

الگوی ساختاری بهزیستی تحصیلی بر اساس الگوهای ارتباطی خانواده و خودناتوان‌سازی تحصیلی با نقش واسطه‌ای خودکارآمدی در دانش‌آموزان

تاریخ دریافت: ۹۹/۰۷/۱۷ - تاریخ پذیرش: ۱۴۰۰/۱۱/۱۸

خلاصه

مقدمه: موفقیت تحصیلی دانش‌آموزان و عوامل موثر بر آن، فرایندی است که توجه پژوهشگران حوزه تعلیم و تربیت را برانگیخته است. بر این اساس پژوهش حاضر با هدف بررسی الگوی ساختاری بهزیستی تحصیلی بر اساس الگوهای ارتباطی خانواده و خودناتوان‌سازی تحصیلی با نقش واسطه‌ای خودکارآمدی در دانش‌آموزان صورت پذیرفت.

روش کار: روش پژوهش، توصیفی از نوع همبستگی و معادلات ساختاری بود. جامعه آماری این پژوهش شامل دانش‌آموزان شاغل به تحصیل در دوره متوسطه دوم شهر خرم‌آباد در سال تحصیلی ۹۹-۱۳۹۸ بود. نمونه این پژوهش شامل تعداد ۳۷۳ دانش‌آموز بود که به شیوه طبقه‌بندی نسبی بر اساس جنسیت و پایه تحصیلی انتخاب شدند. ابزارهای مورد استفاده شامل پرسشنامه بهزیستی تحصیلی؛ پرسشنامه الگوهای ارتباطی خانواده؛ مقیاس خودناتوان‌سازی و پرسشنامه خودکارآمدی عمومی بود. پس از جمع‌آوری پرسشنامه‌ها، تجزیه و تحلیل داده‌های حاصل از این پژوهش با استفاده از روش معادله‌یابی ساختاری صورت گرفت.

نتایج: نتایج نشان داد که رابطه معناداری بین متغیرها وجود دارد ($p < 0.001$). علاوه بر این نقش میانجیگری خودکارآمدی در رابطه بین الگوهای ارتباطی خانواده و خودناتوان‌سازی تحصیلی با بهزیستی تحصیلی در دانش‌آموزان تایید شد.

نتیجه گیری: با توجه به نقش معنادار خودکارآمدی در رابطه بین الگوهای ارتباطی خانواده و خودناتوان‌سازی تحصیلی با بهزیستی تحصیلی در دانش‌آموزان، می‌توان با تهیه بسته آموزشی خودکارآمدی برای دانش‌آموزان، نسبت به بهبود بهزیستی تحصیلی آنان مبادرت ورزید.

کلمات کلیدی: الگوهای ارتباطی خانواده، بهزیستی تحصیلی، خودناتوان‌سازی تحصیلی، خودکارآمدی، دانش‌آموزان

یوسف جهان‌نژادی^۱
داود تقوایی^{*۲}
ذبیح پیرانی^۳

^۱ دانشجوی دکتری روان‌شناسی، دانشگاه آزاد اسلامی، واحد اراک، اراک، ایران.

^۲ دانشیار، گروه روان‌شناسی، دانشگاه آزاد اسلامی، واحد اراک، اراک، ایران.

^۳ استادیار، گروه روان‌شناسی، دانشگاه آزاد اسلامی، واحد اراک، اراک، ایران.

Email: d_taghvaei@iau_arak.ac.ir

مقدمه

نقش شگفت‌انگیز آموزش و پرورش در زندگی انسان بر هیچ خردمندی پوشیده نیست، چرا که تعلیم و تربیت صحیح می‌تواند فرد را مطلوب و به اوج ارزش‌ها برساند؛ این در حالی است که کارکرد نابهنجار آموزش و پرورش می‌تواند منجر به سقوط یک جامعه شود. برای سالیان متوالی اعتقاد بر این بود که حضور عواطف در فرایند تحصیل مختل‌کننده است. بر این اساس، تحولات آموزشی‌ای هم که در نظام‌های آموزشی پی‌ریزی می‌شد، اغلب یک‌جانبه و تنها در حوزه تحصیلی صرف رخ می‌داد؛ به طوری که بر کارکردهای تحصیلی فراگیران تأثیر نامطلوب می‌گذاشت و با کاهش علاقه تحصیلی، کندی پیشرفت تحصیلی و افزایش استرس‌ها همراه می‌شد (گل‌محمدیان، پروانه و مصباح، ۱۳۹۷؛ مرادی، سلیمانی خشاب، شهاب‌زاده، صباغیان و دهقانی‌زاده، ۱۳۹۵). بر این اساس نیاز به ظهور رویکردی جدید در فرایند یادگیری دانش‌آموزان احساس می‌شد تا بتوان به کندی پیشرفت تحصیلی واکنش نشان داد. ظهور رویکرد روان‌شناسی مثبت‌نگر موجب تحولات قابل ملاحظه و پژوهش‌های نافذ و مؤثری در زمینه‌های مختلف علوم رفتاری از جمله مطالعات مربوط به پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان شد. روان‌شناسی مثبت‌نگر با توجه به استعدادها و توانمندی‌های انسان، هدف خود را شناسایی شیوه‌هایی می‌داند که بهزیستی انسان را به دنبال دارد (یوولیا سزک، رشید، ویلیامز و گالامانی^۱، ۲۰۱۶).

یکی از متغیرهای برخواسته از رویکرد مثبت‌نگر در فرایند تحصیلی دانش‌آموزان، بهزیستی تحصیلی است که دارای نقشی بی‌بدیل در سازگاری دانش‌آموزان با مدرسه و موفقیت تحصیلی به شمار می‌رود (صحراپی، شکری، خانبانی و حکیمی‌راد، ۱۳۹۷). در سال‌های اخیر در حیطه آموزش، مفهوم بهزیستی تحصیلی به‌عنوان سازه‌ای جدید در موقعیت‌های پیشرفت تحصیلی، در

کانون توجه گروه کثیری از محققان قرار گرفته است. نتایج مطالعات اخیر حاکی از ارتباط بین بهزیستی و پیشرفت تحصیلی هستند. بدین معنی که ارتقا بهزیستی تحصیلی در بین دانش‌آموزان، منجر به پیشرفت تحصیلی آنان می‌شود (مرادی، ۱۳۹۶). وانگ، دگو، اممیا، پار و گائو^۲ (۲۰۲۰) بیان کرده‌اند که بهزیستی تحصیلی شامل میزان احساس امنیت و سلامتی دانش‌آموزان از محیط آموزشی است (نداشتن احساس تنهایی و فرسودگی). عده‌ای از پژوهشگران از جمله ووگال، میانگ-چین و میمی^۳ (۲۰۱۴) نشان دادند که ادراک دانش‌آموزان با احساس بهزیستی تحصیلی پایین، حوادث و وقایع تحصیلی‌شان را نامطلوب ارزیابی کرده و بیشتر هیجانات منفی از جمله اضطراب، افسردگی و خشم را تجربه می‌کنند. بهزیستی تحصیلی بر نقش فعال دانش‌آموز و توانش‌های او در ایجاد محیط سرزنده تحصیلی تأکید ویژه دارد (میرا و داستین^۴، ۲۰۱۳). بر این اساس سازه بهزیستی تحصیلی در ارتباط با چهار بعد مدرسه تعریف می‌شود. بعد اول ارزش مدرسه است که به‌عنوان میزان ارج و قداستی که دانش‌آموز برای مدرسه قائل است (مرادی، حاجی یخچالی، بهروزی و عالی‌پور، ۱۳۹۷). دومین بعد بهزیستی تحصیلی، فرسودگی نسبت به مدرسه است که حالتی از خستگی ذهنی و هیجانی است. سومین بعد بهزیستی تحصیلی، درگیری در تکالیف مدرسه و مؤلفه چهارم بهزیستی تحصیلی، رضایت تحصیلی هست (تومینن-سونی، سالملا-آرو و نیمیورتا^۵، ۲۰۱۲).

