

مدل ساختاری عوامل خانوادگی با نقش واسطه‌گری عوامل فردی برای رفتارهای تحصیلی دانش‌آموزان

سکینه حیدری^۱، سیامک سامانی*^۲، نادره سهرابی^۳، امیرهوشنگ مهریار^۴

تاریخ دریافت: ۱۳۹۷/۰۵/۲۵ تاریخ پذیرش: ۱۳۹۷/۰۹/۲۸

چکیده

پژوهش حاضر با هدف مدل‌یابی روابط بین عوامل خانوادگی (کارایی خانواده، درک از رفتار والدین) بر رفتارهای تحصیلی با واسطه‌گری عوامل فردی (خودکارآمدی و خودتنظیمی) انجام گرفت. جامعه این تحقیق تمامی دانش‌آموزان متوسطه شهر شیراز است که در سال تحصیلی ۲۰۱۷-۲۰۱۸ مشغول تحصیل در یکی از دبیرستان‌های شهر شیراز بودند. جهت انتخاب نمونه ۵۸۱ نفر از دانش‌آموزان با استفاده از روش نمونه‌گیری خوشه‌ای تصادفی چند مرحله‌ای انتخاب شدند. جهت گردآوری اطلاعات از پرسشنامه ادراک کودک از رفتار والدین (POPS) گروپینگ و همکاران (۱۹۹۷)، پرسشنامه عملکرد خانواده مک مستر (۱۹۸۳)، پرسشنامه خودتنظیمی بوفارد (۱۹۹۵)، پرسشنامه خودکارآمدی کودکان و نوجوانان (SEQ-C) موریس (۲۰۰۱) و پرسشنامه انگیزش تحصیلی هارتر (۱۹۸۰) استفاده شد. تجزیه و تحلیل داده‌ها با استفاده از آزمون معادلات ساختاری نشان داد مدل مورد نظر از برازش مطلوبی برخوردار است. در مجموع یافته‌ها موید آن بود که ویژگی‌های فردی دانش‌آموزان می‌تواند تاثیر عوامل خانوادگی بر رفتارهای تحصیلی را واسطه‌گری کند.

واژه‌های کلیدی: رفتار تحصیلی، عوامل خانوادگی، عوامل فردی، خودتنظیمی، خودکارآمدی.

پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی
رتال جامع علوم انسانی

۱- دانشجوی دکترای تخصصی روانشناسی تربیتی.

۲- دانشیار دانشگاه آزاد اسلامی واحد شیراز.

۳- استادیار دانشگاه آزاد اسلامی واحد مرودشت.

۴- استاد دانشگاه آزاد اسلامی واحد مرودشت.

* نویسنده‌ی مسئول مقاله، samaniamak@gmail.com

مقدمه

امروزه جایگاه خانواده در تعلیم و تربیت و شکل‌گیری شخصیت فرزندان بر کسی پوشیده نیست. خانواده اولین بافتی است که شخصیت فرزندان در آن شکل گرفته، رشد کرده و به کمال می‌رسد و استعدادها بالقوه در این بافت به فعلیت می‌رسد. خانواده به‌عنوان مامنی امن در پذیرش فرزندان می‌تواند نقشی پررنگ در تمامی جنبه‌های زندگی آنان بازی کند. انسجام خانواده، احساس همبستگی، پیوند و تعهد عاطفی اعضای خانواده با یکدیگر می‌تواند زمینه‌ساز ایجاد شخصیت سالم در فرزندان باشد و از طرفی عدم رابطه صمیمی بین اعضای خانواده و یا گسیختگی خانواده می‌تواند مانعی جدی در مسیر رشد و کمال اعضای آن باشد.

واقعیت مهم آن است که همه پیشرفت‌های شگفت‌انگیز انسان در دنیای امروز زاینده یادگیری^۱ است. انسان بیشتر توانایی‌های خود را از طریق یادگیری به‌دست می‌آورد. از طریق یادگیری، رشد فکری پیدا می‌کند و توانایی‌های ذهنی‌اش محقق می‌شود. بنابراین چنین می‌توان نتیجه‌گیری کرد که همه پیشرفت‌های بشر در نتیجه یادگیری به‌دست می‌آید. یکی از شرایط موثر بر یادگیری در میان یادگیرندگان، انگیزه تحصیلی است. وقتی در نظام آموزشی مشکلاتی همچون افت تحصیلی رخ می‌دهد، از انگیزه یادگیرنده به‌عنوان یکی از علل مهم یاد می‌شود. در کاربردهای آموزشی انگیزه، به تعبیر مختلفی از قبیل انگیزه تحصیلی یا انگیزه یادگیری برخورد می‌کنیم و صاحب‌نظران منبع این انگیزه را گاهی درونی و گاهی بیرونی می‌دانند (Clarke, 2010).

انگیزه تحصیلی یکی از ملزومات یادگیری به حساب می‌آید و چیزی است که به رفتار شدت و جهت بخشیده و در حفظ تداوم آن به یادگیرنده کمک می‌کند. در واقع انگیزه آن چیزی است که به یادگیرنده انرژی می‌دهد و فعالیت‌های او را هدایت می‌کند. مک کلند (۱۹۶۱) که از پیش‌تازان تحقیق در زمینه انگیزه پیشرفت است، بر این باور است که آینده هر جامعه‌ای، وابسته به سطح انگیزه پیشرفت فعلی دانش‌آموزان آن جامعه است (Bahrani, 2006).

خانواده اولین و مهم‌ترین مکانی است که کودک در آن زندگی کرده و تربیت می‌شود. خانواده یکی از عوامل محیطی مهم و موثر در انگیزه پیشرفت است. روش تربیتی، نگرش و انتظارات، ارزش‌ها، سطح تحصیلات، شغل و درآمد یا موقعیت اجتماعی - اقتصادی خانواده و ... ارتباط تنگاتنگی با انگیزه پیشرفت افراد دارد. مطالعات متعدد نیز، بیانگر آن هستند که انگیزه پیشرفت یادگیرندگان در محیط با انتظارات والدین آنان ارتباط مستقیم دارد. والدین دانش‌آموزانی که از انگیزه پیشرفت خوبی برخوردارند، به تعامل کلامی با فرزندان‌شان اهمیت بیشتر می‌دهند. این والدین از فرزندان خود سوال‌های تفکربرانگیز پرسیده و آنان را برای درست سخن گفتن بر می‌انگیزانند. خانواده‌هایی

که فرزندان موفق در جامعه دارند، از انگیزه پیشرفت و وضع تحصیلی و تربیتی آنان آگاه هستند. وجود روحیه تلاشگری در خانواده نیز بر میزان کوشش یادگیرنده برای دستیابی به هدف‌های مختلف می‌افزاید (Scott, 2006).

