

بررسی نقش واسطه‌ای تاب‌آوری در رابطه بین قالب‌های ارتباطی خانواده و خود تنظیمی انگیزشی □

The Study of Mediating Role of Resilience on the Relationship between Family Communication Patterns and Motivational Regulation □

Samira Firoozbakht, MSc □
Morteza Latifian, PhD

سمیرا فیروزبخت
دکتر مرتضی لطیفیان

Abstract

This study investigated the mediating role of resilience on the relationship between family communication patterns (including conversation orientation and conformity orientation) and motivational regulation (including interest enhancement, self-consequating, environmental control, mastery self-talk and performance self-talk). Participants were 572 high school students (290 boys and 282 girls) in Shiraz city selected through multistage cluster sampling method. Structural equation modeling using AMOS software revealed that conversation orientation and conformity orientation can positively predict motivational regulation. However conversation orientation was much stronger than conformity orientation. Conformity orientation predicted motivational regulation directly but the association between conversation orientation and motivational regulation was indirect and mediated by resilience.

Keywords: resilience, family communication patterns, motivational regulation, adolescents.

چکیده

پژوهش حاضر به منظور تعیین نقش واسطه‌ای تاب‌آوری در رابطه بین قالب‌های ارتباطی خانواده (شامل ابعاد جهت‌گیری گفت و شنود و جهت‌گیری همنوایی) و خودنظم‌جویی انگیزشی (شامل ابعاد خودتقویتی، افزایش علاقه، مهار محیط، گفت و گوی درونی تسلطی و گفت و گوی درونی عملکردی) انجام شد. شرکت‌کنندگان پژوهش ۵۷۲ نفر (۲۹۰ پسر و ۲۸۲ دختر) از دانش‌آموزان سال دوم دوره دبیرستان شهر شیراز بودند که به شیوه تصادفی خوشه‌ای چند مرحله‌ای انتخاب شدند. به منظور بررسی نقش واسطه‌ای تاب‌آوری از الگوی معادلات ساختاری توسط نرم افزار ایموس استفاده شد. نتایج نشان داد که هر دو بعد جهت‌گیری گفت و شنود و جهت‌گیری همنوایی می‌توانند خود تنظیمی انگیزشی را به صورت مثبت و معنادار پیش‌بینی کنند که در این میان نقش جهت‌گیری گفت و شنود به مراتب بیش از جهت‌گیری همنوایی است. جهت‌گیری همنوایی به صورت مستقیم خود تنظیمی انگیزشی را پیش‌بینی می‌کند، حال آنکه تأثیر جهت‌گیری گفت و شنود بر خود تنظیمی انگیزشی به صورت غیر مستقیم و با واسطه تاب‌آوری است.

کلید واژه‌ها: تاب‌آوری، قالب‌های ارتباطی خانواده، خود تنظیمی انگیزشی، نوجوانان.

□ Department of Educational Psychology, Shiraz University, Shiraz, I. R. Iran
□ Email: samira_firoozbakht@yahoo.com

□ دریافت مقاله: ۱۳۹۵/۴/۹ تصویب نهایی: ۱۳۹۶/۷/۲
* بخش روانشناسی تربیتی دانشگاه شیراز

● مقدمه

«خودنظم‌جویی» فرایندی است که توسط آن، افراد شناخت، رفتار و عواطف خود را به شیوه‌های نظام‌دار، در جهت دستیابی به اهداف فعال کرده و در طول زمان حفظ می‌کنند (زیمرن، ۲۰۰۸). نظریه‌های شناختی اجتماعی با معرفی «یادگیری خود تنظیمی»^۱ به عنوان یک سازه جامع، تأکید می‌کنند که توصیف رفتارهای خود تنظیمی در حین انجام تکالیف یادگیری تنها بر اساس مهارت‌های فراشناختی کافی نیست بلکه بایستی فرایندهای انگیزشی را که بر تلاشهای راهبردی تأکید می‌کنند نیز به حساب آورد (زیمرن، ۲۰۰۰؛ زیمرن و شانک، ۲۰۱۲). از جمله نظریه پردازانی که شناسایی فرایندهای انگیزشی در یادگیری خود تنظیمی را مورد توجه قرار داده‌اند، ولترز (۱۹۹۸) است. به اعتقاد او توانایی دانش‌آموزان جهت حفظ و افزایش تمایل برای درگیر شدن در فعالیت‌های تحصیلی، تأثیر بسزایی در یادگیری و عملکرد آنان دارد. ولترز اعمال و راهبردهایی متنوعی که دانش‌آموزان از آنها استفاده می‌کنند تا تلاش و پایداری خود را برای انجام تکلیف درسی حفظ کنند را با عنوان خودنظم‌جویی انگیزشی، معرفی می‌کند. بر این اساس وی بر پنج راهبرد متمرکز می‌شود که عبارت‌اند از افزایش «علاقه» یا «انگیزش درونی»، «خود پاداش‌دهی»، «مهار محیط»، «گفت وگویی درونی عملکردی» و «گفت وگویی درونی تسلطی».

اولین راهبرد تنظیم انگیزش این است که دانش‌آموز کاری کند که انگیزش درونی وی برای انجام تکلیف افزایش یابد. افرادی که به‌طور درونی برای کاری انگیزه دارند از انجام آن لذت می‌برند. برای آنان انجام تکلیف، به‌خودی‌خود تقویت‌کننده است و نیازی به پاداش و یا محدودیت‌های بیرونی نیست. دومین راهبرد به تعیین «پاداش‌های بیرونی» توسط دانش‌آموزان اشاره دارد. سومین راهبرد شامل «تلاش» دانش‌آموز در جهت کاهش عواملی است که موجب حواس‌پرتی می‌شود و از آن به «ساختارمندسازی محیطی» یاد می‌شود. این راهبرد اشاره دارد به تلاش دانش‌آموز جهت چینش و مهار محیط، به‌نحوی که انجام یک تکلیف راحت‌تر و با کمترین وقفه صورت پذیرد. راهبرد دیگر که هنگام رویارویی با تکالیف سخت و ناامیدکننده و یا بسیار آسان و خسته‌کننده، کارآمد می‌نماید، بازگو کردن و یادآوری اهمیت و دلایل انجام تکلیف است. در صورتی که فرد جهت‌گیری هدف تسلطی داشته باشد، با یادآوری اهمیت یادگیری و کسب مهارت‌های تازه انگیزش خود را بالا می‌برد. در صورتی که جهت‌گیری

هدف عملکردی داشته باشد با یادآوری لزوم تلاش برای بهترین بودن و پرهیز از مورد قضاوت نامطلوب قرار گرفتن، انگیزش خود را ارتقاء می‌بخشد.

میزان برخورداری دانش‌آموزان از مهارت‌های خود تنظیمی انگیزشی و استفاده مؤثر از این مهارت‌ها از یک‌سو، تحت تأثیر ویژگیهای فردی و از سوی دیگر، بافت تحصیلی، اجتماعی و خانوادگی آنان است. پژوهش‌هایی که در زمینه نقش والدین در انگیزش و خود تنظیمی فرزندان انجام شده‌اند، بر سه ویژگی مهار، پاسخگو بودن و گرمی والدین در رابطه با فرزندان تأکید می‌کنند (پینوپاسترناک و وایت برد، ۲۰۱۰). رابینسون، برنز و ویندر دیویس (۲۰۰۹) نشان دادند که میزان پاسخگو بودن والدین نسبت به عملکرد و احساسات فرزندان در فعالیت‌های چالش‌زا یکی از عوامل مهم در رشد فراشناختی و الگوهای انگیزشی در آنان است.

