

ابعاد خودکارآمدی نوجوانان در گونه‌های مختلف خانواده در مدل بافت‌نگر فرآیند و محتوای خانواده

سمیرا چناری^۱، فریده یوسفی*^۲

تاریخ دریافت: ۱۳۹۳/۰۸/۱۳ تاریخ پذیرش: ۱۳۹۴/۰۲/۱۲

چکیده

هدف از پژوهش حاضر بررسی ابعاد خودکارآمدی (تحصیلی، اجتماعی، هیجانی و خلاق) نوجوانان در گونه‌های مختلف خانواده در مدل بافت‌نگر فرآیند و محتوای خانواده بود. نمونه پژوهش حاضر شامل ۵۹۰ دانش‌آموز پایه اول تا سوم دبیرستان (۲۸۲ پسر و ۳۰۸ دختر) در شهر شیراز بود که به شیوه خوشه‌ای چندمرحله‌ای تصادفی در سال تحصیلی ۹۳-۱۳۹۲ انتخاب شدند. برای جمع‌آوری داده‌ها پرسشنامه ابعاد خودکارآمدی موریس، پرسشنامه خودکارآمدی خلاق کارووسکی و دو مقیاس خودگزارشی فرآیند و محتوای خانواده سامانی مورد استفاده قرار گرفت. به منظور مقایسه گونه‌های مختلف خانواده (سالم، مشکل‌دار محتوایی، مشکل‌دار فرآیندی و ناسالم) از آزمون تحلیل واریانس چندمتغیره (*MANOVA*) استفاده شد. نتایج نشان داد که گونه‌های خانواده اثر معناداری بر خودکارآمدی تحصیلی، خودکارآمدی اجتماعی و خودکارآمدی عاطفی دارند، اما گونه‌های خانواده اثر معناداری بر خودکارآمدی خلاق نوجوانان نشان نداد. همچنین یافته‌ها روشن ساخت که فرزندان خانواده‌های سالم دارای بیشترین میزان خودکارآمدی تحصیلی، اجتماعی و عاطفی هستند. در مقابل، فرزندان خانواده‌های ناسالم دارای کمترین میزان خودکارآمدی تحصیلی و اجتماعی و فرزندان خانواده‌های مشکل‌دار محتوایی کمترین میزان خودکارآمدی هیجانی را دارا هستند.

واژه‌های کلیدی: مدل بافت‌نگر فرآیند و محتوای خانواده، خودکارآمدی تحصیلی، خودکارآمدی اجتماعی، خودکارآمدی عاطفی.

۱- کارشناس ارشد روانشناسی تربیتی دانشگاه شیراز.

۲- دانشیار روانشناسی تربیتی دانشگاه شیراز.

* نویسنده‌ی مسئول مقاله، yousefi@shirazu.ac.ir

مقدمه

انسان در گستره زندگی مسیر پر فراز و نشیبی را طی می‌کند که سرشار از چالش‌ها و فرصت‌ها است. افراد در برخورد با چالش‌ها از توانمندی‌هایشان برای مقاومت در برابر آن‌ها بهره می‌برند (کار، ترجمه شریفی و نجفی‌زند، ۱۳۸۵). بخش قابل‌توجهی از چالش‌های زندگی مربوط به دوران نوجوانی است. زیرا بسیاری از تغییرات بیولوژیکی و روانی - اجتماعی در دوران نسبتاً کوتاه نوجوانی رخ می‌دهد. این تغییرات در سرعت‌های متفاوتی اتفاق می‌افتند، بدین معنا که نوجوانان ممکن است از لحاظ جسمی قادر به انجام رفتارهایی شوند، قبل از آن‌که بتوانند معنا و عواقب چنین رفتارهایی را به طور کامل درک کنند. این عدم تطابق انتقال بیولوژیکی و روانی، همزمان با اثرات قابل توجه جامعه و فرهنگ در شیوه زندگی، نگرش‌ها و انتظارات افراد جوان رخ می‌دهد. به همین جهت پژوهش‌های معاصر از دوران نوجوانی به عنوان دوران دشوار و مشکل‌ساز زندگی یاد کرده‌اند (رابینسون و میلر، ۲۰۱۲). از جمله مولفه‌هایی که می‌تواند نقش مهمی در کسب موفقیت و سازش یافتگی در مواجهه با مسائل این دوران ایفا کند، باورهای خودکارآمدی^۱ فرد هستند. خودکارآمدی، به عنوان باورهای فرد در مورد توانایی‌هایش در سازمان‌دهی و انجام برخی از اعمال برای رسیدن به اهداف مطلوب در شرایط و حوزه‌های خاص، تعریف شده است (بندورا، ۱۹۹۷). خودکارآمدی به احساس عزت نفس و ارزش خود، احساس کفایت و کارایی در برخورد با زندگی اطلاق می‌شود (بندورا، ۲۰۰۱). همچنین بندورا خودکارآمدی را به عنوان یک میانجی مهم در راه‌اندازی، کسب و نگهداری ابراز یک توانایی توصیف کرده است (بندورا، ۲۰۰۷، به نقل از آبوت^۲، ۲۰۱۰). افراد دارای خودکارآمدی بالا معمولاً در چهار حوزه عملکرد یعنی انتخاب اهداف، تلاش و پشتکار، میزان بازبینی یادگیری و عملکرد، واکنش در مقابل شکست و ناکامی عملکرد بهتری از خود نشان می‌دهند (پاجارس، ۱۹۹۶).

خودکارآمدی سازه‌ای چند بعدی است که باید در زمینه‌های مختلف مورد ارزیابی قرار بگیرد. خودکارآمدی اجتماعی، تحصیلی، عاطفی و خلاق از جمله ابعادی هستند که در سال‌های اخیر نظر پژوهشگران را به خود جلب کرده‌اند و پژوهش‌های زیادی را به خود اختصاص داده‌اند. **خودکارآمدی تحصیلی:** خودکارآمدی تحصیلی^۳، به معنای احساس توانمند بودن فرد در فعالیت‌های یادگیری، موضوعات درسی و برآورده کردن انتظارات تحصیلی است (موریس، ۲۰۰۱).

-
1. Self- efficacy beliefs
 2. Abbott
 3. Academic Self- efficacy

خودکارآمدی اجتماعی: خودکارآمدی اجتماعی^۱ یک بعد از خودکارآمدی است که به برآورد شخص در مورد توانایی‌اش برای ایجاد و حفظ روابط بین فردی (هاجدون و مولمان، ۲۰۰۶)؛ قابلیت‌های فرد در برخورد با چالش اجتماعی، احساس توانایی در روابط با همسالان و توانایی اداره کردن ناسازگاری‌های بین فردی اشاره دارد (موریس، ۲۰۰۱).

خودکارآمدی عاطفی: خودکارآمدی عاطفی^۲ یا هیجانی، به صورت باور فرد به توانا بودن در کنترل و مدیریت احساس و عواطف خود در برقراری ارتباط با دیگران و یا در موقعیت‌های اجتماعی تعریف شده است (پول و کوالتر، ۲۰۱۲).

خودکارآمدی خلاق: خودکارآمدی خلاق^۴ عبارت است از باور فرد به اینکه توانایی تولید نتایج خلاق را دارد (تیرنی و فارمر، ۲۰۰۲). در واقع یک شکل از خودارزیابی است که بر تصمیم‌گیری در مورد میزان تلاش و سطح تداوم تعهد، هنگام مواجهه با چالش‌های خلاقانه تاثیر می‌گذارد (بندورا، ۱۹۹۷).

رشد و نمو خودکارآمدی فرآیندی است که به وسیله محیط شکل می‌گیرد (بندورا، ۱۹۹۴). پژوهشگران باور دارند که خانواده، همسالان و مدرسه به عنوان محیط‌های موثر در شکل‌گیری باورهای خودکارآمدی دارای نقش زیادی هستند (بندورا، ۱۹۹۴؛ کیم و مایر، ۲۰۰۰؛ شانک و میس، ۲۰۰۶؛ صمدی و اسدزاده، ۲۰۱۳). اولین محیط طبیعی که بر خودکارآمدی تأثیر می‌گذارد، خانواده است. زیرا خانواده نخستین واحد اجتماعی است که نیازهای کودکان در آن تامین می‌شود. خانواده با پرورش کودک به شیوه‌های مختلف نقش معناداری را در به دست آوردن مهارت‌ها در رویاوی با چالش‌های زندگی ایفا می‌کند (میشرا و شنوال، ۲۰۱۴). کیم و مایر (۲۰۰۰) معتقدند که اگرچه ممکن است از تاثیرات والدین در طول دوره نوجوانی کاسته شود، اما والدین هنوز مهم‌ترین منبع به شمار می‌آیند.

نظریه‌ها و مدل‌های متعددی این نهاد اجتماعی را مورد بررسی قرار داده‌اند. از جمله این چارچوب‌های نظری، نظریه سیستمی^۵، نظریه تبدیلی^۶، نظریه ساختاری-کارکردگرایی^۷، نظریه تعارضی^۸، نظریه تعامل نمادین^۹ و همچنین مدل‌های الگوی ارتباطی خانواده، شیوه‌های

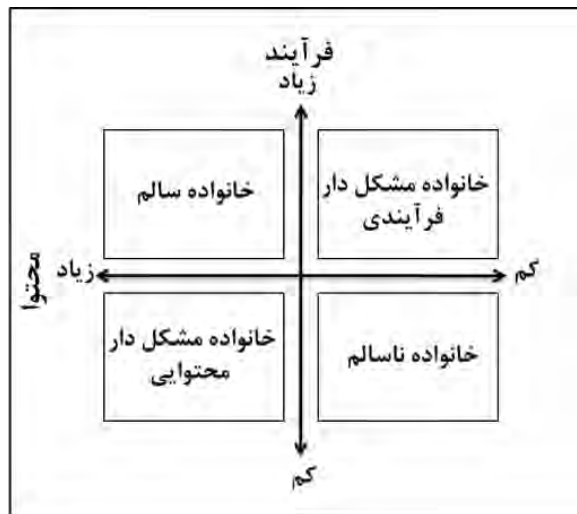
1. Social Self-efficacy
2. Hagedoorn & Molleman
3. Emotional Self-efficacy
4. Creative Self- efficacy
5. Systemic Theory
6. Exchange Theory
7. Structural/Functionalism Theory
8. Conflict Theory
9. Symbolic Interaction Theory

فرزندپروری، انسجام و انعطاف‌پذیری خانواده و مدل بافت‌نگر فرآیند و محتوای خانواده هستند. پایه‌ها و اصول هر یک از این دیدگاه‌ها با یکدیگر متفاوت است و هر یک خانواده را از چشم‌انداز خاصی مورد بررسی قرار داده است.

