

پیش بینی خودکارآمدی تحصیلی دانش آموزان براساس تنیدگی والدین و معلم

ریحانه کیانی نیا^۱، نرگس پورطالب^۲، حسین وجدان پرست^۳

^۱ کارشناس ارشد روانشناسی تربیتی موسسه آموزش عالی سراج، تبریز، ایران

^۲ استادیار گروه آموزش روانشناسی و مشاوره، دانشگاه فرهنگیان، صندوق پستی_۸۸۹_۱۴۶۶۵_تهران، ایران (نویسنده مسئول)

^۳ استادیار مدعو موسسه آموزش عالی سراج، تبریز، ایران

چکیده

پژوهش حاضر با هدف بررسی رابطه ی تنیدگی والدین و معلم با میزان خودکارآمدی تحصیلی دانش آموزان انجام شده است. طرح پژوهش از نوع توصیفی- همبستگی است. جامعه ی آماری پژوهش حاضر، دانش آموزان دختر متوسطه اول تبریز می باشد. نمونه ی پژوهش، شامل ۳۳۱ نفر از دانش آموزان بوده که به وسیله ی نمونه گیری تصادفی خوشه ای انتخاب شدند. جهت جمع آوری اطلاعات، از پرسشنامه ی خودکارآمدی جینک و مورگان (۱۹۹۹) برای دانش آموزان، پرسشنامه ی تنیدگی والدین آبدین (۱۹۹۵) برای والدین و پرسشنامه ی تنیدگی شغلی معلمان (حامد بردبار، ۱۳۹۱) استفاده شد. برای تحلیل داده ها از آزمون معنی داری ضریب همبستگی و تحلیل رگرسیون چندگانه استفاده شد. نتایج نشان داد که تنیدگی والدین و معلم با خودکارآمدی تحصیلی دانش آموزان رابطه منفی معنی دارد. نتایج رگرسیون چندگانه بیانگر این بود که تنیدگی والدین و تنیدگی معلم، خودکارآمدی دانش آموزان را به طور معنی داری پیش بینی می کند ($p < 0.05$). بر اساس یافته ها، به خانواده ها و معلمان توصیه می شود با استفاده از روش های کاهش تنیدگی، زمینه را برای افزایش خودکارآمدی دانش آموزان فراهم کنند. لذا پژوهش حاضر، راهگشای تحقیقات بیشتر در راستای ارتقا خودکارآمدی دانش آموزان خواهد بود.

واژه های کلیدی: تنیدگی معلم، تنیدگی والدین، خودکارآمدی تحصیلی

۱. مقدمه

رشد و بالندگی هر جامعه‌ای مرهون نظام آموزشی آن جامعه است. بر این اساس، همه ساله کشورها مبالغ قابل توجهی از درآمد ملی خود را صرف آموزش و پرورش می‌کنند (زاپلتال^۱ و همکاران، ۲۰۲۲). اما بعضی از عوامل وجود دارند که موجب به هدر رفتن بخشی از این سرمایه‌گذاری‌ها می‌شود و نتایج مورد نظر حاصل نمی‌شود. موفقیت و پیشرفت تحصیلی در هر جامعه، نشان دهنده موفقیت نظام آموزشی در زمینه هدفیابی و توجه به نیازهای فردی است (کوش واهو و دوبه^۲، ۲۰۲۳). بنابراین نظام آموزشی را زمانی می‌توان کارآمد و موفق دانست که پیشرفت تحصیلی^۳ دانش‌آموزان آن در دوره‌های مختلف درسی، بیشترین و بالاترین رقم باشد (گیلار-کوربی^۴ و همکاران، ۲۰۲۰). در بررسی علل عدم موفقیت نظام آموزشی، تحقیقات نشان داده است که علاوه بر عوامل آموزشی، مدیریتی و ساختاری باید به بعد روانی و اجتماعی دانش‌آموزان نیز توجه شد. لذا نیازها، نگرش‌ها، تمایلات و استعدادها خاص دانش‌آموزان که مبین بعد روانی آن‌ها است، در مطالعه آسیب شناسی نظام آموزشی باید مورد توجه و دقت نظر قرار گیرد (کومار^۵، ۲۰۲۱).

در این راستا عملکرد تحصیلی^۶ و عوامل تاثیرگذار بر آن همواره از موضوعات مهمی بوده‌اند که توجه پژوهشگران و روانشناسان تربیتی را به خود جلب کرده‌اند. دستیابی به عملکرد تحصیلی مناسب، یکی از اهداف کلیدی نظام‌های آموزشی در سراسر جهان است. تلاش می‌شود تا با شناسایی و بهینه‌سازی عوامل موثر بر عملکرد تحصیلی، شرایطی فراهم شود که دانش‌آموزان علاوه بر بهره‌مندی از یادگیری و رشد بیشتر، در فعالیت‌های کلاسی فعال‌تر باشند و به موفقیت‌های بالاتری دست یابند (زارع، ۱۴۰۲). برای سال‌های متمادی تصور بر این بود که ضریب هوشی نماینده‌ی میزان موفقیت افراد است، اما در دهه‌های اخیر محققان دریافته‌اند که عملکرد در مدرسه، تابع عوامل دیگری علاوه بر هوش است و هوش تنها مهارت مورد نیاز برای دستیابی به موفقیت در تحصیل و زندگی نیست (داکورت^۷ و همکاران، ۲۰۱۵). بلکه متغیرهای زیادی وجود دارند که بر عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان تاثیر می‌گذارند (اردوگو^۸، ۲۰۱۹). بلوم در مدل آموزشگاهی خود نشان داده است که در جریان یادگیری، ویژگی‌های عاطفی دانش‌آموزان، هم نقش علت و هم نقش معلول را ایفا می‌کنند (بلوم^۹، ۱۳۷۴). تحقیقات مختلف نشان داده‌اند که عواملی مانند درگیری تحصیلی (دوگان^{۱۰}، ۲۰۱۵)، خودکارآمدی تحصیلی^{۱۱} (استاجکویچ^{۱۲} و همکاران،

^۱ Zاپلتال^۲ Kushwaha & Dube^۳ academic achievement^۴ Gilar-corbi^۵ Kumar^۶ academic performance^۷ Duckworth^۸ Ardogdu^۹ Bloom^{۱۰} Dogan^{۱۱} academic self_efficacy^{۱۲} Stajkovic

۲۰۱۸)، اهداف پیشرفت (هلمن^۳ و همکاران، ۲۰۱۰) و ادراک از محیط مدرسه (اوممو^۴، ۲۰۱۸) با عملکرد تحصیلی در ارتباط هستند.

مفهوم خودکارآمدی برای اولین بار در سال ۱۹۶۴ توسط آلبرت بندورا^۵ مطرح شد (واسیل^۶ و همکاران، ۲۰۱۱). این مفهوم در تعامل بین انسان و محیط اطرافش، یکی از جنبه های کلیدی و تاثیرگذار به شمار می آید. خودکارآمدی به ارزیابی های فردی از توانایی های خود اشاره دارد که برای برنامه ریزی و انجام مجموعه ای از فعالیت ها به منظور دستیابی به اهداف مختلف لازم هستند (کرمی و همکاران، ۱۳۹۱). خودکارآمدی به احساس مستحکم و واضحی از شایستگی و توانمندی فرد برای مقابله مؤثر با بسیاری از شرایط استرس زا و به میزان اعتماد و باور یک فرد نسبت به قابلیت ها و مهارت های خود (پورتیمور و همکاران، ۲۰۲۱) اشاره دارد. زمانی که افراد احساس خودکارآمدی بالایی داشته باشند، تمایل بیشتری به تلاش کردن و نشان دادن استقامت در مواجهه با چالش ها دارند (دینکلمان و باف^۷، ۲۰۱۶). خودکارآمدی به توانایی فرد در کنترل ذهن، عواطف و رفتارهای خود مربوط می شود و از این رو، بر نتایج اقدامات تأثیر می گذارد. منابع شکل دهی خودکارآمدی شامل عملکردهای قبلی فرد در فعالیت های مرتبط، مقایسه عملکرد خود با دیگران، حمایت های اجتماعی شکل گرفته از فعالیت هایش و حالات روانی (مانند اضطراب، شادی، غم و...) که فرد هنگام مواجهه با تکلیف با آن روبرو می شود، می باشد (بلک مور^۸ و همکاران، ۲۰۲۱). نظریه روانشناختی خودکارآمدی بر این باور است که افراد با داشتن باور قوی به توانمندی های خود، تمایل بیشتری به اتخاذ رفتارهای سازگار و موفق دارند، که این امر می تواند بر زندگی شخصی و حرفه ای آنها تأثیر مثبت بگذارد (فیروزجائیان و نصیری، ۱۳۸۸، به نقل از قانع، ۱۴۰۱).