نوع نگرش خانواده به نتیجه کار هم بر انگیزه افراد برای پیشرفت اثر می‌گذارد. خانواده‌هایی که موفقیت را حاصل کار و کوشش خود می‌دانند، در زمینه اثرگذاری بر انگیزه پیشرفت فرزندان خود در محیط، در مقایسه با خانواده‌هایی که موفقیت را به شانس و اقبال نسبت می‌دهند؛ موفق‌تر عمل می‌کنند. والدینی که بر نحوه دوستیابی فرزندان، میزان ساعتی که برای تماشای تلویزیون اختصاص می‌دهند و نوع فعالیت‌های فوق برنامه آنان نظارت می‌کنند، بر روی فرزندان خود کنترل بیشتری دارند. والدین برای این که تاثیر بیشتری بر فرزندان‌شان بگذارند، لازم است جدول زمانی از نوع فعالیت‌های ترجیحی و تکالیف درسی آنان تنظیم کنند. در این صورت خانواده می‌تواند با توجه به امکانات موجود، نوع گرایش‌های فرزندان خود را تغییر دهد یا در بهینه‌سازی رفتار آنها دخالت موثری داشته باشد (Scott, 2006).

بندورا (۱۹۹۷) خودکارآمدی را به‌عنوان باور شخص در مورد توانایی‌اش در جهت سازماندهی و اجرای یک سلسله فعالیت‌های مورد نیاز در یک موقعیت مشخص، برای ایجاد مهارت‌هایی که فرد به آن تمایل دارد، معرفی می‌کند. به عبارت دیگر خودکارآمدی قضاوت فرد از توانایی‌اش برای دستیابی به اهداف و پیش‌بینی کفایت خود در تلاش، استمرار و انجام تکالیف است و نیز کاربرست راهکارهایی مورد نیاز را برای رسیدن به آن اهداف می‌باشد (Goulao, 2004 & kurbanoglu, 2006). در زمینه‌های آموزشی نقش خودکارآمدی ادراک شده دانش‌آموزان، اغلب به‌عنوان یک متغیر انگیزشی میانجی در فرآیندهای شناختی مرتبط با یادگیری و دیگر پدیده‌های عاطفی و انگیزشی مطرح بوده است و به نظر می‌رسد که از یک سو تحت تاثیر ساختارهای کلاسی و آموزشی است و از سوی دیگر عامل مهمی در شکل‌گیری انتظارات و پیامدهای انگیزشی و عاطفی مربوط به پدیده‌های آموزشی است (Bahrani, 2012).

از طرفی پژوهشگران دریافته‌اند که پیشرفت تحصیلی، تنها پیامد هوش فردی یا امکانات سخت افزاری موجود در محیط‌های اجتماعی نیست؛ بلکه جنبه‌های روان‌شناختی افراد مانند رگه‌های شخصیت و سبک‌های یادگیری نیز نقشی مهم در خصوص آن دارند (Yasaminejad, 2012). از دستاوردهای مهم تحقیقات و پژوهش‌های انجام گرفته درخصوص یادگیری می‌توان به مبحث یادگیری خودتنظیمی (SRL) اشاره کرد. در این نوع یادگیری، یادگیرندگان کنترل شخصی بر روند یادگیری خود دارند و علاوه بر سرعت و دقت بیشتر در یادگیری، مسائلی نظیر

اتکا به نفس بالاتر، خودکارآمدی و مسئولیت‌پذیری بیشتری نیز در آنان دیده می‌شود (Yasaminejad, 2012).

بنابراین یکی از مفاهیم مطرح در ابعاد تعلیم و تربیت معاصر که بر استقلال دانش‌آموزان تاکید دارد، یادگیری خودتنظیمی است. خودتنظیمی در یادگیری از مقوله‌هایی است که به نقش فرد در فرآیند یادگیری توجه دارد (Hassannai, Sedghpour & Damavandi, 2015).

به اعتقاد برخی صاحب‌نظران، خودتنظیمی در یادگیری بخش مهمی از تفاوت‌های بین دانش‌آموزان موفق و ناموفق را تبیین می‌کند. دانش‌آموزان موفق به منظور انجام تکالیف از راهبردهای یادگیری خودتنظیمی استفاده می‌کنند. در مقابل دانش‌آموزان ناموفق کمتر تلاش به خرج می‌دهند و علاقه کمتری به انجام فعالیت‌ها دارند، قادر به تنظیم اهداف و استفاده از راهبردهای یادگیری نیستند، خودکارآمدی پایینی دارند و به ندرت به سطح بالایی از موفقیت می‌رسند (Hassannai, Sedghpour & Damavandi, 2015).

کوتاه سخن اینکه پژوهش‌های انجام‌شده در زمینه تاثیر شرایط خانوادگی و فردی بر رفتار تحصیلی دانش‌آموزان، فاقد انسجام و تمرکز کامل بر روی این شرایط بوده است. یعنی هر پژوهش به تاثیر جنبه‌ای از جنبه‌های متعدد شرایط خانوادگی و فردی پرداخته است. این عامل پژوهشگر را بر آن داشت تا با نگاهی جامع‌تر بر روی شرایط خانوادگی و فردی تاثیر این شرایط را بر روی رفتار تحصیلی که شاخصه آن انگیزه تحصیلی و پیشرفت تحصیلی در نظر گرفته شده است، بررسی نموده و با ارائه الگویی نشان دهد که کدام یک از این شرایط به صورت مستقیم و کدام یک به صورت غیرمستقیم و با چه میزان تاثیری بر روی این رفتارهای تحصیلی اثر دارند و کدام یک از شرایط بی‌تاثیر هستند. بنابراین هدف اصلی در این پژوهش ارائه مدل علی برای تبیین انگیزه تحصیلی دانش‌آموزان بر اساس عوامل خانوادگی (ادراک از رفتار والدین، کارایی خانواده) با واسطه‌گری عوامل فردی (خودکارآمدی، خودتنظیمی) می‌باشد.

