

بررسی رابطه سبک های فرزندپروری، هوش هیجانی و خودکارآمدی با انگیزش پیشرفت تحصیلی پسران دبیرستانی اصفهان

نیره پریشانی^۱

سهراب عبدی زرین^۲

چکیده:

هدف پژوهش کنونی بررسی رابطه‌ی سبک‌های فرزندپروری، خودکارآمدی و هوش هیجانی با انگیزش پیشرفت تحصیلی نوجوانان پسر بود. پژوهش از نوع توصیفی همبستگی بود. نمونه مورد مطالعه ۲۰۰ دانش آموز پسر 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 شرر و همکاران، هوش هیجانی پترایدز و فارنهام، انگیزش پیشرفت تحصیلی والراند و بیسونت توسط دانش آموزان و پرسشنامه‌های سبک‌های فرزندپروری بامریند توسط مادران تکمیل شد. در تحلیل داده ها از آزمون همبستگی و تحلیل رگرسیون گام به گام استفاده شد. نتایج تحلیل نشان داد، از بین عوامل خانوادگی و فردی، به ترتیب سبک مقتدرانه، هوش هیجانی و خودکارآمدی تبیین کننده‌های معناداری $p < 0/01$ برای انگیزش پیشرفت تحصیلی پسران می‌باشند. پیشنهادات پژوهشی و مشاوره

^۱ - کارشناسی ارشد مشاوره، دانشگاه اصفهان.

^۲ - عضو هیئت علمی، دانشگاه قم

۳۴ / بررسی رابطه سبک‌های فرزندپروری، هوش هیجانی و خودکارآمدی با انگیزش پیشرفت تحصیلی پسران دبیرستانی اصفهان

ای نیز ارایه شد. نتایج نشان داد سبک‌های فرزندپروری، هوش هیجانی و خودکارآمدی بر انگیزش پیشرفت تحصیلی نوجوانان موثر می‌باشد که مشاوران و نیز والدین نقش بسزایی در زمینه افزایش انگیزش پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان دارند.

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

هیجانی

مقدمه

یکی از مفاهیم کلیدی و درون فردی تأثیر گذار بر عملکرد تحصیلی نوجوانان، انگیزش پیشرفت تحصیلی (Academic achievement motivation) می‌باشد. انگیزش نیروی محرک اعمال و رفتارها می‌باشد و بر نیازها، تمایلات و آرزوهای زندگی تأثیر می‌گذارد. رابیدو (۲۰۰۵، Rabideau). بنابراین، انگیزه‌ی تحصیلی را می‌توان محرک درونی فرد برای پیشرفت دانست. انگیزش پیشرفت تحصیلی تمایل فراگیر است به آن که فرد کاری را در حیطه‌ی خاصی به خوبی انجام دهد و عملکردش را به‌طور خودجوش ارزیابی کند (فیروزنیا، یوسفی و قاسمی، ۱۳۸۸). یافته‌های پژوهشی توسط هندریکس (Hendricks، ۱۹۹۷) نشان دهنده‌ی نقش عمده‌ی پیش بینی کننده‌ی انگیزش و نگرش در عملکرد تحصیلی دانش آموزان می‌باشد. ضرورت توجه به دوره‌ی نوجوانی به عنوان 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 رابطه‌ی 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 (Parenting) styles می‌باشد. باومریند (Baumrind، ۱۹۷۱)؛ نقل از کوموندورو، تسائوسیس و کوننو، ۲۰۱۱، Koumoundourou, Tsaousis & Kounenou). طبق تعریف دارلینگ و استینبرگ (۱۹۹۳، Darling & Steinberg) سبک‌های فرزندپروری، مجموعه‌ای از گرایش‌ها، اعمال و جلوه‌های غیر