پژوهش ها حاکی از آن است که بین خودکارآمدی تحصیلی و پیشرفت تحصیلی، یک ارتباط دوسویه وجود دارد (پکران و استفنز^۹، ۲۰۱۰)، به این معنی که خودکارآمدی تحصیلی، نه تنها بر پیشرفت تحصیلی تأثیر می گذارد، بلکه به طور همزمان تحت تأثیر پیشرفت تحصیلی نیز قرار می گیرد. باورهای خودکارآمدی تحصیلی ادراک شده، صرفاً به تعدادی از مهارت هایی که شخص دارا می باشد، اختصاص ندارد، بلکه به باورهایی مثل مطالعه، انجام فعالیت های پژوهشی، پرسیدن سوال در کلاس، ایجاد ارتباط مؤثر و صمیمی با اساتید، برقرار ساختن روابط دوستانه با دیگر دانش آموزان و کسب نمرات عالی در امتحانات اشاره دارد که شخص معتقد است توانایی انجام دادن آن ها را دارد (گروتان^{۱۰} و همکاران، ۲۰۱۹، هانیکی و برادبنت^{۱۱}، ۲۰۱۶). دانش آموزانی که دارای باورهای مثبت خودکارآمدی در زمینه تحصیلی هستند، به دلیل قابلیت و توانمندی هایی که در خود می بینند، می توانند با خودتنظیمی درونی احساس ها، افکار و بالا بردن اعتماد به نفس خود، باعث پیشرفت در عملکرد تحصیلی شان شوند. نتایج پژوهش های گوناگون نشان داده اند که اشخاصی که به توانایی های خود اعتماد دارند و از

^{۱۲} Hulleman

^{۱۳} Omemo

^{۱۴} Bandura

^{۱۵} Vasile

^{۱۶} Dinkelmann & Buff

^{۱۷} Blackmore

^{۱۸} Pekran & Stephens

^{۱۹} Grotan

^{۲۰} Honicke & Broadbent

خودکارآمدی بالایی برخوردار هستند، در هنگام مواجهه با موانع و مشکلات و چالش های تحصیلی، سرزنده و شاداب هستند (فرید و اشرف زاده، ۱۴۰۰).

یکی از متغیرهای موثری که می تواند میزان خودکارآمدی تحصیلی دانش آموزان را تحت تاثیر قرار دهد، خانواده و جو عاطفی حاکم بر آن است. پژوهش ها نشان می دهند که نوجوانانی که از فضای خانواده خود ارزیابی مطلوبی دارند، راحت تر می توانند پدیده ها و رویدادهایی را که با آن مواجه می شوند، با رفتار خود به شکل مناسبی سازمان داده و به وضعیت مطلوب برسند (آزموده و همکاران، ۲۰۱۵، کاگوت، ۲۰۱۶).

نابلینگ^۳ (۲۰۱۰) در یک مطالعه طولی در مورد تاثیر عوامل مختلف خانوادگی و آموزشی بر روی نتایج تحصیلی گروه های مختلف دانش آموزی، با بررسی هایی که بر روی متغیرهای جمعیت شناختی و درون داده های آموزشی آن ها انجام داد، به این نتیجه رسید که پیشرفت تحصیلی دانش آموزان با مولفه های چندگانه مانند باورها و انتظارات والدین، اعمال انضباطی و مداخله های والدین، محیط عاطفی خانواده و منابع در دسترس خانوادگی در ارتباط است.

والدین به عنوان اعضای اصلی و بنیادین خانواده، دیدگاه هایشان نسبت به فرزند، نوع و کیفیت ارتباطشان با فرزندان و به طور کلی شخصیت آن ها، مسیر تربیت فرزندان را تعیین و هدایت می کند (بنی اسدی و همکاران، ۱۳۹۸). تحقیقات نشان می دهد که فضای آرام و مسالمت آمیز در خانواده، با تبادل هیجان های مثبت، می تواند به تقویت پیوندهای بین اعضای خانواده کمک کند. این تبادل های بین فردی با بازخوردهایی که به همراه دارد، به فرزندان در بهبود توانایی تنظیم و کنترل خود و درک بهتر از خویشتن یاری می رساند. اگر خانواده دارای محیط و جو عاطفی سالم و در نتیجه رفتار و تعاملات سالمتری باشد و اعضای آن نسبت به یکدیگر، صداقت، صمیمیت، یکدلی، یکرنگی، ملاطفت، مهربانی و عشق داشته باشند، بر رشد روانی افراد تاثیر گذاشته و کودکان در تنظیم و کنترل خود، مهارت بالاتری کسب می کنند. اما اگر والدین، سالم سازی محیط روانی و عاطفی کودکان و نوجوانان را نادیده بگیرند و با آن ها روابط مناسبی برقرار نکنند، باعث خواهند شد که فرزندان کمبودهای عاطفی و انگیزشی و مشکلات روانی، از جمله خودبستگی نسبت به احساسات و هیجانات خود و دیگران را تجربه کنند که در نهایت منجر به کاهش خودشناسی و ضعف خودپنداره می گردد (گاردنر و گار^۴، ۲۰۱۷، شین^۵ و همکاران، ۲۰۱۶، امری^۶ و همکاران، ۲۰۱۵). اگر والدین به دلیل وجود تعارض های زیاد و فشارهای مربوط به نقش والدگری، دچار تنیدگی شوند و نتوانند مهارت های جدیدی در زمینه والدگری را یاد بگیرند، توانایی شان در کنترل رفتار و احساسات فرزندانشان پایین خواهد آمد (محمدی و همکاران، ۱۳۹۷).

^۱. Kogut

^۲. Nailing

^۳. Gardner & Garr

^۴. Shin

^۵. Emery

تنیدگی والدگری^{۲۷}، مشخص کننده وجود تنیدگی در نظام والد- فرزند است که ناشی از عملکرد و کنشوری والد و فرزند و کارکرد تعاملی آنهاست (لیونتی^{۲۸} و همکاران، ۲۰۱۵؛ اپستین^{۲۹}، ۲۰۱۰) و ویژگی های استرسزای فرزند و پاسخ های والدین به این ویژگی ها را در برگرفته است (جیمز ریگلر^{۳۰} همکاران، ۲۰۲۰). بنابراین تنیدگی منجر به والدگری ناکارآمد و فروپاشی مهارت های آموخته شده می گردد و باعث رفتار نامناسب والدین با فرزندان در موقعیت های تعارضی می شود (ایئو و کیم^{۳۱}، ۲۰۱۸). سطوح بالای تنیدگی والدگری در تعامل والد- کودک باعث ایجاد مشکل شده و به مهارت های والدگری والدین صدمه می رساند. علاوه بر این تنیدگی بالای والدین، کارکردهای روانی آنها را مختل کرده و اختلال هایی مانند اضطراب^{۳۲}، افسردگی^{۳۳} و پرخاشگری^{۳۴} را به وجود می آورد، اسنادهای منفی را افزایش می دهد و در نهایت باعث تفسیر منفی از رفتار کودک شده و سبب افزایش تنبیه و ایجاد مشکل در تعامل های خانواده می شود (هینترمای^{۳۵}، ۲۰۱۹).

