

## پیش‌بینی ابعاد خودکارآمدی بر اساس جهت‌گیری ارتباطات خانوادگی و ساختار کلاس

ندا نیکنام\*

بهرام جوکار\*\*

دانشگاه شیراز

### چکیده

در پژوهش حاضر میزان پیش‌بینی ابعاد خودکارآمدی (تحصیلی، اجتماعی و هیجانی) توسط جهت‌گیری‌های ارتباطات خانواده (گفت و شنود و همنوایی) و ابعاد ساختار کلاس (تکلیف، سخت‌گیری در ارزشیابی، تأکید در ارزشیابی و مرجعیت) مورد بررسی قرار گرفت. شرکت‌کنندگان پژوهش شامل ۶۵۷ دانش‌آموز پسر (۳۳۱) و دختر (۳۲۶) بودند که به روش خوشه‌ای چند مرحله‌ای تصادفی از مدارس متوسطه‌ی شهر شیراز انتخاب شدند. به منظور جمع‌آوری اطلاعات، از مقیاس ابعاد خودکارآمدی موریس، مقیاس تجدیدنظر شده الگوی ارتباطات خانواده کوئرر و فیتزپاتریک، زیرمقیاس‌های ساختار کلاس ایوت و چرچ و همچنین زیرمقیاس مرجعیت از پرسشنامه‌ی آیمز استفاده شد. روایی پرسش‌نامه‌ها با استفاده از روش تحلیل عامل و پایایی آنها به روش آلفای کرونباخ احراز گردید. جهت پاسخگویی به سؤالات پژوهش از روش آماری رگرسیون به شیوه‌ی همزمان استفاده شد. نتایج نشان داد: جهت‌گیری گفت و شنود به صورت مثبت ابعاد خودکارآمدی را پیش‌بینی می‌کند. بعد تکلیف پیش‌بینی‌کننده‌ی مثبت خودکارآمدی تحصیلی، بعد سخت‌گیری در ارزشیابی پیش‌بینی‌کننده‌ی منفی خودکارآمدی تحصیلی و هیجانی و بعد مرجعیت پیش‌بینی‌کننده‌ی مثبت خودکارآمدی اجتماعی بودند. یافته در مجموع بیانگر آن بود که جهت‌گیری‌های ارتباطی خانواده نقش مهمتری در خودکارآمدی در مقایسه با ابعاد ساختار کلاس دارند.

**واژه‌های کلیدی:** ابعاد خودکارآمدی، جهت‌گیری ارتباطات خانوادگی، ساختار کلاس، همنوایی، گفت و شنود.

\* کارشناس ارشد روانشناسی تربیتی دانشگاه شیراز (نویسنده مسئول) Nedanicknam@yahoo.com

\*\* استاد روانشناسی تربیتی دانشگاه شیراز

## مقدمه

در سال‌های اخیر متخصصان تعلیم و تربیت و روانشناسی تربیتی به این باور رسیده‌اند که انتظارات و باورهای فراگیران پیرامون توانایی‌هایشان نقشی کلیدی در موفقیت و بهزیستی تحصیلی آنان دارد. از این لحاظ مفهوم خودکارآمدی<sup>۱</sup> که دلالت بر همین انتظارات و باورها دارد مورد توجه ویژه محققان قرار گرفته است. به گونه‌ای که امروزه کمتر پژوهشی را در حوزه عملکرد فراگیران در حوزه‌های مختلف می‌توان یافت که نقش خودکارآمدی را مورد غفلت قرار داده باشد (پاجارس و اردن<sup>۲</sup>، ۲۰۰۶). بندورا<sup>۳</sup> (۱۹۹۷) با رویکردی شناختی-اجتماعی<sup>۴</sup> خودکارآمدی را به عنوان باور شخص در مورد توانایی‌اش در جهت سازماندهی و اجرای یک سلسله فعالیت‌های مورد نیاز در یک موقعیت مشخص، برای ایجاد مهارت‌هایی که فرد به آن تمایل دارد، معرفی می‌کند. به عبارت دیگر خودکارآمدی قضاوت فرد از توانایی‌اش برای دست‌یابی به اهداف و پیش‌بینی کفایت خود در تلاش، استمرار و انجام تکالیف است و نیز کاربست راهکارهایی مورد نیاز را برای رسیدن به آن اهداف می‌باشد (گولاو<sup>۵</sup>، ۲۰۱۴ و کاربانگلو، آکویونلو و آمی<sup>۶</sup>، ۲۰۰۶). باورهای خودکارآمدی افراد نقش مهمی در چگونگی نگرش آنها به موقعیت‌های مختلف دارند. این باورها نقشی محوری در تعیین احساس، فکر و رفتار فرد دارند (بندورا و شانک<sup>۷</sup>، ۱۹۸۱). افراد با احساس خودکارآمدی بالا، مسائل و اهداف چالش‌انگیز را انتخاب می‌کنند و تعهد عمیقی نسبت به آنها دارند. همچنین به تدابیر شناختی، راهبرد های منعطف و مؤثر و اهداف انگیزشی دقیق و روشنی گرایش دارند. در مواجهه با شکست، به خود مطمئن هستند، موانع را برطرف کردنی می‌بینند، فعالانه راه‌هایی برای غلبه بر مشکلات پیدا می‌کنند و انتظار دارند که تلاششان نتایج دلخواه ایجاد کند (بندورا، ۱۹۸۲؛ ماتسوشیما و شیومی<sup>۸</sup>، ۲۰۰۳). اما افراد با احساس خودکارآمدی پایین از تکالیف مشکل و چالش‌انگیز اجتناب می‌کنند و معتقدند که فراتر از توانایی آنهاست. این افراد تعهد ضعیفی نسبت به هدف‌ها یشان دارند و هنگام مواجه شدن با موانع، به جای جستجوی راه‌حل‌ها، بر شکستها و نتایج منفی خود متمرکز می‌شوند، در نتیجه به آسانی دچار استرس و افسردگی می‌شوند (بندورا، ۱۹۸۲؛ ماتسوشیما و شیومی، ۲۰۰۳). از دیدگاه بندورا، پاستورلی، باربارانلی و کاپرارا<sup>۹</sup> (۱۹۹۹) خودکارآمدی سازه‌ای است چند بعدی که باید در زمینه‌های مختلف مورد ارزیابی قرار گیرد. بر همین مبنا، آنان سه حوزه‌ی اصلی را برای خودکارآمدی در نظر می‌گیرند که عبارتند از: خودکارآمدی تحصیلی<sup>۱۰</sup>، که ادراک فرد از

توانایی‌اش برای انجام تکالیف تحصیلی تعیین شده و همچنین توانایی در مدیریت فعالیت‌های یادگیری می‌باشد (بندورا، ۱۹۹۱، موریس<sup>۱۱</sup>، ۲۰۰۱ و زیمرمن<sup>۱۲</sup>، ۲۰۰۸)، خودکارآمدی اجتماعی<sup>۱۳</sup>، به معنی قابلیت‌های فرد در برخورد با چالش‌های اجتماعی و احساس توانایی در روابط با همسالان و توانایی اداره کردن ناسازگاری‌های بین‌فردی است (موریس، ۲۰۰۱) و خودکارآمدی هیجانی<sup>۱۴</sup>، که اشاره دارد به توانایی ادراک فائق آمدن بر هیجانات منفی توسط شخص (موریس، ۲۰۰۱) و همچنین توانایی شخص برای تنظیم، تعدیل هیجان‌های مناسب و اجتناب از حالت‌های هیجانی منفی در موقعیت معین (والیس، آمستاد، زالیگ و پاکستن<sup>۱۵</sup>، ۲۰۰۸).

در نظریه شناختی اجتماعی بندورا، خودکارآمدی از چهار منبع اثر می‌پذیرد که عبارتند از: تجربیات شخصی<sup>۱۶</sup>، تجربیات جانشینی<sup>۱۷</sup>، که به وسیله‌ی مدل‌های اجتماعی فراهم می‌شود، ترغیب کلامی<sup>۱۸</sup>، که توسط دیگران در خصوص توانایی‌هایش دریافت می‌کند و حالات زیست‌شناختی<sup>۱۹</sup> که به آگاهی فرد از حالات جسمی و هیجانی‌اش اشاره دارد (گیس<sup>۲۰</sup>، ۲۰۰۳). از این رو تحول خودکارآمدی از نوزادی آغاز و همراه با تجارب و اکتشافات مختلف، رشد و نمو می‌یابد و تجارب خانوادگی، همسالان، تحصیلی، زندگی نوجوانی و بزرگسالی موجبات بازاریابی و شکل‌گیری منابع مذکور را برای خودکارآمدی فراهم می‌کنند (بندورا، ۱۹۹۴).

یافته‌های پژوهشی موید نقش خانواده (پارسا، یعقوب، رذوان، پارسا و اسماعیلی، ۲۰۱۴؛ کاپرارا، پاستورلی، رگالیا، اسکابینی و باندورا<sup>۲۱</sup>، ۲۰۰۵؛ کولمن<sup>۲۲</sup>، ۲۰۰۳) و مدرسه (اردن و شون فیلدر<sup>۲۳</sup>، ۲۰۰۶؛ فست، لویس، بریانت، بوسین، کاردولا و رتیگ<sup>۲۴</sup>، ۲۰۱۰) در رشد خودکارآمدی است. به عبارت دیگر تعاملات خانوادگی و کلاسی می‌توانند شرایط را لازم جهت بهره‌گیری از منابع رشد خودکارآمدی فراهم نمایند و بالعکس، می‌توانند نقش بازدارنده در این خصوص ایفا نمایند. در این راستا پژوهش حاضر نقش این دو متغیر را در قالب الگوهای ارتباط خانوادگی<sup>۲۵</sup> و ساختار کلاس<sup>۲۶</sup> در پیش‌بینی ابعاد مختلف خودکارآمدی مد نظر قرار داد.

