

بررسی نقش میانجی گری خودپنداره‌ی تحصیلی در رابطه‌ی بین الگوهای ارتباطی خانواده با انگیزه‌ی پیشرفت

ابراهیم صادقی^۱

آناهیتا تاشک^۲

مسعود فضیلت‌پور^۳

تاریخ دریافت: ۱۳۹۵/۰۹/۲۳

تاریخ پذیرش: ۱۳۹۶/۰۳/۰۱

چکیده

پژوهش حاضر با هدف بررسی نقش میانجی خودپنداره‌ی تحصیلی در رابطه‌ی بین الگوهای ارتباطی خانواده با انگیزه‌ی پیشرفت انجام پذیرفت. پژوهش حاضر از نوع همبستگی است. جامعه آماری پژوهش، دانشجویان دانشگاه شهید باهنر کرمان به تعداد ۱۲۹۴۷ نفر بودند که از بین آن‌ها ۳۸۰ نفر (۱۵۰ پسر، ۲۳۰ دختر) به روش خوشه‌ای چند مرحله‌ای انتخاب شدند. شرکت کنندگان پرسشنامه‌های الگوهای ارتباطی خانواده (فیتزپاتریک و ریچی، ۱۹۹۷)، خودپنداره‌ی تحصیلی (لی یو و وانگ، ۲۰۰۵)، انگیزه‌ی پیشرفت (هرمنس، ۱۹۷۰) را تکمیل کردند. داده‌ها با استفاده از آمار توصیفی و آزمون تحلیل مسیر مورد تجزیه و تحلیل قرار گرفتند. نتایج حاکی از آن بود که الگوهای ارتباطی خانواده به‌طور مثبت و معنی‌دار پیش‌بینی کننده خودپنداره‌ی تحصیلی می‌باشد و خودپنداره‌ی تحصیلی نیز به‌طور مثبت و معنی‌دار انگیزه پیشرفت را پیش‌بینی می‌کند. الگوهای ارتباطی از طریق متغیر واسطه‌ای خودپنداره‌ی تحصیلی نیز انگیزه پیشرفت را پیش‌بینی می‌کند. در نتیجه‌ی بیشتر بودن اثرات کلی دو مسیر مستقیم و غیرمستقیم ابعاد الگوهای ارتباطی خانواده و خودپنداره‌ی تحصیلی یک نقش میانجی‌گری نسبی برای خودپنداره‌ی تحصیلی بین الگوهای ارتباطی با انگیزه‌ی پیشرفت وجود دارد. نتیجه گرفته می‌شود که می‌توان با آموزش و توجه بیشتر به روابط بین خانواده و خودپنداره افراد در افزایش انگیزه‌ی پیشرفت، بهره گرفت.

کلید واژه‌ها: الگوی ارتباطی خانواده، انگیزه‌ی پیشرفت، خودپنداره‌ی تحصیلی.

^۱ - دانشجوی کارشناسی ارشد گروه روانشناسی، دانشگاه شهید باهنر، کرمان، ایران Ebrahim_sa23@yahoo.com

^۲ - استادیار گروه روانشناسی، دانشگاه شهید باهنر، کرمان، ایران (نویسنده مسئول)

^۳ - استادیار گروه روانشناسی، دانشگاه شهید باهنر، کرمان، ایران

مقدمه

انگیزش از فعل لاتین موور^۱ به معنی حرکت دادن مشتق شده است و مفهوم کلی جنبش (تحرک) را در بردارد. تعاریف متعدد از انگیزش با توجه به مفهوم عام ارائه شده است (پینتریچ و شانک، ۲۰۰۲). انگیزه نیروی هشیار یا ناهشیاری است که فرد را به عمل کردن و گاهی عمل نکردن تحریک می کند، بدین ترتیب انگیزه‌ها، علت‌ها هستند، طبق فرهنگ لغات، علت‌ها، نیروهای هستند که تأثیر یا عملی را به وجود می آورند، بنابراین انگیزش، بررسی نیروهایی است که موجب رفتار می شود یا همان دلایل رفتار را شامل می شود (زیمرن و شانک^۲، ۲۰۱۱). انگیزش نیروی محرکه فعالیت‌های انسانی و عامل جهت دهنده رفتار فرد است. انگیزش را به موتور و فرمان اتومبیل تشبیه کرده اند (شلنبرگ^۳، ۲۰۱۳). انگیزه پیشرفت، میل و اشتیاق یا تلاش و کوششی است که فرد برای دستیابی به یک هدف یا تسلط به اشیا، امور و یا افراد اندیشه‌ها و یا یک معیار متعالی از خود ابراز می دارد (ویلدر^۴، ۱۹۸۹). به طور اختصاصی تر انگیزه پیشرفت، تمایل فرد برای رسیدن به اهداف مشخص است. این هدف ممکن است گرفتن نمره الف در روان شناسی باشد یا صعود به قله کوه، به هر حال انگیزه روان شناختی فراگیری است که بر انواع فعالیت‌های انسان می گذارد، این انگیزه، با حصول آگاهی از اثربخش بودن شخص روی فعالیت‌هایی که برای فرد اهمیت دارد برآورد می شوند. این انگیزه با اهداف ویژه، روش نائل شدن به آن‌ها، طرح‌ریزی، تلاش، کوشش و احساس خود ارزشمندی در ارتباط است (دی چارم^۵، ۱۹۷۸، مایر^۶، ۱۹۸۵، به نقل از خوانساری، ۱۳۷۵).

یکی از عوامل روانی مرتبط با انگیزه پیشرفت، خود پنداره تحصیلی^۷ می باشد که عبارت از نگرش کلی فرد نسبت به توانایی‌های خویش در رابطه با یادگیری آموزشی است. تصور مثبت افراد راجع به خود نه تنها می تواند در تحصیل وی تأثیر بگذارد بلکه این تصور عاملی مثبت برای رسیدن به کمال مطلوب در امر تحصیل نیز است و برعکس، دانش آموزانی که احساس خوبی درباره‌ی توانایی

1. Mover

2. Pintrich & Schunk

3. Zimmerman & Schunk

4. Schellenberg

5. Vilder

6. Diecharm

7. Mayer

8. Academic self-concept

خود ندارند، حتی بدون توجه به نژاد و رنگ پوست به‌ندرت در فعالیتهای تحصیلی خود موفق هستند (پرکی،^۱ ۲۰۰۱؛ ترجمه میر کمالی، ۱۳۷۸).

پیدایش انگیزه پیشرفت در افراد به شیوه‌های تربیتی والدین آنها بستگی دارد. افراد دارای نیاز پیشرفت، در محیط‌هایی پرورش می‌یابند که از آنان انتظار کفایت و لیاقت می‌رود و در سنین پایین به آنها استقلال داده می‌شود و اقتدارگرایی پدری اندکی وجود دارد و عاری از سلطه‌گری مادری هستند (مک کلند^۲، ۱۹۵۳). مفهوم الگوی ارتباطی خانواده یا طرح‌واره‌های ارتباط خانواده، ساختار علمی از دنیای ظاهری خانواده است که بر اساس کیفیت ارتباط اعضای خانواده با یکدیگر و محتوای ارتباط، نوع، کار و فعالیت و فضای ارتباطات و تعاملات در درون خانواده تعریف می‌شود (کوئرر و فیتزپاتریک^۳، ۲۰۰۲).

