

بررسی رابطه بین ابعاد الگوهای ارتباطات خانواده/استادان و جرأت‌ورزی در دانشجویان با واسطه‌گری تنظیم هیجان

فرهاد خرمایی*

معصومه زارع**

دانشگاه شیراز

چکیده

مهارت جرأت‌ورزی یا رفتار جرأت‌ورزانه نقش مهمی در برقراری و حفظ ارتباطات و تعاملات بین فردی دارد. جرأت‌ورزی در مفهوم به معنای توانایی دفاع از مواضع خود، دستیابی به اهداف و فائق آمدن بر دشواری‌ها، مصمم بودن در رفتار بدون آسیب رساندن به حقوق دیگران و کنترل تکانه‌های پرخاشگرایانه است. از همین رو شناسایی پیش‌آیندهای آن مورد توجه محققان بوده است. هدف این پژوهش بررسی نقش واسطه‌ای تنظیم هیجان در رابطه الگوهای ارتباطات خانواده و استادان با جرأت‌ورزی است. در این مدل الگوهای ارتباطی خانواده و استادان به عنوان متغیر برون‌زاد، تنظیم هیجان به عنوان متغیر واسطه‌ای و جرأت‌ورزی به عنوان متغیر درون‌زاد در نظر گرفته شدند. در این مطالعه ۳۱۷ دانشجوی دختر و پسر دوره کارشناسی سال تحصیلی ۹۱-۹۲ دانشگاه شیراز شرکت داشتند که به شیوه‌ی خوشه‌ای چند مرحله‌ای تصادفی انتخاب شدند. برای گردآوری اطلاعات از چهار ابزار الگوهای ارتباطی خانواده، الگوهای ارتباطی استادان، مقیاس جرأت‌ورزی سازگارانه و پرخاشگرانه و پرسش‌نامه‌ی تنظیم هیجان استفاده شد. برای تعیین پایایی پرسش‌نامه‌ها از روش آلفای کرونباخ و جهت احراز روایی مقیاس‌ها از روش تحلیل عوامل استفاده شد. شواهد مؤید پایایی و روایی مطلوب مقیاس‌ها بود. به منظور بررسی مدل پژوهش، از تحلیل مسیر استفاده شد. به طور کلی نتایج حاکی از آن بود که جهت‌گیری گفت‌وشنود و هم‌نوایی به منزله ابعاد الگوهای ارتباطات خانواده به صورت مستقیم قدرت پیش‌بینی جرأت‌ورزی را دارند. همچنین جهت‌گیری گفت‌وشنود خانواده و هم‌نوایی استادان به ترتیب پیش‌بینی‌کننده‌ی مستقیم راهبردهای بازاریابی شناختی و سرکوب‌ابرازی تنظیم هیجان هستند. علاوه بر این، راهبرد بازاریابی شناختی تنظیم هیجان رابطه‌ی میان جهت‌گیری گفت‌وشنود خانواده و جرأت‌ورزی سازگارانه را واسطه‌گری می‌کند. بنابراین، هر چه افراد فضای ارتباطی خانواده را بر مبنای جهت‌گیری گفت‌وشنود بیشتر ادراک کنند به میزان بیشتری می‌توانند از راهبرد بازاریابی شناختی تنظیم هیجان استفاده کنند و به تناسب آن رفتار جرأت‌ورزی سازگارانه افزایش می‌یابد.

واژه‌های کلیدی: جرأت‌ورزی، الگوهای ارتباطی خانواده، الگوهای ارتباطی استادان، تنظیم هیجان.

* دانشیار روان‌شناسی تربیتی، دانشگاه شیراز Khormaei@shiraz.ac.ir

** کارشناسی ارشد روان‌شناسی تربیتی (نویسنده مسئول) msmzare01@gmail.com

مقدمه

جرأت‌ورزی^۱ یا رفتار جرأت‌ورزانه از مؤلفه‌های مهم در روابط انسانی است. سطوح پایین رفتار جرأت‌ورزانه با روان رنجوری و انواع اختلالات روانی مثل افسردگی، اضطراب و مشکلات روان‌تنی ارتباط دارد (گاتلیب، ۱۹۸۴؛ لیدایرد و فالستی، ۱۹۹۵، راشتون و همکاران، ۱۹۸۹، به نقل از تامپسون و برنهام^۲، ۲۰۱۱). بنابراین، تعجب آور نیست که در مطالعات آسیب شناسی روانی رفتار جرأت‌ورزانه به صورت مکرر مورد سنجش قرار گرفته و در درمان سلامت روان اغلب به آن پرداخته شده است. به عنوان مثال رفتار جرأت‌ورزانه در درمان‌های اختلال اضطراب منتشر (برون و همکاران، ۲۰۰۱)، هراس اجتماعی (لیدایرد و فالستی، ۱۹۹۵)، اختلال استرس پس از سانحه (کوبانی، ۲۰۰۲)، افسردگی (بک، ۱۹۹۵؛ یانگ و همکاران، ۲۰۰۱) و پرخوری عصبی (اُپنشا و همکاران، ۲۰۰۴) مورد مطالعه قرار گرفته است (تامپسون و برنهام، ۲۰۱۱).

آلبرتی و آمونز (۱۳۸۹) بیان می‌کنند که دنیای حقیقی محدودیت‌هایی را اعمال می‌کند و کودکان از همان کودکی با این حقیقت آشنا می‌شوند که برای ادامه و بقای خود باید مهارت‌هایی را بیاموزند. پس خانواده‌ها، مدارس و دیگر نهادهای تعلیم و تربیت باید کودکان را شایسته‌ی احترام بدانند و به حقوق منطقی و مشروع آنها احترام بگذارند و به جرأت‌ورزی آنها بها دهند، به آنان مهارت‌هایی را بیاموزند که با رعایت این حقوق رفتار کند. انچوا^۳ (۲۰۱۰) پس از مطالعات و ارزیابی تعریف‌های ارائه شده بیان می‌کند که جرأت‌ورزی سازه‌ی پیچیده‌ی شخصیتی است که اجزاء اصلی آن احترام به خود و احترام به دیگران به همراه توانایی دفاع فعالانه از منافع و مواضع خود و بیان اهداف و مقاصد به صورت کاملاً واضح و آشکار آن هم بدون برخورد و تخطی بر منافع و حقوق دیگران است.

راکوس (۱۹۷۹) پیشنهاد می‌کند که در تعریف و مفهوم سازی جرأت‌ورزی باید در کنار مطرح کردن احقاق حق از الزامات و وظایف و تکالیف متقابل نیز نام برده شود چراکه این تکالیف و الزامات، جرأت‌ورزی را از پاسخ‌های پرخاشگرایانه که در ارتباط مستمر با هم هستند، متمایز می‌کند. ولپ (۱۳۷۳) در زمینه تفاوت این دو رفتار این گونه بیان می‌کند که جرأت‌ورزی بر پایه‌ی هنجارهای اجتماعی بنا نهاده شده است و رفتاری درخور و مطلوب و شایسته است، از آن طرف پرخاشگری رفتاری مورد نکوهش و سرزنش اجتماعی است و به عنوان پاسخی که محرک مضر و مہلک به ارگانیزم دیگری انتقال می‌دهد، بیان شده است. بنابراین در تمایز این دو باید به این نکته توجه کرد که هر پاسخ رفتاری در تعاملات بین فردی که ایراد می‌شود؛ هم کلامی و هم غیرکلامی، اگر محرکی مہلک و مضر برای فرد مقابل ادراک شود به عنوان پرخاشگری در نظر گرفته می‌شود. همچنین تدسچی^۴ (۱۹۷۴، به نقل از هولندزورث، ۱۹۷۸) می‌گوید که در پرخاشگری از

قدرت تهدید و زور و اجبار استفاده می‌شود در حالی که هیچ بخشی از رفتار جرأت‌ورزانه شامل استفاده از قدرت زور، تهدید و اجبار نیست. قدرت اجتماعی در جرأت‌ورزی قدرت و نیروی برحق و مشروعی است که از ارزش‌های درونی شده‌ی افراد نشأت می‌گیرد و شامل حقوق اجتماعی افراد است. در مجموع اگر چه در پرخاشگری یا سلطه‌جویی نیز ترجیحات و تمایلات بیان می‌شود اما فرد پرخاشگر در تلاش برای مجبور کردن دیگران به منظور همراهی با خود آن‌هم با استفاده از ابزار تهدید و تنبیه است و این در حالی است که فرد جرأت‌ورز ترجیحات و تمایلات و عواطف خود را بدون زورگویی و جبر بیان می‌کند و از طریق نیروهای مشروع و برحق همچون منطق و یا توسل به وجدان اجتماعی تلاش می‌کند تا بر دیگران تأثیر بگذارد و هدف اصلی او خود ابرازی است؛ برخلاف فرد پرخاشگر که از قدرت و نیروی جبر و زور و قهر استفاده می‌کند تا طرف مقابل خود را به تبعیت و پیروی از خود وادار سازد (دیجیووانی و اپستین،^۵ ۱۹۷۸).

تامپسون و برنهام (۲۰۱۱) این شکل از رفتار را به دو شیوه‌ی مختلف مورد توجه قرار داده‌اند. ۱- جرأت‌ورزی سازگارانه^۶ و ۲- جرأت‌ورزی پرخاشگرانه^۷. جرأت‌ورزی سازگارانه نشان دهنده‌ی رفتارهای فعالی است که موجب می‌شود نیازها، افکار، احساسات فرد به شیوه‌ای قابل قبول و اجتماعی بدون تعدی به حقوق دیگران و همراه با احترام و ملایمت دریافت شود و جرأت‌ورزی پرخاشگرانه رفتارهای فعالی هستند که نیازها، افکار، احساسات فرد به شیوه‌ای غیرسازگارانه و بدون ملایمت و همراه با عصبانیت و برخورد تند و شدید دریافت می‌شود.

از آنجایی که یافته‌های تحقیقاتی نشان داده‌اند که در اغلب موارد ناسازگاری افراد و روابط معیوب و مختل عاطفی، اجتماعی و آموزشی آنها تا حدودی متأثر از عملکرد ناقص و معیوب خانواده و جو ناسالم و نامناسب سایر نهادهای درگیر با تربیت و پرورش است، بنابراین بهتر است که پیشایندها یا عوامل تأثیرگذار بر روی مهارت جرأت‌ورزی که موجب روابط بین فردی و اجتماعی سالم و با کیفیت و به دور از تنش و در نهایت احساس سلامت و امنیت روان‌شناختی و اجتماعی بالاتر در افراد می‌شود را، شناسایی کرد.

در زمینه‌ی مطالعه‌ی جرأت‌ورزی دو دسته تحقیقات صورت گرفته است: دسته‌ی اول که در برگیرنده‌ی حجم زیادی از تحقیقات نیز می‌شوند به بررسی آموزش جرأت‌ورزی و تأثیرات آن بر روی انواع متغیرهای شخصیتی و اجتماعی پرداخته‌اند (بیرامی، ۱۳۹۰؛ روحانی و ابوطالبی، ۱۳۸۹؛ رحیمی، بشلیده، حقیقی و مهربانی‌زاده هنرمند، ۱۳۸۵؛ اعلائی، بابایی زاد خامن و احمدی گاتب، ۲۰۱۱؛ بحری، ۱۳۸۸؛ محبی، شاه سیاه، مشکی، دلشاد و مطلبی، ۱۳۹۰؛ آمودئو^۸، ۲۰۱۱؛ هِنسِن، کِسترگارد، نوردنُتْفت و هاونسگارد^۹، ۲۰۱۲). دسته‌ی دوم تحقیقات بسیار اندکی هستند که مطابق

با هدف این پژوهش به دنبال پاسخ به این پرسش هستند که چه عواملی به طور کلی در پرورش و شکل‌گیری و انجام این نوع از رفتار تأثیرگذار است (پوریان، ۱۳۹۱؛ ابراهیم^{۱۱}، ۲۰۱۱؛ علیایی، بابایی و احمدی، ۲۰۱۱؛ همر و پیانتا^{۱۱}، ۲۰۰۶؛ دکر، دونا و کریستنسون^{۱۲}، ۲۰۰۶؛ رول، کوجلین و پترمان^{۱۳}، ۲۰۱۲).

