

رابطه الگوهای ارتباطی خانواده، نهایي خواهی و حمایت اجتماعی با
خودکارآمدی تحصیلی دانش آموزان دختر دوره متوسطه

**Relationship of family communication patterns,
perfectionism and social support with academic
self-efficacy among female high school students**

S. Asgari, Ph.D.

دکتر سعید عسکری*

M. Hojatkah, Ph.D.

دکتر سیدمحسن حجت خواه*

M. Heydarbeygi

مختار حیدریگی**

چکیده

پژوهش حاضر به بررسی رابطه الگوهای ارتباطی خانواده، نهایي خواهی و حمایت اجتماعی با خودکارآمدی تحصیلی دانش آموزان دختر دوره متوسطه شهرستان بدره در سال تحصیلی ۹۲/۹۳ پرداخته است. روش پژوهش، توصیفی از نوع همبستگی می باشد. تعداد ۱۶۲ نفر از دانش آموزان دختر از بین دانش آموزان دوره متوسطه شهرستان بدره در سال تحصیلی ۹۲-۹۳ از شش دبیرستان با روش تصادفی چندمرحله‌ای، به عنوان نمونه انتخاب و در این پژوهش شرکت نمودند. شرکت کنندگان پرسش نامه تجدید نظر شده الگوهای ارتباطی خانواده

*. عضو هیأت علمی دانشگاه رازی

** . کارشناسی ارشد مشاوره خانواده دانشگاه رازی

رابطه الگوهای ارتباطی خانواده، نهایی خواهی و حمایت اجتماعی با خودکارآمدی تحصیلی دانش آموزان...

(RFPC)، پرسش نامه نهایی خواهی در مدرسه، مقیاس چندبُعدی حمایت اجتماعی ادراک شده (MSPSS) و پرسش نامه خودکارآمدی تحصیلی مک ایلروی و بانتینگ را تکمیل نمودند. در این پژوهش، از روش های آماری همبستگی پیرسون و تحلیل رگرسیون همزمان و گام به گام استفاده گردید. نتایج ناشی از تجزیه و تحلیل همبستگی به روش پیرسون نشان داد که بین تمام متغیرهای پیش بین به غیر از خرده مقیاس حمایت اجتماعی ادراک شده سایر افراد مهم در زندگی با متغیر ملاک (خودکارآمدی تحصیلی) رابطه معناداری وجود دارد. هم چنین نتایج ناشی از تحلیل رگرسیون چندگانه نشان داد که متغیرهای نهایی خواهی مثبت، نهایی خواهی منفی و الگوی ارتباطی خانواده (بعد گفت و شنود) به ترتیب بیشترین توان برای پیش بینی خودکارآمدی تحصیلی را دارند.

واژه-کلیدها: الگوهای ارتباطی خانواده، حمایت اجتماعی، نهایی خواهی، خودکارآمدی تحصیلی، دانش آموزان دختر دوره متوسطه.

Abstract

The present research studies the relationship of family communication patterns, perfectionism and social support with a academic self-efficacy among high school female students of Badreh city, a academic year 93/92. The research method is correlational descriptive. With the method of multi stage random sampling. The number of 162 female students among six high schools were selected as the sample of research. The participants completed the inventory of revised family communication patterns, The inventory of perfectionism at school, multidimensional scale of perceived social support, as well as the inventory of academic self-efficacy of McIllroy and Bunting. In this research, statistical methods of Pearson correlation and simultaneous and stepwise regression analysis have been used. The results of analysis with Pearson correlation showed that there is a significant relation between all the predictor variables (except the subscale of perceived social support) with the academic self-efficacy. The results of multiple regression analysis also indicated that the variables of positive and negative perfectionism as well as family

رابطه الگوهای ارتباطی خانواده، نهایی خواهی و حمایت اجتماعی با خودکارآمدی تحصیلی دانش آموزان...

communication patterns (conversation orientation) have respectively the most potential for prediction of the academic self-efficacy.

Keywords: family communication patterns, perfectionism, social support, academic self-efficacy, high school female students.

Contact information: saeidaskari@yahoo.com

مقدمه

امروزه آموزش و پرورش به عنوان کانونی در نظر گرفته می شود که از یک طرف زمینه ساز رشد همه جانبه شخصیت دانش آموزان بوده و از طرف دیگر رشد اقتصادی، سیاسی و اجتماعی جوامع را نیز موجب می شود. آنچه که در این نظام باید بیشتر از همه به آن توجه شود، دانش آموزان می باشند. تمام فعالیت ها و سیاست گذاری های آموزش و پرورش باید در راستای بهبود فرایند یادگیری دانش آموزان و بهبود سلامت روان آنان به عنوان سازندگان آینده جامعه باشد. اما باید دانست که مسأله یادگیری دانش آموزان بسیار پیچیده تر از آن است که بتوان تمام عوامل زمینه ساز آن را شناسایی کرد. موضوع زمانی پیچیده تر می شود که بدانیم یادگیری دانش آموزان، باورهای مثبت آنان و عواملی که پیش بینی کننده آن هستند، تنها تحت تأثیر عوامل بر انگیزاننده بیرونی نیست. از دهه ۱۹۵۰ به بعد برای محققان چالشی به وجود آمد و به دنبال آن مطالعاتی انجام شد که نشان می داد یادگیری و مهارت های ما بیشتر تحت تأثیر عوامل برانگیزاننده درونی است (فرانکن، ۱۹۹۸). از جمله چالش هایی که دانش آموزان هنگام ورود به محیط آموزشی با آن مواجه می شوند، تفکرات آنان در رابطه با توانایی کنار آمدن با ضروریاتی است که بر سازگاری آن ها تأثیر می گذارد (زیچووسکی، ۲۰۰۷). باورهای دانش آموزان درباره توانایی هایشان برای انجام دادن تکالیف، خودکارآمدی تحصیلی^۱ نامیده می شود (آلتونسوی، سیمن، اکیسی، اتیک و گوکمن، ۲۰۱۰) با توجه به ارزش پیش بینی کنندگی خودکارآمدی در حوزه های مختلف، شناسایی علل و عوامل تسهیل کننده آن اهمیت دارد تا به این وسیله متغیرهایی را که باعث افزایش باور شخص به توانایی هایش می شوند، شناسایی گردند. مفهوم خودکارآمدی ریشه در نظریه یادگیری خودگردان^۲ بندورا (۱۹۹۳) دارد. به اعتقاد او از عناصر خودپنداره هر شخص مجموعه باورها و انتظاراتش درباره

رابطه الگوهای ارتباطی خانواده، نهایی خواهی و حمایت اجتماعی با خودکارآمدی تحصیلی دانش آموزان...

توانایی هایش در ارتباط با انجام مؤثر تکالیف و برآوردن آنچه که باید برآورده شود، می باشد که از منابع مختلفی از جمله توفیق ها و شکست های خود فرد، مشاهده موفقیت و شکست دیگرانی که شبیه به او هستند و ترغیب کلامی سرچشمه می گیرد. افرادی که باورهای خودکارآمدی قوی دارند، اهداف چالش انگیزی برای خود در نظر گرفته و انتظار دارند تلاش هایشان به نتایج خوبی منتهی شود. آن ها شکست ها را به جای این که به عوامل کنترل ناپذیر نسبت دهند، آن را به تلاش ناکافی یا شرایط نامساعد نسبت می دهند این افراد موانع را قابل رفع می دانند، لذا برای تلاش مصراً به منظور رسیدن به اهداف خود برانگیخته می شوند (بندورا، ۲۰۰۶). این احساس کارایی باعث ایجاد اشتیاق، انگیزش و پیشرفت تحصیلی دانش آموزان می شود (بندورا، ۱۹۹۳). امروزه همه صاحب نظران در علوم رفتاری و اجتماعی اعتقاد دارند که نهاد خانواده، اولین و مهم ترین پایگاه اجتماعی انسان می باشد، پایگاهی که کودک از آن تأثیر می پذیرد و در آنجا آموزش می بیند. یکی از متغیرهایی که نشان داده شده است با خودکارآمدی تحصیلی دانش آموزان در ارتباط است، الگوهای ارتباطی خانواده می باشد (انوری، کج باف، منتظری و سجادیان، ۲۰۱۲). الگوی ارتباطی خانواده به ویژه ارتباط مؤثر والدین با دانش آموزان، به ایجاد و افزایش خودکارآمدی و اطمینان آنان در برخورد مؤثر با تکالیف و چالش های تحصیلی، کمک می کند (لنت، براون و جورج، ۱۹۹۷). منظور از الگوهای ارتباطی خانواده، چگونگی تعامل بین اعضای خانواده برای رسیدن به عقاید مشترک و نحوه اتخاذ تصمیمات توسط خانواده می باشد (فیتزپاتریک، ۲۰۰۴). فیتزپاتریک و ریچی (۱۹۹۴) دو بعد زیربنایی الگوهای ارتباطی خانواده را تحت عناوین «جهت گیری گفت و شنود^۳» و «جهت گیری هم نوایی^۴» شناسایی کرده اند. کوثرنر و فیتزپاتریک (۲۰۰۲) جهت گیری گفت و شنود را میزانی می دانند که خانواده، شرایطی را فراهم می کند که در آن همه اعضای خانواده، آزادانه و راحت در تعامل، بحث و تبادل نظر درباره گستره وسیعی از موضوعات، بدون محدودیت زمانی شرکت کنند. خانواده هایی که الگوی ارتباطی آنان به صورت گفت و شنود است، میزان بالایی از آزادی و راحتی را برای شرکت اعضای خانواده در موضوعات مختلف مهیا می کنند و در تصمیم گیری ها با هم مشارکت دارند. هم چنین کوثرنر و فیتزپاتریک (۲۰۰۲) جهت گیری هم نوایی را میزانی که خانواده شرایط همسان بودن

رابطه الگوهای ارتباطی خانواده، نهایی خواهی و حمایت اجتماعی با خودکارآمدی تحصیلی دانش آموزان...

