

## نقش واسطه‌گری فرایندهای خودتنظیمی رفتاری در رابطه بین ادراک شایستگی و کنش‌وری نوجوانان

محبوبه فولادچنگ\*، معصومه زارع\*\*

### چکیده

هدف پژوهش حاضر تعیین نقش واسطه‌ای فرایندهای خودتنظیمی رفتاری در رابطه بین مؤلفه‌های ادراک شایستگی و ابعاد کنش‌وری نوجوانان در گروهی از دانش‌آموزان دوره متوسطه اول شهر شیراز است. طرح پژوهش از نوع همبستگی است و مدل پژوهش با استفاده از روش تحلیل مسیر آزمون شد. شرکت‌کنندگان ۳۸۰ نفر (۱۹۲ دختر و ۱۸۸ پسر) از دانش‌آموزان بودند که به روش نمونه‌گیری خوشه‌ای تصادفی انتخاب شدند و مقیاس نیمرخ ادراک خود نوجوانان، پرسشنامه خودتنظیمی و مقیاس کنش‌وری نوجوانان را تکمیل کردند. روایی و پایایی مقیاس‌های پژوهش نیز با استفاده از روش تحلیل عاملی و ضریب آلفای کرونباخ بررسی و تایید شد. برای تحلیل داده‌های توصیفی و ماتریس همبستگی بین متغیرهای پژوهش از نرم‌افزار SPSS نسخه ۲۴ و برای آزمون فرضیه‌ها و مدل پژوهش از نرم‌افزار AMOS نسخه ۲۴ استفاده شد. یافته‌ها نشان دادند که مدل پژوهش با داده‌های جمع‌آوری شده برازش مطلوبی دارد. مطابق یافته‌ها برخی از ابعاد ادراک شایستگی توانستند رشد مثبت و رفتار ضد اجتماعی از بین مؤلفه‌های کنش‌وری نوجوانان را به طور مستقیم پیش‌بینی کنند، به این صورت که ادراک شایستگی رفتاری به طور مستقیم باعث افزایش رشد مثبت و کاهش رفتار ضد اجتماعی می‌شود. خودارزشمندی کلی نیز به طور مستقیم و منفی می‌تواند دشواری‌های هیجانی را پیش‌بینی کند. همچنین، فرضیه اصلی پژوهش مبنی بر نقش واسطه‌ای خودتنظیمی رفتاری بین مؤلفه‌های ادراک شایستگی و کنش‌وری نوجوانان مورد تایید قرار گرفت. یافته‌ها بیان‌گر نقش مهم خودتنظیمی رفتاری و ادراک شایستگی در پیش‌بینی کنش‌وری نوجوانان از جمله رشد مثبت، دشواری‌های هیجانی، رفتارهای ضد اجتماعی و رفتار مخالفت‌جویانه است. بنابراین پیشنهاد می‌شود در نظام‌های تربیتی به شکل‌گیری ادراک مثبت و خودآگاهی هر چه بیشتر نوجوانان توجه شود تا زمینه بهبود خودتنظیمی و افزایش کنش‌وری مثبت نوجوانی فراهم گردد.

واژه‌های کلیدی: ادراک شایستگی، خودتنظیمی رفتاری، کنش‌وری نوجوانان

\*دانشیار بخش روان‌شناسی تربیتی، دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی، دانشگاه شیراز، شیراز، ایران. (foolad@shirazu.ac.ir)

\*\*دانشجوی دکتری روان‌شناسی تربیتی، دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی، دانشگاه شیراز، شیراز، ایران. (نویسنده مسئول).

(msmzare01@gmail.com)

### مقدمه

در دوره نوجوانی افراد تلاش می‌کنند تا به سؤالات هویتی پاسخ داده و تشخیص دهند چه رفتارهای اجتماعی مناسب بافت‌های مختلف است (آرنت<sup>۱</sup>، ۱۹۹۹). از این جهت این دوره از رشد انسان با ظهور ویژگی‌های شناختی و هیجانی جدید مشخص شده است. حاصل این تحولات شناختی و هیجانی تغییر در روابط نوجوان با خانواده، معلمان و همسالان و شکل‌گیری تعریف متمایزتری از خود است که تمام جنبه‌های رشدی فرد را تحت تأثیر قرار می‌دهد (جستدوتیر و لرنر<sup>۲</sup>، ۲۰۰۷). این دوره که با بلوغ آغاز می‌شود و شامل انتقال از کودکی به بزرگسالی است، دوران تنش یا آشوب هم نامیده می‌شود (برک، ۲۰۰۱/۱۳۸۸). نوجوانی دوره مواجهه با بحران‌های رشدی است که ممکن است همراه با بروز رفتارهای ناسازگارانه باشد. در این دوره تصمیم‌گیری، روابط بین‌فردی و میل به انجام رفتارهای پرخطر موضوعات مهمی هستند که در موفقیت‌ها و شکست‌های نوجوانان در درازمدت نقش مهمی ایفا می‌کنند (استینبرگ<sup>۳</sup>، ۲۰۰۹).

دیتمن، بورک، فیلوس، هسلم و رالف<sup>۴</sup> (۲۰۱۶) اذعان می‌دارند که دوران نوجوانی همراه با رفتارهای مثبت و منفی مختلفی است که بستگی به عوامل حمایتی نظیر فرزندپروری مثبت نگر<sup>۵</sup> و یا شرایط و امکاناتی که برای نوجوان فراهم می‌شود بروز می‌یابند. آنان این رفتارهای مثبت و منفی نوجوانی را با عنوان کنش‌وری نوجوانان<sup>۶</sup> مطرح می‌کنند. بنا به پیشنهاد دیتمن<sup>۷</sup> و همکاران (۲۰۱۶) یکی از کنش‌ها در این دوره رشد مثبت<sup>۸</sup> نامیده می‌شود که با رفتارهایی همچون مهارت‌های اجتماعی مؤثر، تاب‌آوری، رشد خودتنظیمی و درگیری مثبت با خانواده و دیگران در اجتماع ارتباط دارد. کنش‌های منفی نیز شامل رفتارهایی است که دلالت بر ناسازگاری و عدم ارتباط مناسب با اطرافیان دارد. یکی از این کنش‌ها رفتار مخالفت‌جویانه<sup>۹</sup> است که با رفتارهای مخربی همچون پرخاشگری فیزیکی و کلامی، سرکشی، مخالفت و بحث کردن با دیگران توصیف می‌شود. رفتار منفی دیگر در دوره نوجوانی به مشکلاتی اشاره دارد که نوجوان با مدرسه و همسالان خود تجربه می‌کند، یا مخاطراتی که درگیر می‌شود. از آن جایی که این مؤلفه بر رفتارهای مشکل‌ساز نوجوان متمرکز است رفتار ضد اجتماعی<sup>۱۰</sup> نامیده شده است. کنش منفی دیگر بر تجارب درونی شده‌ای همچون افسردگی

1. Arnett

2. Gestsdóttir & Lerner

3. Steinberg

4. Dittman, Burke, Filus, Haslam, & Ralph

5. positive parenting

6. adolescent functioning

7. Dittman

8. positive development

9. oppositional defiant behavior

10. antisocial behavior

و اضطراب متمرکز است و بنابراین با عنوان دشواری‌های هیجانی<sup>۱</sup> توصیف شده است (دیتمن و همکاران، ۲۰۱۶). در پژوهش حاضر به این کنش‌ها پرداخته شده و براساس دیدگاه شناختی اجتماعی نقش خودتنظیمی رفتاری و ادراکاتی که افراد از شایستگی خود دارند در کنش‌وری نوجوانی مورد بررسی قرار گرفته است.

از نظر استینبرگ (۲۰۱۴) ظرفیت بالقوه خودتنظیمی<sup>۲</sup> از مهمترین تعیین‌کننده‌های موفقیت، سلامت روان و دستاوردهای اجتماعی در دوره نوجوانی است. مشاهده شده است که این فرایند پیچیده به حل بسیاری از مشکلات دوره نوجوانی کمک می‌کند (کانوور و دایوت<sup>۳</sup>، ۲۰۱۷). به همین دلیل، لازمه انطباق موفقیت‌آمیز با تغییرات این دوره داشتن توانایی خودتنظیمی رفتاری است. خودتنظیمی فرایندی است که به موجب آن افراد رفتارها، شناخت‌ها و عواطف خود را فعال می‌سازند، ادامه می‌دهند و آن‌ها را به صورت نظام‌داری به سوی دستیابی به هدف‌های خود جهت می‌دهند (زیمرمن و شانک<sup>۴</sup>، ۲۰۰۱).

مفهوم خودتنظیمی ابتدا توسط بندورا<sup>۵</sup> (۱۹۹۷) در نظریه شناختی - اجتماعی مطرح شد. به اعتقاد بندورا افراد تمایل دارند رویدادهایی که بر زندگی آن‌ها تأثیر می‌گذارند را کنترل کنند، و خودشان را عامل بدانند. این حس عاملیت<sup>۶</sup>، خودش را در فعالیت‌های عمدی و فرایندهای شناختی و عاطفی نشان می‌دهد. از این رو، بندورا یکی از ملاک‌های مهم عاملیت انسانی را خودتنظیمی می‌داند و بیان می‌کند که انسان می‌آموزد برای رسیدن به اهدافش، خود را تقویت یا تنبیه کند و از این طریق به کنترل زندگی و اهداف آینده خود بپردازد. نظریه شناختی - اجتماعی بندورا خودتنظیمی را مدلی از علیت متقابل می‌داند. در این نظریه عوامل درون فردی در قالب شناخت، عاطفه و رویدادهای زیستی و الگوهای رفتاری و نیز عوامل محیطی همه به عنوان تعیین‌کننده‌های متقابلی هستند که یکی بر دیگری به طور دوجانبه اثر می‌گذارد (بندورا، ۲۰۰۱). بنابراین مطابق با این نظریه در خودتنظیمی فرایندهای شناختی و تأثیر متقابل عوامل بیرونی و درونی دخالت دارند.