منظور از الگوهای ارتباط خانواده، نحوه‌ی تعاملات درون خانواده و شیوه‌ی ابراز افکار، عقاید و احساسات اعضاء خانواده است (کوئرنر و فیتزپاتریک<sup>۲۷</sup>، ۲۰۰۲a و ۲۰۰۲b)، به نقل از کوئرنر و مکی<sup>۲۸</sup>، ۲۰۰۴). کوئرنر و فیتزپاتریک، (۲۰۰۴) بر این اساس دونوع جهت‌گیری را در ارتباطات خانوادگی مطرح نموده‌اند که عبارتند از: جهت‌گیری گفت و شنود<sup>۲۹</sup>

و جهت‌گیری هم‌نواپی<sup>۳۰</sup>. در خانواده‌هایی با جهت‌گیری گفت و شنود، افراد آزادانه به کرات، به صورت هم‌زمان و بدون هیچ‌گونه محدودیت زمانی و موضوعی به بحث و گفتگو می‌پردازند. این‌گونه خانواده‌ها زمان زیادی را صرف ارتباط با یکدیگر می‌کنند و اعضای آن یکدیگر را در جریان فعالیت‌ها، افکار و احساسات شخصی خود می‌گذارند. در این خانواده‌ها تمامی موضوعات و تصمیمات خانوادگی، به بحث و گفتگو گذاشته می‌شوند (کوئرنر و فیتزپاتریک، ۲۰۰۴). در مقابل خانواده‌هایی که تعاملاتشان بر مبنای جهت‌گیری هم‌نواپی است، بر همسویی عقاید، نگرشها و ارزشهای اعضا تأکید دارند و روابط بین اعضا مبتنی بر هماهنگی و اجتناب از کشمکش است. ارتباطات میان اعضا بازتابی از حرف‌شنوی فرزندان از والدین و یا افراد مهم در خانواده است (کوئرنر و فیتزپاتریک، ۲۰۰۴).

پژوهش‌های بیشماری نشان دادند که خانواده به عنوان محیطی انعطاف‌پذیر و توأم با گفت و شنود، سهم چشم‌گیری در ایجاد نگرش مثبت به خود، شایستگی اجتماعی، سلامت روان و پیشرفت تحصیلی (استینبرگ، المن و منتس<sup>۳۱</sup>، ۱۹۸۹، کردی و بهارودین، ۲۰۱۰ و رانی<sup>۳۲</sup>، ۲۰۱۴)، شکل‌گیری خودگردانی تحصیلی (فولادچنگ و لطیفیان، ۱۳۸۰)، افزایش باورهای خودکارآمدی (نوتا، فراری، سلبرگ و سرسی<sup>۳۳</sup>، ۲۰۰۷) در ابعاد تحصیلی، اجتماعی، هیجانی و سرزندگی تحصیلی (دهقانی زاده و حسین چاری، ۱۳۹۱) و عزت‌نفس<sup>۳۴</sup> در زمینه‌های تحصیلی، اجتماعی و خانوادگی دانش‌آموزان دارد (مارتینز، گارسیا و یابرو<sup>۳۵</sup>، ۲۰۰۷) و همچنین موجب رشد فرزندان کم‌حرف<sup>۳۶</sup> و ترغیب آنها در جهت بیان و بحث کردن احساسات خود می‌شود (کلی، کیتن، فینچ، دیورت، هافمن و میچلز<sup>۳۷</sup>، ۲۰۰۲). در مقابل خانواده با جوی سخت‌گیرانه و یا مبتنی بر هم‌نواپی که میزان کنترل در آن زیاد و احساس آزادی عمل در رفتار وجود نداشته باشد، رابطه منفی با عزت نفس و احساس شایستگی فرزندان (سپهریان آذر، امانی ساری بگلو و محمودی، ۱۳۹۲) و رابطه مثبت با بد رفتاری در مدرسه و اختلالات روانی و رفتاری و خودادراکی ضعیف دانش‌آموزان دارد (لمبرن، منتس، استینبرگ و درنباخ<sup>۳۸</sup>، ۱۹۹۱ و استنبرگ و همکاران، ۱۹۹۴) و همچنین موجب کاهش تعامل اجتماعی و موفقیت تحصیلی (منساح و کورانچی<sup>۳۹</sup>، ۲۰۱۳)، نادیده گرفته شدن خودتنظیمی<sup>۴۰</sup> (رانگاراگان<sup>۴۱</sup> و کلی، ۲۰۰۶)، افزایش اضطراب<sup>۴۲</sup> و کاهش اعتماد به نفس<sup>۴۳</sup> (کرادک<sup>۴۴</sup>، ۲۰۰۶ و اجیلی، رضایی کارگار و کلانتر قریشی، ۲۰۱۳) و خودکارآمدی و سلامت روان پایین فرزندان می‌شود (حسینی-

نسب، احمدیان و روانبخش، ۱۳۸۷ و لیان و لین<sup>۴۵</sup>، ۲۰۰۷).

مدرسه به عنوان دومین نهاد تربیتی می‌تواند جایگاه خاصی در رشد و پرورش باورها و انتظارات فراگیران داشته باشد. در این راستا محققان به نحوه تعاملات و ساختار کلاسهای درس، توجه ویژه‌ای داشته‌اند (آیمز<sup>۳۷</sup> ۱۹۹۲؛ بروفی<sup>۴۸</sup>، ۱۹۸۶). در تحلیل ساختار کلاس به سه عنصر اساسی اشاره شده است که عبارتند از: تکلیف<sup>۴۹</sup>، که بیانگر سطح جذابیت مطالب و نحوه ارائه آنها توسط معلم است؛ ارزشیابی<sup>۵۰</sup>، که بر نحوه قضاوت ارزشی معلم درباره‌ی خوبی و بدی عملکرد دانش‌آموزان دلالت دارد و مرجعیت<sup>۵۱</sup> که اشاره دارد به جهت‌گیری معلمان به سمت دادن میزان اختیار و کنترلی که دانش‌آموزان در فعالیتهای کلاسی از جمله تصمیم‌گیری، چگونگی انتخاب محتوای تکالیف، تکمیل و اینکه با چه کسی و چه موقع وظایفشان را انجام دهند (آیمز، ۱۹۹۲؛ بروفی، ۱۹۹۲؛ پاتریک، ریان، آندرمین، میدلتن، لینبرینک، هریود، ایدلین، کاپلان و میدگلی<sup>۵۲</sup>، ۱۹۹۷؛ گرولنیک و ریان<sup>۵۳</sup>، ۱۹۸۷؛ مک‌آور<sup>۵۴</sup>، ۱۹۸۷).

تحقیقات نیز پیرامون تأثیر محیط کلاس بر سازه‌های خود، نشان دادند که دانش‌آموزانی که ساختار کلاس سطح بالایی دارند یعنی به انعطاف‌پذیری و پذیرش آنها توجه می‌شود و ارتباط متقابل معلم-دانش‌آموز وجود دارد و همچنین معلمان، دانش‌آموزان را به انجام فرایندهای یادگیری و همکاری ترغیب می‌کنند، نسبت به کلاسها با جوی سخت‌گیرانه، سبب رفتارهای خودتنظیمی در استمرار برای انجام تکالیف، رضایت و ادراک خودکارآمدی بیشتر (هاستن-استین، فریدریچ-کوفر و ساسمن<sup>۵۵</sup>، ۱۹۷۷؛ مالن و تالنت-رانلز<sup>۵۶</sup>، ۲۰۰۶ و لاینز، ریکرز و اسکمیت<sup>۵۷</sup>، ۲۰۰۸)، افزایش حس مسئولیت‌پذیری<sup>۵۸</sup>، انگیزش درونی<sup>۵۹</sup> و خودکارآمدی تحصیلی (موگاشوا<sup>۶۰</sup>، ۲۰۱۴؛ کال پانا<sup>۶۱</sup>، ۲۰۱۴ و جاودان، سمائی، سزیده و قاسمی، ۲۰۱۴؛ حجازی و نقش، ۱۳۸۷؛ سانگار و گانگور، ۲۰۰۹) و بالا رفتن میزان خلاقیت، عزت‌نفس، منبع کنترل، انگیزش پیشرفت، آینده‌نگری و ریسک‌پذیری (صمدی و شیرزادی اصفهانی، ۱۳۸۶) دانش‌آموزان می‌شوند. همچنین پژوهشها نشان دادند معلمانی که از تکالیف متنوع، ارزشیابی تسلطی، تشویق خودمختاری و اهداف روشن برای دانش‌آموزان استفاده می‌کنند (آیمز، ۱۹۹۲) دانش‌آموزان، محیط کلاس را سودمند و تکالیف درسی را جالب، مفید و مهم می‌دانند (نقش، قاضی طباطبایی و طرخان، ۱۳۸۹) و همین امر موجب علاقه درونی، اسناد به تلاش و تحمل شکست در دانش‌آموزان (آیمز، ۱۹۹۲)، بالا رفتن یادگیری خودنظم‌بخشی (نقش، قاضی طباطبایی و طرخان، ۱۳۸۹)، احساس خودکارآمدی،

ادراک خودمختاری، شایستگی و جهت‌گیری تسلطی در تکلیف، افزایش پیشرفت تحصیلی، انگیزش درونی و استفاده از راهبردهای خودتنظیمی (گرین، میلر، کروسن، دیوک و آکی<sup>۶۲</sup>، ۲۰۰۴؛ یونگ<sup>۶۳</sup>، ۲۰۰۵)، و همچنین افزایش نگرش مثبت به انجام تکلیف و به کارگیری سطح بالاتری از مهارت‌های مربوط به راهبردهای مدیریت تکلیف در آنها می‌شوند (شیربگی و وکیلی، ۱۳۹۲).