کلامی است که ماهیت تعامل کودک و والدین را در تمامی موقعیت‌های گوناگون مشخص می‌کند. طبق تایپولوژی باومریند سبک‌های فرزندپروری به سه دسته‌ی سهل‌گیرانه، مستبدانه و مقتدرانه تقسیم می‌شوند. سبک فرزند پروری سهل‌گیرانه در والدینی می‌باشد که روابط گرمی با فرزندانشان دارند و کنترل کمی یا هیچ‌گونه کنترلی بر رفتار آنها اعمال نمی‌کنند. سبک فرزندپروری مستبدانه در والدینی می‌باشد که انتظار اطاعت و فرمانبرداری شدید از فرزندانشان دارند و تمایل به اعمال کنترل از طریق تنبیه دارند. نهایتاً، سبک فرزندپروری مقتدرانه در والدینی می‌باشد که یک رفتار والدینی انعطاف‌پذیر، واضح، روشن و با ثبات دارند. آنها در عین حال که به نظرات فرزندانشان گوش می‌کنند و به استقلال و خود مختاری آنها احترام می‌گذارند، بر موقعیت‌ها کنترل کلی دارند (کوموندورو و همکاران، ۲۰۱۱). سیگنر و ورمالست (۲۰۰۲، Seginer & Vermulst) براساس یک مدل ساختاری یافتند، پیشینه‌ی خانوادگی و نیز سبک‌های والدگری خانواده با پیشرفت تحصیلی نوجوانان رابطه مستقیم و غیر مستقیم (از طریق متغیرهایی مانند خودپنداشت، کارآیی، حرمت خود و مانند آنها) دارد. گرولنیک (۲۰۰۹، Grolnick)، نیز در پژوهش خود نقش والدین در انگیزش تحصیلی دانش‌آموزان را یافت. طبق یافته‌های پژوهشی توسط ترنر، چاندلر و هفر (۲۰۰۹، Turner, Chandler & Heffer) سبک فرزند پروری مقتدرانه هم بر پیشرفت تحصیلی دانشجویان دانشگاه و هم انگیزش درونی و خودکارآمدی تحصیلی تأثیر گذار می‌باشد. رزینا (۲۰۰۵، Ruzina) و ماتنیزام (۲۰۰۴، Matnizam) در پژوهشی رابطه مستقیم بین سبک‌های فرزندپروری مقتدرانه با پیشرفت تحصیلی و عدم رابطه بین سبک‌های فرزندپروری سهل‌گیرانه و مستبدانه با پیشرفت تحصیلی رایافتند. با آنکه نتایج بررسی‌های بین فرهنگی توسط پارک و کیم (۲۰۱۰، Park & Kim)؛ پونگ، جانستون و چن (۲۰۱۰، Pong, Johnston & Chen) در مورد سبک والدگری نشان می‌دهند که به طور کلی پیشرفت تحصیلی کودکان با سبک مستبدانه والدگری رابطه‌ی معکوس و با سبک مقتدرانه رابطه‌ی ای ندارد، اما برخی از پژوهشگران نتایج دیگری را یافتند. برای نمونه لیونگ، لائو و لام (۱۹۹۸، Leung, Lau & Lam) در پژوهش خود بر روی کودکان هنگ‌کنگ نشان دادند که بین پیشرفت تحصیلی و سبک مستبدانه رابطه‌ی مستقیم وجود دارد، در حالی که در کودکان آمریکایی پیشرفت تحصیلی با سبک مقتدرانه رابطه‌ی مستقیم و با سبک مستبدانه رابطه‌ی معکوس دارد. در ایران نیز عریضی، عابدی (۱۳۸۴) رابطه مستقیم شیوه مقتدرانه با انگیزش پیشرفت تحصیلی را یافتند. با توجه به شواهد پژوهشی ذکر شده در بالا، به نظر رسید که سبک‌های فرزند پروری بر انگیزش پیشرفت

تحصیلی دانش آموزان تأثیر گذار می‌باشد، در حالی که نوع نقش آنها تا حدودی مبهم می‌باشد. لذا ضروری به نظر رسید که در این پژوهش به بررسی چگونگی رابطه‌ی سبک‌های فرزند پروری با انگیزش پیشرفت تحصیلی دانش آموزان دبیرستانی پرداخته شود. نظریه‌های رفتار انسانی که به تأثیر افکار و عقاید انسان بر رفتار می‌پردازند، به عنوان نظریه‌های شناختی نامگذاری شده اند. باندورا (۱۹۷۷ ، Bandura) مفهوم خودکارآمدی را معرفی کرد. وی در سال‌های ۱۹۸۶ و ۱۹۷۷ آن را در چهارچوب نظریه‌ی شناختی اجتماعی و چشم انداز عاملیت قرار داد. پاجارس (۱۹۹۷ ، Pajars)؛ نقل از دینزر، داچی و سجرز (۲۰۱۱ ، Dinther, Dochy & Segers). از دیدگاه وی خودکارآمدی به عنوان «عقاید و اعتماد فرد به توانایی هایش در انجام وظایف خاص» تعریف می‌شود. همچنین از دیدگاه این نظریه، عملکرد انسان به صورت تعاملی از عوامل شخصی درونی (افکار و عقاید) و رویدادهای محیطی می‌باشد (باندورا، ۱۹۸۶، ۱۹۷۷؛ نقل از دینزر وهمکاران، ۲۰۱۱). شواهد پژوهشی زیادی (الیاس ، محی الدین، نورالدین و چانگ (۲۰۰۹ ، Elias, Mahyddin Noordin & Chong)؛ چانگ و سالومون (۲۰۱۰ ، Chong & solomon)؛ نقل از بختیارپور، حافظی و بهزادی (۱۳۸۹)؛ چمنس و گارسیا (۲۰۰۱ ، Chemens & Garcia)؛ گرین، میلر، گروسن، داک و آکی (۲۰۰۲ ، Green, Miller, Growson, Duke & Akeyok) در مورد رابطه‌ی خودکارآمدی با عملکرد تحصیلی دانش آموزان وجود دارد. در ایران نیز نتایج پژوهش‌هایی توسط رقیه علایی خرایم، نریمانی و سارا علایی خرایم (۱۳۹۱)؛ عباسیان فرد، بهرامی و احقر (۱۳۸۹) نشان دهنده‌ی رابطه‌ی مستقیم خودکارآمدی با انگیزش پیشرفت می‌باشد.