در نظریه شناختی - اجتماعی بندورا (۱۹۹۷) خودتنظیمی شامل سه فرایند خودمشاهده‌گری، خودداوری و خودواکنشی است. در طول این سه فرایند فرد رفتار خود را مشاهده می‌کند، سپس در مورد عملکرد و رفتار خود داوری می‌کند و سرانجام، بر اساس میزان دستیابی خویش به هدف واکنش نشان می‌دهد. این واکنش به صورت احساس خشنودی یا عدم خشنودی است و بر ادامه رفتار وی تأثیر دارد. از طرفی خودتنظیمی با خودکنترلی تفاوت دارد. به عبارتی سطحی از

<sup>۱</sup>. emotional difficulties

<sup>۲</sup>. self-regulation

<sup>۳</sup>. Conover & Daiute

<sup>۴</sup>. Zimmerman & Schunk

<sup>۵</sup>. Bandura

<sup>۶</sup>. agency

خودتنظیمی شامل خودکنترلی است اما در اینجا فقط انعطاف‌پذیری محدودی برای سازگار شدن با تقاضاهای جدید وجود دارد. به عبارتی، خودکنترلی بیانگر ظرفیت محدودی برای تأخیر ایجاد کردن و منتظر ماندن است، اما در خودتنظیمی توانایی سازگار شدن با تغییرات لحاظ می‌شود. در واقع، راهبردهای خودکنترلی شامل فرایندهای آگاهانه‌ای هستند که باعث افزایش فعال‌سازی و نیرومندی هیجان‌ات و شناخت‌های ارادی و نیز سرکوب‌گرایی‌هایی می‌شوند که منجر به بروز اعمال و کنش‌ها می‌گردند. اما خودتنظیمی شکل آگاهانه کنترل اعمالی است که بر اساس سرکوب فرایندهای غیرارادی ایجاد می‌شوند. مثالی از خودکنترلی، تلاش دانش‌آموزی است که می‌خواهد اراده خود را برای مطالعه کردن فعال نگه دارد. او مانع از بروز تمام افکار و اعمالی - همچون صحبت کردن با دوستان یا سینما رفتن - می‌گردد که باعث می‌شوند به عملی غیر از مطالعه کردن بپردازد. اما اگر این دانش‌آموز بخواهد خودتنظیمی را اجرا کند، ممکن است به نیازها، افکار و هیجان‌های خود توجه کند و برای توجه کردن به هر کدام از آنها روش‌هایی را به صورت همزمان و یا متوالی دنبال نماید. به عنوان مثال، این فرد ممکن است تصمیم بگیرد که با دوستان خود مطالعه کند. این حالت گشودگی به افکار، هیجان‌ات و نیازها که ویژگی خودتنظیمی است نوعی از دموکراسی درونی است؛ در حالی که خودکنترلی استبداد درونی نامیده می‌شود. بنابراین در خودتنظیمی، خود<sup>۱</sup> با فراهم کردن حمایت شناختی و هیجانی برای اهداف و اعمال مرتبط به اجرای عاملیت در فرد می‌پردازد. اما در خودکنترلی، هدف تنها اعمال کنترل است، به این معنا که هرگونه افکار و عواطف مربوط به خود که با اهداف هشیارانه کنونی فرد ناسازگار است سرکوب می‌شود. بر این اساس، در دیدگاه شناختی-اجتماعی زیربنای خودتنظیمی، باورها و ادراکاتی است که فرد در مورد خود دارد که مهمترین آن ادراک از شایستگی است که در پژوهش حاضر بدان پرداخته شده است. ادراک از شایستگی<sup>۲</sup> یکی از مهمترین منابع خودتنظیمی است که در مدل‌های مختلف خودتنظیمی از جمله مدل یادگیری انطباقی<sup>۳</sup> بوکارتز<sup>۴</sup> (۱۹۹۶) بدان توجه شده است. در این مدل، ادراک از شایستگی همراه با سایر باورهای انگیزشی در نظام خود<sup>۵</sup> قرار می‌گیرد و اطلاعاتی را در زمان مواجهه با تکالیف مختلف فراهم می‌کند که مبنای ارزیابی و خودتنظیمی قرار می‌گیرد.

در مدل بوکارتز (۱۹۹۶) نقش اصلی در فرایند خودتنظیمی به ارزیابی<sup>۶</sup> داده شده است که تحت تاثیر سه نوع اطلاعات قرار دارد: ۱- تکلیف در بافت<sup>۷</sup> ۲- راهبردهای فراشناختی در حال استفاده<sup>۸</sup>

<sup>۱</sup>. self

<sup>۲</sup>. perception of competence

<sup>۳</sup>. model of adaptable learning

<sup>۴</sup>. Boekaerts

<sup>۵</sup>. self-system

<sup>۶</sup>. value appraisals

<sup>۷</sup>. task in context

<sup>۸</sup>. meta-cognitive strategy in use

۳- نظام خود و باورهای انگیزشی<sup>۱</sup>. این مدل کنترل فراشناختی، کنترل انگیزشی، هیجانی و رفتاری را تبیین می‌کند. مفروضه مهم این مدل آن است که افراد رفتارشان را بر اساس دو اولویت اساسی تنظیم می‌کنند: از یک سو می‌خواهند دانش و مهارت‌هایشان گسترش یابد، چرا که به دنبال بسط منابع شخصی خود هستند؛ از سوی دیگر تمایل دارند که منابع در دسترس خود را حفظ کنند تا احساس بهزیستی‌شان را از دست ندهند. نقش مرکزی در مدل خودتنظیمی بوکارتز از آن سازه ارزیابی است که در هر موقعیت و تکلیف، شبکه‌ای از معانی خاص را برمی‌انگیزاند. این ارزیابی بر تلاش‌ها و آسیب پذیری‌های فرد تأثیر می‌گذارد. در واقع تشخیص، تفسیر و فرایندهای ارزیابی درگاه‌های ورودی به خودتنظیمی هستند (بوکارتز و نیمیوریتا<sup>۲</sup>، ۲۰۰۰). بخشی از ارزیابی فرد شامل ویژگی‌ها و ادراکاتی است که فرد از توانایی‌ها و شایستگی خود به دست می‌آورد. این ادراکات شایستگی، بخشی از باورهای نظام خود هستند که خودپنداره کلی فرد را نشان می‌دهند. بر این اساس در مدل‌های معروف خودتنظیمی ادراک از شایستگی اهمیت اساسی دارد.

مفهوم ادراک از شایستگی را هارتر<sup>۳</sup> (۱۹۸۲) مطرح کرد. به اعتقاد وی کودکان در سال‌های اولیه رشد به ارزیابی شایستگی و کفایت خود در حوزه‌های مختلف زندگی می‌پردازند و از این طریق به خودادراکی<sup>۴</sup> دست می‌یابند. از دید هارتر ادراک شایستگی خود، قضاوت و ارزیابی فرد درباره خود برای انجام یک تکلیف ویژه است (هارتر، ۱۹۸۵). ادراک شایستگی خود، ارزیابی شناختی توانایی در یک حوزه است، نه یک ارزیابی کلی از عزت نفس یا ارزشمندی خود که مربوط به احساس فرد درباره خود است. همچنین استیپک<sup>۵</sup> (۲۰۰۲) بیان می‌کند که ادراک شایستگی یک نیاز درونی برای احساس مهم بودن ویژگی‌های درونی انسان‌ها است.

بنا بر نظریه هارتر (۱۹۸۲) مهمترین زمینه‌های ادراک شایستگی عبارت‌اند از: شایستگی شناختی<sup>۶</sup> که بر موفقیت در امور تحصیلی تمرکز دارد؛ شایستگی اجتماعی<sup>۷</sup> که حاکی از احساس توانمندی در برقراری روابط با همسالان است؛ و شایستگی جسمانی<sup>۸</sup> که متمرکز بر توانایی‌ها و مهارت‌های جسمی و ورزشی است. شایستگی شناختی که در نظریه‌های بعدی هارتر (۲۰۱۲) به شایستگی تحصیلی<sup>۹</sup> تغییر نام پیدا کرد، به معنی ادراک دانش‌آموزان از توانایی‌ها و مهارت‌های تحصیلی خود است. شایستگی اجتماعی نیز بیانگر توانایی فرد در سازمان دادن به توانایی‌های فردی، محیطی و

<sup>۱</sup>. self-system and motivational belief

<sup>۲</sup>. Boekaerts & Niemivirta

<sup>۳</sup>. Harter

<sup>۴</sup>. self-perception

<sup>۵</sup>. Stipek

<sup>۶</sup>. cognitive competence

<sup>۷</sup>. social competence

<sup>۸</sup>. physical competence

<sup>۹</sup>. scholastic competence

حفظ آنها است. هارتر (۲۰۱۲) شایستگی اجتماعی را چگونگی و داشتن مهارت‌های دوست‌یابی، مورد پذیرش همسالان قرار گرفتن و محبوبیت بین آنها می‌داند. شایستگی ورزشی<sup>۱</sup> به توانایی فرد در انجام فعالیت‌های ورزشی بیرون از خانه اشاره دارد که توانمندی وی در ورزش را نشان می‌دهد. ظاهر جسمانی<sup>۲</sup> نیز بعد دیگری از ادراک شایستگی است که احساس فرد درباره ظاهرش (بدن، صورت و مو) به طور کلی را در برمی‌گیرد؛ او از این‌که چنین ظاهری دارد خوشحال است. ادراک شایستگی شغلی<sup>۳</sup> مربوط به مهارت‌های شغلی نوجوان است؛ آیا به قدر کافی برای انجام یک شغل پاره وقت آماده است و از این‌که چنین مهارت‌هایی دارد نسبت به خود احساس خوبی دارد؟ بعد دیگر ادراک شایستگی در نظریه هارتر (۲۰۱۲) روابط عاشقانه<sup>۴</sup> است. ادراک‌های نوجوانان در این زمینه به این بر می‌گردد که آیا برای برقراری رابطه عاشقانه با کسی که او را دوست دارند به اندازه کافی جذاب است، آیا می‌تواند با کسانی که دوستشان دارند قرارهای عاشقانه بگذارند، و از داشتن چنین روابطی احساس خوبی دارند. بعد ادراک شایستگی رفتاری یا انجام رفتار<sup>۵</sup> نیز به این اشاره می‌کند که فرد تا چه حدی شیوه رفتاری خود را دوست دارد، چقدر کارهای درست را به همان شیوه‌ای که انتظار دارد انجام می‌دهد و از این‌که دچار دردسر نشود پرهیز می‌کند. ادراک شایستگی در روابط دوستانه<sup>۶</sup> بعد دیگر ادراک خود در نظریه هارتر (۲۰۱۲) است که به توانایی فرد در برقراری روابط دوستانه و صمیمانه می‌پردازد. منظور این است که فرد آیا دوستان صمیمی دارد که بتواند افکار و رازهای شخصی خود را با آنها به اشتراک بگذارد. آخرین بعد در نظریه هارتر خودارزشمندی کلی<sup>۷</sup> است. این بعد برخلاف قضاوت‌های مختص هر حوزه و احساس کفایت در زمینه‌های مشخص زندگی فرد، به معنی ادراک از شایستگی خویشتن به طور کلی است.

پژوهش‌های چندی حاکی از تأثیر ادراک شایستگی بر عملکرد و رفتار افراد در حوزه‌های مختلف است (بام و جون<sup>۸</sup>، ۲۰۱۶؛ پانندی، هال، گادینگز، بلکمور و واینر<sup>۹</sup>، ۲۰۱۷؛ دنس و گروسو<sup>۱۰</sup>، ۲۰۱۷؛ سبزی و فولادچنگ، ۱۳۹۷؛ سربی، بقائی‌پور، نصیری‌زاده و کهدویی، ۱۳۹۶؛ سیف، بشاش و لطیفیان، ۱۳۸۳؛ صالحی و سیف، ۱۳۹۱؛ فریدلندر، رید، شوپاک و کریبی<sup>۱۱</sup>، ۲۰۰۷؛ کوکینوس و

<sup>1</sup>. athletic competence

<sup>2</sup>. physical appearance

<sup>3</sup>. job competence

<sup>4</sup>. romantic appeal

<sup>5</sup>. behavioral conduct

<sup>6</sup>. close friendship

<sup>7</sup>. global self-worth

<sup>8</sup>. Bum & Jeon

<sup>9</sup>. Pandey, Hale, Goddings, Blakemore, & Viner

<sup>10</sup>. Denes & Grecu

<sup>11</sup>. Friedlander, Reid, Shupak, & Cribbie

هاتزینیکولایو<sup>۱</sup>، ۲۰۱۱؛ گوردون<sup>۲</sup>، ۲۰۱۷؛ موحدزاده و رحمت‌مند، ۱۳۹۷؛ ندر-گروسبویس<sup>۳</sup>، ۲۰۱۴؛ ون‌سوست، ویچستورم و کوالم<sup>۴</sup>، ۲۰۱۶). در این راستا، گزارش شده که توانایی فعال کردن بازنمایی‌های ذهنی درباره خود، چه از تجربیات گذشته و چه در حال انجام، به فرد کمک می‌کند تا صلاحیت‌ها و خودتنظیمی را در فعالیت‌های مختلف ارزیابی کند (آلتان و اردن<sup>۵</sup>، ۲۰۱۳؛ تروتتر و شوینگر<sup>۶</sup>، ۲۰۲۰؛ موایلانن و مانوئل<sup>۷</sup>، ۲۰۱۷). ندر-گروسبویس (۲۰۱۴) مشاهده کرد که بین ابعاد ادراک شایستگی و خودتنظیمی در کودکان با ناتوانی‌های عقلانی<sup>۸</sup> رابطه مثبت و معنی‌دار وجود دارد. همچنین، افرادی که خودپنداره واجد احساس موفقیت دارند رفتارهای خودتنظیمی بیشتری را گزارش می‌دهند (هاکر، دانلوسکای و گراسر، ۲۰۰۹).

