رویش روان شناسی، سال۱۲، شماره۷، شماره پیاپی ۸۸، مهر ۱۴۰۲
Rooyesh-e-Ravanshenasi Journal(RRJ),12(7), 2023

نقش راهبردهای تنظیم هیجان، تحمل ابهام و حمایت عاطفی معلم در پیش‌بینی خودکارآمدی تحصیلی دانش‌آموزان

The Role of Emotion Regulation Skills, Ambiguity Tolerance and Teacher Affective Support in Predicting Students' Academic Self-Efficacy

وحید ملکی کالیانی
کارشناس ارشد علوم تربیتی، دانشگاه شهید باهنر، کرمان، ایران.
دکتر مهدی لسانی (نویسنده مسئول)
دانشیار گروه علوم تربیتی، دانشگاه شهید باهنر، کرمان، ایران.
حامد حسینی
کارشناس ارشد علوم تربیتی، دانشگاه خوارزمی، تهران، ایران.
صادق رزاقی
کارشناس ارشد علوم تربیتی، دانشگاه شهید باهنر، کرمان، ایران.

چکیده

هدف از پژوهش حاضر پیش‌بینی خودکارآمدی تحصیلی دانش‌آموزان براساس راهبردهای تنظیم هیجان، تحمل ابهام و حمایت عاطفی معلم بود. روش پژوهش، توصیفی-همبستگی بود. جامعه آماری را کلیه دانش‌آموزان پسر دبیرستان (دوره دوم) مشغول به تحصیل در سال تحصیلی ۱۳۹۹- ۱۴۰۰ در شهر کرمانشاه تشکیل دادند که از بین آن‌ها با استفاده از روش نمونه‌گیری خوشه‌ای چند مرحله‌ای ۱۹۵ نفر انتخاب شد. ابزار گردآوری اطلاعات شامل، پرسش‌نامه‌های خودکارآمدی تحصیلی (SES، پاتریک و همکاران،۱۹۷۷)، راهبردهای تنظیم هیجان (ERS، شیلد و کیکتی،۱۹۹۷)، تحمل ابهام (IUS، فرستون و همکاران ،۱۹۹۴) و حمایت عاطفی معلم (TASQ، ساکیز، ۲۰۰۷) بود. داده‌های پژوهش با روش‌های ضریب همبستگی پیرسون و رگرسیون چندگانه تحلیل شدند. نتایج رگرسیون چندگانه نشان داد متغیرهای عدم تحمل ابهام، حمایت عاطفی معلم و راهبردهای تنظیم هیجان می‌توانند ۴۰ درصد از واریانس خودکارآمدی تحصیلی را در دانش‌آموزان تبیین کنند (P<۰/۰۰۱). در مجموع می‌توان گفت تحمل ابهام، حمایت عاطفی معلم و راهبردهای تنظیم هیجان پیش‌بینی‌کننده خودکارآمدی تحصیلی دانش‌آموزان هستند و از طریق آن‌ها می‌توان خودکارآمدی دانش‌آموزان را تبیین کرد.

واژه‌های کلیدی: *تحمل ابهام، حمایت عاطفی معلم، خودکارآمدی تحصیلی ، مهارت های تنظیم هیجان.*

Vahid Maleki Kaliani
Master of Educational Science, Shahid Bahonar University, Kerman, Iran.
Dr. Mehdi Lesani*
Associate professor of Educational Science, Shahid Bahonar University, Kerman, Iran. *mlesani@uk.ac.ir*
Hamed Hosseini
Master of Educational Science, Kharazmi University, Tehran, Iran.
Sadegh Razaghi
Master of Educational Science, Shahid Bahonar University, Kerman, Iran.

Abstract

The purpose of the present study was to predict Academic Self-Efficacy in students based on emotion regulation strategies, ambiguity tolerance, and teacher affective support. The research method was descriptive -correlation. The study population included all high school boys students of Kermanshah city in 2021-2022 among them 195 students were selected as a sample by multi-stage random cluster sampling. Research questionnaires included: academic self-efficacy questionnaires (SES, Patrick et al, 1977), emotion regulation skills questionnaires (ERS, Shields, Cicchetti, 1997), ambiguity tolerance questionnaires (ERS, Freston et al, 1994), and teacher Affective support questionnaires (TASQ, Sakiz, 2007). Data were analyzed by Pearson correlation coefficient and multiple regression. The results of multiple regression showed that ambiguity intolerance, teacher Affective support, and emotion regulation skills s can explain the 0.40 variance in academic self-efficacy in students (P <0.001). In general, it can be said that emotion regulation strategies, tolerance of ambiguity, and emotional support of the teacher predict students' academic self-efficacy, and through them, students' self-efficacy can be determined.

Keywords: *Academic Self-Efficacy, Ambiguity Tolerance, Emotion Regulation Skills, Teacher Affective support.*

نوع مقاله : پژوهشی **دریافت : تیر ۱۴۰۲** **پذیرش: مرداد ۱۴۰۲** **ویرایش نهایی: مهر ۱۴۰۲**

[Downloaded from frooyesh.ir on 2026-11-24]

[DOR: 20.1001.1.2383353.1402.12.7.7.3]

مقدمه

روان‌شناسان و متخصصان تعلیم وتربیت از دیرباز به بررسی تأثیرعوامل شناختی و انگیزشی در یادگیری و عملکرد حل مسئله در حوزه‌های گوناگون درسی توجه داشته‌اند. اکنون اتفاق نظر وجود دارد که دانش‌آموزان برای موفقیت در مدرسه به مهارت‌های شناختی و تمایلات انگیزشی نیاز دارند (فرح بخش و همکاران، ۱۳۹۸). خودکارآمدی تحصیلی[1] یک عامل انگیزشی فعال کننده، نیرودهنده و هدایت‌کننده رفتار به سوی هدف تعیین شده‌است. خودکارآمدی تحصیلی به عنوان قابلیت درک فرد از توانایی‌های خود در انجام وظایف لازم برای رسیدن به اهداف تحصیلی تعریف شده‌است (لی[2] و همکاران، ۲۰۲۰). در حوزه تحصیلی، خودکارآمدی به باور دانش‌آموزان درباره توانایی‌های خود برای فهمیدن یا انجام دادن تکالیف درسی اطلاق می‌شود. خودکارآمدی به طورکلی و خودکارآمدی تحصیلی به طور اخص در نظم‌دهی انگیزش و هدایت تحصیلی فرد مکانیزمی کلیدی است (چو و وانگ[3]، ۲۰۲۰). سطوح بالای خودکارآمدی تحصیلی منجر به میانگین نمرات بالاتر و پایداری برای تکمیل تکالیف می‌شود، در نتیجه دانش‌آموزانی که خودکارآمدی تحصیلی بالاتری دارند، سازگاری تحصیلی بهتری داشته و راهبردهای یادگیری سودمندتری را بکار برده و در نهایت، کارکرد بهتری خواهند داشت (لی و همکاران، ۲۰۲۰).

