

## نقش علی‌الگوه‌ای ارتباطی خانواده در خودکارآمدی و تاب‌آوری تحصیلی دانش‌آموزان

دکتر حبیب‌اله نادری\* دکتر فرهاد خرمایی\*\* عباس اکبری\*\*\* مصطفی صبری\*\*\*\*

### چکیده

پژوهش حاضر با هدف بررسی نقش علی‌الگوه‌ای ارتباطی خانواده در خودکارآمدی تحصیلی و تاب‌آوری تحصیلی دانش‌آموزان پسر سال اول مقطع متوسطه دوم انجام گرفت. برای این منظور، تعداد ۲۹۱ نفر با استفاده از روش نمونه‌گیری خوشه‌ای تصادفی چند مرحله‌ای انتخاب شدند. برای جمع‌آوری داده‌ها از پرسشنامه الگوهای ارتباطی خانواده کوئرنر و فیتزپاتریک، پرسشنامه خودکارآمدی تحصیلی گرین و همکاران و پرسشنامه تاب‌آوری تحصیلی مارتین، استفاده شد. برای تحلیل داده‌ها از روش رگرسیون چندگانه به شیوه همزمان و برای بررسی نقش واسطه‌ای خودکارآمدی تحصیلی از روش بارون و کنی استفاده گردید. بررسی فرضیه‌های مستقیم حاکی از این بود که: (۱) جهت‌گیری گفت و شنود به طور مثبت تاب‌آوری تحصیلی و خودکارآمدی تحصیلی را پیش‌بینی می‌کند؛ (۲) جهت‌گیری همنوایی به طور منفی خودکارآمدی تحصیلی را پیش‌بینی می‌کند؛ (۳) خودکارآمدی تحصیلی، پیش‌بینی‌کننده مثبت تاب‌آوری تحصیلی است. بررسی فرضیه‌های غیر مستقیم حاکی از این بود که جهت‌گیری گفت و شنود، به صورت مستقیم و غیر مستقیم منجر به افزایش تاب‌آوری تحصیلی می‌شود. اما، جهت‌گیری همنوایی، فقط به صورت غیر مستقیم، تاب‌آوری تحصیلی را تحت تأثیر قرار داده و موجب کاهش آن می‌گردد. نتایج به دست آمده از تحلیل داده‌های پژوهش، بر نقش جهت‌گیری‌های خانواده در رشد و بهبود ویژگی‌های مورد مطالعه تأکید داشت که در پرتو این نتایج، پیشنهاداتی برای دست‌اندرکاران امر تعلیم و تربیت، مشاورین خانواده، دانش‌آموزان و نیز اولیا آنها ارائه شده است.

**کلیدواژه‌ها:** الگوهای ارتباطی خانواده، جهت‌گیری گفت و شنود، جهت‌گیری همنوایی، تاب‌آوری تحصیلی، خودکارآمدی تحصیلی

\*استادیار گروه روانشناسی دانشگاه مازندران h.naderi@umz.ac.ir

\*\*دانشیار بخش روانشناسی تربیتی دانشگاه شیراز Khormae\_78@yahoo.com

\*\*\*دانشجوی دکتری روانشناسی تربیتی دانشگاه مازندران Abbas.akbari47@yahoo.com

\*\*\*\*کارشناس ارشد دانشگاه شیراز mostafasabri@gmail.com

### مقدمه

مطالعه علمی تاب‌آوری<sup>۱</sup> به زمانی برمی‌گردد که مشاهده شد تعدادی از کودکان در معرض خطر، سازگاری مثبتی با محیط خویش دارند (ماستن<sup>۲</sup>، ۲۰۰۱). این مطالعات به دنبال یافتن پاسخی برای این سؤال بود که چگونه برخی از کودکان و نوجوانان، زمانی که رشدشان به وسیله عواملی مانند فقر، بدرفتاری، جنگ، خشونت و نژادپرستی مورد تهدید قرار می‌گیرد می‌توانند موفق باشند و خوب عمل کنند (رایت، ماستن و نارایان<sup>۳</sup>، ۲۰۱۳). اشتیاق پژوهشگران برای یافتن پاسخ به این سؤال توجه به تاب‌آوری را در بسیاری از زمینه‌های پژوهشی موجب شده است (ماستن، ۲۰۱۴). به باور ماستن (۲۰۱۴) تاب‌آوری بیان‌گر ظرفیت یک سیستم پویا برای سازگاری موفقیت‌آمیز با اختلالاتی است که عملکرد، موجودیت یا فرایند رشد آن سیستم را مورد تهدید قرار می‌دهد. بر این اساس افرادی تاب‌آور محسوب می‌شوند که به رغم این‌که سازگاری آن‌ها در معرض تهدیدات شناخته شده قرار می‌گیرد، نتایج رشدی مثبتی به دست می‌آورند (سیچتی<sup>۴</sup>، ۲۰۱۰).

در مطالعات اولیه تصور بر این بود که تاب‌آوری یک ویژگی اختصاصی و مربوط به افراد برجسته و فوق‌العاده است اما مطالعات بعدی نشان داد که این ویژگی در افراد مختلف و در سطوح متفاوت رشد و تحول، اعم از کودکی، نوجوانی و بزرگسالی مشاهده می‌شود (کسلر، سونگا، برومت، هاجز و نلسون<sup>۵</sup>، ۱۹۹۵) و سازه‌های چند بعدی است که از بافت محیطی و شرایط فرهنگی و اجتماعی تأثیر می‌پذیرد (ورنر و اسمیت<sup>۶</sup>، ۱۹۹۲؛ کانر و دیویدسون<sup>۷</sup>، ۲۰۰۳). به دنبال این تغییر نگاه، برخی از پژوهش‌گران سعی در شناسایی جنبه‌های مختلف تاب‌آوری در حیطه‌ها و زمینه‌های خاص داشته‌اند که از جمله آن‌ها می‌توان به تاب‌آوری تحصیلی<sup>۸</sup> اشاره نمود (سیچتی و روگوش<sup>۹</sup>، ۱۹۹۷). تاب‌آوری تحصیلی به عنوان توانایی دانش‌آموز در زمینه برخورد با شکست‌های تحصیلی و استرس‌های مرتبط با تحصیل تعریف شده است (مارتین و مارش<sup>۱۰</sup>، ۲۰۰۳). بر این اساس دانش‌آموزانی که تاب‌آوری تحصیلی بالایی دارند تکالیف خود را بهتر انجام می‌دهند و در مطالعه کوشا تر هستند (فین و روک<sup>۱۱</sup>، ۱۹۹۷). در همین راستا، مطالعات نشان می‌دهد کودکانی که می‌توانند در مقابل شرایط سخت و عوامل پرخطر، سازگاری خوبی از خود نشان دهند از سه منظر با کودکان فاقد این توانایی متفاوت

<sup>1</sup> resilience

<sup>2</sup> Masten

<sup>3</sup> Wright, Masten & Narayan

<sup>4</sup> Cicchetti

<sup>5</sup> Kessler, Sonnega, Bromet, Hughes, Nelson

<sup>6</sup> Werner & Smith

<sup>7</sup> Conner & Davidson

<sup>8</sup> Academic Resilience

<sup>9</sup> Cicchetti & Rogosch

<sup>10</sup> Martin & Marsh

<sup>11</sup> Finn & Rock

هستند که عبارتند از ویژگی‌های فردی، ویژگی‌های خانوادگی و ویژگی‌های محیط خارج از خانواده مثل محیط مدرسه و جامعه (ماستن، ۲۰۱۴). در این‌که انسان‌ها واجد ظرفیت بالایی برای تحمل سختی‌ها و انطباق با شرایط متغیر هستند تردیدی وجود ندارد. اما برای بهره بردن از این ظرفیت، نیازمند منابع حمایتی هستند (ساوت‌ویچ، بونانو، ماستن، پارت-بریک و یهودا<sup>۱</sup>، ۲۰۱۴). از این رو، جایگاه خانواده به عنوان یک عامل حمایتی مورد توجه بسیاری قرار گرفته است (گارمزی<sup>۲</sup>، ۱۹۹۳؛ ماستن و رید<sup>۳</sup>، ۲۰۰۴؛ بنزیس و میکازیاک<sup>۴</sup>، ۲۰۰۹؛ ویلیامز و هازل<sup>۵</sup>، ۲۰۱۱؛ اسپینزا و ماستن<sup>۶</sup>، ۲۰۱۱؛ زوکاسکی و بالاک<sup>۷</sup>، ۲۰۱۲؛ فلنر و دوریس<sup>۸</sup>، ۲۰۱۳؛ ویندرز<sup>۹</sup>، ۲۰۱۴) و پژوهشگرانی نظیر ماستن، کاجلی، جانیت، هینز، ابرادویچ و وینزل<sup>۱۰</sup> (۲۰۱۴) بر نقش خانواده در ارتباط با تاب‌آوری تحصیلی تأکید ویژه نموده‌اند.