نگرش‌ها، ارزش‌ها، اجتناب از تعارض و وابستگی متقابل اعضای خانواده را مورد تأکید قرار می‌دهند، تعریف کرده‌اند. خانواده‌هایی با الگوی هم‌نوایی، بیشتر به نقش یکسان‌سازی نگرش‌ها، ارزش‌ها و عقاید تأکید دارند و از کشمکش و تعارضات دوری می‌کنند و بر همبستگی خانواده با یکدیگر تأکید دارند. تحقیقات مختلفی، نشان داده‌اند که جهت‌گیری گفت‌وگوشنود دارای پیامدهای مثبت فردی و اجتماعی برای اعضای خانواده و جهت‌گیری هم‌نوایی در بیشتر اوقات دارای پیامدهای منفی است. پژوهش‌ها نشان داده‌اند که جهت‌گیری گفت‌وگوشنود با خودکارآمدی (انوری و همکاران، ۲۰۱۲) خودکنترلی (رحیمی و یوسفی، ۱۳۸۹) و حرمت خود^۵ (کوروش‌نیا، ۱۳۸۵) رابطه مثبت داشته و با اضطراب و افسردگی (کوروش‌نیا، ۱۳۸۵) رابطه منفی دارد. هم‌چنین نشان داده شده است که جهت‌گیری هم‌نوایی با خودکارآمدی (انوری و همکاران، ۲۰۱۲) خودکنترلی (رحیمی و یوسفی، ۱۳۸۹) و حرمت خود (کوروش‌نیا، ۱۳۸۵) رابطه منفی معناداری دارد. تجلی و اردلان (۱۳۸۹) در پژوهشی نشان دادند که محیط خانواده می‌تواند علاوه بر این که به‌طور مستقل موجب ارتقای سازگاری تحصیلی در آنان می‌شود، از طریق و به واسطه، خودکارآمدی، نیز سازگاری آن‌ها را افزایش می‌دهد. دهقانی‌زاده و حسین چاری (۱۳۹۱) در پژوهش خود نشان دادند که جهت‌گیری گفت‌وگوشنود، خودکارآمدی را به‌طور مثبت و مستقیم پیش‌بینی می‌کند. از دیگر صفات شخصیتی که می‌تواند پیش‌بینی‌کننده خودکارآمدی تحصیلی دانش‌آموزان باشد، نهایی‌خواهی^۶ است. از نهایی‌خواهی به‌عنوان یک سازه شخصیتی با ویژگی‌هایی همچون تلاش برای کامل و بی‌نقص بودن (بیند، سولایچ، کوهاتری و شیفرم، ۲۰۱۱) تعیین معیارهای بسیار عالی و افراطی در عملکرد همراه با گرایش به ارزیابی انتقادی رفتار تعریف می‌شود (استوبر و استوبر، ۲۰۰۹؛ استوبر و اوتو، ۲۰۰۶؛ بیند و همکاران، ۲۰۱۱ و محمودعلیلو، ۱۳۸۵). هم‌چنین فروست، مارتن، لهارت و روزنبلت (۱۹۹۰) نهایی‌خواهی را در اصل به‌صورت تمایل پایدار فرد به وضع معیارهای کامل و دست‌نیافتنی و تلاش برای تحقق آن‌ها که با خود ارزیابی‌های انتقادی از عملکرد شخصی همراه است، تعریف کرده‌اند. با توجه به این تعریف می‌توان گفت که نهایی‌خواهی می‌تواند بر باورهای خودکارآمدی تحصیلی افراد تأثیرگذار باشد. پژوهش‌های اخیر در مورد نهایی‌خواهی به این سازه به مثابه یک سازه چندبعدی می‌نگرند که شامل

رابطه الگوهای ارتباطی خانواده، نهایی خواهی و حمایت اجتماعی با خودکارآمدی تحصیلی دانش آموزان...

نهایی خواهی سازگارانه (مثبت) و نهایی خواهی ناسازگارانه (منفی) می باشد (فلت و هویت، ۲۰۰۲ و هانچون، ۲۰۱۰). استوبر و هریس (۲۰۰۷) عقیده دارند که بین ابعاد مثبت و منفی نهایی خواهی بایستی تفاوت قایل شد. بعد مثبت تلاش برای عالی بودن و سازمان دهی است و بعد منفی نگرانی درباره اشتباهات است. نهایی خواهی مثبت شامل یک معیار بالای واقع گرایانه شخصی، نظم و سازماندهی و آرزوی بی نظیر بودن است. در مقابل، نهایی خواهی منفی شامل معیارهای بالای غیر واقعی، نگرانی مفرط در مورد اشتباهات و ادراک ناهماهنگی بین عملکرد و معیارهای شخصی است (انس و کاکس، ۲۰۰۲). با وجود این که نهایی خواهان مثبت و منفی هر دو با داشتن معیارهای بالا برای عملکرد شخصی مشخص می شوند؛ اما تفاوت این افراد در آن است که نهایی خواهان مثبت برای رسیدن به این معیارها تلاش خود را انجام می دهند در حالی که عزت نفس خود را فدای آن نمی کنند (لاول و لیمک، ۲۰۰۹). در مقابل، نهایی خواهان منفی، بیشتر نگران عواقب کار خود بوده و در صورت برآورده نشدن این معیارها، واکنش های منفی زیادی نشان می دهند (استوبر و رامبو، ۲۰۰۷). دانش، شمشیری، کاکاوند و سلیمی نیا (۱۳۹۰) در تحقیقی نشان دادند که نهایی خواهی مثبت با خودکارآمدی و خوش بینی همبستگی مثبت و نهایی خواهی منفی با خودکارآمدی و خوش بینی رابطه منفی دارد. نتایج به دست آمده از پژوهش استوبر، هاجفیلد و وود (۲۰۰۸) نشان داد نهایی خواهی مثبت با باورهای خودکارآمدی در دانش آموزانی که در فعالیت های ورزشی شرکت می کنند رابطه مثبت دارد. هم چنین استوبر و اوتو (۲۰۰۶) در پژوهش های خود دریافتند که نهایی خواهی مثبت با خودکارآمدی بالا و نهایی خواهی منفی با خودکارآمدی پایین ارتباط دارند (کریستینا ماری، ۲۰۱۰؛ به نقل از رمضانزاده، عرب نرمی و اقبالی هسجین، ۱۳۹۲) نشان داد که افراد با نهایی خواهی مثبت خودکارآمدی بالایی دارند و اضطراب کمتری را تجربه می کنند. درحالی که افراد با نهایی خواهی منفی اضطراب بیشتری در اجرا دارند و از نظر خودکارآمدی در سطح پایینی قرار دارند. باردون-کان، آبرامسون، واس، هیترتون و جوینر (۲۰۰۶) در تحقیقی رابطه نهایی خواهی و خودکارآمدی زنان را بررسی کردند، و نتایج نشان داد که بین نهایی خواهی القا شده اجتماعی و خودکارآمدی همبستگی منفی وجود دارد. سیرجانی (۱۳۸۶) در پژوهش خود، نشان داد که آن دسته از دانش آموزان که نهایی خواهی مثبت داشتند از سطح خودکارآمدی

رابطه الگوهای ارتباطی خانواده، نهایی خواهی و حمایت اجتماعی با خودکارآمدی تحصیلی دانش آموزان...

بالاتری برخوردار بودند. قائدی (۱۳۹۱) در پژوهش خود، نشان داد که بین نهایی خواهی مثبت با خودکارآمدی تحصیلی رابطه معنادار وجود دارد. از بین متغیرهای پیش‌بین، بعد نهایی خواهی مثبت دارای بالاترین قابلیت پیش‌بینی خودکارآمدی تحصیلی بود. دودانگه حسن کیاده (۱۳۹۱) در پژوهشی نشان داد که ۵۹٪ از واریانس مربوط به خودکارآمدی نوجوانان به وسیله نهایی خواهی مثبت و منفی به صورت معناداری تبیین می‌شود. که این نتایج نشان می‌داد که این دو متغیر می‌توانند با اطمینان ۰/۹۹ تغییرات مربوط به خودکارآمدی را پیش‌بینی کنند و نتایج آزمون همبستگی پیرسون نشان داد که بین نمره نهایی خواهی مثبت و خودکارآمدی همبستگی مثبت و معنادار است و بین نهایی خواهی منفی و خودکارآمدی همبستگی منفی معنادار وجود دارد. در پژوهش ناکانو (۲۰۰۹) نهایی خواهی مثبت نسبت به نهایی خواهان منفی و غیرکمال‌گرایان که خودکارآمدی پایین و افسردگی بالایی داشتند؛ با امتیازات بالا در خودکارآمدی و امتیازهای پایین در افسردگی شناسایی شدند. نتایج پژوهش رمضان زاده و همکاران (۱۳۹۲) نشان داد که خودکارآمدی با نهایی خواهی مثبت رابطه مثبت معنادار و با نهایی خواهی منفی رابطه منفی معناداری دارد. یکی دیگر از متغیرهایی که به نظر می‌رسد با خودکارآمدی تحصیلی ارتباط داشته باشد حمایت اجتماعی^۷ است. وای یونگ کونگ و یوی هوین کووان (۲۰۰۴) حمایت اجتماعی را به عنوان شبکه‌ای از ارتباطات توصیف کرده که رفاقت و همکاری را به وجود می‌آورد. و رفتارهای ارتقای سلامت را تسهیل کرده و بازخورد ارائه داده و فعالیت‌هایی را که منتهی به اهداف شخصی می‌شود را تشویق می‌کند. حمایت اجتماعی عبارت است از ادراک فرد از این که، مورد توجه و علاقه دیگران بوده و فردی ارزشمند است و چنانچه دچار مشکل و ناراحتی شود، سایر افراد مؤثر در زندگی مثل دوست، برادر یا همکار به او یاری خواهند رساند (قائدی و یعقوبی، ۱۳۸۷). از شواهد چنین برمی‌آید که حمایت اجتماعی در تحول خودکارآمدی سهم به‌سزایی دارد و سازه مذکور نقش برجسته‌ای در سلامت روان، پیشرفت و ارتقای بهزیستی افراد دارد (رستمی و همکاران، ۱۳۸۸). (کونولی و کونولی ۲۰۰۹؛ به نقل از نیک منش، میرعبداللهی و امام هادی، ۲۰۱۳) بیان می‌کنند که حمایت اجتماعی نقش مهمی در سلامت جسمی و روانی و تعادل روحی دارد و باعث پذیرش اجتماعی بیشتر می‌گردد. حمایت اجتماعی، حمایت دریافت شده از طرف خانواده،

رابطه الگوهای ارتباطی خانواده، نهایی خواهی و حمایت اجتماعی با خودکارآمدی تحصیلی دانش آموزان...

