

رابطه ساختاری پیوند با مدرسه و والدین با رضایت تحصیلی و کنترل تحصیلی: نقش میانجی‌گری خودکارآمدی تحصیلی

The Structural Relationship of School and Parental Bonding with Academic Satisfaction and Academic Control: The Mediating Role of Academic Self-efficacy

تورج هاشمی<sup>۱</sup>، شهرام واحدی<sup>۲</sup>، مینا محبی<sup>۳\*</sup>

دریافت مقاله: ۱۳۹۴/۰۷/۲۶ پذیرش مقاله: ۱۳۹۴/۱۰/۲۳

چکیده

**هدف:** هدف پژوهش حاضر آزمون الگویی از پیشایندها و پیامدهای خودکارآمدی تحصیلی بود. **روش:** شرکت‌کنندگان پژوهش ۲۵۶ دانش‌آموز دختر دبیرستانی بود که به روش نمونه‌گیری تصادفی خوشه‌ای چندمرحله‌ای انتخاب شدند. ابزار اندازه‌گیری پژوهش شامل پرسشنامه پیوند با مدرسه، ابزار پیوند والدینی، مقیاس خودکارآمدی دانش‌آموز مورگان-جینکس، پرسشنامه رضایت تحصیلی و خرده مقیاس کنترل تحصیلی بود. آزمون مسیرهای مستقیم و غیرمستقیم الگوی پیشنهادی پژوهش، به ترتیب، با استفاده از روش‌های مدل معادلات ساختاری و بوت استرپ انجام گرفت.

**یافته‌ها:** یافته‌ها نشان داد که پیوند با مدرسه و پیوند والدینی، پیشایندهای مثبت و منفی خودکارآمدی تحصیلی دانش‌آموزان هستند. همچنین، یافته‌ها نشان داد که رضایت تحصیلی و کنترل تحصیلی پیامدهای مثبت خودکارآمدی تحصیلی هستند. به علاوه، مسیرهای غیرمستقیم پیوند با مدرسه و پیوند والدینی با رضایت تحصیلی و کنترل تحصیلی، با میانجی‌گری خودکارآمدی تحصیلی معنی‌دار بودند.

**نتیجه‌گیری:** نتایج پژوهش از نقش میانجی‌گری خودکارآمدی تحصیلی در رابطه ساختاری بین پیوندهای والدینی و مدرسه با کیفیت رضایت و کنترل تحصیلی دانش‌آموزان حمایت می‌کند.

**کلیدواژه‌ها:** پیوند با مدرسه، پیوند والدینی، خودکارآمدی تحصیلی، رضایت تحصیلی، کنترل تحصیلی

۱. استاد گروه روانشناسی، دانشگاه تبریز

۲. دانشیار گروه علوم تربیتی، دانشگاه تبریز

۳. دانشجوی دکتری روانشناسی تربیتی، دانشگاه تبریز

\* نویسنده مسئول:

## مقدمه

در سال‌های اخیر، مفهوم خودکارآمدی<sup>۱</sup>، موضوع بسیاری از مطالعات مربوط به حوزه تعلیم و تربیت بوده است (آلتونسوی، شیمن، ایکسی، آتیک و گوکمن<sup>۲</sup>، ۲۰۱۰). خودکارآمدی از نظریه شناختی-اجتماعی بندورا گرفته شده است که به معنی باور افراد به داشتن توانایی‌های لازم برای انجام مسئولیت‌ها و تکالیف شخصی می‌باشد. خودکارآمدی شاخه‌های گوناگونی دارد و خودکارآمدی تحصیلی<sup>۳</sup> یکی از انواع آن است (شمس، موغالی، تابع بردبار و سلیمان‌پور<sup>۴</sup>، ۲۰۱۱)؛ که توجه بسیاری از پژوهشگران را در حوزه فعالیت‌های مربوط به یادگیری، به خود جلب کرده است (آلتونسوی و همکاران، ۲۰۱۰). مفهوم خودکارآمدی تحصیلی به باور افراد به داشتن توانایی شخصی برای موفقیت در تکالیف مربوط به زمینه‌های تحصیلی خاص اشاره دارد (دورمن<sup>۵</sup>، ۲۰۰۱). بندورا<sup>۶</sup> (۱۹۹۷) معتقد است که خودکارآمدی تحصیلی به انتظار دانش‌آموزان برای موفقیت کلاسی مربوط است. وی بیان کرده است دانش‌آموزانی که احساس خودکارآمدی دارند، آرمان‌های بالایی را برای خود در نظر گرفته و در جستجوی راه‌حل‌ها، راهبردهای بسیار انعطاف‌پذیری را به کار می‌گیرند؛ همچنین، این دانش‌آموزان عملکرد ذهنی بالایی داشته و در ارزیابی کیفیت عملکردشان، نسبت به دانش‌آموزانی که توانایی شناختی برابری دارند اما خود را فاقد این توانایی‌ها می‌دانند، دقیق‌تر عمل می‌کنند (بندورا، ۱۹۷۸؛ نقل از واسیل، مارهان، سینگر و استویسیو<sup>۷</sup>، ۲۰۱۱).

عوامل متعددی وجود دارند که بر خودکارآمدی تحصیلی دانش‌آموزان اثر می‌گذارند؛ چندین مطالعه به بررسی این عوامل پرداخته‌اند. برای نمونه، پژوهش آلتونسوی و همکاران (۲۰۱۰) نشان داده است که رابطه بین انتخاب معلم درس زیست‌شناسی با سطوح خودکارآمدی تحصیلی، بالای متوسط است. همچنین، بین مقاطع تحصیلی و خودکارآمدی تحصیلی رابطه وجود دارد، به طوری که با بالاتر رفتن مقطع تحصیلی، خودکارآمدی تحصیلی نیز افزایش می‌یابد. بسیاری از مطالعات انجام گرفته در زمینه عوامل مؤثر بر خودکارآمدی تحصیلی، تنها بر یک عامل متمرکز شده‌اند و خصوصاً بسیاری از آن‌ها به دنبال تعیین تفاوت‌های خودکارآمدی تحصیلی بین زن و مرد بوده‌اند و یا اینکه تنها به بررسی تأثیر عوامل موجود در محیط تحصیلی اکتفا کرده‌اند. با این حال، مروری بر ادبیات پژوهشی نشان می‌دهد که در نظر گرفتن تعیین‌کننده‌های تحصیلی و خانوادگی، با هم می‌تواند به تبیین بهتری از خودکارآمدی تحصیلی بیانجامد. به طوری که نتایج مطالعات پژوهشگران نشان داده است که پیوند با مدرسه<sup>۸</sup> و همچنین، دلبستگی و پیوند به

1. Self-Efficacy
2. Altunsoy, Çimen, Ekici, Atik & Gökmen
3. academic self-efficacy
4. Shams, Mooghali, Tabebordbar & Soleimanpour
5. Dorman
6. Bandura
7. Vasile, Marhan, Singer & Stoicescu
8. school bonding

والدین<sup>۱</sup>، نقش مهمی در خودکارآمدی دانش‌آموزان دارند (نقل از السنر، لیپولد و گرینبرگ<sup>۲</sup>، ۲۰۱۱؛ کولمن<sup>۳</sup>، ۲۰۰۳؛ کیو<sup>۴</sup>، ۲۰۱۰).