با وجود پژوهش‌هایی که بیانگر نقش ادراکات خود در خودتنظیمی هستند، در این زمینه که کدام‌یک از ابعاد ادراک شایستگی می‌تواند خودتنظیمی رفتاری را در نوجوانان پیش‌بینی کند اطلاعات چندانی در دست نیست. از سوی دیگر، ادبیات نظری و پژوهشی حکایت از نقش مهم خودتنظیمی در رشد و رفتارهای نوجوانان دارد (فیرلی و کیم - اسپون<sup>۸</sup>، ۲۰۱۴) و این سازه پیش‌بینی‌کننده عملکردهای مثبت و منفی نوجوانان است (آیزنبرگ، والینت و ایگام<sup>۹</sup>، ۲۰۱۰؛ کانور و دایوت، ۲۰۱۷؛ کیم، بردی و ولترز<sup>۱۰</sup>، ۲۰۲۰). بنابراین به نظر می‌رسد که بتوان بر مبنای شواهد نظری و پژوهشی، فرضیه وجود نقش واسطه‌ای خودتنظیمی در رابطه بین ادراکات شایستگی و کنش‌وری نوجوانان را مطرح کرد.

همچنان که پیش‌تر گفته شد مطابق مدل بوکارتز، نظام خود اطلاعات مهمی برای ارزیابی موقعیت و نیز تنظیم رفتار فراهم می‌کند و خودتنظیمی نیز پیامدهای رفتاری به دنبال دارد. این مدل باید به آزمون گذاشته شود و شواهد تجربی برای این مدل فراهم گردد. بنابراین، در راستای آزمون مدل فوق و با جمع‌بندی از مطالب پیش‌گفته، سوال اصلی پژوهش حاضر مبتنی بر نظریه شناختی - اجتماعی بندورا و مدل بوکارتز (۱۹۹۶) آن است که کدامیک از ابعاد شایستگی می‌تواند با واسطه خودتنظیمی رفتاری، کنش‌وری نوجوانان را پیش‌بینی کند. منظور از کنش‌وری نوجوانان در پژوهش حاضر، جنبه‌های مثبت و منفی رفتار نوجوان است که با سازگاری و بهزیستی نوجوان رابطه دارد.

1. Kokkinos & Hatzinikolaou

2. Gordon

3. Nader-Grosbois

4. Von Soest, Wichstrøm, & Kvalem

5. Altun & Erden

6. Moilanen, & Manuel

7. intellectual disability

8. Farley, & Kim-Spoon

9. Eisenberg, Valiente, & Eggum

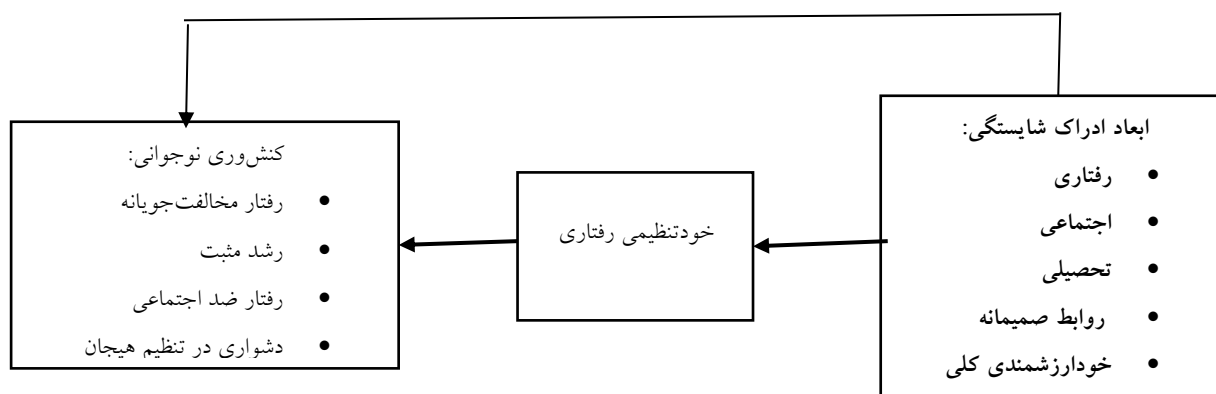
10. Kim, Brady, & Wolters

انجام این پژوهش از جهت نظری حایز اهمیت است به این دلیل که نظریه‌های بوکاترز (۱۹۹۶) و بندورا (۱۹۹۷) در خودتنظیمی و تأثیر آن بر رشد نوجوانی را به آزمون می‌گذارد. علاوه بر این، از آنجا که شکل‌گیری و تحول ابعاد ادراک خود تحت تأثیر بافت فرهنگی جامعه است (هارتر، ۱۹۹۹؛ نقل از سیف و همکاران، ۱۳۸۳) شواهدی برای نظریه ادراک خود هارتر (۲۰۱۲) در فرهنگ ایرانی فراهم می‌شود.

بر این اساس، هدف پژوهش حاضر تعیین رابطه ادراک شایستگی و کنش‌وری نوجوانان و آزمون نقش واسطه‌ای خودتنظیمی رفتاری است، که از طریق فرضیه‌های زیر هدایت می‌شود:

- ۱- ابعاد ادراک شایستگی پیش‌بینی‌کننده مثبت خودتنظیمی رفتاری هستند.
- ۲- ابعاد ادراک شایستگی پیش‌بینی‌کننده مثبت کنش‌وری نوجوانان هستند.
- ۳- خودتنظیمی رفتاری نقش واسطه‌ای در رابطه بین ابعاد ادراک شایستگی و کنش‌وری نوجوانان دارد (فرضیه اصلی).

در نهایت روابط فرضی بین متغیرهای پژوهش در شکل ۱ مشخص شده است.



شکل ۱. مدل مفهومی پژوهش

### روش پژوهش

طرح این پژوهش از نوع همبستگی است که در آن ابعاد ادراک شایستگی (ادراک شایستگی رفتاری، ادراک شایستگی اجتماعی، ادراک شایستگی تحصیلی، ادراک شایستگی در روابط صمیمانه، خودارزشیابی کلی) متغیرهای برون‌زاد، خودتنظیمی رفتاری متغیر واسطه‌ای و مولفه‌های کنش‌وری نوجوانان (رفتار مخالفت‌جویانه، رشد مثبت، رفتار ضد اجتماعی، دشواری در تنظیم هیجان) متغیرهای درون‌زاد هستند. مدل این پژوهش با استفاده از روش تحلیل مسیر مورد بررسی قرار گرفته است.



### شرکت‌کنندگان پژوهش

جامعه آماری پژوهش شامل دانش‌آموزان متوسطه دوم شهر شیراز است که در سال تحصیلی ۹۷-۱۳۹۶ مشغول به تحصیل بودند. با توجه به ملاک کلاین<sup>۱</sup> (۲۰۱۱) و در نظر گرفتن حداقل ۱۰ برابر تعداد پارامترهای مدل پژوهش و نیز با احتساب احتمال ریزش نمونه، از میان جامعه آماری، تعداد ۴۰۰ نفر به شیوه نمونه‌گیری تصادفی خوشه‌ای به عنوان شرکت‌کنندگان در پژوهش انتخاب شدند. بدین ترتیب که نخست، از بین نواحی چهارگانه آموزش و پرورش شهر شیراز، به صورت تصادفی یک ناحیه وارد فرایند نمونه‌گیری شد. سپس تعداد ۲ مدرسه در دوره متوسطه دوم (یک مدرسه دخترانه و یک مدرسه پسرانه) به صورت تصادفی انتخاب و وارد فرایند نمونه‌گیری شدند. میانگین سنی شرکت‌کنندگان برابر ۱۶/۴۳ سال و انحراف معیار ۰/۷۶ سال بود. همچنین، به منظور پیشگیری از تاثیرپذیری احتمالی نتایج از نوع مدرسه، ملاک انتخاب دانش‌آموزان، حضور در مدارس عادی بود، در نتیجه دانش‌آموزان دیگر انواع مدارس وارد پژوهش نشدند. از بین پرسش‌نامه‌های گردآوری شده ۲۰ پرسش‌نامه مخدوش بودند و از فرایند تحلیل حذف گردیدند. در نهایت ۳۸۰ پرسش‌نامه وارد فرایند تحلیل شد که از این تعداد ۱۹۲ مورد مربوط به دختران (با میانگین سنی ۱۶/۶۴ سال و انحراف استاندارد ۰/۶۲ سال) و ۱۸۸ مورد مربوط به پسران (با میانگین سنی ۱۶/۲۱ سال و انحراف استاندارد ۰/۵۸ سال) بود.

### ابزارهای پژوهش

**نیمرخ ادراک خود نوجوانان:** مقیاس نیمرخ ادراک خود نوجوانان<sup>۲</sup> توسط هارتر (۲۰۱۲) طراحی شده و اندازه‌گیری ادراک شایستگی را در ابعاد نه‌گانه ادراک شایستگی تحصیلی، اجتماعی، ورزشی، فیزیکی، شغلی، روابط عاشقانه، رفتاری، روابط صمیمانه و خودارزشمندی کلی امکان‌پذیر می‌سازد. بعد نهم یعنی خودارزشمندی کلی، زیرمقیاس جداگانه‌ای است که احساس کلی فرد در مورد خودش را اندازه‌گیری می‌کند؛ به عبارتی این زیرمقیاس جمع دیگر زیرمقیاس‌ها نیست. هر کدام از زیرمقیاس‌ها شامل پنج گویه هستند. نمره‌گذاری نیمی از گویه‌ها با استفاده از یک طیف لیکرت چهار درجه‌ای از ۱ (تاحدودی در مورد من درست است) تا ۴ (کاملاً در مورد من درست است) و نمره‌گذاری نیمی دیگر از گویه‌ها به صورت معکوس است. در پژوهش حاضر، فقط از پنج بعد ادراک شایستگی تحصیلی (گویه‌های ۱، ۶، ۱۱، ۱۶، ۲۱)، اجتماعی (گویه‌های ۲، ۷، ۱۲، ۱۷، ۲۲)، رفتاری (گویه‌های ۳، ۸، ۱۳، ۱۸، ۲۳)، روابط صمیمانه (گویه‌های ۴، ۹، ۱۴، ۱۹، ۲۴) و خودارزشمندی کلی (گویه‌های ۵، ۱۰، ۱۵، ۲۰، ۲۵) استفاده شده است که مرتبط‌ترین و شاخص‌ترین ابعاد بودند. بعد ادراک

<sup>۱</sup>. Kline

<sup>۲</sup>. The Self-Perception Profile for Adolescents

شایستگی در روابط عاشقانه به اقتضای فرهنگ جامعه ایرانی - اسلامی و ابعاد ادراک شایستگی شغلی، ورزشی و جسمانی نیز به جهت سهولت در جمع‌آوری داده‌ها حذف شدند.