دوستان، محیط زندگی، معلمان، مدرسه و ... را شامل می‌شود. قلاتی (۱۳۸۰) در پژوهش خود نشان داد که خودکارآمدی تحصیلی در درس علوم با زیرمقیاس‌های حمایت اجتماعی (خانواده و دیگران) دارای رابطه مثبت و معناداری است. جلوداران‌زاده (۱۳۸۸) در پژوهشی نشان داد که بین حمایت اجتماعی و خودکارآمدی عمومی رابطه مثبت و معناداری وجود دارد. رستمی و همکاران (۱۳۸۸) در پژوهش خود به این نتیجه دست یافتند که خودکارآمدی با کلیه مؤلفه‌های حمایت اجتماعی ادراک شده، رابطه مستقیم و معنادار دارد. مؤلفه‌های حمایت اجتماعی، حمایت خانواده و دوستان خودکارآمدی را تبیین کردند و حمایت خانواده بالاترین ضریب همبستگی را با خودکارآمدی داشت. هم‌چنین نتایج تحقیق نشان داد که، خودکارآمدی و حمایت اجتماعی رابطه معنادار و متقابل دارند. فولادوند، ولی اله، شهرآرای و سنگری (۱۳۸۸) در پژوهش خود نشان دادند که، حمایت اجتماعی بر خودکارآمدی تحصیلی اثر دارد. نتایج مطالعه جمالی، نوروزی و طهماسبی (۱۳۹۲) نشان داد که حمایت اجتماعی تأثیر مستقیمی بر خودکارآمدی دارد و از زیرمقیاس‌های آن حمایت اجتماعی خانواده و افراد مهم با خودکارآمدی ارتباط معنادار دارد. هم‌چنین رستمی و همکاران (۱۳۸۸) نیز در تحقیق خود نشان دادند که خودکارآمدی با حمایت اجتماعی ادراک شده دانشجویان رابطه معناداری دارد. علاوه بر آن نتایج پژوهش تورس و سولبرگ (۲۰۰۱) نشان داد که حمایت اجتماعی بر خودکارآمدی تحصیلی تأثیر می‌گذارد. در مطالعه (مرکر، نیلیس، مارتینز و کرک، ۲۰۱۱) نشان داده شد که خودکارآمدی تحصیلی با حمایت درک شده از سوی معلم ارتباط مثبت و معناداری دارد. هم‌چنین ملکی پیربازاری و همکاران (۲۰۱۱) در پژوهش خود نشان دادند که حمایت خانواده و دوستان با خودکارآمدی ارتباط معنادار مثبتی دارد. در این پژوهش حمایت دوستان بر خودکارآمدی اثر گذاشت ولی این تأثیر به قدری نبود که بتواند خودکارآمدی را افزایش بدهد. در همین راستا، پژوهش حاضر به این موضوع می‌پردازد که آیا بین الگوهای ارتباطی خانواده (جهت‌گیری گفت و شنود و جهت‌گیری هم‌نوایی)، کمال‌گرایی (مثبت و منفی) و حمایت اجتماعی (خانواده، دوستان و افراد مهم زندگی) با خودکارآمدی تحصیلی دانش‌آموزان دختر مقطع متوسطه شهرستان بدره رابطه وجود دارد یا خیر.

رابطه الگوهای ارتباطی خانواده، نهایی خواهی و حمایت اجتماعی با خودکارآمدی تحصیلی دانش آموزان...

روش

روش پژوهش، جامعه آماری، نمونه و روش نمونه‌گیری: پژوهش حاضر توصیفی و از نوع همبستگی می‌باشد جامعه آماری این پژوهش، شامل کلیه دانش آموزان دختر دوره متوسطه شهرستان بدره می‌باشند که در سال تحصیلی ۹۳-۹۲ در دبیرستان‌های این شهرستان مشغول به تحصیل می‌باشند. تعداد کل دانش آموزان دختر مقطع متوسطه این شهرستان ۲۷۱ نفر بودند که از بین آن‌ها ۱۸۰ نفر به روش نمونه‌گیری تصادفی چندمرحله‌ای انتخاب شدند. که تعداد ۱۸ پرسش‌نامه به علت ناقص و مخدوش بودن از پرسش‌نامه‌های جمع‌آوری شده حذف گردید. و در نهایت اطلاعات مربوط به ۱۶۲ نفر به عنوان نمونه نهایی مورد تجزیه و تحلیل قرار گرفت.

ابزارهای پژوهش: ۱- پرسش‌نامه خودکارآمدی تحصیلی مک ایلروی و بانتینگ: این پرسش‌نامه توسط مک ایلروی و بانتینگ (۲۰۰۲) ساخته شده است. مقیاس مذکور به ارزیابی رفتارها، برنامه‌ها و سازماندهی تحصیلی دانش آموزان و دانشجویان می‌پردازد و ۱۰ گویه دارد که در طیف ۷ درجه‌ای لیکرتی از "کاملاً موافقم" (نمره ۱) تا "کاملاً مخالفم" (نمره ۷) تنظیم شده است. طراحان این پرسش‌نامه (مک ایلروی و بانتینگ، ۲۰۰۲) جهت بررسی قابلیت اعتماد این مقیاس، از روش آلفای کرونباخ استفاده کردند و با اجرای این پرسش‌نامه بر روی دانشجویان رشته روانشناسی، ضریب ۰/۸۱ را گزارش نمودند که نمایانگر قابلیت اعتماد بالای این مقیاس است. برجلی لو (۱۳۸۶) قابلیت اعتماد این پرسش‌نامه را با روش آلفای کرونباخ محاسبه نمود و ضریب ۰/۶۳ را گزارش کرده است که حاکی از قابلیت اعتماد بالای این مقیاس می‌باشد. امام جمعه (۱۳۸۶) برای اطمینان از درستی پرسش‌نامه مذکور از طریق درستی سازه، با مطالعه‌ای بر روی ۲۰ دانشجو، همبستگی این پرسش‌نامه را با پرسش‌نامه ۱۷ ماده‌ای خودکارآمدی عمومی شرر سنجید و در نهایت قابلیت اعتماد سازه‌ای معادل ۰/۷۱ به دست آورد که نشان‌دهنده درستی بالای پرسش‌نامه خودکارآمدی تحصیلی می‌باشد.

۲- پرسش‌نامه تجدید نظر شده الگوهای ارتباطی خانواده (RFCP): برای تعیین ابعاد الگوهای ارتباطی خانواده یا به عبارت دیگر، ابعاد جهت‌گیری گفت‌و شنود و جهت‌گیری هم‌نوایی از نسخه فرزندان ابزار تجدید نظر شده الگوهای ارتباطی خانواده (کوئرر و فیتزپاتریک، ۲۰۰۲) استفاده شد. این ابزار یک پرسش‌نامه خودسنجی است که از میزان موافقت

رابطه الگوهای ارتباطی خانواده، نهایی خواهی و حمایت اجتماعی با خودکارآمدی تحصیلی دانش آموزان...

یا موافقت نکردن پاسخ‌دهنده، با استفاده از ۲۶ گزاره که درباره وضعیت ارتباطات خانواده او هستند، در دامنه‌ای ۵ درجه‌ای، سؤال می‌کند. در پژوهش (طاهری، زندی قشقایی و هنرپروران، ۱۳۹۱) ضریب آلفای کرونباخ این پرسش‌نامه برای جهت‌گیری گفت و شنود ۰/۹۲ و برای جهت‌گیری هم‌نوایی ۰/۸۹ به‌دست آمد. جوکار و رحیمی (۱۳۸۶) پایایی این ابزار را با استفاده از آلفای کرونباخ برای جهت‌گیری گفت و شنود ۰/۸۷ (دامنه ۰/۸۴ تا ۰/۹۲) و برای جهت‌گیری هم‌نوایی ۰/۷۹ (دامنه ۰/۸۴ تا ۰/۷۳) ذکر کرده‌اند. کوروش‌نیا (۱۳۸۵) پایایی این ابزار را با استفاده از آلفای کرونباخ برای جهت‌گیری گفت و شنود ۰/۸۷ و برای جهت‌گیری هم‌نوایی ۰/۸۰ ذکر کرده است، که همگی نشان از دقت بالای این ابزار می‌باشد. کوروش‌نیا (۱۳۸۵) با استفاده از روش تحلیل عاملی و همسانی درونی، روایی مطلوبی را برای این ابزار گزارش نموده است. کشتکاران (۱۳۸۸) میزان قابلیت اعتماد کل به روش آلفای کرونباخ ۰/۷۴، و برای خرده‌مقیاس گفت و شنود ۰/۸۷ و برای خرده‌مقیاس هم‌نوایی ۰/۸۳ به‌دست آورده است. هم‌چنین بعد از تکرار آزمون با میزان قابلیت اعتماد بازآزمایی ۰/۹۰ برای کل مقیاس، برای بعد هم‌نوایی ۰/۸۷؛ و برای بعد گفت‌و‌شنود برابر با ۰/۹۷ بود. در پژوهش دهقانی‌زاده و حسین‌چاری (۱۳۹۱) برای محاسبه قابلیت اعتماد از آلفای کرونباخ استفاده شد، که ضریب قابلیت اعتماد برای جهت‌گیری هم‌نوایی و جهت‌گیری گفت‌و‌شنود به ترتیب، ۰/۷۱ و ۰/۷۹ محاسبه شد. در پژوهش حاضر پایایی پرسش‌نامه از طریق آلفای کرونباخ برای کل پرسش‌نامه ۰/۸۱ به‌دست آمد.

