




# Predicting Academic Performance Based on Emotional Self-Regulation and Academic Self-Efficacy in Primary School Students

Elham Alinejad <sup>1</sup>

1. Master student in Educational Psychology, Department of Psychology, Faculty of Psychology and Educational Sciences, Kharazmi University, Tehran, Iran; Email: [elhamalinejad21@gmail.com](mailto:elhamalinejad21@gmail.com)

Article Info	Abstract
<p><b>Article Type:</b></p> <p>Research Article</p> <p><b>Received Date:</b> 18 May 2024</p> <p><b>Accepted Date:</b> 21 August 2024</p> <p><b>Keywords:</b> Academic performance, Academic self-efficacy, Emotional self-regulation,</p>	<p><b>Background and Aim:</b> Students' performance in higher education levels is affected by their lower-level success. Therefore, the current research was conducted to predict academic performance based on emotional self-regulation and academic self-efficacy in primary school students.</p> <p><b>Methods:</b> The current research was carried out cross-sectional. Based on the random multi-stage cluster sampling method, 118 students were selected from among the sixth-grade students of Area 15 of Tehran in the academic year 2023-2024. Demographic information forms, academic performance questionnaires (1991), emotional styles (2010), and academic self-efficacy (1999) were used to collect data. Pearson's correlation and regression were used simultaneously (Enter) to analyze the data.</p> <p><b>Results:</b> Based on Pearson correlation findings between academic performance and emotional self-regulation subscales including hiding emotions (<math>r=-0.46</math>, <math>P&lt;0.001</math>), compromise with emotions (<math>r=0.54</math>, <math>P&lt;0.001</math>) and tolerance of emotions (<math>r=0.55</math>, <math>P&lt;0.001</math>) and academic self-efficacy subscales including aptitude (<math>r=0.52</math>, <math>P&lt;0.001</math>), effort (<math>r=0.33</math>, <math>P&lt;0.001</math>) and texture (<math>r=0.21</math>, <math>P&lt;0.05</math>) There is a significant relationship. In addition, based on the simultaneous regression (Enter), emotional self-regulation subscales include hiding emotions (<math>\beta=-0.19</math>, <math>P&lt;0.01</math>), compromise with emotions (<math>\beta=0.25</math>, <math>P=0.001</math>), and Tolerance of emotions (<math>\beta=0.27</math>, <math>P&lt;0.001</math>) and academic self-efficacy subscales including aptitude (<math>\beta=0.20</math>, <math>P&lt;0.01</math>) and effort (<math>\beta=0.17</math>, <math>P&lt;0.05</math>) were significant predictors of academic performance.</p> <p><b>Conclusion:</b> Therefore, emotional self-regulation and academic self-efficacy have an effect on the academic performance of primary school students. Therefore, it is suggested to use emotional self-regulation and academic self-efficacy training at this stage to improve their academic performance.</p>
<p><b>Cite this article:</b> Alinejad, E., &amp; Ramezani, E. (2024). Predicting Academic Performance Based on Emotional Self-Regulation and Academic Self-Efficacy in Primary School Students. <i>Jrses</i>, 1(1), 26-38.</p>	
<p><b>DOI:</b> <a href="https://doi.org/10.22034/jrses.2024.458152.1032">10.22034/jrses.2024.458152.1032</a></p>	
<p></p>	
<p><b>Extended abstract</b></p> <p><b>Introduction</b></p> <p>The primary period is the most important period of study because it includes many areas and the development of emotional, cognitive, educational, and social skills, which significantly impact the future periods of the student's education. In this regard, upon entering elementary school, students are prepared in terms of mental skills to acquire educational and educational issues, and significant changes are made in their minds regarding social issues. Success in</p>	



education is one of the most important elements of any educational system. In this regard, academic performance includes students' learned abilities in educational subjects and is evaluated by standardized tests. In addition, the performance of students in higher education levels is influenced by their success in lower education levels. Good academic performance brings many benefits, including improving living conditions, increasing productivity, and better economic prospects for society. It also gives students a positive self-image, self-confidence, good mental health, social skills, and a clear vision for their future. However, poor academic performance in students can potentially lead to a range of psychological problems such as substance abuse, criminal and risky behavior, promiscuity, and conflict in relationships. In this regard, students are exposed to a wide range of personal, academic, and social variables that are influenced by various factors. In this way, understanding the performance of psychological variables in educational contexts is a better understanding of students' cognitive processes to shape the qualities that help to configure their adult personality. While most students pass this stage without suffering personal or academic problems, some of them are more or less likely to have a lack of motivation, stress, anxiety, pessimism, and other variables that can weaken their commitment to school tasks. Therefore, since the primary period has a significant impact on the subsequent period of education, it is important to pay attention to the factors affecting academic performance in this period. Therefore, the present research was conducted to predict academic performance based on emotional self-regulation and academic self-efficacy in primary school students.

#### Methods

The current research was conducted using a cross-sectional method. The statistical population in the present study included all the sixth-grade students of the 15th district of Tehran in the academic year 2023-2024. To select the desired sample, a random multi-stage cluster sampling method was used. The criteria for inclusion in the research included 1. the informed consent of the students and their parents for the participation of the students in the research and 2. the absence of physical diseases and chronic mental disorders. The criteria for exclusion in the research included 1. incomplete completion of the questionnaires and 2. biased responses to pretend to be good in the questionnaires. Therefore, based on the sampling formula of Tabachnik and Fidell (2007), the minimum required sample size was 98 people, which was considered to be 31 more people taking into account the possible loss of participants. In this regard, the first 129 students were selected as a sample, 11 of them were excluded based on the exclusion criteria, and finally, the information of 118 of them was analyzed. To carry out the present research, firstly, some girls' and boys' schools were randomly selected among the 15 schools in Tehran, then some classes were randomly selected from among the sixth grade in the selected schools, and finally, some Students in each class were asked to complete the desired questionnaires. Demographic information form, academic performance questionnaires, emotional styles (emotional self-regulation) and academic self-efficacy were used to collect data. To analyze the data, Pearson's correlation coefficient and simultaneous regression analysis (Enter) were used.

#### Results

The In the present study, 118 sixth-grade students of District 15 of Tehran participated, of which 65 (55.08%) were boys and 53 (44.92%) were girls. All participating students were 12 years old. In addition, 52 people (44.07%) of the students were from a low socio-economic class, 45 people (38.13%) of them have a middle socioeconomic class and 21 people (17.80%) of them have They were of high socioeconomic class. Based on the Pearson correlation results between academic performance and emotional self-regulation subscales including hiding emotions ( $r=0.46$ ,  $P<0.001$ ), compromise with emotions ( $r=0.54$ ,  $P<0.001$ ), and tolerance of emotions ( $r=0.55$ ,  $P>0.001$ ) There is a significant relationship. Also, between academic performance and academic self-efficacy subscales including talent ( $r=0.52$ ,  $P<0.001$ ), diligence ( $r=0.33$ ,  $P<0.001$ ) and texture ( $r=0.21$ ,  $P<0.024$ ) There is a significant relationship. In addition, based on the results of regression analysis using the simultaneous method (Enter), the subscales of emotional self-regulation include hiding emotions ( $\beta=-0.19$ ), compromise with emotions ( $\beta=0.25$ ), and tolerance of emotions ( $\beta=0.27$ ). ) were significant predictors of the academic performance of sixth-grade students. Also, academic self-efficacy subscales including talent ( $\beta=0.20$ ) and effort ( $\beta=0.17$ ) were significant predictors of the academic performance of sixth-grade students.

#### Conclusion

As The present study was conducted to predict academic performance based on emotional self-regulation and academic self-efficacy in primary school students. The results showed that there is a significant relationship between academic performance and subscales of emotional self-regulation and academic self-efficacy (talent and diligence). In addition, subscales of emotional self-regulation and academic self-efficacy (talent and diligence) were significant predictors of academic performance. Therefore, it is suggested that the education and training organization, considering the importance of the elementary level for other educational levels of students, should use emotional self-regulation and academic self-efficacy training at this level to improve their academic performance.

