

الگوی علی - تجربی از روابط بین ادراک از الگوهای ارتباط خانواده، ادراک از ساختار کلاس، انگیزش و خودگردانی تحصیلی و سرزندگی تحصیلی در نوجوانان دبیرستانی

اعظم چراغی**

مرتضی مرادی*

دانشگاه شیراز

چکیده

هدف از این مطالعه، بررسی اثر واسطه‌ای انگیزش و خودگردانی تحصیلی در رابطه‌ی بین ادراک از الگوهای ارتباط خانواده و ادراک از ساختار کلاس با سرزندگی تحصیلی بود. در این مطالعه، ۳۹۲ دانش‌آموز (۲۰۵ دختر و ۱۸۷ پسر) در مقطع متوسطه‌ی شهرستان پلدختر استان لرستان در سال تحصیلی ۹۲-۱۳۹۱ شرکت داشتند که به روش خوشه‌ای تصادفی چندمرحله‌ای انتخاب شده بودند. مشارکت‌کنندگان نسخه‌ی فرزندانی ابزار تجدیدنظر شده‌ی الگوهای ارتباطات خانواده، پرسشنامه‌ی ساختار کلاس، نسخه‌ی تجدیدنظر شده‌ی ارزیابی نگرش تحصیلی و پرسشنامه‌ی سرزندگی تحصیلی را تکمیل کردند. برای بررسی پایایی این ابزارها از آلفای کرونباخ و برای بررسی روایی آن‌ها از روش تحلیل عامل و همسانی درونی استفاده شد که ابزارها پایایی و روایی مطلوبی را نشان دادند. تحلیل داده‌ها با استفاده از روش آماری تحلیل مسیر و مطابق با مراحل پیشنهادی بارون و کنی (۱۹۸۶) انجام شد. به‌طور کلی نتایج حاکی از آن بود که اول؛ الگوی ارتباطی گفت و شنود، جذابیت تکلیف و مرجعیت به صورت مستقیم قدرت پیش‌بینی سرزندگی تحصیلی را دارند. دوم؛ الگوی ارتباطی گفت و شنود، جذابیت تکلیف و مرجعیت، پیش‌بینی‌کننده‌ی مستقیم انگیزش و خودگردانی تحصیلی هستند. سوم؛ نتایج

* کارشناس ارشد روان‌شناسی تربیتی (نویسنده‌ی مسئول) sm_moradi@Phdstu.scu.ac.ir

** کارشناس ارشد روان‌شناسی تربیتی

تاریخ پذیرش: ۱۳۹۳/۲/۲۱

تاریخ دریافت مقاله نهایی: ۱۳۹۳/۱/۱۹

تاریخ دریافت مقاله: ۱۳۹۲/۷/۲

تحلیل مسیر از اثر واسطه‌ای انگیزش و خودگردانی تحصیلی حمایت کرد. یافته‌ها با توجه به پژوهش‌های پیشین به بحث گذاشته شده و پیشنهادهایی به منظور پژوهش بیشتر در این زمینه مطرح شده است.

واژه‌های کلیدی: الگوهای ارتباط خانواده، ساختار کلاس، انگیزش و خودگردانی تحصیلی، سرزندگی تحصیلی.

مقدمه

امروزه بخش قابل توجهی از چالش‌های دوره‌ی نوجوانی را چالش‌های تحصیلی (برای مثال، سطوح پایین نمرات، استرس‌های غیرمعمول، محیط غیرهمدلانه‌ی کلاس) تشکیل می‌دهند. از این رو، درک و چگونگی سازگاری با چالش‌های تحصیلی باید مورد توجه جدی پژوهشگران تعلیم و تربیت قرار بگیرد. سازگاری در موقعیت‌های آموزشی که از آن تحت عنوان سازگاری تحصیلی^۱ یاد می‌شود، به توانمندی فراگیران در انطباق با شرایط و الزامات تحصیل و نقش‌هایی که مدرسه به‌عنوان یک نهاد اجتماعی فراروی آن‌ها قرار می‌دهد، اشاره دارد (پیتوس^۲، ۲۰۰۶).

از توانمندی‌هایی که در سازگاری تحصیلی دانش‌آموزان مورد توجه قرار گرفته، سرزندگی تحصیلی^۳ است. مارتین و مارش^۴ (۲۰۰۸) سرزندگی تحصیلی را به توانایی موفقیت‌آمیز دانش‌آموزان در برخورد با موانع و چالش‌های تحصیلی تعریف کرده‌اند. همچنین سرزندگی تحصیلی به پاسخ مثبت، سازنده و انطباقی به انواع چالش‌ها و موانعی که در عرصه‌ی مداوم و جاری تحصیلی، تجربه می‌شود، اشاره دارد (پوتواین، کونورس، سیمز و داگلاس - اسبورن^۵، ۲۰۱۱). سرزندگی تحصیلی منعکس‌کننده‌ی مفهوم تاب‌آوری^۶ در زمینه‌ی تحصیلی و حوزه‌ی کلی روان‌شناسی مثبت‌گرا است.

با توجه به این که اکثر نوجوانان بالای ۱۸-۱۶ سال در محیط تحصیلی هستند، بهتر است که پیشایندها یا عوامل تأثیرگذار بر روی ظرفیت دانش‌آموزان در برخورد با چالش‌های تحصیلی که موجب سرزندگی است، شناسایی شوند. پیشایندهای سرزندگی تحصیلی در سه سطح مختلف روان‌شناختی^۷، عوامل مربوط به مدرسه و مشارکت^۸ در فرایند تحصیل، و عوامل مربوط به خانواده و همسالان^۹ مورد توجه قرار گرفته است (مارتین و مارش، ۲۰۰۸).

به منزله‌ی بخشی از پیشایندهای خانواده و همسالان؛ می‌توان از حمایت‌های خانواده و الگوهای ارتباطی آن نام برد که شواهد تجربی (آلوا^۱، ۱۹۹۱؛ ویدانوف و دانلی^{۱۱}، ۱۹۹۹؛ وایمن^{۱۲}، ۲۰۰۲) زیادی از نقش آن در رشد سازگاری، شایستگی و موفقیت تحصیلی حمایت می‌کنند. 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 است (کوثرنر و فیتزپاتریک^{۱۳}، ۲۰۰۲). ریچی و فیتزپاتریک (۱۹۹۰) و فیتزپاتریک و ریچی (۱۹۹۴) با بررسی نظریه‌ی مک‌لنود و چفی (۱۹۷۲) دو بعد زیربنایی جهت‌گیری گفت و شنود^{۱۴} و جهت‌گیری همنوایی^{۱۵} را در الگوهای ارتباطات خانواده توسعه دادند. کوثرنر 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، تعریف کرده‌اند. جهت‌گیری همنوایی نیز عبارت است از مقدار تأکیدی که خانواده‌ها بر روی یکسان بودن نگرش‌ها، ارزش‌ها و عقاید دارند.

لوپز (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 استورر، ۲۰۰۴). جردس و مالینکروت (۱۹۹۴)، نیز دریافتند که عوامل عاطفی یا روانی می‌توانند با سازگاری دانش‌آموزان مرتبط باشند. در مجموع، پژوهش‌های گوناگون (از جمله، لنت، براون و جورج، ۱۹۹۷؛ کوثرنر، فیتزپاتریک، ۲۰۰۲ و شروود، ویت و مسراسمیت، ۲۰۰۸) نشان دادند که الگوهای ارتباطات خانواده نقش بسزایی در سازگاری و سرزندگی دانش‌آموزان دارد.

از دیگر پیشایندهای سرزندگی تحصیلی که پیش‌تر ذکر شد، مدرسه و کلاس درس است (مارتین و مارش، ۲۰۰۸). مدت‌هاست که مدرسه و کلاس درس به‌عنوان یک فضای حیاتی برای موفقیت تحصیلی دانش‌آموزان به رسمیت شناخته شده است. کیفیت و چگونگی گذراندن حضور در کلاس‌ها، نقش مهم و تعیین‌کننده‌ای در یادگیری دانش‌آموزان دارد و عکس‌العمل‌ها و ادراک دانش‌آموزان را نسبت به تجربیات مدرسه تحت تأثیر قرار می‌دهد (ماچرا، ۲۰۰۸). دانش‌آموزان وقتی بهتر یاد می‌گیرند که محیط کلاس درس و فضای حاکم بر آن را مثبت و مناسب ارزیابی کنند (درمان و آدامز، ۲۰۰۴).

سه بعد ساختار کلاس^{۱۶} یعنی؛ تکالیف^{۱۷}، ارزشیابی^{۱۸} (شامل تاکید و سخت‌گیری در ارزشیابی) و مرجعیت تکالیف^{۱۹}، ابعادی هستند که بر یادگیری و انگیزش دانش‌آموزان تأثیرگذارند (ایمز، ۱۹۹۲). تکالیف، عنصر اصلی در یادگیری کلاسی، چگونگی طراحی ساختار کلاس، چگونگی طراحی ساختار تکالیف و فعالیت‌های یادگیری محسوب می‌شوند (ایمز، ۱۹۹۲). ارزشیابی ناظر به روش‌هایی است که دانش‌آموزان به وسیله‌ی آن مورد ارزشیابی قرار می‌گیرند (ایمز، ۱۹۹۲). مرجعیت، ناظر به گرایش معلمان در جهت دادن حق انتخاب و کنترلی که دانش‌آموزان در فعالیت‌های کلاسی دارند، است.