هارتر (۲۰۱۲) پایایی این مقیاس را با استفاده از شاخص آلفای کرونباخ در چهار گروه از شرکت‌کنندگان متفاوت بررسی کرده است. در همه گروه‌ها برای هر یک از زیرمقیاس‌ها آلفای کرونباخ بالا و مطلوب گزارش شده است (آلفای کرونباخ شایستگی تحصیلی در چهار گروه پژوهشی بین ۰/۷۷ تا ۰/۹۱، به همین ترتیب برای شایستگی اجتماعی ۰/۷۸ تا ۰/۹۰، شایستگی ورزشی ۰/۸۶ تا ۰/۹۰، شایستگی شغلی ۰/۵۵ تا ۰/۹۳، شایستگی روابط عاشقانه ۰/۷۵ تا ۰/۸۵، شایستگی رفتاری ۰/۵۸ تا ۰/۷۸، شایستگی روابط صمیمانه ۰/۷۹ تا ۰/۸۵ و احساس ارزشمندی کلی ۰/۸۸ تا ۰/۸۹).

دو زیرمقیاس شایستگی شغلی و رفتاری در دو گروه از شرکت‌کنندگان پایایی پایین‌تر از بقیه داشتند که گویه‌هایی که باعث کاهش پایایی در این دو گروه شدند در گروه چهارم با گویه‌های دیگری جایگزین شده و نتایج گویای هماهنگی و همسانی بین نمرات در تمام گروه‌ها شد. علاوه بر این هارتر (۲۰۱۲) روایی این مقیاس را از طریق تحلیل عاملی اکتشافی<sup>۱</sup> بررسی کرده است. وی بعد ارزشمندی کلی را وارد تحلیل نکرده است به این دلیل که این بعد به عنوان یک حوزه مشخص مفهوم‌سازی نشده است و از نظر کیفی با بقیه متفاوت است. چرا که از نظر هارتر این بعد یک سازه منحصراتماینده از بقیه ابعاد نیست که خودش به عنوان یک عامل تعریف شود. هارتر تحلیل عاملی را با به‌کارگیری چرخش ابلیک<sup>۲</sup> در چهار گروه از شرکت‌کنندگان متفاوت اجرا و مشاهده کرد که ابعاد ادراک شایستگی کاملاً از هم متمایز و هر کدام دارای بارهای عاملی با ضرایب بالا هستند. همچنین هارتر (۲۰۱۲) روایی همگرا<sup>۳</sup> و افتراقی<sup>۴</sup> را نیز برای این مقیاس بررسی کرده است. به منظور بررسی روایی همگرا از ابزار مارش<sup>۵</sup> (۱۹۸۸، ۱۹۹۰) استفاده کرده است، نتایج حاکی از همبستگی مطلوب بین زیرمقیاس‌های این ابزار با زیرمقیاس‌های ابعاد مورد نظر است. در ارتباط با روایی افتراقی مقیاس ادراک خود در نوجوانان، هارتر (۲۰۱۲) روایی این مقیاس را در دو گروه از دانش‌آموزان نوجوان مدارس عادی و مدارس ویژه دانش‌آموزان با ناتوانی‌های یادگیری مورد سنجش و تایید قرار داد.

در ایران تاکنون این نسخه از ادراک شایستگی بررسی نشده است. با این حال، نسخه‌های قدیمی‌تر در برخی پژوهش‌های ایرانی استفاده و ویژگی‌های روان‌سنجی آن‌ها گزارش شده است. برای مثال، در پژوهش سبزی و فولادچنگ (۱۳۹۷) پایایی پرسش‌نامه ادراک شایستگی هارتر (۱۹۸۲)

<sup>۱</sup>. exploratory factor analyses

<sup>۲</sup>. oblique rotation

<sup>۳</sup>. convergent validity

<sup>۴</sup>. discriminant

<sup>۵</sup>. Marsh

بر اساس ضرایب آلفای کرونباخ برای ابعاد ادراک شایستگی شناختی، اجتماعی و جسمانی به ترتیب ۰/۷۸، ۰/۵۵، ۰/۶۷ و برای ادراک شایستگی کل ۰/۸۶ احراز گردید و روایی آن براساس ضرایب همبستگی نمره هر بعد با نمره کل (بعد شناختی ۰/۸۴، اجتماعی ۰/۷۳ و جسمانی ۰/۸۵) مورد بررسی و تایید قرار گرفت.

در پژوهش حاضر، نتایج تحلیل عاملی تأییدی با استفاده از نرم‌افزار AMOS ( $\chi^2/df = 2/38$ ) نشان‌دهنده روایی مطلوب این ابعاد در پژوهش حاضر است. همچنین، ضرایب آلفای کرونباخ برای ابعاد ادراک شایستگی تحصیلی، رفتاری، اجتماعی، روابط صمیمانه و خودارزشمندی کلی به ترتیب ۰/۷۰، ۰/۷۲، ۰/۷۱، ۰/۷۳ و ۰/۷۰ و پایایی کل برابر با ۰/۷۵ است که بیانگر پایایی مطلوب مقیاس است.

**پرسشنامه خودتنظیمی:** نسخه اصلی پرسش‌نامه خودتنظیمی<sup>۱</sup> توسط براون، میلر و لاوندوسکی<sup>۲</sup> (۱۹۹۹) بر مبنای این تعریف از خودتنظیمی که عبارتست از توانایی ایجاد، اجرا و حفظ رفتار برنامه‌ریزی شده به صورت انعطاف‌پذیری که منجر به رسیدن به اهداف شخص شود، طراحی شده است. این پرسشنامه دارای ۶۳ گویه و هفت زیرمقیاس است. این زیرمقیاس‌ها شامل دریافت اطلاعات مرتبط، ارزیابی اطلاعات و مقایسه آن با هنجارها، آغاز تغییر، جستجوی گزینه‌ها، تدوین برنامه، اجرای برنامه و سنجش کارآمدی برنامه (پردازش مجدد گام‌های ۱ و ۲) هستند. روش نمره‌گذاری این نسخه مبتنی بر یک طیف لیکرت پنج گویه‌ای از کاملاً مخالفم (۱) تا کاملاً موافقم (۵) است؛ برخی گویه‌ها نیز دارای نمره معکوس هستند. فاتحی، فولانچنگ و عابدی (۱۳۹۸) از نسخه فارسی این ابزار در پژوهش خود استفاده کرده و برای سنجش پایایی از روش آلفای کرونباخ استفاده کرده‌اند که ضریب ۰/۷۲ به دست آمده است. همچنین روایی این ابزار را با استفاده از روش تحلیل عاملی تأییدی بررسی و تایید کرده‌اند.

در پژوهش حاضر به دلیل ناهمگونی گزارش‌های روایی و پایایی از روش تحلیل عاملی اکتشافی به روش مولفه‌های اصلی همراه با چرخش واریماکس به منظور بررسی ساختار عاملی این پرسشنامه استفاده شد. شاخص کفایت نمونه‌گیری ( $KMO = 0/88$ ) نشان داد که می‌توان با این نمونه به تحلیل عاملی اقدام کرد. نتایج بررسی توان داده‌های پژوهش برای استخراج یک ساختار عاملی با استفاده از آزمون خی دو بارتلت نیز حاکی از معنی‌داری این آزمون بود ( $P < 0/001$ ,  $\chi^2 = 304/96$ ). نتایج تحلیل عاملی وجود سه عامل به نام‌های کنترل تکانه، تعیین هدف و ارزیابی پیشرفت در اهداف را نشان داد. دامنه بارهای عاملی از ۰/۴۶ تا ۰/۷۰ برای عامل کنترل تکانه، ۰/۴۲ تا ۰/۷۲ برای عامل تعیین هدف، و ۰/۴۰ تا ۰/۶۳ برای عامل ارزیابی پیشرفت اهداف بود. در این بین گویه‌های ۳۰ و

<sup>۱</sup>. The Self-Regulation Questionnaire

<sup>۲</sup>. Brown, Miller, & Lawendowski

۳۱ به دلیل بارگذاری مشترک، مغایرت و ناهمخوانی محتوایی و یا بار عاملی کمتر از ۰/۳۰ حذف شدند. همچنین ضرایب آلفای کرونباخ برای عامل کنترل تکانه برابر با ۰/۸۵، تعیین هدف ۰/۸۲ و ارزیابی در پیشرفت ۰/۷۵ بود. قابل ذکر است که در این پژوهش از نمره کل ابزار استفاده شد و پایایی کلی این پرسشنامه نیز مطلوب (۰/۸۸) بود.

**مقیاس کنش وری نوجوان:** مقیاس کنش وری نوجوان<sup>۱</sup> یک مقیاس ۳۳ گویه‌ای است که به منظور اندازه‌گیری جنبه‌های مثبت و منفی رفتار نوجوانان توسط دیتمن و همکاران (۲۰۱۶) تدوین شده است و به صورت یک پرسشنامه در اختیار والدین قرار می‌گیرد و آنها رفتارهای نوجوانان خود را گزارش می‌کنند. مقیاس کنش وری نوجوان از چهار بعد رفتار مخالفت‌جویانه<sup>۲</sup> (گویه‌های ۱ تا ۱۲)، رشد مثبت<sup>۳</sup> (گویه‌های ۱۳ تا ۲۱)، رفتار ضد اجتماعی<sup>۴</sup> (گویه‌های ۲۲ تا ۲۷) و دشواری‌های هیجانی<sup>۵</sup> (گویه‌های ۲۸ تا ۳۳) تشکیل شده است. پایایی (شاخص‌های ثبات درونی و بازآزمایی) و روایی (روایی محتوا، روایی همگرا، روایی افتراقی) مقیاس در حد مطلوب گزارش شده است (دیتمن و همکاران، ۲۰۱۶). در این پژوهش با اقتباس از این مقیاس جملات به صورت فاعل اول شخص ترجمه و به شکل یک مقیاس خودسنجی برای نوجوانان با دامنه سنی ۱۵ تا ۱۷ سال طراحی شد. نمره‌گذاری مطابق با نسخه اصلی بر اساس یک طیف لیکرت ۶ گویه‌ای به صورت ۰ (اصلاً)، ۱ (به ندرت)، ۲ (گاهی)، ۳ (نظری ندارم)، ۴ (اکثر اوقات)، ۵ (همیشه) و بدون نمره معکوس انجام شد. با انجام تحلیل عاملی تاییدی در نرم‌افزار AMOS روایی این مقیاس در پژوهش حاضر بررسی و گویه‌های با بار عاملی کمتر از ۰/۳۰ حذف شدند. شاخص‌های نیکویی برازش نیز مناسب به دست آمدند ( $CFI=0/90$ ,  $RMSEA=0/05$ ,  $IFI=0/90$ ,  $GFI=0/90$ ,  $X^2/df=2/14$ ). علاوه بر این، با در نظر گرفتن ضرایب آلفای کرونباخ به عنوان شاخص پایایی، مشاهده شد که هر کدام از زیرمقیاس‌ها نیز از پایایی مطلوبی برخوردار هستند (رفتار مخالفت‌جویانه = ۰/۸۳، رشد مثبت = ۰/۷۰، رفتار ضد اجتماعی = ۰/۸۰، دشواری‌های هیجانی = ۰/۷۱).

