

مهار روان‌شناختی والدین: پیش‌بینی مسئولیت‌پذیری شخصی و سرزندگی تحصیلی

Parental Psychological Control: Predicting Personal Responsibility and Academic Buoyancy

Mahboobeh Fooladchang, PhD

Shiraz University

Hamidreza Jowkar

MA in Educational Psychology
Shiraz University

حمیدرضا جوکار*

کارشناس ارشد روان‌شناسی تربیتی
دانشگاه شیراز

محبوبه فولادچنگ

دانشیار گروه روان‌شناسی تربیتی
دانشگاه شیراز

Mohammad raof anjomshoaa

PhD Candidate in Shiraz University

محمدرفوف انجم شمعاع

دانشجوی دکتری دانشگاه شیراز

چکیده

هدف این پژوهش تبیین مسئولیت‌پذیری شخصی و سرزندگی تحصیلی بر اساس مهار روان‌شناختی والدین بود. ۳۱۳ دانش‌آموز دبیرستان دوره اول (پایه نهم) و دوم (پایه یازدهم) شهرستان فیروزآباد در سال تحصیلی ۹۷-۱۳۹۶ با روش نمونه‌برداری تصادفی خوشه‌ای چندمرحله‌ای انتخاب شدند و به مقیاس‌های مهار روان‌شناختی پیشرفت‌محور و وابسته‌محور (سوننس و دیگران، ۲۰۱۰)، مسئولیت‌پذیری شخصی (مرگلر و شیلد، ۲۰۱۶) و سرزندگی تحصیلی (حسین‌چاری و دهقانی‌زاده، ۱۳۹۱) پاسخ دادند. نتایج تحلیل رگرسیون هم‌زمان نشان داد که بعد مهار شناختی و پاسخگویی مسئولیت‌پذیری توسط توجه مشروط والدین به‌طور مثبت، توسط مهار پیشرفت‌محور والدین به‌طور منفی و بعد مهار رفتاری هیجانی مسئولیت‌پذیری نیز به‌طور منفی توسط اتکا به والدین پیش‌بینی می‌شود. افزون بر آن، این نتایج نشان داد که مهار پیشرفت‌محور والدین به‌صورت منفی پیش‌بینی‌کننده سرزندگی تحصیلی است. در مورد نقش تعدیل‌گری جنس، یافته‌ها نشان داد که در دختران اتکا به والدین پیش‌بین منفی هر دو مؤلفه مسئولیت‌پذیری شخصی است، اما در پسران توجه مشروط والدین پیش‌بین مثبت مهار شناختی و پاسخگویی است. سرزندگی نیز در دختران توسط مهار پیشرفت‌محور به‌صورت منفی و در پسران توسط توجه مشروط والدین به‌صورت مثبت و توسط اتکا به والدین به‌صورت منفی پیش‌بینی می‌شود. این یافته‌ها حاکی از آن است که توجه مشروط والدین به دلیل تأکید بر رفتار و پیامدهای آن، افزایش مسئولیت‌پذیری شخصی دانش‌آموزان را در پی دارد، اما تأکید بر عملکرد بالاتر از استاندارد در مهار پیشرفت‌محور، به دلیل آنکه بر توانایی فراتر از تحول شناختی دانش‌آموز تأکید دارد با کاهش مسئولیت‌پذیری شخصی همراه است. همچنین، وابستگی به والدین در رفتارها و حل مشکلات، مهار درونی رفتاری-هیجانی را تضعیف می‌کند. افزون بر آن، والدین پیشرفت‌محور با ایجاد تنیدگی و اضطراب و احساس‌های منفی، مانند گناه و شرم که در پی عملکرد بالاتر از استاندارد به‌وجود می‌آید، موجب کاهش سرزندگی می‌شوند.

واژه‌های کلیدی: مسئولیت‌پذیری شخصی، سرزندگی تحصیلی، مهار روان‌شناختی والدین

Abstract

The aim of this study was to explain personal responsibility and academic buoyancy based on parental psychological control. Participants were 313 junior and senior high school students from Firoozabad city, in 1396-1397 academic year. They were selected by random cluster sampling. They answered Dependency-oriented and Achievement-oriented Psychological Control (Soenens et al, 2010), Personal Responsibility (Mergler & Shield, 2016), and Academic Buoyancy (Hosseinchari & Dehghanizadeh, 1391) Scales. To study the reliability and validity of the instruments, Alpha Cronbach coefficients and factor analysis were used. The results of simultaneous regression analysis showed the component of cognitive control and personal accountability was predicted positively by conditional parental regard and negatively by achievement-based control. Emotional - behavioral control was predicted by dependence on parents. About academic buoyancy, it was found that parental achievement-based control predicted academic buoyancy negatively. Regarding gender as a moderator, results showed that in girls, dependence on parents predicted both components of personal responsibility negatively while in boys, conditional parental regard predicted cognitive control and personal accountability positively. Academic buoyancy in girls was positively predicted by parental achievement-based control and in boys positively by conditional parental regard and negatively by dependence on parents. According to these findings, conditional parental regard, due to the emphasis on behavior and its consequences, has increased personal responsibility among students. But, in parental achievement -based control, because of the emphasis on performance above the standard and ability beyond the cognitive development of the students, personal responsibility decreased. Besides, dependence on parents in behaving and problem solving, weakens behavioral and emotional control. Achievement -based control weakens academic buoyancy by causing stress and anxiety and inducing emotions such as guilt and shame.

Keywords: personal responsibility, academic buoyancy, parental psychological control

received: 31 August 2018

accepted: 13 October 2019

Contact information: hrjokar@yahoo.com

دریافت: ۹۷/۰۶/۰۹

پذیرش: ۹۸/۰۷/۲۱

مشکلات اجتماعی در جوامع کنونی به‌ویژه ایران، بسیار شایع است و زمانی که به بررسی علل این مشکلات پرداخته می‌شود، سازه مسؤلیت‌پذیری شخصی^۱ بیش از سایر سازه‌ها نمایان می‌شود (ناظری، ۱۳۸۸). در این راستا، مرگلر و پاتون (۲۰۰۷) معتقدند که کمبود مسؤلیت‌پذیری شخصی در جوامع، منجر به دردهای اجتماعی شده است. روند رو به رشد امتناع افراد از پذیرش مسؤلیت و سرزنش کردن دیگران به خاطر وضعیت کنونی تا جایی پیش رفته است که بحث مسؤلیت‌پذیری شخصی، بسیار مورد توجه رسانه‌ها قرار گرفته و به این بحث پرداخته‌اند که چرا به نظر می‌رسد مردم تمایلی برای پذیرش مسؤلیت اعمال خود ندارند (ریوس، ۲۰۰۴؛ مرگلر و شیلد، ۲۰۱۶).

مشکلات اجتماعی صحبت به میان می‌آید، هر نهاد و سازمانی را تحت تأثیر این مشکلات قرار دهد. با این حال، میزان آسیب ناشی از مشکلات اجتماعی به اهمیت نهادها و نظام‌های مهم مرتبط با آن‌ها بستگی دارد. در این میان، نهادهای تربیتی و آموزشی به دلیل تأثیرگذاری زیاد، از نهادهای مؤثر اجتماعی محسوب می‌شوند. ایجاد مشکل در این نهادها می‌تواند دیگر دستگاه‌های مرتبط را نیز درگیر کرده و کل جامعه را دچار مشکلات بسیاری کند. برعکس، اگر این نهادها تحول و تربیت مطلوب را تسهیل کنند، منجر به بهبود عملکرد سایر دستگاه‌های اجتماعی می‌شوند؛ بنابراین، برای آنکه بتوان این مشکلات را در سطح کلان اجتماعی برطرف کرد لازم است که به اصلاح دستگاه‌های مهم مانند آموزش و پرورش پرداخت و مسؤلیت‌پذیر کردن دانش‌آموزان، گام کلیدی برای انجام اصلاحات در این زمینه به شمار می‌رود (شلدون و دیگران، ۲۰۱۸).

