

سرزندگی تحصیلی و ادراک از الگوی ارتباطی خانواده؛ نقش واسطه‌ای خودکارآمدی

محمدحسین دهقانی‌زاده*

دکتر مسعود حسین‌چاری**

دانشگاه شیراز

چکیده

هدف از این مطالعه بررسی اثر واسطه‌ای خودکارآمدی در رابطه‌ی بین ادراک از الگوهای ارتباطی خانواده و سرزندگی تحصیلی بود. در این مطالعه ۳۳۷ دانش‌آموز (۱۷۶ دختر و ۱۶۱ پسر) در مقطع متوسطه‌ی شهرستان مهریز در سال تحصیلی ۹۰-۹۱ شرکت داشتند که به روش نمونه‌گیری خوشه‌ای چندمرحله‌ای تصادفی انتخاب شده بودند. مشارکت‌کنندگان، پرسشنامه‌ی تجدید نظر شده‌ی الگوهای ارتباطی خانواده، پرسشنامه‌ی خودکارآمدی و پرسشنامه‌ی سرزندگی تحصیلی را تکمیل نمودند. برای بررسی پایایی این ابزارها از آلفای کرونباخ و برای بررسی روایی آن‌ها از روش تحلیل عامل و همسانی درونی استفاده شد. به طور کلی نتایج حاکی از آن بود که اول، برخی از ابعاد الگوهای ارتباطی خانواده به صورت مستقیم قدرت پیش‌بینی سرزندگی تحصیلی را دارند. دوم، برخی از ابعاد الگوهای ارتباطی خانواده پیش‌بینی‌کننده‌ی مستقیم ابعاد خودکارآمدی هستند. سوم، پس از بررسی ضریب مسیر بدست آمده معلوم شد که خودکارآمدی نقش واسطه‌ای میان جهت‌گیری گفت و شنود و سرزندگی تحصیلی دارد. یافته‌ها با توجه به پژوهش‌های پیشین به بحث گذاشته شده و پیشنهادهایی به منظور پژوهش بیشتر در این زمینه مطرح شد.

*کارشناس ارشد روان‌شناسی تربیتی (نویسنده مسئول)

**استادیار روان‌شناسی تربیتی

تاریخ پذیرش: ۱۳۹۱/۱۲/۲۰

تاریخ دریافت مقاله نهایی: ۱۳۹۱/۱۱/۲۷

تاریخ دریافت مقاله: ۱۳۹۱/۸/۱۶

واژه‌های کلیدی: الگوهای ارتباطی خانواده، خودکارآمدی، سرزندگی تحصیلی

مقدمه

انسان در گستره‌ی زندگی مسیر پر فراز و نشیبی را طی می‌کند که سرشار از چالش‌ها و فرصت‌ها است. در برخورد با چالش‌ها از توانمندی‌هایمان بهره می‌بریم تا بر این اساس، راهبردهایمان را برای مدیریت موقعیت‌انتظارات، درگیر شدن، سازگاری و کنار آمدن با چالش‌ها و نیازها هماهنگ کنیم. این توانمندی‌ها، شامل توانمندی‌های تاریخی، شخصی و زمینه‌ای^۱ است (کار^۲، ترجمه شریفی و نجفی‌زند، ۱۳۸۵).

فرصت‌ها، تهدیدها و چالش‌هایی که بستر کاربرد توانمندی‌های ذکر شده را ایجاد می‌کند را می‌توان در چند مقوله بیان کرد. نخستین مقوله چالش‌هایی هستند که به تکمیل مرحله‌ی بخصوصی از چرخه‌ی زندگی اختصاص دارند. برای مثال، اتمام دوره‌ی دبیرستان فرصت و چالشی است که با نوجوانی همراه است. دوم، فرصت‌ها و چالش‌هایی را شامل می‌شوند که با گذر از یک مرحله‌ی چرخه‌ی زندگی به مرحله‌ی بعدی ارتباط دارند که شامل ترک خانه و مانند آن است. سوم، چالش‌های مرتبط با ایجاد یا ترک عادت‌های پایدار هستند. از سوی دیگر، اداره‌ی بهتر خلق یا نوع‌دوستی بیشتر عادت‌های پایدار هستند که ممکن است بخواهیم در خود پرورش دهیم. چهارم، فرصت‌ها و چالش‌هایی هستند که به طور روزمره به وجود می‌آیند. رویدادها در هر یک از این مقوله‌ها ممکن است منابع کنار آمدن ما را تا بیشترین حد به چالش بکشند، اما این امکان هم است که فرصت‌هایی را برای رشد شخصی و تحول ما فراهم سازند (کار، ترجمه شریفی و نجفی‌زند، ۱۳۸۵).

اما بخش قابل توجهی از چالش‌های زندگی مربوط به دوره‌ی نوجوانی است که چالش‌های تحصیلی (از جمله؛ نمرات ضعیف، سطوح استرس، تهدید اعتماد به نفس در نتیجه عملکرد، کاهش انگیزش و تعامل و...) از این موارد است. دوران تحصیل، دوره‌ای از زندگی است که در آن تغییرات شناختی و اجتماعی سریعی اتفاق می‌افتد (اسپیر^۳، ۲۰۰۰). از این رو انطباق و سازگاری با فرصت‌ها و چالش‌های تحصیلی مورد توجه پژوهشگران تعلیم و تربیت بوده است. بدین‌سان، عواملی که موجب سازگاری هرچه بیشتر آدمی با نیازها، چالش‌ها و تهدیدهای زندگی می‌شوند، بنیادی‌ترین سازه‌های موجود مورد بررسی رویکرد مثبت می‌باشند. سازگاری شامل عرصه‌های مختلفی است؛ سازگاری در انتقال به

محیط یا موقعیت جدید، سازگاری در روابط بین فردی و سازگاری در موقعیت‌های آموزشی که از آن تحت عنوان سازگاری تحصیلی^۴ یاد می‌شود. سازگاری تحصیلی به توانمندی فراگیران در انطباق با شرایط و الزامات تحصیل و نقش‌هایی اشاره دارد که مدرسه به عنوان یک نهاد اجتماعی فراروی آن‌ها قرار می‌دهد (پتوس^۵، ۲۰۰۶).

در دیدگاه‌های مختلف مجموعه توانایی‌ها و استعداد‌های درونی که در نحوه‌ی این سازگاری دخالت دارند، مورد توجه قرار گرفته است. از جمله این توانایی‌ها و استعدادها که موجب سازگاری افراد در برابر تهدیدها، موانع، سختی‌ها و فشارها در حیطه‌ی تحصیلی می‌شود، سرزندگی تحصیلی^۶ است. سرزندگی تحصیلی، تاب‌آوری تحصیلی را در چارچوب زمینه‌ی روان‌شناسی مثبت منعکس می‌کند. سرزندگی تحصیلی به صورت توانایی دانش‌آموزان برای موفقیت در برخورد با موانع و چالش‌های تحصیلی که در مسیر زندگی تحصیلی معمول هستند، تعریف شده است (مارتین و مارش^۷، ۲۰۰۸). همچنین سرزندگی تحصیلی به پاسخ مثبت، سازنده و انطباقی به انواع چالش‌ها و موانعی که در عرصه‌ی مداوم و جاری تحصیلی، تجربه می‌شوند؛ اشاره دارد (پوتواین، کونورس، سیمز، و داگلاس - آسبورن^۸، ۲۰۱۱). سرزندگی تحصیلی، توانایی برخورد با چالش‌ها و موانع زندگی روزانه تحصیلی است. مارتین و مارش (۲۰۰۶، ۲۰۰۸) تصریح کردند که سؤالات چالش‌برانگیزی وجود دارند که در زمینه‌ی تحصیلی نیاز به توجه دارند. مدارس و دیگر محیط‌های آموزشی مکان‌هایی هستند که در آن‌ها چالش‌های تحصیلی، موانع و فشارها، حقیقت‌پایدار زندگی تحصیلی هستند و پژوهش‌های انجام شده به طور واضح این امر را حمایت می‌کنند (به عنوان مثال، فین و راک^۹، ۱۹۹۷؛ گنزالز و پادایلا^{۱۰}، ۱۹۹۷؛ کترال^{۱۱}، ۱۹۹۸؛ اوراستریت و براون^{۱۲}، ۱۹۹۹؛ مارتین و مارش، ۲۰۰۶، ۲۰۰۸).

با توجه به این که اکثر نوجوانان ۱۶ تا ۱۸ سال در محیط تحصیلی هستند، لازم است که ناملایمات تحصیلی و راه‌هایی را که با این مشکلات برخورد می‌کنند دانسته شود. بنابراین بهتر است که پیشایندها یا عوامل تأثیرگذار بر روی ظرفیت دانش‌آموزان در برخورد با چالش‌های تحصیلی را که موجب سرزندگی است، شناسایی کرد. پیشایندهای سرزندگی تحصیلی در سه سطوح مختلف روانی^{۱۳}، عوامل مربوط به مدرسه و مشارکت^{۱۴} در فرایند تحصیل، و عوامل مربوط به خانواده و همسالان^{۱۵} مورد توجه قرار گرفته است (مارتین و مارش، ۲۰۰۸).