پاتریک و ریان (۲۰۰۸) نشان دادند ساختار کلاس درس از عوامل موفقیت‌ساز و پیشرفت‌دهنده‌ی فراگیران است. در تحقیق دیگری بانگ (۲۰۰۱) بیان کرد انگیزش و رفتار دانش‌آموزان با توجه به موضوع و کلاس درس تغییر می‌کند. بدری‌گرگری و حسینی‌اصل (۱۳۸۹) در پژوهشی نشان دادند که بعد جذابیت و برانگیزانندگی ساختار کلاس، مهم‌ترین پیش‌بین‌های انگیزش چیرگی دانش‌آموزان هستند. در مجموع؛ پژوهش‌ها بر نقش ساختار کلاس در تعیین نوع رفتار و تجربه‌ی تحصیلی فراگیران صحنه گذاشته و نشان داده‌اند که اهداف پیشرفت فردی و تجربیات تحصیلی فراگیران تا حدودی معرف ساختار کلاس است (ایمز، ۱۹۹۲؛ کاپلان و ماهر، ۱۹۹۹؛ فرایدل، کرتینا، ترنر و میگلی، ۲۰۰۷).

از میان پیشایندهای مربوط به سطح روان‌شناختی که بر سرزندگی تحصیلی موثر است، مفهوم انگیزش و خودگردانی تحصیلی^{۲۰} است. مفهوم خودگردانی برگرفته از نظریه‌ی شناختی - اجتماعی باندورا و مورد تاکید این نظریه است (سیف، ۱۳۸۷؛ شانک، ۲۰۰۵). واقعیت این است که عصر کنونی نیازمند افرادی است که توانایی هدایت یادگیری خویش را داشته باشند. بر این اساس، تجهیز دانش‌آموزان به مهارت در کنترل و سامان‌دهی یادگیری‌هایشان، تحت اصطلاح کلی خودگردانی در مدرسه و ورای آن، موضوع محوری میان مجریان، سیاست‌گذاران و محققان تربیتی را تشکیل می‌دهد. محققان معتقدند برخورداری از توانایی خودگردانی بر یادگیری، تصمیم‌گیری، حل مسئله و مدیریت منابع تأثیرگذار است؛ از این رو، درصدد ارائه‌ی ابزارها و برنامه‌های مداخله‌ای، جهت ایجاد و ارتقای انگیزش و خودگردانی دانش‌آموزان هستند (بوکارتز و کارنو، ۲۰۰۵؛ آرسال، ۲۰۱۰). بر این اساس، آموزش و پرورش باید در جهت تربیت یادگیرندگان اقدام کند که مسئولیت یادگیری خود را بپذیرند و قادر باشند به انتخاب‌های «هوشمندانه» دست بزنند. همچنین

الگوی علی - تجربی از روابط بین ادراک از الگوهای ارتباط خانواده، ادراک از ساختار کلاس، ... ۱۱۷

مهارت‌های طراحی، سازمان‌دهی و نظارت کردن بر جریان یادگیری و تغییر و اصلاح فرایند یادگیری و اندیشه خود را داشته باشند. این مهارت‌ها، بعدها می‌توانند برای حل مسائل زندگی، تصمیم‌گیری‌های مناسب و یادگیری چگونه یادگرفتن مادام‌العمر به کار آیند (کدیور، ۱۳۸۲).

دسی و ریان (۱۹۸۵) در نظریه‌ی خودتعیینی^{۲۱} با استفاده از مفهوم کنترل ادراک شده^{۲۲} که بین علیت فردی و علیت غیرفردی در مقاصد افراد برای انجام اعمال مختلف، تفاوت قائل می‌شد، رفته‌رفته بحث انگیزش درونی در خودگردانی شخصی را مطرح کردند. مفهوم اساسی در نظریه‌ی خودتعیینی، درونی‌سازی انگیزه‌هاست که افراد از طریق آن دلایل بیرونی هدایت‌کننده‌ی اعمال را به دلایل درونی تبدیل می‌کنند، و این درونی‌سازی در سطوح متعددی تحت عنوان سبک‌های خودگردانی صورت می‌گیرد (بیل، ژانگ و تاجی‌یاما، ۲۰۰۸).

سانتروک (۲۰۰۴) خودگردانی را به‌عنوان فرایند تولید و هدایت اندیشه‌ها، هیجان‌ها و رفتارها توسط فرد جهت رسیدن به هدف تعریف کرده است. زیمرمن (۲۰۰۰) خودگردانی را عبارت از افکار، احساسات و اعمالی می‌داند که برنامه‌ریزی شده و به‌طور منظم جهت دستیابی به اهداف شخصی تنظیم و تعدیل شده‌اند.

سالووارا (۲۰۰۵) بیان می‌کند شواهد فراوانی در حمایت از اهمیت انگیزش و خودگردانی به‌عنوان یک متغیر مهم در یادگیری و تجربه‌ی پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان وجود دارد. بر اساس مطالب بیان شده، می‌توان مفهوم انگیزش و خودگردانی تحصیلی را از عوامل مهم موثر بر سرزندگی تحصیلی دانست که پژوهش پیرامون آن را ضروری می‌سازد.

همچنین شواهد پژوهشی گوناگون از نقش تاثیرگذارانه‌ی عامل خانواده و ساختار کلاس در ایجاد انگیزش و خودگردانی تحصیلی دانش‌آموزان پرده برداشته‌اند. به‌عنوان مثال، فرایدل، کورتینا، ترنر و میدگلی (۲۰۱۰) در پژوهشی نشان دادند که تاکیدات هدفی والدین^{۲۳} در ایجاد و افزایش باورهای خودگردانی فرزندان نقش دارد. کاپرارا و همکاران (۲۰۰۶) نشان دادند که کیفیت رابطه‌ی والدین با نوجوانان بر خودکارآمدی و خودگردانی آن‌ها تأثیر زیادی دارد؛ به‌گونه‌ای که والدین گرم و پاسخگو با حفظ و ایجاد خودمختاری در فرزندان خود، موجب رشد خودگردانی آن‌ها می‌شوند. بونگ (۲۰۰۸) نیز نشان داد که

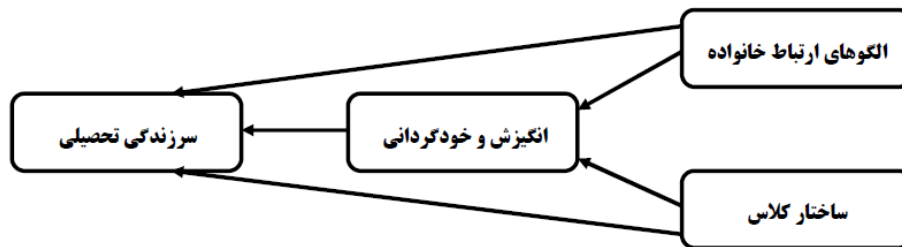
خودتنظیمی فرزندان تحت تأثیر حمایت عاطفی و پذیرش والدین قرار دارد. کوستن و اندرسون^{۲۴} (۲۰۰۴) اذعان داشتند که جهت‌گیری گفت و شنود بر رشد شایستگی‌ها، توانمندی‌های میان‌فردی و ارتباطات با همسالان تأثیر دارد، اما بعد جهت‌گیری همنوایی تأثیرگذار نبود. از طرف دیگر، انگیزش و خودگردانی دانش‌آموزان وابسته به بافت کلاس یا مدرسه است. گرین، میلر، کروسن، دوک و آکی (۲۰۰۴) نشان دادند در کلاس‌هایی با تکالیف متنوع، ارزشیابی تسلطی و تشویق خودمختاری، خودتنظیمی دانش‌آموزان افزایش می‌یابد. کارپ (۲۰۱۰، به نقل از دهقانی‌زاده، ۱۳۹۱) در پژوهشی نشان داد تلاش و عواطف معلم، اعتماد دانش‌آموزان را در اجرای تکالیف تحت تأثیر قرار می‌دهد و اعتماد به‌نفس دانش‌آموزان نیز بر خودکارآمدی تحصیلی و موفقیت تحصیلی اثرگذار است و خودکارآمدی تحصیلی نیز باعث موفقیت تحصیلی می‌شود.

در مجموع، یافته‌ها نشان می‌دهند کلاس‌هایی با ویژگی‌های خودمختاری، تکلیف-مداری، تسلط و مشارکت، به افزایش سازگاری و انطباق بیشتر دانش‌آموزان منجر می‌شود و باعث برخورد مؤثرتر دانش‌آموزان با موانع هر روزه‌ی زندگی تحصیلی می‌گردد و باورهای توانمندی و خودنظم بخشی آنان را بهبود می‌بخشد (گرین و همکاران، ۲۰۰۴).