از سازه‌های مهم مرتبط با مسؤلیت‌پذیری شخصی، سرزندگی تحصیلی^۲ است. این ارتباط به دلیل آن است که افزایش مسؤلیت‌پذیری شخصی در دانش‌آموزان، مستلزم درگیر ساختن آن‌ها در تکالیف متعدد فردی و اجتماعی است و انجام بهینه این تکالیف به توانایی سازگاری با شرایط و مهم‌تر از همه، توانایی سرزندگی تحصیلی نیاز دارد. مسئله مهمی که دانش‌آموزان، به‌ویژه دانش‌آموزان نوجوان با آن مواجه هستند، سازگاری با چالش‌های

معمول زندگی تحصیلی است (مونتورو و لویس، ۲۰۱۸). دانش‌آموزان در دوران دبیرستان که هم‌زمان با دوره نوجوانی است، با تغییرات شناختی و اجتماعی سریعی مواجه می‌شوند که می‌بایست خود را با این تغییرات سازگار کنند (اسپیر، ۲۰۰۰). توانایی و استعدادی که به سازگاری آن‌ها در مقابل تهدیدها و فشارهای مرتبط با تحصیل کمک می‌کند، سرزندگی تحصیلی نامیده می‌شود (دهقانی‌زاده، حسین‌چاری، مرادی و سلیمانی‌خشاب، ۱۳۹۳). سرزندگی تحصیلی به توانایی موفقیت‌آمیز دانش‌آموزان برای روبه‌رو شدن با چالش‌های تحصیلی که در مسیر زندگی معمول تحصیلی رخ می‌دهد، اطلاق می‌شود (مارتین و مارش، ۲۰۰۸). پوتواین، کونورس، سیمز و داگلاس-آسورن (۲۰۱۲) سرزندگی تحصیلی را پاسخ مثبت، سازنده و انطباقی به انواع چالش‌ها و موانعی می‌دانند که فرد طی دوره تحصیل با آن روبه‌رو می‌شود؛ بنابراین، زمانی که افراد با چالش‌ها و مشکلاتی که در موقعیت‌های تحصیلی به‌وجود آمده‌اند به‌صورت مثبت روبه‌رو شوند، دارای سرزندگی تحصیلی هستند.

با توجه به آنکه مسؤلیت‌پذیری و سرزندگی ارتباط تنگاتنگی با یکدیگر دارند و هر دو به‌عنوان اهداف مهم تعلیم و تربیت به شمار می‌روند، این پژوهش به پیش‌بینی دو متغیر نام‌برده بر اساس مؤلفه‌های مهار روان‌شناختی والدین پرداخته است. اگرچه همه صاحب‌نظران در مورد نقش خانواده در پرورش مسؤلیت‌پذیری فرزندان، اتفاق نظر دارند و خانواده را به‌عنوان اولین نهاد غیررسمی، پیش از نقش مدرسه در آموزش و پرورش فرزندان مؤثر می‌دانند، اما در مورد نقش مهار روان‌شناختی والدین ابهامات زیادی وجود دارد. این سازه به تازگی مورد توجه صاحب‌نظران قرار گرفته، از این رو پیامدهای تربیتی و روانی آن برای فرزندان به‌ویژه در فرهنگ ایرانی مبهم است (اشرف، ۱۳۹۶). مهار روان‌شناختی والدین به‌عنوان یکی از کارکردهای خانواده می‌تواند شناخت، عواطف و رفتار فرزندان را تحت تأثیر قرار دهد (سونس، ونستنکیست و لیوتن، ۲۰۱۰)؛ بنابراین انتظار می‌رود که مسؤلیت‌پذیری شخصی و سرزندگی تحصیلی نیز تحت تأثیر مهار روان‌شناختی والدین^۳ قرار بگیرند.

مهار روان‌شناختی والدین بیانگر نوعی شیوه والدگری است

عمل می‌کنند؛ بنابراین، والدین با استفاده از این دو شیوه متفاوت می‌توانند کودکان و فرزندان خود را به صورت روان‌شناختی مهار کنند (گروولیک، ۲۰۰۳). بر اساس نظریه خودتعیین‌گری^{۱۰} دسی و ریان (۲۰۰۰)، والدین با اعمال مهار روان‌شناختی به نیازهای اساسی روان‌شناختی فرزندان توجه نمی‌کنند، در نتیجه فرزندان استقلال و مؤثر بودن را تجربه نمی‌کنند و نمی‌توانند تشخیص دهند که رفتارشان تحت مهار خودشان است. این احساس عدم مهار درونی، مسئولیت‌پذیری را کاهش می‌دهد. در مقابل، داشتن مهار درونی بر شناخت، هیجان و رفتار تأثیر می‌گذارد و سرزندگی تحصیلی را موجب می‌شود. در ادامه، سوننس و دیگران (۲۰۱۰) در صورت‌بندی جدید این سازه و طبق دو محتوایی که بلات (۱۹۷۴، ۲۰۰۴) ارائه داد، دو جهت‌گیری مهار روان‌شناختی وابسته‌محور^{۱۱} و مهار روان‌شناختی پیشرفت‌محور^{۱۲} را مطرح کردند. در جهت‌گیری مهار روان‌شناختی وابسته‌محور، نزدیکی والد-کودک به صورت جسمانی و هیجانی، و در جهت‌گیری مهار روان‌شناختی پیشرفت‌محور، انجام دادن کامل فعالیت‌ها بر اساس معیارهای والدین مورد توجه قرار می‌گیرد. در همین راستا، فراس (۲۰۰۵) معتقد است برخی پژوهشگران بر نقش مثبت سازه توجه تحصیلی مثبت مشروط والدین^{۱۳} در امور تحصیلی فرزندان، تأکید و استفاده از راهبرد توجه مثبت مشروط را به‌عنوان یکی از شیوه‌های مشغول کردن فرزندان به امور تحصیلی توصیه می‌کنند که این مورد با دیدگاه صاحب‌نظرانی که بر حمایت از استقلال فرزندان تأکید دارند، در تناقض است. برای نمونه، راث و دیگران (۲۰۰۹) مشاهده کردند که توجه مشروط حتی اگر مثبت هم باشد و برای جامعه‌پذیری فرزندان به کار رود، باز هم دارای پیامدهای منفی تحصیلی و عاطفی است. همان‌طور که در رفتارنگری نیز مطرح شده است، پیامد رفتار منجر به شکل دادن و تغییر رفتار افراد می‌شود (اسکینر، ۱۹۹۹). این پژوهش نیز بر مبنای نظریه مهار روان‌شناختی والدین (سوننس و دیگران، ۲۰۱۰) این سازه را به‌عنوان یکی از کارکردهای مؤثر

که در آن والدین از طریق دست‌کاری احساس‌های کودکان، نفوذ در فعالیت‌های خودمختار^۱ آن‌ها یا محدود کردن دامنه تجربیات آن‌ها بر رفتار کودکان خود مدیریت می‌کنند (مکشین و هستینگ، ۲۰۰۹)؛ به عبارت دیگر، در مهار روان‌شناختی، والدین بیش‌ازحد از فنون عاطفی منفی برای ورود به دنیای روان‌شناختی کودکان استفاده می‌کنند (باربر، ۱۹۹۶؛ باربر و هارون، ۲۰۰۲). این والدین از فونونی نظیر القای گناه^۲، ناامیدی^۳، فریب دادن^۴، حملات شخصی^۵، و محروم کردن از عشق^۶ به‌منظور هماهنگ کردن کودک با انتظارات خود و تغییر نظرات، احساس‌ها و الگوهای تفکر کودک استفاده می‌کنند (باربر، ۱۹۹۶؛ راجرز، بوچانا و وینچن، ۲۰۰۳).