باورهای خودکارآمدی، با افزایش انگیزه و پشتکار دانش‌آموزان بر نتایج تحصیلی مؤثراست. افراد با خودکارآمدی بالا در مواجهه با تکالیف مشکل، به جای اجتناب از آن‌ها با مشکلات چالش می‌کنند، تعهد بالایی برای رسیدن به اهداف خوددارند، اهداف واقع بینانه‌ای را انتخاب می‌کنند، از خودانتظارات معقولی دارند ودر یادگیری مطالب کنترل بیشتری را حس می‌کنند (لی و همکاران، ۲۰۲۰). از این‌رو با توجه به اهمیت خودکارآمدی تحصیلی، بررسی عوامل مؤثر بر آن به منظور انجام برنامه‌ریزی‌های مختلف ضروری است.

از جمله عوامل درون فردی که احتمال می‌رود بتواند بر خودکارآمدی تحصیلی نقش داشته باشد، تنظیم هیجان[4] است (فتحی و همکاران، ۲۰۲۱). موقعیت‌های یادگیری مانند مدرسه با انواع چالش‌های مختلف انگیزشی، شناختی و عاطفی روبرو هستند. تنظیم هیجان به عنوان یکی از عوامل مهم کسب موفقیت و شایستگی تحصیلی شناخته می‌شود (مسلمان و سهرابی، ۱۳۹۷). شواهد زیادی نشان می‌دهد تنظیم هیجان با موفقیت در حوزه‌های مختلف زندگی مرتبط است (پرسی[5]، ۲۰۲۱). تنظیم هیجان شامل گستره‌ای از راهبردهای شناختی و رفتاری هشیار و ناهشیار است که جهت کاهش، حفظ یا افزایش یک هیجان صورت می‌گیرد (هاروود و آنگلیم[6]، ۲۰۲۱). براساس مدل فرآیند تنظیم هیجان گراس، راهبردهای اصلی تنظیم هیجان شامل ارزیابی مجدد[7] (بازسازی کردن یک وضعیت هیجانی به عنوان وضعیتی با هیجان کمتر) و سرکوبی هیجان [8](جلوگیری از نشان دادن بیرونی حالت هیجانی، در هنگام هیجان زدگی) است (پرسی، ۲۰۲۱). تنظیم هیجان بر سلامت روان‌شناختی، فرآیندهای انگیزشی، پاسخدهی مناسب در برابر حوادث استرس‌زا و تحول اجتماعی نقش اساسی داشته و بر کنش‌های مختلف تحصیلی، شغلی و اجتماعی تاثیر دارد (اسپروز و رضائی، ۱۴۰۲). هر چه توانایی‌های فرد برای تنظیم هیجانات خود بیشترباشد، قادر خواهد بود تا در مواجهه با شرایط استرس‌آور، ازجمله در شرایطی که با تکالیف تحصیلی مختلفی روبه‌رو است، به درستی برخورد کند و برای تکمیل به موقع آن‌ها به درستی برنامه‌ریزی کند. درنتیجه، به جای اهمالکاری و طفره رفتن از انجام وظایف تحصیلی، به موقع و به درستی آن‌ها را انجام می‌دهد. (سوپرویا و رابرز[9]، ۲۰۲۱). در همین راستا، مسلمان و سهرابی (۱۳۹۷) در پژوهشی نشان دادند بین خودکارآمدی و مولفه‌های تنظیم هیجان در بین دانشجویان رابطه معناداری وجود دارد. همچنین رییسی سرتشنیزی و همکاران (۱۳۹۹) در پژوهشی به نقش راهبردهای تنظیم هیجان مناسب در افزایش خودکارآمدی دانش‌آموزان و دانشجویان اشاره داشتند.

از جمله ویژگی‌های شخصیتی و درون فردی موثر بر مباحث آموزشی و تحصیلی که احتمال می‌رود بتواند بر خودکارآمدی تحصیلی نقش داشته باشد، می‌توان به تحمل ابهام[10] اشاره کرد (هوانگ، ۲۰۲۲). تحمل ابهام عبارت است از پذیرفتن عدم قطعیت بعنوان بخشی از زندگی، توانایی ادامه حیات با دانش ناقص درباره محیط و تمایل به آغاز فعالیتی مستقل بی‌آنکه بدانیم آیا موفق خواهیم شد یا خیر (اسمیت

1. Academic Self-Efficacy
2. Li
3. Chow, Wong
4. Emotion Regulation
5. Preece
6. Horwood, Anglim
7. Re-evaluation
8. Suppression of excitement
9. Supervía, Robres
10. Ambiguity Tolerance

[Downloaded from frooyesh.ir on 2026-11-24]
[DOR: 20.1001.1.2383353.1402.12.7.7.3]

و رودریگوئز[1]، ۲۰۲۱). با توجه به اینکه تحمل ابهام به تمایل افراد برای تفسیر موقعیت‌های مبهم که منبعی برای خطر و ناراحتی هستند، اشاره دارد، می‌توان گفت افزایش میزان تحمل ابهام در دانش‌آموزان و دانشجویان باعث می‌شود آن‌ها نسبت به مسائل پیچیده و جدید دید مثبتی پیدا کرده، در برخورد با مسائل استرس کمتری تجربه کنند و در نتیجه خودکارآمدی بالاتری داشته باشند (اُزان و کاراتاس[2]، ۲۰۲۰). در واقع می‌توان گفت زمانی که اطلاعات موجود قابل تفسیر نباشد و شرایط پیش رو تهدید آمیز باشد، افراد با تحمل ابهام پایین، معمولا استرس بیشتری تجربه می‌کنند و در برخورد با تکالیف مبهم شکست می‌خورند. در حالی که افراد با تحمل ابهام بالا در تکالیف مبهم نسبتا خوب عمل می‌کنند و از انجام آن‌ها لذت می‌برند (هوانگ[3]، ۲۰۲۲). در همین راستا، جهانگرد و همکاران (۱۴۰۲) در پژوهشی نشان دادند افزایش سطح تحمل ابهام منجر به تقویت حافظه کاری، انگیزه و پیشرفت تحصیلی دانشجویان می‌شود و می‌تواند با افزایش باور خودکارآمدی ارتقای توانایی‌های شغلی، افزایش سلامت عمومی فردی آن‌ها و به دنبال آن افزایش کیفیت خدمات عمومی در حوزه سلامت جامعه را در پی داشته باشد. همچنین اُزان و کاراتاس(۲۰۲۰) در پژوهشی به نقش عدم تحمل ابهام در خودکارآمدی تحصیلی دانش‌آموزان اشاره داشتند.