به منزله‌ی بخشی از پیشایندهای خانواده و همسالان؛ می‌توان از حمایت خانواده، ارتباط با یک فرد جامعه‌پسند، شبکه‌های غیررسمی دوستان، مسئولیت همسالان در قبال آموزش و پرورش، والدین مقتدر و مراقب، و پیوستن به انجمن‌های جامعه‌پسند نام برد که شواهد تجربی زیادی (از جمله، آلو^{۱۶}، ۱۹۹۱؛ کترال، ۱۹۹۸؛ گنزالز و پادایلا، ۱۹۹۷؛ ماستن و کوتسورث^{۱۷}، ۱۹۹۸؛ مک‌میلان و رید^{۱۸}، ۱۹۹۴؛ وایمن^{۱۹}، ۲۰۰۲؛ وُیدانوف و دانلی^{۲۰}، ۱۹۹۹) از نقش این پیشایندها در رشد سازگاری، شایستگی و موفقیت تحصیلی حمایت می‌کنند. خانواده به عنوان یکی از زمینه‌هایی است که در سرزندگی تحصیلی فرزندان نقش مؤثری دارد. هنگامی که فرزندان در زمینه‌های خانوادگی متنوع رشد می‌کنند، این زمینه‌ها به عنوان مهم‌ترین عامل برای رشد فیزیکی و روانی آن‌ها مطرح می‌شود. خانواده کارکردهای فراوانی دارد و بر اساس همین کارکردها، بر فرزندان تأثیر می‌گذارد و به سهم خود شیوه‌ی رفتار آن‌ها را در محیط تعیین می‌کند. الگوی ارتباطی خانواده یکی از کارکردهایی است که قادر به تأثیرگذاری بر فرزندان می‌باشد (کوئرنر، فیتزپاتریک^{۲۱}، ۲۰۰۲). ریچی و فیتزپاتریک (۱۹۹۰) و فیتزپاتریک و ریچی^{۲۲} (۱۹۹۴) با بررسی نظریه‌ی مک‌لئود و چفی (۱۹۷۲) که دو بعد جهت‌گیری اجتماعی و جهت‌گیری مفاهیم را برای توصیف ارتباطات درون خانواده به کار بردند، دو بعد زیربنایی جهت‌گیری گفت و شنود و جهت‌گیری همنوایی را در الگوهای ارتباطی خانواده شناسایی کردند. کوئرنر و فیتزپاتریک (۲۰۰۲)، جهت‌گیری گفت و شنود را به میزانی که خانواده‌ها فضای آزاد و راحتی برای شرکت اعضای خانواده در موضوعات مختلف ایجاد می‌کند، بیان کرده‌اند. جهت‌گیری همنوایی نیز عبارت است از مقداری که خانواده‌ها بر روی یکسان بودن نگرش‌ها، ارزش‌ها و عقاید تأکید می‌کنند. ترکیب این دو بعد، چهار طرحواره ارتباطات خانوادگی را ایجاد می‌کند (فیتزپاتریک و ریچی، ۱۹۹۴) که الگوهای ارتباطات خانواده خوانده می‌شوند (کوئرنر و فیتزپاتریک، ۱۹۹۷، ۲۰۰۲).

بر طبق طبقه‌بندی فیتزپاتریک و ریچی (۱۹۹۴) هر الگو، نوع خاصی از خانواده‌ها را توصیف می‌کند. این چهار نوع الگو یا چهار نوع خانواده از ترکیب وضعیت‌های زیاد یا کم بر روی پیوستارهای ابعاد جهت‌گیری گفت و شنود و جهت‌گیری همنوایی حاصل می‌شوند و عبارتند از: خانواده‌ی توافق‌کننده^{۲۳}، خانواده‌ی کثرت‌گرا^{۲۴}، خانواده‌ی حفظ‌کننده^{۲۵} و خانواده‌ی بی‌قید^{۲۶}.

روابط عاطفی پدر و مادر با فرزندان نقش بسیار مهمی در فرایند رشد و سازگاری دانش‌آموزان دارد، بدین صورت که اگر محبت و یک‌رنگی بر فضای خانواده حاکم باشد، فرزندان فرصت می‌یابند تا بدون نگرانی و ترس از تنبیه شدن، به ابراز وجود بپردازند و در موارد لازم از طریق رفتار انطباقی و سازگارانه از حقوق خود دفاع کنند (حقیقی، شکرکن، و موسوی‌شوشتری، ۱۳۸۱). لویز^{۲۷} (۲۰۰۱) در بررسی روابط بین ساختار خانواده، جدایی روان‌شناختی و سازگاری تحصیلی دریافت که بین تضاد در دل‌بستگی دانش‌آموز-والدین و سازگاری تحصیلی آن‌ها رابطه وجود دارد (به نقل از استور^{۲۸}، ۲۰۰۴).

جردس و مالینکورت^{۲۹} (۱۹۹۴)، نیز دریافتند که عوامل عاطفی یا روانی می‌تواند با سازگاری دانش‌آموزان مرتبط باشد. مسائلی چون اضطراب، افسردگی، اختلاف بین والدین و دانش‌آموز و ارتباط ضعیف بین دانش‌آموز و پدر و مادرش می‌تواند بر تعداد زیادی از عوامل مقابله‌ای مثل سازگاری تحصیلی، سازگاری شخصی و اجتماعی، مهارت‌های اجتماعی، مهارت‌های تصمیم‌گیری، سلامت روانی و حمایت اجتماعی تأثیری منفی داشته باشد.

در مجموع پژوهش‌های ذکر شده نشان دادند که الگوهای ارتباطی خانواده نقش بسزایی در سازگاری، انطباق و سرزندگی دانش‌آموزان دارد. علاوه بر این، الگوهای ارتباطی خانواده به ویژه ارتباط مؤثر والدین با دانش‌آموزان، به ایجاد و افزایش خودکارآمدی و اطمینان آنان در برخورد مؤثر با تکالیف و چالش‌های تحصیلی، کمک می‌کند (لنت، براون و جورج^{۳۰}، ۱۹۹۷).

در زمره‌ی پیشایندهای روانی، خودکارآمدی را می‌توان از عوامل مؤثر بر سرزندگی تحصیلی دانست که توسط آلبرت باندورا در قالب نظریه‌ی شناختی-اجتماعی مطرح گردید (باسول^{۳۱}، ۲۰۱۰). باندورا (۲۰۰۱) معتقد است که خودکارآمدی اساس عاملیت انسانی است. وی خودکارآمدی را مهم‌ترین عامل تعیین‌کننده‌ی فعالیت‌هایی می‌داند که بر می‌گزینیم. همین خودکارآمدی است که موجب می‌شود تا پس از سرخوردگی یا رویارویی با تجربه‌ی ناکامی‌زا هنوز هم به فعالیت ادامه دهیم. باندورا (۱۹۹۱) از میان مهم‌ترین عوامل در تبیین رفتارها، فعالیت‌ها و کنترل کارکرد انسانی، هیچ کدام را مؤثرتر از خودکارآمدی نمی‌داند. از دیدگاه باندورا، پاسترلی، باربارانلی و کاپرارا^{۳۲} (۱۹۹۹) خودکارآمدی یک متغیر چند بعدی است و باید در حیطه‌های متفاوت مورد ارزیابی قرار گیرد. بر این اساس آنان

سه حوزه‌ی اصلی خودکارآمدی تحصیلی، اجتماعی و هیجانی را در نظر گرفتند. خودکارآمدی تحصیلی^{۳۳} در ارتباط با احساس توانایی فرد در اداره‌ی فعالیت‌های یادگیری، احاطه بر موضوعات درسی و برآورده کردن انتظارات تحصیلی است (موریس^{۳۴}، ۲۰۰۱). خودکارآمدی اجتماعی^{۳۵}، به معنای ظرفیت‌های فرد در مواجهه با چالش‌های اجتماعی، احساس توانایی در روابط با همسالان و توانایی مدیریت ناسازگاری‌های بین فردی است (موریس، ۲۰۰۱). موریس (۲۰۰۱) خودکارآمدی هیجانی^{۳۶} را توانایی ادراک شده چیرگی بر هیجان‌ات منفی توسط فرد تعریف می‌کند. به عبارتی، باورهای خودکارآمدی هیجانی، به عنوان توانایی شخص برای تنظیم و تعدیل هیجان‌های مناسب و دوری از شرایط هیجانی منفی در شرایط خاص تعریف می‌شود یا بازگشت به حالت طبیعی، در حالات تجربه‌ی هیجان‌ات منفی تلقی کرد.

خودکارآمدی به عنوان یک متغیر شخصیتی، نقش بسزایی در برخورد فرد با مسائل زندگی دارد (براون و انیوی^{۳۷}، ۲۰۰۵؛ شوارزر و جراسالم^{۳۸}، ۱۹۹۵) و به عنوان یک ویژگی شخصیتی پیش‌بینی‌کننده، قادر است در موقعیت‌های تحصیلی و آموزشی، عاملی تأثیرگذار باشد (سالامی و اوگوندوکن^{۳۹}، ۲۰۰۹). دانش‌آموزانی که باورهای خودکارآمدی خودتنظیم و تحصیلی قوی را رشد می‌دهند، بهتر می‌توانند یادگیری‌شان را اداره کنند و موانع و فشارهای اجتماعی را تحمل کنند و در رفتارهایی مثل بزهکاری که می‌تواند پیشرفت تحصیلی‌شان را تحلیل ببرد، درگیر شوند (کارول^{۴۰} و همکاران، ۲۰۰۹). بنابراین، باورهای دانش‌آموزان در مورد توانایی‌هایشان، بر روی انجام فعالیت‌های اصلی تحصیلی، آرمان‌های تحصیلی، سطح علاقه در فعالیت‌های عقلانی، و دستاوردهای تحصیلی تأثیر می‌گذارد (هاکت^{۴۱}، ۱۹۹۵؛ هولدن، مونچر، شینک، و بارکر^{۴۲}، ۱۹۹۰؛ شانک^{۴۳}، ۱۹۹۰؛ زیمرمن^{۴۴}، ۱۹۹۰).

بنابراین، زندگی تحصیلی از مهم‌ترین دوره‌های زندگی فرد است که بر تربیت و یادگیری ثمربخش و موفقیت‌آمیز فرد تأثیر می‌گذارد و در آنجا لیاقت‌ها و توانایی‌ها به بار می‌نشیند و پیشرفت‌های علمی حاصل می‌شود. اما در زندگی روزانه‌ی تحصیلی، دانش‌آموزان با انواع چالش‌ها، موانع و فشارهای خاص این دوره (از جمله؛ نمرات ضعیف، سطوح استرس، تهدید اعتماد به نفس در نتیجه‌ی عملکرد، کاهش انگیزش و تعامل و...) مواجه می‌شوند. برخی از دانش‌آموزان در برخورد با این موانع و چالش‌ها موفق عمل می‌-

کنند، اما گروهی دیگری از دانش‌آموزان در این زمینه ناموفق هستند. بر این اساس، به منظور آگاهی از تأثیر عوامل بافتی و روانی (الگوهای ارتباطی خانواده و خودکارآمدی)، به عنوان عناصر اصلی بر میزان سرزندگی تحصیلی دانش‌آموز، پژوهش حاضر انجام شد. به طور مشخص‌تر، هدف پژوهش حاضر آن بود که نقش واسطه‌ای خودکارآمدی را در رابطه‌ی الگوهای ارتباطی خانواده با سرزندگی تحصیلی بررسی نماید. با توجه به مطالب بیان شده تحقیق حاضر در پی پاسخ‌گویی به سوالات پژوهشی زیر است:

۱- آیا بر اساس الگوهای ارتباطی خانواده، می‌توان سرزندگی تحصیلی دانش‌آموزان را پیش‌بینی کرد؟

۲- آیا بر اساس الگوهای ارتباطی خانواده، می‌توان خودکارآمدی دانش‌آموزان را پیش‌بینی کرد؟

۳- آیا خودکارآمدی می‌تواند نقش واسطه‌ای بین الگوهای ارتباطی خانواده به عنوان متغیر درون‌زاد و سرزندگی تحصیلی داشته باشد؟

روش

طرح این پژوهش از نوع همبستگی است. الگوهای ارتباطی خانواده متغیر درون‌زاد، خودکارآمدی متغیر واسطه‌ای و سرزندگی تحصیلی متغیر برون‌زاد نهایی می‌باشد.