مدل بافت‌نگر فرآیند و محتوای خانواده^۱، برگرفته از اصول دو نظریه سیستمی و تعارضی است که با با نگاهی جامع، به سه بعد فرآیندهای خانواده، محتوای خانواده و بافت اجتماعی خانواده که در کارایی خانواده‌ها تاثیرگذارند توجه می‌کند (سامانی، ۲۰۱۱). بر پایه این مدل، خانواده یک سیستم پویاست که شامل برخی عناصر (حداقل ۲ نفر) با یک رابطه خاص (که این روابط سیستم خانواده را از سایر سیستم‌ها جدا می‌کند) و تولید خاص در یک بافت مشخص بر اساس یک قرارداد اجتماعی است (سامانی، ۲۰۱۱). بعد فرآیند خانواده اشاره به کنش‌هایی دارد که به خانواده سازمان می‌بخشد و آنها را توانا می‌سازد تا خودشان را با نیازها و موقعیت‌های جدید تنظیم و سازگار کنند. مهارت‌های ارتباطی، فرزندپروری، انعطاف‌پذیری، مهارت تصمیم‌گیری، راهبردهای مقابله، حل مساله، بردباری، رهبری، ابراز خود، جهت‌گیری مذهبی و... تعدادی از این فرآیندها هستند.

بعد دوم یعنی محتوا، شامل همه آن چیزهایی است که واقعیات عینی و کاملاً ملموس زندگی اعضای خانواده را شکل می‌دهد و به نوعی داشته‌ها و نداشته‌های یک خانواده را در بر می‌گیرد. این بعد اشاره به قضاوت اعضای خانواده در مورد سطح کیفی سلامتی‌شان (جسمی و روانی)، شغل، درآمد، حضور یا غیبت اعضاء، سطح تحصیلات، محل اقامت، سرمایه‌گذاری، سن، نژاد، جنسیت، ملیت و... دارد (سامانی، ۲۰۱۰). بعد سوم یعنی بافت اجتماعی خانواده، محیط فرهنگی و اعتقادات سیستم‌هایی که یک خانواده را احاطه کرده است خاطر نشان می‌سازد (سامانی، ۲۰۰۵). همان‌گونه که در شکل یک نشان داده شده است سامانی (۲۰۱۱) بر اساس دو بعد فرآیند و محتوا اقدام به معرفی چهارگونه خانواده می‌نماید:

پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی
پرتال جامع علوم انسانی



شکل ۱: گونه‌های مختلف خانواده در مدل بافت‌نگر فرآیند و محتوای خانواده

خانواده‌های سالم^۱ کارکردهای خوبی برای سازگاری با موقعیت‌های جدید و نظم بخشیدن به توانایی‌های بالقوه‌شان دارند. همچنین آنها از محتوای خوبی همانند شغل، درآمد خوب، سطح بالای تحصیلات، سلامت و... برخوردارند (سامانی، ۲۰۱۱). خانواده‌های ناسالم^۲ کارکرد و ارتباط خوبی برای مدیریت مشکل‌هایشان ندارند. در واقع نقطه آغاز زندگی آنها اشتباه بوده است به این دلیل که آنها هیچ‌گونه مهارت پردازشی برای سازمان‌دادن به زندگی‌شان نداشته و همچنین محتوای کافی برای برآوردن نیازهای اساسی خانواده ندارند (سامانی، ۲۰۱۱). خانواده‌های مشکل‌دار^۳ تنها در یک بعد خوب هستند. یک گروه از این خانواده‌ها با وجود داشتن محتوای خوب (شغل، پول، جذابیت فیزیکی، خانه، ماشین و...)، مهارت کافی برای استفاده از فرآیندهای خانواده را ندارند و گروه دیگر در فرآیندها مهارت عملی داشته اما محتوای کافی برای فرآیندها را ندارند (سامانی، ۲۰۱۱).

پژوهش‌هایی که در زمینه فرآیندهای خانواده انجام شده، نشان دادند که محیط خانواده می‌تواند نقش مهمی در خودکارآمدی نوجوانان داشته باشد. به گونه‌ای که انسجام، پذیرش، مراقبت، استقلال، سازمان‌دهی، کنترل و فعالیت‌های تفریحی فعال در محیط خانواده با احساس خودکارآمدی رابطه معنادار و مثبتی دارند؛ اما کشمکش و ناسازگاری با خودکارآمدی رابطه معنادار

1. Healthy families
2. Unhealthy families
3. Problematic families

و منفی دارد. بدین معنا که محیط خانواده با سطوح پایین ناسازگاری می‌تواند خودکارآمدی نوجوانان را افزایش دهد (میشرا و شنوال، ۲۰۱۴).

یوگوچی^۱ (۲۰۱۳) با پژوهشی که بر روی ۳۵۰ نفر از دانشجویان دختر انجام داد به این نتیجه دست یافت که نزدیکی خانواده، اضطراب فیزیکی اجتماعی و تهدید و اجبار جنسی از عواملی هستند که می‌توانند خودکارآمدی تحصیلی دانشجویان را تحت تأثیر قرار دهند. با این حال، قوی‌ترین رابطه بین نزدیکی خانواده و خودکارآمدی تحصیلی به دست آمد؛ درحالی‌که رابطه بین اضطراب فیزیکی اجتماعی و خودکارآمدی تحصیلی، اجبار جنسی و خودکارآمدی تحصیلی منفی بود.

پژوهش‌هایی که عملکرد خانواده (قدرت خانواد در حل مشکلات، حمایت از یکدیگر در مواقع بحران، تدبیر راه‌هایی برای مشکل، ارزشیابی راه حل‌های بکار گرفته شده، اعتماد متقابل، مسئولیت‌پذیری و ایجاد مقررات) را بر شکل‌گیری خودپنداره و رضایت از تحصیل دانشجویان (دیباچ، ۱۳۸۳)، عملکرد خانواده با احساس امنیت روانی (رجایی، تیموری و حسین‌ساقی، ۱۳۸۷) و شکل‌دهی باور شخص در حل مسائل اجتماعی (لیان و لین، ۲۰۰۷) مورد بررسی قرار دادند، رابطه معناداری را بین این متغیرها یافتند. مطالعات دیگری که در زمینه الگوهای ارتباطی خانواده با خودکارآمدی تحصیلی، اجتماعی و عاطفی (دهقانی‌زاده و حسین‌چاری، ۱۳۹۱؛ نیکنام، ۱۳۹۰)، خودکارآمدی و سازگاری تحصیلی (تجلی و اردلان، ۱۳۸۹)، خلاقیت و احساس شایستگی (حاجی‌زاده، رفاهی، تابع بردبار و حقیقی، ۲۰۱۲) انجام شده، رابطه معناداری را بین این متغیرها به دست آورده‌اند.

همچنین پژوهش‌ها نشان داد فرزندان که از سطوح خودکارآمدی بالایی برخوردارند، در خانواده‌هایی با سبک فرزندپروری مقتدرانه پرورش می‌یابند (لیان‌تام، چونگ، کدیرولو و تینگ‌خو، ۲۰۱۲؛ کشاورز و بهارودین، ۲۰۱۱؛ ترنر، چاندلر و هفر، ۲۰۰۹).

گریت و کرازک (۲۰۰۸) در تحقیقی نشان دادند که انسجام خانواده و تعداد خواهر و برادرها پیش‌بینی‌کننده‌های معناداری برای خودتنظیمی اجتماعی هستند، در صورتی‌که انطباق‌پذیری خانواده، ساعات مراقبت از فرزند در دوره طفولیت، تولد فرزند دیگر و جنسیت پیش‌بینی‌کننده‌های معناداری نبودند. پژوهش‌هایی که به وسیله مک‌کولاف و ویلوقی (۲۰۰۹) و شاه‌مرادی، سواری و پاشا (۲۰۱۳) انجام گرفت نشان داد که مذهب بر خود تنظیمی، خود کنترلی و شادابی تحصیلی نقش معناداری دارد. همچنین مروری بر پژوهش‌هایی که در گذشته انجام گرفته، موید این نکته است که محتوای خانواده بر خودکارآمدی اثر می‌گذارد.

مازور، اسکوتینک و تاباک (۲۰۱۴) در بررسی که به منظور پیش‌بینی خودکارآمدی عمومی به وسیله تغییرات وضعیت اجتماعی - اقتصادی خانواده بر روی کودکان ۱۳ ساله انجام دادند به این

نتایج دست یافتند که افزایش سطح تحصیلات مادر می‌تواند رشد منابعی را که برای سلامت نوجوانان مهم است تحت تاثیر قرار دهد و اینکه سطح تحصیلات مادر در کودکان بزرگتر بیشتر تاثیرگذار است.