در کنار عوامل درون فردی و روانی، عوامل محیطی نیز نقش قابل توجهی بر خودکارآمدی تحصیلی دارد. در واقع، محیط مدرسه به عنوان مهم‌ترین بستر یادگیری تحصیلی دانش آموز، بافتی را می‌آفریند که گستره‌ای از عواطف متفاوت را تحت تأثیر قرار می‌دهد و نقشی پر مایه در پدیدآوری انواع عواطف دارد. این امر باعث می‌شود که عواطف جزء مکمل فعالیت برنامه‌های آموزشی و به منزله یکی از اهداف مهم در بافت مدرسه قرار گیرند (چو و وانگ، ۲۰۲۰). در این میان، نقش معلمان و حمایت عاطفی آن‌ها که دانش‌آموزان بیشتر اوقات را در مدرسه زیر نظر آن‌ها سپری می‌کنند از دیگر افراد بسیار برجسته‌تر می‌نماید (کاشانی و همکاران، ۱۴۰۰). حمایت عاطفی معلم[4] به رفتارها، نگرش‌ها و اعمال معلم شامل اهمیت دادن، احترام و نگرانی و علاقه به دانش‌آموزان، قدردانی، بازشناسی، رفتار عادلانه، تشویق، انتظارات بالا و گوش فرادادن است (یانگ[5]و همکاران، ۲۰۲۳). ابعاد حمایت عاطفی معلم به طور معنی‌داری پیامدهای تحصیلی، هیجانی، رفتاری، و انگیزشی دانش‌آموزان در محیط‌های تحصیلی را تحت تاثیر قرار می‌دهد (چانگ و بانگسری[6]، ۲۰۲۰). پژوهشگران دریافتند در صورتی که معلم‌ها حمایت عاطفی، آموزشی و اجتماعی بیشتری ارائه کنند، شرکت‌کنندگان به طور متوسط مهارت‌های بیشتری کسب می‌کنند، دستاوردهای رفتاری بیشتری نشان می‌دهند و ادراک‌های مثبت‌تری ازتوانایی‌های تحصیلی خود داشتند. بنابراین حمایت عاطفی معلم نقش قابل توجهی در پیشرفت و خودکارآمدی تحصیلی دانش‌آموزان دارد (یانگ و همکاران، ۲۰۲۳). در این زمینه کاشانی و همکاران(۱۴۰۰) در پژوهشی نشان دادند درک حمایت معلم توان پیش‌بینی خودکارآمدی تحصیلی دانش‌آموزان را داراست. همچنین چانگ و بانگسری (۲۰۲۰) در پژوهشی به تاثیر مثبت و معنادار حمایت عاطفی معلم در افزایش خود کارآمدی تحصیلی دانش‌آموزان اشاره داشتند.

مطالب بیان شده به روشنی بر نقش باورهای خودکارآمدی تحصیلی و درآمیزی با کار مدرسه در پیشرفت و موفقیت تحصیلی تأکید می‌ورزند. با توجه به موارد یادشده، در بیان ضرورت و اهمیت انجام این پژوهش می‌توان اظهار کرد باورهای خود کارآمدی پیش‌بینی کننده موفقیت در زمینه تحصیل و شغل آینده دانش‌آموزان می‌باشد. از طرفی با توجه به اینکه، معلم پیشگام اجرای برنامه‌های آموزشی به شمار می‌رود و به طور دایم با دانش آموزان در ارتباط است و رفتارهای او نقشی شگرف در پدیدآوری عواطف دانش‌آموزان دارد. همچنین، برخورداری از راهبردهای تنظیم هیجان زمینه ساز موفقیت و پیشرفت دانش‌آموزان در تمام زمینه‌ها، مخصوصاً تحصیلی می‌شود و اینکه تحمل ابهام یکی از سبک‌های مهم یادگیری است و باعث سهولت در پذیرش گزاره‌هایی می‌شود که با نظام باورها و یا ساختار دانش فرد مغایرند و از این طریق می‌تواند بر خودکارآمدی تحصیلی نقش داشته باشد، لذا بررسی متغیرهای مذکور می‌تواند اطلاعات مفیدی برای بهبود خودکارآمدی تحصیلی دانش‌آموزان فراهم کند. بدیهی است محرز شدن رابطه بین متغیرهای مطرح شده، می‌تواند در بردارنده اشارات کاربردی مهم و تأثیرگذاری در خودکارآمدی تحصیلی دانش‌آموزان باشد و بر مبنای آن می‌توان راهکارهای علمی سودمندی را ارائه داد تا بتوان ارتقای سطح عملکرد تحصیلی را فراهم آورد. از طرف دیگر، با توجه به نقش خودکارآمدی در عملکردهای تحصیلی، دوستی‌ها، روابط اجتماعی، انتخاب‌های شغلی دانش‌آموزان شناسایی و غنی‌سازی عواملی که بر این باور تاثیر می‌گذارند، اهمیت بالایی

1. Smith, Rodrigue
2. Uzun, Karatas
3 .Huang
4 . Teacher Affective support
5. Yang
6. Chang, Bangsri

[Downloaded from frooyesh.ir on 2026-11-24]
[DOR: 20.1001.1.2383353.1402.12.7.7.3]

دارد و روشنگر بعد موثری در جریان پیشرف تحصیلی دانش‌آموزان است. لذا با توجه بـه این مطالب، پژوهش حاضر با هدف بررسی نقش راهبردهای تنظیم هیجان، تحمل ابهام و حمایت عاطفی معلم در پیش‌بینی خودکارآمدی تحصیلی دانش‌آموزان انجام شد.

روش

روش پژوهش حاضرتوصیفی_همبستگی بود. جامعه آماری شامل کلیه دانش‌آموزان پسر متوسطه دوم مشغول به تحصیل در سال تحصیلی ۱۴۰۰-۱۳۹۹ در شهر کرمانشاه بود. با استفاده از روش نمونه‌گیری خوشه‌ای چند مرحله‌ای ۲۰۰ دانش آموز پسر از میان جامعه آماری انتخاب گردید. برای تعیین حجم نمونه باتوجه نسبت F، برای حداکثر ۷ متغیر وارد شده در بلوک پیش‌بین و با استفاده از نرم افزار G*Powerو با در نظر گرفتن احتمال خطای نوع اول در سطح ۰/۰۱ ، سطح قابل قبول توان آزمون برابر با ۰/۹۵ و اندازه اثر متوسط ۰/۱۵ حجم نمونه معادل ۱۸۰ نفر به دست آمد. از طرفی با توجه به لزوم در نظر گرفتن حداقل ده درصد ریزش احتمالی، نمونه ۲۰۰ نفری انتخاب شد. به این صورت که ابتدا از بین ۳ ناحیه آموزش و پرورش شهر کرمانشاه، ناحیه ۱، از بین دبیرستان‌های این ناحیه (۱۲دبیرستان)، بصورت تصادفی۴ دبیرستان انتخاب شد. از بین این ۴ دبیرستان، ۵ کلاس و از هرکلاس، ۱۰نفر به صورت تصادفی انتخاب شدند. از جمله ملاک‌های ورود به پژوهش؛ دامنه سنی ۱۶ تا ۱۸ سال، عدم ابتلا به مشکلات روانی و حرکتی (با توجه به بررسی پرونده دانش‌آموزان و مشورت با معلمان و مشاوران مدارس)، تمایل و رضایت آگاهانه برای شرکت در پژوهش بود. همچنین از مهم‌ترین ملاک‌های خروج، پرسشنامه‌های ناقص و مخدوش و انصراف از ادامه همکاری با پژوهشگران بود. مطالعه حاضر با کد اخلاق به شماره IR.UK.REC.1399.032 در کمیته اخلاق دانشگاه شهید باهنر کرمان ثبت شده‌است. به مظور اجرای پژوهش بعد از کسب مجوزهای لازم از دانشگاه شهید باهنر کرمان و به دنبال آن کسب مجوز از اداره آموزش و پرورش استان کرمانشاه و هماهنگی با مدیران مدارس منتخب، پرسش‌نامه‌ها در اختیار دانش‌آموزان قرار گرفت. ذکر این نکته ضروری است که تمام شرکت‌کنندگان در پژوهش حاضر برای شرکت در پژوهش آزادی کامل داشته و قبل از تکمیل پرسش‌نامه به منظور رعایت ملاحظات اخلاقی، اهداف پژوهش به دانش‌آموزان و والدین آن‌ها توضیح داده‌شد و به آن‌ها اطمینان داده‌شد داده‌ها به صورت گروهی تحلیل شوند. در پایان ۵ پرسش‌نامه ناقص از تحقیق کنارگذاشته شد و نمونه نهایی شامل ۱۹۵ پرسشنامه بود. داده‌های پژوهش حاضر با استفاده از میانگین و انحراف معیار، آزمون همبستگی پیرسون و تحلیل رگرسیون چندگانه در نرم افزار SPSS نسخه ۲۴ تحلیل شدند.