۳- پرسش‌نامه نهایی خواهی در مدرسه: نهایی خواهی مثبت و منفی در این پژوهش از طریق پرسش‌نامه نهایی خواهی در مدرسه که توسط استوبر، اوتو، پسچک، بیکرو استول (۲۰۰۷) طراحی شده است، ارزیابی می‌گردد. این پرسش‌نامه شامل دو بخش «تلاش برای به کمال رسیدن» و «واکنش‌های منفی نسبت به عدم رسیدن به کمال» می‌باشد. این پرسش‌نامه توسط علیزاده (۱۳۸۸) ترجمه شد. پایایی این ابزار به روش آلفای کرونباخ برای «تلاش برای به کمال رسیدن» ۰/۹۲ و برای «واکنش‌های منفی نسبت به عدم رسیدن به کمال» ۰/۸۹ توسط استوبر و ایسمن (۲۰۰۷) گزارش شده است. این ضرایب، دقت بالای این ابزار را می‌رسانند. هم‌چنین بهروزی، شهنی بیلاق و علیزاده (۱۳۹۲) پایایی این ابزار را از روش آلفای کرونباخ برای «تلاش

رابطه الگوهای ارتباطی خانواده، نهایی خواهی و حمایت اجتماعی با خودکارآمدی تحصیلی دانش آموزان...

برای به کمال رسیدن» ۰/۸۴ و برای «واکنش‌های منفی نسبت به عدم رسیدن به کمال» ۰/۸۰ گزارش کرده‌اند. در پژوهش (بهروزی، شهنی بیلاق و پورسید، ۱۳۹۱) ضرایب آلفای کرونباخ و تصنیف برای نهایی خواهی مثبت ۰/۸۵ و ۰/۸۲ و برای نهایی خواهی منفی به ترتیب ۰/۸۵ و ۰/۷۸ به دست آمد. در پژوهش حاضر پایایی این پرسش‌نامه از طریق آلفای کرونباخ برای کل پرسش‌نامه ۰/۸۳ به دست آمد. بهروزی و همکاران (۱۳۹۲) برای محاسبه ضریب قابلیت اعتماد همزمان این پرسش‌نامه، همبستگی ماده‌های این پرسش‌نامه را با مقیاس نهایی خواهی اهواز (نجاریان، عطاری و زرگر، ۱۳۸۰) محاسبه کردند. نتایج نشان داد که تلاش برای رسیدن به کمال ۰/۶۳- و واکنش‌های منفی به عدم رسیدن به کمال ۰/۶۸، با مقیاس نهایی خواهی اهواز همبستگی دارد. این همبستگی‌ها در سطح $p < 0/001$ معنی‌دار بوده و تأییدی بر قابلیت اعتماد بالای این ابزار می‌باشد. روایی سازه این پرسش‌نامه در پژوهش (بهروزی و همکاران، ۱۳۹۱) با استفاده از محاسبه همبستگی ساده با یک سؤال ملاک محقق ساخته ۰/۴۹ و ۰/۵۳ محاسبه گردید که در سطح $p < 0/05$ معنی‌دار است.

۴- مقیاس چند بعدی حمایت اجتماعی ادراک شده (MSPSS): مقیاس چند بُعدی حمایت اجتماعی ادراک شده را زیمت، داهلم، زیمت و فارلی (۱۹۸۸) به منظور سنجش حمایت اجتماعی ادراک شده از طرف خانواده، دوستان و افراد مهم زندگی فرد تهیه کرده‌اند. MSPSS این مقیاس ۱۲ ماده دارد. در پژوهش کرمانی، خداپناهی و حیدری (۱۳۹۰) آلفای کرونباخ برای کل مقیاس ۰/۹۲ و دوستان، خانواده و افراد مهم به ترتیب ۰/۹۰، ۰/۹۲ و ۰/۸۷ محاسبه شد. نتایج مطالعات زیمت و همکاران (۱۹۸۸) با هدف بررسی ویژگی‌های روان‌سنجی MSPSS نشان داد که این ابزار برای بررسی حمایت اجتماعی ادراک شده روا و پایاست.

داده‌ها و یافته‌ها

همان‌گونه که در جدول شماره (۱) مشاهده می‌شود، میانگین، انحراف معیار، کمینه و بیشینه خودکارآمدی تحصیلی، الگوی ارتباطی خانواده از نوع گفت‌و شنود، بعد هم‌نوایی الگوی ارتباطی خانواده، نهایی خواهی مثبت، نهایی خواهی منفی و حمایت اجتماعی ادراک شده و خرده‌مقیاس‌های آن آمده است.

رابطه الگوهای ارتباطی خانواده، نهایی خواهی و حمایت اجتماعی با خودکارآمدی تحصیلی دانش آموزان...

جدول ۱: میانگین و انحراف معیار خودکارآمدی تحصیلی، الگوهای ارتباطی خانواده (گفت و شنود و هم‌نوایی)، نهایی خواهی (مثبت و منفی) و حمایت اجتماعی ادراک شده و خرده‌مقیاس‌های آن در نمونه مورد بررسی

متغیر	کمینه	بیشینه	میانگین	انحراف معیار
خودکارآمدی تحصیلی	۲۲	۶۹	۴۹/۷۵	۹/۸۹
الگوی ارتباطی خانواده (گفت و شنود)	۱	۵۹	۳۸/۰۹	۱۲/۱۸
الگوی ارتباطی خانواده (هم‌نوایی)	۰	۴۴	۱۹/۵۴	۱۰/۰۵
نهایی خواهی مثبت	۵	۳۰	۲۴/۰۶	۵/۱۱
نهایی خواهی منفی	۵	۳۰	۱۸/۲۹	۶/۴۴
حمایت اجتماعی ادراک شده خانواده	۴	۲۸	۲۲/۲۳	۵/۹۸
حمایت اجتماعی ادراک شده دوستان	۴	۲۸	۲۰/۱۰	۶/۲۰
حمایت اجتماعی ادراک شده افراد مهم در زندگی	۴	۲۸	۱۹/۳۳	۶/۷۲
حمایت اجتماعی کل	۱۲	۸۴	۶۱/۶۳	۱۴/۷۵

یافته‌های مرتبط با فرضیه‌های پژوهش: برای بررسی رابطه بین الگوهای ارتباطی خانواده، نهایی خواهی (مثبت و منفی) و حمایت اجتماعی ادراک شده (حمایت اجتماعی ادراک شده خانواده، حمایت اجتماعی ادراک شده دوستان و حمایت اجتماعی ادراک شده افراد مهم در زندگی) و خودکارآمدی تحصیلی از ضریب همبستگی پیرسون استفاده شد. ضرایب همبستگی بین متغیرهای پیش‌بین و متغیر ملاک در جدول شماره (۲) آمده است.

جدول ۲: ضرایب همبستگی بین الگوهای ارتباطی خانواده، نهایی خواهی و حمایت اجتماعی ادراک شده خودکارآمدی تحصیلی

خودکارآمدی تحصیلی		متغیرهای پیش‌بین
سطح معناداری	ضریب همبستگی	
۰/۰۰۱	۰/۳۱	الگوی ارتباطی گفت و شنود
۰/۰۰۴	-۰/۲۲	الگوی ارتباطی هم‌نوایی
۰/۰۰۱	۰/۳۲	نهایی خواهی مثبت
۰/۰۲	-۰/۱۷	نهایی خواهی منفی
۰/۰۰۱	۰/۲۹	حمایت اجتماعی ادراک شده خانواده
۰/۰۴	۰/۱۶	حمایت اجتماعی ادراک شده دوستان
۰/۳۶	۰/۰۷	حمایت اجتماعی ادراک شده افراد مهم در زندگی
۰/۰۰۶	۰/۲۱	حمایت اجتماعی کل

رابطه الگوهای ارتباطی خانواده، نهایی خواهی و حمایت اجتماعی با خودکارآمدی تحصیلی دانش آموزان...

هم چنین برای پیش بینی خودکارآمدی تحصیلی بر اساس الگوهای ارتباطی خانواده، حمایت اجتماعی ادراک شده و نهایی خواهی در ابتدا از روش تحلیل رگرسیون به شیوه همزمان استفاده شد، بر این اساس متغیرهای پیش بین الگوهای ارتباطی خانواده، حمایت اجتماعی ادراک شده و نهایی خواهی همگی با هم می توانند ۳۰ درصد تغییرات مربوط به واریانس خودکارآمدی تحصیلی را پیش بینی کنند. نتایج تحلیل رگرسیون در جدول شماره (۳) آمده است.