با رویداشت به مبانی نظری و یافته‌های پژوهشی مذکور، تحقیق حاضر بر آن بود که ضمن بررسی نقش همزمان نهادهای خانه و مدرسه بر خودکارآمدی، مشخص نماید که کدامیک از آنها نقش مهمتری در پیش‌بینی سازه‌ی مذکور دارند. در این راستا جهت‌گیریهای خانوادگی (گفت و شنود و همنوایی) به عنوان شاخص خانواده و ساختار کلاس (تکالیف، ارزشیابی و مرجعیت) به عنوان شاخص محیط مدرسه در نظر گرفته شدند. در راستای هدف پژوهش سوالات زیر مطرح هستند:

- ۱- کدامیک از ابعاد الگوهای ارتباطی خانواده و ساختار کلاس نقش مهمتری در پیش‌بینی خودکارآمدی تحصیلی دارند؟
- ۲- کدامیک از ابعاد الگوهای ارتباطی خانواده و ساختار کلاس نقش مهمتری در پیش‌بینی خودکارآمدی اجتماعی دارند؟
- ۳- کدامیک از ابعاد الگوهای ارتباطی خانواده و ساختار کلاس نقش مهمتری در پیش‌بینی خودکارآمدی هیجانی دارند؟

## روش

پژوهش حاضر از نوع همبستگی بود و در قالب یک مدل پیش‌بینی چندگانه روابط متغیرهای پیش‌بین (جهت‌گیریهای ارتباط خانوادگی و ساختار کلاس) و ملاک (ابعاد خودکارآمدی) را مورد بررسی قرار داد.

## شرکت‌کنندگان پژوهش

جامعه آماری در این پژوهش کلیه‌ی دانش‌آموزان پسر و دختر در رشته‌های ریاضی، تجربی و انسانی دوره‌ی سوم دبیرستان که در سال تحصیلی ۱۳۸۸-۸۹ در نواحی چهارگانه‌ی شهر شیراز به تحصیل اشتغال داشتند، بودند. شرکت‌کنندگان این پژوهش ۶۵۷ نفر دانش‌آموز سوم دبیرستان ۳۳۱ پسر (۱۲۴ نفر ریاضی، ۱۰۱ نفر تجربی و ۱۰۶ نفر انسانی) و ۳۲۶ دختر (۱۰۳ نفر ریاضی، ۱۰۹ نفر تجربی و ۱۱۴ نفر انسانی) بودند. نمونه‌گیری به روش خوشه‌ای چند مرحله‌ای تصادفی بود. به این ترتیب که از ۴ ناحیه، دو

ناحیه به طور تصادفی انتخاب و سپس در هر ناحیه ۳ دبیرستان پسرانه و ۳ دبیرستان دخترانه و از هر دبیرستان یک کلاس در هر رشته به طور تصادفی انتخاب شدند و در نهایت کلیه دانش‌آموزان حاضر در کلاس پرسشنامه را تکمیل کردند.

### ابزار سنجش

به منظور اندازه‌گیری متغیرهای پژوهش، از سه پرسشنامه استفاده شد.

#### ۱- پرسش‌نامه‌ی ابعاد خودکارآمدی<sup>۴</sup>: پرسشنامه‌ی ابعاد خودکارآمدی (SEQ-C)

توسط موریس (۲۰۰۱) به منظور بررسی خودکارآمدی در نوجوانان فراهم گردید. این ابزار شامل ۲۴ گویه است و سه حوزه‌ی خودکارآمدی تحصیلی، اجتماعی و هیجانی را می‌سنجد که هر بعد شامل ۸ گویه می‌باشد. پاسخ‌ها در این پرسش‌نامه بر اساس مقیاس ۵ درجه‌ای از نوع لیکرت (۱- خیلی کم، ۲- کم، ۳- تا حدودی، ۴- زیاد، ۵- خیلی زیاد) ارزیابی می‌شوند. یافته‌های پژوهش موریس (۲۰۰۱) موید روایی مطلوب پرسشنامه از روش تحلیل عاملی به روش تحلیل مولفه‌های اصلی با چرخش متعامد و پایایی مطلوب با استفاده از ضریب آلفای کرونباخ بود. در پژوهشی که در ایران توسط طهماسیان و اناری (۱۳۸۸) انجام شده بود تحلیل عاملی را در جهت تایید روایی و آلفای کرونباخ را در جهت تایید پایایی محاسبه کردند و پرسشنامه مطلوب گزارش شد. در پژوهش حاضر برای تعیین روایی پرسش‌نامه از ضریب همبستگی گویه‌های هر بعد با نمره‌ی کل آن بعد و روش تحلیل عاملی به روش مولفه‌های اصلی استفاده شد. همبستگی گویه‌های هر بعد با نمره‌ی کل آن بعد در بعد خودکارآمدی تحصیلی از ۰/۵۰ تا ۰/۷۰، بعد خودکارآمدی اجتماعی از ۰/۵۳ تا ۰/۶۷ و برای بعد خودکارآمدی هیجانی از ۰/۵۳ تا ۰/۵۹ بودند ( $p < ۰/۰۰۱$ )، که این یافته‌ها نشانگر آنست که هر سؤال با بعد مربوط به خود همبستگی مطلوبی داشت. نتایج تحلیل عاملی پرسشنامه، ساختار عاملی بدست آمده توسط سازندگان را تایید نمود. مقدار KMO برابر ۰/۸۲ و مقدار خی دو در آزمون بارتلت برابر با ۳۲۰/۵ بودند ( $p < ۰/۰۰۱$ ) که بیانگر کفایت نمونه‌گیری و کفایت ماتریس همبستگی متغیرها بود. نمودار اسکری و درصد واریانس محاسبه شده توسط عوامل، امکان استخراج سه عامل را تایید نمود. با استفاده از ماتریس بار عاملی گویه‌های هر بعد در عامل مذکور بارگذاری شد که در مجموع تمامی ضرایب از کفایت لازم (بالتر ۰/۳۰) برخوردار بودند. ضرایب آلفای کرونباخ برای خودکارآمدی تحصیلی، خودکارآمدی اجتماعی، خودکارآمدی هیجانی و خودکارآمدی کل به ترتیب برابر با ۰/۷۸، ۰/۶۸، ۰/۷۴ و ۰/۸۰ بودند.

۲- پرسش‌نامه‌ی تجدیدنظر شده‌ی الگوی ارتباطات خانواده<sup>۶۵</sup>: این ابزار توسط کوئرنر و فیتزپاتریک (۲۰۰۲) تدوین شده و دارای ۲۶ گویه می‌باشد، که ۱۵ گویه، بعد جهت‌گیری گفت و شنود و ۱۱ گویه، بعد جهت‌گیری همنوایی را می‌سنجند. پاسخ‌ها به صورت مقیاس ۵ درجه‌ای لیکرت از کاملاً مخالفم معادل ۱ تا کاملاً موافقم معادل ۵ نمره‌گذاری می‌شوند. در پژوهشی که در ایران توسط کورش‌نیا (۱۳۸۵) صورت گرفت، وی با استفاده از روش تحلیل عاملی تاییدی و همسانی درونی روایی پرسشنامه را احراز نمود. همچنین پایایی این ابزار در مطالعات بسیاری مورد تأیید قرار گرفته است، که نشان دهنده‌ی این بود که خرده مقیاس جهت‌گیری گفت و شنود در مقایسه با خرده مقیاس جهت‌گیری همنوایی همواره پایایی بیشتری دارد، کورش‌نیا (۱۳۸۵) نیز در پژوهش خود پایایی این ابزار را به روش ضریب آلفای کرونباخ برای دو بعد جهت‌گیری گفت و شنود و همنوایی را به ترتیب ۰/۸۷ و ۰/۷۹ گزارش کرد. در پژوهش حاضر برای تعیین روایی پرسش‌نامه از ضریب همبستگی گویه‌های هر بعد با نمره‌ی کل آن بعد و روش تحلیل عاملی به روش مؤلفه‌های اصلی استفاده شد. ضریب همبستگی هر گویه با بعد جهت‌گیری گفت و شنود از ۰/۴۲ تا ۰/۶۷ و در بعد جهت‌گیری همنوایی از ۰/۴۷ تا ۰/۶۰ بودند. نتایج تحلیل عاملی پرسشنامه، ساختار عاملی به دست آمده توسط سازندگان را تایید نمود. مقدار KMO برابر ۰/۸۹ و مقدار خی دو در آزمون بارتلت برابر با ۴۱۳/۳ بودند ( $P < ۰/۰۰۱$ ) که بیانگر کفایت نمونه‌گیری و بسندگی ماتریس همبستگی متغیرها بود. بر اساس نمودار اسکری و درصد واریانس محاسبه شده توسط عوامل، دو عامل استخراج شد. با استفاده از ماتریس بار عاملی هر سؤال در دو عامل مورد مقایسه قرار گرفت و هر کدام از سؤالات زیر مجموعه‌ی عاملی قرار گرفتند که در آن دارای بیشترین بار عاملی بودند. ضرایب پایایی بعد جهت‌گیری گفت و شنود ۰/۸۶ و بعد همنوایی ۰/۷۷ بودند.

