

انگیزش پیشرفت تحصیلی: نقش عوامل فردی و خانوادگی

نیره پریشانی^۱
سهراب عبدی زرین^۲

چکیده

هدف پژوهش حاضر بررسی رابطه ی سبک‌های فرزندپروری، هوش هیجانی و خودکارآمدی با انگیزش پیشرفت تحصیلی نوجوانان بود. در این پژوهش همچنین نقش میانجی گری خودکارآمدی و هوش هیجانی در رابطه بین سبک‌های فرزندپروری با انگیزش پیشرفت تحصیلی و نقش میانجیگری خودکارآمدی در رابطه بین هوش هیجانی و انگیزش پیشرفت تحصیلی بررسی شد. روش پژوهش از نوع توصیفی همبستگی بود. نمونه پژوهش متشکل از ۴۰۰ آزمودنی (۲۰۰ دختر، ۲۰۰ پسر) بود که

۱ - کارشناس ارشد مشاوره ، گروه مشاوره، دانشکده علوم تربیتی و مشاوره دانشگاه اصفهان، ایران، نویسنده مسئول،

Parishany.nayere@gmail.com

۲ - عضو هیأت علمی دانشگاه قم، گروه تربیتی، دانشکده علوم انسانی، دانشگاه قم، ایران، elmzarin5@gmail.com

بر اساس جدول مورگان و به روش تصادفی خوشه‌ای چند مرحله‌ای از بین چهار دبیرستان ناحیه ۵ آموزش و پرورش شهر اصفهان در ایران انتخاب شدند. رابطه بین همه عوامل به صورت مجزا با استفاده از ضریب همبستگی و نقش مستقیم و غیر مستقیم متغیرهای پیش بین با استفاده از تحلیل مسیر محاسبه شد. همچنین در تحلیل داده‌ها نرم افزار Amos18 استفاده گردید. نتایج نشان داد که سبک فرزندپروری مقتدرانه، خودکارآمدی و هوش هیجانی در انگیزش پیشرفت تحصیلی دانش آموزان نوجوان نقش مثبت معنادار ($p < 0.01$) داشتند، این در حالی بود که سبک های سهل گیرانه و مستبدانه نقش مستقیم معناداری در انگیزش پیشرفت تحصیلی نداشتند. نتایج اثرات کلی مدل نشان داد، خودکارآمدی و هوش هیجانی رابطه بین سبک مقتدرانه را با انگیزش پیشرفت تحصیلی ($p < 0.01$) و همچنین رابطه ی بین سبک های سهل گیرانه و مستبدانه را با انگیزش پیشرفت تحصیلی ($p < 0.05$) میانجی گری می کنند. همچنین خودکارآمدی رابطه بین هوش هیجانی را با انگیزش پیشرفت تحصیلی ($p < 0.01$) میانجیگری می کرد. نتایج پژوهش نشان داد عملکرد تحصیلی نوجوانان بیشتر تحت تأثیر عقاید خودکارآمدی و هوش هیجانی می‌باشد که مشاوران و والدین در این زمینه نقش بسزایی دارند.

کلید واژه‌ها: انگیزش پیشرفت تحصیلی، سبک‌های فرزندپروری، هوش هیجانی، خودکارآمدی

مقدمه

یکی از مفاهیم کلیدی و درون فردی تاثیر گذار بر عملکرد تحصیلی نوجوانان، انگیزش پیشرفت تحصیلی^۱ می باشد. انگیزش نیروی محرک اعمال و رفتارها می باشد و بر نیازها، تمایلات و آرزوهای زندگی تاثیر می گذارد (رابیدو^۲، ۲۰۰۵). بنابراین، انگیزه ی تحصیلی را می توان محرک درونی فرد برای پیشرفت دانست. انگیزش پیشرفت تحصیلی تمایل فراگیر است به آن که کاری را در قلمرو خاصی به خوبی انجام دهد و عملکردش را به طور خودجوش ارزیابی کند (فیروزنیا، یوسفی و قاسمی، ۱۳۸۸). یافته های پژوهشی توسط هندریکس^۳ (۱۹۹۷) نشان دهنده ی نقش عمده ی پیش بینی کننده ی انگیزش و نگرش در عملکرد تحصیلی دانش آموزان می باشد. در این پژوهش، رابطه ی هوش هیجانی^۴ و خودکارآمدی به عنوان عوامل فردی، و سبک های فرزند پروری به عنوان عامل محیطی با انگیزش پیشرفت تحصیلی نوجوانان بررسی خواهد شد. استاینبرگ^۵ (۱۹۹۶) رابطه ی مستقیم سبک فرزند پروری مقتدرانه با انگیزش پیشرفت تحصیلی را دریافت. همچنین سیگنر^۶ و رمالست^۶ (۲۰۰۲) براساس یک مدل ساختاری دریافتند پیشینه ی خانوادگی و نیز سبک های والدگری خانواده با پیشرفت تحصیلی نوجوانان رابطه مستقیم و غیر مستقیم (از طریق متغیرهایی مانند خودپنداشت، کارآیی، حرمت خود و مانند آنها) دارد.

¹-Academic achievement motivation

²-Rabideau

³-Hendricks

⁴-Emotional Intelligence

⁵-Steinberg

⁶-Seginer, R & Vermulst

علیرغم شواهد هنوز لازم است که آگاهی بیشتری در مورد ماهیت دقیق نقش والدین در هوش هیجانی و انگیزش پیشرفت تحصیلی نوجوانان بدست آید. با آنکه نتایج بررسی های بین فرهنگی توسط پارک و کیم (۲۰۱۰)؛ پونگ، جانستون و چن (۲۰۱۰) در مورد سبک والدگری نشان می دهند که به طور کلی بین پیشرفت تحصیلی کودکان با سبک مستبدانه والدگری رابطه‌ی معکوس و با سبک مقتدرانه رابطه ای وجود ندارد، اما برخی از پژوهشگران نتایج دیگری را یافتند. برای نمونه لیونگ، لاو و لام (۱۹۹۸) در پژوهش خود بر روی کودکان هنگ کنگی نشان دادند که بین پیشرفت تحصیلی و سبک مستبدانه رابطه ی مستقیم وجود دارد، اما در کودکان آمریکایی بین پیشرفت تحصیلی با سبک مقتدرانه رابطه‌ی مستقیم و با سبک مستبدانه رابطه‌ی معکوس وجود دارد. در پژوهشی در ایران توسط بشارت، اصغری، بهرامی و قربانی (۱۳۹۰) یافت شد که تمام ابعاد فرزندپروری (مشارکت، حمایت از خودپروی و مهرورزی) با هوش هیجانی رابطه مثبت معنادار دارند. باوجود نتایج متناقض ذکر شده و نیز شواهد پژوهشی نادر در مورد رابطه ی سبک های فرزندپروری و هوش هیجانی، لذا در این پژوهش به بررسی رابطه ی سبک های فرزندپروری با هوش هیجانی و انگیزش پیشرفت تحصیلی دانش آموزان پرداخته خواهد شد. مهارت ها و توانایی های هیجانی و اجتماعی که تحت عنوان هوش هیجانی مشهورند از جمله عوامل عمده‌ی فردی تاثیرگذار بر انگیزش پیشرفت تحصیلی می باشند. تحقیقاتی توسط پترایدز، فردریکسون و فورنهام (۲۰۰۴)؛ تهامی منفرد، علیایی زند و یوسفی لویه (۱۳۸۱)؛ یوسفی وخیر (۱۳۸۲) حاکی از رابطه ی مستقیم بین هوش هیجانی و انگیزش پیشرفت نوجوانان دختر می باشد.

علیرغم تحقیقات گسترده، هنوز اطلاعات در مورد نوع رابطه هوش هیجانی با انگیزش پیشرفت تحصیلی متناقض می باشد. مثلا در پژوهش‌هایی توسط پارکر، هوگان، استابورگ، اوکه و وود (۲۰۰۶)؛ ایزنبرگ، فابس، گاتری و رایزر (۲۰۰۰)؛ شولتز، ایزارد و بیر (۲۰۰۴) یافت شد که هوش هیجانی بالا پیش‌بینی کننده‌ی پیامدهای تحصیلی و اجتماعی مثبت در دانش‌آموزان می باشد. در حالی که در ایران، سبحانی (۱۳۸۳) در پژوهش خود عدم وجود رابطه ی معنادار بین هوش

1-Park & Kim

2-Pong, Johnston & chen

3-Leung, Lau & Lam

10-Petrides, Fredrickson & Furnham

5-Parker, Hogan, Eastbrook, Oke & Wood

6-Eisenberg, Fabes, Guthrie & Reiser

7-Schultz, Izard & Bear

هیجانی و پیشرفت تحصیلی را دریافت. همچنین وان درزی، سیجز و اساکل ۱ (۲۰۰۲) در پژوهش خود رابطه ی ضعیف بین هوش هیجانی و موفقیت تحصیلی را یافتند.

یکی از عوامل فردی که در مورد نقش آن در انگیزش پیشرفت تحصیلی پژوهش های بسیاری صورت گرفته ، خودکارآمدی ۲ می باشد پژوهش های بسیاری توسط اسچانک ۳ (۲۰۰۳)؛ بوفارد - بوچارد ۴ (۱۹۹۰)؛ پاچارس ۵ (۱۹۹۶، ۲۰۰۳)؛ کارمیچل و تایلر ۶ (۲۰۰۵)؛ لین، لین و کامپریانو ۷ (۲۰۰۴) تاثیرات مستقیم و غیر مستقیم خودکارآمدی بر پیشرفت را نشان می دهد، این تحقیقات نقش میانجی و پیش بینی کننده ی خودکارآمدی در رابطه با پیشرفت، انگیزه و یادگیری دانش آموزان را تایید می کنند.