جامعه آماری، نمونه و روش نمونه‌گیری

نمونه‌ی مورد بررسی شامل ۳۶۰ دانش‌آموز شهر مهریز بود که از این تعداد ۱۸۰ نفر دختر و ۱۸۰ نفر پسر بودند. روش نمونه‌گیری مورد استفاده در این پژوهش، روش نمونه‌گیری خوشه‌ای چند مرحله‌ای بود. به این صورت که در مرحله اول از بین تمام مدارس دبیرستان شهر مهریز ۶ مدرسه و در هر مدرسه ۴ کلاس به طور تصادفی انتخاب شد و کلیه افراد آن چهار کلاس مورد آزمون قرار گرفتند. از مجموع ۳۶۰ پرسشنامه‌ی تکمیل شده، ۲۳ پرسشنامه به دلیل عدم دقت یا نقص در پاسخ‌گویی مورد تحلیل قرار نگرفت و در تحلیل نهایی نمونه‌ی پژوهش به ۳۳۷ نفر (۱۷۶ دختر و ۱۶۱ پسر) تقلیل یافت. لازم به ذکر است که دامنه‌ی سنی آزمودنی‌ها ۱۸-۱۶ سال بود.

ابزار سنجش

به منظور جمع‌آوری اطلاعات مربوط به متغیرهای مختلف پژوهش از سه ابزار شامل مقیاس تجدیدنظرشده‌ی الگوهای ارتباطی خانواده، پرسشنامه‌ی ابعاد خودکارآمدی، و پرسشنامه‌ی سرزندگی تحصیلی استفاده شد. در ادامه به معرفی هر یک از مقیاس‌های مذکور پرداخته شده است.

۱- پرسشنامه‌ی الگوهای ارتباطی خانواده: این ابزار یک مقیاس خودسنجی است که توسط فیتزپاتریک و ریچی (۱۹۹۴) طراحی شده و بدین وسیله درجه موافقت یا عدم موافقت پاسخ‌دهنده را در دامنه‌ای پنج درجه‌ای (۵ = کاملاً موافقم، ۱ = کاملاً مخالفم) درباره‌ی ۲۶ گویه که در زمینه ارتباطات خانوادگی او هستند، خواهد سنجید. این ابزار ابعاد گفت و شنود و همنوایی را می‌سنجد، بدین صورت که ۱۱ گویه اول مربوط به بعد همنوایی و ۱۵ گویه بعد مربوط به بعد گفت و شنود است.

کوثرنر و فیتزپاتریک (۲۰۰۲) روایی محتوایی، ملاکی و سازه و پایایی (آلفای کرونباخ و بازآزمایی) این مقیاس را مطلوب گزارش کرده‌اند. در ایران نیز کوروش‌نیا (۱۳۸۵)، پایایی این ابزار را به روش ضریب آلفای کرونباخ برای بعد گفت و شنود ۰/۸۷ و برای بعد همنوایی ۰/۸۱ به دست آورده است. همچنین روایی مطلوبی را برای این آزمون (تحلیل عاملی و همسانی درونی) گزارش نموده است. در پژوهش وی ضریب همبستگی ابعاد با نمره کل نیز به ترتیب ۰/۷۵ و ۰/۴۴ بودند.

در پژوهشی که کشتکاران (۱۳۸۸) انجام داده است، میزان پایایی کل به روش آلفای کرونباخ ۰/۷۴؛ و برای خرده مقیاس گفت و شنود ۰/۸۷؛ و برای خرده مقیاس همنوایی ۰/۸۳ بدست آورده است. همچنین بعد از تکرار آزمون با فاصله دو هفته میزان پایایی باز آزمایی ۰/۹۰ برای کل مقیاس و برای بعد همنوایی ۰/۸۷؛ و برای بعد گفت و شنود برابر با ۰/۹۷ بود.

در پژوهش حاضر برای محاسبه پایایی از آلفای کرونباخ استفاده شد، که ضریب پایایی برای جهت‌گیری‌های همنوایی و گفت و شنود به ترتیب، ۰/۷۱، ۰/۷۹ محاسبه شد. به دلیل اینکه روایی این پرسشنامه توسط پژوهشگران متعدد (تجلی و اردلان، ۱۳۸۹؛ رحیمی و یوسفی، ۱۳۸۹؛ فراهتی، فتحی‌آشتیانی و مرادی، ۱۳۹۰؛ و شهرکی‌ثانوی، نویدیان، انصاری مقدم و فرجی‌شوی، ۱۳۹۰) احراز و شواهد کافی برای روایی آن ارائه شده است، در این

پژوهش روایی این مقیاس محرز دانسته شد.

۲- مقیاس ابعاد خودکارآمدی: مقیاس ابعاد خودکارآمدی^{۴۵} در سال ۲۰۰۱ توسط موریس برای بررسی خودکارآمدی در نوجوانان فراهم گردید که دارای ۲۴ گویه و سه حوزه خودکارآمدی تحصیلی، خودکارآمدی اجتماعی و خودکارآمدی هیجانی می‌باشد. هر بعد شامل ۸ گویه است که گویه‌های ۱ تا ۸ برای خودکارآمدی تحصیلی، گویه‌های ۹ تا ۱۶ خودکارآمدی اجتماعی و گویه‌های ۱۷ تا ۲۴ خودکارآمدی هیجانی است. پاسخ در این پرسشنامه بر مبنای طیف ۵ درجه‌ای از نوع لیکرت محاسبه شد. برای تعیین روایی پرسشنامه، موریس (۲۰۰۱) علاوه بر همبستگی هر بعد با نمره کل از روش تحلیل عامل به شیوه‌ی تحلیل مؤلفه‌های اصلی با چرخش متعامد استفاده کرده است و همبستگی با بعد کل مورد تأیید قرار گرفت که برای بعد خودکارآمدی تحصیلی ۰/۳۰، بعد خودکارآمدی اجتماعی ۰/۱۰ و بعد خودکارآمدی هیجانی ۰/۴۷ بودند، موریس پایایی این ابزار را با استفاده از ضریب آلفای کرونباخ به ترتیب برای خودکارآمدی کل، خودکارآمدی تحصیلی، خودکارآمدی اجتماعی و خودکارآمدی هیجانی برابر با ۰/۸۸، ۰/۸۵، ۰/۸۸ و ۰/۸۶ گزارش کرد.

در پژوهش حاضر برای تعیین پایایی ابزار از روش آلفای کرونباخ استفاده شد که میزان آن‌ها در هر بعد بدین قرار است: بعد خودکارآمدی تحصیلی ۰/۷۰؛ بعد خودکارآمدی اجتماعی برابر با ۰/۶۹؛ و بعد خودکارآمدی هیجانی برابر با ۰/۷۴. برای بررسی روایی پرسشنامه از روش همبستگی هر گویه با ابعاد استفاده شد که ضریب آن‌ها بدین قرار است: بعد خودکارآمدی تحصیلی بین ۰/۵۱ تا ۰/۶۱؛ بعد اجتماعی بین ۰/۴۹ تا ۰/۶۰؛ هیجانی بین ۰/۴۵ تا ۰/۶۹.

۳- پرسشنامه‌ی سرزندگی تحصیلی: حسین‌چاری و دهقانی‌زاده (۱۳۹۱) پرسشنامه‌ی سرزندگی تحصیلی را با الگوگیری از مقیاس سرزندگی تحصیلی مارتین و مارش (۲۰۰۶) که دارای ۴ گویه است، توسعه دادند. برای اجرای این مقیاس در فرهنگ ایرانی، ابتدا یک متخصص رشته‌ی روان‌شناسی و یک متخصص در رشته‌ی زبان انگلیسی متن سؤال‌های مقیاس را به فارسی ترجمه کردند. بعد از ترجمه‌ی گویه‌های مقیاس مارتین و مارش (۲۰۰۶)، تعدادی گویه بر اساس فرم اصلی مقیاس بازنویسی شدند و در مورد گویه‌ها از اساتید روان‌شناسی تربیتی نظرخواهی شد. برای اجرای مقدماتی و رفع نقیصه‌ها، این

گویه‌ها بر روی گروهی از دانش‌آموزان (۳۰ پسر و ۳۰ دختر) دبیرستانی شهرستان مهریز، اجرا شد. پس از اجرای این گویه‌ها نسخه‌ی نهایی مورد بازنویسی قرار گرفت، که حاصل بازنویسی ۱۰ گویه بود. سپس گویه‌های مذکور در یک مطالعه‌ی مقدماتی مجدداً روی نمونه‌ای شامل ۱۸۶ نفر از دانش‌آموزان دبیرستان که به روش خوشه‌ای تصادفی انتخاب شدند، اجرا و خصوصیات روان‌سنجی آن بررسی شد.

نتایج حاصل از این بررسی نشان داد که ضرایب آلفای کرونباخ به دست آمده با حذف گویه‌ی ۸، برابر با ۰/۸۰ و ضریب بازآزمایی برابر با ۰/۷۳ بود. همچنین دامنه‌ی همبستگی گویه‌ها با نمره‌ی کل بین ۰/۵۱ تا ۰/۶۸ می‌باشد. این نتایج بیانگر این است که گویه‌ها از همسانی درونی و ثبات رضایت بخشی برخوردارند. به منظور بررسی ساختار عاملی (روایی سازه) پرسشنامه، از تحلیل مؤلفه‌ی اصلی با چرخش متعامد واریماکس در سطح گویه استفاده شد. نتایج بطور کلی نشان می‌دهد که حذف سؤال ۸ افزایشی در ضریب پایایی آزمون که ۰/۷۵ بود، ایجاد می‌کند. بنابراین سؤال ۸ حذف شد.

نتایج آزمون‌های میزان کفایت نمونه‌برداری کیسر - میر - الکین^{۴۶} (۰/۸۳) و آزمون کرویت بارتلت^{۴۷} (۳۶۰/۶۱۱) نشان وجود شواهد کافی برای انجام تحلیل عامل بود. نمودار سنگ‌ریزه^{۴۸} و مقادیر ارزش‌های ویژه بالاتر از یک نشان داد که یک عامل قابل استخراج است. در مجموع ۹ گویه‌ی مذکور ۳۷ درصد واریانس متغیر سرزندگی تحصیلی را تبیین کرد. گویه‌های مقیاس سرزندگی تحصیلی به همراه بار عاملی آن‌ها در جدول ۱ آمده است.

