

سرزندگی تحصیلی و ادراک از الگوهای ارتباطات خانواده و ساختار کلاس؛ نقش واسطه‌ای ابعاد خودکارآمدی

محمدحسین دهقانی زاده^۱

مسعودحسین چاری^۲

مرتضی مرادی^۳

عباسعلی سلیمانی خشاب^۴

تاریخ پذیرش: ۹۳/۴/۴

تاریخ وصول: ۹۲/۸/۱۰

چکیده

این تحقیق به منظور بررسی تأثیر ادراک از الگوهای ارتباطات خانواده (الگوی ارتباطی گفت و شنود و الگوی ارتباطی همنوایی) و ساختار کلاس (تکلیف، سخت‌گیری در ارزشیابی، تأکید بر ارزشیابی و مرجعیت) بر روی سرزندگی تحصیلی با بررسی نقش واسطه‌ای ابعاد خودکارآمدی صورت گرفت. شرکت‌کنندگان این پژوهش ۳۳۷ نفر از دانش‌آموزان (۱۷۶ دختر و ۱۶۱ پسر) در مقطع متوسطه شهر مهریز بودند که به روش خوشه‌ای تصادفی چند مرحله‌ای انتخاب شدند. ابزارهای این پژوهش، نسخه‌ی ابزار تجدید نظر شده‌ی الگوهای ارتباطات خانواده، پرسشنامه‌ی ساختار کلاس، نسخه‌ی ابعاد خودکارآمدی و پرسشنامه‌ی سرزندگی تحصیلی بودند. برای بررسی پایایی این ابزارها از آلفای کرونباخ و برای بررسی روایی آن‌ها از روش تحلیل عامل و همسانی درونی استفاده شد. ابزارها پایایی و روایی مطلوبی را نشان دادند. برای تحلیل داده‌ها از روش آماری تحلیل مسیر با به کارگیری رگرسیون همزمان و مطابق با مراحل پیشنهادی بارون و کنی (۱۹۸۶) استفاده شد. به طور کلی نتایج حاکی از آن بود که اول، برخی از ابعاد الگوهای ارتباطات خانواده و ساختار کلاس به صورت مستقیم قدرت پیش‌بینی سرزندگی تحصیلی را دارند. دوم، برخی از ابعاد الگوهای ارتباطات خانواده و همچنین ساختار کلاس

۱. کارشناس ارشد روان‌شناسی تربیتی دانشگاه شیراز (نویسنده‌ی مسئول): Hoseindehghan78@yahoo.com

۲. دانشیار روان‌شناسی تربیتی دانشگاه شیراز، charyho@yahoo.com

۳. کارشناس ارشد روان‌شناسی تربیتی دانشگاه شیراز، M65_M80@yahoo.com

۴. کارشناس ارشد روان‌شناسی تربیتی دانشگاه شیراز، asol.khashab@yahoo.com

پیش‌بینی‌کننده‌ی مستقیم ابعاد خودکارآمدی هستند. سوم، پس از بررسی ضرایب مسیرهای بدست آمده، معلوم شد که متغیر ابعاد خودکارآمدی نقش واسطه‌ای میان الگوی ارتباطی گفت و شنود، جذابیت تکلیف و مرجعیت از یک سو و سرزندگی تحصیلی از سوی دیگر دارد. یافته‌ها با توجه به تحقیقات پیشین به بحث گذاشته شده و پیشنهادهایی به منظور پژوهش بیشتر در این زمینه مطرح شده است.

واژگان کلیدی: الگوهای ارتباطات خانواده، ساختار کلاس، ابعاد خودکارآمدی، سرزندگی تحصیلی

مقدمه

بخش قابل توجهی از چالش‌های زندگی مربوط به دوره‌ی نوجوانی است که چالش‌های تحصیلی (به عنوان مثال، سطوح پایین نمرات، استرس‌های معمول و غیر معمول)، از جمله این چالش‌ها می‌باشد.

دوران تحصیل، دوره‌ای از زندگی است که در آن تغییرات شناختی و اجتماعی سریعی اتفاق می‌افتد (اسپیر^۱، ۲۰۰۰). از این رو انطباق و سازگاری با فرصت‌ها و چالش‌های تحصیلی مورد توجه پژوهشگران تعلیم و تربیت بوده است. سازگاری در موقعیت‌های آموزشی که از آن تحت عنوان سازگاری تحصیلی^۲ یاد می‌شود، به توانمندی فراگیران در انطباق با شرایط و الزامات تحصیل و نقش‌های که مدرسه به عنوان یک نهاد اجتماعی فراروی آن‌ها قرار می‌دهد، تعریف می‌شود (پیتوس^۳، ۲۰۰۶).

در دیدگاه‌های مختلف مجموعه توانایی‌ها و استعدادها درونی که در نحوه‌ی این سازگاری دخالت دارند مورد توجه قرار گرفته است. از جمله این توانایی‌ها و استعدادها که موجب سازگاری افراد در برابر تهدیدها و فشارها در حیطه‌ی تحصیلی می‌شود، سرزندگی تحصیلی^۴ است. مارتین و مارش^۵ (۲۰۰۸) سرزندگی تحصیلی را به توانایی موفقیت‌آمیز

-
1. Spear
 2. Academic Adjustment
 ۳. Pettus
 4. Academic Buoyancy
 ۵. Martin & Marsh

دانش آموزان در برخورد با چالش‌های تحصیلی که در مسیر زندگی تحصیلی معمول هستند، تعریف می‌کنند. همچنین سرزندگی تحصیلی به پاسخ مثبت، سازنده و انطباقی به انواع چالش‌ها و موانعی که در عرصه‌ی مداوم و جاری تحصیلی، تجربه می‌شوند؛ اشاره دارد (پوتواین، کونورس، سیمز، و داگلاس-اسبورن^۱، ۲۰۱۱). مارتین و مارش (۲۰۰۶، ۲۰۰۸ الف، ب) تصریح می‌کنند که سؤالات چالش‌برانگیزی در زمینه‌ی تحصیلی وجود دارد که نیازمند توجه جدی هستند. مدارس و دیگر محیط‌های آموزشی مکان‌هایی هستند که چالش‌های تحصیلی، موانع و فشارها، حقیقت پایدار زندگی تحصیلی هستند که پژوهش‌های انجام شده به طور واضح این موضوع را حمایت می‌کند (به عنوان مثال، گنزالز و پادایلا^۲، ۱۹۹۷؛ کترال^۳، ۱۹۹۸؛ اوراستریت و براون^۴، ۱۹۹۹؛ مارتین و مارش، ۲۰۰۶، ۲۰۰۸ ب).

با توجه به این که اکثر نوجوانان بالای ۱۸-۱۶ سال در محیط تحصیلی هستند، بهتر است که پیشایندها یا عوامل تأثیرگذار بر روی ظرفیت دانش آموزان در برخورد با چالش‌های تحصیلی که موجب سرزندگی است، شناسایی شوند. پیشایندهای سرزندگی تحصیلی در سه سطح مختلف روانی^۵، عوامل مربوط به مدرسه و مشارکت^۶ در فرایند تحصیل، و عوامل مربوط به خانواده و همسالان^۷ مورد توجه قرار گرفته است (مارتین و مارش ۲۰۰۸).

به منزله‌ی بخشی از پیشایندهای خانواده و همسالان؛ می‌توان از حمایت‌های خانواده و الگوهای ارتباطی آن نام برد که شواهد تجربی (از جمله، آلو^۸، ۱۹۹۱؛ کترال، ۱۹۹۸؛ گنزالز و پادایلا، ۱۹۹۷؛ ماستن و کوتسورث^۹، ۱۹۹۸؛ مک‌میلان و رید^{۱۰}، ۱۹۹۴؛ وایمن^{۱۱}، ۲۰۰۲؛

1. Putwain & Connors, Symes, & Douglas- Osborn
2. Gonzalez & Padilla
3. Catterall
4. Overstreet & Braun
5. Psychological Factors
6. School and Engagement Factors
7. Family and Peer Factors
8. Alva
9. Masten & Coatsworth
10. McMillan & Reed
11. Wayman

وُیدانوف و دانلی^۱، (۱۹۹۹) زیادی از نقش آن در رشد سازگاری، شایستگی و موفقیت تحصیلی حمایت می‌کنند. خانواده کارکردهای فراوانی دارد و بر اساس همین کارکردها، بر فرزندان تأثیر می‌گذارد و به سهم خود شیوه‌ی رفتار آن‌ها را در محیط تعیین می‌کند. الگوی ارتباطی خانواده یکی از کارکردهایی است که قادر به تأثیرگذاری بر فرزندان می‌باشد (کوئرنر، فیتزپاتریک^۲، ۲۰۰۲). ریچی^۳ و فیتزپاتریک (۱۹۹۰) و فیتزپاتریک و ریچی (۱۹۹۴) با بررسی نظریه‌ی مک‌لنود و چفی (۱۹۷۲) دو بعد زیربنایی جهت‌گیری گفت و شنود و جهت‌گیری همنوایی را در الگوهای ارتباطی خانواده شناسایی کردند. کوئرنر و فیتزپاتریک (۲۰۰۲)، جهت‌گیری گفت و شنود را به میزانی که خانواده‌ها فضای آزاد و راحتی برای شرکت اعضای خانواده در موضوعات مختلف ایجاد می‌کند، تعریف کرده‌اند. جهت‌گیری همنوایی نیز عبارت است از مقداری تأکیدی که خانواده‌ها بر روی یکسان بودن نگرش‌ها، ارزش‌ها و عقاید دارند.