طبق یافته های پژوهشی توسط جاسلون ۸ (۱۹۹۲)، ارتباط یک زمینه ای برای تجربه ی خود فراهم می کند، بویژه رابطه ی والدین نوجوان بر رشد روانی اجتماعی و تعادل نوجوانان تاثیرگذار می باشد. طبق یافته های پژوهش های دیگری دلبستگی ایمن والدینی، حمایت خانواده و رفتار فرزند پروری مثبت، باعث افزایش خودپنداره مثبت نوجوان که به عنوان سطوح بالای حرمت خود (امانوئل ۹، ۲۰۰۹)؛ پاپینی و راگمن ۱۰، ۱۹۹۲)؛ پیچیل، کاپلان و رید ۱۱ (۲۰۰۲)، عقاید خودکارآمدی (هوارد، فراری، نتا، سالبرگ و سرسی ۱۲، ۲۰۰۹)؛ کلر و ویستون ۱۳، ۲۰۰۸)؛ لیم و لو ۱۴، ۲۰۰۳)؛ نتا، فراری، سالبرگ و سرسی، (۲۰۰۷) و انگیزه ی درونی (هوارد و همکاران، ۲۰۰۹) مفهوم سازی شده است، میشود. بر اساس نتایج تجربی ذکر شده در بالا، فرض می شود ماهیت و کیفیت رفتار والدینی نقش مهمی در افزایش خودکارآمدی ایفا می کند. همچنین فرض می شود که رابطه ی بین سبک های فرزندپروری و انگیزش پیشرفت تحصیلی مستقیم و غیر مستقیم از طریق نقش میانجی

-
- 1-Van der zee, Thijs & schakel
 - 2-Career decision making self-efficacy
 - 3-Schunk
 - 4-Bouffard-Bouchard
 - 5-PaJares
 - 6-Carmichael & Taylor
 - 7-Lane, Lane & Kyprianou
 - 8-Josselson
 - 9-Emmanuelle
 - 10-Papini & Rogman
 - 11-Pychyl, Coplan & Reid
 - 12-Howard, Ferrari, Nota, Solberg & Soresi
 - 13-Killer & Whiston
 - 14-Lim & Loo

خودکارآمدی می باشد. همچنین در پژوهش هایی توسط راتهی و راستوجی (۲۰۰۸)؛ مویرا و اولیوو (۲۰۰۸) رابطه ی مستقیم بین هوش هیجانی و خودکارآمدی یافت شد. با وجود پژوهش های ذکرشده در مورد سبک های فرزندپروری ، هوش هیجانی و خودکارآمدی ، به عنوان عوامل مهم پیش بینی کننده فرآیند تصمیم گیری مسیر شغلی ، تاکنون پژوهش های محدودی ، آنها را با هم بررسی کرده اند. همچنین مطالعه ای در ایران در این باره یافت نشد . همچنین با وجود ویژگی های فردی و رابطه ای خاص، به نظر رسید که بسیار ضروری می باشد که تاثیر هم عوامل خانوادگی و هم عوامل فردی در انگیزش پیشرفت تحصیلی بررسی شود. براساس سوابق پژوهشی ذکرشده، در مورد رابطه بین هوش هیجانی ، سبک های فرزندپروری و خودکارآمدی با انگیزش پیشرفت تحصیلی و همچنین رابطه سبک های فرزندپروری با هوش هیجانی، هدف پژوهش حاضر ، بررسی نقش مستقیم و غیرمستقیم سبک های فرزندپروری و هوش هیجانی در انگیزش پیشرفت تحصیلی نوجوانان از طریق نقش میانجی خودکارآمدی و هوش هیجانی و نیز بررسی نقش غیر مستقیم هوش هیجانی در انگیزش پیشرفت تحصیلی نوجوانان از طریق نقش میانجی خودکارآمدی بود.

یکی از عوامل مربوط به خانواده که در پژوهش های قبلی نشان داده شده که با جنبه های مختلف عملکرد فرزندان در ارتباط است، سبک های فرزندپروری والدین میباشد (باومریند، ۱۹۷۱؛ نقل از کوموندورو، تسائوسیس و کوننو، ۲۰۱۱). طبق تعریف دارلینگ و استینبرگ (۱۹۹۳) سبک های فرزندپروری، مجموعه ای از گرایش ها، اعمال و جلوه های غیر کلامی است که ماهیت تعامل کودک و والدین را در تمامی موقعیت های گوناگون مشخص می کند. طبق تایپولوژی باومریند سبک های فرزندپروری به سه دسته ی سهل گیرانه، مستبدانه و مقتدرانه تقسیم می شوند. سبک فرزند پروری سهل گیرانه در والدینی می باشد که روابط گرمی با فرزندانشان دارند و کنترل کمی یا هیچ گونه کنترلی بر روی رفتار آنها اعمال نمی کنند. سبک فرزندپروری مستبدانه در والدینی می باشد که انتظار اطاعت و فرمانبرداری شدید از فرزندانشان دارند و تمایل به اعمال کنترل از طریق تنبیه دارند. نهایتاً، سبک فرزندپروری مقتدرانه در والدینی می باشد که یک رفتار والدینی انعطاف پذیر، واضح، روشن و با ثبات دارند. آنها در عین حال که به نظرات فرزندانشان گوش می کنند و به

1-Rathi & Rastogi

2-Movia & Oliviev

3-Boumrind

4-Koumoundourou, Tsousis & Kounenou

5-Darling & Steinberg

استقلال و خود مختاری آنها احترام می گذارند، بر روی موقعیت ها کنترل کلی دارند (کوموندورو و همکاران، ۲۰۱۱).

طبق نظریه ی خودکارآمدی بندورا^۱ (۱۹۹۷)، اشخاص مهم زندگی، مثل والدین نقش مهمی در شکل گیری ادراکات نوجوان از ارزش ها و توانایی های شخصی دارا می باشند (فرانک، پلانکت، اتن ۲، ۲۰۱۰). پژوهش های بسیاری وجود دارد که رابطه ی خودکارآمدی بالا با کیفیت بالای تعاملات مادر- کودک (توکر، گراس، فاگ، دلانی و لاپورت ۳، ۱۹۹۸)، حساسیت، گرمی (تتی و گلفاند ۴، ۱۹۹۱) و پاسخدهی مادرانه (استیفتزر ۵ و بوند، ۱۹۹۸) را تایید می کنند. همچنین گزارش - گزارش های پژوهشی جوانگ و سیلبریسن ۶ (۲۰۰۲) حاکی از رابطه ی مستقیم عقاید ظرفیت و توانایی تحصیلی دانش آموزان با سبک فرزندپروری مقتدرانه می باشد که این منجر به پیشرفت دانش آموزان در مدرسه می شود.

در پژوهش هایی ترنر، استوارد و لاپان ۷ (۲۰۰۴)؛ رایموند ۸ و همکاران (۲۰۱۲)؛ گوشو و ویستون ۹ (۲۰۰۶) دریافتند که وقتی نوجوانان والدینشان را حامی درک کنند، خودکارآمدی تحصیلی و مسیری شغلی بیشتری را گزارش می دهند. در ایران همچنین (توکلی زاده ، توزنده جانی و لگزیان ، ۱۳۹۰ ؛ حسینی نسب و روانخواه، ۱۳۸۷) دریافتند که خودکارآمدی با شیوه ی فرزند پروری مقتدرانه رابطه ی مستقیم دارد. طبق یافته های پژوهشی توسط ترنر ۱۰ ، چاندلر و هفر (۲۰۰۹) سبک فرزند پروری مقتدرانه هم بر پیشرفت تحصیلی دانشجویان دانشگاه و هم انگیزش درونی و خودکارآمدی تحصیلی تاثیر گذار می باشد. رزینا ۱۱ (۲۰۰۵) و ماتنیزام ۱۲ (۲۰۰۴) در پژوهشی رابطه ی مستقیم بین سبک های فرزندپروری مقتدرانه با پیشرفت تحصیلی و عدم رابطه بین سبک های فرزندپروری سهل گیرانه و مستبدانه با پیشرفت تحصیلی را یافتند. طبق یافته های لیونگ و همکاران (۱۹۹۸)، چاو و سو ۱۳ (۱۹۹۶)، بین سبک فرزندپروری مقتدرانه با پیشرفت تحصیلی رابطه -

¹-Bandura

²-Frank, Plunket & Otten

³-Tuker, Gross, Fogg, Delaney & Lapporte

⁴-Teti & Gelfand

⁵-Stifter & Bond

⁶-Juang & Silbereisen

⁷-Turner, Steward & Lapan

⁸-Raymund & All

⁹-Gushue & Whiston

¹⁰-Turner, Chandler & Heffer

¹¹-Ruzina

¹²-Matnizam

¹³-Chao & Sue

ی مستقیم و بین سبک فرزندپروری مستبدانه با پیشرفت تحصیلی رابطه ی معکوس وجود دارد. لیریا، مارتن، دی فرین، وان دام و جان ۱ (۲۰۰۹) یافتند که پیشرفت دانش آموزان در یک محیط مراقبتی بیشتر است و آن دانش آموزانی که پیشرفت بیشتری داشتند آنها را بودند که انگیزه ی پیشرفت بالایی داشتند. بشارت، عزیز و پورشریفی (۲۰۱۱) نیز در پژوهشی رابطه ی منفی معنادار سبک های مقتدرانه و مستبدانه نیز عدم رابطه ی معنادار سبک سهل گیرانه با پیشرفت تحصیلی دانش آموزان دبیرستانی را یافتند. در پژوهشی توسط عریضی، عابدی (۱۳۸۴) نیز رابطه ی مستقیم شیوه مقتدرانه و همچنین عدم رابطه ی معنادار سبک سهل گیرانه با انگیزش پیشرفت تحصیلی یافت شد.

با توجه به شواهد پژوهشی ذکر شده در بالا، به نظرمی رسد که سبک های فرزند پروری بر خودکارآمدی دانش آموزان تاثیر گذار می باشد، در حالی که نقش آنها در انگیزش پیشرفت تحصیلی تا حدودی مبهم می باشد، لذا ضروری به نظر رسید که در این پژوهش به بررسی چگونگی رابطه ی سبک های فرزند پروری با هر دوی خودکارآمدی و انگیزش پیشرفت تحصیلی دانش آموزان دبیرستان پرداخته شود.

مفهوم هوش هیجانی در آغاز توسط سالووی و مایر ۲ (۱۹۹۰) مطرح شد (بشارت، شالچی، شمسی پور، ۱۳۸۵). به عقیده ی گلمن ۳ (۱۹۹۵) هوش هیجانی، شیوه ی استفاده ی بهتر از IQ از طریق خود کنترلی، اشتیاق، پشتکار و خود انگیزی می باشد. از دیدگاه او هوش هیجانی شامل مؤلفه های فردی (خودآگاهی، خود تنظیمی و انگیزش) و اجتماعی (همدلی و مهارت های اجتماعی) می باشد.