۳- پرسش‌نامه‌ی ساختار کلاس<sup>۶۶</sup>: این پرسشنامه شامل سه مؤلفه: تکلیف، ارزشیابی و مرجعیت است. این ابزار دارای ۱۷ سؤال در چهار بعد تکلیف (جذابیت سخنان استاد<sup>۶۷</sup>) با ۵ گویه، سخت‌گیری در ارزشیابی<sup>۶۸</sup> با ۴ گویه، تأکید در ارزشیابی<sup>۶۹</sup> با ۳ گویه و مرجعیت با ۵ گویه می‌باشد، که ۱۲ گویه از پرسش‌نامه متعلق به سه مؤلفه اول و برگردان پرسش‌نامه‌ی (الیوت و چرچ ۲۰۰۱، به نقل از جوکار، ۱۳۸۱) بود و گویه‌های مربوط به مؤلفه‌ی مرجعیت توسط جوکار (۱۳۸۱) با استناد به مقاله‌ی آیمز (۱۹۹۲) تدوین شدند. نمره‌گذاری پاسخها به صورت مقیاس ۵ درجه‌ای لیکرت از کاملاً مخالفم معادل ۱ تا کاملاً موافقم



معادل ۵ بودند. جوکار (۱۳۸۱) در پژوهش خود، روایی و پایایی پرسشنامه را با استفاده از تحلیل عوامل و ضریب آلفای کرونباخ مطلوب گزارش نمود. در پژوهش حاضر همبستگی گویه‌ها با نمره کل (به عنوان یکی از شاخصهای روایی) در بعد تکلیف از ۰/۶۲ تا ۰/۷۸، سخت‌گیری در ارزشیابی از ۰/۶۹ تا ۰/۸۰، تأکید در ارزشیابی از ۰/۷۳ تا ۰/۷۷ و مرجعیت از ۰/۶۱ تا ۰/۷۴ بودند. نتایج تحلیل عاملی پرسشنامه در این پژوهش موید روایی پرسشنامه بود. مقدار KMO برابر ۰/۸۶ و مقدار خبی دو در آزمون بارتلت برابر با ۰/۳۳ بودند (P < ۰/۰۰۱) که بیانگر کفایت نمونه‌گیری و بسندگی ماتریس همبستگی گویه‌ها بود. بر اساس نمودار اسکری و درصد واریانس محاسبه شده توسط عوامل، چهار عامل استخراج شد. ماتریس بار عاملی متغیرها نشان داد که گویه‌های هر عامل با وزن قابل قبول (بالتر ۰/۳۰) در چهار عامل مورد نظر سازندگان قرار گرفت. ضرایب آلفای کرونباخ برای بعد تکلیف ۰/۶۸، سخت‌گیری در ارزشیابی ۰/۷۳، مرجعیت ۰/۷۴ و برای بعد تأکید در ارزشیابی ۰/۶۵ بودند. این نتایج تاییدی مجدد بر روایی و پایایی این پرسشنامه بود.

### یافته‌ها

#### یافته‌های توصیفی متغیرهای پژوهش

ابتدا شاخص‌های توصیفی شامل میانگین و انحراف معیار متغیرهای مورد پژوهش به تفکیک جنسیت مورد بررسی قرار گرفت که نتایج در جدول شماره ۱ آمده است.

جدول ۱: میانگین و انحراف معیار متغیرهای پژوهش

متغیرها	جنسیت	میانگین		انحراف استاندارد		کل
		پسر	دختر	پسر	دختر	
جهت‌گیری گفت و شنود		۴۶/۰۹	۴۸/۷۳	۹/۹۶	۱۰/۹۳	۴۷/۴۰
جهت‌گیری همنوایی		۳۰/۶۲	۲۹	۷/۵۳	۸/۹۱	۲۹/۸۲
تکلیف		۱۰/۴۲	۱۰/۶۶	۳/۱۱	۲/۹۳	۱۰/۵۴
سخت‌گیری در ارزشیابی		۱۰/۵۴	۱۰/۹۶	۳/۸۸	۳/۷۸	۱۰/۷۵
تأکید در ارزشیابی		۵/۳۴	۵/۴۵	۲/۲۰	۲/۲۴	۵/۳۹
مرجعیت		۱۶/۳۴	۱۵/۸۰	۴/۳۸	۴/۸۸	۱۶/۰۷
خودکارآمدی تحصیلی		۱۰/۴۲	۱۰/۶۶	۳/۱۱	۲/۹۳	۱۰/۵۴
خودکارآمدی اجتماعی		۲۴/۳۸	۲۴/۵۳	۴/۱۷	۴/۸۱	۲۵/۴۵
خودکارآمدی هیجانی		۲۱/۱۶	۱۹/۹۶	۴/۵۹	۵/۵۱	۲۰/۵۷

علاوه بر این به منظور بررسی ارتباط بین متغیرها همبستگی صفر مرتبه بین تمام متغیرهای پژوهش محاسبه شد. نتایج ماتریس همبستگی در جدول شماره ۲ آورده شده است. همانگونه که ضرایب همبستگی نشان می‌دهند در اکثر موارد همبستگی متغیرهای پیش‌بین پژوهش، شامل انواع جهت‌گیرهای ارتباطی خانواده و ابعاد ساختار کلاس با متغیرهای ملاک یعنی ابعاد خودکارآمدی معنی‌دار است. به این ترتیب که در مورد خودکارآمدی تحصیلی تمامی ضرایب معنی‌دار بودند. در خصوص خودکارآمدی اجتماعی ضرایب همبستگی با جهت‌گیری گفت و شنود و مرجعیت معنی‌دار و قابل قبول بودند. و برای خودکارآمدی هیجانی ضرایب همبستگی با جهت‌گیری گفت و شنود، تکلیف، سخت‌گیری در ارزشیابی و مرجعیت معنی‌دار بودند.

جدول ۲: ضرایب همبستگی میان سه متغیر جهت‌گیری‌های ارتباطات خانواده، ابعاد

ساختار کلاس و ابعاد خودکارآمدی

متغیر	۱	۲	۳	۴	۵	۶	۷	۸	۹
۱- جهت‌گیری گفت و شنود									
۲- جهت‌گیری همنوایی	۰/۳۴**								
۳- تکلیف	۰/۱۳**	۰/۰۴							
۴- سخت‌گیری در ارزشیابی	۰/۰۴	۰/۱۳**	۰/۴۳**						
۵- تأکید در ارزشیابی	۰/۰۳	۰/۱۲**	۰/۴۳**	۰/۳۲**					
۶- مرجعیت	۰/۱۸**	۰/۰۴	۰/۵۱**	۰/۳۵**	۰/۳۹**				
۷- خودکارآمدی تحصیلی	۰/۳۵**	۰/۱۶**	۰/۲۶**	۰/۲۶**	۰/۱۲**	۰/۲۳**			
۸- خودکارآمدی اجتماعی	۰/۱۹**	۰/۰۹*	۰/۰۳	۰/۰۲	۰/۰۱	۰/۱۱**	۰/۲۵**		
۹- خودکارآمدی هیجانی	۰/۱۶**	۰/۰۶	۰/۱۰**	۰/۱۳**	۰/۰۷	۰/۱۰*	۰/۱۶**	۰/۳۴**	

\*\*P < ۰/۰۱

\*P < ۰/۰۵

به منظور واکاوی سوالات پژوهش از رگرسیون چندگانه به شیوه‌ی همزمان استفاده گردید. بدین منظور، به ازای هریک از سوالات پژوهش یک معادله رگرسیون در نظر گرفته شد. یعنی در مجموع سه معادله رگرسیون محاسبه گردید که در ادامه نتایج هر معادله آورده شده است.

پیش‌بینی ابعاد خودکارآمدی بر اساس جهت‌گیری ارتباطات خانوادگی و ساختار کلاس..... ۳۵

سوال اول: کدامیک از ابعاد الگوهای ارتباطی خانواده و ساختار کلاس نقش مهمتری در

پیش‌بینی خودکارآمدی تحصیلی دارند؟

در جدول شماره ۳- نتایج رگرسیون خودکارآمدی تحصیلی روی جهت‌گیریهای

ارتباطات خانواده و ابعاد ساختار کلاس، آورده شده است.

جدول ۳: رگرسیون همزمان خودکارآمدی تحصیلی روی جهت‌گیریهای

ارتباطات خانواده و ابعاد ساختار کلاس

متغیر مستقل	$\beta$	T	P<	R	$R^2$	F	Df	P<
جهت‌گیری گفت و شنود	۰/۳۱	۸/۱۷	۰/۰۰۱	۰/۴۴	۰/۲۰	۲۷/۲۲	۶۵۰،۶	۰/۰۰۱
جهت‌گیری همنوایی	-۰/۰۲	-۰/۵۷	NS					
تکلیف	۰/۱۲	۲/۸۲	۰/۰۰۵					
سخت‌گیری در ارزشیابی	-۰/۱۷	-۴/۳۱	۰/۰۰۱					
تأکید در ارزشیابی	۰/۰۲	۰/۵۸	NS					
مرجعیت	۰/۰۰۵	۱/۲۸	NS					

با توجه به نتایج، ابعاد جهت‌گیری گفت و شنود (  $P < ۰/۰۰۱$  و  $\beta = ۰/۳۱$  )، تکلیف

(  $P < ۰/۰۰۵$  و  $\beta = ۰/۱۲$  ) پیش‌بینی‌کننده‌های مثبت و بعد سخت‌گیری در ارزشیابی

(  $P < ۰/۰۰۱$  و  $\beta = -۰/۱۷$  ) پیش‌بینی‌کننده‌ی منفی هستند. در مجموع این سه متغیر ۲۰

درصد واریانس خودکارآمدی تحصیلی را تبیین می‌کنند (  $p < ۰/۰۰۱$  و  $F = ۲۷/۲۲$  ).