نظریه الگوهای ارتباطی خانواده (کوثرنر و فیتزپاتریک، ۲۰۰۲) از جمله نظریاتی است که به انعکاس نوع تعاملات والدین و فرزندان و پیامدهای گسترده آن می‌پردازد. بر اساس این نظریه دو نوع الگوی ارتباطی می‌تواند بر روابط اعضای خانواده حاکم باشد که از آن به «جهت‌گیری گفت‌وشنود»^۲ و «جهت‌گیری هم‌نوایی»^۳ نام برده می‌شود. جهت‌گیری گفت‌وشنود، به میزانی که والدین، فرزندان خود را به همکاری و تعامل در رابطه با دامنه وسیعی از موضوعات تشویق می‌کنند تعریف می‌شود. در مقابل، جهت‌گیری هم‌نوایی اشاره دارد به اینکه اعضای خانواده تا چه حد نگرش‌ها، عقاید و ارزش‌های همسانی دارند (کوثرنر و فیتزپاتریک، ۲۰۰۲).

در خانواده‌هایی که دارای جهت‌گیری گفت‌وشنود هستند، اعضای آزادانه، به‌طور مکرر و خودانگیخته با یکدیگر تعامل می‌کنند. آنها موضوعات و مباحث مختلفی را مورد تبادل نظر قرار می‌دهند و برای این تعاملات زمان زیادی را صرف می‌کنند. هر یک از اعضای خانواده فعالیت‌ها، تفکرات و احساسات خود را با دیگران در میان می‌گذارند و با همفکری هم تصمیمات مربوط به خانواده را اتخاذ می‌کنند (کوثرنر و مکی، ۲۰۰۴). در خانواده‌هایی که جهت‌گیری هم‌نوایی دارند، تعاملات میان اعضای خانواده بر همگونی، اجتناب از تعارض و وابستگی متقابل اعضا به یکدیگر متمرکز است. ارتباطات بین دو نسل در این خانواده‌ها، حرف‌شنوی از والدین و بزرگسالان را منعکس می‌کند. هم‌نوایی بالا با ساختار سنتی خانواده

ارتباط دارد. در این خانواده‌ها از والدین انتظار می‌رود که برای خانواده تصمیم بگیرند و از فرزندان انتظار می‌رود که مطابق با خواسته‌های والدین رفتار کنند (کوئرنر و فیتزپاتریک، ۲۰۰۲).

با این حال پژوهش‌ها در زمینه پیامدهای انگیزشی و تحصیلی جهت‌گیری مبتنی بر هم‌نواپی در محیط خانواده، یافته‌های متناقضی را نشان می‌دهند. بعضی از یافته‌ها حاکی از پیامدهای منفی مهار سخت‌گیرانه والدین و عدم آزادی فرزندان در زمینه‌های سوء کارکرد در خود تنظیمی، جهت‌گیری تحصیلی اجتنابی (کشاورزی و دیگران، ۱۳۹۰)، کاهش پیشرفت تحصیلی (ولیزاده، ۱۳۹۰)، استفاده از راهبرهای «خودناتوان‌سازی» (حیدری، دهقان و خداپناهی، ۱۳۸۸)، هراس اجتماعی (بیطرف، شعیری و حکیم جواد، ۱۳۸۹)، اضطراب (کورشنیا و لطیفیان، ۱۳۸۶)، کم‌رویی و پایین بودن حرمت خود (سپهری و مظاهری، ۱۳۸۸) و هویت سردرگم و اجتنابی (باباپور خیرالدین، اسماعیلی انامق، غلامزاده و محمدپور، ۱۳۹۱؛ سندی، رضایی و صالحی، ۱۳۹۳) است. بعضی از پژوهش‌ها عدم ارتباط معنادار را در این زمینه گزارش کرده‌اند (دهقانی‌زاده و حسین چاری، ۱۳۹۱). در کنار این‌ها، پژوهش‌هایی نیز یافت می‌شوند که یافته‌های آنها مؤید پیامدهای تحصیلی مثبت نظارت سخت‌گیرانه والدین است. به‌عنوان مثال لانگ، لو و لام (۱۹۹۸) نشان دادند که در دانش‌آموزان هنگ‌کنگی، بین استبداد‌گرایی والدین و پیشرفت تحصیلی رابطه مثبت وجود دارد اما در دانش‌آموزان استرالیایی و آمریکایی، اقتدارگرایی والدین و پیشرفت تحصیلی با یکدیگر رابطه دارند. نتایج پژوهش چائو (۱۹۹۴) نیز نشان می‌دهد اگرچه سبک فرزند‌پروری مهارکننده و آمرانه، پیش‌بینی‌کننده منفی پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان اروپایی و آمریکایی است اما برای دانش‌آموزان چینی، پیش‌بینی‌کننده مثبت پیشرفت تحصیلی است. بنابراین، با توجه به مبانی نظری و یافته‌ها و از طرفی، تناقضاتی که در نتایج پژوهش‌های پیشین دیده می‌شود، پژوهش حاضر در وهله اول در پی شناسایی اثر هر یک از الگوهای ارتباطی خانواده بر خودنظم‌جویی انگیزشی فرزندان نوجوان است.

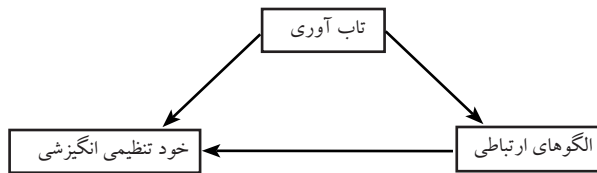
بر اساس تعریف همدال، فرایبورگ، استایلز، مارتیناسن و روزنبرگ (۲۰۰۶)، «تاب‌آوری» عبارت است از عوامل حمایتی، فرایندها و سازوکارهایی که موجب سازگاری بهینه فرد می‌شوند، علیرغم اینکه فرد تنیدگی‌زایی را تجربه می‌کند که می‌تواند رشد طبیعی وی را

به مخاطره بیندازند. هم‌مال و همکاران (۲۰۰۶) چارچوب مفهومی نظریه خود را بر مبنای یافته‌های حاصل از مطالعات طولی، از جمله یافته‌های *سدربلاد* (۱۹۹۶) و *ورنر و اسمیت* (۲۰۰۱) که به منظور شناسایی فرایندها و عوامل حفاظتی انجام شده بود بنا نهادند. نتایج این‌گونه یافته‌ها حاکی از وجود سه دسته عوامل حفاظتی کلی است که شامل عوامل «فردی»، عوامل «خانوادگی» و «نظام‌های حمایتی بیرونی» می‌شود. بر این اساس، هم‌مال و دیگران (۲۰۰۶) سازه تاب‌آوری نوجوانان را مشتمل بر پنج زیر سازه به شرح زیر معرفی نمودند.