نتایج پژوهش هایی توسط سیندر و لوپز ۴ (۲۰۰۲)؛ زیدنر، رابرتس و متیوز ۵ (۲۰۰۳)؛ ریان و دسی ۶ (۲۰۰۰)؛ کارا دماس ۷ (۲۰۰۶)؛ لیستر ۸ (۲۰۰۷)؛ موشه زیدنر، شانی-زینوویچ، متیوز و رابرتس ۹ رابرتس ۹ (۲۰۰۵)؛ وریسیمو ۱۰ (۲۰۰۵)؛ حاکی از رابطه ی مستقیم هوش هیجانی با احساس

1-Lirias, Maarten, De Fraine, Van Damme & Jan

2-Salovay & Mayer

3-Golman

4- Synder & Lopez

5-Zeidner, Roberts & Mattews

6-Ryan & Deci

7-Karademas

8-Lister

9 -Moshe Zeidner, Shani-Zionovich, Mattews & Roberts

10-Verissimo

خودکارآمدی می باشد. همچنین یافته های (بورلی، کیر، نیکلا و اسکات دونالد، ۲۰۰۸؛ چان، ۲۰۰۷؛ ویلیام، کان، لییز، نیومن و کامیموری، ۳، ۲۰۰۸) نشان می دهند که هوش هیجانی با خودکارآمدی و عملکرد بهتر در زمینه های خود تنظیمی، ابراز وجود، استقلال، همدردی با دیگران، کنترل و خوش بینی رابطه دارد. در ایران همچنین (زرار محمد امینی، محمد نریمانی، تراوشا برهمند، ناصر صبحی قرا ملکی، ۱۳۸۷؛ رستمی و همکاران، ۱۳۸۹) در پژوهش های خود رابطه ی مستقیم بین هوش هیجانی و خودکارآمدی را یافتند. تحقیقات بسیاری در مورد رابطه ی هوش هیجانی و پیشرفت تحصیلی توسط الیاس، گارا و اسچویر (۲۰۰۳)؛ الکنیز و لاو (۲۰۰۳)؛ استوتلیمر (۲۰۰۳)؛ استوتلیمر (۲۰۰۳)؛ پارکر و همکاران (۲۰۰۶)؛ نلسون و لاو (۲۰۰۳)؛ نلسون، لاو و لاو (۲۰۰۳) و لاو (۲۰۰۳) انجام شده است. گومارا و آرسنیو (۲۰۰۲) در پژوهش خود یافتند که بویژه دومتغیر تنظیم هیجان و عاطفه ی تحصیلی در پیشرفت تحصیلی دانش آموزان تاثیر معنادار دارد. یافته های به دست آمده از پژوهش (اسچویرگ، ۱۰، ۲۰۰۱؛ براکت، مایر و وارنر، ۱۱، ۲۰۰۳؛ بویاتزیز، ۱۲، ۲۰۰۲) حاکی از رابطه ی مستقیم بین هوش هیجانی و پیشرفت تحصیلی می باشد. واتوزسکی و آلساما (۲۰۰۴) در پژوهشی دریافتند که هوش هیجانی نقش معناداری در موفقیت تحصیلی و اجتماعی ندارد. همچنین نتایج پژوهش (صبحی قرا ملکی، ۱۳۹۱؛ کاسچوب، ۱۴، ۲۰۰۲) حاکی از رابطه ی مستقیم بین هوش هیجانی و انگیزش پیشرفت نوجوانان دختر می باشد. لیوارجانی و غفاری (۱۳۸۹) نیز رابطه ی معنادار بین هوش هیجانی و پیشرفت تحصیلی دانش آموزان را یافتند. در حالیکه نتایج پژوهش هایی توسط تمنایی فر، صدیقی ارفعی، سلامی محمد آبادی (۱۳۸۹)؛ لعلی فاز و عسگری (۱۳۸۷) حاکی از عدم وجود رابطه ی معنادار بین هوش هیجانی و پیشرفت تحصیلی می باشد.

1-Beverly, Kir, Nicola & Schutte Donald

2-Chan

3-William, Kahn. Lipizzi, Newman & Kamimori

4-Elias , Gara & schuyere

5-Elkins & Low

6-Stottlemeyer

7-Parker & All

8-Nelson, Low & Vela

9-Gumora& Arsenio

10-Sjoberg

11-Brakett, Mayer & Warner

12-Boyatzis

13-Woitaszewski & Alsama

14-Kaschub

با توجه به شواهد پژوهشی ذکر شده در بالا، به نظر می رسد که هوش هیجانی با خودکارآمدی دانش آموزان رابطه دارد، در حالی نقش آن بر عملکرد تحصیلی تا حدی مبهم و گیج کننده است. لذا در این پژوهش ضروری به نظر رسید که چگونگی رابطه ی هوش هیجانی با هر دوی خودکارآمدی و انگیزش پیشرفت تحصیلی دانش آموزان بررسی شود.

نظریه های رفتار انسانی که به تاثیر افکار و عقاید انسان در رفتار می پردازند، به عنوان نظریه های شناختی نامگذاری شده اند. باندورا در سال ۱۹۷۷ مفهوم خودکارآمدی را معرفی کرد. وی در سال های ۱۹۸۶ و ۱۹۷۷ آن را در چهارچوب نظریه ی شناختی اجتماعی و چشم انداز عاملیت قرار داد (پاجارس، ۱۹۹۷؛ نقل از دینزر، داچی و سجرز، ۲۰۱۱). از دیدگاه او خودکارآمدی به عنوان «عقاید و اعتماد فرد به توانایی هایش در انجام وظایف خاص» تعریف می شود. نظریه ی شناختی اجتماعی بر نقشی که رابطه ی بین افکار و عقاید شخصی با وظایف خاص بر موفقیت های انسان دارد، تأکید داشت، همچنین از دیدگاه این نظریه، عملکرد انسان به صورت تعاملی از رفتارهای فردی، عوامل شخصی درونی (افکار و عقاید) و رویدادهای محیطی می باشد (باندورا، ۱۹۸۶، ۱۹۷۷؛ نقل از دینزر و همکاران، ۲۰۱۱). شواهد پژوهشی زیادی توسط الیاس، محی الدین، نورالدین و چانگ (۲۰۰۹)؛ چانگ و سالومون (۲۰۱۰)؛ نقل از بختیارپور، حافظی و بهزادی (۱۳۸۹)؛ چمنس و گارسیا (۲۰۱۰)؛ گرین، میلر، گروسن، داک و آکی (۲۰۰۲) در مورد رابطه ی خودکارآمدی با عملکرد تحصیلی دانش آموزان وجود دارد. در یافته های پژوهشی توسط اسچانک (۲۰۰۳)؛ بوفرد-بوچارد، و پرنس و لاریو (۱۹۹۱)؛ نقل از دینزر و همکاران، (۲۰۱۱)؛ پاجارس و اوردان (۲۰۰۶)؛ پنتریچ و دی گروت (۱۹۹۰)؛ نقل از بختیار پور و همکاران، (۱۳۸۹)؛ زیمرن، باندورا و مارتینز-پنس (۱۹۹۲)؛ رابطه ی مستقیم خودکارآمدی دانش آموزان با انگیزش تایید شده است. در ایران نیز نتایج پژوهش هایی توسط رقیه علایی خرایم، نریمانی و سارا علایی خرایم (۱۳۹۱)؛ عباسیان فرد، بهرامی و احقر (۱۳۸۹) نشان دهنده ی رابطه ی مستقیم خودکارآمدی با انگیزش پیشرفت پیشرفت می باشد. همچنین ظهره وند (۱۳۸۹) دریافت که بین خودکارآمدی تحصیلی و پیشرفت تحصیلی

1-Dinther, Dochy & Segers

4-Elias, Mahyddin , Noordin & Chong

3 -Chung & solomon

4-Chemens & Garcia

5-Green, Miller, Growson, Duke & Akeyok

6-Bouffard-Bouchard, Parent & Larivee

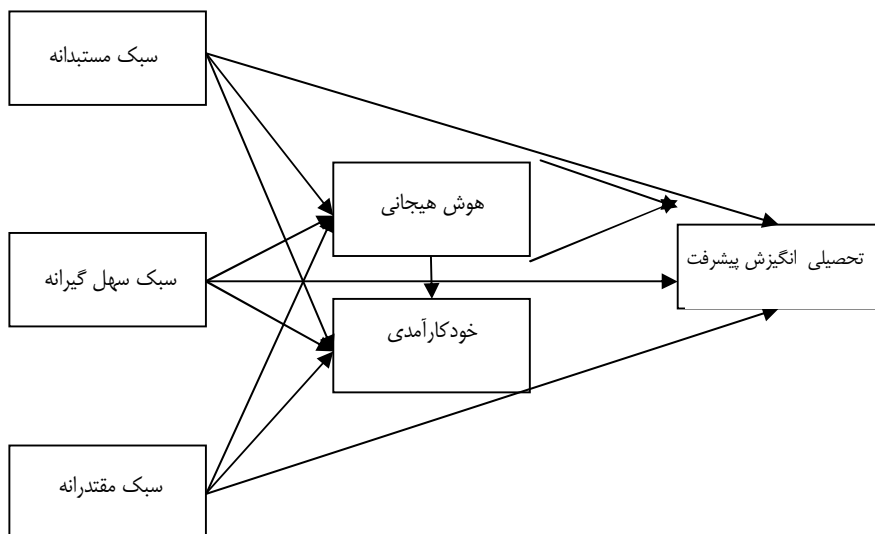
7-Pajares &Urda

8-Pintrich & De Groot

9-Zimmerman, Bandura & Martinez-Pons

دانش آموزان دختر و پسر رابطه‌ی معناداری وجود دارد. با توجه به شواهد پژوهشی ذکر شده در بالا، فرض می‌شود خودکارآمدی یکی از مهم‌ترین عوامل پیش‌بینی‌کننده‌ی انگیزش پیشرفت تحصیلی می‌باشد.

بر اساس این پژوهش، مدل زیر فرض و بررسی شد: انتظار می‌رود که سبک‌های فرزند پروری و نیز هوش هیجانی بر سطح خودکارآمدی و همچنین میزان انگیزش پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان نوجوان تاثیرگذار باشد. این مدل فرض می‌کند که خودکارآمدی بر انگیزش پیشرفت تحصیلی تاثیرگذار می‌باشد و به بررسی نقش میانجی خودکارآمدی و هوش هیجانی در رابطه بین سبک‌های فرزندپروری مقتدرانه و مستبدانه با انگیزش پیشرفت تحصیلی و نیز به بررسی نقش میانجی خودکارآمدی در رابطه بین هوش هیجانی با انگیزش پیشرفت تحصیلی می‌پردازد.