در مورد این‌که خانواده چگونه انتظارات، عقاید و نحوه تعامل فرد با دنیای پیرامون خود را تحت تأثیر قرار می‌دهد مدل‌هایی ارائه شده است که از جمله آنها مدل الگوهای ارتباطی خانواده است (فیتزپاتریک و ریچی<sup>۱۱</sup>، ۱۹۹۴). این مدل که منعکس‌کننده چگونگی ارتباط والدین با فرزندان می‌باشد (هوانگ<sup>۱۲</sup>، ۲۰۱۰) دارای دو بعد جهت‌گیری گفت و شنود<sup>۱۳</sup> و جهت‌گیری هم‌نوازی<sup>۱۴</sup> است. این ابعاد مشخص می‌کنند تا چه میزان اعضای خانواده از افکار و احساسات خود سخن می‌گویند و آنها را با یکدیگر در میان می‌گذارند. در بعد گفت و شنود، همه اعضای خانواده به بحث و تبادل نظر در باره موضوعات گوناگونی تشویق می‌شوند (کوئرر و فیتزپاتریک<sup>۱۵</sup>، ۱۹۹۷)، و به طور خودانگیخته و پیوسته با یکدیگر تعامل دارند (فیتزپاتریک، ۲۰۰۴). فرزندان این خانواده‌ها در توسعه نظرات و دیدگاه‌های خود آزاد هستند که این مسأله می‌تواند به رشد شخصی آنها در تصمیم‌گیری‌های زندگی کمک کند (کوئرر و فیتزپاتریک، ۲۰۰۲). به علاوه این‌که، در ارتباطات خود در محیط‌ها و بافت‌های مختلف، شایسته‌تر و انعطاف‌پذیرتر هستند (اسکروت، ویت و میسرسمیت<sup>۱۶</sup>، ۲۰۰۸). این در حالی

<sup>1</sup> Southwick, Bonanno, Masten, Panter-Brick, Yehuda

<sup>2</sup> Garnezy

<sup>3</sup> Masten, & Reed

<sup>4</sup> Benzie, Mychasiuk

<sup>5</sup> Williams, Hazell

<sup>6</sup> Sapienza, Masten

<sup>7</sup> Zolkoski, Bullock

<sup>8</sup> Felner, Devries

<sup>9</sup> Winders

<sup>10</sup> Masten, Cutuli, Janette, Hinz, Obradovic, Wenzel

<sup>11</sup> Fitzpatrick & Rithchie

<sup>12</sup> Huang

<sup>13</sup> conversation

<sup>14</sup> conformity

<sup>15</sup> Koerner & Fitzpatrick

<sup>16</sup> Schrodt, Witt, Messersmith

است که بعد هم‌نوایی بر هماهنگی و پیوستگی افراد خانواده اصرار دارد (فیتزپاتریک و کوثرنر، ۲۰۰۴) و آنها را در جهت یکسان کردن نگرش‌ها، ارزش‌ها و عقاید تحت فشار قرار می‌دهد (کوثرنر و فیتزپاتریک، ۲۰۰۲). این خانواده‌ها دارای یک ساختار سلسله‌مراتبی هستند که جایگاه هر فرد در این ساختار مشخص و معلوم است و فرزندان از اقتدار والدین خود تبعیت می‌کنند و اغلب در تفسیر و تبیین موقعیت‌ها به والدین خود وابسته‌اند و در نتیجه ممکن است رشد مهارت‌های تصمیم‌گیری آنها محدود شود (کوثرنر و فیتزپاتریک، ۲۰۰۲). مطالعات انجام شده نشان می‌دهند که هر یک از این جهت‌گیری‌ها می‌تواند آثار و پیامدهای خاص خود را داشته باشد. کوثرنر و مکای<sup>۱</sup> (۲۰۰۴)، به نقل از رنجبر، (۱۳۹۲)، بیان می‌دارند که الگوی ارتباطی مؤثر، در ارتقاء تاب‌آوری افراد خانواده و تاب‌آوری تحصیلی فرزندان نقش دارد. در کنار این متغیر خانوادگی، متغیر دیگری که انتظار می‌رود پیش‌بینی‌کننده تاب‌آوری تحصیلی باشد، خودکارآمدی تحصیلی است (هامیل<sup>۲</sup>، ۲۰۰۳؛ کی و پیچن<sup>۳</sup>، ۲۰۱۳؛ رضایی، گلستانه و موسوی، ۱۳۹۲).

خودکارآمدی، به عنوان باور فرد در مورد توانمندی‌ها و شایستگی‌های خود برای انجام موفقیت‌آمیز یک تکلیف خاص (بندورا<sup>۴</sup>، ۱۹۷۷)، تعریف شده است. افراد واجد این ویژگی معتقدند که می‌توانند به نحو مؤثری با وقایع و موقعیت‌ها برخورد کنند و چون انتظار دارند که در غلبه کردن بر موانع موفق شوند، در کارها استقامت به خرج می‌دهند و اغلب در سطح بالا عمل می‌کنند (شولتس و شولتس، ۱۳۹۰). به باور بندورا، پاسترلی، باربارانلی و کاپرارا<sup>۵</sup> (۱۹۹۹)، خودکارآمدی یک متغیر چند بعدی است و باید در حیطه‌های متفاوت مورد ارزیابی قرار گیرد. بر این اساس، آن‌ها سه حوزه خودکارآمدی تحصیلی<sup>۶</sup>، هیجانی و اجتماعی را مورد توجه قرار دادند. آلتونسوی، سمین، اکیسی، اتیک و گوگمن<sup>۷</sup> (۲۰۱۰)، خودکارآمدی تحصیلی را مفهومی مرتبط با خودکارآمدی عمومی می‌دانند که به باور دانش‌آموز در مورد توانایی رسیدن به سطح معینی از تکلیف اشاره دارد. به تعبیر موریس<sup>۷</sup> (۲۰۰۱)، خودکارآمدی تحصیلی بیان‌گر احساس توانایی فرد در مورد فعالیت‌های یادگیری، احاطه بر موضوعات درسی و برآورده کردن انتظارات تحصیلی است. در راستای این مطالعات، برخی پژوهش‌های انجام شده نیز بر پیش‌بینی خودکارآمدی و خودکارآمدی تحصیلی توسط الگوهای ارتباطی خانواده دلالت دارند (انواری، کجباف، منتظری و سجادیان، ۲۰۱۴؛ تجلی و اردلان، ۱۳۸۹؛

<sup>1</sup> Maki

<sup>2</sup> Hamill

<sup>3</sup> Keye, Pidgeon

<sup>4</sup> Bandura, Pastorelli, Barbananelli, & Caprara

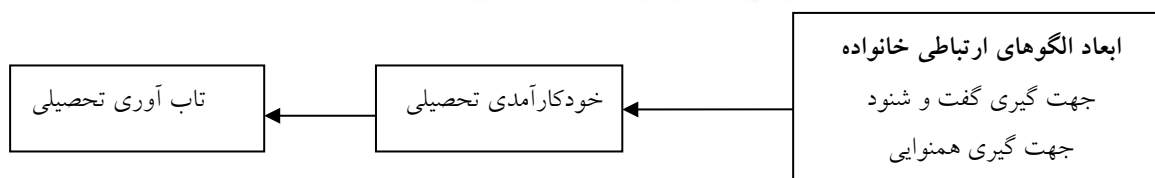
<sup>5</sup> academic self-efficacy

<sup>6</sup> Altunsoy, Cimen, Ekici, Atick & Gokgman

<sup>7</sup> Muris

دهقانی زاده و حسین چاری، ۱۳۹۱). و براون و جورج (۱۹۹۷)، به نقل از دهقانی زاده و حسین چاری، (۱۳۹۱)، بر این باورند که الگوهای ارتباطی خانواده به ویژه ارتباط مؤثر والدین با فرزندان، به ایجاد و افزایش خودکارآمدی و اطمینان آنان در برخورد مؤثر با تکالیف و چالش‌های تحصیلی کمک می‌کند.

