

رابطه‌ی علی‌الگوه‌ای ارتباطی خانواده و جهت‌گیری‌های دینی با سرزندگی تحصیلی؛ نقش ابعاد خودکارآمدی

مرتضی مرادی^۱

حسین شاهرادی^۲

معصومه محمودی^۳

ام‌البنین شیبانی^۴

تاریخ پذیرش: ۱۳۹۵/۳/۸

تاریخ وصول: ۱۳۹۴/۱۰/۱۶

چکیده

هدف از مطالعه‌ی حاضر بررسی نقش میانجی‌گری ابعاد خودکارآمدی در رابطه‌ی الگوهای ارتباطی خانواده و جهت‌گیری‌های دینی با سرزندگی تحصیلی بود. در این مطالعه ۳۹۲ نفر از دانش‌آموزان دوم و سوم شاخه‌ی نظری (شامل ۲۰۵ دختر و ۱۸۷ پسر) دوره‌ی دوم متوسطه‌ی شهر پل‌دختر در سال تحصیلی ۹۲-۱۳۹۱ مشارکت داشتند که به روش نمونه‌گیری تصادفی خوشه‌ای چندمرحله‌ای انتخاب شدند. مشارکت‌کنندگان، نسخه‌ی فرزندان ابزار تجدیدنظر شده‌ی الگوهای ارتباطی خانواده، مقیاس جهت‌گیری‌های دینی، مقیاس ابعاد خودکارآمدی و پرسشنامه‌ی سرزندگی تحصیلی را تکمیل کردند. ابزارها از روایی و پایایی مناسب برخوردار بودند. نتایج تحلیل مسیر نشان داد الگوی ارتباطی گفت‌و شنود و جهت‌گیری دینی درونی هم به شکل مستقیم و هم به صورت غیرمستقیم و از طریق ابعاد خودکارآمدی منجر به افزایش سرزندگی تحصیلی شده است. بر این اساس می‌توان گفت ابعاد خودکارآمدی، نقش میانجی در رابطه‌ی الگوی ارتباطی گفت‌و شنود و جهت‌گیری دینی درونی با سرزندگی تحصیلی ایفا می‌کند. این یافته‌ها بر نقش کیفیت ارتباطات خانوادگی و جهت‌گیری دینی فرد در ارتقای باورهای خودکارآمدی، جهت‌نیل به سرزندگی تحصیلی تأکید می‌ورزد.

واژگان کلیدی: الگوهای ارتباطی خانواده، جهت‌گیری‌های دینی، ابعاد خودکارآمدی،

سرزندگی تحصیلی

۱. دانشجوی دکتری روان‌شناسی دانشگاه شهید چمران اهواز (نویسنده‌ی مسؤل) m-moradi@phdstu.scu.ac.ir

۲. دانشجوی دکتری مشاوره دانشگاه آزاد اسلامی بروجرد

۳. دانشجوی کارشناسی‌ارشد روان‌شناسی و مشاور آموزش و پرورش ناحیه‌ی دو خرم‌آباد

۴. مدرس روانشناسی تربیتی دانشگاه پیام‌نور یزد

مقدمه

رویکرد روان‌شناسی مثبت‌نگر، با مورد توجه قرار دادن استعدادها و توانمندی‌های انسان، در سال‌های اخیر مورد توجه روان‌شناسان قرار گرفته است. یکی از این توانمندی‌های کلیدی، تاب‌آوری^۱ می‌باشد که در حوزه‌های مختلف روان‌شناسی مانند روان‌شناسی تحولی، روان‌شناسی تربیتی، روان‌شناسی خانواده و غیره جای خود را باز کرده است (کمپبل-سیلز، کوهن و استین^۲، ۲۰۰۶). علی‌رغم تعدد تعاریف ارائه‌شده از تاب‌آوری، می‌توان آن را نوعی سازگاری مثبت در واکنش به شرایط ناگوار محیط تعریف کرد (والر^۳، ۲۰۰۱). افزون بر این، عده‌ای از پژوهشگران، تاب‌آوری را نوعی ترمیم خود با پیامدهای مثبت هیجانی، عاطفی و شناختی در نظر می‌گیرند (گارمزی^۴، ۱۹۹۱؛ ماستن^۵، ۲۰۰۱؛ لوتار، سیچی و بکر^۶، ۲۰۰۰). با این وجود، با توجه به ابهامات پدید آمده در توجیه نتایج پژوهش‌ها، نظریه‌پردازان و محققان نگاه چندبعدی به تاب‌آوری را دنبال کرده‌اند (لوتار و همکاران، ۲۰۰۰). ماهیت چندبعدی بودن سازه‌ی تاب‌آوری از شواهدی ناشی می‌شود که در آن افراد در معرض خطر، به‌رغم نشان دادن کارکردهای مهارتی و سازگاری در بعضی از حوزه‌ها، مثل پیشرفت تحصیلی، پیامدهای ناسازگارانه جدی را در دیگر زمینه‌ها نشان می‌دهند (هاشمی و جوکار، ۱۳۹۳). از این‌رو محققان به ابعاد مختلف تاب‌آوری از جمله تاب‌آوری تحصیلی^۷ توجه کرده‌اند.

تاب‌آوری تحصیلی به عنوان "بالا بردن احتمال موفقیت در مدرسه و دیگر حوزه‌های موفقیت تحصیلی به‌رغم شرایط ناگوار محیطی، ویژگی‌های صفتی فرد و تجربیات ناخوشایند" تعریف شده است (وانگ، هتیل و ولبرگ^۸، ۱۹۹۴؛ به نقل از گیزیر^۹، ۲۰۰۴). در این میان، آنچه تاب‌آوری تحصیلی را با رعایت مفروضه‌ها و چارچوب روان‌شناسی

1. resilience
2. Campbell-Sills, Cohan & Stein
3. Waller
4. Garnezy
5. Masten
6. Luthar & Cicchetti & Becker
7. academic resilience
8. Wang, Hertel & Walberg
9. Gizir

مثبت‌نگر، در حوزه‌ی تحصیلی منعکس می‌سازد سرزندگی تحصیلی^۱ است. این مفهوم نوین به پاسخ مثبت، مفید، سازنده و انطباقی به انواع چالش‌ها و موانعی که در عرصه‌ی مداوم و جاری تحصیلی، تجربه می‌شوند، اشاره دارد (پوتواین و همکاران^۲، ۲۰۱۱؛ ساره، پال و لیزا^۳، ۲۰۱۳). در واقع سرزندگی تحصیلی راهی ساده و مفید برای درک و مفهوم‌سازی بهزیستی دانش‌آموزان در بافت تحصیلی است (ساره و همکاران، ۲۰۱۳). با توجه به ماهیت سن نوجوانی و حضور حداکثری نوجوانان در محیط‌های آموزشی و تحصیلی، هم لازم است نسبت به چالش‌ها و ناملازمات تحصیلی و هم نسبت به راه‌های برخورد با این ناملازمات معرفت حاصل نماییم و هم از آنجا که چالش‌ها حقیقت‌گریزناپذیر و پایدار محیط‌های تحصیلی هستند، پس مجهزسازی فراگیران و توانمندسازی آنان در برخورد با این چالش‌ها باید رسالت همیشگی آنان باشد. از این‌رو شناسایی پیشایندها یا عوامل تأثیرگذار بر روی ظرفیت دانش‌آموزان در برخورد با این چالش‌ها که نتیجه‌اش سرزندگی است، ضروری می‌باشد.

پیشایندهای سرزندگی تحصیلی در سه سطح مختلف شامل سطح روانی^۴، سطح مربوط به مدرسه و مشارکت^۵ و سطح مربوط به خانواده و همسالان^۶ مورد توجه قرار گرفته است (مارتین و مارش^۷، ۲۰۰۸) که در پژوهش حاضر به دو سطح روانی و خانواده توجه شده است.

از میان پیشایندهای مربوط به سطح روانی، خودکارآمدی^۸ از عوامل مؤثر بر سرزندگی تحصیلی است که توسط آلبرت بندورا^۹ در قالب نظریه‌ی شناختی-اجتماعی^{۱۰} مطرح گردید (باسول^{۱۱}، ۲۰۱۰). در این نظریه، خودکارآمدی یک مفهوم کلیدی و اساس عاملیت انسانی است و مهم‌ترین عامل تعیین‌کننده‌ی فعالیت‌هایی است که انسان برمی‌گزیند. در واقع،

1. academic buoyancy
2. Putwain & et al
3. Sarah, Paul & Lisa
4. psychological factors
5. school and engagement factors
6. family and peer factors
7. Martin & Marsh
8. self-efficacy
9. Bandura
10. social-cognitive theory
11. Basol

خودکارآمدی موجب می‌شود تا پس از سرخوردگی یا رویارویی با تجربه‌ی ناکامی‌زا، هنوز هم به فعالیت خود ادامه دهیم (بندورا، ۲۰۰۱). در تعاریف متعدد از خودکارآمدی، بندورا (۱۹۷۷)، آن را قضاوت افراد درباره‌ی توانایی‌شان برای سازمان‌دهی و اجرای بعضی رفتارها در جهت نیل به اهداف مورد نظر، آورده است. بندورا (۱۹۹۱) در مقایسه‌ی خودکارآمدی بالا و پایین، تصریح می‌کند افراد دارای خودکارآمدی بالا، به مسائل و اهداف چالش‌برانگیز به‌عنوان تکالیفی که می‌توانند آن‌ها را ماهرانه انجام دهند، نگاه می‌کنند؛ بنابراین نسبت به انتخاب اهداف و تعهد نسبت به پیگیری آن‌ها تمایل بیشتری دارند. در مجموع بندورا (۱۹۹۱) از بین کلیه‌ی عوامل تأثیرگذار بر فعالیت‌ها و کارکردهای انسانی، هیچ‌کدام را مؤثرتر از خودکارآمدی نمی‌داند.

برخی محققان بر این باورند که خودکارآمدی متغیری چندبعدی است و باید در حیطه‌های متفاوت مورد ارزیابی قرار گیرد (بندورا و همکاران، ۱۹۹۹؛ زیمرمن^۱، ۲۰۰۰). بر این اساس آنان سه حوزه‌ی اصلی خودکارآمدی تحصیلی، اجتماعی و هیجانی را معرفی کردند. حوزه‌ی خودکارآمدی تحصیلی^۲ در ارتباط با احساس توانایی فرد در اداره‌ی فعالیت‌های یادگیری، احاطه بر موضوعات درسی و برآورده کردن انتظارات تحصیلی است (موریس^۳، ۲۰۰۱). خودکارآمدی اجتماعی^۴، به معنای ظرفیت‌های فرد در مواجهه با چالش‌های اجتماعی، احساس توانایی در برقراری رابطه با همسالان و توانایی مدیریت ناسازگاری‌های بین فردی است (موریس، ۲۰۰۱). و خودکارآمدی هیجانی^۵ نیز توانایی ادراک شده‌ی چیرگی بر هیجانات منفی توسط فرد تعریف می‌شود (موریس، ۲۰۰۱). به عبارتی، باورهای خودکارآمدی هیجانی، به‌عنوان توانایی شخص برای تنظیم و تعدیل هیجان‌های مناسب و دوری از شرایط هیجانی منفی در شرایط خاص تعریف می‌شود. شواهد تجربی نشان داده‌اند که باورهای خودکارآمدی، تلاش و مقاومت فراگیران را برای مواجهه با مطالبات زندگی تحصیلی افزایش می‌دهد (بایرس-وینستون و فواد^۶، ۲۰۰۸؛

-
1. Zimmerman
 2. academic self-efficacy
 3. social self-efficacy
 4. Muris
 5. emotional self-efficacy
 6. Byars- Winston & Fouad

لنت و همکاران^۱، (۲۰۰۱). همچنین نتایج مطالعات لوزو و مک‌وارتر^۲ (۲۰۰۱) بر نقش مهم باورهای خودکارآمدی در غلبه بر چالش‌های تحصیلی تأکید می‌کنند. آکین^۳ (۲۰۰۸) نیز در پژوهشی نشان داد که باورهای خودکارآمدی بر استرس ادراک‌شده‌ی محیط تحصیلی، اثر مستقیم منفی دارد.