پیوند با مدرسه به عنوان وجود دلبستگی و تعهد نسبت به مدرسه تعریف شده است که بعد دلبستگی آن، به رابطه عاطفی با مدرسه و بعد تعهد، به سرمایه‌گذاری در گروه اشاره دارد. جنکینس<sup>۵</sup> نیز چندین سازه را به عنوان مؤلفه‌های پیوند با مدرسه مطرح کرده است که شامل تعهد، دلبستگی، درگیری و باور به قوانین مدرسه است (لیبی<sup>۶</sup>، ۲۰۰۴). السنر و همکاران (۲۰۱۱) نیز معتقدند است که پیوند با مدرسه ممکن است یک هدف مداخله‌ای مهم برای مداخله‌های مدرسه محور و یک راه کارآمد برای کاهش مشکلات رفتاری جوانان باشد. آن‌ها در پژوهش خود نشان دادند که پیوند با مدرسه به شکل غیرخطی از مقاطع تحصیلی ششم تا هشتم رو به کاهش می‌گذارد؛ پسرها از ابتدا پیوند ضعیفی با مدرسه دارند و در مقایسه با دخترها نیز کاهش بیشتری در این مقاطع نشان می‌دهند. طبق نظریه بوم‌شناختی برون‌فن‌برنر (۱۹۷۹)، به نقل از وینو، سنتیلنو، پاستور و پرکینز<sup>۷</sup>، ۲۰۰۷ عوامل مربوط به بافت‌های محیطی/اجتماعی به تسهیل (بازدارندگی) پیامدهای رشدی منجر می‌شود؛ در این میان، داشتن حس جامعه‌پذیری و احساس تعلق به مدرسه، ممکن است اثر مستقیمی بر خودکارآمدی و بهزیستی فرد (رضایت از نیاز اساسی به تعلق) داشته باشد. چراکه حس تعلق و تعهد به مدرسه از طریق تحت تأثیر قرار دادن یادگیری گروهی مشارکتی، عملکرد، بازی و خدماتی که پیوند اجتماعی را رشد و به تشکیل شبکه‌های ارتباطی بین دانش‌آموزان و کارکنان کمک می‌کند، بر رشد خودکارآمدی نوجوانان مؤثر است. پژوهشگران توضیح داده‌اند، علی‌رغم اینکه پیوند ضعیف با مدرسه قابل تصور است، اما باید این نکته را مدنظر داشت که سطوح بالای پیوند با مدرسه با پیامدهای مثبت دوران جوانی مثل پیامدهای تحصیلی - افزایش انگیزش تحصیلی، خودکارآمدی و نمرات بالا- در ارتباط است. همچنین، کیا-کیتینگ و ایس<sup>۸</sup> (۲۰۰۷) ضمن پژوهشی نشان دادند نوجوانانی که دلبستگی، تعهد و درگیری بالایی نسبت به مدرسه دارند و مدرسه خود را قبول دارند، سطوح بالایی از خودکارآمدی را تجربه می‌کنند. این پژوهشگران توضیح داده‌اند که یک چهارم از تغییرات خودکارآمدی، به وسیله احساس تعلق به مدرسه تبیین می‌شود. آن‌ها معتقدند که ایجاد زمینه‌هایی برای افزایش تجارب دانش‌آموزان

- 
1. Parental Bonding
  2. Oelsner, Lippold & Greenberg
  3. Coleman
  4. Cave
  5. Jenkins
  6. Libbey
  7. Vieno, Santinello, Pastore & Perkins
  8. Kia-Keating & Ellis

در مدرسه، می‌تواند به افزایش خودکارآمدی آن‌ها منجر شود (سحاقی، عالیپور بیرگانی، محمدی و جلوداری<sup>۱</sup>، ۲۰۱۵؛ کیا-کیتینگ و الیس، ۲۰۰۷).

به علاوه، پیوند والدینی یکی از شیوه‌های جدید موجود در تربیت فرزند است که به ارزیابی فرزند از کیفیت و چگونگی دلبستگی خویش به والدین اشاره دارد (پارکر، تاپلینگ و برون<sup>۲</sup>، ۱۹۷۹). پیوند والدینی از دو عامل «مراقبت<sup>۳</sup>» و «حفاظت افراطی<sup>۴</sup>» مادرانه و پدرانه تشکیل شده است. مراقبت که در مقابل «بی‌تفاوتی/طرد» قرار دارد، در یکسو و حفاظت افراطی که در مقابل «تشویق خودمختاری/استقلال» قرار دارد، در سوی دیگر قرار می‌گیرند (یوجی<sup>۵</sup> و همکاران، ۲۰۰۶). تئوری دلبستگی نیز بر این ادعا مبتنی است که در مسیر پیوند نوزادان تفاوت‌های فردی وجود دارد که این تفاوت‌ها، متعاقباً، در نحوه وابستگی‌های هیجانی به مراقبان اولیه تأثیر می‌گذارد. سپس، این تفاوت‌ها در مواقع بحرانی، بر ادراک از خود، دیگران و منابع خودتنظیمی هیجانی نوزادان مؤثر خواهند بود (بالبی<sup>۶</sup>، ۱۹۷۷). در این زمینه، نتایج پژوهش محققان نیز نشان داده است که بین فرزندپروری مقتدرانه پدرانه و خودکارآمدی فرزندان (کشاوری و بهارالدین<sup>۷</sup>، ۲۰۱۲) و بین مراقبت مادرانه و اعتماد به خود فرزندان ارتباط مثبت معنی‌داری وجود دارد (شهنی‌بیلاق، بساک‌نژاد و محبی، ۱۳۹۰). همچنین، کیو (۲۰۱۰) ضمن پژوهشی به این نتیجه رسید که قدرت پیش‌بینی دلبستگی مادرانه و پدرانه، بسته به پیامدهای روانشناختی ارزیابی‌شده و همچنین، حوزه دلبستگی ارزیابی‌شده تغییر می‌کند. او در پژوهش خویش نشان داد که مراقبت پدرانه و حفاظت افراطی والدینی به ترتیب رابطه مثبت و منفی معنی‌داری با خودکارآمدی فرزندان دارند. کیو در ادامه توضیح داده است که پدر به تنهایی، نقش اساسی در رشد خودکارآمدی و خودکارآمدی اجتماعی نوجوان‌ها دارد که این از تأثیر مادر جدا است. به این صورت که نوجوان‌ها ممکن است عشق و عاطفه مادر را بپذیرند اما حفاظت افراطی مادرانه را به عنوان فقدان اعتماد یا به عنوان نشانه‌ای از اینکه دارای بی‌کفایتی اجتماعی هستند، تفسیر کنند. از طرف دیگر، همین نوجوان‌ها ممکن است چنین استنباط کنند که مقداری از حفاظت افراطی پدرانه جنبه حمایتی دارد، یا حتی آن را به عنوان رأی اعتمادی به توانایی‌های خود قلمداد کند.

از طرفی، روانشناسان معتقدند که خودکارآمدی تحصیلی با صفات شخصیتی، عملکرد ریاضی (شمس و همکاران، ۲۰۱۱)؛ استرس دانشگاهی ادراک‌شده، موفقیت تحصیلی، نمرات دانشجویان در سال اول، مقاومت در دانشگاه (نقل از زاجاکوا، لینچ و اسپنشاد<sup>۸</sup>، ۲۰۰۵) و میزان زمانی که