انابمیرو، اومارایی، سویینگی و راسیجی^۱ (۲۰۱۳) در پژوهشی که بر روی ۴۰۰ دانش‌آموز دوره راهنمایی در ایالت لاگوس انجام دادند به این نتیجه دست یافتند که عادات مطالعه، آرمان‌های شغلی و مشارکت و درگیری پدر و مادر اثر قابل توجهی بر خودکارآمدی تحصیلی دانش‌آموزان دارد به گونه‌ای که ترکیب متغیرهای مستقل، ۵۲٪ از خودکارآمدی تحصیلی دانش‌آموزان را برآورد می‌کند. کارارسلان (۲۰۱۱) در پژوهشی به بررسی باورهای خودکارآمدی دانش‌آموزان مقطع ابتدایی در رابطه با درس علوم با توجه به نقش جنسیت، سطح کلاس و وضعیت اقتصادی-اجتماعی پرداخت. او به این نتایج دست یافت که تفاوت معناداری در سطح کلاس و جنسیت وجود ندارد، اما رابطه مثبتی بین تعداد کتاب‌های موجود در خانه و فراوانی خرید روزانه یک روزنامه و درآمد به عنوان شاخص‌هایی از وضعیت اقتصادی-اجتماعی و خودکارآمدی به دست آمد.

پارسی سیرت و همکاران (۲۰۱۳) در پژوهشی که به بررسی وضعیت اقتصادی-اجتماعی خانواده بر خلاقیت ۵۴۶ دانش‌آموز دوره دبیرستان در شهر تهران پرداختند، همبستگی معنادار مثبتی بین وضعیت اقتصادی و تحصیلات والدین با خلاقیت دانش‌آموزان به دست آوردند که در این میان تحصیلات مادر اهمیت بیشتری در افزایش خلاقیت نوجوانان داشت.

حسین چاری و کیانی (۱۳۸۷) در بررسی که به نقش تحصیلات پدر و مادر، شغل پدر و مادر و شمار خواهران و برادران با خودکارآمدی ادراک شده در تعاملات اجتماعی و همچنین رابطه پیشرفت تحصیلی و خودکارآمدی اجتماعی دانش‌آموزان پرداخته بودند، بیان کردند که شغل پدر و شمار خواهران و برادران با خودکارآمدی ادراک شده در تعامل اجتماعی همسالان رابطه مستقیم دارد، اما پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان، میزان تحصیلات پدر و مادر و متغیر جنسیت و خودکارآمدی ادراک شده در تعاملات اجتماعی با همسالان در ارتباط نیستند.

همچنین در زمینه بافت اجتماعی و خودکارآمدی می‌توان گفت که خودکارآمدی می‌تواند معنای متفاوتی میان فرهنگ‌های مختلف داشته باشد. برای مثال شولز، دونا، سود، شوارزر (۲۰۰۲) یک مقیاس روان‌سنجی را که شامل ملاک‌هایی از مقیاس خودکارآمدی عمومی بود در ۲۵ کشور که شرکت‌کننده‌های آنها از ۱۹ تا ۱۲۰ نفر متغیر بود، مورد مقایسه قرار دادند. نتایج نشان داد که شرکت‌کننده‌هایی که از جوامع جمع‌گرا بودند، همچون فرهنگ‌های آسیایی به طور معناداری خودکارآمدی عمومی پایین‌تری نسبت به فرهنگ‌های فردگرا داشتند. همچنین در زمینه

1. Onabamiro, Omoruyi, Soyingsbe & Rosiji

خودکارآمدی تحصیلی فرهنگ‌ها می‌توانند متفاوت باشند. برای مثال کیم و پارک (۲۰۰۶) اظهار داشتند که دانش‌آموزان ایالات متحده ادراک بالایی از توانایی خود دارند اگرچه در درس ریاضی و علوم ضعیف بوده‌اند و برعکس، دانش‌آموزان آسیای شرقی که در آن تاکید بر جمع‌گرایی می‌شود، تمایل داشتند که اطمینان تحصیلی پایین‌تری نسبت به جوامع فردگرا داشته باشند.

یی^۱ (۲۰۰۸) در پژوهش خود که از مدل جدیدی به نام مدل هرم فرهنگی خلاقیت^۲ برای برآورد رابطه بین فرهنگ و خودکارآمدی و ابراز خلاقیت هنرمندانه یا عمومی در دانش‌آموزان مقطع پیش دبستانی، راهنمایی و دبیرستان دو کشور چین و آلمان استفاده کرد. نتایج پژوهش نشان داد که اولاً تفاوت فرهنگی بین دو کشور چین و آلمان وجود دارد و این تفاوت می‌تواند اثر معناداری بر خلاقیت دانش‌آموزان داشته باشد. زیرا میزان خلاقیت هنرمندانه دانش‌آموزان آلمانی به طور معناداری بیشتر از دانش‌آموزان چینی بود. ثانیاً او تفاوت معناداری را بین کارآمدی فرهنگی میان سفیدپوستان آلمانی، آسیایی - آلمانی‌ها، چینی‌های محصل در خارج از کشور و چینی‌های بومی به دست آورد. با این حال تفاوت‌های فرهنگی و دو زبانه بودن در خودکارآمدی عمومی و خودکارآمدی خلاق شرکت‌کنندگان چینی و آلمانی مشاهده نشد.

بنابراین با توجه به اهمیت فرآیندها، محتوا و بافت اجتماعی خانواده در ابعاد خودکارآمدی فرزندان و همچنین افول باورهای شایستگی نوجوانان هنگام انتقال به دوره راهنمایی و دبیرستان (جاکوبس، لانزا، ازگود، اکلز و ویگفیلد، ۲۰۰۲؛ اکلز، ویگفیلد و شیفل، ۱۹۹۸) و نقش با اهمیت باورهای خودکارآمدی در عملکردهای مدرسه، دوستی‌ها، روابط اجتماعی، انتخاب‌های شغلی و ... نوجوانان، شناسایی و غنی‌سازی محیط‌هایی که بر ایجاد این باور تاثیرگذار هستند از اهمیت به سزایی برخوردار است. از این رو هدف از پژوهش حاضر بررسی تفاوت ابعاد خودکارآمدی (تحصیلی، اجتماعی، عاطفی و خلاق) نوجوانان در گونه‌های مختلف خانواده بر اساس مدل بافت‌نگر فرآیند و محتوای خانواده که مدلی بومی برای خانواده‌های ایرانی است، تعیین گردید. در راستای هدف پژوهش این سوال مطرح گردید که آیا میزان خودکارآمدی (تحصیلی، اجتماعی، عاطفی و خلاق) نوجوانان در چهار نوع خانواده (سالم، ناسالم، مشکل دار فرآیندی و مشکل دار محتوایی) با یکدیگر متفاوت است؟

1. Yi

2. Cultural Pyramid Model of Creativity

روش

پژوهش حاضر از نوع پیمایشی است که در آن ابعاد خودکارآمدی نوجوانان به عنوان متغیر وابسته و گونه‌های مختلف خانواده در مدل بافت‌نگر فرآیند و محتوای خانواده به عنوان متغیر مستقل مورد بررسی قرار گرفته‌اند.

جامعه آماری، مشارکت‌کنندگان و روش انتخاب آنها

جامعه آماری این پژوهش کلیه دانش‌آموزان دختر و پسر کلاس‌های اول، دوم و سوم دبیرستان نواحی چهارگانه شهر شیراز در نظر گرفته شده است که در سال تحصیلی ۹۳-۱۳۹۲ در شهرستان شیراز مشغول به تحصیل بودند. در این پژوهش به منظور انتخاب آزمودنی‌ها از روش نمونه‌گیری خوشه‌ای چند مرحله‌ای تصادفی استفاده گردید. به این ترتیب که از فهرست مدارس مقطع متوسطه هر یک از نواحی چهارگانه آموزش و پرورش شیراز، یک دبیرستان دخترانه و یک دبیرستان پسرانه به طور تصادفی انتخاب (جمعا ۸ مدرسه) و از هر دبیرستان ۳ کلاس در پایه‌های اول، دوم و سوم (جمعا ۲۴ کلاس) به طور تصادفی انتخاب شدند و سپس پرسشنامه‌ها بر روی کلیه دانش‌آموزان حاضر در کلاس‌های منتخب اجرا گردید. تعداد شرکت‌کنندگان پژوهش در مجموع ۶۵۰ نفر بود که پس از کنار گذاشتن پرسشنامه‌های مخدوش، تعداد آنها به ۵۹۰ نفر تقلیل یافت. بر این اساس ۲۸۲ پسر (۴۷/۸ درصد) و ۳۰۸ دختر (۵۲/۲ درصد) در تحقیق شرکت داشتند. جدول یک فراوانی و درصد شرکت‌کنندگان را بر حسب جنسیت و پایه تحصیلی آنها نشان می‌دهد.