متغیرها و بسترهای مختلفی هستند که در فرایند تحصیلی دانش‌آموزان نقش ایفا می‌کنند. یکی از مهم‌ترین بسترهای تاثیرگذار بر موفقیت تحصیلی دانش‌آموزان، خانواده و الگوهای ارتباطی خانواده^۶ است. چنانکه لائو، ژانگ و چن^۷ (۲۰۲۰) در پژوهش خود به این نتیجه رسید که پیشرفت تحصیلی (از ابعاد

5. Tuominen-Soini, Salmela-Aro, Niemivirta

6. Family communication patterns

7. Luo, Zhang, Chen

1. Uliaszek, Rashid, Williams, Gulamani

2. Wang, Dego, Amemiya, Parr, Guo

3. Woogul, Myung-Jin, Mimi

4. Meera, Dustin

شده‌ای است که فرصت‌ها را برای بیرونی جلوه دادن شکست و موفقیت را برای درونی جلوه دادن افزایش می‌دهد. عواملی از جمله؛ ترس از ارزیابی منفی؛ و اهداف پیشرفت، با این متغیر در ارتباط‌اند. مکانیسم خودناتوان‌سازی رفتارهایی مثل انزوا، تعصب، بی‌برنامگی، اتخاذ اهداف سطح بالا و سطح پایین و عدم درخواست کمک از دیگران را شامل می‌شود. با انجام این رفتارها، فراگیران بهانه بهتری نسبت به عدم توانایی برای کارایی ضعیف دارند (چن، وو، کی، لین و شای، ۲۰۰۹). پرداختن به خودناتوان‌سازی از آن جهت حائز اهمیت است که بسیاری از رفتارهای مخرب و فاقد کارآیی را در فراگیرندگان نظام آموزشی تقویت می‌کند و باعث می‌شود تا آنان به جای استفاده از راهکارهای سازنده و مؤثر جهت رفع مشکلات آموزشی به انجام رفتارهایی حاکی از انکار مسئله پیش روی پردازند (کلارک و مک‌کان، ۲۰۱۶).

یکی از متغیرهایی که می‌تواند منابع درونی و بیرونی دانش‌آموزان را به خدمت گرفته و نقش میانجی مهمی را در بین متغیرهای تحصیلی در جهت نیل به موفقیت تحصیلی بر عهده گیرد، خودکارآمدی^۶ است. چنانکه نتایج پژوهش بریمانی (۱۳۹۹)؛ فخاریان، یعقوبی، ضرغام حاجبی و محقق (۱۳۹۸)؛ سزبان، قدم‌پور و میردریکوند (۱۳۹۸)؛ سواری (۱۳۹۷)؛ پورکریمی و مبین رهنی (۱۳۹۷) و کیانی (۱۳۹۶) نشان داده است که خودکارآمدی می‌تواند به عنوان یک میانجی معنادار قوی در رابطه بین متغیرهای تحصیلی ایفای نقش نماید. خودکارآمدی عبارت است از قضاوت در مورد توانایی‌های خود برای انجام موفقیت‌آمیز یک تکلیف یا کار. خودکارآمدی مجموعه متفاوتی از باورهای مربوط به حیطه‌های مختلف عملکرد است که شامل خودنظم‌دهی فرایند شناختی، انگیزشی، حالت‌های هیجانی و فیزیولوژیک است (راترفورد، لانگ و فارکاس، ۲۰۱۷). درک

سازگاری تحصیلی) فرزندان با مؤلفه‌های چندگانه خانواده همانند باورها و انتظارات والدین، اعمال انضباطی، مداخلات والدین، محیط عاطفی حاکم بر خانواده و منابع در دسترس خانوادگی ارتباط دارد. نتایج پژوهش بارانی، درخشان، اناری‌نژاد و جوانمرد (۱۳۹۸)؛ صفایی، محمدرضایی و طالع‌پسند (۱۳۹۸)؛ قدمی، زارع و رحیمی (۱۳۹۸)؛ ارجمند و کاظمیان مقدم (۱۳۹۸) و مومنی، عباسی، پیرانی و بگیان لوله‌مرز (۱۳۹۶) نشان داده که الگوهای ارتباطی خانواده، محیط خانواده و جو عاطفی حاکم بر آن می‌تواند در موفقیت تحصیلی دانش‌آموزان نقشی معنادار داشته باشد. در الگوهای ارتباطی خانواده، دو بعد زیربنایی هم‌نواپی و گفت‌و‌شنود شناسایی شده است. بعد هم‌نواپی مصداق و درجه‌ای از الگوهای ارتباط خانوادگی است که بر اعضاء در جهت یکسان کردن نگرش، ارزش‌ها و عقاید، فشار می‌آورد. خانواده‌هایی که در این بعد نمرات بالاتری را می‌گیرند بر هم‌نوا کردن عقاید و نگرش‌ها تأکید می‌کنند (کوئرر و فیتزپاتریک^۱، ۲۰۰۲). بعد مهم دیگر در این الگو بعد گفت‌و‌شنود است که به درجه و میزانی که خانواده، فضایی آزاد و راحتی را برای شرکت اعضای خانواده در موضوعات مختلف ایجاد می‌کنند، گفته می‌شود. در خانواده‌هایی که در این بعد بالا هستند، اعضای خانواده بدون هیچ محدودیتی ارتباط دارند (هانسون و اولسون^۲، ۲۰۱۸).

عامل فردی و شخصیتی دیگری که می‌تواند با بهزیستی تحصیلی و به‌زیانی کلی‌تر با موفقیت تحصیلی دانش‌آموزان رابطه داشته باشد، خودناتوان‌سازی تحصیلی^۳ است؛ چرا که این متغیر با ایجاد اهمال‌کاری و استرس تحصیلی، خودکارآمدی تحصیلی^۴ دانش‌آموزان را کاهش داده (رثوف، خادمی و نقش، ۱۳۹۸)؛ آذربادکان و اصغری ابراهیم‌آباد، ۱۳۹۷)؛ قدم‌پور، یوسف‌وند و رجبی، (۱۳۹۷) و از این طریق به بهزیستی تحصیلی آنان آسیب وارد سازد. خودناتوان‌سازی تحصیلی از راهبردهای کمتر شناخته

6. Clarke, MacCann

7. Self- efficiency

8. Rutherford, Long, Farkas

1. Koerner, Fitzpatrick

2. Hanson, Olson

3. academic self-handicapping

4. academic efficiency

5. Chen, Wu, Kee, Lin & Shui

بدین صورت که با دریافت تعداد دانش‌آموزان پایه‌های دهم، یازدهم و دوازدهم (به تفکیک جنسیت)، تعداد ۳۷۳ دانش‌آموز با در نظر گرفتن نسبت انتخاب شدند. تعیین حداقل حجم نمونه لازم، برای مدل‌یابی بسیار با اهمیت است. بسیاری از پژوهشگران، حداقل حجم نمونه لازم را ۲۵۰ نفر اعلام کرده‌اند (کلاین، هوناکر، جوزف و سچیو^۴، ۲۰۰۱). بر این اساس تعداد نهایی حجم نمونه ۳۵۰ نفر بود که جهت جبران ریزش احتمالی ۳۷۷ نفر در نظر گرفته شد. ملاک‌های ورود به پژوهش شامل: حضور در دوره دوم متوسطه، تمایل به حضور در پژوهش، عدم دریافت مداخله روان‌شناختی در حین انجام پژوهش و داشتن دامنه سنی ۱۶ تا ۱۸ سال بود. همچنین ملاک‌های خروج از پژوهش، عدم تمایل به ادامه حضور در پژوهش، پاسخ مخدوش به پرسشنامه و بروز حوادث پیش‌بینی نشده بود. جهت رعایت اخلاق در پژوهش، رضایت دانش‌آموزان برای شرکت در پژوهش کسب و از کلیه مراحل انجام پژوهش آگاه شدند. علاوه بر این به این افراد اطمینان داده شده که اطلاعات آنها به شکل محرمانه باقی خواهد ماند و نتایج پژوهش به صورت بی‌نام منتشر خواهد شد.