تعاریف نظری

خودکارآمدی: اعتقاد یک نفر به قابلیت‌های خود در سازمان‌دهی و انجام یک‌رشته فعالیت‌های موردنیاز برای مدیریت شرایط و وضعیت‌های مختلف. به عبارت دیگر خودکارآمدی، اعتقاد یک فرد به توانایی خود جهت موفق شدن در یک وضعیت خاص است (Bandoura, 1977).

خودتنظیمی: خودتنظیمی نقطه ثقل کارکرد موثر در زمینه‌های کنترل تکانه، مدیریت زمان و مقابله با فشار روانی است (Moutag & Tad, 1997). خودتنظیمی فرآیندی پویا و سازنده است که در آن یادگیرندگان، اهدافی را برای خود انتخاب کرده و سپس سعی می‌کنند تا شناخت، رفتار و انگیزش خود را متناسب با هدف مورد نظرشان کنترل کنند (Zimmerman, 1986).

عوامل خانوادگی: موارد و عواملی که مربوط به خانواده می‌باشد. خانواده عبارت است از گروهی از افراد که میان آنها روابط خویشاوندی برقرار است و در یک واحد زندگی می‌کنند. این گروه اختصاصاً در جوامع امروزی از پدر، مادر و فرزندان تشکیل می‌گردد. به عبارتی پیوندهای خویشاوندی ارتباطات میان افراد است که یا از طریق ازدواج برقرار گردیده یا از طریق تبار که خویشاوندان خونی را با یکدیگر مرتبط می‌سازد (Saroukhani, 2001).

ادراک کودک از والدین: گرول‌نیک، ریان و دسی (۱۹۹۱) بر اساس نظریه خود تعیین‌گری دسی و ریان (۱۹۸۵) شیوه سوگیری انگیزشی والدین را در برابر کودکان، "ادراک کودک از والدین" نامیدند. ادراک کودکان از نوع جهت‌گیری پدر و مادر در برخورد با آنها ادراک کودک از والدین تعریف می‌کنند که به دو نوع رفتار والدین تقسیم می‌شوند: رفتارهای حمایت‌کننده مستقلانه در برابر کنترل و رفتارهای درگیرشونده والدین در برابر رفتارهای سر باز زننده (Razavieh & Khoshbakht, 2006).

کارایی خانواده: الگوی مک مستر در مورد ارزیابی عملکرد خانواده بر رویکرد سیستمی استوار است که در آن ساختار، چگونگی سازماندهی و الگوهای تبادلی خانواده مورد بررسی قرار می‌گیرد. اصول بنیادی این الگو عبارت است از ارتباط بین بخش‌ها و اجزای خانواده با یکدیگر، قابل درک بودن یک جزء جدای از سایر اجزای خانواده، نقش مهم ساختار و الگوهای تعاملی خانواده در تعیین و شکل‌دهی رفتار اعضای خانواده و این که کارکرد خانواده چیزی است بیش از کارکرد مجموع اجزای آن (Mousavi, 2013).

پیشینه پژوهش

در پژوهشی که نصری و همکاران (۲۰۱۵) با هدف مدلیابی رابطه بین شرایط اقتصادی، اجتماعی، فرهنگی و جو عاطفی خانواده و شیوه‌های فرزندپروری با انگیزش تحصیلی انجام داده است. نتایج تحلیل نشان داد که مدل با داده‌های این پژوهش برازش مناسبی دارد. نتایج نشان داد که جو عاطفی، شرایط اقتصادی، شرایط اجتماعی و شرایط فرهنگی بر شیوه‌های فرزندپروری تاثیر مستقیم و تاثیرگذار بودند. در حالی که از بین شرایط خانوادگی فقط شرایط اقتصادی بر جو عاطفی تاثیر مستقیم داشت. تاثیر جو عاطفی و شرایط اقتصادی بر انگیزش به صورت مستقیم تاثیرگذار بود. شرایط اجتماعی، شرایط فرهنگی و جو عاطفی نیز بر انگیزش به صورت غیرمستقیم تاثیر داشتند. نتایج تحقیق نشان می‌دهد که شرایط خانوادگی ۱۹ درصد از متغیر انگیزش را تبیین و پیش‌بینی می‌کند.

البرزی (۲۰۱۱) در پژوهش خود به نتیجه رسید که بین ادراک کودکان از والدین و پیشرفت تحصیلی رابطه وجود دارد. ولی در نمونه پژوهش ۲۵۶ نفری متشکل از دانش‌آموزان دختر و پسر

مقطع ابتدایی شهر شیراز به آزمون این رابطه پرداخته است. نتایج یافته‌های وی به این شکل بود که از بین ابعاد ادراک از والدین تایید خوداستقلالی توسط مادر به صورت مستقیم پیش‌بینی‌کننده مثبت و معنادار پیشرفت تحصیلی است.

حسن‌نیا، صالح صدق‌پور و دماوندی (۲۰۱۴) در یک مطالعه به بررسی رابطه ساختاری هوش هیجانی و شادکامی با واسطه‌گری خودکارآمدی و خودتنظیمی تحصیلی پرداختند. نتایج تحلیل داده‌ها نشان داد که مدل با داده‌های این پژوهش، برازش مناسبی دارد و هوش هیجانی خودکارآمدی، خودتنظیمی تحصیلی به صورت مستقیم شادکامی را پیش‌بینی نمودند. همچنین هوش هیجانی با واسطه خودکارآمدی و خودتنظیمی تحصیلی، شادکامی را به صورت غیر مستقیم و قوی‌تر از مسیر مستقیم، پیش‌بینی مستقیم نمود. در این میان مسیر هوش هیجانی به خودکارآمدی هوش هیجانی به خودتنظیمی تحصیلی نیز معنادار بود که این نتایج نشان‌دهنده آن است که تنها هوش هیجانی پیش‌بینی‌کننده شادکامی است، بلکه می‌تواند از طریق خودکارآمدی و خودتنظیمی تحصیلی به میزان بیشتری شادکامی را پیش‌بینی نماید.