به طور کلی کیسز و کر^{۱۴} (۲۰۰۴) از خانواده، همسالان و بافت‌های فرهنگی (مثل مدرسه و محیط‌های آموزشی) به عنوان سه عامل اصلی تعیین‌کننده رفتار مشکل‌دار نوجوانان و جوانان نام می‌برند. علی‌رغم موفقیت‌های فراوان هنوز جامعه و نهادهای اجتماعی به جرأت‌ورزی کردن پاداش‌چندانی نمی‌دهند. دنیای تعاملات و ارتباطات در خانواده، مدرسه، کار و نهادهای اجتماعی و مذهبی جرأت‌ورزی کردن مؤثر را دشوار کرده‌اند و یا با پویایی‌های تمام و به راه‌های مختلف نه تنها کمکی در تربیت و پرورش این رفتار نمی‌کنند، بلکه جرأت‌ورزی کردن مورد حمله نیز قرار می‌گیرد. در بین این عوامل الگوی ارتباطی خانواده یکی از کارکردهایی است که قادر به تأثیرگذاری بر فرزندان می‌باشد.

مفهوم الگوی ارتباطی خانواده یا طرح‌واره‌های ارتباطات خانواده، ساختار علمی از دنیای ظاهری خانواده است که بر اساس ارتباط اعضای خانواده با یکدیگر تعریف می‌شود. اینکه اعضا چه چیز به یکدیگر می‌گویند و چه کار انجام می‌دهند و اینکه چه معنایی از این ارتباطات ادراک می‌کنند (فیتزپاتریک و کوئرنر، ۲۰۰۲). مفهوم الگوهای ارتباطی خانواده یا نحوه ارتباط والد-فرزند در زمینه ارتباط استاد-شاگرد نیز قابل استفاده است. الگوهای ارتباطات خانواده و استادان بر اساس تقسیم‌بندی فیتزپاتریک^{۱۵} (۲۰۰۴) و توضیح و بسط و الگو برداری سو (۲۰۰۲) دارای دو بعد جهت‌گیری گفت‌و شنود^{۱۶} و جهت‌گیری هم‌نوایی^{۱۷} است.

جهت‌گیری گفت‌و شنود: یعنی تا چه حد افراد در محیط آموزشی توسط استادان و در محیط خانه توسط والدین تشویق می‌شوند که افکار و احساساتشان را آزادانه ابراز کنند. جهت‌گیری هم‌نوایی: یعنی تا چه حد در بین نگرش‌ها، عقاید و ارزش‌های فرزندان/ والدین و دانشجویان/ استادان همسانی وجود دارد.

پژوهش‌ها نشان می‌دهند که نحوه تعاملات و ارتباطات در خانواده و محیط آموزشی نقش بسزایی در شکل‌گیری رفتار بین‌فردی و اجتماعی افراد دارد (بست^{۱۸}، ۱۹۸۹، ساروهان^{۱۹}، ۱۹۹۶؛ والتان آکر و همکاران^{۲۰}، ۲۰۰۸، به نقل از گون^{۲۱}، ۲۰۱۰؛ حسین‌چاری، دلاورپور و دهقانی، ۱۳۸۶؛ حسین‌چاری، دهقانی زاده، ۱۳۹۱؛ حسینی و خیر، ۱۳۹۰؛ علیایی و بابایی زاد و احمدی ۲۰۱۱؛ آلن، ویت و ویلس، ۲۰۰۶؛ کورنلیوس، ۲۰۰۷؛ پیانتا و نیمتر^{۲۴}، ۱۹۹۱؛ پیانتا، نیمتر و بنت^{۲۵}، ۱۹۹۷؛ ویت، ویلس و آلن، ۲۰۰۴؛ روردا، کومن، اسپیلت، اورت^{۲۶}، ۲۰۱۱؛ دکر، دونا

و کریستنسون،^{۲۷} ۲۰۰۶). از آنجایی که پژوهش حاضر به دنبال بررسی پیش‌آیندهای جرأت‌ورزی است، علاوه بر عوامل محیطی به نقش عوامل درونی و فردی نیز توجه کرده است و با استناد به نظر گراس (۱۹۹۸) که تنظیم هیجان اساس رفتار است نقش فرآیند تنظیم هیجان در ارتباط با شکل‌گیری جرأت‌ورزی را نیز مورد بررسی و مطالعه قرار داده است.

تنظیم هیجانی به عنوان فرآیندهای فیزیولوژیک، رفتاری، عاطفی و شناختی که افراد را قادر به تنظیم تجربه و بیان هیجان‌ها می‌کند، تعریف می‌شود (جان و گراس، ۲۰۰۳). تنظیم هیجانی هم مشتمل بر راهبردهای پیش‌ایند-محور و هم شامل راهبردهای پاسخ-محور است. ارزیابی مجدد شناختی مهم‌ترین راهبرد پیش‌ایند-محور محسوب می‌شود. منظور از ارزیابی مجدد شناختی^{۲۸} دوباره تفسیرکردن محرک‌های هیجانی به گونه‌ای است که تأثیرات هیجانی را تعدیل کنند. در نظریه گراس (۲۰۰۳)، مهم‌ترین راهبرد پاسخ‌محور، سرکوب ابرازی^{۲۹} هیجان است. سرکوب ابرازی دیگر بعد سازه‌ی تنظیم هیجانی در نظریه‌ی گراس است و با عنوان شکلی از تلفیق پاسخ‌ها تعریف می‌شود که از ابراز هیجان جلوگیری می‌کند.

تادمن^{۳۰} (۱۹۸۵) در رساله‌ی خود به بررسی تأثیر عوامل هیجانی کاهش دهنده یا افزایش دهنده‌ی جرأت‌ورزی پرداخت و به این نتیجه رسید که عوامل هیجانی نقش با ثبات و کارکردی بر جرأت‌ورزی دارد. وی اشاره می‌کند که مطابق با نظریه‌ی نیازهای راثس^{۳۱} (۱۹۷۲) که به ارتباط قوی بین نیازهای هیجانی و رفتار اشاره دارد، عوامل هیجانی که با نیازهای هیجانی ارتباط دارد، تأثیر مهمی بر توانایی فرد برای جرأت‌ورز بودن دارد. بر این اساس، به منظور آگاهی از تأثیر عوامل بافتی و درونی (الگوهای ارتباطات خانواده-استادان و تنظیم هیجان)، به عنوان عناصر تأثیرگذار بر جرأت‌ورزی، پژوهش حاضر انجام شد. به طور مشخص‌تر، هدف پژوهش حاضر آن بود که نقش واسطه‌ای تنظیم هیجان را در رابطه‌ی الگوهای ارتباطات خانواده-استادان با جرأت‌ورزی را بررسی نماید.

با توجه به مطالب بیان شده در این پژوهش فرضیه‌های زیر آزمون شده‌اند:

۱. ابعاد الگوهای ارتباطی خانواده و استادان پیش‌بینی‌کننده رفتار جرأت‌ورزانه هستند.
۲. ابعاد الگوهای ارتباطی خانواده و استادان، پیش‌بینی‌کننده‌ی راهبردهای تنظیم هیجان هستند.
۳. تنظیم هیجان نقش واسطه‌ای بین ابعاد الگوهای ارتباطی خانواده و استادان و جرأت‌ورزی

دارد.

روش پژوهش

طرح این پژوهش از نوع همبستگی است. که در آن الگوهای ارتباطی خانواده و استادان متغیر برونزاد، تنظیم هیجان متغیر واسطه‌ای و رفتار جرأت‌ورزانه متغیر درونزاد می‌باشد. مدل این پژوهش در قالب تحلیل مسیر در مدل‌سازی معادلات ساختاری مورد بررسی قرار گرفته است.

شرکت‌کنندگان پژوهش

جامعه آماری پژوهش شامل همه‌ی دانشجویان دانشکده‌های علوم انسانی و هنر و معماری دانشگاه شیراز بودند که در سال تحصیلی ۹۱-۹۲ مشغول به تحصیل بودند. از میان جامعه آماری، تعداد ۳۱۷ نفر به شیوه‌ی نمونه‌گیری خوشه‌ای تصادفی انتخاب و به ابزارهای پژوهش پاسخ دادند. از این تعداد ۱۶۷ دختر و ۱۳۲ پسر بودند. ۱۸ پرسش‌نامه هم بدون مشخص کردن جنسیت، مشارکت‌کنندگان این پژوهش بودند. میانگین سنی گروه نمونه ۲۰/۸۷ و انحراف معیار آن ۱/۶۴ بود.

ابزارهای پژوهش

پرسش‌نامه‌ی الگوهای ارتباطی خانواده: این ابزار یک مقیاس خودسنجی است که توسط فیتزپاتریک و ریچی (۱۹۹۴) طراحی شده و بدین‌وسیله درجه موافقت یا عدم موافقت پاسخ‌دهنده را در دامنه‌ای پنج درجه‌ای (۵=کاملاً موافقم، ۱=کاملاً مخالفم) درباره‌ی ۲۶ گویه که در زمینه ارتباطات خانوادگی او هستند، مورد سنجش قرار می‌دهد. این ابزار دارای دو بعد گفت‌وشنود و هم‌نوایی است که ۱۱ گویه اول مربوط به بعد هم‌نوایی و ۱۵ گویه بعد مربوط به بعد گفت‌وشنود است. هر آزمودنی دو نمره در این ابزار به دست می‌آورد. نمره بیشتر در هر دو خرده مقیاس به معنای آن است که آزمودنی چنین ادراک می‌کند که در خانواده او جهت‌گیری گفت‌وشنود یا هم‌نوایی بیشتری وجود دارد. کوثرنر و فیتزپاتریک (۲۰۰۲) روایی محتوایی، ملاکی و سازه و پایایی (آلفای کرونباخ و بازآزمایی) این مقیاس را مطلوب گزارش کرده‌اند. در ایران نیز کوروش نیا و لطیفیان (۱۳۸۶) پایایی و روایی این ابزار بررسی کردند. در پژوهش حاضر نیز برای بررسی ساختار عاملی ابزار تجدیدنظر شده الگوی ارتباطات خانواده، روش تحلیل عامل تأییدی بکارگرفته شد. برای تعیین کفایت نمونه‌گیری پژوهش، از آزمون کیزر-مایر-اوکلین (KMO) استفاده شد. ضریب KMO، ۰/۹۰ به خوبی نشان داد که می‌توان با این نمونه به تحلیل عاملی اقدام کرد. برای بررسی توان داده‌های پژوهش برای استخراج یک ساختار عاملی خاص، از آزمون خی دو بارتلت نیز استفاده شد که مقدار آن ۳۶۲۶/۶۵ در سطح $P < ۰/۰۰۰۱$ معنادار بود. برای تعیین تعداد عوامل این مقیاس از مقادیر ویژه و نمودار اسکری استفاده شد. نتایج تحلیل عاملی به روش استخراج مؤلفه‌های اصلی همراه با چرخش واریماکس وجود دو عامل

گفت‌وشنود و هم‌نوایی را در این مقیاس مورد تأیید قرار داد. همچنین برای محاسبه پایایی از آلفای کرونباخ استفاده شد، که این ضریب برای خرده مقیاس گفت‌وشنود برابر با ۰/۸۶ و برای خرده مقیاس هم‌نوایی برابر ۰/۸۸ بود.