ابزار پژوهش

پرسشنامه بهزیستی تحصیلی (AWBQ): تومین-سویی، سالما-آرو و نیمویرتا (۲۰۱۲) پرسشنامه بهزیستی تحصیلی را با الگوگیری از شاخصه‌های روان‌شناسی بهزیستی مرتبط با بافت مدرسه طراحی کردند. این پرسشنامه از نوع خودسنجی است که میزان موافقت یا عدم موافقت پاسخ‌دهنده را با ۳۱ گویه که درباره عقاید وی هستند، در طیف لیکرت مورد سؤال قرار می‌دهد. پرسشنامه مذکور شامل ابعاد ارزش مدرسه (۹ گویه، پاسخ بر اساس طیف هفت درجه‌ای از اصلاً درست نیست = ۱ تا کاملاً درست است = ۷)، فرسودگی نسبت به مدرسه (۹ گویه، پاسخ بر اساس طیف هفت درجه‌ای از کاملاً مخالفم = ۱ تا کاملاً موافقم = ۷)، رضایتمندی تحصیلی (۴ گویه، پاسخ بر

انسان از خودکارآمدی، بر الگوهای تفکر، انگیزش و علایق تحصیلی، کنترل استرس تحصیلی، بهزیستی و سلامت تأثیر می‌گذارد (ووک، اونیگبو و اودو^۱، ۲۰۱۷). در حوزه تحصیلی، دانش‌آموزان اطمینان به خود را به شیوه‌های مختلفی پرورش می‌دهند و آن‌هایی که به مهارت‌هایشان اطمینان بیشتری دارند، بیشتر خود را در فعالیت‌های تحصیلی درگیر می‌کنند (یوگو، اونیشی و تیویما^۲، ۲۰۱۳). شواهد پژوهشی نشان داده‌اند که باورهای خودکارآمدی، تلاش فراگیران را برای مواجهه با مطالبات تحصیلی افزایش می‌دهد (کاسسو- هولگادو^۳ و همکاران، ۲۰۱۳).

بر این اساس در پژوهش حاضر با الهام از نظریه‌های مرتبط با پیشایندهای بهزیستی تحصیلی مطرح شده و با تأکید بر نظریه خودکارآمدی به‌عنوان میانجی‌گر به مثابه روزآمدترین صورت‌بندی‌های مفهومی شناخت - محور و انتخاب قلمرو مفهومی بهزیستی تحصیلی، در یک اقدام پژوهشی کاملاً بدیع ضرورت پیش از پیش تمرکز بر پیشایندها و تعدیل‌کننده‌ها در بهزیستی تحصیلی در کانون توجه محقق قرار گرفت. با توجه به آنچه گفته شد هدف اساسی پژوهشگر از انجام این پژوهش پاسخ به این پرسش بود که آیا الگوهای ارتباطی خانواده و خودناتوان‌سازی با نقش واسطه‌ای خودکارآمدی توانایی پیش‌بینی بهزیستی تحصیلی را دارند؟

روش کار

پژوهش حاضر یک پژوهش همبستگی از نوع مدل‌سازی معادلات ساختاری بود که اساساً ترکیبی از تحلیل مسیر و تحلیل عاملی تاییدی است. جامعه آماری این پژوهش شامل تمام دانش‌آموزان شاغل به تحصیل در دوره متوسطه دوم شهر خرم‌آباد در سال تحصیلی ۹۹-۱۳۹۸ به تعداد حدود ۱۲۷۲۸ نفر بود. نمونه این پژوهش شامل تعداد ۳۷۳ دانش‌آموز بود که به شیوه طبقه‌بندی نسبی بر اساس جنسیت و پایه تحصیلی انتخاب شدند.

3. Casuso-Holgado

4. Kline, Honaker, Joseph, Scheve

1. Nwoke, Onuigbo, Odo

2. Ugwu, Onyishi, Tyoyima

تحلیل عاملی) و پایایی (آلفای کرونباخ) مطلوبی برای این مقیاس به دست آورده‌اند. پایایی این پرسشنامه در پژوهش حاضر با استفاده از ضریب آلفای کرونباخ ۰/۸۲ محاسبه شد.

مقیاس خودناتوان‌سازی (SHS): مقیاس خودناتوان‌سازی در سال ۱۹۸۲ توسط جونز و رودولت^۱ در ۲۳ سوال ساخته شد. این مقیاس گرایش افراد به خود ناتوان‌سازی را با پاسخ‌های کاملاً موافق تا کاملاً مخالف (نمره یک تا ۶) می‌سنجد. دامنه نمرات این پرسشنامه بین ۲۳ تا ۱۳۸ است. همبستگی مقیاس خودناتوان‌سازی با سازه‌های مرتبط با آن مانند عذر تراشی و کمی سعی و تلاش در یک نمونه ۲۴۵ نفری از ۰/۲۷ تا ۰/۶ و همسانی درونی آن از ۰/۳۸ تا ۰/۷۰ گزارش شده است. در پژوهش حیدری، خداپناهی و دهقانی (۱۳۸۸) نتایج نشان داد که ۲۳ ماده از ۲۵ ماده مقیاس خودناتوان‌سازی روی سه عامل جای می‌گیرند؛ عامل اول با ۹ ماده نشان‌دهنده خلق منفی، عامل دوم با ۷ ماده نشانگر تلاش و عامل سوم با ۷ ماده نشانگر عذر تراشی است. نتیجه به دست آمده با نتایج پژوهشی که رودولت در سال ۱۹۹۰ روی ساختار عاملی مقیاس خودناتوان‌سازی انجام داد، همخوانی دارد. پژوهش او نشان داد که ۱۴ ماده از مقیاس خودناتوان‌سازی با بار عاملی بالاتر از ۰/۴۰ روی دو عامل جای می‌گیرند که عامل‌های به دست آمده را عامل عذر تراشی و عامل تلاش نامید. در این مقیاس جمع نمره عامل خلق منفی با نمره معکوس شده عامل تلاش نشان‌دهنده خودناتوان‌سازی رفتاری و نمره عامل خلق منفی به علاوه نمره عامل عذر تراشی نشان‌دهنده خودناتوان‌سازی ادعایی است و جمع نمره دو عامل خلق منفی و عذر تراشی با نمره معکوس شده عامل تلاش نشان‌دهنده خودناتوان‌سازی کلی است. در پژوهش حیدری و همکاران (۱۳۸۸) همبستگی بالا و معنی‌دار عوامل، زیر مقیاس‌ها و نمره کل خودناتوان‌سازی با عزت نفس نشان‌دهنده روایی توافقی مقیاس خودناتوان‌سازی است. بررسی اعتبار مقیاس خودناتوان‌سازی با روش بررسی همسانی درونی نشان‌دهنده آلفای ۰/۶ برای عوامل تلاش و عذر تراشی تا ۰/۷۷ برای نمره کل خودناتوان‌سازی است و با توجه به سایر ویژگی‌های روان‌سنجی

اساس طیف پنج درجه‌ای از به هیچ وجه = ۱ تا خیلی زیاد = ۵) و در آمیزی با کار مدرسه (۹ گویه، پاسخ بر اساس طیف هفت درجه‌ای از هرگز = ۱ تا همیشه = ۷) است. تومنین - سونینی و همکاران (۲۰۱۲) روایی مقیاس را مطلوب ارزیابی کردند. این محققان مقدار آلفای کرونباخ برای ابعاد چهار گانه ارزش مدرسه، فرسودگی نسبت به مدرسه، رضایت‌مندی تحصیلی و در آمیزی با کار مدرسه را به ترتیب ۰/۶۴، ۰/۷۷، ۰/۹۱، ۰/۹۴ محاسبه کردند (مرادی و همکاران، ۱۳۹۵). در پژوهش مرادی و همکاران (۱۳۹۵) نیز ضرایب آلفای کرونباخ مؤلفه‌های ارزش مدرسه، فرسودگی نسبت به مدرسه، رضایت‌مندی تحصیلی و در آمیزی با کار مدرسه و کل مقیاس به ترتیب ۰/۸۷، ۰/۸۹، ۰/۹۲، ۰/۹۰ و ۰/۹۲ به دست آمد؛ و روایی محتوایی و سازه پرسشنامه مذکور نیز مطلوب گزارش گردید.