شکل ۱. مدل پیشنهادی و روابط بین متغیرها

روش پژوهش

از آنجا که هدف پژوهش بررسی روابط ساده و چندگانه بین هوش هیجانی و سبک‌های فرزندپروری با خودکارآمدی و انگیزش پیشرفت تحصیلی بود، لذا روش پژوهشی به کار رفته در این

طرح، از نوع توصیفی همبستگی بود. در این تحقیق، سبک‌های فرزندپروری متغیر پیش بین، خودکارآمدی و هوش هیجانی متغیرهای میانجی و انگیزش پیشرفت تحصیلی متغیر ملاک بود.

جامعه آماری، نمونه و روش نمونه گیری

جامعه آماری پژوهشی را کلیه دانش آموزان دختر و پسر مقطع دبیرستان شهر اصفهان در سال تحصیلی ۹۳-۹۲ تشکیل دادند. نمونه آماری بر اساس جدول مورگان ۴۰۰ نفر (۲۰۰ دانش آموز پسر و ۲۰۰ دانش آموز دختر) انتخاب شد. روش نمونه گیری تصادفی خوشه ای چند مرحله ای بوده است. به این صورت که ابتدا از بین ۵ ناحیه آموزش و پرورش اصفهان در ایران، ناحیه ۴ و ۵ به صورت تصادفی انتخاب شدند. در مرحله ی دوم به صورت تصادفی از هر ناحیه ۲ دبیرستان (یک دبیرستان دخترانه و یک دبیرستان پسرانه) و از هر دبیرستان چهار کلاس (اول، دوم، سوم و چهارم) انتخاب شدند، سپس از بین آنها تعدادی دانش آموز متناسب با حجم نمونه انتخاب گردید، پس از آن پرسشنامه‌های انگیزش پیشرفت تحصیلی، هوش هیجانی و خودکارآمدی در میان دانش آموزان و پرسشنامه سبک های فرزندپروری در میان مادران آنها توزیع شد.

ابزار

آزمون انگیزش پیشرفت تحصیلی: این ابزار توسط والراند و بیسونت (۱۹۹۲) در کشور کانادا ساخته شد. این آزمون را اولین بار بحرانی (۱۳۷۲) در ایران مورد استفاده قرار داد و پایایی و روایی آن را نیز بررسی نمود (عریضی، عابدی، ۱۳۸۴). این ابزار در بردارنده ی هفت خرده مقیاس، که این خرده مقیاس ها، شامل انگیزش درونی برای فهمیدن، انگیزش درونی برای کار و پیشرفت، انگیزش درونی برای تجربه تحریک، تنظیم همانندسازی شده، تنظیم درونی شده، تنظیم بیرونی و بی انگیزگی می باشد. بیست و هشت ماده ی این مقیاس در پاسخ به یک سؤال «چرا به مدرسه می روید؟» می آیند. ضرایب آلفای کرونباخ زیر مقیاس ها توسط والراند و همکاران بین ۰/۸۳ تا ۰/۸۷ گزارش شده است. باقری (۱۳۷۹) در ایران، این مقیاس را بر روی دانش آموزان دبیرستانی شهر تهران هنجاریابی کردند. نتایج هنجاریابی آنها نشان دهنده ی تقلیل ساختار هفت عامل و مقیاس انگیزش تحصیلی با اندکی تفاوت به پنج عامل روایی و پایایی قابل قبول و ضرایب آلفای کرونباخ بین ۰/۵۵ تا ۰/۸۷ می باشد (کاوسیان و همکاران، ۱۳۸۶). این پژوهشگران نیز ساختار هفت عاملی مقیاس را به سه عامل تقلیل دادند و میزان آلفای کرونباخ سه زیر مقیاس ۰/۷۹، ۰/۸۴ و ۰/۸۶ محاسبه گردید. همچنین این مقیاس توسط آنان به سه قسمت انگیزش تحصیلی درونی، بیرونی و بی

انگیزگی تقسیم گردید. به گفته این پژوهشگران دسی و رایان نیز انگیزش تحصیلی را به انگیزش درونی، بیرونی و بی انگیزگی تقسیم کرده اند. در این پژوهش پایایی با استفاده از آزمون آلفای کرونباخ ۰/۸۰ محاسبه گردید.

پرسشنامه شیوه های فرزندپروری: این مقیاس توسط باومریند (۱۹۸۸) ساخته شد. این ابزار شامل سه گویه است: ۱ گویه، شیوهی سهل گیرانه (۱۰ جمله: ۲۸، ۲۴، ۲۱، ۱۹، ۱۷، ۱۴، ۱۳، ۱۰، ۶، ۱)، ۱ گویه، شیوهی مقتدرانه (۱۰ جمله: ۳۰، ۲۷، ۲۳، ۲۲، ۲۰، ۱۵، ۱۱، ۸، ۵، ۴) و ۱ گویه، مربوط به شیوهی مستبدانه (۱۰ جمله: ۲۹، ۲۶، ۲۵، ۱۸، ۱۶، ۱۲، ۹، ۷، ۳، ۲). بوری (۱۹۹۳) میزان پایایی این مقیاس را با استفاده از روش بازآزمایی بین خرده مقیاس ها ۰/۷۸ و ۰/۸۱ محاسبه نموده است (عریضی، عابدی، ۱۳۸۴). در ایران، اسفندیاری (۱۳۷۴) روایی محتوایی این ابزار را گزارش نموده است، همچنین میزان پایایی آن نیز به روش بازآزمایی از ۰/۷۷ تا ۰/۶۹ توسط وی گزارش شده است. در این پژوهش پایایی سه زیرمقیاس سبک های سهل گیرانه و مستبدانه و مقتدرانه به ترتیب ۰/۶۸، ۰/۷۷ و ۰/۷۱ محاسبه گردید، همچنین پرسشنامه توسط مادران دانش آموزان پاسخ داده شد.

پرسشنامه هوش هیجانی: این ابزار توسط پترایدز و فارنهام (۲۰۰۲) طراحی شده است. این پرسشنامه شامل ۳۰ سؤال می باشد و به هر سؤال نمره ی ۱ تا ۷ (از کاملاً مخالف تا کاملاً موافق) داده می شود. البته در سؤالات ۲۸، ۲۶، ۲۵، ۲۲، ۱۸، ۱۶، ۱۴، ۱۳، ۱۲، ۱۰، ۸، ۷، ۵، ۴، ۲، طریقه-ی نمره گذاری معکوس می باشد. چهار عامل خوش بینی (ماده های 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 مهارت های اجتماعی (۱، ۲، ۸، ۱۶، ۲۶، ۲۸) توسط این پرسشنامه سنجیده می شوند. همسانی درونی تمام عیار در این پرسشنامه توسط پترایدز و فارنهام (۲۰۰۳)، ۰/۸۶ محاسبه گردیده است. همچنین روایی بالای این ابزار، از بررسی رابطه ی هر سؤال با کل پرسشنامه، تایید گردیده است. در تحقیقی که مارانی (۱۳۸۲) در ایران در مورد هنجاریایی این پرسشنامه بر روی یک نمونه ی ۳۰۰ نفری دانشجویان و دانش آموزان شهر اصفهان انجام داد، از طریق روش تحلیل عوامل و روایی سازه، روایی بالایی را برای این پرسشنامه، گزارش کرد. همچنین ضریب پایانی ابزار از طریق همسانی سؤالات با استفاده از فرمول ضریب آلفای کرونباخ ۰/۸۱ گزارش شد که نشان دهنده ی پایایی مطلوب این پرسشنامه بود. در این پژوهش پایایی با استفاده از آلفای کرونباخ ۰/۷۷ محاسبه گردید.

مقیاس خودکارآمدی عمومی: این پرسشنامه توسط شرر و همکاران (۱۹۸۲) ساخته شد. این مقیاس دارای ۱۷ سؤال و در مقیاس لیکرت می باشد که درمقابل هر سؤال ۵ گزینه‌ی، از کاملاً موافقم تا کاملاً مخالفم، وجود دارد که نمرات آنها از ۱ تا ۵ تغییر می کند. روایی سازه ی مقیاس، توسط براتی (۱۳۷۶) در ایران با محاسبه ی همبستگی بین نمره های بدست آمده از این مقیاس با اندازه های چندین ویژگی شخصیتی (مقیاس کنترل درونی- بیرونی راتر، خرده مقیاس کنترل شخصی، مقیاس LE گورین و لائو ویتنی، مقیاس درجه ی اجتماعی مارلو و کران و مقیاس شایستگی بین فردی روزنبرگ) تایید شد، همچنین پایایی آزمون مذکور توسط مقیمی فام (۱۳۷۹) با استفاده از آزمون آلفای کرونباخ، ۰/۷۵ گزارش گردیده است (عبداللهی عدلی انصار، ۱۳۸۲). در پژوهشی در ایران توسط علائی، عبداللهی عدلی انصار، هاشمی و بیرامی (۱۳۹۰) نیز پایایی آزمون برابر با ۰/۷۸ گردید. در پژوهش کنونی نیز پایایی آزمون با استفاده از آلفای کرونباخ ۰/۷۸ محاسبه گردید.

روش اجرا

پس از اخذ اجازه از آموزش و پرورش و انجام هماهنگی های لازم، نمونه مورد نظر انتخاب گردید. سپس دانش آموزان در مورد چگونگی تکمیل پرسشنامه ها توجیه شدند و پس از آن، آزمون های مربوطه به شکل گروهی و در کلاس اجرا گردید.

روش تحلیل

رابطه بین همه عوامل به صورت مجزا با استفاده از ضریب همبستگی محاسبه شد. آمار توصیفی (میانگین و انحراف استاندارد) نیز محاسبه شد. نقش مستقیم و غیر مستقیم متغیرهای پیش بین با استفاده از تحلیل مسیر محاسبه شد. در تحلیل داده ها نرم افزار Amos18 استفاده گردید.

نتایج

نتایج مربوط به میانگین، انحراف معیار، کمترین و بیشترین داده برای متغیرهای سبک های فرزندپروری، هوش هیجانی، خودکارآمدی و انگیزه پیشرفت تحصیلی در جدول ۱ آورده شده است.