در ادامه، به منظور اجرای پرسش‌نامه‌ها و گردآوری اطلاعات، ضمن اخذ مجوزهای لازم از آموزش و پرورش فارس، به مدارس انتخاب شده مراجعه شد و با دستورالعمل یکسان، همچنین جلب رضایت معلمان و دانش‌آموزان پرسش‌نامه‌ها تکمیل شدند.

علاوه بر این، برای تجزیه و تحلیل داده‌ها از نرم‌افزار AMOS (نسخه ۲۴) و برای بررسی نقش واسطه‌گری متغیر میانجی از دستور بوت‌استرپ در نرم‌افزار AMOS استفاده شد.

<sup>۱</sup>. Adolescent Functioning Scale (AFS)

<sup>۲</sup>. oppositional defiant behavior

<sup>۳</sup>. positive development

<sup>۴</sup>. antisocial behavior

<sup>۵</sup>. emotional difficulties

## یافته‌ها

در این بخش ابتدا به بررسی میانگین، انحراف معیار و ماتریس همبستگی متغیرهای پژوهش و در انتها به آزمون مدل پژوهش با استفاده از روش تحلیل مسیر پرداخته شده است. قبل از ورود به آزمون مدل مفهومی پژوهش، مواردی هم‌چون داده‌های از دست رفته، موارد دورافتاده (پرت) و نرمال بودن متغیرها بررسی شد. اگرچه در پژوهش حاضر تلاش شد تا داده‌های کاملی از گروه نمونه جمع‌آوری گردد، با این حال در فایل داده‌ها برخی داده‌های از دست رفته وجود داشت که با میانگین مقادیر متغیرها جایگزین شد. نتایج بررسی موارد پرت در متغیرهای پژوهش حاضر نشان داد که در هیچ یک از متغیرهای پژوهش موارد پرت وجود نداشت. بنابراین، از این جهت مشکلی برای تحلیل مسیر وجود ندارد. برای بررسی نرمال بودن توزیع متغیرهای پژوهش از دو شاخص کجی<sup>۱</sup> و کشیدگی<sup>۲</sup> استفاده شد. نتایج نشان داد که قدر مطلق ضریب کجی و ضریب کشیدگی برای متغیرهای پژوهش به ترتیب کمتر از ۳ و کمتر از ۱۰ بود؛ بنابراین، توزیع تمامی متغیرهای پژوهش نرمال است (بیرن<sup>۳</sup>، ۲۰۰۱). میانگین و انحراف معیار متغیرهای پژوهش به همراه همبستگی بین متغیرها در جدول ۱ آورده شده است.

جدول ۱. میانگین، انحراف معیار و همبستگی مرتبه صفر متغیرهای پژوهش

متغیرها	۱	۲	۳	۴	۵	۶	۷	۸	۹	۱۰	M	SD
۱. شایستگی رفتاری	۱										۱۴/۰۱	۲/۷۶
۲. شایستگی اجتماعی	۰/۲۲**	۱									۱۱/۲۶	۲/۶۲
۳. شایستگی روابط صمیمانه	۰/۲۳**	۰/۵۰**	۱								۱۳/۷۵	۳/۰۹
۴. شایستگی تحصیلی	۰/۴۷**	۰/۳۰**	۰/۲۵**	۱							۱۴/۱۵	۲/۷۷
۵- خودارزشمندی کلی	۰/۴۷**	۰/۴۱**	۰/۴۰**	۰/۴۸**	۱						۱۴/۰۹	۳/۴۶
۶. خودتنظیمی رفتاری	۰/۴۳**	۰/۲۸**	۰/۳۰**	۰/۴۲**	۰/۴۴**	۱					۱۱/۰۵۵	۱۶/۹۲
۷. رفتار مخالف‌ت جوانانه	-۰/۳۰**	-۰/۱۹**	-۰/۱۵**	-۰/۳۱**	-۰/۲۹**	-۰/۴۴**	۱				۱۶/۵۷	۹/۳۰
۸. رشد مثبت	۰/۴۲**	۰/۲۰**	۰/۱۵**	۰/۳۶**	۰/۳۱**	۰/۵۸**	-۰/۲۲**	۱			۲۵/۰۱	۷/۴۳
۹. رفتار ضد اجتماعی	-۰/۲۶**	۰/۰۳	-۰/۰۱	-۰/۲۳**	-۰/۰۸	-۰/۲۸**	۰/۳۸**	-۰/۲۴**	۱		۳/۶۶	۴/۹۴
۱۰. دشواری‌های هیجانی	-۰/۲۷**	-۰/۲۳**	-۰/۲۶**	-۰/۳۲**	-۰/۵۰**	-۰/۴۲**	۰/۴۶**	-۰/۱۰*	۰/۱۴**	۱	۱۰/۰۸	۵/۶۶

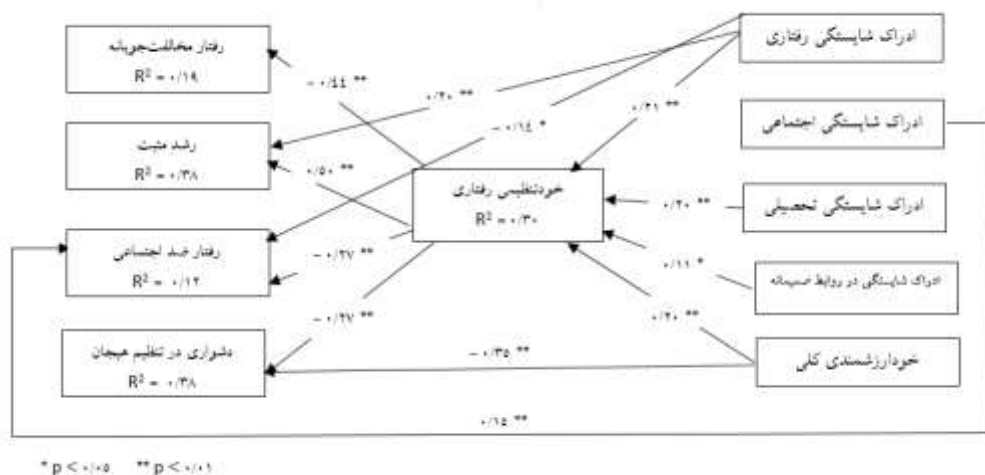
\*\*  $P < 0.05$ \*\*  $P < 0.01$ 

1. skewness

2. kurtosis

3. Byrne

همان‌گونه که نتایج جدول ۱ نشان می‌دهد، همبستگی بین متغیرها در اغلب موارد معنی‌دار است از این‌رو یکی دیگر از مفروضه‌های تحلیل مسیر برقرار بود و امکان بررسی مدل فراهم گردید. در بررسی مدل پژوهش، ابتدا شاخص‌های برازش مدل محاسبه شد. مقادیر شاخص‌های برازندگی، شامل مجذور خی نسبی ( $X^2/df=1/85$ ) و سطح معنی‌داری ( $P=0/01$ )، شاخص برازندگی هنجار نشده ( $TLI=0/97$ )، شاخص برازندگی نسبی ( $RFI=0/97$ )، شاخص برازندگی افزایشی ( $IFI=0/99$ )، شاخص برازندگی تطبیقی ( $CFI=0/99$ )، شاخص جذر میانگین مجذورات خطای تقریب ( $RMSEA=0/05$ ) و مقدار p برای آزمون تقریب برازندگی ( $PCLOSE=0/53$ ) مطلوب به دست آمدند. در بررسی فرضیه اصلی پژوهش مبنی بر این‌که خودتنظیمی رفتاری نقش واسطه‌ای بین ادراک شایستگی و کنش‌وری دانش‌آموزان نوجوان دارد، نتایج پژوهش نشان داد خودتنظیمی رفتاری توانست نقش واسطه‌گری در بین برخی از ابعاد ادراک شایستگی و مولفه‌های کنش‌وری نوجوانان ایفا نماید. نتایج دقیق‌تر در شکل ۲ و جدول ۲ آورده شده است.



شکل ۲. مدل نهایی پژوهش

جدول ۲. مقادیر استاندارد اثرات مستقیم، غیر مستقیم و کل متغیرهای پژوهش

متغیر پیش‌بین	متغیر ملاک	اثر مستقیم	اثر غیر مستقیم	کل
شایستگی رفتاری	خودتنظیمی رفتاری	۰/۲۱**	---	۰/۲۱**
	رفتار مخالف‌جویانه	---	-۰/۱۰*	-۰/۱۰*
	رشد مثبت	۰/۲۰**	۰/۱۰**	۰/۳۰**
	رفتار ضد اجتماعی	-۰/۱۴*	-۰/۰۵**	-۰/۱۹*
	دشواری در تنظیم هیجان	---	-۰/۰۵**	-۰/۰۵**
شایستگی اجتماعی	خودتنظیمی رفتاری	---	---	---
	رفتار مخالف‌جویانه	---	---	---
	رشد مثبت	---	---	---
	رفتار ضد اجتماعی	۰/۱۵**	---	۰/۱۵**
	دشواری در تنظیم هیجان	-	---	---
شایستگی تحصیلی	خودتنظیمی رفتاری	۰/۲۰**	---	۰/۲۰**
	رفتار مخالف‌جویانه	---	-۰/۱۰**	-۰/۱۰**
	رشد مثبت	---	۰/۱۰**	۰/۱۰**
	رفتار ضد اجتماعی	---	-۰/۰۵**	-۰/۰۵**
	دشواری در تنظیم هیجان	---	-۰/۰۶**	-۰/۰۶**
شایستگی روابط صمیمانه	خودتنظیمی رفتاری	۰/۱۱*	---	۰/۱۱*
	رفتار مخالف‌جویانه	---	-۰/۰۵**	-۰/۰۵**
	رشد مثبت	---	۰/۰۶**	۰/۰۶**
	رفتار ضد اجتماعی	---	-۰/۰۳*	-۰/۰۳*
	دشواری در تنظیم هیجان	---	-۰/۰۳*	-۰/۰۳*
خودارزشمندی کلی	خودتنظیمی رفتاری	۰/۲۰*	---	۰/۲۰*
	رفتار مخالف‌جویانه	---	-۰/۰۹**	-۰/۰۹**
	رشد مثبت	---	۰/۱۰**	۰/۱۰**
	رفتار ضد اجتماعی	---	-۰/۰۵**	-۰/۰۵**
	دشواری در تنظیم هیجان	-۰/۳۵**	-۰/۰۵**	-۰/۴۰**
خودتنظیمی رفتاری	رفتار مخالف‌جویانه	-۰/۴۴**	---	-۰/۴۴**
	رشد مثبت	۰/۵۰**	---	۰/۵۰**
	رفتار ضد اجتماعی	-۰/۲۷*	---	-۰/۲۷*
	دشواری در تنظیم هیجان	-۰/۲۷**	---	-۰/۲۷**

\*  $P < 0/05$ \*\*  $P < 0/01$

با توجه به شکل ۲ و جدول ۲ یافته‌های پژوهش در ادامه گزارش می‌شوند. نتایج در مورد فرضیه اول پژوهش حاکی از آن است که ابعاد ادراک شایستگی رفتاری ( $p < 0/01$ )، شایستگی تحصیلی ( $\beta = 0/21, p < 0/01$ )، شایستگی در روابط صمیمانه ( $\beta = 0/20, p < 0/01$ )، شایستگی کلی ( $\beta = 0/11, p < 0/05$ ) و خودارزشمندی کلی ( $\beta = 0/20, p < 0/01$ ) بر خودتنظیمی رفتاری اثر مستقیم دارد.