علاوه بر والدین، در طرف دیگر زندگی تحصیلی دانش آموزان، معلمان قرار دارند و نقش معلمان به عنوان یک عامل تأثیرگذار بر وضعیت روان شناختی آنها غیرقابل انکار است. متغیرهای مختلف مربوط به معلمان می توانند بر ابعاد گوناگون رفتاری و عاطفی دانش آموزان اثر بگذارند. از میان این متغیرها، تنیدگی معلمان^{۳۶} یکی از مهم ترین عواملی است که می تواند بر خودکارآمدی تحصیلی دانش آموزان تأثیر بگذارد.

معلمان در فرآیند آموزشی نقش کلیدی ایفا می کنند و وظایف آنها شامل مواردی چون تعیین اهداف یادگیری، توسعه مطالب درسی، آماده سازی طرح درس، هدایت و رهبری کلاس به سمت یادگیری موثر، فعال سازی دانش آموزان، تعیین استانداردهای یادگیری و ارزیابی عملکرد دانش آموزان است. یکی از مسئولیت های مهم معلمان، فعال سازی دانش زمینه ای دانش آموزان و تسهیل درک مفاهیم درسی برای آنها به منظور جلوگیری از پیچیدگی های شناختی مرتبط با مطالب آموزشی است. این فرآیند شامل ارائه مطالب درسی به گونه ای است که با دانش قبلی دانش آموزان ارتباط داشته باشد و به آنها کمک کند تا با استفاده از آنچه قبلاً یاد گرفته اند، مفاهیم جدید را بهتر و عمیق تر درک کنند (ترن^{۳۷} و همکاران، ۲۰۲۲).

حضور معلمان سالم، بانشاط و با کارآمدی بالا، در چهره و محتوای سازمان آموزشی اثر مثبت داشته و برای فراگیران محیط سالمی را فراهم می کند (شامپاین و برونولت^{۳۸}، ۲۰۱۶). اگر معلم نتواند در تعامل بین شرایط کاری و خودش، از عهده

^{۲۷}parental stress

^{۲۸}Lionetti

^{۲۹}Epstin

^{۳۰}James & Riegler

^{۳۱}Eo & Kim

^{۳۲}anxiety

^{۳۳}depression

^{۳۴}aggression

^{۳۵}Hintermai

^{۳۶}teacher stress

^{۳۷}Thurn

^{۳۸}Champagne & Brunault

فشارهای مرتبط با آن برآید، دچار تنیدگی شغلی خواهد شد و این پدیده می تواند سلامت روانی او را به خطر بیندازد و به فرسودگی جسمانی و نارضایتی شغلی منجر شود (کرامتی، ۲۰۱۲). معلمی که خسته، بی حوصله و بی انگیزه باشد، باعث از بین رفتن وقت و خصوصا انرژی دانش آموزان می شود. تحقیقات نشان می دهند که کسب تجارب نامطلوب، منجر به ایجاد فشار روانی شده و به مرور قدرت تحمل فشار و توانایی مقابله با آن را کاهش می دهد و باعث ایجاد افسردگی شغلی شده و در زمینه های شناختی و هیجانی و رفتاری مشکلاتی را به وجود می آورد (لیسک^۱ و همکاران، ۲۰۱۴).

بر طبق پژوهش ها تدریس یکی از ده شغل استرسزای جهان است (کاور^۲ و همکاران، ۲۰۲۴). مسائلی که معلمان با آن روبرو هستند، می تواند توانایی مقاومت آنها را کم کند، تاثیر منفی بر تنیدگی شغلی شان بگذارد و گاهی اوقات باعث ایجاد مشکلات روانشناختی شود (کاروکیوی^۳ و همکاران، ۲۰۱۴). مشکلات روانشناختی دامنه ای از ابعاد متفاوت را شامل می شوند. بخشی از این واکنش ها به سه جنبه روانی، عاطفی و شناختی اختصاص دارد: افسردگی، اضطراب و استرس، که از جمله اختلالات شایع در قرن حاضر به شمار می روند (زایدمن^۴ و همکاران، ۲۰۱۶). از جمله عوامل مهمی که رفتار، روش تدریس، ارتباط متقابل با دانش آموزان و سلامت روانی معلمان را تحت تاثیر قرار می دهد، ویژگی های شخصیتی و تنیدگی هستند (هنرپوران، ۱۳۹۰). یافته های پژوهش اصل مرز و ایدی (۱۳۹۹) نشان می دهد که هر قدر که تنیدگی تجربه شده معلم بیشتر باشد، نارضایتی شغلی، سستی در تدریس، کاهش توان جسمی، ضعف در روابط اجتماعی و درک نامناسب دانش آموزان نیز بیشتر خواهد شد و در نتیجه دانش آموزانی مضطرب، دلسرد و کم کار و منفعل را تحویل خواهد داد. بر اساس پژوهش های انجام شده، تنیدگی شغلی معلمان می تواند اثرات منفی بر عملکرد و پیشرفت تحصیلی دانش آموزان داشته باشد (کیهان، ۱۳۹۷).

در این راستا، این پژوهش با هدف بررسی رابطه تنیدگی والدین و تنیدگی معلمان با خودکارآمدی تحصیلی دانش آموزان انجام شد. تشخیص عواملی که می توانند در افزایش خودکارآمدی تحصیلی دانش آموزان نقش داشته باشند، از اهمیت چشمگیری برخوردار است، زیرا که مطالعه درباره رابطه تنیدگی والدین و تنیدگی معلمان با خودکارآمدی تحصیلی دانش آموزان به عنوان یک راهبرد مؤثر، می تواند به بهبود فرآیند آموزش و پرورش و ارتقاء عملکرد تحصیلی دانش آموزان منجر شود. در حالیکه مطالعه ای که مستقیما رابطه این متغیرها را بررسی کند، یافت نشد. نتایج حاصل از این پژوهش، هم به بسط و تعدیل پیشینه نظری موجود کمک خواهد کرد و هم در عمل مورد استفاده روانشناسان قرار خواهد گرفت.

در جریان انجام این پژوهش این سوال مطرح شد که آیا تنیدگی والدین و تنیدگی معلم، خودکارآمدی تحصیلی دانش آموزان را پیش بینی می کند؟

متغیرهای پژوهش

متغیر پیش بین: تنیدگی والدین، تنیدگی معلم

متغیر ملاک: خودکارآمدی تحصیلی

^۱: Lissek

^۲: Kaur

^۳: Kaurkivi

^۴: Zaidman

متغیر کنترل: جنسیت، مقطع تحصیلی

تعاریف مفهومی و عملیاتی متغیرها

خودکارآمدی تحصیلی: در نظریه شناختی اجتماعی بندورا (۱۹۷۷)، خودکارآمدی یک مفهوم بنیادین و اساس عاملیت انسانی است. بندورا (۱۹۹۱) خودکارآمدی را قضاوت افراد درباره توانمندی خویش در سامان دهی و اجرای برخی رفتارها در جهت دستیابی به اهداف مورد نظر تعریف کرده است؛ بندورا از خودکارآمدی به عنوان بنیادی ترین مفهوم که بر امور و کنشهای آدمی تاثیر می گذارد، نام می برد .