جدول ۱: توزیع فراوانی شرکت‌کنندگان بر حسب جنسیت و پایه تحصیلی آنها

گروه	تعداد	درصد	پایه تحصیلی	تعداد	درصد
پسران	۲۸۲	۴۷/۸۰	اول	۹۲	۳۲/۶
			دوم	۱۰۱	۳۵/۸
			سوم	۸۹	۳۱/۶
دختران	۳۰۸	۵۲/۲۰	اول	۱۰۴	۳۳/۸
			دوم	۱۰۷	۳۴/۷
			سوم	۹۷	۳۱/۵
مجموع	۵۹۰	۱۰۰			

ابزار سنجش

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

۱- پرسشنامه ابعاد خودکارآمدی: پرسشنامه خودکارآمدی^۱ را موريس در سال ۲۰۰۱ به منظور بررسی خودکارآمدی کودکان و نوجوانان طراحی کرد. این پرسشنامه ۲۴ گویه دارد که سه بعد خودکارآمدی (تحصیلی، اجتماعی و عاطفی) را می‌سنجد و هر بعد شامل ۸ گویه است. پاسخ‌ها در این پرسشنامه بر اساس مقیاس ۵ درجه‌ای از نوع لیکرت (از ۱= خیلی کم تا ۵= خیلی زیاد) محاسبه می‌شوند. روایی پرسشنامه توسط موريس (۲۰۰۱) با استفاده از روش تحلیل عاملی به روش تحلیل مولفه‌های اصلی با چرخش متعامد و نیز همبستگی هر بعد با نمره کل محاسبه و مورد تایید قرار گرفته است. همچنین وی پایایی این ابزار را با استفاده از ضریب آلفای کرونباخ برای خودکارآمدی کل، و انواع خودکارآمدی‌ها از ۰/۸۵ تا ۰/۸۸ گزارش کرد. دهقانی‌زاده و حسین‌چاری (۱۳۹۱) در پژوهش خود از این مقیاس استفاده کرده‌اند و روایی آن را با استفاده از روش همبستگی هر گویه با ابعاد محاسبه کردند که ضرایب آنها بدین قرار است: بعد خودکارآمدی تحصیلی بین ۰/۵۱ تا ۰/۶۱؛ بعد خودکارآمدی اجتماعی بین ۰/۴۹ تا ۰/۶۰ و بعد خودکارآمدی عاطفی بین ۰/۴۵ تا ۰/۶۹. برای تعیین پایایی ابزار هم از روش آلفا کرونباخ استفاده شده که میزان آنها در هر بعد بدین قرار است: بعد خودکارآمدی تحصیلی ۰/۷۰؛ بعد اجتماعی ۰/۶۹ و هیجانی ۰/۷۴.

در پژوهش حاضر جهت تعیین روایی از روش همبستگی هر بعد با نمره کل مقیاس استفاده شد که برای خودکارآمدی تحصیلی ضریب ۰/۶۹، خودکارآمدی اجتماعی ۰/۷۶ و خودکارآمدی عاطفی ضریب ۰/۷۸ به دست آمد. همچنین به منظور محاسبه پایایی این مقیاس، از روش آلفای کرونباخ استفاده شد که نتایج برای ابعاد خودکارآمدی تحصیلی، اجتماعی، عاطفی و خودکارآمدی کل به ترتیب بدین قرارند: ۰/۷۹، ۰/۷۶، ۰/۷۴ و ۰/۸۴.

۲- پرسشنامه خودکارآمدی خلاق: این مقیاس توسط کارووسکی^۲ (۲۰۱۰) ساخته شده است که تک عاملی بوده و دارای ۵ گویه است. نمره‌گذاری گویه‌های این پرسش‌نامه دارای طیف ۱ (کاملاً مخالفم) تا ۵ (کاملاً موافقم) است. حداقل نمره این پرسش‌نامه ۵ و حداکثر نمره ۲۵ است. کارووسکی (۲۰۱۰) پایایی این مقیاس را با استفاده از روش بازآزمایی با فاصله زمانی ۸ ماه محاسبه کرد و ضریب ۰/۴۸ را گزارش نمود. روایی این مقیاس از طریق محاسبه همبستگی نمره تک تک سوالات با نمره کل مقیاس بررسی گردیده که نتایج حاکی از روایی مطلوب آن بوده است.

1. Self-Efficacy for Children (SEQ-C)

2. Karwowski

در ایران، شمسی (۱۳۹۱) این مقیاس را ترجمه کرده و در پژوهش خود مورد استفاده قرار داده است. او پایایی را با استفاده از روش آلفای کرونباخ محاسبه کرده و ضریب ۰/۷۶ را گزارش نموده است. علاوه بر این، روایی این آزمون را از طریق محاسبه همبستگی نمره تک‌تک سوالات با نمره کل آزمون مورد بررسی قرار داده است که دامنه ضرایب از ۰/۶۸ تا ۰/۷۴ بوده و همه ضرایب در سطح $P < ۰/۰۰۱$ معنادار بوده است.

در پژوهش حاضر محاسبه آلفای کرونباخ برای بررسی پایایی مقیاس صورت گرفت و ضریب ۰/۸۶ به دست آمد که حاکی از پایایی مطلوب این مقیاس است. همچنین روایی این پرسشنامه با استفاده از روش همبستگی نمره هر گویه با نمره کل مقیاس محاسبه شد که دامنه ضرایب بین ۰/۷۸ تا ۰/۸۱ قرار داشت و همه ضرایب در سطح $P < ۰/۰۰۱$ معنادار بودند.

۳- **مقیاس خودگزارشی فرآیند خانواده**: این مقیاس توسط سامانی (۱۳۸۷، ۲۰۰۸) بر پایه الگوی نظری فرآیند و محتوای خانواده ساخته شد و دارای ۴۳ سوال مدرج پنج نمره‌ای از نوع طیف لیکرت (از کاملاً موافق=۵ تا کاملاً مخالف=۱) است. این مقیاس، پنج حیطه: ۱- تصمیم‌گیری و حل مساله، ۲- مهارت مقابله، ۳- انسجام و احترام متقابل، ۴- مهارت ارتباطی و ۵- باورهای مذهبی خانواده را در بر می‌گیرد که به منظور ارزیابی از میزان توانمندی خانواده در کنش‌های خانوادگی طراحی شده است.

سامانی (۱۳۸۷) پایایی این مقیاس را با استفاده از دو روش آلفای کرونباخ و روش بازآزمایی محاسبه کرد. او ضریب آلفا را در دامنه‌ای از ۰/۸۱ تا ۰/۸۹، و ضریب بازآزمایی (با فاصله زمانی ۲ تا ۳ هفته) را در دامنه‌ای از ۰/۷۱ تا ۰/۸۷ به دست آورد. جعفری (۱۳۸۸) نیز در مطالعه خود ضریب آلفا کرونباخ این مقیاس را بین ۰/۶۲ تا ۰/۹۱ به دست آورد. روایی این مقیاس هم از طریق همبستگی عوامل فرآیندهای خانواده با نمره کل ارزیابی گردیده است که ضرایبی از ۰/۴۹ تا ۰/۷۹ به دست داده است (سامانی، ۱۳۸۷).

در پژوهش حاضر به منظور بررسی پایایی از روش آلفای کرونباخ استفاده شده است که نتایج (بعد از حذف سوال ۳ از خرده مقیاس مهارت ارتباطی) برای خرده مقیاس‌های تصمیم‌گیری و حل مساله ۰/۸۸، مهارت مقابله ۰/۸۴، انسجام و احترام متقابل ۰/۹۰، مهارت ارتباطی ۰/۷۵ و خرده مقیاس مذهب ۰/۹۰ به دست آمد. همچنین در این پژوهش جهت تعیین روایی از محاسبه ضریب همبستگی هر گویه با نمره بعد مربوط به خود استفاده شده است که دامنه ضرایب همبستگی برای خرده مقیاس تصمیم‌گیری و حل مساله ۰/۶۰ تا ۰/۷۹، مهارت مقابله ۰/۵۰ تا ۰/۷۴، انسجام و

1. Self-report Family Process Scale (SFPS)

احترام متقابل ۰/۶۶ تا ۰/۸۳، مهارت ارتباطی ۰/۶۶ تا ۰/۷۴ و خرده مقیاس باور مذهبی ۰/۷۲ تا ۰/۸۵ محاسبه شد.

۴- **مقیاس خودگزارشی محتوای خانواده**: این مقیاس توسط سامانی (۲۰۰۸) بر پایه مدل فرآیند و محتوای خانواده طراحی شده است. مطابق با مطالعه سامانی و صادق‌زاده (۲۰۱۰) این پرسشنامه دارای ۳۸ سوال مدرج پنج نمره‌ای از نوع لیکرت (از کاملا موافق = ۵ تا کاملا مخالف = ۱) است که هفت عامل: ۱- شغل و تحصیلات، ۲- زمان با هم بودن، ۳- منابع مالی، ۴- ظاهر بدنی و منزلت اجتماعی، ۵- سلامت جسمی و روانی، ۶- فضای زندگی، و ۷- تسهیلات آموزشی را مورد ارزیابی قرار می‌دهد. سامانی (۲۰۰۸) به منظور تعیین پایایی مقیاس محتوای خانواده دو روش محاسبه آلفا کرونباخ و روش بازآزمایی را به کار گرفت. ضریب آلفا برای ۷ عامل مذکور در دامنه‌ای از ۰/۷۶ تا ۰/۸۸ و ضریب پایایی این عوامل به شیوه بازآزمایی در دامنه‌ای از ۰/۷۲ تا ۰/۸۳ گزارش شده است. روایی این مقیاس نیز توسط سامانی (۲۰۰۸) و سامانی و صادق‌زاده (۲۰۱۰) با استفاده از روش تحلیل عامل مورد بررسی و تایید قرار گرفته است.

در پژوهش حاضر به منظور بررسی پایایی از روش آلفای کرونباخ استفاده شده است که نتایج برای هر خرده مقیاس به ترتیب عبارتند از: ۰/۷۹، ۰/۸۳، ۰/۷۹، ۰/۷۴، ۰/۸۱، ۰/۶۵ و ۰/۶۲. روایی مقیاس محتوای خانواده با استفاده از ضریب همبستگی هر گویه با نمره بعد مربوط به خود محاسبه گردید که دامنه ضرایب همبستگی برای هر خرده مقیاس به قرار زیر هستند:

عوامل شغل و تحصیلات ۰/۴۶ تا ۰/۷۷، زمان برای باهم بودن ۰/۵۶ تا ۰/۸۰، منابع مالی، ۰/۵۵ تا ۰/۸۵، ظاهر بدنی و منزلت اجتماعی ۰/۵۳ تا ۰/۷۲، سلامت جسمی و روانی ۰/۶۹ تا ۰/۸۰، فضای زندگی ۰/۴۶ تا ۰/۷۵ و تسهیلات تحصیلی ۰/۸۴ و ۰/۸۷.