بنابراین، زندگی تحصیلی از مهم‌ترین دوره‌های زندگی فرد است که بر تربیت و یادگیری ثمربخش و موفقیت‌آمیز فرد تأثیر می‌گذارد و در آن، لیاقت‌ها و توانایی‌ها به بار می‌نشیند و پیشرفت‌های علمی حاصل می‌شود. اما در این زندگی، دانش‌آموزان با انواع چالش‌ها، موانع و فشارهای خاص دوران تحصیل مواجه می‌شوند. برخی از دانش‌آموزان در برخورد با این موانع و چالش‌ها موفق عمل می‌کنند، اما گروهی دیگر از دانش‌آموزان در این زمینه ناموفق هستند. بر این اساس، به منظور آگاهی از تأثیر عوامل بافتی (الگوهای ارتباطی خانواده و مدرسه) و روان‌شناختی (انگیزش و خودگردانی تحصیلی) بر میزان سرزندگی تحصیلی دانش‌آموزان، پژوهش حاضر انجام شد. به‌طور مشخص‌تر، هدف پژوهش حاضر آن بود که مطابق با مدل مفهومی ارائه شده در شکل ۱، نقش واسطه‌ای انگیزش و خودگردانی تحصیلی را در رابطه‌ی بین ادراک از الگوهای ارتباط خانوادگی و ادراک از ساختار کلاس با سرزندگی تحصیلی بررسی نماید. با توجه به مطالب بیان شده، فرضیه‌های پژوهش عبارتند از:

الگوی علی - تجربی از روابط بین ادراک از الگوهای ارتباط خانواده، ادراک از ساختار کلاس، ... ۱۱۹

۱. بر اساس ادراک از الگوهای ارتباطات خانواده و ادراک از ساختار کلاس می‌توان سرزندگی تحصیلی دانش‌آموزان را پیش‌بینی کرد.
۲. بر اساس ادراک از الگوهای ارتباطات خانواده و ادراک از ساختار کلاس می‌توان انگیزش و خودگردانی تحصیلی دانش‌آموزان را پیش‌بینی کرد.
۳. انگیزش و خودگردانی تحصیلی دانش‌آموزان می‌توانند نقش واسطه‌گری بین ادراک از الگوهای ارتباطات خانواده و ادراک از ساختار کلاس با سرزندگی تحصیلی داشته باشند.



شکل ۱: مدل مفهومی از روابط بین متغیرهای پژوهش

روش

طرح پژوهش توصیفی و از نوع همبستگی است. ادراک از الگوهای ارتباط خانواده و ادراک از ساختار کلاس متغیر برون‌زاد، انگیزش و خودگردانی تحصیلی متغیر واسطه‌ای، و سرزندگی تحصیلی متغیر درون‌زاد نهایی است.

جامعه‌ی آماری، نمونه و روش نمونه‌گیری

جامعه‌ی آماری مطالعه‌ی حاضر، دانش‌آموزان کلاس‌های دوم و سوم نظری (رشته‌های ریاضی - فیزیک، علوم تجربی و علوم انسانی) بودند که در سال تحصیلی ۹۲-۱۳۹۱ در دبیرستان‌های شهر پلدختر استان لرستان تحصیل می‌کردند. از این جامعه‌ی آماری با توجه به جدول کرجسی و مورگان^{۲۰} (۱۹۷۰) نمونه‌ای با حجم ۴۰۰ نفر با استفاده از روش نمونه‌گیری تصادفی خوشه‌ای چندمرحله‌ای^{۲۶} انتخاب شد. برای انتخاب آزمودنی‌ها، از بین تمام دبیرستان‌های شهر، ۶ مدرسه و در هر مدرسه ۴ کلاس به طور تصادفی انتخاب شد و

تمامی دانش‌آموزان آن چهار کلاس مورد مطالعه قرار گرفتند. از مجموع ۴۰۰ پرسشنامه‌ی تکمیل شده، ۸ پرسشنامه به دلیل عدم دقت یا نقص در پاسخ‌گویی مورد تحلیل قرار نگرفت و در تحلیل نهایی نمونه‌ی پژوهش به ۳۹۲ نفر (۲۰۵ دختر و ۱۸۷ پسر) تقلیل یافت. سن آزمودنی‌ها در دامنه‌ی ۱۶ تا ۱۸ سال، با میانگین تقریبی سنی ۱۷ سال و انحراف معیار ۰/۹۷ قرار داشت.

ابزار سنجش

در این پژوهش برای ارزیابی و مقایسه‌ی سازه‌های مورد مطالعه از ابزارهایی به این شرح استفاده شد:

۱- **الگوهای ارتباط خانواده:** به منظور اندازه‌گیری ابعاد الگوهای ارتباط خانواده از نسخه‌ی فرزندان «ابزار تجدیدنظر شده‌ی الگوهای ارتباطات خانواده^{۲۷}» (ریچی و فیتزپاتریک، ۱۹۹۰) بهره گرفته شد. این ابزار یک پرسشنامه‌ی خودسنجی است که درجه موافقت یا عدم موافقت پاسخ‌دهنده را در دامنه‌ی پنج درجه‌ای (۵ = کاملاً موافقم، ۱ = کاملاً مخالفم) با ۲۶ گویه که درباره‌ی وضعیت ارتباطات خانوادگی او هستند، می‌سنجد. ۱۱ گویه‌ی اول مربوط به بعد همنوایی و ۱۵ گویه‌ی بعدی مربوط به بعد گفت و شنود است.

کوئرنر و فیتزپاتریک (۲۰۰۲) روایی^{۲۸} محتوایی، ملاکی و سازه، و پایایی^{۲۹} (آلفای کرونباخ و بازآزمایی) این مقیاس را مطلوب گزارش کرده‌اند. در ایران کورش‌نیا و لطیفیان (۱۳۸۶) در مطالعه‌ی روایی و پایایی این مقیاس را مورد بررسی قرار دادند. آن‌ها پایایی ابزار را به روش آلفای کرونباخ برای بعد گفت و شنود، ۰/۸۷ و برای بعد همنوایی، ۰/۸۱ ذکر کردند. همچنین برای مقیاس، روایی مطلوبی (روش‌های تحلیل عامل^{۳۰}، همسانی درونی^{۳۱}) گزارش کردند. در پژوهش این محققان، ضریب همبستگی ابعاد با نمره‌ی کل به ترتیب ۰/۷۵ و ۰/۴۴ به دست آمد.

در پژوهش حاضر، برای محاسبه‌ی پایایی از آلفای کرونباخ استفاده شد، که برای الگوهای گفت و شنود و همنوایی ضرائبی به ترتیب، ۰/۸۵ و ۰/۷۳ به دست آمد. برای بررسی روایی مقیاس از روش تحلیل عوامل با مولفه‌های اصلی استفاده شد. ضریب

الگوی علی - تجربی از روابط بین ادراک از الگوهای ارتباط خانواده، ادراک از ساختار کلاس، ... ۱۲۱

KMO برای این تحلیل، ۰/۸۱ و مقدار آزمون کرویت بارتلت برابر با ۱۱۹۲/۱۶۸ بود که در سطح $p < ۰/۰۰۰۱$ معنادار بود که مجموعاً نشان از مطلوب بودن روایی ابزار دارد.

۲- ساختار کلاس: پرسشنامه‌ی ساختار کلاس دارای ۱۷ گویه در چهار بعد جذابیت

تکلیف (۵ گویه)، سخت‌گیری در ارزشیابی (۴ گویه)، تأکید در ارزشیابی (۳ گویه) و مرجعیت (۵ گویه) است. ۱۲ گویه از این پرسشنامه تابع سه مؤلفه‌ی اول (جذابیت تکلیف، سخت‌گیری در ارزشیابی و تأکید در ارزشیابی) و برگردان پرسشنامه‌ی ایوت و چرچ (۲۰۰۱، به نقل از جوکار، ۱۳۸۱) بود و گویه‌های وابسته به مؤلفه‌ی مرجعیت توسط جوکار (۱۳۸۱) با استناد به مقاله‌ی ایمز (۱۹۹۲) تدوین شدند. نمره‌گذاری پاسخ‌ها به صورت مقیاس ۵ درجه‌ای لیکرت از کاملاً مخالفم، معادل (۱) تا کاملاً موافقم، معادل (۵) هستند.

جوکار (۱۳۸۱) در پژوهش خود به منظور تعیین روایی پرسشنامه، محاسبه‌ی همبستگی هر سؤال با نمره‌ی کل را مورد بررسی قرار داد که ضرایب در بعد جذابیت تکلیف از ۰/۶۳ تا ۰/۸۶، در بعد سخت‌گیری در ارزشیابی از ۰/۶۴ تا ۰/۸۶، در بعد تأکید بر ارزشیابی از ۰/۶۸ تا ۰/۷۷ و در بعد مرجعیت از ۰/۶۲ تا ۰/۷۰ بودند. هم‌چنین مقدار KMO برابر ۰/۸۲ و مقدار خی‌دو در آزمون بارتلت برابر ۴۳۴۶/۲۲ معنادار بود.