سوال دوم- کدامیک از ابعاد الگوهای ارتباطی خانواده و ساختار کلاس نقش مهمتری

در پیش‌بینی خودکارآمدی اجتماعی دارند؟

در جدول شماره ۴- نتایج رگرسیون خودکارآمدی اجتماعی روی جهت‌گیریهای

ارتباطات خانواده و ابعاد ساختار کلاس، آورده شده است.

جدول ۴: رگرسیون همزمان خودکارآمدی اجتماعی روی جهت‌گیریهای ارتباطات خانواده و

ابعاد ساختار کلاس

متغیر مستقل	B	T	P<	R	R <sup>۲</sup>	F	Df	P<
جهت‌گیری گفت و شنود	۰/۱۶	۳/۹۶	۰/۰۰۱	۰/۲۱	۰/۰۴	۵/۰۲	۶۵۰,۶	۰/۰۰۱
جهت‌گیری همنوایی	-۰/۰۳	-۰/۸۱	NS					
تکلیف	-۰/۰۴	-۰/۲۲	NS					
سخت‌گیری در ارزشیابی	۰/۰۰۵	۰/۱۰	NS					
تأکید در ارزشیابی	۰/۰۲	۰/۴۷	NS					
مرجعیت	۰/۱۰	۲/۲۳	۰/۰۲					

با توجه به نتایج، بعد جهت‌گیری گفت و شنود ( $P < ۰/۰۰۱$  و  $\beta = ۰/۱۶$ ) و بعد مرجعیت ( $P < ۰/۰۲$  و  $\beta = ۰/۱۰$ ) پیش‌بینی‌کننده‌های مثبت می‌باشند. در مجموع این دو متغیر حدود ۴ درصد واریانس خودکارآمدی اجتماعی را تبیین می‌کنند ( $p < ۰/۰۰۱$  و  $F = ۵/۰۲$ ).

سوال سوم- کدامیک از ابعاد الگوهای ارتباطی خانواده و ساختار کلاس نقش مهمتری در پیش‌بینی خودکارآمدی هیجانی دارند؟

در جدول شماره ۵- نتایج رگرسیون خودکارآمدی هیجانی روی جهت‌گیریهای ارتباطات خانواده و ابعاد ساختار کلاس، آورده شده است.

جدول ۵: رگرسیون همزمان خودکارآمدی هیجانی روی جهت‌گیریهای ارتباطات خانواده و

ابعاد ساختار کلاس

متغیر مستقل	B	T	P<	R	R <sup>۲</sup>	F	Df	P<
جهت‌گیری گفت و شنود	۰/۱۵	۳/۷۱	۰/۰۰۱	۰/۲۱	۰/۰۴	۴/۹۸	۶۵۰,۶	۰/۰۰۱
جهت‌گیری همنوایی	۰/۰۱	۰/۲۳	NS					
تکلیف	۰/۰۱	۰/۳۷	NS					
سخت‌گیری در ارزشیابی	-۰/۱۰	-۲/۴۹	۰/۰۱					
تأکید در ارزشیابی	-۰/۰۱	-۰/۳۴	NS					
مرجعیت	۰/۰۱	۰/۳۶	NS					

با توجه به نتایج، بعد جهت‌گیری گفت و شنود ( $P < 0/001$  و  $\beta = 0/15$ ) پیش‌بینی کننده‌ی مثبت و سخت‌گیری در ارزشیابی ( $P < 0/01$  و  $\beta = -0/10$ ) پیش‌بینی کننده‌ی منفی هستند. در مجموع این دو متغیر ۴ درصد واریانس خودکارآمدی هیجانی را تبیین می‌کنند ( $F = 4/98$  و  $p < 0/001$ ).

### بحث و نتیجه‌گیری

هدف از پژوهش حاضر بررسی رابطه‌ی جهت‌گیریهای ارتباطات خانواده و ابعاد ساختار کلاس با ابعاد خودکارآمدی بود. نتایج نشان دادند که جهت‌گیری گفت و شنود پیش‌بینی کننده‌ی مثبت و معنادار تمامی ابعاد خودکارآمدی بود، به ویژه در بعد خودکارآمدی تحصیلی بالاترین ضریب آشکار شد. این در حالی است که جهت‌گیری همنوایی قادر به پیش‌بینی هیچکدام از ابعاد خودکارآمدی نبود. این یافته‌ها همسو با نتایج پژوهشهای انجام شده در زمینه‌ی ارتباط خانواده با جوی منعطف و یا مبتنی بر جهت‌گیری گفت و شنود بر نگرش مثبت به خود (استینبرگ، المن و منتس، ۱۹۸۹)؛ خودگردانی تحصیلی (فولادچنگ و لطیفیان، ۱۳۸۰)؛ خودکارآمدی (نوتا و همکاران، ۲۰۰۷) در ابعاد تحصیلی، اجتماعی و هیجانی (دهقانی‌زاده و حسین چاری، ۱۳۹۱) هستند. در مقابل پژوهشهایی نشان دادند که خانواده‌های سخت‌گیر و همنوا موجب نادیده گرفته شدن خودتنظیمی (رانگاراگان و کلی، ۲۰۰۶)؛ کاهش سطوح مختلف خودکارآمدی و باور شخص در حل مسائل اجتماعی (لیانولین، ۲۰۰۷) و اعتماد به نفس می‌شوند (کرادک، ۲۰۰۶).

در تبیین این یافته‌ها می‌توان گفت زمانی که خانواده به عنوان محیطی انعطاف‌پذیر که در آن تعاملات باز و بلا مانع می‌باشد ادراک شود و والدین بدون هیچگونه کشمکش و اجبار از فرزندان حمایت می‌کنند، فرزندان می‌توانند راجع به تصمیمات و فعالیت‌هایشان در زندگی و همچنین در مورد افکار و احساسات خود با والدینشان صحبت کنند (کوئرر و فیتزپاتریک ۲۰۰۴)، فرزندان اینگونه خانواده‌ها در زندگی کمتر دچار تردید و دودلی می‌شوند و در هنگام مواجه شدن با مشکلات به ارزیابی و حل آنها می‌پردازند (نوتا و همکاران، ۲۰۰۷) و از سطوح خودکارآمدی بالاتری برخوردارند (بونگ<sup>۹</sup>، ۲۰۰۸). همچنین این سبک ارتباطات خانوادگی که صمیمی و پذیرا هستند در مقایسه با خانواده‌های مستبد رابطه قویتری با جنبه‌های مختلف خودپنداره فرزندان دارد (یوسفی، ۱۳۸۶). در این‌گونه

محیطها والدین از راه تشویق رفتارهای خودگردانی (استفاده از راهبردها، خودبازبینی و اصلاح راهبردها) بر رفتارهای خودگردانی تحصیلی فرزندان تأثیر مهمی بر جای می‌گذارند (فولادچنگ و لطیفیان، ۱۳۸۰).

در خصوص ضریب پیش‌بینی بالاتر برای خودکارآمدی تحصیلی در مقایسه با خودکارآمدی اجتماعی و هیجانی می‌توان این احتمال را در نظر داشت که گفتگوهای اعضاء خانواده با فرزندان، بیشتر حول محور مسائل تحصیلی است و به جنبه‌های اجتماعی و هیجانی کمتر توجه می‌شود. البته این امر تا حدی طبیعی است، زیرا به نظر می‌رسد، مهمترین تکلیف تحولی در سنین نوجوانی، برابر معیارهای اجتماعی، ادامه تحصیل و موفقیت در امور مرتبط با آن است و به دلیل عدم ورود نوجوان به دنیای بزرگسالان تجارب اجتماعی و هیجانی زیادی برای گفتگو وجود ندارد. البته این احتمال نیز هست که از یکسو والدین در مسائل اجتماعی و هیجانی فرزندان رابطه‌ای یک طرفه داشته باشند و دستوری عمل کنند، از سوی دیگر نوجوانها نیز خیلی تمایل نداشته باشند که با والدینشان در این گونه مسائل بحث کنند.

علاوه بر این پژوهش‌های پیشین نشان دادند، خانواده‌هایی که جهت‌گیری مبتنی بر هم‌نوایی در ارتباطاتشان داشتند، پیامدهای منفی بر شکل‌گیری جنبه‌های مختلف در فرزندان خود به دنبال داشتند. در حالیکه در این پژوهش این نوع جهت‌گیری قادر به پیش‌بینی هیچکدام از ابعاد خودکارآمدی نبود. در توجیه این یافته می‌توان به تفاوت‌های فرهنگی بین فرهنگ غربی و فرهنگ جمع‌گرایی ایرانی اشاره نمود. به نظر می‌رسد این نوع جهت‌گیری ارتباطی در فرهنگ ایرانی دارای کارکردی دوگانه است. از یکسو، بدین لحاظ که در فرهنگ‌های شرقی جمع‌گرا (نظیر فرهنگ ما)، وحدت رویه با دیگران و رابطه بالا به پایین در گفتگوها و میزان تبعیت از والدین، یک ارزش منفی محسوب نمی‌شود (مارکوس و کیتایاما<sup>۷</sup>، ۱۹۹۱) و شاخص توانایی و کارآمدی است و مخالفت و بحث با والدین نوعی بیکفایتی است، طبیعی است که هم‌نوایی با والدین آثار مثبتی بر خودکارآمدی داشته باشد. اما از دگر سو، به لحاظ اینکه اینگونه روابط محدود کننده استقلال و خوداتکایی فرد است، می‌تواند آثار منفی نیز داشته باشد. به بیان روشن‌تر این احتمال وجود دارد که مجموع آثار مثبت و منفی هم‌نوایی ادراک شده توسط نوجوانان جهت‌گیری مشخصی را در رابطه‌ی بین هم‌نوایی و خودکارآمدی تعیین نکند. هر چند اظهار نظر قطعی در این زمینه نیازمند پژوهش‌های بیشتر در زمینه وضعیت فرهنگی جامعه‌ی ایرانی است.