روش اجرا

در پژوهش حاضر با مراجعه مستقیم به دبیرستان‌های مورد مطالعه نسبت به اجرای پرسشنامه‌ها با ترتیب تصادفی و گردآوری اطلاعات اقدام گردید. پس از بیان هدف پژوهش به نمونه مورد مطالعه و جلب اعتماد آنان نسبت به اینکه اطلاعات صرفاً جنبه‌ی پژوهش داشته و نتایج محفوظ خواهد ماند، توضیحات لازم در مورد نحوه تکمیل پرسشنامه‌ها ارائه شد و پرسشنامه‌های تکمیل شده جمع‌آوری گردیدند.

یافته‌ها

میانگین و انحراف معیار نمرات ابعاد خودکارآمدی در گونه‌های مختلف خانواده در جدول ۲ ارائه شده است.

جدول ۲: میانگین و انحراف معیار ابعاد خودکارآمدی در گونه‌های مختلف خانواده

ابعاد خودکارآمدی		هیجانی		اجتماعی		تحصیلی		گونه‌های خانواده
خلاق								
<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	
۴/۸۲	۱۷/۴۹	۵/۸۴	۲۴/۵۱	۵/۵۴	۲۸/۵۵	۵/۴۶	۲۵/۹۳	سالم
۴/۲۳	۱۶/۷۳	۵/۷۰	۲۱/۳۳	۶/۶۴	۲۵/۱۴	۷/۲۰	۱۸/۴۶	ناسالم
۵/۴۰	۱۵/۸۴	۷/۰۹	۲۰/۸۰	۷/۹۴	۲۶/۰۹	۵/۳۱	۲۳/۳۱	مشکل‌دار محتوایی
۵/۸۱	۱۶/۸۵	۵/۹۲	۲۲/۱۸	۵/۴۰	۲۶/۲۹	۵/۳۴	۲۳/۲۳	مشکل‌دار فرآیندی

به منظور بررسی گونه‌های مختلف خانواده در مقیاس‌های ابعاد خودکارآمدی از آزمون تحلیل واریانس چندمتغیری^۱ (*MANOVA*) استفاده شد. اما قبل از آن ابتدا مفروضه‌های آزمون تحلیل واریانس چندمتغیری مورد بررسی قرار گرفتند. در این راستا، آزمون ام باکس^۲ ($p < 0/0001$) که همگنی کواریانس را نشان می‌دهد معنادار شد، بدین معنا که ماتریس‌های واریانس-کواریانس ابعاد خودکارآمدی در میان گونه‌های مختلف خانواده نابرابر بودند. در نتیجه برای ارزیابی اثر چندمتغیری، استفاده از اثر پیلایی ضرورت یافت. همچنین آزمون کرویت بارتل از لحاظ آماری معنادار شد (مجذور کای تقریبی = $316/63$ و $P < 0/0001$) که نشان‌دهنده همبستگی کافی بین ابعاد خودکارآمدی است. به طور کلی برای بررسی توزیع طبیعی متغیر وابسته از نمودار *P-P* استفاده شد. نتایج برای هر متغیر وابسته نشان داد که نقاط داده‌ها به نیمساز ربع اول نزدیک و موازی با آن هستند. بدین ترتیب می‌توان نتیجه گرفت که مفروضه طبیعی بودن توزیع متغیر وابسته برقرار است. بنابراین مفروضه‌های مورد نیاز برای انجام تحلیل واریانس چندمتغیری تامین گردید.

همان‌گونه که در جدول ۳ مشاهده می‌شود، نتایج چهار آزمون اثر پیلایی، لامبدای ویلکز، ردیابی هاتلینگ و بزرگترین ریشه روی در سطح $p = 0/0001$ معنادار هستند. این امر نشان‌دهنده این است که بین گونه‌های مختلف خانواده از نظر ابعاد خودکارآمدی تفاوت معنادار وجود دارد. نتیجه حاصل از کاربست اثر پیلایی ($p = 0/0001$) ($F(1755, 12) = 7/76$) نیز نشان داد که متغیر وابسته به طور معناداری از گونه‌های مختلف خانواده تاثیر می‌پذیرد.

1. Multivariate Analysis of Variance (MANOVA)

2. Box M

جدول ۳: نتایج آزمون تحلیل واریانس چند متغیری

آزمون‌ها	F	df ₁	df ₂	P
اثر پیلایی	۷/۷۶	۱۲	۱۷۵۵	۰/۰۰۰۱
لامبدای ویلکز	۸/۰۸	۱۲	۱۵۴۳	۰/۰۰۰۱
اثر هاتلینگ	۸/۳۵	۱۲	۱۷۴۵	۰/۰۰۰۱
بزرگترین ریشه روی	۲۲/۶۴	۴	۵۸۵	۰/۰۰۰۱

در ادامه، از تحلیل واریانس یک‌راهه (در متن مانووا) برای بررسی تاثیر گونه‌های مختلف خانواده بر هر یک از متغیرهای وابسته استفاده گردید. قبل از به کارگیری این آزمون، مفروضه همگنی واریانس‌ها از طریق آزمون لئون مورد بررسی قرار گرفت که مقدار این آزمون تنها برای متغیر خودکارآمدی تحصیلی از نظر آماری معنادار شد که نابرابری واریانس گروه‌ها را در این متغیر وابسته نمایان می‌سازد.

۱- خودکارآمدی تحصیلی

جدول ۴: نتایج تحلیل واریانس یک‌طرفه در متن مانووا برای متغیر خودکارآمدی تحصیلی

منابع واریانس	SS	df	MS	F	p	مجذور اتا
خودکارآمدی تحصیلی	۲۳۰۰/۵۳	۳	۷۶۶/۸۵	۲۴/۸۸	۰/۰۰۰۱	۰/۱۱
خطا	۱۸۰۶۱/۹۹	۵۸۶	۳۰/۸۳			
کل	۲۰۳۶۲/۵۱	۵۸۹				

همان‌گونه که در جدول ۴ مشاهده می‌شود، بین گونه‌های مختلف خانواده از نظر بعد خودکارآمدی تحصیلی تفاوت معناداری وجود دارد ($p=0/0001$) $(F(586,3)=24/88)$. به جهت معناداری آزمون لئون و عدم برقراری مفروضه همگنی واریانس‌ها از آزمون تعقیبی گیمز-هاول برای مقایسه جفت میانگین‌ها در خودکارآمدی تحصیلی استفاده شد. نتایج نشان داد که از نظر این بعد از خودکارآمدی بین خانواده‌های سالم با خانواده‌های ناسالم، مشکل‌دار فرآیندی و مشکل‌دار محتوایی تفاوت معناداری وجود دارد. با مراجعه به جدول ۱ مشاهده می‌شود که خانواده سالم در بین گونه‌های مختلف خانواده دارای بیشترین میانگین (۲۵/۹۳) و خانواده ناسالم دارای کمترین میانگین (۱۸/۴۶) هستند. لازم به ذکر است که در بعد خودکارآمدی تحصیلی بین خانواده مشکل‌دار محتوایی و مشکل‌دار فرآیندی با یکدیگر تفاوت معناداری یافت نشد.

۲- خودکارآمدی اجتماعی

جدول ۵: نتایج تحلیل واریانس یک طرفه در متن مانووا برای متغیر خودکارآمدی اجتماعی

منابع واریانس	SS	df	MS	F	p	مجذور اتا
خودکارآمدی اجتماعی	۷۷۶/۸۹	۳	۲۵۸/۹۷	۷/۶۲	۰/۰۰۰۱	۰/۰۴
خطا	۱۹۸۹۴/۵۴	۵۸۶	۳۳/۹۶			
کل	۲۰۶۷۱/۴۲	۵۸۹				

نتایج جدول ۵ نشان می‌دهد که بین گونه‌های مختلف خانواده از نظر بعد خودکارآمدی اجتماعی تفاوت معناداری وجود دارد ($p=0/0001$) ($F(3, 586) = 7/62$). همچنین برای مقایسه جفت میانگین‌ها در بعد خودکارآمدی اجتماعی از آزمون تعقیبی شفه (به جهت برقراری مفروضه همگنی واریانس‌ها) استفاده شد. نتایج نشان داد از نظر بعد خودکارآمدی اجتماعی بین خانواده‌های سالم با خانواده‌های ناسالم و مشکل‌دار فرآیندی و مشکل‌دار محتوایی تفاوت معناداری وجود دارد. با مراجعه به جدول ۱ مشاهده می‌شود که از نظر این بعد خانواده سالم دارای بیشترین میانگین (۲۸/۵۵) و خانواده ناسالم دارای کمترین میانگین (۲۵/۱۴) است. اما تفاوت معناداری بین دیگر خانواده‌ها در این بعد از خودکارآمدی مشاهده نگردید.

۳- خودکارآمدی عاطفی

جدول ۶: نتایج تحلیل واریانس یک طرفه در متن مانووا برای متغیر خودکارآمدی عاطفی

منابع واریانس	SS	df	MS	F	p	مجذور اتا
خودکارآمدی عاطفی	۱۰۴۱/۱۲	۳	۳۴۷/۰۴	۹/۸۱	۰/۰۰۰۱	۰/۰۵
خطا	۲۰۷۱۴/۲۵	۵۸۶	۳۵/۳۵			
کل	۲۱۷۵۵/۳۶	۵۸۹				

همانگونه که در جدول ۶ قابل مشاهده است، نتایج تحلیل واریانس یک طرفه متغیر خودکارآمدی عاطفی نشان می‌دهد که بین گونه‌های مختلف خانواده از نظر این بعد تفاوت معناداری وجود دارد ($p=0/0001$) ($F(3, 586) = 9/81$). به منظور تعیین محل اختلاف، از آزمون تعقیبی شفه به جهت برقراری مفروضه همگنی واریانس‌ها استفاده شد. نتایج نشان داد که از نظر خودکارآمدی عاطفی، خانواده سالم با سه نوع خانواده ناسالم، مشکل‌دار فرآیندی و محتوایی تفاوت معناداری دارد. در این

میان، میانگین خانواده سالم (۲۴/۵۱)، از میانگین خانواده‌های مشکل‌دار فرآیندی (۲۲/۱۸)، خانواده‌های ناسالم (۲۱/۳۳) و خانواده‌های مشکل‌دار محتوایی (۲۰/۸۰) به نحو معناداری بالاتر است. لازم به ذکر است که بین دیگر گونه‌های خانواده تفاوت معناداری یافت نشد.