بر این اساس مک لئود و چفی (۱۹۷۲) به دو شیوه رسیدن به واقعیت مشترک در بین اعضای خانواده اشاره می‌کنند. جهت‌گیری مفهومی که در این شیوه مورد بحث قرار دادن باورها و مفاهیم، مبنای عملکرد اعضای خانواده است و جهت‌گیری اجتماعی که در این شیوه، رو آوردن به والدین برای راهنمایی گرفتن، محور عمل است. ویژگی جهت‌گیری مفهومی، بیان راحت عقاید و درگیری فعالانه در بحث است؛ درحالی‌که مشخصه جهت‌گیری اجتماعی، تلاش برای حفظ و نگهداری روابط همگون والد فرزندی است (کوئرر و مکی، ۲۰۰۴). ریچی (۱۹۹۱) اقدام به نام‌گذاری مجدد دو بعد زیر بنایی مدل الگوهای ارتباطی مک لئود و چفی نمود. وی جهت‌گیری مفهومی را به دلیل اهمیت دادن به بیان عقاید، جهت‌گیری گفت‌وگوشنود و جهت‌گیری اجتماعی را به دلیل پیروی از دیگران به جهت‌گیری همنوایی نام‌گذاری کرد.

ما هرروزه با افرادی سروکار داریم که از لحاظ ویژگی‌های شخصیتی و روانی باهم تفاوت‌های زیادی دارند. برای اینکه بتوان با افراد ارتباط مثبتی برقرار کرد باید با خصوصیات شخصیتی، اهداف و انگیزه‌های آنان آشنایی داشت. در یک محیط آموزشی باید تعامل اثربخشی میان معلمان و دانش‌آموزان برقرار باشد و همچنین کسان دیگری که با آنها در ارتباط هستند، به‌خصوص والدین آنها، باید از علایق و انگیزه‌های آنان مطلع باشند. آشنا بودن با شرایط و وضعیت دانشجویان و نیازهای

¹. Purkey

². McClelland

³. Koerner & Fitzpatrick

آنان در محیط‌های مختلف آموزشی می‌تواند به برنامه‌ریزی درست‌تر و ایجاد امکانات مناسب‌تر برای دانشجویان منجر شود زیرا داشتن هر نوع انگیزه و خصوصیت شخصیتی نوعی از برنامه‌ریزی را طلب می‌کند. دوران تحصیل در دانشگاه برای بعضی دانشجویان می‌تواند استرس‌زا باشد (پری، هلادکی، پکران و پلتیر^۱، ۲۰۰۱). بسیاری از دانشجویان حتی قبل از فارغ‌التحصیلی از ادامه تحصیل کناره‌گیری می‌کنند (تینتو^۲، ۱۹۸۷). از جمله پژوهش‌هایی که در این زمینه انجام شده، پژوهشی است که (وانجیرا^۳، ۲۰۱۱) و (ترنر، چندلر و هفر^۴، ۲۰۰۹) دریافتند افرادی که عملکرد خانواده نقش مهمی در انگیزش پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان دارد؛ در پژوهشی دیگر یافته‌های پژوهش (فرلا، والکه و کای^۵، ۲۰۰۹) نشان داد که خودپنداره تحصیلی پیش‌بینی‌کننده قوی برای متغیرهای عاطفی - انگیزشی است.

پژوهش‌های اخیر حاکی از روابط مثبت و معنادار بین الگوهای ارتباطی خانواده و انگیزه‌ی پیشرفت بود. نجفی، مشیری، محمدی فر، دبیری و جعفری (۱۳۹۴) در پژوهش‌شان به‌عنوان نقش متغیرهای کارایی خانواده، حرمت خود، خودکارآمدی و شخصیت در پیش‌بینی انگیزش پیشرفت تحصیلی به این نتیجه رسیدند که بین انگیزش پیشرفت تحصیلی با کارایی خانواده و مؤلفه‌های آن، حرمت خود، برون‌گرایی و خودکارآمدی رابطه مثبت و معناداری وجود دارد همچنین مرادیان؛ عالی پور؛ شهنی بیلاق (۱۳۹۳) در پژوهشی تحت عنوان رابطه علی بین سبک‌های فرزند پروری و عملکرد تحصیلی با واسطه خودکارآمدی تحصیلی و انگیزه پیشرفت به این نتیجه رسیدند که سبک فرزند پروری مقتدر اثر مستقیم مثبت و معنادار و سبک فرزند پروری مستبد اثر مستقیم منفی و معنادار بر خودکارآمدی تحصیلی و انگیزه پیشرفت دارند. هر یک از سبک‌های فرزند پروری مطرح‌شده با عملکرد تحصیلی رابطه معنادار وجود دارد (اژه‌ای و همکاران؛ ۱۳۹۰). نتایج حاکی از آن است که عملکرد خانواده نقش مهمی در انگیزش پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان دارد. والدینی که نگرش مثبتی به امور تحصیلی فرزندان خود دارند، فرزندان‌شان از انگیزه و موفقیت تحصیلی بیش‌تری بهره‌مند هستند وانجیرا (۲۰۱۱) و ترنر، چندلر و هفر (۲۰۰۹). عواملی همچون مشارکت والدین در مدرسه، نوع روابط نوجوان

1. Perry, Hladkyi, Pekrum & Pelletier

2. Tinto

3. Wanjira

4. Turner, Chandler & Heffer

5. Ferla, Valke, & Cai

با والدین، نظارت و کنترل مطلوب با عملکرد و انگیزه‌ی تحصیلی دانش‌آموزان مرتبط است (سان و لی، ۲۰۰۹؛ پارک و بونر، ۲۰۰۸).

مطالعات موجود در زمینه اهمیت ویژگی‌های شخصیتی در انگیزش و یادگیری نشان‌دهنده رابطه مثبت ویژگی‌های شخصیتی با راهبردهای یادگیری و انگیزش است و عملکرد در مدرسه و نمره‌های تحصیلی دانش‌آموزان را پیش‌بینی می‌کند. خودپنداشت تحصیلی با انگیزش درونی و پیشرفت تحصیلی رابطه‌ی مثبت معنادار دارد لطفی عظیمی، ابراهیمی قوام (۱۳۹۴). صدقی پور، جراه و حمیدی (۱۳۹۱) نشان دادند که بین انگیزش پیشرفت و خود پنداره با پیشرفت تحصیلی رابطه‌ی معنی‌دار وجود دارد. همچنین یافته‌ها نشان داد قوی‌ترین پیش‌بینی کننده انگیزه پیشرفت ریاضی، متغیر خود پنداره است به عبارتی بیشترین عامل پیش‌بینی کننده انگیزه پیشرفت ریاضی بازنمایی ذهنی افراد از توان شخصی خود آنان (خود پنداره) است عطایی، حمیدی و نصری (۱۳۹۲). نابشیمای (۲۰۰۳) به این نتیجه رسید دانش‌آموزانی که نگرش و خودپنداره مثبتی نسبت به درس علوم دارند به نسبت همتایان خود دارای انگیزه پیشرفت تحصیلی بالاتری هستند. به طوری که خودپنداره مثبت آنان به طور معناداری پیشرفت تحصیلی شان را پیش‌بینی می‌کند.