جدول ۱: ماتریس عامل مقیاس همبستگی با استفاده از روش محور اصلی با چرخش واریماکس

بار عاملی	گویه‌ها
۰/۶۴	۱- اگر روزی در مدرسه نمره‌ی بدی بگیرم، باز هم می‌دانم که روز خوب و خوشی خواهم داشت.
۰/۵۶	۲- اگر درس‌ها زیاد باشند و من وقت کافی نداشته باشم؛ می‌دانم چطور با شرایط کنار بیایم و خوش هم باشم.
۰/۶۰	۳- می‌دانم که اگر نمره‌ی بدی بگیرم، همچنان اعتماد به نفسم بالا خواهد بود.
۰/۵۰	۴- اگر معلم زیر برگه یا دفترم بنویسد «خیلی بد»؛ مواظب هستم اعصابم خرد نشود و روزم خراب نشود.
۰/۶۳	۵- اجازه نمی‌دهم استرس درس خواندن، خوشی‌هایم را از بین ببرد.

بار عاملی	گویه‌ها
۰/۶۷	۶- اگر نمره‌ی بدی بگیرم، باعث نمی‌شود با دوستانم در مدرسه خوش نباشم.
۰/۵۵	۷- حتی روزهایی که برای امتحان آمادگی کافی ندارم، در کنار بچه‌های مدرسه خوش هستم.
۰/۶۵	۹- اگر وقت کافی برای درس خواندن نداشته باشم؛ باز هم سعی می‌کنم اعتماد به نفسم را حفظ کنم.
۰/۷۰	۱۰- اگر معلم از من بپرسد و نتوانم جواب دهم، خونسردی خودم را حفظ می‌کنم و بعد از کلاس هم خوش اخلاقم.

در پژوهش حاضر به منظور بررسی روایی این ابزار از روش همسانی درونی و به منظور بررسی پایایی آن از ضریب آلفای کرونباخ استفاده شد. در مورد روایی آن نشان داده شد که این مقیاس از همسانی درونی بر خوردار است. در رابطه با پایایی این ابزار، ضریب آلفای کرونباخ برابر ۰/۷۷ بود.

یافته‌ها

ابتدا یافته‌های توصیفی متغیرهای پژوهش و سپس چگونگی رابطه‌ی متغیرهای پژوهش و به عنوان مقدمه‌ی تحلیل‌های بعدی همبستگی آن‌ها با یکدیگر محاسبه شد. نتایج در جدول ۲ آورده شده است.

جدول ۲: ماتریس همبستگی، میانگین و انحراف معیار متغیرهای پژوهش

متغیرها	۱	۲	۳	۴	۵	۶	M	SD
۱- سرزندگی تحصیلی	۱						۳۰/۷۰	۶/۴۸
۲- جهت‌گیری همنوایی	۰/۰۲	۱					۳۰/۲۴	۷/۵۰
۳- جهت‌گیری گفت و شنود	*۰/۱۶	-۰/۰۷	۱				۵۰/۸۴	۱۰/۰۵
۴- خودکارآمدی تحصیلی	*۰/۳۴	۰/۰۱	*۰/۴۰	۱			۲۶/۵۶	۵/۰۷
۵- خودکارآمدی اجتماعی	*۰/۳۳	۰/۰۹	*۰/۲۸	*۰/۴۸	۱		۲۶/۹۴	۵/۳۳
۶- خودکارآمدی هیجانی	*۰/۴۱	۰/۰۹	*۰/۲۹	*۰/۴۶	*۰/۳۷	۱	۲۵/۲۲	۵/۶۴

$p < * 0.01$

یافته‌های موجود در جدول ۲ (ماتریس همبستگی متغیرها در کل نمونه‌ی مورد مطالعه) حاکی از ارتباط بین متغیرهای برون‌زاد، واسطه‌ای و درون‌زاد مدل است که مجوز

لازم برای انجام تحلیل‌های آماری بعدی را می‌دهد. برای پاسخ‌گویی به سؤال‌های پژوهش، از رگرسیون چندگانه به صورت سلسله‌مراتبی همزمان^{۴۹} مطابق با مراحل بارون و کنی^{۵۰} (۱۹۸۶) استفاده شد. به منظور بررسی اثر الگوهای ارتباطی خانواده بر سرزندگی تحصیلی، این متغیر به عنوان متغیر درون‌زاد و سرزندگی تحصیلی دانش‌آموزان، به عنوان متغیر برون-زاد، وارد معادله‌ی رگرسیونی شدند. خلاصه‌ی نتایج در جدول ۳ ارائه شده است.

جدول ۳: رگرسیون سرزندگی تحصیلی روی الگوهای ارتباطی خانواده

متغیر پیش‌بین	F	P	R	R ²	β	t	p<
گفت و شنود	۴/۷۰	۰/۰۱	۰/۱۶	۰/۲	۰/۱۶	۳/۰۴	۰/۰۰۳
همنوایی					۰/۰۳	۰/۶۱	N.S

همان‌گونه که در جدول ۳ ملاحظه می‌شود، از ابعاد الگوهای ارتباطی خانواده، بعد گفت و شنود به صورت مثبت، سرزندگی تحصیلی را پیش‌بینی می‌کند ($p < ۰/۰۰۳$). اما بعد همنوایی، از قدرت پیش‌بینی معنادار برای سرزندگی تحصیلی (N.S)، $\beta = ۰/۰۳$ برخوردار نبود.

در دومین گام، امکان پیش‌بینی ابعاد خودکارآمدی بر اساس الگوهای ارتباطی خانواده بررسی شد. به منظور بررسی اثر الگوهای ارتباطی خانواده بر ابعاد خودکارآمدی، این متغیر به عنوان متغیر درون‌زاد و ابعاد خودکارآمدی، به عنوان متغیر برون‌زاد، وارد معادله‌ی رگرسیونی شدند. خلاصه‌ی نتایج تحلیل مذکور در جدول ۴ آورده شده است.

جدول ۴: رگرسیون ابعاد خودکارآمدی روی الگوی ارتباطی خانواده

متغیر درون‌زاد	متغیر برون‌زاد	F	p<	R	R ²	β	t	p<
خودکارآمدی تحصیلی	گفت و شنود	۳۶/۲۶	۰/۰۰۱	۰/۴۲	۰/۱۶	۰/۴۱	۸/۳۴	۰/۰۰۱
همنوایی	همنوایی					۰/۸	۰/۸۵	N.S
خودکارآمدی اجتماعی	گفت و شنود	۱۷/۴۰	۰/۰۰۱	۰/۳۰	۰/۰۹	۰/۲۹	۵/۵۸	۰/۰۰۱
همنوایی	همنوایی					۰/۰۵	۰/۶۸	N.S
خودکارآمدی هیجانی	گفت و شنود	۱۳/۴۴	۰/۰۰۱	۰/۳۲	۰/۱۰	۰/۲۹	۵/۷۳	۰/۰۰۱
همنوایی	همنوایی					۰/۰۶	۰/۸۴	N.S

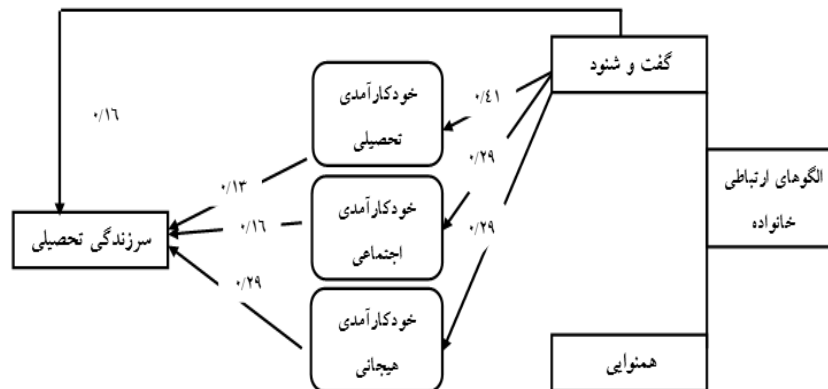
نتایج جدول ۴ نشانگر آن است که بعد جهت‌گیری گفت و شنود از ابعاد الگوهای ارتباطی خانواده به صورت مثبت پیش‌بینی‌کننده‌ی معنادار خودکارآمدی تحصیلی ($\beta = ۰/۴۱, p < ۰/۰۰۱$)، خودکارآمدی اجتماعی ($\beta = ۰/۲۹, p < ۰/۰۰۱$) و خودکارآمدی هیجانی ($\beta = ۰/۲۹, p < ۰/۰۰۱$) بوده است. اما بعد همنوایی، از قدرت پیش-بینی معناداری برای خودکارآمدی تحصیلی ($\beta = ۰/۰۸, N.S$)، خودکارآمدی اجتماعی ($\beta = ۰/۰۵, N.S$) و خودکارآمدی هیجانی ($\beta = ۰/۰۶, N.S$) برخوردار نبود. در گام سوم، اثر همزمان متغیرهای الگوهای ارتباطی خانواده و ابعاد خودکارآمدی بر سرزندگی تحصیلی بررسی شد. در واقع هدف این مرحله، بررسی امکان واسطه‌گری خودکارآمدی با کنترل ابعاد الگوهای ارتباطی خانواده بود. خلاصه‌ی نتایج به دست آمده در جدول ۵ ارائه شده است.

جدول ۵: رگرسیون سرزندگی تحصیلی روی خودکارآمدی، الگوهای ارتباطی خانواده

متغیر درون‌زاد	F	p	R	R ²	β	t	p <
گفت و شنود					-۰/۰۲	۰/۵۵	N.S
همنوایی					-۰/۰۴	۰/۸۰	N.S
خودکارآمدی تحصیلی	۱۸/۶۲	۰/۰۰۱	۰/۴۶	۰/۲۲	۰/۱۳	۲/۱۷	۰/۰۳
خودکارآمدی اجتماعی					۰/۱۶	۲/۹۵	۰/۰۰۳
خودکارآمدی هیجانی					۰/۲۹	۵/۳۱	۰/۰۰۱

با توجه به جدول پنجاه ابعاد الگوهای ارتباطی خانواده، بعد جهت‌گیری گفت و شنود ($\beta = -۰/۰۲, N.S$) و بعد جهت‌گیری همنوایی ($\beta = -۰/۰۴, N.S$) رابطه‌ی معناداری با سرزندگی تحصیلی ندارند. لازم به ذکر است که با افزایش قابل توجه مقدار R² و همزمان با کاهش معنادار ضرایب بتا در این بعد، از مرحله‌ی دوم به سوم می‌توان گفت، ابعاد خودکارآمدی برای این بعد نقش واسطه‌ای ایفا می‌کند. چنین نظری بر اساس نظر بارون و کنی (۱۹۸۶) بیانگر آن است که متغیر خودکارآمدی، بین الگوهای ارتباطی خانواده و سرزندگی تحصیلی نقش واسطه‌گری ایفا می‌کند. ابعاد خودکارآمدی که در این تحلیل به

صورت همزمان با متغیر پیش‌گفته وارد تحلیل رگرسیون شده بود نیز به صورت مثبت، سرزندگی تحصیلی را پیش‌بینی کردند. شکل ۱ نشان‌دهنده‌ی نتایج نهایی، می‌باشد.