پرسشنامه الگوهای ارتباطی خانواده (PCF): پرسشنامه الگوهای ارتباطی خانواده توسط کوثرنر و فیتزپاتریک (۲۰۰۲) طراحی شده است. مقیاس الگوی ارتباطی خانواده یک مقیاس خودسنجی است. این ابزار دارای دو مؤلفه الگوی ارتباطی گفت و شنود و الگوی ارتباطی همنوایی است که در مجموع ۲۶ گویه دارد و بدین صورت که ۱۵ گزاره اول مربوط به بعد گفت و شنود و ۱۱ گزاره بعد مربوط به بعد همنوایی است. در این پرسشنامه پاسخ هر گویه با استفاده از مقیاس پنج درجه‌ای لیکرت از یک تا پنج نمره گذاری می‌شود و نمره مؤلفه‌ها با جمع کردن نمره گویه‌های سازنده آن و میانگین گرفتن از آن‌ها به دست می‌آید و هر چه نمره آزمودنی در یک مؤلفه بیشتر باشد به میزان بیشتری دارای آن ویژگی است. کوثرنر و فیتزپاتریک (۲۰۰۲) پایایی ابعاد گفت و شنود و همنوایی را با روش آلفای کرونباخ به ترتیب ۰/۸۹ و ۰/۹۲ گزارش کرده‌اند، همچنین در ایران کورش‌نیا و همکاران (۱۳۸۹)؛ به نقل از کرمی، شهرستانی، توانایی یوسفی و آسیایی، (۱۳۹۱) ضمن تأیید روایی صوری ابزار، پایایی ابعاد گفت و شنود و همنوایی را با روش آلفای کرونباخ به ترتیب ۰/۸۷ و ۰/۸۱ گزارش کردند. همچنین کرمی و همکاران (۱۳۹۱) روایی

^۱. Jones, Rhodewalt

در پژوهش حاضر از آمار توصیفی و آمار استنباطی استفاده شد. در قسمت آمار توصیفی، شاخص‌های مرکزی نظیر میانگین و انحراف معیار، و در قسمت آمار استنباطی برای تجزیه و تحلیل داده‌ها و آزمون فرضیه‌ها، از ماتریس همبستگی پیرسون، رگرسیون چندگانه و مدل‌سازی معادلات ساختاری استفاده شد. لازم به ذکر است که در پژوهش حاضر، جهت تجزیه و تحلیل آماری، از نرم افزار SPSS و Amos نسخه ۲۳ استفاده شد.

نتایج

داده‌های جمعیت شناختی بیانگر آن بود که از میان پاسخگویان ۶۲/۵ درصد معادل (۲۳۳ نفر) دختر و ۳۷/۵ درصد معادل (۱۴۰ نفر) پسر بوده‌اند. همچنین از میان پاسخگویان ۱۱/۸ درصد معادل (۴۴ نفر) ۱۵ تا ۱۶ سال، ۷۱ درصد معادل (۲۶۵ نفر) ۱۶ تا ۱۷ سال و ۱۷/۲ درصد معادل (۶۴ نفر) ۱۷ تا ۱۸ سال سن داشته‌اند. از طرفی از میان پاسخگویان ۴۲/۴ درصد معادل (۱۵۸ نفر) در پایه دهم، ۳۱/۳ درصد معادل (۱۱۶ نفر) در پایه یازدهم و ۲۶/۵ درصد معادل (۹۹ نفر) در پایه دوازدهم مشغول به تحصیل بوده‌اند. در نهایت از میان پاسخگویان ۵۵/۲ درصد معادل (۲۰۶ نفر) رشته تجربی، ۲۰/۱ درصد معادل (۷۵ نفر) رشته انسانی، ۱۸ درصد معادل (۶۷ نفر) رشته ریاضی و ۶/۷ درصد معادل (۲۵ نفر) در رشته معارف مشغول به تحصیل بوده‌اند.

جدول ۱. شاخص‌های توصیفی متغیرهای پژوهش

متغیر	میانگین	انحراف معیار
بهزیستی تحصیلی	۱۵۲/۴۱	۱۲/۴۷
الگوی ارتباطی خانواده	۹۱/۱۲	۱۰/۸۳
خودکارآمدی	۵۲/۰۳	۸/۸۷
خودناتوان‌سازی	۶۶/۷۲	۹/۵۴

قبل از ارائه نتایج تحلیل آزمون همبستگی پیرسون، پیش‌فرض‌های آزمون‌های پارامتریک مورد سنجش قرار گرفت. بر همین اساس نتایج آزمون شاپیرو ویلک بیانگر آن بود که پیش‌فرض نرمال بودن توزیع نمونه‌ای داده‌ها در متغیرهای

مقیاس حاکی از همسانی درونی قابل قبولی است که با نتیجه به دست آمده آلفای ۰/۷۴ گزارش شده در پژوهش استروپ همخوانی داشت (سلطان‌نژاد و سعدی پور، ۱۳۹۴). پایایی این پرسشنامه در پژوهش حاضر با استفاده از ضریب آلفای کرونباخ ۰/۷۵ محاسبه شد.