ابزار سنجش

مقیاس خودکارآمدی تحصیلی[1](SES): مقیاس خودکارآمدی تحصیلی توسط پاتریک[2] و همکاران در سال ۱۹۷۷ساخته شده است، این مقیاس دارای ۵ ماده می‌باشد که منعکس کننده ادراک دانش‌آموزان از شایستگی‌شان در انجام تکالیف کلاس می‌باشد. این مقیاس یک ابزار خودگزارشی است که ماده‌های آن از نوع لیکرت پنج درجه‌ای (۱ = کاملا مخالفم، ۲ = مخالفم، ۳ = بی نظرم، ۴ = موافقم، ۵ = کاملا موافقم) برمبنای ابزارهای مختلف موجود ساخته شده است. پایایی نسخه لاتین این مقیاس با روش آلفای کرونباخ ۰/۷۸ گزارش شده‌است. (وانگ و همکاران، ۲۰۲۲). همچنین، روایی محتوایی این مقیاس توسط وانگ و همکاران (۲۰۲۲) بررسی و نسبت روایی محتوا ۰/۷۲ و شاخص روایی محتوا ۰/۸۱ بدست آمد. فرح بخش و همکاران (۱۳۹۸) برای بررسی پایایی خودکارآمدی تحصیلی از دو روش آلفای کرونباخ و تنصیف استفاده کرد. ضرایب آلفای کرونباخ و تنصیف برای مقیاس خودکارآمدی تحصیلی به ترتیب ۰/۷۳ و ۰/۶۶ به دست آمد که حاکی از پایایی مطلوب و قابل قبول این مقیاس بود. همچنین روایی این مقیاس از طریق بررسی ضریب همبستگی با پرسش‌نامه خودکارآمدی تحصیلی جینگ و مورگان[3] بررسی شد که ۰/۵۸ بدست آمد. در پژوهش حاضر پایایی ابزار با استفاده از آلفای کرونباخ ۰/۸۰ بدست آمد.

مقیاس عدم تحمل بلاتکلیفی[4](IUS): مقیاس عدم تحمل بلاتکلیفی یا عدم تحمل قطعیت نسخه ۲۷ گویه‌ای آن برای اولین بار در سال ۱۹۹۴ توسط فرستون[5] و همکاران ساخته شده‌است. این ابزار در زمینه سنجش عدم تحمل بلاتکلیفی یا به عبارتی دیگر عدم

1. Academic Self-Efficacy Questionnaires
2. Patrick
3. Jing, Morgan
4. Ambiguity Tolerance Questionnaires
5.Freston

[Downloaded from frooyesh.ir on 2026-11-24]
[DOR: 20.1001.1.2383353.1402.12.7.7.3]

تحمل قطعیت در حال حاضر بیشترین استفاده را دارد و گویه‌ها بر روی مقیاس پنج درجه‌ای لیکرت نمره گذاری می‌شوند. ساهیب[1] همکاران (۲۰۲۳) ضریب آلفای کرونباخ ۰/۹۴ را برای این مقیاس به دست آورده‌اند و ضریب پایایی بازآزمایی بعد از ۵ هفته را ۰/۷۴ گزارش کرده‌اند. همچنین ساهیب و همکاران (۲۰۲۳) روائی همگرای این پرسش‌نامه را از طریق محاسبه ضریب همبستگی با پرسش نامه نگرانی پنسیلوانیا (PSWQ) ۰/۵۸ گزارش کردند. در پژوهش صوابی نیری و کاظمی (۱۴۰۱) ضریب آلفای کرونباخ ۰/۸۸ و پایایی بازآزمایی بعد از ۵ هفته را ۰/۷۶ به دست آوردند. همچنین روایی همگرای این مقیاس از طریق محاسبه ضریب همبستگی با پرسشنامه نگرانی پنسیلوانیا (PSWQ) ۰/۶ بدست آمد. در پژوهش حاضر پایایی ابزار با استفاده از آلفای کرونباخ ۰/۸۵ بدست آمد.

پرسشنامه حمایت عاطفی معلم[2](TASQ): این پرسشنامه توسط ساکیز در سال ۲۰۰۷ تهیه شده است و دارای ۹ سوال و یک نمره کلی است. ماده‌های پرسشنامه از نوع لیکرت ۵ گزینه‌ای از کاملا مخالفم (۱) تا کاملا موافقم (۵) می‌باشد. یانگ و همکاران (۲۰۲۳) روائی همگرای این پرسش‌نامه را از طریق محاسبه ضریب همبستگی با پرسش نامه سازگاری عاطفی ۰/۶۳ و پایایی را با استفاده از ضریب آلفای کرونباخ ۰/۹۱ گزارش کردند(یانگ همکاران، ۲۰۲۳). این پرسشنامه در ایران توسط سادات حسینی و خیر در سال ۱۳۸۹ ترجمه و هنجاریابی شده‌است. مقدار آلفای کرونباخ گزارش شده به وسیله آنان۰/۷۹ بود. در داخل کشور نیز هوشمندکیا و همکاران (۱۴۰۱) برای بررسی روایی صوری، این مقیاس را در اختیار ۱۰ تن از متخصصان دانشگاهی در زمینه علوم تربیتی و یادگیری قرار دادند و شاخص کلی روایی محتوای ابزار ۰/۸۱ و نسبت روایی محتوای آن ۰/۷۸ به دست آمد که نشان دهنده روایی مناسب این مقیاس بود. (هوشمندکیا و همکاران، ۱۴۰۱). در پژوهش حاضر پایایی ابزار با استفاده از آلفای کرونباخ ۰/۸۲ بدست آمد.