نخستین بار، شفر (۱۹۶۵) سازه مهار روان‌شناختی را یکی از ابعاد اصلی سبک‌های والدگری در نظر گرفت. به اعتقاد او، والدین با مهار روان‌شناختی، والدینی مداخله‌گر، بیش‌ازحد نگران و مراقب، دستوردهنده و مهارکننده از راه القای احساس گناه هستند. به‌دنبال آن، بلات (۱۹۷۴، ۲۰۰۴) دو نوع مهار روان‌شناختی را از یکدیگر متمایز کرد که شامل دو محتوای وابستگی و پیشرفت است. در محتوای وابستگی، شخص با پیوندگرایی شدید و اضطراب جدایی مواجه می‌شود. در این شیوه از مهار، نوعی مالکیت دیده می‌شود (باربر و هارون، ۲۰۰۲)، به طوری که والدین تحمل استقلال کودکان خود را ندارند (هوک، ابرلی، بارتل-هرینگ، الوانگر و ویدمن، ۲۰۰۱) و از هر وسیله‌ای برای ایجاد وابستگی عاطفی و روان‌شناختی در کودکان خود استفاده می‌کنند (سوننس و دیگران، ۲۰۱۰). در محتوای مهار از نوع پیشرفت، والدین از طریق افزایش خودانتقادی^۷، کمال‌گرایی^۸ (فلت، هویت، اولیور و مک‌دونالد، ۲۰۰۲) و ترس از شکست^۹ (الیوت و تراش، ۲۰۰۴) کودکان خود را مهار می‌کنند. والدین دارای جهت‌گیری پیشرفت، همان‌طور که به خود برای رسیدن به عملکرد عالی فشار می‌آورند و عملکرد ضعیف خود را مورد سرزنش قرار می‌دهند، برای مهار کودکان خود نیز به این شیوه

- | | | |
|---------------------------|---------------------------------------|-----------------------------------|
| 1. autonomy | 7. self-critical | 12. Achievement-oriented |
| 2. guilt induction | 8. perfectionism | Psychological Control (APC) |
| 3. shaming/disappointment | 9. fear of loss | 13. Parental Academic Conditional |
| 4. deceive | 10. self-determination theory | Positive Regard (PACPR) |
| 5. personal attack | 11. Dependency-oriented Psychological | |
| 6. love withdrawal | Control (DPC) | |

مسؤلیت‌پذیری شخصی و سرزندگی تحصیلی فرض می‌کند، زیرا در هر دو شیوه، به‌ویژه در شیوه مه‌ار وابسته‌محور، احساس استقلال و عاملیت کودک در عملکرد زیر سؤال می‌رود؛ به همین دلیل کودک ممکن است از پذیرش مسؤلیت اعمال خود امتناع کند و توانایی او در مقابله با مشکلات و مسائل تحصیلی کاهش می‌یابد (هارما، ۲۰۰۸).

اگرچه در پژوهش‌ها به‌طور مستقیم به رابطه بین مه‌ار روان‌شناختی والدین با مسؤلیت‌پذیری شخصی و سرزندگی تحصیلی پرداخته نشده است، اما در مورد سازه‌های مشابه یافته‌هایی وجود دارد که از فرض این پژوهش حمایت می‌کنند. برای نمونه، فرحمند و فولادچنگ (۱۳۹۶) دریافتند که فرزندان والدین دارای جهت‌گیری گفت‌و‌شنود از سرزندگی تحصیلی بیشتری برخوردارند. فرخی و سبزی (۱۳۹۴) نیز بر نقش مثبت جهت‌گیری گفت‌و‌شنود در شادکامی فرزندان تأکید کردند و نشان دادند که در جهت‌گیری گفت‌و‌شنود، میزان مه‌ار روان‌شناختی کمتری اعمال می‌شود. همچنین مه‌ار روان‌شناختی والدین با مشارکت در مدرسه، رابطه منفی دارد (تامپسون، ۲۰۱۳). فرزندان خانواده‌هایی که مه‌ار روان‌شناختی بالا دارند، نشانه‌های افسردگی بیشتر، حرمت خود کمتر و سازگاری تحصیلی ضعیف‌تری را گزارش کرده‌اند (سوننس و دیگران، ۲۰۰۹). در مقابل، والدینی که به میزان زیادی به فرزندان خود اجازه خودپیروی می‌دهند، مشوق شرکت فعال‌تر آن‌ها در مدرسه هستند و فرزندانشان، تاب‌آوری تحصیلی بیشتری را گزارش می‌دهند (چگینی، غلامعلی لوانسانی و حجازی، ۱۳۹۶). مه‌ار روان‌شناختی والدین، خودکارآمدی تحصیلی^۱ را به‌صورت منفی و درماندگی آموخته‌شده را به‌صورت مثبت پیش‌بینی می‌کند و خودکارآمدی متغیر واسطه‌ای مهمی بین مه‌ار روان‌شناختی والدین و درماندگی آموخته‌شده است (فیلیلو، سورتی، بوزای و کستا، ۲۰۱۵). اشرف (۱۳۹۶) نیز دریافت که مه‌ار روان‌شناختی والدین با کاهش خودکارآمدی منجر به افزایش بیگانگی تحصیلی می‌شود، همچنین این متغیر با افزایش جهت‌گیری تسلطی-اجتنابی^۲ و از طریق کاهش خودکارآمدی بر بیگانگی تحصیلی تأثیر دارد.

افزون بر آن، شواهد پژوهشی حاکی از وجود تفاوت‌های دو

جنس در مه‌ار روان‌شناختی والدین (سوننس و دیگران، ۲۰۱۰) و تفاوت در بازخورد والدین نسبت به فرزندان دختر و پسر است (چن، لانگ و ونگ، ۲۰۱۱). مطابق برخی یافته‌ها، والدین در مورد دختران نوجوان خود بیشتر از مه‌ار روان‌شناختی با جهت‌گیری وابستگی استفاده می‌کنند و در مورد پسران نوجوان خود جهت‌گیری پیشرفت دارند (سوننس و دیگران، ۲۰۱۰). مه‌ار روان‌شناختی مادران در دختران بیش از پسران منجر به اضطراب و شیوه‌های اسناد نامیدی^۳ می‌شود (شلیدر و دیگران، ۲۰۱۴). همچنین دختران نوجوانی که تجارب مه‌ار روان‌شناختی کمتر و استقلال عمل خانوادگی بیشتری دارند، در مدرسه نمرات بالاتری می‌گیرند (باربر و اولسون، ۱۹۹۷). بر اساس شواهد، نقش جنسیتی دختران با صفاتی مانند عاطفی و گرم بودن تعریف می‌شود (دهکردی، محتشمی و حسن‌زاده، ۱۳۹۱). افزون بر آن، تفاوت‌های فرهنگی نیز نقش مهمی در تفاوت میزان مه‌ار شناختی بین دو جنس دارد؛ برای مثال، در فرهنگ ایران، استانداردهای بالایی برای رفتارهای دختران وجود دارد که باید از جانب دختران رعایت شوند (رضایی، صلصالی و جهان‌تبخ، ۱۳۹۴). با توجه به این یافته‌ها و یافته‌های مشابه، در این پژوهش نقش تعدیل‌گر جنس نیز در رابطه بین مه‌ار روان‌شناختی والدین با مسؤلیت‌پذیری شخصی و سرزندگی تحصیلی فرزندان مورد بررسی قرار گرفته است.

همچنین با توجه به مرور مبانی نظری و پیشینه پژوهشی، فرضیه این پژوهش بدین صورت است که مه‌ار روان‌شناختی والدین (وابسته‌محور و پیشرفت‌محور) می‌تواند مسؤلیت‌پذیری شخصی و سرزندگی تحصیلی را پیش‌بینی کند. همچنین با توجه به شواهد مبنی بر تفاوت‌های دو جنس در مه‌ار روان‌شناختی والدین و سازه‌های روان‌شناختی نظیر خودکارآمدی و رفتارهای تحصیلی، انتظار می‌رود رابطه بین مه‌ار روان‌شناختی والدین با مسؤلیت‌پذیری و سرزندگی تحت تأثیر جنس باشد.

