژوهش کنونی این است که ساز و کارهایی را که براساس آن سبک‌های فرزندپروری و هوش هیجانی بر عملکرد تحصیلی نوجوانان تأثیر می‌گذارد، مشخص می‌کند. علاوه بر این نتایج پژوهش نشان داد، سبک‌های فرزندپروری والدین (مقتدرانه)، خودکارآمدی و هوش هیجانی نقش تعیین‌کننده در عملکرد تحصیلی نوجوانان دارند که تأکید بر نقش مؤثر خانواده به‌ویژه شیوه‌های تربیتی والدین بر این مفهوم و به‌طور کلی عملکرد تحصیلی نوجوانان دارد.

برخی از محدودیت‌های این پژوهش عبارت بودند از: اولاً، یافته‌ها براساس اطلاعات خودگزارشی بود. علاوه بر این چون بررسی مفاهیم به‌صورت همزمان بود، مشکل نسبت میان علت و معلول وجود دارد و نیاز است در طرح‌های طولی بررسی شود تا اطلاعات رشدی مربوط به این مفاهیم را ثابت کند.

1. Slaski & Cartwright  
3. Chan

2. Beverly, Kir, Nicola & Schutte Donald  
4. William, Kahn, Lipizzi, Newman & Kamimori

- Carmichael, C., & Taylor, J.A. (2005). Analysis of student beliefs in a tertiary preparatory mathematics course. *International Journal of Mathematical Education in Science and Technology*, 36(7), 713-719.
- Chan, W. (2007). Emotional intelligence and components of burnout among Chinese secondary school teachers in Hong Kong. *Teaching and Teacher Education*, 22(8), 1042-1054.
- Chao, R.K., & Sue, S. (1996). Chinese parental influence and their children's school success: A paradox in the literature on parenting styles. In S. Lau (Ed.), *Growing up the Chinese way* (pp.93-120). *Hong Kong: Chinese University Press*.
- Darling, N., and Steinberg, L. (1993). Parenting style as context: An integrative model. *Psychol. Bull.* 113, 487-496.
- Dinther, M.V., Dochy, F., & Segers, M. (2011). Factors affecting student's self-efficacy in higher education. *Educational Research Review*, 6 (2011), 95-108.
- Eisenberg, N., Fabes, R.A., Guthrie, I.K., & Reiser, M. (2007). Dispositional emotionality and regulation: Their role in predicting quality of social functioning. *Journal of Personality and Social Psychology*, 78, 136-157.
- Ferrari, J.R., & Olivette, M.J. (1994). Parental authority and the development of female dysfunctional procrastination. *Journal of Research in Personality*, 28, 87-100.
- Frank, G., Plunket, S.W., & Otten, M.P. (2010). Perceived Parenting, self-esteem, and general self-efficacy of Iranian American Adolescents. *Journal of Child and Family Studies*, 19 (2010), 738-746.
- Goleman, D. (1995). *Emotional Intelligence*. Bantam Books, N.Y.
- Greene, B.A, Miller, R.B, Growson, H.M, Duke, BL & Akeyok, L. (2002). Prediction high school student's cognitive engagement and achievement: contributions of classroom perceptions and motivation, *Contemporary Educational Psychology*, 29,462-482.