از آنجا که در فرایند یادگیری واقعی، شکست یک امر اجتناب‌ناپذیر محسوب می‌شود. بنابراین، هر دانش‌آموزی در زندگی تحصیلی خود شکست‌هایی را تجربه می‌کند که پاسخ مناسب و سازگارانه به آن‌ها به سطح توانایی او که متأثر از ویژگی‌های فردی و محیطی است بستگی دارد. از این رو، یافتن متغیرهایی که از این سازگاری پشتیبانی کنند ضروری می‌نماید. مرور پژوهش‌های انجام شده پیرامون متغیرهای پیش‌بین و ملاک مورد مطالعه، حاکی از آن است که بیشتر این مطالعات رویکرد مستقیم داشته‌اند یعنی رابطه الگوی ارتباطی خانواده و تاب‌آوری تحصیلی در پژوهش‌هایی مورد بررسی و تأیید قرار گرفته است (کوثرنر و مکای، ۲۰۰۴، به نقل از رنجبر، ۱۳۹۲)، ولی در این پژوهش‌ها، مکانیزم‌های زیربنایی این ارتباط، مورد بررسی قرار نگرفته است و احتمال وجود مسیرهای غیر مستقیم در رابطه بین این دو متغیر بررسی نشده است. همچنین شواهد تحقیقاتی نشان می‌دهد که بین الگوهای ارتباطی خانواده با خودکارآمدی (انواری، کجیاف، منتظری و سجادیان، ۲۰۱۴؛ تجلی و اردلان، ۱۳۸۹؛ دهقانی زاده و حسین چاری، ۱۳۹۱) و نیز بین خودکارآمدی تحصیلی با تاب‌آوری تحصیلی رابطه وجود دارد (هامیل، ۲۰۰۳؛ کی و پیجن، ۲۰۱۳؛ رضایی، گلستانه و موسوی، ۱۳۹۲). لذا این پژوهش به دنبال آن است تا با بررسی نقش واسطه‌ای خودکارآمدی تحصیلی در رابطه بین الگوهای ارتباطی خانواده و تاب‌آوری تحصیلی، خلأ پژوهشی موجود در مطالعات قبلی را در قالب مدل واسطه زیر مورد توجه قرار دهد. در مدل پیشنهادی پژوهش که در شکل ۱ آمده است، ابعاد الگوی ارتباطی خانواده متغیر برون زاد؛ خودکارآمدی تحصیلی متغیر واسطه‌ای و تاب‌آوری تحصیلی متغیر درون زاد در نظر گرفته شده است.



نمودار ۱: مدل پیشنهادی پژوهش

باتوجه به مدل مفهومی فوق، فرضیه‌های پژوهش عبارتند از:

- (۱) جهت‌گیری همنوایی، پیش‌بین منفی و جهت‌گیری گفت و شنود، پیش‌بین مثبت تاب‌آوری تحصیلی دانش‌آموزان هستند.
- (۲) خودکارآمدی تحصیلی، پیش‌بین مثبت تاب‌آوری تحصیلی دانش‌آموزان است.
- (۳) خودکارآمدی تحصیلی در رابطه بین ابعاد الگوی ارتباطی خانواده و تاب‌آوری تحصیلی، نقش واسطه‌ای ایفا می‌کند.

### روش پژوهش

پژوهش حاضر، یک مطالعه توصیفی از نوع همبستگی است که با روش تحلیل مسیر انجام شده است.

#### شرکت‌کنندگان پژوهش

جامعه آماری پژوهش شامل کلیه دانش‌آموزان پسر مشغول به تحصیل در پایه اول مقطع متوسطه شهر شیراز در سال تحصیلی ۹۲-۹۳ بود که به منظور انتخاب اعضای گروه شرکت‌کننده، تعداد ۲۹۱ نفر با استفاده از روش نمونه‌گیری خوشه‌ای چند مرحله‌ای، انتخاب گردیدند. به این صورت که از مجموع چهار ناحیه آموزش و پرورش شیراز، ۱ ناحیه به تصادف انتخاب، و از مجموع دبیرستان‌های پسرانه در این ناحیه تعداد ۶ دبیرستان و از هر دبیرستان ۲ کلاس درس به صورت تصادفی انتخاب شدند و به پرسشنامه‌ها پاسخ دادند. به منظور کنترل نقش احتمالی متغیرهای جنسیت و پایه تحصیلی، جامعه و نمونه پژوهش را تنها دانش‌آموزان پسر سال اول دبیرستان تشکیل می‌دهند. دامنه سنی شرکت‌کنندگان بین ۱۴ تا ۱۶ سال بود ( میانگین ۱۴/۷۷ و انحراف استاندارد ۰/۶۱).

#### ابزارهای پژوهش

(۱) ابزار تجدید نظر شده الگوهای ارتباطی خانواده: این مقیاس که توسط کوثرنر و فیتزپاتریک (۲۰۰۲)، ساخته شده است، درجه موافقت یا مخالفت پاسخ‌دهنده را در باره ۲۶ گویه در زمینه ارتباطات خانوادگی به شیوه لیکرتی از کاملاً موافقم تا کاملاً مخالفم می‌سنجد. ۱۱ گویه اول مربوط به جهت‌گیری همنوایی و ۱۵ گویه بعد مربوط به جهت‌گیری گفت و شنود می‌باشد. کوثرنر و فیتزپاتریک (۲۰۰۲)، پایایی (ضریب آلفای کرونباخ) مقیاس را برای بعد گفت و شنود ۰/۸۹ (دامنه ۰/۹۲ تا ۰/۸۲) و برای بعد همنوایی ۰/۷۹ (دامنه ۰/۸۴ تا ۰/۷۳) گزارش کردند. در ایران نیز جوکار و رحیمی (۱۳۸۶)، با استفاده از روش آلفای کرونباخ، ضریب پایایی بعد گفت و شنود را ۰/۸۸ و ضریب پایایی بعد همنوایی را ۰/۸۴ گزارش نمودند. آنها با استفاده از روش تحلیل عاملی، روایی ابزار را مورد بررسی قرار دادند و ضمن تأیید وجود دو عامل در ابزار مورد استفاده، مقدار KMO

را ۰/۸۵ و ضریب آزمون بارتلت را برابر ۱۹۴۸/۹۰ گزارش کردند که در سطح ( $P < ۰/۰۰۱$ ) معنادار بود. صبری، البرزی و بهرامی (۱۳۹۲) نیز، روایی و پایایی مطلوبی برای این مقیاس به دست آوردند. در پژوهش حاضر جهت تعیین روایی از روش تحلیل عاملی به روش مؤلفه‌های اصلی و با چرخش واریماکس استفاده شد. نتایج حاصل از تحلیل عاملی نشان داد که مقدار ضریب KMO برای این تحلیل برابر با ۰/۸۲ است که بالاتر از ۰/۷ بوده و نشان می‌دهد که داده‌ها برای تحلیل عاملی مناسب است (میرزا، گامست و گارینو<sup>۱</sup>، ۱۳۹۱). برای بررسی معنادار بودن ماتریس همبستگی داده‌های پژوهش از آزمون بارتلت استفاده شد. ضریب به دست آمده از این آزمون برابر با ۲۳۵۲/۶۲ بود که به لحاظ آماری در سطح ( $P = ۰/۰۰۱$ ) معنادار بود. بر اساس ارزشهای ویژه بالاتر از یک، وجود دو عامل گفت و شنود و همنوایی تأیید شد. این دو عامل در مجموع در مجموع ۴۱/۶٪ از کل واریانس مقیاس را تبیین کردند. بار عاملی گویه‌ها مرتبط با بعد گفت و شنود بین ۰/۶۸ تا ۰/۳۸ و بار عاملی سؤالات مرتبط با بعد همنوایی بین ۰/۷۱ تا ۰/۴۳ متغیر است.