شکل ۱: روابط کلی بین متغیرهای پژوهش

همان‌گونه که شکل ۱ نشان می‌دهد، متغیر ابعاد خودکارآمدی می‌تواند در رابطه بین الگوهای ارتباطی خانواده از یک‌سو و سرزندگی تحصیلی دانش‌آموزان از سوی دیگر، نقش واسطه‌ای ایفا نماید.

بحث و نتیجه‌گیری

هدف پژوهش حاضر، پیش‌بینی سرزندگی تحصیلی دانش‌آموزان با توجه به ادراک آن‌ها از الگوهای ارتباطی خانواده و خودکارآمدی بود. در عین حال امکان واسطه‌گری خودکارآمدی دانش‌آموزان در روابط بین متغیرهای مذکور نیز بررسی شد. به منظور بررسی این سؤال که «آیا بر اساس ابعاد الگوهای ارتباطی خانواده می‌توان سرزندگی تحصیلی را پیش‌بینی کرد؟»؛ نتایج نشان داد جهت‌گیری گفت و شنود خانواده پیش‌بینی‌کننده‌ی مثبت و معنادار سرزندگی تحصیلی است. جهت‌گیری گفت و شنود به معنای این است که خانواده-ها تا چه میزان شرایطی را ایجاد می‌کنند که در آن افراد خانواده ترغیب به شرکت آزادانه در تعامل، بحث و تبادل نظر در مورد حیطه‌ی گسترده‌ای از موضوعات شوند. ویژگی بارز خانواده‌هایی با گفت و شنود بالا، داشتن روابط گرم صمیمی و آزادی در بیان احساسات و

و مشورت با همدیگر است. بر این اساس، فرزندان در این خانواده‌ها احساس می‌کنند مورد پذیرش خانواده‌اند و در مواجهه با مسائل و چالش‌های مختلف، نظر و ایده‌ی آن‌ها از رکن‌های تصمیم‌گیری در خانواده است، در نتیجه دارای توانایی حل مسئله و تصمیم‌گیری (کوئرر و فیتزپاتریک، ۱۹۹۷) و اعتماد به نفس (هانگ^{۵۱}، ۱۹۹۹) خوبی هستند؛ از مواجهه با مسائل چالش‌انگیز واهمه ندارند و توانایی انطباق، سازگاری، تاب‌آوری و عملکرد (کوئرر و فیتزپاتریک، ۱۹۹۷) مناسب‌تری را دارند. پس در خانواده‌های با جهت‌گیری گفت و شنود بالا، افزایش سازگاری، عملکرد مناسب، توانایی انطباق با چالش‌ها در زمینه‌ی تحصیلی، تاب‌آوری، اعتماد به نفس، افزایش توانایی حل مسئله و ارتباطات اجتماعی مناسب با همسالان قابل ملاحظه است. به نظر می‌رسد سازگاری با والدین و درک متقابل همدیگر به محیط‌های بیرون از خانه از جمله محیط تحصیلی نیز انتقال داده می‌شود. بدین صورت که دانش‌آموزانی که توسط والدین پذیرفته می‌شوند به صورت بهتری می‌توانند محیط بیرون را بپذیرند و با شرایط به طور سازگارانه‌ای تعامل داشته باشند. در واقع، می‌توان انتظار داشت که جهت‌گیری گفت و شنود پیش‌بینی‌کننده‌ی مثبت سرزندگی تحصیلی باشد. این نتایج با پژوهش‌های پیشین (وویدانوف و دانلی، ۱۹۹۹؛ فلوید^{۵۲}، ۱۹۹۶؛ کترال، ۱۹۹۸؛ ماستن و کاتسورث، ۱۹۹۸؛ اولریچ و کرپنر^{۵۳}، ۱۹۹۷؛ هانگ، ۱۹۹۹؛ شهرکی ثانوی و همکاران، ۱۳۹۰؛ تجلی و لطیفیان، ۱۳۸۷؛ کشتکاران، ۱۳۸۸) همسو است.

از طرفی بعد جهت‌گیری همنوایی نتوانست پیش‌بینی‌کننده‌ی سرزندگی تحصیلی باشد. این یافته با یافته‌های سایر پژوهشگران (کوئرر و فیتزپاتریک، ۲۰۰۴؛ هالی^{۵۴}، ۲۰۰۰؛ فلدمن و ونتزل^{۵۵}، ۱۹۹۰؛ رحیمی و خیر، ۱۳۸۸؛ شهرکی ثانوی و همکاران، ۱۳۹۰) ناهمسو بود. جهت‌گیری همنوایی بدین معناست که ارتباطات خانواده بر همسان بودن نگرش‌ها، عقاید، و اجتناب از تعارض و وابستگی اعضای خانواده با یکدیگر تاکید دارد و عدم پذیرش استقلال طلبی نوجوانان را در پی دارد (فیتزپاتریک، ۲۰۰۴). اختلاف نظر و تعارض با والدین می‌تواند مشکلات روان‌شناختی را به فرد تحمیل کند و موجبات پدیدآیی مشکلات روان‌شناختی برای فرد و رفتارهای ناسازگارانه از جانب نوجوان شود. در مواردی که نوجوان خود را با شرایط خانواده وفق دهد و حرف شنوی داشته باشد و اطاعت بی‌چون و چرای نوجوان تشویق به همراه داشته باشد، این امر می‌تواند رفتار نوجوان را به سمتی سوق دهد که والدین انتظار دارند که در این شرایط نیز نوجوان از

شخصیتی پخته برخوردار نخواهد شد و رفتار متناسب با محیط از خود نشان نمی‌دهد. در توجیه این یافته می‌توان به تفاوت‌های بین فرهنگی فردگرای غرب و فرهنگ جمع‌گرای ایرانی اشاره کرد. چرا که مطالعات پیشین نشان داده است که ایرانیان کم و بیش فرهنگ جمع‌گرا دارند (هوفستد^{۵۶}، ۱۹۸۱)؛ با این حال، درون هر جامعه، افراد متمایل به فرهنگ جمع‌گرا یا فردگرا وجود دارند (تریاندیس، بونتمپو، ویلارل، آسایی و لوکا^{۵۷}، ۱۹۸۸). به طوری که در فرهنگ‌های جمع‌گرا (مانند، ایران) که احتمالاً جهت‌گیری هم‌نوایی بیشتری خواهند داشت (سامانی، ۱۳۸۱)، استقلال فردی و رشد خود در نوجوانان به گونه‌ای نامناسب، به نتایج ناهماهنگی دچار می‌شود و از آنجا که در خانواده‌های ایرانی در یک زمان مشخص از الگوهای ارتباطی متفاوت استفاده می‌شود، در نتیجه فرزندان در ارتباط با این الگوها از الگوهای ارتباطی خانواده متفاوتی استفاده می‌کند. با توجه به نتایج ذکر شده، خانواده‌های گرم، پذیرا و صمیمی رابطه‌ی قوی با خودپنداره‌ی مثبت، هدف‌مداری مثبت در مدرسه و سازگاری مثبت با مدرسه در دانش‌آموزان دارد.

به منظور بررسی این سؤال که «آیا الگوهای ارتباطی خانواده ابعاد خودکارآمدی را پیش‌بینی می‌کنند؟» از تحلیل رگرسیون هم‌زمان استفاده شد و اثر متغیرهای مذکور بر هر یک از ابعاد خودکارآمدی به طور جداگانه بررسی شد. نتایج نشان داد که از میان ابعاد الگوهای ارتباطی خانواده، تنها بعد جهت‌گیری گفت و شنود، خودکارآمدی تحصیلی را به طور مثبت پیش‌بینی می‌کند. در تبیین این یافته می‌توان بیان داشت، محرک‌های خانواده شکل‌دهنده‌ی بااهمیت‌ترین تجربیات افراد است که نقش مهمی بر روی فرزندان دارند (فیتزپاتریک، ۲۰۰۴). این یافته نشان می‌دهد که ارتباط نقش مهمی در عملکرد و کارکرد خانواده دارد. خانواده‌هایی که به عنوان نهادی منعطف هستند و مبنایشان بر گفت‌وگو، پاسخ‌گویی بالا و ایجاد خودمختاری است نسبت به خانواده‌هایی که بر اطاعت از والدین، تعامل بسته و هم‌نوایی عقاید و نگرش تأکید دارند، باعث می‌شوند که فرزندان توانایی ابراز عواطف و احساسات‌شان را داشته باشند. در این گونه خانواده‌ها معمولاً انعطاف‌پذیری نقش‌ها، تصمیم‌گیری‌های مشترک گسترش می‌یابد، رشد و ارتقاء اعضا در نظر گرفته می‌شود و میزان تنش کاهش می‌یابد.

لازم به ذکر است که براساس تحلیل‌های صورت گرفته در این پژوهش بعد جهت‌گیری گفت و شنود، خودکارآمدی تحصیلی را تا حدودی قوی‌تر از خودکارآمدی اجتماعی

و هیجانی پیش‌بینی کرد که با پژوهش نیکنام (۱۳۹۰) همسو است. این نشان‌دهنده‌ی اهمیت جنبه‌ی تحصیلی فرزندان است و خانواده‌ها جنبه‌های اجتماعی و هیجانی را نسبت به جنبه‌ی تحصیلی کمتر مورد توجه قرار می‌دهند و در مسائل اجتماعی و هیجانی بیشتر به گونه‌ی یک‌طرفه و دستوری عمل می‌کنند. همچنین این نتیجه می‌تواند ناشی از عدم تمایل فرزندان به دخالت والدین‌شان در این گونه مسائل باشد. برای تبیین این نتیجه می‌توان بیان کرد که در گفتگوهای بین والدین و فرزندان بیشتر مسائل خودپنداره مثبت به فرزندان منتقل می‌شود و باعث احساس خودکارآمدی و شایستگی در زمینه‌های تحصیلی می‌شود (یوسفی، ۱۳۸۶). بنابراین، می‌توان گفت که نحوه‌ی ارتباطات خانواده، سطوح بالای خودپنداره و خودتنظیمی در زمینه‌ی تحصیلی را به همراه دارد. این یافته با نتایج کوثرنر و کرانکارا^{۵۸} (۲۰۰۲)، کاپرارا، باربارانلی، استیکا و مالون (۲۰۰۶)، بونگ^{۵۹} (۲۰۰۸)، کاستن و اندرسون (۲۰۰۴)، دבורا و گاستاو^{۶۰} (۲۰۰۴)، فولادچنگ، تجلی و اردلان (۱۳۸۷) و نیکنام (۱۳۹۰) همسو است.