#### Ethical considerations

##### Following the ethics of research

In the present research, it was tried to ensure that no physical and psychological harm threatens the subjects and their information remains completely confidential.

##### Financial sponsor

This study did not have a financial sponsor and the costs were covered by the author.

##### Authors' contribution

This research is the result of independent study.

##### Conflict of interest

There is no conflict of interest between the author and the Quarterly Journal of Research Strategies in Educational Sciences.



## پیش‌بینی عملکرد تحصیلی براساس خودتنظیمی هیجانی و خودکارآمدی تحصیلی در دانش‌آموزان دانش‌آموزان ابتدایی

الهام علی‌نژاد<sup>۱</sup>

۱. دانشجوی کارشناسی ارشد روان‌شناسی تربیتی، گروه روان‌شناسی، دانشکده روان‌شناسی و علوم تربیتی، دانشگاه خوارزمی، تهران، ایران؛ ایمیل:

elhamalinejad21@gmail.com

چکیده	اطلاعات مقاله
<p><b>زمینه و هدف:</b> عملکرد دانش‌آموزان در مقاطع تحصیلی بالاتر تحت تاثیر موفقیت آن‌ها در مقطع پایین‌تر است. لذا، پژوهش حاضر با هدف پیش‌بینی عملکرد تحصیلی براساس خودتنظیمی هیجانی و خودکارآمدی تحصیلی در دانش‌آموزان ابتدایی انجام شد.</p> <p><b>روش:</b> پژوهش حاضر به روش مقطعی انجام شد. براساس روش نمونه‌گیری خوشه‌ای چند مرحله‌ای تصادفی ۱۱۸ نفر از بین دانش‌آموزان پایه‌ی ششم ابتدایی منطقه‌ی ۱۵ شهر تهران در سال تحصیلی ۱۴۰۳-۱۴۰۲ انتخاب شدند. برای جمع‌آوری داده‌ها از فرم اطلاعات جمعیت شناختی، پرسشنامه‌های عملکرد تحصیلی (۱۹۹۱)، سبک‌های عاطفی (۲۰۱۰) و خودکارآمدی تحصیلی (۱۹۹۹) استفاده گردید. از همبستگی پیرسون و رگرسیون به روش همزمان (Enter) جهت تحلیل داده‌ها استفاده گردید.</p> <p><b>یافته‌ها:</b> براساس یافته‌های همبستگی پیرسون بین عملکرد تحصیلی با خرده مقیاس‌های خودتنظیمی هیجانی شامل پنهان کردن هیجان‌ها (<math>P &lt; 0.001</math>, <math>r = -0.46</math>)، سازش با هیجان‌ها (<math>P &lt; 0.001</math>, <math>r = 0.54</math>) و تحمل هیجان‌ها (<math>P &lt; 0.001</math>, <math>r = 0.55</math>) و خرده مقیاس‌های خودکارآمدی تحصیلی شامل استعداد (<math>P &lt; 0.001</math>, <math>r = 0.52</math>)، کوشش (<math>P &lt; 0.001</math>, <math>r = 0.33</math>) و بافت (<math>P &lt; 0.001</math>, <math>r = 0.21</math>) ارتباط معناداری وجود دارد. علاوه بر این، براساس رگرسیون همزمان (Enter) خرده مقیاس‌های خودتنظیمی هیجانی شامل پنهان کردن هیجان‌ها (<math>P &lt; 0.01</math>, <math>\beta = -0.19</math>)، سازش با هیجان‌ها (<math>P = 0.001</math>, <math>\beta = 0.25</math>) و تحمل هیجان‌ها (<math>P &lt; 0.001</math>, <math>\beta = 0.27</math>) و خرده مقیاس‌های خودکارآمدی تحصیلی شامل استعداد (<math>\beta = 0.20</math>)، کوشش (<math>P &lt; 0.01</math>, <math>\beta = 0.17</math>) و پیش‌بینی‌کننده‌های معنادار عملکرد تحصیلی بودند.</p> <p><b>نتیجه‌گیری:</b> بنابراین، خودتنظیمی هیجانی و خودکارآمدی تحصیلی بر عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان ابتدایی تاثیر دارد. لذا، پیشنهاد می‌گردد سازمان آموزش و پرورش با توجه به اهمیت مقطع ابتدایی برای سایر مقاطع تحصیلی دانش‌آموزان از آموزش‌های تقویت‌کننده‌ی خودتنظیمی هیجانی و خودکارآمدی تحصیلی در این مقطع جهت بهبود عملکرد تحصیلی آن‌ها استفاده نماید.</p>	<p><b>نوع مقاله:</b> علمی پژوهشی</p> <p><b>تاریخ دریافت:</b> ۱۴۰۳/۰۲/۲۹</p> <p><b>تاریخ پذیرش:</b> ۱۴۰۳/۰۵/۳۱</p> <p><b>کلیدواژه‌ها:</b> خودتنظیمی هیجانی، خودکارآمدی تحصیلی، دانش‌آموزان ابتدایی، عملکرد تحصیلی</p>
<p><b>استناد به این مقاله:</b> علی‌نژاد، ا. (۱۴۰۲). پیش‌بینی عملکرد تحصیلی براساس خودتنظیمی هیجانی و خودکارآمدی تحصیلی در دانش‌آموزان دانش‌آموزان ابتدایی راهبردهای پژوهش در علوم تربیتی، (۱)، ۲۶-۳۸.</p>	
<p>DOI: <a href="https://doi.org/10.22034/jrses.2024.458152.1032">10.22034/jrses.2024.458152.1032</a></p>	

مقدمه

دوره ابتدایی به عنوان مهم‌ترین دوره‌ی تحصیلی است، زیرا شامل بسیاری از زمینه‌ها و شکوفایی مهارت‌های عاطفی، شناختی، آموزشی و اجتماعی است که آن‌ها در دوره‌های آتی تحصیل دانش آموز تاثیر قابل توجهی دارند (شاه<sup>۱</sup> و همکاران، ۲۰۱۵؛ لی<sup>۲</sup> و همکاران، ۲۰۱۸). در همین راستا، دانش آموزان با ورود به دوره‌ی ابتدایی از نظر مهارت‌های ذهنی جهت کسب مسئله‌های آموزشی و تربیتی آمادگی پیدا می‌کنند و نسبت به مسئله‌های اجتماعی تغییرهای قابل توجهی در ذهن آن‌ها ایجاد می‌گردد (رزبان و همکاران، ۱۳۹۷).

موفقیت در تحصیل یکی از مهم‌ترین عناصر هر نظام آموزشی است. در همین راستا، عملکرد تحصیلی شامل توانایی‌های یاد گرفته شده دانش آموزان در موضوع‌های آموزشی است و توسط آزمون‌های استاندارد مورد ارزیابی قرار می‌گیرد. علاوه بر این، عملکرد دانش‌آموزان در مقاطع تحصیلی بالاتر تحت تاثیر موفقیت آن‌ها در مقطع تحصیلی پایین‌تر است (دشت بزرگی، ۱۳۹۵). عملکرد تحصیلی خوب مزایای متعددی از جمله بهبود شرایط زندگی، افزایش بهره‌وری و چشم‌انداز اقتصادی بهتر برای جامعه را به همراه دارد. همچنین به دانش‌آموزان تصویر مثبتی از خود، اعتماد به نفس، سلامت روانی مناسب، مهارت‌های اجتماعی و چشم‌انداز روشنی نسبت به آینده‌ی خود می‌دهد (وو<sup>۳</sup>، ۲۰۱۹). اما، عملکرد ضعیف تحصیلی در دانش‌آموزان به طور بالقوه می‌تواند منجر به طیفی از مشکلات روانی مانند سوء مصرف مواد، رفتار مجرمانه و پر خطر، بی بند و باری و درگیری در روابط شود (مانگانلی<sup>۴</sup> و همکاران، ۲۰۱۹). در همین راستا، دانش‌آموزان در معرض طیف گسترده‌ای از متغیرهای فردی، تحصیلی و اجتماعی هستند که تحت تاثیر عوامل مختلف قرار دارند (سایز لینارس<sup>۵</sup> و همکاران، ۲۰۱۹).