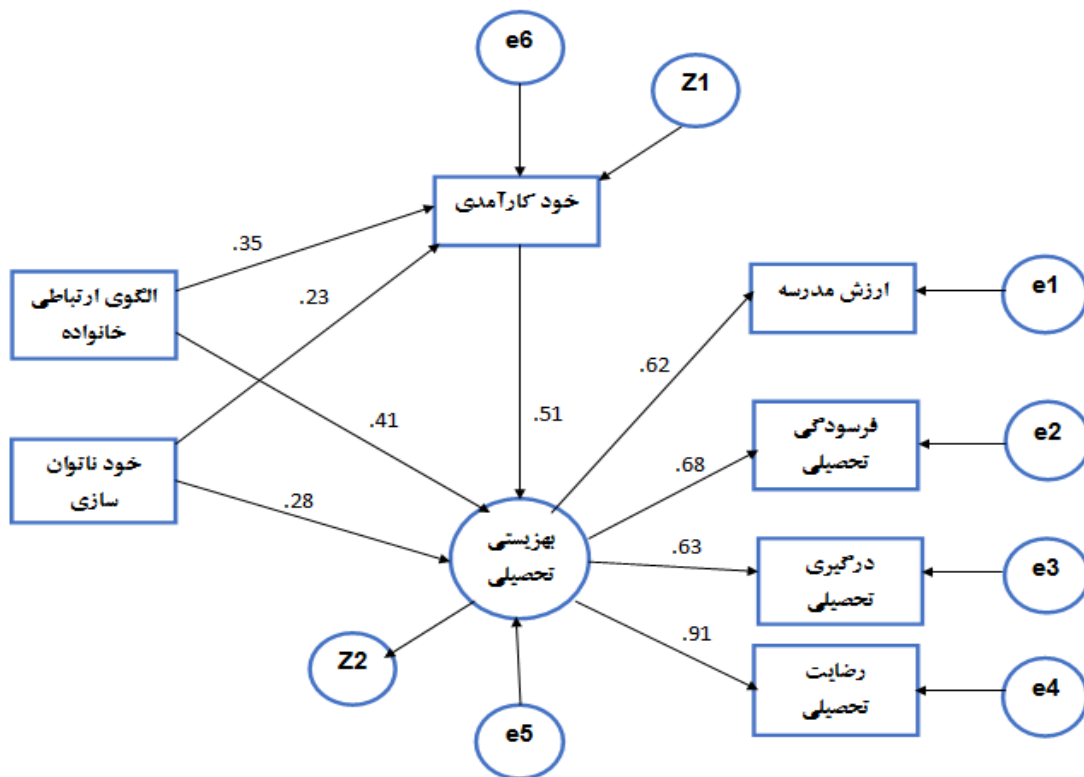
پرسشنامه خودکارآمدی: پرسشنامه خودکارآمدی توسط شرر و آدامز در سال ۱۹۸۲ ساخته شده است. این مقیاس دارای ۱۷ سؤال است که هر سؤال بر اساس مقیاس لیکرت از دامنه کاملاً مخالفم (نمره یک) تا کاملاً موافقم (نمره ۵) تنظیم می‌شود. نمره‌گذاری مقیاس به این صورت است که به هر ماده از ۱ (کاملاً مخالفم) تا ۵ (کاملاً موافقم) امتیاز تعلق می‌گیرد. سؤال‌های ۱، ۳، ۸، ۹، ۱۳ و ۱۵ از راست به چپ و بقیه سؤال‌ها به صورت معکوس یعنی از چپ به راست نمره‌گذاری می‌شوند. بنابراین حداکثر نمره‌ای که فرد می‌تواند از این مقیاس به دست آورد نمره ۸۵ و حداقل نمره ۱۷ است. کسب نمره بالاتر نشان دهنده خودکارآمدی بالاتر فرد است (بختیاری‌براتی، ۱۳۷۶). این مقیاس توسط براتی‌بختیاری (۱۳۷۶) ترجمه و اعتباریابی شده است. براتی‌بختیاری (۱۳۷۶) برای سنجش روایی سازه‌ای مقیاس خودکارآمدی عمومی، نمرات به دست آمده از این مقیاس را با اندازه‌های چندین ویژگی شخصیتی (مقیاس کنترل درونی و بیرونی راتر، خرده‌مقیاس کنترل شخصی، مقیاس درجه اجتماعی مارلو و کران و مقیاس شایستگی بین فردی روزنبرگ) همبسته کرد که همبستگی پیش‌بینی شده بین مقیاس خودکارآمدی و اندازه‌های خصوصیات شخصیتی متوسط (۰/۶۱) و در سطح ۰/۰۵ معنادار) و در جهت تایید سازه موردنظر بود. هم چنین ضریب پایایی مقیاس با استفاده از روش دونیمه کردن آزمون گاتمن برابر ۰/۷۶ و با استفاده از ضریب آلفای کرونباخ ۰/۷۹ به دست آمده است (اصغرنژاد، احمدی ده‌قطب‌الدینی، فرزاد و خداپناهی، ۱۳۸۵). هم چنین در پژوهش رحیمی پردنجانی و غباری‌بناب (۱۳۹۰) برای بررسی پایایی خودکارآمدی، آلفای کرونباخ ۰/۸۴ به دست آمده است. پایایی پرسشنامه حاضر در این پژوهش با استفاده از ضریب آلفای کرونباخ ۰/۸۲ به دست آمد.

با توجه به نتایج مندرج در جدول ۳ ملاحظه می‌شود که در مدل پیشنهادی تحقیق برای کل نمونه آزمودنی‌ها شاخص نسبت مجذور خی بر درجه آزادی (χ^2/df) برابر با ۲/۴۱ (مقدار مطلوب کوچکتر از ۳)؛ شاخص نیکویی برازش (GFI) برابر با ۰/۹۵۵ (مقدار مطلوب بالاتر از ۰/۹۵)؛ شاخص نیکویی برازش تعدیل یافته (AGFI) برابر ۰/۹۱۰ (مقدار مطلوب بالاتر از ۰/۹۰)؛ شاخص برازندگی فزاینده (IFI) برابر با ۰/۹۷۲ (مقدار مطلوب بالاتر از ۰/۹۵)؛ شاخص توکرلویس (IFI) برابر با ۰/۹۷۲ (مقدار مطلوب بالاتر از ۰/۹۵)؛ شاخص برازندگی تطبیقی (CFI) برابر با ۰/۹۷۱ (مقدار مطلوب بالاتر از ۰/۹۵)؛ شاخص برازندگی هنجار شده (NFI) برابر با ۰/۹۵۳ (مقدار مطلوب بالاتر از ۰/۹۵)؛ و شاخص جذر میانگین مجذورات خطاب تقریب (RMSEA) برابر با ۰/۰۷۶ (مقدار مطلوب کوچکتر از ۰/۰۸) است. این یافته‌های نشانگر برازش مناسب مدل پیشنهادی است.

بهزیستی تحصیلی، الگوهای ارتباطی خانواده، خودناتوان سازی تحصیلی و خود کارآمدی برقرار است ($p > 0/05$). همچنین پیش فرض همگنی واریانس نیز توسط آزمون لوین مورد سنجش قرار گرفت که نتایج آن معنادار نبود که این یافته نشان می‌داد پیش فرض همگنی واریانس‌ها در متغیرهای بهزیستی تحصیلی، الگوهای ارتباطی خانواده، خودناتوان سازی تحصیلی و خود کارآمدی رعایت شده است ($p > 0/05$). حال به ارائه نتایج جداول استنباطی پرداخته می‌شود. برای تعیین کفایت برازندگی مدل پیشنهادی، ترکیبی از شاخص‌های برازندگی استفاده شد که نتایج آن در جدول ۳ ارائه شده است.

جدول ۳. شاخص‌های برازندگی مدل پیشنهادی در پژوهش

RMS EA	N	C	T	IF	AG	G	χ^2/df	D	χ^2
۰/۰۷۶	۹۵	۹۷	۹۶	۹۷	۹۱۰	۹۵	۴۱	۲	۱۷
		۰/۱	۰/۳	۰/۲	۰/۱	۰/۵	۲	۲	۵۳



نمودار ۱. ضرایب استاندارد مدل پیشنهادی رابطه الگوهای ارتباطی خانواده و خودناتوان سازی تحصیلی در پیش‌بینی بهزیستی تحصیلی با نقش واسطه‌ای خود کارآمدی در دانش‌آموزان

جدول ۲. نتیجه بررسی کلی پژوهش

نتیجه	سطح معناداری	نسبت بحرانی CR	ضریب استاندارد	میانجی	رابطه
فرضیه کلی تایید می‌شود	۰/۰۰۱	۳/۰۵	$۰/۳۵ \times ۰/۵۱$ =	خودکارآمدی	الگوهای ارتباطی خانواده ← بهزیستی تحصیلی
			۰/۱۷۸		
	۰/۰۰۱	-۲/۴۴	$-۰/۲۳ \times ۰/۵۱$ =	خودکارآمدی	خودناتوان‌سازی ← بهزیستی تحصیلی
			-۰/۱۱۷		

که میان جو عاطفی خانواده و ادراک از محیط مدرسه و اشتیاق تحصیلی دانش‌آموزان رابطه وجود دارد. صفایی، محمدرضایی و طالع‌پسند (۱۳۹۸) نیز نشان داده‌اند که حمایت خانواده می‌تواند عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان را ارتقا بخشد. در نهایت مومنی و همکاران (۱۳۹۶) گزارش کرده‌اند که جو عاطفی خانواده در پیش‌بینی اشتیاق تحصیلی دانش‌آموزان نقشی معنادار دارد. در تبیین این یافته می‌توان گفت که با توجه به الگوهای ارتباطی خانواده دو بعد جهت‌گیری اجتماعی و جهت‌گیری مفهومی در خانواده‌هایی که اعضا به شرکت آزادانه و آسان در تعامل و گفتگو در زمینه‌های گوناگون تشویق شده‌اند و اعضای خانواده آزادانه و پیوسته و خودانگیزانه با یکدیگر تعامل دارند و امکان طرح طیف گسترده‌ای از موضوعات بدون محدودیت زمانی را دارند؛ این خانواده‌ها زمان زیادی را در جهت ارتباط متقابل و بحث درباره موضوعات مختلف از جمله موضوعات مرتبط با تحصیل، صرف می‌کنند. افراد خانواده، فعالیت‌های انفرادی، افکار و احساساتش را با اعضا خانواده در میان می‌گذارند و اعضای خانواده در کنار یکدیگر و با هم تصمیم می‌گیرند. والدین این خانواده‌ها به فرزندان خود و آن چه آنها بیان می‌کنند علاقه دارند، برای آنها اهمیت قائل هستند و از آنها حمایت می‌کنند. در حقیقت ارتباط موثر سبب می‌شود که اعضای خانواده بتوانند بین جدایی از یکدیگر و همبستگی با یکدیگر تعادلی برقرار کنند. خانواده‌های برخوردار از کارکرد سالم، سوای بقای خود در قالب یک نظام، موجب شکوفایی توان

یافته‌ها در جدول فوق نشان می‌دهد متغیرهای الگوهای ارتباطی خانواده و خودناتوان‌سازی به ترتیب با ضرایب ۰/۱۷۸ و ۰/۱۱۷- بطور غیرمستقیم از طریق متغیر میانجی (خودکارآمدی) بر بهزیستی تحصیلی تاثیر غیرمستقیم و معناداری دارد (سطح معناداری کمتر از ۰/۰۵ است) با توجه به اینکه هر دو تاثیر غیرمستقیم معنادار می‌باشد، در نتیجه فرضیه کلی مورد تایید قرار می‌گیرد.