- Gushue, G.V., & Whitson, M.L. (2006). The relationship among support, ethnic identity, Career decision self efficacy, and outcome expectations in African American high school students. *Journal of Career Development*, 33, 112-124.
- Juang, L.P., Silbereisen, R.K. (2002). The relationship between adolescent academic capability beliefs, parenting and school grades. *Journal of Adolescent*, 25, 3-18.
- عباسیان فرد، م؛ بهرامی، ه؛ قدسی، ا (۱۳۸۹). رابطه خودکارآمدی با انگیزه پیشرفت در دانش آموزان دختر پیش دانشگاهی، *فصلنامه روان‌شناسی کاربردی*، ۴ (۱)، ۹۵-۱۰۹.
- عبداللهی عدلی انصار، و (۱۳۸۲). بررسی رابطه باورهای خود اثربخشی و مرکز کنترل با پیشرفت تحصیلی دانشجویان دانشگاه تبریز، پایان‌نامه کارشناسی ارشد، دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی دانشگاه تبریز.
- عریضی، ح. ر؛ عابدی، ا. (۱۳۸۴). بررسی رابطه انگیزش پیشرفت تحصیلی دانش آموزان دوره متوسطه شهر اصفهان با ویژگی های خانوادگی آنان. *فصلنامه خانواده‌پژوهی*، سال اول، شماره ۲، صص ۱۴۷-۱۳۹.
- علائی، پ؛ عبداللهی عدلی انصار، و؛ هاشمی، ت. و بیرامی، م. (۱۳۹۰). پیش‌بینی راهبردهای یادگیری، خودکارآمدی و پیشرفت تحصیلی براساس اهداف پیشرفت دانش آموزان سال دوم متوسطه شهر تبریز، *فصلنامه اندیشه‌های نوین تربیتی*، دوره ۷، شماره ۱، ۸۶-۶۵.
- علایی خرابم، ر؛ نریمانی، م. و علایی خرابم، س. (۱۳۹۱). مقایسه باورهای خودکارآمدی و انگیزه پیشرفت در میان دانش آموزان با و بدون توان یادگیری، *مجله ناتوانی‌های یادگیری*، دوره ۱، شماره ۳، ۱۰۴-۸۵.
- فیروزنیا، س؛ قاسمی، غ؛ یوسفی، ع.ر. (۱۳۸۸). ارتباط انگیزش تحصیلی با پیشرفت تحصیلی دانشجویان پزشکی دانشگاه علوم پزشکی اصفهان. *مجله ایرانی آموزش در علوم پزشکی*، (۱) ۹، ۸۵-۷۹.
- کاوسیان، ج؛ فراهانی، م.ت؛ کدیور، پ؛ هومن، ع؛ شهرآری، م. و فرزاد، و. (۱۳۸۶). مطالعه عوامل مؤثر بر انگیزش تحصیلی دانش آموزان دختر و پسر دبیرستان‌های سراسر کشور در سال تحصیلی ۸۴-۱۳۸۳، *فصلنامه روان‌شناسی دانشگاه تبریز*، سال دوم، شماره ۸، ۱۰۸-۸۵.
- لعلی‌فاز، ا. و عسگری، ع. (۱۳۸۷). توان پیش‌بینی هوش هیجانی و متغیرهای جمعیت‌شناختی در پیشرفت تحصیلی دانش آموزان تیزهوش. *مطالعات تربیتی و روان‌شناسی*، (۱) ۹، ۱۸۱-۱۶۷.
- مارانی، م. (۱۳۸۲). *هنجاریابی پرسشنامه ویژگی‌های هوش عاطفی در بین دانشجویان و دانش‌آموزان*. پایان‌نامه کارشناسی ارشد روان‌شناسی عمومی، دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی، دانشگاه اصفهان، اصفهان.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New Yourk, H.W. compan.
- Beverly, A., Kir, N.S., Schutte Donald, W.H. (2008). Development and preliminary validation of an emotional self-efficacy scale. *Personality and Individual Differences*, 45(5), 432- 436.
- Boyatzzis, E. (2002). *Developing Emotional Intelligence*. To be published in San Francisco: Jossey – Bass.