جهت تعیین پایایی نیز از روش ضریب آلفای کرونباخ استفاده شد که برای ابعاد گفت و شنود و همنوایی به ترتیب ضرایب ۰/۸۲ و ۰/۸۳ به دست آمد.

۲) پرسشنامه خودکارآمدی تحصیلی: این پرسشنامه ۷ گویه‌ای که بر اساس طیف لیکرت و در دامنه بین ۱ (کاملاً مخالفم) تا ۵ (کاملاً موافقم) نمره‌گذاری می‌شود، توسط گرین، میلر، کراسون، دوکی و آکی<sup>۲</sup> (۲۰۰۴)، برای اندازه‌گیری اعتقادات خودکارآمدی تحصیلی دانش‌آموزان تهیه شده است. این پرسشنامه گویه معکوس نداشته و نمره بالا به معنی اعتقاد و باور بالای دانش‌آموز به توانایی‌های خود جهت انجام تکالیف درسی و موفقیت در مدرسه است. روایی و پایایی این پرسشنامه در ایران توسط شمس و تابع بردبار (۱۳۹۰)، مطلوب گزارش شده است. ضمن آنکه نامبرندگان با استفاده از تحلیل عاملی وجود یک عامل در گویه‌ها را تأیید نمودند. در پژوهش حاضر، به منظور تعیین روایی پرسشنامه، همبستگی هر گویه با نمره کل پرسشنامه محاسبه گردید. نتایج حاکی از این بود که ضرایب بین ۰/۴۲ تا ۰/۷۰ متغیر بودند. جهت تعیین پایایی پرسشنامه نیز از روش آلفای کرونباخ استفاده شد و ضریب ۰/۷۸ به دست آمد.

۳) پرسشنامه تاب‌آوری تحصیلی: این پرسشنامه توسط مارتین<sup>۳</sup> (۲۰۰۳)، به نقل از رنجبر، (۱۳۹۲)، به منظور سنجش تاب‌آوری دانش‌آموزان در برخورد با موانع، چالش‌ها، شرایط فشار و استرس تحصیلی طراحی شده است و شامل ۶ گویه می‌باشد که هر گویه با مقیاس لیکرت از کاملاً مخالفم (نمره ۱) تا کاملاً موافقم (نمره ۵) درجه‌بندی شده است. در پژوهش رنجبر (۱۳۹۲)، پایایی این

<sup>1</sup> - Meyers, Gamst, Gurino

<sup>2</sup> Green, Miller, Crowson, Duke, Akey

<sup>3</sup> Martin

نقش علی‌الگوهای ارتباطی خانواده در خودکارآمدی و تاب‌آوری تحصیلی دانش‌آموزان ۱۰۱

پرسشنامه با استفاده از روش آلفای کرونباخ، برابر با ۰/۷۷ گزارش شده است. ضمن آنکه جهت بررسی روایی، همبستگی تک‌تک گویه‌ها با نمره کل پرسشنامه محاسبه گردیده که ضرایب به دست آمده، بین ۰/۵۶ تا ۰/۷۷ گزارش شده است. در پژوهش حاضر، جهت تعیین روایی از روش همسانی درونی استفاده شد. برای این منظور، همبستگی هر سؤال با نمره کل پرسشنامه محاسبه گردید که ضرایب به دست آمده، بین ۰/۵۲ تا ۰/۶۸ متغیر بودند. جهت تعیین پایایی پرسشنامه، از روش ضریب آلفای کرونباخ استفاده شد و ضریب ۰/۷۹ به دست آمد.

### یافته‌ها

در جدول ۱، یافته‌های توصیفی شامل میانگین و انحراف استاندارد و نیز ماتریس همبستگی متغیرهای ابعاد الگوهای ارتباطی خانواده، خودکارآمدی تحصیلی و تاب‌آوری تحصیلی نشان داده شده است.

جدول ۱: میانگین، انحراف استاندارد و ضرایب همبستگی ابعاد الگوی ارتباطی خانواده، خودکارآمدی تحصیلی و تاب‌آوری تحصیلی

متغیرها	<u>M</u>	<u>SD</u>	۱	۲	۳	۴
۱- جهت‌گیری گفت و شنود	۴۰/۴۱	۹/۳۵				
۲- جهت‌گیری همنوایی	۳۷/۰۰	۸/۵۶	-۰/۱۱			
۳- خودکارآمدی تحصیلی	۲۰/۰۹	۳/۲۵	۰/۳۹*	-۰/۲۱*		
۴- تاب‌آوری تحصیلی	۲۳/۲۰	۲/۵۹	۰/۴۲*	-۰/۱۷*	۰/۴۸*	

\* $P < 0.001$

همان‌گونه که جدول ۱ نشان می‌دهد، جهت‌گیری گفت و شنود با خودکارآمدی تحصیلی ( $P < 0.001$ ,  $\rho = 0.39$ ) و تاب‌آوری تحصیلی ( $P < 0.001$ ,  $\rho = 0.42$ )، دارای رابطه مثبت و معنادار است. علاوه بر این، جهت‌گیری همنوایی با خودکارآمدی تحصیلی ( $P < 0.001$ ,  $\rho = -0.21$ ) و تاب‌آوری تحصیلی ( $P < 0.001$ ,  $\rho = -0.17$ )، دارای رابطه منفی و معنادار است. همچنین، نتایج حاکی از آن است که بین خودکارآمدی تحصیلی و تاب‌آوری تحصیلی ( $P < 0.001$ ,  $\rho = 0.48$ )، همبستگی مثبت و معناداری وجود دارد.



### آزمون فرضیه‌ها

به منظور بررسی فرضیه‌های پژوهش، از روش تحلیل رگرسیون چندگانه به روش همزمان استفاده شد. اما قبل از آن، برخی پیش‌فرض‌های رگرسیون مورد بررسی قرار گرفت. به همین منظور برای بررسی نرمال بودن توزیع مانده‌های متغیرهای واسطه و واسطه‌ای از آزمون ناپارامتریک شاپیرو - ویلک<sup>۱</sup> استفاده شد. نتیجه این آزمون برای متغیر تاب‌آوری در سطح (۰/۰۹)  $p =$  و برای خودکارآمدی تحصیلی در سطح ( $p = ۰/۰۶$ ) غیر معنادار بود. عدم معناداری این آزمون حاکی از این بود که داده‌ها از توزیع نرمال تبعیت می‌کنند. برای بررسی همبستگی‌های متقابل و سنجش تشخیص هم خطی متغیرهای پیشین نیز از شاخص‌های تحمل<sup>۲</sup> و عامل تورم واریانس<sup>۳</sup> استفاده گردید که نتایج به دست آمده در موارد مختلف، برای شاخص تحمل بین ۰/۴۳۲ تا ۰/۸۵۸ و برای شاخص عامل تورم واریانس، بین ۱/۱۶ تا ۲/۳۱ متغیر بود که نشان می‌دهند بین متغیرهای پیشین، همخطی وجود نداشته است.

پس از حصول اطمینان از رعایت پیش‌فرض‌های لازم، برای ارزیابی مدل مفهومی پژوهش، از مراحل پیشنهادی بارون و کنی<sup>۴</sup> (۱۹۸۶)، استفاده شد. در نتیجه، در مرحله اول، رگرسیون تاب‌آوری تحصیلی روی ابعاد الگوی ارتباطی خانواده (جدول ۲)، اجرا شد. در مرحله دوم، رگرسیون خودکارآمدی تحصیلی روی ابعاد الگوی ارتباطی خانواده (جدول ۳)، و در مرحله سوم، رگرسیون تاب‌آوری تحصیلی روی خودکارآمدی تحصیلی با کنترل ابعاد الگوی ارتباطی خانواده (جدول ۴)، اجرا گردید.