تنیدگی والدین: تنیدگی والدین اصطلاحی است که مشخص کننده ادراک تنیدگی در نظام والد-کودک است که هم ویژگی های تنیدگی زای کودک و هم پاسخ های والدین به این ویژگی ها را در برمی گیرد. تنیدگی والدین حاصل ناهمخوانی ادراک شده بین درخواست ها و تقاضاهای والدینی و منابع فردی است. این تنیدگی می تواند در حیطه های مختلف زندگی مربوط به والدگری تجربه شود (براون^{۴۳} و همکاران، ۲۰۲۱).

تنیدگی معلم: تنیدگی شغلی به مثابه یک بیماری مزمن، از طریق مواجهه طولانی مدت معلمان با محیط های استرس زا بروز می کند (کوینتالینا-مادرو^{۴۴}، ۲۰۲۰). این وضعیت پیامدهای منفی بر رفتار و دیدگاه های آنها داشته و به خستگی های روحی، عدم وجود انگیزه کافی برای انجام وظایف، نگرش منفی نسبت به فعالیت های حرفه ای، افزایش غیبت و تأخیر، درگیری ها و تضاد در محل کار، کاهش کیفیت و میزان کار، تأثیر منفی بر سلامت روانی و در نهایت انصراف از شغل منجر می شود (دامیکو^{۴۵} و همکاران، ۲۰۲۰).

تعریف عملیاتی متغیرها

خودکارآمدی تحصیلی: منظور از خودکارآمدی تحصیلی در این پژوهش نمره ای است که آزمودنی از پاسخ به پرسشنامه خودکارآمدی تحصیلی جینک و مورگان (۱۹۹۹) بدست می آورد.

تنیدگی والدین: در این پژوهش منظور از تنیدگی والدین، نمره ای است که والدین آزمودنی از پاسخ به پرسشنامه تنیدگی والدینی آبدین (۱۹۹۵) بدست خواهند آورد.

تنیدگی معلم: منظور از تنیدگی معلم در این پژوهش، نمره ای است که معلم آزمودنی از پاسخ دهی به پرسشنامه تنیدگی شغلی معلمان حامد بردبار (۱۳۹۱) بدست می آورد.

روش شناسی

این پژوهش با توجه به هدف، از نوع پژوهش های بنیادی و با توجه به ماهیت، از نوع پژوهش های همبستگی می باشد.

^{۴۳} Brown

^{۴۴} Quintallina-madero

^{۴۵} D' Amico

جامعه آماری این پژوهش را کلیه دانش آموزان دختر پایه ی نهم شهر تبریز در سال تحصیلی ۱۴۰۳-۱۴۰۴ تشکیل می دادند. به منظور انتخاب افراد نمونه از ۵ ناحیه آموزش و پرورش شهر تبریز، با استفاده از روش نمونه گیری خوشه ای ابتدا ناحیه ۴ و سپس از بین مدارس دخترانه این ناحیه، ۴ مدرسه و از هر مدرسه ۳ کلاس به صورت تصادفی انتخاب شدند. بدین ترتیب، نمونه آماری پژوهش ۳۵۰ نفر در نظر گرفته شد. ولی به دلیل مخدوش بودن تعدادی از پرسشنامه ها و یا برگردانده نشدن تعدادی از پرسشنامه ها، ۳۳۱ پرسشنامه وارد تحلیل آماری شد. در زمان اجرای پژوهش، پس از دادن توضیحات لازم به دانش آموزان در خصوص هدف پژوهش و اهمیت موضوع، از دانش آموزان خواسته شد که با دقت ماده های آزمون را بخوانند و صادقانه گزینه مورد نظر را انتخاب کنند. در مورد پرسشنامه های والدین و معلمان نیز همین روند طی شد. در تحلیل داده ها، از روش های آماری توصیفی (میانگین، انحراف استاندارد) و استنباطی (ضریب همبستگی پیرسون و رگرسیون چندگانه) استفاده شد. لازم به ذکر است که متغیرهای پیش بین این پژوهش، تنیدگی والدین و تنیدگی معلم و متغیر ملاک، خودکارآمدی تحصیلی بودند.

ابزارهای پژوهش

در این پژوهش به منظور تعیین میزان خودکارآمدی تحصیلی از پرسشنامه خودکارآمدی جینک و مورگان^۴ (۱۹۹۹) و برای سنجش میزان تنیدگی والدین، از پرسشنامه تنیدگی والدین آبدین^۵ (۱۹۹۵) و برای اندازه گیری میزان تنیدگی معلمان از پرسشنامه تنیدگی شغلی معلمان^۶ (بردبار، ۱۳۹۱) استفاده شده است.

پرسشنامه خودکارآمدی تحصیلی جینک و مورگان (MJSES)

این پرسشنامه توسط مورگان و جینک در سال ۱۹۹۹ طراحی شد که دارای ۳۰ سوال و سه خرده مقیاس استعداد، بافت و کوشش است. همه ی گویه ها با استفاده از مقیاس لیکرت و با پاسخ های کاملاً مخالفم، تا حدودی مخالفم، تا حدودی موافقم، و کاملاً موافقم طراحی شده است. و به ترتیب نمرات ۱، ۲، ۳، ۴ اختصاص یافته اند. حداقل نمره برای این آزمون ۳۰ و حداکثر نمره ۱۲۰ می باشد. هر چه امتیاز حاصل شده از این پرسشنامه بیشتر باشد، نشان دهنده میزان بیشتری از خودکارآمدی تحصیلی خواهد بود. پایایی این آزمون را با استفاده از آزمون آلفای کرونباخ برای کل پرسشنامه ۰/۸۲ و برای هر یک از خرده مقیاس های استعداد، بافت و کوشش به ترتیب ۰/۷۸، ۰/۷۰ و ۰/۶۶ گزارش کرده اند. کریم زاده (۱۳۸۵) در پژوهش برای کل آزمون ضریب اعتبار ۰/۷۶، استعداد ۰/۷۶، کوشش ۰/۶۵ و بافت ۰/۶ را بدست آورد. در پژوهش قریب طرزه و همکاران (۱۴۰۱) نیز پایایی برای کل مولفه ۰/۷۶ و برای بعد استعداد ۰/۷۷، کوشش ۰/۸۰ و بعد بافت ۰/۷۰ به دست آمده است و روایی صوری آن با استفاده از نظر متخصصان و صاحب نظران تأیید شده است. در مطالعه حاضر میزان آلفای کرونباخ ۰/۷۱ محاسبه شد.

^۴Jinks & Morgan

^۵Abidin

^۶teacher job stress

^۷Morgan_ Jinks Student Efficacy Scale (MJSES)

پرسشنامه تنیدگی والدینی آبدین (PSI-SF)

این پرسشنامه توسط آبدین در سال ۱۹۹۵ به منظور سنجش استرس والدینی طراحی و تدوین شده است. پرسشنامه دارای ۳۶ سوال و ۳ مولفه شامل آشفتگی والدینی، تعاملات ناکارآمد والد-فرزند و ویژگی های کودک مشکل آفرین می باشد و بر اساس طیف لیکرت و با پاسخ های کاملاً مخالفم، تا حدودی مخالفم، تا حدودی موافقم، و کاملاً موافقم طراحی شده است. و به ترتیب نمرات ۱، ۲، ۳، ۴، ۵ اختصاص یافته اند. دامنه امتیاز این پرسشنامه بین ۳۶ تا ۱۸۰ خواهد بود. هرچه امتیاز حاصل از این پرسشنامه بیشتر باشد، نشان دهنده میزان بیشتر تنیدگی والدینی خواهد بود. آبدین (۱۹۹۵) در یک گروه از مادران امریکائی بررسی انجام داده و ضریب قابل اعتماد درونی ابزار را ۰/۹۳ بدست آورده است. نسخه فارسی این ابزار توسط فدائی و همکاران در سال ۱۳۸۹ تهیه شده و ضریب آلفای کرونباخ برای کل آزمون ۰/۹۰ و اعتبار بازآزمایی آن ۰/۷۵ محاسبه شده است. ویژگی های روان سنجی این ابزار در ایران برای والدین کودکان سنین پیش از دبستان توسط شیرزادی و همکاران (۱۳۹۳) مورد بررسی قرار گرفته است و آنان ضریب آلفای کرونباخ بین ۰/۵۹ تا ۰/۸۶ و همچنین ضریب اعتبار بازآزمایی در طول ۱۶ روز بعد از اجرای دور اول را بین ۰/۹۲ تا ۰/۹۷ گزارش کرده اند. در این پژوهش نیز میزان آلفای کرونباخ ۰/۸۲ محاسبه شد.