پرسش‌نامه‌ی الگوهای ارتباطی استادان: به منظور اندازه‌گیری ابعاد الگوهای ارتباطات استادان یا به عبارت دیگر، ابعاد جهت‌گیری گفت‌وشنود و جهت‌گیری هم‌نوایی استادان از «ابزار الگوی ارتباطات استادان» (کوروش نیا، ۱۳۹۰، سو، ۲۰۰۹) که گویه‌های آن از گویه‌های «ابزار تجدید نظر شده الگوی ارتباطات خانواده (ریچی و فیتزپاتریک، ۱۹۹۰) اقتباس شده است، استفاده شد. در این گویه‌ها به جای کلمات «پدر و مادر» کلمات «اکثر استادانم» جایگزین شد. پیش از این در مطالعه‌ای (سو، ۲۰۰۹) در چین برای تهیه گویه‌هایی برای اندازه‌گیری ادراک دانش‌آموزان دبیرستانی از ابعاد الگوی ارتباطات معلمان آنها و همچنین در ایران (کوروش نیا، ۱۳۹۰) برای اندازه‌گیری ادراک دانشجویان از ابعاد الگوهای ارتباطات استادان آنها از این روش استفاده شده است.

برای بررسی ساختار عاملی ابزار تجدیدنظر شده الگوی ارتباطات دانشجو-استاد، روش تحلیل عامل تأییدی بکار گرفته شد. برای تعیین کفایت نمونه‌گیری پژوهش، از آزمون کیزر-مایر-اوکلین (KMO) استفاده شد. ضریب ۰/۸۶ به خوبی نشان داد که می‌توان با این نمونه به تحلیل عاملی اقدام کرد. آزمون خی دو بارتلت (۳۱۱۳/۹۱) نیز در سطح $P < ۰/۰۰۱$ معنادار بود.

برای تعیین تعداد عوامل ساختار عاملی این مقیاس، از مقادیر ویژه و نمودار اسکری استفاده شد. نتایج تحلیل عوامل به روش استخراج مؤلفه‌های اصلی همراه چرخش واریماکس وجود دو عامل جهت‌گیری گفت‌وشنود و جهت‌گیری هم‌نوایی را مورد تأیید قرار داد.

در رابطه با پایایی این ابزار، ضریب آلفای کرونباخ محاسبه گردید. ضریب آلفای کرونباخ برای خرده مقیاس گفت‌وشنود برابر با ۰/۸۴ و برای خرده مقیاس هم‌نوایی برابر ۰/۸۷ بود. بنابراین بر اساس نتایج به دست آمده «مقیاس الگوی ارتباطات دانشجو-استاد» برای سنجش گفت‌وشنود و هم‌نوایی به عنوان ابزاری روا و پایا ارزیابی شد.

پرسش‌نامه‌ی تنظیم هیجان: به منظور بررسی متغیر تنظیم هیجانی، از پرسش‌نامه‌ی تنظیم هیجانی استفاده شد. این پرسش‌نامه به وسیله‌ی گراس و جان (۲۰۰۳) به منظور اندازه‌گیری راهبردهای تنظیم هیجانی تهیه شده و مشتمل بر دو زیرمقیاس ارزیابی مجدد (۶ گویه) و سرکوبی ابرازی هیجان (۴ گویه) می‌باشد. گراس و جان (۲۰۰۳)، روایی همگرای این پرسش‌نامه را با بررسی ارتباط آن با چهار سازه‌ی موفقیت تنظیم هیجانی ادراک شده، سبک مقابله‌ای، مدیریت خلق و غیرقابل اعتماد بودن مورد بررسی قرار دادند. هم‌چنین روایی واگرای آن را با بررسی

ارتباط آن با ابعاد پنج عامل بزرگ شخصیت، کنترل تکانه، توانایی شناختی و مطلوبیت اجتماعی بررسی کردند. به علاوه این مقیاس دارای پایایی درونی $0/73$ و پایایی بازآزمایی $0/69$ بود که نشان‌دهنده پایایی قابل قبول آن است (گراس و جان، ۲۰۰۳).

در این پژوهش جهت تعیین روایی، از شیوه تحلیل عامل و جهت تعیین پایایی نیز از آلفای کرونباخ استفاده گردیده است. برای بررسی ساختار عاملی پرسش‌نامه تنظیم هیجان از روش تحلیل عامل و برای تعیین کفایت نمونه‌گیری پژوهش، از آزمون کیزر-مایر-اوکلین (KMO) استفاده شد. ضریب KMO، $0/76$ به خوبی نشان داد که می‌توان با این نمونه به تحلیل عاملی اقدام کرد. برای بررسی توان داده‌های پژوهش برای استخراج یک ساختار عاملی خاص، از آزمون خی دو بارتلت نیز استفاده شد ($791/46$ ؛ $P < 0/0001$) استفاده شد. ملاک استخراج عوامل، مقادیر ویژه و شیب منحنی اسکری بود. نتایج تحلیل عوامل به روش مؤلفه‌ای اصلی همراه با چرخش واریماکس وجود دو عامل ارزیابی مجدد شناختی و سرکوبی ابرازی را مورد تأیید قرار داد. در رابطه با پایایی این ابزار، ضریب آلفای کرونباخ استفاده گردید. ضریب آلفای کرونباخ برای خرده مقیاس بازاریابی شناختی برابر با $0/77$ و برای خرده مقیاس سرکوبی برابر $0/72$ بود. بنابراین بر اساس نتایج به دست آمده «پرسش‌نامه تنظیم هیجان» برای سنجش بازاریابی شناختی و سرکوبی ابرازی هیجان به عنوان ابزاری روا و پایا ارزیابی شد.

مقیاس جرأت‌ورزی سازگاران و پرخاشگرانه ۳۲: این مقیاس توسط تامپسون و برنام (۲۰۱۱) ساخته شده است. مقیاس جرأت‌ورزی سازگاران و پرخاشگرانه، از نوزده سناریو تشکیل شده است که موقعیت‌های بین‌فردی روزمره را به تصویر می‌کشد. این موقعیت‌ها، شرایطی را نشان می‌دهند که هر فرد باید از خود جرأت‌ورزی به نمایش بگذارد. نیمی از پاسخ‌های این مقیاس به راهبردهای سازگاران و جرأت‌ورزی و نیم دیگر به راهبردهای پرخاشگرانه اشاره می‌کنند. مشارکت‌کنندگان پژوهش میزان واکنش خود را به هر موقعیت، در طیف لیکرتی پنج درجه‌ای (۱= هرگز و ۵= همیشه) مشخص می‌کنند. تامپسون و برنام (۲۰۱۱) نشان دادند که این مقیاس دارای روایی مطلوبی است. همچنین پایایی مناسبی را برای آن گزارش کرده‌اند.

در این مطالعه برای بررسی ساختار عاملی مقیاس جرأت‌ورزی سازگاران و پرخاشگرانه (AAA-S)، از تحلیل عامل و برای تعیین کفایت نمونه‌گیری پژوهش، از آزمون کیزر-مایر-اوکلین (KMO) با مقدار ضریب KMO، $0/74$ استفاده شد، آزمون خی دو بارتلت ($1630/31$ ؛ $P < 0/0001$) نیز معنادار بود. نتایج تحلیل عامل وجود دو عامل جرأت‌ورزی سازگاران و جرأت‌ورزی پرخاشگرانه را مورد تأیید قرار داد. پایایی این ابزار، نیز به وسیله ضریب آلفای کرونباخ محاسبه گردید. ضریب آلفای کرونباخ برای خرده مقیاس جرأت‌ورزی سازگاران برابر با

۰/۷۱ و برای خرده مقیاس جرأت‌ورزی پرخاشگرایانه ۰/۷۲ بود. بنابراین بر اساس نتایج به‌دست آمده «مقیاس جرأت‌ورزی سازگارانه و پرخاشگرایانه» برای سنجش جرأت‌ورزی سازگارانه و جرأت‌ورزی پرخاشگرایانه به عنوان ابزاری روا و پایا ارزیابی شد.

یافته‌ها

یافته‌های توصیفی متغیرها و همچنین ضرایب هم‌بستگی صفر مرتبه بین متغیرهای برون‌زاد، واسطه‌ای و درون‌زاد مدل در جدول شماره ۱ آورده شده است.

جدول شماره ۱- ماتریس هم‌بستگی، میانگین و انحراف معیار متغیرهای پژوهش

متغیر	(۱)	(۲)	(۳)	(۴)	(۵)	(۶)	(۷)	(۸)	M	SD
۱- گفت‌وشنود در خانواده	۱								۵۲/۲۹	۱۱/۸۴
۲- هم‌نوایی در خانواده	-۰/۳۲**	۱							۲۸/۱۱	۸/۵۰
۳- گفت‌وشنود استادان	۰/۲۰**	۰/۰۴	۱						۳۹/۰۰	۱۰/۰۱
۴- هم‌نوایی استادان	۰/۰۳	۰/۳۰**	-۰/۲۳**	۱					۳۱/۴۲	۸/۷۷
۵- بازارزیایی شناختی	۰/۱۵**	-۰/۰۴	۰/۰۷	۰/۰۳	۱				۲۱/۱۳	۴/۲۸
۶- سرکوبی ابرازی	-۰/۰۲	۰/۱۰*	-۰/۰۵	۰/۱۹**	۰/۰۳	۱			۱۲/۰۱	۳/۴۰
۷- جرأت‌ورزی سازگارانه	۰/۲۷**	-۰/۰۹	۰/۱۰*	۰/۰۳	۰/۲۲**	-۰/۰۵	۱		۳۷/۴۵	۵/۹۴
۸- جرأت‌ورزی پرخاشگرایانه	-۰/۱۰*	۰/۲۲**	۰/۰۳	۰/۰۹	-۰/۰۴	-۰/۰۳	۰/۰۲	۱	۳۰/۴۵	۶/۵۱

* $p < 0.05$ ** $p < 0.01$

برای آزمون فرضیه‌ی اول پژوهش مبنی بر این‌که «ابعاد الگوی ارتباطات خانواده- استادان پیش‌بینی کننده‌ی جرأت‌ورزی سازگارانه و پرخاشگرایانه است»، از روش رگرسیون چندگانه جرأت‌ورزی سازگارانه و پرخاشگرایانه بر روی ابعاد الگوی ارتباطات خانواده-استادان استفاده شد. نتایج در جدول شماره ۲ آمده است.