از دیگر پیشایندهای مربوط به سطح روانی می‌توان به دین‌داری در ایجاد تاب‌آوری و مقابله با ناملایمات زندگی اشاره کرد که با کارهای فرانسیس گالتون (۱۸۷۲) در اولین تحقیقات نظام‌مند آماری آغاز شد. برخی‌ها معتقدند همان‌طور که می‌شود از انسان مدرن، مادی، ناطق و متفکر سخن گفت، می‌توان از «انسان دین‌ورز» هم سخن گفت (آذربایجانی و موسوی اصل، ۱۳۸۵). اما برخی دیگر پا را فراتر نهاده و دین‌ورزی را بعد روانی-شخصیتی-اجتماعی بشر معرفی کرده‌اند. بر این اساس، توجه به نقش مذهب در توانمندسازی انسان و ایجاد جامعه‌ی سالم، رویکرد غالب روان‌شناسان در دو دهه‌ی اخیر بوده است (موسوی، اسلام‌دوست و غباری‌بناب، ۱۳۹۰). در این میان، آلپورت (۱۹۵۰) مطابق نوع نگاه انسان دین‌ورز به دین، دو رویکرد دین‌ورزی مطرح می‌کند و معتقد است انتخاب هر کدام بر توانایی‌های فرد برای مقابله با تنیدگی‌ها و چالش‌های زندگی تأثیر ویژه می‌گذارد. وی ضمن تقسیم افراد به دو گروه دارای جهت‌گیری درونی^۴ و جهت‌گیری بیرونی^۵ به مذهب، بیان می‌کند که افراد با جهت‌گیری درونی در توجه و تمایل خود به امور مذهبی، دارای گرایش به لذت و رضایت درونی خویش بر مبنای یک ارتباط کاملاً شناختی و خصوصی با خداوند هستند، درحالی‌که افراد با جهت‌گیری بیرونی، به دستاوردهای اجتماعی و شخصی حاصل از دین‌داری توجه بیشتری نشان می‌دهند (آلپورت و راس^۶، ۱۹۶۷؛ هیل و هود^۷، ۱۹۹۹).

-
1. Lent & et al
 2. Luzzo & McWhirter
 3. Akin
 4. intrinsic orientation
 5. extrinsic orientation
 6. Allport & Ross
 7. Hill & Hood

شکل کلی نظریه‌ی جهت‌گیری‌های مذهبی^۱ آلپورت که به نظریه‌ی روان‌شناسی نیت مذهبی^۲ هم مشهور است، متذکر می‌شود که جهت‌گیری دینی درونی، شکل رشدیافته‌تری از نیت مذهبی محسوب می‌گردد و به عنوان یک انگیزه‌ی غالب، راهنمای عمومی و همیشگی برای سبک و روشی که فرد در زندگی در پیش می‌گیرد، باقی می‌ماند. در مقابل، افراد دارای جهت‌گیری دینی بیرونی، بیشتر باورهای مذهبی را حول محور منافع شخصی‌شان شکل داده و کمتر از طریق یک نیاز درونی هدایت می‌شوند (کرک پاتریک و هود^۳، ۱۹۹۰). در تأیید این مطلب، شواهد تجربی متعدد از ارتباط جهت‌گیری‌های مذهبی با مدیریت چالش‌های زندگی پرده برداشته‌اند. مثلاً کوئینگ^۴ (۲۰۰۷) نشان داد افرادی که اعتقادات مذهبی درونی قوی‌تری دارند، سازگاری بهتری با موقعیت‌های زندگی دارند. دسروسیروس و میلر^۵ (۲۰۰۷) گزارش کردند کسانی که از اعتقادات مذهبی درونی شده‌تری برخوردارند نسبت به مقابله با فشارهای روانی، شخصی و تحصیلی از نیروی بیشتری بهره می‌برند. در مجموع دین‌ورزی آگاهانه و درونی‌شده، نقش مهمی در مواجهه با ناملايمات زندگی (از جمله زندگی تحصیلی) ایفا می‌کند (آنو و اسکونسِل، ۲۰۰۵؛ کتر-اسمیت، ۲۰۰۷؛ نقل از سلیمانی‌خشاب؛ مسترز و اسپیلمن، ۲۰۰۷). در این میان مطابق نظر آلپورت و رأس (۱۹۶۷)، باورهای دینی زمانی در بهسازی زندگی فرد، بیشترین تأثیر را دارد که در کنار تعامل، پیوند و مدارا با دیگران متجلی شود و از آنجایی که مهم‌ترین پایگاه پیوندجویی، خانواده می‌باشد، نقش تعاملات و ارتباطات خانوادگی نیز باید مدنظر قرار گیرد.

در این میان با توجه به نتایج فراتحلیل^۶ شرودت، ویت و مسرسمیت^۷ (۲۰۰۸) که نشان داد الگوهای گفت‌و شنود^۸ و هم‌نوایی^۹ ارتباطات، رابطه‌ی معناداری با انواع پیامدهای روانی، اجتماعی و شناختی دارند، الگوهای «گفت‌و شنود» و «هم‌نوایی» ارتباطات خانواده، به‌عنوان شاخص بررسی نقش خانواده در مطالعه‌ی حاضر در نظر گرفته شد.

1. religious orientation
2. psychological theory of religious sentiment
3. Kirkpatrick & Hood
4. Koenig
5. Desrosiers & Miller
6. meta- analytical
7. Schrodtt, Witt & Messersmith
8. conversation orientation
9. conformity orientation

الگوهای ارتباطی خانواده توسط ریچی و فیتزپاتریک^۱ (۱۹۹۰) و فیتزپاتریک و ریچی (۱۹۹۴) با بررسی نظریه‌ی مک‌لئود و چفی^۲ (۱۹۷۲)، که دو بعد جهت‌گیری اجتماعی و جهت‌گیری مفاهیم را برای توصیف ارتباطات درون خانواده به کار بردند، شناسایی شدند. منظور از الگوی گفت‌و شنود میزان فضای آزاد و راحتی است که خانواده‌ها برای شرکت اعضای خانواده و اظهار نظر درباره‌ی موضوعات مختلف ایجاد می‌کنند و منظور از الگوی همنوایی نیز عبارت است از مقدار تأکیدی که خانواده‌ها بر روی یکسان بودن نگرش‌ها، ارزش‌ها و عقاید دارند (کوئرر^۳ و فیتزپاتریک، ۱۹۹۷؛ ریچی و فیتزپاتریک، ۱۹۹۰).

لوپز^۴ (۲۰۰۱) در بررسی روابط بین ساختار خانواده، جدایی روان‌شناختی و سازگاری تحصیلی دریافت که بین تضاد در دل‌بستگی دانش‌آموز-والدین و سازگاری تحصیلی آن‌ها رابطه وجود دارد (به نقل از استور^۵، ۲۰۰۴). جردس و مالینکروت^۶ (۱۹۹۴)، نیز دریافتند که عوامل عاطفی یا روانی می‌تواند با سازگاری دانش‌آموزان مرتبط باشد. مسائلی چون اضطراب، افسردگی، اختلاف بین والدین- دانش‌آموز و ارتباط ضعیف دانش‌آموز با پدر و مادرش می‌تواند بر تعداد زیادی از عوامل مقابله‌ای مثل سازگاری تحصیلی، سازگاری شخصی، مهارت‌های اجتماعی، مهارت‌های تصمیم‌گیری، سلامت روانی و حمایت اجتماعی تأثیری منفی داشته باشد. در مجموع پژوهش‌های گوناگون (از جمله، جردس و مالینکروت، ۱۹۹۴؛ لنت، براون و جورج^۷، ۱۹۹۷؛ کوئرر، فیتزپاتریک، ۲۰۰۲؛ شروود و همکاران، ۲۰۰۸؛ مرادی و چراغی، ۱۳۹۳؛ دهقانی‌زاده، حسین‌چاری، مرادی و سلیمانی‌خساب، ۱۳۹۳) نشان دادند که الگوهای ارتباطی خانواده نقش بسزایی در سازگاری، انطباق و سرزندگی دانش‌آموزان دارد.

با رویداشت مفاهیم نظری و پژوهش‌های اشاره شده، در پژوهش کنونی، الگوهای ارتباطی خانواده، جهت‌گیری‌های دینی و باورهای خودکارآمدی به‌عنوان پیش‌آیندهای سرزندگی تحصیلی در نظر گرفته شدند. اما مرور مدل‌ها و پژوهش‌ها، بیانگر تقدم و تأخر

-
1. Ritchie & Fitzpatrick
 2. McLeod & Chaffee
 3. Koerner
 4. Lopez
 5. Stoever
 6. Gerdes & Mallickrodt
 7. Lent, Brown & Gorge

بین این متغیرها است. به عبارت دیگر، شواهد پژوهشی مختلف نشان داده است که الگوهای ارتباطی پیش‌بینی‌کننده‌ی خودکارآمدی است (دوبورا و گاستا^۱، ۲۰۰۴؛ کاستن و اندرسون^۲، ۲۰۰۴؛ کاپرارا و همکاران، ۲۰۰۶؛ بونگ^۳، ۲۰۰۸؛ مارشال^۴، ۲۰۰۹؛ مرادی و چراغی، ۱۳۹۳؛ دهقانی‌زاده، ۱۳۹۱؛ نیکنام، ۱۳۹۰). از طرف دیگر بین انواع جهت‌گیری دینی با خودکارآمدی نیز رابطه وجود دارد (برگین^۵، ۱۹۹۱؛ امونز^۶، ۲۰۰۰؛ سین‌تر^۷، ۲۰۰۰؛ میرباقری، ۱۳۸۶). در همین راستا بندورا (۱۹۹۷، ۲۰۰۱)، نیز متغیر خودکارآمدی را نوعی متغیر میانجی در نظر گرفته و اظهار می‌دارد که خودکارآمدی قادر است تمامی تأثیرات حمایت‌ها و ارتباطات اجتماعی را واسطه کند. همچنین مطابق مدل فرایبورگ و همکاران^۸ (۲۰۰۵)، چنین نقشی به کل نظام حمایتی بیرونی نیز قابل تعمیم است، یعنی ادراک هر حمایت بیرونی از جمله اعتقاد به نیرویی معنوی و لایزال، نیز بر ارتقای خودکارآمدی شخص مؤثر می‌افتد و از این طریق بر جوانب زندگی تأثیر می‌گذارد.

حتی برخی تئوری‌ها از جمله تئوری شناختی-اجتماعی بندورا، الگوی شناختی لازاروس^۹ و پژوهش‌های مختلف بر امکان تدوین مدلی علی از متغیرهای یاد شده صحه می‌گذارند. مثلاً پژوهش‌ها نشان داده‌اند حمایت‌ها و ارتباطات اجتماعی (از جمله کوچک‌ترین واحد اجتماعی یعنی خانواده) به واسطه‌ی باورهای خودکارآمدی بر مطالبات چالش‌برانگیز غلبه و به فراخوانی پیامدهای مثبت زندگی می‌پردازد (مرادی و چراغی، ۱۳۹۳؛ چانگ و سان^{۱۰}، ۲۰۰۰؛ بنیت^{۱۱} و بندورا، ۲۰۰۴). همچنین جهت‌گیری مذهبی درونی با تهییج خودکارآمدی شخص، وی را به گزینش اهداف والا متمایل می‌سازد (سین‌تر، ۲۰۰۰).