جدول ۳: نتایج تحلیل رگرسیون برای پیش بینی خودکارآمدی تحصیلی بر اساس الگوهای ارتباطی خانواده، حمایت اجتماعی ادراک شده و نهایی خواهی به روش همزمان

منابع	مجموع مجدورات	df	میانگین مجدورات	F	R	R ²	سطح معناداری
رگرسیون	۴۸۳۸/۱۹	۶	۸۰۶/۳۶	۱۱/۴۴	۰/۵۵	۰/۳۰	۰/۰۰۱
باقی مانده	۱۰۹۲۳/۴۲	۱۵۵	۷۰/۴۷				
کل	۱۵۷۶۱/۶۱	۱۶۱					

علاوه بر آن نتایج تحلیل رگرسیون به روش همزمان نشان داد که الگوی ارتباطی خانواده بعد گفت و شنود، نهایی خواهی مثبت و نهایی خواهی منفی به ترتیب با ضرایب تأثیر ۰/۲۲، ۰/۴۲ و ۰/۳۴- توان پیش بینی خودکارآمدی تحصیلی را دارند. نتایج در جدول شماره (۴) آمده است.

جدول ۴: ضرایب رگرسیونی برای پیش بینی خودکارآمدی تحصیلی به روش همزمان

متغیر پیش بین	B	خطای معیار	β	t	سطح معناداری
الگوی ارتباطی گفت و شنود	۰/۱۸	۰/۰۶	۰/۲۲	۲/۶۳	۰/۰۰۹
نهایی خواهی مثبت	۰/۸۲	۰/۱۵	۰/۴۲	۵/۳۲	۰/۰۰۱
نهایی خواهی منفی	-۰/۵۳	۰/۱۱	-۰/۳۴	-۴/۶۶	۰/۰۰۱

برای پیش بینی خودکارآمدی تحصیلی بر اساس الگوهای ارتباطی خانواده، حمایت اجتماعی ادراک شده و نهایی خواهی از روش تحلیل رگرسیون به شیوه گام به گام نیز استفاده شد، نتایج نشان داد که تحلیل رگرسیون در سه گام معنادار می باشد. در گام اول متغیر نهایی خواهی مثبت وارد معادله شد، که در این گام مدل با $F=۲۲/۳۶$ می تواند ۰/۱۲ واریانس

رابطه الگوهای ارتباطی خانواده، نهایی خواهی و حمایت اجتماعی با خودکارآمدی تحصیلی دانش آموزان...

خودکارآمدی تحصیلی را تبیین کند. در گام دوم متغیرهای نهایی خواهی مثبت و نهایی خواهی منفی وارد معادله رگرسیونی شد. در این گام مدل با $F=25/21$ در سطح $P<0/01$ معنادار است و هر کدام از متغیرهای پیش بین نهایی خواهی مثبت، نهایی خواهی منفی به ترتیب با ضرایب بتای $0/50$ ، $-0/37$ توان پیش بینی خودکارآمدی تحصیلی را دارند. و در گام سوم (گام آخر) مدل رگرسیونی با $F=21/94$ معنادار است، بر این اساس متغیرهای پیش بین نهایی خواهی مثبت، نهایی خواهی منفی و الگوی ارتباطی گفت و شنود به ترتیب با ضرایب تأثیر $0/43$ ، $-0/37$ و $0/24$ توان پیش بینی خودکارآمدی تحصیلی را دارند. نتایج در جدول شماره (۵) آمده است.

جدول ۵: نتایج تحلیل رگرسیون برای پیش بینی خودکارآمدی تحصیلی بر اساس الگوهای ارتباطی خانواده، حمایت اجتماعی ادراک شده و نهایی خواهی به روش گام به گام (گام سوم)

متغیر ملاک	R	R ²	F	سطح معناداری	گام	کد	متغیر پیش بین	B	β	t	سطح معناداری
	0/32	0/12	22/36	0/001	1	X ₁	نهایی خواهی مثبت	0/68	0/35	4/75	0/001
	0/49	0/24	25/21	0/001	2	X ₁	کمال گرایی مثبت	0/97	0/50	6/65	0/001
						X ₂	نهایی خواهی منفی	-0/57	-0/37	-4/94	0/001
	0/54	0/29	21/94	0/001	3	X ₁	نهایی خواهی مثبت	0/84	0/43	5/77	0/001
						X ₂	نهایی خواهی منفی	-0/57	-0/37	-5/10	0/001
						X ₃	الگوی ارتباطی گفت و شنود	0/19	0/24	3/45	0/001

بحث و نتیجه گیری

همان طور که نشان داده شد نتایج حاصل از تجزیه و تحلیل همبستگی به روش پیرسون نشان داد که بین تمام متغیرهای پیش بین به غیر از خرده مقیاس حمایت اجتماعی ادراک شده سایر افراد مهم در زندگی با متغیر ملاک (خودکارآمدی تحصیلی) رابطه معناداری وجود دارد. بنابراین تمام فرضیه های مربوط به همبستگی ساده بین متغیرهای پژوهش، به غیر از فرضیه ۳-۵ تأیید می شوند. نتایج حاصل از تجزیه و تحلیل داده های پژوهش نشان داد که از میان ابعاد

رابطه الگوهای ارتباطی خانواده، نهایی خواهی و حمایت اجتماعی با خودکارآمدی تحصیلی دانش آموزان...

الگوهای ارتباطی خانواده، بین جهت گیری گفت و شنود و خودکارآمدی تحصیلی دانش آموزان همبستگی و رابطه مثبت وجود دارد. پس فرضیه یک این پژوهش تأیید می گردد. و با پژوهش های (تجلی و اردلان، ۱۳۸۹؛ انوری و همکاران، ۲۰۱۲؛ دهقانی زاده و حسین چاری، ۱۳۹۱ و لنت و همکاران، ۱۹۹۷) همسو می باشد. شیوه تعامل میان اعضای خانواده و نوع ارتباطات حاکم بر فضای خانواده به طرق مختلف می تواند بر جنبه های مختلف شخصیت فرزندان و نیز بر خط مشی تحصیلی آنان تأثیر گذار باشد. از دیدگاه بندورا (۱۹۹۷) خانواده مهد شکل گیری خودکارآمدی و تجارب کارآمدی فرزندان است و خودکارآمدی یک میانجی مهم در همه انواع رفتار پیشرفت است که نتیجه آن احساس شایستگی و بهزیستی روانی است. پس در خانواده هایی با گفت و شنود بالا، اعتماد به نفس بالا و توانایی حل مسأله و انطباق با چالش ها در زمینه تحصیلی قابل ملاحظه می باشد. به نظر می رسد درک متقابل والدین و فرزندان به محیط بیرون از خانه از جمله محیط تحصیلی نیز انتقال داده می شود. بدین صورت که دانش آموزانی که توسط والدین پذیرفته می شوند به صورت بهتری می توانند خودپذیری مثبت داشته باشند و به توانایی هایشان باور داشته باشند. این یافته ها بیان گر این موضوع می باشد که هر چه خانواده ها شرایط ایجاد ارتباطات باز و گسترده فرزندان را فراهم نمایند؛ آنان را به ابراز احساسات ترغیب کنند و آن ها را در تصمیم گیری ها شرکت دهند؛ به ارتقای خودکارآمدی تحصیلی آنان کمک خواهند کرد. همچنین نتایج به دست آمده از تجزیه و تحلیل داده ها نشان داد که بین بعد هم نوایی و خودکارآمدی تحصیلی همبستگی $0/22$ - به دست آمد که این ضرایب در سطح $P < 0/01$ معنادار است. پس فرضیه دوم این پژوهش تأیید می گردد. و یافته حاضر نتایج پژوهش های پیشین را تأیید می کند؛ و با یافته (انوری و همکاران، ۲۰۱۲) همسو می باشد. این یافته بیان گر آن است که تأکید بر هم نوایی و یکسانی در تصمیم گیری های خانواده، مشکلاتی در ایجاد ارتباطات اجتماعی آینده فرزندان به وجود می آورد و ممکن است موجب انزوای اجتماعی، نوعی تقلید کورکورانه و کاهش سطح اعتماد به نفس آنان گردد. این پیامد در فرهنگ جمع گرایی همچون کشور ما، از اهمیت مضاعفی برخوردار است. تعارض و اختلاف نظر با والدین می تواند موجب به وجود آمدن مشکلات روان شناختی برای فرد و رفتارهای سازش نایافته از جانب نوجوان شود. اگر نوجوان خود را با شرایط خانواده وفق

رابطه الگوهای ارتباطی خانواده، نهایی خواهی و حمایت اجتماعی با خودکارآمدی تحصیلی دانش آموزان...

دهد و حرف شنوی داشته باشد و فقط به اطاعت بی چون و چرا از والدین تشویق شود، این امر می تواند رفتار نوجوان را به سمتی بکشاند که والدین انتظار دارند، بنابراین در این شرایط نوجوان از شخصیت سالمی برخوردار نخواهد شد و رفتار متناسب با محیط از خود نشان نمی دهد. چنین فردی نمی تواند باور داشته باشد که نتایج مورد انتظار را به دست می آورد، و به این باور می رسد که نمی تواند مانع رفتارهای غیرقابل قبول شود و انگیزه اش برای انجام کار کم خواهد شد. بر این اساس و به مرور زمان عزت نفس آن ها کاهش می یابد. و همین کاهش عزت نفس باعث می شود به توانایی های خود اعتماد و تکیه نکنند. در نتیجه در تمام امورات و به ویژه در مسائل تحصیلی خودکارآمدی خود را از دست می دهند. در این خانواده ها با تأکید بر یکسانی عقاید و نگرش ها و اطاعت بی چون و چرا از بزرگ ترها و والدین، در مورد مسائل مختلف از جمله امورات مربوط به تحصیل و انجام تکالیف، خودباوری ضعیفی دارند و خود را کارآمد نمی دانند. نتایج حاصل از تجزیه و تحلیل داده ها نشان داد که بین نهایی خواهی مثبت با خودکارآمدی تحصیلی همبستگی ۰/۳۲ وجود دارد. پس فرضیه سوم این پژوهش نیز تأیید می گردد. نتایج به دست آمده از این پژوهش با نتایج پژوهش های (رمضانزاده و همکاران، ۱۳۹۲؛ دودانگه حسن کیاده، ۱۳۹۱؛ قائدی، ۱۳۹۱؛ ناکانو، ۲۰۰۹؛ سیرجانی، ۱۳۸۶؛ دانش و همکاران، ۱۳۹۰؛ استوبر و همکاران، ۲۰۰۸؛ استوبر و اوتو، ۲۰۰۶ و کریستینا ماری، ۲۰۱۰؛ به نقل از رمضانزاده و همکاران، ۱۳۹۲) همسو بود.