هیجان‌ها نقش کلیدی در محیط‌های تحصیلی دارند و تأثیر قابل توجهی بر عملکرد تحصیلی می‌گذارند. به این ترتیب، تنظیم و مدیریت صحیح هیجان‌ها متغیری مرکزی برای رفاه شخصی و تحصیلی فرد است (گوزمان-گونزالز<sup>۶</sup> و همکاران، ۲۰۱۶). در همین راستا، هیجان‌ها به عنوان مکانیسمی کنترل کننده عمل می‌کنند که به افراد در مورد اهمیت یک محیط مشخص هشدار می‌دهند و واکنش آن‌ها را برای سازگاری با آن محیط هدایت می‌کنند (میکولایچاک و ون بلژم<sup>۸</sup>، ۲۰۱۷). خودتنظیمی هیجانی<sup>۹</sup> شامل درک، پذیرش و تعدیل پاسخ‌های هیجانی است که براساس آن کودکان و نوجوانان برای سازگاری با محیط روانی - اجتماعی خود، جهت گیری خود برای دستیابی به اهداف تکاملی و حمایت از سلامت روان خود را انجام می‌دهند (ون لیس<sup>۱۰</sup> و همکاران، ۲۰۱۹). دستیابی به خودتنظیمی هیجانی منجر به پیشرفت در کسب استقلال بیشتر می‌شود، با ایجاد عزت نفس کافی و احساس خودکارآمدی<sup>۱۱</sup> مرتبط است که سازگاری اجتماعی و سازگاری با مدرسه را تسهیل می‌کند. در همین راستا، فرآیند آموزش هیجانی در طول چرخه‌ی زندگی به نفع فرد برای دستیابی به شایستگی عاطفی است که به فرد اجازه می‌دهد هیجان‌های خود را تنظیم کند (گالاردو فرناندز و سایز فرناندز<sup>۱۲</sup>، ۲۰۱۶).

یکی دیگر از متغیرهای کلیدی برای فرآیندهای یادگیری و عملکرد مدرسه، خودکارآمدی است که به باورهای فردی در مورد ظرفیت خود جهت اجرای رفتارهای لازم برای ایجاد دستاوردهای عملکردی خاص اشاره دارد (بندورا<sup>۱۳</sup> و همکاران، ۲۰۰۶). در زمینه‌ی تحصیلی، خودکارآمدی یک مکانیسم خودتنظیمی است که تأثیر عمده‌ای بر رفتار تحصیلی دانش‌آموزان دارد. زیرا، درک دانش‌آموز از توانایی خود را برای یادگیری و انجام یک تکلیف مشخص می‌کند و متغیری کلیدی برای توانایی دانش‌آموز جهت سازگاری با موقعیت‌های آینده است (خان<sup>۱۴</sup>، ۲۰۲۳). دانش‌آموزان با سطوح بالای خودکارآمدی تکالیف مدرسه را به عنوان چالشی درک می‌کنند که با اعتماد به نفس، مسلط

1. Shah

2. Li

3. academic performance

4. Wu

5. Manganelli

6. Saiz Linares

7. Guzmán-González

8. Mikolajczak, & Van Bellegem

9. emotional self-regulation

10. Van Lissa 0

11. self-efficacy 1

12. Gallardo Fernandez, & Saiz<sup>2</sup>Fernandez

13. Bandura 3

14. Khan 4

بودن به دانش و مهارت‌های خود مرتبط است و در نتیجه نگرش مسئولانه‌تر و کارآمدتری نسبت به وظایف مدرسه دارند (گاریسا و همکاران، ۲۰۱۶). در مقابل، خودکارآمدی پایین با رفتارهای تحصیلی غیر سازگارانه مرتبط است که منجر به تعهد کمتر به وظایف مدرسه، عملکرد تحصیلی ضعیف (مائو و همکاران، ۲۰۱۹) و حتی مشکلات روانی در نوجوانان (مانند اضطراب، استرس و افسردگی) می‌شود (کی و پیجون، ۲۰۱۳).

در همین راستا، ندیم و همکاران (۲۰۲۳) نشان دادند که بین تنظیم هیجان و عملکرد تحصیلی همبستگی معناداری وجود دارد. یوسان سوپرویا و کویلز رابرس<sup>۵</sup> (۲۰۲۱) نشان دادند که بین عملکرد تحصیلی با خودتنظیمی هیجانی و خودکارآمدی تحصیلی در دانش‌آموزان دوره‌ی متوسطه ارتباط معناداری وجود دارد. عبدی و زندی پیام (۱۳۹۹) در پژوهشی نشان دادند که بین عملکرد تحصیلی و خودکارآمدی تحصیلی ارتباط معناداری وجود دارد. علاوه بر این، پژوهش‌های تجربی نشان دادند که خودکارآمدی تحصیلی می‌تواند برای پیش‌بینی متغیرهایی مانند علاقه به یادگیری، مشارکت، تعهد (گالیون و همکاران، ۲۰۱۲)، پشتکار و انگیزه (گالیون و همکاران، ۲۰۱۲؛ یه و همکاران، ۲۰۱۸) و رضایت و رفاه تحصیلی (ایکمن و همکاران، ۲۰۱۹) مورد استفاده قرار گیرد. همچنین، مانزانو سانچز و همکاران (۲۰۱۸) نشان دادند که بین خودکارآمدی و عملکرد تحصیلی در تمام سطوح تحصیلی ارتباط معناداری وجود دارد. نتایج پژوهش مک کاون<sup>۱</sup> و همکاران (۲۰۱۶) از رابطه‌ی بین مهارت‌های اجتماعی - هیجانی و نتایج تحصیلی پشتیبانی می‌کند. ایزنبرگ<sup>۲</sup> و همکاران (۲۰۰۵) معتقدند که تنظیم هیجانی کودکان بر پیشرفت تحصیلی آن‌ها به صورت مستقیم و غیر مستقیم تاثیر دارد.

به این ترتیب، درک عملکرد متغیرهای روان‌شناختی در زمینه‌های تحصیلی به درک بهتر فرآیندهای شناختی دانش‌آموزان برای شکل‌دهی کیفیت‌هایی است که به پیکربندی شخصیت بزرگسال آن‌ها کمک می‌کند (گاریسا وینوسا و میرا کارتیا<sup>۳</sup>، ۲۰۱۹). در حالیکه، بیشتر دانش‌آموزان این مرحله را بدون تحمل مشکل‌های شخصی یا تحصیلی سپری می‌کنند، برخی از آن‌ها کم و بیش احتمال دارد دارای کمبود انگیزه، استرس، اضطراب، بدبینی و سایر متغیرهایی شوند که می‌توانند تعهد آن‌ها را نسبت به وظایف مدرسه تضعیف کند (بارنو<sup>۴</sup> و همکاران، ۲۰۲۰). همانطور که گفته شد، اکثر پژوهش‌های انجام شده در مورد عملکرد تحصیلی، خودکارآمدی تحصیلی و خودتنظیمی هیجانی بر دانش‌آموزان دوره‌ی متوسطه انجام شده است. اما، پژوهش‌های محدودی در مورد این متغیرها در دانش‌آموزان ابتدایی انجام شده است. لذا، از آنجایی که دوره‌ی ابتدایی تاثیر قابل توجهی بر دوران بعدی تحصیل دارد، توجه کردن به عوامل تاثیرگذار بر عملکرد تحصیلی در این دوره اهمیت قابل توجهی دارد. بنابراین، پژوهش حاضر با هدف پیش‌بینی عملکرد تحصیلی براساس خودتنظیمی هیجانی و خودکارآمدی تحصیلی در دانش‌آموزان ابتدایی انجام شد.