«خانواده» از مهم‌ترین عوامل مؤثر بر ایجاد «تاب‌آوری» فرزندان است. ویژگی‌ها و فرایندهای مختلفی از خانواده می‌تواند بر شکل‌گیری تاب‌آوری در فرزندان اثرگذار باشد از جمله وجود رابطه عاطفی گرم بین والدین و فرزندان (بلک و لوبو، ۲۰۰۸؛ عمادپور و لواسانی، ۱۳۹۵)، انعطاف‌پذیری و قابلیت سازگاری خانواده (بروکز، ۲۰۱۳)، انسجام خانواده (شردان، جوتز و کاتز، ۲۰۱۳)، داشتن رویکرد حل مسئله در مقابل چالش‌های زندگی (ابراین، زینبرگ، راد، کولپویکز و دیلی، ۲۰۰۹)، فراهم کردن فرصت‌هایی برای فرزندان جهت کسب تجارب بیشتر (اسموکوفسکی، رینولدز و بزروسکف، ۱۹۹۹؛ جانسون، لو و کوهن، ۲۰۱۱) و بسیاری مؤلفه‌های دیگر. پژوهش‌ها نشان می‌دهد که الگوهای ارتباطی خانواده و بویژه جهت‌گیری گفت‌و شنود در ایجاد تاب‌آوری در فرزندان مؤثر است (کشتکاران، ۱۳۸۸).

از سوی دیگر، پژوهش‌های بسیاری وجود دارند که نشان می‌دهند برخورداری از عوامل حفاظتی تاب‌آوری می‌تواند انگیزش تحصیلی را ارتقاء بخشد و پیامدهای تحصیلی مطلوبی در پی داشته باشد. *بورمن و اورمن* (۲۰۰۴) دریافتند که دانش‌آموزان تاب‌آور با شدت بیشتری در فعالیت‌های تحصیلی درگیر می‌شوند و نگرش مثبت‌تری نسبت به تحصیل دارند. از طرف دیگر، موفقیت تحصیلی نیز حرمت خود و خودکارآمدی فرد را افزایش داده که موجب افزایش تاب‌آوری می‌شود (کارکاینن، راتی و کاسانن، ۲۰۰۹).

مسئله‌ای که پژوهش حاضر در پی یافتن پاسخی روشن برای آن است این است که ۱. کدام‌یک از الگوهای ارتباطی خانواده بهتر می‌تواند خود تنظیمی انگیزشی نوجوانان را پیش بینی کند، ۲. کدام‌یک از الگوهای ارتباطی خانواده از طریق ایجاد تاب‌آوری می‌تواند موجب خود تنظیمی انگیزشی کارآمدتر شود.



شکل ۱. مدل مفهومی خود تنظیمی انگیزشی

با توجه به آنچه ذکر شد، فرضیه‌های پژوهش عبارت‌اند از:
 جهت‌گیری گفت‌و شنود خانواده می‌تواند تاب‌آوری فرزندان پیش‌بینی می‌کند.
 تاب‌آوری می‌تواند خود تنظیمی انگیزشی را پیش‌بینی کند.
 جهت‌گیری گفت‌و شنود به واسطه تاب‌آوری، خود تنظیمی انگیزشی را پیش‌بینی می‌کند.

● روش

پژوهش حاضر از نوع همبستگی و «جامعه آماری» عبارت از دانش‌آموزان سال دوم دوره دبیرستان شهر شیراز بود. گروه نمونه شامل ۵۷۲ نفر (۲۸۲ دختر و ۲۹۰ پسر) از جامعه فوق بود که به شیوه تصادفی خوشه‌ای چندمرحله‌ای انتخاب شدند. روش آماری مورد استفاده در این پژوهش، تحلیل مسیر به روش مدل‌سازی معادله ساختاری با استفاده از نرم‌افزار/ایموس بود. الگوهای ارتباطی خانواده شامل جهت‌گیری گفت‌و شنود و جهت‌گیری هم‌نوایی متغیرهای برون‌زاد مشاهده شده، تاب‌آوری متغیر درون‌زاد مکنون از نوع واسطه و خود تنظیمی انگیزشی متغیر درون‌زاد مکنون از نوع وابسته بودند.

● ابزار

□ الف: پرسشنامه تجدیدنظر شده الگوهای ارتباطی خانواده^۴ (RFCP): این ابزار که توسط کوئرنر و فیتزپاتریک (۲۰۰۲) تدوین شده، یک پرسشنامه خود سنجی به صورت لیکرت پنج‌تایی است که میزان موافقت یا عدم موافقت پاسخ‌دهنده را با ۲۶ گزاره که درباره وضعیت ارتباطات خانواده وی هستند، مورد سؤال قرار می‌دهد. ۱۵ گزاره اول مربوط به بعد جهت‌گیری گفت‌و شنود و ۱۱ گزاره بعدی مربوط به جهت‌گیری هم‌نوایی است. فیتزپاتریک و کوئرنر (۲۰۰۲) اعتبار این ابزار را با استفاده از ضریب آلفای کرونباخ و بازآزمایی مورد سنجش قرار دادند. ضریب آلفای کرونباخ برای بعد گفت‌و شنود ۰/۸۹ و برای

بعد هم‌نوایی ۰/۷۹ گزارش شده است. همچنین ضریب بازآزمایی برای گفت‌وشنود ۰/۹۹ و برای هم‌نوایی ۰/۹۳ گزارش شده است.

در ایران نیز کوروش‌نیا و لطیفیان (۱۳۸۶) روایی و اعتبار این ابزار را بررسی کرده و مورد تأیید قرار دادند. در پژوهش حاضر، برای بررسی اعتبار از ضریب آلفای کرونباخ استفاده شد که مقدار آن برای بعد جهت‌گیری گفت‌وشنود ۰/۸۱ و برای بعد جهت‌گیری هم‌نوایی ۰/۹۲ به دست آمد. همچنین برای بررسی روایی مقیاس از تحلیل عاملی تأییدی مرتبه اول بر اساس روش بیشینه درست‌نمایی استفاده شد. شاخص‌های برازش عبارت بودند از $\chi^2/df = 1/99$, $GFI = 0/93$, $AGFI = 0/91$, $IFI = 0/96$, $CFI = 0/96$, $RMSEA = 0/04$ و $PCLOSE = 0/99$ که بیانگر برازش مطلوب مدل با داده‌ها بود. همچنین بار عاملی همه ماده‌ها روی عوامل مربوط به خودبین ۰/۳۰ تا ۰/۷۸ بود.

□ ب: مقیاس تاب‌آوری نوجوانان (READ): این مقیاس توسط هم‌دال، فرایبورگ، استایلز، مارتیناسن و روزنبرگ (۲۰۰۶) تدوین شده است که ۵ عامل «شایستگی فردی»، «شایستگی اجتماعی»، «سبک ساخت‌یافته»، «منابع اجتماعی» و «انسجام خانواده» را در ۲۸ ماده بر اساس لیکرت ۵ تایی موردسنجش قرار می‌دهد. هم‌دال و همکاران اعتبار این ابزار را به روش ضریب آلفای کرونباخ ۰/۹۴ برای کل آزمون و ۰/۸۵، ۰/۸۲، ۰/۶۹، ۰/۸۵ و ۰/۷۸ به ترتیب برای عامل‌های شایستگی فردی، شایستگی اجتماعی، سبک ساخت‌یافته، منابع اجتماعی و انسجام خانواده گزارش نموده‌اند. علاوه بر این روایی سازه، محتوایی و ملاکی ابزار مورد تأیید قرار گرفته است (هم‌دال و همکاران، ۲۰۰۶). این ابزار تاکنون در ایران مورد استفاده قرار نگرفته است، بنابراین ابتدا ترجمه و سپس ترجمه معکوس شد و پس از تأیید توسط سازنده و کسب اجازه از وی جهت استفاده در ایران آماده شد.