در خصوص فرضیه دوم مبنی بر تاثیر مستقیم ابعاد ادراک شایستگی بر مولفه‌های کنش‌وری نوجوانی، نتایج نشان داد که بعد شایستگی رفتاری بر رشد مثبت ( $\beta = 0/20, p < 0/01$ ) و رفتار ضد اجتماعی ( $\beta = -0/14, p < 0/05$ ) تاثیر مستقیم نشان داد. همچنین بعد شایستگی اجتماعی بر رفتار ضد اجتماعی ( $\beta = 0/15, p < 0/01$ ) اثر مستقیم داشت. اثر مستقیم خودارزشمندی کلی نیز بر دشواری در تنظیم هیجان ( $\beta = -0/35, p < 0/01$ ) معنی دار بود.

علاوه بر این به منظور بررسی فرضیه اصلی پژوهش مبنی بر نقش واسطه‌ای خودتنظیمی رفتاری بین ابعاد ادراک شایستگی و مولفه‌های کنش‌وری نوجوانان با استفاده از دستور بوت‌استرپ در نرم‌افزار AMOS؛ اثرهای غیر مستقیم و مقدار معنی‌داری آن‌ها محاسبه شد. مطابق یافته‌ها، خودتنظیمی رفتاری رابطه ادراک شایستگی رفتاری با رفتار مخالفت‌جویانه ( $\beta = -0/10, p < 0/01$ )، رشد مثبت ( $\beta = 0/10, p < 0/01$ )، رفتار ضد اجتماعی ( $\beta = -0/05, p < 0/01$ ) و دشواری در تنظیم هیجان ( $\beta = -0/05, p < 0/01$ ) را واسطه‌گری می‌کند. همچنین، خودتنظیمی رفتاری رابطه ادراک شایستگی تحصیلی با رفتار مخالفت‌جویانه ( $\beta = -0/10, p < 0/01$ )، رشد مثبت ( $\beta = 0/10, p < 0/01$ )، رفتار ضد اجتماعی ( $\beta = -0/05, p < 0/01$ ) و دشواری در تنظیم هیجان ( $\beta = -0/06, p < 0/01$ ) را واسطه‌گری می‌کند. به علاوه، خودتنظیمی رفتاری در رابطه بین بعد ادراک شایستگی در روابط صمیمانه با رفتار مخالفت‌جویانه ( $\beta = -0/05, p < 0/01$ )، رشد مثبت ( $\beta = 0/06, p < 0/01$ )، رفتار ضد اجتماعی ( $\beta = -0/03, p < 0/05$ ) و دشواری در تنظیم هیجان ( $\beta = -0/03, p < 0/05$ ) دارای نقش واسطه‌گری است.

سرانجام، خودتنظیمی رفتاری رابطه بین خودارزشمندی کلی با رفتار مخالفت‌جویانه ( $\beta = -0/09, p < 0/01$ )، رشد مثبت ( $\beta = 0/10, p < 0/01$ ) و رفتار ضد اجتماعی ( $\beta = -0/05, p < 0/01$ ) را واسطه‌گری می‌کند.



## بحث و نتیجه‌گیری

پژوهش حاضر با هدف تعیین رابطه احساس شایستگی و کنش‌وری نوجوانان و آزمون نقش واسطه‌ای خودتنظیمی رفتاری انجام گرفت. فرضیه اصلی این بود که خودتنظیمی رفتاری نقش واسطه‌ای میان ابعاد ادراک شایستگی و مؤلفه‌های کنش‌وری نوجوانی دارد. یافته‌های آماری به طور خلاصه حاکی از آن بود که در مورد اثرات مستقیم: از بین ابعاد ادراک خود هارتر (۲۰۱۲)، ادراک شایستگی رفتاری توانست اثر مثبت و مستقیم بر رشد مثبت و اثر منفی و مستقیم بر رفتار ضد اجتماعی داشته باشد. ادراک شایستگی اجتماعی و خودارزشمندی کلی نیز به ترتیب تاثیر مستقیم مثبت بر رفتار ضد اجتماعی و تاثیر مستقیم منفی بر دشواری‌های هیجانی داشتند.

در ارتباط با نقش واسطه‌ای خودتنظیمی رفتاری نیز نتایج حاکی از آن بود که به جز ادراک شایستگی اجتماعی که اثر غیرمستقیم نداشت و فقط به صورت مستقیم رفتار ضد اجتماعی را پیش‌بینی کرد، سایر ابعاد ادراک شایستگی توانستند به طور غیرمستقیم و از طریق خودتنظیمی رفتاری به پیش‌بینی کنش‌وری نوجوانان بپردازند. این واسطه‌گری بدین صورت بود که هر چهار بعد ادراک شایستگی سبب افزایش خودتنظیمی رفتاری می‌شوند و از این طریق منجر به افزایش رشد مثبت و کاهش رفتار مخالف‌جویانه، رفتار ضد اجتماعی، و دشواری‌های هیجانی می‌گردند.

یافته‌های این پژوهش، تأییدی بر مدل‌های فرادستی خودتنظیمی بوکاترز (۱۹۹۶) و بندورا (۱۹۹۷)، همچنین نظریه ادراک خود هارتر (۲۰۱۲) و شواهد متعدد پژوهشی (اوزتورک و اوزمن<sup>۱</sup>، ۲۰۱۶؛ بارندسی<sup>۲</sup> و همکاران، ۲۰۲۰؛ چوپانی و اکبری، ۱۳۹۷؛ دنس و گروسو، ۲۰۱۷؛ سربی و همکاران، ۱۳۹۶؛ سیف و همکاران، ۱۳۸۳؛ کانور و دایوت، ۲۰۱۷؛ گوردون، ۲۰۱۷؛ ندر-گروسبویس، ۲۰۱۴؛ نیک‌منش و یاری، ۱۳۹۰؛ یعقوبی، محقق، جعفری و یاری‌مقدم، ۱۳۹۲) است که بر نقش باورها و شناخت در خودتنظیمی و به تبع آن در کنش و رفتار افراد تأکید دارند. این پژوهش‌گران و نظریه‌پردازان معتقدند که خودتنظیمی واسطه تأثیر منابع شخصی و محیطی بر رفتارها است. مطابق این یافته‌ها ادراکاتی که فرد از انواع صلاحیت‌ها و شایستگی‌های خود در زمینه‌های مختلف دارد بر روی هدف‌گذاری، برنامه‌ریزی، استفاده از راهبردها و نهایتاً بازبینی و اصلاح رفتارها تاثیر گذاشته و به فرد کمک می‌کند تا با تنظیم و کنترل رفتاری بر بحران دوره نوجوانی فایق آید و در نهایت رشد و پیشرفت داشته باشد. این

<sup>۱</sup>. Öztürk & Özmen

<sup>۲</sup>. Barendse

رشد مثبت همراه با کاهش کنش‌های منفی دوره نوجوانی از قبیل مخالفت‌جویی، رفتارهای ضد اجتماعی و دشواری‌های هیجانی خواهد بود.

همچنان که ملاحظه شد یکی از یافته‌های این تحقیق در مورد نقش واسطه‌ای خودتنظیمی رفتاری در رابطه بین ادراک شایستگی رفتاری با رفتار مخالفت‌جویانه، رشد مثبت، رفتار ضد اجتماعی و دشواری‌های هیجانی بود که از مؤلفه‌های کنش‌وری نوجوانان هستند. مطابق این یافته وقتی نوجوان احساس کند که توانایی انجام رفتارهای مناسب را دارد و می‌تواند رفتارهایش را مدیریت کند و رفتارهایش را دوست دارد مبنایی برای خودتنظیمی ایجاد می‌شود. این ادراک شایستگی رفتاری همان احساس عاملیت است که خودتنظیمی را به همراه دارد و در نهایت نیز کنش‌های مثبت نوجوانی را رقم خواهد زد. این یافته همسو با شواهد پژوهشی گذشته (اوزتورک و اوزمن، ۲۰۱۶؛ بارندسی و همکاران، ۲۰۲۰؛ بام و جون، ۲۰۱۶؛ دنس و گروسو، ۲۰۱۷؛ سبزی و فولادچنگ، ۱۳۹۷؛ سربی و همکاران، ۱۳۹۶؛ سیف و همکاران، ۱۳۸۳؛ صالحی و سیف، ۱۳۹۱؛ فاتحی و همکاران، ۱۳۹۸؛ فریدلندر و همکاران، ۲۰۰۷؛ کوکینوس و هاتزینکولایو، ۲۰۱۱؛ گوردون، ۲۰۱۷؛ موایلانن و مانوئل، ۲۰۱۷؛ موحدزاده و رحتمند، ۱۳۹۷؛ ندر-گرسویس، ۲۰۱۴؛ ون‌سوست و همکاران، ۲۰۱۶) است. به عنوان مثال، نتایج پژوهش‌های بارندسی و همکاران (۲۰۲۰) نشان داد که ابعاد ادراک شایستگی و خودارزیابی تبیین‌کننده واریانس قابل توجهی از سازگاری روان‌شناختی نوجوانان، رفتارهای بین‌فردی، و تحولات رشدی آن‌ها است. همچنین ندر-گروسویس (۲۰۱۴) نیز نقش ابعاد ادراک شایستگی در راهبردهای خودتنظیمی و فراشناخت را گزارش داد. در نتیجه، در ارتباط با پیش‌بینی خودتنظیمی رفتاری توسط ابعاد ادراک شایستگی رفتاری می‌توان بر اساس محتوای مفهومی هر کدام از این متغیرها چنین تبیین کرد که اگر نوجوان بازنمایی‌های ذهنی و پندارهای مثبتی درباره شیوه رفتاری که خود دوست دارد انجام دهد، یا از خود انتظار دارد، داشته باشد، در او این باور ایجاد می‌شود که خودش را عامل تغییراتی بداند که بر زندگی وی تأثیر می‌گذارد. این باور حس عاملیتی ایجاد می‌کند که باعث می‌شود فرد در فعالیت‌های عمدی و فرایندهای شناختی، عاطفی و رفتاری نقش خود را مؤثر بداند (بندورا، ۱۹۹۷). فرد با در نظر گرفتن نیازها، افکار و هیجانش رفتارهایی را ایجاد، اجرا و حفظ می‌کند که به صورت انعطاف‌پذیری منجر به رسیدن به اهداف وی می‌شوند. بنابراین، کنش‌های مثبت (رشد مثبت) و منفی (رفتارهای مخالفت‌جویانه، رفتارهای ضد اجتماعی، و دشواری‌های هیجانی) نوجوانی از طریق باور به توان و شایستگی اداره رفتار، و افزایش نظم‌بخشی آنها، تحت تأثیر قرار می‌گیرند. به عبارتی هر چقدر فرد شایستگی رفتاری بالاتری را ادراک کند، خودتنظیمی رفتاری در وی

افزایش می‌یابد و در نتیجه رشد مثبت نیز افزایش می‌یابد. ضمن آن که رفتار مخالف‌جویانه، دشواری‌های هیجانی و رفتار ضد اجتماعی کاهش پیدا می‌کنند.