در پژوهش حاضر نیز پایایی مقیاس به روش آلفای کرونباخ محاسبه شد و میزان آن برای هر بعد بدین صورت به دست آمد: برای بعد جذابیت تکلیف، ۰/۶۰؛ سخت‌گیری در ارزشیابی، ۰/۵۰؛ تأکید بر ارزشیابی، ۰/۵۰؛ و مرجعیت، ۰/۵۱. برای محاسبه روایی پرسشنامه از روش همبستگی هر گویه با ابعاد استفاده شد که ضرایب آن‌ها برای بعد جذابیت تکلیف بین ۰/۶۱ تا ۰/۶۵؛ بعد سخت‌گیری در ارزشیابی بین ۰/۶۷ تا ۰/۷۲؛ تأکید بر ارزشیابی بین ۰/۶۵ تا ۰/۶۹؛ و بعد مرجعیت بین ۰/۵۰ تا ۰/۵۹ محاسبه گردید. لازم به ذکر است از آنجا که با حذف سؤالات ۴ و ۵ از بعد جذابیت تکلیف، سؤال ۹ از بعد سخت‌گیری و سؤال ۱۵ از بعد مرجعیت ضریب پایایی افزایش یافت، این سؤالات وارد تحلیل نشدند.

۳- مقیاس تجدیدنظر شده‌ی ارزیابی نگرش تحصیلی: این مقیاس توسط مک‌کاک

و سیگل (۲۰۰۳) برای ارزیابی عوامل شخصی موثر بر کم‌آموزی تیزهوشان طراحی و ساخته شد. بر اساس مبانی نظری استفاده شده و گویه‌های مربوط، در چندین مطالعه در ایران (از جمله نصیری و رضویه، ۱۳۸۷؛ نصیری، لطیفیان و یوسفی، ۱۳۹۰) از این مقیاس

برای بررسی میزان انگیزش تحصیلی و خودگردانی تحصیلی استفاده شده است. این مقیاس ۳۵ گویه دارد که پاسخ‌های آن به صورت مقیاس لیکرت و بر روی دامنه‌ی ۵ درجه‌ای از کاملاً مخالفم (۱) تا کاملاً موافقم (۵) جمع‌آوری می‌شود. نصیری و رضویه (۱۳۸۷) روایی این مقیاس را با استفاده از روش آماری تحلیل عوامل مولفه‌های اصلی و به‌کارگیری چرخش واریماکس و همسانی درونی، و پایایی را با استفاده از روش آلفای کرونباخ محاسبه کرده، ضریب آلفا برای کل مقیاس، ۰/۹۴، و برای خرده مقیاس‌ها ضرایب بین ۰/۷۶ تا ۰/۹۰ گزارش کرده‌اند (به نقل از نصیری و همکاران، ۱۳۹۰). در مطالعه‌ی دیگر، نصیری و همکاران (۱۳۹۰) پایایی مقیاس را به روش آلفای کرونباخ برای نمره‌ی کل مقیاس برابر با ۰/۹۵ محاسبه کردند. این محققان جهت بررسی روایی از روش تحلیل عوامل با مولفه‌های اصلی استفاده کردند که نتایج به‌دست آمده (ضریب KMO برابر با ۰/۹۳؛ ضریب آزمون کرویت بارتلت برابر با ۵۷۰۷؛ سطح معناداری $p < ۰/۰۰۰۱$) از مطلوب بودن روایی مقیاس حکایت داشت.

در مطالعه‌ی حاضر برای احراز پایایی ابزار از روش آلفای کرونباخ استفاده شد که ضریب ۰/۷۷ به دست آمد. برای بررسی روایی نیز از روش تحلیل عامل با مولفه‌های اصلی استفاده شد. ضریب KMO برای این تحلیل برابر با ۰/۸۴ و مقدار آزمون کرویت بارتلت برابر با ۶۸۰/۱۱۲ و در سطح $p < ۰/۰۰۰۱$ معنادار بود. بار عاملی گویه‌ها نیز بین ۰/۵۶ تا ۰/۸۳ بود که حاکی از روایی مطلوب ابزار بود. در این مطالعه، از نمره‌ی کل آزمون استفاده شد.

۴- مقیاس سرزندگی تحصیلی: برای سنجش سرزندگی تحصیلی، از مقیاس سرزندگی تحصیلی دهقانی‌زاده و حسین‌چاری (۱۳۹۱) استفاده شد. این مقیاس بر اساس نسخه‌ی انگلیسی مقیاس سرزندگی تحصیلی مارتین و مارش (۲۰۰۶) که دارای ۴ گویه است، ابداع شد. مقیاس مارتین و مارش از جنبه‌های همسانی درونی و بازآزمایی پایا بود (آلفای کرونباخ، ۰/۸۰ و بازآزمایی، ۰/۶۷). نسخه‌ی پارسی این مقیاس در ۹ گویه و بر اساس مقیاس ۷ درجه‌ای از نوع لیکرت (۱=کاملاً مخالفم تا ۷=کاملاً موافقم) توسعه داده شد.

ضریب آلفای کرونباخ به دست آمده در مطالعه‌ی دهقانی‌زاده و حسین‌چاری (۱۳۹۱) برابر با ۰/۸۰ و ضریب بازآزمایی برابر با ۰/۷۳ بود. همچنین دامنه‌ی همبستگی گویه‌ها با

الگوی علی - تجربی از روابط بین ادراک از الگوهای ارتباط خانواده، ادراک از ساختار کلاس، ... ۱۲۳

نمره‌ی کل بین ۰/۵۱ تا ۰/۶۸ گزارش شده است. این نتایج بیانگر این است که گویه‌ها از همسانی درونی و ثبات رضایت‌بخشی برخوردارند. محققان مذکور به منظور بررسی ساختار عاملی (روایی سازه) پرسشنامه، از تحلیل مؤلفه‌های اصلی با چرخش واریماکس استفاده کردند. بار عاملی گویه‌ها بین ۰/۵۰ تا ۰/۶۴ بود. همچنین نتایج آزمون‌های میزان کفایت نمونه‌برداری (KMO) (۰/۸۳) و آزمون کرویت بارتلت (۳۶۰/۶۱۱) نشان از وجود شواهد کافی برای انجام تحلیل عامل بود. نمودار سنگ‌ریزه^{۳۲} و مقادیر ارزش‌های ویژه بالاتر از یک نشان داد که یک عامل قابل استخراج است. در مجموع، ۹ گویه‌ی مذکور توانستند ۳۷ درصد واریانس را تبیین کنند.

در پژوهش حاضر برای احراز پایایی از روش آلفای کرونباخ برای کل مقیاس استفاده شد که ضریب ۰/۷۰ به دست آمد. برای بررسی روایی نیز از روش تحلیل عامل با مولفه‌های اصلی استفاده شد. ضریب KMO برای این تحلیل برابر با ۰/۷۸ و مقدار آزمون کرویت بارتلت برابر با ۴۲۰/۱۹۵ به دست آمد که در سطح $p < ۰/۰۰۰۱$ معنادار بود. بار عاملی گویه‌ها بین ۰/۴۷ تا ۰/۷۷ بود. علاوه بر این، از روش همبستگی هر گویه با نمره‌ی کل نیز برای بررسی روایی مقیاس استفاده شد که دامنه‌ی ضرایب آن بین ۰/۴۰ تا ۰/۶۱ و در سطح $p < ۰/۰۰۰۱$ معنادار بود.

یافته‌ها

اطلاعات توصیفی پژوهش شامل ماتریس همبستگی، میانگین و انحراف معیار متغیرهای پژوهش در جدول ۱ آمده است. طبق یافته‌های جدول ۱ بین متغیرهای درون‌زاد، واسطه‌ای و برون‌زاد رابطه‌ی معنادار وجود دارد که مجوز لازم برای انجام تحلیل‌های آماری بعدی از جمله تحلیل مسیر را فراهم می‌آورد.

جدول ۱: ماتریس همبستگی مرتبه‌ی صفر، میانگین و انحراف معیار متغیرهای پژوهش

(N=۳۹۲)

متغیرها	۱	۲	۳	۴	۵	۶	۷	۸	M	SD
۱- گفت و شنود	۱								۵۱/۴۰	۱۱/۶۴
۲- همنوایی	-۰/۰۷	۱							۳۳/۴۱	۸/۰۸
۳- جذابیت تکلیف	۰/۱۳*	۰/۰۱	۱						۱۰/۴۶	۲/۴۲
۴- سخت‌گیری در ارزشیابی	۰/۰۶	۰/۱۰	۰/۰۵	۱					۹/۱۸	۲/۵۴
۵- تاکید بر ارزشیابی	۰/۰۸	۰/۰۱	۰/۰۴	۰/۳۲**	۱				۹/۹۴	۲/۴۹
۶- مرجعیت	۰/۰۹	-۰/۰۴	۰/۰۹	۰/۰۱	۰/۰۱	۱			۱۲/۳۶	۲/۸۶
۷- انگیزش و خودگردانی تحصیلی	۰/۴۰**	۰/۰۱	۰/۲۳**	۰/۰۴	۰/۰۲	۰/۱۷**	۱		۲۸/۲۰	۵/۰۵
۸- سرزندگی تحصیلی	۰/۱۶**	۰/۰۲	۰/۱۶**	۰/۰۹	۰/۰۳	۰/۱۸**	۰/۳۴**	۱	۳۱/۴۲	۵/۸۶

* P<۰/۰۵

**P<۰/۰۱

به منظور بررسی فرضیه‌های پژوهش از روش تحلیل مسیر به شیوه‌ی بارون و کنسی^{۳۳} (۱۹۸۶) استفاده شد. از این رو، در ابتدا تحلیل رگرسیون چندگانه‌ی متغیر درون‌زاد بر متغیرهای برون‌زاد، سپس تحلیل رگرسیون چندگانه‌ی متغیر واسطه‌ای بر متغیرهای برون‌زاد و در آخر، تحلیل رگرسیون چندگانه‌ی متغیر درون‌زاد بر متغیر واسطه‌ای با کنترل متغیرهای برون‌زاد، به شیوه‌ی همزمان انجام شد. جداول ۲ تا ۴ نتایج این تحلیل‌ها را نشان می‌دهند.