جدول شماره ۲- رگرسیون جرأت‌ورزی بر روی الگوهای ارتباطی خانواده و استادان

جرأت‌ورزی											متغیرهای وابسته	
جرأت‌ورزی پرخاشگرایانه						جرأت‌ورزی سازگارانه						متغیرهای مستقل
P<	t	β	B	R^2	R	P<	t	β	B	R^2	R	گفت‌وشنود خانواده
N.S	۰/۸۴	-۰/۰۵	-۰/۰۳	۰/۰۵	۰/۲۲	۰/۰۰۱	۴/۷۰	۰/۲۵	۰/۱۲	۰/۰۷	۰/۲۷	هم‌نوایی خانواده
۰/۰۰۴	۲/۹۰	۰/۱۸	۰/۱۴			N.S	۰/۴۷	-۰/۰۳	-۰/۰۲			گفت‌وشنود استادان
N.S	۰/۷۵	۰/۰۵	۰/۰۳			N.S	۱/۰۹	۰/۰۶	۰/۰۴			هم‌نوایی استادان
N.S	۰/۷۲	۰/۰۴	۰/۰۳			N.S	۰/۷۵	۰/۰۵	۰/۰۳			

چنان‌چه نتایج جدول ۲ نشان می‌دهد ضرایب استاندارد رگرسیون جرأت‌ورزی سازگارانه و

جرات‌ورزی پرخاشگرایانه به ترتیب بر گفت‌وشنود و هم‌نوایی در خانواده از مؤلفه‌های الگوهای ارتباطات خانواده معنادار می‌باشد. از بین مؤلفه‌های الگوی ارتباطات خانواده، جهت‌گیری گفت‌وشنود توانست جرات‌ورزی سازگارانه را به طور معنادار و مثبت ($\beta=0/25, P<0/001$) پیش‌بینی کند. این عوامل تبیین کننده ۷ درصد از واریانس جرات‌ورزی سازگارانه بوده است. در رابطه با جرات‌ورزی پرخاشگرایانه نتایج نشان می‌دهد که از بین مؤلفه‌های الگوی ارتباطات خانواده، جهت‌گیری هم‌نوایی به طور معناداری ($\beta=0/18, P<0/004$) جرات‌ورزی پرخاشگرایانه را پیش‌بینی می‌کند. این عوامل تبیین کننده ۵ درصد از واریانس ($R^2=0/05$) جرات‌ورزی پرخاشگرایانه بوده است. ضمن اینکه، هیچ‌یک از مؤلفه‌های الگوی ارتباطات استادان از قدرت پیش‌بینی معناداری برای جرات‌ورزی سازگارانه و پرخاشگرایانه برخوردار نیستند.

برای بررسی فرضیه‌ی دوم پژوهش مبنی بر اینکه «ابعاد الگوی ارتباطات خانواده- استادان پیش‌بینی‌کننده‌ی راهبردهای تنظیم هیجان است»، نیز از روش رگرسیون چندگانه‌ی راهبرد بازاریابی شناختی و راهبرد سرکوب ابرازی بر روی ابعاد الگوی ارتباطات خانواده-استادان استفاده شد. نتایج در جدول شماره ۳ آمده است.

جدول شماره ۳- رگرسیون تنظیم هیجان بر روی الگوهای ارتباطی خانواده و استادان

تنظیم هیجان												متغیرهای وابسته	
سرکوب ابرازی هیجان						بازارزایی شناختی						متغیرهای مستقل	
P<	t	β	B	R ²	R	P<	t	β	B	R ²	R	گفت‌وشنود	الگوهای ارتباطات خانواده و استادان
N.S	۰/۰۷	-۰/۰۰۴	-۰/۰۰۱	۰/۰۴	۰/۱۹	۰/۰۳	۲/۱۳	۰/۱۳	۰/۰۵	۰/۰۲	۰/۱۵	خانواده	
N.S	۰/۸۷	۰/۰۵	۰/۰۲			N.S	۰/۰۹	-/۰۰۶	-۰/۰۰			هم‌نوایی خانواده	
N.S	۰/۱۵	-۰/۰۰۹	-۰/۰۰۱			N.S	۰/۷۸	۰/۰۵	۰/۰۲			گفت‌وشنود استادان	
۰/۰۰۷	۲/۷۱	۰/۱۷	۰/۰۷			N.S	۰/۵۳	۰/۰۳	۰/۰۱			هم‌نوایی استادان	

نتایج حاکی از آن بود که از بین مؤلفه‌های الگوهای ارتباطات خانواده، جهت‌گیری گفت‌وشنود توانست راهبرد بازاریابی شناختی تنظیم هیجان را به طور معنادار و مثبت ($\beta=0/13, P<0/003$) پیش‌بینی کند. این عوامل ۲ درصد از واریانس راهبرد بازاریابی شناختی را تبیین می‌کند. اما همان‌طور که نتایج نشان می‌دهد، هیچ‌کدام از مؤلفه‌های الگوی ارتباطات خانواده قدرت پیش‌بینی معنادار راهبرد سرکوب ابرازی هیجان را نداشت. همچنین، ضرایب استاندارد رگرسیون سرکوب ابرازی هیجان بر هم‌نوایی استادان از بین مؤلفه‌های الگوهای ارتباطات استادان، معنادار

می‌باشد. اما هیچ‌یک از مؤلفه‌های الگوی ارتباطات استادان پیش‌بینی‌کننده‌ی بازارزیابی شناختی هیجان نمی‌باشد. بنابراین نتایج نشان می‌دهد که جهت‌گیری هم‌نوایی استادان از بین مؤلفه‌های الگوهای ارتباطات استادان، به طور معناداری ($\beta=0/17, P<0/007$) راهبرد سرکوب ابرازی هیجان را پیش‌بینی می‌کند و ۴ درصد از واریانس راهبرد سرکوبی ابرازی را تبیین می‌کند.

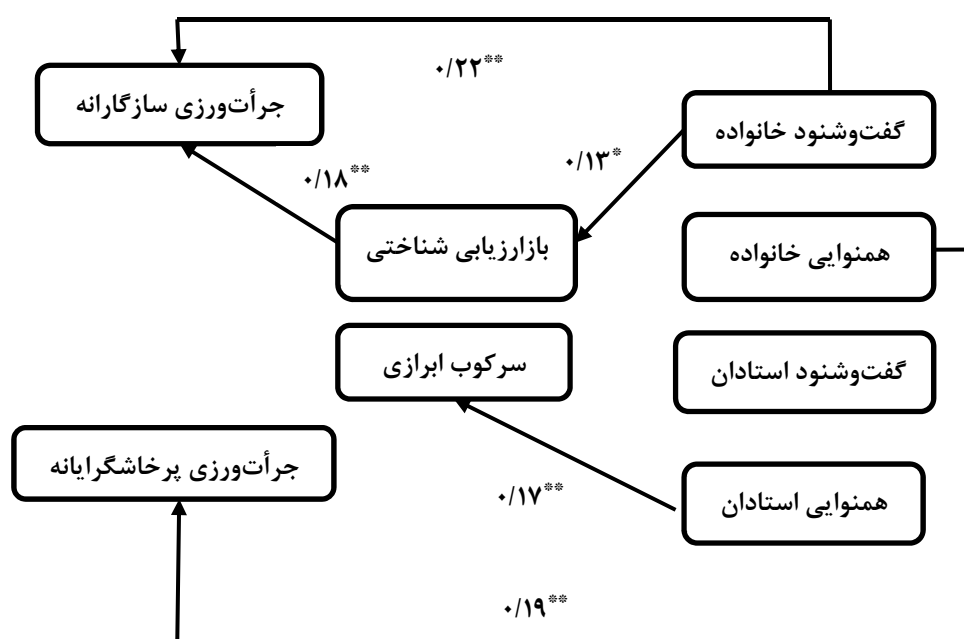
به منظور بررسی فرضیه سوم پژوهش مبنی بر اینکه «ابعاد الگوهای ارتباطی خانواده و استادان با واسطه‌گری تنظیم هیجان رفتار جرأت‌ورزانه را پیش‌بینی می‌کند»، از روش رگرسیون چندگانه استفاده شد. در این تحلیل الگوهای ارتباطی خانواده - استادان و راهبردهای تنظیم هیجان به عنوان متغیرهای پیش‌بین و شیوه‌های رفتار جرأت‌ورزانه به صورت جداگانه و در نقش متغیر ملاک وارد معادله رگرسیون شدند، نتایج این مرحله در جدول شماره ۴ نشان داده شده‌است.

جدول شماره ۴- رگرسیون جرأت‌ورزی روی تنظیم هیجان، الگوهای ارتباطی خانواده و استادان

جرأت‌ورزی													متغیرهای وابسته
جرأت‌ورزی پرخاشگرانه						جرأت‌ورزی سازگارانه							متغیرهای مستقل
P<	t	β	B	R ²	R	P<	t	β	B	R ²	R	گفت‌وشنود خانواده	تنظیم هیجان
N.S	0/78	-0/05	-0/03	0/05	0/23	0/001	3/70	0/22	0/11	0/11	0/33	خانواده	
0/003	2/94	0/19	0/14			N.S	0/41	-0/03	-0/02			هم‌نوایی خانواده	
N.S	0/76	0/05	0/03			N.S	0/96	0/06	0/03			گفت‌وشنود استادان	
N.S	0/87	0/06	0/04			N.S	0/80	0/05	0/03			هم‌نوایی استادان	
N.S	0/50	-0/03	-0/03			0/001	3/34	0/18	0/25			بازارزیابی شناختی	راهبرد سرکوبی ابرازی
N.S	1/00	-0/06	0/11			N.S	0/99	0/05	-0/09			سرکوبی ابرازی	

با توجه به اطلاعات مندرج در جدول شماره ۴ از میان مؤلفه‌های الگوهای ارتباطات خانواده و استادان، تنها گفت‌وشنود خانواده به طور مثبت و معناداری ($\beta=0/22, P<0/001$) جرأت‌ورزی سازگارانه را پیش‌بینی می‌کند، اما همان‌طور که نتایج نشان می‌دهد هم‌نوایی خانواده و هر دو مؤلفه‌های الگوی ارتباطات استادان، (گفت‌وشنود و هم‌نوایی استادان) پیش‌بینی‌کننده‌ی جرأت‌ورزی سازگارانه نمی‌باشند. همچنین از میان راهبردهای تنظیم هیجان تنها راهبرد بازارزیابی شناختی به طور مثبت و معناداری ($\beta=0/18, P<0/001$) جرأت‌ورزی سازگارانه را پیش‌بینی می‌کند، اما متغیر دیگر (راهبرد سرکوب ابرازی هیجان) از قدرت پیش‌بینی معناداری برخوردار نمی‌باشد. در مجموع این مؤلفه، ۱۱ درصد از واریانس جرأت‌ورزی سازگارانه را تبیین می‌کند.

در رابطه با جرأت‌ورزی پرخاشگرایانه نتایج جدول شماره ۴ نشان می‌دهد که از میان ابعاد الگوهای ارتباطات خانواده-استادان و تنظیم هیجان، تنها متغیر هم‌نوایی در خانواده از قدرت پیش‌بینی‌کنندگی معنادار ($\beta = 0/19$, $P < 0/003$) جرأت‌ورزی پرخاشگرایانه برخوردار است و ۵ درصد از واریانس جرأت‌ورزی پرخاشگرایانه را تبیین می‌کند. اما همان‌طور که نتایج نشان می‌دهند دیگر متغیرها از قدرت پیش‌بینی معناداری برای جرأت‌ورزی پرخاشگرایانه برخوردار نمی‌باشند. شکل ۱ نشان دهنده‌ی نتایج نهایی، می‌باشد.



شکل ۱- روابط کلی بین متغیرهای پژوهش

همان‌گونه که شکل ۱ نشان می‌دهد، راهبرد بازارزیابی شناختی تنظیم هیجان می‌تواند در رابطه‌ی بین الگوهای ارتباطی خانواده از یک‌سو و جرأت‌ورزی سازگارانه دانشجویان از سوی دیگر، نقش واسطه‌ای ایفا نماید.