پرسشنامه تنیدگی شغلی معلمان

این ابزار توسط بردبار در سال ۱۳۹۱، با شش مؤلفه عدم علاقه دانش آموزان به امر یادگیری، نارسایی های موجود در زمینه امکانات آموزشی، عدم همکاری صمیمانه بین معلمان، عدم مشارکت در تصمیم گیری، ارزیابی نامناسب عملکرد، حقوق و مزایای دریافتی در ۳۱ گویه در طیف لیکرت پنج گزینه ای (خیلی کم، کم، متوسط، زیاد، خیلی زیاد) تدوین شده است. محدوده نمرات این آزمون از ۳۱ تا ۱۵۵ می باشد و به هر میزان که نمره به دست آمده بالاتر برود، نشان دهنده میزان بالای استرس و تنیدگی معلم خواهد بود. در تحقیق آرمون و ستاری (۱۳۹۹) روایی و پایایی این ابزار مورد تأیید قرار گرفته است. پایایی پرسشنامه ۰/۸۷ محاسبه شده است. در ای پژوهش میزان آلفای کرونباخ ۰/۹۲ محاسبه شد.

یافته ها

در این پژوهش نمرات آزمودنی ها با استفاده از رگرسیون چندگانه مورد تجزیه و تحلیل قرار گرفتند. نتایج تحلیل های انجام شده در ادامه طی جداولی ارائه می شود.

° Parenting Stress Index_ Short Form (PSI_SF)

Table1

Descriptive statistics of the research variables

متغیرها	M	SD	N	۱	۲	۳
Variables						
خودکارآمدی تحصیلی	۸۶/۷۸	۶/۱۱	۳۳۱	۱		
Academic self-efficacy						
تنیدگی والدین	۱۲۷/۲۵	۱۳/۸	۳۳۱	-۰/۴۷۱**	۱	
Parental stress						
تنیدگی معلم	۱۱۶/۶۵	۸/۹۸	۳۳۱	-۰/۱۳۷*		۱
Teacher stress						
*p<۰/۰۵ **p<۰/۰۱						

با عنایت به مندرجات جدول ۱، میانگین و انحراف استاندارد نمرات آزمودنی‌ها در متغیرها به ترتیب عبارتست از: خودکارآمدی تحصیلی ($M=۸۶,۷۸$ و $SD=۶,۱۱$)، تنیدگی والدین ($M=۱۲۷,۲۵$ و $SD=۱۳,۸$) و تنیدگی معلم ($M=۱۱۶,۶۵$ و $SD=۸,۹۸$). در ابتدا به منظور بررسی پیش‌فرض‌های آماری، آزمون چولگی و کشیدگی انجام گرفت که نتایج آن موید نرمال بودن توزیع متغیرهای مورد مطالعه بود. بررسی فاکتور تورم واریانس نشان داد که بین متغیرهای تنیدگی والدین و تنیدگی معلم همخطی وجود ندارد. همچنین بررسی استقلال خطاها توسط آزمون دوربین واتسون، نشان دهنده استقلال باقیمانده و خطاها بود.

به علاوه مندرجات جدول ۱ اطلاعات دقیقی در مورد همبستگی بین هر جفت از متغیرها را نیز نشان می‌دهد، که بر اساس آن همبستگی بین خودکارآمدی تحصیلی و تنیدگی والدین منفی و معنی‌دار ($p<۰,۰۱$ و $r=-۰,۴۷۱$) بوده و بین خودکارآمدی تحصیلی دانش‌آموزان و تنیدگی معلم همبستگی منفی و معنی‌دار ($p<۰,۰۵$ و $r=-۰,۱۳۷$) وجود دارد.

جدول شماره ۲: خلاصه مدل رگرسیون برای پیش‌بینی خودکارآمدی تحصیلی از روی متغیرهای پیش‌بین

Table2

Summery model of Academic Self-efficacy on independent variables

خطای معیار برآورد standard error of the estimate	ضریب تعیین تعدیل شده Adjusted R square	ضریب تعیین R square	ضریب همبستگی چند متغیره Multiple regression	مدل رگرسیون Model
۰/۳۳	۰/۲۳	۰/۲۴	۰/۴۹	۱

مندرجات جدول ۲ نشان می‌دهد که ۲۴ درصد از واریانس متغیر ملاک، توسط متغیرهای پیش‌بین در این مدل تبیین می‌شود.

جدول شماره ۳: آزمون معنی داری رابطه خطی (ANOVA) برای تاثیر متغیرهای پیش‌بین بر خودکارآمدی تحصیلی

Table3

ANOVA for regression model meaning fullness of academic self-efficacy based on predictor variables

سطح معنی داری Sig	F	میانگین مربعات MS	درجه آزادی Df	مجموع مربعات SS	
<۰/۰۰۱	۵۲/۶۱	۱۴۹۸/۳۹	۲	۲۹۹۶/۷۹	رگرسیون Regression
		۲۸/۴۷	۳۲۸	۹۳۴۰/۴۰	باقیمانده Residual
			۳۳۰	۱۲۳۳۷/۱۹	کل Total

طبق مندرجات جدول ۳ سطح معنی داری F برابر با ۰/۰۰۱ است، که در سطح $p < ۰/۰۵$ معنی دار می‌باشد. بنابراین بین متغیر ملاک و متغیرهای پیش‌بین رابطه خطی معنی داری وجود دارد. این بدان معنا است که حداقل یکی از متغیرهای پیش‌بین در پیش‌بینی متغیر ملاک معنی دار است. بنابراین لازم است تک تک متغیرها را آزموده و سهم آن‌ها را در پیش‌بینی مشخص کرد.

جدول شماره ۴: ضرایب رگرسیون خودکارآمدی تحصیلی بر اساس متغیرهای پیش‌بین

Table 4

Academic self-efficacy regression coefficients based on predictor variables

متغیرهای پیش‌بین	B	Std.Error	Beta	T	Sig
Predictor variables					
مقدار ثابت	۱۲۴/۹۲	۴/۷۲		۲۶/۴۶	<۰/۰۰۱
Constant					
تنیدگی معلم	-۰/۰۹۹	۰/۰۳۳	-۰/۱۴۶	-۳/۰۳۹	۰/۰۰۳
Teacher stress					
تنیدگی والدین	-۰/۲۰۹	۰/۰۲۱	-۰/۴۷۳	-۹/۸۵	<۰/۰۰۱
Parental stress					

مندرجات جدول ۴ نشان می‌دهد که تنیدگی معلم به طور معنی‌داری پیش‌بینی کننده خودکارآمدی تحصیلی است ($Beta = -0.146$, $T = -3.039$, $P = 0.003$) و همچنین تنیدگی والدین به طور معنی‌داری پیش‌بینی کننده خودکارآمدی تحصیلی است ($Beta = -0.473$, $T = -9.85$, $P < 0.001$). بنابراین پاسخ سوال پژوهش مثبت است و تنیدگی والدین و معلم خودکارآمدی تحصیلی دانش‌آموزان را در جهت منفی پیش‌بینی می‌کند.