الگوی علی - تجربی از روابط بین ادراک از الگوهای ارتباط خانواده، ادراک از ساختار کلاس، ... ۱۲۵

جدول ۲: رگرسیون سرزندگی تحصیلی بر ادراک از الگوهای ارتباط خانواده و ساختار کلاس

متغیر پیش‌بین	F	p	R	R ²	β	t	p
گفت و شنود					۰/۱۳	۲/۴۳	۰/۰۱
همنوایی					۰/۰۳	۰/۵۶	۰/۱۲
جذابیت تکلیف	۸/۷۶	۰/۰۰۰۱	۰/۲۷	۰/۰۷	۰/۱۳	۲/۴۳	۰/۰۱
سخت‌گیری در ارزشیابی					۰/۰۷	۱/۴۰	۰/۰۹
تأکید بر ارزشیابی					-۰/۰۱	۰/۳۴	۰/۱۴
مرجعیت					۰/۱۶	۳/۰۷	۰/۰۰۲

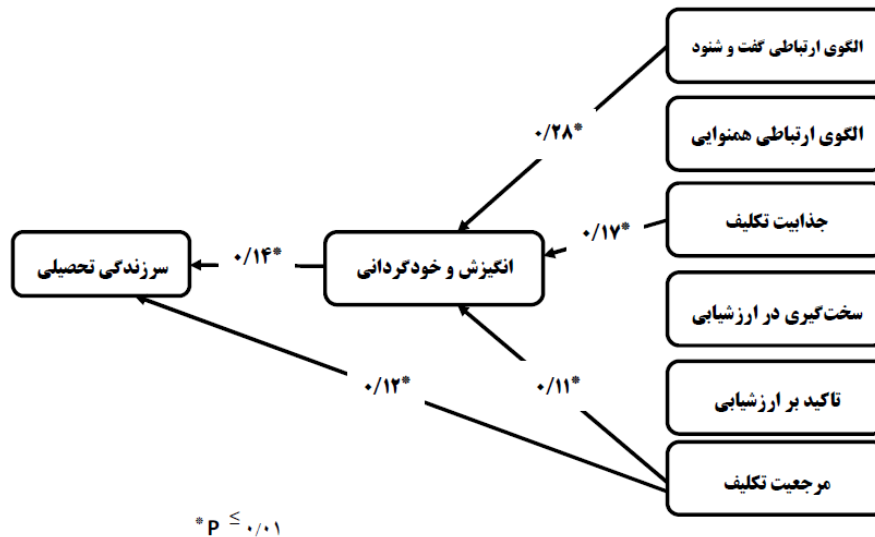
جدول ۳: رگرسیون انگیزش و خودگردانی تحصیلی بر ادراک از الگوهای ارتباط خانواده و ساختار کلاس

متغیر پیش‌بین	F	p	R	R ²	β	t	p
گفت و شنود					۰/۲۸	۶/۳۷	۰/۰۰۰۱
همنوایی					۰/۰۴	۰/۶۸	۰/۱۱
جذابیت تکلیف					۰/۱۷	۱/۷۴	۰/۰۰۰۱
سخت‌گیری در ارزشیابی	۳۰/۱۰	۰/۰۰۰۱	۰/۴۶	۰/۲۱	-۰/۰۲	۰/۴۵	۰/۱۳
تأکید بر ارزشیابی					-۰/۰۶	۱/۱۹	۰/۱۰
مرجعیت					۰/۱۱	۲/۰۴	۰/۰۰۲

جدول ۴: رگرسیون سرزندگی تحصیلی بر ادراک از الگوهای ارتباط خانواده، ساختار کلاس و انگیزش تحصیلی و خودگردانی تحصیلی

متغیر پیش‌بین	F	p	R	R ²	β	t	p
گفت و شنود					۰/۰۲	۰/۶۸	۰/۱۱
همنوایی					۰/۰۴	۰/۸۰	۰/۱۲
جذابیت تکلیف					۰/۰۶	۱/۲۷	۰/۰۹
سخت‌گیری در ارزشیابی	۱۷/۹۴	۰/۰۰۰۱	۰/۴۹	۰/۳۴	-۰/۰۲	۰/۴۵	۰/۱۳
تأکید بر ارزشیابی					-۰/۰۶	۱/۱۹	۰/۱۰
مرجعیت					۰/۱۲	۲/۵۷	۰/۰۱
انگیزش و خودگردانی تحصیلی					۰/۱۴	۲/۴۶	۰/۰۱

مقایسه داده‌های جدول‌های ۲ و ۴ نشان می‌دهد که با افزوده شدن متغیرهای واسطه‌ای به متغیرهای درون‌زاد، قدرت پیش‌بینی‌کنندگی یا میزان تبیین واریانس متغیر برون‌زاد (سرزندگی تحصیلی) افزایش می‌یابد. این افزایش حدوداً ۲۷ درصد است. مقایسه‌های داده‌های جدول‌های ۲ و ۴ همچنین نشان می‌دهد که با ورود متغیر واسطه‌ای ضرایب β متغیرهای برون‌زاد (الگوی ارتباطی گفت و شنود و جذابیت تکلیف) غیرمعنادار و (بعد مرجعیت) کاهش یافته است. این افزایش قدرت تبیین واریانس و کاهش و غیرمعنادار شدن ضرایب β متغیرهای برون‌زاد، حاکی از نقش واسطه‌گری انگیزش و خودگردانی تحصیلی در ارتباط بین الگوهای ارتباط خانواده و ساختار کلاس با سرزندگی تحصیلی است. خلاصه‌ی نتایج تحلیل‌های مربوط به جدول‌های ۳ و ۴ در قالب نمودار تحلیل مسیر در شکل ۲ ارائه شده است. شایان ذکر است که در این نمودار تنها متغیرها و مسیرهای معنادار از نظر آماری ترسیم گردیده و بر روی پیکان‌های هر مسیر شاخص ضریب مسیر (β) نشان داده شده است.



شکل ۲: مدل نهایی پژوهش

همان‌گونه که شکل ۲ نشان می‌دهد، متغیر انگیزش و خودگردانی تحصیلی توانستند در روابط بین بعد الگوی ارتباطی گفت و شنود از الگوهای ارتباط خانواده، جذابیت تکلیف و مرجعیت از ساختار کلاس از یک سو، و سرزندگی تحصیلی از سوی دیگر، نقش واسطه‌ای ایفا نمایند.

بحث و نتیجه‌گیری

هدف پژوهش حاضر، امکان پیش‌بینی سرزندگی تحصیلی دانش‌آموزان با توجه به ادراک آن‌ها از الگوهای ارتباط خانواده، ادراک از ساختار کلاس و انگیزش تحصیلی و خودگردانی تحصیلی، و در عین حال بررسی امکان واسطه‌گری انگیزش و خودگردانی تحصیلی در روابط بین متغیرهای مذکور بود. در بررسی این فرضیه که «بر اساس ادراک از الگوهای ارتباط خانواده و ادراک از ابعاد ساختار کلاس می‌توان سرزندگی تحصیلی را پیش‌بینی کرد» نتایج نشان داد از میان ابعاد الگوهای ارتباط خانواده، جهت‌گیری ارتباطی گفت و شنود و از میان ابعاد ساختار کلاس، ابعاد جذابیت تکلیف و مرجعیت پیش‌بینی-کننده‌ی مثبت و معنادار سرزندگی تحصیلی هستند.

در سطح نظری، جهت‌گیری گفت و شنود به معنای این است که خانواده‌ها 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 و صمیمی و نیز آزادی در بیان احساسات و صحبت با محوریت مشورت مستمر است. در چنین خانواده‌هایی همه‌ی اعضا از جمله فرزندان احساس می‌کنند مورد پذیرش‌اند و در مواجهه با مسائل و چالش‌های مختلف، نظر و ایده‌ی آن‌ها از رکن‌های تصمیم‌گیری است، و از مواجهه با مسائل چالش‌انگیز واهمه ندارند و توانایی انطباق، سازگاری، تاب‌آوری و عملکرد مناسب‌تری دارند (کوئرنر و فیتزپاتریک، ۱۹۹۷). دانش‌آموزانی که توسط والدین پذیرفته می‌شوند به صورت بهتری می‌توانند محیط بیرون را بپذیرند و با شرایط به‌طور سازگارانه‌ای تعامل داشته باشند. بر این اساس، می‌توان انتظار داشت که جهت‌گیری گفت و شنود پیش‌بینی‌کننده‌ی مثبت سرزندگی تحصیلی باشد. این نتایج با پژوهش‌های پیشین (فلوید، ۱۹۹۶؛ اولریچ و کرپنر، ۱۹۹۷؛ کترال، ۱۹۹۸؛ ماستن و کاتسورث، ۱۹۹۸؛ وایدانوف و دانلی، ۱۹۹۹؛ دهقانی‌زاده و حسین‌چاری، ۱۳۹۱) همسو است.

