

رابطه ابعاد الگوهای ارتباطی خانواده با خودکارآمدی و سازگاری تحصیلی^a

Relation of Family Communication Patterns with Self-efficacy and Academic Adjustment^a

Fatemeh Tajalli, M.A. *

Elham Ardalan, M.A.

فاطمه تجلی^{aa}

الهام اردلان^{aa}

Abstract

This study investigated the mediation role of self-efficacy in the relationship between dimensions of family communication patterns (conversation and conformity orientation) and academic adjustment. Participants included 379 students (184 girls and 195 boys) selected from Shiraz high schools. The measures of study were the Self-Efficacy Scale (Jerusalem & Schwarzer, 1992), the Revised Version of Family Communication Patterns Instrument (Fitzpatrick & Ritchie, 1987), and the Academic Adjustment Scale (Thorpe, Clark & Tiegas, 1953). Alpha Cronbach and test-retest coefficients were calculated to examine reliability of the measures. To determine the measures validity, factor analysis method was used. The path analysis showed that (a) conversation orientation in comparison to conformity orientation was a significant predictor of self-efficacy, (b) conversation orientation was a positive predictor of academic adjustment while conformity orientation was a negative predictor and (c) self-efficacy was a mediator variable between conversation orientation and academic adjustment. Implications and suggestions for future studies were discussed.

Keywords: family communication patterns, conversation orientation, conformity orientation, self-efficacy, academic adjustment.

چکیده

پژوهش حاضر با هدف بررسی رابطه ابعاد الگوهای ارتباطی خانواده شامل؛ جهت گیری گفت و شنود و جهت گیری همنوایی، با خودکارآمدی و سازگاری تحصیلی فرزندان انجام پذیرفت. جامعه آماری متشکل از دانش آموزان دوره اول متوسطه مشغول به تحصیل در سال تحصیلی 86-1385 در شهرستان شیراز بود. نمونه پژوهش شامل 379 دانش آموز (184 دختر و 195 پسر) با میانگین سنی 15 سال و دو ماه و انحراف معیار 6 ماه بودند برای اندازه گیری متغیرهای پژوهش از مقیاس های «خودکارآمدی عمومی» جروسالم و شوارتز (1992) «سازگاری تحصیلی» (تراپ، کلارک و تایگز، 1953)، و ابعاد الگوهای ارتباطی خانواده تجدیدنظر شده (فیتزپاتریک و ریچی، 1997) استفاده شد. نتایج حاصل از محاسبه اعتبار و روایی ابزارها با استفاده از ضریب اعتبار آلفای کرونباخ، بازآزمایی و تحلیل عوامل حاکی از روایی و اعتبار قابل قبول آزمونها بود. یافته های حاصل از رگرسیون چندگانه به شیوه متوالی همزمان حاکی از آن بود که محیط خانواده می تواند با ایجاد ارتباطات باز و گسترده و ترغیب ابراز احساسات و شرکت آنها در بحث و تبادل نظر، علاوه بر این که به طور مستقل به ارتقاء سازگاری تحصیلی در آنان می نماید از طریق و به واسطه خودکارآمدی نیز سازگاری آنها را افزایش دهد.

کلیدواژه ها: الگوهای ارتباطی خانواده، جهت گیری گفت و شنود، جهت گیری همنوایی، خودکارآمدی، سازگاری تحصیلی

^a Faculty of Education and Psychology, Shiraz University
I.R. Iran. * Email: s_tajali@rose.shirazu.ac.ir,
Tel: (+98)711-8215287

^{aa} دریافت مقاله 1387/7/21 تصویب نهایی 1388/2/13
^{aa} دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی دانشگاه شیراز

— مقدمه

از جمله چالش‌هایی که دانش‌آموزان هنگام ورود به محیط آموزشی پیش‌روی دارند، تفکرات آنها در ارتباط با توانایی کنار آمدن با استلزاماتی است که بر سازگاری شان تأثیرگذار می‌باشد (زیچووسکی، 2007). دوران تحصیل، دوره‌ای از زندگی است که در آن تغییرات شناختی و اجتماعی سریعی اتفاق می‌افتد. کنار آمدن با چنین تغییراتی مستلزم آن است که فرد از توانایی سازگاری مناسبی برخوردار باشد (اسپیر، 2000). به طور کلی، سازگاری جریانی است که در آن فرد برای وفق دادن خود با فشارهای درونی و ملزومات بیرونی تلاش می‌کند (رد-ویکتور، 2003). سازگاری دارای عرصه‌های مختلفی است؛ سازگاری در انتقال به محیط یا موقعیت جدید، سازگاری در روابط بین فردی و سازگاری در موقعیت‌های آموزشی که از آن تحت عنوان «سازگاری تحصیلی»¹ یاد می‌شود در واقع «سازگاری تحصیلی» ناظر به توانمندی فراگیران در انطباق با شرایط و الزامات تحصیل و نقش‌هایی است که مدرسه به عنوان یک نهاد اجتماعی فراروی آنها قرار می‌دهد (بیتوس، 2006). روسر، اکلز و سامروف (1998) معتقدند دانش‌آموزانی که در امر سازگاری تحصیلی با اشکال روبه‌رو می‌شوند، به احتمال، در سایر ابعاد زندگی نیز دچار مشکل خواهند شد. سازگاری تحصیلی با ورود نوجوان به دوره متوسطه اهمیت بیشتری پیدا می‌کند. شواهد متعددی در تأیید رابطه عوامل مرتبط با خانواده و سازگاری فرزندان و یا مؤلفه‌های آن وجود دارد (برای مثال: جونز و پرینز، 2005؛ ترز و سولبرگ، 2001؛ فولادچنگ، 1387 و 1385 فولادچنگ و لطیفیان، 1381). برخی محققان معتقدند الگوهای ارتباط بین اعضای خانواده از اهمیت بیشتری در سازگاری فرزندان برخوردار است (فیتزپاتریک و ریچی، 1994؛ کوئرر و فیتزپاتریک، 2002). منظور از الگوهای ارتباطات خانوادگی چگونگی تعامل بین اعضای خانواده برای رسیدن به عقاید مشترک و نحوه اتخاذ تصمیمات توسط خانواده می‌باشد (فیتزپاتریک، 2004). به منظور تعیین الگوهای ارتباطات خانوادگی، فیتزپاتریک و ریچی (1994) با تجدید نظر برکاری که ابتدا توسط مک لئود² و جفی³ (1972) انجام شده بود، دو بعد زیربنایی «جهت‌گیری گفت‌و شنود»⁴ و «جهت‌گیری هم‌نواپی»⁵ را در الگوهای ارتباطات خانواده شناسایی