1. Sahaghi, Alipour Birgani, Mohammadi & Jelodari

2. Parker, Tupling & Brown

3. care

4. overprotection

5. Uji

6. Bowlby

7. Keshavarz & Baharudin

8. Zajacova, Lynch & Espenshade

دانش‌آموزان صرف مطالعه می‌کنند، رابطه دارد (تورس و سولبرگ<sup>۱</sup>، ۲۰۰۱). علاوه بر این، پژوهشگران طی مطالعات جدیدی به این نتیجه رسیدند که خودکارآمدی بالا با رضایت و خصوصاً رضایت یادگیری و تحصیلی همراه است (شن، چو، تسای و مارا<sup>۲</sup>، ۲۰۱۳؛ کیم و پارک<sup>۳</sup>، ۲۰۱۵؛ کیو، والکر، شرودر و بلاند<sup>۴</sup>، ۲۰۱۴). رضایت تحصیلی<sup>۵</sup> به معنای لذت از نقش یا تجارب خویش به عنوان دانش‌آموز است. نتایج پژوهشی در این زمینه نشان داده است دانش‌آموزانی که مدرسه را دوست دارند، نمرات بالا و پیشرفت تحصیلی دارند (سیموئس، متوس، تومه، فرریرا و چینهو<sup>۶</sup>، ۲۰۱۰). عده‌ای از پژوهشگران، نقش سازه‌های مرکزی مربوط به حیطة تحصیلی نظریه تخصصی شناختی-اجتماعی، یعنی افزایش علاقه، انتخاب و عملکرد را بر رضایت تحصیلی مهم می‌دانند؛ اما برخی نیز تأکید دارند که متغیرهای شناختی-اجتماعی همچون خودکارآمدی و اهداف، ممکن است رضایت را در حوزه‌های خاص همچون تحصیل، کار و رضایت از زندگی، بهتر تبیین کنند. نتایج مطالعات جدیدتر نیز نشان داده‌اند که انتظارات خودکارآمدی از طریق هدف‌های پیشرفت و انتظارات، رابطه‌ی حمایت و منابع محیطی را با رضایت تحصیلی میانجی‌گری می‌کند (لنت، سینگلی، شیو، شمیدت و شمیدت<sup>۷</sup>، ۲۰۰۷).

به علاوه، دانش‌آموزانی که خودکارآمدی بالایی دارند، دارای اسنادهای مثبت رشد یافته‌ای هستند که آن‌ها را به سمت موفقیت سوق می‌دهد. در این میان، یکی از سازه‌هایی که با اسناد دانش‌آموزان ارتباط تنگاتنگی دارد، کنترل تحصیلی<sup>۸</sup> می‌باشد (سلامی<sup>۹</sup>، ۲۰۱۰). پری<sup>۱۰</sup> (۲۰۰۳) مفهوم کنترل تحصیلی را به عنوان ارزیابی باورهای دانش‌آموزان از توانایی خویش برای تأثیر گذاشتن بر پیامدهای تحصیلی، در جریان تحصیل تعریف کرده است (حال بالا یا پایین). پژوهش‌هایی که به بررسی کنترل تحصیلی ادراک‌شده در محیط کلاسی پرداخته‌اند، نشان داده‌اند دانش‌آموزانی که کنترل تحصیلی بالایی دارند (کسانی که دارای منبع کنترل درونی هستند)، حقیقتاً کنترل بالایی بر عملکرد تحصیلی خود داشته و در مقایسه با کسانی که به کنترل تحصیلی ادراک‌شده پایین گرایش دارند (کسانی که دارای منبع کنترل بیرونی هستند)، برای یادگیری مشتاق‌تر هستند (لاوند، نیوان-رودریوز و اسپریوت-متز<sup>۱۱</sup>، ۲۰۱۰). بندورا (۱۹۹۴) نیز معتقد است افرادی که باور دارند می‌توانند اعمال خود را کنترل کنند، الگوهای فکری اخلاک‌گر را تهدیدکننده

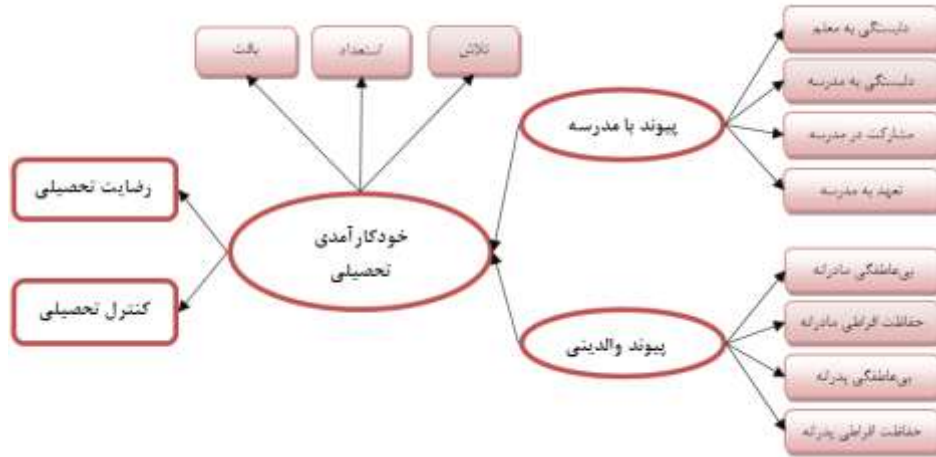
1. Torres & Solberg
2. Shen, Cho, Tsai & Marra
3. Kim & Park
4. Kuo, Walker, Schroder & Belland
5. academic satisfaction
6. Simões, Matos, Tomé, Ferreira & Chaínho
7. Lent, Singley, Sheu, Schmidt & Schmidt
8. academic control
9. Salami
10. Perry
11. Lavender, Nguyen-Rodriguez & Spruijt-Metz

نمی‌دانند؛ اما کسانی که معتقدند نمی‌توانند تهدیدها را مدیریت کنند، اضطراب بالایی را تجربه می‌کنند؛ آن‌ها جنبه‌های بسیاری از محیط خود را مملو از خطر می‌بینند و تهدیدهای احتمالی را به شدت بزرگ می‌کنند و در مورد چیزهایی که به ندرت اتفاق می‌افتند، نگران می‌شوند. در نتیجه، باورهای خودکارآمدی شامل درجه‌ای است که به موجب آن افراد معتقدند که می‌توانند سطوح عملکرد و محیط خویش را کنترل کنند (بندورا، باربارانلی، کاپرارا و پاستورلی<sup>۱</sup>، ۱۹۹۶)؛ بنابراین، سه نظریه روانشناختی انگیزش، خودکارآمدی و اسناد، برای تبیین پارادایم منبع کنترل/کنترل تحصیلی با یکدیگر اتفاق نظر دارند. در حقیقت، مطالعات بی‌شماری اسنادهای کنترل درونی یا بالا را به موفقیت تحصیلی پیوند داده و معتقدند که الگویی از فقدان شادابی تحصیلی، انگیزش پایین، عاطفه منفی و عملکرد تحصیلی ضعیف معمولاً با شکست‌پذیری تحصیلی دانش‌آموزانی که ادراک کنترل یا کنترل تحصیلی پایینی دارند، همراه است (لاوندر و همکاران، ۲۰۱۰؛ کولی، مارتین، مالبرگ، هال و گینز<sup>۲</sup>، ۲۰۱۵).

بنابراین، از آنجایی که تا به حال هیچ پژوهشی پیوند والدینی و پیوند با مدرسه را به عنوان پیشایندها و رضایت تحصیلی و کنترل تحصیلی را به عنوان پیامدهای خودکارآمدی تحصیلی در نظر نگرفته است، مطالعه در این حیطة می‌تواند اطلاعات جامعی در مورد این روابط فراهم آورد. همچنین، در نظر گرفتن خودکارآمدی تحصیلی به‌عنوان میانجی‌گر پژوهش، می‌تواند مضامین مهمی در جهت شناخت هر چه بیشتر سازوکار تأثیرگذاری پیوند والدینی و پیوند با مدرسه بر رضایت تحصیلی و کنترل تحصیلی داشته باشد. در نتیجه، با توجه به پژوهش‌های انجام‌شده، مسأله اساسی پژوهش حاضر، ابتدا، بررسی پیشایندها (پیوند با مدرسه و پیوند والدینی) و پیامدهای (رضایت تحصیلی و کنترل تحصیلی) خودکارآمدی تحصیلی در چهارچوب یک الگوی ساختاری و سپس، آزمون نقش میانجی‌گری خودکارآمدی تحصیلی در الگوی مفروض است (نمودار ۱ ملاحظه شود).