از طرفی، بعد جهت‌گیری هم‌نوایی نتوانست پیش‌بینی‌کننده‌ی سرزندگی تحصیلی باشد. این یافته‌ها با یافته‌های سایر پژوهشگران (کوئرنر و فیتزپاتریک، ۲۰۰۲؛ هالی، ۲۰۰۰؛ فلدمن و ونتزل، ۱۹۹۰؛ رحیمی و خیر، ۱۳۸۸) ناهم‌سو، ولی با یافته‌ی دهقانی‌زاده و حسین‌چاری (۱۳۹۱) همسو بود. جهت‌گیری ارتباطی هم‌نوایی بدین معناست که ارتباطات خانواده بر همسان بودن نگرش‌ها، عقاید، اجتناب از تعارض و وابستگی اعضای خانواده با یکدیگر تأکید دارد و عدم پذیرش استقلال‌طلبی نوجوانان را در پی دارد (فیتزپاتریک، ۲۰۰۴). در مواردی که نوجوان باید خود را با شرایط خانواده وفق دهد و حرف‌شنوی داشته باشد و اطاعت بی‌چون و چرا از والدین داشته باشد، نوجوان از شخصیتی پخته برخوردار نخواهد شد و رفتار متناسب با محیط از خود نشان نمی‌دهد. همچنین سرزندگی تحصیلی به رفتارهای آزادمنشانه، سازگار و تاب‌آور در حوزه‌ی تحصیل اشاره دارد و برون‌ریزی چنین رفتارهایی وابسته به زمینه‌ی شخصیتی آزاد، سازگار و با اراده است که غالباً در خانواده‌های دارای ارتباط باز و سنین کودکی شکل می‌گیرد. بر این اساس در خانواده‌هایی با ارتباط بسته یا الگوی ارتباطی هم‌نوایی که امکان آزاداندیشی و آزادزیستی

شخص در آن وجود ندارد، فرد از پختگی و سازگاری مناسبی برخوردار نخواهد شد و نخواهد توانست در حوزه‌ی تحصیلی نیز فردی سرزنده باشد.

نتایج تحلیل رگرسیونی در مورد رابطه‌ی ابعاد ساختار کلاس با سرزندگی تحصیلی دانش‌آموزان، حاکی از آن بود که ابعاد جذابیت تکلیف و مرجعیت ساختار کلاس قادرند به نحو مثبت و معناداری سرزندگی تحصیلی دانش‌آموزان را پیش‌بینی کنند. نتایج تحقیقات آندامن و میگلی (۱۹۹۷) و میدلتون، کاپلان و میگلی (۲۰۰۴)، نشان داده است هنگامی که ادراک دانش‌آموزان از کلاس به نحوی است که تکالیف و وظایف آن را متنوع و چالش‌برانگیز بدانند؛ اهداف تسلطی را انتخاب می‌کنند، کلاس درس را سودمندتر تلقی کرده، از راهبردهای انگیزشی مناسبی استفاده می‌کنند، و در نهایت با چالش‌های تحصیلی برخورد موفق‌تری خواهند داشت و به پیشرفت تحصیلی نائل می‌شوند. همچنین بر اساس دیدگاه ایمز (۱۹۹۲) و اکلز و همکاران (۱۹۹۳)، زمانی که دانش‌آموز کلاس درس را محیطی درک کند که به تقویت استقلال وی منتهی می‌شود و محتوای تکالیف درسی را برای آینده‌ی خود مفید می‌داند، از راهبردهای مناسبی برای برخورد با چالش‌ها و انطباق با شرایط تحصیلی استفاده می‌کند که منجر به موفقیت در زمینه‌ی تحصیلی خواهد شد. همچنین ریان و گرولینک (۱۹۸۶) بیان کردند، هر چقدر معلم، دانش‌آموزان را در تصمیم‌گیری دخیل کند، آن‌ها الگوی انگیزشی مثبت و سازگارانه‌تری با درس و مدرسه بروز خواهند داد. بر این اساس، معلمانی که به یادگیری و فهم اهمیت می‌دهند، این ایده، فکر و پیام را منتقل می‌کنند که همه‌ی افراد می‌توانند یاد بگیرند. چنین ساختاری، این پیام روشن را به دانش‌آموزان می‌دهد که کسب نمره ملاک نیست، بلکه رشد مطلوب، یادگیری ثمربخش، رویارویی با تکالیف چالش‌برانگیز، نظردهی راجع به امور کلاسی و کسب مهارت مهم‌تر است. این یافته با یافته‌های سایر پژوهشگران (پیتتریچ، ۱۹۹۴؛ آندامن و میگلی، ۱۹۹۷؛ و نترل، ۱۹۹۸ و الیوت، ۱۹۹۹) همسو است.

در بررسی فرضیه دوم پژوهش که «بر اساس الگوهای ارتباط خانواده و ساختار کلاس می‌توان انگیزش و خودگردانی تحصیلی را پیش‌بینی کرد» نتایج نشان داد الگوی ارتباطی گفت و شنود، جذابیت تکلیف و مرجعیت تکلیف، به شکل مثبت و معنادار پیش‌بینی‌کننده-ی انگیزش و خودگردانی تحصیلی‌اند. استرنبرگ، المان و مونتس (۱۹۸۹) از پژوهش‌های خود این نتیجه را گرفتند که نوجوانانی که والدین خود را گرم، دمکرات و محکم ارزیابی

می‌کنند، بیش از سایر همتایان خود، نگرش مثبت به مدرسه و تحصیل پیدا می‌کنند و در نتیجه عملکرد بهتری در درس نشان می‌دهند. در پژوهشی دیگر فرایدل و همکاران (۲۰۰۷) نشان دادند درک کودکان از نوع اهداف والدین (که در قالب تعامل صمیمانه با فرزندان شکل می‌گیرد) باعث پیش‌بینی خودتنظیمی یادگیری آن‌ها (فرزندان) می‌شود. بر این اساس می‌توان بیان داشت، محرک‌های خانواده شکل‌دهنده‌ی با اهمیت‌ترین تجربیات افراد است که اثر مهمی بر تحصیل فرزندان دارند (فیتزپاتریک، ۲۰۰۴). این یافته بیان می‌کند که ارتباط، نقش مهمی در عملکرد و کارکرد خانواده دارد. خانواده‌هایی که منعطف‌اند و مبنایشان بر گفتمان‌سالاری، 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.

همچنین مارتینز-پونز (۱۹۹۶) با الهام از نظریه‌ی شناخت اجتماعی، یک مدل رفتاری حاوی چهار رفتار والدین یعنی، سرمشق‌دهی (انجام اعمالی که بیانگر اهمیت والدین برای یادگیری، هدف‌گذاری و استفاده از راهبردها و تنظیم و اصلاح راهبردها در مواقع ضروری باشد)، تشویق و حمایت و تشویق فرزند در صورت شکست برای از سرگیری مجدد تلاش و رسیدن به نقطه‌ی تسلط)، تسهیل (فراهم‌سازی منابع خودگردان‌ساز کودک نظیر محیط مناسب و راهنمایی و هدایت به موقع) و پاداش (یعنی تقویت رفتارهای خودگردان جهت تکرار و تداوم آن‌ها)، را از عوامل موثر بر خودگردانی فرزندان در نظر می‌گیرد و معتقد است رفتارهای قاطعانه‌ی همراه با صمیمیت و روح دموکراتیک، همراه با والدین خودگردان به خودگردانی فرزندان در زمینه‌ی تحصیلی می‌انجامد. بنابراین، می‌توان گفت که نحوه‌ی ارتباطات خانواده، سطوح بالای خودپنداره و خودتنظیمی در زمینه‌ی تحصیلی را به همراه دارد. این یافته با نتایج استرنبرگ و همکاران، (۱۹۸۹)؛ مارتینز - پونز، (۱۹۹۶)؛ کوئرنر و کرانکارا، (۲۰۰۲)؛ فیتزپاتریک، (۲۰۰۴)؛ کاستن و اندرسون، (۲۰۰۴)؛ دبورا و گاستاو، (۲۰۰۴)؛ فرایدل و همکاران، (۲۰۰۷)؛ کاپرارا و همکاران (۲۰۰۶)؛ و بونگ (۲۰۰۸) همسو است.