بحث و نتیجه‌گیری

پژوهش حاضر با هدف بررسی الگوی ساختاری بهزیستی تحصیلی بر اساس الگوهای ارتباطی خانواده و خودناتوان‌سازی تحصیلی با نقش واسطه‌ای خودکارآمدی در دانش‌آموزان صورت پذیرفت. نتایج نشان داد که رابطه معناداری بین متغیرها وجود دارد. علاوه بر این نقش میانجیگری خودکارآمدی در رابطه بین الگوهای ارتباطی خانواده و خودناتوان‌سازی تحصیلی با بهزیستی تحصیلی در دانش‌آموزان تایید شد. یک بخش از یافته‌ها بیانگر آن بود که الگوهای ارتباطی خانواده بر بهزیستی تحصیلی دانش‌آموزان تاثیر دارد. همسو با این یافته بارانی و همکاران (۱۳۹۸) نشان داده‌اند که جو عاطفی خانواده می‌تواند بر خودپنداشت تحصیلی اثر داشته باشد. همچنین قدمی، زارع و رحیمی (۱۳۹۸) در نتایج پژوهش خود گزارش کرده‌اند که محیط ارتباطی خانواده در درگیری تحصیلی دانش‌آموزان موثر است. از طرفی ارجمند و کاظمیان‌مقدم (۱۳۹۸) دریافتند

بالقوه یکا یک اعضای خود می‌گردند؛ یعنی به آنها اجازه می‌دهند با اعتماد و اطمینان خاطر در پی کاوش‌گری و خودیابی برآیند و در بهزیستی تحصیلی اینگونه دانش‌آموزان نقش بسیار مهمی دارند.

بخش دیگر یافته‌ها نشان داد که خودناتوان‌سازی تحصیلی بر بهزیستی تحصیلی دانش‌آموزان تاثیر می‌گذارد. همسو با این نتایج آذربادکان و اصغری ابراهیم‌آباد (۱۳۹۷) نشان داده‌اند که خودناتوان‌سازی می‌تواند منجر به بروز اهمال‌کاری تحصیلی و استرس در دانش‌آموزان شود. همچنین قدم‌پور، یوسف‌وند و رجبی (۱۳۹۷) دریافتند که خودناتوان‌سازی تحصیلی می‌تواند اثر منفی بر خوش‌بینی تحصیلی داشته باشد. در تبیین نتایج این فرضیه می‌توان گفت که احساسات شک و تردید در مورد حصول نتیجه مثبت و یا اجتناب از نتیجه منفی در افراد خودناتوان‌ساز، مشاهده می‌شود. شاید به دلیل تأکیدی که جامعه روی پیشرفت و استعداد طبیعی دارد، عدم اطمینان فرد به قابلیت‌ها و شایستگی‌های خود، می‌تواند از ویژگی‌های اصلی و اساسی ارزشیابی از خود باشد. ممکن است این عدم اطمینان، با زیر سؤال‌بردن شایستگی منجر به ایجاد تردید یا نگرانی‌هایی در مورد خودارزشمندی و خودکارآمدی فرد شود. اگرچه اغلب افراد، برخی مواقع در مورد ارزشمندی و شایستگی خود مظنون می‌شوند، اما مواردی نیز وجود دارد که ممکن است این ارزشمندی شدیداً زیر سؤال برود. افراد ممکن است، خود تردیدی را تجربه کنند و هنگامی که با تکالیف آینده مواجه می‌شوند، ترس از این داشته باشند که شکست خواهند خورد، اگر این تجربه‌ای باشد که قبلاً نیز رخ داده باشد، احتمالاً این افراد به جست‌وجوی راهبردهایی برای مقابله با آن بر می‌آیند. ممکن است خودناتوان‌سازی، راهبردی باشد که افراد برای مقابله با خود تردیدی مزمن به کار می‌گیرند و این روند سبب می‌شود تا با کاهش احساس اعتماد به خود، میزان بهزیستی تحصیلی نیز کاهش یابد.

یافته آخر پژوهش نشانگر نقش میانجی معنادار خودکارآمدی در ارتباط بین الگوهای ارتباطی خانواده و خودناتوان‌سازی تحصیلی با بهزیستی تحصیلی در دانش‌آموزان بود. همسو با یافته حاضر رئوف، خادمی و نقش (۱۳۹۸) نشان داده‌اند که خودکارآمدی

تحصیلی دارای نقش میانجی معنادار در رابطه کمال‌گرایی با اهمال‌کاری تحصیلی است. همچنین فخاریان و همکاران (۱۳۹۸) گزارش کرده‌اند که خودکارآمدی تحصیلی می‌تواند واسطه معناداری بین سرزندگی تحصیلی، جو عاطفی خانواده و و درگیری تحصیلی باشد. از طرفی پورکریمی و مبین رهنی (۱۳۹۷) دریافتند که رابطه انگیزش پیشرفت و فرسودگی تحصیلی می‌تواند تحت تاثیر نقش میانجی خودکارآمدی باشد. در تبیین نتایج این یافته باید گفت که افراد دارای خودکارآمدی به دانش و ادراک در مورد خودشان در موقعیت‌های پیشرفت رسیده‌اند و به اطمینان فرد از این که می‌تواند به طور موفقیت‌آمیزی وظایف محوله را در سطح طراحی شده انجام دهد، باز می‌گردد. افراد خودکارآمد باور به توانایی خود در خصوص موفق شدن در یک کار را دارند و به توانایی خود در انجام وظایف ضروری در رسیدن به اهداف ایمان دارند، به توانایی‌های خود اعتماد دارند، به جای احتراز از تکالیف سخت، به آنها به عنوان تکالیف جالب نگاه می‌کنند، نگرش‌های مثبت‌تر آنان ایجاد علاقه و انگیزه می‌کند، پس از انتخاب اهداف جالب از نظر نیل به آنها احساس تعهد می‌کنند، در صورت شکست و عدم موفقیت امید خود را از دست نمی‌دهند و سعی و کوشش بیشتری می‌کنند و بر تکالیف خود متمرکز می‌شوند و در مقابل مشکلات راهبردی فکر می‌کنند، علت عدم موفقیت را در کوشش کم جستجو می‌کنند، پس از عدم موفقیت به زودی کارآمدپنداری خود را باز می‌یابند و با اطمینان به اینکه می‌توانند عوامل گوناگون را تحت کنترل خود درآورند، به شرایط مخاطره انگیز نزدیک می‌شوند و این نوع نگرش و برداشت، منجر به بهزیستی تحصیلی خواهد شد.