اما در ارتباط با ابعاد سازه‌ی ساختار کلاس، یافته‌ها نشان دادند که، بعد تکلیف پیش‌بینی‌کننده‌ی مثبت و معنادار خودکارآمدی تحصیلی، بعد سخت‌گیری در ارزشیابی پیش‌بینی‌کننده‌ی منفی و معنادار خودکارآمدی تحصیلی و خودکارآمدی هیجانی و بعد مرجعیت پیش‌بینی‌کننده‌ی مثبت و معنادار خودکارآمدی اجتماعی هستند. در حالیکه بعد تأکید در ارزشیابی قادر به پیش‌بینی هیچکدام از ابعاد خودکارآمدی نبود. این نتایج همسو با پژوهش‌های انجام شده، در زمینه‌ی ارتباط مثبت ساختار و جو کلاس منعطف با رفتارهای خودتنظیمی در استمرار برای انجام تکالیف (هاستن-استین، فریدریچ-کوفر و ساسمن، ۱۹۷۷ ولاینز، ریکرز و اسکمیت، ۲۰۰۸)؛ رضایت و ادراک خودکارآمدی بیشتر (مالن و تالنت-رانلز، ۲۰۰۶) و افزایش میزان عزت‌نفس و ریسک‌پذیری در انجام تکالیف (صمدی و شیرزادی اصفهانی، ۱۳۸۶) دانش‌آموزان هستند و همچنین این نتایج هماهنگ با تحقیقاتی در خصوص نقش تکالیف انگیزشی، حمایت از مرجعیت دانش‌آموزان، ارزشیابی تسلطی بر احساس مثبت نسبت به تلاش بالا در انجام تکالیف و تحمل شکست در دانش-آموزان (آیمز، ۱۹۹۲)، بالا رفتن احساس شایستگی و خودکارآمدی، ادراک خودمختاری، استفاده از راهبردهای خودتنظیمی در آنها هستند (گرین، میلر، کروسن، دیوک و آکی، ۲۰۰۴؛ یونگ، ۲۰۰۵، سانگار و گانگورن، ۲۰۰۹ و نقش، قاضی طباطبایی و طرخان، ۱۳۸۹).

زمانی که در کلاس تکالیف معنی‌دار، مناسب و جذاب در نظر گرفته شود، دانش‌آموزان را درک مفید بودن می‌کنند و جو این کلاسها را به عنوان محیط ایجادکننده‌ی فرصتهایی برای انجام تکالیف انگیزشی که نیاز به تلاش بیشتر دارد حس می‌کنند و اعتماد بیشتری نسبت به خود برای انجام تکالیف تحصیلی پیدا می‌کنند (گرین و همکاران، ۲۰۰۴ و کارپ<sup>۷۲</sup>، ۲۰۱۰). همچنین برای انجام تکالیف درگیری شناختی بیشتری دارند و از راهبردهای خودتنظیمی تحصیلی، شناختی و فراشناختی عمیقی استفاده می‌کنند (یونگ، ۲۰۰۵؛ مالن و تالنت-رانلز، ۲۰۰۶ و سانگار و گانگورن، ۲۰۰۹).

بعد سخت‌گیری در ارزشیابی پیش‌بینی‌کننده‌ی منفی ابعاد خودکارآمدی تحصیلی و هیجانی بود، این یافته نشان دهنده‌ی اینست که ارائه‌ی بازخورد مؤثر و اثربخش از طرف معلم به دانش‌آموزان، سبب افزایش خودآگاهی دانش‌آموزان می‌شود و این باور در دانش‌آموزان شکل می‌گیرد که به آنها توجه می‌شود و توانمندی لازم برای برطرف کردن نقاط ضعف و تقویت نقاط قوت خود را دارند (صمدی، ۱۳۸۷). وقتی دانش‌آموزان

ارزشیابی کلاسی را آن نوع ارزیابی می‌دانند که بر یادگیری و درک کردن آنها تأکید دارد و از تلاش آنها حمایت می‌شود و همچنین اشتباه کردن جزئی از یادگیری محسوب می‌شود، به یک احساس خودکارآمدی بالا دست می‌یابند. در حالیکه اگر تلاش دانش‌آموزان فقط برای کسب نمره‌ی بالا باشد، موجب شکل‌گیری رقابت و عواطف منفی در بین دانش‌آموزان می‌شود و اضطراب را در آنها فرا می‌خواند (بهرامی و رضوان ۱۳۸۵ و لیبن، بیرنک و پیترریچ<sup>۳۳</sup> ۲۰۰۲ به نقل از حجازی و نقش، ۱۳۸۷). اضطراب آزمون با مجموعه پاسخهایی که شامل مؤلفه‌های شناختی و هیجانی است همراه است. بخش شناختی اشاره دارد به فکر کردن در مورد سؤالاتی که فرد نمی‌تواند به آنها پاسخ دهد، عدم توانایی برای تمام کردن امتحان، نگرانی در مورد رد شدن در امتحان و عواقب آنو مؤلفه‌ی هیجان‌پذیری یا عاطفی به برانگیختگی هیجانی که افراد در حین آزمون تجربه می‌کنند از قبیل ترس، پریشانی اشاره دارد. در نهایت این گونه اضطرابها سبب ایجاد اختلال در توانایی برای انجام تکالیف و تهدیدی برای کاهش عزت‌نفس و خودکارآمدی آنها می‌شوند (پیترریچ و شانک، ۲۰۰۲). در خصوص اینکه بعد تأکید در ارزشیابی قادر به پیش‌بینی هیچکدام از ابعاد خودکارآمدی نبود می‌توان گفت که ظاهراً تأکید در ارزشیابی یک پدیده عام در کلاسها است و واریانس زیادی در کلاسها ندارد و با توجه به اینکه دانش‌آموزان، سوم دبیرستان بودند و نتایج امتحاناتشان در آینده تحصیلی آنها نقشی تعیین‌کننده داشت، بنابراین دانش‌آموزان به شکل یکسان تحت تأثیر تأکید در ارزشیابی قرار می‌گیرند، در نتیجه این رابطه طبیعی به نظر می‌رسد.

در تبیین این یافته که بعد مرجعیت پیش‌بینی‌کننده‌ی مثبت و معنادار خودکارآمدی اجتماعی بود می‌توان گفت معلمانی که محیط کلاس آنها ساختاری مشارکتی، انعطاف‌پذیر و توأم با پذیرش دانش‌آموزان دارد، شرایطی برای افزایش تعامل و اظهارنظر در مورد عقاید و افکار و همچنین دسترسی به منابع یادگیری متنوع‌تر و غنی‌تر را برای دانش‌آموزان فراهم می‌کنند (سانگار و گانگورن، ۲۰۰۹ و یونگ، ۲۰۰۵)، چنانچه مرجعیت دانش‌آموزان توسط معلم مورد حمایت قرار گیرد، فرصت پذیرش مسئولیت، استقلال و انتخاب وجود داشته باشد و تمام تصمیم‌گیریها بر عهده‌ی معلمان نباشد، نسبت به معلمانی که جوی دیکتاتور گونه در کلاس ایجاد می‌کنند، این دانش‌آموزان احساس اطمینان به خود، خودآگاهی و خودتنظیمی بیشتری می‌کنند (گرین و همکاران، ۲۰۰۴ و مالن و تالنت-رانلز، ۲۰۰۶). لازم به ذکر است که واریانس مرجعیت در کلاسهای ما خیلی پایین است و این نشاندهنده‌ی



اینست که دانش‌آموزان عمدتاً تصمیم‌گیرنده نیستند و مرجع اصلی معلم است. در مجموع، یافته‌ها تأییدی بر چندگانه بودن خودکارآمدی را نشان دادند. یعنی این ابعاد با توجه به اینکه یک سری اشتراکات با یکدیگر دارند، یکسری تمایزات نیز با هم دارند. به عبارتی دیگر، ابعاد جهت‌گیری گفت و شنود، تکلیف و سخت‌گیری در ارزشیابی پیش‌بینی‌کننده‌های خودکارآمدی تحصیلی، ابعاد جهت‌گیری گفت و شنود و مرجعیت پیش‌بینی‌کننده‌های خودکارآمدی اجتماعی و ابعاد جهت‌گیری گفت و شنود و سخت‌گیری در ارزشیابی پیش‌بینی‌کننده‌های خودکارآمدی هیجانی بودند. نگاهی به ضرایب حاصل، حکایت از آن دارد که در مقایسه عوامل خانوادگی و محیط مدرسه در پیش‌بینی ابعاد خودکارآمدی، نقش ارتباطات خانودگی مهمتر از ساختار کلاس است. این یافته حاوی دلالت‌های تربیتی ارزنده‌ای برای والدین و دست‌اندرکاران تعلیم و تربیت است. از یکسو، هشدار است برای والدین تا با پیامدهای الگوی ارتباطی غلط آشنا شوند، و از سوی دیگر، تذکری است برای نظام تعلیم و تربیت، تا با تغییر در ساختار کلاسها، نقش پررنگ‌تری در تکوین خودکارآمدی دانش‌آموزان بازی کنند.