برای بررسی اعتبار مقیاس از ضریب آلفای کرونباخ استفاده شد. مقدار ضریب آلفا برای نمره کل ۰/۸۹، برای شایستگی فردی ۰/۸۳، شایستگی اجتماعی ۰/۶۳، سبک ساخت‌یافته ۰/۶۱، منابع اجتماعی ۰/۷۹ و انسجام خانواده ۰/۸۲ به دست آمد. همچنین برای بررسی روایی مقیاس از تحلیل عاملی تأییدی مرتبه دوم بر اساس روش بیشینه درست‌نمایی استفاده شد. شاخص‌های برازش عبارت بودند از $\chi^2/df = 2/31$, $GFI = 0/92$, $AGFI = 0/90$, $CFI = 0/91$, $IFI = 0/91$ و $RMSEA = 0/04$ که بیانگر برازش مطلوب

مدل با داده‌ها بود. همچنین بار عاملی همه گویه‌ها روی عوامل مربوط به خودبین $0/40$ تا $0/78$ بود.

□ ج: پرسشنامه خود تنظیمی انگیزشی^۱: این پرسشنامه توسط ولترز (۱۹۹۸) تدوین شده است که ۵ عامل افزایش علاقه، مهار محیط، خود تقویتی، گفتگوی درونی به شیوه عملکردی و گفتگوی درونی به شیوه تسلطی را موردسنجش قرار می‌دهد. ولترز (۱۹۹۸) اعتبار این ابزار را با استفاده از ضریب آلفای کرونباخ مقادیر $0/90$ ، $0/84$ ، $0/87$ ، $0/85$ و $0/73$ به ترتیب برای عامل‌های افزایش علاقه، گفتگوی درونی به شیوه عملکردی، خود تقویتی، گفتگوی درونی به شیوه تسلطی و مهار محیط به دست آورد. علاوه بر این روایی ابزار نیز در پژوهش مذکور مورد تأیید قرار گرفت. این مقیاس در ایران توسط فولادچنگ (۱۳۸۳) مورد استفاده قرار گرفت و روایی و اعتبار آن مورد تأیید واقع شد.

در پژوهش حاضر از روش آلفای کرونباخ برای بررسی اعتبار ابزار استفاده شد. مقادیر آلفای به دست آمده برای خود تنظیمی انگیزشی $0/91$ ، افزایش علاقه $0/77$ ، خود تقویتی $0/68$ ، گفت‌وگوی درونی عملکردی $0/80$ ، گفت‌وگوی درونی تسلطی $0/67$ و کنترل محیط $0/62$ به دست آمد. همچنین برای بررسی روایی مقیاس از تحلیل عاملی تأییدی مرتبه دوم بر اساس روش بیشینه درست نمایی استفاده شد. شاخص‌های برازش عبارت بودند از $\chi^2/df=0/92$ ، $GFI=0/92$ ، $AGFI=0/90$ ، $IFI=0/92$ ، $CFI=0/91$ ، $RMSEA=0/04$ و $PCLOSE=0/84$ که بیانگر برازش مطلوب مدل با داده‌ها بود. همچنین بار عاملی همه ماده‌ها روی عوامل مربوط به خودبین $0/35$ تا $0/77$ بود.

● یافته‌ها

شاخص‌های توصیفی متغیرها شامل میانگین و انحراف معیار و ماتریس همبستگی متغیرهای پژوهش در جدول ۱ نشان داده شده است.

برای تحلیل مدل معادلات ساختاری از نرم‌افزار لیموس استفاده شد. پس از اصلاح مدل پیشنهادی و حذف مقادیر غیر معنادار و افزودن پارامترهای آزاد به مدل بر اساس شاخص‌های اصلاح، برازش مدل نهایی با استفاده از شاخص‌های برازش مورد بررسی و تأیید قرار گرفت. همان‌گونه که جدول ۲ نشان می‌دهد الگوی پیشنهادی با توجه به شاخص‌های برازندگی دارای برازش بسیار خوبی است.

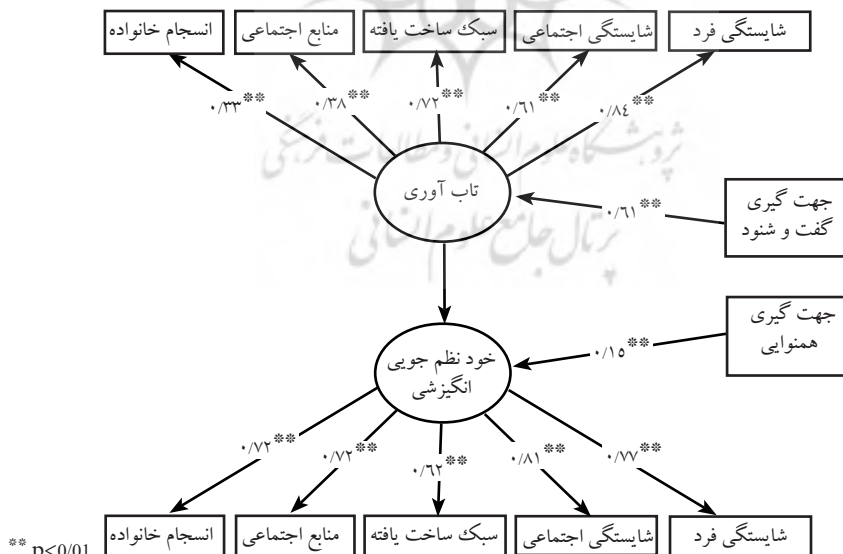
جدول ۱. شاخص های توصیفی و ماتریس همبستگی متغیرهای پژوهش

متغیر	M	SD	۱	۲	۳	۴	۵	۶	۷	۸	۹	۱۰	۱۱	۱۲	۱۳
۱. جهت گیری گفت و شنود	۵۰/۱۷	۱۲/۸۰													
۲. جهت گیری همنوایی	۳۳/۳۰	۱۱/۲۲	-۰/۱۲**												
۳. تاب آوری	۱۰۳/۴۹	۱۵/۳۲	۰/۶۷**	۰/۱۳**											
۴. شایستگی فردی	۲۹/۶۱	۴/۶۷	۰/۴۸**	۰/۰۶	۰/۸۴**										
۵. شایستگی اجتماعی	۱۸/۵۶	۳/۴۵	۰/۳۵**	۰/۰۶	۰/۶۸**	۰/۵۱**									
۶. سبک ساخت یافته	۱۳/۵۱	۲/۷۹	۰/۴۴**	۰/۰۲	۰/۷۰**	۰/۵۷**	۰/۳۶**								
۷. منابع اجتماعی	۱۸/۹۰	۴/۱۶	۰/۵۵**	۰/۱۴**	۰/۸۲**	۰/۵۶**	۰/۴۵**	۰/۴۶**							
۸. انسجام خانواده	۲۲/۹۰	۴/۶۵	۰/۶۹**	۰/۲۰**	۰/۸۰**	۰/۵۴**	۰/۳۷**	۰/۴۵**	۰/۶۲**						
۹. خود تنظیمی انگیزشی	۱۰۵/۸۱	۱۶/۹۸	۰/۴۲**	۰/۰۹	۰/۵۹**	۰/۵۴**	۰/۴۲**	۰/۴۲**	۰/۴۱**	۰/۴۱**					
۱۰. افزایش علاقه	۲۷/۸۸	۵/۷۱	۰/۳۶**	۰/۱۱**	۰/۴۸**	۰/۴۵**	۰/۳۷**	۰/۴۲**	۰/۳۲**	۰/۳۲**	۰/۸۳**				
۱۱. خودپاداش دهی	۱۸/۷۷	۳/۴۶	۰/۳۸**	۰/۰۳	۰/۴۸**	۰/۴۲**	۰/۳۶**	۰/۴۲**	۰/۳۲**	۰/۳۵**	۰/۷۷**	۰/۵۵**			
۱۲. گفت و گوی درونی عملکردی	۲۴/۸۵	۵/۳۷	۰/۲۵**	۰/۰۷	۰/۴۱**	۰/۳۴**	۰/۲۷**	۰/۳۵**	۰/۳۱**	۰/۲۹**	۰/۷۷**	۰/۴۶**	۰/۴۶**		
۱۳. گفت و گوی درونی تسلطی	۱۸/۸۰	۳/۴۸	۰/۳۴**	۰/۰۸	۰/۵۲**	۰/۴۹**	۰/۳۸**	۰/۵۱**	۰/۳۱**	۰/۳۶**	۰/۸۲**	۰/۶۲**	۰/۵۸**	۰/۵۵**	
۱۴. کنترل محیط	۱۵/۵۵	۳/۰۲	۰/۳۱**	۰/۰۴	۰/۴۶**	۰/۴۶**	۰/۲۹**	۰/۳۹**	۰/۳۳**	۰/۳۲**	۰/۷۶**	۰/۵۵**	۰/۵۲**	۰/۵۱**	۰/۵۷**