نهایی خواهی، در واقع باوری است که اشخاص نسبت به خود و محیط اطراف خود دارند. افراد نهایی خواه معتقدند که خود و محیط اطرافشان باید کامل بوده و هر گونه تلاشی در زندگی باید بدون اشتباه و خطا باشد. در واقع، انتخاب اهداف سالم و داشتن تلاش و پشتکار با فرآیند خودتخریب گر نهایی خواهی منفی به طور کامل متفاوت است. تلاش سالم و سازنده، منجر به انتخاب اهداف بر پایه خواسته های شخصی و آرزوها و نه بر اساس پاسخگویی به انتظارات خارجی می گردد. به عبارت دیگر اهداف آن ها، واقعی، خودجوش (درونی) و قابل دستیابی است. بنابراین همین اهداف واقعی و متناسب با موقعیت می تواند اعتقادات فرد درباره توانایی هایش را بالا برده و زمینه ساز احساس خودکارآمدی در او شوند.

هم چنین نتایج حاصل از تجزیه و تحلیل داده ها نشان داد بین نهایی خواهی منفی با

رابطه الگوهای ارتباطی خانواده، نهایی خواهی و حمایت اجتماعی با خودکارآمدی تحصیلی دانش آموزان...

خودکارآمدی تحصیلی همبستگی ۰/۱۷- به دست آمد. پس فرضیه چهارم این پژوهش نیز تأیید می گردد و نتایج به دست آمده از این پژوهش با نتایج پژوهش های (رمضانزاده و همکاران، ۱۳۹۲؛ دودانگه حسن کیاده، ۱۳۹۱؛ دانش و همکاران، ۱۳۹۰؛ ناکانو، ۲۰۰۹؛ باردون-کان و همکاران، ۲۰۰۶؛ استوبر و اوتو، ۲۰۰۶ و کریستینا ماری، ۲۰۱۰؛ به نقل از رمضانزاده و همکاران، ۱۳۹۲) همسو بود. نهایی خواهی منفی از طریق تضعیف عزت نفس و اعتماد به نفس و ویژگی هایی مانند انتظارات غیرواقع بینانه، فقدان پذیرش محدودیت های شخصی، انعطاف ناپذیری و ناخرسندی از عملکرد شخصی تأثیری منفی بر خودکارآمدی دارد. به طور کلی در دیدگاه منفی، نهایی خواهان اغلب دارای تفکر همه یا هیچ و دارای افکار خودشکن و انتقادی نسبت به خود و دیگران هستند. آن ها در ارزیابی موفقیت ها و شکست هایشان غیر قابل انعطاف بوده و نرسیدن به اهداف منجر به احساس بی ارزش بودن آن ها می شود. ترس از شکست، کامل نبودن و برآورده نکردن انتظارات خود و دیگران موجب احساسات طاقت فرسایی می شود که حاصل آن مسامحه به عنوان روشی برای اجتناب است. این روش به فرد اجازه می دهد که از موقعیت هایی که نمی تواند کامل باشد اجتناب کند (بلنکستاین و دانکی^۷، ۲۰۰۲). این ارزیابی های غلط و اهداف غیر واقع بینانه سبب می شوند که فرد خود را بیش از حد سرزنش کرده و احساس خودکارآمدی اش تضعیف می شود. نتایج حاصل از تجزیه و تحلیل داده ها نشان داد که بین نمره کل حمایت اجتماعی ادراک شده با خودکارآمدی تحصیلی ضریب همبستگی ۰/۲۱ وجود دارد. که با این نتیجه فرضیه ۵ را تأیید می شود و با پژوهش های (تامپسون، ۲۰۰۲؛ به نقل از کرمانی، ۱۳۸۸؛ قلاتی، ۱۳۸۰؛ ملکی پیربازاری و همکاران، ۲۰۱۱؛ بندورا، ۱۹۷۷؛ جلودارانزاده، ۱۳۸۸؛ فولادوند و همکاران، ۱۳۸۸؛ تورس و سولبرگ، ۲۰۰۱؛ رستمی و همکاران، ۱۳۸۸) همسو می باشد. نتایج حاصل از تجزیه و تحلیل داده ها نشان داد که از خرده مقیاس های حمایت اجتماعی ادراک شده، بین حمایت اجتماعی ادراک شده خانواده با خودکارآمدی تحصیلی ضریب همبستگی ۰/۲۹ وجود دارد. که با این نتیجه فرضیه فرعی ۱-۵ پژوهش نیز تأیید می شود و با پژوهش های (قلاتی، ۱۳۸۰؛ ملکی پیربازاری و همکاران، ۲۰۱۱؛ رستمی و همکاران، ۱۳۸۸ و جمالی و همکاران،

رابطه الگوهای ارتباطی خانواده، نهایی خواهی و حمایت اجتماعی با خودکارآمدی تحصیلی دانش آموزان...

۱۳۹۲) همسو می‌باشد. یکی از منابع متعدد حمایت اجتماعی خانواده می‌باشد. این یافته اهمیت نقش خانواده را در افزایش خودکارآمدی برجسته می‌سازد. هنگامی که فرد احساس می‌کند که مورد حمایت اجتماعی قرار گرفته است توان مقابله با چالش‌ها را دارد و روابط سالمی را با دیگران برقرار می‌نماید. و همین موضوع موجب تقویت اعتماد به خود و افزایش خودکارآمدی وی می‌گردد. بر اساس نظریه خودتعیین‌گری، محیط‌هایی که به اعمال و رفتار کودک پاسخگو هستند، خودکارآمدی را تسهیل می‌نمایند. هم‌چنین نتایج به‌دست آمده از داده‌ها نشان داد که از خرده‌مقیاس‌های حمایت اجتماعی ادراک شده، بین حمایت اجتماعی ادراک شده دوستان با خودکارآمدی تحصیلی ضریب همبستگی ۰/۱۶ وجود دارد. که این نتیجه فرضیه فرعی ۲-۵ پژوهش را تأیید می‌کند و با پژوهش‌های (ملکی پیربازاری و همکاران، ۲۰۱۱ و رستمی و همکاران، ۱۳۸۸) همسو می‌باشد. اما با پژوهش (قلاتی، ۱۳۸۰ و جمالی و همکاران، ۱۳۹۲) که نشان دادند از زیرمقیاس‌های حمایت اجتماعی، حمایت اجتماعی خانواده و افراد مهم با خودکارآمدی ارتباط معنادار دارند؛ همسو نمی‌باشد. شاید دلیل این نتایج متناقض این باشد که حمایت اجتماعی به خصوص در دوران کودکی از سوی خانواده دریافت می‌شود و آن‌ها در نوجوانی به تدریج از وابستگی به والدین رهایی می‌یابند؛ و به گروه دوستان می‌پیوندند. بنابراین دوستان نیز می‌توانند از طریق اعمال تقویت و القا انرژی مثبت به یکدیگر، نقش سازنده‌ای در خودکارآمدی تحصیلی داشته باشند. دلیل دیگر این نتایج متفاوت می‌تواند، تفاوت جامعه آماری و تفاوت در ابزار اندازه‌گیری باشد. اما بین خرده‌مقیاس حمایت اجتماعی ادراک شده افراد مهم زندگی با خودکارآمدی تحصیلی رابطه معناداری به‌دست نیامد. که با این نتیجه فرضیه فرعی ۳-۵ این پژوهش تأیید نمی‌گردد. و با پژوهش‌های (قلاتی، ۱۳۸۰؛ جمالی و همکاران، ۱۳۹۲ و رستمی و همکاران، ۱۳۸۸) همسو نمی‌باشد. زیرا پژوهش‌های آن‌ها نشان داد زیرمقیاس افراد مهم زندگی با خودکارآمدی ارتباط معناداری ندارند. ممکن است که یکی از دلایل به‌دست آمدن این نتایج، تغییراتی از قبیل رشد احساس استقلال و عدم وابستگی به دیگران باشد که از خصوصیات رشدی نوجوانان می‌باشد؛ که متکی به خود باشد تا دیگران. و همین موضوعات باعث می‌شود که نتایج متناقضی به‌دست آید. علاوه بر این برای پیش‌بینی

رابطه الگوهای ارتباطی خانواده، نهایی خواهی و حمایت اجتماعی با خودکارآمدی تحصیلی دانش آموزان...