مهارت‌ها و توانایی‌های هیجانی و اجتماعی که تحت عنوان هوش هیجانی مشهورند از جمله عوامل عمده‌ی فردی تأثیرگذار بر انگیزش پیشرفت تحصیلی می‌باشند به عقیده‌ی گلمن (۱۹۹۵ ، Golman) هوش هیجانی، شیوه‌ی استفاده‌ی بهتر از IQ از طریق خود کنترلی، اشتیاق، پشتکار و خود انگیزی می‌باشد. از دیدگاه او هوش هیجانی شامل مؤلفه‌های فردی (خودآگاهی، خود تنظیمی و انگیزش) و اجتماعی (همدلی و مهارت‌های اجتماعی) می‌باشد. در پژوهش‌هایی توسط پارکر، هوگان، استابورگ، اوکه و وود (۲۰۰۶ ، Parker, Hogan, Eastabrook, Oke & Wood)؛ ایزنبرگ، فابس، گاتری و رایزر (۲۰۰۰ ، Eisenberg, Fabes, Guthrie & Reiser)؛ شولتز، ایزارد و بیر (۲۰۰۴ ، Schultz, Izard & Bear) یافت شد.

های تحصیلی و اجتماعی مثبت در دانش‌آموزان (Woitaszewski & Alsama) در پژوهشی یافتند که هوش هیجانی نقش معناداری در موفقیت تحصیلی و اجتماعی ندارد. همچنین وان درزی، سیجز و اساکل (۲۰۰۲ ، Van der zee, Thijs &

(schakel) در پژوهش خود رابطه‌ی ضعیف بین هوش هیجانی و موفقیت تحصیلی را یافتند. تحقیقاتی توسط پترایدز، فردریکسون و فورنهام (Petrides, Fredrickson & Furnham)؛ کاسچوب (Kaschub ، ۲۰۰۲)؛ تهامی منفرد، علیایی زند و یوسفی لویه (۱۳۸۱) ؛ صبحی قرا ملکی (۱۳۹۱) و یوسفی وخیر (۱۳۸۲) حاکی از رابطه‌ی مستقیم بین هوش هیجانی و انگیزش می باشد. در حالی که نتایج پژوهش‌هایی توسط تمنایی فر، صدیقی ارفعی، سلامی محمد آبادی (۱۳۸۹)؛ لعلی فاز و عسگری (۱۳۸۷) و سبحانی (۱۳۸۳) حاکی از عدم وجود رابطه‌ی معنادار بین هوش هیجانی و پیشرفت تحصیلی می‌باشد. بر اساس شواهد پژوهشی ذکر شده ، به نظر رسید که نقش هوش هیجانی بر عملکرد تحصیلی تا حدی مبهم و گیج کننده است. لذا در این پژوهش ضروری به نظر رسید که به بررسی چگونگی رابطه‌ی هوش هیجانی با انگیزش پیشرفت تحصیلی دانش آموزان نوجوان پرداخته شود.

با وجود پژوهش‌های ذکرشده در مورد سبک‌های فرزندپروری، خودکارآمدی و هوش هیجانی، به عنوان عوامل مهم پیش بینی کننده‌ی انگیزش پیشرفت تحصیلی ، تاکنون پژوهش‌های محدودی آنها را با هم بررسی کرده اند ، مطالعه ای نیز در ایران در این باره یافت نشد، همچنین با وجود ویژگی‌های فردی و رابطه ای خاص ضروری به نظر رسید که نقش هم عوامل فردی (خودکارآمدی و هوش هیجانی) و هم عوامل خانوادگی (سبک‌های فرزندپروری) در انگیزش پیشرفت تحصیلی نوجوانان بررسی شود. براساس سوابق پژوهشی و همچنین دیدگاه نظریه‌های ذکرشده، در مورد رابطه بین سبک‌های فرزندپروری، خودکارآمدی و هوش هیجانی با انگیزش پیشرفت تحصیلی، هدف پژوهش حاضر بررسی رابطه بین عوامل فردی و خانوادگی (خودکارآمدی، هوش هیجانی و سبک‌های فرزندپروری) با انگیزش پیشرفت تحصیلی و همچنین تعیین سهم نسبی هر یک از این عوامل در تبیین انگیزش پیشرفت تحصیلی نوجوانان بود.

بر این اساس فرضیه های پژوهش حاضر عبارتند از : ۱- سبک فرزند پروری مقتدرانه انگیزش پیشرفت تحصیلی را پیش بینی می کند ۲- سبک فرزندپروری سهل گیرانه انگیزش پیشرفت تحصیلی را پیش بینی می کند ۳- سبک فرزندپروری مستبدانه انگیزش پیشرفت تحصیلی را پیش بینی می کند ۴- خودکارآمدی انگیزش پیشرفت تحصیلی را پیش بینی می کند ۵- هوش هیجانی انگیزش پیشرفت تحصیلی را پیش بینی می کند. همچنین این پژوهش به بررسی سهم هریک از این عوامل در پیش بینی انگیزش پیشرفت تحصیلی در نوجوانان پسر پرداخت.

روش پژوهش

از آنجا که هدف پژوهش بررسی روابط ساده و چندگانه میان سبک‌های فرزندپروری، خودکارآمدی و هوش هیجانی با انگیزش پیشرفت تحصیلی بود، لذا روش پژوهشی به کار رفته در این طرح، از نوع توصیفی همبستگی بود. در این تحقیق، سبک‌های فرزندپروری، خودکارآمدی و هوش هیجانی متغیرهای پیش بین و انگیزش پیشرفت تحصیلی متغیر ملاک بودند.