مرادی (۲۰۱۷) در مدلی علی‌تجربی به بررسی نقش واسطه‌گری درآمیزی تحصیلی در رابطه باورهای خودکارآمدی و حرمت خود تحصیلی با بهزیستی تحصیلی در نوجوانان دبیرستانی پرداخته است. یافته‌های وی نشان داد که باورهای خودکارآمدی تحصیلی و حرمت خود تحصیلی هم به صورت مستقیم و هم به شکل غیر مستقیم و از طریق درآمیزی تحصیلی بر بهزیستی تحصیلی دانش‌آموزان دبیرستانی تاثیر می‌گذارند. یافته‌ها بر نقش «خود» رشد یافته در ترغیب فراگیران به مشارکت در امور مدرسه جهت نیل به بهزیستی تحصیلی تاکید دارد.

فرضیه پژوهش

مدل ساختاری پیشنهادی تحقیق از برازش مناسبی برخوردار است.

فرضیه فرعی

عوامل فردی (خودکارآمدی و خودتنظیمی) تاثیر عوامل خانوادگی بر رفتارهای تحصیلی را واسطه‌گری می‌کنند.

روش، جامعه و نمونه آماری پژوهش

طرح پژوهش حاضر توصیفی، از نوع همبستگی است که در چارچوب آن، روابط مفروض میان متغیرهای مدل پژوهش، در قالب روش مدل‌یابی معادلات ساختاری بررسی شده است. در این پژوهش، کارایی خانواده و ادراک از رفتار والدین به عنوان متغیرهای برون‌زاد، خودکارآمدی و خودتنظیمی دانش‌آموزان به عنوان متغیر واسطه‌ای و رفتارهای تحصیلی آنان (انگیزش و پیشرفت تحصیلی) به عنوان متغیر درون‌زاد ایفای نقش می‌کنند.

جامعه آماری این پژوهش شامل تمامی دانش‌آموزان دوره متوسطه دوم شهر شیراز است که در سال تحصیلی ۱۸-۲۰۱۷ در یکی از دبیرستان‌های شهر شیراز مشغول به تحصیل بودند. حجم نمونه در این پژوهش ۶۰۰ نفر تعیین شد. شیوه نمونه‌گیری به صورت خوشه‌ای چندمرحله‌ای انجام شد. به این صورت که بعد از هماهنگی‌های لازم با آموزش و پرورش نواحی ۴ گانه شیراز و حضور در دبیرستان‌های منتخب، همه دانش‌آموزان انتخاب شده (۳۰۳ دختر با میانگین سنی ۱۵/۵۸ و ۲۷۸ پسر با میانگین سنی ۱۵/۷۱) به صورت گروهی در کلاس مورد سنجش قرار گرفتند. گفتنی است پرسشنامه‌های ۱۹ نفر از دانش‌آموزان به خاطر مخدوش بودن پاسخ‌ها از تحلیل کنار گذاشته شدند.

پرسشنامه عملکرد خانواده بر اساس الگوی مک‌مستر توسط اپستین و همکاران (۱۹۸۳) تدوین شده و دارای ۵۳ گویه است (Najjarian, 1996). این پرسشنامه که مبتنی بر راهبرد نظری سیستم‌ها است، شش بعد اختصاصی (حل مشکل، ارتباط، نقش‌ها، همراهی عاطفی، آمیزش عاطفی و کنترل عاطفی) و یک بعد عمومی را برای کارکردهای خانواده ارائه می‌دهد. گویه‌های این پرسشنامه به صورت طیف لیکرت ۴ درجه‌ای است. در ایران نجاریان (۱۹۹۵) با استفاده از تحلیل عاملی اکتشافی، فرم کوتاهی از این پرسشنامه تهیه کرده است که سه عامل نقش‌های خانوادگی، حل مساله و ابراز عواطف را در بر می‌گیرد. این شیوه نمره‌گذاری *FAD-I* نامگذاری شده است و در آن ۲۰ گویه برای سنجش نقش‌های خانوادگی، ۱۸ گویه برای سنجش حل مساله و ۷ گویه برای سنجش ابراز عواطف در نظر گرفته شده است. همچنین پایایی پرسشنامه با استفاده از ضریب آلفای کرونباخ برای ابعاد نقش‌ها، حل مساله، ابراز عواطف و کل پرسشنامه به ترتیب ۰/۹۲، ۰/۷۷ و ۰/۹۲ گزارش شده است. در پژوهش حاضر از شیوه نمره‌گذاری نجاریان (۱۹۹۵) استفاده شد. در این پژوهش مقدار ضریب آلفا برای ابعاد نقش‌ها، حل مساله، ابراز عواطف و کل پرسشنامه به ترتیب ۰/۹۰، ۰/۸۳، ۰/۷۱ و ۰/۹۴ به دست آمد.

مقیاس ادراک کودک از رفتار والدین توسط گرونیک و همکاران (۱۹۹۷) توسعه داده شده و ۲۰ گویه دارد که این مقیاس دو عامل کلی حمایت مستقلانه و رفتارهای درگیرشونده را در رفتار والدین مورد سنجش قرار می‌دهد. گویه‌های مقیاس چهار گزینه‌ای از نوع لیکرت می‌باشد. در ایران رضویه و خوشبخت (۲۰۰۵) روایی افتراقی پرسشنامه را با استفاده از بررسی ضریب همبستگی آن با پرسشنامه محیط خانوادگی بررسی کرده‌اند. همچنین پایایی پرسشنامه با استفاده از روش‌های بازآزمایی و همسانی درونی مورد بررسی قرار گرفته است. دامنه ضرایب بازآزمایی با فاصله زمانی یک هفته بین ۰/۵۷ تا ۰/۶۴ و دامنه ضرایب آلفای کرونباخ بین ۰/۶۰ تا ۰/۷۳ گزارش شده است. همچنین باباخانی (۲۰۱۱) در پژوهش خود، روایی پرسشنامه را با استفاده از روش‌های تحلیل