---

1. Barbaranelli, Caprara & Pastorelli  
2. Collie, Martin, Malmberg, Hall & Ginns



نمودار ۱: الگوی ساختاری پیشایندها و پیامدهای خودکارآمدی تحصیلی

## روش

پژوهش حاضر همبستگی و از نوع مدل معادلات ساختاری است.

**جامعه، نمونه و روش نمونه‌گیری:** جامعه آماری این پژوهش شامل کلیه دانش‌آموزان دختر سال سوم دبیرستان‌های دولتی شهرستان اردبیل بود که در نیمسال اول تحصیلی ۹۳-۱۳۹۲، در رشته‌های ریاضی-فیزیک و تجربی مشغول به تحصیل بودند. در این پژوهش، جهت آزمایش الگوی پیشنهادی، از روش نمونه‌گیری تصادفی خوشه‌ای چندمرحله‌ای استفاده شد. به این صورت که ابتدا از بین ۳۱ دبیرستان دولتی دخترانه در نواحی ۱ و ۲ آموزش و پرورش، ۷ دبیرستان به‌طور تصادفی از هر دو ناحیه انتخاب شد. سپس، از هر دبیرستان، ۱ یا ۲ کلاس به صورت تصادفی و به عنوان خوشه نهایی انتخاب و همه دانش‌آموزان کلاس‌ها مورد مطالعه قرار گرفتند. در نهایت، ۲۵۶ دانش‌آموز، نمونه پژوهش را تشکیل دادند. میانگین و انحراف معیار سن دانش‌آموزان به ترتیب ۱۶/۵۳ و ۰/۵۰ بود. همچنین، ۲۳/۸٪ دانش‌آموزان از رشته ریاضی-فیزیک و ۷۶/۲٪ دانش‌آموزان از رشته تجربی بودند. به علاوه، در پژوهش حاضر برای جمع‌آوری داده‌ها از ابزارهای زیر استفاده شد:

**پرسشنامه پیوند با مدرسه:** این پرسشنامه توسط رضایی‌شریف (۱۳۹۱) برای اندازه‌گیری پیوند با مدرسه دانش‌آموزان مقاطع ابتدایی، راهنمایی و متوسطه ساخته شده است. این پرسشنامه با استفاده از ۴۰ سؤال که بر طیف لیکرت ۵ درجه‌ای قرار دارد، پیوند با مدرسه را در شش مؤلفه دلبستگی به معلم، دلبستگی به مدرسه، دلبستگی به کارکنان، مشارکت در مدرسه، باور و تعهد به مدرسه اندازه‌گیری می‌کند. رضایی‌شریف (۱۳۹۱) پایایی این پرسشنامه را با استفاده از روش‌های

آلفای کرونباخ و روش بازآزمایی به ترتیب ۰/۹۳ و ۰/۸۰ گزارش کرده است. وی همچنین، روایی محتوا، همزمان، تفکیکی و سازه پرسشنامه پیوند با مدرسه را بررسی کرده است که نتایج مؤید روایی پرسشنامه مذکور است. به علاوه، یافته‌های حاصل از تحلیل عاملی اکتشافی و تأییدی نیز وجود شش عامل را در این پرسشنامه مورد تأیید قرار داده‌اند. در پژوهش حاضر، برای بررسی پیوند با مدرسه از چهار مؤلفه دل‌بستگی به معلم، دل‌بستگی به مدرسه، مشارکت در مدرسه و تعهد به مدرسه استفاده شد. از روش‌های آلفای کرونباخ (و تنصیف اسپیرمن-برون) نیز برای تعیین پایایی این پرسشنامه استفاده شد که برای مؤلفه‌های دل‌بستگی به معلم، دل‌بستگی به مدرسه، مشارکت در مدرسه و تعهد به مدرسه، به ترتیب ۰/۸۲ (۰/۷۷)، ۰/۸۱ (۰/۷۸)، ۰/۶۴ (۰/۶۰) و ۰/۵۲ (۰/۵۰) به دست آمد.

**ابزار پیوند والدینی<sup>۱</sup>:** در پژوهش حاضر به منظور اندازه‌گیری پیوند مادرانه و پدرانه از ابزار پیوند والدینی ساخته پارکر، تاپلینگ و براون (۱۹۷۹) استفاده شد. این ابزار از دو عامل مراقبت و حفاظت افراطی ساخته شده است. این ابزار شامل ۲۵ ماده است و بر روی یک طیف ۴ درجه‌ای از نوع لیکرت قرار دارد که به صورت جداگانه، برای پدر و مادر تکمیل می‌شود (در پژوهش حاضر از نمرات معکوس شده عوامل مراقبت مادرانه و پدرانه با عنوان بی‌عاطفگی<sup>۲</sup> مادرانه و پدرانه استفاده شد). پارکر و همکاران (۱۹۷۹) پایایی این پرسشنامه را با استفاده از روش‌های بازآزمایی و آلفای کرونباخ به ترتیب ۰/۷۶ و ۰/۶۳ گزارش کرده‌اند. محمدی (۱۳۸۴) نیز به منظور تعیین روایی پرسشنامه از روش همبستگی هر سؤال با نمره کل عامل مربوطه استفاده کرد. نتایج همبستگی ماده‌ها در عامل مراقبت، بین ۰/۵۶ تا ۰/۷۲ و در عامل حفاظت افراطی بین ۰/۵۲ تا ۰/۶۳ بود. در این پژوهش، از روش‌های آلفای کرونباخ (و تنصیف اسپیرمن-برون) برای تعیین پایایی این ابزار استفاده شد که برای عوامل بی‌عاطفگی مادرانه، حفاظت افراطی مادرانه، بی‌عاطفگی پدرانه و حفاظت افراطی پدرانه، به ترتیب ۰/۹۰ (۰/۸۹)، ۰/۷۵ (۰/۴۴)، ۰/۸۷ (۰/۸۵) و ۰/۷۶ (۰/۵۶) می‌باشند.

**پرسشنامه خودکارآمدی تحصیلی:** در پژوهش حاضر برای اندازه‌گیری خودکارآمدی تحصیلی دانش‌آموزان از مقیاس خودکارآمدی دانش‌آموز مورگان-جینکس<sup>۳</sup> که توسط جینکس و مورگان (۱۹۹۹) طراحی شده است، استفاده شد. این پرسشنامه شامل ۳۴ ماده است که از خرده مقیاس‌های استعداد، زمینه و تلاش تشکیل شده است و بر روی یک طیف ۴ درجه‌ای از نوع لیکرت قرار دارد. جینکس و مورگان (۱۹۹۹) پایایی این مقیاس را با استفاده از روش آلفای کرونباخ ۰/۸۰ گزارش کرده‌اند. در پژوهش حاضر از فرم کوتاه شده این پرسشنامه که شامل ۱۳ ماده است استفاده شد. این فرم دارای ۳ خرده مقیاس تلاش (ماده‌های ۱، ۲، ۳، ۵، ۸)، استعداد (ماده‌های ۶، ۷، ۹ و ۱۳) و

1. Parental Bonding Instrument (PBI)

2. Coldness

3. Morgan-Jinks Student Efficacy Scale (MJSES)



بافت (ماده‌های ۴، ۱۰، ۱۱ و ۱۲) است. در ایران نیز کریم‌زاده (۱۳۸۵) با استفاده از روش تحلیل عاملی، روایی این پرسشنامه را مورد تأیید قرار داده است. این محقق، بارهای عاملی این تحلیل را برای نمره کل خودکارآمدی ۰/۷۶، عامل استعداد ۰/۶۶، عامل کوشش ۰/۶۵ و عامل بافت ۰/۶۰ گزارش کرده است. در این پژوهش، از روش‌های آلفای کرونباخ (و تنصیف اسپیرمن-برون) برای تعیین پایایی این مقیاس استفاده شد که برای خرده‌مقیاس‌های تلاش، استعداد و بافت به ترتیب ۰/۶۰ (۰/۵۴)، ۰/۶۷ (۰/۷۰) و ۰/۵۵ (۰/۶۳) به دست آمد.