روش

روش این پژوهش، همبستگی و در قالب تحلیل رگرسیون انجام شد. جامعه آماری پژوهش شامل همه دانش‌آموزان دوره اول و دوم دبیرستان بود که در سال تحصیلی ۹۷-۱۳۹۶ در

به‌ترتیب نشان از کفایت نمونه‌برداری و ماتریس همبستگی ماده‌ها داشت. با وجود آنکه در مقیاس اصلی به دو عامل مهار وابسته‌محور و مهار پیشرفت‌محور اشاره شده است، اما در این پژوهش نتایج تحلیل عامل اکتشافی با روش مؤلفه‌های اصلی و چرخش واریماکس بیانگر وجود سه عامل بود؛ یعنی مهار وابسته‌محور به دو عامل مجزا تفکیک شد. این سه عامل روی‌هم ۵۶/۴۳ درصد از واریانس نمرات را تبیین می‌کردند. نتایج این تحلیل در جدول ۱ آمده است.

جدول ۱

نتایج تحلیل عاملی پرسشنامه مهار روان‌شناختی والدین

ماده‌ها	عامل ۱	عامل ۲	عامل ۳
۱۳	۰/۸۱		
۱۴	۰/۸۲		
۱۵	۰/۷۴		
۱۷	۰/۷۳		
۲		۰/۶۱	
۹		۰/۷۴	
۱۰		۰/۶۹	
۱۱		۰/۷۳	
۱۲		۰/۶۶	
۱		۰/۵۹	
۳		۰/۵۹	
۴		۰/۶۲	
۵		۰/۷۰	
۸		۰/۵۲	
مقدار ارزش ویژه	۶/۲۳	۱/۲۶	۱/۳۸
درصد واریانس	۴۱/۴۳	۷/۸۹	۷/۱۱
واریانس کل	۵۶/۴۳		

بررسی ماده‌ها نشان داد که عامل اول که شامل ماده‌های ۱۳، ۱۴، ۱۵، ۱۷ می‌شود، به مهار روان‌شناختی پیشرفت‌محور اشاره دارد. این در حالی است که در مورد مهار وابسته‌محور دو عامل نشان داده شد. یک عامل به اتکا به والدین (ماده‌های ۱، ۳، ۴، ۵ و ۸) و دیگری به توجه مشروط (ماده‌های ۲، ۹، ۱۰، ۱۱ و ۱۲)

شهرستان فیروزآباد به تحصیل اشتغال داشتند. تعداد شرکت‌کنندگان پژوهش طبق دیدگاه کلاین (۲۰۱۱) که حداقل ۲/۵ تا ۵ برابر تعداد ماده‌ها را در نظر می‌گیرد، ۳۱۳ نفر در نظر گرفته شد که با روش نمونه‌برداری تصادفی طبقه‌ای انتخاب شدند. بدین صورت که برای دبیرستان دوره اول، ۵ مدرسه و برای دبیرستان دوره دوم نیز ۵ مدرسه و از هر مدرسه، یک کلاس به تصادف انتخاب شد. سپس از انتخاب شد. برای دبیرستان دوره اول، کلاس نهم و برای دبیرستان دوره دوم، کلاس یازدهم در نظر گرفته شد و همه دانش‌آموزان این ۱۰ کلاس انتخاب‌شده، پرسشنامه‌ها را تکمیل کردند. در نهایت، تعداد ۳۱۳ نفر شامل ۱۹۶ پسر (۶۲/۴ درصد) و ۱۱۷ دختر (۳۷/۶ درصد) انتخاب شدند که ۱۵۴ نفر از آن‌ها (۴۹/۲ درصد) در دبیرستان دوره اول و ۱۵۹ نفر (۵۰/۷ درصد) در دبیرستان دوره دوم تحصیل می‌کردند.

مقیاس مهار روان‌شناختی پیشرفت‌محور و وابسته‌محور

والدین^۱ (سوننس و دیگران، ۲۰۱۰). این مقیاس بر اساس نظریه باربر (۱۹۹۶) و بلات (۲۰۰۴) تدوین شد و شامل دو زیرمقیاس جهت‌گیری مهار روان‌شناختی وابسته‌محور و مهار روان‌شناختی پیشرفت‌محور است. ابتدا هر کدام از زیرمقیاس‌ها ۱۰ ماده را به خود اختصاص می‌داد اما پس از تحلیل عاملی و حذف ماده‌هایی که بار عاملی کمتر از ۰/۴۰ داشتند، این مقیاس شامل ۱۷ ماده شد. برای پاسخگویی، مشارکت‌کنندگان میزان موافقت خود را با هر ماده روی یک طیف لیکرت ۵ درجه‌ای از کاملاً مخالفم (نمره ۱) تا کاملاً موافقم (نمره ۵) مشخص می‌کنند و برای هر جمله یک‌بار برای پدر و یک‌بار برای مادر علامت می‌زنند (سوننس و دیگران، ۲۰۱۰). سازندگان ابزار ضریب آلفای کرونباخ را برای مهار روان‌شناختی وابسته‌محور مادران و پدران را به‌ترتیب برابر ۰/۸۶ و ۰/۸۳ و برای مهار روان‌شناختی پیشرفت‌محور مادران و پدران به‌ترتیب ۰/۹۳ و ۰/۹۱ گزارش کردند.

در این پژوهش برای بررسی روایی این مقیاس از روش تحلیل عاملی استفاده شد. ملاک استخراج عوامل شیب نمودار اسکری^۲ و ارزش ویژه بالاتر از ۱ بود. مقدار کیسر-میر-اولیکن^۳ برابر ۰/۸۳ و ضریب کرویت بارتلت^۴ برابر ۷۳۸۷/۴۹ ($P < ۰/۰۰۰۱$) بود که

1. Dependency-oriented and Achievement-oriented Psychological Control Scale (DAPCS)
2. Scree plot

3. Kaiser-Meyer-Olkin (KMO)
4. Bartlett's sphericity

جدول ۲

نتایج تحلیل عاملی مقیاس مسئولیت‌پذیری شخصی

ماده‌ها	عامل ۱	عامل ۲
۱	۰/۸۶	
۲	۰/۸۱	
۳	۰/۶۷	
۴	۰/۷۹	
۵	۰/۷۲	
۶	۰/۷۵	
۷	۰/۸۰	
۱۲	۰/۶۷	
۱۳	۰/۷۲	
۱۴	۰/۷۱	
۱۵	۰/۷۹	
۸		۰/۷۴
۹		۰/۶۹
۱۰		۰/۵۹
۱۱		۰/۷۱
مقدار ارزش ویژه	۷/۲۸	۱/۶۰
درصد واریانس	۴۸/۵۸	۱۰/۶۹
واریانس کل	۵۹/۲۸	

بررسی تحلیل عاملی مقیاس مسئولیت‌پذیری شخصی نشان داد که ماده‌های دو عامل پاسخگویی شخصی و مهار شناختی با یکدیگر ترکیب شده‌اند و احتمالاً افراد نتوانسته‌اند بین ماده‌های این دو عامل تمایز قائل شوند و این ماده‌ها را تحت عنوان مهار شناختی و پاسخگویی (۱، ۲، ۳، ۴، ۵، ۶، ۷، ۱۲، ۱۳، ۱۴ و ۱۵) تشخیص داده‌اند. بررسی ماده‌های ۸، ۹، ۱۰ و ۱۱ نشان داد که وجود عامل مهار رفتاری-هیجانی در این مقیاس تأیید می‌شود. همچنین ضرایب آلفا برای مهار شناختی و پاسخگویی ۰/۹۳ و مهار رفتاری و هیجانی ۰/۶۹ به‌دست آمد.