به این ترتیب با توجه به مطالب ذکر شده و اینکه تاکنون پژوهش مجزایی ارتباط متغیرهای پژوهش حاضر را مورد کنکاش قرار نداده است، مدلی علی از متغیرهای پژوهش

1. Deborah & Gustavo
2. Koesten & Anderson
3. Bong
4. Marshal
5. Bergin
6. Emmons
7. Sinetar
8. Friborg & et al
9. Lazarus cognitive modal
10. Cheung & Sun
11. Benight

تدوین شد (نمودار ۱). بر این اساس، هدف پژوهش حاضر، تعیین رابطه‌ی علی‌الگوه‌ای ارتباطی خانوادگی و جهت‌گیری‌های دینی با سرزندگی تحصیلی و آزمون نقش واسطه‌ای باورهای خودکارآمدی تحصیلی، اجتماعی و هیجانی است. پژوهش حاضر از طریق فرضیه‌های زیر هدایت می‌شود:

- ۱- الگوهای ارتباطی خانواده با ابعاد خودکارآمدی تحصیلی، اجتماعی و هیجانی رابطه دارد.
۲. جهت‌گیری‌های دینی با ابعاد خودکارآمدی تحصیلی، اجتماعی و هیجانی رابطه دارد.
۳. ابعاد خودکارآمدی تحصیلی، اجتماعی و هیجانی بین الگوهای ارتباطی خانواده و جهت‌گیری‌های دینی با سرزندگی تحصیلی نقش واسطه‌ایفا می‌کنند.



روش پژوهش

روش این پژوهش توصیفی از نوع همبستگی است که در آن رابطه‌ی بین متغیرها در قالب تحلیل مسیر مورد بررسی قرار گرفت. الگوهای ارتباطی خانواده و جهت‌گیری‌های دینی متغیر برون‌زا، ابعاد خودکارآمدی متغیر میانجی‌گر و سرزندگی تحصیلی متغیر درون‌زانهایی می‌باشد. جامعه‌ی آماری پژوهش شامل دانش‌آموزان پسر و دختر کلاس‌های دوم و سوم نظری (رشته‌های ریاضی- فیزیک، علوم تجربی و علوم انسانی) دوره‌ی متوسطه‌ی دوم مدارس دولتی شهر پل دختر در سال تحصیلی ۱۳۹۲-۱۳۹۱ است. حجم نمونه‌ی لازم با توجه به دستورالعمل کرجسی و مورگان^۱ (۱۹۷۰) و با نظر به کفایت بهتر نمونه و افت احتمالی، تعداد ۴۰۰ دانش‌آموز لحاظ و با استفاده از روش نمونه‌گیری تصادفی خوشه‌ای

1. Krejcie & Morgan

چندمرحله‌ای^۱ و به کمک سه واحد نمونه‌برداری مدرسه، رشته و کلاس درس انتخاب گردید. در نهایت پس از حذف ۸ فرم مخدوش، نمونه‌ای به حجم ۳۹۲ دانش‌آموز با میانگین سنی ۱۶/۷۹ و انحراف معیار ۰/۹۶۸، (شامل ۱۸۷ پسر با میانگین سنی ۱۶/۴۰ و انحراف استاندارد ۱/۰۲ و ۲۰۵ دختر با میانگین سنی ۱۷/۱۶ و انحراف استاندارد ۰/۷۶) مورد تحلیل قرار گرفت.

در این پژوهش از ابزارهای زیر بهره گرفته شد.

الگوهای ارتباطی خانواده: یک پرسشنامه‌ی خودسنجی است که توسط ریچی و فیتزپاتریک (۱۹۹۰) طراحی شده و درجه‌ی موافقت یا عدم موافقت پاسخ‌دهنده را در دامنه‌ی پنج‌درجه‌ای (۵ = کاملاً موافقم، ۱ = کاملاً مخالفم) درباره‌ی ۲۶ گویه (۱۱ گویه‌ی اول مربوط به بعد همنوایی و ۱۵ گویه‌ی بعد مربوط به بعد گفت‌وشنود) که زمینه‌ی ارتباطات خانوادگی او هستند، خواهد سنجید. کوئرر و فیتزپاتریک (۲۰۰۲) روایی^۲ محتوایی، ملاکی و سازه و پایایی^۳ (آلفای کرونباخ و بازآزمایی) این مقیاس را مطلوب گزارش کرده‌اند. در ایران کورش‌نیا (۱۳۸۶) پایایی ابزار را به روش آلفای کرونباخ برای بعد گفت‌وشنود ۰/۸۷ و برای بعد همنوایی ۰/۸۱ به دست آورده است. همچنین از طریق تحلیل عامل اکتشافی، ساختار دو عاملی جهت‌گیری گفت‌وشنود و جهت‌گیری همنوایی را مورد تأیید قرار داد. در مطالعه‌ی وی عامل جهت‌گیری گفت‌وشنود و عامل جهت‌گیری همنوایی به ترتیب ۲۴/۹۱ و ۱۲/۵۲ درصد از واریانس کل آزمون را تبیین کرده است. علاوه بر این، در پژوهش وی ضریب همبستگی عامل جهت‌گیری گفت‌وشنود و جهت‌گیری همنوایی با نمره‌ی کل به ترتیب ۰/۷۵ و ۰/۴۴ گزارش شد.

در پژوهش حاضر برای محاسبه‌ی پایایی از آلفای کرونباخ استفاده شد که ضریب پایایی برای عامل جهت‌گیری گفت‌وشنود و عامل جهت‌گیری همنوایی به ترتیب ۰/۸۵، ۰/۷۳ محاسبه شد. همچنین روایی سازه‌ی این پرسشنامه نیز به روش تحلیل عامل تأییدی توسط نرم‌افزار اموس (AMOS) انجام شد که شاخص‌های برازش ($\chi^2=63/914$ ، $df=19$ ، $RMSEA=0/07$ ، $CFI=0/94$ ، $NFI=0/92$ ، $AGFI=0/88$ ، $GFI=0/91$ ، $df/2=2/087$) تناسب سازه با داده‌های مشاهده شده را تأیید کردند.

1. random multi-stage cluster sampling
2. validity
3. reliability

مقیاس جهت‌گیری‌های دینی: این مقیاس توسط آلپورت و راس (۱۹۶۷) در ۲۰ ماده، به‌منظور سنجش ابعاد جهت‌گیری درونی و بیرونی به مذهب (I/E-RO) بر اساس مقیاس ۵ درجه‌ای لیکرت ساخته شده است. ۱۱ گویه‌ی این ابزار روی‌آور درونی به دین و ۹ گویه‌ی دیگر روی‌آور بیرونی به دین را می‌سنجد. شواهد مربوط به روایی و پایایی این مقیاس در تحقیقات مختلفی تأیید شده است (آلپورت و راس، ۱۹۶۷). روایی محتوایی این پرسشنامه برای خرده‌مقیاس جهت‌گیری دینی درونی ۰/۷۳ و برای خرده‌مقیاس جهت‌گیری دینی بیرونی ۰/۶۶ گزارش شده است، همچنین ضریب آلفای کرونباخ برای خرده‌مقیاس‌های جهت‌گیری دینی درونی ۰/۸۵ و برای خرده‌مقیاس جهت‌گیری دینی بیرونی ۰/۶۲ گزارش شده است (آلپورت و راس، ۱۹۶۷).

حسینی (۱۳۸۹؛ به نقل از سلیمانی‌خشاب، ۱۳۹۱) در مطالعه‌ای ضریب پایایی برای کل مقیاس را با استفاده از ضریب آلفای کرونباخ ۰/۶۶ و برای خرده‌مقیاس جهت‌گیری دینی درونی ۰/۷۸ و برای خرده‌مقیاس جهت‌گیری دینی بیرونی ۰/۶۴ محاسبه کرد که بیان‌کننده‌ی پایایی مطلوب این مقیاس است. روایی نیز در پژوهش یاد شده از طریق تحلیل عاملی به روش مولفه‌های اصلی با چرخش واریماکس بررسی گردید که بار عاملی گویه‌ها با ابعاد درونی و بیرونی جهت‌گیری‌های مذهبی به ترتیب بین ۰/۳۹ تا ۰/۷۶ و ۰/۴۴ تا ۰/۷۳ قرار داشت. در پژوهش حاضر برای محاسبه‌ی پایایی از آلفای کرونباخ استفاده شد که ضریب پایایی برای ابعاد جهت‌گیری دینی درونی و جهت‌گیری دینی بیرونی به ترتیب، ۰/۶۸ و ۰/۷۱ به دست آمد. همچنین روایی سازه‌ی این پرسشنامه نیز به روش تحلیل عاملی تأییدی توسط نرم‌افزار اموس (AMOS) انجام شد که شاخص‌های برازش $\chi^2=74/613$ ، $df=23$ ، $RMSEA=0/07$ ، $CFI=0/96$ ، $NFI=0/93$ ، $AGFI=0/88$ ، $GFI=0/92$ ، $\chi^2/df=2/48$ تناسب سازه با داده‌های مشاهده شده را تأیید کردند.

مقیاس ابعاد خود‌کارآمدی: مقیاس ابعاد خود‌کارآمدی^۱ توسط موریس (۲۰۰۱) برای بررسی نموده‌های خود‌کارآمدی در بین نوجوانان ساخته شد. این ابزار دارای ۲۴ گویه است که سه حوزه‌ی خود‌کارآمدی تحصیلی، اجتماعی و هیجانی را می‌سنجد. هر حوزه یا بعد شامل ۸ گویه است که گویه‌های ۱ تا ۸ برای خود‌کارآمدی تحصیلی، گویه‌های ۹ تا ۱۶

1. self-efficacy dimensions scale

برای خودکارآمدی اجتماعی و گویه‌های ۱۷ تا ۲۴ برای خودکارآمدی هیجانی است. پاسخ آزمودنی‌ها بر مبنای طیف ۵ درجه‌ای لیکرت سنجیده می‌شود.

موریس (۲۰۰۱) برای تعیین روایی پرسشنامه، علاوه بر همبستگی هر بعد با نمره‌ی کل، از روش تحلیل عاملی به شیوه‌ی تحلیل مؤلفه‌های اصلی با چرخش متعامد استفاده کرد که همبستگی با نمره‌ی کل مورد تأیید قرار گرفت. در این مطالعه برای بعد خودکارآمدی تحصیلی ضریب ۰/۳۰، بعد خودکارآمدی اجتماعی ضریب ۰/۱۰ و بعد خودکارآمدی هیجانی ضریب ۰/۴۷ به دست آمد. همچنین وی پایایی این ابزار را با استفاده از ضریب آلفای کرونباخ برای خودکارآمدی کل، خودکارآمدی تحصیلی، خودکارآمدی اجتماعی و خودکارآمدی هیجانی به ترتیب برابر با ۰/۸۸، ۰/۸۵، ۰/۸۸ و ۰/۸۶ گزارش کرد.

در مطالعه‌ی حاضر برای احراز پایایی از روش آلفای کرونباخ استفاده شد که به ترتیب ضرایب ۰/۷۷، ۰/۶۷ و ۰/۷۰ برای ابعاد تحصیلی، اجتماعی و هیجانی خودکارآمدی به دست آمد. همچنین روایی سازه این پرسشنامه نیز به روش تحلیل عاملی تأییدی توسط نرم‌افزار آموس (AMOS) انجام شد که شاخص‌های برازش $\chi^2=58/419$ ، $df=17$ ، $\chi^2/df=1/86$ ، $GFI=0/93$ ، $AGFI=0/90$ ، $NFI=0/95$ ، $CFI=0/98$ ، $RMSEA=0/05$ تناسب سازه با داده‌های مشاهده شده را تأیید کردند.