**پرسشنامه رضایت تحصیلی:** در این پژوهش برای اندازه‌گیری رضایت تحصیلی دانش‌آموزان، از مقیاس ۷ سؤالی رضایت تحصیلی، ساخته لنت و همکاران (۲۰۰۵) استفاده شد. این پرسشنامه با استفاده از مقیاس لیکرت ۵ درجه‌ای، احساس رضایت دانش‌آموزان را هم به‌طور کلی و هم در جنبه‌هایی از تجارب تحصیلی می‌سنجد. لنت و همکاران (۲۰۰۵) میزان پایایی این مقیاس را با استفاده از همسانی درونی ۰/۸۶ و ۰/۸۷ گزارش کرده‌اند و روایی آن را نیز از طریق همبستگی با مقاومت تحصیلی، رضایت از زندگی و متغیرهای شناختی-اجتماعی دیگر، مورد تأیید قرار داده‌اند. در این پژوهش، از روش‌های آلفای کرونباخ و تنصیف اسپیرمن-برون برای تعیین پایایی این مقیاس استفاده شد که به ترتیب ۰/۸۲ و ۰/۷۷ می‌باشند. این مقادیر نشان‌دهنده همسانی دورنی این پرسشنامه می‌باشد. لازم به ذکر است که این مقیاس برای اولین بار در این پژوهش به فارسی برگردانده شد.

**خرده مقیاس کنترل تحصیلی:** مقیاس ادراک کنترل، توسط ویزا<sup>۱</sup> (۱۹۹۱) به‌منظور سنجش باورهای کودکان از توانایی شخصی برای کنترل پیامدها در حوزه‌های تحصیلی، رفتاری و اجتماعی طراحی شده است؛ که در این پژوهش از خرده مقیاس تحصیلی آن استفاده شد. این خرده مقیاس شامل ۸ سؤال است و بر مقیاس لیکرت ۴ درجه‌ای قرار دارد. بختیاری، یزدان دوست، بیرشک و طباطبائی (۱۳۸۶) در پژوهش خود روایی محتوایی خرده مقیاس کنترل تحصیلی را مورد تأیید قرار داده و پایایی این خرده مقیاس را با استفاده از روش‌های آلفای کرونباخ و باز آزمایی به فاصله سه هفته، به ترتیب ۰/۶۹ و ۰/۶۵ گزارش کرده‌اند. در این پژوهش نیز برای تعیین پایایی خرده مقیاس کنترل تحصیلی از روش‌های آلفای کرونباخ و تنصیف اسپیرمن-برون استفاده شد که به ترتیب ۰/۷۸ و ۰/۷۰ می‌باشند.

**روش اجرا:** برای اجرای پژوهش، ابتدا به ۷ مدرسه که به صورت تصادفی انتخاب شده بودند، مراجعه شد. سپس، به منظور رعایت اخلاق پژوهشی، هدف از انجام پژوهش، کاربرد اطلاعات جمع‌آوری شده و این مطلب که اصل رازداری در مورد اطلاعات شخصی رعایت خواهد شد، به آزمودنی‌ها توضیح داده شد. پرسشنامه‌ها به همه دانش‌آموزان کلاس تحویل و از آن‌ها خواسته شد که به تمام سؤالات

پرسشنامه‌ها پاسخ دهند. در نهایت، تمام آزمودنی‌ها در حدود ۳۰ دقیقه و به صورت انفرادی، پرسشنامه‌های پژوهش را تکمیل نمودند.

### نتایج

برای تحلیل داده‌ها از آمار توصیفی (میانگین، انحراف معیار و ماتریس همبستگی) و استنباطی (مدل معادلات ساختاری و روش بوت استرپ) استفاده شد که نتایج آن‌ها در زیر ارائه شده است. میانگین، انحراف معیار و ماتریس همبستگی بین متغیرها در جدول ۱ ارائه شده است.

جدول ۱: یافته‌های توصیفی متغیرهای پژوهش در کل آزمودنی‌های پژوهش

ردیف	متغیرها	میانگین	انحراف معیار	۱	۲	۳	۴	۵	۶	۷	۸	۹	۱۰	۱۱	۱۲	۱۳	۱۴	۱۵	۱۶
۱	پیوند یا مدیریه	۸۶۶۷	۱۶۵۹	۱															
۲	دلبستگی به معلم	۲۴۴۹	۷۰۲	-۰.۸۵*	۱														
۳	دلبستگی به مدیریه	۳۳۴۰	۷۸۲	-۰.۸۸*	-۰.۶۵*	۱													
۴	مشارکت در مدیریه	۱۵۶۳	۲۷۵	-۰.۶۴*	-۰.۳۵*	-۰.۳۱*	۱												
۵	تعهد به مدیریه	۱۲۹۳	۱۸۶	-۰.۹۹*	-۰.۳۳*	-۰.۳۹*	-۰.۳۳*	۱											
۶	پیوند والدینی	۹۶۳۸	۱۸۹۴	-۰.۳۰*	-۰.۳۳*	-۰.۲۵*	-۰.۱۸*	-۰.۳۰*	۱										
۷	نی‌مایلگی مدارانه	۱۹۱۰	۷۳۳	-۰.۲۷*	-۰.۲۳*	-۰.۲۳*	-۰.۱۴*	-۰.۳۱*	-۰.۶۸*	۱									
۸	حفاظت الوانی مدارانه	۲۹۱۰	۶۶۳	-۰.۱۶*	-۰.۱۶*	-۰.۱۲*	-۰.۰۸*	-۰.۱۲*	-۰.۳۶*	-۰.۳۶*	۱								
۹	نی‌مایلگی پدرانه	۳۰۸۳	۷۱۱	-۰.۲۵*	-۰.۱۶*	-۰.۲۰*	-۰.۲۳*	-۰.۲۳*	-۰.۶۵*	-۰.۳۳*	-۰.۱۳*	۱							
۱۰	حفاظت الوانی پدرانه	۲۷۳۳	۶۳۸	-۰.۱۲*	-۰.۱۹*	-۰.۱۱*	-۰.۰۵*	-۰.۱۴*	-۰.۶۷*	-۰.۱۲*	-۰.۵۱*	-۰.۲۶*	۱						
۱۱	خودکارآمدی تحصیلی	۴۰۸۶	۵۱۱	-۰.۲۶*	-۰.۲۵*	-۰.۳۰*	-۰.۲۱*	-۰.۲۶*	-۰.۲۳*	-۰.۲۱*	-۰.۲۷*	-۰.۲۵*	-۰.۲۸*	۱					
۱۲	کلاس	۱۷	۶۱۱	-۰.۳۴*	-۰.۲۸*	-۰.۲۳*	-۰.۲۹*	-۰.۲۶*	-۰.۱۲*	-۰.۱۵*	-۰.۱۵*	-۰.۱۵*	-۰.۲۰*	-۰.۲۹*	۱				
۱۳	استعداد	۱۱۱۷	۲۳۲	-۰.۲۰*	-۰.۳۰*	-۰.۲۶*	-۰.۲۱*	-۰.۲۶*	-۰.۲۰*	-۰.۱۳*	-۰.۱۹*	-۰.۲۳*	-۰.۲۰*	-۰.۲۸*	-۰.۳۳*	۱			
۱۴	یافت	۱۲۶۸	۱۹۱	-۰.۲۵*	-۰.۲۶*	-۰.۲۵*	-۰.۲۸*	-۰.۲۹*	-۰.۲۴*	-۰.۱۹*	-۰.۱۷*	-۰.۲۳*	-۰.۲۰*	-۰.۲۸*	-۰.۵۱*	-۰.۴۸*	۱		
۱۵	رضایت تحصیلی	۲۷۰۵	۲۷۴	-۰.۵۱*	-۰.۲۶*	-۰.۵۰*	-۰.۳۰*	-۰.۲۷*	-۰.۳۰*	-۰.۳۱*	-۰.۱۹*	-۰.۲۴*	-۰.۲۵*	-۰.۵۳*	-۰.۳۶*	-۰.۴۶*	-۰.۴۱*	۱	
۱۶	کنترل تحصیلی	۲۹۱۵	۳۳۷	-۰.۲۴*	-۰.۲۰*	-۰.۲۳*	-۰.۱۶*	-۰.۱۰*	-۰.۱۴*	-۰.۱۳*	-۰.۱۲*	-۰.۱۶*	-۰.۱۱*	-۰.۲۸*	-۰.۳۵*	-۰.۲۸*	-۰.۲۹*	-۰.۳۱*	۱