لوپز^۴ (۲۰۰۱) در بررسی روابط بین ساختار خانواده، جدایی روان‌شناختی و سازگاری تحصیلی دریافت که بین تضاد در دلبستگی دانش‌آموز-والدین و سازگاری تحصیلی آن‌ها رابطه وجود دارد (به نقل از استوور^۵، ۲۰۰۴). جردس و مالینکروت^۶ (۱۹۹۴)، نیز دریافتند که عوامل عاطفی یا روانی می‌تواند با سازگاری دانش‌آموزان مرتبط باشد.

در مجموع پژوهش‌های ذکر شده نشان دادند که الگوهای ارتباطی خانواده نقش بسزایی در سازگاری، انطباق و سرزندگی دانش‌آموزان دارد. علاوه بر این، الگوهای ارتباطی خانواده به ویژه ارتباط مؤثر والدین با دانش‌آموزان، به ایجاد و افزایش خودکارآمدی و اطمینان آنان در برخورد مؤثر با تکالیف و چالش‌های تحصیلی، کمک می‌کند (لنت، براون و جورج^۷، ۱۹۹۷). همان‌طور که پیش‌تر بیان شد، یکی دیگر از پیشایندهای سرزندگی تحصیلی، عوامل مربوط

-
1. Voydanoff & Donnelly
 2. Koerner & Fitzpatrick
 ۳. Ritchie
 4. Lopez
 5. Stoever
 6. Gerdes & Mallickrodt
 7. Lent, Brown, & Gorge

به مدرسه و کلاس درس است. مدت‌هاست که کلاس درس به عنوان یک فضای حیاتی برای موفقیت تحصیلی دانش‌آموزان به رسمیت شناخته شده است. دانش‌آموزان اغلب ساعات حضور در مدرسه را در کلاس می‌گذرانند. کیفیت و چگونگی گذراندن حضور در کلاس‌ها یک نقش مهم و تعیین‌کننده در یادگیری دانش‌آموزان دارد و عکس‌العمل‌ها و ادراک دانش‌آموزان را نسبت به تجربیات مدرسه تحت‌تأثیر قرار می‌دهند (ماچرا^۱، ۲۰۰۸). دانش‌آموزان وقتی بهتر یاد می‌گیرند که محیط کلاس و فضای حاکم بر آن را مثبت و مناسب ارزیابی کنند (درمان و آدامز^۲، ۲۰۰۴).

سه بعد ساختار کلاس^۳ (شامل جذابیت تکالیف^۴، ارزشیابی^۵ (شامل تاکید و سخت‌گیری در ارزشیابی) و مرجعیت تکالیف^۶)، به عنوان ابعادی هستند که بر یادگیری و انگیزش دانش‌آموزان تأثیرگذارند (ایمز^۷، ۱۹۹۲). تکالیف، به عنوان عنصر اصلی در یادگیری کلاسی، چگونگی طراحی ساختار کلاس، چگونگی طراحی ساختار تکالیف و فعالیت‌های یادگیری هستند (ایمز، ۱۹۹۲). ارزشیابی ناظر به روش‌هایی است که دانش‌آموزان به وسیله‌ی آن مورد ارزشیابی قرار می‌گیرند. (ایمز، ۱۹۹۲). مرجعیت ناظر به گرایش معلمان در جهت دادن مقدار انتخاب و کنترلی که دانش‌آموزان در فعالیت‌های کلاسی دارند، می‌باشد.

و سرانجام اینکه در زمره‌ی پیشایندهای روانی، خودکارآمدی را می‌توان از عوامل مؤثر بر سرزندگی تحصیلی دانست که توسط آلبرت باندورا^۸ در قالب نظریه‌ی شناختی-اجتماعی^۹ مطرح گردید (باسول^{۱۰}، ۲۰۱۰). باندورا (۲۰۰۱) معتقد است که خودکارآمدی اساس عاملیت انسانی است.

1. Mucherah
2. Dorman & Adams
۳. Structur of Class
4. Tasks
5. evaluation
6. Authority
7. Ames
8. Bandura
9. Social- Cognition theory
10. Basol

وی (۱۹۷۷)، خودکارآمدی را به عنوان قضاوت افراد درباره توانایی شان برای سازماندهی و اجرای بعضی رفتارها در جهت رسیدن به اهداف مورد نظر، تعریف کرده است و از میان مهم‌ترین عوامل در تبیین رفتارها، فعالیت‌ها و کنترل کارکرد انسانی، هیچ کدام را مؤثرتر از خودکارآمدی نمی‌داند (باندورا، ۱۹۹۱). همچنین خودکارآمدی به عنوان یک ویژگی شخصیتی پیش‌بینی کننده، قادر است در موقعیت‌های تحصیلی و آموزشی، عاملی تأثیرگذار باشد (اسکینیوند^۱، ۱۹۹۵؛ کاپرارا، پاسترولی^۲، رگالیا، اسکابینی^۳ و باندورا، ۲۰۰۵؛ سالامی و اوگوندوکن^۴، ۲۰۰۹).

از دیدگاه باندورا، پاسترولی، باربارانلی^۵ و کاپرارا (۱۹۹۹) خودکارآمدی یک متغیر چند بعدی است و باید در حیطه‌های متفاوت مورد ارزیابی قرار گیرد. بر این اساس، آنان سه حوزه اصلی خودکارآمدی تحصیلی، اجتماعی و هیجانی را در نظر گرفتند. خودکارآمدی تحصیلی^۶ در ارتباط با احساس توانایی فرد در اداره‌ی فعالیت‌های یادگیری، احاطه بر موضوعات درسی و برآورده کردن انتظارات تحصیلی است (موریس^۷، ۲۰۰۱). خودکارآمدی اجتماعی^۸، به معنای ظرفیت‌های فرد در مواجهه با چالش‌های اجتماعی، احساس توانایی در روابط با همسالان و توانایی مدیریت ناسازگاری‌های بین فردی است (موریس، ۲۰۰۱). موریس (۲۰۰۱) خودکارآمدی هیجانی^۹ را توانایی ادراک شده چیرگی بر هیجان‌های منفی توسط فرد تعریف می‌کند.

دانش‌آموزانی که باورهای خودکارآمدی و خودتنظیمی تحصیلی قوی‌ای را رشد می‌دهند، بهتر می‌توانند یادگیری‌شان را اداره کنند و موانع و فشارهای اجتماعی را تحمل کنند و با رفتارهایی مثل بزهکاری که می‌تواند پیشرفت تحصیلی‌شان را تحلیل ببرد، مقابله نمایند (کارول، هوتون، وود،

1. Schneewind
۲. Pastorelli
۳. Scabini
4. Salami & Ogundokun
5. Barbaranelli
۶. Academicself-efficacy
7. Social self-efficacy
8. Muris
9. Emotional self-efficacy

آنسورث، هاتی، گوردون و بوئر^۱، ۲۰۰۹). بنابراین، باورهای دانش‌آموزان در مورد توانایی‌هایشان، بر روی انجام فعالیت‌های اصلی تحصیلی، آرمان‌های تحصیلی، سطح علاقه در فعالیت‌های عقلانی، و دستاوردهای تحصیلی تأثیر می‌گذارد (هاکت^۲، ۱۹۹۵؛ هولدن، مونچر، شینک، و بارکر^۳، ۱۹۹۰؛ شانک^۴، ۱۹۹۰؛ زیمرمن^۵، ۱۹۹۵).

بنابراین، به نظر می‌رشد عوامل ابعاد الگوهای ارتباطات خانواده، ساختار کلاس، و ابعاد خودکارآمدی، بتوانند به منظور دستیابی به این مهم، یعنی پرورش افرادی توانمند، با علاقه و سرزنده که از فرصت‌ها حداکثر بهره را ببرند و با چالش‌ها به مقابله‌ی مناسب برخیزند یا به سازگاری پردازند، همسو و مکمل یکدیگر باشند، چرا که، تربیت فرزندان مسئولیتی مشترک بین دو نهاد خانواده و مدرسه است، که هر دو بر روی خودکارآمدی دانش‌آموزان می‌توانند، تأثیرگذار باشند و چگونگی واکنش به موانع و چالش‌های جاری تحصیلی را تعیین کنند. بر همین پایه پژوهش حاضر در پی آن است که نقش واسطه‌ای ابعاد خودکارآمدی در رابطه‌ی بین ادراک از الگوهای ارتباطات خانواده، ساختار کلاس با سرزندگی تحصیلی در دانش‌آموزان دبیرستانی را به‌بوته کنکاش بسپارد. در واقع این پژوهش به دنبال پاسخ‌گویی به سؤالات زیر است:

آیا بر اساس ادراک از الگوهای ارتباطات خانواده و ساختار کلاس، می‌توان سرزندگی تحصیلی دانش‌آموزان را پیش‌بینی کرد؟

آیا بر اساس ادراک از الگوهای ارتباطات خانواده و ساختار کلاس، می‌توان ابعاد خودکارآمدی دانش‌آموزان را پیش‌بینی کرد؟

آیا ابعاد خودکارآمدی می‌تواند نقش واسطه‌ای بین ادراک از الگوهای ارتباطات خانواده و ساختار کلاس با سرزندگی تحصیلی داشته باشد؟