جدول ۲: پیش‌بینی تاب‌آوری تحصیلی براساس ابعاد الگوی ارتباطی خانواده (مرحله اول)

متغیرهای پیش‌بین	F	P<	R	R <sup>2</sup>	$\beta$	T	p<
جهت‌گیری گفت و شنود	۲۰/۲	۰/۰۱	۰/۴۲	۰/۱۷	۰/۳۹	۵/۸۹	۰/۰۰۱
جهت‌گیری همنوایی					-۰/۱۱	۱/۶۵	N.S

با توجه به نتایج مندرج در جدول ۲، مجموع متغیرهای پیش‌بین، اثر معناداری بر تاب‌آوری تحصیلی دانش‌آموزان داشته است ( $F= ۲۰/۲, P< ۰/۰۱$ ). همچنین، نتیجه تحلیل رگرسیون حاکی از آن است که جهت‌گیری گفت و شنود پیش‌بینی‌کننده مثبت و معنادار تاب‌آوری تحصیلی است ( $\beta=۰/۳۹, P< ۰/۰۱$ ). ضمن آنکه، جهت‌گیری همنوایی، پیش‌بین معنادار تاب‌آوری تحصیلی نیست.

<sup>1</sup> Shapiro – Wilk

<sup>2</sup> tolerance

<sup>3</sup> Variance inflation factor

<sup>4</sup> Baron & Kenny

نقش علی‌الگوهای ارتباطی خانواده در خودکارآمدی و تاب‌آوری تحصیلی دانش‌آموزان ۱۰۳

( $\beta = -0.11$ ,  $P = 0.12$ ). لازم به ذکر است که در این معادله، مجموع متغیرهای پیش‌بین، ۱۷ درصد از واریانس تاب‌آوری تحصیلی را تبیین نموده‌اند.

جدول ۳: رگرسیون خودکارآمدی تحصیلی روی ابعاد الگوهای ارتباطی خانواده (مرحله دوم)

P	T	$\beta$	$R^2$	R	P<	F	متغیر ملاک	متغیرهای پیش‌بین
۰/۰۱	۵/۸۳	۰/۳۸	۰/۱۹	۰/۴۴	۰/۰۱	۲۲/۱۴	خودکارآمدی	جهت‌گیری گفت و شنود
۰/۰۱	۲/۴۶	-۰/۱۶					تحصیلی	جهت‌گیری همنوایی

با توجه به نتایج مندرج در جدول ۳، مجموع متغیرهای پیش‌بین، اثر معناداری بر خودکارآمدی تحصیلی دانش‌آموزان داشته است ( $F=22/14$ ,  $P<0/01$ ). همچنین، نتایج تحلیل رگرسیون حاکی از آن است که جهت‌گیری گفت و شنود پیش‌بینی‌کننده مثبت و معنادار ( $\beta=0/38$ ,  $P<0/01$ ) و جهت‌گیری همنوایی پیش‌بینی‌کننده منفی و معنادار خودکارآمدی تحصیلی هستند ( $P<0/05$ ),  $\beta = -0/16$ ، بنابر این، فرضیه دوم پژوهش نیز مورد تایید قرار می‌گیرد. همان‌گونه که ملاحظه می‌شود، مجموع متغیرهای پیش‌بین، ۱۹ درصد از واریانس خودکارآمدی تحصیلی را تبیین نموده‌اند.

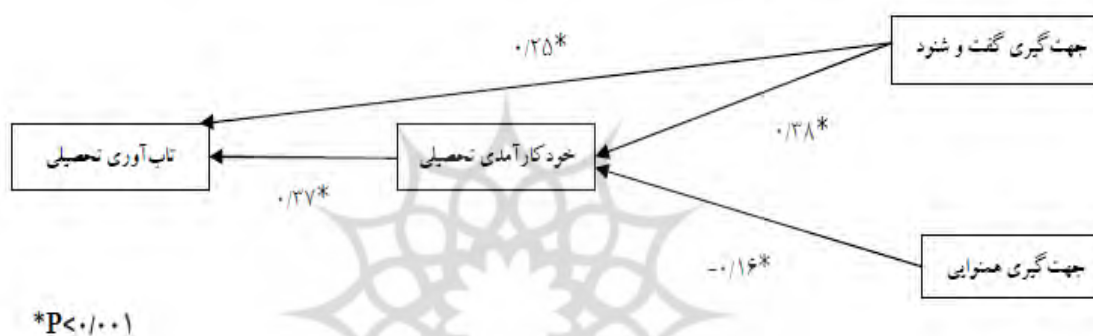
جدول ۴: رگرسیون تاب‌آوری تحصیلی بر روی خودکارآمدی تحصیلی با کنترل ابعاد الگوی ارتباطی خانواده (مرحله سوم)

P<	T	$\beta$	$R^2$	R	P<	F	متغیر ملاک	متغیرهای پیش‌بین
۰/۰۱	۳/۷۰	۰/۲۵	۰/۲۷	۰/۵۳	۰/۰۱	۲۵/۱۸	تاب‌آوری	جهت‌گیری گفت و شنود
N.S	۰/۷۸	-۰/۰۵					تحصیلی	جهت‌گیری همنوایی
۰/۰۱	۵/۳۸	۰/۳۷					خودکارآمدی تحصیلی	

با توجه به نتایج مندرج در جدول ۴، مجموع متغیرهای پیش‌بین، اثر معناداری بر تاب‌آوری تحصیلی دانش‌آموزان داشته است ( $F=25/18$ ,  $P<0/01$ ). همچنین، نتایج تحلیل رگرسیون حاکی از آن است که گرچه ضریب بتای جهت‌گیری گفت و شنود نسبت به مرحله اول کاهش یافته است، اما این بعد همچنان پیش‌بین مثبت و معنادار تاب‌آوری تحصیلی می‌باشد ( $\beta=0/25$ ,  $P<0/01$ ). علاوه بر این، خودکارآمدی تحصیلی نیز پیش‌بینی‌کننده مثبت و معنادار تاب‌آوری تحصیلی می‌باشد ( $\beta=0/37$ ,  $P<0/01$ )، که در نتیجه فرضیه سوم پژوهش، مورد تایید قرار می‌گیرد. با توجه به مقدار  $R^2$  در جدول ۴، مجموع متغیرهای پیش‌بین، ۲۷ درصد از واریانس تاب‌آوری تحصیلی را تبیین نموده‌اند.

جهت بررسی نقش واسطه‌ای خودکارآمدی تحصیلی در رابطه بین الگوهای ارتباطی خانواده و تاب‌آوری تحصیلی، ضرایب مسیرهای جهت‌گیری‌های گفت و شنود و همنوایی از مرحله یک به مرحله سه مورد مقایسه قرار گرفتند. نتایج مقایسه نشان می‌دهد که ضریب رگرسیون جهت‌گیری

گفت و شنود از مسیر اول به مسیر سوم، کاهش یافته (۰/۳۹ به ۰/۲۵) اما همچنان معنادار است. بنابراین، خودکارآمدی تحصیلی در رابطه بین جهت گیری گفت و شنود و تاب آوری تحصیلی دانش آموزان، نقش واسطه‌ای سهمی ایفا نموده است. ضمن آنکه ضریب رگرسیون بعد هم‌نوایی از مسیر اول به مسیر سوم کاهش یافته و معناداری خود را از دست داده است. لذا، گرچه اثر مستقیم جهت گیری هم‌نوایی بر تاب آوری تحصیلی معنادار نبوده، اما این متغیر به صورت غیر مستقیم و با واسطه خودکارآمدی تحصیلی بر تاب آوری تحصیلی اثر داشته است. با توجه به این نتایج، فرضیه چهارم پژوهش هم مورد تایید قرار می‌گیرد. مدل نهایی پژوهش، در نمودار ۲ آورده شده است.