بحث و نتیجه‌گیری

هدف پژوهش حاضر پیش‌بینی خودکارآمدی تحصیلی دانش‌آموزان بر اساس تنیدگی والدین و تنیدگی معلم بود. نتایج پژوهش نشان داد که رابطه منفی معنی‌دار بین تنیدگی والدین و خودکارآمدی تحصیلی دانش‌آموز وجود دارد و تنیدگی والدین می‌تواند خودکارآمدی تحصیلی دانش‌آموزان را پیش‌بینی کند. این یافته با نتایج پژوهش محمدی و همکاران (۱۳۹۷)، بوهین^۱ و همکاران (۲۰۱۹)، شاولر و سالیوان^۲ (۲۰۱۷) و ناظمی هرنندی و همکاران (۱۴۰۱) مبنی بر اینکه رفتارهای تنش‌زای والدین باعث می‌شود که محیط برای فرزندان استرس‌آور باشد و بر خودکارآمدی تحصیلی آنها تاثیر منفی دارد، همسو می‌باشد. در تبیین این یافته می‌توان گفت که، والدین به عنوان بخشی از محیط تحصیلی، نقش بسزایی در توسعه و پیشرفت تحصیلی فرزندان خود ایفا می‌کنند. به عبارتی، رفتار حمایت‌گرانه والدین از طریق برآورده ساختن نیازهای اساسی روانی فرزندان، بستر مناسبی برای رشد و پیشرفت آنها را فراهم می‌آورد. والدینی که از استقلال فرزندان خود حمایت کرده و به آنها

^۱Boahene

^۲Shawler & Sullivan

امکان می‌دهند در تصمیم‌گیری‌های مربوط به خود مشارکت داشته و مسائل خود را به صورت مستقیم حل کنند، و همچنین آنهایی که فرزندان خود را بدون قید و شرط می‌پذیرند و روابط گرم و صمیمی با آنها برقرار می‌کنند، در فرزندان خود ادراک مثبتی از تعامل و احساس استقلال ایجاد می‌کنند که این امر منجر به افزایش انگیزش تحصیلی، ادراک شایستگی، سازگاری تحصیلی و پیشرفت تحصیلی می‌شود (گرولینک^۴ و همکاران، ۱۹۹۷).

یافته دیگر پژوهش این بود که رابطه منفی معنی‌دار بین تنیدگی معلم و خودکارآمدی تحصیلی دانش‌آموزان وجود دارد و تنیدگی معلمان قادر به پیش‌بینی خودکارآمدی تحصیلی دانش‌آموزان می‌باشد. به عبارت بهتر هرچه تنیدگی معلمان بیشتر باشد، خودکارآمدی تحصیلی دانش‌آموزان کاهش می‌یابد. این یافته با نتایج پژوهش زربخش و همکاران (۱۳۹۹)، فرح‌بخش و همکاران (۱۳۹۸) و کلاسن^۵ (۲۰۱۰) همسو می‌باشد. در چرایی این مسئله می‌توان گفت تنیدگی معلمان می‌تواند تأثیر چشمگیری بر خودکارآمدی تحصیلی دانش‌آموزان داشته باشد. تحقیقات نشان می‌دهند که تنیدگی و فشارهای شغلی معلمان می‌تواند به کاهش کیفیت تدریس منجر شود، که این امر بر خودکارآمدی و انگیزه تحصیلی دانش‌آموزان تأثیر منفی می‌گذارد. معلمانی که تحت فشار و استرس زیادی قرار دارند، ممکن است کمتر بتوانند حمایت‌های عاطفی و آموزشی لازم را به دانش‌آموزان ارائه دهند. این شرایط می‌تواند بر نگرش دانش‌آموزان نسبت به توانایی‌های خود و توانایی آن‌ها در یادگیری اثر بگذارد (باغانی و دهقان نیشابوری، ۱۳۹۱).

همچنین پژوهش‌ها نشان داده‌اند که ادراک حمایت از سوی معلم یکی از عوامل مهم در پیش‌بینی خودکارآمدی تحصیلی دانش‌آموزان است. زمانی که دانش‌آموزان احساس کنند که معلم از آن‌ها حمایت می‌کند، اعتماد به نفس و خودکارآمدی آن‌ها در زمینه‌های تحصیلی افزایش می‌یابد. از سوی دیگر، اگر معلمان به دلیل تنیدگی زیاد نتوانند ارتباط مؤثری با دانش‌آموزان برقرار کنند، این مسئله ممکن است باعث کاهش پیشرفت تحصیلی آن‌ها شود (جعفری و همکاران، ۱۴۰۱).

اجرای این پژوهش خالی از محدودیت نبود: از جمله اینکه کنترل متغیرهایی نظیر هوش، وضع اقتصادی خانواده و سطح تحصیلات والدین وجود نداشته است و همچنین امکان بررسی تک تک معلمان دانش‌آموزان میسر نبود. به همین دلیل معلم درس ریاضی در پژوهش مدنظر قرار داده شد. چنین عواملی ممکن است بر تعمیم نتایج تأثیر بگذارد. بعلاوه با در نظر گرفتن اینکه جامعه آماری پژوهش حاضر را دانش‌آموزان دختر مقطع نهم تبریز تشکیل داده‌اند، لازم است در تعمیم نتایج بدست آمده از این پژوهش به دانش‌آموزان سایر مقاطع تحصیلی و نقاط دیگر کشور احتیاط شود.

در پایان براساس چهارچوب نظری پژوهش و با عنایت به یافته‌های تحقیق، پیشنهاد می‌شود، عوامل کاهنده تنیدگی والدین و تنیدگی معلمان شناسایی شده و در این خصوص به افراد آموزش‌های لازم ارائه شود. همچنین با توجه به اینکه پژوهش حاضر از نوع پژوهش‌های همبستگی بوده و روابط علی بین متغیرها مورد بررسی قرار نگرفته است؛ لذا پیشنهاد می‌شود پژوهش‌های تجربی و پژوهش‌های مکمل دیگر در راستای موضوع پژوهش بر روی نمونه‌های متفاوت صورت پذیرد.