مقیاس سرزندگی تحصیلی: برای سنجش سرزندگی دانش‌آموزان در محیط مدرسه، از مقیاس سرزندگی تحصیلی دهقانی‌زاده و حسین‌چاری (۱۳۹۱) استفاده شد. این مقیاس بر اساس نسخه‌ی انگلیسی مقیاس سرزندگی تحصیلی مارتین و مارش (۲۰۰۶) که دارای ۴ آیتم است، ایجاد شد. مقیاس مارتین و مارش از جنبه‌های همسانی درونی و بازآزمایی پایا بود (آلفای کرونباخ، ۰/۸۰ و بازآزمایی، ۰/۶۷). نسخه‌ی پارسی این مقیاس در ۹ گویه و بر اساس مقیاس ۷ درجه‌ای از نوع لیکرت (کاملاً مخالفم ۱ تا کاملاً موافقم ۷) محاسبه شد. ضریب آلفای کرونباخ به دست آمده در مطالعه‌ی دهقانی‌زاده و حسین‌چاری (۱۳۹۱) برابر با ۰/۸۰ و ضریب بازآزمایی برابر با ۰/۷۳ بود. همچنین دامن‌هی همبستگی گویه‌ها با نمره‌ی کل بین ۰/۵۱ تا ۰/۶۸ می‌باشد. در پژوهش حاضر برای احراز پایایی از روش آلفای کرونباخ برای کل مقیاس استفاده شد که ضریب ۰/۷۰ به دست آمد. همچنین روایی سازه‌ی این پرسشنامه نیز به روش تحلیل عاملی تأییدی توسط نرم‌افزار آموس (AMOS) انجام شد که شاخص‌های

برآزش (51/315)²، df=18، df=1/95، GFI=0/94، AGFI=0/91، NFI=0/95، CFI=0/97، RMSEA=0/04) تناسب سازه با داده‌های مشاهده شده را تأیید کردند.

یافته‌های پژوهش

ابتدا یافته‌های توصیفی متغیرهای تحقیق شامل میانگین، انحراف معیار و دامنه‌ی نمرات متغیرهای پژوهش در جدول ۱ آورده شده است.

جدول ۱. میانگین، انحراف معیار و دامنه‌ی تغییر نمرات الگوهای ارتباطی خانواده، جهت‌گیری‌های دینی، ابعاد خودکارآمدی و سرزندگی تحصیلی

متغیرها	میانگین	انحراف معیار	دامنه نمرات
ابعاد الگوهای ارتباطی خانواده	۵۱/۴۰	۱۱/۶۴	۲۰-۷۳
الگوی ارتباطی گفت‌و شنود	۳۳/۴۱	۸/۰۸	۱۱-۵۲
جهت‌گیری‌های دینی	۲۶/۳۷	۴/۱۰	۱۱-۳۵
جهت‌گیری دینی بیرونی	۱۹/۳۸	۵/۲۱	۷-۳۲
ابعاد خودکارآمدی	۲۸/۲۰	۵/۰۵	۸-۴۰
خودکارآمدی اجتماعی	۲۸/۶۴	۴/۷۸	۱۱-۴۰
خودکارآمدی هیجانی	۲۴/۳۶	۵/۱۸	۱۱-۴۰
سرزندگی تحصیلی	۳۱/۴۲	۵/۸۶	۱۷-۴۵

در جدول ۲ ماتریس همبستگی مرتبه‌ی صفر متغیرهای پژوهش آمده است. با توجه به مندرجات جدول مذکور، بین الگوی ارتباطی گفت‌و شنود خانواده با ابعاد تحصیلی، اجتماعی و هیجانی خودکارآمدی و بین الگوی ارتباطی هم‌نوایی خانواده با خودکارآمدی اجتماعی رابطه‌ی مثبت و معنادار وجود دارد؛ بنابراین فرضیه‌ی اول پژوهش مبنی بر ارتباط بین الگوهای ارتباطی خانواده با ابعاد خودکارآمدی تأیید شد. البته بین هم‌نوایی با خودکارآمدی تحصیلی و هیجانی رابطه‌ی معناداری به دست نیامد. در بررسی فرضیه‌ی دوم نیز یافته‌ها نشان داد بین جهت‌گیری دینی بیرونی با ابعاد تحصیلی، اجتماعی و هیجانی خودکارآمدی ارتباط مثبت و معنادار وجود دارد، ولی بین جهت‌گیری دینی بیرونی با ابعاد

خودکارآمدی رابطه‌ی معناداری به دست نیامد؛ بنابراین بخشی از فرضیه دوم پژوهش که ناظر به ارتباط بعد درونی دین‌داری با باورهای خودکارآمدی است، مورد تأیید قرار گرفت.

جدول ۲. ماتریس همبستگی مرتبه‌ی صفر متغیرهای پژوهش (N=۳۹۲)

ردیف	متغیرها	۱	۲	۳	۴	۵	۶	۷	۸
۱	الگوی ارتباطی گفت‌و شنود								
۲	الگوی ارتباطی هم‌نوایی	-.۰۱۹							
۳	جهت‌گیری دینی درونی	.۰۳۲ ^{***}	.۰۱۵ ^{**}						
۴	جهت‌گیری دینی بیرونی	.۰۱۳ ^{**}	.۰۱۷ ^{**}	.۰۰۷					
۵	خودکارآمدی تحصیلی	.۰۳۵ ^{***}	-.۰۰۷	.۰۲۲ ^{**}	-.۰۰۴				
۶	خودکارآمدی اجتماعی	.۰۷۵ ^{***}	.۰۲۴ ^{**}	.۰۳۳ ^{***}	.۰۰۷	.۰۳۰ ^{***}			
۷	خودکارآمدی هیجانی	.۰۲۵ ^{**}	-.۰۰۹	.۰۱۲ ^{**}	.۰۰۷	.۰۳۴ ^{***}	.۰۱۳ [*]		
۸	سرزندگی تحصیلی	.۰۱۶ ^{**}	-.۰۰۵	.۰۰۲	-.۰۱۱ [*]	.۰۱۹ ^{**}	.۰۰۹	-.۰۳۵ ^{***}	

یافته‌های مربوط به برآزندگی الگو: قبل از ارزیابی الگوی پیشنهادی به روش تحلیل مسیر (PA)، مفروضه‌های استفاده از تحلیل مسیر مورد آزمون قرار گرفت. بدین منظور در گام اول، نرمال بودن توزیع داده‌ها با استفاده از روش‌های تشخیص عددی بررسی شد. نتایج شاخص‌های چولگی^۱ و کشیدگی^۲ به ترتیب برای متغیرهای الگوی ارتباطی گفت‌وشنود (-۰/۴۳، -۰/۵۵)، الگوی ارتباطی هم‌نوایی (-۰/۱۱، -۰/۳۳)، جهت‌گیری دینی درونی (-۰/۵۲، -۰/۰۲)، جهت‌گیری دینی بیرونی (-۰/۰۵، -۰/۴۷)، خودکارآمدی تحصیلی (-۰/۴۲، -۰/۴۵)، خودکارآمدی اجتماعی (-۰/۳۱، -۰/۱۹)، خودکارآمدی هیجانی (-۰/۱۹، -۰/۵۲) و سرزندگی تحصیلی (-۰/۲۳، -۰/۵۱) محاسبه شد که نشان از توزیع متقارن داده‌ها داشت. در گام دوم، مفروضه‌ی خطی بودن مورد ارزیابی قرار گرفت که نتایج نشان داد رابطه‌ی بین متغیرهای مستقل و وابسته خطی و معنادار است ($R^2=0/15$ ، $p<0/0001$)، در گام سوم، نتایج آزمون رابطه‌ی هم‌خطی^۳، نشان از عدم رابطه‌ی هم‌خطی بین متغیرهای مستقل پژوهش داشت (جدول ۳). ستون اول جدول ۳ آماره‌ی تولرانس^۴ است و مقدار آن بین صفر و یک قرار دارد. هر چقدر مقدار تولرانس نزدیک به عدد ۱ باشد، نشان‌دهنده‌ی رابطه‌ی هم‌خطی پایین بین متغیرهای مستقل است. ستون دوم شاخص عامل تورم واریانس^۵ (VIF) است. هرچه مقدار عامل تورم واریانس کم باشد نشان از میزان پایین رابطه‌ی هم‌خطی بین متغیرهای مستقل است. شاخص ستون سوم مربوط به مقدار ویژه^۶ است و هر چه این مقادیر از صفر بیشتر باشند، بیانگر همبستگی پایین بین متغیرهای مستقل است. و سرانجام ستون آخر دربردارنده‌ی شاخص وضعیت^۷ است که هر چه مقدار آن کم‌تر باشد، نشان از نبود رابطه‌ی هم‌خطی بین متغیرهای مستقل دارد. البته موقعی که مقدار آن بزرگ‌تر از ۱۵ باشد، نشان‌دهنده‌ی احتمال وجود رابطه‌ی هم‌خطی بین متغیرهای مستقل است. در گام چهارم، مقدار آزمون دوربین-واتسون^۸ (۱/۶۷) نیز استقلال مشاهدات را تأیید کرد. و در گام نهایی آزمون مفروضه‌های تحلیل مسیر، داده‌ها فاقد مقادیر پرت تشخیص داده شد.

1. skewness
2. kurtosis
3. colinearity
4. tolerance
5. variance inflation factor
6. eigenvalue
7. condition index
8. durbin-watson

جدول ۳. آزمون رابطه هم خطی متغیرهای پژوهش

متغیرها	آماره تولرانس	عامل تورم واریانس	ارزش ویژه	شاخص وضعیت
الگوی ارتباطی گفت‌وشنود	۰/۸۲	۱/۱۱	۳/۲۱	۲/۲۵
الگوی ارتباطی همنوایی	۰/۷۲	۱/۳۹	۳/۸۲	۲/۹۹
جهت‌گیری دینی درونی	۰/۸۴	۱/۱۹	۲/۸۶	۱/۸۴
جهت‌گیری دینی بیرونی	۰/۹۳	۱/۰۸	۴/۹۲	۱/۷۵
خودکارآمدی تحصیلی	۰/۷۸	۱/۲۸	۲/۶۷	۲/۵۷
خودکارآمدی اجتماعی	۰/۷۷	۱/۳۱	۴/۱۱	۳/۰۴
خودکارآمدی هیجانی	۰/۸۵	۱/۱۷	۳/۱۶	۲/۷۶

بعد از تأیید رعایت مفروضه‌های استفاده از تحلیل مسیر (PA)، این روش جهت ارزیابی الگوی علی پیشنهادی به کار گرفته شد. تمامی تحلیل‌ها با استفاده از نرم‌افزارهای SPSS و AMOS ویراست ۲۱ انجام و جهت تعیین کفایت برازندگی الگوی پیشنهادی با داده‌ها، ترکیبی از شاخص‌های برازندگی مورد استفاده قرار گرفت. ابتدا در جدول ۴، ضرایب استاندارد مسیرهای مستقیم الگو آورده شده است. با توجه به سطوح معنی‌داری به‌دست آمده، می‌توان برخی از روابط مستقیم الگوی پژوهش را معنادار دانست. به عبارت دیگر، الگوی ارتباطی گفت‌وشنود با ابعاد خودکارآمدی، الگوی ارتباطی همنوایی با خودکارآمدی اجتماعی، جهت‌گیری دینی درونی با خودکارآمدی تحصیلی و خودکارآمدی تحصیلی با سرزندگی تحصیلی دارای رابطه‌ی معنادار است.