جامعه آماری، نمونه و روش نمونه گیری

جامعه آماری پژوهشی را کلیه دانش آموزان پسر مقطع دبیرستان شهر اصفهان در سال تحصیلی ۹۳-۱۳۹۲ تشکیل دادند. نمونه آماری بر اساس جدول مورگان (بیابانگرد، ۱۳۸۶)، ۲۰۰ دانش آموز پسر 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، ناحیه ۴ و ۵ به صورت تصادفی انتخاب شدند. در مرحله دوم به صورت تصادفی از هر ناحیه ۱ پسرانه و از هر دبیرستان چهار کلاس (اول، دوم، سوم و چهارم) انتخاب گردید، پس از آن پرسشنامه‌ی انگیزش پیشرفت تحصیلی، خودکارآمدی و هوش هیجانی در میان دانش آموزان و پرسشنامه‌ی سبک‌های فرزندپروری در میان مادران آنها توزیع شد. ۲۰ پرسشنامه قابلیت تحلیل نداشت و در مجموع ۲۰۰ پرسشنامه تحلیل گردید.

ابزار های پژوهش

آزمون انگیزش پیشرفت تحصیلی: این ابزار توسط والراند و بیسونت (۱۹۹۲)، (Vallerand & Bissonnette) در کشور کانادا ساخته شد. این آزمون را اولین بار بحرانی (۱۳۷۲) مورد استفاده قرار داد و پایایی و روایی آن را نیز بررسی نمود (عریضی، عابدی، ۱۳۸۴). این ابزار در بردارنده‌ی هفت خرده مقیاس، که این خرده مقیاس‌ها، 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 می‌باشد. بیست و هشت ماده‌ی این مقیاس در پاسخ به یک سؤال «چرا به مدرسه می‌روید؟» می‌آیند. ضرایب آلفای کرونباخ زیر مقیاس‌ها توسط والراند و همکاران بین ۰/۸۳ تا ۰/۸۷ گزارش شده است. باقری (۱۳۷۹)، این مقیاس را بر روی دانش‌آموزان دبیرستانی شهر تهران هنجاریابی کردند. نتایج هنجاریابی آنها نشان دهنده‌ی 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 می‌باشد (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 بی‌انگیزگی تقسیم گردید. به گفته 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 گردید.

مقیاس شیوه‌های فرزندپروری: این مقیاس توسط باومریند (۱۹۸۸) ساخته شد (عریضی، عابدی، ۱۳۸۴). این ابزار شامل سه زیر مقیاس است: ۱ زیر مقیاس، شیوهی سهل گیرانه (۱۰ جمله: ۲۸، ۲۴، ۲۱، ۱۹، ۱۷، ۱۴، ۱۳، ۱۰، ۶، ۱)، ۱ زیر مقیاس، شیوهی مقتدرانه (۱۰ جمله: ۲۷، ۲۳، ۲۲، ۲۰، ۱۵، ۱۱، ۸، ۵، ۴) و ۱ زیر مقیاس، مربوط به شیوهی مستبدانه (۱۰ جمله: ۲۶، ۲۵، ۱۸، ۱۶، ۱۲، ۹، ۷، ۳، ۲). بوری (۱۹۹۳، Buri) میزان پایایی این مقیاس را با استفاده از روش بازآزمایی بین خرده مقیاس‌ها ۰/۷۸ و ۰/۸۱ محاسبه نموده است (عریضی، عابدی، ۱۳۸۴). در ایران نیز، 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 سبک‌های سهل گیرانه و مستبدانه و مقتدرانه به ترتیب ۰/۶۸، ۰/۷۷ و ۰/۷۱ محاسبه گردید. این پرسشنامه توسط مادران دانش‌آموزان پاسخ داده شد.

مقیاس خودکارآمدی عمومی: این پرسشنامه توسط شرر و همکاران (۱۹۸۲) ساخته شد. این مقیاس دارای ۱۷ سؤال و در مقیاس لیکرت می‌باشد که درمقابل هر سؤال ۵ گزینه‌ی، از کاملاً موافقم تا کاملاً مخالفم، وجود دارد که نمرات آنها از ۱ تا ۵ تغییر می‌کند. روایی سازه‌ی مقیاس، توسط براتی (۱۳۷۶) در ایران با محاسبه‌ی همبستگی بین نمره‌های بدست آمده از این مقیاس با اندازه‌های چندین ویژگی شخصیتی (مقیاس کنترل درونی- بیرونی راتر، خرده مقیاس کنترل شخصی، مقیاس LE گورین و لائو ویتنی، مقیاس درجه‌ی اجتماعی مارلو و کران و مقیاس شایستگی بین فردی روزنبرگ) تأیید 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.

پرسشنامه هوش هیجانی: این ابزار توسط پترایدز و فارنهام (۲۰۰۲، Petrides & Furnham) طراحی شده است. این پرسشنامه شامل ۳۰ سؤال می‌باشد و به هر سؤال نمره‌ی 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، طریقه‌ی نمره گذاری معکوس می‌باشد. چهار عامل خوش بینی (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) توسط این پرسشنامه سنجیده می‌شوند. همسانی درونی تمام عیار در این پرسشنامه توسط پترایدز و فارنهام (۲۰۰۳)، ۰/۸۶ محاسبه گردیده است. همچنین روایی بالای این ابزار، از بررسی رابطه‌ی هر سؤال با کل پرسشنامه، تأیید گردیده است. در تحقیقی که مارانی (۱۳۸۲) در ایران در مورد هنجاریابی این پرسشنامه بر روی یک نمونه‌ی 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 دهنده‌ی پایایی مطلوب این پرسشنامه بود. در این پژوهش پایایی با استفاده از آلفای کرونباخ ۰/۷۷ محاسبه گردید.