کردند. آن‌ها جهت‌گیری گفت‌و شنود را به میزانی که خانواده‌ها شرایطی را فراهم می‌آورند که در آن همه اعضای خانواده تشویق به شرکت آزادانه و راحت در تعامل، بحث و تبادل نظر درباره گستره وسیعی از موضوعات بدون محدودیت زمانی شوند تعریف کرده‌اند و «جهت‌گیری همنوایی» را به میزانی که خانواده‌ها شرایط همسان بودن نگرش‌ها، ارزش‌ها، اجتناب از تعارض و وابستگی متقابل اعضای خانواده را مورد تأکید قرار می‌دهند در نظر گرفته‌اند (فیتزپاتریک، 2004).

پژوهش‌های متعددی به مقایسه قدرت پیش‌بینی‌کنندگی «جهت‌گیری گفت‌و شنود» و «همنوایی خانواده» در حوزه‌های مختلف پرداخته‌اند. برخی مطالعات حاکی از ارتباط منفی بین جهت‌گیری گفت‌و شنود خانواده با «اضطراب» (گودی کانست و نیشیدا، 2001؛ کورش نیا، 1385)، «افسردگی» (کوروش نیا، 1385)، «هراس از ارتباطات»⁶ (الوود و اشردار، 1998) و رابطه مثبت آن با حرمت خود (هوانگ، 1999)، «هوش هیجانی و سلامت روان» (تجلی، 1386) است. در حالی که یافته‌ها نشان می‌دهد بُعد «همنوایی» با اضطراب (کوروش نیا، 1385)، افسردگی (کرتر - اسمیت، بنت، و اوریر، 1995؛ کورش نیا، 1385)، هراس از ارتباطات (الوود و اشردار، 1998) رابطه مثبت و با حرمت خود (هوانگ، 1999)، هوش هیجانی و سلامت روان (تجلی، 1386) رابطه منفی دارد.

از جمله متغیرهای دیگری که ارتباط آن با سازگاری تحصیلی دانش‌آموزان مورد توجه محققان بوده است باور خودکارآمدی است. «خودکارآمدی»⁷ از نظریه شناخت اجتماعی آلبرت بندورا (1977)، نشئت گرفته و نزدیک به سه دهه است که توسط روانشناسان نظریه پرداز مورد مطالعه و بررسی قرار دارد (لین، 2006). به اعتقاد بندورا (1997)، منظور از «خودکارآمدی» و یا خودبستگی، میزان اطمینانی است که فرد به توانایی خود در زمینه اجرای یک رشته امور یا انجام یک تکلیف خاص ابراز می‌نماید. او همچنین خودکارآمدی را یکی از فرایندهای شناختی می‌داند که ما از طریق آن بسیاری از رفتارهای اجتماعی و خصوصیات شخصی را بسط می‌دهیم. اینکه افراد به آزمایش یا کنار آمدن با موقعیت‌های مشکل ساز خواهند پرداخت یا نه، تابعی از میزان اطمینان آنها به کارآمدی خود است. خودکارآمدی ادراک شده، نه تنها ترس‌ها و بازداری‌های انتظاری را کاهش می‌دهد، بلکه از طریق انتظار موفقیت احتمالی، بر میزان

تلاش برای کنار آمدن اثر می‌گذارد. مطابق نظریه بندورا (1997)، خودکارآمدی تحت تاثیر منابع مختلفی در فرد شکل می‌گیرد که این منابع با خانواده و الگوهای ارتباطی در آن مرتبط است. بانفوذترین منبع خودکارآمدی «تجارب تسلط»⁸ است که منظور از آن عملکردهای قبلی فرد می‌باشد. به طور کلی، عملکرد موفقیت‌آمیز احساس کارآمدی را افزایش می‌دهد و شکست سبب کاهش آن می‌شود. دومین منبع خودکارآمدی، «سرمشق‌گیری اجتماعی» یعنی «تجارب جانشینی»⁹ است که به مشاهده رفتار دیگران به عنوان الگو در حین انجام تکالیف اشاره دارد. «قناع اجتماعی»¹⁰ منبع دیگری است که حاصل قضاوت‌های کلامی دیگران در مورد فرد است. «قانع‌سازی کلامی» اغلب به منظور متقاعد کردن افراد در این مورد که آن‌ها توانایی لازم برای به اجرا رساندن اهدافشان را دارند، مورد استفاده قرار می‌گیرند. به عنوان مثال، بسیاری از والدین کودکانشان را تشویق می‌کنند که باور کنند می‌توانند در حوزه‌های مختلف زندگی موفق شوند تا آنجا که چنین تشویق‌هایی بچه‌ها را ترغیب می‌کند که به اندازه کافی تلاش کنند و همچنین باعث ارتقاء و رشد حس کارآمدی شخصی می‌گردند. برعکس، والدینی که به طور مداوم تلاش‌های فرزندانشان را با تمسخر، انتقاد و تحقیر، مایوس می‌کنند، احتمالاً انتظارات کارآمدی پایینی را در فرزندانشان ایجاد می‌نمایند (بندورا، 1997).