جدول ۱. آمار توصیفی متغیرها

متغیرها	میانگین	انحراف استاندارد	کمترین مقدار	بیشترین مقدار
سبک مستبدانه	۶/۳۲	۱/۶۲	۲/۰۰	۱۰/۰۰
سبک سهل گیرانه	۶/۱۸	۱/۴۶	۲/۰۰	۹/۰۰
سبک مقتدرانه	۶/۹۶	۱/۴۷	۳/۰۰	۱۰/۰۰
هوش هیجانی	۱۳۷/۸۶	۲۹/۱۱	۱۳/۰۰	۱۹۰/۰۰
خودکارآمدی	۶۹/۹۲	۱۱/۱۴	۴۲/۰۰	۸۷/۰۰
انگیزش پیشرفت تحصیلی	۷۶/۵۲	۱۱/۰۱	۵۶/۰۰	۱۰۰/۰۰

برای بررسی رابطه بین سه سبک فرزند پروری (سهل گیرانه، مستبدانه و مقتدرانه) هوش هیجانی و خودکارآمدی و انگیزش پیشرفت تحصیلی از ماتریس ضریب همبستگی پیرسن استفاده شد.

جدول ۲. ماتریس همبستگی بین متغیرها

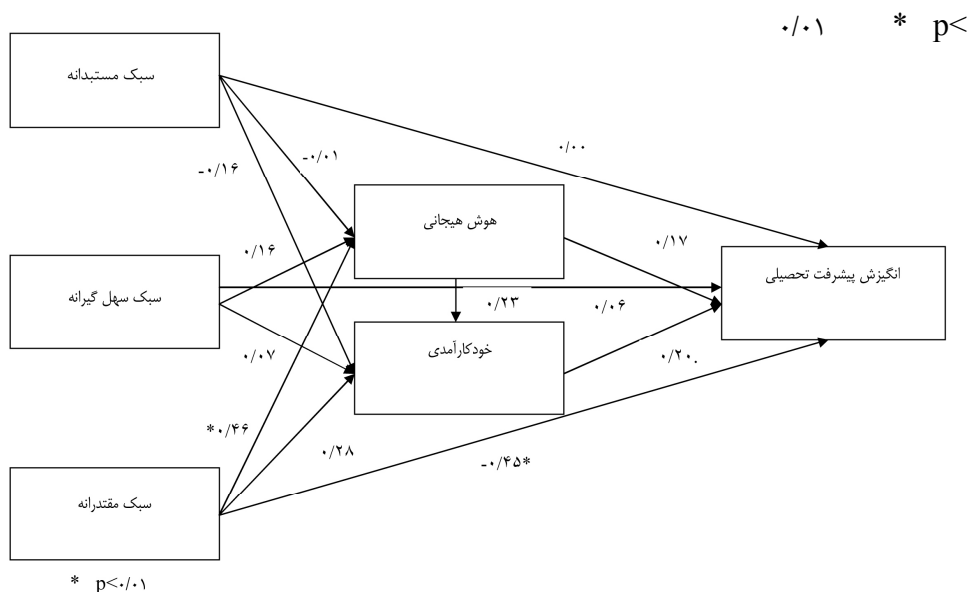
متغیرها	۱	۲	۳	۴	۵	۶
سبک مستبدانه	۱					
سبک سهل گیرانه	۰/۰۵	۱				
سبک مقتدرانه	-۰/۰۲	۰/۱۴**	۱			
هوش هیجانی	-۰/۰۱	۰/۲۲**	۰/۴۷**	۱		
خودکارآمدی	-۰/۱۶**	۰/۱۵**	۰/۴۱**	۰/۳۹**	۱	
انگیزش پیشرفت تحصیلی	-۰/۰۴	۰/۱۹**	۰/۶۲**	۰/۴۷**	۰/۴۶**	۱

$p < ۰/۰۱$ **

$p < ۰/۰۵$ *

نتایج بررسی همبستگی بین متغیرهای پیش بین و ملاک حاکی از آن بود که سبک فرزندپروری مستبدانه با هوش هیجانی و انگیزه پیشرفت تحصیلی رابطه معنادار ندارد اما با خودکارآمدی رابطه منفی معناداری ($p < 0/01$) دارد. سبک های فرزندپروری سهل گیرانه و مقتدرانه دارای همبستگی مثبت و معنادار با هوش هیجانی، خودکارآمدی و انگیزش پیشرفت تحصیلی ($0/01 < p < 0/01$) بود. هوش هیجانی نیز رابطه ی مثبت معناداری ($p < 0/01$) با خودکارآمدی و انگیزش پیشرفت تحصیلی داشت.

شکل ۲ مدل پیشنهادی به همراه ضرایب مسیر متغیرهای پژوهش حاضر را نشان می دهد. با توجه به مدل ارائه شده تمام مسیرها بجز سبک فرزندپروری مستبدانه و هوش هیجانی ($\beta = 0/01$)، $p < 0/05$ ، سبک فرزندپروری سهل گیرانه و خودکارآمدی ($\beta = 0/07$)، $p < 0/05$ ، سبک فرزندپروری سهل گیرانه و انگیزش پیشرفت تحصیلی ($\beta = 0/06$)، $p < 0/05$ و سبک فرزندپروری مستبدانه و انگیزش پیشرفت تحصیلی ($\beta = 0/05$)، $p < 0/05$ تمام مسیرها معنادار هستند.

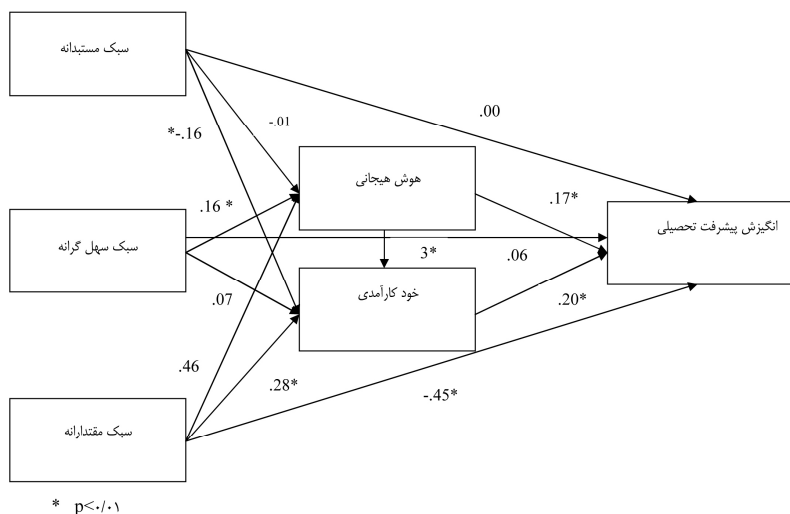


شکل ۲. مدل پیشنهادی و ضرایب مسیر متغیرها

جدول ۳. شاخص‌های برازندگی برای مدل پیشنهادی، مدل اصلاح شده و مدل نهایی

<i>RMS E A</i>	<i>NFI</i>	<i>CFI</i>	<i>TLI</i>	<i>IFI</i>	<i>AGFI</i>	<i>GFI</i>	<i>p</i>		<i>df</i>		
.07	.98	.99	.93	.99	.95	.99	.03	3.03	3	9.10	مدل پیشنهادی
.06	.97	.98	.96	.98	.96	.99	.04	2.38	5	11.91	مدل اصلاح شده
.01	.99	1.00	1.00	1.00	.98	1.00	.38	1.05	4	4.19	مدل نهایی

شایان ذکر است که با توجه به جدول ۳ شاخص‌های برازندگی نشان‌دهنده برازش نامناسب مدل پیشنهادی بر داده‌ها می‌باشد. از این رو برای اصلاح مدل مسیرهای سبک فرزندپروری سهل‌گیرانه و انگیزش پیشرفت تحصیلی و و سبک فرزندپروری مستبدانه و انگیزش پیشرفت تحصیلی که در مدل پیشنهادی معنادار نیستند، از مدل حذف می‌شوند و سپس تحلیل دیگری روی داده‌ها صورت می‌پذیرد. همانطور شاخص‌های برازندگی مدل اصلاح شده بهبود نسبی در برازش را نشان می‌دهد. اما به منظور بهبود شاخص‌های برازندگی در گام بعدی از میان شاخص‌های اصلاحی پیشنهادی نرم افزار AMOS18، تنها دو متغیر سبک فرزندپروری مقتدرانه و سهل‌گیرانه به یکدیگر متصل شدند. حاصل تغییرات اخیر مدل نهایی می‌باشد که برازش آن به داده‌ها براساس شاخص‌های برازندگی در جدول ۳ آورده شده است. همانطور که از مقادیر جدول استنباط می‌گردد بهترین برازش به داده‌ها مربوط به مدل نهایی می‌باشد. شکل ۳ مدل نهایی پژوهش حاضر و ضرایب مسیر موجود در میان متغیرها را نشان می‌دهد که از برازندگی مناسبی برخوردار است.



شکل ۳. مدل نهایی بزوهش و ضرایب مسیر متغیرها

جدول ۴: نتایج تحلیل مسیر تأثیر استاندارد متغیرهای پیش بین بر انگیزش پیشرفت تحصیلی

متغیرهای پیش بین		نوع تأثیر			
مجموع تأثیرات	تأثیرات غیرمستقیم استاندارد	مسیر غیرمستقیم از طریق هوش هیجانی	مسیر غیرمستقیم از طریق خودکارآمدی	مسیر مستقیم	
-۰/۰۳۶*	-۰/۰۳۶*	-۰/۰۰۲*	-۰/۰۳۳**	-	سبک مستبدانه
۰/۰۵۲*	۰/۰۵۲	۰/۰۲۹**	۰/۰۱۵*	-	سبک سهل‌گیرانه
۰/۰۶۱**	۰/۱۶۶**	۰/۰۸۲**	۰/۰۵۸**	۰/۴۴۸**	سبک مقتدرانه
۰/۲۳۰**	۰/۰۴۸**	-	۰/۰۴۸**	۰/۱۸۲**	هوش هیجانی
۰/۲۰۶**	-	-	-	۰/۲۰۶**	خودکارآمدی