\* همبستگی در سطح ۰/۰۵ معنی دار می باشد. \*\* همبستگی در سطح ۰/۰۱ معنی دار می باشد.

همان‌طور که جدول ۱ نشان می‌دهد، بالاترین و پایین‌ترین میانگین (و انحراف معیار) به ترتیب مربوط به متغیرهای پیوند والدینی (و پیوند والدینی)، ۹۶/۳۸ (۱۸/۹۴) و استعداد (و تعهد)، ۱۱/۱۷ (۱/۸۶) است. همچنین، بر اساس نتایج تحلیل همبستگی جدول ۱، به جز روابط دلبستگی به معلم با حفاظت افراطی پدران، دلبستگی به مدرسه با حفاظت افراطی پدران، مشارکت در مدرسه با حفاظت افراطی مادران، مشارکت در مدرسه با حفاظت افراطی پدران، تعهد به مدرسه با کنترل تحصیلی، حفاظت افراطی مادران با خودکارآمدی تحصیلی، حفاظت افراطی مادران با تلاش، حفاظت افراطی مادران با استعداد، حفاظت افراطی مادران با بافت، حفاظت افراطی مادران با رضایت از زندگی، حفاظت افراطی مادران با کنترل تحصیلی، حفاظت افراطی پدران با خودکارآمدی تحصیلی، حفاظت افراطی پدران با تلاش، حفاظت افراطی پدران با استعداد، حفاظت افراطی پدران با بافت و حفاظت افراطی پدران با کنترل تحصیلی، بقیه روابط معنی‌دار هستند. به علاوه، در پژوهش حاضر، به منظور بررسی اثرات مستقیم متغیرهای پژوهش از مدل معادلات ساختاری با استفاده از نرم‌افزار AMOS نسخه ۱۶ استفاده شد. جدول ۲ ضرایب مسیر الگوی پیشنهادی پژوهش را نشان می‌دهد.

جدول ۲: ضرایب استاندارد و سطح معنی‌داری الگوی پیشنهادی پژوهش

مسیرها	$\beta$	خطای استاندارد	سطح معنی‌داری
پیوند با مدرسه به خودکارآمدی تحصیلی	۰/۶۳	۰/۰۲	۰/۰۰۰۱
پیوند والدینی به خودکارآمدی تحصیلی	-۰/۰۷	۰/۰۴	۰/۳۶۹
خودکارآمدی تحصیلی به کنترل تحصیلی	۰/۴۵	۰/۱۸	۰/۰۰۰۱
خودکارآمدی تحصیلی به رضایت تحصیلی	۰/۶۷	۰/۳۰	۰/۰۰۰۱

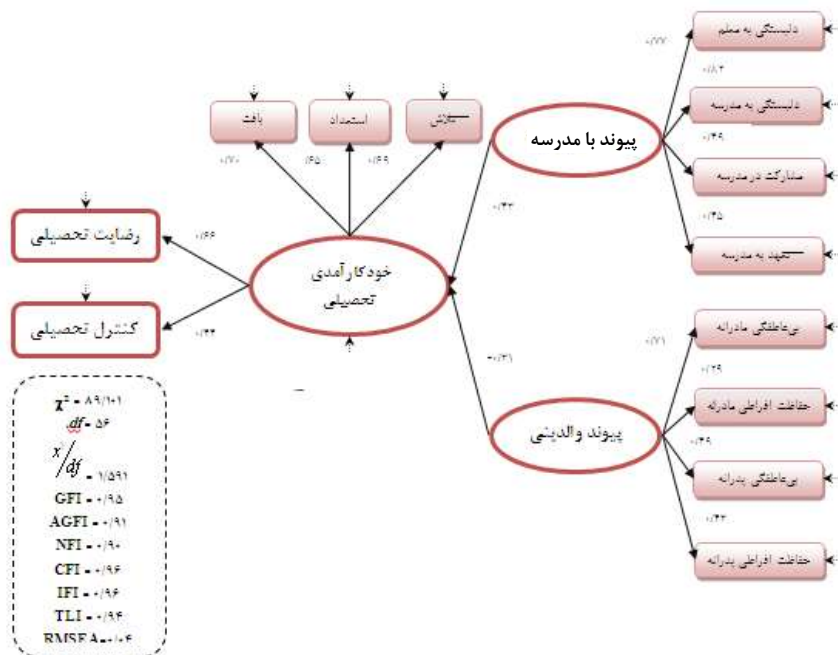
همان‌طور که در جدول ۲ مشاهده می‌شود ضرایب مسیرهای پیوند با مدرسه به خودکارآمدی تحصیلی، خودکارآمدی تحصیلی به کنترل تحصیلی و خودکارآمدی تحصیلی به رضایت تحصیلی در سطح  $p < ۰/۰۰۰۱$  معنی‌دار هستند. با این حال، ضریب مسیر پیوند والدینی به خودکارآمدی تحصیلی در سطح  $p < ۰/۰۵$  معنی‌دار نیست. علاوه بر بررسی ضرایب ساختاری، برازندگی مدل پیشنهادی پژوهش بر اساس شاخص‌های برازش نیز ارزیابی شد. بررسی مقادیر شاخص‌های برازش الگوی پیشنهادی نشان داد که شاخص‌های نیکویی برازش، شامل مجذور خی  $(\chi^2 = ۱۹۹/۲۸۴)$  با درجه آزادی  $df = ۶۲$  مجذور خی نسبی  $(\chi^2/df = ۳/۲۱۴)$ ، شاخص نیکویی برازش  $(GFI = ۰/۸۹)$ ، شاخص نیکویی برازش تعدیل‌شده  $(AGFI = ۰/۸۴)$ ، شاخص بنتلر-بونت  $(NFI = ۰/۷۸)$ ، شاخص برازش تطبیقی  $(CFI = ۰/۸۴)$ ، شاخص برازش افزایشی  $(IFI = ۰/۸۴)$ ، شاخص تاکر-لویز  $(TLI = ۰/۸۰)$  و شاخص جذر میانگین مجذورات خطای تقریب  $(RMSEA = ۰/۰۹)$ ، از برازش نسبتاً ضعیفی با داده‌ها برخوردار است. از طرفی، معنی‌دار نشدن مسیر پیوند والدینی به خودکارآمدی تحصیلی

بیانگر آن است که الگو نیاز به اصلاح دارد. بنابراین، بر اساس شاخص‌های اصلاحی پیشنهادی AMOS، اصلاحاتی روی الگو انجام گرفت و بعد از اعمال تغییرات، الگوی اصلاح‌شده دوباره مورد آزمون قرار گرفت. آزمون الگوی اصلاح‌شده نیز در سه گام صورت گرفت. در گام اول، ضرایب مسیر استاندارد و سطح معنی‌داری الگوی اصلاح‌شده پژوهش مورد بررسی قرار گرفت (جدول ۳ ملاحظه شود).