جدول ۴. ضرایب و سطح معنی‌داری مسیرهای مستقیم الگو

مسیرهای مستقیم	β	SE	P
الگوی ارتباطی گفت‌وشنود ← خودکارآمدی تحصیلی	۰/۱۵	۰/۳۱	۰/۰۰۱
الگوی ارتباطی گفت‌وشنود ← خودکارآمدی اجتماعی	۰/۳۸	۰/۰۱	۰/۰۰۱
الگوی ارتباطی گفت‌وشنود ← خودکارآمدی هیجانی	۰/۱۰	۰/۲۳	۰/۰۰۱
الگوی ارتباطی همنوایی ← خودکارآمدی تحصیلی	-۰/۰۳	-۰/۰۵	۰/۲۶
الگوی ارتباطی همنوایی ← خودکارآمدی اجتماعی	۰/۲۲	۰/۳۱	۰/۰۰۱

P	SE	β	مسیرهای مستقیم
۰/۲۷	۰/۰۳	۰/۰۶	خودکارآمدی هیجانی ← الگوی ارتباطی همنوایی
۰/۰۰۳	۰/۰۴	۰/۱۵	خودکارآمدی تحصیلی ← جهت‌گیری دینی درونی
۰/۱۷	۰/۰۳	۰/۰۴	خودکارآمدی اجتماعی ← جهت‌گیری دینی درونی
۰/۲۶	۰/۰۴	۰/۰۶	خودکارآمدی هیجانی ← جهت‌گیری دینی درونی
۰/۰۸	۰/۰۵	-۰/۰۷	خودکارآمدی تحصیلی ← جهت‌گیری دینی بیرونی
۰/۰۰۷	۰/۰۳	-۰/۰۸	خودکارآمدی اجتماعی ← جهت‌گیری دینی بیرونی
۰/۸۹	۰/۰۵	-۰/۰۸	خودکارآمدی هیجانی ← جهت‌گیری دینی بیرونی
۰/۱۵	۰/۰۶	۰/۰۷	سرزندگی تحصیلی ← خودکارآمدی تحصیلی
۰/۵۱	۰/۰۵	۰/۰۳	سرزندگی تحصیلی ← خودکارآمدی اجتماعی
۰/۰۰۱	۰/۰۶	۰/۳۲	سرزندگی تحصیلی ← خودکارآمدی هیجانی

در ادامه، برای بررسی برازش مدل از شاخص‌های مجذور کای (χ^2)، نسبت خبی دو به درجه آزادی (X^2/df)، نیکویی برازش (GFI)، نیکویی برازش تعدیل‌یافته (AGFI)، برازندگی افزایشی (IFI)، برازندگی مقایسه‌ای (CFI)، و مجذور میانگین مربعات خطای تقریب (RMSEA) استفاده شد که با توجه به مقادیر مندرج در جدول ۵، همگی در سطح مناسب می‌باشند؛ بنابراین برازش مدل پیش‌بینی در سطح مطلوبی می‌باشد. جهت کسب برازندگی بهتر، بر اساس سنج‌های پیشنهادی برازندگی، با اتصال خطای خودکارآمدی تحصیلی به خطای خودکارآمدی هیجانی، مقادیر شاخص‌های برازش بهبود یافت. بر این اساس، در الگوی نهایی، شاخص‌های مجذور کای، نسبت خبی دو به درجه آزادی، نیکویی برازش، نیکویی برازش تعدیل‌یافته، برازندگی افزایشی، برازندگی مقایسه‌ای و مجذور میانگین مربعات خطای تقریب به ترتیب مقادیر ۱۵/۵۷، ۲/۵۹، ۰/۹۹، ۰/۹۴، ۰/۹۹، ۰/۹۹ و ۰/۰۶ بودند.

جدول ۵. برازش الگوی پیشنهادی و نهایی با داده‌ها بر اساس شاخص‌های برازندگی

شاخص برازندگی								الگو
RMSEA	CFI	IFI	AGFI	GFI	X^2/df	Df	X^2	
۰/۱۲	۰/۹۴	۰/۹۴	۰/۸۶	۰/۹۷	۶/۵۵	۷	۴۵/۸۵	الگوی پیشنهادی
۰/۰۶	۰/۹۹	۰/۹۹	۰/۹۴	۰/۹۹	۲/۵۹	۶	۱۵/۵۷	الگوی نهایی

برای تعیین معنی‌داری روابط واسطه‌ای، از روش بوت‌استرپ استفاده شده است. فاصله‌های اطمینان جدول ۶ حاکی از معنی‌داری مسیرهای غیرمستقیم الگوی ارتباطی گفت‌وشنود به سرزندگی تحصیلی از طریق خودکارآمدی تحصیلی و خودکارآمدی هیجانی، الگوی ارتباطی همنوایی به سرزندگی تحصیلی از طریق خودکارآمدی اجتماعی و جهت‌گیری دینی درونی به سرزندگی تحصیلی از طریق خودکارآمدی تحصیلی و خودکارآمدی هیجانی می‌باشد. در فاصله‌های مذکور به علت قرار نگرفتن صفر در این فاصله‌ها، روابط مسیرهای غیرمستقیم یاد شده معنی‌دار تلقی می‌شود. در سایر مسیرهای غیرمستقیم به علت قرار گرفتن صفر در فاصله‌ی اطمینان، معنی‌داری روابط واسطه‌ای آن‌ها تأیید نشد (مسیرهای معنی‌دار با رنگ ملایم مشخص شده است).

جدول ۶. نتایج بوت‌استرپ برای مسیرهای غیرمستقیم

متغیر	داده‌ها	بوت	سوگیری	خطای استاندارد	سطح اطمینان ۹۵ درصد	
					حد پایین	حد بالا
خودکارآمدی تحصیلی	۰/۰۲۷۴	۰/۰۲۷۶	۰/۰۰۰۲	۰/۰۱۰۰	۰/۰۰۸۱	۰/۰۴۸۲
خودکارآمدی اجتماعی	۰/۰۲۰۰	۰/۰۲۱۰	۰/۰۰۱۰	۰/۰۲۹۲	۰/۰۷۷۶	۰/۰۳۳۶
خودکارآمدی هیجانی	۰/۰۴۱۶	۰/۰۴۱۲	۰/۰۰۰۴	۰/۰۱۰۸	۰/۰۲۲۰	۰/۰۶۵۶

الگوی ارتباطی گفت‌وشنود

متغیر	داده‌ها	بوت	سوگیری	خطای استاندارد	سطح اطمینان ۹۵ درصد	
					حد بالا	حد پایین
سرزندگی تحصیلی	۰/۰۴۵۰	۰/۰۴۷۲	۰/۰۲۲	۰/۰۳۳۳	۰/۰۳۲۶	۰/۰۱۰۳
خودکارآمدی کلی						
سرزندگی تحصیلی	۰/۰۰۹۹	۰/۰۰۹۸	۰/۰۰۰۱	۰/۰۰۸۷	۰/۰۳۰۶	۰/۰۰۴۲
خودکارآمدی تحصیلی						
سرزندگی تحصیلی	۰/۰۱۹۹	۰/۰۱۹۵	۰/۰۰۰۴	۰/۰۱۰۵	۰/۰۲۶	۰/۰۴۷۳
خودکارآمدی اجتماعی						
سرزندگی تحصیلی	۰/۰۱۷۰	۰/۰۱۶۴	۰/۰۰۰۵	۰/۰۱۵۵	۰/۰۵۰۸	۰/۰۱۱۶
خودکارآمدی هیجانی						
سرزندگی تحصیلی	۰/۰۱۱۷	۰/۰۱۲۶	۰/۰۰۱۰	۰/۰۱۷۹	۰/۰۴۷۸	۰/۰۲۴۴
خودکارآمدی کلی						
سرزندگی تحصیلی	۰/۰۴۲۶	۰/۰۴۲۴	۰/۰۰۰۲	۰/۰۱۴۵	۰/۰۱۹۲	۰/۰۸۰۰
خودکارآمدی تحصیلی						
جهت‌گیری دینی درونی						

الگوی ارتباطی هم‌نمایی

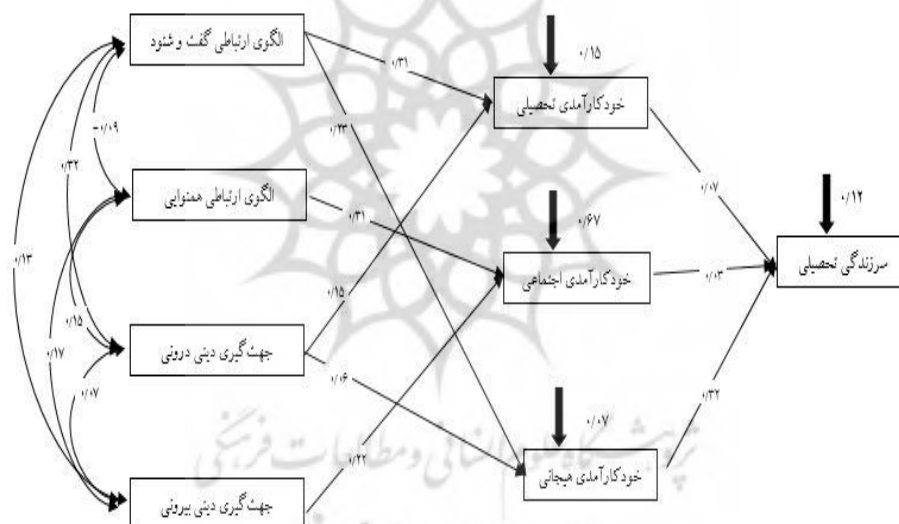
پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی
 نشریه ژانویه ۱۳۹۵
 فصلنامه علمی-پژوهشی
 مطالعات روانشناختی و تربیتی

متغیر	سوزندگی تحصیلی	سوزندگی تحصیلی	سوزندگی تحصیلی	سوزندگی تحصیلی	سوزندگی تحصیلی	سوزندگی تحصیلی	سطح اطمینان ۹۵ درصد	
							حد بالا	حد پایین
خودکارآمدی اجتماعی	۰/۰۳۰۸	۰/۰۳۰۸	۰/۰۳۰۸	۰/۰۳۰۸	۰/۰۳۰۸	۰/۰۳۰۸	خطای استاندارد	۰/۰۱۶۶
خودکارآمدی هیجانی	۰/۰۴۰۳	۰/۰۴۰۳	۰/۰۴۰۳	۰/۰۴۰۳	۰/۰۴۰۳	۰/۰۴۰۳	سوگیری	۰/۰۰۰۱
خودکارآمدی کلی	۰/۰۶۸۹	۰/۰۶۸۹	۰/۰۶۸۹	۰/۰۶۸۹	۰/۰۶۸۹	۰/۰۶۸۹	بوت	۰/۰۳۰۸
خودکارآمدی تحصیلی	۰/۰۰۹۳	۰/۰۰۹۳	۰/۰۰۹۳	۰/۰۰۹۳	۰/۰۰۹۳	۰/۰۰۹۳	داده‌ها	۰/۰۳۰۸
خودکارآمدی اجتماعی	۰/۰۰۲۱	۰/۰۰۲۱	۰/۰۰۲۱	۰/۰۰۲۱	۰/۰۰۲۱	۰/۰۰۲۱	خطای استاندارد	۰/۰۱۶۶
خودکارآمدی هیجانی	۰/۰۰۶۰	۰/۰۰۶۰	۰/۰۰۶۰	۰/۰۰۶۰	۰/۰۰۶۰	۰/۰۰۶۰	سوگیری	۰/۰۰۰۱
خودکارآمدی تحصیلی	۰/۰۰۶۳	۰/۰۰۶۳	۰/۰۰۶۳	۰/۰۰۶۳	۰/۰۰۶۳	۰/۰۰۶۳	بوت	۰/۰۳۰۸

جهت گیری دینی بیرونی

متغیر	داده‌ها	ب.ن.	سوگیری	خطای استاندارد	سطح اطمینان ۹۵ درصد
					حد پایین
					حد بالا
سرزندگی تحصیلی	۰/۰۰۶۲	۰/۰۰۵۵	-۰/۰۰۰۷	۰/۰۲۲۵	-۰/۰۳۹۳
خودکارآمدی کلی					۰/۰۵۱۴

در نهایت در نمودار ۲، مدل نهایی پژوهش همراه با ضرایب استاندارد رسم گردیده است. همچنین ضرایب خطای متغیرهای وابسته میانی و وابسته نهایی نیز آورده شده است. لازم به ذکر است در مدل نهایی فقط روابط معنی‌دار نشان داده شده است.