* p < 0.01

* p < 0.05

نتایج تحلیل مسیر نشان داد که سبک مقتدرانه هم به صورت مستقیم ($\beta = ۰/۰۱$ ، $p < ۰/۰۱$)، $\beta = ۰/۰۵$ و هم به صورت غیر مستقیم با میانجیگری خودکارآمدی ($\beta = ۰/۰۵$ ، $p < ۰/۰۱$) و هوش هیجانی ($\beta = ۰/۰۸$ ، $p < ۰/۰۱$) نقش مثبت معنادار، در انگیزش پیشرفت تحصیلی دارد. همچنین هوش هیجانی هم به صورت مستقیم ($\beta = ۰/۱۸$ ، $p < ۰/۰۱$) و هم به صورت غیر مستقیم با میانجیگری خودکارآمدی نقش مثبت معنادار ($\beta = ۰/۰۴$ ، $p < ۰/۰۱$) در انگیزش پیشرفت تحصیلی داشت. خودکارآمدی نیز نقش مثبت معنادار ($\beta = ۰/۲۰$ ، $p < ۰/۰۱$) در انگیزش پیشرفت تحصیلی داشت. نتایج اثرات کلی مدل نشان داد سبک فرزندپروری مقتدرانه علاوه بر اینکه به صورت مستقیم نقش مثبت معنادار در انگیزش پیشرفت تحصیلی دارد با میانجیگری خودکارآمدی و هوش هیجانی نیز نقش مثبت معنادار ($\beta = ۰/۶۱$ ، $p < ۰/۰۱$) در انگیزش پیشرفت تحصیلی دانش آموزان نوجوان دارد. سبک فرزندپروری سهل گیرانه به صورت مستقیم نقش معناداری در انگیزش پیشرفت تحصیلی نداشت اما با میانجیگری خودکارآمدی و هوش هیجانی نقش مثبت معنادار ($\beta = ۰/۰۵$ ، $p < ۰/۰۱$) در انگیزش پیشرفت تحصیلی داشته است. شایان ذکر است که سبک فرزندپروری مستبدانه نیز به صورت مستقیم نقش معناداری در انگیزش پیشرفت تحصیلی آزمودنی ها نداشت اما با میانجیگری خودکارآمدی و هوش هیجانی نقش معنادار منفی ($\beta = ۰/۰۳$ ، $p < ۰/۰۱$)، در انگیزش پیشرفت تحصیلی داشته است. از طرفی هوش هیجانی نیز در مجموع دارای نقش معنادار مثبت ($\beta = ۰/۲۳$ ، $p < ۰/۰۱$) در انگیزش پیشرفت تحصیلی بود.

بحث و نتیجه گیری

پژوهش کنونی چهار هدف را دنبال می کرد: الف) بررسی نقش سبک های فرزندپروری، هوش هیجانی و خودکارآمدی در انگیزش پیشرفت تحصیلی ب) بررسی نقش میانجی خودکارآمدی و هوش هیجانی در رابطه بین سبک های فرزندپروری با انگیزش پیشرفت تحصیلی ج) بررسی نقش میانجی خودکارآمدی در رابطه بین هوش هیجانی با انگیزش پیشرفت تحصیلی. نتایج نقش مثبت معنادار سبک فرزندپروری مقتدرانه در انگیزش پیشرفت تحصیلی دانش آموزان را نشان داد این بدین معنا می باشد که دانش آموزانی که والدینشان کنترل معقولی بر رفتار فرزندشان دارند و نیز محیط گرم و پذیرایی برای آنان فراهم می کنند انگیزه و انرژی بیشتری برای انجام امور تحصیلی خود به دست می آورند و عملکرد تحصیلی آنان نیز بهبود می یابد. نتایج پژوهش همچنین عدم نقش معنادار مستقیم سبک مستبدانه و سهل گیرانه در انگیزش پیشرفت تحصیلی انگیزش پیشرفت تحصیلی نوجوانان را نشان داد که این نیز بدین معنا می باشد که عملکرد تحصیلی نوجوانان هیچ گونه ارتباطی

با کنترل شدید و یا عدم کنترل والدین ندارد. همچنین یکی دیگر از نتایج پژوهش کنونی نقش مثبت معنادار هوش هیجانی در انگیزش پیشرفت تحصیلی آزمودنی‌ها بود که این یافته‌های پژوهش‌هایی توسط اسجوهرگ (۲۰۰۱)؛ براکت و همکاران (۲۰۰۳)؛ بویاتزیز (۲۰۰۲)؛ صبحی قراملکی (۱۳۹۱) و کاسچوب (۲۰۰۲) را تأیید می‌کند. 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، می‌توانند سطح عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان را بهبود بخشند، اسلاسکی و کارت رایت (۲۰۰۲) نیز بر این باورند 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 می‌باشد. در توجیه این امر می‌توان فرض کرد افرادی که قدرت تنظیم و آگاهی هیجانات بالاتری دارند در مواجهه با مسائل تحصیلی خود با انگیزه‌تر می‌باشند، این در حالی است که این یافته با یافته‌های پژوهش‌هایی توسط تمنایی‌فر و همکاران (۱۳۸۹)، لعلی‌فاز و عسگری (۱۳۸۷) و واتوزسکی و آلساما (۲۰۰۴) همخوانی ندارد که یکی از دلایل این امر می‌تواند تفاوت در نمونه‌های مطالعاتی و یا آزمون‌های مورد استفاده در پژوهش‌ها باشد. در مورد نقش مثبت معنادار سبک مقتدرانه و نیز عدم نقش معنادار سبک‌های مستبدانه و سهل‌گیرانه در انگیزش پیشرفت تحصیلی آزمودنی‌های پژوهش کنونی، این یافته‌ها همسو با یافته‌های پژوهش‌هایی توسط رزینا (۲۰۰۵) و ماتنیزام (۲۰۰۶) میباشد و نیز ناهمسو با یافته‌های پژوهشی پارک و کیم (۲۰۱۰)، پونگ، جانستون و چن (۲۰۱۰) میباشد که وجود رابطه معکوس معنادار بین سبک مستبدانه و نیز عدم وجود رابطه‌ی معنادار بین سبک مقتدرانه با پیشرفت تحصیلی کودکان را یافتند. کوموندورو و همکاران (۲۰۱۱) در پژوهش خود رابطه‌ی مثبت سبک مستبدانه با مشکلات تصمیم‌گیری مسیر شغلی را یافتند. همچنین راجوسکی، ریچاردسون، دنت و فلای (۱۹۹۶)؛ فراری و الیوت (۱۹۹۴)؛ لامبورن، مونتس، استینبرگ و دورنبوش (۱۹۹۱) و ماکوبی و مارتین (۱۹۸۳) یافتند کنترل شدید والدین مانع پیشرفت تحصیلی، سلامت روان و کفایت و شایستگی فرزندان میشود. که یکی از دلایل این عدم همخوانی نیز می‌تواند تفاوت در سازه و یا نمونه مطالعاتی باشد. طبق یافته‌های پژوهش کنونی انگیزش پیشرفت تحصیلی در دانش‌آموزان نوجوان از عقاید خود کارآمدی متاثر میشود، در توجیه این امر میتوان گفت دانش‌آموزانی که اعتماد به تواناییشان بیشتر است انگیزه و انرژی 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)

^۱- Slaski & Cartwright

و گرین و میلر (۲۰۰۲) می‌باشد. یکی دیگر از یافته‌های پژوهش، نقش میانجی خودکارآمدی در رابطه بین سبک مقتدرانه و نیز در رابطه ی بین هوش هیجانی با انگیزش پیشرفت تحصیلی دانش آموزان بود. این یافته قابل قیاس با یافته‌های پژوهشی پیچیل و همکاران (۲۰۰۲) می باشد که نقش میانجی حرمت خود در رابطه سبک فرزندپروری مقتدرانه مادری با اهمال کاری دختران را یافتند در توجیه این یافته از پژوهش حاضر می‌توان گفت سبک تربیتی مستقل‌پرور و توأم با پذیرش و تشویق، اعتماد به توانایی را در فرزندان افزایش می‌دهد، بنابراین آنها در امور تحصیلی خود اطمینان و نیز انگیزه بیشتری دارند، همچنین دانش‌آموزانی که هوش هیجانی بالاتری دارند، اعتماد به توانایی‌شان بیشتر است بنابراین انگیزه تحصیلی بالاتری دارند. نتایج پژوهش همچنین نقش غیرمستقیم منفی معنادار سبک مستبدانه و نیز نقش غیرمستقیم مثبت معنادار سبک سهل‌گیرانه در انگیزش پیشرفت تحصیلی نوجوانان با میانجیگری خودکارآمدی و هوش هیجانی را نشان داد که این بدین معنا می‌باشد که عملکرد تحصیلی نوجوانان ارتباط بسیاری با اعتماد نوجوانان به توانایی‌هایشان و قدرت تنظیم عواطفشان دارد، همچنین با وجود عدم نقش مستقیم این دو سبک در انگیزش، می‌توان گفت که مکانیسم چگونگی رشد عقاید خودکارآمدی و همچنین پرورش قدرت تنظیم عواطف در نوجوانان، ارتباطی با کنترل شدید یا عدم کنترل والدین ندارد. در توجیه این یافته‌ها می‌توان گفت محیط مستبدانه ی خانوادگی اعتماد نوجوانان به توانایی‌هایشان و همچنین قدرت تنظیم عواطف آنها را کاهش می‌دهد بنابراین آنها انگیزه ی کمتری در امور تحصیلی خود دارند، همچنین محیط آزاد و فاقد کنترل خانوادگی اعتماد نوجوانان به توانایی‌هایشان و همچنین قدرت تنظیم عواطف آنها را افزایش می‌دهد بنابراین آنها انگیزه ی بیشتری در امور تحصیلی خود دارند. یافته دیگر پژوهش نقش میانجی هوش هیجانی در رابطه ی سبک فرزندپروری مقتدرانه با انگیزش پیشرفت تحصیلی آزمودنی‌ها بود. در توجیه این یافته می‌توان گفت، نوجوانانی که والدینشان محیط گرم و توأم با همدلی و مشارکت برای آنان فراهم می‌کنند توانایی آگاهی و تنظیم هیجانات بیشتری دارند و به همین دلیل انگیزه بیشتری در امور تحصیلی خود دارند. بشارت و همکاران (۱۳۹۰) نیز در پژوهش خود رابطه معنادار مستقیم ابعاد مهرورزی و حمایت از خودپیروی والدین با هوش هیجانی را یافتند. بکندام (۲۰۰۱) و کفتسیوس (۲۰۰۴) نیز در پژوهش‌های خود یافتند افرادی که شیوه فرزندپروری آنها به گونه‌ای بوده که سبک دلبستگی ایمن دارند، هوش هیجانی بالاتری دارند. همچنین هلن (۲۰۱۰) در پژوهشی کیفی نشان داد عملکرد والدینی و الگوهای تعامل بین والدین و فرزندان بر هوش هیجانی فرزندان تاثیر گذار می‌باشد و خانواده‌هایی که در آن بین والدین و فرزندان سلسله مراتب قدرت وجود ندارد، بلکه روابط دو جانبه وجود دارد،

فرزندان هوش هیجانی بیشتری دارند. یکی از دلایل عدم همخوانی بین نتایج می‌تواند تفاوت در نمونه‌ی مطالعاتی و یا سازه‌ی مورد مطالعه باشد.