عاملی اکتشافی و تاییدی مورد بررسی و تایید قرار داده است. در پژوهش حاضر مقدار ضریب آلفا برای ابعاد حمایت مستقلانه و رفتارهای درگیر شونده به ترتیب ۰/۸۱ و ۰/۷۴ به دست آمد. پرسشنامه خودکارآمدی کودکان و نوجوانان توسط موریس (۲۰۰۱) و با اقتباس از پرسشنامه خودکارآمدی بندورا، باربارانلی، کاپارا، پاستورلی (۱۹۹۶) ساخته شده است. این پرسشنامه شامل ۲۳ ماده است و نمره‌گذاری پرسشنامه به صورت طیف لیکرت ۵ سطحی انجام می‌شود. در مطالعه پهماسیان (۲۰۰۱) همسانی درونی کل مقیاس ۰/۷۳، خودکارآمدی اجتماعی ۰/۶۶، خودکارآمدی هیجانی ۰/۸۴ و خودکارآمدی تحصیلی ۰/۷۴ گزارش شد. پایایی بازآزمایی نیز برای کل مقیاس ۰/۸۹، خودکارآمدی اجتماعی ۰/۸۱، خودکارآمدی هیجانی ۰/۸۸ و خودکارآمدی تحصیلی ۰/۸۷ گزارش شد. در تحقیق حاضر نیز مقدار ضریب آلفا برای خودکارآمدی اجتماعی، تحصیلی، هیجانی و کل پرسشنامه به ترتیب ۰/۷۹، ۰/۸۰، ۰/۷۳ و ۰/۸۵ به دست آمد.

برای سنجش خودتنظیمی یادگیری دانش‌آموزان از پرسشنامه ۱۴ سوالی بوفارد و همکاران (۱۹۹۵) استفاده شد (Kadivar & etc, 2011). پاسخ به سوالات در قالب طیف لیکرت ۵ درجه‌ای انجام می‌شود (Kadivar, 2012 & Eshvarnejad, 2009). کدیور (۲۰۰۱) روایی پرسشنامه را با استفاده از تحلیل عاملی اکتشافی مورد بررسی قرار داده و نشان داده است که سه عامل پیشنهادی، ۵۲ درصد از واریانس خودتنظیمی را تبیین می‌کنند. همچنین مقدار ضریب آلفای کرونباخ برای کل پرسشنامه ۰/۷۶ گزارش شده است. در پژوهش طالب زاده نوبریان و همکاران (۲۰۱۱)، پایایی آزمون در اجرای آزمایشی بر روی ۳۰ دانشجو با بهره‌گیری از ضریب آلفای کرونباخ ۰/۷۶ به دست آمده است. در این پژوهش مقدار ضریب آلفا برای راهبردهای انگیزشی، شناختی، فراشناختی و کل پرسشنامه به ترتیب ۰/۷۶، ۰/۷۰، ۰/۷۹ و ۰/۸۳ به دست آمد.

برای سنجش انگیزش تحصیلی از نسخه اصلاح شده مقیاس انگیزش تحصیلی هارتر (۱۹۸۱)، (۱۹۸۰) استفاده شد که دارای ۳۳ گویه است و در آن گویه‌هایی به منظور سنجش انگیزش تحصیلی بیرونی و درونی گنجانده شده است. گویه‌های پرسشنامه به صورت طیف لیکرت پنج درجه‌ای (۱ معادل با کاملاً مخالفم و ۵ معادل با کاملاً موافقم) طراحی شده است. ظهیری و رجبی (۲۰۰۹) روایی پرسشنامه را با استفاده از روش محتوایی مورد بررسی قرار داده‌اند. همچنین پایایی پرسشنامه با استفاده از ضریب آلفای کرونباخ ۰/۹۲ گزارش شده است. لازم به ذکر است که در این تحقیق میزان ضریب پایایی به روش آلفای کرونباخ برای کل پرسشنامه ۰/۸۳ به دست آمد.

یافته‌های پژوهش

در مدل پژوهش حاضر متغیرهای برون‌زاد کارایی خانواده و ادراک از رفتار والدین به‌عنوان متغیرهای برون‌زاد، خودتنظیمی و خودکارآمدی دانش‌آموزان به‌عنوان متغیر واسطه و رفتارهای

تحصیلی(با دو نشانگر انگیزش و پیشرفت تحصیلی) به‌عنوان متغیر درون‌زاد در نظر گرفته شده‌اند. جدول ۱ میانگین و انحراف استاندارد متغیرهای پژوهش را نشان می‌دهد.

جدول ۱- میانگین و انحراف استاندارد متغیرهای پژوهش

متغیرهای مکنون	نشانگرها	حداقل	حداکثر	میانگین	انحراف معیار
ادراک از رفتار والدین	حمایت مستقلانه	11/44	19/85	15/82	1/86
	رفتارهای درگیر شونده	35	95	66/28	13/32
کارآیی خانواده	ابراز عواطف	16	66	41/69	13/23
	حل مسئله	11	64	40/67	11/82
	نقش‌های خانوادگی	18	64	39/39	11/01
خود کارآمدی	خود کارآمدی اجتماعی	10	31	19/20	4/45
	خود کارآمدی تحصیلی	8	29	18/24	4/32
	خود کارآمدی هیجانی	7	35	18/23	5/71
راهبردهای خود تنظیمی	راهبردهای شناختی	6	35	16/60	5/04
	راهبردهای انگیزشی	3	33	13/64	6/42
	راهبردهای فراشناختی	8	36	19/75	5/79
رفتارهای تحصیلی	پیشرفت تحصیلی	11/44	19/85	15/82	1/86
	انگیزش تحصیلی	35	95	66/28	13/32

جدول ۲ ماتریس همبستگی صفر مرتبه متغیرهای پژوهش را نشان می‌دهد.

۱۶۸ مدل ساختاری عوامل خانوادگی با نقش واسطه‌گری عوامل فردی برای رفتارهای تحصیلی دانش‌آموزان