نمودار ۲. مدل علی برازش شده‌ی نهایی رابطه‌ی الگوهای ارتباطی خانواده و جهت‌گیری‌های دینی با سرزندگی تحصیلی با ابعاد تحصیلی، اجتماعی و هیجانی خودکارآمدی

برای درک روشن‌تر روابط بین متغیرهای مدل، مسیرهای مدل برازش یافته به همراه ضرایب استاندارد شده متغیرهای مدل در نمودار ۲ نمایش داده شده است. همان‌گونه که مشاهده می‌شود الگوهای ارتباطی خانواده و جهت‌گیری‌های دینی هم به شکل مستقیم و هم به صورت غیرمستقیم و از طریق ابعاد خودکارآمدی قادر به پیش‌بینی سرزندگی تحصیلی

می‌باشند. به عبارت دیگر متغیر ابعاد خودکارآمدی توانسته است بین متغیرهای الگوهای ارتباطی خانواده و جهت‌گیری‌های دینی با سرزندگی تحصیلی نقش میانجی ایفا نماید.

بحث و نتیجه‌گیری

این مطالعه به آزمون برازندگی مدل علی رابطه‌ی الگوهای ارتباطی خانواده و جهت‌گیری‌های دینی با واسطه‌گری ابعاد خودکارآمدی بر سرزندگی تحصیلی نوجوانان دبیرستانی بر اساس مدل مفهومی مارتین و مارش (۲۰۰۸) پرداخته است. به منظور ارزیابی الگوی پیشنهادی، از روش تحلیل مسیر (PA) استفاده شد. نتایج تحلیل مسیر، برازش مطلوب مدل طراحی شده با داده‌های جمع‌آوری شده را تأیید کرد. همچنین، طبق یافته‌های به دست آمده، برخی روابط مستقیم و غیرمستقیم متغیرها معنی‌دار شد. به عبارت دیگر، الگوی ارتباطی گفت‌وشنود با ابعاد تحصیلی، اجتماعی و هیجانی خودکارآمدی، الگوی ارتباطی هم‌نوایی با خودکارآمدی اجتماعی، جهت‌گیری دینی درونی با خودکارآمدی تحصیلی و خودکارآمدی تحصیلی با سرزندگی تحصیلی دارای رابطه‌ی مستقیم معنادار نشان داد. همچنین مسیرهای غیرمستقیم الگوی ارتباطی گفت‌وشنود به سرزندگی تحصیلی از طریق خودکارآمدی تحصیلی و خودکارآمدی هیجانی، الگوی ارتباطی هم‌نوایی به سرزندگی تحصیلی از طریق خودکارآمدی اجتماعی و جهت‌گیری دینی درونی به سرزندگی تحصیلی از طریق خودکارآمدی تحصیلی و خودکارآمدی هیجانی معنی‌دار به دست آمد. در مجموع، ۱۵ درصد از واریانس سرزندگی تحصیلی به واسطه‌ی متغیرهای مدل تبیین شد.

مطابق نظر بندورا (۲۰۰۱) باورهای خودکارآمدی مربوط به هر حوزه‌ای که باشد، نقش میانجی بین عوامل بیرونی و درونی با عملکرد را ایفا می‌کند. طبق این نظر مسیر تأثیرگذاری عوامل یادشده بر عملکرد نهایی افراد، از خودکارآمدی آنان می‌گذرد. بندورا (۱۹۹۱) آن‌چنان بر خودکارآمدی به عنوان متغیر تعیین‌کننده‌ی رفتار تأکید دارد که از بین کلیه‌ی عوامل تأثیرگذار بر فعالیت‌ها و کارکردهای انسانی، هیچ‌کدام را مؤثرتر از خودکارآمدی نمی‌داند. بر اساس نظریه‌ی شناختی-اجتماعی بندورا (۲۰۰۱)، یکی از عوامل مؤثر بر ارتقای باورهای خودکارآمدی، انتظارات پیامد مثبت است. این مفهوم به بازده‌های مورد انتظار اعمال اشاره دارد. طبق این مفهوم اگر پیامدهای اعمال ما با انتظارات ما از آن پیامدها، همخوانی داشته باشد، یعنی ما به معیارهای از قبل ترسیم‌شده رسیده باشیم، باعث رضایت از

عملکرد خویش و ارتقای سطح خودکارآمدی مان می‌شود. در تأثیر متقابل، ارتقای خودکارآمدی نیز بر بهبود نسبی عملکرد و پیامدهای مورد نظر مؤثر واقع می‌افتد و عملکرد بهبود یافته خود باعث افزایش خودکارآمدی می‌شود.

مطابق مطالب بیان شده می‌توان گفت خانواده‌های گفت‌وشنود محور که ویژگی اصلی ارتباطی آنان، اظهار نظر آزاد و راحت است (کوثرنر و فیتزپاتریک، ۲۰۰۲)، با ترسیم پیامدهای مثبت و قابل توجه در حوزه‌های تحصیلی، اجتماعی و هیجانی، فرزندان خود را به باور لازم نسبت به توانایی‌های خود جهت ورود و موفقیت در آن حوزه‌ها می‌رسانند. یوسفی (۱۳۸۶) بیان می‌کند در گفتگوهای بین والدین و فرزندان، بیشتر مسائل خودپنداره‌ی مثبت به فرزندان منتقل می‌شود و باعث احساس خودکارآمدی و شایستگی در زمینه‌های تحصیلی می‌شود. در چنین خانواده‌هایی، فرزندان ضمن احراز معرفت و آگاهی‌های گوناگون نسبت به چالش‌ها و راهکارهای زدودن آن‌ها، به مهارت‌های حیاتی چگونگی برقراری ارتباط (کلامی و غیر کلامی)، تبادل نظر، نظردهی و نظرگیری، اقتناع و متنبه‌سازی دیگران دست می‌یابند. در چنین شرایطی نه تنها فرزندان در معرض مسائل چالش‌انگیز قرار می‌گیرند بلکه تشویق به کشف باورهای جدید و تصمیم‌گیری بدون ترس می‌شوند (فیتزپاتریک، ۲۰۰۴)؛ بنابراین، فرد در این گونه خانواده‌ها به این باور می‌رسد که در برخورد با چالش‌های اجتماعی، در روابط با همسالان و اداره کردن ناسازگاری‌های بین فردی توانایی دارد و همچنین منجر به حس قوی از خودکارآمدی اجتماعی می‌شود که خود باعث ایجاد ارتباطات مثبت می‌شود. در این گونه خانواده‌ها، فرزندان تشویق می‌شوند تا ارتباطات اجتماعی خود را توسعه دهند تا زندگی‌شان را لذت‌بخش و فشارهای محیطی را مدیریت نمایند (موریس، ۲۰۰۱). از طرف ارتباطات آزاد و صمیمی درون خانوادگی خودکارآمدی هیجانی فرزندان را نیز ارتقا می‌دهد. به این صورت که در خانواده‌های گفت‌وشنود سالار، ضمن آزادی اعضاء در ابراز نظر، باید نظرات مخالف نیز شنیده و گوینده‌ی آن مورد احترام باشد که خود باعث ارتقای روحیه‌ی نقدپذیری و افزایش آستانه‌ی تحمل می‌شود که می‌تواند در تنظیم هیجان نقش محوری داشته باشد. میزان تعاملات، ارتباطات و پذیرش هیجانات در این گونه خانواده‌ها بالا است که فرد را قادر به تنظیم و تعدیل هیجانات مناسب و دوری از هیجانات منفی می‌کند. هرچه خانواده شرایط گفت‌وگوی راحت‌تر را در مورد حیطه گسترده‌ای از موضوعات فراهم آورد و برای در میان گذاشتن افکار و احساسات و هیجانات وقت بگذارد

و اعضا را به هم‌فکری تشویق کند، احتمال اینکه فرزندان آن‌ها در بزرگ‌سالی در رویارویی با عوامل استرس‌زا و هیجانات منفی مقاومت کنند و درگیر این شرایط نشوند، زیاد است (دهقانی‌زاده و حسین‌چاری، ۱۳۹۱؛ میکائیلی و همکاران، ۱۳۹۳).

جهت‌گیری دینی درونی نیز با مثبت‌نشان دادن پیامدهای مثبت اعمال مذهبی، شخص را به احساس خودکارآمدی جهت‌دستیابی به آن پیامدهای مثبت فرا می‌خواند. در واقع دین نیز در قالب نشان دادن انتظارات پیامد مثبت، بر خودکارآمدی شخص تأثیر می‌گذارد. بر اساس نظر آلپورت، مذهب درونی امری فراگیر و دارای اصول سازمان‌یافته و درونی شده است که در همه‌ی امور زندگی به همین شکل نمود پیدا می‌کند (نقل از موسوی و همکاران، ۱۳۹۰).

در تأیید این مطلب موریرا-المدیا و همکاران^۱ (۲۰۰۶) در مطالعه‌ای کیفی و به‌صورت فراتحلیل، به بررسی شواهد علمی رابطه‌ی بین مذهب و سلامت روان پرداخته‌اند. یافته‌های این فراتحلیل نشان داده است که در اکثر مطالعات، رفتارهای مذهبی رابطه‌ی معناداری با شاخص‌های سلامت روان (از جمله رضایت از زندگی، خوشنودی، احساس مثبت و روحیه‌ی بالا) داشته‌اند. در پژوهشی اختصاصی‌تر، برگین (۱۹۹۱) نیز نشان داد که جهت‌گیری دینی درونی با کارآمدی همبستگی دارد. آلپورت و راس (۱۹۶۷) معتقدند افراد دارای جهت‌گیری دینی درونی، سعی می‌کنند ارزش‌ها و باورهای دینی را درونی کرده و به‌طور کامل دنبال کنند؛ بدین معنا که این افراد با دین خود زندگی می‌کنند. از آنجا که این افراد تعالیم دینی را درونی کرده‌اند، بهتر می‌توانند با دیگران مدارا و رفتار کنند. در دین‌ورزی رشدیافته، خودآگاهی، احساس پیوند با دیگران و ظرفیت بروز رفتارهای ارزشمند تجلی می‌یابد (امونز، ۲۰۰۰). همچنین سین‌تر (۲۰۰۰) نیز معتقد است یکپارچگی و انسجام شخصی در افراد دارای مذهب و معنویت رشدیافته، آن‌ها را قادر می‌سازد تا اعمالشان بر اساس اهداف والاتر استوار شود. بر این اساس می‌توان نتیجه گرفت که مذهب در تواناسازی افراد و به‌تبع ارتقای خودکارآمدی آن‌ها در زمینه‌های گوناگون (مثل حوزه‌ی تحصیلی، اجتماعی و هیجانی) مؤثر واقع می‌شود. این یافته با نتایج پژوهشی میرباقری (۱۳۸۶)، موسوی و همکاران

1. Moreira- Almeida & et al

(۱۳۹۰)، آلپورت (۱۹۵۰)، آلپورت و راس (۱۹۶۷)، امونز (۲۰۰۰) و ماتیس، فونتوت و هکچر-کی^۱ (۲۰۰۳) مطابقت دارد.

در نهایت می‌توان به نقش خودکارآمدی بر سرزندگی تحصیلی اشاره کرد. شواهد تجربی متعددی نشان داده‌اند که باورهای خودکارآمدی، در پیش‌بینی و تبیین الگوهای رفتاری افراد در بافت‌های مختلف (از جمله بافت تحصیلی)، مؤثر می‌باشد (زاژاکووا، لینچ و اسپنشاد^۲، ۲۰۰۵؛ گری^۳، ۲۰۰۶). برای مثال، نتایج برخی از مطالعات تأکید کرده‌اند که در زمینه‌های تحصیلی، بین ۱۱ تا ۱۴ درصد تغییرپذیری نمرات پیشرفت تحصیلی، از طریق باورهای خودکارآمدی تحصیلی تبیین می‌شود (کان و ناتا^۴، ۲۰۰۱). باورهای خودکارآمدی تحصیلی بیانگر اطمینان فرد به توانایی‌های خود در انجام موفقیت‌آمیز تکالیف تحصیلی، در یک طراز مشخص می‌باشد (شانک^۵، ۱۹۹۱؛ بانگ و اسکالویک^۶، ۲۰۰۳).