در پایان ذکر این نکته ضروری است که بر مبنای یافته‌های این پژوهش، جهت‌گیری ارتباطی والدین نقش مهمی در رشد خودکارآمدی فرزندان دارد و از این رو پیشنهاد می‌شود والدین در رشد مهارت‌های ارتباطی خود تلاش نموده تا بتوانند فضای دمکراتیک را بر جو خانواده حاکم کرده، از این طریق فرزندان را با حس خودکارآمدی بالاتر تربیت نمایند. در خصوص محدودیتهای پژوهش، نخست، باید به این نکته اشاره نمود که در استنباط علی از نتایج باید جانب احتیاط را رعایت کرد. دوم اینکه، متغیرهای مداخله‌گر جمعیت شناختی نظیر وضعیت اقتصادی، اجتماعی و همچنین متغیرهایی نظیر هوش که در ادراک خودکارآمدی نقش مهمی دارند کنترل نشدند. بنابراین پیشنهاد می‌شود در پژوهش‌های آتی نقش این متغیرها به عنوان متغیر تعدیل‌کننده در نظر گرفته شود.

سوم اینکه، ارزیابی ارتباطات خانواده و جو حاکم بر کلاس از دیدگاه دانش‌آموزان انجام شده و دیدگاه‌های والدین و معلمان از ارتباطات خانوادگی و جو حاکم بر کلاس درس در نظر گرفته نشد. بنابراین امکان سوگیری در پاسخهای دانش‌آموزان وجود دارد. پیشنهاد می‌شود در پژوهش‌های آتی ادراک والدین و معلمان نیز در نظر گرفته شود.

## یادداشت‌ها

- 1-Self-Efficacy
- 2- Pajares& Urden<sup>3</sup>-Bandura
- 4-Social-Cognitive Theory
- 5-Goulao
- 6-Kurbanoglu, Akkoyunlu& Umay
- 7-Schunk
- 8-Matsushima& Shiomi
- 9-Pastorelli, Barbaranelli& Caprar
- 10- Academic
- 11-Muris
- 12-Zimmerman
- 13-Social
- 14-Emotional
- 15-Valois, Umstattd, Zullig& Paxton
- 16-Personal Experiences
- 17-Vicarious
- 18-Verbal Persuasion
- 19-Physiological States
- 20- Gibbs
- 21-Regalia& Scabini
- 22-Coleman
- 23-Urden& Schoenfelder
- 24-Fast, Lewis, Bryant, Bociny, Cardulla, Rettig& Hammond
- 25-Family Communications Patterns
- 26-Classroom Structure
- 27-Koerner& Fitzpatrick
- 28-Maki
- 29-Conversation-Orientation
- 30-Conformity
- 31-Steinberg, Elmen& Mountes
- 32- Rani
- 33- Nota, Ferrari, Solberg& Soresi
- 34-Self- Esteem
- 35-Martinez, Garcia& Yabero
- 36- Reticence
- 37-Kelly, Keaten, Finch, Duarte, Hoffman& Michels
- 38-Lamborn, Mounts& Dornbusch
- 39-Mensah& Kuranchie
- 40-Self-Regulation
- 41-Rangarjan
- 42-Anxity
- 43-Self-Confidence
- 44-Craddock
- 45- Lian-Lin
- 46-Sangur& Gungoren
- 47- Ames
- 48-Brophy
- 49-Tasks
- 50-Evaluation
- 51-Authority
- 52- Patrick, Ryan, Anderman, Middleton, Linnenbrink, Hrude, Edelin, Kaolan& Midgley
- 53- Grolnick
- 54- MacIver
- 55- Huston-Stein, Friedrich-Cofer& Susman
- 56-Mullen, Tallent-Runnels
- 57-Loyens, Rikers& Schmidt
- 58- Responsibility
- 59-Intrinsic Motivation
- 60-Mogashoa
- 61-Kalpana
- 62-Greene, Miller, Crowson, Duke& Akey
- 63-Young
- 64-Self- Efficacy dimensions Questionnaire
- 65-Revised version of FamilyCommunication Pattern Questionnaire
- 66-Classroom Structure Questionnaire
- 67-Lecture Engagement
- 68-Harsh Evaluation
- 69-Focus
- 70- Bong
- 71- Markus& Kitayama
- 72-Karp
- 73-Pintrich

## منابع

### الف. فارسی

- بهرامی، فاطمه و رضوان، شیوا. (۱۳۸۵). بررسی رابطه‌ی بین انگیزش پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان دختر و پسر دوره‌ی متوسطه‌ی شهر تهران با ویژگیهای آموزشی آنان. *مجله‌ی پژوهش‌های تربیتی و روانشناختی دانشکده‌ی علوم تربیتی و روانشناسی دانشگاه اصفهان*، ۲(۶)، ۶۱-۷۲.
- جوکار، بهرام. (۱۳۸۱). بررسی ساختار ارتباطی، باورهای فرد پیرامون توانایی، ساختار کلاس، هدف‌گرایی و پیامدهای تحصیلی. پایان‌نامه‌ی دکتری روانشناسی تربیتی، دانشگاه شیراز، شیراز.
- حجازی، الهه، و نقش، زهرا. (۱۳۸۷). الگوی ساختاری رابطه‌ی ادراک از ساختار کلاس، اهداف پیشرفت، خودکارآمدی و خودنظم‌بخشی در درس ریاضی. *تازه‌های علوم شناختی*، ۴، ۳۷-۲۳.
- حسینی‌نصب، داوود، احمدیان، فاطمه. و روانبخش، محمدحسین. (۱۳۸۷). بررسی رابطه‌ی شیوه‌های فرزندپروری با خودکارآمدی و سلامت روانی دانش‌آموزان. *مطالعات تربیتی و روانشناسی، دانشگاه فردوسی مشهد*، ۱(۱۸)، ۳۸-۲۲.
- دهقانی‌زاده، محمد حسین، و حسین‌چاری، مسعود. (۱۳۹۱). سرزندگی تحصیلی و ادراک از الگوهای ارتباطی خانوادگی، نقش واسطه‌ای خودکارآمدی. *مجله مطالعات آموزش و یادگیری*. دوره چهارم، ۲(۶۳/۲)، ۴۷-۲۱.
- سپهریان آذر، فیروزه؛ امانی ساری و بگلو، جواد، و محمودی، حجت. (۱۳۹۲). عزت نفس نوجوانان و سبک‌های فرزندپروری: نقش واسطه‌ای برآورده شدن نیازهای روانشناختی اساسی. *مجله علوم رفتاری*، ۷(۲)، ۱۵۸-۱۵۱.
- شیربگی، ناصر و وکیلی، ناهید. (۱۳۹۲). بررسی نگرش دانش‌آموزان به تکلیف درسی و ارتباط آن با راهبردهای مدیریت تکلیف. *مجله مطالعات آموزش و یادگیری*، ۵(۶۵/۲)، ۸۷-۱۱۲.
- صمدی، پروین، و شیرزادی اصفهانی، هما. (۱۳۸۶). بررسی رابطه‌ی جو سازمانی مدرسه با روحیه‌ی کارآفرینی در دانش‌آموزان. *فصلنامه‌ی نوآوری‌های آموزشی*، ۱۶، ۱۸۷-۱۶۴.
- صمدی، معصومه. (۱۳۸۷). بررسی تأثیر بازخورد نوشتاری معلم در کلاس درس بر

خودکارآمدی و حل مسئله ریاضی دانش‌آموزان دختر دوره‌ی راهنمایی. *اندیشه‌های نوین تربیتی، دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی دانشگاه الزهراء، ۴ (۴)، ۱۵۳-۱۳۷.*

طهماسیان، کارینه، و اناری، آسیه. (۱۳۸۸). رابطه بین ابعاد خودکارآمدی و افسردگی در نوجوانان. *فصلنامه روانشناسی کاربردی، ۱ (۹)، ۸۳-۹۳.*

فولادچنگ، محبوبه، و لطیفیان، مرتضی. (۱۳۸۰). بررسی تأثیر علی خودگردانی والدین در خودگردانی تحصیلی دانش‌آموزان و پیشرفت تحصیلی درسی آنان. *مجله‌ی روانشناسی و علوم تربیتی، ۲، ۱۵۴-۱۳۵.*

کوروش‌نیا، مریم. (۱۳۸۵). بررسی تأثیر ابعاد الگوهای ارتباطات خانواده بر میزان سازگاری روانی فرزندان. پایان‌نامه‌ی کارشناسی ارشد روانشناسی تربیتی، دانشگاه شیراز، شیراز.

نقش، زهرا؛ قاضی طباطبایی، محمود و طرخان، رضا علی (۱۳۸۹). الگوی ساختاری رابطه خودکارآمدی، سودمندی ادراک شده و پیشرفت تحصیلی: بررسی نقش واسطه‌ای یادگیری خودنظم‌بخش. *تازه‌های علوم شناختی، ۱، ۱-۱۶.*

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

## ب. انگلیسی

- Ajilchi, B., Rezai, K, F., Kalantar, G, M. (2012). Relationship Between the Parenting Styles of over Stressed Mothers with their Childrens Self-Steem. *Procedia Social and Behavioral Sciences*. 82, 496-501.
- Ames, C. (1992). Classrooms: Goals, Structures, and Student Motivation. *Journal of Educational Psychology*. 84(3), 261-271.
- Bandura, A., & Schunk, D. H. (1981). Cultivating Competence, Self-Efficacy, and Intrinsic Interest Through Proximal Self-Motivation. *Journal of Personality and Social Psychology*. 41(3), 586-598.
- Bandura, A. (1982). Self-Efficacy Mechanism in human Agency. *American Psychological Association, Inc*. 37(2), 122-147.
- Bandura, A. (1991). Social Cognitive Theory of Self-Regulation. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*. 50, 248-287.
- Bandura, A. (1997). Self-Efficacy: The exercise of control. New York, W.H. Freeman.
- 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.