-
1. Carroll, Houghton, Wood, Unsworth, Hattie, Gordon & Bower
 2. Hackett
 3. Holden, Moncher, Schinke & Barker
 4. Shunk
 5. Zimmerman

روش تحقیق

طرح این پژوهش از نوع همبستگی است. الگوهای ارتباطات خانواده و ساختار کلاس متغیر برون‌زاد، ابعاد خودکارآمدی متغیر واسطه‌ای و سرزندگی تحصیلی متغیر درون‌زاد نهایی می‌باشد. جامعه آماری مورد مطالعه در این پژوهش، دانش‌آموزان دختر و پسر دبیرستان شهر مهریز یزد است که در سال تحصیلی ۹۱-۱۳۹۰ مشغول به تحصیل بودند. نمونه با توجه به جدول کرجسی و مورگان^۱ (۱۹۷۰) تعیین شد. نمونه‌ی مورد بررسی؛ شامل ۳۶۰ دانش‌آموز شهر مهریز بود که از این تعداد ۱۸۰ نفر دختر و ۱۸۰ نفر پسر بودند. روش نمونه‌گیری مورد استفاده در این پژوهش روش نمونه‌گیری تصادفی خوشه‌ای چند مرحله‌ای^۲ بود. به این صورت که در مرحله‌ی اول از بین تمام مدارس دبیرستان شهر مهریز ۶ مدرسه و در هر مدرسه ۴ کلاس به طور تصادفی انتخاب شدند و تمامی افراد آن چهار کلاس مورد آزمون قرار گرفتند. از مجموع ۳۶۰ پرسشنامه‌ی تکمیل شده، ۲۳ پرسشنامه به دلیل عدم دقت یا نقص در پاسخگویی مورد تحلیل قرار نگرفت و در تحلیل نهایی نمونه‌ی پژوهش به ۳۳۷ نفر (۱۷۶ دختر و ۱۶۱ پسر با رنج سنی ۱۸-۱۶ سال) تقلیل یافت.

در این پژوهش از ابزارهای زیر بهره گرفته شد:

نسخه‌ی ابزار تجدیدنظر شده‌ی الگوهای ارتباطات خانواده: یک مقیاس خودسنجی است که توسط فیتزپاتریک و ریچی (۱۹۹۷) طراحی شده و پاسخ آزمودنی را در دامنه‌ی پنج درجه‌ای (۵ = کاملاً موافقم، ۱ = کاملاً مخالفم) درباره‌ی ۲۶ گویه (۱۱ گویه‌ی اول مربوط به بعد همنوایی و ۱۵ گویه‌ی بعد مربوط به بعد گفت و شنود) که در زمینه ارتباطات خانوادگی او هستند، خواهد سنجید.

کوئرنر و فیتزپاتریک (۲۰۰۲) روایی محتوایی، ملاکی و سازه و پایایی (آلفای کرونباخ و بازآزمایی) این مقیاس را مطلوب گزارش کرده‌اند. در ایران نیز کوروش‌نیا (۱۳۸۶)، پایایی این ابزار را به روش ضریب آلفای کرونباخ برای بعد گفت‌و شنود ۰/۸۷ و برای بعد همنوایی ۰/۸۱ به

1. Krejcie & Morgan

۲. Random multi- stage cluster sampling

دست آورده است. همچنین روایی مطلوبی را برای این آزمون (تحلیل عاملی و همسانی درونی) گزارش نموده است. در پژوهش وی ضریب همبستگی ابعاد با نمره‌ی کل نیز به ترتیب ۰/۷۵ و ۰/۴۴ بودند.

در پژوهش حاضر برای محاسبه‌ی پایایی از آلفای کرونباخ استفاده شد، که ضریب پایایی برای جهت‌گیری‌های هم‌نوایی و گفت و شنود به ترتیب، ۰/۷۱، ۰/۷۹ محاسبه شد. به دلیل اینکه روایی این پرسشنامه توسط پژوهشگران متعدد (تجلی و اردلان، ۱۳۸۹؛ رحیمی و یوسفی، ۱۳۸۹؛ فراهی، فتحی آشتیانی و مرادی، ۱۳۹۰؛ و شهرکی ثانوی، نویدیان، انصاری مقدم و فرجی شوی، ۱۳۹۰) احراز و شواهد کافی برای روایی آن ارائه شده است، در این پژوهش روایی این مقیاس محرز دانسته شد.

پرسشنامه‌ی ساختار کلاس: پرسشنامه‌ی ساختار کلاس دارای ۱۷ سؤال در چهار بعد جذابیت تکلیف (۵ گویه)، سخت‌گیری در ارزشیابی (۴ گویه)، تأکید در ارزشیابی (۳ گویه) و مرجعیت (۵ گویه) است. ۱۲ گویه از این پرسشنامه تابع سه مؤلفه‌ی اول (تکلیف، سخت‌گیری در ارزشیابی و تأکید در ارزشیابی) و برگردان پرسشنامه‌ی الیوت و چرچ^۱ (۲۰۰۱) بود و گویه‌های وابسته به مؤلفه‌ی مرجعیت توسط جوکار (۱۳۸۱) با استناد به مقاله‌ی ایمز (۱۹۹۲) تدوین شدند. نمره‌گذاری پاسخ‌ها به صورت مقیاس ۵ درجه‌ای لیکرت از کاملاً مخالفم، معادل (۱) تا کاملاً موافقم، معادل (۵) می‌باشند.

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

در پژوهش حاضر نیز پایایی مقیاس به روش آلفای کرونباخ محاسبه شد و میزان آن‌ها برای بعد جذابیت تکلیف، ۰/۶۰؛ سخت‌گیری در ارزشیابی، ۰/۵۰؛ تأکید بر ارزشیابی، ۰/۵۰؛ و

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

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

در پژوهش حاضر برای تعیین پایایی ابزار از روش آلفای کرونباخ استفاده شد که میزان آن‌ها برای بعد خودکارآمدی تحصیلی ۰/۷۰؛ بعد خودکارآمدی اجتماعی برابر با ۰/۶۹؛ و بعد خودکارآمدی هیجانی برابر با ۰/۷۴ محاسبه شد؛ و برای بررسی اعتبار پرسشنامه از روش همبستگی هر گویه با ابعاد استفاده شد که برای بعد خودکارآمدی تحصیلی ضرایب بین ۰/۵۱ تا

۰/۶۱؛ بعد خودکارآمدی اجتماعی ضرایب بین ۰/۴۹ تا ۰/۶۰؛ و خودکارآمدی هیجانی ضرایب بین ۰/۴۵ تا ۰/۶۹ به دست آمد.

پرسشنامه‌ی سرزندگی تحصیلی: برای سنجش مقیاس سرزندگی تحصیلی، از مقیاس سرزندگی تحصیلی حسین چاری و دهقانی زاده (منتشر نشده) استفاده شد. این مقیاس بر اساس نسخه‌ی انگلیسی مقیاس سرزندگی تحصیلی مارتین و مارش (۲۰۰۶) که دارای ۴ آیتم است، ایجاد شد. پاسخ‌ها در مقیاس مارتین و مارش (۲۰۰۶) بر روی مقیاس ۷ درجه‌ای از نوع لیکرت (کاملاً مخالف ۱ تا کاملاً موافق ۷) محاسبه می‌شوند. مقیاس مارتین و مارش از جنبه‌های همسانی درونی و بازآزمایی پایا بود (آلفای کرونباخ، ۰/۸۰ و بازآزمایی، ۰/۶۷). برای اجرای این مقیاس در فرهنگ ایرانی، ابتدا گویه‌های این مقیاس ترجمه شد. بعد از ترجمه‌ی گویه‌های مقیاس مارتین و مارش، تعدادی گویه بر اساس فرم اصلی مقیاس بازنویسی شدند و در مورد گویه‌ها از اساتید روان‌شناسی تربیتی کشور نظرخواهی شد. برای اجرای مقدماتی و رفع نقیصه‌ها، این گویه‌ها بر روی گروهی از دانش‌آموزان (۳۰ پسر و ۳۰ دختر) دبیرستانی شهر مهریز، اجرا شد. پس از اجرای این گویه‌ها نسخه‌ی نهایی مورد بازنویسی قرار گرفت، که حاصل بازنویسی ۱۰ گویه بود. سپس گویه‌های مذکور در یک مطالعه‌ی مقدماتی مجدداً روی نمونه‌ای شامل ۱۸۶ نفر از دانش‌آموزان دبیرستان که به روش خوشه‌ای تصادفی انتخاب شدند، اجرا و خصوصیات روان‌سنجی آن بررسی شد.

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

نمونه‌برداری کیسر-میر-الکین^۱ ($KMO=0/83$) و آزمون کرویت بارتلت^۲ ($360/611$) نشان از وجود شواهد کافی برای انجام تحلیل عامل بود. نمودار سنگ‌ریزه^۳ و مقادیر ارزش‌های ویژه بالاتر از یک نشان داد که یک عامل قابل استخراج است. در مجموع ۹ گویه‌ی مذکور $0/37$ درصد واریانس را تبیین کرد. گویه‌های مقیاس سرزندگی تحصیلی به همراه بار عاملی آن‌ها در جدول شماره ۱ آمده است. در پژوهش حاضر برای محاسبه‌ی پایایی از آلفای کرونباخ استفاده شد، که ضریب پایایی مقیاس سرزندگی تحصیلی برابر با $0/77$ و برای محاسبه‌ی روایی، همبستگی هر گویه با نمره‌ی کل محاسبه شد که دامنه‌ی آن‌ها بین $0/54$ تا $0/64$ بود.