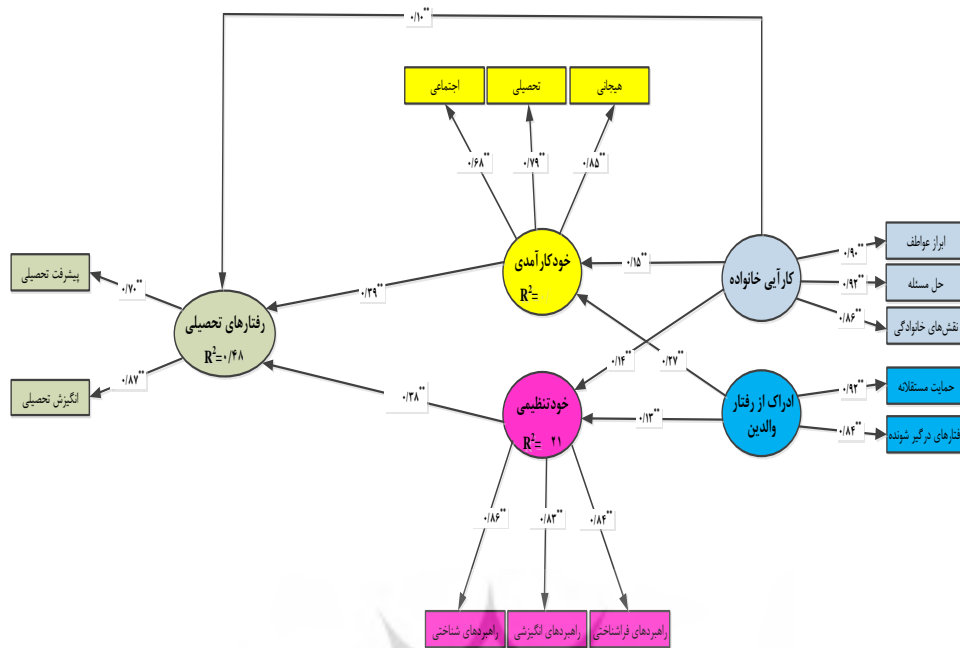
جدول ۲- ماتریس همبستگی متغیرهای پژوهش

متغیرها	۱	۲	۳	۴	۵	۶	۷	۸	۹	۱۰	۱۱	۱۲	۱۳
۱	۱												
۲	0/82**	۱											
۳	0/76**	0/79**	۱										
۴	0/45**	0/41**	0/39**	۱									
۵	0/55**	0/49**	0/47**	0/77**	۱								
۶	0/28**	0/27**	0/27**	0/34**	0/38**	۱							
۷	0/39**	0/36**	0/36**	0/40**	0/43**	0/54**	۱						
۸	0/39**	0/39**	0/36**	0/41**	0/44**	0/58**	0/67**	۱					
۹	0/31**	0/31**	0/28**	0/36**	0/36**	0/34**	0/32**	0/35**	۱				
۱۰	0/27**	0/27**	0/23**	0/26**	0/28**	0/30**	0/25**	0/28**	0/72**	۱			
۱۱	0/27**	0/30**	0/24**	0/28**	0/27**	0/24**	0/25**	0/27**	0/71**	0/71**	۱		
۱۲	0/23**	0/24**	0/21**	0/27**	0/32**	0/36**	0/33**	0/32**	0/48**	0/46**	0/41**	۱	
۱۳	0/40**	0/42**	0/39**	0/37**	0/43**	0/45**	0/49**	0/48**	0/48**	0/42**	0/40**	0/62**	۱

** P < 0/01

- ۱- ابراز عواطف (کارآیی خانواده) ۵- حمایت مستقلانه ۹- راهبردهای فراشناختی ۱۲- پیشرفت تحصیلی
 ۲- حل مسئله ۶- خودکارآمدی اجتماعی ۱۰- راهبردهای شناختی (خودتنظیمی) ۱۳- انگیزش تحصیلی
 ۳- نقش‌ها ۷- خودکارآمدی تحصیلی ۱۱- راهبردهای انگیزشی
 ۴- رفتارهای درگیرشونده (والدین) ۸- خودکارآمدی هیجانی

با توجه به وجود روابط مفروض بین متغیرهای پژوهش نسبت به انجام تحلیل مدل‌یابی معادلات ساختاری اقدام شد. ابتدا مقادیر پرت تک‌متغیری با استفاده از نمودار مستطیلی و مقادیر پرت چندمتغیری با استفاده از آزمون فاصله‌ای مهالانویس حذف شدند. بررسی کجی و کشیدگی توزیع متغیرها و ضریب مردیا نیز حاکی از طبیعی بودن تک‌متغیری و چندمتغیری بود. بنابراین با استفاده از مدل معادلات ساختاری با روش درست‌نمایی بیشینه^۱ به تجزیه و تحلیل داده‌ها اقدام شد. بررسی مدل‌های اندازه‌گیری موید آن بود که نشانگرهای انتخاب شده شاخص‌های مناسبی برای سنجش متغیر مکنون مربوطه هستند. دامنه ضرایب استاندارد در مورد کارایی خانواده بین ۰/۸۶ تا ۰/۹۲، در مورد ادراک از رفتار والدین بین ۰/۸۴ تا ۰/۹۲، در مورد خودکارآمدی بین ۰/۶۸ تا ۰/۸۵، در مورد خودتنظیمی بین ۰/۸۳ تا ۰/۸۶ و در مورد رفتارهای تحصیلی بین ۰/۷۰ تا ۰/۸۷ بود. شکل ۱ مدل نهایی پژوهش را پس از حذف مسیرهای غیر معنی‌دار نشان می‌دهد.



شکل ۱- مدل نهایی پژوهش پس از حذف مسیرهای غیر معنی‌دار

همانگونه که در نمودار فوق ملاحظه می‌شود، متغیرهای کارایی خانواده ($\beta = 0.15$, $P < 0.001$) و ادراک از رفتار والدین ($\beta = 0.13$, $P < 0.001$) پیش‌بین‌های مثبت و معنی‌داری برای خودکارآمدی دانش‌آموزان بودند. علاوه بر این کارایی خانواده ($\beta = 0.14$, $P < 0.001$) و ادراک از رفتار والدین ($\beta = 0.13$, $P < 0.001$) پیش‌بین‌های مثبت و معنی‌داری برای خودتنظیمی دانش‌آموزان بودند. خودکارآمدی ($\beta = 0.39$, $P < 0.0001$) و خودتنظیمی ($\beta = 0.38$, $P < 0.0001$)، به نوبه خود پیش‌بین‌های مثبت و معنی‌داری برای رفتار تحصیلی دانش‌آموزان بودند. بنابراین می‌توان نتیجه گرفت که این دو متغیر تاثیرات عوامل خانوادگی بر رفتارهای تحصیلی را واسطه‌گری می‌کنند. در این میان کارایی خانواده علاوه بر تاثیرگذاری بر رفتارهای تحصیلی از طریق متغیرهای خودکارآمدی و خودتنظیمی دانش‌آموزان، به صورت مستقیم نیز بر رفتارهای تحصیلی دانش‌آموزان تاثیرگذار بود ($\beta = 0.10$, $P < 0.001$). متغیرهای پژوهش در مجموع ۴۸ درصد از واریانس رفتارهای تحصیلی، ۲۶ درصد از واریانس خودکارآمدی و ۲۱ درصد از واریانس خودتنظیمی را تبیین می‌کنند.