* p<0/05 ** p<0/01

جدول ۲. شاخص برازش مدل

شاخص	X ² /df	GFI	CFI	NFI	TLI	IFI	PRATIO	RMSEA	PCLOSE
مقدار شاخص های برازش پس از اصلاح	۱/۴۵	۰/۹۸	۰/۹۹	۰/۹۸	۰/۹۹	۰/۹۹	۰/۵۸	۰/۰۳	۰/۹۹



** p<0/01

شکل ۲. مدل نهایی آزمون شده

مدل ساختاری مورد آزمون و مدل‌های اندازه‌گیری که شامل ضرایب رگرسیون یا بارهای عاملی در رابطه بین متغیرهای پنهان و مشاهده‌شده است در شکل ۲ نمایش داده شده است. ضرایب مسیر در این شکل، حاکی از معنادار بودن مسیرهای مستقیم مربوط به مدل اندازه‌گیری است که نشانه معرف بودن همه زیرمقیاس‌های متغیرها برای متغیر مربوطه است. در جدول ۳ ضرایب مسیر مدل‌های اندازه‌گیری به همراه مقدار t و سطح معناداری گزارش شده است.

جدول ۳. ضرایب رگرسیون مدل‌های اندازه‌گیری

متغیرمکنون	متغیرهای مشاهده شده	ضریب استاندارد	نسبت بحرانی	p
تاب‌آوری	شایستگی فردی	۰/۸۴		۰/۰۰۱
	شایستگی اجتماعی	۰/۶۱	۱۲/۸۶	۰/۰۰۱
	سبک ساخت یافته	۰/۷۲	۱۵/۰۹	۰/۰۰۱
	منابع خارجی	۰/۳۸	۶/۱۷	۰/۰۰۱
	انسجام خانواده	۰/۳۳	۷/۲۷	۰/۰۰۱
خودنظم‌جویی انگیزشی	افزایش علاقه	۰/۷۷		۰/۰۰۱
	گفت‌وگوی درونی عملکردی	۰/۶۲	۱۲/۸۳	۰/۰۰۱
	گفت‌وگوی درونی تسلطی	۰/۸۱	۱۸/۶۸	۰/۰۰۱
	خودتقویتی	۰/۷۲	۱۶/۷۳	۰/۰۰۱
	کنترل محیط	۰/۷۲	۱۶/۵۱	۰/۰۰۱

روابط ساختاری متغیرهای موجود در مدل که شامل اثرات مستقیم متغیرها است در جدول ۴ ذکر شده است.

جدول ۴. ضرایب رگرسیون در مدل ساختاری

مسیر	مقدار برآورد	برآورد استاندارد	خطای استاندارد	نسبت بحرانی	p
جهت‌گیری گفت‌و شنود به تاب‌آوری	۰/۱۹	۰/۶۱	۰/۰۱	۱۲/۶۸	۰/۰۰۱
تاب‌آوری به خودنظم‌جویی انگیزشی	۰/۸۷	۰/۷۸	۰/۰۱	۱۳/۷۰	۰/۰۰۱
جهت‌گیری هم‌نمایی به خودنظم‌جویی انگیزشی	۰/۰۶	۰/۱۵	۰/۰۱	۴/۲۹	۰/۰۰۱

برای برآورد و تعیین معناداری مسیر غیرمستقیم از دستور بوت استراپ در نرم‌افزار ایموس استفاده گردید که نتایج در جدول ۵ گزارش شده است. همان‌گونه که نتایج این جدول نشان می‌دهد مسیر غیرمستقیم معنادار می‌باشد که حاکی از معناداری نقش واسطه‌ای تاب‌آوری در رابطه بین جهت‌گیری گفت‌و شنود و خودنظم‌جویی انگیزشی است.

جدول ۵. برآورد مسیر غیر مستقیم مدل با استفاده از دستور بوت استرپ

مسیر غیر مستقیم	مقدار	حد پایین	حد بالا	P
جهت‌گیری گفت‌و شنود به خودنظم جویی انگیزشی با واسطه تاب‌آوری	۰/۴۸	۰/۴۳	۰/۵۳	۰/۰۰۱

● بحث و نتیجه‌گیری

○ هدف از انجام این مطالعه تعیین رابطه ساختاری بین الگوهای ارتباطی خانواده و خودنظم جویی انگیزشی با واسطه تاب‌آوری در نوجوانان بود. نتایج تحلیل مدل معادلات ساختاری بر اساس روابط موجود در مدل در ادامه تشریح می‌گردد. یافته‌های پژوهش نشان داد، جهت‌گیری گفت‌و شنود به‌طور مثبت و معناداری با تاب‌آوری نوجوانان رابطه داشت. اما جهت‌گیری هم‌نوایی تأثیر معناداری بر تاب‌آوری نداشت در نتیجه فرضیه اول پژوهش تأیید می‌شود. در خانواده‌هایی با جهت‌گیری گفت‌و شنود، والدین از استقلال فرزندان حمایت می‌کنند، فرزندان را به رویارویی با تجارب جدید تشویق می‌کنند، به آنان فرصت انتخاب می‌دهند، منابع انگیزش درونی را تقویت می‌کنند، بایانی منعطف با فرزندان گفت‌وگو می‌کنند و کمتر از ادبیات کنترل مآبانه استفاده می‌کنند. در چنین خانواده‌هایی فرزندان از سلامت روانی بیشتری برخوردارند و احساس شایستگی بیشتری می‌کنند (گرالنیک، رافت‌یهلمر، ماربل، فلم، کاردمیل و سانچز، ۲۰۱۴). افزون بر این، با در نظر گرفتن این نکته که نوجوانی سنی است که تفکر انتزاعی در حال شکل‌گیری است، گفت‌وگوهای درون خانواده، افق دید وسیع‌تری برای فرزندان نوجوان فراهم کرده، توانایی شناختی و تفکر انتقادی را در آنان افزایش می‌دهد و آنان را قادر به تجزیه و تحلیل بهتر مسائل می‌کند (ابراین و دیگران، ۲۰۰۹) که این امر نیز رشد شایستگی فردی را در پی دارد. بر اساس «نظریه خودتعیینی» به رسمیت شناختن استقلال فرزندان، احساس عاملیت شخصی و امید را در آنها پرورش داده، رشد مسئولیت‌پذیری در آنان را موجب می‌گردد (ریان و دسی، ۲۰۱۷).