## روش

پژوهش حاضر به روش مقطعی انجام شد. جامعه‌ی آماری در پژوهش حاضر شامل تمامی دانش‌آموزان پایه‌ی ششم ابتدایی منطقه‌ی ۱۵ شهر تهران در سال تحصیلی ۱۴۰۲-۱۴۰۳ بود. برای انتخاب نمونه‌ی مورد نظر، از روش نمونه‌گیری خوشه‌ای چند مرحله‌ای تصادفی استفاده گردید. معیارهای ورود به پژوهش شامل ۱. رضایت آگاهانه دانش‌آموزان و والدین آن‌ها جهت شرکت دانش‌آموزان در پژوهش و ۲. عدم ابتلا به بیماری‌های جسمانی و اختلالات روانی مزمن بود. معیارهای عدم ورود به پژوهش شامل ۱. تکمیل ناقص پرسشنامه‌ها و ۲.

1. García

2. Mao

3. Keye, & Pidgeon

4. Nadeem

5. Usán Supervía, & Quílez Robres

6. academic self-efficacy

7. Galyon

8. Ye

9. Eakman

1. Manzano-Sanchez 0

1. McKown 1

1. Eisenberg 2

1. García Vinuesa, & Meira Cártea

1. Barreno 4

پاسخدهی سوگیرانه با هدف وانمود خوب به پرسشنامه‌ها بود. لذا، براساس فرمول نمونه‌گیری تاباچینک و فیدل (۲۰۰۷) حداقل حجم نمونه مورد نیاز ۹۸ نفر برآورد شد (فرمول ۱) که با در نظر گرفتن ریزش احتمالی شرکت کنندگان ۳۱ نفر بیشتر در نظر گرفته شد. در همین راستا، ابتدا ۱۲۹ نفر از دانش‌آموزان به عنوان نمونه انتخاب شدند که ۱۱ نفر از آن‌ها براساس معیارهای عدم ورود کنار گذاشته شدند و در نهایت اطلاعات ۱۱۸ نفر از آن‌ها مورد تحلیل قرار گرفت. به منظور اجرای پژوهش حاضر، در ابتدا از بین مدارس منطقه‌ی ۱۵ شهر تهران چند مدرسه دخترانه و پسرانه به صورت تصادفی انتخاب شدند، سپس از بین پایه‌ی ششم در مدارس انتخاب شده چند کلاس به صورت تصادفی انتخاب شدند و در نهایت به صورت تصادفی از تعدادی از دانش‌آموزان در هر کلاس خواسته شد تا پرسشنامه‌های مورد نظر را تکمیل نمایند.

$$N > 50 + 8M = 50 + 8(6) = 98$$

فرمول ۱. تعیین حجم نمونه تاباچینک و فیدل (۲۰۰۷)

$N$  = حداقل حجم نمونه،  $M$  = تعداد متغیرهای پیش بین

**فرم اطلاعات جمعیت شناختی:** در پژوهش حاضر این فرم به صورت محقق ساخته و شامل اطلاعاتی در مورد سن دانش‌آموزان،

جنسیت و وضعیت اقتصادی - اجتماعی خانواده شرکت کنندگان بود.

**پرسشنامه‌ی عملکرد تحصیلی (۱۹۹۱):** این پرسشنامه توسط دوپال و همکاران (۱۹۹۱) جهت ارزیابی عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان کلاس اول تا ششم تهیه شد که توسط معلم با توجه به توانایی‌های دانش‌آموزان تکمیل می‌گردد. نسخه‌ی اصلی این پرسشنامه ۱۹ سوال دارد، اما نسخه‌ی فارسی دارای ۱۶ سوال است. این پرسشنامه شامل مولفه‌های تولید تحصیلی، موفقیت تحصیلی و کنترل تکانه است. تمامی سوال‌ها براساس طیف لیکرت پنج درجه‌ای از خیلی ضعیف=۱ تا خیلی خوب=۵ نمره‌گذاری می‌شوند. دامنه‌ی نمره‌ی کل نسخه‌ی فارسی بین ۸۰-۱۶ متغیر است. دوپال و همکاران (۱۹۹۱) آلفای کرونباخ کل، مولفه‌های تولید تحصیلی، موفقیت تحصیلی و کنترل تکانه را به ترتیب ۰/۹۵، ۰/۹۴، ۰/۹۴ و ۰/۷۲ گزارش کردند. موقرنژاد و همکاران (۱۳۹۹) روایی همگرا برای کل این پرسشنامه را ۰/۹۲ و آلفای کرونباخ آن را ۰/۹۱ گزارش کردند. در پژوهش حاضر آلفای کرونباخ کل این پرسشنامه ۰/۸۹ بود.

**پرسشنامه‌ی سبک‌های عاطفی یا خودتنظیمی هیجانی (۲۰۱۰):** این پرسشنامه توسط هافمن و کاشدان (۲۰۱۰) تهیه شد که برای ارزیابی توانایی خودتنظیمی هیجانی به کار می‌رود. دارای ۲۰ سوال و شامل سه مولفه‌ی پنهان کردن هیجان‌ها (۸ سوال)، سازش با هیجان‌ها (۷ سوال) و تحمل هیجان‌ها (۵ سوال) است. تمامی سوال‌های این پرسشنامه در طیف لیکرت پنج درجه‌ای از اصلا در مورد من درست نیست=۱ تا بی نهایت در مورد من درست است=۵ نمره‌گذاری می‌شوند. دامنه‌ی نمره‌ی کل بین ۱۰۰-۲۰ متغیر است. هافمن و کاشدان (۲۰۱۰) آلفای کرونباخ مولفه‌های پنهان کردن هیجان‌ها، سازش با هیجان‌ها و تحمل هیجان‌ها را به ترتیب ۰/۸۴، ۰/۸۰ و ۰/۶۶ گزارش کردند. علاوه بر این، هافمن و کاشدان (۲۰۱۰) همبستگی کل این پرسشنامه را با مولفه‌های پنهان کردن هیجان‌ها، سازش با هیجان‌ها و تحمل هیجان‌ها به ترتیب  $r=0/59$ ،  $r=0/61$  و  $r=0/57$  گزارش کردند ( $P<0/001$ ). کارشکی (۱۳۹۲) آلفای کرونباخ کل و مولفه‌های پنهان کردن هیجان‌ها، سازش با هیجان‌ها و تحمل هیجان‌ها را به ترتیب ۰/۸۱، ۰/۷۰، ۰/۷۵ و ۰/۵۰ گزارش کرد. علاوه بر این، کارشکی (۱۳۹۲) روایی محتوایی این پرسشنامه را مناسب گزارش کرد. سیدی اندی و همکاران (۱۴۰۰) آلفای کرونباخ کل و مولفه‌های پنهان کردن هیجان‌ها، سازش با هیجان‌ها و تحمل هیجان‌ها را به ترتیب ۰/۷۵، ۰/۷۳، ۰/۷۷ و ۰/۷۹ گزارش کردند. این پرسشنامه توسط دانش‌آموزان تکمیل گردید. در پژوهش حاضر آلفای کرونباخ کل این پرسشنامه ۰/۸۱ و آلفای کرونباخ مولفه‌های پنهان کردن هیجان‌ها، سازش با هیجان‌ها و تحمل هیجان‌ها به ترتیب ۰/۷۴، ۰/۷۹ و ۰/۸۳ بود.