چک لیست تنظیم هیجانی کودکان و نوجوانان[3] (ERS): یک مقیاس خودگزارشی ۲۴ گویه‌ای است که توسط شیلد و کیکتی[4] در سال ۱۹۹۷ ساخته شده و دارای زیرمقیاس‌های مثبت و منفی است که نشان‌دهنده بی‌ثباتی خلق، عدم انعطاف‌پذیری و عاطفه منفی نامنظم است (ژانگ[5] و همکاران، ۲۰۲۳). هر آیتم شامل یک مقیاس لیکرت ۴ درجه‌ای است که از ۱(هرگز) تا ۴(تقریبا همیشه) درجه‌بندی شده است. روایی محتوایی این پرسشنامه توسط ژانگ و همکاران (۲۰۲۳) بررسی و نسبت روایی محتوا ۰/۷۶ و شاخص روایی محتوا ۰/۸۳ بدست آمد. همچنین، پایایی با استفاده از ضریب آلفای کرونباخ برای خرده مقیاس‌های بی‌ثباتی هیجانی، خودآگاهی در ابراز هیجانات، تناسب موقعیتی ابزار هیجان، کنترل ومدیریت هیجانات و انعطاف پذیری هیجانی به ترتیب ۰/۷۴، ۰/۸۶، ۰/۸۰، ۰/۹۰ و ۰/۸۹ بود. (ژانگ و همکاران، ۲۰۲۳). در پژوهش قایم پور و همکاران (۱۳۹۸) ضریب آلفای کرونباخ برای خرده مقیاس‌های بی‌ثباتی هیجانی، خودآگاهی در ابراز هیجانات، تناسب موقعیتی ابزار هیجان، کنترل ومدیریت هیجانات و انعطاف پذیری هیجانی به ترتیب ۰/۷۹، ۰/۹، ۰/۸۳، ۰/۹۱ و ۰/۸۶ بود. همچنین روایی همگرای این پرسشنامه از طریق محاسبه همبستگی با سیاهه افسردگی کودک(CDI) ۰/۳۲- بدست آمد. در پژوهش حاضر پایایی زیرمقیاس‌های بی‌ثباتی هیجانی، خودآگاهی در ابراز هیجانات، تناسب موقعیتی ابزار هیجان، کنترل ومدیریت هیجانات و انعطاف پذیری هیجانی به روش آلفای کرونباخ به ترتیب ۰/۷۵، ۰/۸۵، ۰/۷۸، ۰/۸۸ و ۰/۸۱ بدست آمد.

یافته ها

در این پژوهش ۱۹۵ نفر از دانش‌آموزان پسر مقطع دوم متوسطه شهر کرمانشاه شرکت کردند. میانگین سن گروه نمونه ۱۶/۳۳ و انحراف معیار ۱/۵۸ بود. در جدول ۱ ماتریس همبستگی و میانگین، انحراف معیار، کجی و کشیدگی متغیرهای پژوهش ارایه شده است.

1. Sahib
2. Teacher Affective Support Questionnaires
3. Children and Adolescents Emotional Regulation Checklist
4. Shields, Cicchetti
5. Zhang

[Downloaded from frooyesh.ir on 2026-11-24]
[DOR: 20.1001.1.2383353.1402.12.7.7.3]

جدول ۱: ماتریس همبستگی متغیرهای پژوهش

	متغیر	۱	۲	۳	۴	۵	۶	۷	۸
۱	خودکارآمدی تحصیلی	-							
۲	عدم تحمل ابهام	-۰/۳۳**	-						
۳	حمایت عاطفی معلم	۰/۳۸**	-۰/۲۶**	-					
۴	بی ثباتی هیجانی	-۰/۲۹**	۰/۳۰**	-۰/۲۶**	-				
۵	خودآگاهی در ابراز هیجانات	۰/۳۴**	-۰/۲۳**	۰/۲۲**	-۰/۴۴**	-			
۶	کنترل ومدیریت هیجانات	۰/۴۵**	۰/۳۰**	۰/۲۹**	-۰/۳۴**	۰/۳۹**	-		
۷	انعطاف پذیری هیجانی	۰/۳۲**	۰/۲۴**	۰/۲۸**	-۰/۳۱**	۰/۴۲**	۰/۴۷**	-	
۸	تناسب موقعیتی ابزار هیجان	۰/۳۶**	۰/۲۶**	۰/۲۹**	-۰/۳۰**	۰/۳۹**	۰/۳۸**	۰/۳۶**	-
میانگین		۱۹/۱۳	۶۵/۲۸	۳۲/۲۴	۱۳/۵۲	۱۲/۵۴	۷/۷۸	۸/۰۴	۴/۳۴
انحراف معیار		۴/۴۱	۱۱/۳۹	۷/۳۴	۲/۸	۲/۰۱	۱/۸۸	۱/۶۳	۱/۳۳
کجی		۰/۶۵۶	۰/۶۴۹	۰/۷۹۶	۰/۳۲۴	۰/۳۷۶	-۰/۴۲۸	-۰/۳۸۷	۰/۲۷۵
کشیدگی		-۰/۴۳۲	۰/۵۹۶	۰/۸۲۲	-۰/۴۲۹	-۰/۲۵۴	۰/۰۱۸	۰/۰۲۵	-۰/۱۹۶

**. p<۰/۰۱

با توجه به نتایج جدول ۱می‌توان گفت بین خودکارآمدی تحصیلی و عدم تحمل ابهام (r=-۰/۳۳) و خودکارآمدی تحصیلی و بی‌ثباتی هیجانی (r=-۰/۲۹) رابطه منفی معنی‌دار و بین خودکارآمدی تحصیلی و خودآگاهی در ابراز هیجانات (r=۰/۳۴)؛ خودکارآمدی تحصیلی و کنترل ومدیریت هیجانات (r=۰/۴۵)؛ خودکارآمدی تحصیلی و انعطاف‌پذیری هیجانی (r=۰/۳۲)؛ خودکارآمدی تحصیلی و حمایت عاطفی معلم (r=۰/۳۸) و خودکارآمدی تحصیلی و تناسب موقعیتی ابزار هیجان (r=۰/۳۶) رابطه مثبت معنی‌دار وجود دارد.

قبل از انجام تحلیل رگرسیون ابتدا پیش‌فرض نرمال بودن متغیر ملاک در تحلیل رگرسیون نمره کل خودکارآمدی تحصیلی به وسیله نمودار هیستوگرام باقیماندههای استاندارد شده و تطبیق آن با منحنی نرمال مورد بررسی قرار گرفت. نمودار هیستوگرام نشان داد، باقیمانده‌های استاندارد شده رگرسیونِ نمرات خودکارآمدی تحصیلی از توزیع نرمال تبعیّت می‌کند. نتایج آزمون دوربین- واتسن نشان داد مفروضه مستقل بودن خطاها برای اجرای تحلیل رگرسیون نمرات خودکارآمدی تحصیلی از روی تحمل ابهام، حمایت عاطفی معلم، بی‌ثباتی هیجانی، خودآگاهی در ابراز هیجانات، کنترل ومدیریت هیجانات، انعطاف پذیری هیجانی و تناسب موقعیتی ابزار هیجان برقرار است (DW=۱/۹۶) و در دامنه قابل قبول ۱/۵ تا ۲/۵ قرار دارد.