قابل ذکر است که ادراک شایستگی رفتاری علاوه بر تاثیر غیر مستقیم، به صورت مستقیم نیز بر رشد مثبت و رفتار ضد اجتماعی تاثیر داشت، بدین صورت که با افزایش ادراک شایستگی رشد مثبت افزایش می‌یابد اما رفتار ضد اجتماعی کم می‌شود. این یافته نیز تأیید کننده مبانی نظری رویکرد شناختی-اجتماعی (بندورا، ۱۹۹۷، ۲۰۰۱) و همسو با برخی یافته‌های تحقیقاتی (از جمله بارندسی و همکاران، ۲۰۲۰) است. گفته شد که در دیدگاه بندورا (۲۰۰۱)، عوامل درون فردی در قالب شناخت، عاطفه و رویدادهای زیستی، الگوهای رفتاری و عوامل محیطی همه به عنوان تعیین‌کننده‌های متقابل هستند که یکی بر دیگری به طور دوجانبه اثر می‌گذارد. از این رو، باور به شایستگی رفتاری که قضاوت و ارزیابی شناختی درباره توانایی اداره رفتار خود است (هارتر، ۲۰۱۲) بر مهارت‌های اجتماعی، تاب‌آوری، رشد خودتنظیمی و درگیری مثبت با خانواده، دوستان و دیگران در اجتماع، که از ویژگی‌های کنش رشد مثبت هستند (دیتمن و همکاران، ۲۰۱۶)، تأثیر مستقیمی دارد. همچنین ارزیابی و قضاوت مثبت نسبت به خود در حوزه رفتاری باعث می‌شود نوجوانان تجارب منفی و مخاطرات کمتری با همسالان خود در مدرسه و دیگر محیط‌های اجتماعی داشته باشند و سازگارانه‌تر رفتار کنند.

یافته دیگر این بود که خودتنظیمی رفتاری در رابطه بین ادراک شایستگی تحصیلی با رفتار مخالف‌جویانه، رشد مثبت و رفتار ضد اجتماعی و دشواری‌های هیجانی نقش واسطه‌ای دارد. این یافته نشان داد که اگر نوجوانان نسبت به توانایی‌ها و مهارت‌های تحصیلی خود شایستگی بالایی را ادراک کنند، در انتخاب، ایجاد و اجرا و حفظ رفتارهای خود نیز مهارت‌های بالایی خواهند داشت و به تبع آن کنش‌های مثبت در آن‌ها افزایش و کنش‌های منفی کاهش می‌یابد. این یافته نیز با تکیه بر مبانی نظری دیدگاه شناختی-اجتماعی بندورا (۱۹۹۷) و مدل یادگیری انطباقی بوکارتز (۱۹۹۶) که بر نقش باورها و انتظارات، همچنین ارزیابی در فرایند خودتنظیمی تاکید دارند، نشان دهنده تأثیر نظام خود و تلاش بر کاهش آسیب‌پذیری است. البته در اینجا این ارزیابی مختص حوزه تحصیلی است. در تبیین این یافته می‌توان به این نکته اشاره داشت که ادراک شایستگی اگر چه سازه‌ای چندبعدی است، اما متحول شدن در هر بعد با حفظ استقلال دیگر ابعاد تجربه‌های مثبتی را در خودپنداره ایجاد می‌کند که بر رفتارها، مهارت‌ها و کنش‌های نوجوانان اثر می‌گذارد (سیف و همکاران، ۱۳۸۳؛ صالحی و سیف، ۱۳۹۱). نوجوان وقتی به موفقیت‌های تحصیلی خود باور داشته باشد در تعیین اهداف بالاتری در حوزه تحصیلی و به کارگیری راهبردهای قوی‌تر در اجرای برنامه‌های خود اعتماد به نفس بیشتری

خواهد داشت (آلتان و اردن، ۲۰۱۳)؛ از این جهت تلاش می‌کند تا به منظور احساس بهزیستی بیشتر و از دست ندادن منابع شخصی خود دانش و مهارت‌های خود را گسترش داده و به رفتارهای خود نظم دهد (بوکارتز، ۱۹۹۶).

علاوه بر این، خودتنظیمی رفتاری رابطه بین ادراک شایستگی از روابط صمیمانه با رفتار مخالفت‌جویانه، رشد مثبت و رفتار ضد اجتماعی و دشواری‌های هیجانی را نیز واسطه‌گری می‌کند. با وجود پژوهش‌های اندک در زمینه نقش تعاملات اجتماعی با دوستان و همسالان در رشد خودتنظیمی نوجوانی، مطالعه فیملی و کیم - اسپون (۲۰۱۴) نشان داد که رابطه‌ای دوجانبه بین تعاملات صمیمانه با دوستان و خودتنظیمی وجود دارد. در واقع، پذیرش در تعاملات اجتماعی باعث می‌شود افراد بر نقصان‌های خودتنظیمی غلبه کنند و برعکس آن، ضعف در خودتنظیمی نیز منجر به پیامدهای ارتباطی و اجتماعی منفی می‌شود. بنابراین ادراک از روابط دوستانه با کیفیت می‌تواند مهارت‌های خودتنظیمی نوجوانی را تحت تأثیر قرار دهد. در نتیجه اگر نوجوان روابط دوستانه خود را یک رابطه حمایتی، دلسوزانه و پذیرنده درک کند مکانیزم‌های نظم‌بخشی هیجانی در وی افزایش می‌یابد و به تبع آن رفتار و کنش‌های وی نیز متناسب با اهداف و نیازهای تنظیم می‌شود (بوکارتز، ۲۰۱۱). از این رو، ادراک شایستگی بالا از روابط صمیمانه باعث افزایش خودتنظیمی رفتاری و این نیز منجر به پیامدهای مثبت و کاهش کنش‌های منفی در دوره نوجوانی می‌شود.

سرانجام، یافته‌ها نشان دادند که خودارزشمندی کلی نیز که یکی دیگر از ابعاد ادراک شایستگی است، از طریق خودتنظیمی رفتاری در پیش‌بینی معنی‌دار رشد مثبت، رفتار مخالفت‌جویانه، رفتار ضد اجتماعی و دشواری‌های هیجانی نقش دارد. افزون بر آن، خودارزشمندی کلی به تنهایی نیز دشواری‌های هیجانی را به صورت منفی و معنی‌داری پیش‌بینی می‌کند. در توضیح این یافته در ابتدا به محتوای مفهومی که بعد خودارزشمندی کلی می‌سجد اشاره می‌شود. هارتر (۲۰۱۲) بیان می‌کند که این بعد از ادراک شایستگی تحت تأثیر ارزیابی و قضاوت‌های فرد در دیگر حوزه‌ها است، اما به معنای جمع این ابعاد با هم نیست. در واقع، فرد با ادراک از شایستگی‌های خود در حوزه‌های مختلف برداشتی کلی از آنچه هست به دست می‌آورد و نسبت به آنچه از خویشتن ادراک کرده ارزشمندی کلی را احساس می‌کند. بنابراین تجربه‌های مثبت اجتماعی، تحصیلی، رفتاری و تعاملات با همسالان و دوستان منجر به رشد احساس ارزشمندی کلی می‌شود. از این رو بر اساس دیدگاه‌های نظری بندورا (۱۹۹۷) و بوکارتز (۱۹۹۶)، همچنین شواهد پژوهشی (بهنک<sup>۱</sup>، ۲۰۰۲؛ پاندی و همکاران، ۲۰۱۷؛

<sup>۱</sup>. Behncke

بیراندت<sup>۱</sup>، (۲۰۰۸)، مبنی بر این‌که ارزیابی‌های شناختی و باورها نسبت به خود و فرایندهای خودتنظیمی به عنوان یکی از پیش‌بینی‌کننده‌های مهم پیامدهای رشدی و ذهنی هستند، این یافته تبیین‌پذیر خواهد بود. چرا که وقتی فرد خود را با ارزش بداند رفتارهای بهینه و مثبتی را انتخاب، ایجاد، اجرا و حفظ می‌کند که منجر به بهبود کنش‌های وی می‌شود. به عنوان مثال، یافته‌های تحقیقات ندر-گروسبوس (۲۰۱۴) نشان داد که ادراک مثبت از خود در نوجوانان منجر به بهبود کنش‌های بین فردی، سازگاری‌های روان‌شناختی و خودتنظیمی می‌شود.

در مجموع، از جمله تلویحات نظری این تحقیق این است که خودتنظیمی تحت تاثیر سازه شناختی مهمی در روان‌شناسی به نام ادراک خود است. از طرفی ادراک خود در حوزه‌های مختلف شامل خودپنداره‌هایی است که در قالب یک مکانیزم از طریق فرایندهای نظم‌بخشی رفتاری منجر به کنش‌های بهینه در نوجوانی می‌شود. بنابراین لازم است در نظام‌های تربیتی به شکل‌گیری ادراک مثبت و خودآگاهی هر چه بیشتر نوجوانان پرداخت، چرا که ادراک از خود از جمله پیشایندهای مهم تعیین‌کننده خودتنظیمی است که چه در این پژوهش و چه در نظریه‌های فرادستی<sup>۲</sup> خودتنظیمی اثری پررنگ دارد. بنابراین به متولیان امر تعلیم و تربیت پیشنهاد می‌شود فرصت‌هایی را فراهم کنند تا به نوجوانان در ارتقاء هر چه بیشتر ادراک شایستگی کمک شود. به بیان دیگر لازم است شیوه‌های تربیتی را اعمال کرد که در آن سهم خودپنداره مثبت و فرایندهای خودتنظیمی در کنش‌های نوجوانی دیده شود. به احتمال زیاد فراهم ساختن تجارب موفقیت‌آمیز، احساس کنترل و مشارکت توسط نوجوانان می‌تواند احساس شایستگی آنان را افزایش دهد و از این طریق با افزایش خودتنظیمی رفتاری به بهبود کنش‌وری نوجوانان بینجامد. شایان ذکر است که پژوهش حاضر به دلیل اینکه پژوهشی توصیفی با روش تحلیل مسیر بوده است لازم است در استنباط علی از یافته‌های آن و تعمیم نتایج جوانب احتیاط را رعایت کرد.

## منابع

### الف. فارسی

برک، لورا. ای. (۲۰۰۱ / ۱۳۸۸). روان‌شناسی رشد از لقاح تا کودکی. ترجمه: یحیی سیدمحمدی. جلد اول، تهران: نشر ارسباران.