بر این اساس می‌توان گفت افزایش خودکارآمدی در فراگیران، باعث اطمینان آن‌ها نسبت به توانایی‌ها، قدرت برنامه‌ریزی، پیگیری امور و اداره و مدیریت زندگی تحصیلی خویش می‌شود. خودکارآمدی ضمن ایفای نقش اساسی در تأمین انگیزش تحصیلی دانش‌آموزان، نقش آن بر کارکردهای سازگارانه‌ی بیرونی از قبیل پیشرفت تحصیلی و کارکردهای سازگارانه‌ی درونی از قبیل سلامت روانی در چارچوب نظریات مختلف انگیزشی قابل تبیین است. از نقطه‌نظر بندورا (۲۰۰۱) از میان باورهای شناختی هیچ کدام به اندازه‌ی خودکارآمدی در برخورد افراد با مشکلات و تیدگی‌های زندگی و مدیریت توانایی‌های سازگارانه اهمیت و تأثیر ندارد. ماستن (۲۰۰۱) نیز معتقد است که احساس خود اطمینانی و کارآمدی، انگیزه‌ی دانش‌آموزان را برای درگیری با تکالیف رشدی، شرایط نامطلوب موجود تحصیلی و چالش‌های آینده ترغیب می‌کند. گری (۲۰۰۶) در مروری بر نظریه‌ی شناختی- اجتماعی بندورا بیان می‌کند باورهای خودکارآمدی، در تعیین فعالیت‌هایی که افراد تعقیب می‌کنند، میزان تلاشی که آن‌ها برای تعقیب فعالیت‌ها به کار می‌گیرند و سطوح متمایز مقاومت افراد در مواجهه با موانع احتمالی مهم می‌باشد.

1. Mattis, Fontenot & Hatcher- Kay
2. Zajacova, Lynch & Espenshade
3. Gore
4. Kahn & Nauta
5. Schunk
6. Bong & Skaalvik

دانش‌آموزان دارای خودشناسی و خودباوری بالا، در انجام اعمال و وظایف تحصیلی، فعالانه و پرانرژی وارد میدان می‌شوند و اطمینان دارند که قادرند بر مشکلات و چالش‌ها آن فائق آیند. باور به توانایی‌های شخصی در برخورد با محرک‌های استرس‌زای محیطی، با کارکردهای سازگارانه‌ی سرزندگی همراه است.

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

همچنین باید گفت فراگیران خودباورمحور، چنانچه در رویارویی با مشکلی موفقیت حاصل نکنند، پا پس نکشیده و به آزمون راه‌های دیگر و ادامه‌ی تلاش می‌پردازند. شواهدی که این ادعا را حمایت می‌کند از پژوهش‌هایی ناشی می‌شود که در آن‌ها خودکارآمدی و خودباوری با پیامدهایی مثل خودتنظیمی، تلاش، اصرار، پیشرفت و شاخص‌های سلامت و بهزیستی روانی ارتباط پیدا می‌کند (مارش، ۱۹۹۰)؛ بنابراین خودکارآمدی سازه‌ای است که

1. Lazarus
2. Chemers, Hu & Garcia
3. Pintrich & DeGroot

به‌صورت مستقیم به سرزندگی تحصیلی و تلاش‌های منجر به چنین پیامدهایی مربوط می‌باشد. به عبارتی دانش‌آموزانی که باور دارند که توانایی تسلط بر الزامات تحصیلی را دارند، انتظارات مثبتی هم برای موفقیت دارند که شناخت، رفتار و هیجانات آن‌ها را درگیر می‌کند (دهقانی‌زاده و حسین‌چاری، ۱۳۹۱). تبیین مورد نظر با نتایج تحقیقاتی هولدن و همکاران^۱ ۱۹۹۰؛ میس، ویگفیلد و اکسل^۲، ۱۹۹۰؛ کارول و همکاران^۳، ۲۰۰۹؛ مرکر و همکاران^۴، ۲۰۱۱؛ اردلان، ۱۳۸۶؛ دهقانی‌زاده، ۱۳۹۱ و دهقانی‌زاده و حسین‌چاری، (۱۳۹۱) همسو است.

یافته‌های مطالعه‌ی حاضر دلالت‌های نظری و عملی چندی دارد. از لحاظ ارزش نظری، این مطالعه از یک‌طرف، بخشی از مدل مارتین و مارش (۲۰۰۸) را در مورد عوامل تأثیرگذار بر سازگاری و سرزندگی تحصیلی دانش‌آموزان به آزمون می‌گذارد و از طرف دیگر، یافته‌هایش به بدنه‌ی دانش موجود درباره‌ی عوامل مؤثر بر موفقیت و سرزندگی تحصیلی افزوده می‌شود. یافته‌های این پژوهش به روشن شدن میزان تأثیر شرایط ارتباطی و تربیتی خانواده و نوع جهت‌بری دینی بر موفقیت و سرزندگی تحصیلی با میانجی‌گری ابعاد خودکارآمدی کمک می‌کند. یافته‌های این مطالعه در مجموع به ترجیح سبک ارتباطی گفت‌وگوشنود بر سبک ارتباطی همنوایی و نگاه درون‌گرایانه به دین بر نگاه برون‌گرایانه به دین تأکید می‌کند و در خودکارآمد نمودن فرد و مقابله با سختی‌ها و سازگاری با آن‌ها، نقش اساسی دارد.

از لحاظ ارزش عملی، اطلاعات حاصل از مطالعه‌ی حاضر می‌تواند برای ارتقاء سرزندگی تحصیلی توسط دستگاه تعلیم و تربیت جامعه، معلمان و والدین مورد استفاده قرار گیرد. در پایان، پیشنهاد می‌شود مطالعات بعدی در بررسی عوامل تأثیرگذار بر سرزندگی تحصیلی دانش‌آموزان، نقش مدرسه و مشارکت تحصیلی که بخشی از مدل مارتین و مارش (۲۰۰۸) است و در مطالعه‌ی حاضر مورد توجه قرار نگرفت، در کنار نقش والدین مورد تحقیق قرار گیرد. همچنین پیشنهاد می‌شود این پژوهش در جامعه‌های آماری بزرگ‌تر و متفاوت از جمله دانشجویان و دانش‌آموزان مقاطع تحصیلی دیگر، نیز انجام و همچنین به

1. Holden & et al
2. Meece, Wigfield & Eccles
3. Carroll & et al
4. Mercer & et al

پیامدهای این سازه در زندگی دانش‌آموزان و دیگر گروه‌های جامعه پرداخته شود. کمبود پژوهش‌های انجام شده یا حداقل گزارش شده به‌خصوص در مورد سرزندگی تحصیلی از محدودیت‌های پژوهش بود. همچنین، شیوه‌ی اساسی جمع‌آوری اطلاعات در این پژوهش مبتنی بر پرسشنامه بود، گرچه چنین شیوه‌ای در بیشتر پژوهش‌ها غالب است، ولی پیشنهاد می‌شود اطلاعات هر متغیر با استفاده از چند روش مختلف جمع‌آوری گردد تا نتایج به‌دست آمده با اطمینان بیشتر مورد استفاده و تعمیم‌دهی قرار گیرد.

منابع

- اردلان، الهام. (۱۳۸۶). بررسی رابطه‌ی مهارت‌های ارتباطی و سازگاری تحصیلی با نقش واسطه‌ای خودکارآمدی. پایان‌نامه‌ی کارشناسی ارشد، بخش روان‌شناسی تربیتی، دانشگاه شیراز.
- آذربایجانی، مسعود؛ و موسوی اصل، مهدی. (۱۳۸۵). *درآمدی بر روان‌شناسی دین*. تهران: سمت.
- دهقانی‌زاده، محمدحسین. (۱۳۹۱). بررسی میانجی‌گری خودکارآمدی در رابطه‌ی بین الگوهای ارتباطی خانواده و ساختار کلاس با سرزندگی تحصیلی. پایان‌نامه‌ی کارشناسی ارشد، دانشگاه شیراز.
- دهقانی‌زاده، محمدحسین؛ و حسین‌چاری، مسعود. (۱۳۹۱). سرزندگی تحصیلی و ادراک از الگوی ارتباطی خانواده؛ نقش واسطه‌ای خودکارآمدی. *مجله‌ی مطالعات آموزش و یادگیری*، ۴ (۱)، ۲۱-۴۶.
- دهقانی‌زاده، محمدحسین؛ و حسین‌چاری، مسعود؛ مرادی، مرتضی و سلیمانی‌خشاب، عباسعلی. (۱۳۹۳). سرزندگی تحصیلی و ادراک از الگوهای ارتباطات خانواده و ساختار کلاس؛ نقش واسطه‌ای خودکارآمدی. *فصلنامه‌ی روان‌شناسی تربیتی*، ۱۰ (۳۲)، ۱-۳۰.
- سلیمانی‌خشاب، عباسعلی. (۱۳۹۱). بررسی اثر میانجی‌گری معنویت و دین‌داری در رابطه‌ی با پیش‌بینی تاب‌آوری توسط پنج عامل شخصیت. پایان‌نامه‌ی کارشناسی ارشد، دانشگاه شیراز.

شکری، امید؛ طولابی، سعید؛ غنایی، زیبا؛ تقوایی‌نیا، علی؛ کاکابرابی، کیوان؛ و فولادوند، خدیجه. (۱۳۹۰). مطالعه روان‌سنجی پرسشنامه‌ی باورهای خودکارآمدی تحصیلی. *مجله‌ی مطالعات آموزش و یادگیری*، ۲، ۳، ۴۵-۶۱.

کوروش‌نیا، مریم؛ و لطیفیان، مرتضی. (۱۳۸۶). بررسی روایی و پایایی ابزار تجدیدنظر شده‌ی الگوهای ارتباطی خانواده. *فصلنامه‌ی خانواده‌پژوهی*، ۳ (۱۲)، ۸۵۵-۸۷۵.
مرادی، مرتضی؛ و چراغی، اعظم. (۱۳۹۳). الگوی علی-تجربی از روابط بین ادراک از الگوهای ارتباط خانواده، ادراک از ساختار کلاس، انگیزش و خودگردانی تحصیلی و سرزندگی تحصیلی در نوجوانان دبیرستانی. *مجله‌ی مطالعات آموزش و یادگیری*، ۶ (۱)، ۱۱۳-۱۴۰.

موسوی، ولی‌اله؛ اسلام‌دوست، فاطمه؛ و غباری‌بناب، باقر. (۱۳۹۰). بررسی ارتباط بین سبک‌های اسناد و گرایش‌های مذهبی دانشجویان. *مجله‌ی مطالعات آموزش و یادگیری*، ۳ (۲)، ۸۵-۱۱۰.

میرباقری، فاطمه. (۱۳۸۶). بررسی رابطه‌ی بین جهت‌گیری دینی (درونی-بیرونی) و سلامت روان در دانشجویان (دختر و پسر). پایان‌نامه‌ی کارشناسی ارشد، دانشگاه آزاد اسلامی، واحد علوم و تحقیقات.

میکائیلی، نیلوفر؛ رجبی، سعید؛ عباسی، مسلم و زمانلو، خدیجه. (۱۳۹۳). بررسی ارتباط تنظیم هیجان و عواطف مثبت و منفی با عملکرد و فرسودگی تحصیلی در دانشجویان. *فصلنامه‌ی روان‌شناسی تربیتی*، ۱۰ (۳۲)، ۳۲-۵۳.