نمودار ۲: مدل تاثیر ابعاد الگوهای ارتباطی خانواده بر تاب آوری تحصیلی دانش آموزان با واسطه‌گری خودکارآمدی تحصیلی

### بحث و نتیجه گیری

هدف اصلی پژوهش حاضر، بررسی نقش واسطه‌گری خودکارآمدی تحصیلی در رابطه بین الگوهای ارتباطی خانواده و تاب آوری تحصیلی بود. علاوه بر این، پیش‌بینی تاب آوری تحصیلی بر اساس ابعاد الگوهای ارتباطی خانواده (جهت‌گیری گفت و شنود و جهت‌گیری هم‌نوایی) و نیز، پیش‌بینی خودکارآمدی تحصیلی توسط الگوهای ارتباطی خانواده، از دیگر اهداف مورد نظر بود. در راستای این اهداف و فرضیه‌های مطرح شده، یافته‌های پژوهش به شرح زیر به بحث گذاشته می‌شود. همانطور که پیش‌بینی می‌شد جهت‌گیری گفت و شنود از الگوی ارتباطی خانواده، پیش‌بینی‌کننده مثبت و معنادار تاب آوری تحصیلی فرزندان است که این یافته همراستا با پژوهش جوکار، کهولت و ذاکری (۲۰۱۱) می‌باشد و بیان‌گر این است که احتمال افزایش و ارتقاء تاب آوری تحصیلی فرزندان در خانواده‌هایی که فضای گفتگو و تعامل سازنده بر آنها حاکم است بیشتر خواهد بود، احتمالاً به این دلیل که در فضای تعامل و گفتگو، فرصت ابراز نظر و بیان احساسات و عقاید برای همه افراد

خانواده وجود دارد و انتظار می‌رود که در این فضا فرزندان از همفکری، همراهی و همکاری سایر اعضا خانواده برخوردار باشند و این پشتوانه خانوادگی می‌تواند به عنوان یک عامل حمایتی و حفاظتی عمل کرده (گارمزی، ۱۹۹۳؛ ماستن و رید، ۲۰۰۴) و تاب‌آوری تحصیلی را افزایش دهد. تبیین احتمالی دیگر اینکه، فرزندان خانواده‌های حمایت‌گر، به نحو بهتری نسبت به استرس واکنش نشان می‌دهند (هیل، استافورد، سیمن، روس و بریگید<sup>۴۳</sup>، ۲۰۰۷) و بنابراین، زمانی که با چالش‌های مختلف مواجه می‌شوند می‌توانند تاب‌آوری بالاتری از خود بروز دهند.

در بخشی دیگر، پژوهش حاضر نشان داد که خودکارآمدی تحصیلی به صورت معناداری تاب-آوری تحصیلی را افزایش می‌دهد. در تبیین این یافته می‌توان گفت افرادی که از ویژگی خودکارآمدی برخوردارند، معتقدند که می‌توانند به نحو مؤثری با شرایط و موقعیت‌های چالش‌برانگیز زندگی مواجه شوند و به خوبی موانع را پشت سر گذاشته و بر آنها غلبه نمایند. بنابر این، در کارها استقامت به خرج می‌دهند و اغلب در سطح بالایی عمل می‌کنند (شولتس و شولتس، ۱۳۹۰). همچنین، باورهای خودکارآمدی موجب ارتقا انگیزه دانش‌آموزان برای گذر از چالش‌های تحصیلی می‌شود (مرادی، دهقانی‌زاده و سلیمانی‌خشاب، ۱۳۹۴). از این رو، می‌توان انتظار داشت، دانش‌آموزان برخوردار از خودکارآمدی تحصیلی بالا، در مواجهه با مشکلات و در مواقع رویارویی با تجارب ناکام‌کننده به دلیل این‌که به توانایی و کارایی خود ایمان دارند، تسلیم افکار ناامیدکننده نشده و به تلاش جهت رسیدن به مراحل بالای رشد ادامه دهند.

از دیگر یافته‌های پژوهش حاضر، توان پیش‌بینی خودکارآمدی تحصیلی فرزندان توسط ابعاد الگوهای ارتباطی خانواده بود. به این ترتیب که، بعد گفت و شنود به صورت مثبت و بعد همنوایی به صورت منفی خودکارآمدی تحصیلی را پیش‌بینی نمودند. در تبیین رابطه بین بعد گفت و شنود و خودکارآمدی تحصیلی می‌توان بیان نمود که فرزندان خانواده‌های با این جهت‌گیری در بیان نظرات خود آزادند و محیط خانواده این امکان برای آنها فراهم نموده است که در مسایل مختلف ابراز عقیده نموده و در مواقع لزوم، پیشنهادات خود را ارایه نمایند (کوثرنر و فیتزپاتریک، ۱۹۹۷؛ کوثرنر و فیتزپاتریک، ۲۰۰۲). در نتیجه، این احساس در آنها به وجود آمده که قادرند برای مشکلات راه‌حل‌های مناسبی پیدا کنند، که با تعمیم این توانمندی به حوزه تحصیل، می‌توانند به توانایی خود ایمان داشته و کارآمدی بالاتری را تجربه نمایند. به علاوه این‌که در فضای گفت و گو و تعامل، فرزندان می‌توانند بدون ترس و ملاحظه، از نقاط قوت و ضعف خود سخن بگویند، این امر می‌تواند، اعتماد آنها را به نقاط قوت خود تقویت نموده و برای ضعف‌های خود نیز راه‌حلی پیدا کنند که نتیجه این امر، می‌تواند موجب افزایش خودکارآمدی تحصیلی شود. به منظور تبیین نقش بعد همنوایی در پیش‌بینی خودکارآمدی تحصیلی، می‌توان اشاره نمود، فضای حاکم بر خانواده‌هایی که نگرش

همنوايي دارند به گونه‌اي است که فرزندان را به سمت همنوايي و هم‌رنگي با ديگران سوق مي‌دهد (فيتزپاتريک و کوئر، ۲۰۰۴). علاوه بر اين، همواره آنان را تحت فشار قرار مي‌دهد که نگرش‌ها، ارزش‌ها و عقايد خود را با ديگران همسان و هماهنگ کنند و اطاعت بي چون و چرا از والدين داشته باشند (کوئر و فيتزپاتريک، ۲۰۰۲). از اين روي، مي‌توان انتظار داشت که در مواجهه با مشکلات گوناگون زندگي و از جمله مشکلات تحصيلي، استقلال رأی قابل قبولي نداشته و منتظر تصميمات و اقدامات ديگران باشند. اين امر مي‌تواند ضمن کاهش احساس شايستگي، سطح خطرپذيري آنان نيز کاهش دهد و فرصت چالش با مشکلات را از آنان سلب نمايد. و در نتيجه اعتماد به توانمندی‌ها و قابليت‌های خود را از دست داده و سطح نازل‌تری از خودکارآمدی را تجربه نمايند.

ديگر نتايج نشان داد که گفت و شنود علاوه بر تأثير مستقيم، به صورت غير مستقيم نيز تاب‌آوري تحصيلي را تحت تأثير قرار داده و آن را افزايش مي‌دهد. اما، بعد همنوايي، قادر است که فقط به صورت غير مستقيم و از طريق کاهش خودکارآمدی تحصيلي بر تاب‌آوري تأثيرگذار باشد. اين يافته بيان‌گر آن است که خانواده‌های دارای جهت‌گيري گفت و شنود با پرورش فرزندان با خودکارآمدی تحصيلي بالا، موجب افزايش تاب‌آوري تحصيلي در آنها مي‌شوند و خانواده‌های با جهت‌گيري همنوايي ضمن اين‌که فرزندان را نسبت به توانايي‌های تحصيلي خود دچار ترديد مي‌کنند، موجب مي‌شوند که تاب‌آوري تحصيلي آنها نيز کاهش يابد.

نتيجه اين يافته‌ها به لحاظ نظري مي‌تواند دانش ما را در مورد متغيرهای مورد مطالعه و نيز روابط بين آنها گسترش دهد و از جهت کاربردی و عملي مورد استفاده خانواده‌ها، افراد، مراکز مشاوره و نهادهاي مثل آموزش و پرورش قرار گيرد و خصوصاً از نتايج آن در برنامه‌های آموزش خانواده استفاده شود. يکي از محدوديت‌های پژوهش حاضر، گروه شرکت‌کنندگان در پژوهش بود که تنها دانش‌آموزان سال اول متوسطه دوم را شامل مي‌شد که با توجه به شروع دوران بلوغ در اين گروه از دانش‌آموزان پسر مي‌توان انتظار داشت که ادراک آنها از فضای خانواده، متفاوت از ساير گروه‌های سني باشد. از اين روي، ضروري است که در تعميم يافته‌ها به گروه‌های ديگر و با شرايط سني ديگر احتياط شود. بنابر اين، پيشنهادهای متعددی از اين دست در گروه‌های ديگر دانش‌آموزي نيز انجام شود. علاوه بر اين، از آنجا که متغيرهای تاب‌آوري تحصيلي و خودکارآمدی تحصيلي، ممکن است متأثر از متغيرهای آموزشي متعددی باشند که در چارچوب تحقيق حاضر بررسی نشده‌اند، بنابر اين پيشنهادهای ديگر در پژوهش‌های بعدي، ويژگي‌های آموزشي به عنوان متغيرهای متعامل با ابعاد الگوي ارتباطي خانواده وارد مدل شوند و تأثير همزمان آنها روي متغيرهای واسطه و وابسته بررسی شود.