به منظور بررسی دقیق نقش واسطه‌گری تنظیم هیجان از دستور Bootstrap در نرم افزار ایموس استفاده شد (جدول شماره ۵).

جدول شماره ۵- مقدار و معناداری اثرات غیرمستقیم متغیرهای پژوهش

متغیر واسطه		متغیر پیش‌بین
جرأت‌ورزی سازگاران		
مقدار اثر غیرمستقیم	معناداری اثر غیرمستقیم	گفت‌وشنود خانواده هم‌نوایی خانواده گفت‌وشنود استادان هم‌نوایی استادان
۰/۰۲۴	۰/۰۲	
-۰/۰۰۱	۰/۹۴	
۰/۰۰۶	۰/۴۲	
۰/۰۰۸	۰/۱۴	

با توجه به جدول شماره ۵، از بین متغیرهای پیش‌بین، تنها اثر غیرمستقیم جهت‌گیری گفت‌وشنود خانواده بر جرأت‌ورزی سازگاران از طریق بازارزیابی شناختی معنادار ($P < 0/02$)، $\beta = 0/02$ بود.

شاخص‌های برازش مدل نیز نشان داد که مدل نهایی پژوهش از برازش مناسبی برخوردار است (جدول شماره ۶).

جدول شماره ۶- شاخص‌های برازش مدل

شاخص	GFI	AGFI	NFI	IFI	CFI	RMSEA
مدل نهایی پژوهش	۰/۹۷	۰/۹۲	۰/۹۴	۰/۹۷	۰/۹۷	۰/۰۳

بحث و نتیجه‌گیری

هدف پژوهش حاضر، پیش‌بینی جرأت‌ورزی دانشجویان با توجه به ادراک آن‌ها از الگوهای ارتباطی خانواده-استادان و راهبردهای تنظیم هیجان بود. در عین حال امکان واسطه‌گری تنظیم هیجان دانشجویان در روابط بین متغیرهای مذکور نیز بررسی شد.

با آزمودن این فرضیه «ابعاد الگوهای ارتباطی خانواده-استادان پیش‌بینی‌کننده‌ی جرأت‌ورزی هستند» نتایج نشان داد که جهت‌گیری گفت‌وشنود خانواده پیش‌بینی‌کننده‌ی مثبت و معنادار جرأت‌ورزی سازگاران است و جهت‌گیری هم‌نوایی خانواده پیش‌بینی‌کننده‌ی مثبت و معنادار جرأت‌ورزی پرخاشگرایانه است. ابعاد الگوهای ارتباطی استادان قادر به پیش‌بینی جرأت‌ورزی نبودند. به تعبیری دیگر هر چه افراد از ارتباطات و تعاملات خانوادگی خود جهت‌گیری گفت‌وشنود بیشتری ادراک کنند، فراوانی و بروز جرأت‌ورزی به شیوه‌ی سازگاران بیشتر است و هم‌نوایی بیشتر در خانواده و ارتباطات و تعاملات اعضای خانواده منجر به شکل‌گیری و بروز جرأت‌ورزی به شیوه‌ی پرخاشگرایانه بیشتر خواهد بود. این یافته با پژوهش‌های بسیاری (بست، ۱۳۸۹؛ ساروهان، ۱۹۹۶؛ والتان آکر و همکاران، ۲۰۰۸ به نقل از گون، ۲۰۱۰؛ پوریان، ۱۳۹۱؛

علیایی، بابایی و احمدی ۲۰۱۱؛ سریف، کاوه، کوک و آدامیسوگلو ۳۳ ۲۰۰۸؛ ویگنولی، کرویتی - بلز، دفیلیس، چیپلند و گارسیا ۳۴، ۲۰۰۵، بامریند ۱۹۹۱، لمبرن، استنبرگ و درنیش ۱۹۹۱۳۵، بل، آوری، جنکینز، فلد و اسکوتراک ۳۶، ۱۹۸۵) هم سو می باشد. محققان یادشده مشاهده کردند، افرادی که با اعضای خانواده خود رابطه و تعاملات باز و خوبی داشتند جرأت و جسارت بیشتری دارند و همچنین نحوه ی ارتباطات و تعاملات اعضای خانواده و عملکرد و شیوه های والدگری می توانند مهارت های اجتماعی را پیش بینی کنند.

بر اساس رویکرد طرحواره ای بالدوین (۱۹۹۲) استنباط می شود که دانش اجتماعی محصول تجربه های ارتباطاتی در روابط قبلاً تجربه شده است و این در حالی است که چشم انداز ارتباطات خانواده بر این فرض استوار است که خانواده های افراد یک منبع اولیه برای طرحواره های ارتباطی آنها ارائه می دهد. بنابراین یافته های سوال اول پژوهش حاضر بر مبنای این نکات بیان کننده آن است که روش هایی که در آن اعضای خانواده به طور مرتب در ارتباط با هم و در تعامل با یکدیگر هستند بر محتویات طرحواره های ارتباطی افراد اثر می گذارد و این نیز به نوبه ی خود بر چگونگی آموختن نحوه ی رفتار کردن به عنوان کنش گران اجتماعی بر افراد تأثیر می گذارد. پس فضای ارتباطات خانواده زمینه ی شکل گیری و بروز این شیوه از رفتار را از طریق تعاملات و الگوهای ارتباطی خود بر پایه ی جهت گیری گفت و شنود بیشتر و جهت گیری هم نوایی کمتر مهیا می کند.

در تبیین ارتباط مؤلفه ی گفت و شنود خانواده با شیوه ی سازگارانیهی جرأت ورزی و هم نوایی خانواده با جرأت ورزی پرخاشگرایانه باید به تفاوت در محتوا و ساختار هر کدام از جهت گیری های خانواده اشاره کرد. جهت گیری گفت و شنود به معنای این است که خانواده ها تا چه میزان شرایطی را ایجاد می کنند که در آن افراد خانواده ترغیب به شرکت آزادانه در تعامل، بحث و تبادل نظر در مورد حیطه ی گسترده ای از موضوعات شوند. ویژگی بارز خانواده هایی با گفت و شنود بالا، داشتن روابط گرم، صمیمی و آزادی در بیان احساسات و مشورت با همدیگر است (کوئرنر و فیتزپاتریک، ۱۹۹۷). در خانواده دارای جهت گیری گفت و شنود افراد به خواسته ها و نیازهای یکدیگر تأکید و توجه می کنند. براین اساس، فرزندان در این خانواده ها احساس می کنند، مورد پذیرش خانواده اند و به دلیل فراهم بودن فضای تعامل و گفت و گو آنها توانایی انطباق، سازگاری، تاب آوری و عملکرد مناسب تری را دارا هستند (کوئرنر و فیتزپاتریک، ۱۹۹۷) بنابراین می آموزند که بدور از هرگونه تنش در روابط بین فردی به احقاق حق پرداخته و بیان احساس و فکر کنند و به طور سازگارانیهی به دنبال برآورده کردن نیازها و خواسته های خود باشند. پس می توان انتظار داشت که گفت و شنود خانواده جرأت ورزی سازگارانیهی را پیش بینی کند. درباره ی ارتباط معنادار و مثبت بین هم نوایی خانواده و شیوه ی پرخاشگرایانه ی جرأت ورزی

می‌توان این‌گونه استدلال کرد که بنابر مبانی نظری مدل الگوهای ارتباطی خانواده جهت‌گیری هم‌نوایی بدین معناست که ارتباطات در این‌گونه خانواده‌ها بر همسان بودن نگرش‌ها، عقاید و اجتناب از تعارض و وابستگی اعضای خانواده با یکدیگر تأکید دارد و عدم پذیرش استقلال طلبی افراد را در پی دارد (فیتزپاتریک، ۲۰۰۴). در نتیجه این‌گونه ادراک از خانواده منجر به اجتناب فرزندان و اعضای خانواده از ارتباطات باز و حفظ سلسله مراتب قدرت در خانواده و هم‌رنگی با آن‌ها می‌شود (کوئرنر و فیتزپاتریک، ۱۹۹۷) که این مسأله نیز به نوبه‌ی خود باعث می‌شود که این افراد در ارتباط و تعاملات خود با دیگران یا به صورت محتاطانه و ناسازگارانه و یا کاملاً منفعلانه رفتار کنند. در واقع خانواده‌هایی که بر اطاعت از والدین، تعامل بسته و هم‌نوایی عقاید و نگرش تأکید دارند، باعث می‌شوند که فرزندان کمتر توانایی ابراز عواطف و احساسات و افکارشان را به شیوه‌ای منطقی‌تر و سازگارانه‌تر بدون هیچ‌گونه ایجاد تنش و تهدید و بی‌احترامی داشته باشند. بنابراین، رابطه‌ی معنادار این دو متغیر توجیه‌پذیر و منطقی خواهد بود.

همان‌گونه که در بخش‌های پیش بیان شد، هیچ‌کدام از مؤلفه‌های الگوهای ارتباطی استادان قدرت پیش‌بینی‌کنندگی جرأت‌ورزی را نداشتند، علی‌رغم این‌که در ماتریس هم‌بستگی مشاهده شد که متغیر جهت‌گیری گفت‌و شنود استادان با جرأت‌ورزی سازگارانه رابطه دارد، اما در کنار عامل قوی و تأثیرگذار خانواده واریانس قدرت رابطه خود را از دست داده است و این با ادبیات پژوهش ناهم‌سو بود (آلن، ویت و ویلس ۳۷، ۲۰۰۶؛ کورنلیوس ۳۸، ۲۰۰۷؛ پیانتا و نیمتر ۳۹، ۱۹۹۱؛ پیانتا، نیمتر بنت ۴۰، ۱۹۹۷؛ ویت، ویلس و آلن، ۲۰۰۴؛ رودا، کومن، اسپیلست، اورت ۴۱، ۲۰۱۱ هم‌و پیانتا، ۲۰۰۶، عطاپور، ۱۳۷۸). در توجیه این یافته می‌توان این‌گونه بیان کرد که ارتباطات و تعاملات استادان با دانشجویان به میزان ارتباطات خانواده تنگاتنگ نیست که منجر به ایجاد یکی از الگوهای ارتباطی شود که به جرأت‌ورزی در افراد بیانجامد و چون بخش عظیمی از نگرش‌ها و باورها و دانش اجتماعی افراد در سال‌های نخستین رشد فرد شکل می‌گیرد، الگوهای ارتباطی با استادان در محیط کلاس نقش چندانی در بینش افراد به منظور انتخاب شیوه‌ی رفتاری در تعاملات نمی‌تواند داشته باشد. بنابراین، به این مهم باید همچنان اذعان شود که خانواده و الگوهای ارتباطی این نهاد و سال‌های اولیه رشد افراد از مهم‌ترین و اصلی‌ترین تعیین‌کننده‌ها در پرورش افراد با بالاترین سطح مهارت‌های اجتماعی همراه با سلامت جسمانی و روانی هستند.