- Bong, M. (2008). Effects of Parent-Child Relationships and Classroom Goal Structures on Motivation, Help-seeking Avoidance and Cheating. *The Journal of Experimental Education*, 76(2), 191-217.
- Brophy, J. (1986). Teacher Influences on Student Achievement. *American Psychologist*. 41(10), 1069-1077.
- Caprara, G. V., Pastorelli, C, Regalia, C, Scabini, E & Bandura, A. (2005). Impact of Adolescents' Filial Self-Efficacy on Quality of Family Functioning and Satisfaction. *Journal of Research on Adolescence*. 15(1), 71-79.
- Coleman, P. (2003). Perceptions of Parent-Child Attachment, Social Self-Efficacy, and peer Relationships in middle Childhood. *Infant and Child Development*. 12, 351-368. <http://dx.doi.org/10.1002/icd.316>.
- Craddock, A. E. (2006). Self-Confidence as A Mediator of the Effect of Parental Abuse on Premarital Couple Satisfaction. *E-Journal of Applied Psychology: Clinical and Social Issues*. 2(1), 52-60.
- Fast, L. A., Lewis, J. L., Bryant, M. J., Bocian, K. A., Cardullo, R. A., Rettig, M., & Hammond, K. A. (2010). Does Math Self-Efficacy Mediate the Effect of the Perceived Classroom Environment on Standardized math test Performance?. *Journal Of Educational Psychology*. 102(3), 729-740.
- Gibbs, C. (2003). Explaining Effective Teaching: Self-Efficacy and Thought Control of Action. *Journal of Educational Enquiry*. 4(2), 1-14.
- 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, 462-482.
- Goulao, M. F. (2014). The Relationship Between Self-Efficacy and Academic Achievement in Adults' Learners. *Athens Journal of Education*. 1, (3), 237-246.
- Grolnick, W. S., & Ryan, R. M. (1987). Autonomy in Children's Learning: An Experimental and Individual Difference Investigation. *Journal of Personality and Social Psychology*. 52(5), 890-898.
- Huston-Stein, A., Friedrich-Cofer, L., & Susman, E. J. (1977). The Relation of Classroom Structure to Social Behavior, Imaginative Play, and Self-Regulation of Economically Disadvantaged Children. *Child Development*. 48, 908-916.
- Javdan, M., Samavi, A., Sezide., K., & Qasmi, N. (2014). The Pattern of Structural Relationships between Perceptions of Constructivist Learning Environment, Academic Self-Efficacy, Intrinsic Motivation and Academic Performance. *J. Life Sci. Biomed*. 4 (3), 233-236.
- Kalpana, T. (2014). A constructivist Perspective on Teaching and Learning: A conceptual Framework. *International Research Journal of Social Science*. 3(1), 27-29.

- Karp, J. M.(2010). *Teacher Expectations and the Meditation Effects of Trust on Eighth Grade Adolescent Academic Self-Efficacy and Achievement*.Submitted in partial Fulfillment of the Requirements for the Degree of Doctorate of Education at Dowling College, School of Education, Department of Educational Administration, Leadership and Technology.
- Kelly, L., Keaten, J. A., Finch, C., Duarte, I. B., Hoffman, P.,& Michels, M. M. (2002).Family Communication Patterns and the Development of Reticence.*Communication Education*. 51(2), 202-209.
- Koerner, A. F., & Fitzpatrick, M., A. (2002).Toward a Theory of Family Communication.*Theory of Family Communication*. 12, 70-91.
- Koerner, A. F., & Fitzpatrick, M. A. (2004).Communication in Intact Families.*Handbook of Family Communication*. Ed: Vangelisti, A. L. 177-195.
- Koerner, A. F.,& Maki, L. (2004).Family Communication Patterns and Social Support in Families of Origin and Adult Children's Subsequent Intimate Relationships.*Paper presented at the International Association for Relationship Research Conference, Madison, WI, July. 22-25.*
- Kordi, A., & Baharudin, R. (2010).Parenting Attitude and Style and Its Effect on Children's School Achievements.*International Journal of Psychological Studies*. 2,(2) 217-222.
- Kurbanoglu, S. S., Akkoyunla, B., & Umay, A. (2006).Developing the Information Literacy Self-Efficacy Scale.*Journal fo Dacumentation*. 62(6), 730-743.
- Lamborn, S. D., Mounts, N. S., Steinberg, L., & Dornbusch, S. M. (1991). Patterns of Competence and Adjustment among Adolescents from Authoritative, Authoritarian, Indulgent, and Neglectful Families.*Child Development*. 62(5), 1049-1065.
- Lian, T. C.,& Lin, T. E. (2007).Effects of Family Functioning and Family Hardiness on Self-Efficacy among College Students.*Sunway Academic Journal*. 4, 99-107.
- Loyens, S. M. M., Rikers, R. M. J. P.,& Schmidt, H. G. (2008). Relationships Between Students' Conceptions of Constructivist Learning and their Regulation and processing Strategies. *Retrieved at: Springerlink.com*. 36, 455-462.
- MacIver, D. (1987). Classroom Factors and Student Characteristics Predicting Students' Use of Achievement Standards during Ability Self-Assessment.*Child Development*. 58(5), 1258-1271.
- Markus, H. R., & Kitayama, S. (1991). Culture and the Self: Implications for Cognition, Emotion, and Motivation. *Psychological Review*. 98(2), 224-253.
- Martinez, I., Garcia, J. F.,&Yubero , S. (2007). Parenting Styles and Adolescents' Self-Esteem in Brazil.*Psychological Reports*. 100, 731-745.

- Matsushima, R., & Shiomi, K. (2003). Social Self-Efficacy and Interpersonal Stress in Adolescence. *Social Behavior and Personality*. 31(4), 323-332.
- Mensah, M. K., & Kuranchie, A. (2013). Influences of Parenting Styles on the Social Development of Children. *Academic Journal of Interdisciplinary Studies MCSEER Publishing, Rome-Italy*. 2 (3), 123-129.
- Mogasha, T. (2014). Applicability of Constructivist Theory in Qualitative Educational Research. *American International Journal of Contemporary Research*. 4,(7), 51-59.
- Mullen, G. E., & Tallent-Runnels, M. K. (2006). Student Outcomes and Perceptions of Instructors' Demands and Support in Online and Traditional Classrooms. *The Internet and Higher Education*. 9, 257-266.
- Muris, P. (2001). A Brief Questionnaire for Measuring Self-Efficacy in Youths. *Journal of Psychology and Behavioral Assessment*. 23(3), 145-149.
- Nota, L; Ferrari, L., Solberg, V. S. H., & Soresi, S. (2007). Career Search Self-Efficacy, Family Support, and Career Indecision with Italian. *Journal of Career Assessment*. 15(2), 181-193.
- Pajares, F., & Urdan, T. (2006). Self-Efficacy Belief of Adolescents. Retrieved at: [www.infoagepub.com/Self-Efficacy – Beliefs-of-Adolescents](http://www.infoagepub.com/Self-Efficacy-Beliefs-of-Adolescents).
- Parsa, N., Yaacob, S., Redzuna, M., Parsa, P., & Esmaeili, N. (2014). Parental Attachment, Inter-Parental Conflict and Late Adolescent's Self-Efficacy. *Asian Social Science*. 10(8), 123-131.
- Patrick, H., Ryan, A. M., Anderman, L. H., Middleton, M., Linnenbrink, L., Hrade, L. Z., Edelin, K. C., Kaplan, A., & Midgley, C. (1997). (OPAL) *Observing Patterns of Adaptive Learning: A Protocol for Classroom Observations*. Retrieved at: [www.umich.edu/~pals/finalopl.pdf](http://www.umich.edu/~pals/finalopl.pdf).
- Pintrich, P. R., & Shunck, D. H. (2002). *Motivation in Education: Theory, Research, and Applications*. Engle Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Rangarajan, S., & Kelly, L. (2006). Family Communication Patterns, Family Environment, and the impact of Parental Alcoholism on Offspring Self-Esteem. *Journal of Social and Personal Relationships*. 23(4), 655-671.
- Rani, S. (2014). Impact of Parenting Styles on Career Choices of Adolescents. *Journal of Educational & Social Policy*. 1(1) 19-22.
- Steinberg, L., Lamborn, S. D., Darling, N., Mounts, N. S., & Dornbusch, S. M. (1994). Overtime changes in Adjustment and Competence among Adolescents from Authoritative, Authoritarian, Indulgent and Neglectful Families. *Child Development*. 65(3), 754-770.

- Steinberg, L., Elmen, J. D., & Mounts, N. S. (1989). Authoritative Parenting, Psychosocial Maturity, and Academic Success among Adolescents. *Child Development*, 60(6), 1424-1436.
- Sungur, S., & Gungoren, S. (2009). The Role of Classroom Environment Perceptions in Self-Regulated Learning and Science Achievement. *Elementary Education Online*, 8(3), 883-900.
- Urden, T., Schoenfelder, E. (2006). Classroom Effects on Student Motivation: Goal Structures, Social Relationships, and Competence Beliefs. *Journal of School Psychology*, 44(5), 331-349.
- Valois, R. F., Umstatt, M. R., Zullig, K. J., & Paxton, R. J. (2008). Physical Activity Behaviors and Emotional Self-Efficacy: Is There A Relationship for Adolescents? *Journal of school Health*, 78(6), 321-327.
- Young, M. R. (2005). The Motivational Effects of The Classroom Environment In facilitating Self-Regulated Learning. *Journal of Marketing Education*, 27(1), 25-40.
- Zimmerman, B., J. (2008). Investigating Self-regulation and Motivation: Historical Background, Methodological Developments and Future Prospects. *American Educational Research Journal*, 45(1), 166-183.