محدود بودن دامنه تحقیق به دانش‌آموزان دوره دوم متوسطه شهر خرم‌آباد و وجود برخی متغیرهای کنترل نشده، مانند وضعیت هوشی دانش‌آموزان حاضر در پژوهش، وضعیت مالی خانواده‌ها و موقعیت اجتماعی آنها و عدم کنترل متغیرهای محیطی، فردی و اجتماعی اثرگذار بر بهزیستی تحصیلی، الگوهای ارتباطی خانواده، خودناتوان‌سازی تحصیلی و خودکارآمدی دانش‌آموزان از محدودیت‌های این پژوهش بود؛ علاوه بر این نمی‌توان استنباط علی صراحت نتایج پژوهش حاضر

تشکر و قدردانی

مقاله حاضر برگرفته از رساله دوره دکتری تخصصی یوسف جهان نژادی در دانشگاه آزاد اسلامی واحد اراک بود. بدین وسیله از تمام دانش‌آموزان حاضر در پژوهش و مسئولین آموزش و پرورش شهر خرم‌آباد که همکاری کامل جهت اجرای پژوهش داشتند، قدردانی به عمل می‌آید.

داشت. بنابراین پیشنهاد می‌شود برای افزایش قدرت تعمیم‌پذیری نتایج، در سطح پیشنهاد پژوهشی، این پژوهش در سایر شهرها و مناطق و جوامع دارای فرهنگ‌های متفاوت، دیگر پایه‌های تحصیلی، کنترل عوامل ذکر شده و بررسی عوامل موثر بر متغیرهای پژوهش اجرا شود. در سطح کاربردی، با توجه به نقش معنادار میانجی خودکارآمدی، نیاز است که پروتکل‌هایی جهت آموزش خودکارآمدی به دانش‌آموزان ارائه شود.

منابع

- ارجمند، ن.، کاظمیان مقدم، ک. (۱۳۹۸). بررسی رابطه میان جو عاطفی خانواده و ادراک از محیط مدرسه با اشتیاق تحصیلی دانش‌آموزان دختر دوره دوم متوسطه شهر اهواز، خانواده و پژوهش، ۱۶(۴)، ۱۴۳-۱۵۹.
- اصغر نژاد، ط.، احمدی ده‌قطب‌الدینی، م.، فرزاد، و.، خداپناهی، م. ک. (۱۳۸۵). مطالعه ویژگی‌های روان‌سنجی مقیاس خودکارآمدی شرر، مجله روان‌شناسی، ۱۰(۳): ۲۷۴-۲۶۲.
- آذربادکان، ف.، اصغری ابراهیم‌آباد، م. ج. (۱۳۹۷). پیش‌بینی اهمال‌کاری تحصیلی بر اساس خودناتوان‌سازی و استرس ناشی از انتظارات تحصیلی در دانش‌آموزان، اندیشه‌های نوین تربیتی، ۱۴(۳)، ۹۹-۱۱۵.
- بارانی، ح.، درخشان، م.، اناری‌نژاد، ع.، جوانمرد، ع. (۱۳۹۸). جو عاطفی خانواده و بی‌صدافتی تحصیلی: نقش واسطه‌ای خودپنداشت تحصیلی، روان‌شناسی تحولی، ۱۶(۶۱)، ۹۷-۱۰۸.
- براتی‌بختیاری، س. (۱۳۷۶). بررسی رابطه خوداثربخشی، عزت‌نفس و خودپایی در میان دانش‌آموزان سوم دبیرستان. پایان‌نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه شهید چمران.
- بریمانی، ا. (۱۳۹۹). مدل ساختاری رابطه بین سلامت روانی و رضایت تحصیلی با نقش میانجی خودکارآمدی در دانشجویان مقطع کارشناسی ارشد، راهبردها شناختی در یادگیری، ۸(۱۴)، ۷۳-۹۳.
- پورکریمی، ج.، مبین رهنی، ی. (۱۳۹۷). رابطه انگیزش پیشرفت و فرسودگی تحصیلی با نقش میانجی خودکارآمدی دانشجویان دانشگاه تهران، راهبردهای آموزش، ۱۱(۱)، ۱۴۰-۱۴۷.
- حیدری، م.، خداپناهی، م. ک.، دهقانی، م. (۱۳۸۸). بررسی ویژگی‌های روان‌سنجی مقیاس خودناتوانسازی. تحقیقات علوم رفتاری، ۷(۲)، ۲۳-۳۶.
- رحیمی پردنجانی، س.، غباری‌بناب، ب. (۱۳۹۱). تاثیر مداخله مبتنی بر نظریه گاردنر بر خودکارآمدی عمومی دانش‌آموزان ناشنوای هنرستانی شهر اصفهان، فصلنامه پژوهش‌های علوم شناختی و رفتاری، ۱(۱): ۸۶-۷۳.
- رئوف، ک.، خادمی، م.، نقش، ز. (۱۳۹۸). رابطه کمال‌گرایی با اهمال‌کاری تحصیلی: نقش واسطه‌ای متغیرهای خودکارآمدی تحصیلی، عزت‌نفس و خودناتوان‌سازی تحصیلی، اندیشه‌های نوین تربیتی، ۱۵(۱)، ۲۰۷-۲۳۵.

- سبزیان، س.، قدم پور، ع.، میردربکوند، ف. (۱۳۹۸). ارائه مدل علی درگیری تحصیلی و اخلاق تحصیلی با ثقلب تحصیلی: نقش میانجی گری خودکارآمدی تحصیلی، روانشناسی مدرسه، ۸(۴)، ۱۳۱-۱۵۵.
- سلطان نژاد، س.، سعدی پور، ا. (۱۳۹۴). رابطه سبک‌های فرزندپروری ادراک شده با اهمال کاری و خودناتوان سازی، فصلنامه روانشناسی تربیتی، ۱۱(۳۸)، ۱۱-۲۲.
- سواری، ک. (۱۳۹۷). اثر باورهای معرفت شناختی و ادراکات یادگیری بر عملکرد تحصیلی با میانجی گری خودکارآمدی تحصیلی، شناخت اجتماعی، ۷(۱)، ۲۳-۳۸.
- صحرايي، س.، شکری، ا.، خانبانی، م.، حکیمی راد، ا. (۱۳۹۷). رابطه باورهای خودکارآمدی تحصیلی با بهزیستی تحصیلی: نقش واسطه‌ای تیدگی تحصیلی ادراک شده و هیجانات پیشرفت، روان شناسی تربیتی، ۱۴(۴۹)، ۵۳-۸۴.
- صفایی، م.، محمدرضایی، ع.، طالع پسند، س. (۱۳۹۸). پیش بینی عملکرد تحصیلی بر اساس حمایت خانواده، حمایت دوستان و دیگران: نقش میانجی خودکارآمدی تحصیلی، تاب آوری تحصیلی و مجدوبیت تحصیلی، روان شناسی تربیتی، ۱۵(۵۲)، ۲۳۹-۲۶۸.
- فخاریان، ج.، یعقوبی، ا.، زرغام حاجبی، م.، محقق، ح. (۱۳۹۸). تدوین مدل علی سرزندگی تحصیلی بر اساس جو عاطفی خانواده، محیط یادگیری سازنده گرای اجتماعی و درگیری تحصیلی با میانجی گری خودکارآمدی تحصیلی در دانش آموزان دختر مقطع متوسطه، تدریس پژوهشی، ۷(۳)، ۱-۲۸.
- قدم پور، ع.، یوسف وند، م.، رجبی، ه. (۱۳۹۷). نقش خوش بینی تحصیلی، باورهای فراشناختی، تنظیم شناختی هیجان در پیش بینی خودناتوان سازی تحصیلی، مطالعات روانشناسی تربیتی، ۱۵(۳۰)، ۱۰-۲۷.
- قدمی، غ.، زارع، م.، رحیمی، م. (۱۳۹۸). نقش ویژگی‌های شخصیتی و ابعاد محیط ارتباطی خانواده در درگیری تحصیلی با واسطه گری اشتیاق، پژوهش در یادگیری آموزشگاهی و مجازی، ۷(۲)، ۹-۲۰.
- کرمی، ا.، شهرستانی، م.، توانایی یوسفی، س.، آسیابی، م. (۱۳۹۱). الگوهای ارتباطی خانواده و مهارت‌های مقابله با استرس به عنوان پیش بین های استعمال دخانیات در نوجوانان پسر سیگاری و غیرسیگاری ۱۳ تا ۱۸ سال شهر مشهد، فصلنامه مطالعات روان شناسی بالینی، ۲(۷)، ۱۲۵-۱۵۰.
- کیانی، ع. (۱۳۹۶). بررسی رابطه کمال گرایی و عملکرد تحصیلی: نقش میانجی خودنظم بخشی و خودکارآمدی تحصیلی، پژوهش های کاربردی روانشناختی، ۸(۲)، ۵۱-۶۸.
- گل محمدیان، م.، پروانه، آ.، مصباح، ا. (۱۳۹۷). اثربخشی کارآمدی گروه درمانی با رویکرد چندوجهی الزاروس بر بهزیستی ذهنی و فرسودگی تحصیلی دانش آموزان پسر، دوفصلنامه روانشناسی بالینی و شخصیت، ۱۶(۱)، ۴۷-۵۸.
- مرادی، م. (۱۳۹۶). ارائه مدلی علی-تجربی از بررسی نقش واسطه گری درآمیزی تحصیلی در رابطه باورهای خودکارآمدی تحصیلی و حرمت خود تحصیلی با بهزیستی تحصیلی در نوجوانان دبیرستانی، مطالعات آموزش و یادگیری، ۹(۱)، ۶۸-۹۰.
- مرادی، م.، حاجی یخچالی، ع.، بهروزی، ن.، عالی پور، س. (۱۳۹۷). آزمون مدل رابطه علی حمایت اجتماعی ادراک شده و مولفه های بهزیستی تحصیلی با میانجیگری باورهای خودکارآمدی تحصیلی. نشریه راهبردهای آموزش در علوم پزشکی، ۱۱(۶)، ۷۸-۹۱.
- مرادی، م.، سلیمانی خشاب، ع.، شهاب زاده، ص.، صباغیان، ح.، دهقانی زاده، م.ح. (۱۳۹۵). آزمون ساختار عاملی و سنجش همسانی درونی نسخه ایرانی پرسشنامه بهزیستی تحصیلی، فصلنامه اندازه گیری تربیتی، ۶(۲۴)، ۲۵۱-۲۷۶.