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

بار عاملی	گویه‌ها
0/64	۱- اگر روزی در مدرسه نمره‌ی بدی بگیرم، باز هم می‌دانم که روز خوب و خوشی خواهم داشت
0/56	۲- اگر درس‌ها زیاد باشند و من وقت کافی نداشته باشم؛ می‌دانم چطور با شرایط کنار بیایم و خوش هم باشم.
0/60	۳- می‌دانم که اگر نمره‌ی بدی بگیرم، همچنان اعتماد به نفسم بالا خواهد بود.
0/50	۴- اگر معلم زیر برگه یا دقتم بنویسد «خیلی بد» مواظب هستم اعصابم خرد نشود و روزم خراب نشود.
0/63	۵- اجازه نمی‌دهم استرس درس خواندن خوشی‌هایم را از بین ببرد.
0/67	۶- اگر نمره‌ی بدی بگیرم، باعث نمی‌شود با دوستانم در مدرسه خوش نباشم.
0/55	۷- حتی روزهایی که برای امتحان آمادگی کافی ندارم، در کنار بچه‌های مدرسه خوش هستم.
0/65	۹- اگر وقت کافی برای درس خواندن نداشته باشم؛ باز هم سعی می‌کنم اعتماد به نفسم را حفظ کنم.
0/70	۱۰- اگر معلم از من بیرسد و نتوانم جواب دهم، خونسردی خودم را حفظ می‌کنم و بعد از کلاس هم خوش-اخلاقم.

یافته‌ها

ابتدا ماتریس همبستگی مرتبه‌ی صفر بین متغیرهای مورد مطالعه در این پژوهش محاسبه شد که معجز لازم برای انجام تحلیل‌های آماری بعدی از جمله تحلیل مسیر را می‌دهد. این ضرایب در جدول ۲ آورده شده است.

1. Kaiser-Meyer-Olkin (KMO)
2. Bartlett's Test of Sphericity
3. Scree Plot

جدول ۲. ماتریس همبستگی مرتبه‌ی صفر متغیرهای پژوهش (N= ۳۳۷)

ردیف	متغیرها	۱	۲	۳	۴	۵	۶	۷	۸	۹
۱	سرزندگی تحصیلی									
۲	ج.همنوایی	۰/۰۲								
۳	ج.گفت و شنود	۰/۱۶**	-۰/۰۷							
۴	خ.تحصیلی	۰/۳۴**	۰/۰۱	۰/۴۰**						
۵	خ.اجتماعی	۰/۳۳**	۰/۰۹	۰/۲۸**	۰/۴۸**					
۶	خ.هیجانی	۰/۴۱**	۰/۰۹	۰/۲۹**	۰/۴۶**	۰/۳۷**				
۷	جذابیت تکلیف	۰/۱۶**	۰/۰۰۹	۰/۱۲*	۰/۲۳**	۰/۱۲*	۰/۱۳*			
۸	سخت‌گیری در ارزشیابی	۰/۰۹	۰/۱۰	۰/۰۶	۰/۰۴	۰/۰۵	-۰/۰۳	۰/۰۵		
۹	تأکید بر ارزشیابی	۰/۰۳	۰/۰۰۸	۰/۰۸	۰/۰۲	-۰/۰۱	۰/۰۳	۰/۰۴	۰/۳۲**	
۱۰	مرجعیت	۰/۱۸**	-۰/۰۴	۰/۰۹	۰/۱۷	۰/۰۵	۰/۱۵*	۰/۰۹	۰/۰۰۹	۰/۰۱

**P< ۰/۰۱ *P< ۰/۰۵

برای پاسخ‌گویی به سؤالات پژوهش، از رگرسیون چندگانه به صورت سلسله‌مراتبی همزمان، مطابق با مراحل بارون و کنی (۱۹۸۶) استفاده شد. در اولین گام الگوهای ارتباطات خانواده و ساختار کلاس به عنوان متغیرهای پیش‌بین و سرزندگی تحصیلی دانش‌آموزان، به عنوان متغیر ملاک، وارد معادله‌ی رگرسیونی شدند. خلاصه‌ی نتایج این تحلیل در جدول ۳ ارائه شده است.

جدول ۳. رگرسیون سرزندگی تحصیلی روی ادراک از الگوهای ارتباطات خانواده و ساختار کلاس

متغیر پیش‌بین	F	P	R	R ²	β	t	P<
ج.گفت و شنود					۰/۱۳	۲/۴۳	۰/۰۱
ج.همنوایی					۰/۰۳	۰/۵۶	N.S
جذابیت تکلیف	۸/۷۶	۰/۰۰۰۱	۰/۲۷	۰/۰۷	۰/۱۳	۲/۴۳	۰/۰۱
سخت‌گیری در ارزشیابی					۰/۰۷	۱/۴۰	N.S
تأکید بر ارزشیابی					-۰/۰۱	-۰/۳۴	N.S
مرجعیت					۰/۱۶	۳/۰۷	۰/۰۰۲

در دومین مرحله، الگوهای ارتباطات خانواده و ساختار کلاس به عنوان متغیر برونزاد و ابعاد خودکارآمدی تحصیلی به عنوان متغیر درونزاد وارد معادله‌ی رگرسیون شدند. خلاصه‌ی نتایج تحلیل مذکور در جدول ۴ آورده شده است.

جدول ۴. رگرسیون ابعاد خودکارآمدی روی ادراک از الگوهای ارتباطات خانواده و ساختار کلاس

خودکارآمدی تحصیلی			خودکارآمدی اجتماعی			خودکارآمدی هیجانی			متغیرهای پیش‌بین
R ²			R ²			R ²			
β	F	تعدیل شده	β	F	تعدیل شده	β	F	تعدیل شده	
		R			R			R	
۰/۲۸			۰/۲۷			۰/۲۶			ج. گفت و شنود
۰/۰۴			۰/۰۵			۰/۰۶			ج. همنوایی
۰/۱۷	۳۰/۱۰۴	۰/۲۱	۰/۰۹	۱۶/۴۹	۰/۳۰	۰/۰۹	۱۳/۴۴	۰/۱۰	جذابیت تکلیف
-۰/۰۲			۰/۰۴			-۰/۰۷			سخت‌گیری در ارزشیابی
-۰/۰۶			-۰/۰۹			۰/۰۴			تأکید بر ارزشیابی
۰/۱۱			-۰/۰۸			۰/۱۱			مرجعیت

جدول ۵. رگرسیون سرزندگی تحصیلی روی الگوهای ارتباطات خانواده، ساختار کلاس و ابعاد خودکارآمدی

P<	t	β	R ²	R	P	F	متغیر برونزاد
N.S	-۰/۶۸	-۰/۰۲					جهت‌گیری گفت و شنود
N.S	-۰/۸۰	-۰/۰۴					جهت‌گیری همنوایی
N.S	۱/۲۷	۰/۰۶					جذابیت تکلیف
N.S	۱/۸۵	۰/۰۹					سخت‌گیری در ارزشیابی
N.S	۰/۰۳	۰/۰۰۲	۰/۳۴	۰/۴۹	۰/۰۰۰	۱۷/۹۴	تأکید بر ارزشیابی
۰/۰۱	۲/۵۷	۰/۱۲					مرجعیت
۰/۰۱	۲/۴۶	۰/۱۴					خودکارآمدی تحصیلی
۰/۰۱	۳/۰۷	۰/۱۶					خودکارآمدی اجتماعی
۰/۰۱	۵/۲۳	۰/۲۷					خودکارآمدی هیجانی

مقایسه داده‌های جدول‌های ۳ و ۵ نشان می‌دهد که با افزوده شدن متغیرهای واسطه‌ای به

متغیرهای برونزاد، قدرت پیش‌بینی‌کنندگی یا میزان تبیین واریانس متغیر درونزاد (سرزندگی تحصیلی) افزایش می‌یابد. این افزایش حدوداً ۲۷ درصد است. مقایسه‌های داده‌های جدول‌های ۳ و ۵ همچنین نشان می‌دهد که با ورود متغیرهای واسطه‌ای ضرایب β متغیرهای برونزاد نیز کاهش یافته است. این افزایش قدرت تبیین واریانس و کاهش ضرایب β متغیرهای برونزاد حاکی از نقش واسطه‌گری ابعاد خودکارآمدی در ارتباط بین ابعاد الگوهای ارتباطات خانواده و ساختار کلاس با سرزندگی تحصیلی است.