مطالعاتی چند در تأیید رابطه باورهای خودکارآمدی با سلامت روان و یا سازگاری وجود دارد (برای مثال: زیچووسکی، 2007؛ کیم و سیسچتی، 2003؛ نجفی و فولادچنگ، 1386؛ چیمرز، هیو و گارسیا، 2001؛ لین، 2006؛ بلاک و لسر، 2006). برخی مطالعات نیز بیانگر نقش واسطه‌ای خودکارآمدی در پیامدهای رفتاری است (برای مثال: زیمرمن و کیت سانتاس، 2005؛ اسمیت و بتز، 2002؛ اردلان، 1386). این یافته‌ها پایه شکل‌گیری پژوهش حاضر بوده‌اند. بنابراین، با الهام از مبانی نظری و تحقیقاتی موجود، سؤال اصلی پژوهش حاضر این بود که «آیا خودکارآمدی نقش واسطه‌ای بین ابعاد الگوهای ارتباطی خانواده و سازگاری تحصیلی دانش‌آموزان دارد؟» و مفروضه پژوهش به این صورت مطرح گردید که ابعاد الگوهای ارتباطی خانواده هم به صورت مستقیم و هم با واسطه خودکارآمدی پیش‌بینی‌کننده‌های سازگاری تحصیلی دانش‌آموزان هستند.

● روش

i «جامعه آماری» شامل کلیه دانش آموزان سال اول متوسطه مشغول به تحصیل در سال تحصیلی 86-1385 در شهرستان شیراز بودند. «روش نمونه‌گیری» به این ترتیب بود که از بین نواحی چهارگانه آموزش و پرورش شهر شیراز دو ناحیه، و از هر ناحیه دو دبیرستان به صورت خوشه‌ای چند مرحله‌ای تصادفی انتخاب و در مجموع چهارده کلاس مورد آزمون قرار گرفتند. به این ترتیب 379 دانش آموز (184 دختر و 195 پسر) افراد تشکیل دهنده گروه نمونه بودند. میانگین سنی آزمودنی‌ها 15 سال و دو ماه با انحراف معیار 6 ماه محاسبه گردید.

™ ابزارهای پژوهش

الف. پرسشنامه تجدید نظر شده الگوهای ارتباطی خانواده¹¹: به منظور اندازه‌گیری ابعاد الگوهای ارتباطی خانواده یا به عبارت دیگر جهت‌گیری گفت و شنود و جهت‌گیری همنوایی از ابزار تجدید نظر شده الگوهای ارتباطی خانواده (فیتزپاتریک و ریچی، 1997، به نقل از کوئرنر و فیتزپاتریک، 2002) استفاده شد. این ابزار یک پرسشنامه خود گزارشی با 26 سؤال در دامنه 5 درجه‌ای لایکرتی است. 15 گزاره اول اختصاص به جهت‌گیری گفت و شنود دارد و 11 گزاره بعدی مربوط به جهت‌گیری همنوایی هستند. نمره بیشتر در هر دو مقیاس به این معنا است که آزمودنی استنباط می‌کند در خانواده او جهت‌گیری گفت و شنود یا همنوایی بیشتری وجود دارد. اعتبار و روایی این ابزار در مطالعات بسیاری مورد تأیید قرار گرفته است (به طور مثال: کوئرنر و فیتزپاتریک، 2002، 1997؛ کوئرنر و مکی، 2004؛ کورش نیا، 1385؛ تجلی، 1386؛ رحیمی، 1386). در مطالعه حاضر به منظور تعیین اعتبار از روش آلفای کرونباخ و باز آزمایی استفاده گردید. ضریب آلفای کرونباخ در مورد جهت‌گیری گفت و شنود 0/91 و در رابطه با جهت‌گیری همنوایی 0/88 محاسبه شد. علاوه بر این اعتبار به روش باز آزمایی و به فاصله یک هفته با نمونه 31 نفری مورد سنجش قرار گرفت. نتایج حاصل از محاسبه ضریب همبستگی در مورد جهت‌گیری گفت و شنود 0/88 و در مورد جهت‌گیری همنوایی 0/84 به دست آمد. به منظور تعیین روایی مقیاس، از روش تحلیل عامل به روش مؤلفه‌های اصلی با چرخش واریماکس استفاده شد. ملاک

استخراج عوامل، ارزش ویژه‌ی بالاتر از 1 و شیب منحنی اسکری بود. نتایج مؤید وجود 2 عامل بود. مقدار اندازه کفایت نمونه گیری KMO برابر با 0/90 و ضریب آزمون بارتلت نیز برابر با 4399/541 با سطح معناداری ($p < 0/000$) محاسبه گردید. نتایج در جدول 1 آورده شده است.

جدول 1- نتایج تحلیل عاملی ابزار تجدید نظر شده ابعاد الگوهای ارتباطی خانواده

| عوامل | | گویه‌ها | عوامل | | گویه‌ها |
|---------|------------|---------|---------|------------|---------|
| همنوایی | گفت و شنود | | همنوایی | گفت و شنود | |
| | 0/60 | 14 | | 0/65 | 1 |
| | 0/37 | 15 | | 0/69 | 2 |
| 0/55 | | 16 | | 0/70 | 3 |
| 0/71 | | 17 | | 0/72 | 4 |
| 0/68 | | 18 | | 0/69 | 5 |
| 0/67 | | 19 | | 0/70 | 6 |
| 0/73 | | 20 | | 0/67 | 7 |
| 0/70 | | 21 | | 0/66 | 8 |
| 0/66 | | 22 | | 0/73 | 9 |
| 0/66 | | 23 | | 0/63 | 10 |
| 0/65 | | 24 | | 0/68 | 11 |
| 0/66 | | 25 | | 0/59 | 12 |
| 0/70 | | 26 | | 0/65 | 13 |

ب. پرسشنامه خودکارآمدی عمومی¹²: این پرسشنامه توسط جروسالم و شوارترز (1992) در 10 ماده تدوین شده است که در مجموع بیانگر سازگاری موفقیت‌آمیز فرد با یک موقعیت مشکل‌زا می‌باشد. در مقابل هر عبارت، چهار گزینه «کاملاً مخالف من»، «کمی شبیه من»، «خیلی شبیه من» و «کاملاً شبیه من» قرار دارد که به هر کدام از این گزینه‌ها به ترتیب نمرات 1 تا 4 تعلق می‌گیرد. بنابراین، حداقل نمره این پرسشنامه برای هر فرد 10 و حداکثر آن 40 می‌باشد. روایی و اعتبار این مقیاس در مطالعات مختلف تأیید شده است (فولادچنگ، 1382؛ عبداللهی، 1385؛ اردلان، 1386). در تحقیق فولادچنگ (1382) ضریب آلفای کرونباخ برابر با 0/83 گزارش شده است. در پژوهش حاضر نیز میزان این ضریب برابر با 0/84 بود.