مقیاس سرزندگی تحصیلی^۵ (دهقانی‌زاده و حسین‌چاری، ۱۳۹۱). این مقیاس ۹ ماده‌ای بر اساس مقیاس ۴ ماده‌ای سرزندگی تحصیلی مارتین و مارش (۲۰۰۶) تدوین شد. پاسخ‌ها روی مقیاس لیکرت هفت‌درجه‌ای از کاملاً مخالف (۱) تا کاملاً موافق (۷)

اشاره دارد. ماده‌های اتکا به والدین شامل عباراتی است که بر تکیه فرزندان به والدین تأکید دارد. توجه مشروط والدین بیانگر آن است که والدین زمانی از القای گناه و شرم استفاده می‌کنند که عملکرد فرزندان کمتر از حد استاندارد باشد و یا مطابق انتظار نباشد. ماده‌های ۲، ۷ و ۱۶ نیز به دلیل بار عاملی پایین‌تر از ۰/۴۰ حذف شدند. همچنین، برای بررسی اعتبار این مقیاس از روش آلفای کرونباخ استفاده شد که ضرایب آلفای کرونباخ برای مهار روان‌شناختی پیشرفت‌محور ۰/۹۳، اتکا به والدین ۰/۸۳ و توجه مشروط ۰/۸۹ به دست آمد.

مقیاس مسئولیت‌پذیری شخصی^۱ (مرگلر و شیلد، ۲۰۱۶).

سازندگان ابزار پس از تحلیل عاملی اکتشافی و تأییدی که روی ۳۴ ماده انجام دادند به ۱۵ ماده مناسب دست یافتند که سه زیرمقیاس پاسخگویی شخصی^۲، مهار رفتاری و هیجانی^۳ و مهار شناختی^۴ را می‌سجد و نمره‌گذاری آن در یک طیف چهاردرجه‌ای از کاملاً مخالفم (۱) تا کاملاً موافقم (۴) است. محاسبه آلفای کرونباخ برای این سه زیرمقیاس نشان داد که این ضریب برای پاسخگویی شخصی ۰/۸۱، مهار رفتاری و هیجانی ۰/۸۱ و مهار شناختی ۰/۷۱ است (مرگلر و شیلد، ۲۰۱۶).

در این پژوهش پس از ترجمه توسط پژوهشگر و بررسی مقدماتی روایی ترجمه توسط دو نفر از متخصصان به بررسی اعتبار و روایی آن پرداخته شد. برای بررسی روایی این مقیاس از تحلیل عاملی استفاده شد. ملاک استخراج عوامل شیب نمودار اسکری و ارزش ویژه بالاتر از ۱ بود. مقدار کیسیر-میر-اولیکن برابر ۰/۹۴ و ضریب کرویت بارتلت برابر ۲۵۴۶/۵۹ ($P < ۰/۰۰۱$) بود که به‌ترتیب نشان از کفایت نمونه‌برداری و معناداری ماتریس همبستگی ماده‌ها داشت. نتایج تحلیل با روش مؤلفه‌های اصلی با چرخش واریامکس نشان داد دو عامل در ماده‌ها وجود دارد و این دو عامل روی هم ۵۹/۲۸ درصد از واریانس نمرات را تبیین می‌کنند که در مقیاس اصلی به سه عامل پاسخگویی شخصی، مهار رفتاری هیجانی و مهار شناختی اشاره شده است. نتایج تحلیل عاملی مقیاس مسئولیت‌پذیری شخصی در جدول ۲ آورده شده است.

1. Personal Responsibility Scale 3. behavioural and emotional control 5. Academic Buoyancy Scale (ABS)
2. personal accountability 4. cognitive control

$r = -0.16$ ارتباط منفی معنادار وجود دارد. با توجه به این روابط می‌توان به بررسی مدل رگرسیونی بین مهار روان‌شناختی والدین و مسئولیت‌پذیری شخصی و سرزندگی تحصیلی پرداخت.

برای پیش‌بینی مسئولیت‌پذیری شخصی و سرزندگی تحصیلی بر اساس مهار روان‌شناختی والدین، از رگرسیون چندگانه هم‌زمان استفاده شد. در ابتدا مفروضه‌های تحلیل رگرسیون مورد بررسی قرار گرفت. بدین منظور از آزمون دوربین-واتسون^۱ برای مشخص شدن استقلال مشاهده‌ها و از شاخص تورم و اغماض برای مشخص کردن هم‌خطی بین متغیرهای پژوهش استفاده شد. مقدار آزمون دوربین-واتسون $1/78$ به دست آمد که نشان از استقلال مشاهده‌ها دارد. همچنین، شاخص تورم $1/73$ و شاخص اغماض $0/58$ نیز به دست آمد که نشان از عدم هم‌خطی متغیرهای پژوهش دارد. خلاصه نتایج تحلیل رگرسیون در جدول ۴ ارائه شده است.

جدول ۴

پیش‌بینی مسئولیت‌پذیری شخصی و سرزندگی تحصیلی بر اساس مهار روان‌شناختی والدین

متغیر پیش‌بین	متغیر ملاک	R	R ²	F	B	مقدار t	P
اتکا به والدین	مهار شناختی	0/21	0/04	4/62	0/23	3/06	0/002
توجه مشروط والدین و پاسخگویی	مهار پیشرفت‌محور	0/18	0/03	2/51	-0/18	-2/51	0/01
اتکا به والدین	مهار رفتاری	0/15	0/02	2/41	0/15	1/94	0/05
توجه مشروط والدین هیجانی	مهار پیشرفت‌محور	0/18	0/03	2/51	-0/18	-2/51	0/01
اتکا به والدین	سرزندگی	0/18	0/03	2/51	-0/18	-2/51	0/01
توجه مشروط والدین تحصیلی	مهار پیشرفت‌محور	0/18	0/03	2/51	-0/18	-2/51	0/01

بر اساس جدول ۴، توجه مشروط والدین به صورت مثبت ($\beta = 0/23$) و مهار روان‌شناختی پیشرفت‌محور به صورت منفی ($\beta = -0/18$) ($P < 0/002$) و مؤلفه‌های مهار شناختی و پاسخگویی مسئولیت‌پذیری را پیش‌بینی می‌کند. مجموع متغیرهای پیش‌بین روی هم ۴ درصد از واریانس مهار شناختی و پاسخگویی را تبیین می‌کند. مؤلفه مهار رفتاری-هیجانی مسئولیت‌پذیری نیز تنها توسط اتکا به والدین به صورت منفی ($\beta = -0/17$) ($P < 0/02$) پیش‌بینی می‌شود.

محاسبه می‌شوند. مارتین و مارش (۲۰۰۶) ضرایب آلفای کرونباخ این مقیاس را برابر $0/80$ و ضریب بازآزمایی آن را برابر $0/67$ به دست آوردند که نشان از اعتبار مقیاس دارد. در پژوهش دهقانی‌زاده و دیگران (۱۳۹۳)، ضریب آلفای کرونباخ ابزار $0/80$ گزارش شد و روایی نیز بر اساس تحلیل عامل اکتشافی بررسی شد.

در این پژوهش اعتبار این مقیاس با محاسبه ضریب آلفای کرونباخ $0/82$ به دست آمد. همچنین، روایی این مقیاس با تحلیل عاملی تأییدی بررسی شد. شاخص‌های برازش مدل ($GFI = 0/98$ ، $AGFI = 0/97$ ، $NFI = 0/96$ ، $IFI = 0/99$ ، $RMSEA = 0/02$ و $PCLOSE = 0/93$) نشان داد که مقیاس از روایی مطلوبی برخوردار است.

یافته‌ها

پیش از واری فرضیه‌های پژوهش، میانگین، انحراف استاندارد و ضرایب همبستگی متغیرهای پژوهش بررسی شد که نتایج آن در جدول ۳ آمده است.