^۴:Grolnick

^۵:Klassen

منابع

۱. زارع، شکوفه (۱۴۰۲). تاثیر روش تدریس یادگیری در حد تسلط بر عملکرد تحصیلی و انگیزش پیشرفت تحصیلی دانش آموزان دوره ابتدائی. فصلنامه آموزش و پرورش متعالی، ۳(۲)، ۱۱۲-۱۰۱.
۲. بلوم، بنجامین (۱۳۷۴). ویژگی های آدمی و یادگیری آموزشی. (ترجمه علی اکبر سیف). تهران: نشر دانشگاهی.
۳. کرمی، جهانگیر؛ زکی یی، علی؛ رستمی، سمیرا (۱۳۹۱). نقش باورهای فراشناخت و خودکارآمدی در پیش بینی هراس اجتماعی دانش آموزان پسر سال سوم متوسطه شهر کرمانشاه. مجله روانشناسی مدرسه، ۱(۱)، ۶۲-۷۵.
۴. پور تیمور، سیما؛ جمشیدی، حسین (۲۰۲۱). بررسی ارتباط هوش اخلاقی با خودکارآمدی بالینی دانشجویان پرستاری دانشکده پرستاری و مامایی ارومیه در سال ۱۳۹۸. مجله علمی پژوهان، ۱۹(۲)، ۳۴-۲۶.
۵. قانع، سکینه (۱۴۰۱). مروری بر خودکارآمدی و خودکارآمدی تحصیلی در دانش آموزان نوجوان. مطالعات روانشناسی و علوم تربیتی (موسسه آموزش عالی نگاره)، ۵(۴۰)، ۱۳-۱.
۶. فرید، ابوالفضل؛ اشرف زاده، توحید (۱۴۰۰). تبیین علی سرزندگی تحصیلی بر اساس تعامل معلم-دانش آموز، خودکارآمدی و امید تحصیلی. اندیشه های نوین تربیتی، ۱۷(۲)، ۲۲۷-۲۰۳.
۷. بنی اسدی، محمد؛ پور شافعی، هادی و عباسی، زهره (۱۳۹۸). رابطه ویژگی های شخصیتی والدین با خوش بینی و مهارت ارتباطی دانش آموزان پایه ششم ابتدائی. دوفصلنامه پویا در آموزش علوم تربیتی و مشاوره، ۵(۱۱)، ۱۶-۲.
۸. محمدی، کوروش؛ رضایی، علی محمد؛ محمدی فرد، محمدعلی (۱۳۹۷). ارزیابی مدل ساختاری رابطه عملکرد خانواده و بدرفتاری والدین با پیشرفت تحصیلی فرزندان: نقش میانجی کفایت اجتماعی و خودکارآمدی تحصیلی. مجله ایرانی آموزش در امور پزشکی، ۷، ۸۲-۶۱.
۹. هنرپروران، نازنین (۱۳۹۰). مبانی بهداشت روان، تهران، انتشارات بشری.
۱۰. اصل مرز، فریبرز؛ ایدی، شیرین (۱۳۹۹). بررسی عوامل موثر بر اضطراب و افسردگی حاکم در بین معلمان و تاثیر آن بر سلامت روان دانش آموزان. جامعه شناسی آموزش و پرورش، ۶(۱)، ۱۲-۱.
۱۱. کیهان، طاهره (۱۳۹۷). رابطه خودکارآمدی و استرس شغلی معلمان با پیشرفت تحصیلی دانش آموزان ابتدائی شهر کرمانشاه. پیشرفت های نوین در علوم رفتاری، ۳(۲۶)، ۴۱-۲۴.
۱۲. کریم زاده، منصوره؛ محسنی، نیک چهره (۱۳۸۵). بررسی رابطه خودکارآمدی تحصیلی با پیشرفت تحصیلی در دانش آموزان دختر سال دوم دبیرستان شهر تهران (گرایش های علوم ریاضی و علوم انسانی). مجله مطالعات زنان، ۴(۲)، ۴۵-۲۹.
۱۳. قریب طزهره، سحر؛ جوادی پور، محمد؛ کرم دوست، نوروز علی (۱۴۰۱). رابطه بین سبک های یادگیری و خلاقیت با خودکارآمدی تحصیلی دانش آموزان دوره اول متوسطه اول. مجله راهبردهای آموزش در علوم پزشکی، ۱۵(۴)، ۳۴۰-۳۳۰.
۱۴. فدائی، زهرا؛ دهقانی، محسن؛ طهماسیان، کارینه؛ فرهادی، فاطمه (۱۳۸۹). بررسی ساختار عاملی، اعتبار و روایی فرم کوتاه شاخص استرس فرزندپروری (PSI_SF) مادران کودکان عادی ۷-۱۲ سال. تحقیقات علوم رفتاری، ۸(۱۶).
۱۵. شیرزادی، پرستو؛ فرامرزی، سالار؛ قاسمی، مسلم؛ شفیعی، میثم (۱۳۹۳). بررسی روایی و اعتبار فرم کوتاه شاخص استرس فرزندپروری (PSI_SF). مجله رویش روانشناسی، ۳(۴)، ۹۱-۱۱۰.
۱۶. آرمون، ربابه؛ ستاری، صدرالدین (۱۳۹۹). رابطه مهارت مدیریت زمان با استرس شغلی معلمان مدارس دخترانه شهر اردبیل. فصلنامه توسعه حرفه ای معلم، ۵(۱)، ۸۷-۱۰۲.

۱۷. محمدی، مریم؛ طهماسیان، کارینه؛ قنبری، سعید و فتح‌آبادی، جلیل (۱۳۹۷). اثربخشی برنامه والدگری ذهن‌آگاهانه بر تنیدگی والدگری و خودکارآمدی والدینی در واداران نوجوانان با تعارض بالا. روانشناسی تحولی: روان‌شناسان ایرانی، ۱۴(۵۶)، ۴۳۳-۴۱۹.
۱۸. ناظمی هرندی، اعظم؛ جزایری، شادی؛ صابری، هایده (۱۴۰۱). نقش استرس والدین و حمایت اجتماعی ادراک شده در پیش‌بینی مشکلات هیجانی اجتماعی کودکان شهر پردیس تهران در سال ۱۳۹۹. مجله دانشگاه علوم پزشکی اراک، ۲۵(۲)، ۲۵۷-۲۴۴.
۱۹. زربخش، محمدرضا؛ رستم‌نژاد، مریم؛ محمدی تیلہ نویی، سمیه؛ سلیمانی سبینی، شهربانو (۱۳۹۹). رابطه بین جوعاطفی-اجتماعی مدرسه و انگیزش تحصیلی با خودکارآمدی تحصیلی. راهبرهای آموزش در علوم پزشکی، ۱۳(۵)، ۵۱۲-۵۰۵.
۲۰. فرح‌بخش، سعید؛ قبادیان، مسلم؛ فرح‌بخش، مریم؛ قنبری، راضیه (۱۳۹۸). بررسی تاثیر جو مدرسه بر خودکارآمدی تحصیلی دانش‌آموزان با میانجی‌گری سبک مدیریت کلاسی. فصلنامه علمی تدریس پژوهی، ۷(۳)، ۲۴۲-۲۲۷.
۲۱. باغانی، مریم؛ دهقان نیشابوری، محسن (۱۳۹۱). تاثیر اضطراب معلمان بر کیفیت تدریس، مجله راهبردهای آموزش، ۵(۱)، ۹-۱۳.
۲۲. جعفری، کلثوم؛ سام دلیری، طاهره؛ خیردوست، خدیجه (۱۴۰۱). بررسی رابطه بین تنیدگی اخلاقی و خودکارآمدی معلمان با انگیزه پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان متوسطه شهرستان چالوس. هفتمین کنفرانس ملی رویکردهای نوین در آموزش و پژوهش.

۱. Zapletal, L., Guzonova, V., & Lengyelfalusy, T. (۲۰۲۲). Education is a returnable investment for both individuals and the whole society. *Ad Alta Journal of Interdisciplinary Research*, 12(2), 262-269.

۲. Kushwaha, A; Dube, K. (۲۰۲۳). Relationship between Academic Achievements and Ethical Consideration in Research. *International Journal For Multidisciplinary Research*, 5(2). <https://doi.org/10.36948/ijfmr.2023.v05i02.1740>

3. Gilar-Corbi, R., Pozo-Rico, T., Castejón, J. -L., Sánchez, T., Sandoval-Palis, I., & Vidal, J. (2020). Academic Achievement and Failure in University Studies: Motivational and Emotional Factors. *Sustainability*, 12(23), 9798. <https://doi.org/10.3390/su12239798>.