ج. مقیاس سازگاری تحصیلی¹³: برای سنجش سازگاری تحصیلی از زیر مقیاس مقیاس سازگاری تحصیلی «آزمون شخصیتی کالیفرنیا»¹⁴ (تراپ، کلارک و تایگز، 1953) استفاده شد. هر بخش آزمون شامل شش بعد و 90 سؤال و هر بعد دارای 15 سؤال است. ابعاد سازگاری اجتماعی به ترتیب شامل: «قالب‌های اجتماعی»، «مهارت‌های اجتماعی»، «علائق ضداجتماعی»، «روابط خانوادگی»، «روابط مدرسه‌ای» و «روابط اجتماعی» است. خرده «مقیاس سازگاری تحصیلی» که در این تحقیق مورد استفاده قرار گرفت، شامل 15 سؤال بود که در مقابل هر کدام، دو گزینه «بلی» و «خیر» قرار دارد. به پاسخ‌های صحیح نمره یک و به پاسخ غلط نمره «صفر» اختصاص می‌یابد. اعتبار و روایی این ابزار در مطالعات بسیاری مورد تأیید قرار گرفته است (به طور مثال: بردستانی، 1383؛ اردلان، 1386). در تحقیق حاضر نیز برای سنجش اعتبار آزمون مذکور از روش آلفای کرونباخ استفاده شد که ضریب اعتبار حاصله برابر با 0/83 بود.

● یافته‌ها

در جدول 2 شاخص‌های توصیفی شامل میانگین، انحراف معیار، حداقل و حداکثر نمره، برای متغیرهای پژوهش آورده شده است.

جدول 2- شاخصهای توصیفی متغیرهای مورد پژوهش

| شاخصها متغیرها | میانگین | انحراف معیار | حداقل نمره | حداکثر نمره |
|-------------------|---------|--------------|------------|-------------|
| گفت و شنود | 46/58 | 13/79 | 15 | 75 |
| همنوایی | 30/70 | 10/30 | 11 | 55 |
| سازگاری تحصیلی | 9/42 | 3/96 | 0 | 15 |
| خود کارآمدی | 27/57 | 5/59 | 13 | 40 |

به منظور بررسی چگونگی ارتباط متغیرهای پژوهش همبستگی مرتبه صفر آنها با یکدیگر محاسبه شد. نتایج در جدول 3 آورده شده است. همانطور که در این جدول مشاهده می‌شود جهت‌گیری «گفت و شنود» در خانواده با سازگاری تحصیلی و خود کارآمدی فرزندان رابطه مثبت دارد در حالی که جهت‌گیری «همنوایی» با این متغیرها

دارای رابطه منفی است. همچنین «خود کارآمدی» با «سازگاری تحصیلی» رابطه مثبت دارد.

جدول 3 - ماتریس همبستگی متغیرهای مورد مطالعه N= 379

| متغیرها | 1 | 2 | 3 |
|-------------------|---------|---------|--------|
| 1- گفت و شنود | - | | |
| 2- همنوایی | -0/27** | - | |
| 3- سازگاری تحصیلی | 0/24** | -0/18** | - |
| 4- خود کارآمدی | 0/23** | -0/14** | 0/43** |

TM ** 0 /p<0/01

i برای پاسخ گویی به سؤال پژوهش یعنی بررسی نقش واسطه‌ای خودکارآمدی در رابطه ابعاد الگوهای ارتباطی خانواده و سازگاری تحصیلی از رگرسیون چندگانه به صورت «سلسه مراتبی همزمان»¹⁵ مطابق با مراحل بارون و کنی (1986) استفاده شد. در جدول 4 مراحل مورد بررسی به تفکیک آورده شده است.

جدول 4- نتایج حاصل از رگرسیون چندگانه به صورت سلسه مراتبی همزمان

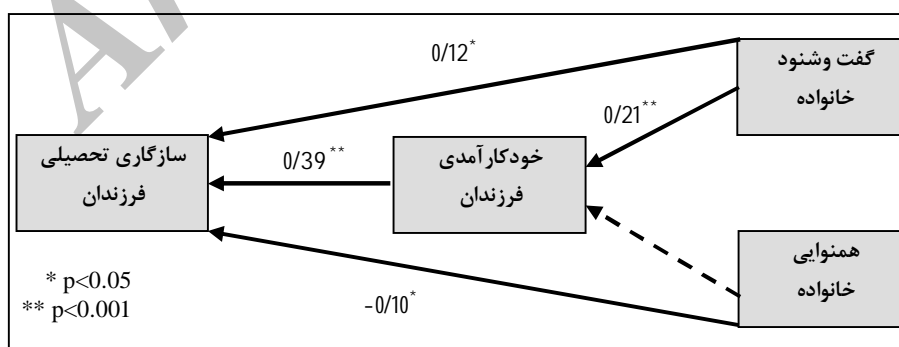
| شاخصها | R | R ² | F | p | β | T | p |
|---|------|----------------|-------|-------|--------|--------|-------|
| مرحله اول: میزان پیش بینی خود کارآمدی توسط الگوهای ارتباطی خانواده | | | | | | | |
| گفت و شنود | 0/24 | 0/06 | 11/56 | 0/000 | 0/21 | 5/90 | 0/000 |
| همنوایی | | | | | -0/06 | -0/08 | .NS |
| مرحله دوم: میزان پیش بینی سازگاری تحصیلی توسط الگوهای ارتباطی خانواده | | | | | | | |
| گفت و شنود | 0/27 | 0/07 | 14/70 | 0/000 | 0/220 | 3/959 | 0/000 |
| همنوایی | | | | | -0/113 | -2/448 | 0/01 |
| مرحله سوم: میزان پیش بینی سازگاری تحصیلی توسط ارتباطات خانواده و خودکارآمدی | | | | | | | |
| گفت و شنود | 0/46 | 0/21 | 34/50 | 0/000 | 0/12 | 2/56 | 0/01 |
| همنوایی | | | | | -0/10 | -2/04 | 0/04 |