**پرسشنامه‌ی خودکارآمدی تحصیلی (۱۹۹۹):** این پرسشنامه برای بررسی میزان مولفه‌های خودکارآمدی تحصیلی در بین دانش‌آموزان توسط جینکز و مورگان (۱۹۹۹) تهیه شد. این پرسشنامه دارای ۳۰ سوال و سه مولفه شامل استعداد (۱۳ سوال)، کوشش (۴ سوال) و بافت (۱۳ سوال) است که تمامی سوال‌های آن در طیف لیکرت چهار درجه‌ای از کاملا مخالفم=۱ تا کاملا موافقم=۴ نمره‌گذاری می‌شوند. دامنه‌ی نمره‌های بین ۱۲۰-۳۰ متغیر است. این پرسشنامه نمره‌گذاری معکوس دارد. جینکز و مورگان (۱۹۹۹) آلفای کرونباخ کل این پرسشنامه و

1. Tabachnick, & Fidell

2. DuPaul

3. Hofmann, & Kashdan

4. Jinks, & Morgan

مولفه‌های استعداد، کوشش و بافت را به ترتیب ۰/۸۲، ۰/۷۸، ۰/۶۶ و ۰/۷۰ گزارش کردند. در ایران ملک‌شاهی و همکاران (۱۴۰۱) آلفای کرونباخ کل این پرسشنامه و مولفه‌های استعداد، کوشش و بافت را به ترتیب ۰/۸۲، ۰/۸۰، ۰/۶۳ و ۰/۸۶ گزارش کردند. این پرسشنامه توسط دانش‌آموزان تکمیل گردید. در پژوهش حاضر آلفای کرونباخ کل این پرسشنامه ۰/۸۴ و آلفای کرونباخ مولفه‌های استعداد، کوشش و بافت به ترتیب ۰/۷۶، ۰/۸۷ و ۰/۸۰ بود.

ملاحظات اخلاقی: در پژوهش حاضر اصول اخلاقی رازداری، رضایت آگاهانه، عدم آسیب رسانی، عدالت و سایر ملاحظات اخلاقی دیگر رعایت گردیده است.

در پژوهش حاضر به منظور تجزیه و تحلیل داده‌ها از نرم افزار آماري SPSS نسخه ۲۶ استفاده گردید. به منظور بررسی یافته‌های توصیفی از فراوانی، درصد، میانگین و انحراف استاندارد استفاده گردید. علاوه بر این، پیش فرض‌های مورد نیاز بررسی شدند. سپس، به منظور بررسی نتایج اصلی پژوهش حاضر از ضریب همبستگی پیرسون و تحلیل رگرسیون به روش همزمان (Enter) استفاده گردید. تمامی تحلیل‌ها در سطح معناداری ۰/۰۵ انجام گردید.

### یافته‌ها

در پژوهش حاضر، ۱۱۸ نفر از دانش‌آموزان پایه‌ی ششم ابتدایی منطقه ۱۵ شهر تهران شرکت کردند که ۶۵ نفر (۵۵/۰۸ درصد) از آن‌ها پسر و ۵۳ نفر (۴۴/۹۲ درصد) دختر بودند. سن تمامی دانش‌آموزان شرکت کننده ۱۲ سال بود. علاوه بر این، ۵۲ نفر (۴۴/۰۷ درصد) از دانش‌آموزان دارای طبقه‌ی اقتصادی - اجتماعی پایین، ۴۵ نفر (۳۸/۱۳ درصد) از آن‌های دارای طبقه‌ی اقتصادی - اجتماعی متوسط و ۲۱ نفر (۱۷/۸۰ درصد) از آن‌ها دارای طبقه‌ی اقتصادی - اجتماعی بالا بودند. در جدول ۱، شاخص‌های توصیفی برای عملکرد تحصیلی، خرده مقیاس‌های خودتنظیمی هیجانی و خرده مقیاس‌های خودکارآمدی تحصیلی دانش‌آموزان ارائه شده است.

جدول ۱. شاخص‌های توصیفی برای عملکرد تحصیلی، خرده مقیاس‌های خودتنظیمی هیجانی و خرده مقیاس‌های خودکارآمدی تحصیلی دانش‌آموزان (۱۱۸ نفر)

متغیرها	شاخص‌های توصیفی		وضعیت نرمالی
	میانگین	انحراف استاندارد	
عملکرد تحصیلی	۴۷/۴۵	۵/۱۰	کشدگی -۰/۲۶
خودتنظیمی هیجانی	۱۳/۲۲	۲/۹۴	کجی -۰/۱۱
سازش با هیجان‌ها	۲۰/۰۳	۵/۰۸	-۰/۵۳
تحمل هیجان‌ها	۱۲/۷۱	۳/۲۹	-۰/۴۳
خودکارآمدی تحصیلی	۲۵/۲۸	۳/۴۰	-۰/۲۳
کوشش	۹/۳۳	۱/۷۰	-۰/۶۸
بافت	۲۴/۶۴	۳/۰۵	-۰/۰۶

همانطور که در جدول ۱ نشان داده شده، مقادیر شاخص‌های کجی و کشیدگی برای متغیرهای پژوهش بین +۱ و -۱ است. براساس شواهد قبلی در صورتی که مقدار کجی و کشیدگی بین +۱ و -۱ باشد، توزیع داده‌ها نرمال در نظر گرفته می‌شود. بنابراین، داده‌های پژوهش حاضر دارای توزیع نرمال هستند. در جدول ۲، ماتریس همبستگی متغیرهای پژوهش ارائه شده است.

جدول ۲. ماتریس همبستگی متغیرهای پژوهش (۱۱۸ نفر)

متغیر	۱	۲	۳	۴	۵	۶	۷
۱. عملکرد تحصیلی	۱						
۲. پنهان کردن هیجان‌ها	-۰/۴۶**	۱					
۳. سازش با هیجان‌ها	۰/۵۴**	-۰/۲۹**	۱				
۴. تحمل هیجان‌ها	۰/۵۵**	-۰/۲۸**	۰/۴۳**	۱			
۵. استعداد	۰/۵۲**	-۰/۳۲**	۰/۴۳**	۰/۴۰**	۱		
۶. کوشش	۰/۳۳**	-	۰/۱۹*	۰/۲۳*	۰/۱۸*	۱	
۷. بافت	۰/۲۱*	-۰/۳۲**	-	-	-	-	۱

\*\* P<0.01, \* P<0.05

همانطور که در جدول ۲ نشان داده شده، براساس یافته‌های همبستگی پیرسون بین عملکرد تحصیلی با خرده مقیاس‌های خودتنظیمی هیجانی شامل پنهان کردن هیجان‌ها ( $P<0.001, r=-0.46$ )، سازش با هیجان‌ها ( $P<0.001, r=0.54$ ) و تحمل هیجان‌ها ( $r=0.55$ ) ( $P<0.001$ ) ارتباط معناداری وجود دارد. همچنین، بین عملکرد تحصیلی با خرده مقیاس‌های خودکارآمدی تحصیلی شامل استعداد ( $r=0.52$ ) ( $P<0.001$ )، کوشش ( $P<0.001, r=0.33$ ) و بافت ( $P=0.024, r=0.21$ ) ارتباط معناداری وجود دارد. در جدول ۳، خلاصه‌ی مدل رگرسیون به روش همزمان (Enter) برای پیش‌بینی عملکرد تحصیلی براساس خرده مقیاس‌های خودتنظیمی هیجانی و خرده مقیاس‌های خودکارآمدی تحصیلی ارائه شده است.

جدول ۳. خلاصه‌ی مدل رگرسیون به روش همزمان (Enter) برای پیش‌بینی عملکرد تحصیلی براساس خرده مقیاس‌های خودتنظیمی هیجانی و خرده مقیاس‌های خودکارآمدی تحصیلی (۱۱۸ نفر)

خلاصه‌ی مدل رگرسیون (روش همزمان)	R	R <sup>2</sup>	Adjusted R Square	دوربین - واتسون
	۰/۷۴	۰/۵۵	۰/۵۳	۱/۸۹

همانطور که در جدول ۳ نشان داده شده، مقدار دوربین - واتسون در دامنه‌ی قابل قبول  $2/5 - 1/5$  قرار دارد. بنابراین، پیش فرض استقلال مقادیر باقیمانده یا خطاها تایید شد. همچنین، متغیرهای پیش‌بین (خرده مقیاس‌های خودتنظیمی هیجانی و خودکارآمدی تحصیلی) ۵۵ درصد از واریانس متغیر ملاک (عملکرد تحصیلی) را پیش‌بینی می‌کنند. در جدول ۴، نتایج آنوای رگرسیون به روش همزمان (Enter) برای پیش‌بینی عملکرد تحصیلی براساس خرده مقیاس‌های خودتنظیمی هیجانی و خودکارآمدی تحصیلی ارائه شده است.