۱۷۰ مدل ساختاری عوامل خانوادگی با نقش واسطه‌گری عوامل فردی برای رفتارهای تحصیلی دانش‌آموزان

جهت اطمینان از معنی‌داری نقش واسطه‌ای متغیرهای خودکارآمدی و خودتنظیمی از تحلیل بوت‌استرپ استفاده شد. جدول ۳ نتایج تحلیل بوت‌استرپ برای بررسی نقش واسطه‌ای متغیرهای خودکارآمدی و خودتنظیمی در رابطه بین عوامل خانوادگی و رفتارهای تحصیلی را نشان می‌دهد.

جدول ۳- تحلیل بوت‌استرپ برای بررسی نقش واسطه‌ای متغیرهای خودکارآمدی و خودتنظیمی

P	آزمون تی	انحراف استاندارد	میانگین نمونه (M)	نمونه اولیه (O)	
0/002	3/09	0/01	0/04	0/04	کارایی خانواده ← خودکارآمدی ← رفتارهای تحصیلی
0/0001	3/87	0/01	0/06	0/06	ادراک از رفتار والدین ← خودکارآمدی ← رفتارهای تحصیلی
0/004	2/90	0/02	0/04	0/04	کارایی خانواده ← خودتنظیمی ← رفتارهای تحصیلی
0/004	2/05	0/02	0/03	0/04	کارایی خانواده ← خودتنظیمی ← رفتارهای تحصیلی

همان گونه که در جدول فوق ملاحظه می‌شود، نقش واسطه‌ای متغیرهای خودکارآمدی و خودتنظیمی در رابطه بین کارایی خانواده و ادراک از رفتار والدین با رفتارهای تحصیلی معنی‌دار است. به عبارت دیگر متغیرهای خودتنظیمی و خودکارآمدی تاثیر هر دو عامل مدرسه‌ای بر رفتارهای تحصیلی را واسطه‌گری می‌کنند. سرانجام بررسی شاخص‌های برازش مدل مطابق با جدول ۴ حاکی از برازش مطلوب مدل پژوهش بود.

جدول ۴- شاخص‌های برازش مدل پیشنهادی پژوهش

شاخص‌ها	$\chi^2/d.f$	d.f	χ^2	TII	GFI	AGFI	CFI	NFI	RAMSEA
مقادیر	۲/۳	۱۸۶	۴۲۷/۸	۰/۹۳	۰/۹۴	۰/۹۱	۰/۹۲	۰/۹۴	۰/۰۸

خانواده‌هایی که از نظر پاسخ به نیازهای عاطفی اعضای خود ضعیف‌ترند، احتمال بیشتری دارد که از نظر پاسخگویی به نیازهای انگیزه‌ای فرزندان‌شان در حیطه تحصیل نیز ضعیف عمل کنند. همان گونه که شکرکن و حقیقی (۲۰۰۰) نتیجه گرفتند، جو عاطفی خانواده گرم و صمیمانه، کارکردهای مثبتی را نشان می‌دهد که می‌تواند هم بر رضایت زناشویی و هم در فراهم آوردن شرایط مناسب برای رشد و وضعیت تحصیلی فرزند اثرگذار باشد. پالسون (۱۹۹۴) نیز در مطالعات خود گزارش کرد، نوجوانانی که والدین آنها متوقع (درخواست‌کننده)، پاسخگو و متعهد و دخیل در امور تحصیلی آنها بودند، احتمال بیشتری وجود داشت که از پیشرفت تحصیلی برخوردار باشند. بندورا معتقد است که افراد دارای باورهای قوی درباره توانایی خود، در مقایسه با افرادی که در مورد توانایی‌های خود تردید دارند، در انجام تکالیف کوشش و پافشاری بیشتری نشان می‌دهند و سرانجام

کارکردشان در تکلیف بهتر است (Bandoura, 1997)، کالینز (۱۹۹۹) نیز نشان داده است که دانش آموزان با توانایی پایین، متوسط، و بالا، با توجه به سطح توانایی که داشتند در همان سطح نیز خودکارآمدی داشته‌اند.

دانش‌آموزان با خودکارآمدی بالا، مدت زمان و کوشش بیشتری را صرف مطالعه و تکلیف درسی می‌نمایند. همچنین در مقابل موانعی که با آنها روبرو می‌شوند، کوشش بیشتری را اعمال می‌کنند و مجموعه این عوامل باعث عملکرد بهتر تحصیلی آنان می‌شود. یادگیرندگان خودتنظیم، از نظر فراشناختی در مراحل مختلف فرآیند یادگیری؛ برنامه ریزی، سازماندهی و خودارزیابی می‌کنند؛ از نظر انگیزشی در تمام مراحل یادگیری خود را با قابلیت و کارآمد ارزیابی می‌کنند و از نظر رفتاری به انتخاب، سازماندهی و خلق محیط مناسب برای یادگیری می‌پردازند (Houdang & Onil, 2001). همچنین یادگیرندگان خودتنظیم نسبت به یادگیرندگانی که خودتنظیم نیستند احساس خودکارآمدی بالاتری دارند که این احساس خودکارآمدی موجب افزایش تلاش و انگیزه و استفاده بیشتر از مهارت‌های فراشناختی و شناختی شده و باعث می‌شود که یادگیرندگان بیشتر درگیر فعالیت‌های درسی شوند و در رسیدن به اهداف، تلاش و پشتکار بیشتری داشته باشند.