بر اساس اطلاعات بدست آمده از جدول 4 مرحله اول، جهت گیری «گفت و شنود» خانواده پیش بینی کننده مثبت خودکارآمدی فرزندان ($\beta=0/21$, $p < 0/000$) است اما جهت گیری «همنوایی» پیش بینی کننده معناداری برای خودکارآمدی آنان نمی باشد. با

توجه به نتایج مرحله دوم، جهت‌گیری گفت‌وشنود پیش‌بینی‌کننده مثبت سازگاری تحصیلی فرزندان ($\beta=0/20$, $p<0/000$) است در حالی که جهت‌گیری هم‌نوایی پیش‌بینی‌کننده منفی برای سازگاری تحصیلی آنان ($\beta=-0/13$, $p<0/01$) می‌باشد.

در مرحله سوم رگرسیون سازگاری تحصیلی روی جهت‌گیری گفت‌وشنود و جهت‌گیری هم‌نوایی و خودکارآمدی محاسبه شد. با توجه به نتایج این مرحله، جهت‌گیری گفت‌وشنود خانواده و خودکارآمدی پیش‌بینی‌کننده مثبت و جهت‌گیری هم‌نوایی پیش‌بینی‌کننده منفی برای سازگاری تحصیلی می‌باشد.

به منظور پاسخگویی به سؤال اصلی پژوهش یعنی نقش واسطه‌ای خودکارآمدی در رابطه‌ی ابعاد الگوهای ارتباطی خانواده با سازگاری تحصیلی، یافته‌ها بر پایه‌ی مراحل پیشنهادی بارون و کنی (1986) مورد بررسی قرار گرفت. از آنجا که جهت‌گیری هم‌نوایی پیش‌بینی‌کننده معناداری برای خودکارآمدی نبود (مرحله اول) تنها تأثیر مستقیم آن بر سازگاری تحصیلی در نظر گرفته شد. در مورد جهت‌گیری گفت‌وشنود با توجه به اینکه پیش‌بینی‌کننده خودکارآمدی بود (مرحله اول) ضرایب مسیر آن بر سازگاری تحصیلی از مرحله دو به سه مقایسه شد و با کاهش ضرایب مسیرهای جهت‌گیری گفت‌وشنود بر سازگاری تحصیلی با ورود خودکارآمدی به معادله رگرسیون (از 0/20 در مرحله دوم به 0/12 در مرحله سوم)، خودکارآمدی به عنوان متغیر واسطه‌ای سهمی بین جهت‌گیری گفت‌وشنود خانواده و سازگاری تحصیلی در نظر گرفته شد. نتایج نهایی، با حذف مسیرهایی که معنادار نبودند، در شکل آورده شده است.



شکل 1- الگوی نهایی پژوهش حاضر

● بحث

هدف از پژوهش حاضر، بررسی رابطه ابعاد الگوهای ارتباطی خانواده با خود کارآمدی و سازگاری تحصیلی بود. یافته های این مطالعه حاکی از آن بود که خودکارآمدی پیش بینی کننده مناسبی برای سازگاری تحصیلی محسوب می شود. در توجیه این یافته که همسو با یافته های محققین در این زمینه (به عنوان مثال: زیچووسکی، 2007؛ کیم و سیسچتی، 2003؛ چیمرس و همکاران، 2001؛ لین، 2006؛ بلاک و لسر، 2006) است، می توان گفت: دانش آموزانی که با اطمینان از توانایی شان در انجام مناسب تکالیف محوله وارد محیط آموزشی می شوند تلاش و پشتکار بیشتری از خود نشان می دهند به طور مرتب میزان پیشرفت خود در رابطه با اهداف را مورد بازبینی قرار می دهند و در موقع لزوم به انطباق و تغییر راهبردها اقدام می نمایند. همچنین شکست را ناشی از کمبود تلاش می بینند و همین امر سبب می شود که از شکست ناراحت نشوند و تلاش خود را افزایش دهند (پاجارس، 1996؛ شانک، 1989). بنابراین به طور معناداری بهتر و سازگارتر از دانش آموزان دیگر عمل می کنند.

™ در خصوص رابطه جهت گیری «گفت و شنود» با «خودکارآمدی» و «سازگاری تحصیلی»، نتایج نشان داد که جهت گیری گفت و شنود خانواده با خودکارآمدی و سازگاری تحصیلی رابطه مثبت دارد و در مقایسه با جهت گیری «همنوایی» پیش بینی کننده مثبت و معنادار خودکارآمدی و سازگاری تحصیلی فرزندان است. از نظر پیشینه تحقیقاتی یافته های این پژوهش تائیدی بر تعداد زیادی از مطالعاتی است که با استفاده از سازه های مشابه، این رابطه را بررسی نموده اند. به طوری که تحقیقات نشان دهنده رابطه منفی جهت گیری گفت و شنود با «اضطراب» (گودی کانست و نیشیدا، 2001؛ کورش نیا، 1385)، «افسردگی» (کورش نیا، 1385)، «هراس از ارتباطات» (الوود و اشردار، 1998) و رابطه مثبت آن با «حرمت خود» (هوانگ، 1999)، «هوش هیجانی» و «سلامت روان» (تجلی، 1386) است. علاوه بر این، در سطح نظری یافته مذکور از طریق تحلیل ساختار خانواده های با جهت گیری «گفت و شنود» نیز قابل توجیه است. جهت گیری گفت و شنود به این معنا است که خانواده ها تا چه حد شرایطی را به وجود می آورند که در آن اعضای خانواده تشویق به شرکت آزادانه در تعامل، بحث و