روش شناسی پژوهش

پژوهش حاضر از نوع همبستگی می‌باشد. جامعه آماری در این پژوهش متشکل از کلیه دانشجویان دختر و پسر دانشگاه شهید باهنر کرمان می‌باشد که در سال تحصیلی ۹۶-۱۳۹۵ مشغول به تحصیل هستند که ۱۲۹۴۷ نفر می‌باشند. گروه نمونه شامل ۳۸۰ نفر (۲۳۰ دختر و ۱۵۰ پسر) دانشجوی رشته‌های مختلف دانشکده‌های ادبیات و علوم انسانی، علوم پایه، مهندسی و کشاورزی دانشگاه شهید باهنر کرمان با دامنه سنی ۱۸ تا ۳۵ سال، از جامعه فوق بود که به شیوه خوشه‌ای چندمرحله‌ای انتخاب شدند. برای انتخاب نمونه به این صورت عمل شد که ابتدا چهار دانشکده از دوازده دانشکده دانشگاه شهید باهنر کرمان به صورت تصادفی انتخاب شد و از هر دانشکده چند کلاس به تصادف انتخاب شد و کلیه افراد آن کلاس مورد آزمون قرار گرفتند.

ابزار جمع‌آوری اطلاعات

پرسشنامه الگوهای ارتباطی خانواده

این ابزار یک مقیاس خودسنجی است که توسط فیتزپاتریک و ریچی (۱۹۹۷) طراحی شده و بدین‌وسیله درجه موافقت یا عدم موافقت پاسخ‌دهنده را در دامنه‌ای پنج‌درجه‌ای (۵ - کاملاً موافقم، ۱ - کاملاً مخالفم) درباره ۲۶ گویه که در زمینه ارتباطات خانوادگی او هستند، خواهد سنجید. این ابزار جهت‌گیری گفت‌و شنود و جهت‌گیری همنوایی خانواده را که به ترتیب ۱۵ گزاره اول و ۱۱ گزاره بعدی را تشکیل می‌دهند موردسنجش قرار می‌دهد.

کوئرنر و فیتزپاتریک اعتبار (ضریب آلفای کرونباخ) مقیاس را ۰/۸۹ (دامنه ۰/۹۲ تا ۰/۸۴) برای بعد گفت‌و شنود و ۰/۷۹ (دامنه ۰/۸۴ تا ۰/۷۳) برای بعد همنوایی گزارش کرد. کوروش نیا برای بعد گفت‌و شنود آلفای ۰/۸۷ و برای بعد همنوایی آلفای ۰/۸۱ گزارش داد. همچنین کوئرنر و فیتزپاتریک این پرسشنامه را دارای روایی مطلوب از هر سه دیدگاه محتوایی، ملاکی و سازه می‌دانند. کوروش نیا (۱۳۸۵) با استفاده از روش تحلیل عاملی و همسانی درونی، روایی مطلوبی برای این ابزار گزارش نموده است. ولی ارزش ویژه دو عامل گفت‌و شنود و همنوایی را در تحلیل عاملی به ترتیب ۶/۴۸ و ۳/۲۶ گزارش نمود که ۳۷/۴۳٪ واریانس مقیاس را ارزیابی می‌نمود. ضریب همبستگی ابعاد با نمره کل نیز به ترتیب ۰/۷۵ و ۰/۴۴ بودند.

در پژوهش حاضر به منظور بررسی پایایی این پرسشنامه از ضریب آلفای کرونباخ استفاده گردید. نتایج این بررسی نشان داد که بعد گفت‌و شنود ضریب آلفای ۰/۸۹ و بعد همنوایی دارای ضریب آلفای ۰/۷۲ هستند. در نتیجه این پرسشنامه و ابعاد آن از پایایی قابل قبولی برخوردار هستند. روایی پرسشنامه نیز با استفاده از همسانی درونی آن مورد بررسی قرار گرفت به این صورت که میزان همبستگی هر یک از گویه‌های پرسشنامه با ابعاد مربوطه محاسبه گردید نتایج حاکی از آن بود که گویه‌های پرسشنامه همبستگی قابل قبولی و معنی‌داری با بعد مربوط به خود دارند.

پرسشنامه خودپنداره تحصیلی

توسط لی یو و وانگ^۱ (۲۰۰۵) با مراجعه به مقیاس عزت نفس تحصیلی (باتل، ۱۹۸۱)، خودپنداره تحصیلی (مارش، رلیچ و اسمیت، ۱۹۸۳) و مقیاس وضعیت تحصیلی و کلی (پریز و هریس، ۱۹۶۴) طراحی شده است. ۱۶ گویه از ابزارهای ذکر شده انتخاب شد و ۴ گویه ی دیگر توسط فهم و درک کلی دانش آموزان و متن فرهنگی موجود در سنگاپور طراحی شد. گویه ها شامل پاسخ های مثبت و منفی می شود (مارش، بارنس، گرانیس و تیدمن، ۱۹۸۴). نسخه اصلی پرسشنامه خودپنداره ی تحصیلی لی یو و وانگ (۱۹۸۴) شامل دو خرده مقیاس می باشد: زیر مقیاس (اعتماد تحصیلی) دانشجویان (۱۰ گویه) و زیر مقیاس (تلاش تحصیلی) دانشجویان (۱۰ گویه). خرده مقیاس اعتماد تحصیلی، احساسات و ادراکات دانشجویان را درباره ی صلاحیت تحصیلی آن ها اندازه گیری می کند. خرده مقیاس تلاش تحصیلی، تعهد (سرپرردگی) دانشجویان و درگیری و علاقه به کار در دانشکده را اندازه می گیرد. شیوه ی نمره گذاری به صورت ۴ درجه ای می باشد. (بلی همیشه، نمره ی ۴) و (خیر همیشه، نمره ی ۱). گویه های فرد خرده مقیاس اعتماد تحصیلی را تشکیل می دهند. گویه های زوج تلاش تحصیلی را اندازه گیری می کنند.

گوروی و خیر (۱۳۹۱) در پژوهشان پایایی پرسش نامه مذکور را از روش آلفای کرونباخ به دست آوردند که ضریب آلفا برای کل مقیاس برابر با ۰/۶۷ بود. همچنین ضریب آلفا برای خرده مقیاس های اعتماد تحصیلی و تلاش تحصیلی به ترتیب ۰/۶۲ و ۰/۶۶ بود و همچنین میزان روایی این پرسشنامه با روش تحلیل عاملی ۰/۷۰ محاسبه شده است.