یکی از کاربردهای عمده پژوهش کنونی این است که مکانیسم‌هایی که براساس آن سبک‌های فرزندپروری، هوش هیجانی و عقاید خودکارآمدی بر عملکرد تحصیلی نوجوانان تأثیرگذار می‌باشد را مشخص می‌کند. علاوه بر این نتایج پژوهش حاضر نشان داد عملکرد تحصیلی نوجوانان دختر و پسر به نظر می‌رسد بیشتر از عقاید خودکارآمدی و هوش هیجانی متأثر می‌شود. لازم است بعضی از محدودیت‌های تحقیق را ذکر کنیم. اول، یافته‌ها براساس اطلاعات خود گزارشی بود، علاوه بر این چون بررسی مفاهیم به صورت همزمان بود، مشکل نسبت میان علت و معلول وجود دارد و نیاز است در طرح‌های طولی بررسی شود. همچنین با توجه به این که 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 گروه سنی خاص یک ناحیه جغرافیایی بودند که این تعمیم نتایج به دیگر گروه‌های سنی و مناطق جغرافیایی را با مشکل مواجه می‌کند، بنابراین یکی دیگر از اهداف پژوهشی آینده انجام تحقیقی در دیگر بافت‌های فرهنگی و جغرافیایی و با همه جفت‌های جنسیتی ممکن والد-فرزند (مثل رابطه سبک اقتدار پدری و مادری با فرزند همجنس یا غیر همجنس) می‌باشد. نتایج این پژوهش برای مشاوران، مدارس و والدین اهمیت رابطه والد-نوجوان و نیز هوش هیجانی را برجسته می‌کند که بر این اساس مشاوران و مدارس باید جهت حل مشکلات تحصیلی نوجوانان اقدام به بررسی هوش هیجانی و نوع اقتدار والدینی کنند و نیز تلاش‌هایی در جهت آموزش خانواده و افزایش مهارت‌های رابطه‌ای و هوش هیجانی انجام دهند. همچنین والدین نیز می‌توانند با به کارگیری شیوه‌های تربیتی صحیح مبتنی بر پرورش هوش هیجانی، آینده تحصیلی آنها را تضمین کنند. علاوه بر این خانواده‌ها و مشاوران نیز می‌توانند از فرآیندهای افزایش خودکارآمدی (مثل تجارب موفقیت‌آمیز، یادگیری جانشینی، تشویق و ترغیب اجتماعی و تکنیک‌های تنظیم عواطف و...) در جهت افزایش خودکارآمدی دانش‌آموزان استفاده کنند.

منابع

- اسفندیاری، غ (۱۳۷۴). بررسی و مقایسه شیوه‌های فرزندپروری مادران کودکان مبتلا به اختلال رفتاری و مادران کودکان بهنجار، پایان نامه کارشناسی ارشد، انستیتو روان پزشکی ایران.
- امینی، آ. (۱۳۷۸). مهارت‌های اجتماعی نوجوانان: اعتباریابی پرسشنامه *TISS*. پایان نامه‌ی کارشناسی رشته‌ی روان‌شناسی، دانشگاه آزاد واحد تهران، دانشکده‌ی روان‌شناسی و علوم اجتماعی.
- بختیار پور، س؛ حافظی، ف؛ بهزادی شینی، ف (۱۳۸۹). رابطه‌ی بین جایگاه مهار، کمال‌گرایی و خود کارآمدی با اضطراب امتحان و عملکرد تحصیلی در دانشجویان. *مجله‌ی یافته‌های نو در روانشناسی*، ۳، ۳۵-۵۲.
- بشارت، م. ع؛ اصغری، م؛ بهرامی، ه و قربانی، ا. ن. (۱۳۹۰). رابطه ادراک از نحوه فرزندپروری والدین با هوش هیجانی، *مجله روان‌شناسی و علوم تربیتی*، سال ۴، شماره ۱، صص ۱۶-۳۰.
- بشارت، م. ع؛ شالچی، ب و شمسی پور، ح (۱۳۸۵). بررسی رابطه هوش هیجانی با موفقیت تحصیلی دانش‌آموزان. *اندیشه‌های نوین تربیتی*، دوره ۲، شماره ۳ و ۴، صص ۷۳-۸۴.
- تمنایی فر، م. ر؛ صدیقی ارفعی، ف؛ سلامی محمد آبادی، ف. (۱۳۸۹). رابطه هوش هیجانی، خود پنداره و عزت نفس با پیشرفت تحصیلی، *فصلنامه راهبردی آموزش*، دوره ۳، شماره ۳، صص ۱۲۱-۱۲۶.
- توکلی زاده، ج؛ تو زنده جانی، ح و لگزیمان، ز. (۱۳۹۰). *اثربخشی شیوه‌های فرزندپروری بر خودکارآمدی و سلامت روان دانشجویان علوم انسانی دانشگاه پیام نور و آزاد نیشابور*، فصلنامه افق دانش، دوری ۱۷؛ شماره ۲.
- تهامی منفرد، ش؛ علیایی زند، ش و یوسفی لویه، م. (۱۳۸۱). *بررسی رابطه‌ی هوش هیجانی و راهبردهای رویارویی در دانش‌آموزان عادی و تیزهوشان دبیرستانهای شهر تهران*. اولین همایش ملی استعددهای درخشان، شیراز.
- حافظی، ع. (۱۳۸۱). *رابطه بین انگیزش تحصیلی و شیوه‌های رویارویی با تنیدگی با پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان سمپاد*. پایان نامه کارشناسی ارشد، دانشکده روان‌شناسی و علوم تربیتی، دانشگاه تربیت معلم تهران.
- حسینی نسب، د؛ احمدیان، ف و روانخواه، م (۱۳۸۷). *بررسی رابطه بین سبک‌های فرزندپروری با خودکارآمدی و سلامت روان دانش‌آموزان*. *مطالعات روانشناسی آموزشی*، ۲۱، ۲-۳۷.
- رستمی، ر؛ شاه محمدی، خ؛ قائدی، غ؛ بشارت، م. ع؛ اکبری زردخانه، س؛ نصرت آبادی، م (۱۳۸۹). *رابطه‌ی خودکارآمدی با هوش هیجانی و حمایت اجتماعی ادراک شده در دانشجویان دانشگاه تهران*. *فصلنامه‌ی افق دانش*، دوره ۱۶، شماره ۱۳.

- سبحانی، ر (۱۳۸۳). بررسی رابطه میان هوش هیجانی و سخت روی با پیشرفت تحصیلی. پایان نامه‌ی کارشناسی ارشد رشته‌ی روان‌شناسی، واحد علوم و تحقیقات تهران.
- صبحی قراملکی، ن. (۱۳۹۱). پیش‌بینی انگیزه‌ی پیشرفت تحصیلی بر اساس هوش هیجانی دانش آموزان. *مجله‌ی روان‌شناسی مدرسه*، دوره‌ی ۱، شماره‌ی ۳/۶۲-۴۹.
- ظهره‌وند، ر. (۱۳۸۹). مقایسه مفهوم خود، خودکارآمدی تحصیلی، هوش هیجانی، باورهای جنسیتی و رضایت از جنس دختران و پسران دبیرستانی و سهم هر یک از این متغیرها در پیش‌بینی پیشرفت تحصیلی آنها، *فصلنامه‌ی مطالعات روان‌شناختی*، دوره‌ی ۶، شماره ۳، صص ۴۶-۷۳.
- عباسیان فرد، م؛ بهرامی، ه؛ قدسی، ا (۱۳۸۹). رابطه‌ی خودکارآمدی با انگیزه‌ی پیشرفت در دانش‌آموزان دختر پیش‌دانشگاهی، *فصلنامه‌ی 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، پایان نامه کارشناسی ارشد، دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی دانشگاه تبریز.
- عریضی، ح. ر؛ عابدی، ا. (۱۳۸۴). بررسی رابطه انگیزش پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان دوره متوسطه شهر اصفهان با ویژگی‌های خانوادگی آنان. *فصلنامه خانواده‌پژوهشی*، سال اول، شماره ۲، صص ۱۳۹-۱۴۷.
- علایی، پ؛ عبداللهی عدلی انصار، و؛ هاشمی، ت و بیرامی، م (۱۳۹۰). پیش‌بینی راهبردیهای یادگیری، خودکارآمدی و پیشرفت تحصیلی بر اساس اهداف پیشرفت دانش‌آموزان سال دوم متوسطه شهر تبریز، *فصلنامه‌ی اندیشه‌های نوین تربیتی*، دوره ۷، شماره ۱، صص ۶۵-۸۶.
- علایی خرایم، ر؛ نریمانی، م و علایی خرایم، س. (۱۳۹۱). مقایسه‌ی باورهای خودکارآمدی و انگیزه‌ی پیشرفت در میان دانش‌آموزان با و بدون توان یادگیری، *مجله‌ی ناتوانی‌های یادگیری*، دوره‌ی ۱، شماره‌ی ۳، صص ۸۵-۱۰۴.
- 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). مطالعه‌ی عوامل مؤثر بر انگیزش تحصیلی دانش‌آموزان دختر و پسر دبیرستان‌های سراسر کشور در سال تحصیلی ۸۳-۸۴، *فصلنامه‌ی روانشناسی دانشگاه تبریز*، سال دوم، شماره ۸، صص ۸۵-۱۰۸.
- لعلی‌فاز، ا و عسگری، ع. (۱۳۸۷). توان پیش‌بینی هوش هیجانی و متغیرهای جمعیت شناختی در پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان تیزهوش. *مطالعات تربیتی و روان‌شناسی*، (۱) ۹، ۱۶۷-۱۸۱.

- لیوار جانی، ش؛ غفاری، س. (۱۳۸۹). بررسی رابطه هوش هیجانی و مهارت‌های اجتماعی با پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان مقطع دوم متوسطه، فصلنامه‌ی علوم تربیتی، سال سوم، شماره ۹، صص ۷۱-۸۸.
- مارانی، م. (۱۳۸۲). هنجاریابی پرسشنامه ویژگی‌های هوش عاطفی در بین دانشجویان و دانش‌آموزان شهر اصفهان. پایان نامه کارشناسی ارشد روانشناسی عمومی، دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی، دانشگاه اصفهان.
- محمد امینی، ز؛ نریمانی، م؛ برهمند، ت و صبحی قراملکی، ن. (۱۳۸۷). رابطه‌ی هوش هیجانی با خودکارآمدی و سلامت روان و مقایسه آنها در دانش‌آموزان ممتاز و عادی. دانش و پژوهش در روان‌شناسی، شماره سی پنجم و سی و ششم، صص ۱۰۷-۱۲۲.
- یوسفی، ف، و خیر، م. (۱۳۸۲). بررسی رابطه استدلال صوری، آگاهی عاطفی و پیشرفت تحصیلی در گروهی از دانش‌آموزان مدارس تیزهوش و عادی شهر شیراز. مجله‌ی روان‌شناسی و علوم تربیتی، ۳۲ (۲)، ۱۷۵-۲۰۰.

- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New Yourk, H. W. Freeman and compan.
- Besharat ,M. A., Azizi, K., Poursharifi, H.(2011). The relationship between parenting styles and childrens academic achievement in a sample of Iranian families . *Journal of Social and Behavioral Sciences* . 15(2011).
- Beverly, A., Kir, N, S., Schutte Donald, W. H. (2008). Development and preliminary validation of an emotional self-efficacy scale. *Personality and Individual Differences*, Volume 45, Issue 5, pages 432- 436.
- Bouffard-Bouchard, T. (1990). Influence of self-efficacy on performance in a cognitive task. *Journal of Cognitive Psychology*, 130(3), 353–363.
- Boyatzzis, E. (2002). *Developing Emotional Intelligence*. To be published in San Francisco: Jossey – Bass.
- Brackett, M. A., Mayer. J. D., & Warner. R. M. (2003). Emotional intelligence and its relation to every day behavior. *Personality and Individual Differences*, 36, 1387–1402.
- Bekendam, C. (2001). Dimension of Emotional Intelligence: Attachment, Affect Regulation, Alexithymia and empathy. *Dissertation Abstracts International*. 58 (4-B): 21-39.
- 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*, Volume 22, Issue 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*.
- Chemens, M. M., Hu, L. & Garcia B. F. (2001). Academic Self efficacy & first year college student performance and adjustment. *Journal of Educational Psychology*, 93, 55-64.
- 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. (2000). Dispositional emotionality and regulation: Their role in predicting quality of social functioning. *Journal of Personality and Social Psychology*, 78, 136-157.
- Elias, M. G., Gara, M., & Schuyere, B. (2003). The promotional of social competence: Longitudinal study of a preventive school- based program. *American Journal of Ortho Psychiatry*, 61, 409-417.
- Elkins, M., & Low, G (2004). Emotional intelligence and communication competence: research pertaining to other impact upon the first-year experience. A paper presented for the February 2004 . first year experience conference. Addison , TX- Golman , D (1995). *Emotional intelligence*. New York : Bantam- Mayer , J.D. & Salovey , p. (1997). What is emotional intelligence? In p. Salovey & D.
- Emmanuelle, V. (2009). Inter-relationships among attachment to mother and father, self-esteem, and career indecision. *Journal of Vocational Behavior*, 75, 91–99.
- 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.

- Grolnick, W. Deci, E. L. & Ryan, R. (1997) Internalization within the family: The self –determination theory. In Gruse, J. E. & Kaczynski, L. Parenting and childrens internalization of values: A handbook of contemporary theory. New York: *Willey Press*, PP. 135 -161.
- Gumora, G., & Arsenio, F. (2002). Emotionality, emotion regulation , and school performance in middle school children. *Journal of School Psychology*, 40(5), 395-413.
- 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.
- Habibah, Elias., Rahil, Mahyuddin., Nooreen, Noordin., Maria Chong, Abdullah. (2009). Self-Efficacy Beliefs of At-Risk Students in Malaysian Secondary Schools. *The International Journal of Learning*, 16, 201-210.
- Hellen , Y,S.(2010). The influence of culture on parenting practices of East Asian families and emotional intelligence of older *adolescents*: A Qualitative Study. *International Journal of School Psychology* , 31: 199 .
- Hendricks, A.B. (1997). *Predicting student success with the learning and study strategies Inventory (LASSI)*. Unpublished Master’s Thesis. Iowa State University, Ames, IA.
- Howard, K. A. S., Ferrari, L., Nota, L., Solberg, V. S. H., & Soresi, S. (2009). The relation of cultural context and social relationships to career development in middle school. *Journal of Vocational Behavior*, 75,100–108.
- Josselson, R. (1992). *The space between us: Exploring the dimensions of human relationships*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Juang, L.P., Silbereisen, R.K. (2002). The relationship between adolescent academic capability beliefs, parenting and school grades. *Journal of Adolescent*, 25:3–18.
- Kafetsios, K. (2004). Attachment and Emotional Intelligence Abilities across the Life Course. *Journal of Attachment & Human Development*. 8, 112-132.
- 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.
- Karademas C E. (2006). Self-efficacy, social support and well-being: The mediating role of optimism. *Personality and Individual differences*, 40: 1281–1290.

- Kaschub, M (2002). Defining Emotional Intelligence in Music Education. *Arts Education Policy Review*, 103(5), 9-15.
- Keller, B. K., & Whiston, S. C. (2008). The role of parental influences on young adolescents' career development. *Journal of Career Assessment*, 16, 198–217.
- 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.
- Lim, V. K. G., & Loo, G. L. (2003). Effects of parental job insecurity and parenting behaviors on youth's self-efficacy and work attitudes. *Journal of Vocational Behavior*, 63, 86–98.
- 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.
- Lister, K. M. (2007). The self- concepts of gifted and non gifted students: A meta- analysis. Uvic subject index humanities and social sciences: Education, *Educational psychology*.
- 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. (2004). *Gaya keibubapa and anhubungan nyadengan pencapaian nakademi kpelajar di sekolahmenengah (Parenting style and its relationship with academic achievement in secondary school students)*. Unpublished master's thesis, UniversitiPutra Malaysia.
- Moshe zeidner, T., Inbal Shani- Zinovich, Gerald Matthews, Richard D. Roberts (2005). Assessing emotional intelligence in gifted and non- gifted

high school students: outcomes depend on the measure. *Intelligence*, 33, 369-391.

- Movia, M., & Oliviev, L. (2008). Trait emotional intelligence and the cognitive appraisal of stressful events: An exploratory study, *personality and Individual Differences*. Volume, 44, Issue, 7, Page 1445-1453.
- Nelson, D. & Low , G . (2003). *Emotional intelligence: achieving academic and career excellence*. Upper saddle river, New Jersey: Prantic- Hall.
- Nelson, D., Low, G., & vela, R. (2003). *E SAP emotional skill assessment process : Interpretation & intervention* , Kingsville, Tx: el learning system.
- Nota, L., Ferrari, L., Solberg, V. S., & Soresi, S. (2007). Career search self-efficacy, family support, and career indecision with Italian youth. *Journal of Career Assessment*, 15, 181–193.
- Pajares, F. (1996). Self-efficacy beliefs in academic settings. *Review of Educational Research*, 66(4), 543–578.
- Pajares, F. (1997). *Current directions in self-efficacy research*. In M. Maehr, & P. R. Pintrich (Eds.), *Advances in motivation and achievement* (pp. 1–49). Greenwich, CT: *JAI Press*.
- Pajares, F. (2003). Self-efficacy beliefs, motivation and achievement in writing. *Reading and Writing Quarterly*, 19(2), 139–158.
- Pajares, F., &Urda, T. (2006). *Self-efficacy beliefs in adolescents*. Greenwich, CT:Information Age Publishing.
- Papini, D. R., & Rogman, L. A. (1992). Adolescent perceived attachment to parents in relation to competence, depression and anxiety: A longitudinal study. *Journal of Early Adolescence*, 12, 420–440.
- 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.
- Pintrich, P., & De Groot, E. (1990). Motivational and self-regulated learning components of classroom academic performance. *Journal of Educational Psychology*, 82, 33-40.

- 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.
- Pychyl, T. A., Coplan, R. J., & Reid, P. A. M. (2002). Parenting and procrastination: gender differences in the relations between procrastination, parenting style and self-worth in early adolescence. *Personality and Individual Differences*, 33, 271–285.
- 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: Ethnic, gender, and SES differences. *Journal of Behavioral Medicine*, 19, 289–305.
- Rathi, N., & Rastogi, R. (2008). Effect of Emotional Intelligence on occupational self- Efficacy. *The Icfai Journal of Organizational Behavior*, 7(2), pp 46-56.
- 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.
- Ruzina, J. (2005). *Perkaitan antarapencapaian akademik dangayakeibubapaanpelajar Tingkatan 3 di sebuahsekolah menengah diUSJ Subang. Tesissarjana yang tidakditerbitkan, UniversitiMalaya*
- Ryan, M. R., & Deci, L. E.(2000). Self-Determination Theory and the Facilitation of Intrinsic Motivation, Social Development, and Well-Being. *Ame Psych*, 55, 68-78.
- 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.
- Snyder, C. R., & Lopez, S.H. (2002). *Handbook of positive psychology*. OxfUni press.
- Steinberg, L. (1996). Ethnicity and adolescent achievement. *American Educator*, 28, 44-48.
- Stifter, C. A., & Bono, M. A. (1998). The effect of infant colic on maternal self-perceptions and mother-infant attachment. *Child Care Health and Development*, 24(5), 339-351.
- Stottlemeyer, B.G. (2002). *A conceptual framework for emotional intelligence in education : factors affecting student achievement*. Unpublished doctoral dissertation, Texas A & M university- Kingsville.
- Teti, D. M., & Gelfand, D. M. (1991). Behavioral competence among mothers of infants in the 1st year: the mediational role of maternal self efficacy. *Child Development*, 62(5), 918-929.
- Tucker, S., Gross, D., Fogg, L., Delaney, K., & Lapporte, R. (1998). The long-term efficacy of a behavioral parent training intervention for families with 2-year old. *Research in Nursing & Health*, 21(3), 199-210.
- 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.
- Van der zee, K., Thijs, M., & Schakel, L. (2002). The relationship of emotional intelligence with academic intelligence and the Big Five. *European Journal of Personality*, 16, 103-125.
- Verissimo, R. (2005). Emotional intelligence, social support and affect regulation. *Acta medicaportuguesa*, 18(5), 345-352.
- William, D. S., Killogre, Ellen T., Kahn-Greene, Erica., 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), pp 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.

- Zeidner, M., Roberts, R. D., & Matthews. (2002). Can emotional intelligence be schooled? A critical review. *Educational Psychologist*, 37 (4), 215-231.
- Zimmerman, B. J., Bandura, A., & Martinez- Pons, M. (1992). Self-motivation for academic attainment: The role of self-efficacy beliefs and personal goal setting. *American Educational Journal*, 29, 663–676.