بحث و نتیجه‌گیری

به منظور بررسی سؤال اول پژوهش که «آیا بر اساس ادراک از الگوهای ارتباطات خانواده و ابعاد ساختار کلاس می‌توان سرزندگی تحصیلی را پیش‌بینی کرد؟»؛ نتایج نشان داد از میان ابعاد الگوهای ارتباطات خانواده، بعد الگوی ارتباطی گفت و شنود و از میان ابعاد ساختار کلاس، ابعاد جذابیت تکلیف و مرجعیت پیش‌بینی‌کننده‌ی مثبت و معنادار سرزندگی تحصیلی است. در سطح نظری، جهت‌گیری گفت و شنود به معنای این است که خانواده‌ها تا چه میزان شرایطی را ایجاد می‌کنند که در آن افراد خانواده ترغیب به شرکت آزادانه در تعامل، بحث و تبادل نظر در مورد حیطه‌ی گسترده‌ای از موضوعات شوند. ویژگی بارز خانواده‌هایی با گفت و شنود بالا، داشتن روابط گرم، صمیمی و آزادی در بیان احساسات و صحبت با محوریت مشورت مستمر است. بر این اساس، فرزندان در این خانواده‌ها احساس می‌کنند مورد پذیرش خانواده‌اند و در مواجهه با مسائل و چالش‌های مختلف، نظر و ایده‌ی آن‌ها از رکن‌های تصمیم‌گیری در خانواده است و از مواجهه با مسائل چالش‌انگیز واهمه ندارند و توانایی انطباق، سازگاری، تاب‌آوری و عملکرد مناسب‌تری را دارند (کوئرنر و فیتزپاتریک، ۱۹۹۷). دانش‌آموزانی که توسط والدین پذیرفته می‌شوند به صورت بهتری می‌توانند محیط بیرون را بپذیرند و با شرایط به طور سازگاران‌ه‌ای تعامل داشته باشند. بر این اساس می‌توان انتظار داشت که جهت‌گیری گفت و شنود پیش‌بینی‌کننده‌ی مثبت سرزندگی تحصیلی باشد. این نتایج با

پژوهش‌های پیشین (وویدانوف و دانلی، ۱۹۹۹؛ فلوید^۱، ۱۹۹۶؛ کترال، ۱۹۹۸؛ ماستن و کاتسورث، ۱۹۹۸؛ اولریچ و کرپنر^۲، ۱۹۹۷؛ هانگک، ۱۹۹۹) همسو است.

از طرفی بعد جهت‌گیری هم‌نوابی نتوانست پیش‌بینی‌کننده‌ی سرزندگی تحصیلی باشد. این یافته با یافته‌های سایر پژوهشگران (کوئرر و فیتزپاتریک، ۲۰۰۴؛ هالی^۳، ۲۰۰۰؛ فلدمن و ونزل^۴، ۱۹۹۷؛ رحیمی و خیر، ۲۰۰۷) ناهمسو بود. جهت‌گیری ارتباطی هم‌نوابی بدین معناست که ارتباطات خانواده بر همسان بودن نگرش‌ها، عقاید، اجتناب از تعارض و وابستگی اعضای خانواده با یکدیگر تأکید دارد و عدم پذیرش استقلال‌طلبی نوجوانان را در پی دارد (فیتزپاتریک، ۲۰۰۴). در مواردی که نوجوان باید خود را با شرایط خانواده وفق دهد و اطاعت بی‌چون و چرا از والدین داشته باشد، نوجوان از شخصیتی پخته برخوردار نخواهد شد و رفتار متناسب با محیط از خود نشان نمی‌دهد. همچنین سرزندگی تحصیلی به رفتارهای آزادمنشانه، سازگار و تاب‌آور در حوزه‌ی تحصیل اشاره دارد و برون‌ریزی چنین رفتارهایی وابسته به زمینه‌ی شخصیتی آزاد، سازگار و با اراده است که غالباً در خانواده‌های باز-ارتباط و سنین کودکی شکل می‌گیرد. بر این اساس در خانواده‌هایی با ارتباط بسته یا الگوی ارتباطی هم‌نوابی که امکان آزاداندیشی و آزادزیستی شخص وجود ندارد، فرد از پختگی و سازگاری مناسبی برخوردار نخواهد شد و نخواهد توانست در حوزه‌ی تحصیل نیز فردی سرزنده باشد.

نتایج تحلیل رگرسیونی در مورد رابطه‌ی ابعاد ساختار کلاس با سرزندگی تحصیلی دانش‌آموزان، حاکی از آن بود که ابعاد جذابیت تکلیف و مرجعیت ساختار کلاس قادرند به نحو مثبت و معناداری سرزندگی تحصیلی دانش‌آموزان را پیش‌بینی کنند. نتایج تحقیقات آندامن، میگلی^۵ (۱۹۹۷) و میدلتون، کاپلان و میگلی (۲۰۰۴)، نشان داده است هنگامی که ادراک دانش‌آموزان از کلاس به نحوی است که تکالیف و وظایف آن را متنوع و

1. Floyd
2. Ullrich & Kreppner
3. Hawley
4. Feldman & Wentzel
5. Andaman & Midgley

چالش برانگیز بدانند؛ اهداف تسلطی را انتخاب می کنند، کلاس درس را سودمندتر تلقی کرده، از راهبردهای انگیزشی مناسبی استفاده می کنند و در نهایت به پیشرفت تحصیلی و مقابله‌ی موثر با چالش‌های تحصیلی دست خواهند یافت. همچنین بر اساس دیدگاه ایمز (۱۹۹۲) و اکلز، میگلی، ویگفیلد، باچانان، رومان، فلاناگان و مک‌آورا^۱ (۱۹۹۳) زمانی که دانش‌آموز کلاس درس را محیطی درک می کند که به تقویت استقلال وی منتهی می شود، محتوای تکالیف درسی را برای آینده‌ی خود مفید می داند و با انتخاب اهداف تسلطی که بر تعمیق یادگیری تأکید دارد، از راهبردهای مناسبی برای برخورد با چالش‌ها و انطباق با شرایط تحصیلی استفاده می کند که منجر به موفقیت در زمینه‌ی تحصیلی خواهد شد. ریان و گرولینک^۲ (۱۹۸۶) بیان کردند، هر چقدر معلمان دانش‌آموزان را در تصمیم‌گیری دخیل کنند، آن‌ها الگوی انگیزش مثبت و سازگارانه‌تر و منطبق‌تری را بروز خواهند داد. بر این اساس، فرایندی که از طریق آن ابعاد جذابیت تکلیف و مرجعیت بر سرزندگی تحصیلی تأثیر می گذارد به این صورت می توان تبیین کرد که معلمانی که به یادگیری و فهم اهمیت می دهند، این ایده، فکر و پیام را منتقل می کنند که همه‌ی افراد می توانند یاد بگیرند. چنین ساختاری، این پیام روشن را به دانش‌آموزان می دهد که کسب نمره ملاک نیست بلکه رشد مطلوب، یادگیری ثمربخش، رویارویی با تکالیف چالش برانگیز و تلاش‌ها برای رفع آن‌ها، نظردهی راجع به امور کلاسی و کسب مهارت مهم تر است. پس می توان گفت جذابیت تکلیف و مرجعیت بر روی پیشرفت تحصیلی و برخورد دانش‌آموزان با چالش‌ها در این زمینه اثر مستقیمی و معناداری دارند. که این یافته با یافته‌های سایر پژوهشگران (آرچر، ۱۹۸۸؛ پینتریچ^۳، ۱۹۹۴؛ آندرمین و میگلی، ۱۹۹۷؛ الیوت^۴، ۱۹۹۹ و ونتزل^۵، ۱۹۹۸) همسو است.

۱. Eccles, Midgley, Wigfield, Buchanan, Reuman, Flanagan & MacIver

۲. Ryan & Grolnick

۳. Pintrich

۴. Elliott

۵. Wentzel

به منظور بررسی سؤال دوم پژوهش که «آیا بر اساس ادراک از الگوهای ارتباطات خانواده و ساختار کلاس، می‌توان ابعاد خود کارآمدی را پیش‌بینی کرد؟» از تحلیل رگرسیون همزمان استفاده شد و اثر متغیرهای مذکور بر هر یک از ابعاد خود کارآمدی به طور جداگانه بررسی شد که به تفکیک بیان می‌شود.

خود کارآمدی تحصیلی: بر اساس تحلیل‌های صورت گرفته در این پژوهش، بعد جهت‌گیری گفت و شنود، خود کارآمدی تحصیلی را تا حدودی قویتر از خود کارآمدی اجتماعی و هیجانی پیش‌بینی کرد که با پژوهش نیکنام (۱۳۹۰) و دهقانی‌زاده و حسین‌چاری (۱۳۹۱) همسو است. برای تبیین این نتیجه می‌توان بیان کرد که در گفتگوهای بین والدین و فرزندان، بیشتر مسائل خودپنداره‌ی تحصیلی مثبت به فرزندان منتقل می‌شود و باعث احساس خود کارآمدی و شایستگی در زمینه‌های تحصیلی می‌شود (یوسفی، ۱۳۸۶). بنابراین، می‌توان گفت که نحوه‌ی ارتباطات خانواده، سطوح بالای خودپنداره و خودتنظیمی در زمینه‌ی تحصیلی را به همراه دارد. این یافته با نتایج کوئرتر و کرانکارا^۱ (۲۰۰۲)، کاپرارا، باربارانلی، استیکا و مالون^۲ (۲۰۰۶)، بونگ^۳ (۲۰۰۸)، کاستن و اندرسون (۲۰۰۴)، دבורا و گاستاو^۴ (۲۰۰۴)، فولادچنگک، تجلی و اردلان (۱۳۸۷) و نیکنام (۱۳۹۰) همسو است.