جدول ۴. نتایج آنوای رگرسیون به روش همزمان (Enter) برای پیش‌بینی عملکرد تحصیلی براساس خرده مقیاس‌های خودتنظیمی هیجانی و خودکارآمدی تحصیلی (۱۱۸ نفر)

منبع	مجموع مجزورات (SS)	درجه‌ی آزادی (df)	میانگین مجزورات (MS)	F	P-value
رگرسیون	۱۶۷۸/۱۹	۶	۲۷۹/۷۰	۲۲/۶۴	<0.001
باقیمانده	۱۳۷۱/۰۱	۱۱۱	۱۲/۳۵		
کل	۳۰۴۹/۲۰	۱۱۷			

همانطور که در جدول ۴ نشان داده شده، براساس نتایج آنوا شاخص F برای رگرسیون مدل پژوهش حاضر معنادار شده است ( $F=22/64, P>0/001$ ). در جدول ۵، نتایج تحلیل رگرسیون به روش همزمان (Enter) برای پیش‌بینی عملکرد تحصیلی براساس خرده مقیاس‌های خودتنظیمی هیجانی و خودکارآمدی تحصیلی ارائه شده است.

جدول ۵، نتایج تحلیل رگرسیون به روش همزمان (Enter) برای پیش‌بینی عملکرد تحصیلی براساس خرده مقیاس‌های خودتنظیمی هیجانی و خودکارآمدی تحصیلی (۱۱۸ نفر)

متغیر پیش‌بین	ضرایب غیر استاندارد	ضرایب استاندارد شده	t	P-value	آمار خطی
	B	Beta			VIF
(مقدار ثابت)	۲۵/۰۹		۴/۹۴	<0.001**	
خودتنظیمی	-۰/۳۴	-۰/۱۹	-۲/۶۷	۰/۰۰۹**	۰/۷۷
هیجانی	۰/۲۵	۰/۲۵	۳/۳۳	۰/۰۰۱**	۰/۷۱
تحمّل هیجان‌ها	۰/۴۱	۰/۲۷	۳/۵۷	<0.001**	۰/۷۳
خودکارآمدی	۰/۲۹	۰/۲۰	۲/۶۱	۰/۰۱۰*	۰/۷۲
تحصیلی	۰/۵۱	۰/۱۷	۲/۶۰	۰/۰۱۱*	۰/۹۳
بافت	۰/۱۷	۰/۱۰	۱/۵۴	۰/۱۲۷	۰/۸۸

\*\* P<0.01, \* P<0.05

همانطور که در جدول ۵ نشان داده شده، مقادیر آماره‌ی تحمل برای متغیرهای پیش‌بین نزدیک به یک است. لذا، هر چه آماره‌ی تحمل به یک نزدیک‌تر باشد نشان دهنده‌ی عدم همخطی است. همچنین، ضریب تورم واریانس (VIF) برای متغیرهای پیش‌بین نزدیک

به مقدار قابل قبول یک است که نشان دهنده‌ی عدم وجود هم خطی چندگانه بین آن‌ها است. علاوه بر این، براساس نتایج تحلیل رگرسیون به روش همزمان (Enter) خرده مقیاس‌های خودتنظیمی هیجانی شامل پنهان کردن هیجان‌ها ( $\beta = -0.19$ )، سازش با هیجان‌ها ( $\beta = 0.25$ ) و تحمل هیجان‌ها ( $\beta = 0.27$ ) پیش‌بینی کننده‌های معنادار عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان ششم ابتدایی بودند. همچنین، خرده مقیاس‌های خودکارآمدی تحصیلی شامل استعداد ( $\beta = 0.20$ ) و کوشش ( $\beta = 0.17$ ) پیش‌بینی کننده‌های معنادار عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان ششم ابتدایی بودند.

### بحث و نتیجه‌گیری

پژوهش حاضر با هدف پیش‌بینی عملکرد تحصیلی براساس خودتنظیمی هیجانی و خودکارآمدی تحصیلی در دانش‌آموزان ابتدایی انجام شد. یافته‌ها نشان داد که بین عملکرد تحصیلی با خرده مقیاس‌های خودتنظیمی هیجانی ارتباط معناداری وجود دارد. علاوه بر این، خرده مقیاس‌های خودتنظیمی هیجانی پیش‌بینی کننده‌های معنادار عملکرد تحصیلی بودند. براساس جستجوهای انجام شده پژوهش‌های بسیار محدودی در این زمینه انجام شده است. در همین راستا، ندیم<sup>۱</sup> و همکاران (۲۰۲۳) نشان دادند که بین تنظیم هیجان و عملکرد تحصیلی همبستگی معناداری وجود دارد که نشان دهنده رابطه مثبت معنادار بین ارزشیابی مجدد شناختی و عملکرد تحصیلی است؛ در حالیکه بین سرکوب بیانی و عملکرد تحصیلی در دانشجویان رابطه منفی معنادار وجود دارد. یوسان سوپرویا و کویلز رابرس (۲۰۲۱) نشان دادند که بین عملکرد تحصیلی با خودتنظیمی هیجانی در دانش‌آموزان دوره‌ی متوسطه ارتباط معناداری وجود دارد. نتایج پژوهش مک کاون<sup>۲</sup> و همکاران (۲۰۱۶) از رابطه‌ی بین مهارت‌های اجتماعی - هیجانی و نتایج تحصیلی پشتیبانی می‌کند. در همین راستا، نتایج آن‌ها با پژوهش حاضر همسو است. ایزنبرگ<sup>۳</sup> و همکاران (۲۰۰۵) معتقدند که تنظیم هیجانی کودکان (متأثر از مهارت‌های زبانی، دانش هیجانی و درک هیجانی) بر پیشرفت تحصیلی آن‌ها به صورت مستقیم و غیر مستقیم تأثیر دارد. تنظیم هیجان شامل راهبردهای شناختی و رفتاری است که جهت کاهش، افزایش و تداوم هیجان‌ها مورد استفاده قرار می‌گیرند. به عبارت دیگر، تنظیم هیجان مجموعه‌ای از فرآیندها است که بر تجربه‌ی هیجان‌ها، زمان تجربه‌ی آن‌ها و چگونگی تجربه‌ی آن‌ها تأثیر دارد (گارنفسکی<sup>۴</sup> و همکاران، ۲۰۰۴). بنابراین، دانش‌آموزانی که خودتنظیمی شناختی بهتری دارند، می‌توانند با مدیریت هیجان‌ها و تأثیرهای هیجانی، عملکرد آموزشی بهتری داشته باشند. آن‌ها همچنین انگیزه زیادی برای مطالعه دارند و می‌توانند برنامه ریزی هدفمند داشته باشند (صحرانورد و همکاران، ۲۰۱۸).