در ادامه‌ی واری فرضیه دوم، نتایج تحلیل رگرسیون در بررسی اثر ابعاد ساختار کلاس بر انگیزش و خودگردانی تحصیلی نشان داد که از میان ابعاد متغیر مذکور، تنها بعد جذابیت تکلیف و مرجعیت، انگیزش و خودگردانی تحصیلی را به‌طور مثبت پیش‌بینی می‌-

کنند. این یافته بیان می‌دارد که از جمله عوامل تأثیرگذار بر رشد خودگردانی تحصیلی دانش‌آموزان، شرایط و جو حاکم بر کلاس درس است. به عبارتی، معلمانی که محیط کلاس آن‌ها ساختاری مشارکتی دارد، نسبت به معلمانی که کلاسشان جوی دیکتاتورگونه دارد، شرایط برای افزایش تعامل و اظهارنظر در مورد عقاید، افکار و همچنین دسترسی به منابع یادگیری متنوع و غنی‌تر را برای دانش‌آموزان فراهم می‌کنند که از عوامل کارآمد و خودگردان ساختن دانش‌آموزان است؛ چرا که این معلمان از انگیزه‌ی درونی، علائق و تجارب فردی دانش‌آموزان حمایت می‌کنند و دانش‌آموزان را برای ادامه و پایداری در انجام تکالیف ترغیب می‌کنند. همچنین معلمانی که چنین جوی را در کلاس ایجاد می‌کنند، آزمون‌های کلاسی را صرفاً برای نمره‌دهی به دانش‌آموزان نمی‌دانند، بلکه ارزشیابی تسلطی را مدنظر قرار می‌دهند و حتی ممکن است که به دانش‌آموزان امکان اظهارنظر دهند که به دنبال آن، دانش‌آموزان احساس خودگردانی و سرزندگی و شادمانی بیشتری کنند. این یافته با نتایج تحقیقاتی آندامن و میگلی (۱۹۹۷)، باندورا (۱۹۹۹) و آسور، کاپلان، کانت-مایمون و روث (۲۰۰۵) همسویی دارد.

در ادامه، به فرضیه سوم پژوهش یعنی «انگیزش و خودگردانی تحصیلی دانش‌آموزان می‌تواند نقش واسطه‌ای بین ادراک از الگوهای ارتباط خانواده و ادراک از ساختار کلاس با سرزندگی تحصیلی داشته باشد» پرداخته می‌شود. نتایج حاکی از نقش واسطه‌گری انگیزش و خودگردانی تحصیلی در ارتباط بین ادراک از الگوهای ارتباط خانواده و ساختار کلاس با سرزندگی تحصیلی است. در این راستا، می‌توان به نقش انگیزش و خودگردانی تحصیلی در سرزندگی تحصیلی اشاره کرد. پژوهش‌های گوناگون بر نقش خودگردانی تحصیلی در پیشرفت تحصیلی و موفقیت در مدرسه تاکید کرده‌اند (زینس، پیتون، وایسبرگ و برین، ۲۰۰۷؛ نصیری و رضویه، ۱۳۸۷؛ و نصیری و همکاران، ۱۳۹۰). در یک فراتحلیل نیز نشان داده شد انگیزش و خودگردانی تحصیلی در یادگیری و تجربه‌ی پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان نقش ویژه دارد (سالووارا، ۲۰۰۵). بر این اساس می‌توان گفت دانش‌آموزان دارای مهارت خودگردانی با تنظیم و کاربرد مناسب افکار، احساسات و اعمال و با تلاش‌های مستمر در جهت نیل به اهداف تلاش می‌کنند و با پیش‌بینی شرایط، ضمن مساعدسازی موقعیت، با فشارها و چالش‌های پیش‌آمده سازگاری یا مقابله می‌کنند (زیمرن، ۲۰۰۰). چنین دانش‌آموزانی با مهارت‌های آموخته شده‌ی مدیریتی که دارند، با انتقال مهارت‌های

خویش به محیط‌های جدید به خوبی قادر به کنترل و سازگاری با آن هستند. در واقع، یادگیرندگان خودگردان هم در جهت استفاده از فرصت، هم در جهت زدودن ناملایمات تحصیلی اقدام می‌کنند و هم بر اقدامات خود نظارت می‌نمایند (زیمرمن، ۲۰۰۰) و بدین طریق، از کارکرد موثر در زمینه‌های کنترل تکانه، مدیریت زمان و مقابله با فشار روانی که با بافت آموزشی ارتباط دارد، برخوردار می‌گردند (مورتاگ و تاد، ۲۰۰۴).

ماستن (۲۰۰۱) نیز معتقد است که دانش‌آموزان با خودگردانی بالا در عملکرد تحصیلی، پرانرژی‌تر نمایان 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 دارا بودن باور خودگردانی 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 خودگردانی با پیامدهایی مثل تلاش، اصرار بر پیشرفت و شاخص‌های سلامت و بهزیستی روانی ارتباط پیدا می‌کند (مارش، ۱۹۹۰). بنابراین خودگردانی سازه‌ای است که به صورت مستقیم به سرزندگی تحصیلی و تلاش‌های منجر به چنین پیامدهایی مربوط است. 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، یافته‌ی مورد نظر با نتایج تحقیقاتی کارول و همکاران (۲۰۰۹)؛ مرکر، نیلیز، مارتینز و کیرک، (۲۰۱۱) همسو است.

در مجموع، یافته‌های این پژوهش می‌تواند در پر کردن خلاء نظری که در زمینه‌ی سرزندگی تحصیلی وجود دارد، به کار آید. نتایج این پژوهش بیان می‌کند هر چه خانواده‌ها و مدارس بر اساس رویکرد تعاملی، نگاه حمایت‌گرایانه، جو همدلانه و سبک باز و دموکراتیک با فرزندان و دانش‌آموزان رفتار کنند و پذیرای شخصیت، عقاید و سلیقه آنان باشند، یادگیرندگانی خودکار و خودگردان را تربیت خواهند کرد که در حفاظت و نظارت از خود توانا هستند و با همین توانایی، زندگی خود را مدیریت و در امر تحصیل نیز موفق و سرزنده خواهند بود. با توجه به این که پژوهش حاضر در دوره‌ی تحصیلی دبیرستان صورت گرفته است، لازم می‌نماید جهت رسیدن به نتایج اطمینان بخش‌تر در دیگر مقاطع

الگوی علی - تجربی از روابط بین ادراک از الگوهای ارتباط خانواده، ادراک از ساختار کلاس، ... ۱۳۳

تحصیلی عمومی و دانشگاهی نیز اجرا گردد. 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 آموزشی جامعه پرداخته شود. کمبود پژوهش‌های انجام شده یا حداقل گزارش شده به‌خصوص 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 به‌دست آمده با اطمینان بیشتر مورد استفاده و تعمیم قرار گیرد.

یادداشت‌ها

1. Academic Adjustment
2. Pettus
3. Academic Buoyancy
4. Martin & Marsh
5. Putwain, Connors, Symes & Douglas- Osborn
6. Resilience
7. Psychological Factors
8. School and Engagement Factors
9. Family and Peer Factors
10. Alva
11. Voydanoff & Donnelly
12. Wayman
13. Koerner & Fitzpatrick
14. Conversation Orientation
15. Conformity Orientation
16. Structure of Class
17. Tasks
18. Evaluation
19. Authority
20. Motivation & academic self-regulation
21. Self-determination theory
22. Perceived locus of control
23. Parental goal emphases
24. Koesten & Anderson
25. Krejcie & Morgan
26. Random multi- stage cluster sampling
27. Revised Family Communication Pattern (RFCP) instrument
28. Validity
29. Reliability
30. Factor Analysis
31. Internal consistency
32. Scree Plot
33. Baron & Kenny

منابع

الف. فارسی

- بدری‌گرگری، رحیم و حسینی‌اصل، فریبا (۱۳۸۹). پیش‌بینی جهت‌گیری انگیزش هدف چیرگی: نقش عوامل مربوط به ادراک از ساختار کلاس درس. فصلنامه‌ی علمی - پژوهشی روان‌شناسی دانشگاه تبریز، ۵ (۱۷)، ۹-۳۳.
- جوکار، بهرام (۱۳۸۱). بررسی ساختار ارتباطی، باورهای فرد پیرامون، ساختار کلاس، هدف-گرایی و پیامدهای تحصیلی. رساله منتشر نشده دکتری. دانشگاه شیراز: دانشکده‌ی علوم تربیتی و روان‌شناسی.
- دهقانی‌زاده، محمدحسین (۱۳۹۱). بررسی میانجی‌گری خودکارآمدی در رابطه‌ی بین الگوهای ارتباطی خانواده و ساختار کلاس با سرزندگی تحصیلی. پایان‌نامه‌ی منتشر نشده کارشناسی ارشد، دانشگاه شیراز.
- دهقانی‌زاده، محمدحسین و حسین‌چاری، مسعود (۱۳۹۱). سرزندگی تحصیلی و ادراک از الگوی ارتباطی خانواده؛ نقش واسطه‌ای خودکارآمدی. مجله‌ی مطالعات آموزش و یادگیری، ۴ (۲)، ۲۱-۴۷.
- رحیمی، مهدی و خیر، محمد (۱۳۸۸). رابطه‌ی بین الگوهای ارتباطی خانواده و کیفیت زندگی دانش‌آموزان دوره‌ی متوسطه شهر شیراز. فصلنامه مطالعات تربیتی و روان‌شناسی دانشگاه فردوسی مشهد، ۱، ۳-۲۵.
- سیف، علی‌اکبر (۱۳۸۷). روان‌شناسی پرورشی نوین. تهران: نشر دوران.
- کدیور، پروین (۱۳۸۲). نقش باورهای خودکارآمدی، خودگردانی و هوش در پیشرفت درسی دانش‌آموزان دبیرستانی. مجله‌ی علوم تربیتی و روان‌شناسی دانشگاه شهیدچمران اهواز، ۱۰ (۱ و ۲)، ۴۵-۵۸.
- کوروش‌نیا، مریم و لطیفیان، مرتضی (۱۳۸۶). بررسی روایی و پایایی ابزار تجدیدنظر شده‌ی الگوهای ارتباطات خانواده. خانواده پژوهی، ۱۲، ۸۷۵-۸۵۵.
- نصیری، حبیب‌اله و رضویه، اصغر (۱۳۸۷). تاثیر عوامل فردی بر کم‌آموزی در دانش‌آموزان سرآمد مدارس استعدادهای درخشان. مجله‌ی استعدادهای درخشان، ۶۵، ۱۰۹-۱۲۲.
- نصیری، حبیب‌اله، لطیفیان، مرتضی و یوسفی، فریده (۱۳۹۰). ارائه‌ی الگویی علمی-تجربی از ارتباط بین یادگیری عاطفی-اجتماعی و موفقیت تحصیلی در نوجوانان دبیرستانی. مطالعات آموزش و یادگیری، ۳ (۲)، ۱۳۵-۱۶۱.