○ از طرف دیگر وضع قوانین با توافق همه فرزندان در فضایی همدلانه به‌گونه‌ای که نیازهای همه افراد خانواده در نظر گرفته شود و پایبندی افراد به آن‌که در چنین خانواده‌هایی بیشتر امکان ظهور و بروز می‌یابد، انضباط درونی را در فرزندان تسهیل می‌کند. همچنین گفت‌وگو در فضایی باز میان اعضای خانواده باعث می‌شود اعتماد و همدلی بین آنها افزایش

پیدا کند (رحیمی و یوسفی، ۱۳۸۸) و خانواده به محیطی نشاط‌آور تبدیل شود (جوکار و رحیمی، ۱۳۸۶). چنین روابطی ضمن آنکه به انسجام خانواده کمک میکند، مهارت‌های ارتباطی را نیز گسترش می‌بخشد (گرامیزاده، ۱۳۸۹). این نتایج همسو با نتایج صیادپور (۱۳۸۶)، کشتکاران (۱۳۸۸)، ولی‌زاده (۱۳۹۰)، عمادپور و لواسانی (۱۳۹۵)، بروکز (۲۰۱۳)، گروونیک و دیگران (۲۰۱۴) است.

○ یافته‌های پژوهش همچنین بیانگر تأثیر مثبت تاب‌آوری بر خود تنظیمی انگیزشی است که مؤید فرضیه دوم پژوهش است و همسو با نتایج پادرون و همکاران (۱۹۹۹)، واسانکا و همکاران (۲۰۰۳)، بورمن و اورمن (۲۰۰۴)، آکن (۲۰۰۶)، والتیه، لمری چالغانت و کاسترو (۲۰۰۷)، لیو و همکاران (۲۰۰۸)، کارکابینن و همکاران (۲۰۰۹) است.

○ در تبیین یافته فوق می‌توان بیان داشت که برخورداری از عوامل محافظتی تاب‌آوری، مجموعه منابع درونی و بیرونی مؤثری را برای دانش‌آموز فراهم می‌کند که با بهره‌گیری از آنها می‌تواند در شرایط گوناگون انگیزش تحصیلی خود را حفظ کرده و متناسب با موقعیت، راهبردهای خود تنظیمی انگیزشی را مورد استفاده قرار دهد. بر اساس نظریه همدال و همکاران (۲۰۰۶)، نوجوان تاب‌آور از شایستگی فردی برخوردار است. احساس شایستگی فردی به معنای سطح بالایی حرمت خود و خودکارآمدی، عزم و اراده بالا، نگاه واقع‌بینانه به زندگی، همراه با امید و خوشبینی است. این مجموعه ویژگی‌ها در یک نوجوان موجب می‌شود وی بر اساس علاقت درونی اقدام به‌گزینش هدف کرده، برای دستیابی به آن عزم خود را جزم نماید و خود را برای رویارویی با چالش‌های پیشرو آماده کند (ریان و دسی، ۲۰۱۷). از سوی دیگر احساس شایستگی اجتماعی موجب می‌گردد که فرد توان رقابت سالم با دیگران را در خود بیابد و با بهره‌گیری از گفت‌وگوی درونی عملکردی، به خود تنظیمی انگیزشی بپردازد. از دیگر عوامل تاب‌آوری، انسجام خانوادگی است. برخورداری از حمایت‌های عاطفی درون خانواده و پاسخگویی والدین نسبت به نیازهای فرزندان، زمینه ارضای نیازهای کمبود از قبیل نیازهای فیزیولوژیک، نیاز به امنیت، نیاز به عشق و نیاز به احساس ارزشمندی را فراهم کرده، در نتیجه نوجوان امکان مورد توجه قرار دادن نیازهای عالی خود مثل علم‌آموزی را می‌یابد. انگیزش تحصیلی در وی رشد می‌یابد و متعاقب آن زمینه برای خود تنظیمی انگیزشی مهیا می‌گردد (واسکوویز، پاتال، فانگ، کوریگان و پاین، ۲۰۱۶).

○ یافته‌های پژوهش نشان می‌دهد که جهت‌گیری گفت‌و شنود به‌واسطه تاب‌آوری تأثیر مثبتی بر خود تنظیمی انگیزشی دارد که فرضیه سوم پژوهش را تأیید می‌کند. همان‌گونه که ذکر شد، در خانواده‌هایی با جهت‌گیری گفت‌و شنود که تعاملات فکری و عاطفی زیادی بین اعضاء برقرار می‌شود و به‌موازات آن استقلال و فردیت افراد نیز محترم شمرده می‌شود، بستری فراهم می‌گردد که قابلیت‌های متعددی در فرزندان نوجوان شکل بگیرد. این مجموعه شایستگی‌های فردی و اجتماعی که مختصراً بدان‌ها اشاره شد، زمینه‌ای فراهم می‌کند که نوجوان بتواند بر اساس علائق درونی به‌گزینش اهداف و به ویژه هدف‌های تحصیلی مبادرت ورزد (ریان و دسی، ۲۰۱۷؛ گروولنیک، ۲۰۱۵). سپس به مدد فضای حاکم بر خانواده قادر خواهد بود پیرامون اهداف خود با والدین و سایر افراد خانواده به گفت‌وگو بنشیند. والدین ضمن تأیید و تشویق فرزند نوجوان خود برای پیگیری اهداف، بازخورد مناسبی در مورد فعالیت‌های لازم جهت دستیابی به اهداف در اختیار نوجوان قرار می‌دهند. این گفت‌وگوهای خانوادگی، ضمن اینکه انگیزش تحصیلی فرزندان را ارتقاء می‌بخشد و امید به آینده را در آنان می‌افروزد، زمینه‌ای فراهم می‌کند که نوجوان خزانة مهارت‌ها و راهبردهای انگیزشی خود را توسعه داده و به تمرین آنها بپردازد. از سوی دیگر به مدد مهارت‌های اجتماعی فراگرفته شده در محیط خانواده و برخورداری از شایستگی‌های اجتماعی، نوجوان قادر به برقراری تعاملات مثبت و سازنده با همسالان و معلمین خواهد بود که این امر الگوبرداری مناسب را برای نوجوان تسهیل می‌کند و نوجوان شیوه صحیح به‌کارگیری راهبردهای مؤثر خودنظم‌جویی رفتاری و انگیزشی را از این طریق بهتر خواهد آموخت.

○ بنابراین نوع تعاملاتی که والدینی با جهت‌گیری گفت‌و شنود با فرزندان خود برقرار می‌کند مجموعه‌ای از عوامل محافظتی تاب‌آوری در فرزندان ایجاد می‌کند که موجب می‌گردد آنها بتوانند در موقعیت‌های مختلف تحصیلی به طرز بهینه‌ای انگیزش تحصیلی خود را نظم ببخشند. این نتایج همسو با نتایج رابینسون و همکاران (۲۰۰۹)، گاتفرید و همکاران (۲۰۰۹)، پنیوآسترناک و وایت برد (۲۰۱۰)، گروولنیک (۲۰۱۵) است.