4. Kumar, M. (2021). A Research on Inadequacies in Indian Education System. *The Journal of Contemporary Issues in Business and Government*, 27(3). <https://doi.org/10.47750/CIBG.2021.27.03.084>

5. Kumar, M. (2021). A Research on Inadequacies in Indian Education System. *The Journal of Contemporary Issues in Business and Government*, 27(3). <https://doi.org/10.47750/CIBG.2021.27.03.084>

6. Duckworth, A. L., Eichstaedt, J. C., Ungar, L. H. (2015). The Mechanics of Human Achievement. *Social and personality psychology compass banner*, 9(7), 359- 369.
7. Ardogdu Yuksel, M. (2019). The Mediating Role of School Engagement in the Relationship between Attitude toward Learning and Academic Achievement. *International Journal of Education & Literacy Studies*, 7(2).
8. Dogan, U. (2015). Student engagement, Academic self-efficacy, and Academic motivation as predictors of Academic performance. *Anthropologist*, 20(3), 553-561.
9. Stajkovic, A., Bandura, A., Locke, E., Lee, D., Sergent, K. (2018). Test of three conceptual models of influence of the big five personality traits an self-efficacy on academic performance: A meta-analytic path-analysis. *Personality and Individual Differences*, 120, 238-45.
10. Hulleman, Ch.S., Bodmann, S.h. M., Harackewicz, J.M. (2010). A meta analytic review of achievement goal measures: different labels for the constructs or different constructs with similr labes. *Psychological Bulletin*, 136(3), 422-449.
11. Omemu, F. (2018). School climate and student academic achievement in edo state public secondary schools. *International Journal of Scientific Research in Education*, 11(2), 175-186.
12. Vasile, C., Marhan, A.M., Singer, F.M., Stoicescu, D. (2011). Academic Sel_fefficacy and cognitive load in students. *Procedia - social and Behavioral Sciences*, 12, 478-482.
13. Dinkelmann, I., Buff, A. (2016). Children's and parent's perceptions of parental support and their effects on children's achievement motivation and achievement mathematics, A Longitudinal predictive meditation model. *Learning and Individual Differences*, 50(6), 122-132.
14. Blackmore, C., Vitali, J., Ainscough, L., Langfield, T., & Colthorpe, K. (2021). A review of self-regulated learning and self-efficacy: the key to tertiary transition in Science, technology engineering and mathematics. *International Journal of Higher Education*, 10(3), 169-177.
15. Pekrun, R., Stephens, E.J. (2010). Achievement Emotions: A Control-Value Approach. *Social and Personality Psychology Compass*. 4(4), 235-265.
16. Grøtan, K., Sund, E.R., Bjerkeset, O. (2019). Mental Health, Academic Self-Efficacy and Study Progress Among College Students. *Frontiers in Psychology*, 10.
17. Honicke, T., Broadbent, I. (2016). The influence of academic sekf_ efficacy on academic performance: A systematic review. *Educational Research Review*, 17(3), 63-84.

18. Azmoude, E., Jafarnejade, F., & Mazloun, S. R. (2015). The predictors for maternal self-efficacy in early parenthood. *Journal of Midwifery and Reproductive Health*, 3(2).
19. Kogut, E. (2016). Adult attachment styles, self-efficacy, and causal attributional style for achievement-related failures. *Learning & Individual Differences*, 50, 64-72.
20. Nailing, Xia. (2010). Family factors and student outcomes. Rand Corporation, Ph.D. ERIC Document Reproduction Service, Retrieved.
21. Gardner, W.L., Garr-Schultz, A. (2017). Understanding our groups, understanding ourselves: The importance of collective identity clarity and collective coherence to the self. Northwestern University, 125-143.
22. Shin, J.Y., Steger, M.F., Henry, K.L. (2016). Self-concept clarity's role in meaning in life among American college students: A latent growth approach. *Self and Identity*, 15(2), 206-223.
23. Emery, L.F., Walsh, C., Slotter, E.B. (2015). Knowing who you are and adding to it: Reduced self-concept clarity predicts reduced self-expansion. *Social Psychological and Personality Science*, 6(3), 259-266.
24. Lionetti, F., Pastore, M., Barone, L. (2015). Parenting stress: the roles of attachment states of mind and parenting alliance in the context of adoption. *Parenting: Science and practice*, 15(2), 75-91.
25. Epstein, B.J. (2010). Effects of a mindfulness based stress reduction program on fathers of children with developmental disability. Hofstra University.
26. James Riegler, L., Raj, S. P., Moscato, E. L., Narad, M. E., Kincaid, A., & Wade, S. L. (2020). Pilot trial of a telepsychotherapy parenting skills intervention for veteran families: Implications for managing parenting stress during COVID-19. *Journal of Psychotherapy Integration*, 30(2), 290.
27. Eo, Y.S., Kim, J.S. (2018). Parenting stress and maternal-child interactions among preschool mothers from the Philippines, Korea, and Vietnam: a cross-sectional, comparative study. *J Transcult Nurs*, 29(5), 449-456.
28. Hintermai, M. (2019). Parental resources, parental stress and socioemotional development of deaf and hard of hearing children. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 11(4), 493-513.
29. Thurn, Ch. Nussbaumer, D. Schumacher, R. & Stern, E. (2022). The Role of Prior Knowledge and Intelligence in Gaining from a Training on Proportional Reasoning. *Journal of Intelligence*, 10: 31.

30. Champagne, A.L., Brunault, P. Huguet, G., Suzanne, I., Senon, J.L., Body, G., Rusch, E., Magnin, G., Voyer, M., Reveillere, C., Camus, V. (2016). Personality disorders, but not cancer severity or treatment type, are risk factors for later generalised anxiety disorder and major depressive disorder in non metastatic breast cancer patients. *National Library of Medicine*, 28(236), 64-70.
31. Keramati, M.R. (2012). The relation between teachers' perception of school atmosphere their occupational stress. *Quarterly Journal of New Thoughts on Education*, 8(4), 40-103.
32. Lissek, S., Kaczkurkin, A.N., Rabin, S. (2014). Generalized anxiety disorder is associated with overgeneralization of classically conditioned fear. *Biological psychiatry*, 75(11), 909-915.
33. Kaur, M. Khosla, R. & Siddiqui, M. (2024). Imopact of job stress on psychological well-being of teachers. *International Research Journal on Advanced Engineering and Management*, 2(3), 504-515.
34. Karukivi, M., Tolvanen, M., Karlsson, L., Karlsson, H. (2014). Is alexithymia linked with marital satisfaction or attachment to the partner? A study in a pregnancy cohort of parents-to-be. *Comprehensive Psychiatry*, 55(5), 1252-1257.
35. Zaidman Zait, A., Most, T., Tarrasch, R., Haddad Eid, E., Brand, D. (2016). The impact of childhood hearing loss on the family: mothers' and fathers' stress and coping resources. *Journal of Deaf Stud Deaf Educ*, 21(1), 23-33.
36. Brown, M. Marsh, L. McCann, E. (2021). Experiences of fathers regarding the diagnosis of their child with autism spectrum disorder: A narrative review of the international research. *National Library of Medicine*, 30(19_20), 2758-2768.
37. Quintanilla_Madero, M.B. (2020). Burnout: A silent organizational problem in strategy, power and CSR practices and challenges in organizational management, 69_83.
38. Abidin, R.R. (1995). Manual for the parenting stress index. Odessa, FL: Psychological Assessment Resources Sources. *Scientific Research*, 9A(3).
39. Morgan,V.& Jinks, J. (1999). Children's perceived academic self-efficacy: An inventory scale. *The Clearing House*, 72 (4), 224-230.
40. Kumar, M. (2021). A Research on Inadequacies in Indian Education System. *The Journal of Contemporary Issues in Business and Government*, 27(3).
<https://doi.org/10.47750/CIBG.2021.27.03.084>

41. Boahene, K.O. Fang, J. Sampong, F. (2019). Social media usage and tertiary student's academic performance: Examining the influences of academic self-efficacy and innovation characteristics. *Sustainability*, 11(8), 2431.
42. Shawler, P. M., & Sullivan, M. A. (2017). Parental Stress, Discipline Strategies, and Child Behavior Problems in Families With Young Children With Autism Spectrum Disorders. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, 32(2), 142-151.
43. Grolnick, W., Deci, E.L., Ryan, R.M. (1997). Internalization within the family: The self-determination theory perspective. In J.E. Grusec & L. Kuczynski (Eds.), *Parenting and children's internalization of values: A handbook of contemporary theory*, New York, Wiley.
44. Klassen, R. M. (2010). Teacher Stress: The mediating role of collective efficacy beliefs. *Educational Research*, 103(5), 342-350 .