1. Ybrandt

2. meta theories

- چوپانی، شهین و اکبری، مریم. (۱۳۹۷). مقایسه ادراک شایستگی، امیدورای تحصیلی سبک‌های اسنادی در دانش‌آموزان پسر با اختلالات ایذایی و عادی در دوره ابتدایی شهرستان دیواندره. *آفاق علوم انسانی*، ۲ (۱۹)، ۳۱ - ۵۵.
- سبزی، ندا و فولادچنگ، محبوبه. (۱۳۹۷). اثربخشی آموزش مهارت‌های ارتباطی بر ادراک شایستگی و شادکامی دانش‌آموزان پسر مقطع ششم ابتدایی شهر شیراز. *دانش و پژوهش در روان‌شناسی کاربردی*، ۱۹ (۴)، ۱۴۴ - ۱۲۳.
- سربی، محمدحسین؛ بقائی‌پور، لیلا؛ نصیری‌زاده، محمدجمال و کهدویی، سمیه. (۱۳۹۶). تدوین مدل خوش‌بینی دانش‌آموزان براساس باورهای فراشناخت و ادراک شایستگی. *مطالعات روان‌شناسی تربیتی*، ۱۴ (۲۷)، ۱۳۷ - ۱۶۰.
- سیف، دیبا؛ بشاش، لعیا و لطیفیان، مرتضی. (۱۳۸۳). تأثیر ابعاد ادراک خود بر روابط اجتماعی با همسالان در نوجوانان مراکز آموزشی استعدادهای درخشان و مدارس عادی. *مجله روان‌شناسی*، ۸ (۲۹)، ۸۶ - ۹۷.
- صالحی، لیلی و سیف، دیبا. (۱۳۹۱). الگوی پیش‌بینی احساس تنهایی بر مبنای تعامل معلم با دانش‌آموز و ابعاد ادراک شایستگی در میان نوجوانان با و بدون نقص بینایی. *روان‌شناسی افراد استثنایی*، ۲ (۵)، ۴۳ - ۶۴.
- فاتحی، امیرعباس؛ فولادچنگ، محبوبه و عابدی، فخرالسادات. (۱۳۹۸). نقش واسطه‌گری خودتنظیمی رفتاری در رابطه بین ابعاد کنش خانواده و ابراز وجود. *فصلنامه علمی - پژوهشی روش‌ها و مدل‌های روان‌شناختی*، ۸ (۲۸)، ۴۹ - ۷۰.
- موحدزاده، بهرام و رحمت‌مند، مرجان. (۱۳۹۷). بررسی رابطه بین ادراک شایستگی و پیشرفت تحصیلی با در نظر گرفتن نقش تعدیل‌کنندگی خودکارآمدی ادراک شده در دانش‌آموزان دختر مقطع متوسطه ناحیه ۲ شیراز. *پیشرفت‌های نوین در علوم رفتاری*، ۳ (۲۳)، ۱ - ۲۱.
- نیک‌منش، زهرا و یاری، سمیه. (۱۳۹۰). رابطه بین باور خودکارآمدی و ادراک خویشتن با اضطراب امتحان در دانش‌آموزان دختر و پسر دبیرستانی. *مطالعات روان‌شناسی تربیتی*، ۸ (۱۴)، ۱۲۷ - ۱۴۶.
- یعقوبی، ابوالقاسم؛ محقق، حسین؛ جعفری، مجید و یاری‌مقدم، نفیسه. (۱۳۹۲). تأثیر آموزش راهبردهای یادگیری خودتنظیمی بر ادراک شایستگی و پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان پسر پایه اول متوسطه در درس زبان انگلیسی. *اندیشه‌های نوین تربیتی*، ۹ (۱)، ۱۵۵ - ۱۸۰.

## ب. انگلیسی

- Altun, S., & Erden, M. (2013). Self-regulation-based learning strategies and self-efficacy perceptions as predictors of male and female students' mathematics achievement. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 106, 2354-2364.
- Arnett, J. J. (1999). Adolescent storm and stress, reconsidered. *American Psychologist*, 54(5), 317-326.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: Freeman.
- Bandura, A. (2001). Social cognitive theory of mass communication. *Media Psychology*, 3(3), 265-299.
- Barendse, M. E., Cosme, D., Flournoy, J. C., Vijayakumar, N., Cheng, T. W., Allen, N. B., & Pfeifer, J. H. (2020). Neural correlates of self-evaluation in relation to age and pubertal development in early adolescent girls. *Developmental Cognitive Neuroscience*, 44, 100799.
- Behncke, L. (2002). Self-regulation: A brief review. *Athletic Insight: The Online Journal of Sport Psychology*, 4(1). Available at: <http://www.athleticinsight.com/Vol4Iss1/SelfRegulation.htm>
- Boekaerts, M. (1996). Coping with stress in childhood and adolescence. In M. Zeidner & N. S. Endler (Editors), *handbook of coping: Theories, research, application*. New York, NY: Wiley, 452-484.
- Boekaerts, M. (2011). Emotions, emotion regulation, and self-regulation of learning. In B. J. Zimmerman & D. H. Schunk (Eds.), *Handbook of self-regulation of learning and performance* (pp. 408-425). Routledge/Taylor & Francis Group.
- Boekaerts, M., & Niemivirta, M. (2000). Self-regulated learning: Finding a balance between learning goals and ego-protective goals. In *Handbook of self-regulation* (pp. 417-450). Academic Press.
- Brown, J. M., Miller, W. R., & Lawendowski, L. A. (1999). The self-regulation questionnaire. In: L. VandeCreek, T. L. Jackson (editors), *Innovations in clinical practice: A sourcebook*. Vol. 17. Sarasota, FL: Professional Resource. pp. 281-292.
- Bum, C. H., & Jeon, I. K. (2016). Structural relationships between students' social support and self-esteem, depression, and happiness. *Social Behavior and Personality: An International Journal*, 44(11), 1761-1774.
- Byrne, B. M. (2001). *Structural equation modeling with AMOS: Basic concepts, applications, and programming*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Conover, K., & Daiute, C. (2017). The process of self-regulation in adolescents: A narrative approach. *Journal of Adolescence*, 57, 59-68.
- Denes, C., & Grecu, V. (2017). Some considerations on adapting academic qualifications to the Romanian labor market. In *MATEC Web of Conferences* (Vol. 121, p. 12003). EDP Sciences.
- Dittman, C. K., Burke, K., Filus, A., Haslam, D., & Ralph, A. (2016). Measuring positive and negative aspects of youth behavior: Development and validation of the Adolescent Functioning Scale. *Journal of Adolescence*, 52, 135-145.
- Eisenberg, N., Valiente, C., & Eggum, N. D. (2010). Self-regulation and school readiness. *Early Education and Development*, 21(5), 681-698.
- Farley, J. P., & Kim-Spoon, J. (2014). The development of adolescent self-regulation: reviewing the role of parent, peer, friend, and romantic relationships. *Journal of Adolescence*, 37(4), 433-440.
- Friedlander, L. J., Reid, G. J., Shupak, N., & Cribbie, R. (2007). Social support, self-esteem, and stress as predictors of adjustment to university among first-year undergraduates. *Journal of College Student Development*, 48(3), 259-274.

- Gestsdóttir, S., & Lerner, R. M. (2007). Intentional self-regulation and positive youth development in early adolescence: Findings from the 4-h study of positive youth development. *Developmental Psychology, 43*(2), 508.
- Gordon, M. S. (2017). Self-perception and relationship quality as mediators of father's school-specific involvement and adolescent's academic achievement. *Children and Youth Services Review, 77*, 94-100.
- Hacker, D. J., Dunlosky, J., & Graesser, A. C. (Eds.). (2009). *Handbook of metacognition in education*. Routledge.
- Harter, S. (1982). The perceived competence scale for children. *Child Development, 83*, 87-97.
- Harter, S. (1985). *Manual of the Self-Perception Profile for Children*. Denver, CO: University of Denver.
- Harter, S. (2012). *Self-perception profile for adolescents: Manual and questionnaires*. Denver, CO: University of Denver, Department of Psychology.
- Kim, Y. E., Brady, A. C., & Wolters, C. A. (2020). College students' regulation of cognition, motivation, behavior, and context: Distinct or overlapping processes? *Learning and Individual Differences, 80*, 101872.
- Kline, R. B. (2011). *Principles and practice of structural equation modeling*. London: The Guilford Press.
- Kokkinos, C. M., & Hatzinikolaou, S. (2011). Individual and contextual parameters associated with adolescents' domain specific self-perceptions. *Journal of Adolescence, 34*(2), 349-360.
- Marsh, H. W. (1988). *Self-description questionnaire: Manual and research monograph*. San Antonio: Psychological Corporation and Harcourt Brace Jovanovich.
- Marsh, H. W. (1990). The structure of academic self-concept: The Marsh/Shavelson model. *Journal of Educational psychology, 82*(4), 623.
- Moilanen, K. L., & Manuel, M. L. (2017). Parenting, self-regulation and social competence with peers and romantic partners. *Journal of Applied Developmental Psychology, 49*, 46-54.
- Nader-Grosbois, N. (2014). Self-perception, self-regulation and metacognition in adolescents with intellectual disability. *Research in Developmental Disabilities, 35*(6), 1334-1348.
- Öztürk, E., & Özmen, S. K. (2016). The relationship of self-perception, personality and high school type with the level of problematic internet use in adolescents. *Computers in Human Behavior, 65*, 501-507.
- Pandey, A., Hale, D., Goddings, A. L., Blakemore, S. J., & Viner, R. (2017). Systematic review of effectiveness of universal self-regulation-based interventions and their effects on distal health and social outcomes in children and adolescents: Review protocol. *Systematic Reviews, 6*(1), 175.
- Steinberg, L. (2009). Risk taking in Adolescence: What changes, and why? *Annals of the New York Academy of Sciences, 1021*(1), 51-58.
- Steinberg, L. (2014). *The age of opportunity*. Boston: Houghton Mifflin Harcourt.
- Stipek, D. J. (2002). *Motivation to Learn: Integrating theory and practice*. Boston, MA: Allyn & Bacon.
- Trautner, M., & Schwinger, M. (2020). Integrating the concepts self-efficacy and motivation regulation: How do self-efficacy beliefs for motivation regulation influence self-regulatory success? *Learning and Individual Differences, 80*, 101890.
- Von Soest, T., Wichstrøm, L., & Kvaalem, I. L. (2016). The development of global and domain-specific self-esteem from age 13 to 31. *Journal of Personality and Social Psychology, 110*(4), 592.



- 
- Ybrandt, H. (2008). The relation between self-concept and social functioning in adolescence. *Journal of Adolescence*, 31(1), 1-16.
- Zimmerman, B. J., & Schunk, D. H. (Eds.). (2001). *Self-regulated learning and academic achievement: Theoretical perspectives*. Routledge.

English Abstract

**The Mediating Role of Behavioral Self-Regulatory Processes in the Relationship between Self-Perception and Adolescent Functioning**

**Mahboubeh Fouladchang\***

**Masoumeh Zare\*\***

The purpose of this study was to investigate the mediating role of behavioral self-regulatory processes in the relationship between self-perception and adolescent functioning among high school students in Shiraz. Participants were 380 students (192 females and 188 males) who were selected through random cluster sampling. They completed the Self-Perception Profile for Adolescents, the Self-Regulation Questionnaire, and Adolescent Functioning Scale. The validity and reliability of the research scales were verified via factor analysis and Cronbach's alpha coefficient. Using SPSS 24 and AMOS 24, the descriptive data was analyzed to obtain the correlation matrix between the variables and to test the research hypotheses and model. The results showed that the research model fit well with the data collected. According to the findings, some dimensions of self-perception could directly predict positive development and antisocial behavior among the components of adolescent functioning. This means that behavioral conduct directly promotes positive development and reduces the anti-social behavior. Global self-worth can also directly and negatively predict emotional difficulties. Besides, the research hypothesis regarding the mediating role of behavioral self-regulation in the relationship between self-perception dimensions and adolescents' functioning was confirmed. The findings highlight the important role of behavioral self-regulation and self-perception in the development of adolescent functions including positive development, emotional difficulties, antisocial behaviors and oppositional behavior. Therefore, it is suggested that educational systems considered the formation of positive self-perception and self-awareness of adolescents as much as possible to provide the basis for improving self-regulation and increasing the positive functions of adolescence.

**Keywords:** adolescent functioning, behavioral self-regulation, self-perception

---

\* Associate Professor, Department of Educational Psychology, Shiraz University, Shiraz, Iran. (foolad@shirazu.ac.ir).

\*\* Ph.D. Candidate of Educational Psychology, School of Education & Psychology, Shiraz University, Shiraz, Iran. (Corresponding Author) (msmzare01@gmail.com).