خودکارآمدی تحصیلی بر اساس الگوهای ارتباطی خانواده، نهایی خواهی و حمایت اجتماعی ادراک شده در ابتدا از روش تحلیل رگرسیون به شیوه همزمان استفاده شد، بر این اساس متغیرهای پیش‌بین الگوهای ارتباطی خانواده، حمایت اجتماعی ادراک شده و نهایی خواهی همگی با هم می‌توانند ۳۰ درصد تغییرات مربوط به واریانس خودکارآمدی تحصیلی را پیش‌بینی کنند. نتایج تحلیل رگرسیون به روش همزمان نشان داد که نهایی خواهی مثبت، نهایی خواهی منفی و الگوی ارتباطی گفت‌و شنود به ترتیب توان پیش‌بینی خودکارآمدی تحصیلی را دارند. هم‌چنین روش تحلیل رگرسیون به شیوه گام‌به‌گام نیز نشان داد که تحلیل رگرسیون در سه گام معنادار می‌باشد. بر این اساس متغیرهای پیش‌بین نهایی خواهی مثبت، نهایی خواهی منفی و الگوی ارتباطی گفت‌و شنود به ترتیب توان پیش‌بینی خودکارآمدی تحصیلی را دارند. پس فرضیه ششم این پژوهش نیز تأیید می‌گردد. نتایج به دست آمده از این پژوهش با نتایج پژوهش‌های (قائدی، ۱۳۹۱؛ رمضان‌زاده و همکاران، ۱۳۹۲ و دودانگه حسن کیاده، ۱۳۹۱) همسو می‌باشد. در پژوهش حاضر، در تجزیه و تحلیل داده‌ها حمایت اجتماعی ادراک شده و زیرمقیاس‌های آن نتوانستند به خوبی پیش‌بینی کننده خودکارآمدی تحصیلی باشد به نظر می‌رسد که بر خلاف پژوهش‌های پیشین که حمایت اجتماعی پیش‌بینی کننده خودکارآمدی تحصیلی بودند؛ حمایت اجتماعی به دلیل اثرگذاری بیشتر سایر متغیرهای پیش بین یعنی نهایی خواهی و الگوهای ارتباطی خانواده نتوانست پیش‌بینی کننده خودکارآمدی تحصیلی باشد. هم‌چنین جهت‌گیری هم‌نوایی دیگر بعد الگوهای ارتباطی خانواده نیز نتوانست پیش‌بینی کننده خودکارآمدی تحصیلی باشد.

پی‌نوشت‌ها:

- 1- Academic self-efficacy
- 3- Conversation Orientation
- 5- Self-esteem
- 7- Social Support

- 2- Regulated learning
- 4- Conformity orientation
- 6- Perfectionism

رابطه الگوهای ارتباطی خانواده، نهایی خواهی و حمایت اجتماعی با خودکارآمدی تحصیلی دانش آموزان...

منابع و مأخذ فارسی:

- امام جمعه، مریم. (۱۳۸۶). بررسی رابطه هوش هیجانی با خودکارآمدی تحصیلی و جهت گیری هدفی در دانشجویان علوم انسانی و فنی مهندسی دانشگاه تهران. پایان نامه کارشناسی ارشد رشته روانشناسی تربیتی دانشکده روانشناسی و علوم تربیتی دانشگاه تهران.
- بهروزی، ناصر؛ شهنی ییلاق، منیجه و پورسید، سیدمهدی. (۱۳۹۱). رابطه کمال گرایی، استرس ادراک شده و حمایت اجتماعی با فرسودگی تحصیلی. راهبرد فرهنگ، زمستان ۱۳۹۱، ۵ (۲۰)، ۸۳-۱۰۲.
- بهروزی، ناصر؛ شهنی ییلاق، منیجه و علیزاده، یاسر. (۱۳۹۲). رابطه دل بستگی به والدین و همسالان با کمال گرایی و عملکرد تحصیلی در دانش آموزان پسر دبیرستان های دولتی شهر ایلام. مجله مطالعات روانشناسی تربیتی، سال دهم، شماره ۱۷، ۲۳-۵۰.
- برجعی لو، سمیه. (۱۳۸۶). تفکر انتقادی، سبک های هویت و تعهد هویت: پیش بینی خودکارآمدی تحصیلی دانش آموزان پایه سوم دبیرستان. پایان نامه کارشناسی ارشد روانشناسی تربیتی. دانشگاه تهران.
- تجلی، فاطمه و اردلان، الهام. (۱۳۸۹). رابطه ابعاد الگوهای ارتباطی خانواده با خودکارآمدی و سازگاری تحصیلی. مجله روان شناسی، ۱۴ (۱)، پیاپی ۵۳، ۶۲-۷۸.
- جلودارانزاده، سپیده. (۱۳۸۸). بررسی رابطه شیوه های فرزند پروری، حمایت اجتماعی ادراک شده و خودکارآمدی عمومی در دانشجویان دانشگاه گیلان. پایان نامه کارشناسی ارشد رشته روان شناسی عمومی دانشگاه گیلان.
- جمالی، مکیه، نوروزی، آریتا، طهماسبی، رحیم. (۱۳۹۲). عوامل مؤثر بر خودکارآمدی تحصیلی و ارتباط آن با موفقیت تحصیلی در دانشجویان دانشگاه علوم پزشکی بوشهر سال ۹۲-۱۳۹۱. مجله ایرانی آموزش در علوم پزشکی، ۱۳ (۱)، ۶۴۱-۶۲۹.
- جوکار، بهرام و رحیمی، مهدی. (۱۳۸۶). تأثیر الگوهای ارتباطی خانواده بر شادی در گروهی از دانش آموزان دبیرستانی شهر شیراز. مجله روان پزشکی و روان شناسی بالینی، ۴، ۳۸۴-۳۷۶.

رابطه الگوهای ارتباطی خانواده، نهایی خواهی و حمایت اجتماعی با خودکارآمدی تحصیلی دانش آموزان...

دانش، عصمت؛ شمشیری، مینا؛ کاکاوند، علیرضا و سلیمی‌نیا، علیرضا. (۱۳۹۰). رابطه بین کمال‌گرایی مادران با خودکارآمدی و خوش‌بینی در دختران. *مطالعات روان‌شناختی دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی دانشگاه الزهرا (س)*. دوره ۹، شماره ۳، ۱۵۱-۱۲۵.

دودانگه حسن کیاده، سوگل. (۱۳۹۱). *رابطه بین خودکارآمدی و شادکامی با کمال‌گرایی دانش‌آموزان دختر دوره متوسطه شهر تهران*. پایان‌نامه کارشناسی ارشد در رشته روانشناسی تربیتی. دانشگاه آزاد اسلامی واحد تهران مرکزی.

دهقانی زاده، محمد حسین و حسین چاری، مسعود. (۱۳۹۱). *سرزندگی تحصیلی و ادراک از الگوی ارتباطی خانواده؛ نقش واسطه‌ای خودکارآمدی*. *مجله مطالعات آموزش و یادگیری*، دوره چهارم، شماره دوم، پاییز و زمستان ۱۳۹۱. پایپ ۶۳/۲، ۴۷-۲۱.

رحیمی، مهدی و یوسفی، فریده. (۱۳۸۹). *نقش الگوهای ارتباطی خانواده در همدلی و خویشنداری فرزندان*. *فصلنامه خانواده‌پژوهی*، ۶ (۲۴)، ۴۳۳-۴۴۷.

رستمی، رضا؛ شاه‌محمدی، خدیجه؛ قانلی، غلامحسین؛ بشارت، محمدعلی؛ اکبری زردخانه، سعید و نصرت‌آبادی، مسعود. (۱۳۸۸). *رابطه خودکارآمدی با هوش هیجانی و حمایت اجتماعی ادراک شده در دانشجویان دانشگاه تهران*. *فصلنامه دانشگاه علوم پزشکی و خدمات بهداشتی درمانی گناباد*، دوره ۱۶، شماره ۳، ۵۴-۴۶.

رمضان‌زاده، حسام؛ عرب‌نرمی، بتول و اقبالی هاشجین، بهشته. (۱۳۹۲). *بررسی ارتباط بین ابعاد کمال‌گرایی و خودکارآمدی در دانشجویان دختر شرکت‌کننده در کلاس‌های ایرویک و سایر دانشجویان*. *مطالعات روانشناسی ورزشی*، شماره ۴، تابستان ۱۳۹۲، ۶۹-۷۸.

سیرجانی، لیلیا. (۱۳۸۶). *بررسی تأثیر هوش، خودکارآمدی و کمال‌گرایی بر سازگاری اجتماعی دانش‌آموزان*. پایان‌نامه کارشناسی ارشد روانشناسی تربیتی، دانشگاه شهید بهشتی.

طاهری، رؤیا؛ زندی قشقایی، کرامت‌اله و هنرپروران، نازنین. (۱۳۹۱). *مقایسه رابطه ابعاد الگوهای ارتباطی خانواده و متغیر خودپنداره با سبک‌های مقابله‌ای در دانشجویان دختر و پسر مؤسسه آموزش عالی ارم شیراز*. *مجله ارمنان دانش*، دوره ۱۷، شماره ۴، مهر و آبان ۱۳۹۱، پایپ ۷۰، ۳۵۹-۳۶۹.

رابطه الگوهای ارتباطی خانواده، نهایی خواهی و حمایت اجتماعی با خودکارآمدی تحصیلی دانش آموزان...

علیزاده، یاسر. (۱۳۸۸). رابطه دل‌بستگی (به مادر، پدر و همسال) با کمال‌گرایی و عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان پسر دبیرستان‌های دولتی شهر ایلام. پایان‌نامه کارشناسی ارشد روانشناسی تربیتی، دانشگاه شهید چمران اهواز.

فولادوند، خدیجه؛ فرزاد، ولی اله؛ شهرآرای، مهرناز و سنگری، علی‌اکبر. (۱۳۸۸). اثر حمایت اجتماعی، استرس تحصیلی و خودکارآمدی تحصیلی بر سلامت روانی جسمانی. مجله روانشناسی معاصر، دوره ۴، شماره ۲، پاییز ۱۳۸۸، ۹۳-۸۱.

قائدی، غلامحسین، یعقوبی، حمید. (۱۳۸۷). بررسی رابطه بین ابعاد حمایت اجتماعی ادراک شده و ابعاد بهزیستی در دانشجویان دختر و پسر. ماهنامه ارمغان دانش، سال سیزدهم، شماره ۲ پیاپی (۵۰)، ۶۹-۸۱.