اساس یادگیری خودتنظیمی بر این اصل استوار است: "زمانی که یادگیرندگان، خود مسوول یادگیری‌شان هستند؛ به‌طور موثرتری یاد می‌گیرند" (Lenik, 2005). از سویی دیگر والدین اولین الگوها و سرمشق‌های کودکان هستند و به دلیل ویژگی‌های تقلیدپذیری کودکان، قسمت اعظم یادگیری آنان از طریق مشاهده رفتار والدین صورت می‌گیرد. ماتینز معتقد است که والدین خودتنظیم‌گر می‌توانند از طریق فراهم کردن تسهیلات لازم برای یادگیری (از قبیل تخصیص زمان مناسب برای مطالعه، تهیه مکان مناسب و منابع مورد نیاز جهت مطالعه) و نشان دادن (الگو یا مدل) چگونگی و چرایی استفاده از راهبردهای خودمهارگری در موقعیت‌های عینی فرزندان را در تنظیم‌گری و خودکنترلی و در نهایت عملکرد تحصیلی یاری رسانند. نخستین تجربه‌های سازنده کارآمدی در والدین متمرکز هستند و این تمرکز همراه با گسترش یافتن جهان کودک و تحت تاثیر قرار گرفتن وی به‌وسیله خواهران، برادران و همسالان تغییر می‌یابد. هماهنگی والدین با یکدیگر، سیستم کارآمد خانواده و عملکرد مطلوب خانواده از عوامل موثر در شکل‌گیری باورهای خودکارآمد در فرزندان است. عملکرد خانواده به‌ویژه در سال‌های نوجوانی و دوره تحصیلی متوسطه نمود بیشتری یافته و اوج تجلی در طی زندگی، اوایل نوجوانی تا اوایل جوانی است (Zainalli and Etc, 2009).

محدودیت‌های پژوهش

- پایین بودن سطح انگیزش نمونه مورد بررسی و تمایل اندک به بهبود شرایط زندگی، به صورت مشهود در میزان مشارکت ایشان و احتمالاً در نتایج پژوهش نقش داشت.
- چون تحقق بر روی دانش‌آموزان متوسطه انجام گرفته، قابل تعمیم بر روی سایر گروه‌ها نمی‌باشد.
- چون داده‌ها در یک زمان گردآوری شده و تحقیق از نوع همبستگی است، لذا ممکن است استنباط علی از یافته‌ها با محدودیت‌هایی همراه باشد.

پیشنهادات پژوهش

- بهینه‌سازی عملکرد خانواده در رابطه با بهره‌گیری از عملکرد مدرسه جهت تامین و حفظ سلامت روان و داشتن پیشرفت تحصیلی مناسب آنان.
- استفاده از نتایج پژوهشی در راستای طراحی و سازماندهی فضای انسانی و فیزیکی آموزشگاه‌ها جهت بهینه کردن تاثیر آن برای دانش‌آموزان در جنبه‌های مختلف.
- استفاده از متخصصان با تجربه جهت ایجاد خودکارآمدی به والدین و دانش‌آموزان.
- استفاده از متخصصان با تجربه جهت آموزش یادگیری خود نظم دهی به والدین و دانش‌آموزان

References

- Alborzi, Mahboobeh(2012).Test the mediating role of beliefs, attribution for the perception of children from parents and academic achievement of students of elementary.The journal of methods and models of psychological.(9)2, 1-15.
- Aunola, K, Viljaranta, J., Lehtinen, E., & Nurmi, J. E. (2013). The role of maternal support of competence, autonomy and relatedness in children's interests and mastery orientation. *Learning and Individual Differences*. 25, 171-177.
- Bandura, Albert(1997). *Self-Efficacy: The Exercise of Control*. New York, NY, USA:W
- Carnes-Holt, Kara(2004). Child-parent relationship therapy for adoptive families. *The Family Journal* 20.4: 419-426.
- Controversial children. *Child Development*, 66 ,754-763.
- Deci , E. L., & Ryan, R. M. (Eds)(2002). *Handbook of self-determination research*. Rochester, NY: University of Rochester Press.
- Dianat, Hamideh ; Rezaee, Alimohammad; Talepasand,Siavosh & Mohammadifar ,mohammadali(2018).The effect of predict the persuasiveness of the self-efficacy,and school on test anxiety: Examine the mediating role of procrastination academic.*Journal of teaching and larning(Social sciences and humanities, Shiraz university)*. 2(9),122-145.

- Erden, M., Okula uyum saglayamayan farklı c,ocuklar.(2010). [Different children who cannot adapt to school]. Ankara, Turkey: Arkadas, YaSInlar.
- Grolnick, W.S., Carolyn, C.O., Kurowski, O., Dunlap, K.G. and Hevey, C.(2000). "Parental Resources and the Transition to Junior High" .Journal of reseach on Adolescence, 10(4), 465- 488.
- Ginsburg, G. S., & Bronstein, P. (1993). Family factors related to children's intrinsic/extrinsic motivational orientation and academic performance. Child development, 64(5), 1461-1474.
- Hassannia, Elaheh & Shirzadifard, Meisam(2014). The relationship of basic beliefs, and the perception of relations of parents with the welfare of mental students.Journal of school psychology. 4(2), 43-61.
- Hassannia, somayeh;Sedghpour,Bahram & Damavandi,Majidebrahim (2015). Model positioning structural relationship between emotional intelligence and happiness with the mediating of self- efficacy and self-regularity academic. Jornal of teaching and learning, 2(6).
- Keith, T.Z., & Finlay, B. (1988). The impact of parental divorce on children's educational attainment, marital timing, and likelihood of divorce. Journal of Marriage and the Family, 50,797-809.
- Parishani,Nayereh & Abdizarin, Sohrab(2016). Motivation academic achievement: The role of individual factors and family.Journal of Behavioral Sciences.52, 13-26.
- Ratelle, C.F, Guay, F. Larose, S. Senecal, C. (2004). Family correlates of trajectories of academic motivation during a school transition: A semiparametric group-based approach ."Journal of Educational Psychology, 96(4), 743- 754.
- Semmer, N. K., Elfering, A., Jacobshagen, N., Perrot, T., Beehr, T. A., & Boos, N. (2008). The emotional meaning of instrumental social support. International Journal of Stress Management, 15(3), 235.
- Seif, Aliakbar(2014). Psychology farmed. Teehran: Douran.
- Nathalie C. Ricard, Luc G. Pelletier.(2016). Dropping out of high school: The role of parent and teacher self-determination support, reciprocal friendships and academic motivation, Contemporary Educational Psychology 44-45 (2016) 32-40.
- Tanhayereshvanlou, Farhad & Hejazi, Elaheh (2010).The relationship of parents with the motivation, scholarship and academic achievement in high school students.Journal of Daneshvar Raftar.39(16),1-14.