جدول ۳: ضرایب استاندارد و سطح معنی‌داری الگوی اصلاح‌شده

سطح معنی‌داری	خطای استاندارد	$\beta$	مسیرها
۰/۰۰۰۱	۰/۰۲۴	۰/۴۳	پیوند با مدرسه به خودکارآمدی تحصیلی
۰/۰۱	۰/۰۶۲	-۰/۳۱۵	پیوند والدینی به خودکارآمدی تحصیلی
۰/۰۰۰۱	۰/۲۶۶	۰/۶۶	خودکارآمدی تحصیلی به رضایت تحصیلی
۰/۰۰۰۱	۰/۱۶۸	۰/۴۴	خودکارآمدی تحصیلی به کنترل تحصیلی

همان‌طور که جدول ۳ نشان می‌دهد، در الگوی اصلاح‌شده، مسیر پیوند والدینی به خودکارآمدی تحصیلی در سطح  $p < ۰/۰۱$  معنی‌دار شده است. در گام دوم، برازندگی الگوی اصلاح‌شده پژوهش که شامل محاسبه شاخص‌های برازش است، ارائه شده است. نمودار ۲، ضرایب مسیر استاندارد و شاخص‌های برازش الگوی اصلاح‌شده پژوهش را نشان می‌دهد.



نمودار ۲: ضرایب مسیر استاندارد و شاخص‌های برازش الگوی اصلاح‌شده پژوهش

نتایج به دست آمده از برازندگی الگوی اصلاح شده در نمودار ۲ نشان می‌دهد که همه شاخص‌های نیکویی برازش حاصل از آزمون الگوی اصلاح شده، به طور معنی داری برازنده داده‌ها هستند و بنابراین، الگوی اصلاح شده از برازندگی خوبی با داده‌ها برخوردار است. در نهایت، نتایج گام سوم آزمون الگوی اصلاحی که به مقایسه دو الگوی پیشنهادی و اصلاح شده اشاره دارد، در جدول ۴ نشان داده شده است.

جدول ۴: مقایسه دو الگوی پیشنهادی و اصلاح شده پژوهش

الگوها	$\chi^2$	df	مقایسه الگوها	$\Delta\chi^2$	$\Delta df$
الگوی پیشنهادی	۱۹۹/۲۵	۶۲	$M_1 - M_2$	۱۱۰/۱۴۹	۶
الگوی اصلاح شده	۸۹/۱۰۱	۵۶			

جدول ۴ نشان می‌دهد که با مقایسه تفاضل دو مجذور خی (تفاضل مجذور خی الگوی پیشنهادی ۱۹۹/۲۵ با مجذور خی الگوی اصلاح شده ۸۹/۱۰۱) و تفاضل درجه آزادی دو الگو (تفاضل درجه آزادی الگوی پیشنهادی ۶۲ با درجه آزادی الگوی اصلاح شده ۵۶) می‌توان دریافت که مقدار مجذور خی ۱۱۰/۱۴۹ با درجه آزادی ۶ معنی دار است که حاکی از بهبود معنی دار در الگوی اصلاح شده است؛ بنابراین، می‌توان نتیجه گرفت که الگوی اصلاح شده در مقایسه با الگوی پیشنهادی برازش بهتری با داده‌ها دارد. همچنین، جهت بررسی روابط میانجی‌گری بین متغیرهای پژوهش از روش بوت استرپ در برنامه ماکرو پریچر و هیز<sup>۱</sup> (۲۰۰۸) استفاده شد. جدول ۵ نتایج بررسی روابط غیرمستقیم را نشان می‌دهد.

جدول ۵: نتایج بوت استرپ مسیرهای غیرمستقیم پژوهش در الگوی پیشنهادی

مسیرها	داده	بوت	سوگیری	خطای استاندارد	حد بالا	حد پایین
پیوند با مدرسه ← خودکارآمدی تحصیلی ← رضایت تحصیلی	۰/۰۴۷۶	۰/۰۴۸۴	۰/۰۰۰۷	۰/۰۱۱۴	۰/۰۷۲۰	۰/۰۲۵۶
پیوند با مدرسه ← خودکارآمدی تحصیلی ← کنترل تحصیلی	۰/۰۳۲۰	۰/۰۳۲۱	۰/۰۰۰۱	۰/۰۰۷۴	۰/۰۴۶۴	۰/۰۱۸۱
پیوند والدینی ← خودکارآمدی تحصیلی ← رضایت تحصیلی	-۰/۰۲۸۰	-۰/۰۲۷۹	۰/۰۰۰۱	۰/۰۰۸۷	-۰/۰۱۱۷	-۰/۰۴۶۰
پیوند والدینی ← خودکارآمدی تحصیلی ← کنترل تحصیلی	-۰/۰۱۵۵	-۰/۰۱۵۶	-۰/۰۰۰۱	۰/۰۰۵۲	-۰/۰۰۵۷	-۰/۰۲۵۵

مندرجات جدول ۵ حاکی از معنی داری مسیرهای غیرمستقیم است. سطح اطمینان برای فاصله اطمینان، ۹۵ و تعداد نمونه‌گیری مجدد بوت استرپ، ۱۰۰۰ است. با توجه به اینکه صفر بیرون از این فاصله‌ها (حد بالا و پایین) قرار گرفته است، این روابط میانجی‌گری معنی دار هستند.

### بحث و نتیجه‌گیری

پژوهش حاضر با هدف طراحی و آزمون الگویی از پیشایندها و پیامدهای خودکارآمدی تحصیلی انجام گرفت. یافته پژوهش حاضر نشان داد که پیوند با مدرسه پیشاینده مثبت خودکارآمدی تحصیلی است و بر آن اثر معنی‌داری دارد. نتیجه به‌دست‌آمده با پژوهش کیا-کیتینگ و الیس (۲۰۰۷) و فورلانگ<sup>۱</sup> و همکاران (۲۰۰۳) همسو است. در تبیین این یافته می‌توان گفت نوجوانان نیاز روانشناختی قوی برای تعلق و دلبستگی دارند و در این میان، مدرسه، منبع مهمی برای تأمین دلبستگی نوجوانان است. نوجوانانی که پیوند محکمی به مدرسه دارند، به احتمال زیادی در زمینه‌های تحصیلی برانگیخته و موفق هستند (السنر و همکاران، ۲۰۱۱)؛ چرا که داشتن احساس لذت از تعلق به مدرسه عامل هدایت‌کننده مهمی به سمت تجربه هیجان‌های مثبت است و دانش‌آموزانی که حس بالایی از تعلق به مدرسه و لذت تحصیلی دارند، خودکارآمدی تحصیلی بالایی را در کلاس گزارش خواهند کرد (سحاقی و همکاران، ۲۰۱۵). هیراو<sup>۲</sup> (۲۰۱۱) معتقد است بین پیوند با مدرسه و خودکارآمدی تحصیلی دانش‌آموزان ارتباط معنی‌داری وجود دارد؛ به طوری که ادراک دانش‌آموزان از عدم سودمندی کار مدرسه، فعالیت‌های مرتبط به مدرسه و تبادلات بین همسالان برای مشارکت در مدرسه، باعث کاهش خودکارآمدی تحصیلی آن‌ها می‌شود. وی معتقد است که در مقایسه با برنامه‌های درمانی و اصلاحی، ایجاد تعاملات صمیمانه، حمایتی و پذیرنده بین همسالان در مدرسه به افزایش بیشتر خودکارآمدی تحصیلی دانش‌آموزان کمک می‌کند. رایان و پاتریک<sup>۳</sup> (۲۰۰۱) نیز معتقدند که تشویق معلم به استفاده از یادگیری مشارکتی موجب افزایش شاخص‌های انگیزشی و درگیری مرتبط با یادگیری دانش‌آموزان، از جمله خودکارآمدی تحصیلی می‌شود. چرا که یادگیری مشارکتی از طریق ایجاد شرایط آموزشی متنوع که زمینه درگیری کلی دانش‌آموزان را فراهم می‌کند، باعث افزایش انگیزش، رفتار مثبت کلاسی، گسترش شبکه‌های اجتماعی و پیشرفت تحصیلی آن‌ها می‌گردد (فورلانگ و همکاران، ۲۰۰۳)؛ که نتیجه آن افزایش خودکارآمدی تحصیلی است.