جدول ۲. آزمون تحلیل واریانس برای معناداری ضرایب رگرسیون

منابع پراش	مجموع مجذورات	درجه آزادی	میانگین مجذورات	F	سطح معناداری
رگرسیون	۱۵۹۷۶۶/۴۳	۳	۴۸۶۷۵/۲۳		
باقیمانده	۵۹۵۳۲/۴۱	۱۹۱	۱۴۶/۳۳	۱۰۶/۴۲	<۰/۰۰۱
کل	۱۹۸۵۳۴/۵۶	۱۹۴			

همانطور که در جدول ۲ مشخص است، نتایج رگرسیون به روش ورود همزمان نشان داد نسبت F ترکیب خطی متغیّرهای پیش بین بر متغیّر ملاک، معنادار است(F=۱۰۶/۴۲؛ P<۰/۰۰۱)

[Downloaded from frooyesh.ir on 2026-11-24]
[DOR: 20.1001.1.2383353.1402.12.7.7.3]

جدول۳: نتایج حاصل از تحلیل رگرسیون چندگانه پیش‌بینی خودکارآمدی تحصیلی بر اساس راهبردهای تنظیم هیجان، تحمل ابهام و حمایت عاطفی معلم

متغیر ملاک	متغیرهای پیش‌بین	ضریب همبستگی	ضریب تعیین	مقدار F	بتای استاندارد	مقدار خطا	مقدار T	سطح معناداری
خودکارآمدی تحصیلی	عدم تحمل ابهام	۰/۶۳	۰/۴۰	۵۳/۳۳	-۰/۱۵	۰/۰۲۲	-۱/۰۸	۰/۰۰۸
	حمایت عاطفی معلم				۰/۲۲	۰/۰۲۶	۳/۰۸	۰/۰۰۱
	بی ثباتی هیجانی				-۰/۰۵	۰/۰۹	-۰/۶۸	۰/۰۶
	خودآگاهی در ابراز هیجانات				۰/۱۶	۰/۰۴۱	۲/۴۲	۰/۰۰۱
	کنترل ومدیریت هیجانات				۰/۲۴	۰/۰۳۲	۳/۴۸	۰/۰۰۱
	انعطاف پذیری هیجانی				۰/۰۸	۰/۰۱۱	۰/۹۸	۰/۰۹
	تناسب موقعیتی ابزار هیجان				۰/۱۷	۰/۰۸	۲/۵۶	۰/۰۰۱

بر اساس نتایج حاصل از تحلیل رگرسیون چندگانه در جدول ۳، ضریب همبستگی چندگانه برای ترکیب خطی عدم تحمل ابهام، حمایت عاطفی معلم، بی‌ثباتی هیجانی، خودآگاهی در ابراز هیجانات، کنترل ومدیریت هیجانات، انعطاف پذیری هیجانی و تناسب موقعیتی ابزار هیجان با خودکارآمدی تحصیلی برابر با R=۰/۶۳ و ضریب تعیین برابر با R^2= ۰/۴۰ است. F مربوط به همبستگی چندگانه به‌دست‌آمده برابر است با ۵۳/۳۳ که در سطح P≤ ۰/۰۰۱ معنادار است. با توجه به ضریب تعیین به‌دست‌آمده، حدود ۴۰ درصد از واریانس متغیر خودکارآمدی تحصیلی به کمک متغیرهای پیش‌بین (تحمل ابهام، حمایت عاطفی معلم، بی‌ثباتی هیجانی، خودآگاهی در ابراز هیجانات، کنترل ومدیریت هیجانات، انعطاف‌پذیری هیجانی و تناسب موقعیتی ابزار هیجان) قابل پیش‌بینی است. یعنی؛ تحمل ابهام، حمایت عاطفی معلم، بی‌ثباتی هیجانی، خودآگاهی در ابراز هیجانات، کنترل ومدیریت هیجانات، انعطاف پذیری هیجانی و تناسب موقعیتی ابزار هیجان پیش‌بینی کننده خودکارآمدی تحصیلی دانش‌آموزان هستند. همانطورکه ملاحظه می‌شود، از میان متغیرهای پیش‌بین مطالعه شده، بتای همه متغیرها معنادار می‌باشد، بااین‌حال، کنترل ومدیریت هیجانات با (β=۰/۲۴) بیشترین قدرت پیش‌بینی را دار است.

بحث و نتیجه‌گیری

پژوهش حاضر با هدف بررسی نقش راهبردهای تنظیم هیجان، تحمل ابهام و حمایت عاطفی معلم در پیش‌بینی خودکارآمدی تحصیلی دانش‌آموزان انجام شد. نتایج پژوهش حاضر نشان داد که راهبردهای تنظیم هیجان معلم به صورت معنی‌داری خودکارآمدی تحصیلی را پیش‌بینی کردند. این یافته با یافته پژوهش‌های فتحی و همکاران (۲۰۲۱)؛ سوپرویا و رابرز (۲۰۲۱) و رییسی سرتشنیزی (۱۳۹۹) همسو می‌باشد.

در تبیین این یافته می‌توان گفت تنظیم هیجان ازجمله راهبردهایی است که می‌تواند بر روابط اجتماعی، تحصیلی و هیجانی دانش‌آموزان اثرگذار باشد. تنظیم هیجان در سطح کلاس درس می‌تواند مانع دلزدگی، ناامیدی کسالت و خستگی دانش‌آموزان گردد و در نتیجه خودکارآمدی تحصیلی را افزایش دهد (فتحی و همکاران، ۲۰۲۱). در واقع، دانش‌آموزانی که احساسات خود را تشخیص می‌دهند و معنی ضمنی آن‌ها را درک می‌کنند (خودآگاهی در ابراز هیجانات)، در تعامل با محیط خود اثربخش‌تر بوده، تمامی موانعی را که مانع عملکرد بهتر او در اموری، همچون: موارد تحصیلی می‌گردد، با آرامش و احساس کنترل بیشتری از پیش رو برمی‌دارد، به گونه مؤثرتری تجربه هیجانی خود را تنظیم کرده و در نتیجه در سازگاری با تجربه‌های منفی موفقیت بیشتری دارند. از طرفی بی ثباتی هیجانی و عدم

[Downloaded from frooyesh.ir on 2026-11-24]
[DOR: 20.1001.1.2383353.1402.12.7.7.3]

کنترل و مدیریت هیجانی اضطراب تنیدگی و فرسودگی در موقعیت‌های استرس‌آور مانند امتحانات مدرسه را افزایش می‌دهد و انگیزه و خودکارآمدی تحصیلی را کاهش داده و منجر به عملکرد تحصیلی پایین می‌شود (قدیری حرمتی اناری و جدیدی محمدآبادی، ۱۳۹۹).

علاوه بر این، افراد دارای ویژگی انعطاف‌پذیری هیجانی و آگاه از تناسب موقعیتی ابزار هیجان، در برابر فشارها و چالش‌ها رفتار مناسب و کارآمد از خود نشان می‌دهند، آن‌ها از توجیه‌های جایگزین استفاده کرده و به صورت مثبت چارچوب فکری خود را بازسازی می‌کنند. به این ترتیب فرد با داشتن انعطاف پذیری هیجانی در برابر موانع و چالش‌ها عقب نشینی نمی‌کند بلکه راه‌های دیگر را برای رسیدن به موفقیت و عملکرد بهتر وارسی می‌کند که همین مقاومت در برابر چالش‌های تحصیلی و ارائه پاسخ مثبت، سازنده، و انطباق با موانع تحصیلی، اساس خودکارامدی تحصیلی و بهبود عملکرد تحصیلی است (فتحی و همکاران، ۲۰۲۱).

همچنین، نتایج پژوهش حاضر نشان داد که عدم تحمل ابهام به صورت معناداری خودکارآمدی تحصیلی را پیش‌بینی کرد. این یافته با یافته پژوهش‌های هوانگ (۲۰۲۲) ؛ اُزون و کاراتاس (۲۰۲۰) و تان[1] (۲۰۲۱) همسو می‌باشد.