نتایج اثر الگوهای ارتباطی خانواده-استادان بر راهبردهای تنظیم هیجان نیز نشان داد که از ابعاد الگوهای ارتباطی خانواده تنها جهت‌گیری گفت‌و شنود خانواده با بازاریابی شناختی رابطه‌ی مثبت و معنادار دارد که این یافته با نتایج تحقیقات گراس (۲۰۰۷)، حسینی و خیر (۱۳۹۰)، امین آبادی، خداپناهی و دهقانی (۱۳۸۹)، جین - جو (۲۰۰۹)، جف و گلون و هاگز ۴۲ (۲۰۱۰)، ونجلیستی

۴۳ (۲۰۰۴)، تجلی و لطیفیان (۱۳۸۷) هم‌سو است. از ابعاد الگوهای ارتباطی استادان نیز جهت‌گیری هم‌نوایی با سرکوب ابرازی رابطه‌ی مثبت و معنادار دارد. این یافته نیز هم‌سو با نتایج تحقیقات لد و بریچ ۴۴ (۱۹۹۸)؛ همر و پیانتا ۴۵ (۲۰۰۶)؛ پیانتا، (۱۹۹۹)؛ موری و گرینبرگ ۴۶ (۲۰۰۰، ۲۰۰۱)، کلینفلد ۴۷ (۱۹۷۵) ریان و پاتریک ۴۸ (۲۰۰۳) فراید ۴۹ (۲۰۱۱) است.

رابطه‌ی معنادار جهت‌گیری گفت‌و شنود در خانواده با استفاده از بازاریابی شناختی بدین شکل قابل تبیین است که به طور کلی در محیط‌هایی که جهت‌گیری گفت‌و شنود بیشتری وجود دارد، ارتباطات خود انگیزه و آزادانه‌ی بیشتری بین والدین و فرزندان است. این تعاملات بر مبنای گفت‌و مان در خانواده منجر به شکل‌گیری چارچوب‌های شناختی همچون تشخیص و درک هیجان‌های خود و دیگران، تشخیص علل و عواقب هیجان‌ها و بررسی منابع بیرونی و کنترل محرک‌های بیرونی و درونی می‌شود که از ویژگی‌های راهبرد بازاریابی شناختی است. در نتیجه فرد توانایی تشخیص مناسب و بررسی و ارزیابی‌های مجدد از موقعیت که منجر به تعدیل و مدیریت هیجان‌های خود و دیگران می‌شود را به دست می‌آورد.

در ارتباط با رابطه‌ی معنادار جهت‌گیری هم‌نوایی استادان با راهبرد تنظیم هیجان سرکوب ابرازی بر اساس محتوای این سازه می‌توان این‌گونه استدلال کرد که چون در کلاس‌های دارای جهت‌گیری هم‌نوایی، بر اطاعت از مرجعیت و صاحب اختیاری استادان تأکید می‌شود و به تفکر، تعقل و ارتباطات باز اهمیت چندانی داده نمی‌شود و استادان برای دانشجویان تعیین تکلیف و تصمیم‌گیری می‌کنند و به تصمیمات اعضا و برقراری ارتباط و محاوره با آن‌ها علاقه‌ای نشان نمی‌دهند و از آن‌ها می‌خواهند تا در طول کلاس درسی ساکت باشند و ابراز مخالفت با عقاید استاد نکنند و از نظرات و اعتقادات وی تبعیت کنند و احساسات خود را فرو نشانند و با آنان هم‌نوایی کنند (سو، ۲۰۰۹؛ ریچی فیتزپاتریک، ۱۹۹۶)، قاعدتاً در چنین فضایی به هیجانات دانشجویان توجه‌ای نمی‌شود و ابراز و بیان هیجانات در واقع مورد استقبال قرار نمی‌گیرد و دانشجو به منظور تنظیم و تعدیل هیجاناتش حمایت نمی‌شود در نتیجه آن‌ها در برخورد و واکنش با هیجانات‌شان در این چنین فضای تحصیلی و آموزشی فرصت و چاره‌ای جز فرو نشاندن و بازداری کردن هیجانات‌شان بالاخص هیجانات منفی خود و به طور کلی پنهان کردن و جلوگیری از جلوه‌های رفتاری هیجانات خود را ندارند.

فرضیه‌ی سوم پژوهش حاضر این بود که تنظیم هیجان، نقش واسطه بین مؤلفه‌های الگوهای ارتباطات خانواده و استادان و رفتار جرأت‌ورزانه دارند. یافته‌ها نشان داد که راهبرد بازاریابی شناختی تنظیم هیجان، رفتار جرأت‌ورزانه را به شیوه‌ی سازگارانه به صورت مثبت و معنادار پیش‌بینی می‌کند و راهبرد سرکوبی ابرازی تنظیم هیجان نتوانست نقش واسطه را در ارتباط بین

مؤلفه‌های الگوهای ارتباطات خانواده و استادان و جرأت‌ورزی را ایفا کند. بنابراین با بررسی مدل مشاهده می‌شود که تنها متغیری که به طور غیرمستقیم منجر به رفتار جرأت‌ورزانه می‌شود، جهت‌گیری گفت‌وشنود خانواده است. بنابراین مسیر جهت‌گیری گفت‌وشنود خانواده از طریق نقش واسطه‌گری سهمی راهبرد بازاریابی شناختی تنظیم هیجان با رفتار جرأت‌ورزانه به شیوه‌ی سازگارانه رابطه‌ی مثبت و معنادار دارد. بدین ترتیب که گفت‌وشنود خانواده باعث افزایش استفاده از راهبرد بازاریابی شناختی تنظیم هیجان شده و از آن طریق منجر به افزایش رفتار جرأت‌ورزانه به شیوه‌ی سازگارانه شده است.

تبیین این یافته به مدد بسیاری از نظریه‌ها و تحقیقات روان‌شناسی، علوم‌تربیتی و خانواده‌درمانی امکان‌پذیر است. بدین صورت که نحوه برخورد فرد با هیجان بروز یافته می‌تواند متأثر از نحوه برخورد خانواده و نگرش آن‌ها نسبت به خانواده باشد. والدینی که در محیط خانواده خود هیجانات مثبت بیشتری ابراز می‌کنند، اثر تسهیل‌کننده‌ای بر تعاملات اجتماعی کودکان‌شان دارند (دنهام و گروت ۵۰، ۱۹۹۳) و در صورتی که خانواده‌پذیر، همدل و غیرتنبیهی عمل کند، فرد نیز هیجانات را به‌صورت مثبت می‌بیند و آن را می‌پذیرد که این به نوبه‌ی خود منجر به رفتارهای سازگارانه می‌شود. همچنین از نتایج دیگر پژوهش‌ها (کالکینز، گیل، جانسون و اسمیت، ۱۹۹۹؛ راور، بلکبرن، بنکرافت و تارپ، ۱۹۹۹؛ به نقل از دولار و استیفر ۵۱۲۰۱۲؛ رول، کوجلین و پترمان ۵۲، ۲۰۱۲؛ بل و کالکینز ۵۳، ۲۰۰۰؛ زاهد، اله قلیلو، ابوالقاسمی و نریمانی، ۱۳۸۹؛ گراس و جان ۲۰۰۳) می‌توان استنباط کرد که استفاده از راهبرد بازاریابی هیجانی با عملکرد بهتر در روابط بین فردی ارتباط دارد.

از آن‌جا که در خانواده‌هایی با جهت‌گیری گفت‌وشنود بالا موضوعات به صورت باز و سرگشاده مطرح می‌شوند و همه‌ی اعضای خانواده در گفتگوها شرکت دارند و افراد خانواده، فعالیت‌ها، افکار و احساسات خود را با یکدیگر درمیان می‌گذارند، طی این تعاملات قدرت پردازش اطلاعات و درک پیچیدگی‌های شناختی و به‌طور کلی مهارت‌های شناختی افراد تقویت می‌شود (اشروود و همکاران، ۲۰۰۸)، در نتیجه با اتکا به توانمندی‌های شناختی پرورش یافته اعضای این نوع خانواده‌ها در درک و مدیریت هیجانی و ارزیابی از موقعیت‌های هیجانی خود توانمندتر خواهند شد (تجلی و لطیفیان، ۱۳۸۷). به علاوه، این گفتگوها و پاسخگو بودن‌ها به همراه شفافیت و راحتی در بیان افکار و عواطف زمینه را برای برداشت‌ها و تفسیرهای مختلف از هیجانات و به‌طور کلی ارزیابی مناسب از موقعیت در جهت تجربه‌ی کمتر هیجانات منفی را فراهم می‌کند و در نتیجه‌ی این تنظیمات هیجانی و کاهش یافتن هیجانات منفی هم‌چون خشم که از عوامل مختل‌کننده‌ی تعاملات و روابط بین‌فردی است، رفتار بین فردی سازگارانه تر و بدون تنش و

فشار روانی و اضطراب و به همراه همدلی بیشتر در جهت تحقق و توجه به نیازها و حقوق هر دو طرف برقرار خواهد شد.

در توضیح این که چرا بازاریابی شناختی که انتظار می‌رفت به طور منفی با جرأت‌ورزی پرخاشگرایانه رابطه داشته باشد، قدرت پیش‌بینی‌کنندگی نداشت. می‌توان به نقش مهم راهبرد بازاریابی شناختی هیجان توجه کرد. در موقعیت‌هایی که فرد بازاریابی شناختی از هیجانانش انجام می‌دهد به قدری هیجانات تعدیل و تنظیم می‌شود که در فرد تکانه‌های پرخاشگری و خشم و عصبانیت تعدیل می‌شود و شخص در رفتارش به طور سازگارانه و با ملایمت جرأت‌ورزی نشان می‌دهد. هم‌چنین علی‌رغم این که انتظار می‌رفت که سرکوب ابرازی هیجان به طور منفی جرأت‌ورزی سازگارانه و به طور مثبت جرأت‌ورزی پرخاشگرایانه را پیش‌بینی کند، اما این راهبرد با هیچ‌کدام رابطه‌ی معناداری نداشت. این یافته به تأثیر منفی و نامطلوب راهبرد سرکوب هیجان اشاره می‌کند. این یافته به‌طور ضمنی نشان می‌دهد که رفتار فردی که سرکوب هیجان دارد از حیطه‌ی جرأت‌ورزی کاملاً خارج می‌شود و در نتیجه فرد گرایش به سمت رفتار کاملاً منفعلانه پیدا می‌کند و یا خواسته، فکر، نظر و حق خودش را با پرخاشگری کامل ابراز می‌کند.

در پژوهش حاضر تلاش بر آن بود تا با اتکا بر ادبیات پژوهشی، گامی در جهت تبیین جرأت‌ورزی و ابعاد الگوهای ارتباطی خانواده-استادان به همراه نقش واسطه‌ای تنظیم هیجان برداشته شود. توجه به جنبه‌های نظری و کاربردی پژوهش حاضر نیز از اهمیت قابل توجهی برخوردار است. در این راستا، یافته‌های این پژوهش اطلاعات مهمی هم برای والدین و هم برای محیط آموزشی (دانشگاه) در بر دارد. این یافته‌ها بیانگر این است که هر چه محیط خانواده، شرایط ایجاد ارتباطات باز و گسترده، ترغیب به ابراز احساسات و عقاید، توجه و پذیرش عقاید را فراهم کند به تنظیم و تعدیل هیجانی و هم‌چنین به ارتباط جرأت‌ورزانه در افراد کمک خواهد کرد. علاوه بر این استادان نیز با ایجاد جو تعامل و گفتگو مانع از فرونشاندن عواطف و هیجانات اعضای کلاس می‌شوند. در نهایت با توجه به اهمیتی که جرأت‌ورزی در زندگی روزمره افراد دارد، پیشنهاد می‌شود در پژوهش‌های آینده به مطالعه‌ی بیشتر عوامل اثرگذار بر آن و نیز پیامدهای این سازه در زندگی دانش‌آموزان و دیگر گروه‌های جامعه پرداخته شود. کمبود پژوهش‌های انجام شده یا حداقل گزارش شده به خصوص در مورد جرأت‌ورزی از محدودیت‌های این پژوهش بود.