به منظور بررسی پایایی این پرسشنامه در پژوهش حاضر از ضریب آلفای کرونباخ استفاده گردید. نتایج این بررسی نشان داد که بعد اعتماد تحصیلی ضریب آلفای ۰/۷۵ و بعد تلاش تحصیلی دارای ضریب آلفای ۰/۸۸ هستند. روایی پرسشنامه نیز با استفاده از همسانی درونی آن مورد بررسی قرار گرفت نتایج حاکی از آن بود که گویه های پرسشنامه همبستگی قابل قبولی و معنی داری با بعد مربوط به خود دارند.

¹. Liu & Wang

پرسشنامه انگیزه پیشرفت هرمنس

هرمنس^۱ (۱۹۷۰) بر مبنای دانش نظری و تجربی موجود درباره نیاز به پیشرفت و با بررسی پیشینه پژوهش‌های موجود و پس از طی مراحل یک آزمون ۲۹ ماده‌ای را برای ارزیابی این انگیزه به وجود آورده است. ابتدا وی ۹۲ سؤال را برای پرسشنامه تهیه کرد و در نهایت بر اساس میزان ضریب همبستگی که بین هر سؤال با رفتار پیشرفت‌مندان به دست آورده است، ۲۹ سؤال چندگزینه‌ای را به‌عنوان پرسشنامه نهایی انگیزش پیشرفت انتخاب نموده است. ده ویژگی که افراد دارای نیاز به پیشرفت بالا را از افراد با نیاز به پیشرفت پایین متمایز می‌کند و به‌عنوان مبنایی برای نوشتن سؤالات پرسشنامه استفاده شده است.

سؤالات پرسشنامه به‌صورت ۲۹ جمله ناقص بیان شده است که به دنبال هر جمله ناتمام، چند گزینه داده است. این گزینه‌ها برحسب این که شدت انگیزه پیشرفت از زیاد به کم یا کم به زیاد باشند به آن‌ها نمره میزانی تعلق می‌گیرد. به خاطر این که برخی از ماده‌ها (سؤالات) دارای تعداد گزینه‌های یکسانی نبودند و امکان نمره‌گذاری یکسان برای ۲۹ ماده (سؤال) وجود نداشت ۲۹ ماده پرسشنامه به‌صورت چهارگزینه‌ای نوشته شده است تا همه سؤالات از ارزش یکسانی برخوردار باشند. بعضی از سؤالات به‌صورت مثبت و بعضی دیگر به‌صورت منفی ارائه شده است. در سؤالات شماره ۱، ۴، ۹، ۱۰، ۱۴، ۱۵، ۱۶، ۲۰، ۲۳، ۲۷، ۲۸، ۲۹ به الف (۱) نمره؛ ب (۲) نمره؛ ج (۳) نمره و د، (۴) نمره داده می‌شود. در سؤالات شماره ۲، ۳، ۴، ۵، ۶، ۷، ۸، ۱۱، ۱۲، ۱۳، ۱۷، ۱۸، ۱۹، ۲۱، ۲۲، ۲۴، ۲۵، ۲۶ به الف (۴) نمره؛ ب (۳) نمره؛ ج (۲) نمره و د، (۱) نمره داده می‌شود و دامنه تغییرات نمرات از ۲۱ تا ۱۱۶ است. نمرات بالاتر از میانگین نشان‌دهنده وجود انگیزه‌ی پیشرفت بالا در فرد و نمرات پایین‌تر از میانگین بیانگر انگیزه‌ی پیشرفت پایین است. شیخ فینی (۱۳۷۳) ضریب پایایی این آزمون را ۰/۸۴ به دست آورده و باز آزمایی آن را ۰/۸۲ گزارش کرده است. در پژوهش حاضر به منظور بررسی پایایی این پرسشنامه نیز از ضریب آلفای کرونباخ استفاده گردید. ضریب آلفا ۰/۷۶ به‌دست آمد که نشان می‌دهد این پرسشنامه از پایایی خوبی برخوردار است همچنین برای بررسی روایی پرسشنامه، همسانی درونی آن با نمره‌ی کلی آن محاسبه گردید که نتایج حاکی از همبستگی قابل قبول و معنادار گویه‌ها با نمره‌ی کلی بود.

¹. Hermans

یافته‌های پژوهش

به منظور بررسی رابطه‌ی ابعاد الگوهای ارتباطی خانواده (بعد گفت‌و شنود، همنوایی) و خودپنداره تحصیلی (بعد اعتماد تحصیلی، تلاش تحصیلی) و با انگیزه پیشرفت تحصیلی از ضریب همبستگی پیرسون استفاده شد. در جدول ۱ میانگین، انحراف معیار و ماتریس همبستگی بین متغیرهای پژوهش ارائه شده است.

جدول ۱: ماتریس همبستگی متغیرهای پژوهش

متغیرها	M	SD	۱	۲	۳	۴	۵
الگوهای ارتباطی خانواده	۵۳/۱۲	۱۰/۱۴	۱				
گفت‌و شنود	۲۹/۱۳	۵/۵۷	۰/۲۱**	۱			
خودپنداره‌ی تحصیلی	۲۷/۲۳	۵/۳۷	۰/۰۸۱	۰/۱۱*	۱		
تلاش- تحصیلی	۲۴/۸۸	۲/۹۷	۰/۲۰**	۰/۳۸**	۰/۱۹**	۱	
اعتماد- تحصیلی	۸۴/۹۱	۷/۹۶	۰/۲۴**	۰/۳۹**	۰/۲۸**	۰/۳۱**	۱
انگیزه‌ی پیشرفت							

$$p < 010^{**} \quad p < 050^*$$

همان‌طور که در جدول ۱ مشاهده می‌شود همبستگی متغیرهای مدل در بیشتر موارد معنادار است که امکان انجام تحلیل‌های بعدی را فراهم ساخت. یکی از مهم‌ترین پیش‌فرض‌های ترسیم مدل برقراری شرط نرمال بودن و نبود داده‌های پرت چند متغیری است (کلاين^۱، ۲۰۱۵). بررسی شاخص‌های چولگی و داده‌های پرت چند متغیری نیز با استفاده از آماره ماھلانویس بررسی شد و بر اساس نتایج هیچ یک از افراد بالاتر از اندازه بحرانی خی دو، نبودند ($X_{(7)} = 24,37$).