○ نتایج همچنین بیانگر رابطه مثبت هم‌نمایی و خود تنظیمی انگیزشی است. در تبیین این یافته، می‌توان بیان داشت که در خانواده‌هایی با جهت‌گیری هم‌نمایی، معمولاً والدین قوانین حاکم بر خانواده را تعیین می‌کنند و از فرزندان انتظار دارند بدون چون‌وچرا به این

قوانین عمل کنند. همچنین هدف‌های تحصیلی فرزندان در این خانواده‌ها توسط والدین انتخاب می‌شود و فرزندان موظف می‌شوند برای رسیدن به این هدف‌ها تلاش کنند هرچند که ممکن است مطابق میل‌شان نباشد. در نتیجه فرزندان از ترس تنبیه یا از دست دادن محبت والدین سعی می‌کنند انگیزش خود را حفظ کرده و به تلاش بپردازند (ایسر و تال، ۲۰۱۲).

○ رابطه مثبت هم‌نوایی خانواده با خود تنظیمی انگیزشی فرزندان با بیشتر پژوهش‌های مشابهی که در فرهنگ‌های غربی انجام شده است ناهم‌سو است (دسی، درایور، هاجکیس، رابینز و مک دوگال ویلسون، ۱۹۹۳؛ گاتفرید و همکاران، ۲۰۰۹؛ پینوپاسترناک و وایتبرد، ۲۰۱۰). علت این امر را می‌توان در ساختار جامعه ایرانی جستجو کرد. ساختار سنتی جامعه ایرانی به‌گونه‌ای است که تصمیم‌گیری والدین برای فرزندان و اطاعت بی‌قید و شرط فرزندان از والدین امری پذیرفته شده است. در مدرسه و سایر محیط‌هایی که نوجوانان در آن حضور دارند، همواره تصمیمات توسط مراجع قدرت اتخاذ می‌شود و آنها سهم قابل توجهی در تصمیم‌گیری‌ها ندارند و این تفکر آن‌چنان به چالش کشیده نمی‌شود. بنابراین فرزندان نیز با این تصور که این شیوه تربیتی در نهایت به نفع آنان است در برابر آن تسلیم می‌شوند و سعی می‌کنند خود را با آن تطبیق دهند. نتایج مثبت محدودی که این رویه در پی دارد باعث می‌شود والدین آن را دلیلی بر صحت عملکرد خود قلمداد کنند و بر ادامه آن همچنان اصرار بورزند و در نتیجه این چرخه معیوب ادامه پیدا کند.

○ به‌طور کلی نتایج پژوهش حاضر، مبین این است که جهت‌گیری گفت‌و شنود خانواده، با ایجاد مجموعه‌ای از عوامل تاب‌آوری از قبیل شایستگی، ایجاد مهارت‌های اجتماعی و توانایی تجزیه و تحلیل و نیز برقراری محیط خانوادگی به‌گونه‌ای که فرد در آن احساس امنیت و آسودگی خاطر کند شرایطی مهیا می‌کند که انگیزش پیشرفت در افراد خانواده به‌خوبی رشد پیدا کرده و آنها خود به‌صورت مستقل در جهت رسیدن به اهداف پیشرفت با تمام توان تلاش کنند. در مقابل، در خانواده‌هایی با جهت‌گیری هم‌نوایی والدین تلاش می‌کنند از طریق مهار روان‌شناختی، فرزندان خود را وادار به تلاش برای انجام تکالیف درسی کنند (تائو و هانگ، ۲۰۱۳) که این امر اگرچه ظاهراً استفاده از راهبردهای خود تنظیمی انگیزشی را اندکی افزایش می‌دهد، اما از آنجایی که احساس شایستگی را در فرزندان رشد نمی‌دهد و موجب وابستگی آنها به والدین می‌شود نمی‌تواند در درازمدت پیشبین موفقیت فرزندان باشد.

○ در پژوهشی که توسط کشاورزی و همکاران (۱۳۹۰) انجام شد نقش ادراک فرزندان از جهت‌گیری هدف والدین و الگوهای ارتباطی خانواده در جهت‌گیری هدف فرزندان مورد بررسی قرار گرفت. نتایج حاکی از این بود که بیشترین پیش‌بینی برای جهت‌گیری هدف فرزندان، ادراک آنان از جهت‌گیری هدف والدین است. خلاصه کلام آنکه گفت‌و شنود خانواده و همنوایی خانواده هر دو تأثیر مثبتی بر خود تنظیمی فرزندان دارند اما به میزان و شیوه‌های متفاوت. گفت‌وگوی درون خانواده با تأثیرگذاری بر جنبه‌های گوناگون شخصیت فرزندان، نظام‌های مهار درونی را به‌گونه‌ای در آنها رشد می‌دهد که نیازی به مهار بیرونی نخواهند داشت. حال آنکه خانواده‌هایی که خود را از این فرصت محروم می‌کنند ناچارند به جبران آن با نظارت مستقیم، بر پیشرفت و انگیزش فرزندان خود نظارت داشته باشند.



یادداشت‌ها

1. self-regulated learning
2. conversation orientation
3. conformity orientation
4. Revised Family Communication Patterns Questionnaire
5. Resilience Scale for Adolescents
6. Motivational Regulation Questionnaire

● منابع

- باباپور خیرالدین، جلیل؛ اسماعیلی انامق، بهمن؛ غلامزاده، مجتبی. و محمدپور، وهاب. (۱۳۹۱). رابطه بین شیوه‌های فرزند پروری و سبک‌های هویتی نوجوانان، *مجله روانشناسی*، ۶۲، ۱۶۱-۱۷۵.
- بیطرف، شبنم. شعیری، محمدرضا. و حکیم جوادی، منصور. (۱۳۸۹). هراس اجتماعی، سبک‌های والدگری و کمال‌گرایی، *روانشناسی تحولی: روانشناسان ایرانی*، ۲۵، ۷۵-۸۲.
- 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*. ۴، ۳۸۴-۳۷۶.
- دهقانی‌زاده، محمدحسین. و حسینچاری، مسعود. (۱۳۹۱). سرزندگی تحصیلی و ادراک از الگوهای ارتباطی خانواده: نقش واسطه‌ای خودکارآمدی. *مجله مطالعات آموزش و یادگیری*، ۲(۴)، ۲۱-۴۷.
- رحیمی، مهدی. و یوسفی، فریدون. (۱۳۸۹). نقش الگوهای ارتباطی خانواده در همدلی و خویش‌داری فرزندان. *فصلنامه خانواده‌پژوهی*. ۲۴، ۴۴۷-۴۳۳.
- سپهری، صفورا. و مظاهری، محمدعلی. (۱۳۸۸). الگوهای ارتباطی خانواده و متغیرهای شخصیتی در دانشجویان، *روانشناسی تحولی: روانشناسان ایرانی*، ۲۲(۶)، ۱۴۱-۱۵۰.