یادداشت‌ها

1. Assertiveness
2. Thompson & Berenbaum
3. Encheva
4. Tedeschi
5. DeGiovanni & Epstein
6. Adaptive Assertiveness
7. Aggressive Assertiveness
8. Amodeo
9. Hesen, Qstergaard, Nordentoft, Hounsgaard
10. Ibrahim
11. Hamre & Pianta
12. Decker, Dona & Christenson
13. Ro'll, Koglin & Petermann
14. Kiesner & Kerr
15. Fitzpatrick
16. Conversation orientation
17. Conformity orientation
18. Becet
19. Saruhan
20. Voltan-Acar et al
21. Güven
22. Allen, Witt & Wheelless
23. Cornelius
24. Pianta, Nimetz
25. Pianta, Nimetz & Bennett
26. Roorda, Koomen, Spilt, Oort
27. Decker, Dona & Christenson
28. Cognitive reappraisal
29. Expressive suppression
30. Todtman
31. Rath
32. Adaptive and Aggressive Assertiveness
33. Serife, Kahve, Koc & Adamisoglu
34. Wignoli, Croity – Belz, Chapeland, Fillipis & Garcia
35. Lamborn, Stenberg & Dornbush
36. Bell, Avery, Jenkins, Feld & Schoenrock
37. Allen, Witt & Wheelless
38. Cornelius
39. Pianta & Nimetz
40. Bennett
41. Roorda, Koomen, Spilt & Oort
42. Jaffe, Gullone & Hughes
43. Vangelisti
44. Ladd & Birch
45. Hamre & Pianta
46. Murray & Greenberg
47. Kleinfeld
48. Ryan & Patrick
49. Fried
50. Denham & Grout
51. Dollar & Stifter
52. Ro'll, Koglin & Petermann
53. Bell & Calkins

منابع

الف. فارسی

- آلبرتی، رابرت و امونز، مایکل. (۱۳۸۹). *روان‌شناسی ابراز وجود حقّ مسلم شما*، ترجمه مهدی قراچه داغی. چاپ پنجم، تهران: انتشارات علمی.
- امین‌آبادی، زهرا، خداپناهی، محمدکریم و دهقانی، محسن. (۱۳۹۰). نقش میانجی تنظیم

- هیجان‌شناختی در ادراک نوجوانان از ابعاد سبک‌های فرزندپروری و موفقیت تحصیلی آن‌ها، *مجله علوم رفتاری*، ۵(۲)، ۵-۱۰۹-۱۱۷.
- بحری، نادره. (۱۳۸۸). تأثیر آموزش جرأت‌ورزی به شیوه‌ی مشاوره گروهی بر عزت‌نفس دانش‌آموزان دختر، *پیک نور*، ۸(۱)، ۱۲۴-۱۳۷.
- بیرامی، منصور. (۱۳۹۰). تأثیر آموزش جرأت‌ورزی بر سلامت عمومی دانشجویان، *دو فصلنامه پژوهش‌های روان‌شناختی*، ۱۴(۱)، ۴۷-۶۵.
- پوریان، حکیمه. (۱۳۹۱). نقش سبک‌های والدگری و سبک‌های اسناد در پیش‌بینی ابراز وجود دانش‌آموزان دبیرستانی. *پایان‌نامه‌ی کارشناسی ارشد در رشته‌ی روان‌شناسی تربیتی*، دانشگاه شیراز.
- تجلی، فاطمه و لطیفیان، مرتضی. (۱۳۸۷). تأثیر ابعاد الگوهای ارتباطی خانواده بر سلامت روان با واسطه‌ی هوش هیجانی نوجوانان، *فصلنامه خانواده‌پژوهی*، ۴(۱۶)، ۴۰۷-۴۲۲.
- حسین‌چاری، مسعود، دلاورپور، محمدآقا و دهقانی، یوسف. (۱۳۸۶). نقش شیوه‌های فرزندپروری والدین در کمرویی دانش‌آموزان دبیرستانی، *روان‌شناسی معاصر*، ۲(۲)، ۲۸-۲۱.
- حسین‌چاری، مسعود و دهقانی زاده. (۱۳۹۱). سرزندگی تحصیلی و ادراک از الگوی ارتباطی خانواده، نقش واسطه‌ای خودکارآمدی، *مجله‌ی مطالعات آموزش و یادگیری (علوم اجتماعی و انسانی دانشگاه شیراز)*، ۴(۲)، ۲۲-۴۷.
- حسینی، فریده‌سادات و خیر، محمد. (۱۳۹۰). نقش ارزیابی‌شناختی در تبیین رابطه ابعاد فرزندپروری با هیجانات تحصیلی ریاضی و تنظیم هیجانی، *مطالعات آموزش و یادگیری (علوم اجتماعی و انسانی دانشگاه شیراز)*، ۳(۱)، ۱۷-۴۶.
- رحیمی، جعفر، بشلیده، کیومرث، حقیقی، جمال و مهربانی‌زاده هنرمند، مهناز. (۱۳۸۵). بررسی تأثیر آموزش جرأت‌ورزی بر مهارت‌های اجتماعی، اضطراب اجتماعی و ابراز وجود در دانش‌آموزان پسر سال اول مقطع متوسطه، *مجله علوم تربیتی و روان‌شناسی*، دانشگاه شهید چمران اهواز، ۱۳(۱)، ۲۴-۱۱۱.
- روحانی، عباس و ابوطالبی، حمیرا. (۱۳۸۹). تأثیر آموزش جرأت‌ورزی به روش گروهی در ارتقای توان مقابله با استرس کارگری، *فصلنامه‌ی تازه‌های روان‌شناسی صنعتی سازمانی*، ۱(۲۷)، ۳۲-۴.
- زاهد، عادل، اله قلیلو، کلثوم، ابوالقاسمی، عباس و نریمانی، محمد. (۱۳۸۸). ارتباط بین راهبردهای تنظیم هیجان و رفتار بین فردی در سوء‌مصرف‌کنندگان مواد، *فصلنامه اعتیاد پژوهی*، ۱۱، ۹۹-۱۱۳.

عطاپور، شهلا. (۱۳۷۸). بررسی ادراک از رفتار معلم و رابطه آن با خودپنداری دانش‌آموزان سال سوم راهنمایی با توجه به جنسیت آنان، پایان‌نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه شیراز.

کورشنیا، مریم. (۱۳۹۰). بررسی رابطه بین ابعاد الگوهای ارتباطی خانوادگی-دانشگاهی و گرایش‌های تفکر انتقادی دانشجویان و ارضای نیازهای روان‌شناختی پایه، فصلنامه خانواده‌پژوهی، ۷ (۲۸)، ۴۹۳-۵۱۹.

محبی، سیامک، شاه‌سیاه، مرضیه، مشکي، مهدی، دلشاد، علی و مطلبی، محمد. (۱۳۹۰). تأثیر آموزش جرأت‌مندی بر اساس مدل پرسید بر میزان قاطعیت نوجوانان دبیرستانی گناباد، مجله تخصصی پژوهش و سلامت مرکز تحقیقات توسعه اجتماعی و ارتقای سلامت گناباد، ۱(۱)، ۴۵-۵۳.

ب. انگلیسی

- Alayi, Z., Babaei, Z. K. A. & AhmadiGatab, T. (2011). Parenting style and self-assertiveness: effects of a training program on self-assertiveness of Iranian high school girls. *Social and Behavioral Sciences*, 30, 1945-1950. Iran.
- Allen, M., Witt, P. L. & Wheelless, L. R. (2006). The Role Of Teacher Immediacy As A Motivational Factor In Student Learning: Using Meta-Analysis To Test A Causal Model. *Communication Education*, 55, 21-31.
- Amodeo, M., Lundgren, L., Cohen, A., Rose, D., Chassler, D., Beltrame, C. & D'Ippolito, M. (2011). Barriers to implementing evidence-based practices in addiction treatment programs: Comparing staff reports on Motivational Interviewing, Adolescent Community Reinforcement Approach, Assertive Community Treatment, and Cognitive-behavioral Therapy. *Evaluation and Program Planning*, United States.
- Baumrind, D. (1991). The influence of parenting style on adolescent competence and substance abuse. *Journal of Early Adolescence*, 11 (2), 56-67.
- Bell, N. J., Avery, A. W., Jenkins, D., Feld, J. & Schoenrock, C. J. (1985). Family relationships and social competence during late adolescence. *Journal of Youth and Adolescence*, 14, 109 – 119.
- Bridges, L. J., Margie, N. G. & Zaff, F. J. (2001). Background for community-level work on emotional well-being in adolescence: Reviewing the literature on contributing factors. *Child Trends Research Brief*. Washington, DC.
- Cornelius-White, J. (2007). Learner-centered teacher-student relationships are effective: A meta-analysis. *Review of Educational Research*, 77, 113-143.
- Decker, D. M., Dona, D. P. & Christenson, S. (2006). Behaviorally At-Risk African American Students: The Importance of Student-Teacher Relationships for Student Outcomes. *Central Michigan University, Department Of Counseling and Special Education*, United States.
- DeGiovanni, I. S. & Epstein, N. (1978). Unbinding Assertion and Aggression in Research and Clinical Practice. *Behav Modif.* 2: 173, DOI: 0.1177/014544557822002.
- Denham, S. A. & Grout, L. (1993). Socialization of emotion: Pathway to

- preschoolers' emotional and social competence. *Journal of Nonverbal Behavior*, 17(3), 205-227.
- Dollar, J. M. & Stifter, C. A. (2012). Temperamental surgency and emotion regulation as predictors of childhood social competence Human Development and Family Studies, The Pennsylvania State University, University Park, PA 16802, USA. *Journal of Experimental Child Psychology*, 112(2):178-94, DOI: 10.1016.
- Encheva, I. V. (2010). Assertiveness in the Personal Profile of Adolescents. *Trakia Journal Of Sciences*, Vol. 8, Suppl. 3, Pp. 376-380, Faculty Of Philosophy, Trakia University South-West University, Blagoevgrad, Bulgaria. Available Online At: <http://www.uni-sz.bg>.
- Fitzpatrick, M. A. (2004). The family communication patterns theory: Observations on Its development and application. *The Journal of Family Communication*, 4, 167-179.
- Fredericks, J. A., Blumenfeld, P. C. & Paris, A. H. (2004). School engagement: Potential of the concept, state of the evidence. *Review of Educational Research*, 74, 59 – 109.
- Fried, L. (2011). Teaching Teachers about Emotion Regulation in the Classroom. *Australian Journal of Teacher Education*, 36(3).
- Gross, J. J. & John, O. P. (2003). Individual differences in two emotion regulation processes: Implications for affect, relationships, and well-being. *Journal of Personality and Social Psychology*, 85, 348-362.
- Güven, M. (2010). An analysis of the vocational education undergraduate students' levels of assertiveness and problem-solving skills. *Innovation and Creativity in Education*, Volume 2, Issue 2, Pages 2064–2070. Ankara, Turkey.
- Hamre, B. K. & Pianta, R. C. (2006). Student-teacher relationsh. *University of Virginia*.
- Hansen, J. P., Østergaard, B., Nordentoft, M. & Hounsgaard, L. (2012). *Cognitive adaptation training combined with assertive community treatment: Arandomized longitudinal trial*. Denmark.
- Heimberg, R. G., Montgomery, D. & Madsen, Ch. H. & Heimberg, J. (1977). Assertion Training" A Review of the Literature. Florida State University. *Behavior Therapy*, 8, 953-971.
- Hollandsworth, J. G. (1978). Differentiating Assertion and Aggression: Some Behavioral Guidelines. *Jr. Community Mental Health Center of Palm Beach County*, West Palm Beach, Florida.
- Hsu, C. F. S. (2002). The influence of self-construals, family and teacher communication patterns on communication apprehension among college students in Taiwan. *Communication Reports*, 15:2, 123-2. <http://dx.doi.org/10.14221/ajte.2011v36n3.1>
- Ibrahim, S. (2011). Factors affecting assertiveness among student nurses. *Nurse Education Today*, 31, 356 – 360.
- Jaffe, M., Gullone, E. & Hughes, K. E. (2010). The roles of temperamental dispositions and perceived parenting behaviours in the use of two emotion regulation strategies in late childhood. *School of Psychology, Psychiatry*,

and Psychological Medicine, Monash University, Melbourne, Victoria 3800, Australia.