در تبیین این یافته می‌توان گفت نقش سازه تحمل ابهام در مباحث آموزشی غیرقابل انکار است. سهم معنادار این سازه در کنار دیگر متغیرهای دخیل در آموزش می‌تواند به مدرسان این آگاهی را بدهد که علی رغم وجود تمامی شرایط، به ساختار شخصیتی یادگیرندگان نیز باید توجه شود. درواقع، زمانی که یادگیرندگان باقدرت تحمل متوسط و بالا از قبل، توسط مدرسین، از محتوا و روش‌های تدریس آگاه می‌شوند و برنامه‌های آموزشی به همراهی آن‌ها تنظیم می‌گردد. احساس مسئولیت بیشتری نموده و با انگیزه و تلاش بیشتری اقدام به یادگیری می‌نمایند و در نتیجه خودکارآمدی تحصیلی بالاتری خواهند داشت (هوانگ، ۲۰۲۲). در واقع تحمل ابهام باعث سهولت در پذیرش گزاره‌هایی می‌شود که با نظام باورها و یا ساختار دانش مغایر هستند. به همین علت می‌توان تحمل ابهام را یک سبک یادگیری مهم به شمار آورد. وقتی دانش‌آموزان تحمل ابهام بالاتری داشته باشند، امکان به کارگیری راهبردهای یادگیری بالاتری را دارند، در یادگیری دروس پیچیده توانمندتر می‌شوند (اُزون و کاراتاس ، ۲۰۲۰)، در نتیجه خودکارامدی بالاتری را تجربه خواهند کرد. تحمل ابهام بالا باعث می‌شود دانش‌آموزان بدون اینکه احساس تهدید یا ناراحتی کنند، قادر باشند به طور اثر بخش با شرایط و اطلاعات مبهم، ناقص، غیر طبیعی، سازمان نیافته و غیر شفاف روبرو شوند و ضمن رفع ابهامات، آن‌ها را به نفع خود تغییر دهند. در واقع ابهام و بلاتکلیفی به جای یاس و ناامیدی منجر به تقویت انگیزش و خود کارآمدی آن‌ها می‌شود (تان، ۲۰۲۱).

علاوه بر این، نتایج پژوهش حاضر نشان داد که حمایت عاطفی معلم به صورت معنی‌داری خودکارآمدی تحصیلی را پیش‌بینی کرد. این یافته با یافته پژوهش‌های کاشانی و همکاران(۱۴۰۰)؛ چانگ و بانگسری (۲۰۲۰) و یانگ و همکاران (۲۰۲۳) همسو می‌باشد.

در تبیین این یافته می‌توان گفت چگونگی ترتیب دادن محیط کلاس بر انگیزش و خودکارآمدی دانش‌آموز برای یادگیری اثر می‌گذارد. تشویق در هر جلسه، تعامل در آغاز کلاس و دادن پسخوراند کلاسی، باعث نگرش مثبت و خودکارآمدی می‌شود. چنین تشویق و تمجیدهایی، باورهای خودکارآمدی دانش‌آموزان را تحت تأثیر قرار می‌دهد. زیرا از دید دانش‌آموز، توجه معلم نشانه‌ای از اهمیت فرد تلقی می‌گردد و این احساس در دانش‌آموز شکل می‌گیرد که شایستگی این توجه را دارد. در نتیجه اعتماد به نفس پیدا می‌کند و اهداف بالایی را برای خود بر می‌گزینند که به عواطف مثبتی در وی منجر می‌گردد (کاشانی و همکاران ، ۱۴۰۰). دانش‌آموزان رفتارهای کلامی و غیرکلامی معلمان را با دقت زیر نظر می‌گیرند و خودباوری‌ها و رفتارهای تحصیلی را بر اساس این مشاهدات ایجاد می‌کنند. ویژگی‌های معلم مانند مراقبت، علاقه، احترام و نگرانی برای دانش‌آموزان با علائم افسردگی و افزایش عزت نفس، تلاش تحصیلی و مشغولیت در کلاس دانش‌آموزان مرتبط است. خصوصیات معلم مانند گوش دادن، احترام، شناخت و رفتار منصفانه به طور معنی‌داری بر تلاش تحصیلی تأثیر می‌گذارد. این خصوصیات معلم همراه با تشویق و انتظارات بالا باعث می‌شود که دانش‌آموزان از تحصیل لذت برده و ناامیدی کمتری از خود نشان دهند. در واقع می‌توان گفت با درک حمایت معلم از سوی دانش‌آموزان، آنان در توانایی خود نسبت به یادگیری دروس، احساس خودکارآمدی و کفایت می‌کنند و به دروس خود اهمیت داده و آن را در زندگی خود کارساز می‌بینند (چانگ و بانگسری، ۲۰۲۰).

در مجموع نتایج پژوهش حاضر نشان داد که تحمل ابهام، حمایت عاطفی معلم و راهبردهای تنظیم هیجان پیش‌بینی کننده خودکارآمدی تحصیلی دانش‌آموزان هستند. خودکارآمدی تحصیلی یکی ازمهم‌ترین وقوی‌ترین مولفه‌های پیش‌بینی‌کننده برای پیشرفت و موفقیت تحصیلی است؛ بنابراین با توجه به اهمیت خودکارآمدی تحصیلی به منظور افزایش انگیزش دانش‌آموزان در جهت یادگیری دروس تئوری و عملی، پیشنهاد می‌شود تحقیقات بیشتری برای شناخت عوامل مؤثر بر ارتقای خودکارآمدی تحصیلی دانش‌آموزان انجام پذیرد.

1. Tan

[Downloaded from frooyesh.ir on 2026-11-24]
[DOR: 20.1001.1.2383353.1402.12.7.7.3]

پژوهش حاضر مانند اکثر پژوهش‌هایی که در علوم رفتاری صورت می‌گیرد با محدودیت‌هایی همراه بود از جمله، روش نمونه‌گیری در دسترس و استفاده از پرسشنامه خودگزارشی که اصولا به علت یافته‌های ناخودآگاه و تعصب در پاسخ دهی، در معرض تحریف هستند و این ممکن است نتایج مطالعه را به مخاطره بیاندازد. همچنین عدم بررسی تاثیر احتمالی عوامل مربوط به سیستم آموزشی، شخصیت افراد و عوامل اجتماعی و اقتصادی بر خودکارآمدی تحصیلی دانش‌آموزان دیگر محدودیت پژوهش حاضر بود. در راستای این محدودیت‌ها پیشنهاد می‌شود متغیرهای جمعیت شناختی همچون جنسیت، سن، وضعیت اقتصادی – اجتماعی، سواد تحصیلی و میزان درآمد خانوار در ارتباط با خودکارآمدی تحصیلی مورد بررسی قرار گیرد.