۴- خودکارآمدی خلاق

جدول ۷: نتایج تحلیل واریانس یک طرفه در متن مانووا برای متغیر خودکارآمدی خلاق

منابع واریانس	SS	df	MS	F	p	مجذور اتا
خودکارآمدی خلاق	۱۴۱/۵۸	۳	۴۷/۲۰	۱/۵۹	۰/۱۳	۰/۰۱
خطا	۱۴۲۵۰/۷۷	۵۸۶	۲۴/۳۲			
کل	۱۴۳۹۲/۳۵	۵۸۹				

جدول ۷ نشان می‌دهد که بین گونه‌های مختلف خانواده از نظر خودکارآمدی خلاق تفاوت معناداری وجود ندارد ($p=0/13$) $(F(3, 586)=1/59)$.

بحث و نتیجه‌گیری

هدف از انجام این پژوهش، بررسی تفاوت ابعاد خودکارآمدی نوجوانان در گونه‌های مختلف خانواده در مدل بافت‌نگر فرآیند و محتوای خانواده بوده است. نتایج به دست آمده نشان داد که بین انواع خانواده‌های سالم، ناسالم، مشکل‌دار فرآیندی و مشکل‌دار محتوایی از لحاظ سه بعد خودکارآمدی تحصیلی، اجتماعی و عاطفی تفاوت معنادار وجود دارد. یعنی محیط خانواده با سطوح متفاوتی از فرآیند و محتوا، عاملی تاثیرگذار بر این سه بعد از خودکارآمدی نوجوانان است. اما بین گونه‌های مختلف خانواده از لحاظ خودکارآمدی خلاق تفاوت معناداری مشاهده نگردید.

بر اساس یافته‌های پژوهش، رابطه معناداری بین خودکارآمدی تحصیلی و گونه‌های مختلف خانواده بدست آمد. مطابق مدل فرآیند و محتوای خانواده (سامانی، ۲۰۱۱)، خانواده‌های سالم از مهارت‌های ارتباطی و انسجام عاطفی بالاتری در مقایسه با خانواده‌های غیرسالم برخوردار هستند. این قابلیت در میان اعضای خانواده سالم موجب می‌گردد تا اطلاعات بیشتری در میان اعضای خانواده در جهت امور تحصیلی و مشکلات تحصیلی فرزندان مبادله گردد. همچنین به جهت آنکه خانواده‌های سالم از قابلیت مناسبی در راهبردهای مقابله و حل مسئله برخوردار هستند، در رویارویی با مشکلات مربوط با امور تحصیلی فرزندان تصمیمات مناسب‌تری را اتخاذ می‌کنند. وجود این فرآیندها در کنار برخورداری از محتوای مناسب برا تأمین نیازهای تحصیلی، باعث می‌گردد که نوجوانان در مواجهه با

چالش‌های تحصیلی و یادگیری خودباوری بیشتری داشته باشند، تلاش و پشتکار بیشتری از خود نشان داده و کمتر دچار ناامیدی شوند و با موفقیت‌هایی که در گذراندن دروس و فعالیت‌های آموزشی خود به دست می‌آورند، نگرش مثبتی به مدرسه پیدا کنند. این یافته همسو با نتایج پژوهش‌های یوگوجی (۲۰۱۳)؛ انابمیرو و همکاران (۲۰۱۳)؛ فان و ویلیامز (۲۰۰۹)؛ ترنر و همکاران (۲۰۰۹)؛ مددی (۱۳۹۱)، نیکنام (۱۳۹۰)؛ دهقانی‌زاده و حسین‌چاری (۱۳۹۱)، هاشمی و اسکندری (۱۳۹۰) است. در این پژوهش‌ها رابطه نزدیکی خانواده، پند و نصیحت والدین به فرزندان، شیوه‌های فرزندپروری و الگوهای ارتباطی خانواده با خودکارآمدی و موفقیت تحصیلی فرزندان تایید شده است.

یافته بعدی پژوهش حاضر این بود که رابطه معناداری بین خودکارآمدی اجتماعی و گونه‌های مختلف خانواده وجود دارد. در تبیین این یافته می‌توان ادعان داشت، خانواده‌های سالم به جهت توانمندی که در کنش‌های خانوادگی دارند به پرورش مهارت‌های ارتباطی، حل مساله و مهارت مقابله در فرزندان خود می‌پردازند. این سه فرآیند به تنهایی با خودکارآمدی اجتماعی رابطه مثبت و معناداری دارند (اروزکان^۱، ۲۰۱۳). اما از طرفی دیگر خانواده‌های سالم به جهت فضای حمایت‌گرانه‌ای که در زمینه‌های مادی و معنوی برای فرزندان خود فراهم می‌سازند، نوجوانان را تشویق به تصمیم‌گیری بدون ترس در مسائل چالش‌برانگیز می‌کنند. چنین فرزندانی احساس می‌کنند که مورد پذیرش خانواده هستند و احساس خود ارزشمندی پیدا می‌کنند. احساس مثبت به خود، به عزت نفس و خودکارآمدی اجتماعی منجر می‌شود. زیرا فرد به این باور می‌رسد که در برخورد با چالش‌های اجتماعی، در روابط با همسالان و اداره کردن ناسازگاری‌های بین‌فردی توانایی و خوداتکایی دارد، که این باور منجر به ایجاد ارتباطات مثبت می‌شود. در نتیجه فرد ارتباطات اجتماعی خود را توسعه می‌دهد تا زندگیش را لذت بخش و فشارهای محیطی را مدیریت نماید (موریس، ۲۰۰۱). این یافته هماهنگ با یافته پژوهش‌های دבורا و گاستاو (۲۰۰۴)؛ کوستن و اندرسون (۲۰۰۴)؛ گرت و کزارک (۲۰۰۸)؛ لیدی، گورا و تورو (۲۰۱۰)؛ حسن‌زاده (۱۳۹۰)؛ رستمی و همکاران (۱۳۸۹)؛ حسین‌چاری و کیانی (۱۳۸۷)؛ نیکنام (۱۳۹۰) و دهقانی‌زاده و حسین‌چاری (۱۳۹۱)؛ مددی (۱۳۹۱)؛ حسن‌زاده، حسن‌زاده و چراغی (۱۳۹۰) است. این پژوهش‌ها نقش عوامل الگوهای ارتباطی خانواده، حمایت خانواده، انسجام خانواده، پیوستگی خانواده و والدگری مثبت، شغل والدین، رابطه والد-فرزندی را بر خودکارآمدی اجتماعی، خودتنظیمی و شایستگی اجتماعی نوجوانان معنادار یافتند.

در ادامه‌ی نتایج تحلیل واریانس چندمتغیره در مورد تفاوت ابعاد خودکارآمدی نوجوانان در گونه‌های مختلف خانواده، به بررسی اثر متغیرهای مذکور بر خودکارآمدی عاطفی پرداخته شد. نتایج نشان داد که خانواده عملی تأثیرگذار بر خودکارآمدی عاطفی فرزندان است و از میان گونه‌های مختلف خانواده، خانواده سالم دارای بیشترین میانگین و خانواده مشکل‌دار محتوایی دارای کمترین میانگین نمرات در خودکارآمدی عاطفی بودند. در تبیین یافته‌ی پژوهش حاضر می‌توان گفت که ساختار خانواده تأثیر مهمی بر رشد عاطفی فرزندان دارد. به طوری که معمولاً نوجوانان سالم در یک محیط خانوادگی سالم، پر آرامش و به دور از دغدغه‌های روانی و مادی رشد می‌یابند. اگر در یک خانواده روابط و تعاملات پدر و مادر با یکدیگر و یا فرزندان بر پایه درستی استوار باشد، اعضای خانواده نسبت به یکدیگر احترام متقابل داشته باشند، برای حل مشکلات یکدیگر وقت بگذارند و با هم‌فکری هم تصمیم‌گیری کنند، نوجوانان می‌توانند به خوبی با اعضای خانواده خود احساس راحتی کنند، به آن‌ها اعتماد کنند و هیجانات و عواطف خود را با آنها در میان بگذارند و در نهایت با کمک آنها بر بسیاری از مشکلات عاطفی خاص این دوران همچون اضطراب، ناآرامی، نارضایتی، زود رنجی و کج‌خلقی‌ها فایز آیند.

این یافته همسو با پژوهش‌های تلزار و همکاران (۲۰۱۴)؛ کومار (۲۰۱۴)؛ دنهام و همکاران (۱۹۹۷)؛ رامسدین و هوبارد (۲۰۰۳)؛ ایزنبرگ و همکاران (۲۰۰۳)؛ رحیمی و یوسفی (۱۳۸۹)؛ نیکنام (۱۳۹۰)؛ دهقانی‌زاده و حسین‌چاری (۱۳۹۱) و مددی (۱۳۹۱) است. محققان پژوهش‌های صورت گرفته به این نتایج دست یافتند که والدین و خانواده، نقش مهمی را در شایستگی عاطفی، بلوغ عاطفی، توانایی همدلی و خویش‌داری و خودکارآمدی عاطفی نوجوانان ایفا می‌کنند.