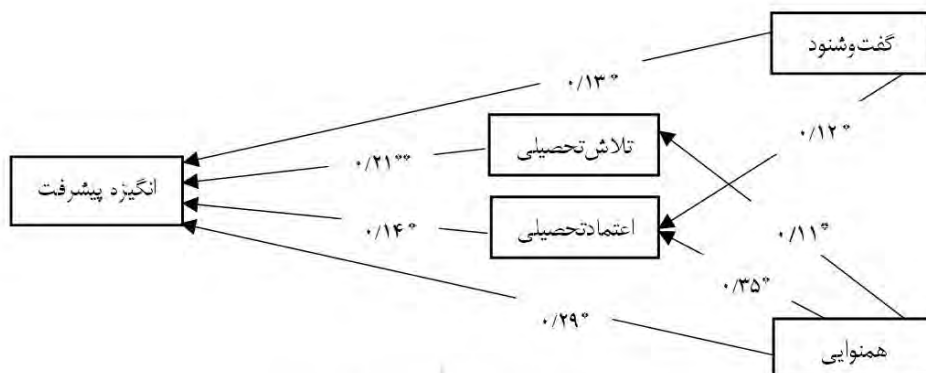
با استفاده از نرم‌افزار *Amos ۲۳* برای تعیین رابطه بین الگوهای ارتباطی خانواده، انگیزه‌ی پیشرفت و خودپنداره‌ی تحصیلی از روش تحلیل مسیر استفاده گردید. برای بررسی مدل ابتدا مسیرهای یک‌طرفه از دو متغیر درون‌زاد^۲ الگوهای ارتباطی خانواده به سمت متغیر برون‌زاد خودپنداره-ی تحصیلی در نظر گرفته شد. همچنین مسیر یک‌طرفه از مؤلفه‌های خودپنداره‌ی تحصیلی به سمت دیگر متغیر برون‌زاد مدل، انگیزه‌ی پیشرفت قرار داده شد. به‌علاوه مسیرهای یک‌طرفه از هر کدام از متغیرهای مؤلفه‌ی الگوهای ارتباطی خانواده به سمت انگیزه‌ی پیشرفت نیز در نظر گرفته شد. همچنین ارتباط بین مؤلفه‌های الگوهای ارتباطی خانواده نیز در نظر گرفته شد. در ابتدا مدل اصلی

^۱. Kline

^۲. Endogenous

شامل همه مسیرهای موردنظر آزمون شد، سپس مسیرهایی که نقشی در مدل نداشتند حذف گردیدند. مدل نهایی در شکل ۱ نشان داده شده است.

شکل ۱ - مدل نهایی اثرات مستقیم الگوهای ارتباطی خانواده بر انگیزه پیشرفت با نقش واسطه‌ای خودپنداره تحصیلی



بررسی نتایج حاصل از اثرات مستقیم نشان داد مؤلفه‌ی گفت‌وشنود به صورت مثبت با انگیزه‌ی پیشرفت ارتباط دارد ($\beta = 0/13$)، به این معنا که با افزایش گفت‌وشنود میزان انگیزه‌ی پیشرفت افزایش می‌یابد. همچنین مؤلفه‌ی گفت‌وشنود به صورت مثبت با اعتماد تحصیلی رابطه دارد ($0/12$ $\beta =$).

بررسی نتایج حاصل از اثرات مستقیم مؤلفه‌ی همنوایی نشان داد که این مؤلفه با انگیزه‌ی پیشرفت ($\beta = 0/29$)، اعتماد تحصیلی ($\beta = 0/35$) و تلاش تحصیلی ($\beta = 0/11$)، ارتباط مثبت دارد. به این معنا که با افزایش مؤلفه‌ی همنوایی میزان تلاش تحصیلی، اعتماد تحصیلی و انگیزه‌ی پیشرفت افزایش می‌یابد.

بررسی نتایج حاصل از اثرات مستقیم تلاش تحصیلی نشان داد این مؤلفه به صورت مثبت با انگیزه پیشرفت رابطه دارد ($\beta = 0/21$)، به این معنا که با افزایش تلاش تحصیلی میزان انگیزه پیشرفت افزایش می‌یابد.

در نهایت بررسی نتایج حاصل از اثرات مستقیم اعتماد تحصیلی بر انگیزه‌ی پیشرفت نشان داد اعتماد تحصیلی به صورت مثبت با انگیزه‌ی پیشرفت ارتباط دارد ($\beta = 0/14$)، به این معنا که با افزایش اعتماد تحصیلی میزان انگیزه‌ی پیشرفت افزایش می‌یابد.

در این پژوهش از چند شاخص برای برازش مدل شامل شاخص برازش تطبیقی^۱ (CFI)؛ بنتلر^۲، (۱۹۹۰)، شاخص تاکر-لویز^۱ (TLI)؛ بنتلر، (۱۹۹۰)، ریشه خطای میانگین مجذورات تقریب^۲ (RMSEA)؛

^۱. Comparative Fit Index

^۲. Bentler

برون و کوداک^۳، (۱۹۹۳) و شاخص برازش نرم شده^۴ (NFI)، مورد بررسی قرار گرفتند. به طور کلی نتایج به دست آمده نشان داده مدل نهایی داده‌ها را به صورت نسبتاً مطلوب برازش می‌نماید. نتایج برازش مدل و شاخص‌های نیکویی برازش در جدول ۲ آورده شده است؛ بنابراین با توجه به مقادیر شاخص‌های برازش الگو و مرز مقادیر قابل قبول که در جدول بیان شده است می‌توان گفت که مدل ارائه شده نسبتاً مورد قبول هست.

جدول ۲- شاخص‌های برازش مدل

RMSEA	TLI	CFI	NFI	df	X ^۲
<۰/۰۵	>۰/۹۰	>۰/۹۰	>۰/۹۰	>۱	سطح مورد قبول مقادیر محاسبه شده
۰/۰۵	۰/۹۸	۰/۹۹	۰/۹۹	۱	۱/۳۲

به منظور بررسی نقش میانجی‌گری یک متغیر در معادلات ساختاری (SEM) بایستی شدت اثرات مستقیم و غیرمستقیم مقایسه گردد. چنانچه مسیرهای مستقیم و غیرمستقیم هر دو معنادار باشند، شاهد یک میانجی-گری نسبی^۵ و اگر صرفاً مسیرهای غیرمستقیم معنادار باشند، شاهد میانجی‌گری کامل^۶ برای متغیر واسطه‌ای خواهیم بود (جوس^۷، ۲۰۱۳).

شدت اثرات مستقیم و غیرمستقیم نیز مقایسه گردید و به دلیل معنادار بودن هر دو مسیر مستقیم و غیرمستقیم، شاهد یک میانجی‌گری نسبی هستیم بررسی‌ها و تحلیل‌های مربوط به اثرات میانجی ابعاد خودپنداره‌ی تحصیلی (تلاش تحصیلی و اعتماد تحصیلی) بین الگوهای ارتباطی خانواده (گفت و شنود، همنوایی) و انگیزه‌ی پیشرفت نشان داد که ابعاد خودپنداره‌ی تحصیلی نقش واسطه‌ای بین الگوهای ارتباطی خانواده و انگیزه‌ی پیشرفت دارد. ضریب رگرسیونی نقش میانجی ابعاد خودپنداره‌ی تحصیلی در جدول ۳ نشان داده شده است.