روش اجرا:

پس از اخذ اجازه از آموزش و پرورش و انجام هماهنگی‌های لازم، نمونه مورد نظر انتخاب گردید. سپس دانش‌آموزان در مورد چگونگی تکمیل پرسشنامه‌ها توجیه شدند و پس از آن، آزمون‌های مربوطه به شکل گروهی و در کلاس اجرا گردید.

روش تحلیل:

داده‌ها با استفاده از spss19 تحلیل شد، همچنین در تحلیل داده‌ها از آزمون همبستگی و تحلیل رگرسیون گام به گام استفاده شد.

نتایج:

برای بررسی رابطه بین ۳ سبک فرزند پروری، خودکارآمدی و هوش هیجانی با انگیزش پیشرفت تحصیلی از ماتریس ضریب همبستگی (جدول ۱) و برای تعیین عوامل پیش بین و سهم نسبی آنها از تحلیل رگرسیون مرحله ای گام به گام استفاده شد.

جدول ۲: ماتریس همبستگی بین متغیرها

متغیرها	سبک سهل گیرانه	سبک مستبدانه	سبک اقتدارگرا	خودکارآمدی	هوش هیجانی	انگیزش پیشرفت تحصیلی
سبک سهل گیرانه	۱	-	-	** .۱۹	** .۲۴	** .۲۳
سبک مستبدانه	-	۱	-	* .۱۷-	.۰۳	-.۰۰۲
سبک مقتدرانه	-	-	۱	** .۳۷	** .۴۹	** .۶۴
خودکارآمدی	-	-	-	۱	** .۴۱	** .۴۱
هوش هیجانی	-	-	-	-	۱	** .۴۷
انگیزش پیشرفت تحصیلی	-	-	-	-	-	۱

** $p < .01$

* $p < .05$

نتایج جدول ۱ نشان داد در آزمودنی‌های نوجوان پسر سبک‌های فرزندپروری مقتدرانه و سهل گیرانه، خودکارآمدی و هوش هیجانی دارای همبستگی مثبت معنادار ($p < .01$) با انگیزش پیشرفت تحصیلی می‌باشند. برای تعیین رابطه و سهم هریک از عوامل خانوادگی و فردی (متغیرهای پیش بین) مرتبط با انگیزش پیشرفت تحصیلی (متغیر ملاک) از رگرسیون به روش گام به گام استفاده شد. به این ترتیب در مرحله اول، متغیرهای پیش بین مربوط به عوامل خانوادگی و فردی وارد معادله شد. متغیرهایی که بیشترین سهم را در تعیین انگیزش پیشرفت تحصیلی داشتند، مشخص گردید. سپس به ترتیب متغیرهایی که دارای سهم بیشتری بودند وارد معادله رگرسیون شدند که نتایج آنها در جدول‌های شماره ۳ و ۴ آورده شده است.

جدول ۳: تحلیل رگرسیون گام به گام جهت پیش بینی انگیزش پیشرفت تحصیلی بر اساس متغیرهای فردی و خانوادگی

					متغیرهای پیش بین	مرحله
Sig	F	R^2_{adj}	R2	R		
۰/۰۰۰	۱۳۸/۵۶	۰/۴۰	۰/۴۱	۰/۶۴	سبک مقتدرانه	۱
۰/۰۰۰	۷۹/۰۹	۰/۴۴	۰/۴۴	۰/۶۶	هوش هیجانی	۲
۰/۰۰۰	۵۶/۴۴	۰/۴۵	۰/۴۶	۰/۶۸	خودکارآمدی	۳

$p < ۰/۰۱$ **

همان طور که در جدول ۳ نشان داده شده ، ابتدا در مرحله‌ی اول سبک مقتدرانه وارد شده که توانسته ۴۱٪ واریانس انگیزش پیشرفت تحصیلی را پیش بینی کند. پس از آن هوش هیجانی وارد معادله شده که توانسته علاوه بر میزان قبلی ۳٪ دیگر از واریانس انگیزش را پیش بینی کند، سپس هوش هیجانی وارد شده که توانسته علاوه بر میزان قبلی ۲٪ از واریانس را پیش بینی کند. بنابراین در مجموع متغیرهای پیش بین سبک مقتدرانه ، خودکارآمدی و هوش هیجانی ۴۶٪ کل واریانس انگیزش پیشرفت تحصیلی را پیش بینی می کنند..

جدول ۴ ضرایب رگرسیون خام و استاندارد را در معادله‌ی رگرسیونی برای پیش بینی انگیزش پیشرفت تحصیلی نشان می دهد.