از اهداف دیگر انجام این پژوهش بررسی خودکارآمدی خلاق نوجوانان در گونه‌های مختلف خانواده بود که نتایج حاکی از این بود که در این بعد از خودکارآمدی، تفاوت معناداری بین گونه‌های مختلف خانواده وجود ندارد. نتایج به دست آمده در این پژوهش همخوان با یافته پارامیسا و ایندارتی (۲۰۱۴)، و یافته آرون (۱۹۹۳)، به نقل از حاجی‌زاده، رفاهی، بردبار و حقیقی، (۲۰۱۲) است. همچنین با توجه به اینکه غالب پژوهش‌هایی که در گذشته مبنی بر نقش عوامل خانواده بر خلاقیت فرزندان صورت گرفته است رابطه معناداری را بین این متغیرها نشان دادند، لذا عدم نقش گونه‌های خانواده در خودکارآمدی خلاق نوجوانان (یعنی باور فرد به توانایی خود در تولید نتایج خلاق) می‌تواند ناشی از نوع سنجش کارکرد خانواده در این مدل باشد. به گونه‌ای که این مدل زیر مقیاس‌های زیادی را در بر گرفته و عدم ارتباط برخی از این مقیاس‌ها با خودکارآمدی خلاق می‌تواند یافته‌ها را تحت تأثیر قرار دهد. در واقع کلی بودن این مقیاس و عدم توجه به موارد خاص در فضای خانواده می‌تواند دلیلی بر نتیجه پژوهش حاضر باشد. چنانچه در پژوهش‌های گذشته

نقش الگوهای ارتباطی خانواده (حاجی‌زاده و همکاران، ۲۰۱۲)، وضعیت اجتماعی-اقتصادی و سطح تحصیلات والدین (پارساسیرت و همکاران، ۲۰۱۳؛ اوزگان و همکاران، ۲۰۱۱) رابطه شیوه‌های فرزندپروری و جو عاطفی خانواده (واحدی، لطفی‌نیا و یوسفی‌شهیر، ۱۳۸۸) بر خلاقیت کودکان معنادار شناخته شده است. همچنین عدم تأثیر گونه‌های مختلف خانواده بر خودکارآمدی خلاق نوجوانان شاید به جهت سن شرکت‌کنندگان در نمونه مورد بررسی باشد. چون پژوهش‌های مذکور نقش خانواده را در خلاقیت کودکان پیش‌دبستانی و کودکان دبستانی مورد بررسی قرار دادند که در این سن، محیط خانواده بیشترین تأثیر را در پرورش خلاقیت کودکان و به تبع آن رشد باورهای خودکارآمدی خلاق دارد.

با توجه به تصریح اهمیت نقش خانواده در شکل‌گیری باورهای خودکارآمدی تحصیلی، اجتماعی و عاطفی نوجوانان در این پژوهش، به لحاظ کاربردی می‌توان به تنظیم برنامه‌های آموزش برای خانواده اقدام نمود. تدوین برنامه آموزش خانواده برای ارتقای کیفیت فرآیندها (اعم از مهارت‌های ارتباطی، راهبردهای مقابله، مهارت حل مساله و تصمیم‌گیری، انعطاف‌پذیری) و همچنین توسعه کیفیت محتوای خانواده (اعم از فرصت‌های شغلی، سطح سلامت جسمی و روانی، سطح تحصیلات و فرصت با هم بودن برای اعضای خانواده) از طریق ارائه خدمات اجتماعی، می‌تواند محیط خانواده‌های ناسالم و مشکل‌دار را به یک محیط سالم و موثر برای رشد باورهای خودکارآمدی فرزندان مبدل سازد. همچنین به جهت آنکه باورهای خودکارآمدی قابلیت آموزش را دارند، می‌توان به آموزش و پرورش این باورها به ویژه باورهای خودکارآمدی خلاق در دانش‌آموزان با کمک مشاورین مدارس پرداخت.

با توجه به عوامل زیادی که در شکل‌گیری خودکارآمدی موثرند، پیشنهاد می‌شود در پژوهش‌های آتی پژوهشگران نقش محیط مدارس، ویژگی‌های معلمان و همسالان را در کنار گونه‌های مختلف خانواده برای بررسی انواع خودکارآمدی مورد کنکاش قرار دهند.

منابع

- تجلی، فاطمه. اردلان، الهام. (۱۳۸۹). رابطه ابعاد الگوهای ارتباطی خانواده با خودکارآمدی و سازگاری تحصیلی. *مجله روان‌شناسی*، ۱۴ (۱)، ۶۲-۷۸.
- جعفری، محمدعلی. (۱۳۸۸). مقایسه پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان در گونه‌های مختلف خانواده بر اساس مدل فرآیند و محتوای خانواده. پایان‌نامه کارشناسی ارشد، بخش روان‌شناسی تربیتی، دانشگاه شیراز.
- حسن‌زاده، مرضیه. (۱۳۹۰). بررسی رابطه بین الگوهای ارتباطی خانواده، خودکارآمدی اجتماعی و خلاقیت اجتماعی دانش‌آموزان دوره راهنمایی. پایان‌نامه کارشناسی ارشد، بخش روان‌شناسی تربیتی، دانشگاه شیراز.
- حسن‌زاده، محمد؛ حسن‌زاده، مرضیه؛ چراغی، مهرآذر. (۱۳۹۰). بررسی رابطه بین رابطه ولی - فرزندی و خودکارآمدی اجتماعی نوجوانان دختر و پسر شهر شیراز. دومین همایش ملی روان‌شناسی - روان‌شناسی خانواده. دانشگاه آزاد اسلامی واحد مرودشت.
- دهقانی‌زاده، محمدحسین؛ حسین‌چاری، مسعود؛ (۱۳۹۱). سرزندگی تحصیلی و ادراک از الگوهای ارتباطی خانواده؛ نقش واسطه‌ای خودکارآمدی. *مجله مطالعات آموزش و یادگیری*، ۴ (۲)، ۲۱-۴۷.
- حسین‌چاری، مسعود؛ کیانی، رسول. (۱۳۸۷). رابطه برخی متغیرهای جمعیت شناختی با خودکارآمدی دانش‌آموزان در تعامل اجتماعی با همسالان. *مجله روانپزشکی و روان‌شناسی ایران*، ۱۴ (۲)، ۱۹۱-۱۸۴.
- دیباج، پروین. (۱۳۸۳). بررسی رابطه کارایی خانواده و خودپنداره در دانشجویان دانشکده توان‌بخشی دانشگاه علوم پزشکی شهید بهشتی طی سال ۱۳۸۱. *مجله پژوهشی دانشگاه علوم پزشکی شهید بهشتی*، ۹ (۴۰)، ۲۳۷-۲۴۰.
- رجایی، علیرضا؛ تیموری، سعید؛ حسین‌ساقی، محمد. (۱۳۸۷). بررسی رابطه ادراک نوجوانان از عملکرد خانواده با احساس امنیت روانی. همایش روان‌شناسی و کاربرد آن در جامعه. دانشگاه آزاد اسلامی واحد مرودشت.
- رحیمی، مهدی؛ یوسفی، فریده. (۱۳۸۹). نقش الگوهای ارتباطی خانواده در همدلی و خویش‌داری فرزندان. *فصلنامه خانواده‌پژوهی*، ۶ (۲۴)، ۴۳۳-۴۴۷.
- رستمی، رضا؛ شاه‌محمدی، خدیجه؛ قائدی، غلامحسین؛ بشارت، محمدعلی؛ اکبری زردخانه، سعید؛ نصرت‌آبادی، مسعود. (۱۳۸۹). رابطه خودکارآمدی با هوش هیجانی و حمایت اجتماعی ادراک شده در دانشجویان دانشگاه تهران. *فصلنامه دانشگاه علوم پزشکی و خدمات بهداشتی درمانی گناباد*، ۱۶ (۳)، ۴۶-۵۴.
- سامانی، سیامک. (۱۳۸۷). تهیه و طراحی مقیاس فرآیندهای خانوادگی برای خانواده‌های ایرانی. *مجله روانپزشکی و روان‌شناسی بالینی ایران*، ۱۴ (۲)، ۱۶۲-۱۶۸.
- شمسی، فاطمه. (۱۳۹۱). بررسی نقش سبک‌های فرزندپروری در خودکارآمدی خلاق و خلاقیت هیجانی دانش‌آموزان. پایان‌نامه کارشناسی ارشد، بخش روان‌شناسی تربیتی، دانشگاه شیراز.
- کار، آلان. (۱۳۸۵). روان‌شناسی مثبت: علم شادمانی و نیرومندی‌های انسان. ترجمه: حسن‌پاشا شریفی و جعفر نجفی‌زند. تهران: انتشارات سخن. (تاریخ انتشار اثر اصلی، ۲۰۰۴).
- مددی، زینب. (۱۳۹۱). نقش واسطه‌گری خودکارآمدی در رابطه بین ابعاد فرزندپروری و مهارت‌های اجتماعی. پایان‌نامه کارشناسی ارشد، بخش روان‌شناسی تربیتی، دانشگاه شیراز.