در ادامه سوال دوم نتایج تحلیل رگرسیون نشان داد که از میان ابعاد ساختار کلاس، تنها بعد جذابیت تکلیف و مرجعیت خود کارآمدی تحصیلی را به طور مثبت پیش‌بینی می‌کنند. این یافته بیان می‌دارد که از جمله عوامل تأثیرگذار بر رشد خود کارآمدی تحصیلی دانش‌آموزان، شرایط و جو حاکم بر کلاس درس است. به عبارتی، معلمانی که محیط کلاس آن‌ها ساختاری مشارکتی دارد، نسبت به معلمانی که جوی دیکتاتورگونه دارند، شرایط برای افزایش تعامل و اظهار نظر در مورد عقاید، افکار و همچنین دسترسی به منابع یادگیری متنوع و غنی‌تر را برای دانش‌آموزان فراهم می‌کنند که از عوامل کارآمد ساختن دانش‌آموزان است؛ چرا که این معلمان از انگیزه‌ی درونی، علائق

1. Crancara

۲. Caprara, Barbaranelli, Steca, & Malone.

3. Bong

4. Deborah & Gustavo

و تجارب فردی دانش‌آموزان حمایت می‌کنند و دانش‌آموزان را برای ادامه و پایداری در انجام تکالیف ترغیب می‌کنند. همچنین معلمان می‌کنند که چنین جوی را در کلاس ایجاد می‌کنند، آزمون‌های کلاسی را صرفاً برای نمره‌دهی به دانش‌آموزان نمی‌دانند، بلکه ارزشیابی تسلطی را مد نظر قرار می‌دهند و حتی ممکن است که دانش‌آموزان را مورد اظهار نظر قرار دهند که به دنبال آن، دانش‌آموزان احساس خودکارآمدی و سرزندگی و شادمانی بیشتری کنند. این یافته با نتایج تحقیقاتی آندامن و میگلی (۱۹۹۷)، بلک برن^۱ (۱۹۹۸)، باندورا (۱۹۹۹)، هاستن-استین، فردریچ-کوفر و سالمن^۲ (۱۹۷۷) و آسور، کاپلان، کانت-مایمون و روث^۳ (۲۰۰۵) همسویی دارد.

خودکارآمدی اجتماعی: در ادامه نتایج حاصل از رگرسیون چندگانه نشان داد که از میان ابعاد الگوهای ارتباطی خانواده، جهت‌گیری گفت و شنود پیش‌بینی‌کننده‌ی مثبت و معنادار خودکارآمدی اجتماعی است. در تبیین این یافته می‌توان گفت که جهت‌گیری گفت و شنود شرایطی را برای اعضای خانواده ایجاد می‌کند که در آن افراد خانواده تشویق به بحث آزاد در تعامل، بحث و تبادل نظر درباره‌ی گسترده‌ی وسیعی از موضوعات بدون محدودیت زمانی شوند که منجر به حسی قوی از خودکارآمدی اجتماعی می‌شود و کمک می‌کند فرد ارتباطات اجتماعی خود را توسعه دهد تا زندگی‌اش را لذت‌بخش و فشارهای محیطی را مدیریت نماید (موریس ۲۰۰۱). این نتیجه با یافته‌های فیتزپاتریک (۲۰۰۴)، کوثرنر و فیتزپاتریک (۱۹۹۷)، هانگ (۱۹۹۹)، الوود و شریدر^۴ (۱۹۹۸)، کوثرنر و کرانکارا (۲۰۰۲) و لطیفیان و کوروش‌نیا (۱۳۸۶) همسویی دارد.

خودکارآمدی هیجانی: در ادامه نتایج تحلیل نشان داد که جهت‌گیری گفت و شنود قادر به پیش‌بینی خودکارآمدی هیجانی است. برای تبیین این یافته می‌توان گفت، ارتباطات آزاد و صمیمی درون خانوادگی با خودکارآمدی هیجانی فرزندان ارتباط دارد. به این صورت که در خانواده‌های گفت و شنود سالار، ضمن آزادی اعضای در ابراز نظر، نظرات مخالف نیز شنیده و

۱. Blackburn

۲. Huston-Stein, Friedrich-Cofer & Susman

۳. Assor, Kaplan, Kanat-Maymon, & Roth

۴. Elwood & Schrader

گوینده‌ی آن مورد احترام می‌باشد که خود باعث ارتقای روحیه‌ی نقدپذیری و افزایش آستانه تحمل می‌شود که می‌تواند در تنظیم هیجان نقش محوری داشته باشد.

از طرفی والدینی که رابطه‌ی آزاد در بیان احساسات مثبت و گرم با فرزندان‌شان دارند، این رابطه بر عقاید و بیان والدین در رابطه با هیجان‌ات و بر شیوه‌هایی که آن‌ها با بعد هیجانی فرزندان‌شان برخورد می‌کنند؛ اثرگذار است. به عبارتی دیگر، میزان تعاملات، ارتباطات و پذیرش هیجان‌ات در اوج خود است. در چنین خانواده‌هایی فرد قادر به تنظیم و تعدیل هیجان‌ات مناسب و دوری از هیجان‌ات منفی است. این یافته با نتایج رامسدون و هوپارد^۱ (۲۰۰۲)، اسنایدر، استولمیر و ویلسون^۲ (۲۰۰۳)، کوئرتر و فیتزپاتریک (۲۰۰۴) و نیکنام (۱۳۹۰) همسویی دارد.

در ادامه‌ی تبیین سوال دوم و در مورد پیش‌بینی شونددگی خودکارآمدی هیجانی توسط بعد مرجعیت از ابعاد ساختار کلاس، می‌توان گفت که ساختار کلاس بر اساس اهداف و ارزش‌های معلم شکل می‌گیرد، اما به چگونگی ادراک دانش‌آموزان از ساختار کلاس بستگی دارد (ایمز، ۱۹۹۲). معلم در کلاس با ایجاد ساختار مشارکتی، تعاملی و مرجعیت‌مدار بر اهمیت یادگیری و تحول ذهنی تأکید می‌کند. پس می‌توان گفت که ارائه و بازخورد مناسب و اثربخش از طرف معلم به دانش‌آموزان، سبب افزایش خودآگاهی دانش‌آموزان می‌شود و توانمندی‌های لازم برای برطرف کردن نقاط ضعف و تقویت نقاط قوت خود را دارند (صمدی، ۱۳۸۷). بر اساس این یافته‌ها، ادارک دانش‌آموزان از جو مشارکتی و مرجعیت‌مدار ساختار کلاس با پیامدهای هیجانی از جمله باور خودکارآمدی زیاد همراه است (ولترز^۳، ۲۰۰۴). این یافته با نتایج ماهر^۴ (۲۰۰۱)، پینتریچ و شانک^۵ (۲۰۰۲)، میلر و بریکمن^۶ (۲۰۰۴)، محسن‌پور، حجازی و کیامنش (۱۳۸۶)، حجازی و نقش (۱۳۸۷) و نیکنام (۱۳۹۰) همسویی دارد.

1. Ramsden & Hubbard
2. Snyder, Stoolmiller & Wilson
۳. Wolters
۴. Maehr
۵. Pintrich & Schunk
۶. Miller & Brickman

اساسی‌ترین سؤال پژوهش به دنبال بررسی امکان «نقش واسطه‌ای ابعاد خودکارآمدی در رابطه‌ی بین الگوهای ارتباطات خانواده و ساختار کلاس با سرزندگی تحصیلی» است. برای تحلیل این سؤال از روش بارون و کنسی (۱۹۸۶) استفاده شد. با وارد کردن متغیر ابعاد خودکارآمدی در معادله‌ی رگرسیون، مقدار ضریب بتای مرجعیت (از ابعاد ساختار کلاس) کاهش یافت و ضرایب ابعاد گفت و شنود (از ابعاد الگوهای ارتباطات خانواده) و جذابیت تکلیف (از ابعاد ساختار کلاس) که در ابتدا معنادار بود، معنادار نشد. این یافته نقش واسطه‌ای کامل متغیر ابعاد خودکارآمدی را میان متغیر گفت و شنود، جذابیت تکلیف و سرزندگی تحصیلی و نقش واسطه‌ای سهمی بین متغیر مرجعیت و سرزندگی تحصیلی را نشان می‌دهد. در این راستا می‌توان به نقش خودکارآمدی بر سرزندگی تحصیلی اشاره کرد. باندورا (۲۰۰۱) در مورد اهمیت و تأثیر باورهای خودکارآمدی معتقد است که هیچ کدام از باورهای شناختی افراد به اندازه‌ی کارآمدی در مدیریت کارکردهای سازگارانه‌ی فردی و در برخورد با مشکلات و شرایط استرس‌زا اساسی نیستند.

در همین راستا شواهد تجربی متعددی نشان داده‌اند که باورهای خودکارآمدی، در پیش‌بینی و تبیین الگوهای رفتاری افراد در بافت‌های مختلف از جمله بافت تحصیلی، موثر می‌باشد (زاژاکووا، لینچ و اسپنشاد، ۲۰۰۵؛ گری، ۲۰۰۶). برای مثال، نتایج برخی از مطالعات تاکید کرده‌اند که در زمینه‌های تحصیلی، بین ۱۱ تا ۱۴ درصد تغییرپذیری نمرات پیشرفت تحصیلی، از طریق باورهای خودکارآمدی تحصیلی تبیین می‌شود (کان و ناتا، ۲۰۰۱).