در ادامه‌ی بررسی اثر الگوهای ارتباطی خانواده بر ابعاد خودکارآمدی، به بررسی اثر متغیرهای مذکور بر خودکارآمدی اجتماعی پرداخته شد. نتایج حاصل از رگرسیون چندگانه نشان داد که از میان ابعاد الگوهای ارتباطی خانواده، جهت‌گیری گفت و شنود پیش‌بینی‌کننده‌ی مثبت و معنادار خودکارآمدی اجتماعی است. در تبیین این یافته می‌توان گفت که جهت‌گیری گفت و شنود شرایطی را برای اعضای خانواده ایجاد می‌کند که در آن افراد خانواده تشویق به بحث آزاد در تعامل، بحث و تبادل نظر درباره‌ی گستره‌ی وسیعی از موضوعات بدون محدودیت زمانی شوند. در این محیط به نسبت آزاد، نه تنها فرزندان در معرض مسائل چالش‌انگیز قرار می‌گیرند بلکه تشویق به کشف باورهای جدید و تصمیم‌گیری بدون ترس می‌شوند (فیتزپاتریک، ۲۰۰۴). در این گونه خانواده‌ها فرزندان احساس می‌کنند مورد پذیرش خانواده هستند و در رویارویی با چالش‌ها و مسائل مختلف در خانواده و اجتماع نظر آن‌ها به عنوان یکی از ارکان تصمیم‌گیری‌ها در خانواده‌ها محسوب می‌شود. در نتیجه از توانایی حل مسئله و تصمیم‌گیری (کوثرنر و فیتزپاتریک، ۱۹۹۷) و اعتماد به نفس (هانگ، ۱۹۹۹) مناسبی برخوردار می‌شوند. بنابراین، فرد در این گونه خانواده‌ها به این باور می‌رسد که در برخورد با چالش‌های اجتماعی، در روابط با همسالان و اداره کردن ناسازگاری‌های بین‌فردی توانایی دارد و همچنین منجر به حسی قوی از

خودکارآمدی اجتماعی می‌شود که خود باعث ایجاد ارتباطات مثبت می‌شود. فرد ارتباطات اجتماعی خود را توسعه می‌دهد تا زندگی‌اش را لذت‌بخش و فشارهای محیطی را مدیریت نماید (موریس ۲۰۰۱). این نتیجه با یافته‌های فیتزپاتریک (۲۰۰۴)، کوئرر و فیتزپاتریک (۱۹۹۷)، هانگ (۱۹۹۹)، الوود و شریدر^{۶۱} (۱۹۹۸)، کوئرر و کرانکارا (۲۰۰۲)، لطیفیان و کوروش‌نیا (۱۳۸۶)، تجلی، (۱۳۸۶)، فولادچنگ و لطیفیان (۱۳۸۱)، فراهتی و همکاران (۱۳۹۰) همسویی دارد.

در ادامه‌ی نتایج تحلیل رگرسیونی در مورد اثر الگوهای ارتباطی خانواده بر ابعاد خودکارآمدی، به بررسی اثر متغیرهای مذکور بر خودکارآمدی هیجانی پرداخته شد. نتایج نشان داد که از ابعاد الگوهای ارتباطی خانواده، تنها اثر بعد جهت‌گیری گفت و شنود معنادار بود. برای تبیین این یافته می‌توان گفت، والدینی که رابطه‌ی آزاد در بیان احساسات مثبت و گرم با فرزندان‌شان دارند، این رابطه بر عقاید و بیان والدین در رابطه با هیجان‌ات و بر شیوه‌هایی که آن‌ها با سطح هیجانی فرزندان‌شان برخورد می‌کنند؛ اثرگذار است. به عبارتی دیگر، میزان تعاملات، ارتباطات و پذیرش هیجان‌ات در اوج خود است. در چنین خانواده‌هایی فرد قادر به تنظیم و تعدیل هیجان‌ات مناسب و دوری از هیجان‌ات منفی است. پس خانواده‌هایی که گفت و شنود بالایی نسبت به خانواده‌هایی که گفت و شنود پایین‌تری دارند، خودکارآمدی هیجانی بالایی دارند. پس هرچه خانواده شرایط گفت و گوی راحت‌تر را در مورد محیط گسترده‌ای از موضوعات فراهم آورد و برای در میان گذاشتن افکار و احساسات و هیجان‌ات وقت بگذارد و اعضا را به همفکری تشویق کند، احتمال این‌که فرزندان آن‌ها در بزرگسالی در رویارویی با عوامل استرس‌زا و هیجان‌ات منفی مقاومت کنند و درگیر این شرایط نشوند، زیاد است. این یافته با نتایج رامسدون و هوبارد^{۶۲} (۲۰۰۲)، اسنایدر، استولمیلر، ویلسون و یاماموتو^{۶۳} (۲۰۰۳)، کوئرر و فیتزپاتریک (۲۰۰۴)، کوروش‌نیا (۱۳۸۵)، رحیمی و یوسفی (۱۳۸۹) و نیکنام (۱۳۹۰) همسویی دارد.

اما اساسی‌ترین سؤال پژوهش به دنبال بررسی «نقش واسطه‌ای خودکارآمدی در رابطه‌ی بین الگوهای ارتباطی خانواده با سرزندگی تحصیلی» است. برای تحلیل این سؤال از روش بارون و کنی (۱۹۸۶) استفاده شد. مقدار ضریب پیش‌بینی‌کنندگی جهت‌گیری گفت و شنود بر سرزندگی تحصیلی با وارد کردن متغیر ابعاد خودکارآمدی به عنوان متغیر واسطه‌ای در معادله‌ی رگرسیون، که در ابتدا معنادار بود، معنادار نشد.

خودکارآمدی علاوه بر اینکه تأثیر مستقیم بر سرزندگی تحصیلی دارد، به عنوان یک متغیر واسطه‌ای بین جهت‌گیری گفت و شنود و سرزندگی تحصیلی نیز ایفای نقش می‌کند. ارتباط مؤثر با والدین باعث ایجاد و افزایش خودکارآمدی می‌شود و با افزایش خودکارآمدی، این اطمینان در دانش‌آموزان شکل می‌گیرد. خودکارآمدی نقشی اساسی در انگیزش و سرزندگی دانش‌آموزان ایفا می‌کند. نقش و تأثیر خودکارآمدی بر کارکردهای سازگارانه‌ی بیرونی از قبیل پیشرفت تحصیلی و کارکردهای سازگارانه‌ی درونی از قبیل سلامت روانی در چارچوب نظریات مختلف انگیزشی قابل تبیین است. باندورا (۲۰۰۱) در مورد اهمیت و تأثیر باورهای خودکارآمدی معتقد است که هیچ کدام از باورهای شناختی افراد به اندازه‌ی کارآمدی در مدیریت کارکردهای سازگارانه‌ی فردی و در برخورد با مشکلات و شرایط استرس‌زا اساسی نیستند. ماستن (۲۰۰۱) نیز معتقد است که احساس خوداطمینانی و کارآمدی، انگیزه‌ی دانش‌آموزان را برای درگیری با تکالیف رشدی، شرایط نامطلوب موجود و چالش‌های آینده ترغیب می‌کند. دانش‌آموزان با خود-باوری بالا در عملکرد، پرنرژی‌نمایان می‌شوند و باور دارند که می‌توانند بر مشکلات و چالش‌ها غلبه کنند. چنین باوری به توانایی‌های شخصی در برخورد با محرک‌های استرس‌زای محیطی، با کارکردهای سازگارانه‌ی سرزندگی همراه است.

از طرفی دانش‌آموزان با باور خودکارآمدی در صورت عدم موفقیت، تمایل به انتخاب و آزمون راه‌های دیگر داشته و برای رسیدن به موفقیت و عملکرد بهتر تلاش و اصرار می‌ورزند. شواهدی که این ادعا را حمایت می‌کند از پژوهش‌هایی ناشی می‌شود که در آن‌ها خودکارآمدی و خودباوری با پیامدهایی مثل خودتنظیمی، تلاش، اصرار، پیشرفت و شاخص‌های سلامت و بهزیستی روانی ارتباط پیدا می‌کند (مارش، ۱۹۹۰). بنابراین خودکارآمدی سازه‌ای است که به صورت مستقیم به سرزندگی تحصیلی و تلاش‌های منجر به چنین پیامدهایی مربوط می‌باشد. به عبارتی دانش‌آموزانی که باور دارند که توانایی تسلط بر الزامات تحصیلی را دارند، انتظارات مثبتی هم برای موفقیت دارند، که شناخت، رفتار و هیجانات آن‌ها را درگیر می‌کند. بر این اساس، یافته مورد نظر با نتایج تحقیقاتی هاکت (۱۹۹۵)، هولدن و همکاران (۱۹۹۰)، شانک، (۱۹۹۱)، میس، ویگفیلد و اکلز^{۶۴}، (۱۹۹۰)، کارول و همکاران، (۲۰۰۹)، مرکر، نلیس، مارتینز و کرک^{۶۵}، (۲۰۱۱)، اردلان، (۱۳۸۶)، بختیارپور، حافظی و بهزادی‌شینی، (۱۳۸۹) همسو است.