تبادل نظر درباره گستره وسیعی از موضوعات بدون محدودیت زمانی شوند. در این محیط نسبتاً آزاد، نه تنها فرزندان در معرض مسائل چالش انگیز قرار می‌گیرند بلکه تشویق به کشف باورهای جدید و تصمیم‌گیری بدون ترس می‌شوند. (فیتزپاتریک، 2004). بنابراین فرزندان احساس می‌کنند مورد پذیرش خانواده هستند و در رویارویی با مسائل مختلف نظر آنها به عنوان یکی از ارکان تصمیم‌گیری‌ها در خانواده محسوب می‌شود، در نتیجه از توانایی «حل مسئله» و «تصمیم‌گیری» (کوئرر و فیتزپاتریک، 1996، به نقل از کوئرر و فیتزپاتریک، 2002)، و «اعتماد به نفس» (هوانگ، 1999) مناسبی برخوردار می‌شوند. از رویارویی با مسائل چالش‌انگیز نمی‌هراسند و قدرت انطباق، سازگاری، تاب‌آوری و عملکرد مؤثرتری خواهند داشت. وجود این شرایط احساس توانایی مهار عوامل بیرونی و درونی را در نوجوان ایجاد می‌کند و این احساس سبب افزایش خودکارآمدی و سازگاری تحصیلی در آنان می‌گردد.

؛ در زمینه ارتباط جهت‌گیری همنوایی خانواده با خودکارآمدی و سازگاری تحصیلی یافته‌ها نشان داد که جهت‌گیری همنوایی با خودکارآمدی و سازگاری تحصیلی رابطه منفی (جدول 3) دارد و در مقایسه با جهت‌گیری گفت و شنود پیش‌بینی‌کننده منفی سازگاری تحصیلی می‌باشد. یافته‌های این پژوهش تأییدی بر تعداد زیادی از مطالعاتی است که با استفاده از سازه‌های مشابه، این رابطه را بررسی نموده‌اند. به طوری که تحقیقات نشان دهنده رابطه مثبت جهت‌گیری همنوایی با اضطراب (کوروش نیا، 1385)، «افسردگی» (کرتنر - اسمیت و همکاران، 1995؛ کوروش نیا، 1385)، «هراس از ارتباطات» (الوود و اشراذر، 1998) و «رابطه منفی آن با حرمت خود» (هوانگ، 1999)، «کیفیت زندگی» (رحیمی، 1386)، «هوش هیجانی و سلامت روان» (تجلی، 1386) است. علاوه بر این بر اساس چند احتمال می‌توان رابطه جهت‌گیری همنوایی خانواده با خودکارآمدی و سازگاری تحصیلی را تبیین کرد. جهت‌گیری همنوایی به این معنا است که ارتباطات خانواده تا چه حد بر همسان بودن نگرش‌ها، ارزش‌ها و عقاید، اجتناب از تعارض و وابستگی متقابل اعضای خانواده با یکدیگر تأکید دارند (فیتزپاتریک، 2004). این نوع ارتباطات با خصوصیات بارز دوره نوجوانی از جمله استقلال طلبی، مخالفت جویی، و افزایش تعارض‌های والد-فرزند (کولینز، 1990، اشتینبرگ¹⁷، 1990، پایکوف¹⁸ و بروکس-گان¹⁹، 1991، به نقل از جکسون،

بیجسترا، اوسترا و بوسما، 1998) مغایرت دارد. بنابر این، اختلاف نظر و تعارض با والدین، می تواند مشکلاتی روانشناختی را به فرد تحمیل کند. در این خانواده ها ارتباطات بین دو نسل نشان دهنده حرف شنوی از والدین و دیگر بزرگسالان است. از والدین انتظار می رود تا برای خانواده تصمیم گیری کنند و از فرزندان انتظار می رود تا مطابق با خواسته های والدین خود رفتار کنند. در این خصوص به اعتقاد هارتر (1990)، به نقل از هارتر، مارولد، وایت سل و کوبز، 1996) در مواردی که خانواده نوجوان را به صورت مشروط می پذیرد که اغلب این شرط اطاعت نوجوان از خواسته های والدین می باشد، «خود کاذب»²⁰ نوجوان بر خود واقعی او غالب می شود و نوجوان به گونه ای رفتار می کند که والدین از او انتظار دارند نه آن طور که خود تشخیص می دهد و یا تمایل دارد. در این وضعیت نوجوان علاوه بر اینکه استقلال و احساس خودکارآمدی خود را از دست می دهد در معرض ابتلا به مشکلات روانی و سازگاری نیز قرار می گیرد.

i در رابطه با سؤال اصلی تحقیق یعنی «بررسی نقش واسطه ای خودکارآمدی در رابطه ابعاد الگوهای ارتباطی خانواده و سازگاری تحصیلی»، نتایج نشان دهنده نقش واسطه ای سهمی خودکارآمدی بین جهت گیری گفت و شنود و سازگاری تحصیلی بود. بنابراین یافته های این تحقیق تأییدی بر یافته های اسمیت و بتز (2002)، زیمرمن و کیت سانتاس (2005) و اردلان (1386) در مورد نقش واسطه ای خودکارآمدی است. در واقع خودکارآمدی علاوه بر اینکه خود بر سازگاری تحصیلی تأثیر مستقیم دارد، به عنوان یک متغیر واسطه ای سهمی بین جهت گیری گفت و شنود و سازگاری تحصیلی نیز ایفای نقش می کند. به بیان دیگر می توان چنین گفت: ارتباط مؤثر با والدین باعث ایجاد و افزایش خودکارآمدی می شود و با افزایش خودکارآمدی این اطمینان در دانش آموزان شکل می گیرد که قادر به انجام تکالیف و وظایف محوله به آنها در محیط آموزشی می باشند. بنابراین تلاش و پشتکار بیشتری از خود نشان داده و کمتر دچار ناامیدی می شوند. دارای نگرش مثبت تری نسبت به محیط مدرسه خواهند شد و به گونه ای سازگارانه عمل می کنند (لنت، براون و جرج، 1997). توجیه دیگری که میتوان برای الگویی نهایی بیان کرد این است که متغیرهای واسطه ای به دو صورت قابل بررسی هستند¹. به عنوان متغیر توجیه گر و 2- متغیر مرحله ای. زمانی که متغیر مستقل هم به