جدول ۴: ضرایب رگرسیون خام و استاندارد جهت معادله پیش بینی انگیزش پیشرفت تحصیلی

					متغیر
Sig	T	Beta	SE	B	
۰/۰۰۰	۸/۱۷	۰/۵۰	۰/۴۴	۳/۶۶	سبک مقتدرانه
۰/۰۰۹	۲/۶۳	۰/۱۶	۰/۰۲	۰/۰۶	هوش هیجانی
۰/۰۱۱	۲/۵۷	۰/۱۵	۰/۰۵	۰/۱۵	خودکارآمدی

نتایج نشان داد، متغیرهای سبک مقتدرانه، هوش هیجانی و خودکارآمدی که وارد معادله شدند، سهم معناداری در پیش بینی انگیزش پیشرفت تحصیلی داشتند، بنابراین فرضیه های اول، چهارم و پنجم که مربوط به این متغیرها می باشند تأیید گردید، این در حالی بود که سبک های سهل گیرانه و مستبدانه نقش پیش بینی کنندگی معناری در انگیزش پیشرفت تحصیلی نداشتند و فرضیه های دوم و سوم که مربوط به این متغیرها می باشند، تأیید نگردیدند.

بحث و نتیجه گیری

هدف پژوهش کنونی تعیین رابطه و سهم نسبی هریک از متغیرهای سبک‌های فرزندپروری، خودکارآمدی و هوش هیجانی در تبیین انگیزش پیشرفت تحصیلی دانش آموزان پسر بود. نتایج نقش پیش‌بینی کننده‌ی مثبت معنادار سبک فرزندپروری مقتدرانه در تبیین انگیزش پیشرفت تحصیلی نوجوانان پسر را نشان داد. این بدین معنا می‌باشد که دانش‌آموزان پسری که والدینشان کنترل معقولی بر رفتار فرزندشان دارند و نیز محیط گرم و پذیرایی برای آنان فراهم می‌کنند انگیزه و انرژی بیشتری برای انجام امور تحصیلی خود به دست می‌آورند و عملکرد تحصیلی آنان نیز بهبود می‌یابد. طبق نظریه‌ی خودکارآمدی بندورا (۱۹۹۷)، اشخاص مهم زندگی، مثل والدین نقش مهمی در شکل گیری ادراکات نوجوان از ارزش‌ها و توانایی‌های شخصی‌شان دارند. فرانک، پلانکت، اتن (Frank, ۲۰۱۰, Plunket & Otten). گزارش‌های پژوهشی جوانگ و سیلبرینسن (۲۰۰۲, Juang & Silbereisen) حاکی از رابطه‌ی مستقیم عقاید ظرفیت و توانایی تحصیلی دانش‌آموزان با سبک فرزندپروری مقتدرانه می‌باشد که این منجر به پیشرفت دانش‌آموزان در مدرسه می‌شود. یافته‌ی دیگر پژوهش عدم نقش معنادار سبک مستبدانه و سهل‌گیرانه در پیش‌بینی انگیزش پیشرفت تحصیلی پسران بود که این نیز بدین معنا می‌باشد که عملکرد تحصیلی نوجوانان پسر هیچ‌گونه ارتباطی با کنترل شدید و یا عدم کنترل والدین ندارد. این یافته‌های ذکر شده‌ی پژوهش کنونی همسو با یافته‌های پژوهش‌هایی توسط رزینا (۲۰۰۵) و ماتنیزام (۲۰۰۶) و نیز ناهمسو با یافته‌های پژوهشی پارک و کیم (۲۰۱۰)، پونگ، جانستون و چن (۲۰۱۰) می‌باشد که وجود رابطه‌ی معکوس معنادار بین سبک مستبدانه و نیز عدم وجود رابطه‌ی معنادار سبک مقتدرانه با پیشرفت تحصیلی کودکان را یافتند. در پژوهش‌هایی ترنر، استوارد و لاپان (Turner, Steward & Lapan, ۲۰۰۴)؛ رایموند و همکاران (Raymund & All, ۲۰۱۲)؛ گوشو و ویتسون (Gushue & wnison, ۲۰۰۶) یافتند که وقتی نوجوانان والدینشان را حامی درک کنند، خودکارآمدی تحصیلی و مسیر شغلی بیشتری را گزارش می‌دهند. 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 ، Ferrari & Olivette) ؛ لامبورن ، مونتنس، استینبرگ و دورنیوش (۱۹۹۱ ، Maccoby & Martin) یافتند که 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. همچنین یکی دیگر از نتایج پژوهش کنونی نقش مثبت معنادار هوش هیجانی در پیش بینی انگیزش پیشرفت تحصیلی آزمودنی‌ها بود که این یافته ، یافته‌های پژوهش‌هایی توسط بویاترینز (۲۰۰۲) ؛ صبحی قراملکی (۱۳۹۱) و کاسچوب (۲۰۰۲) را تأیید می‌کند. همچنین از دیدگاه پترایدز و همکاران (۲۰۰۴) مدارس 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 ، Slaski & Cartwright) 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 می‌باشد. همچنین یافته‌های (بورلی، کیر، نیکلا و اسکات دونالد) (۲۰۰۸ ، Chan ، Beverly, Kir, Nicola & Schutte Donald ؛ چان (۲۰۰۷ ، Chan ، نیومن و کامیموری (۲۰۰۸ ، William, Kahn , Lipizzi, Newman & Kamimori) نشان دادند که هوش هیجانی با خودکارآمدی و عملکرد بهتر در زمینه‌های خود تنظیمی، ابراز وجود، استقلال، همدردی با دیگران، کنترل و خوش بینی رابطه دارد. در توجیه این امر می‌توان فرض کرد افرادی که هوش هیجانی بالاتری دارند قدرت تنظیم و آگاهی هیجانات بالاتری دارند و همچنین خوشبین تر هستند و در نتیجه در مواجهه با مسائل تحصیلی خود با انگیزه‌تر می‌باشند، این در حالی است که این یافته با یافته‌های پژوهش‌هایی توسط تمنایی فر و همکاران (۱۳۸۹)، لعلی فاز و عسگری (۱۳۸۷) و واتوزسکی و آلساما (۲۰۰۴) همخوانی ندارد که یکی از دلایل این امر نیز می‌تواند تفاوت در نمونه‌های مطالعاتی و یا آزمون‌های مورد استفاده در پژوهش‌ها باشد. یافته‌ی دیگر پژوهش نقش مثبت معنادار خودکارآمدی در پیش بینی انگیزش پیشرفت تحصیلی نوجوانان پسر بود ، در توجیه این امر میتوان گفت دانش‌آموزان پسری که اعتماد به توانایشان بیشتر است ترس از شکست کمتری دارند و در نتیجه انگیزه و انرژی بیشتری در امور تحصیلی خود دارند، این یافته همسو با یافته‌های پژوهش‌های چانگ و سالومون (۲۰۱۰) ؛ چمنس و گارسیا (۲۰۱۰) ؛ حبیبه و همکاران (۲۰۰۹) و گرین و میلر (۲۰۰۲) میباشد. در مورد قدرت پیش بینی کنندگی بیشتر سبک مقتدرانه نسبت به هوش هیجانی و