- نیکنام، ندا. (۱۳۹۰). بررسی رابطه الگوهای ارتباطی خانواده و ساختار کلاس با ابعاد خودکارآمدی. پایان نامه کارشناسی ارشد، بخش روان‌شناسی تربیتی، دانشگاه شیراز.
- واحدی، شهرام؛ لطفی‌نیا، حسین؛ یوسفی شهیر، نعیمه. (۱۳۸۸). رابطه شیوه‌های فرزندپروری و جو عاطفی خانواده با خلاقیت کودکان در مراکز پیش دبستانی شهر تبریز. *زن و مطالعات خانواده*، ۳(۱)، ۱۰۷-۱۲۱.
- هاشمی، لاله. اسکندری، حمیده. (۱۳۹۰). *رابطه الگوهای ارتباطی خانواده با سرسختی و خودکارآمدی تحصیلی*. دومین همایش ملی روان‌شناسی خانواده. دانشگاه آزاد اسلامی واحد مرودشت.
- Abbott, D. H. (2010). *Constructing a creative self-efficacy inventory: A mixed methods Inquiry*. Open Access Theses and Dissertations from the College of Education and Human Sciences. University of Nebraska ° Lincoln.
- Bandura, A. (1994). Self-efficacy. In V. S. Ramachaudran (Ed.), *Encyclopedia of human behavior* (pp. 71-81). New York: Academic Press.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: W. H. Freeman and Company.
- Bandura, A. (2001). Social cognitive theory: An agentic perspective. *Annual Review of Psychology*, 52, 1-26.
- 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.
- Denham S. A., Mitchell-Copeland, J., Strandberg, K., Auerbach, S., & Blair, K. (1997). Parental contributions to preschoolers' emotional competence: Direct and indirect effects. *Motivation and Emotion*, 21, 65° 86.
- Eccles, J. S., Wigfield, A., & Schiefele, U. (1998). Motivation to succeed. In N. Eisenberg (Ed.), *Handbook of child psychology: Social, emotional, and personality development*, 1017-1095.
- Eisenberg, N., Valiente, C., Morris, A.S., Fabes, R.A., Cumberland, A., Reiser, M., & Losoya, S. (2003). Longitudinal relations among parental emotion expressivity, children's regulation, and quality of socio-emotional functioning. *Developmental Psychology*, 39, 3-19.
- Erozkan, A. (2013). The effect of communication skills and interpersonal problem solving skills on social self-efficacy. *Educational Sciences: Theory and Practice*, 13, 739-745.
- Fan, W., & Williams, C. M. (2009). The effects of parental involvement on students' academic self-efficacy, engagement and intrinsic motivation. *Educational Psychology: an International Journal of Experimental Educational Psychology*, 30(1), 53-74.
- Gorbett, K & Kruczek, T. (2008). Family factors predicting social self-esteem in young adults. *The Family Journal*, 16(1), 183-211.
- Hagedoom, M. & Molleman, E. (2006). Facial disfigurement in patients with head and neck cancer: The role of social self-efficacy. *Health Psychology*, 25, 643-647.
- Hajizade, H., Refahi, Z., Tabe Bordbar, F., & Haghghi, H. (2012). Relationship between family communication patterns with creativity and the sense of competence of the pre-university male students in Bandar Abbas. *Journal of Life Science and Biomedicine*, 2(5), 260-266.

- Jacobs, J. E., Lanza, S., Osgood, W., Eccles, J. S., & Wigfield, A. (2002). Changes in children's self-competence and values: Gender and domain differences across grades one through twelve. *Child Development, 73*, 509-527.
- Karaarslan, G. (2011). Elementary students' self-efficacy beliefs in science: Role of grade level, gender, and socio-economic status. *Science Education International, 22*(1), 72-79.
- Karwowski, M. (2010). Are creative students really welcome in the classroom? Implicit theories of good and creative student personality among Polish teachers. *Procedia Social and Behavioral Sciences Journal, 2*, 1233-1237.
- Keshavarz, S., & Baharudin R. (2012). The moderating role of gender on the relationships between perceived paternal parenting style, locus of control and self-efficacy. *Social and Behavioral Sciences, 32*, 63-68.
- Kim, U., & Mayer, B. (2000). *The inter-relationships among German adolescents' self-efficacy, perception of home and school environment, and health*. Poster at the 15th International congress of the International Association for Association for Cross-Cultural Psychology (IACCP), Pultusk, Poland.
- Kim, U., & Park, Y. S. (2006). Indigenous psychological analysis of academic achievement in Korea: The influence of self-efficacy, parents, and culture. *International Journal of Psychology, 41*, 287-292.
- 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.
- Kumar, S. (2014). Emotional maturity of adolescent students in relation to their family relationship. *International Research Journal of Social Sciences, 3*(3), 6-8.
- Lain, T. C., & Lin, T. E. (2007). Effects of family functioning and family hardness on self-efficacy among collage students. *Sunway Academic Journal, 4*, 99-107.
- Leidy, M. S., Guerra, G. N., & Toro, R. T. (2010). Positive parenting, family cohesion, and child social competence among immigrant Latino families. *Journal of Family Psychology, 24*(3), 252-260.
- Lian Tam, C., Chong, A., Kadirvelu, A., & Ting Khoo, Y. (2012). Parenting Styles and Self-Efficacy of Adolescents: Malaysian Scenario. *Global Journal of Human Social Science, 12*(14), 18-25.
- Mazur, J., Szkutink, A. M., Tabak, I. (2014). Changes in family socio-economic status as predictors of self-efficacy in 13-year-old polish adolescents. *International Journal of Public Health, 59*, 107-115.
- McCullough, M. E., & Willoughby, B. L. B. (2009). Religion, self-regulation, and self-control: Associations, explanations, and implications. *American Psychological Association, 135*(1), 69-93.
- Mishra, S., & Shanwal, V. K. (2014). Role of family environment in developing self-efficacy of adolescent. *Integrated Journal of Social Sciences, 1*(1), 28-30.
- Muris, P. (2001). A brief questionnaire for measuring self-efficacy in youths. *Journal of Psychology and Behavioral Assessment, 23*(3), 145-149.
- Onabamiro, A. A., Omoruyi, A. A., Soyngbe, A. A., & Rosiji, C. O. (2013). Psycho-social factors predicting secondary school students' academic self-efficacy in Lagos State, Nigeria. *International Journal of Humanities and Social Science Invention, 2*(4), 10-17.

- Ozgun, O., Bolat, E. Y., Ciftci, M. A., & Erden, S. (2011). *Impacts of father education on Low-income Turkish fathers' parenting attitudes and behaviors*. Conference: ECER 2011, Urban Education. Retrieved from http://www.eera.de/index.php?id=421&no_cache=1&Action=showContributionDetail&conferenceUid=5&contributionUid=7233&cHash=84787641db
- Pajares, F. (1996). Self-efficacy beliefs in academic settings. *Review of Educational Research*, 66, 543-578.
- Paramitha, A., & Indarti, N. (2014). Impact of the environment support on creativity: Assessing the mediating role of intrinsic motivation. *Social and Behavioral Sciences*, 115, 102-114.
- Parsasirat, Z., Foroughi, A., Yusooff, F., Subhi, N., Nen, S & Farhadi, H. (2013). Effect of socioeconomic status on emersion adolescent creativity. *Asian Social Science*, 9(4), 105-112.
- Pool, L. D., & Qualter, P. (2012). Improving emotional intelligence and emotional self-efficacy through a teaching intervention for university students. *Learning and Individual Differences*, 22, 306-312.
- 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.
- Robinson, E., & Miller, R. (2012). *Adolescents and their families: Best interests case practice model Specialist practice resource*. Published by the Victorian Government Department of Human Services, Melbourne, Australia.
- Samadi, A., & Assadzadeh, H. (2013). Any relationship between family, teachers and friends support conception, self-efficacy and academic progress in third level of Martyrdom or Non-Martyrdom high school students at Arak City. *Switzerland Research Park Journal*, 102(7), 579-586.
- Samani, S. (2005). *Family process and content model*. Paper Presented in International Society for Theoretical Psychology Conference, Cape Town, South Africa.
- Samani, S. (2008). Developing a family process scale. *Journal of Psychiatry and Clinical Psychology*, 2, 162-168.
- Samani, S. (2010). Family types in the family process and content model. *Procedia of Social and Behavioral Sciences*, 5, 727-732.
- Samani, S. (2011). Family process and content model: A contextual model for family studies. *Procedia of Social and Behavioral Sciences*, 30, 2285-2292.
- Samani, S., & Sadeghzadeh, M. (2010). Family types in the family process and content model. *Psychological Reports*, 106, 539-547.
- Scholz, U., Dona, B. G., Sud, S., & Schwarzer, R. (2002). Is general self-efficacy a universal construct? Psychometric findings from 25 countries. *European Journal of Psychological Assessment*, 18, 242° 251.
- Schunk, D. H., & Meece, J. L. (2006). Self-efficacy development in adolescence. In F. Pajares & T. Urdan (Eds.), *Self-efficacy beliefs of adolescents*. Greenwich, CT: Information Age.
- Shahmoradi, H., Savari, K., & Pasha, R. (2013). The relationship between family connection patterns and religious orientation with academic buoyancy. *International Journal of Management and Humanity Science*, 2, 1106-1113.

- Telzar, E. H., Qu, Y., Goldenberg, D., Fuligni, A. J., Galvan, A., & Lieberman, M. D. (2014). Adolescents emotional competence is associated with parents neural sensitivity to emotions. 8:558.doi:10.3389/fnhum.2014. 00558.
- Tierney, P. & Farmer, S. M. (2002). Creative self-efficacy: Potential antecedents and relationship to creative performance. *Academy of Management Journal*, 45, 1137-1148.
- Turner, A. Chandler, M., & Heffer, W. (2009). The influence of parenting styles achievement motivation and self-efficacy on academic performance in college students. *Journal College Student Development*, 50(3), 337-346.
- Ugoji, F. N. (2013). Family closeness, social physique anxiety and sexual coercion as determinants of academic self-efficacy among female undergraduate students in a Nigerian University. *International Journal of Applied Psychology*, 3(2), 25-30.
- Yi, X. (2008). *Creativity, efficacy and their organizational cultural influences*. Dissertation to Obtain the Academic Degree of Doctor of Philosophy. Ministry of Education and Psychology Free University of Berlin.