ماستن (۲۰۰۱) معتقد است که احساس خوداطمینانی و کارآمدی، انگیزه‌ی دانش‌آموزان را برای درگیری با تکالیف رشدی، شرایط نامطلوب موجود و چالش‌های آینده ترغیب می‌کند. دانش‌آموزان با خود-باوری بالا در عملکرد تحصیلی، پرانرژی‌نمایان می‌شوند و باور دارند که می‌توانند بر مشکلات و چالش‌ها غلبه کنند. چنین باوری به توانایی‌های شخصی در برخورد

-
1. Zajacova, Lynch & Espenshade
 2. Gore
 3. Kahn & Nauta

با محرکی‌های استرس‌زای محیطی، با کارکردهای سازگارانه‌ی سرزندگی همراه است. تبیین دیگر بر اساس الگوی شناختی لازاروس^۱ (۱۹۹۹) درباره‌ی استرس قابل بیان است. وی تأکید می‌کند که باورهای فردی مانند باورهای خودکارآمدی در ارزیابی مطالبات محیطی نقش قابل ملاحظه‌ای دارند. لازاروس اشاره می‌کند که افراد مطالبات بیرونی را به صورت «تهدید» یا «چالش» ارزیابی می‌کنند. از این میان شواهد پژوهشی نشان می‌دهد که افراد با باورهای خودکارآمدی بالا، مطالبات را بیشتر به صورت چالشی ارزیابی می‌کنند (چمرس، هو و گارسیا، ۲۰۰۱؛ پنتریچ و دگروت^۲، ۱۹۹۰). وقتی که یک تکلیف به صورت چالش‌انگیز ارزیابی می‌شود، فرد به احتمال زیاد از یک راهبرد مقابله‌ای کارآمد استفاده می‌کند و در مواجهه با موانع احتمالی، برای انجام تکلیف، مقاومت بیشتری از خود نشان می‌دهد. بر این اساس می‌توان گفت دانش‌آموزان دارای خودکارآمدی بالا، مطالبات زندگی تحصیلی خویش را به عنوان چالش و موانعی که باید از آن‌ها بگذرند، ارزیابی می‌کنند. چنین دانش‌آموزانی سعی می‌کنند با تدبیر و تلاش تهدیدها را به فرصت و پله‌های ترقی تبدیل سازند. از این رو از رویارویی با چالش تحصیلی نمی‌ترسند و علی‌رغم بزرگی یا طولانی مدت بودن این چالش‌ها، سعی در برطرف‌سازی یا سازگاری با آن‌ها را دارند و این کار عین سرزندگی تحصیلی است. این تبیین با نتایج تحقیقاتی، پنتریچ و دگروت، ۱۹۹۰؛ بندورا، ۱۹۹۵؛ چمرس، هو و گارسیا، ۲۰۰۱؛ لوزو و مک و اتر^۳، ۲۰۰۱؛ لنت، براون، برینر، پیرا، دیویس، تالرنند و استکاران^۴، ۲۰۰۱؛ بایرس - وینستون و فواد^۵، ۲۰۰۸؛ و شکری، طولابی، غنایی، تقوایی‌نیا، کاکابرابی و فولادوند، ۱۳۹۰، هماهنگی دارد.

در مجموع، نتایج پژوهش حاضر درباره‌ی اثر مستقیم و غیرمستقیم الگوهای ارتباطات خانواده و ساختار کلاس با نقش واسطه‌ای خودکارآمدی بر سرزندگی تحصیلی تأکید می‌کند.

1. Lazarus
2. Chemers, Hu & Garcia
3. Pintrich & DeGroot
4. Luzzo & McWhirter
5. Lent, Brown, Brenner, Chopara, Davis, Talleyrand & Suthakaran
6. Byars- Winston & Fouad

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

منابع

- تجلی، فاطمه و اردلان، الهام (۱۳۸۹). رابطه‌ی ابعاد الگوهای ارتباطی خانواده با خودکارآمدی و سازگاری تحصیلی. *مجله‌ی روان‌شناسی* ۵۳، سال چهاردهم، شماره‌ی ۱، ۶۲-۷۸.
- جوکار، بهرام (۱۳۸۱). بررسی ساختار ارتباطی، باورهای فرد پیرامون، ساختار کلاس، هدف-گرایی و پیامدهای تحصیلی. *پایان‌نامه‌ی دکتری*. دانشگاه شیراز: دانشکده‌ی علوم تربیتی

و روان‌شناسی.

شکری، امید؛ کرمی نوری، رضا؛ فراهانی، محمدنقی و مرادی، علیرضا (۱۳۸۹). آزمون ساختار عاملی و ویژگی‌های روان‌سنجی نسخه‌ی فارسی پرسشنامه‌ی استرس تحصیلی. *مجله‌ی علوم رفتاری*، ۴ (۴)، ۲۷۷-۲۸۳.

کوروش‌نیا، مریم و لطیفیان، مرتضی (۱۳۸۶). بررسی روایی و پایایی ابزار تجدیدنظر شده‌ی الگوهای ارتباطات خانواده. *خانواده‌پژوهی*، ۱۲، ۸۷۵-۸۵۵.

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

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

- Alva, S. A. (1991). Academic invulnerability among Mexican-American students: The importance of protective resources and appraisals. *Hispanic Journal of Behavioral Sciences*, 13, 18-34.
- Ames, C. (1992). Classrooms: Goals, Structures, and Student Motivation. *Journal of Educational Psychology*. 80 (3), 260-267.
- Ames, C & Archer, J. (1988). Achievement Goals in the Classroom: Student Learning Strategies and Motivation Processes. *Journal of Educational Psychology*. 80(3), 260-267.
- Andaman, E. M & Midgley, E, (1997). Changes in achievement goal orientations, perceived academic competence, and grade access the transition to middle-level schools, *Cotemporary Educational Psychology* 22, 269-298.
- Aspinwall, L.G. & Taylor, S.E. (1992) Modeling cognitive adaptation, *Journal of Personality and Social Psychology*, 63, 989-1003.
- Assor, A., Kaplan, H., Kanat-Maymon, Y. & Roth, G. (2005). Directly controlling teacher behaviors as predictors of poor motivation and engagement in girls and boys: The role of anger and anxiety. *Learning and Instruction*, 15(5): 397-413.
- Bandura, A. (1977). *Self-Efficacy: The exercise of control*. New York: Freedom.
- Bandura, A. (2001). *Social cognitive theory: An agentic perspective*. Annual Review of Psychology, 52, 1-26.
- Bandura, A. (1991). Social Cognitive Theory of Self- Regulation. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*. 50, 248-287.

- 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.
- Bandura, B. (1999). *Self-efficacy in Changing Societies*. Cambridge University Press, New York.
- Basol, G. (2010). Validity and reliability of Turkish form of children's self-efficacy scale on Turkish primary school students. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 4082-4086.
- Basol, G. (2010). Validity and reliability of Turkish form of children's self-efficacy scale on Turkish primary school students. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 4082-4086.
- Blackburn, M, (1998). Academic cheating, Unpublished doctor dissertation, University of Oklahoma.
- Bong, M. (2008). Effect of Parent-Child Relationship and Classroom Goal Structure on motivation, Help-Seeking avoid and cheating. *The Journal of Experimental Education*, 76 (2), 191-217.
- Byars- Winston, A., & Fouad, N. (2008). Math/ science social cognitive variables in college student: contributions of contextual factors in predicting goals. *Journal of Career Assessment*, 16 (4), 425-440.
- 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, 71-97.
- Caprara, G.V., Barbaranelli, C., Steca, P, & Malone. P. S (2006). Teachers' self-efficacy beliefs as determinants of job satisfaction and students' academic achievement: A study at the school level. *Journal of School Psychology*, 44, 473-490.
- Catterall, J. S. (1998). Risk and resilience in student transitions to high school. *American Journal of Education*, 106, 302-333.
- Chaffee, S. H., McLeod, J. M. & Atkin, C. K. (1971). Parental influence on adolescent media use. *American Behavioral Scientist*, 14, 323-340.
- Chemers, M. M., Hu, L., & Garcia, B. F. (2001). Academic self-efficacy and first-year college student performance and adjustment. *Journal of Educational Psychology*, 93, 55-64.
- Church, M. A., Elliot, A. J., & Gable, S. L. (2001). Perceptions of classroom environment, achievement goals, and achievement outcomes. *Journal of Educational Psychology*, 93, 43-54.
- Deborah, J., & Gustavo, C. (2004). The differential relations of maternal and paternal support and control to adolescent social competence, self-worth, and sympathy. *Journal of Adolescent Research*, 19, 6, 759-782.
- Deci, E. L & Ryan, R. M. (2000). The What and Why of Goal Pursuits: Human

- needs the Self-Determination of Behavior. *Psychology Inquiry*. 11(4), 227-268.
- Dorman, J & Adams, J. (2004). Associations Between Students Perceptions of Classroom Environment and Academic Efficacy in Australian and British Secondary Schools. *Westminster Studies in Education*. 27 (1), 69-85.
- Eccles, J, S, Midgley, C, Wigfield, A, Buchanan, C, M, Reuman, D, Flanagan, C & MacIver, D, (1993). Development during adolescence: the impact of stage/environment fit on young adolescents' experiences in schools and in families, *American Psychologist*, 48, 90-101.
- Elliott, A. J, (1999). Approach and avoidance motivation and achievement Goals. *Educational psychologist*, 34, 169-189.
- Elwood, T. D., & Schrader, D. C. (1998). Family communication patterns and communication apprehension. *Journal of Social Behavior & personality*, 13, 493-502.
- Feldman, S. S. & Wentzel, K. R. (1990). Relations among family interaction patterns, classroom self-restraint, and academic achievement in preadolescent boys. *Journal of Educational Psychology*, 82(4), 813-819.
- Fitzpatrick, M. A. & Ritchie, L. D. (1994). Communication schemata within the family: Multiple perspective on family interaction. *Human Communication Research*, 20, 275-301.
- Floyd, C. (1996). Achieving despite the odds: A study of resilience among a group of African American high school seniors. *Journal of Negro Education*, 65, 181-189.
- Gerdes, h. & mallin ckord, B. (1994). Emotional, social and academic adjustment of college student: a longitudinal study of retention. *Journal of Counseling & Development*, 72, 281- 288.
- Gonzalez, R., & Padilla, A. M. (1997). The academic resilience of Mexican American high school students. *Hispanic. Journal of Behavioral Sciences*, 19, 301-317.
- Grolnick, J 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.
- Hawley, R.D. (2000). Clinical implications of family resilience. *The American Journal of Family Therapy*, 8, 101-106.
- 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 Disadvantages Children. *Child Development*. 48, 908-916.