## منابع

### الف. منابع فارسی

- تجلی، فاطمه و اردلان، الهام (۱۳۸۹). رابطه ابعاد الگوهای ارتباطی خانواده با خودکارآمدی و سازگاری تحصیلی. *فصلنامه روانشناسی*، ۱۴(۱)، ۶۲-۷۸.
- جوکار، بهرام و رحیمی، مهدی (۱۳۸۶). تأثیر الگوهای ارتباطی خانواده بر شادی در گروهی از دانش‌آموزان دبیرستانی شهر شیراز. *مجله روانپزشکی و روانشناسی بالینی ایران*، ۱۳(۴) (پیاپی ۵۱)، ۳۷۶-۳۸۴.
- دهقانی‌زاده، محمدحسین و حسین‌چاری، مسعود (۱۳۹۱). سرزندگی تحصیلی و ادراک از الگوی ارتباطی خانواده؛ نقش واسطه‌ای خودکارآمدی، *مطالعات آموزش و یادگیری*، ۲(۲)، ۴-۴۷.
- ۲۱.
- رضایی، مریم؛ گلستانه، سید موسی و موسوی، سید علی (۱۳۹۲). بررسی ارتباط تاب‌آوری تحصیلی با ابعاد انگیزش تحصیلی نوجوانان، تبریز، ششمین کنگره بین‌المللی روانپزشکی کودک و نوجوان.
- رنجبر، مهدی (۱۳۹۲). *نقش واسطه‌گری جهت‌گیری هدف در رابطه بین انسجام و انعطاف‌پذیری خانواده و تاب‌آوری تحصیلی*. پایان‌نامه کارشناسی ارشد در رشته روانشناسی تربیتی، دانشگاه شیراز.
- شمس، فاطمه و تابع بردبار، فریبا (۱۳۹۰). نقش واسطه‌ای خودکارآمدی تحصیلی در رابطه جهت‌گیری هدف و عملکرد ریاضی. *روش‌ها و مدل‌های روانشناختی*، ۱(۳)، ۷۷-۸۹.
- شولتس، دوآن و شولتس، سیدنی ال (۱۳۹۰). *نظریه‌های شخصیت*. ترجمه یحیی سیدمحمدی، چاپ نوزدهم، تهران: نشر ویرایش.
- صبری، مصطفی؛ البرزی، محبوبه و بهرامی، محمود (۱۳۹۲). رابطه‌ی الگوهای ارتباطی خانواده، هوش هیجانی و خلاقیت هیجانی در دانش‌آموزان دبیرستانی. *اندیشه‌های نوین تربیتی*، دوره ۹، شماره ۲، صص ۳۵-۶۳.
- مرادی، مرتضی؛ دهقانی‌زاده، محمدحسین؛ سلیمانی‌خشاب، عباسعلی (۱۳۹۴). حمایت اجتماعی ادراک شده و سرزندگی تحصیلی؛ نقش واسطه‌ای باورهای خودکارآمدی تحصیلی. *مطالعات آموزش و یادگیری*، ۷(۱)، ۱-۲۴.

ب. منابع انگلیسی

- Altunsoy, S., Cimen, O., Ekici, G., Atick, A. D., & Gokgman, A. (2010). An assessment of the factors that influence biology teacher candidates, levels of academic self-efficacy. *Procedia social and behavioral sciences*, 2, 2377-2382.
- Anvari, M., Kajbaf, M., Montazeri, P., & Sajjadian, P. (2014). Relationship among dimension of family communication patterns and locus of control with Self-Efficacy. *Zahedan Journal of research in medical science*, 16(5), 86-88.
- Bandura, A. (1977). *Self-efficacy*. IN V.S. Rama chaudram (Ed.), *Encyclopedia of human Behavior*, (1), 71-81.
- Bandura, A., Pastorelli, C., Barbananelli, C., & Caprara, G. V. (1999). Self-Efficacy Pathways to Childhood Depression. *Journal of Personality and Social psychology*, 76, 258-269.
- Baron, R. M., & Kenny, D. A. (1986). The moderator-mediator variable distinction in social psychological research: conceptual, strategic, and statistical considerations. *Journal of Personality and Social Psychology*, 51(6), 1173-1182.
- Benzie, K., & Mychasiuk, R. (2009). Fostering family resiliency: A review of the key protective factors. *Child & Family Social Work*, 14, 103-114.
- Cicchetti, D. (2010). Resilience under conditions of extreme stress: a multilevel perspective. *World Psychiatry*, 9(3), 145-154.
- Cicchetti, D., & Rogosch, R. A. (1997). The role of self-organization in the promotion of resilience in maltreated children. *Development and Psychopathology*, 9, 797-815.
- Conner, K. M., & Davidson, J. R. T. (2003). Development of a new resilience scale. The conner-davidson resilience scale (CD-RISC). *Depression and Anxiety*, 18, 76-82.
- Felner, R. D., & Devries, M. L. (2013). Poverty in childhood and adolescence: A Transactional – Ecological approach to understanding and enhancing resilience in contexts of disadvantage and developmental risk. *In handbook of resilience in children* (PP. 105-126). Springer US. DOI: [http:// dx. Doi.org / 10.1007 / 978 – 1 – 4614-3661 – 4 – 7](http://dx.doi.org/10.1007/978-1-4614-3661-4-7).
- Finn, J.D., & Rock, D.A. (1997). Academic success among students at risk for school failure. *Journal of Applied Psychology*, 82, 221-234.
- Fitzpatrick, M. A. (2004). The family communication patterns theory: Observations onits development and application. *Journal of Family Communication*, 4, 167-179.
- Fitzpatrick, M. A., & koerner, A. F.(2004). Family communication schema effect on children’s resilience running head: Family communication schemata, the evolution key of mass communication concepts: *Honoring jack M. Mcleod*, 115-139.
- Fitzpatrick, M. A., & Rithchie, L. D. (1994). Communication schemata within the family: Multiple prespective on family interaction. *Human Communication Research*, 20, 275-301.
- Garmezy, N. (1993). Children in poverty: resilience despite risk. *Psychiatry: Interpersonal and Biological Processes*, 56, 127-136.

- Green, B., A. Miller, R., B. Crowson, M., Duke, B. L., & Akey, k. (2004). Predicting high school students, cognitive engagement and achievement: contributions of classroom perceptions and motivation. *Contemporary educational psychology*, 29, 462-482.
- Hamill, S. K. (2003) Resilience and self-efficacy: The importance of efficacy beliefs and coping mechanisms in resilient adolescents. *Colgate University Journal of the Sciences*, 35, 115-146.
- Hill, M., Stafford, A., Seaman, P., Ross, N., & Brigid, D. (2007). *Joseph rowntree foundation, The homestead*, 40 water end, York yo30 6WP. Available at: [www.jrf.org.uk](http://www.jrf.org.uk).
- Huang, Y. (2010). Family communication patterns, communication apprehension and soci-communicative orientations. *A study of Chinese students*, 10, 121-35.
- Jowkar, B., Kohoulat, N., & Zakeri, H. (2011). Family Communication Patterns and Academic Resilience. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 29, 87 – 90.
- Kessler, R. C., Sonnega, A., Bromet, E., Hughes, M., Nelson, C. B. (1995). Posttraumatic stress disorder in the national comorbidity survey. *Archives of General Psychiatry*, 52, 1048-1060.
- Keye, M. & Pidgeon, A. (2013) Investigation of the Relationship between Resilience, Mindfulness, and Academic Self-Efficacy. *Open Journal of Social Sciences*, 1, 1-4.
- 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.
- Martin, A.J. & Marsh, H.W. (2003) 'Academic resilience and the four Cs: Confidence, control, composure and commitment', *Self-concept Enhancement and Learning Facilitation Research Centre*, University of Western Sydney, Australia, retrieved 20 May, 2007 from <http://www.aare.edu.au/03pap/mar03770.pdf>
- Masten, A. S. (2001). Ordinary magic: Resilience processes in development. *American Psychologist*, 56 (3), 227–238.
- Masten. A. S., & Reed, M. G. J. (2004). Resilience in Development, In Snyder, CR. Lopez, sh, J (eds). *Handbook of positive Psychology*, New york oxford university press, P. P 74-88.
- Masten. A. S. (2014). Global perspectives on resilience in children and youth. *Child development*, 85(1), 6-20.
- Muris, p. (2001). A brief questionnaire for measuring self- efficacy in youths. *Journal of psychology and behavioral assessment*, 23(3), 145-149.
- Schrodt, P., Witt, P. L., & Messersmith, A. S. (2008). A meta-analytical review of family communication patterns and their associations with information processing, behavior, and psychosocial outcomes. *Communication Monographs*, 75, 248-269.
- Southwick, S. M., Bonanno, G. A., Masten, A. S., Panter-Brick, C. & Yehuda, R. (2014). Resilience definitions, theory, and challenges: interdisciplinary