- Koumoundourou, G., Tsaousis, I., & Kounenou, K. (2011). Parental influences on Greek adolescent's career decision-making difficulties: the mediating role of Core self-evaluations. *Journal of Career Assessment*, 19 (2), 165-182.
- Lamborn, S.D., Mounts, N. S., Steinberg, L., & Dornbusch, S.M. (1991). Patterns of competence and adjustment among adolescents from authoritative, authoritarian, indulgent, and neglectful families. *Child Development*, 62, 1049-1065.
- Lane, J., Lane, A., & Kyprianou, A. (2004). Self-efficacy, self-esteem and their impact on academic performance. *Social Behaviour and Personality*, 32, 247-256.
- Leung, K., Lau, S., & Lam, W. (1998). Parenting styles and academic achievement: A cross-cultural study. *Merrill-Palmer Quarterly*, 44, 234-241.
- Lirias, kuleuven.be, Maarten, P., De Fraine, S., Van Damme, B., & Jan, J.D. (2009). Development of the relation between achievement and academic self-concept in secondary school. *American Educational Research Association*. San Diego, CA.
- Maccoby, E.E., & Martin, J. (1983). Socialization in the context of the family: Parent-child interaction. In E.M. Hetherington (Ed.), P.H. Mussen (Series Ed.), *Handbook of child psychology: Vol 4. Socialization, personality, and social development* (pp. 1-101). New York, NY: John Wiley.
- Matnizam, M. (2006). *Parenting style and its relationship with academic achievement in secondary school students*. Unpublished master's thesis, Universiti Putra Malaysia.
- Pajares, F., & Urdan, T. (2006). *Self-efficacy beliefs in adolescents*. Greenwich, CT: Information Age Publishing.
- Park, Y.S., & Kim, B.S.K. (2010). Acculturation, enculturation, parental adherence to Asian- American college students. *Asian American Journal of Psychology*, 1(1), 67-79.
- Parker, J.D., Hogan, M.J., Eastabrook, J.M., Oke, A., & Wood, L.M. (2006). Emotional intelligence and student retention: Predicting the successful transition from high school to university, *Personality and Individual Differences*, 41, 1329-1336.
- Petrides, K.V., & Furenham, A. (2003). Trait emotional intelligence: Behavioural validation in two studies of emotion recognition and reactivity to mood induction. *European Journal of Personality*, 17, 39-57.
- Petrides, K.V., Frederickson, N., & Furnham, A. (2004). The role of trait emotional intelligence in academic performance and deviant behavior at school, *Personality and Individual Differences*, 36, 277-293.
- Pong, S., Johnston, J., & Chen, V. (2010). Authoritarian parenting and Asian adolescent school performance: Insights from the US and Taiwan. *International Journal of Behavioral Development*, 34(1), 62-72.
- Rabideau, S.T. (2005). Effects of achievement motivation on behavior. Available at <http://www.personalityresearch.org/papers/rabideau.html>, accessed on 10th Nov. 2009.
- Radziszewska, B., Richardson, L.D., Dent, C.W., & Flay, B.R. (1996). Parenting style and adolescent depressive symptoms, smoking, and academic achievement: Ethic, gender, and SES differences. *Journal of Behavioral Medicine*, 19, 289-305.
- Raymund, P., Garcia, J.M., Lloyd, S., Restubog, D., Toledano, L.S., Tolentino, L.R., & Rafferty, A.E. (2012). Differential moderating effects of student- and parent- related support in the relationship between learning goal orientation and career decision-making self-efficacy. *Journal of Career Assessment*, 20, 22-33.
- Schultz, D., Izard, C.A., & Bear, G. (2004). Children's emotion processing: Relations to emotionality and aggression. *Development and psycho pathology*, 16, 371-387.
- Schunk, D.H. (2003). Self-efficacy for reading and writing: Influence of modeling, goal setting and self-evaluation. *Reading and Writing Quarterly: Overcoming Learning Difficulties*, 19(2), 159-172.
- Seginer, R., & Vermulst, A. (2002). Family environment, educational aspirations, and academic achievement in two cultural settings. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 33 (6), 540-558.
- Sjoberg, L. (2001). Emotional intelligence and life adjustment. *Center for Economic Psychology*.
- Slaski, M., Cartwright, S. (2002). Health, Performance and Emotional Intelligence: An Exploratory Study of Retail Managers. *Stress and Health*, 18. 63-68.
- Turner, A., Chandler, M., & Heffer, W. (2009). The influence of parenting styles, achievement motivation and self-efficacy on academic performance in college students. *Journal of College Student Development*, 50(3), 337-346.
- Turner, S.L., Steward, J.C., & Lapan, R.T. (2004). Family factors associated with sixth-grade adolescents' math and science career interests. *Career Development Quarterly*, 53, 41-52.
- Vallerand, R.J., & Bissonnette, R. (1992). Intrinsic, Extrinsic, and Motivational Styles as Predictors of Behavior: A Prospective Study. *Journal of Personality*, 60, 599-620.

William, D.S., Killogre, Ellen T., Kahn-Greene, Erical., Lipizzi, Rachel, A., Newman, Gary, H., Kamimori, Thomas, J., & Balkin. (2008). Sleep Deprivation reduces perceived emotional intelligence and constructive thinking skills. *Sleep medicine*, 9(5), 517-526.

Woitaszewski, S.A., & Aalsama, M.C. (2004). The contribution of emotional intelligence to social and academic success of gifted adolescence as measured by the multi factor emotional intelligence scale. *Roper Review*, 27, 30-45.