- Kahn, J. H., & Nauta, M. M. (2001). Social- cognitive predictors of first-year college persistence: The importance of proximal assessment. *Research in Higher Education, 42*, 633- 652.
- Koerner, A. F. & Crancara, K. E. (2002). The influence conformity orientation on communication patterns in family conversation. *Journal of Family, P. 33-56*.
- Koerner, A. F., & Fitzpatrick, M. A. (2002). Toward a theory of family communication. *Communication Theory, 12*, 70-91.
- Koesten, J. & Anderson, K. (2004). Exploring the influence of family communication patterns, cognitive complexity, and interpersonal competence on adolescent risk behaviors. *Journal of family communication. 4*, 2.99-121.
- Krejcie, R. V. & Morgan, D. W. (1970). Determining sample size for research activities. *Educational and Psychology Measurment, 30*, 607-610.
- Lazarus, R. S. (1999). *Stress and emotion: A new synthesis*. New York: Springer.
- Lent, R. W., Brown, S. D., & Gorge, P. A. (1997). Discriminate and predictive validity of academic self-concept, academic self-efficacy, and mathematics-specific self-efficacy. *Journal of Counseling Psychology, 44*, 307-315.
- Lent, R. W., Brown, S. D., Brenner, B., Chopara, S. B., Davis, T., Talleyrand, R., & Suthakaran, V. (2001). The role of contextual supports and barriers in the choice of math/ science educational options: a test of social cognitive hypotheses. *Journal of Counseling Psychology, 48* (4), 474-483.
- Luzzo, D. A., & McWhirter, E. H. (2001). Sex and ethnic differences in the perception of educational and career- related barriers and levels of coping efficacy. *Journal of Counseling Development, 79* (1), 61- 67.
- Maehr, M. L, (2001). Goal theory is not dead-not yet, any way: A reflection on the special issue, *Educational Psychology Review, 13*, 177-185.
- Markus, H. R. and Kitayama, S. (1991). *Culture and Self: Implication for Cognition, Emotion and Motivation*. *Psychological Review. 98* (2), 224-253.
- Martin, A. J., & Marsh, H. W. (2006). Academic resilience and its psychological and educational correlates: A construct validity approach. *Psychology in the Schools, 43*, 267-282.
- Martin, A. J., & Marsh, H. W. (2008a). Academic buoyancy: Towards an understanding of students' everyday academic resilience. *Journal of School Psychology, 46*, 53-83.
- Martin, A.J. & Marsh, H.W. (2008b) Workplace and academic buoyancy: psychometric assessment and construct validity amongst school personnel

- and students, *Journal of Psychoeducational Assessment*, 26, 168–184.
- Martin, A.J., & Marsh, H.W. (2009). Academic resilience and academic buoyancy: Multidimensional and hierarchical conceptual framing of causes, correlates and cognate constructs. *Oxford Review of Education*, 35(3), 353_370. doi:10.1080/03054980902934639
- Masten, A. S., & Coatsworth, J. D. (1998). The development of competence in favorable and unfavorable environments: Lessons from research on successful children. *American Psychologist*, 53, 205–220.
- McMillan, J. H., & Reed, D. F. (1994). At-risk students and resiliency: Factors contributing to academic success. *Clearing House*, 67, 137–140.
- Meece, J. L., Wigfield, A., & Eccles, J. S. (1990). Predators of math anxiety and its influence on young adolescents' course enrollment intentions and performance in mathematics. *Journal of Educational Psychology*, 82, 60-70.
- Miller, R. B & Brickman, S.A, (2004). A model of future oriented motivation and self-regulation, *Educational Psychology Review*, 16, 9-33.
- Mucherah, W. (2008). Classroom Climate and Students Goal Structure in High-School Biology Classroom in Kenya. *Learning Environ Ros*. 11, 63-81.
- Muris, p. (2001). A Brief Questionnaire for Measuring Self-Efficacy In Youths. *Journal of Psychology and Behavioral Assessment*. 23 (3), 145-149.
- Nassehi . Behnam, V. (1985). Change and the Iranian Family. *Current Anthropology*, 26, 557-562.
- Overstreet, S., & Braun, S. (1999). A preliminary examination of the relationship between exposure to community violence and academic functioning. *School Psychology Quarterly*, 14, 380–396.
- Pettus, K. R. (2006). The relationship of prental monitoring to community college student adjustment and achievement: differences by gender, ethnicity, parental education level, and student residence. Unpublished ph.D. *Thesis*, Carolina University.
- Pintrich, P. R, (1994). Continuities and discontinuities: future directions for research in Educational psychology, *Educational psychologist*, 29, 137-148.
- Pintrich, P. R. & Schunk, D. H. (2002). *Motivation in Education: Theory, Research and Application*. Merrill, Prentice-Hall.
- Pintrich, P. R., & De Groot, E. V. (1990). Motivation and self-regulated learning components of classroom academic performance. *Journal of Educational Psychology*, 82, 33-40.
- Putwain, D. V & Connors, L & Symes, W & Douglas-Osborn. E. (2011). Is academic buoyancy anything more than adaptive coping? *Anxiety, Stress & Coping*. 1-10.

- Rahimi M, Khayyer M (2007). [The relationship between family communication patterns and quality of life in Shiraz high school] *Persian Educational studies and Psychology Ferdowsi university of Mashhad*, 1, 5-25.
- Ramsden, S., & Hubbard, J. (2002). Family expressiveness and parental emotion coaching: Their role in children's emotion regulation and aggression. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 30, 657-667.
- Ritchie, L. D., & Fitzpatrick, M. A. (1990). Family communication patterns: Measuring intrapersonal perceptions of interpersonal relationships. *Communication Research*, 17 (4), 523-544.
- Ryan, R. M. & Grolnick, W. S. (1986). Origins and pawns in the classroom. Self-report and projective assessment of individual difference in children's perceptions. *Journal of Personality and Social Psychology*, 50, 550-558.
- Schneewind K. A. (1995). Impact of family processes on control beliefs. In *Self-Efficacy in Changing Societies* (ed. A. Bandura), pp. 114-148. *University of Cambridge Press: New York*.
- Schunk, D. H. (1990). Goal setting and self-efficacy during self-regulated learning. *Educational Psychology*, 25, 71-86.
- Snyder, J., Stoolmiller, M., & Wilson, M. (2003). Child anger regulation, parental responses to children's anger displays, and early child antisocial behavior. *Social Development*, 12, 335-360.
- Spear, L. P. (2000). The adolescent brain and age related behavioral manifestations. *Neuroscience and Behavioral Reviews*, 24, 417-463.
- Speirs, T. & Martin, A.J. (1999) Depressed mood amongst adolescents: the roles of perceived control and coping style, *Australian Journal of Guidance and Counselling*, 9, 55-76.
- Stoeber, Shawn. (2004). Multiple predictors of college adjustment and academic performance for undergraduates in their first semester. *Dissertation Prepared for The Degree of Doctor of Philosophy, University of North Texas, May*.
- Triandis, C. H., Bontempo, R., Villareal, M. J., Asai, M., & Lucca, N. (1988). Individualism and collectivism: Crosscultural perspectives on self-in-group relationships. *Journal of Personality and Social Psychology*, 54, 323-338.
- Ullrich, M., & Kreppner, K. (1997). *The Quality of Family Communication and Academic Achievement in Early Adolescence*. Poster presented at the biennial Meeting of SRCD. April 3-6, 1997, Washington, DC.
- Voydanoff, P., & Donnelly, B. W. (1999). Risk and protective factors for psychological adjustment and grades among adolescents. *Journal of Family Issues*, 20, 328-349.
- Wayman, J. C. (2002). The utility of educational resilience for studying degree attainment in school dropouts. *Journal of Educational Research*, 95,

167-178.

Wentzel, K.R. (1998). Social Relationships and Motivation in Middle School: The Role of Parents, Teachers and Peers. *Journal of Educational Psychology*, 90, Pp 202-209.

Wolters, C. A., Yu, S. L., & Pintrich, P. R. (1996). The relation between goal orientation and students motivational beliefs and self-regulated learning. *Learning and Individual Differences*, 8, 211-238.

Zajacova, A., Lynch, S. M., & Espenshade, T. J. (2005). Self-efficacy, Stress, and Academic Success in college. *Research in Higher Education*, 46, 6, 678- 706.

Zimmerman, B. J. (1990). Self-Regulated Learning and Academic achievement: An Overview. *Educational Psychology*. 25 (1), 3-17.