- perspectives. *European Journal of Psychotraumatology*, 5: 25338 - <http://dx.doi.org/10.3402/ejpt.v5.25338>, 1-14.
- Sapienza, J. K. & Masten, A. S. (2011). Understanding and promoting resilience in children and youth. *Current opinion in psychiatry*, 24(4), 267-273.
- Werner, E., & Smith, R. (1992). *Overcoming the odds: High-risk children from birth to adulthood*. New York: Cornell University Press.
- Williams, R., & Hazell, P. (2011). Austerity, poverty, resilience and the future of mental health services for children and adolescents. *Current opinion in psychiatry*, 24(4), 263-266.
- Winders, S. (2014). From extraordinary invulnerability to ordinary magic: A literature review of resilience. *Journal of European psychology students*, 5(1), 3-9.
- Wright, M., Masten, A. S. & Narayan, A. J. (2013). Resilience process in development: four waves of research on positive adaptation in the context of adversity. Goldstein and R.B. Brooks (eds), *Handbook of Resilience in Children*. University of Minnesota, Minneapolis, MN, USA. PP 15-37.
- Zolkoski, S. M., & Bullock, L. M. (2012). Resilience in children and youth: A review. *Children and Youth Services Review*, 34, 2295- 2303.



**Extended Abstract**

**The Causal Role of Family Communication Patterns in  
Academic Self-Efficacy and Academic Resilience**

**Habibollah Naderi<sup>1</sup>**  
**Farhad Khormaei<sup>2</sup>**  
**Abbas Akbari<sup>3</sup>**  
**Mostafa Sabri<sup>4</sup>**

**Introduction**

The scientific study of resilience dates back to the time when it was observed that a number of endangered children had a positive adaptation to their environment (Masten, 2001). These studies sought to find an answer to the question of how some children and young people can be successful and act well when their growth is threatened by factors such as poverty, abuse, war, violence and racism (Wright, Masten and Narayan, 2013). The researchers' eagerness to find an answer to this question has caused attention to resilience in many areas of research (Masten, 2014). According to Masten (2014), resilience expresses the capacity of a dynamic system for successful adaptation with disturbances that threaten the performance, existence, or growth process of the system. Accordingly, people are considered to be resilient to positive results in spite of their compatibility with known threats (Cicchetti, 2010).

Resilience is a multi-dimensional structure that is affected by environmental issues (Werner and Smith, 1992; Connor and Davidson, 2003). Therefore, some researchers have tried to identify various aspects of the resilience in specific areas and fields (Cicchetti and Rogosch, 1997). Academic resilience is defined as the ability of a student to deal with academic failures and educational stresses (Martin & Marsh, 2003). Accordingly, students with high academic resilience do their homework better and are more skillfully (Finn and Rock, 1997).

There is no doubt that humans have a high capacity to tolerate hardships and adapt to changing conditions. But in order to take advantage of this capacity, they need some supportive resources (Southwick, 2014). Hence, family status has been considered a supportive factor (Wieders, 2014), and researchers such as Masten, Cutuli, Janette, Hinz, Obradovic, Wenzel (2014) emphasize the role of the family in relation to academic resilience.

A model is proposed by Fitzpatrick and Rithchie (1994) about how the family influences children's expectations, beliefs, and ways of interacting with the world around them. This model, which reflects how parents communicate with their children (Huang, 2010), has two dimensions, namely, conversation orientation and conformity orientation. These dimensions determine how much family members talk about and express their thoughts and feelings.

In addition to family, another variable expected to be predictive of academic resilience is academic self-efficacy (Keye & Pidgeon, 2013). Self-efficacy is defined as one's belief

in his abilities and competencies for the successful completion of a particular assignment (Bandura, 1977). Individuals who possess this feature believe that they can effectively deal with events and situations, and expect to be successful in overcoming obstacles, persevering in work, and often act at a high level. According to Bandura, Pastorelli, Barbaranelli and Caprara (1999), self-efficacy is a multi-dimensional variable and should be evaluated in different domains. Accordingly, they considered three areas of academic, emotional and social self-efficacy. According to Muris (2001), academic self-efficacy expresses a person's ability to learn about learning activities, encompasses curriculum subjects, and fulfills academic expectations. In line with these studies, some studies have also suggested predictive self-efficacy and academic self-efficacy by family communication patterns.

### **Hypothesis**

- 1- Conformity orientation is a negative predictor and conversation orientation is a positive predictor of students' academic resilience.
- 2- Academic self-efficacy is a positive predictor of students' academic resilience.
- 3- Academic self-efficacy has a mediating role in the relationships between dimensions of family communication and academic resilience.

### **Method**

All first-grade high school students in Shiraz who enrolled in the academic year 2013-2014 were taken as the statistical population, of which 291 were selected through multistage cluster random sampling method. To collect the data, family communication patterns scale, Student's Academic Self-efficacy questionnaire, and Academic Resilience Scale were used. To verify the validity and reliability of the instruments, the internal consistency and Cronbach's alpha coefficient were used, respectively. Using SPSS software, simultaneous multiple regression and Barron and Kenny method were conducted to examine the mediating role of academic self-efficacy.

### **Results:**

Direct hypothesis examination indicated that: (1) the style conversation orientation was a positive predictor of academic resilience and academic self-efficacy (2) the conformity orientation was a negative predictor of academic self-efficacy (3) academic self-efficacy was a positive predictor of academic resilience. Indirect hypothesis examination indicated that conversation orientation has both a direct and indirect effect on academic resilience. However, conformity orientation only indirectly affects academic resilience. Calculation of the effect size of independent variables on dependent ones indicated that 27 percent of the changes in Academic Resilience, and 19 percent of the changes in Academic Self-Efficacy are explained by the proposed model.

### **Discussion and Conclusion**

Investigating the mediating role of academic self-efficacy in the relationship of family communication patterns and academic resilience found that academic self-efficacy has a mediating role in the relationship between conversation orientation and academic resilience. This indicates that conversation orientation affects and increases academic resilience both directly and indirectly through the mediation of academic self-efficacy whereas conformity orientation cannot predict academic resilience. This finding demonstrates that families with conversation orientation bring up children with higher academic self-efficacy which correspondingly increases their academic resilience.

As a result, for increases academic self – efficacy and resilience in children it seems necessary that families accept the possible mistakes of children and create an open space for them to express their feelings and ideas and provide them with a warm and friendly environment for their emotional support.

**Key word:** family communication patterns, academic resilience, academic self-efficacy

---

<sup>1</sup>Assistant professor of Educational psychology, Department of Psychology, Faculty of Humanities and Social Sciences, University of Mazandaran, Babolsar, Iran.

<sup>2</sup> Associate Professor of Psychology, Department of Educational Psychology, School of Education and Psychology, Shiraz University, Shiraz, Iran.

<sup>3</sup> Phd candidate in Educational Psychology, Faculty of Humanities and Social Sciences, University of Mazandaran, Babolsar, Iran.

<sup>4</sup> MA of Educational Psychology, Department of Educational Psychology, School of Education and Psychology, Shiraz University, Shiraz, Iran.