جدول ۳

اطلاعات توصیفی متغیرهای پژوهش	متغیر	SD	M	۱	۲	۳	۴	۵
۱. اتکا به والدین	۲۰/۳۹	۸/۲۴	۱					
۲. توجه مشروط والدین	۲۲/۷۴	۹/۵۸	۰/۵۹**	۱				
۳. مهار پیشرفت‌محور	۱۷/۹۲	۹/۳۰	۰/۵۴**	۰/۶۰**	۱			
۴. مهار شناختی و پاسخگویی	۳۰/۵۴	۹/۵۸	۰/۰۹	۰/۰۵	۰/۱۱*	۱		
۵. مهار رفتاری-هیجانی	۱۰/۴۸	۳/۲۱	۰/۱۰	۰/۰۳	۰/۰۴	۰/۴۵**	۱	
۶. سرزندگی تحصیلی	۲۹/۷۱	۸/۳۲	۰/۰۵	۰/۱۲*	۰/۱۶**	۰/۰۹	۰/۰۵	۱

* $P < 0/05$ ** $P < 0/01$

همان‌طور که در جدول ۳ مشاهده می‌شود، بین توجه مشروط والدین و سرزندگی تحصیلی رابطه منفی معنادار وجود دارد ($P = 0/05$)، $r = -0/12$). همچنین، بین مهار پیشرفت‌محور والدین با مهار شناختی و پاسخگویی ($P = 0/05$)، $r = -0/11$) و سرزندگی تحصیلی ($P = 0/05$)، $r = -0/11$)

دانش‌آموزان فراهم می‌کند؛ از این‌رو، لازم است به درونی کردن این رفتارها توجه شود.

یافته دیگر این پژوهش، پیش‌بینی منفی مهار رفتاری-هیجانی از طریق اتکا به والدین بود. این یافته همسو با پژوهش‌های پیشین در زمینه پیامدهای منفی کنترل وابسته‌محور (سوننس و دیگران، ۲۰۰۹) است و نشان می‌دهد زمانی که دانش‌آموزان در کارهای خود به والدین وابسته و متکی باشند، مهار رفتاری-هیجانی آن‌ها کاهش می‌یابد. دانش‌آموزان زمانی که در اغلب اعمال خود به والدین وابسته‌اند و در برخورد با مسائل و مشکلات به آن‌ها متکی هستند، از راهبردهای مؤثر مبتنی بر مهار درونی از جمله مهار رفتاری-هیجانی استفاده نمی‌کنند، زیرا همیشه والدین خود را در صحنه منازعات و مشکلات زندگی خود حاضر می‌بینند و افراد در خانواده نمی‌توانند ارضاء نیاز به استقلال را تجربه کنند.

همان‌طور که یافته‌های این پژوهش نشان داد، مهار پیشرفت‌محور به‌صورت منفی سرزندگی تحصیلی را پیش‌بینی می‌کند. این یافته نیز همسو با پژوهش‌های پیشین (فلت و دیگران، ۲۰۰۲) نشان داد والدینی که برای دستیابی به پیشرفت از مهار روان‌شناختی استفاده می‌کنند، از راه تشویق خودانتقادی یا احساس‌های منفی در آن‌ها، سلامت و شادابی فرزندان را تحت تأثیر قرار می‌دهند. زمانی که والدین صرفاً به عملکرد بالاتر از استاندارد فرزندان خود توجه می‌کنند و این عملکرد را شایسته محبت کردن به فرزندان می‌دانند، سرزندگی تحصیلی آن‌ها را کاهش می‌دهند؛ به عبارت بهتر، دانش‌آموزان نمی‌توانند در صورت شکست و عملکرد پایین، احساس‌های مثبت را در خود ایجاد کرده و انگیزه لازم برای ادامه مسیر را حفظ کنند. عملکرد بالاتر از استاندارد، گاه نیازمند توانایی فراتر از تحول شناختی و تلاش مداوم فرد است که تنیدگی و اضطراب بسیاری را در دانش‌آموزان به وجود می‌آورد. با وجود این شرایط، فرد نمی‌تواند بعد از شکست یا عملکرد پایین خود احساس‌های مثبت را در خود ایجاد کند، زیرا از آنجا که نتوانسته است به معیارهای تعیین‌شده از سوی والدین دست یابد، در آن لحظه احساس گناه و شرم دارد. همچنین، مهار پیشرفت‌محوری که از سوی والدین اعمال می‌شود، مهار درونی افراد را تضعیف می‌کند و از این‌رو، افراد در سازگار شدن با مشکلات و مسائل تحصیلی دچار مشکل می‌شوند.

انجام اعمال فراتر از توانایی‌های او بسیار زیاد است. این امر با کاهش احساس صلاحیت و مؤثر بودن فرد در محیط، منجر به کاهش مسئولیت‌پذیری شخصی وی می‌شود؛ به عبارت دیگر، نیازهای اساسی روان‌شناختی افراد در پی مهار پیشرفت‌محور برطرف نمی‌شوند (دسی و ریان، ۲۰۰۰).

در مورد بخش دوم این یافته یعنی نقش مثبت توجه مشروط والدین در مهار شناختی و پاسخگویی می‌توان گفت، این یافته از یک‌سو از نظر برخی صاحب‌نظران تربیتی مانند فراست (۲۰۰۵) حمایت می‌کند که بر نقش مثبت سازه توجه تحصیلی مثبت مشروط والدین^۱ در امور تحصیلی فرزندان تأکید کرده و استفاده از راهبرد توجه مثبت مشروط را به‌عنوان یکی از شیوه‌های مشغول کردن فرزندان به امور تحصیلی توصیه می‌کنند. از سوی دیگر، این یافته با دیدگاه صاحب‌نظرانی که بر حمایت از استقلال فرزندان تأکید دارند، در تناقض است. برای نمونه، راث و دیگران (۲۰۰۹) مشاهده کردند که توجه مشروط حتی اگر مثبت هم باشد و برای جامعه‌پذیری فرزندان به‌کار رود، باز هم دارای پیامدهای منفی تحصیلی و عاطفی است. این پژوهش نشان داد زمانی که فرد توجه و محبت والدین را در ازای عملکرد قابل قبول به‌دست می‌آورد، پاسخگویی وی بالا می‌رود؛ به عبارت دیگر، دانش‌آموزان برای آنکه توجه و محبت والدین را به‌دست آورند، مسئولیت اعمال خود را می‌پذیرند. در تبیین این یافته می‌توان گفت، همان‌گونه که در رفتارنگری برای شکل دادن و تغییر رفتار به پیامد رفتار تأکید می‌شود (اسکینر، ۱۹۹۹)، توجه مشروط می‌تواند با به‌وجود آوردن این پیامد، مسئولیت‌پذیری شخصی دانش‌آموزان را تحت تأثیر قرار دهد. این امر بدان معنا است که دانش‌آموزان زمانی که عملکرد نادرستی دارند، با پیامدی منفی همچون عدم توجه و محبت والدین روبه‌رو می‌شوند و زمانی که عملکرد صحیحی دارند، با پیامدی مثبت همچون محبت والدین مواجه می‌شوند. این پیامدهای مثبت و منفی با عملکرد دانش‌آموزان پیوند می‌خورد و تغییر در رفتارهای آن‌ها را در پی دارد. رفتار و عملکرد مسئولانه نیز مانند سایر رفتارها می‌تواند تحت تأثیر این پیامدها قرار گیرد. ذکر این نکته ضروری است که تأکید بر پیامد رفتار صرفاً نوعی مهار بیرونی را برای

در مورد نقش تعدیل‌گری جنس در پیش‌بینی مسئولیت‌پذیری دختران و پسران، نتایج نشان داد که برای دختران اتکا به والدین مسئولیت‌پذیری شخصی و مهار رفتاری-هیجانی آن‌ها را به صورت منفی پیش‌بینی می‌کند. برعکس، در پسران توجه مشروط والدین به صورت مثبت مسئولیت‌پذیری شخصی را پیش‌بینی می‌کند. با توجه به اینکه نقش جنسیتی دختران با صفاتی مانند عاطفی و گرم بودن تعریف می‌شود (دهکردی و دیگران، ۱۳۹۱)، اتکا و وابستگی به والدین تبیین‌کننده بهتری برای مسئولیت‌پذیری شخصی و مهار رفتاری-هیجانی در دختران است. بدین معنا که وابسته بودن آن‌ها به والدین و حل مسائل آن‌ها به وسیله والدین باعث می‌شود تا دختران نتوانند مسئولیت اعمال خود را بپذیرند و در قبال رفتار و هیجان خود مهار داشته باشند. اما برای پسران، با توجه به نقش جنسیتی هدفمند بودن رفتار، پیشرفت و خودمختاری بیشتر اهمیت دارد (دهکردی و دیگران، ۱۳۹۱)؛ توجه و محبت مشروط که نوعی توجه به پیامد اعمال است و هدفمندی اعمال و پیشرفت‌گرایی پسران را تحت تأثیر قرار می‌دهد، باعث می‌شود تا مسئولیت اعمال خود را بپذیرند.