خودکارآمدی میتوان گفت نقش عوامل خانوادگی در پیش بینی انگیزش پیشرفت تحصیلی پسران نوجوان بیشتر از عوامل فردی می باشد.

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 بود 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. یکی از کاربردهای عمده پژوهش کنونی این است که مکانیسم‌هایی که براساس آن سبک‌های فرزندپروری و هوش هیجانی بر عملکرد تحصیلی نوجوانان تأثیرگذار می‌باشد را مشخص می‌کند. علاوه بر این نتایج پژوهش حاضر نشان می‌دهد عملکرد تحصیلی نوجوانان به نظر می‌رسد از عوامل خانوادگی مثل سبک‌های فرزندپروری و مفاهیم شخصیتی درونی مثل هوش هیجانی متأثر می‌شود. نتایج این پژوهش برای مشاوران، مدارس و والدین اهمیت رابطه والد-نوجوان را برجسته می‌کند که بر این اساس مشاوران و مدارس باید جهت حل مشکلات تحصیلی نوجوانان اقدام به بررسی نوع اقتدار والدینی و هوش هیجانی نوجوانان کنند و نیز تلاش‌هایی در جهت آموزش خانواده و افزایش مهارت‌های رابطه‌ای انجام دهند. همچنین والدین نیز می‌توانند با به کارگیری شیوه‌های تربیتی صحیح مبتنی بر افزایش هوش هیجانی فرزندان، 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

الف) فارسی

۱. 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.
۲. 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.
۳. بشارت، م. ع؛ شالچی، ب و شمسی پور، ح (۱۳۸۵). بررسی رابطه هوش هیجانی با موفقیت تحصیلی دانش‌آموزان. اندیشه‌های نوین تربیتی، دوره‌ی ۲، شماره‌ی ۳ و ۴، صص ۷۳-۷۴.
۴. تمنایی فر، م. ر؛ صدیقی ارفعی، ف؛ سلامی محمدآبادی، ف. (۱۳۸۹). رابطه هوش هیجانی، خود پنداره و عزت نفس با پیشرفت تحصیلی، فصلنامه راهبردی آموزش، دوره ۳، شماره ۳، صص ۱۲۱-۱۲۶.
۵. بیابانگرد، ا. (۱۳۸۶). روش‌های تحقیق در روانشناسی و علوم تربیتی، تهران: نشر دوران.
۶. 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.
۷. صبحی قراملکی، ن. (۱۳۹۱). پیش‌بینی انگیزه‌ی پیشرفت تحصیلی بر اساس هوش هیجانی دانش‌آموزان. مجله‌ی روان‌شناسی مدرسه، دوره‌ی ۱، شماره‌ی ۳/۶۲-۴۹.
۸. 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.
۹. عباسیان فرد، م؛ بهرامی، ه؛ قدسی، ا (۱۳۸۹). رابطه‌ی خودکارآمدی با انگیزه‌ی پیشرفت در دانش‌آموزان دختر پیش‌دانشگاهی، فصلنامه‌ی روان‌شناسی کاربردی، ۴ (۱)، ۹۵-۱۰۹.
۱۰. 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.

۴۸ / بررسی رابطه سبک‌های فرزندپروری، هوش هیجانی و خودکارآمدی با انگیزش پیشرفت تحصیلی پسران دبیرستانی اصفهان

۱۱. 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.

۱۲. علائی، 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، فصلنامه اندیشه‌های نوین تربیتی، دوره ۷، شماره ۱، صص ۶۵-۸۶.

۱۳. 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.

۱۴. 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، ۷۹-۸۵.

۱۵. کاوسیان، ج؛ فراهانی، م. ت؛ کدیور، پ؛ هومن، ع؛ شهرآری، م و فرزاد، و. (۱۳۸۶). مطالعه 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.