- Koerner, A. F. & Fitzpatrick, M. A. (2002). Toward a theory of family communication. *Commun Theory*, (12):70-91.
- Koerner, A. F. & Fitzpatrick, M. A. (2002). Understanding family communication patterns and family functioning: The roles of conversation orientation and conformity orientation. *Communication Yearbook*, 28, 36-68.
- Lamborn, S. D., Stenberg, L. & Dornbush, S. M. (1991). Patterns of competence and adjustment among adolescents from authoritative, authoritarian, indulgent, and neglectful families. *Child Development*, 62, 1049 – 1065.
- Murray, Ch. (2002). Supportive teacher-student relationships: promoting the social and emotional health of early adolescents with high incidence disabilities.
- Association for Childhood Education International. ISSN: 0009-4056 Source Volume: 78 Source Issue: 5. United States .1USA
- Pianta, R. C. (1999). *Enhancing relationships between children and teachers*. Washington, DC: American Psychological Association.
- Pianta, R. C. & Nimetz, S. L. (1991). Relationships between children and teachers: Associations with classroom and home behavior. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 12, 379-393.
- Pianta, R. C., Nimetz, S. L. & Bennett, E. (1997). Mother-child relationships, teacher-child relationships, and school outcomes in preschool and kindergarten. *Early Childhood Research Quarterly*, 12, 263-280.
- Rakos, R. F. (1979). In The Distinction between Assertive and Aggressive Behavior. *Psychological Reports*, 44, 767-773. Cleveland State University.
- Ritchie, L. D. & Fitzpatrick, M. A. (1990). Family communication patterns: Measuring intrapersonal perceptions of interpersonal relationships. *Communication Research*, Vol 17(4), Aug 1990, 523-544. Doi: 10.1177/009365090017004007.
- Roßl, J., Koglin, U., Petermann, F. (2012). Emotion Regulation and Childhood Aggression: Longitudinal Associations. Springer Science+Business Media, LLC. *Child Psychiatry Hum Dev* .43:909–923. DOI 10.1007/s10578-012-0303-4.
- Roorda, D. L., Koomen, H. M. Y., Spilt, J. & Oort, F. J. (2011). The Influence of Affective Teacher-Student Relationships on Students School Engagement and Achievement: A Meta-Analytic Approach. Published in *Review of Educational Research*, 81, 493-529.
- Ryan, H. & Patrick, A. (2003). Identifying adaptive classrooms: Analyses of measures of dimensions of the classroom social environment. *The Search Institute Series on Developmentally Attentive Community and Society*, Volume 3, 2005, pp 271-287.
- Schrodt, P., Witt, L. P. & Messersmith, A. S. (2008). A Meta-Analytical Review of Family Communication Patterns and their Associations with Information Processing. *Behavioral, and Psychosocial. Outcomes*. <http://www.tandfonline.com/loi/rcmm20>.

- Thompson, R. J. & Berenbaum, H. (2011). Adaptive and Aggressive Assertiveness Scales (AAA-S). *Journal of Psychopathology and Behavioral Assessment*, (Impact Factor: 1.55), 33(3):323-334. DOI: 10.1007/s10862-011-9226-9.
- Todtman, K. (1982). An Investigation into the Emotional Factors Which Inhibit or Enhance Assertiveness. *Simon Fraser University*. Disserttion.
- Vagos, P., Pereira, A. (2010). A proposal for evaluating cognition in assertiveness. *Psychological Assessment*, 22(3). Doi: 10.1037/a0019782.
- Vangelisti, L. Anita. (2004). *Handbook of Family Communication* Lawrence Erlbaum Associates, Publishers Mahwah, New Jersey London.
- Wignoli, E., Croity- Belz, S., Chapeland, V. D., Fillipis, A. & Garcia, M. (2005). Career exploration in adolescents: The role of anxiety, attachment and parenting style. *Journal of Vocational Behavior*, 67, 153 – 168.
- Witt, P. L., Wheelless, L. R. & Allen, M. (2004). A meta-analytical review of the relationship between teacher immediacy and student learning. *Communication Monographs*, 71, 184-207.
- Wolpe, J. (1952). Objective Psychotherapy of the Neuroses. *South African Medical Journal Suid. Afrikaanse Tydskrif vir Geneeskunde*.

The relationship between family/teachers' communication patterns and students' assertiveness through the mediating role of emotion regulation

Farhad Khormayei * Masoumeh Zare **

Shiraz University

Introduction

The concept of assertiveness as a very important personal quality means to be able to advocate for yourself, your own positions, to achieve your objectives, to overcome the difficulties and to control the aggressive impulses without harming the rights of others. It has an important role in the effective social communication and healthy interpersonal relationships. Thus, it should not be surprising that measures of assertiveness are frequently included in studies of psychopathology and it is often addressed in mental health treatments. For example, low levels of assertiveness are targeted in treatments of generalized anxiety disorder (e.g., Brown et al. 2001), social phobia, (Lydiard and Falsetti 1995), posttraumatic stress disorder (e.g., Kubany 2002), depression (e.g., Beck 1995; Young et al. 2001) and bulimia nervosa (e.g., Openshaw et al. 2004). According to the literature search, the environmental (e.g. family and academic environmental variables) variables as well as the process of emotion regulation in the field of social behaviors and skills are significant parameters related to students' assertiveness. Scholars have devoted nearly 40 years of research examining these working models of parent-child communication (or schemata), which are regarded in the theoretical construct of Family Communication Patterns (FCP). Family communication patterns can be classified into conversation and conformity orientations. In the conversation-oriented families, children are encouraged to show feelings and express ideas, even if they disagree with others. In contrast, in the conformity-oriented families, children are encouraged to avoid controversy and obey parents' ideas without question (Ritchie and Fitzpatrick, 1990). Family communication patterns have been found to be associated with communication apprehension (Elwood & Schrader, 1998; Hsu, 1998), unwillingness to communicate (Avtgis, 1999), shyness (Huang, 1999), and reticence (Kelly et al, 2000). These studies indicated that individuals who perceive their home environment as low in conversation and high in conformity are more likely to suffer the problem of communication anxiety than those who come from high conversation- and low conformity-oriented families. According to Hsu (2009), communication patterns between teacher and student have also been shown to be important for the development of some behaviors (Ayres, 1988; Daly & Friedrich, 1981). It is seemed that the concepts of conversation and conformity orientations could also be applied to teacher-student communications. Conversation-oriented teachers encourage their students to talk more in class, ask questions, and express ideas, whereas conformity-oriented teachers like their students to be quiet in class, avoid disagreements, and obey teachers' ideas without question. As well, one mechanism that might explain outcomes of FCP and TCP on social behaviors is the process of effective emotion regulation. There is no

* Associate professor of educational psychology, Shiraz University, Iran. Email: khormaei@shiraz.ac.ir

** (Corresponding author) M.A. in educational psychology, Shiraz University, Iran.
Email: msmzare01@gmail.com

doubt that emotions serve numerous functions, such as evolutionary functions) Tooby & Cosmides, 1990 ,(social and communicative functions) e.g., Ekman, 1993 ,(and decision making functions) Oatley & Johnson-Laird, 1987), among others .There is a growing appreciation that individuals exert considerable control over their emotions, using a wide range of strategies to influence which emotions they have and when they have those (Gross, 1998). In this study, two common emotion regulation strategies _ cognitive reappraisal and expressive suppression _were focused .*Cognitive reappraisal* is a form of cognitive change that involves construing a potentially emotion-eliciting situation in a way that changes its emotional impact (Lazarus & Alfert, 1964). For example, during an admissions interview, one might view the give and take as an opportunity to find out how much one likes the school, rather than as a test of one's worth .*Expressive suppression* is a form of response modulation that involves inhibiting ongoing emotion-expressive behavior (Gross, 1998). For example, one might keep a poker face while holding a great hand during a card game. Consequently, the aim of this study was to evaluate the relationship between family/teachers communication patterns with students 'assertiveness through the mediating role of emotion regulation.

Research Questions or Hypothesis

This study, in framework of a causal model ,investigated of the assertiveness based on family/teacher communication Patterns .In this model family/teacher communication patterns was considered as an exogenous variable, emotion regulation as a mediator variable and students 'assertiveness as an endogenous variable. So ,the research questions were;

- 1- Do family/teacher communication pattern predict students 'assertiveness?
- 2- Do family/teacher communication pattern predict emotion regulation?
- 3- Has emotion regulation any mediating role in relation to family/teacher communication patterns and students 'assertiveness?

Method

The Participants were ۱۶۷ female and ۱۳۲ male undergraduate students of Shiraz University selected via random cluster sampling method. Adaptive and Aggressive Assertiveness (Thompson and Berenbaum), Revised Family Communication Patterns Inventory (Ritchie and Fitzpatrick), Teacher Communication Patterns (Hsu) and Emotion Regulation Questionnaire (Gross and John (were used to measure the research variables. The factor analysis was used to determine the validity of the measures and their reliability was examined by Chronbach alpha coefficient .The evidence confirmed the validity and reliability of the scales. A series of simultaneous sequential regression was conducted to examine the model .Moreover ,Barown and Kenny steps and bootstrapping method in AMOS was used to examine the mediational effects of intervening variables.

Results

The aim of this study was to evaluate the relationships between family/teachers communication patterns with students 'assertiveness by the mediating role of emotion regulation .It was found that conversation orientation of FCP can directly or indirectly predict two forms of assertiveness. Results showed that family conversation had positive , significant and indirect effect by mediating effect of cognitive reappraisal strategy. Indeed, family conversation by mediating effect of cognitive reappraisal strategy had positive , significant and indirect effect on assertiveness. Moreover ,the conformity orientation of FCP is just able to predict aggressive assertiveness. Also, findings revealed that teacher communication patterns do not have any effect in assertiveness. Only the conformity orientation predicts the expressive suppression strategy of emotion regulation.

Discussion and Conclusion

This research showed that family conversation had positive, significant and indirect effect by mediating effect of cognitive reappraisal strategy .Indeed, the families with conversation orientation lead to the better use of the strategy of cognitive reappraisal and subsequently it enhances adaptive assertiveness. So ,Family communication patterns have important consequences in social life. Families with a free, comfortable, and rich conversation orientation have a joyful family life compared with families with a conformity orientation, resulting in an adaptive assertive behavior in children. If the family has an acceptable ,compassion and non-punitive atmospheres, one also sees positive emotions and learns to express her /his emotions (positive and negative ones) and how appraise the event and difficulties .As a result ,this ability leads to adaptive behaviors .In this study ,these different patterns and their implications have been discussed.

Keywords: Assertiveness, Family/Teacher Communication Patterns, Emotion Regulation.