سرانجام در مورد نقش تعدیل‌گری جنس در پیش‌بینی سرزندگی تحصیلی از طریق مهار روان‌شناختی نیز مشاهده شد که مهار پیشرفت‌محور در دختران و برعکس، توجه مشروط در پسران، سرزندگی تحصیلی را به صورت منفی پیش‌بینی می‌کند. همچنین، در پسران اتکا به والدین به صورت مثبت سرزندگی تحصیلی را پیش‌بینی می‌کند که این یافته با توجه به بافت فرهنگی ایران قابل توجیه است. در فرهنگ ایرانی، اغلب برای رفتارهای دختران استانداردهای بالایی در نظر گرفته می‌شود و آن‌ها ملزم به رعایت این استانداردها هستند (رضایی و دیگران، ۱۳۹۴). از این رو، اغلب دختران برای اینکه بتوانند مورد پذیرش والدین قرار گیرند باید عملکردی بالاتر از استاندارد داشته باشند و به همین دلیل، زمانی که در انجام آن استانداردها شکست می‌خورند، به جای ایجاد احساس‌های مثبت، احساس‌هایی مانند احساس گناه و شرم را تجربه می‌کنند که مخرب سرزندگی تحصیلی آن‌ها است. افزون بر آن، به دلیل جایگاه مرد در جامعه ایرانی، صرفاً عملکرد قابل قبول پسران مدنظر است. از این رو، زمانی که والدین توجه و محبت خود را فقط در هنگام عملکرد قابل قبول پسران به آن‌ها می‌دهند، باعث

می‌شوند تا پسران در هنگام شکست در یک زمینه آموزشی، نتوانند احساس‌های مثبت را تجربه کنند. درباره اینکه اتکا به والدین در پسران به صورت مثبت سرزندگی تحصیلی را پیش‌بینی می‌کند می‌توان گفت، زمانی که دانش‌آموزان پسر عملکرد پایین و ضعیفی در امر تحصیل دارند، کمک گرفتن از والدین و اتکا به آن‌ها می‌تواند به ایجاد احساس‌های مثبت در این پسران بینجامد، زیرا حمایت والدین را به دست می‌آورند.

این پژوهش محدودیت‌هایی نیز داشت. طرح این پژوهش از نوع همبستگی بود، از این رو در استنباط علی نتایج باید جانب احتیاط را رعایت کرد. همچنین این پژوهش روی دانش‌آموزان پایه‌های نهم و یازدهم انجام شد و مشارکت‌کنندگان محدود به یکی از شهرستان‌های استان فارس بوده‌اند؛ بنابراین لازم است در تعمیم یافته‌ها به سایر مقاطع، پایه‌ها و سایر جمعیت‌های دانش‌آموزی احتیاط شود. تکرار این پژوهش نیز برای افزایش تعمیم‌پذیری یافته‌ها و اطمینان از یافته‌های مربوط به تأثیر انواع مهار روان‌شناختی توصیه می‌شود. لازم است پژوهشگران در بررسی‌های آتی، تصویر بهتری از رابطه بین این متغیرها در دانش‌آموزان مقاطع مختلف تحول را ارائه دهند که این امر مستلزم بررسی و مقایسه دانش‌آموزان دوره‌های مختلف تحول است.

این پژوهش اشاراتی را برای افزایش مسئولیت‌پذیری شخصی و سرزندگی تحصیلی دانش‌آموزان مطرح می‌کند و نشان می‌دهد که در پیش‌بینی مسئولیت‌پذیری شخصی و سرزندگی تحصیلی از طریق مهار روان‌شناختی والدین، جنس نقش تعدیل‌کنندگی دارد. به بیان بهتر، نوع مهار روان‌شناختی مؤثر بر مسئولیت‌پذیری در دختران متفاوت از پسران است. با توجه به آنکه با کاهش اتکا به والدین در دختران و با کاهش توجه مشروط در پسران می‌توان پاسخگویی در آن‌ها را بهبود بخشید، لازم است افزون بر انجام پژوهش‌های بیشتر در این زمینه، نسبت به آگاهی‌بخشی به والدین و مریبان اقدام شود. افزایش سرزندگی تحصیلی در دختران نیز مستلزم کاهش مهار روان‌شناختی پیشرفت‌محور والدین است، درحالی که در پسران این امر زمانی بیشتر تحقق می‌یابد که اتکای پسران به والدین مورد تشویق قرار گیرد و هم‌زمان توجه مشروط والدین کاهش یابد. این یافته لزوم به کارگیری تدابیر متفاوت برای برخورد با دختران و پسران را مطرح می‌کند که آگاه‌سازی والدین

فرخی، ا. و سبزی، ن. (۱۳۹۴). شادکامی و ادراک الگوهای ارتباطی خانواده: نقش واسطه‌ای سرمایه روان‌شناختی. *فصلنامه روان‌شناسی تحولی: روان‌شناسان ایرانی*، ۱۱(۴۳)، ۳۲۴-۳۱۳.

ناظری، م. (۱۳۸۸). مسئولیت‌پذیری، گامی به سوی جامعه مدنی. *ماهنامه گزارش*، ۲۱(۷)، ۶-۷.

Barber, B. K. (1996). Parental psychological control: Revisiting a neglected construct. *Child Development*, 67(6), 3219-3396.

Barber, B. K., & Harmon, E. L. (2002). Violating the self: Parental psychological control of children and adolescents. In B. K. Barber (Ed.), *Intrusive parenting: How psychological control affects children and adolescents* (pp. 15-52). Washington, DC, US: American Psychological Association.

Barber, B. K., & Olsen, J. A. (1997). Socialization in context: Connection, regulation, and autonomy in the family, school, and neighborhood, and with peers. *Journal of Adolescent Research*, 12(2), 287-315.

Blatt, S. J. (1974). Levels of object representation in anaclitic and introjective depression. *The Psychoanalytic Study of the Child*, 29(1), 107-157.

Blatt, S. J. (2004). *Experiences of depression: Theoretical, clinical, and research perspectives*. American Psychological Association.

Chen, Z. J., Lang, Y., & Wang, L. (2011). The relationship between self-injury behavior of junior high school students and parental rearing patterns. *Mental Health Education in Primary and Secondary Schools*, 16, 19-22.

Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). The "what" and "why" of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry*, 11(4), 227-268.

Elliot, A. J., & Thrash, T. M. (2004). The intergenerational transmission of fear of failure. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 30(8), 957-971.

Filippello, P., Harrington, N., Costa, S., Buzzai, C., & Sorrenti, L. (2018). Perceived parental psychological control and school learned helplessness: The role of frustration intolerance as a mediator factor. *School Psychology International*, 39(4), 360-377.

و شرکت آن‌ها در برنامه‌های آموزش خانواده برای تحقق این امر، بسیار راهگشا است.