- سندی، فاطمه؛ رضایی، سجاد. و صالحی، ایرج. (۱۳۹۳). شیوه‌های فرزند پروری ادراک‌شده و سبک‌های هویت در دختران نوجوان: بررسی نقش تعدیلگرانه حرمت خود، *مجله روانشناسی*، ۶۱، ۶۹-۷۶.
- عمادپور، لیلا. و لواسانی، مسعود. (۱۳۹۵). رابطه حمایت اجتماعی ادراک‌شده با بهزیستی روان‌شناختی در دانش‌آموزان، *مجله روانشناسی*، ۷۷، ۷۵-۸۵.
- فولادچنگ، محبوبه. (۱۳۸۳). بررسی تأثیر آموزش مهارت‌های خودگردانی و افزایش باورهای خودبستگی بر عملکرد تحصیلی، پایان‌نامه دکتری، دانشگاه شیراز.
- کوروش نیا، مریم. و لطیفیان، مرتضی. (۱۳۸۶). بررسی روایی و پایایی ابزار تجدیدنظر شده الگوهای ارتباطی خانواده. *فصلنامه خانواده‌پژوهی*، ۱۲، ۸۵۵-۸۷۵.
- کشاوری، سمیه، فیروزبخت، سمیرا. و فولادچنگ، محبوبه. (۱۳۹۰). بررسی نقش ادراک جهت‌گیری هدف والدین و الگوهای ارتباطی خانواده در جهت‌گیری هدف فرزندان. *فصلنامه خانواده‌پژوهی*، ۲۸، ۳۶۳-۳۷۷.
- کشتکاران، طاهره. (۱۳۸۸). رابطه الگوهای ارتباطی خانواده با تاب‌آوری در دانشجویان دانشگاه شیراز. *دانش و پژوهش در روانشناسی کاربردی*، ۳۹، ۴۳-۵۴.
- Aken, M. A. G. (2006). The development of general competence and domain-specific competencies. *European Journal of Personality*, 6, 267-282.
- Assor, A., & Tal, K. (2012). When parents' affection depends on child's achievement: Parental conditional positive regard, self-aggrandizement, shame and coping in adolescents. *Journal of Adolescence*, 35(2), 249-260.
- Borman, G.D., & Overman, L.T. (2004). Academic resilience in mathematics among poor and minority students. *The Elementary School Journal*, 104, 177-195.
- Black, K., & Lobo, M. (2008). A conceptual review of family resilience factors. *Journal of Family Nursing*, 14, 33-55.
- Brooks, R. B. (2013). The power of parenting. In S. Goldstein & R. Brooks (Eds.), *Handbook of resilience in children*. New York: Kluwer Academic Publishers.
- Chao, R. (1994). Beyond parental control and authoritarian parenting style: Understanding Chinese parenting through the cultural notion of training. *Child Development*, 65, 1111-1119.
- Deci, E.L., Driver, R. E., Hotchkiss, L., Robbins, R. J., & McDougal Wilson, I. (1993). The relation of mothers' controlling vocalizations to children's intrinsic motivation. *Journal of Experimental Child Psychology*, 55, 151-162.
- Gottfried, A. E., Marcoulides, G. A., Gottfried, A. W., & Oliver, P. H. (2009). A latent curve model of parental motivational practices and developmental decline in math

- and science academic intrinsic motivation. *Journal of Educational Psychology*, 101, 729-739.
- Grolnick, W. S. (2015). Mothers' motivation for involvement in their children's schooling: Mechanisms and outcomes. *Motivation and Emotion*, 39(1), 63–73.
- Grolnick, W. S. (2009). The role of parents in facilitating autonomous self-regulation for education. *Theory and Research in Education*, 7(2), 164–173.
- Grolnick, W. S., Raftery-Helmer, J. N., Marbell, K. N., Flam, E. S., E. V. Cardemil, & Sanchez, M. (2014). Parental provision of structure: Implementation and correlates in three domains. *Merrill-Palmer Quarterly*, 60, 355-384.
- Hjemdal, O., Friborg, O., Stiles, T. C., Martinussen, M., & Rosenvinge, J. H. (2006). A new scale for adolescent resilience: Grasping the central protective resources behind healthy development. *Measurement and Evaluation in Counseling and Development*, 39, 84-96.
- Johnson, J.G., Liu, L., Cohen, P. (2011). Parenting behaviours associated with the development of adaptive and maladaptive offspring personality traits. *Canadian Journal of Psychiatry*, 56 (8), 447–456.
- Kärkkäinen, R., Raty, H., & Kasanen, K. (2009). Parents' perceptions of their child's resilience and competencies. *European Journal of Psychology of Education*, 14, 405-419.
- Koerner, A. F., & Fitzpatrick, M. A. (2002). Understanding family communication patterns and family functioning: The roles of conversation orientation and conformity orientation. *Communication Year Book*. 28, 36-68.
- Koerner, A. F., & Maki, L. (2004). *Family communication patterns and social support of families of origin and adult children subsequent intimate relationship*. Paper presented at the international Association for relationship research conference, Medison, WI, July, 22-24.
- Leung, K., Lau, S., & Lam, W. (1998). Parenting styles and academic achievement: A cross-cultural study. *Journal of Developmental Psychology*, 44(2), 157-172.
- Liew, J., McTigue, M. E., Barrois, L., & Hughes, J. N. (2008). Adaptive and effortful control and academic self-efficacy beliefs on achievement: A longitudinal study of 1st through 3rd graders. *Early Childhood Research Quarterly*. 23 , 515–526.
- O'Brien, M. P., Zinberg, J. L., Ho, L., Rudd, A., Kopelowicz, A., Daley, M., et al. (2009). Family problem solving interactions and 6-month symptomatic and functional outcomes in youth at ultra-high risk for psychosis and with recent onset psychotic symptoms: A longitudinal study. *Schizophrenia Research*, 107 , 198–205.
- Padrón, Y.N., Waxman, H.C., & Huang, S.-Y.L, (1999). Classroom behavior and learning environment differences between resilient and nonresilient elementary school

- students. *Journal of Education for Students Placed at Risk*. 4. 65-82,
- Pino-Pasternak , D., & Whitebread, D. (2010). The role of parenting in children's self-regulated learning. *Educational Research Review*, 5, 220-242.
- Robinson, J.B., Burns, B.M., & Winder Davis, D. (2009). Maternal scaffolding and attention regulation in children living in poverty. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 30, 82-91.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2017). *Self-determination theory: Basic psychological needs in motivation, development and wellness*. New York: The Guilford Press.
- Sheridan , S.M., Sjuts ,T. M., & Coutts, M. J. (2013). Understanding and promoting the development of resilience in families. In S. Goldstein & R. Brooks (Eds.), *Handbook of resilience in children* (pp. 91 -106). New York: Kluwer Academic Publishers.
- Smokowski, P. R., Reynolds, A. J., & Bezruczko, N. (1999). Resilience and protective factors in adolescence: An autobiographical perspective from disadvantaged youth. *Journal of School Psychology*. 37, 425-448.
- Tao, V. Y. K., & Hong, Y. (2013). When academic achievement is an obligation : Perspectives from social oriented achievement motivation. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 45(1), 110-136.
- Valiente, C., Lemery-Chalfant, K., & Castro, K. S. (2007). Children's effortful control and academic competence. *Merrill-Palmer Quarterly*, 53, 1-25.
- Vasquez, C. A., Patall, E. A., Fong, C. J., Corrigan, A. S., & Pine, L. (2016). Parent autonomy support, academic achievement, and psychosocial functioning: A meta-analysis of research. *Educational Psychology Review*. <http://dx.doi.org/10.1007/s10648-015-9329-z>
- Wolters, C. A. (1998). Self-regulated learning and college student's regulation of motivation. *Journal of Educational Psychology*. 90, 224-235.
- Zimmerman, B. J. (2008). Investigating self-regulation and motivation: Historical background, methodological developments, and future prospects. *American Educational Research Journal*, 45 (1), 166-183.
- Zimmerman, B. J. (2000). Attaining self-regulation: A social cognitive perspective. In M. Boekaerts, P. R. Pintrich, M. Zeidner (Eds.), *Handbook of self-regulation* (pp.13-41). San Diego: Academic Press
- Zimmerman, B. J., & Schunk, D. H. (2012). *Self-regulated learning and academic achievement: Theory, research, and practice*, New York: Springer-Verlag