^۱. Tucker Lewis Index

^۲. Root Mean Square Error of Approximation

^۳. Browne & Cudeck

^۴. Normal Fit Index

^۵. Partial Mediation

^۶. Full Mediation

^۷. Jose

جدول ۳ - نقش واسطه‌ای خودپنداره تحصیلی در رابطه با الگوهای ارتباطی خانواده و انگیزه‌ی پیشرفت

اثر	تلاش تحصیلی	اعتماد تحصیلی	انگیزه پیشرفت
مستقیم	گفت‌وشنود	۰/۱۲*	۰/۱۳*
	همنوایی	۰/۳۵*	۰/۲۹*
غیرمستقیم	گفت‌وشنود	-	۰/۰۲*
	همنوایی	-	۰/۰۷**
کل	گفت‌وشنود	۰/۱۲*	۰/۱۵*
	همنوایی	۰/۳۵*	۰/۳۶*

بحث و نتیجه‌گیری

هدف این پژوهش، بررسی نقش میانجی‌گری خودپنداره تحصیلی در رابطه با الگوهای ارتباطی خانواده و انگیزه‌ی پیشرفت بود. نتایج نشان داد که از میان ابعاد الگوهای ارتباطی خانواده تنها بعد گفت‌وشنود با بعد تلاش تحصیلی رابطه‌ی معناداری نداشت ولی این بعد و بعد همنوایی و با هر دو بعد خودپنداره‌ی تحصیلی (اعتماد تحصیلی و تلاش تحصیلی) رابطه‌ی مثبت و معناداری دارد همچنین ابعاد الگوهای ارتباطی خانواده به صورت مثبت و معناداری ابعاد خودپنداره‌ی تحصیلی را پیش‌بینی می‌کند که این یافته با نتایج پژوهش‌های شاه احمد قاسمی و همکاران (۱۳۹۲)، نیکنام (۱۳۹۰)، فولاد چنگ، تجلی و اردلان (۱۳۸۷)، بونگ (۲۰۰۸)، کاپرارا، باربارانی، استیکا و مالون (۲۰۰۶)، کوثرنر و کرانکارا (۲۰۰۵) همسو می‌باشد. همچنین هر دو بعد الگوهای ارتباطی (گفت‌وشنود و همنوایی) رابطه مستقیم و معناداری با انگیزه‌ی پیشرفت داشتند نتایج این یافته با یافته‌های پژوهش‌های نجفی، مشیری، محمدی فر، دبیری و جعفری (۱۳۹۴)، مرادیان؛ عالی پور؛ شهنی بیلاق (۱۳۹۳)، رحیمی و زارع (۱۳۹۱)، نیاکیان و فولاد چنگ (۱۳۹۱)، اژه‌ای، غلامعلی لواسانی، ملاحمدی، خضری‌آذر (۱۳۹۰)، حیدری، (۱۳۹۰)، وانجیرا (۲۰۱۱)، ترنر، چندلر و هفر (۲۰۰۹)، اینگلدبی، شونولد، ساپل و بوش، (۲۰۰۴)، شولز، (۲۰۰۳)، همسو می‌باشد به این معنا که هرچه نمره روابط خانوادگی بین والدین و فرزندان بیشتر باشد انگیزه‌ی پیشرفت بالاتری را در فرزندان شاهد خواهیم بود. گروپینک، (۲۰۰۹) بر این باور است که والدین به‌عنوان اولین عوامل اجتماعی کردن، نقش مهمی در انگیزش تحصیلی فرزندان دارند.

یافته‌های پژوهش حاضر بیان می‌کند که ابعاد خودپنداره تحصیلی (تلاش تحصیلی و اعتماد تحصیلی) به صورت مثبت و معناداری انگیزه‌ی پیشرفت را پیش‌بینی می‌کنند که این یافته با نتایج

یافته‌های لطفی عظیمی، ابراهیمی قوام (۱۳۹۳)، میکائیلی و همکاران (۱۳۹۱)، صوری (۱۳۹۱)، صدقی پور، جراره و حمیدی (۱۳۹۱)، یکتا و لطیفیان (۱۳۹۱)، عطایی، حمیدی و نصری (۱۳۹۲)، شریفی ساکی، فلاح و زارع (۱۳۹۳)، گنزو همکاران (۲۰۱۰)، هاوس (۲۰۰۶)، فرلا، والکه و کای (۲۰۰۹)، آریپاتامانیل، (۲۰۱۱)، اوسونوا، دی‌جاب، آیام و اوسونو (۲۰۱۳)، دی‌فریتاس و رین، (۲۰۱۳)، مک اینری، وینگوی چانگ، چینگ موک و کوک هاپ لام (۲۰۱۲)، لینچ و دیگران (۲۰۱۳)، کرتین، استیوارت و استرو (۲۰۱۳) همسو می‌باشد و در واقع با افزایش خودپنداره انگیزه‌ی پیشرفت نیز بیشتر خواهد شد.

در بررسی این فرضیه که آیا خودپنداره‌ی تحصیلی نقش واسطه‌ای بین الگوهای ارتباطی و انگیزه‌ی پیشرفت ایفا می‌کند یافته‌های پژوهش نشان داد که به دلیل معنادار بودن تمامی مسیرهای مستقیم و غیرمستقیم خودپنداره‌ی تحصیلی به‌طور نسبی بین دو متغیر الگوهای ارتباطی و انگیزه‌ی پیشرفت نقش میانجی را اعمال کرد به این صورت که با اضافه شدن متغیر میانجی مقدار رابطه و اثر متغیر الگوهای ارتباطی بر انگیزه‌ی پیشرفت نیز بیشتر شد. یکی از مهم‌ترین موضوعاتی که والدین این‌گونه خانواده‌ها تمایل دارند با فرزند نوجوان خود در مورد آن به‌گفت‌وگو بنشینند، آینده فرزندان و هدف‌های آنان است. آن‌ها فرزندان خود را تشویق می‌کنند که در مورد رؤیاهای و آرزوهایشان و اهدافی که برای خود در نظر گرفته‌اند صحبت کنند. تجربیات خود را در اختیار آنان قرار داده و در ضمن راهنمایی کردن، بر توانمندی‌ها و شایستگی‌هایشان نیز تأکید می‌کنند (کشتکاران، ۱۳۸۷).

بر اساس پژوهش (گاتفرید و همکاران ۱۹۹۸)، در فضایی که امکان گفت‌وگو میان اعضای خانواده فراهم باشد و از نظر تحریک شناختی غنی باشد انگیزش تحصیلی فرزندان به‌شدت افزایش می‌یابد و این امر می‌تواند تأثیری درازمدت برانگیزش پیشرفت افراد خانواده داشته باشد. در یک بررسی کلی می‌توان چنین نتیجه گرفت که هر چه محیط خانواده در جهت ترغیب نوجوانان به ابراز احساسات و عقاید و شرکت دادن آن‌ها در بحث و تصمیم‌گیری نقش داشته باشند، به ارتقا انگیزشی و اهداف مهم برای پیشرفت در همه زمینه‌ها در آن‌ها کمک می‌کند.