واسطه متغیر دیگر و هم به صورت مستقیم پیشبینی کننده یک متغیر وابسته باشد، متغیر واسطه‌های توجیه‌گر رابطه بین متغیر مستقل و وابسته است. یعنی بدون وجود این متغیر نیز پیش‌بینی وجود دارد. اما اگر با حذف متغیر واسطه رابطه بین متغیر مستقل و وابسته قطع شود، متغیر واسطه نقش مرحله‌ای را بازی می‌کند و با حذف آن رابطه معنا ندارد. بنابراین براساس یافته‌های حاضر، خودکارآمدی در رابطه با جهت‌گیری گفت‌و شنود و سازگاری تحصیلی نقش یک متغیر توجیه‌گر را بازی می‌کند. (جوکار، 1380 به نقل از سبذستانی، 1383)

۱ بررسی اجمالی نتایج این مطالعه حاکی از آن بود که جهت‌گیری «گفت و شنود» در مقایسه با «همنوایی» خانواده بیشترین تأثیر در حفظ نوجوانان از ابتلا به مشکلات سازگاری و خودکارآمدی را دارد. به این ترتیب که از یک سو با اثرگذاری بر خودکارآمدی بعنوان متغیر واسطه بصورت غیر مستقیم تأثیر خود را بر سازگاری تحصیلی اعمال می‌کند و از سوی دیگر بصورت مستقیم اثرگذار است. بنابراین یافته‌ها بیانگر آن است که هر چه محیط خانواده و در سطح وسیع‌تر محیط مدرسه و جامعه شرایط ایجاد ارتباطات باز و گسترده، ترغیب نوجوانان به ابراز احساسات و عقاید، توجه به عقاید و شرکت دادن آنها در تصمیم‌گیری‌ها داشته باشد به ارتقاء سازگاری و خودکارآمدی در آنها کمک خواهد کرد. علاوه بر این یافته‌های این پژوهش می‌تواند اطلاعات مهمی برای دست‌اندرکاران تعلیم و تربیت داشته باشد. همانطور که گفته شد، خودکارآمدی به منزله عامل مهمی است که بر سازگاری دانش‌آموزان و یادگیری آنها تأثیر بسزایی دارد. بنابراین افزایش خودکارآمدی را می‌توان یکی از اهداف آموزش و پرورش دانست.

۱ عمده‌ترین پیشنهاد در ارتباط با الگوی مورد آزمون در این پژوهش، گسترش و آزمون دیگر متغیرهای برون‌زاد و درون‌زاد در قالب این مدل می‌باشد. همچنین انجام پژوهش در جامعه‌های گسترده‌تری همچون دانش‌آموزان ابتدایی، راهنمایی یا حتی دانشجویان می‌تواند تناسب مدل ارائه شده را مورد بررسی قرار دهد.

۱ ۱ ۱

یادداشت‌ها

- | | |
|---|------------------------------------|
| 1. academic adjustment | 2..McLeod |
| 3. Chaffee | 4.conversation orientation |
| 5. conformity orientation | 6.communication apprehension |
| 7. self-efficacy | 8. mastery experiences |
| 9. vicarious experiences | 10.social persuasion |
| 11. Revised Family Communication Pattern (RFCP) | |
| 12. General Self-Efficacy Questionnaire | |
| 13. Academic Adjustment Scale | 14. California Test of Personality |
| 15. Simultaneous Hierarchical Regression | |
| 16. Colins | 17.Steinberg |
| 18. Paikof | 19. Brooks-Gunn |
| 20. false self | |

منابع

- اردلان، الهام. (1386). بررسی رابطه مهارت‌های ارتباطی و سازگاری تحصیلی با نقش واسطه‌ای خودکارآمدی. پایان نامه کارشناسی ارشد، بخش روانشناسی تربیتی، دانشگاه شیراز.
- بردستانی، عذرا. (1383). بررسی تأثیر باورهای مذهبی بر رفتار نوجوانان و سازگاری تحصیلی در دانش آموزان سال آخر دوره متوسطه. پایان نامه کارشناسی ارشد، بخش روانشناسی تربیتی، دانشگاه شیراز.
- تجلی، فاطمه. (1386). تاثیر ابعاد الگوهای ارتباطی خانواده بر سلامت روان دانش آموزان دبیرستانی با واسطه هوش هیجانی. پایان نامه کارشناسی ارشد، بخش روانشناسی تربیتی، دانشگاه شیراز.
- رحیمی، مهدی. (1386). تاثیر ابعاد الگوهای ارتباطی خانواده بر کیفیت زندگی. پایان نامه کارشناسی ارشد، بخش روانشناسی تربیتی، دانشگاه شیراز.
- عبدالهی، بیژن. (1385). نقش خودکارآمدی در توانمند سازی کارکنان. ماهنامه علمی - پژوهشی تدبیر در زمینه مدیریت، سال هفدهم، شماره 168.
- فولادچنگ، محبوبه. (1387). نقش بافت خانوادگی در نیمرخ شخصی نوجوانان. مجله روانشناسی، 1، 72-88.
- فولادچنگ، محبوبه. (1385). نقش الگوهای خانوادگی در سازگاری نوجوانان. فصلنامه خانواده‌پژوهی، 7، 209-221.
- فولادچنگ، محبوبه. (1382). بررسی باورهای خودکارآمدی دختران دانش‌آموز استان فارس و ارائه راهکارهای مناسب، مجموعه مقالات هفته پژوهش، سازمان آموزش و پرورش استان فارس، 76-99.
- فولادچنگ، محبوبه. و لطیفیان، مرتضی. (1381). بررسی تأثیر علی خودگردانی والدین در خودگردانی تحصیلی دانش‌آموزان و پیشرفت درسی آنان. مجله روانشناسی و علوم تربیتی، سال 32، (2)، 135-154.
- کورش نیا، مریم. (1385). تاثیر ابعاد الگوهای ارتباطی خانواده بر سازگاری. پایان نامه کارشناسی ارشد، بخش روانشناسی تربیتی، دانشگاه شیراز.
- نجفی، محمود. و فولادچنگ، محبوبه. (1386). رابطه خودکارآمدی و سلامت روان در دانش‌آموزان دبیرستانی، دوماهنامه علمی - پژوهشی دانشور رفتار، سال 14، (22)، 69-81.