همچنین، نتایج نشان داد که بین عملکرد تحصیلی با خرده مقیاس‌های خودکارآمدی تحصیلی ارتباط معناداری وجود دارد. علاوه بر این، خرده مقیاس‌های خودکارآمدی تحصیلی (استعداد و کوشش) پیش‌بینی کننده‌های معنادار عملکرد تحصیلی بودند. در همین راستا، نتایج این پژوهش با نتایج یوسان سوپرویا و کویلز رابرس (۲۰۲۱)، عبدی و زندی پیام (۱۳۹۹)، ایکن و همکاران (۲۰۱۹)، یه و همکاران (۲۰۱۸)، گالگیلو و اولمدو<sup>۵</sup> (۲۰۱۷) و گالیون و همکاران (۲۰۱۲) مطابقت دارد. علاوه بر این، مانزانو سانچز و همکاران (۲۰۱۸) نشان دادند که بین خودکارآمدی و عملکرد تحصیلی در تمام سطوح تحصیلی ارتباط معناداری وجود دارد. لذا، دومینگز - لارا<sup>۶</sup> (۲۰۱۸) خودکارآمدی را به عنوان عاملی که به محافظت از دانش‌آموزان در برابر خستگی عاطفی و تحصیلی کمک می‌کند توضیح می‌دهد. دانش‌آموزانی که خودکارآمدی تحصیلی بیشتری دارند، اطمینان و اعتماد به خود را به روش‌های گوناگون تقویت می‌کنند. علاوه بر این، دانش‌آموزانی که به مهارت‌های خود اعتماد بیشتری دارند به صورت موثرتر و بیشتری در فعالیتهای تحصیلی شرکت می‌کنند. لذا، این دانش‌آموزان توانایی بیشتری برای مدیریت یادگیری دارند و در برابر فشارهایی که منجر به کاهش موفقیت‌های آن‌ها می‌شود، مقاومت بالاتری دارند (گالیون و همکاران، ۲۰۱۲). در مقابل، خودکارآمدی پایین منجر به کاهش انگیزه و اهمال کاری دانش‌آموزان می‌شود. در همین راستا، خودکارآمدی پایین می‌تواند منجر به بسیاری از مشکلات افت تحصیلی و مشکلات روانی (مانند افسردگی و اضطراب) گردد. علاوه بر این، منجر به سست شدن اراده و مختل شدن عملکرد تحصیلی می‌شود (پگورو و شافر<sup>۷</sup>؛ ۲۰۱۵؛ ناسا<sup>۸</sup>؛ ۲۰۱۴). در همین راستا، دانش‌آموزانی که احساس کارآمدی بالایی

1. Nadeem

2. McKown

3. Eisenberg

4. Garnefski

5. Galleguillos, & Olmedo

6. Dominguez-Lara

7. Peguero, & Shaffer

8. Nasa

دارند برای خود اهداف بالاتری را تعیین می‌کنند، در زمان یافتن راه حل‌ها انعطاف‌پذیری بیشتری دارند، عملکرد هوشی بالاتری دارند و در ارزیابی عملکرد خود دقیق‌تر هستند (بندورا و همکاران، ۱۹۹۶). همچنین، براساس دیدگاه بندورا (۱۹۹۱) افراد دارای خودکارآمدی بالا در برخورد با چالش‌های تحصیلی و موقعیت‌های دشوار عملکرد بهتری دارند (به نقل از شانک و دیندتو، ۲۰۲۰).

پژوهش حاضر دارای محدودیت‌هایی مانند محدود بودن به دانش‌آموزان پایه‌ی ششم ابتدایی، استفاده از ابزارهای مداد کاغذی، محدود بودن به منطقه‌ی ۱۵ تهران و زیاد بودن سوالات ابزارها بود. لذا، پیشنهاد می‌گردد در پژوهش‌های آینده دانش‌آموزان مقاطع دیگر مورد بررسی قرار گیرند. پیشنهاد می‌شود در پژوهش‌های آینده از ابزارهای کاغذی کوتاه‌تری به همراه مصاحبه استفاده گردد. علاوه بر این، پیشنهاد می‌شود از آنجایی که آموزش و پرورش تحت تاثیر فرهنگ قرار دارد، لذا در سایر مناطق کشور پژوهش حاضر اجرا شود تا بتوان با اطمینان بیشتری نتایج پژوهش حاضر را به سایر مناطق تعمیم داد.

### پیروی از اصول اخلاقی پژوهش

در پژوهش حاضر سعی بر آن بود که از نظر جسمی و روان‌شناختی هیچ آسیبی آزمودنی‌ها را تهدید نکند و اطلاعات آن‌ها نیز کاملاً محرمانه بماند.

### حامی مالی

این پژوهش حامی مالی نداشته است.

### مشارکت نویسندگان

نویسندگان این پژوهش در طراحی، اجرا و نگارش همه بخش‌های پژوهش حاضر مشارکت داشته‌اند.

### تعارض منافع

هیچ تضاد منافی بین نویسنده و فصلنامه راهبردهای پژوهشی در علوم تربیتی وجود ندارد.

### منابع

موقرنژاد، م.، عابدینی بلترک، م.، و عزیزی شمایی، م. (۱۳۹۹). بررسی رابطه بین ابعاد تربیت هنری با عملکرد تحصیلی و مهارت‌های اجتماعی دانش‌آموزان مقطع ابتدایی شهرستان فریدون کنار. پایان نامه دوره کارشناسی ارشد در رشته مطالعات برنامه درسی، دانشکده علوم انسانی و اجتماعی، دانشگاه مازندران.

<https://rms.umz.ac.ir/~mabedini/ViewResearch.aspx?ResearcherID=121242>

Abdi, A., & Zandipayam, A. (2020). The model of academic performance based on academic identity, academic vitality and flourishing of students, and academic self-efficacy. *Iranian Journal of Medical Education*, 20, 328-337. [Persian] <http://ijme.mui.ac.ir/article-1-5030-fa.html>

Bandura, A., Barbaranelli, C., Caprara, G. V., & Pastorelli, C. (1996). Multifaceted impact of self-efficacy beliefs on academic functioning. *Child development*, 67(3), 1206-1222. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.1996.tb01791.x>

Bandura, A., Pajares, F., & Urdan, T. (2006). Self-efficacy beliefs of adolescents. *Guide for constructing self-efficacy scales*, 5, 307-37.

Barreno, S. N., Haro, O., & Flores, P. (2020). Relation between academic performance and attendance as factors of student promotion. *Cátedra*, 2 (1), 44-59. [https://www.lareferencia.info/vufind/Record/EC\\_e2ec6e53c83d3473c35ae0dd66733dcc](https://www.lareferencia.info/vufind/Record/EC_e2ec6e53c83d3473c35ae0dd66733dcc)

Dasht Bozorgi, Z. "The relationship between Persecution and perfectionism with Academic achievement and Burnout in medical students." *Education Strategies in Medical Sciences* 9.1 (2016): 34-41. [Persian] <https://www.sid.ir/paper/174325/fa>

Dominguez-Lara, S. A. (2018). Agotamiento emocional académico en estudiantes universitarios: ¿ cuánto influyen las estrategias cognitivas de regulación emocional?. *Educación Médica*, 19(2), 96-103. <https://doi.org/10.1016/j.edumed.2016.11.010>

DuPaul, G. J., Rapport, M. D., & Perriello, L. M. (1991). Teacher ratings of academic skills: The development of the Academic Performance Rating Scale. *School psychology review*, 20(2), 284-300. <https://doi.org/10.1080/02796015.1991.12085552>

Eakman, A. M., Kinney, A. R., Schierl, M. L., & Henry, K. L. (2019). Academic performance in student service members/veterans: Effects of instructor autonomy support, academic self-efficacy and academic problems. *Educational Psychology*, 39(8), 1005-1026. <https://doi.org/10.1080/01443410.2019.1605048>

Eisenberg, N., Sadovsky, A., & Spinrad, T. L. (2005). Associations of emotion-related regulation with language skills, emotion knowledge, and academic outcomes. *New directions for child and adolescent development*, 2005(109), 109-118. <https://doi.org/10.1002/cd.143>

Gallardo Fernandez, I. M., & Saiz Fernandez, H. (2016). Emotions and communicative acts from the dramatization of everyday situations. An educational intervention proposal in Primary Education. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 19(3), 219-229. <https://doi.org/10.6018/reifop.19.3.267361>

Galleguillos, P., & Olmedo, E. (2017). Autoeficacia académica y rendimiento escolar: un estudio metodológico y correlacional en escolares. *ReiDoCrea*, 6, 156-169. <http://dx.doi.org/10.30827/Digibug.45469>

Galyon, C. E., Blondin, C. A., Yaw, J. S., Nalls, M. L., & Williams, R. L. (2012). The relationship of academic self-efficacy to class participation and exam performance. *Social Psychology of Education*, 15, 233-249. <https://doi.org/10.1007/s11218-011-9175-x>

García Vinuesa, A., & Meira Carrea, P. Á. (2019). Characterization of educational research on climate change among secondary students. *Revista mexicana de investigación educativa*, 24(81), 507-535. <http://hdl.handle.net/10347/20306>