بر مبنای پژوهش حاضر به پژوهشگران علاقمند به تحقیق در زمینه‌های مشابه با تحقیق حاضر پیشنهاد می‌گردد این پژوهش در دیگر گروه‌های سنی و جامعه گسترده‌تر بازآزمایی شود همچنین با توجه به اینکه این روش پژوهش از نوع همبستگی می‌باشد، توصیه می‌شود که از روش آزمایشی نیز این پژوهش باز تکرار شود.

کتابنامه

- اژه‌ای، ج؛ غلامعلی‌لواسانی، م؛ ملاحمدی، ا؛ خضری‌آذر، ه. (۱۳۹۰). الگوی علی روابط بین سبک‌های فرزندپروری ادراک‌شده، اهداف پیشرفت، خودکارآمدی و موفقیت تحصیلی. مجله روانشناسی، ۳، ۳۰۱-۲۸۴.
- پرکی، و. د. (۲۰۰۱). خودپنداره و موفقیت تحصیلی. میرکمالی (۱۳۸۷) مترجم، تهران: انتشارات سیطرون، شماره ۷.
- حیدری، غ. (۱۳۹۰). بررسی رابطه محیط خانواده با انگیزه پیشرفت در دانش آموزان، مجله مرکز مطالعات و توسعه آموزش علوم پزشکی یزد. دوره ششم، شماره ۱، ۳۳- ص ۳۸.
- خوانساری، ف. (۱۳۷۵). بررسی جو عاطفی خانواده با انگیزش پیشرفت - دختران اول دبیرستان، دبیرستان‌های منطقه ۳ تهران، پایان‌نامه کارشناسی ارشد - دانشکده روانشناسی و علوم تربیتی، دانشگاه علامه طباطبایی.
- رحیمی، م؛ زارع، م. (۱۳۹۱). بررسی رابطه ابعاد ارتباطی خانواده و جهت‌گیری هدف تحصیلی، پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی (پرتال جامع علوم انسانی).
- شاه احمد قاسمی، ز س؛ رضایی، ع؛ رضایی، ح و میراسکندری، م. س. (۱۳۹۲). رابطه بین الگوهای ارتباطی خانواده با خود پنداره در دانش آموزان دبیرستانی، اولین کنفرانس ملی علوم مدیریت نوین و برنامه‌ریزی فرهنگ اجتماعی ایران.
- شریفی ساکی، ش؛ فلاح، م. ح؛ زارع؛ ح. (۱۳۹۳). نقش خودکارآمدی ریاضی، خودپنداره ریاضی و ادراک از محیط کلاس در پیشرفت ریاضی دانش آموزان، پژوهش در یادگیری آموزشگاهی سال اول / شماره چهارم.
- شولتز، د، شولتز، س. ا. (۱۳۷۹). نظریه‌های شخصیت. یحیی سید محمدی، مترجم. تهران: نشر ویرایش.
- شیخ فیینی، ع. ا. (۱۳۷۳). بررسی رابطه انگیزه پیشرفت، منبع کنترل و پیشرفت تحصیلی در دانش آموزان متوسطه شهر بندرعباس. پایان‌نامه کارشناسی ارشد. رشته روان‌شناسی. دانشکده علوم انسانی دانشگاه تربیت مدرس.
- صدقی پور، م. ت؛ جراره، ج؛ حمیدی، ف. (۱۳۹۱). بررسی رابطه انگیزش پیشرفت و خود پنداره با پیشرفت تحصیلی زبان انگلیسی دانش آموزان، پایان‌نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه تربیت دبیر شهید رجایی.
- صدقی پور، م. ت؛ جراره، ج؛ حمیدی، ف. (۱۳۹۱). بررسی رابطه انگیزش پیشرفت و خود پنداره با پیشرفت تحصیلی زبان انگلیسی دانش آموزان، پایان‌نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه تربیت دبیر شهید رجایی.
- صوری، م؛ کردسانی، ف؛ دلگشایی، ی. (۱۳۹۱). تأثیر رابطه خودپنداره ریاضی و خودکارآمدی ریاضی بر پیشرفت تحصیلی در دروس ریاضی دانش آموزان پایه اول متوسطه دبیرستان‌های چهاردانگه، پایان‌نامه کارشناسی ارشد دانشگاه آزاد اسلامی واحد تهران مرکزی.

- عطایی، م؛ حمیدی، ف؛ نصری، ص. (۱۳۹۲). رابطه راهبردهای یادگیری خودتنظیمی و خودپنداره ریاضی با انگیزه پیشرفت ریاضی، پایان نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه تربیت دبیر شهید رجایی.
- عطایی، م؛ حمیدی، ف؛ نصری، ص. (۱۳۹۲). رابطه راهبردهای یادگیری خودتنظیمی و خودپنداره ریاضی با انگیزه پیشرفت ریاضی، پایان نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه تربیت دبیر شهید رجایی.
- فولادچنگ، م؛ تجلی، ف؛ اردلان، ا. (۱۳۸۷). نقش جهت گیری گفت و شنود و همنوایی خانواده در خودکارآمدی فرزندان. چکیده ی مقالات سومین کنگره ملی. آسیب شناسی خانواده، دانشگاه شهید بهشتی، ص ۳۰۵.
- کشتکاران، ط؛ لطیفیان، م. (۱۳۸۷). بررسی تأثیر الگوهای ارتباطی خانواده بر خودپنداره تحصیلی با واسطه گری تأیید والدین، پایان نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه شیراز.
- کوروش نیا، م. (۱۳۸۵). بررسی تأثیر ابعاد الگوی ارتباطی خانواده بر میزان سازگاری روانی فرزندان (پایان نامه کارشناسی ارشد)، دانشگاه شیراز، شیراز، ایران.
- گورویی، م؛ خیر، م؛ هاشمی، ل. (۱۳۹۰). بررسی رابطه بین کمال گرایی و خودپنداره تحصیلی با توجه به نقش واسطه ای اهمال کاری تحصیلی در دانشجویان. روش ها و مدل های روان شناختی: ۱۳۹۰، دوره ۲، شماره ویژه نامه؛ از صفحه ۱۴۹-۱۳۷.
- لطفی عظیمی، ا؛ ابراهیمی قوام، ص. (۱۳۹۴). سبک های انگیزش و پیشرفت تحصیلی، نقش واسطه ای خودپنداشت تحصیلی، روانشناسی تحولی، روانشناسان ایرانی، سال یازدهم/شماره ۴۳/بهار ۹۴.
- مرادیان، ج؛ عالی پور، س؛ شهنی بیلاق، م. (۱۳۹۳). رابطه علی بین سبک های فرزندی پروری و عملکرد تحصیلی با واسطه خودکارآمدی تحصیلی و انگیزه پیشرفت، روانشناسی خانواده. دوره ۱، شماره ۱، ۶۳-۷۴.
- میکائیلی، ن؛ افروز، غ.ع؛ قلی زاده، ل. (۱۳۹۱). ارتباط خودپنداره و فرسودگی تحصیلی با عملکرد تحصیلی دانش آموزان دختر، مجله ی روان شناسی مدرسه، دوره ی ۱، شماره ی ۴؛ ص ۱۰۳-۹۱.
- نجفی، م؛ مشیری، غ.ر؛ محمدی فر، م.ع؛ دبیری، س؛ جعفری، ن. (۱۳۹۴). نقش متغیرهای کارایی خانواده، حرمت خود، خودکارآمدی و شخصیت در پیش بینی انگیزش پیشرفت تحصیلی، اندیشه های نوین تربیتی. دوره ۱۱، شماره ۲.
- نیاکیان، ش؛ فولادچنگ، م. (۱۳۹۱). نقش الگوهای ارتباطی خانواده در پیشرفت تحصیلی با واسطه گری انگیزه پیشرفت. پایان نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه شیراز.
- نیکنام، ن. (۱۳۹۰). بررسی رابطه ی الگوهای ارتباطی خانواده و ساختار کلاس با ابعاد خودکارآمدی، پایان نامه ی کارشناسی ارشد، دانشگاه شیراز، شیراز، ایران.