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

هاشمی، زهرا؛ و جوکار، بهرام. (۱۳۹۳). پیش‌بینی تاب‌آوری تحصیلی و هیجانی بر مبنای عوامل روان‌شناختی، خانوادگی و اجتماعی: مقایسه نیمرخ پیش‌بینی ابعاد تاب‌آوری هیجانی و تحصیلی. *مطالعات روان‌شناختی*، ۱۰ (۴)، ۱۳۷-۱۶۲.

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

- Akin, A. (2008). Self-efficacy, achievement goals, and depression, anxiety, and stress: A structural equation modeling. *Word Applied Sciences Journal*, 3 (5), 725-732.
- Allport. G. W. (1950). *The Individual and his Religion and Psychological Interpretation*. New York: Macmillan.
- Allport. G.W., & Ross, J. M. (1967). Personal Religious Orientation and Prejudice. *Journal of Personality and Social Psychology*, 5, 432- 443.
- Bandura, A. (1977). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: Freedom.
- Bandura, A. (1991). Social Cognitive Theory of Self-Regulation. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*.50, 248-287.
- Bandura, A. (2001). Social cognitive theory: An agentic perspective. *Annual Review of Psychology*, 52, 1 26.
- Bandura, A., Pastorelli, C., Barbaranelli, C., & Caprara, G. V. (1999). Self-efficacy pathways to childhood depression. *Journal of Personality and Social psychology*, 76, 258-269.
- Basol, G. (2010). Validity and reliability of Turkish form of children s self-efficacy scale on Turkish primary school students. *Procedia Social and Behavioral Sciences*. 4082-4086.
- Benight, C., & Bandura, A. (2004). Social cognitive theory of posttraumatic recovery: The role of perceived self-efficacy. *Behavior Research and Therapy*, 42, 1129-1148.
- Bergin, A. E. (1991). Values and religious issue in psychotherapy and mental health. *American Psychology*, 46, pp. 394- 403.
- Bong, M. (2008). Effect of parent-child relationship and classroom goal structure on motivation, help-seeking avoid and cheating. *The Journal of Experimental Education*, 76 (2), 191-217.
- Bong, M. & Skaalvik, E. M. (2003). Academic self-concept and self-efficacy: How different are they really? *Educational Psychology Review*, 15, 1-40.
- Byars- Winston, A., & Fouad, N. (2008). Math/ science social cognitive variables in college student: contributions of contextual factors in predicting goals. *Journal of Career Assessment*, 16 (4), 425-440.
- Campbell-Sills, L., Cohan, S., & Stein, M. B. (2006). Relationship of resilience to personality, coping, and psychiatric symptoms in young adults. *Behavior research and therapy*, 44, 585-599.
- Caprara, G. V., Barbaranelli, C., Steca, P., & Malone. P. S (2006). Teachers' self-efficacy beliefs as determinants of job satisfaction and students' academic achievement: A study at the school level. *Journal of School Psychology*, 44, 473° 490.
- Carroll, A., Houghton, S., Wood, R., Unsworth, K., Hattie. J., Gordon, L., & Bower, J. (2009). Self-efficacy and academic achievement in Australian

- high school students: The mediating effects of academic aspirations and delinquency. *Journal of Adolescence*, 32, 797-817
- Chemers, M. M., Hu, L., & Garcia, B. F. (2001). Academic self-efficacy and first-year college student performance and adjustment. *Journal of Educational Psychology*, 93, 55- 64.
- Cheung, S., & Sun, S. Y. K. (2000). Effects of self-efficacy and social support on the mental health conditions of mutual-aid organization members. *Social Behavior and Personality*, 28, 413-422.
- Deborah, J., & Gustavo, C. (2004). The differential relations of maternal and paternal support and control to adolescent social competence, self-worth, and sympathy. *Journal of Adolescent Research*, 19, 6, 759-782.
- Emmons, R. A. (2000). Spirituality and intelligence: problems and prospects, *The International Journal for The Psychology of religion*, 10 (1), 57 - 64.
- Fitzpatrick, M. A. & Ritchie, L. D. (1994). Communication schemata within the family: Multiple perspectives on family interaction. *Human Communication Research*, 20, 275-301.
- Fitzpatrick, M. A. (2004). The family communication patterns theory: Observations on its development and application. *The Journal of Family Communication*, 4, 167-179.
- Friborg, O., Barlaug, D. Martinussen, M., Rosenvinge, J. H., & Hjemdal, O., (2005). Resilience in relation to personality and intelligence. *International Journal of Methods in Psychiatric Research*, 14 (1), 29-42.
- Garnezy, N. (1991). Resilience and vulnerability to adverse developmental outcomes associate with poverty. *American Behavioral Scientist*, 34, 416-430.
- Gerdes, H., & Mallinckrodt, B. (1994). Emotional, social and academic adjustment of college student: a longitudinal study of retention. *Journal of Counseling and Development*, 72(3), 281-288.
- Gizir, Cem. Ali. (2004). Academic Resilience: An investigation of protective factors contributing to the academic achievement of eight grades student in poverty. Ph.D., Department of Educational Sciences. Middle East Technical University.
- Gore, P. A., Jr. (2006). Academic self-efficacy as a predictor of college outcome: Two incremental validity studies. *Journal of Career Assessment*, 14 (1), 92- 115.
- Hill, P. C. & Hood, R. (1999). Measures of religiosity. Birmingham, Ala. religious education. *HTT Gene. Science*, 301: 386° 389.
- Holden, G., Moncher, M. S., Schinke, S. P., & Barker, K. M. (1990). Self-efficacy of children and adolescents: A meta-analysis. *Psychological Reports*, 66, 1044-1046.
- Kahn, J. H., & Nauta, M. M. (2001). Social- cognitive predictors of first-year college persistence: The importance of proximal assessment. *Research in*

- Higher Education*, 42, 633- 652.
- Kirkpatrick, L.A & hood, R. A, (1990). Intrinsic, extrinsic religious orientation. The boon or bane of contemporary of religion of religion, *Journal for the scientific study of Religion*, 29, (315 - 334).
- Koenig, H. G. (2007). Spirituality and Depression: A Look at the Evidence, *Southern Medical Journal*, Vol.100, Iss.7, 737-739.
- Koerner, A. F., & Fitzpatrick, M. A. (1997). Family type and conflict: The impact of conversation orientation and conformity orientation on conflict in the family, *Communication Studies*, 48, 59-78.
- Koerner, A. F., & Fitzpatrick, M. A. (2002). Toward a theory of family communication. *Communication Theory*, 12, 70-91.
- Koesten, J. & Anderson, K. (2004). Exploring the influence of family communication patterns, cognitive complexity, and interpersonal competence on adolescent risk behaviors. *Journal of family communication*, 4(2), 99-121.
- Krejcie, R. V. & Morgan, D. W. (1970). Determining sample size for research activities. *Educational and Psychology Measurment*, 30, 607-610.
- Lazarus, R. S. (1999). *Stress and emotion: A new synthesis*. New York: Springer.
- Lent, R. W., Brown, S. D., & Gorge, P. A. (1997). Discriminate and predictive validity of academic self-concept, academic self-efficacy, and mathematics-specific self-efficacy. *Journal of Counseling Psychology*, 44, 307-315.
- Lent, R. W., Brown, S. D., Brenner, B., Chopara, S. B., Davis, T., Talleyrand, R., & Suthakaran, V. (2001). The role of contextual supports and barriers in the choice of math/ science educational options: a test of social cognitive hypotheses. *Journal of Counseling Psychology*, 48 (4), 474-483.
- Luthar, S. S., Cicchetti, D., & Becker, B. (2000). The construct of resilience: A critical evaluation and guidelines for future work. *Child Development*, 71, 543-562.
- Luzzo, D. A., & McWhirter, E. H. (2001). Sex and ethnic differences in the perception of educational and career- related barriers and levels of coping efficacy. *Journal of Counseling Development*, 79 (1), 61- 67.
- Marsh, H. W. (1990). A multidimensional, hierarchical model of self-concept: Theoretical and empirical justification. *Educational Psychology Review*, 2, 77 172
- Marshal. M., L. (2009). Examining School Climate: Defining Factors and Educational Influences. Centre for Research on School Safety, School Climate and Classroom Management Available on line in <http://www.schoolsafety@gsu.edu>

- Martin, A. J., & Marsh, H. W. (2008a). Academic buoyancy: Towards an understanding of students' everyday academic resilience. *Journal of School Psychology, 46*, 53-83.
- Masten, A. S. (2001). Ordinary magic: Resilience processes in development. *American Psychology, 56*, 227-238.
- Masters, K. S., & Spielmanns, G. I. (2007). Prayer and health: Review, meta-analysis, and research agenda. *Journal of Behavioral Medicine, 30*, 329-338.
- Mattis, J. S., Fontenot, D. L., & Hatcher-Kay, C. A. (2003). Religiosity, racism, and dispositional optimism among African Americans. *Journal of Personality and Individual Differences, 34* (6), 1025-1038.
- McLeod, J. M., & Chaffee, S. H. (1972). The construction of social reality. In J. Tedeschi (Ed.), *The Social Influence Process* (pp. 50-59). Chicago, IL: Aldine-Atherton.
- Meece, J. L., Wigfield, A., & Eccles, J. S. (1990). Predictors of math anxiety and its influence on young adolescents' course enrollment intentions and performance in mathematics. *Journal of Educational Psychology, 82*, 60-70.
- Mercer, S., Nellis, L., Martínez, R & Kirk, M. (2011). Supporting the students most in need: Academic self-efficacy and perceived teacher support in relation to within-year academic growth. *Journal of School Psychology, 49*, 323-338
- Moreira-Almeida, Alexander. LotufoNeto, Francisco. Koenig & Harold (2006). Religiousness and Mental Health: a review, *Center for the Study of Religious and Spiritual Problems (NEPER), Department of Psychiatry, Universidade de São Paulo (USP), São Paulo (SP), Brazil: 131-119.*
- Muris, p. (2001). A Brief Questionnaire for Measuring Self-Efficacy in Youths, *Journal of Psychology and Behavioral Assessment, 23* (3), 145-149.
- Pintrich, P. R., & De Groot, E. V. (1990). Motivation and self-regulated learning components of classroom academic performance. *Journal of Educational Psychology, 82*, 33-40.
- Putwain, D. V & Connors, L & Symes, W & Douglas-Osborn, E. (2011). Is academic buoyancy anything more than adaptive coping?, *Anxiety, Stress & Coping, 1-10.*
- Ritchie, L. D., & Fitzpatrick, M. A. (1990). Family communication patterns: Measuring intrapersonal perceptions of interpersonal relationships. *Communication Research, 17* (4), 523-544.
- Sarah, M., Paul, C., & Lisa, K. M. (2013). Well-being, Academic buoyancy and educational achievement in primary school student. *International Journal of Educational Research, 62*, 239-248.

- Schrodt, P., Witt, P. L., & Messer smith, A. S. (2008). A meta-analytical review of family communication patterns and their associations with information processing, behavioral and psychosocial outcomes. *Communication Monographs*, 75 (3), 248-269.
- Schunk, D. H. (1991). Self-efficacy and academic motivation. *Educational Psychology*, 26, 207-231.
- Sineta, M. (2000). *Spiritual Intelligence: What we can learn from the early awakening child*, New York, Orbis Books.
- Stoever, S. (2004). Multiple predictors of college adjustment and academic performance for undergraduates in their first semester. *Dissertation Prepared for The Degree of Doctor of Philosophy, University of North Texas, May*.
- Waller, M. A. (2001). Resilience in ecosystemic context: Evolution of the child. *American Journal of Orthopsychiatry*, 71, 290-297.
- Zajacova, A., Lynch, S. M., & Espenshade, T. J. (2005). Self-efficacy, stress, and academic success in college. *Research in Higher Education*, 46, 6, 678- 706.
- Zimmerman, B. J. (2000). Self-efficacy: An essential motive to learn. *Contemporary Educational Psychology*, 25 (1): 82° 91.