- Bandura, A. (1997) *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: W.H. Freeman .
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84, 191-215.
- 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.
- Blake, S., & Lesser, L. (2006). "Exploring the relationship between academic self-efficacy and middle school students' performance on a high-stakes mathematics test." *Journal of Teacher Education*, 2, 655-669.
- Chemers, M. M., Hu, L. T., & Garcia, B. F. (2001). Self-efficacy and first-year college student performance and adjustment. *Journal of Educational Psychology*, 93, 49-55.
- Curtner-Smith, P., Bennet, T. L., & O'Rear, M. R. (1995). Father's occupational conditions, values of self-direction and conformity, and perceptions of nurturing and restrictive parenting in relation to young children's depression and aggression. *Family Relations*, 44 (3), 299-306.
- Elwood, T. D., & Schrader, D. C. (1998). Family communication patterns and communication apprehension. *Journal of Social Behavior and Personality*, 13 (3), 493-502.
- Fitzpatrick, M. A. (2004). The family communication patterns theory: Observations on its development and application. *The Journal of Family Communication*, 4, 167-179.
- Fitzpatrick, M. A., & Ritchie, L. D. (1994). Communication schemata within the family: Multiple perspectives on family interaction. *Human Communication Research*, 20, 275-301.
- Gudykunst, W. B., & Nishida, T. (2001). Cultural variability in communication: An introduction. *Communication Research*, 24, 327-348.
- Harter, S., Marold, D. B., Whitesell, N. R., & Cobbs, G. (1996). A model of the effects of perceived parent and peer support on adolescent false self behavior. *Child Development*, 67, 360-374.
- Huang, L. N. (1999). Family communication patterns and Personality characteristics. *Academic Research Library*, 47 (2), 230-244
- Jakson. S., Bijstra. J., Ooestra. L. & Bosma. (1998). Adolescents perceptions of communication with parents relative to specific aspects of relationships with parents and personal development. *Journal of Adolescence*, 21, 305-322.
- Jerusalem, M., & Schwarzer, R. (1992). Self- efficacy as a resource factor in stress appraisal processes. In R. Schwarzer (Ed.), *SES: Thought control of action* (PP: 195-213). Washington, D. C. Hemisphere.
- Jones, T. L., & Prinz, R. J. (2005). Potential roles of parental self-efficacy in parent and child adjustment: A review. *Clinical psychology*, 25, 341-363.

- Kim, J., & Cicchetti, D. (2003). Self-efficacy and behavior problems in maltreated and no maltreated children. *Journal of Clinical Child and Adolescent Psychology*, 32, 106-117.
- 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). Understanding family. Communication pattern and family functioning: The role of conversation orientation and conformity orientation. *Communication Year Book*, 28, 36-68.
- Koerner, A. F., & Maki, L. (2004). Family communication patterns and social support in families of origin and adult children's subsequent intimate relationships. *Paper presented at the International Association for Relationship Research Conference, Madison, WI, July 22-25.*
- 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.
- Lin, S. P. (2006). *An exploration of Chinese international students' social self-efficacy.* Unpublished Ph. D. Thesis. Ohio State University.
- Pajares, F. (1996). "Self-efficacy beliefs in academic getting. *Review of Educational Research*, 66(4), 543-578.
- Pettus, K. R. (2006). *The relationship of parental monitoring to community college student adjustment and achievement: Differences by gender, ethnicity, parental education level, and student residence.* Unpublished Ph.D. thesis, Carolina University.
- Reed-victor, E. (2003). Individual differences and early school adjustment: Teacher appraisals of young children with special needs. *Early Child Development and Care*, 174, 59-79.
- Roeser, R. W., Eccles, J. S., & Sameroff, A. J. (1998). Academic and emotional functioning in early adolescence: Longitudinal relations, patterns, and prediction by experience in middle school. *Development and Psychopathology*, 10, 321-352.
- Shunk, D. H. (1989). Self-efficacy and achievement behaviors. *Educational Psychology Review*, 1, 173-208.
- Smith, H. M., & Betz, N. E. (2002). An examination of efficacy and steam pathways to depression in young Adulthood. *Journal of Counseling Psychology*. 49, 438-448.
- Spear, L. P. (2000). The adolescent brain and age related behavioral manifestations. *Neuroscience and Behavioral Reviews*, 24, 417-463.
- Thrope, L., Clark, W., & Tieges, E. (1953). *California of Personality*. California Test Bureau.
- Torres, J. B., & Solberg, V. S. (2001). Role of self- efficacy, stress, social integration, and family support in Latino College Student Persistence and Health. *Journal of Vocational Behavior*, 59, 53-63.

Zimmerman, B. J., & Kitsantas, A. (2005). Homework practices and academic achievement: The mediating role of self- efficacy and perceived responsibility beliefs. *Contemporary Educational Psychology*, 30, 397-417.

Zychowski, L. A. (2007). *Academic and social predictors of college adjustment among first-year students: Do high school friendships make a difference?* Unpublished Ph.D. Thesis, Indiana University of Pennsylvania.

i

i

i

Archive of SID