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.
- Ames, C. (1992). Classrooms: Goals, structures, and student motivation. *Journal of Educational Psychology*, 80(3), 260-267.
- Andaman, E. M., & Midgley, E. (1997). Changes in achievement goal orientations, perceived academic competence, and grade access: the transition to middle-level schools. *Cotemporary Educational Psychology*, 22, 269-298.
- Arsal, Z. (2010). The effects of diaries on self-regulation strategies of pre-service science teachers, *International Journal of Environmental and Science Education*, 5(1), 85-103.
- Assor, A., Kaplan, H., Kanat-Maymon, Y., & Roth, G. (2005). Directly controlling teacher behaviors as predictors of poor motivation and engagement in girls and boys: The role of anger and anxiety. *Learning and Instruction*, 15(5), 397-413.
- Bail, F. T., Zhang, S., & Tachiyama, G. T. (2008). Effects of a self-regulated learning course on the academic performance and graduation rate of college student in an academic support program. *Journal of College Reading and Learning*, 39(1), 54-73.
- Bandura, B. (1999). *Self-efficacy in Changing Societies*. Cambridge University Press: New York.
- 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.
- Boekaerts, M., & Corno, L. (2005). Self-regulation in the classroom: A perspective on assessment and intervention. *Applied Psychology: Journal of an International Review*, 54(2), 199-231.
- Bong, M. (2001). Between–and within–domain relations of academic motivation among middle and high school students: Self-efficacy, task value and achievement goals. *Journal of Educational Psychology*, 65, 317-329.
- 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.
- 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.
- Deci, E.L., & Ryan, R.M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York: Plenum Press.
- Dorman, J., & Adams, J. (2004). Associations between students' perceptions of classroom environment and academic efficacy in Australian and British secondary schools. *Westminster Studies in Education*, 27(1), 69-85.
- Eccles, J. S., Midgley, C., Wigfield, A., Buchanan, C., M., Reuman, D., Flanagan, C., & MaClver, D. (1993). Development during adolescence: the impact of stage/environment fit on young adolescents' experiences in schools and in families. *American Psychologist*, 48, 90-101.
- Elliott, A. J. (1999). Approach and avoidance motivation and achievement goals. *Educational Psychologist*, 34, 169-189.
- 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.
- 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 perspective 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.
- Friedel, J. M., Cortina, K. S., Turner, J. C., & Midgley, C. (2007). Achievement goals, efficacy beliefs and coping strategies in

- mathematics: The role of perceived parent and teacher goal emphasis. *Contemporary Educational Psychology*, 32(3), 434-458.
- Friedel, J. M., Cortina, K. S., Turner, J. C., & Midgley, C. (2010). Changes in efficacy beliefs in mathematics across the transition to middle school: Examining the effects of perceived teacher and parent goal emphases. *Journal of Educational Psychology*, 102(1), 102-114.
- Gerdes, H., & Mallinckordt, B. (1994). Emotional, social and academic adjustment of college student: a longitudinal study of retention. *Journal of Counseling and Development*, 72(3), 281-288.
- Greene, B. A., Miller, R. B., Crowson, H. M., Duke, B. L., & Akey, K. L. (2004). Predicting high school students' cognitive engagement and achievement: Contributions of classroom perceptions and motivation. *Contemporary Educational Psychology*, 29(4), 462-482.
- Hawley, R. D. (2000). Clinical implications of family resilience. *The American Journal of Family Therapy*, 8, 101-106.
- Kaplan, A., & Maehr, M. L. (1999). Enhancing the motivation of African American students: An achievement goal theory perspective. *The Journal of Negro Education*, 68, 23-41.
- 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.
- 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.
- Krejcie, R. V., & Morgan, D. W. (1970). Determining sample size for research activities. *Educational and Psychology Measurement*, 30, 607-610.
- 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 resilience and its psychological and educational correlates: A construct validity approach. *Psychology in the Schools*, 43, 267–282.
- Martin, A. J., & Marsh, H. W. (2008). Academic buoyancy: Towards an understanding of students' everyday academic resilience. *Journal of School Psychology*, 46, 53-83.
- Martinez-Pons, M. (1996). Test of a model of parental inducement of academic self- regulation. *Journal of Experimental Education*, 64(3), 227-231.
- Masten, A. S. (2001). Ordinary magic: resilience processes in development. *American Psychology*, 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.
- McCoach, D. B. & Siegle, D. (2003). Factors that differentiate underachieving gifted student from high-achieving gifted student. *Gifted Child Quarterly*, 47, 144-154.
- 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.
- 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.
- Middleton, M. J., Kaplan, A., & Midgley, C. (2004). The change in middle school students' achievement goals in mathematics over time. *Social Psychology of Education*, 7, 289-311.
- Mucherah, W. (2008). Classroom climate and students' goal structures in high-school biology classroom in Kenya. *Learning Environments Research*, 11(1), 63-81.
- Murtagh, A. M., & Todd, S. A. (2004). Self- regulation: A challenge to the strength Model. *Journal of Articles in Support of the Null Hypothesis*, 3(1), 19- 51.
- Patrick, H., & Ryan, A. (2008). What do students think about when evaluating their classrooms mastery goal structures? *The Journal of Experimental Education*, 77, 99-123.
- 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.

- Pintrich, P. R. (1994). Continuities and discontinuities: future directions for research in Educational Psychology. *Educational Psychologist*, 29, 137-148.
- Putwain, D. V., Connors, L., Symes, W., & Douglas-Osborn. E. (2011). Is academic buoyancy anything more than adaptive coping? *Anxiety, Stress and Coping*, 1-10.
- Ritchie, L. D., & Fitzpatrick, M. A. (1990). Family communication patterns: Measuring intrapersonal perceptions of interpersonal relationships. *Communication Research*, 17(4), 523-544.
- Ryan, R. M., & Grolnick, W. S. (1986). Origins and pawns in the classroom: Self-report and projective assessment of individual difference in children's perceptions. *Journal of Personality and Social Psychology*, 50, 550-558.
- Salovaara, H. (2005). Achievement goals and cognitive learning strategies in dynamic contexts of learning. Oulu University Press, Oulu, Finland.
- Santrock, J. W. (2004). *Educational Psychology* (2nd Ed.). New York: McGraw Hill.
- Schrodt, P., Witt, P. L., & Messersmith, A. S. (2008). A meta-analytical review of family communication patterns and their associations with information processing, behavioral and psychosocial outcomes. *Communication Monographs*, 75(3), 248-269.
- Schunk, S.H. (2005). Self-regulated Learning: The educational legacy of Paul R. Pintrich. *Journal of Educational Psychologist*, 40, 85-94.
- Steinberg, L., Elman, J., & Mounts, N. (1989). Authoritative parenting psychological maturity, and academic success among adolescents. *Child Development*, 60, 1424- 1436.
- 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*.
- Ullrich, M., & Kreppner, K. (1997). *The quality of family communication and academic achievement in early adolescence*. Poster presented at the biennial Meeting of SRCDD. 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.

- Wentzel, K. R. (1998). Social relationships and motivation in middle school: The role of parents, teachers and peers. *Journal of Educational Psychology*, 90, 202-209.
- Zimmerman, B. J. (2000). Attaining self-regulation: A social cognitive Perspective. In M. Boekaerts, P. Pintrich & M. Zeinder (Eds.), *Handbook of self-regulation* (pp. 13-39). New York: Academic Press.
- Zins, J. E., Payton, J. W., Weissberg, R. P., & Brien, M. U. (2007). Social and emotional learning for successful school performance. In K. M. Minke & G. C. Bear (Eds.), *Science of emotional intelligence: known and unknown* (pp. 376-395). Bethesda, MD: National Association of School Psychologist.