مومنی، خ.، عباسی، م.، پیرانی، ذ.، بگیان لوله‌مرز، م.ج. (۱۳۹۶). نقش هیجان‌پذیری و جو عاطفی خانواده در پیش‌بینی اشتیاق تحصیلی دانش‌آموزان، راهبردهای شناختی در یادگیری، ۵(۸)، ۱۵۹-۱۸۲.

Casuso-Holgado, M.J., Cuesta-Vargas, A. I., Moreno-Morales, N., Labajos-Manzanares, M.T., Baon-Lopez, F.J., Vega-Cuesta, M.(2013). The association between academic engagement and achievement in health sciences students. *Bio Med Educational*, 13, 33-39.

Chen, L. H. Wu, C. H. Kee, Y. H. Lin, M. S. & Shui, S. H. (2009). Fear of failure, 2 x 2 achievement goal and self-handicapping: An examination of hierarchical model of achievement motivation in physical education. *Contemporary Educational Psychology*, 34(4), 298-305.

Clarke, I. E., & MacCann, C. (2016). Internal and external aspects of self-handicapping reflect the distinction between motivations and behaviours: Evidence from the Self-handicapping Scale. *Personality and Individual Differences*, 100, 6-11.

Hanson, T.A., Olson, P.M. (2018). *Financial literacy and family communication patterns. Journal of Behavioral and Experimental Finance*, 19, 64-71.

Jones, E.E., Rhodewalt, F. (1982). *Self-Handicapping Scale*. Salt Lake City, UT: Department of Psychology, Princeton University and University of Utah.

Kline, G., Honaker, J., Joseph, A., and Scheve, k. (2001). *Analyzing Incomplete Political Science Data: An Alternative Algorithm for Multiple Imputation. American Political Science Review*. 95, 49-69.

Koerner, A.F., Fitzpatrick, M.A. (2002). Toward a theory of family communication. *Communication Theory*, 12(1), 70-91.

Luo, Y., Zhang, H., Chen, G. (2020). *The Impact of Family Environment on Academic Burnout of Middle School Students: The Moderating Role of Self-Control. Children and Youth Services Review, In Press, Journal Pre-proof.*

Meera, K., Dustin, N. (2013). Self-efficacy and academic achievement: Why do implicit beliefs, goals, and effort regulation matter? *Learning and Individual Differences*, 25, 67-72.

Nwoke, M.B., Onuigbo, E.N., Odo, V.O.(2017). Social support, self-efficacy and gender as predictors of reported stress among inpatient caregivers, *The Social Science Journal*, 54(2): 115-119.

Rutherford, T., Long, J.J., Farkas, G.(2017). *Teacher value for professional development, self-efficacy, and student outcomes within a digital mathematics intervention. Contemporary Educational Psychology*, 51: 22-36.

Tuominen-Soini, H., Salmela-Aro, K., Niemivirta, M. (2012). Achievement goal orientations and academic wellbeing across the transition to upper secondary education. *L and Indivi Diff*, 22(3), 290-305.

Ugwu, F.O., Onyishi, I.E., & Tyoyima, W.A.(2013). Exploring the relationships between academic burnout, self_efficacy and academic engagement among Nigerian college students. *J Afr Educ Res Netw*, 13(2), 37-46.

Uliaszek, A.A., Rashid, T., Williams, G.E., Gulamani, T. (2016). Group therapy for university students: A randomized control trial of dialectical behavior therapy and positive psychotherapy, *Behavior Research and Therapy, Behavior Research and Therapy*, 77, 78-85.

Wang, M., Dego, J.L., Amemiya, J., Parr, A., Guo, J. (2020). *Classroom climate and children's academic and psychological wellbeing: A systematic review and meta-analysis. Developmental Review*, 57, 100-106.

Woogul, L., Myung-Jin, L., & Mimi, B. (2014). Testing interest and self-efficacy as predictors of academic self-regulation and achievement. *Contemporary Educational Psychology*, 39, 86-99.

Original Article

The Structural Pattern of Academic Wellbeing According to the Family Communication Patterns and Academic Self-Handicapping with the Mediating Role of Self-Efficacy in the Students

Received: 08/10/2020 - Accepted: 07/02/2022

Yousef Jahan Nezhadi ¹
Davod Taghvaei ^{2*}
Zabih Pirani ³

¹ PhD Student in Psychology, Islamic Azad University, Arak Branch, Arak, Iran.

² Associate Professor, Department of Psychology, Islamic Azad University, Arak Branch, Arak, Iran.

³ Assistant Professor, Department of Psychology, Islamic Azad University, Arak Branch, Arak, Iran.

Email:
d_taghvaei@iau_arak.ac.ir

Abstract

Introduction: The students' academic achievement and effective factors on it is a process which has attracted the attention of the researchers in the field of education. Therefore, the present study was conducted with the purpose of investigating the structural pattern of academic wellbeing according to the family communication patterns and academic self-handicapping with the mediating role of self-efficacy in the students.

Methods: The research method was descriptive and among correlational and structural equations. The statistical population of the current study included all the secondary high school students in the city of Khorram Abad in academic year 2019-20. The research samples included 373 students who were selected through relative classification method according to the gender and the grade. The applied questionnaires were academic wellbeing questionnaire, family communication patterns questionnaire, self-handicapping scale and general self-efficacy questionnaire. The data analysis was conducted via structural equation method after collecting the questionnaires.

Results: The results showed that there is a significant relationship between the variables ($p < 0.001$). Moreover, the mediating role of self-efficacy was confirmed in the relationship of family communication patterns and academic self-handicapping with the academic wellbeing in the students.

Conclusion: Considering the significant role of self-efficacy in the relationship of family communication patterns and academic self-handicapping with the academic wellbeing in the students, their academic wellbeing can be improved through providing self-efficacy training package for them.

Keywords: Family communication patterns, academic wellbeing, academic self-handicapping, self-efficacy, students