۱۶. لعلی فاز، 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.

۱۷. 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.

۱۸. 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.

۱۹. 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.

1. Bandura, A. (1997). Self-efficacy: The exercise of control. New Yourk, H. W. compan. Bandura, A. (1997). Self-efficacy: The exercise of control. New Yourk, H. W. compan.
2. 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.
3. Bouffard-Bouchard, T. (1990). Influence of self-efficacy on performance in a cognitive task. *Journal of Cognitive Psychology*, 130(3), 353–363.
4. Boyatzis, E. (2002). *Developing Emotional Intelligence*. To be published in San Francico: Jossey – Bass.
5. 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.
6. 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.
7. 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.
8. 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*.
9. 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.
10. Darling, N., and Steinberg, L. (1993). Parenting style as context: An integrative model. *Psychol. Bull.* 113: 487–496.
11. Dinther, M. V., Dochy, F.,& Segers. M. (2011). Factors affecting student's self-efficacy in higher education. *Educational Research Review*, 6 (2011), 95-108.

12. 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.
13. 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.
14. 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.
15. Ferrari, J. R., & Olivette, M. J. (1994). Parental authority and the development of female dysfunctional procrastination. *Journal of Research in Personality*, 28, 87–100.
16. 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.
17. Goleman, D. (1995). *"Emotional Intelligence"*. Bantam Books, N.Y.
18. 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.
19. 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.
20. Gumora, G., & Arsenio, F. (2002). Emotionality, emotion regulation , and school performance in middle school children. *Journal of School Psychology*, 40(5), 395_ 413.
21. 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.
22. 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.
23. Hendricks, A.B. (1997). *Predicting student success with the learning and study strategies Inventory (LASSI)*. Unpublished Master's Thesis. Iowa State University, Ames, IA.
24. Juang, L.P., Silbereisen, R.K. (2002). The relationship between adolescent academic capability beliefs, parenting and school grades. *Journal of Adolescent*, 25:3-18.
25. 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.
26. Kaschub, M (2002). Defining Emotional Intelligence in Music Education. *Arts Education Policy Review*, 103(5), 9-15.
27. 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.
28. 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.
29. Lane, J., Lane, A., & Kyprianou, A. (2004). Self-efficacy, self-esteem and their impact on academic performance. *Social Behaviour and Personality*, 32, 247-256.
30. Leung, K., Lau, S., & Lam, W. (1998). Parenting styles and academic achievement: A cross-cultural study. *Merrill-Palmer Quarterly*, 44, 234-241.
31. 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.
32. 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.

33. Matnizam, M. (2004). *Gaya keibubapaandanhubungannyadenganpencapaianakademikpelajar di sekolahmenengah (Parenting style and its relationship with academic achievement in secondary school students)*. Unpublished master's thesis, UniversitiPutra Malaysia.
34. Nelson, D. & Low, G. (2003). *Emotional intelligence: achieving academic and career excellence*. Upper saddle river, New Jersey: Prantic- Hall.
35. Nelson, D., Low, G., & vela, R. (2003). *E SAP emotional skill assessment process : Interpretation & intervention*, Kingsville, Tx: el learning system.
36. Pajares, F. (1996). Self-efficacy beliefs in academic settings. *Review of Educational Research*, 66(4), 543–578.
37. 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.
38. Pajares, F. (2003). Self-efficacy beliefs, motivation and achievement in writing. *Reading and Writing Quarterly*, 19(2), 139–158.
39. Pajares, F., &Urda, T. (2006). *Self-efficacy beliefs in adolescents*. Greenwich, CT:Information Age Publishing.
40. 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.
41. 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.
42. 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.
43. 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.
44. 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.
45. Rabideau, S.T. (2005). Effects of achievement motivation on behavior. Available at <http://www.personalityresearch.org/papers/rabideau.html>, accessed on 10th Nov. 2009.
46. 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.
47. self- Efficacy. *The Icfai Journal of Organizational Behavior*, 7(2), 46-56.
48. 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.
49. Ruzina, J. (2005). *Perkaitan antarapencapaian akademik dangayakeibubapaanpelajar Tingkatan 3 disebuahsekolah menengah diUSJ Subang*. Tesissarjana yang tidak diterbitkan, UniversitiMalaya.
50. Schultz, D., Izard, C.A., & Bear, G. (2004). Children's emotion processing: Relations to emotionality and aggression. *Development and psycho pathology*, 16, 371-387.
51. 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.
52. 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.
53. Sjoberg, L. (2001). Emotional intelligence and life adjustment. *Center for Economic Psychology*.
54. Slaski, M., Cartwright, S. (2002). Health, Performance and Emotional Intelligence: An Exploratory Study of Retail Managers. *Stress and Health*, 18. 63-68.

55. Stottlemyer, B.G. (2002). *A conceptual from fork for emotional intelligence in education : factors affecting student achievement*. Unpublished doctoral dissertation, Texas A & M university- Kingsville.
56. 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.
57. 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.
58. Vallerand, R.J., & Bissonnette, R. (1992). Intrinsic, Extrinsic, and Motivational Styles as Predictors of Behavior: A Prospective Study. *Journal of Personality*, 60, 599-620.
59. 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.
60. William, D. S., Killogre, Ellen T., Kahn- Greene, Eral., 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.
61. 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.
62. 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.