García, J. M., Inglés, C., Vicent, M., González, C., Pérez, A., & San Martín, N. (2016). Escala de Autoeficacia Percibida Específica de Situaciones Académicas en Chile y su Relación con las Estrategias de Aprendizaje. *Rev. Iberoam. De Diagnóstico Y Evaluación E Avaliaçãõ Psicológica*, 41, 118-131. <http://hdl.handle.net/10045/57296>

Garnefski, N., Teerds, J., Kraaij, V., Legerstee, J., & van Den Kommer, T. (2004). Cognitive emotion regulation strategies and depressive symptoms: Differences between males and females. *Personality and individual differences*, 36(2), 267-276. [https://doi.org/10.1016/S0191-8869\(03\)00083-7](https://doi.org/10.1016/S0191-8869(03)00083-7)

Guzmán-González, M., Carrasco, N., Figueroa, P., Trabucco, C., & Vilca, D. (2016). Estilos de apego y dificultades de regulación emocional en estudiantes universitarios. *Psykhé (santiago)*, 25(1), 1-13. <http://dx.doi.org/10.7764/psykhe.25.1.706>

Hofmann, S. G., & Kashdan, T. B. (2010). The affective style questionnaire: development and psychometric properties. *Journal of psychopathology and behavioral assessment*, 32, 255-263. <https://doi.org/10.1007/s10862-009-9142-4>

Jinks, J., & Morgan, V. (1999). Children's perceived academic self-efficacy: An inventory scale. *The clearing house*, 72(4), 224-230. <https://doi.org/10.1080/00098659909599398>

Kareshki, H. (2013). Evaluating factorial structure of emotional styles in students. *Journal of Research in Behavioural Sciences*, 11(3), 185-195. [Persian] <http://rbs.mui.ac.ir/article-1-313-fa.html>

Keye, M. D., & Pidgeon, A. M. (2013). Investigation of the relationship between resilience, mindfulness, and academic self-efficacy. *Open Journal of Social Sciences*, 1(6), 1-4. <http://dx.doi.org/10.4236/jss.2013.16001>

- Khan, M. (2023). Academic self-efficacy, coping, and academic performance in college. *International Journal of undergraduate research and creative activities*, 5(1), 1-12. <https://doi.org/10.7710/2168-0620.1006>
- Li, S., Yamaguchi, S., & Takada, J. I. (2018). Understanding factors affecting primary school teachers' use of ICT for student-centered education in Mongolia. *International Journal of Education and Development using ICT*, 14(1), 103-117. <https://www.learntechlib.org/p/183555/>
- Malekshahi, A., Aliasmaeli, A., & Shojaei, A. A. (2022). The Effective of game-based math education on the social skills and academic self-efficacy of preschoolers, and first and second bases through flipped learning, and model presentation. *Journal of Educational Psychology Studies*, 19(45), 122-105. [Persian] <https://doi.org/10.22111/jeps.2022.6721>
- Manganelli, S., Cavicchiolo, E., Mallia, L., Biasi, V., Lucidi, F., & Alivernini, F. (2019). The interplay between self-determined motivation, self-regulated cognitive strategies, and prior achievement in predicting academic performance. *Educational Psychology*, 39(4), 470-488. <https://doi.org/10.1080/01443410.2019.1572104>
- Manzano-Sanchez, H., Outley, C., Gonzalez, J. E., & Matarrita-Cascante, D. (2018). The influence of self-efficacy beliefs in the academic performance of Latina/o students in the United States: A systematic literature review. *Hispanic Journal of Behavioral Sciences*, 40(2), 176-209. <https://doi.org/10.1177/0739986318761323>
- Mao, J., Chiu, C. Y., Owens, B. P., Brown, J. A., & Liao, J. (2019). Growing followers: Exploring the effects of leader humility on follower self-expansion, self-efficacy, and performance. *Journal of Management Studies*, 56(2), 343-371. <https://doi.org/10.1111/joms.12395>
- McKown, C., Russo-Ponsaran, N. M., Allen, A., Johnson, J. K., & Warren-Khot, H. K. (2016). Social-emotional factors and academic outcomes among elementary-aged children. *Infant and Child Development*, 25(2), 119-136. <https://doi.org/10.1002/icd.1926>
- Mikolajczak, M., & Van Belleghem, S. (2017). Increasing emotional intelligence to decrease healthcare expenditures: How profitable would it be? *Personality and Individual Differences*, 116, 343-347. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2017.05.014>
- Nadeem, A., Umer, F., & Anwar, M. J. (2023). Emotion Regulation as Predictor of Academic Performance in University Students. *Journal of Professional & Applied Psychology*, 4(1), 20-33. <https://doi.org/10.52053/jpap.v4i1.157>
- Nasa, G. (2014). Academic self-efficacy: a reliable predictor of educational performances Prof. Hemant Lata Sharma. *British Journal of Education*, 2(3), 57-64. <https://www.researchgate.net/publication/322790291>
- Peguero, A. A., & Shaffer, K. A. (2015). Academic self-efficacy, dropping out, and the significance of inequality. *Sociological Spectrum*, 35(1), 46-64. <https://doi.org/10.1080/02732173.2014.978428>
- Razban, S., Bagheri, M., & Talkhabi, Y. (2018). The Effect of Multimedia Storytelling on the Educational progress of the Science and Attitude of Elementary students. *Information and Communication Technology in Educational Sciences*, 8(8 (31)), 5-19. [Persian] <https://sanad.iau.ir/journal/ictedu/Article/660836?jid=660836>
- Sahranavard, S., Miri, M. R., & Salehiniya, H. (2018). The relationship between self-regulation and educational performance in students. *Journal of education and health promotion*, 7(1), 154. [https://doi.org/10.4103/jehp.jehp\\_93\\_18](https://doi.org/10.4103/jehp.jehp_93_18)
- Saiz Linares, Á., Ceballos López, N., & Susinos Rada, T. (2019). Voz del alumnado y mejora docente. Una investigación en centros educativos en Cantabria. *Revista complutense de educación*, 30(3), 713-728. <http://hdl.handle.net/10902/18384>
- Schunk, D. H., & DiBenedetto, M. K. (2021). Self-efficacy and human motivation. In *Advances in motivation science* (Vol. 8, pp. 153-179). Elsevier. <https://doi.org/10.1016/bs.adms.2020.10.001>
- Seyyedi Andi, S. M., Najafi, M., & Rahimian Boogar, I. (2021). Comparing of the Effectiveness of Child-Centered Play Therapy and Child-Parent Relationship Therapy (CPRT) on the Affective

Style in Children with Separation Anxiety Disorder. *Journal of Counseling Research*, 20(79), 195-227. [Persian] <http://iran-counseling.ir/journal/article-1-1447-fa.html>

Shah, S. F., Ghazi, S. R., Shahzad, S., & Ullah, I. (2015). The Impact of Quality Indicators on Quality of Primary Education in Khyber Pakhtunkhwa. *American Journal of Humanities and Social Sciences*, 3(1), 7-12. <https://doi.org/10.11634/232907811604540>

Tabachnick, B G, & Fidell, L S. *Using multivariate statistics*. (15th ed). Boston: Pearson/Allyn & Bacon; 2007.p.123.

Usán Supervía, P., & Quílez 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), 5715. <https://doi.org/10.3390/ijerph18115715>

Van Lissa, C. J., Keizer, R., Van Lier, P. A., Meeus, W. H., & Branje, S. (2019). The role of fathers' versus mothers' parenting in emotion-regulation development from mid-late adolescence: Disentangling between-family differences from within-family effects. *Developmental psychology*, 55(2), 377-389. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/dev0000612>

Wu, Z. (2019). Academic motivation, engagement, and achievement among college students. *College Student Journal*, 53(1), 99-112. <https://www.ingentaconnect.com/content/prin/csj/2019/00000053/00000001/art00011#Supp>

Ye, L., Posada, A., & Liu, Y. (2018). The moderating effects of gender on the relationship between academic stress and academic self-efficacy. *International Journal of Stress Management*, 25(S1), 56-61. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/str0000089>