با توجه به آنکه پژوهش‌های گذشته بیشتر در مورد مهار روان‌شناختی والدین به‌عنوان یک سازه کلی انجام شده است و این پژوهش در زمره نخستین پژوهش‌هایی است که به ابعاد مهار روان‌شناختی والدین به‌ویژه در دو جنس پرداخته است، یافته‌های قابل تأملی حاصل شده است که ضرورت انجام پژوهش‌های بیشتر را مطرح می‌کند. افزون بر آن، توصیه می‌شود در پژوهش‌های آتی به نقش واسطه‌ای باورهای خودکارآمدی یا جهت‌گیری‌های هدفی در رابطه بین مهار روان‌شناختی والدین و مسئولیت‌پذیری یا سرزندگی تحصیلی پرداخته شود.

منابع

اشرف، م. (۱۳۹۶). بررسی پیشایندهای محیطی بیگانگی تحصیلی: نقش واسطه‌ای جهت‌گیری هدف و خودکارآمدی. پایان‌نامه دکتری تخصصی، رشته روان‌شناسی تربیتی، دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی، دانشگاه شیراز.

چگینی، ط.، غلامعلی لواسانی، م. و حجازی، م. (۱۳۹۶). نقش واسطه‌ای انگیزش درونی در رابطه بین ادراک از سبک‌های والدگری و تاب‌آوری تحصیلی. *فصلنامه روان‌شناسی تحولی: روان‌شناسان ایرانی*، ۱۳(۵۲)، ۳۹۴-۳۸۳.

دهقانی‌زاده، م. و حسین‌چاری، م. (۱۳۹۱). سرزندگی تحصیلی و ادراک از الگوی ارتباطی خانواده: نقش واسطه‌ای خودکارآمدی. *مطالعات آموزش و یادگیری*، ۴(۲)، ۴۷-۲۱.

دهقانی‌زاده، م.، حسین‌چاری، م.، مرادی، م. و سلیمانی‌خشاب، ع. (۱۳۹۳). سرزندگی تحصیلی و ادراک از الگوهای ارتباطات خانواده و ساختار کلاس: نقش واسطه‌ای ابعاد خودکارآمدی. *فصلنامه روان‌شناسی تربیتی*، ۳۲، ۳۰-۱.

دهکردی، ع.، محتشمی، ط. و حسن‌زاده، پ. (۱۳۹۱). بررسی خصوصیات روان‌سنجی مقیاس نقش جنسی بم فرم کوتاه با تأکید بر تحلیل عاملی در جمعیت ایرانی. *مجله شناخت اجتماعی*، ۱، ۵۸-۴۴.

رضایی، ن.، صلصالی، م. و جهان‌تبیغ، م. (۱۳۹۴). شناسایی ابعاد سلامت زنان ایرانی: مرور مطالعات کیفی. *پژوهش پرستاری*، ۱۰(۳)، ۱۳۰-۱۱۸.

فرحمند، س. و فولادچنگ، م. (۱۳۹۶). تبیین علی سرزندگی تحصیلی بر اساس الگوهای ارتباطی خانواده: نقش واسطه‌ای ابرازگری هیجانی. *فصلنامه روان‌شناسی تحولی: روان‌شناسان ایرانی*، ۱۳(۵۱)، ۲۶۹-۲۵۷.

- about personal responsibility. *The Journal of Student Well-being*, 1(1), 57-70.
- Mergler, A., & Shield, P. (2016). Development of the Personal Responsibility Scale for adolescents. *Journal of Adolescence*, 51, 50-57.
- Montuoro, P., & Lewis, R. (2018). Personal responsibility and behavioral disengagement in innocent bystanders during classroom management events: The moderating effect of teacher aggressive tendencies. *The Journal of Educational Research*, 111(4), 439-445.
- Putwain, D. W., Connors, L., Symes, W., & Douglas-Osborn, E. (2012). Is academic buoyancy anything more than adaptive coping? *Anxiety, Stress and Coping*, 25(3), 349-358.
- Reeves, R. (2004). Why everyone is talking about responsibility. *New Statesman*, 17(792), 33-35.
- Rogers, K. N., Buchanan, C. M., & Winchell, M. E. (2003). Psychological control during early adolescence: Links to adjustment in differing parent/adolescent dyads. *The Journal of Early Adolescence*, 23(4), 349-383.
- Roth, G., Assor, A., Niemiec, C. P., Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2009). The emotional and academic consequences of parental conditional regard: Comparing conditional positive regard, conditional negative regard, and autonomy support as parenting practices. *Developmental Psychology*, 45(4), 1119.
- Schaefer, E. S. (1965). A configurational analysis of children's reports of parent behavior. *Journal of Consulting Psychology*, 29(6), 552-557.
- Schleider, J., Vélez, C., Krause, E., & Gillham, J. (2014). Perceived psychological control and anxiety in early adolescents: The mediating role of attributional Style. *Cognitive Therapy & Research*, 38(1), 71-81.
- Sheldon, K. M., Gordeeva, T., Leontiev, D., Lynch, M. F., Osin, E., Rasskazova, E., & Dementiy, L. (2018). Freedom and responsibility go together: Personality, experimental, and cultural demonstrations. *Journal of Research in Personality*, 73, 63-74.
- Skinner, B. F. (1999). A critique of psychoanalytic concepts and theories. In B. F. Skinner, V. G. Laties, A. C. Catania, & the B. F. Skinner Foundation. (1999). *Cumulative record* (pp. 285-294). Acton, MA: Copley.
- Filippello, P., Sorrenti, L., Buzzai, C., & Costa, S. (2015). Perceived parental control and learned helplessness: the role of school self-efficacy. *School Mental Health*, 7(4), 298-310.
- Flett, G. L., Hewitt, P. L., Oliver, J. M., & Macdonald, S. (2002). Perfectionism in children and their parents: A developmental analysis. In G. L. Flett & P. L. Hewitt (Eds.), *Perfectionism: Theory, research, and treatment* (pp. 89-132). Washington, DC, US: American Psychological Association.
- Flett, G. L., Hewitt, P. L., Oliver, J. M., & Macdonald, S. (2002). *Perfectionism in children and their parents: A developmental analysis*. In G. L. Flett & P. L. Hewitt (Eds.), *Perfectionism: Theory, research, and treatment* (pp. 89-132). American Psychological Association.
- Frost, J. (2005). *Supernanny: how to get the best from your children*. New York: Hyperion.
- Grolnick, W. S. (2003). *The psychology of parental control: How well-meant parenting backfires*. Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Harma, M. (2008). *The impact of parental control and marital conflict on adolescents' self-regulation and adjustment*. Master's thesis. The Middle East Technical University, Turkey.
- Hock, E., Eberly, M., Bartle-Haring, S., Ellwanger, P., & Widaman, K. F. (2001). Separation anxiety in parents of adolescents: Theoretical significance and scale development. *Child Development*, 72(1), 284-298.
- Kline, R. B. (2011). *Principles and practice of structural equation modeling* (3rd Edition). New York, London: The Guilford Press.
- Martin, A. J., & Marsh, H. W. (2008). Academic buoyancy: Towards an understanding of students' everyday academic resilience. *Journal of School Psychology*, 46(1), 53-83.
- McShane, K. E., & Hastings, P. D. (2009). The New Friends Vignettes: Measuring parental psychological control that confers risk for anxious adjustment in preschoolers. *International Journal of Behavioral Development*, 33(6), 481-495.
- Mergler, A., & Patton, W. (2007). Adolescents talking

Spear, L. P. (2000). The adolescent brain and age-related behavioral manifestations. *Neuroscience and Biobehavioral Reviews*, 24(4), 417-463.

Thompson, D. B. (2013). *Psychological control, parental support, adolescent grades and school engagement*. Master's Thesis, Brigham Young University.

Soenens, B., Vansteenkiste, M., & Luyten, P. (2010). Toward a domain-specific approach to the study of parental psychological control: Distinguishing between dependency-oriented and achievement-oriented psychological control. *Journal of Personality*, 78(1), 217-256.