منابع

اسپروز، س. و رضائی، ا.(۱۴۰۲). پیش‌بینی تنظیم هیجانی افراد دارای رگه‌های اختلال شخصیت خوشهB براساس سبک‌های دلبستگی و عملکرد تاملی. *رویش روان شناسی*، (۳)۱۲، ۴۵-۵۴. http://frooyesh.ir/article-۱-۴۳۳۹-fa.html

جهانگرد، ح.، قربان جهرمی، ر.، درتاج، ف. و سعادتی شامیر، ا.(۱۴۰۲). نقش واسطه‌ای تحمل ابهام دررابطه بین نیاز به شناخت و نیاز به خاتمه با حافظه کاری. *رویش روان شناسی*، (۳)۱۲، ۱۳۱-۱۴۰. http://frooyesh.ir/article-۱-۴۴۱۷-fa.html

رئیسی سر تشنیزی، ز.، لطفی، م.، پیرمرادی، م. و اصغرنژاد فرید، ع.(۱۳۹۹). نقش پیش‌بین خودکارآمدی در تنظیم هیجان و انعطاف پذیری شناختی بر کاهش آشفتگی هیجانی دانشجویان. *مجله دانشگاه علوم پزشکی مازندران*، (۱۸۹)۳۰، ۱۶۴-۱۶۹. http://jmums.mazums.ac.ir/article-

صوابی نیری، و. و کاظمی، ر. (۱۴۰۱). مقایسه مکانیزم‌های دفاعی، اختلال در تنظیم هیجان و عدم تحمل بلاتکلیفی در دانشجویان با علائم وسواس احتکار و اضطراب اجتماعی. *مشاوره مدرسه*، (۲)۱، ۱-۲۵. 10.22098/JSC.2022.1684

فرح بخش، س.، قبادیان، م.، فرح بخش، م. و قنبری، ر. (۱۳۹۸). بررسی تاثیر جو مدرسه بر خودکارآمدی تحصیلی دانش‌آموزان با میانجی‌گری سبک مدیریت کلاسی. *تدریس پژوهی*، (۳)۷، ۲۴۲-۲۲۷. 20.1001.1.24765686.1398.7.3.11.3

قائم پور، ز.، اسماعیلیان، م. و سرافراز، م.(۱۳۹۸). تنظیم هیجان در نوجوانان: نقش پیش‌بینی کننده کارکرد خانواده و دلبستگی. *اندیشه و رفتار در روان شناسی بالینی*، (۵۱)۱۴، ۱۶-۱. https://jtbcp.riau.ac.ir/article_1479.html

کاشانی، ف.، صدوقی، م.، و کیانی، م. (۱۴۰۰). رابطه حمایت معلم ادراک شده و عملکرد تحصیلی درس ریاضی: نقش میانجی‌گر انگیزه درونی، اضطراب و خودکارآمدی ریاضی. *اندیشه های نوین تربیتی*، (۳)۱۷، ۱۴۷-۱۶۹. 10.22051/JONTOE.2021.30531.2982

Chang, Y.C., Bangsri, A.(2020). Thai Students' Perceived Teacher Support on Their Reading Ability: Mediating Effects of Self-Efficacy and Sense of School Belonging. *International Journal of Educational Methodology*, 6(2), 435-445. 10.12973/ijem.6.2.435

Chow, S.Y., Wong, J.K.(2020). Supporting Academic Self-Efficacy, Academic Motivation, and Information Literacy for Students in Tertiary Institutions. *Education Sciences*, 110(12), 361-370. https://doi.org/10.3390/educsci10120361

Fathi, J., Greenier, V., Derakhshan, A.(2021). Self-efficacy, reflection, and burnout among Iranian EFL teachers: the mediating role of emotion regulation. *Iranian Journal of Language Teaching Research*, 9(2), 13-37. 10.30466/IJLTR.2021.121043

Horwood, S., Anglim, J.(2021). Emotion regulation difficulties, personality, and problematic smartphone use. *Cyberpsychology, Behavior, and Social Networking*, 24(4), 275-281. 10.1089/cyber.2020.0328

Huang, S. (2022). A review of the relationship between EFL teachers' academic buoyancy, ambiguity tolerance, and hopelessness. *Frontiers in Psychology*, *13*, 831258. 10.3389/fpsyg.2022.831258/full

Li, L., Gao, H., Xu, Y.(2020). The mediating and buffering effect of academic self-efficacy on the relationship between smartphone addiction and academic procrastination. *Computers & Education*, 1(159), 101-104. https://doi.org/10.1016/j.compedu.2020.104001

Preece, D. A., Mehta, A., Becerra, R., Chen, W., Allan, A., Robinson, K., ... & Gross, J. J. (2022). Why is alexithymia a risk factor for affective disorder symptoms? The role of emotion regulation. *Journal of Affective Disorders*, *296*, 337-341.https://doi.org/10.1016/j.jad.2021.09.085

Sahib, A., Chen, J., Cárdenas, D., & Calear, A. L. (2023). Intolerance of uncertainty and emotion regulation: A meta-analytic and systematic review. *Clinical Psychology Review*, 102270. https://doi.org/10.1016/j.cpr.2023.102270

Shields, A., Cicchetti, D.(1997). Emotion regulation in school-age children: The development of a new criterion Q-sort scale. *Dev Psychol*, 33(1), 906-916. 10.1037//0012-1649.33.6.906

Smith, S., Rodrigue, S.(2021). Exploring Ambiguity Tolerance during the Adoption of Maker-Centered Learning Tools and Strategies. *TechTrends*, 1(1),1-15. https://link.springer.com/article/10.1007/s11528-021-00600-0

Supervía, P., Robres, A.(2021). Emotional Regulation and Academic Performance in the Academic Context: The Mediating Role of Self-Efficacy in Secondary Education Students. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 18(11), 15-25. 10.3390/ijerph18115715

[Downloaded from frooyesh.ir on 2026-11-24]
[DOR: 20.1001.1.2383353.1402.12.7.7.3]

Tan, D.C.(2021). *Academic hardiness among Malaysians university students: academic hardiness, academic locus of control, tolerance of ambiguity, students' engagement and automatic negative thoughts* (Doctoral dissertation, UTAR).

Uzun, K., Karatas, Z.(2020). Predictors of Academic Self Efficacy: Intolerance of Uncertainty, Positive Beliefs about Worry and Academic Locus of Control. *International Education Studies*, 13(6), 104-116. 10.5539/ies.v13n6p104

Wang, Q., Xin, Z., Zhang, H., Du, J., & Wang, M. (2022). The effect of the supervisor–student relationship on academic procrastination: the chain-mediating role of academic self-efficacy and learning adaptation. *International journal of environmental research and public health*, 19(5), 2621. 10.3390/ijerph19052621

Yang, G., Sun, W., & Jiang, R. (2022). Interrelationship Amongst University Student Perceived Learning Burnout, Academic Self-Efficacy, and Teacher Emotional Support in China's English Online Learning Context. *Frontiers in Psychology*, *13*, 829193. 10.3389/fpsyg.2022.829193/full

Zhang, W., Li, Y., Li, L., Hinshaw, S., & Lin, X. (2023). Vicious cycle of emotion regulation and ODD symptoms among Chinese school-age children with ODD: a random intercept cross-lagged panel model. *Child and Adolescent Psychiatry and Mental Health*, *17*(1), 47. 10.1186/s13034-023-00579-x

[Downloaded from frooyesh.ir on 2026-11-24]
[DOR: 20.1001.1.2383353.1402.12.7.7.3]