در مجموع، نتایج پژوهش حاضر درباره‌ی اثر مستقیم و غیرمستقیم الگوهای ارتباطی خانواده و ساختار کلاس بر نقش واسطه‌ای خودکارآمدی تأکید می‌کند. توجه به جنبه‌های نظری و کاربردی پژوهش حاضر نیز از اهمیت قابل توجهی برخوردار است. در این راستا، یافته‌های این پژوهش اطلاعات مهمی هم برای والدین و هم برای محیط تحصیلی (مدرسه) در بر دارد. این یافته‌ها بیانگر این است که هر چه محیط خانواده شرایط ایجاد ارتباطات باز و گسترده، ترغیب جوانان به ابراز احساسات و عقاید، توجه به عقاید و شرکت دادن به آن‌ها در تصمیم‌گیری‌ها داشته باشد به ارتقاء خودکارآمدی و سرزندگی تحصیلی در آن‌ها کمک خواهد کرد. و همچنین معلمان می‌توانند با ایجاد جو تعامل، مشارکتی، تکالیف جذاب و تأکید بر معناداری و بااهمیت بودن تکالیف و مسائل مربوط به محیط تحصیلی بپردازند و از این طریق بر خودکارآمدی و سرزندگی تحصیلی دانش‌آموزان بیافزایند. با توجه به این که پژوهش حاضر در دوره‌ی تحصیلی دبیرستان صورت گرفته است، این پژوهش بهتر است در جامعه‌های آماری بزرگتر و متفاوت از جمله دانشجویان و دانش‌آموزان مقاطع تحصیلی دیگر، نیز انجام شود. به دلیل اهمیتی که سرزندگی تحصیلی در زندگی روزانه‌ی تحصیلی افراد دارد، پیشنهاد می‌شود در پژوهش‌های آینده به مطالعه‌ی بیشتر عوامل پیش‌آیند اثرگذار بر آن و نیز پیامدهای این سازه در زندگی دانش‌آموزان و دیگر گروه‌های جامعه پرداخته شود. کمبود پژوهش‌های انجام شده یا حداقل گزارش شده به خصوص در مورد سرزندگی تحصیلی از محدودیت‌های پژوهش بود. همچنین، شیوه‌ی اساسی جمع‌آوری اطلاعات در این پژوهش مبتنی بر پرسشنامه بود، گرچه چنین شیوه‌ای در بیشتر پژوهش‌ها غالب است، ولی پیشنهاد می‌شود اطلاعات هر متغیر با استفاده از چند روش مختلف جمع‌آوری گردد تا نتایج به دست آمده با اطمینان بیشتر مورد استفاده و تعمیم‌دهی قرار گیرد.

یادداشت‌ها

- | | |
|---|--|
| 1. Historical, Personal & Context strengths | 2. Carr |
| 3. Spear | 4. Academic Adjustment |
| 5. Pettus | 6. Academic Buoyancy |
| 7. Martin & Marsh | 8. Putwain & Connors, Symes, & Douglas- Osborn |
| 9. Finn & Rock | 10. Gonzalez & Padilla |
| 11. Catterall | 12. Overstreet & Braun |

- | | |
|---|---|
| 13. Psychological Factors | 14. School and Engagement Factors |
| 15. Family and Peer Factors | 16. Alva |
| 17. Masten & Coatsworth | 18. McMillan & Reed |
| 19. Wayman | 20. Voydanoff & Donnelly |
| 21. Koerner & Fitzpatrick | 22. Ritchie |
| 23. Consensual | 24. Pluralistic |
| 25. Protective | 26. Laissez-Faire |
| 27. Lopez | 28. Stoever |
| 29. Gerdes & Mallickrodt | 30. Lent, Brown, & Gorge |
| 31. Basol | 32. Bandura, Pastorelli, Barbaranelli & Caprara |
| 33. Academic self-efficacy | 34. Muris |
| 35. Social self-efficacy | 36. Emotional self-efficacy |
| 37. Brown & Anivy | 38. Schwarzer & Jerusalem |
| 39. Salami & Ogundokun | 40. Carroll |
| 41. Hackett | 42. Holden, Moncher, Schinke & Barker |
| 43. Shunk | 44. Zimmerman |
| 45. Self-Efficacy Dimensions | 46. Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) |
| 47. Bartlett's Test of Sphericity | 48. Scree Plot |
| 49. Simultaneous hierarchical regression | 50. Baron & Kenny |
| 51. Huang | 52. Floyd |
| 53. Ullrich & Kreppner | 54. Hawley |
| 55. Feldman & Wentzel | 56. Hofstede |
| 57. Triandis, Bontempo, Villareal, Asai & Lucca | 58. Crancara |
| 59. Bong | 60. Deborah & Gustavo |
| 61. Elwood & Schrader | 62. Ramsden & Hubbard |
| 63. Snyder, Stoolmiller, Wilson & Yamamoto | 64. Meece, Wigfield & Eccles |
| 65. Mercer, Nellis, Martínez & Kirk | |

منابع

الف. فارسی

- اردلان، الهام (۱۳۸۶). بررسی رابطه‌ی مهارت‌های ارتباطی و سازگاری تحصیلی با نقش واسطه‌ای خودکارآمدی (پایان‌نامه‌ی کارشناسی ارشد)، دانشگاه شیراز، شیراز، ایران.
- بختیارپور، سعید؛ حافظی، فریبا و بهزادی‌شینی، فاطمه (۱۳۸۹). رابطه کمال‌گرایی و خودکارآمدی با اضطراب امتحان و عملکرد تحصیلی در دانشجویان. یافته‌های نو در روان‌شناسی، ۵(۱۳)، ۳۵-۵۲.

تجلی، فاطمه (۱۳۸۶). تاثیر ابعاد الگوهای ارتباطی خانواده بر سلامت روان دانش‌آموزان دبیرستانی با واسطه‌ی هوش هیجانی (پایان‌نامه‌ی کارشناسی ارشد)، دانشگاه شیراز، شیراز، ایران.

تجلی، فاطمه و اردلان، الهام (۱۳۸۹). رابطه‌ی ابعاد الگوهای ارتباطی خانواده با خودکارآمدی و سازگاری تحصیلی. *مجله‌ی روان‌شناسی*، ۱۴ (۱، پیاپی ۵۳)، ۶۲-۷۸.

تجلی، فاطمه و لطیفیان، مرتضی (۱۳۸۷). بررسی تأثیر ابعاد الگوهای ارتباطی خانواده بر سلامت روان با واسطه‌ی هوش هیجانی نوجوانان. *فصلنامه‌ی خانواده‌پژوهی*، ۱۴ (۱۶)، ۴۰۷-۴۲۲.

حسین‌چاری، مسعود و دهقانی‌زاده، محمدحسین (۱۳۹۱). بررسی خصوصیات روان‌سنجی مقیاس سرزندگی تحصیلی در میان دانش‌آموزان. *منتشر نشده*.

حقیقی، جمال؛ شکرکن، حسین؛ موسوی‌شوشتری، مژگان. (۱۳۸۱). بررسی رابطه‌ی جو عاطفی خانواده با سازگاری دانش‌آموزان دختر پایه‌ی سوم مدارس راهنمایی اهواز. *مجله علوم تربیتی و روان‌شناسی دانشگاه شهید چمران اهواز*، ۹ (۳ و ۴)، ۷۹-۱۰۸.

رحیمی، مهدی و خیر، محمد (۱۳۸۸). رابطه الگوهای ارتباطی خانواده و کیفیت زندگی دانش‌آموزان دوره متوسطه شهر شیراز. *فصلنامه مطالعات تربیتی و روان‌شناسی*، ۱۰ (۱، پیاپی ۲۰)، ۵-۲۵.

رحیمی، مهدی و یوسفی، فریده (۱۳۸۹). نقش الگوهای ارتباطی خانواده در همدلی و خویشتنداری فرزندان. *فصلنامه‌ی خانواده‌پژوهی*، ۶ (۲۴)، ۴۳۳-۴۴۷.

سامانی، سیامک (۱۳۸۱). *بررسی مدل علی همبستگی خانوادگی، استقلال عاطفی و سازگاری (رساله‌ی دکتری)*. دانشگاه شیراز، شیراز، ایران.

شهرکی‌ثانوی، فریبا؛ نویدیان، علی؛ انصاری‌مقدم، علیرضا و فرجی‌شوی، مهدی (۱۳۹۰). بررسی رابطه‌ی الگوهای ارتباطی خانواده بر کیفیت زندگی جوانان. *فصلنامه‌ی مشاوره و روان‌درمانی خانواده*، ۱ (۱)، ۱۰۱-۱۱۴.

فراحتی، مهرناز؛ فتحی‌آشتیانی، علی و مرادی، علیرضا (۱۳۹۰). رابطه‌ی بین الگوهای ارتباطی خانواده و کمرویی در نوجوانان. *فصلنامه‌ی علمی-پژوهشی پژوهش در سلامت روان‌شناختی*، ۴ (۱ و ۲)، ۸-۱.

فولادچنگ، محبوبه؛ تجلی، فاطمه، و اردلان، الهام (۱۳۸۷). نقش جهت‌گیری گفت و شنود

و هم‌نوایی خانواده در خودکارآمدی فرزندان. چکیده‌ی مقالات سومین کنگره ملی آسیب‌شناسی خانواده، دانشگاه شهید بهشتی، ص ۳۰۵.

فولادچنگ، محبوبه و لطیفیان، مرتضی (۱۳۸۱). بررسی تأثیر علی خودگردانی والدین در خودگردانی تحصیلی دانش‌آموزان و پیشرفت درسی آنان. *مجله‌ی روان‌شناسی و علوم تربیتی*، ۳۲ (۲)، ۱۳۵-۱۵۴.

کار، آلن. (۱۳۸۵). *روان‌شناسی مثبت علم شادمانی و نیرومندی‌های انسان*. ترجمه‌ی حسن‌پاشا شریفی، جعفر نجفی‌زند. تهران: انتشارات رشد. (تاریخ انتشار به زبان اصلی، ۲۰۰۴).

کشتکاران، طاهره. (۱۳۸۸). بررسی رابطه‌ی الگوی ارتباطی خانواده با تاب‌آوری در دانشجویان دانشگاه شیراز، *دانش و پژوهش در روان‌شناسی کاربردی*، دانشگاه آزاد اسلامی واحد خوراسگان، ۳۹، ۶۹-۸۸.

کوروش‌نیا، مریم (۱۳۸۵). بررسی تأثیر ابعاد الگوی ارتباطی خانواده بر میزان سازگاری روانی فرزندان (پایان‌نامه‌ی کارشناسی‌ارشد)، دانشگاه شیراز، شیراز، ایران.

لطیفیان، مرتضی و کوروش‌نیا، مریم (۱۳۸۶). بررسی روایی و پایایی ابزار تجدیدنظر شده‌ی الگوهای ارتباطی خانواده. *فصلنامه‌ی خانواده‌پژوهی*، ۳ (۱۲)، ۸۷۵-۸۷۵.

نیک‌نام، ندا (۱۳۹۰). بررسی رابطه‌ی الگوهای ارتباطی خانواده و ساختار کلاس با ابعاد خودکارآمدی (پایان‌نامه‌ی کارشناسی‌ارشد)، دانشگاه شیراز، شیراز، ایران.