قائدی، فهیمه. (۱۳۹۱). بررسی رابطه ویژگی‌های شخصیتی و کمال‌گرایی با خودکارآمدی تحصیلی دانش‌آموزان دبیرستانی. پایان‌نامه کارشناسی ارشد روانشناسی تربیتی. دانشگاه شیراز.

قلاتی، نگهدار. (۱۳۸۰). بررسی رابطه حمایت اجتماعی با خودکارآمدی و عادات مطالعه در درس علوم و مقایسه آن‌ها در دانش‌آموزان دختر و پسر سال سوم راهنمایی و نواحی چهارگانه شهر شیراز. پایان‌نامه کارشناسی ارشد رشته روانشناسی تربیتی. دانشگاه شیراز.

کرمانی، زهرا؛ خداپناهی، محمدکریم و حیدری، محمود. (۱۳۹۰). ویژگی‌های روان‌سنجی مقیاس امید اسنایدر. روانشناسی کاربردی، پاییز ۱۳۹۰؛ ۵(۳) پیاپی ۱۹، ۲۳-۷.

کشتکاران، طاهره. (۱۳۸۸). رابطه الگوهای ارتباطی خانواده با تاب‌آوری در دانشجویان دانشگاه شیراز. مجله دانش و پژوهش در روانشناسی کاربردی. بهار ۱۳۸۸؛ ۱۱(۳۹)، ۵۳-۴۳.

کورشنیا، مریم. (۱۳۸۵). تأثیر ابعاد الگوهای ارتباطی خانواده بر سازگاری. پایان‌نامه کارشناسی ارشد روانشناسی تربیتی، دانشگاه شیراز.

رابطه الگوهای ارتباطی خانواده، نهایه خواهی و حمایت اجتماعی با خودکارآمدی تحصیلی دانش آموزان...

محمودعلیلو، مجید. (۱۳۸۵). کمال گرایی، صفات شخصیتی و الگوهای رفتار والدینی درک شده در افراد وسواسی- اجباری واری واری کننده. فصلنامه روانشناسی دانشگاه تبریز، سال اول، شماره ۲ و ۳، ۲۵۲-۲۲۹.

منابع و مآخذ خارجی:

- Altunsoy, S., Çimen, O., Ekici, G., Atik, A.D., & Gökmen, A. (2010). As assessment of the factors that influence biology teacher candidates' levels of academic self-efficacy, *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 2, 2377-2382.
- Anvari, M. H., Kajbaf, M. B. Montazeri, M. S. & Sajjadian, P. (2012). Relationship among Dimensions of Family Communication Patterns and Locus of Control with Self-Efficacy. *Zahedan Journal of Research in Medical Sciences*. 16(5), 86-88.
- Bandura, A. (1993). Perceived self-efficacy in cognitive development and functioning. *Educational Psychologist*, 28: 117-148.
- Bandura, A. (1997). *Self-Efficacy: The Exercise of Control*. New York: Freeman.
- Bandura, A. (2006). Adolescent development from an agentic perspective. In F. Pajares and T. Urdan (Eds.). *Self-Efficacy Beliefs of adolescents*, (vol. 5. pp.143). Greenwich. CT: Information Age publishing.
- Bardone-Cone, A.M., Abramson, L.Y., Vohs, K.D., Heatherton, T.F., & Joiner, T.E., Jr. (2006). Predicting bulimic symptoms: An interactive model of self-efficacy, perfectionism, and perceived weight status. *Behaviour Research and Therapy*, 44, 27-42.
- Blankstein, K. R. , & Dunkey, D. M. (2002). *Evaluative concerns, self-critical, and personal standards perfectionism: A structural equation modeling strategy*: In Flett, G. L., & Hewitt, P. L. (Eds.), *Perfectionism theory, Research and treatment*. Washington, D. C.: American psychological Association.
- Enns, M. W., & Cox, B. (2002). The nature and assessment of perfectionism: A critical analysis. In G. L. Flett & P. L. Hewitt (Eds.), *perfectionism: Theory, research, and treatment* (pp. 33_62). Washington, DC: American Psychological Association.
- 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

رابطه الگوهای ارتباطی خانواده، نهایی خواهی و حمایت اجتماعی با خودکارآمدی تحصیلی دانش آموزان...

- family: Multiple perspectives on family interaction. *Human Communication Research*, 20, 275- 301.
- Flett, G. L., & Hewitt, P. L. (2002). Perfectionism and maladjustment: An overview of theoretical, definitional, and treatment issues. In G. L. Flett & P. L. Hewitt (Eds.), *Perfectionism: Theory, research, and treatment* (pp. 5-32). Washington, DC: American Psychological Association.
- Franken, E.R. (1998). *Human Motivation*. Copyright by Brooks/Cole publishing company. Fourth edition printed in the united states of America/California
- Guide F. V. and Ludlow. L. H. (1989) A cross-cultural study of test anxiety. *Journal of cross-cultural psychology*. 20. 118-190.
- Frost, R.O., Marten,P., Lahart, C. & Rosenblate, R. (1990)." The dimensions of perfectionism" . *Cognitive Therapy and Research*, 14, PP:449-468.
- Hanchon, L., Timothy, A. (2010).The relations between perfectionism and achievement goals, Personality and individual differences, DEC,49,8,885-890.
- Koerner, A. F., & Fitzpatrick M. A. (2002a). Understandingfamily communication patterns and familyfunctioning: The roles of conversation orientation andconformity orientation. *Communication Year Book*,28, 36-68.
- Koerner, A. F., & Fitzpatrick, M. A. (2002b). Toward atheory of Family Communication. *CommunicationTheory*, 12, 70-91.
- Lent, R. W., Brown, S. D., & Gorge, P. A. (1997).Discriminate andpredictive validity of academic self-concept, academic self-efficacy, and mathematics-specific self-efficacy. *Journal of Counseling Psychology*, 44, 307-315.
- Lowell, S., & Limke, A. (2009). Adult romantic attachment and types of perfectionism. *Journal of Scientific Psychology*, 18-23.
- Maleki Pirbazari M, Nouri R, Sarami GH. [Social support and depression symptoms: the mediating role ofself efficacy]. *Contemporary Psychology*. 2011; 6(2): 26-34.
- McIllroy, D., & Bunting, B. (2002). Personality behavior and academic achievement: Principles for educators to inculcate and students to model. *Contemporary EducationalPsychology*, 27, 326-337.
- Mercer SH, Nellis LM, Martinez RS, Kirk M.(2011). Supporting the students most in need: Academic selfefficacy and perceived teacher support in relation to within-year academic growth. *J Sch Psychol*. 2011; 49(3): 323-338.
- Nakano, Keiko. (2009). Perfectionism, self-efficacy, and depression: preliminary analysis of the japanese version if thealmost perfect scale - revised, *psychological reports*,104, 3, 896-908 , JUN.
- Nikmanesh Z, Mirabdollahi N & Emamhadi MA. Predictions of post-traumatic

رابطه الگوهای ارتباطی خانواده، نهایی خواهی و حمایت اجتماعی با خودکارآمدی تحصیلی دانش آموزان...

Growth According to spirituality, social support and positive affection in deferent age groups with breast cancer. *J Research Health* 2013; 3(2): 355-362.

Stoeber, J., & Eismann, U. (2007). Perfectionism in young musicians: Relations with motivation, effort, achievement, and distress. *Personality and Individual Differences*, 43, 2182-2192.

Stoeber, J., Hutchfield, J., Wood, K.V. (2008). Perfectionism, self-efficacy, and spiration level: differential effects of perfectionistic striving and self-criticism after success and failure. *Personality and individual differences*, 45, 4, 323-327, SEP.

Stober J, R. A. , & Harris, P. M. (2007). Perfectionism and the experience of pride, shame and uilt: Comparing healthy perfectionism, unhealthy perfectionism, and nonperfectionism.

Stoeber, J., & Otto, K. (2006). Positive conception of perfectionism: Approaches, vidence, challenges. *Personality and Social Psychology Review*, 10, 295-319.

Stoeber, J., & Rambow, A. (2007). Perfectionism in adolescent school students: Relations with motivation, achievement, and well-being. *Personality and Individual Differences*, 42, 1379-1389.

Stoeber, J., Otto, K., Pescheck, E., Becker, C., & Stoll, O. (2007). Perfectionism and competitive anxiety in athletes: Differentiating striving for perfection and negative reaction to imperfection. *Personality and Individual Differences*. Doi:10.1016/j. paid .2006.09.006.

Stoeber, J. & Stoeber, F. S. (2009). Domains of perfectionism :prevalence and relationships with perfectionism ,gender, and satisfaction with life, *Personality and individual differences*, 46, 530 – 535.

Torres JB, Solberg S. Role of self-efficacy, stress, social integration, and family support in latino college student persistence and health. *Journal of Vocational Behavior*. 2001; 59(1):53-63.

Wai-yung kwong, E, yui - Huen Kwan. A. (2004). Stress management methods of the community- Dwelling Elderly in hong kong: implications for tailoring a stress reduction program. *Journal Geriatric Nurs*. 25(2). 102-106.

Yiend J, Savulich G, Coughtrey A & Shafran R. Biased interpretation in perfectionism and its modification. *Behav Res Ther* 2011 Dec; 49(12): 892-900.

Zimet G, Dahlem N, Zimet S, Farley G. *The multidimensional scale of perceived social support*. J Pers.

Zychowski, L. A. (2007). *Academic and social predictors of college adjustment among firstyear students: Do high school friendships make a difference?*

Unpublished Ph.D. Thesis, Indiana University of Pennsylvania.