یکتا، آ؛ لطیفیان، م. (۱۳۹۱). بررسی قدرت پیش‌بینی‌کنندگی حمایت اجتماعی و خودپنداره برای انگیزش پیشرفت تحصیلی دانشجویان در گروه دختران و پسران در دانشکده‌های علوم تربیتی و مهندسی. پایان‌نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه شیراز.

Reference

Areepattamannil, S. (2111). *Academic self-concept, academic motivation, academic engagement, and academic achievement: A mixed methods study of Indian adolescents in Canada and India.*

Bentler, P. M. (0990). *Comparative fit indexes in structural models. Psychological bulletin, 007(2), 238.*

Bong, M. (2008). *Effects of parent-child relationships and classroom goal structures on motivation, help-seeking avoidance, and cheating. The Journal of Experimental Education, 76(2), 191-217.*

Browne, M. W., & Cudeck, R. (1993). *Alternative ways of assessing model fit. Sage focus editions, 154, 136-136.*

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(6), 473-490.*

Curtin, N., Stewart, A. J., & Ostrove, J. M. (2113). *Fostering academic self-concept advisor support and sense of belonging among international and domestic graduate students. American Educational Research Journal, 50(1), 008-137.*

DeFreitas, S. C., & Rinn, A. (2113). *Academic Achievement in First Generation College Students: The Role of Academic Self-Concept. Journal of the Scholarship of Teaching and Learning, 13(1), 57-67.*

Ferla, J., Valcke, M., & Cai, Y. (2009). *Academic self-efficacy and academic self-concept: Reconsidering structural relationships. Learning and Individual Differences, 19(4), 499-505.*

Fitzpatrick, M. A., & Ritchie, L. D. (1994). *Communication schemata within the family. Human Communication Research, 20(3), 275-311.*

Götz, T., Cronjäger, H., Frenzel, A. C., Lüdtke, O., & Hall, N. C. (2000). *Academic self-concept and emotion relations: Domain specificity and age effects. Contemporary Educational Psychology, 35(1), 44-58.*

Grolnick, W. S. (2009). *The role of parents in facilitating autonomous self-regulation for education. Theory and Research in Education, 7(2), 164-173.*

Hermans, H. J. (0970). *A questionnaire measure of achievement motivation. Journal of Applied Psychology, 54(4), 353.*

House, J. D. (2006). *Mathematics beliefs and achievement of elementary school students in Japan and the United States: Results from the Third International Mathematics and Science Study. The Journal of genetic psychology, 167(1), 31-45.*

Jose, P. E. (2113). *Doing statistical mediation and moderation*. Guilford Press.

Kline, R. B. (2115). *Principles and practice of structural equation modeling*. Guilford publications.

Koerner, A. F., & Cvancara, K. E. (2005). *The influence of conformity orientation on communication patterns in family conversations*. *The Journal of Family Communication*, 2(3), 133-152.

Koerner, A. F., & Fitzpatrick, M. A. (2002). *Toward a theory of family communication*. *Communication theory*, 12(1), 70-91.

Koerner, A. F., & Maki, L. (2004). *Family communication patterns & social support in families of origin & adult children subsequent intimate relationships*. In *International association for relationship research conference* (pp. 22-5).

Liu, W. C., & Wang, C. K. J. (2005). *Academic self-concept: A cross-sectional study of grade and gender differences in a Singapore secondary school*. *Asia Pacific Education Review*, 6(1), 20-27.

Lynch, A. D., Lerner, R. M., & Leventhal, T. (2113). *Adolescent academic achievement and school engagement: An examination of the role of school-wide peer culture*. *Journal of Youth and Adolescence*, 42(1), 6-19.

McClelland, D. C., Atkinson, J. W., Clark, R. A., & Lowell, E. L. (1953). *The Achievement Motive*, Appleton-Century-Crofts. New York, 20, 19.

McInerney, D. M., Cheng, R. W. Y., Mok, M. M. C., & Lam, A. K. H. (2112). *Academic self-concept and learning strategies direction of effect on student academic achievement*. *Journal of Advanced Academics*, 23(3), 249.

Nabeshima, K. (2003). *Raising the quality of secondary education in East Asia*. World Bank Policy Research Working Paper, (3040).

Osonwa, O. K., Adejobi, A. O., Iyam, M. A., & Osonwa, R. H. (3113). *Economic status of parents, a determinant on academic performance of senior secondary schools students in Ibadan, Nigeria*. *Journal of Educational and Social Research*, 3(1), 115-122.

Park, H. S., & Bonner, P. (2008). *Family religious involvement, parenting practices and academic performance in adolescents*. *School Psychology International*, 29(3), 348-362.

Perry, R. P., Hladkyj, S., Pekrun, R. H., & Pelletier, S. T. (2111). *Academic control and action control in the achievement of college students: A longitudinal field study*. *Journal of educational psychology*, 93(4), 776.

Pintrich, P. R., & Schunk, D. H. (2002). *Motivation in education: Theory, Research, and Applications, Second Edition*, Merrill Prentice Hall, Columbus, Ohio.

Schellenberg, R. (2113). *The school counselor's study guide for credentialing exams*. Routledge.

Sun, Y., & Li, Y. (2009). *Postdivorce family stability and changes in adolescents' academic performance a growth-curve model*. *Journal of Family Issues*, 30(11), 1527-1555.

Tinto, V. (1987). *Leaving college: Rethinking the causes and cures of student attrition*. University of Chicago Press, 5811 S. Ellis Avenue, Chicago, IL 60637.

Turner, E. A., Chandler, M., & Heffer, R. W. (2009). *The influence of parenting styles, achievement motivation, and self-efficacy on academic performance in college students*. *Journal of College Student Development*, 50(3), 337-346.

Wanjira, M. L. (2111). *Relationship between home environment, academic achievement motivation and performance for pupils with hearing impairment in central province, Kenya*. Unpublished thesis. Kenyatta University.

Zimmerman, B., & Schunk, D. H. (Eds.). (2111). *Handbook of self-regulation of learning and performance*. Taylor & Francis.