یوسفی، فریده (۱۳۸۶). ارتباط سبک فرزندپروری والدین با مهارت‌های اجتماعی و جنبه‌هایی از خودپنداره دانش‌آموزان دبیرستانی. *دو ماهنامه‌ی علمی-پژوهشی دانشور رفتار* دانشگاه شاهد، ۱۴ (۲۲)، ۳۷-۴۶.

ب. انگلیسی

- Alva, S. A. (1991). Academic invulnerability among Mexican-American students: The importance of protective resources and appraisals. *Hispanic Journal of Behavioral Sciences*, 13, 18-34.
- Bandura, A. (1991). Social cognitive theory of self-regulation. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 50, 248-287.
- Bandura, A. (2001). Social cognitive theory: An agentic perspective. *Annual Review of Psychology*, 52, 1-26.
- Bandura, A., Pastorelli, C., Barbaranelli, C., & Caprara, G. V. (1999). Self-Efficacy Pathways to Childhood Depression. *Journal of Personality*

- and Social psychology*, 76, 258-269.
- Baron, R. M., & Kenny, D. A. (1986). The moderator variable distinction in social psychological research: Conceptual, strategic, and statistical consideration. *Journal of Personality and Social Psychology*, 51, 1173-1182.
- Basol, G. (2010). Validity and reliability of Turkish form of children's self-efficacy scale on Turkish primary school students. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 4082-4086.
- Bong, M. (2008). Effect of Parent-Child Relationship and Classroom Goal Structure on motivation, Help-Seeking avoid and cheating. *The Journal of Experimental Education*, 76(2), 191-217.
- Brown, C., & Anivy, R. (2005). Self-efficacy beliefs as determinants of prosocial behavior conducive to life satisfaction across ages. *Journal of Social and Clinical Psychology*, 24, 191-217.
- Caprara, G.V., Barbaranelli, C., Steca, P., & Malone, P.S. (2006). Teachers' self-efficacy beliefs as determinants of job satisfaction and students' academic achievement: A study at the school level. *Journal of School Psychology*, 44, 473-490.
- Carroll, A., Houghton, S., Wood, R., Unsworth, K., Hattie, J., Gordon, L., Bower, J. (2009). Self-efficacy and academic achievement in Australian high school students: The mediating effects of academic aspirations and delinquency. *Journal of Adolescence*, 32, 797-817.
- Catterall, J. S. (1998). Risk and resilience in student transitions to high school. *American Journal of Education*, 106, 302-333.
- Deborah, J., & Gustavo, C. (2004). The differential relations of maternal and paternal support and control to adolescent social competence, self-worth, and sympathy. *Journal of Adolescent Research*, 19(6), 759-782.
- Elwood, T. D., & Schrader, D. C. (1998). Family communication patterns and communication apprehension. *Journal of Social Behavior & personality*, 13, 493-502.
- Feldman, S. S., & Wentzel, K. R. (1990). Relations among family interaction patterns, classroom self-restraint, and academic achievement in preadolescent boys. *Journal of Educational Psychology*, 82(4), 813-819.
- Finn, J. D. & Rock, D. A. (1997) Academic success among students at risk for school failure, *Journal of Applied Psychology*, 82, 221-234.
- Fitzpatrick, M.A. (2004). The family communication patterns theory: Observations on its development and application. *The Journal of Family Communication*, 4, 167-179.
- Fitzpatrick, M. A. & Ritchie, L. D. (1994). Communication schemata within the family: Multiple perspectives on family interaction. *Human Communication Research*, 20, 275-301.

- Floyd, C. (1996). Achieving despite the odds: A study of resilience among a group of African American high school seniors. *Journal of Negro Education, 65*, 181-189.
- Gerdes, H., & Mallinckordt, B. (1994). Emotional, social and academic adjustment of college student: a longitudinal study of retention. *Journal of Counseling & Development, 72*(3), 281-288.
- Gonzalez, R., & Padilla, A. M. (1997). The academic resilience of Mexican American high school students. *Hispanic Journal of Behavioral Sciences, 19*, 301-317.
- Hackett, G. (1995). Self-efficacy and career choice and development. In A. Bandura (Ed.), *Self-efficacy in changing societies* (pp. 232-258). New York: Cambridge University Press.
- Hawley, R.D. (2000). Clinical implications of family resilience. *The American Journal of Family Therapy, 8*, 101-106.
- Hofstede, G. (1981). *Culture's consequences international differences in worker related values*. London: Sage.
- Holden, G., Moncher, M. S., Schinke, S. P., & Barker, K. M. (1990). Self-efficacy of children and adolescents: A meta-analysis. *Psychological Reports, 66*, 1044-1046.
- Huang, L. N. (1999). Family communication patterns and Personality characteristics. *Academic Research Library, 47*(2), 230-244.
- Koerner, A. F., & Crancara, K. E. (2002). The influence conformity orientation on communication patterns in family conversation. *Journal of Family, 33*-56.
- Koerner, A. F., & Fitzpatrick, M. A. (1997). Family type and conflict: The impact of conversation orientation and conformity orientation on conflict in the family. *Communication Studies, 48*, 59-78.
- Koerner, A. F., & Fitzpatrick, M. A. (2002). Toward a theory of family communication. *Communication Theory, 12*, 70-91.
- Koerner, A.F., & Fitzpatrick, M.A. (2004). Communication in intact families. In A. Vangelisti (Ed). *Handbook of Family Communication* (pp. 177-196). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associations.
- Koesten, J. & Anderson, K. (2004). Exploring the influence of family communication patterns, cognitive complexity, and interpersonal competence on adolescent risk behaviors. *Journal of family communication, 4*(2), 99-121.
- Lent, R. W., Brown, S. D., & Gorge, P. A. (1997). Discriminate and predictive validity of academic self-concept, academic self-efficacy, and mathematics-specific self-efficacy. *Journal of Counseling Psychology, 44*, 307-315.
- Marsh, H. W. (1990). A multidimensional, hierarchical model of self-

- concept: Theoretical and empirical justification. *Educational Psychology Review*, 2, 77–172.
- Martin, A. J., & Marsh, H. W. (2006). Academic buoyancy and its psychological and educational correlates: A construct validity approach. *Psychology in the Schools*, 43(3), 267-282.
- Martin, A. J., & Marsh, H. W. (2008). Academic buoyancy: Towards an understanding of students' everyday academic resilience. *Journal of School Psychology*, 46(1), 53-83.
- Masten, A. S. (2001) Ordinary magic: resilience processes in development, *American Psychologist*, 56, 227–238.
- Masten, A. S., & Coatsworth, J. D. (1998). The development of competence in favorable and unfavorable environments: Lessons from research on successful children. *American Psychologist*, 53, 205–220.
- McLeod, J. M., & Chaffee, S. H. (1972). The construction of social reality. In J. Tedeschi (Ed.), *The Social Influence Process* (pp. 50-59). Chicago, IL: Aldine-Atherton.
- McMillan, J. H., & Reed, D. F. (1994). At-risk students and resiliency: Factors contributing to academic success. *Clearing House*, 67, 137–140.
- Meece, J. L., Wigfield, A., & Eccles, J. S. (1990). Predators of math anxiety and its influence on young adolescents' course enrollment intentions and performance in mathematics. *Journal of Educational Psychology*, 82, 60-70.
- Mercer, S., Nellis, L., Martínez, R., & Kirk, M. (2011). Supporting the students most in need: Academic self-efficacy and perceived teacher support in relation to within-year academic growth. *Journal of School Psychology*, 49, 323–338.
- Muris, P. (2001). A brief questionnaire for measuring self-efficacy in youths. *Journal of Psychology and Behavioral Assessment*, 23(3), 145-149.
- Overstreet, S., & Braun, S. (1999). A preliminary examination of the relationship between exposure to community violence and academic functioning. *School Psychology Quarterly*, 14, 380–396.
- Pettus, K. R. (2006). The relationship of parental monitoring to community college student adjustment and achievement: differences by gender, ethnicity, parental education level, and student residence. Unpublished Ph.D. *Thesis*, Carolina University.
- Putwain, D. V & Connors, L., & Symes, W., & Douglas-Osborn. E. (2011). Is academic buoyancy anything more than adaptive coping? *Anxiety, Stress & Coping*, 1-10.
- Ramsden, S., & Hubbard, J. (2002). Family expressiveness and parental emotion coaching: Their role in children's emotion regulation and

- aggression. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 30, 657–667.
- Ritchie, L. D., & Fitzpatrick, M. A. (1990). Family communication patterns: Measuring intrapersonal perceptions of interpersonal relationships. *Communication Research*, 17(4), 523-544.
- Salami, S. O., & Ogundokun, M. O. (2009). Emotional intelligence and self-efficacy as predictors of academic performance. *Perspectives in Education*, 25(3), 175-185.
- Schunk, D. H. (1990). Goal setting and self-efficacy during self-regulated learning. *Educational Psychology*, 25, 71-86.
- Schunk, D. H. (1991). Self-efficacy and academic motivation. *Educational Psychologist*, 26, 207-231.
- Schwarzer, R., & Jerusalem, M. (1995). Generalized self-efficacy scale. In J. Weiman, S. Wright, & M. Johnston (Ed). *Measures in health psychology: A user's portfolio, causal and control beliefs* (pp. 35-37). Windsor, UK: NFER-NELSON.
- Snyder, J., Stoolmiller, M., & Wilson, M., Yamamoto, M. (2003). Child anger regulation, parental responses to children's anger displays, and early child antisocial behavior. *Social Development*, 12, 335–360.
- Spear, L. P. (2000). The adolescent brain and age related behavioral manifestations. *Neuroscience and Behavioral Reviews*, 24, 417-463.
- Stoeber, S. (2004). Multiple predictors of college adjustment and academic performance for undergraduates in their first semester. *Dissertation Prepared for The Degree of Doctor of Philosophy, University of North Texas, May*.
- Triandis, C. H., Bontempo, R., Villareal, M. J., Asai, M., & Lucca, N. (1988). Individualism and collectivism: Cross cultural perspectives on self-ingroup relationships. *Journal of Personality and Social Psychology*, 54, 323–338.
- Ullrich, M., & Kreppner, K. (1997). *The quality of family communication and academic achievement in early adolescence*. Poster presented at the biennial Meeting of SRCD. April 3-6, 1997, Washington, DC.
- Voydanoff, P., & Donnelly, B. W. (1999). Risk and protective factors for psychological adjustment and grades among adolescents. *Journal of Family Issues*, 20, 328–349.
- Wayman, J. C. (2002). The utility of educational resilience for studying degree attainment in school dropouts. *Journal of Educational Research*, 95, 167–178.
- Zimmerman, B. J. (1990). Self-regulated learning and academic achievement: An overview. *Educational Psychology*, 25 (1), 3-17.