همچنین، اثر پیشاینده دوم پژوهش، یعنی پیوند والدینی بر خودکارآمدی تحصیلی منفی و معنی‌دار است. این یافته با نتیجه پژوهش کیو (۲۰۱۰) و مهبد و فولادچنگ (۱۳۹۱) همسو است. در تبیین این یافته می‌توان چنین گفت که طبق نظر محققان، رفتارهای والدینی مثل پاسخدهی، حساسیت، صمیمیت و تشویق خودمختاری که دلبستگی را افزایش می‌دهند با رشد باورهای کنترلی مربوط به خودکارآمدی همراه هستند (نقل از کیو، ۲۰۱۰). مهبد و فولادچنگ (۱۳۹۱) نیز معتقدند که دلبستگی ایمن (چه پدران و چه مادران)، جهانی قابل‌اعتماد، امن و پیش‌بینی پذیر را

1. Furlong

2. Hirao

3. Ryan & Patrick

برای فرزندان به تصویر می‌کشد، در چنین محیط پاسخ‌گو و حساسی است که والدین پیامد مورد انتظار را در برابر رفتار فرزندان خود فراهم می‌کنند، لذا کودک به این باور می‌رسد که می‌تواند بر محیط خویش تأثیر گذاشته و آن را کنترل کند؛ اینجاست که خودکارآمدی شکل می‌گیرد و فرد توانمندی‌هایش را باور می‌کند؛ بنابراین، می‌توان چنین استدلال کرد که والدین سرد، بی‌عاطفه، محافظت‌کننده و کنترل‌کننده، با ایجاد محیط ناامن و حاکی از عدم پذیرش، مانع از آن می‌شوند که فرزندان به پیامد اعمال و رفتار خویش توجه کنند؛ بنابراین، در چنین محیطی، شکست‌های تحصیلی فشارزا و تهدیدکننده و موفقیت‌های مربوط به تحصیل به دلیل عدم دریافت بازخورد مناسب از سوی والدین، بی‌ارزش تلقی می‌شوند و این شرایط زمینه انکار و عدم باور به توانمندی‌ها و در نتیجه، احساس خودناکارآمدی تحصیلی می‌شود.

به‌علاوه، یافته دیگر پژوهش حاضر نشان داد که رضایت تحصیلی پیامد مثبت و معنی‌دار خودکارآمدی تحصیلی است. این یافته با پژوهش لنت و همکاران (۲۰۰۷)، سیوندانی، ابراهیمی کوه‌بنانی و وحیدی<sup>۱</sup> (۲۰۱۳) و کیم و پارک (۲۰۱۵) همسو است. سیوندانی و همکاران (۲۰۱۳) معتقدند که بین مؤلفه‌های خودتنظیمی و خودکارآمدی امتحان با رضایت از مدرسه دانش‌آموزان دبیرستانی ارتباط مثبت معنی‌داری وجود دارد. همسو با این یافته، کیم و پارک (۲۰۱۵) نیز ضمن پژوهشی به این نتیجه دست یافتند که داشتن خودکارآمدی تحصیلی بالا، باعث ایجاد احساس کفایت‌مندی می‌شود که این نیز به نوبه خود رضایت از یادگیری الکترونیکی را افزایش می‌دهد؛ بنابراین، در تبیین این یافته می‌توان چنین گفت دانش‌آموزانی که خودکارآمدی بالایی دارند، مشکلات تحصیلی را به‌عنوان فرصتی برای موفقیت در نظر می‌گیرند و برای به‌دست آوردن مهارت‌های لازم برای حل هر مشکل تحصیلی که ممکن است سر راهشان قرار گیرد، مشتاق هستند؛ بنابراین، اگر دانش‌آموزان به این مسئله باور داشته باشند که در زمینه تحصیلی موفق خواهند شد، همواره برای رسیدن به هدف خویش تلاش کرده و احتمالاً در آینده با نتایج موفقیت‌آمیزی مواجه خواهند شد که مجموعه این عوامل نیز باعث افزایش رضایت از تحصیل می‌گردد (سلامی، ۲۰۱۰). علاوه بر این، نتایج پژوهش حاضر نشان داد که خودکارآمدی تحصیلی اثر مثبت معنی‌داری بر کنترل تحصیلی دارد. این یافته با نتایج پژوهش‌های قبلی همسو است (بندورا و همکاران، ۱۹۹۶؛ لاوندر و همکاران، ۲۰۱۰). در تبیین این یافته می‌توان چنین استدلال کرد افرادی که کنترل ادراک‌شده بالایی دارند، دارای دو ویژگی هستند. اول اینکه آن‌ها نتایج حاصل از اعمال و رفتار خود را تحت کنترل خویش می‌دانند و همواره نتیجه اعمال خود را انتظار می‌کشند. ثانیاً، خود را دارای قابلیت و توانایی‌های شخصی می‌دانند (ویز، ویس، واسرمن و رینتول<sup>۲</sup>، ۱۹۸۷). طبق نظر بندورا (۱۹۷۷) بین انتظار وقوع پیامد عمل با انتظار خودکارآمدی ارتباط وجود دارد. به‌واقع باور

1. Sivandani, Ebrahimi, Koohbanani & Vahidi

2. Weiss, Wasserman & Rintoul



افراد به اینکه می‌توانند برای رسیدن به نتیجه موردنظر، فعالیت‌های موفقیت‌آمیزی داشته باشند، باعث انتظار نتیجه عمل می‌شود، چرا که آن را تحت کنترل خود می‌دانند؛ بنابراین، دانش‌آموزانی که خودکارآمدی تحصیلی بالایی دارند، شکست و موفقیت خود را تحت کنترل خود دانسته و در نتیجه برای موفقیت خود برنامه‌ریزی می‌کنند.

به‌علاوه، ازجمله یافته‌های مهم این پژوهش آن بود که متغیر خودکارآمدی تحصیلی، در روابط بین متغیرهای پیشایند و پیامد پژوهش، نقش میانجی‌گری دارد. در زمینه رابطه پیوند با مدرسه با رضایت و کنترل تحصیلی، با میانجی‌گری خودکارآمدی تحصیلی، می‌توان چنین استنباط کرد که دل‌بسته بودن به معلم و مدرسه، شرکت در فعالیت‌های متنوع مدرسه و تعهد به قوانین و ارزش‌های مدرسه، به وسیله افزایش میزان مداومت، تلاش تحصیلی و باور به توانمندی‌ها، یعنی خودکارآمدی تحصیلی، موجب رضایت از آموزش و یادگیری و قابل‌کنترل دانستن اعمال مربوط به موفقیت و شکست تحصیلی در دانش‌آموزان می‌شود. در زمینه رابطه پیوند والدینی با رضایت و کنترل تحصیلی، با میانجی‌گری خودکارآمدی تحصیلی نیز می‌توان چنین استدلال کرد که وقتی فرزندان رابطه والدین را با خود صمیمانه و بدون کنترل و حفاظت ادراک کنند، از طریق باور به توانایی خویش برای موفق شدن در زمینه‌های تحصیلی، هم رضایت و خرسندی از زندگی تحصیلی و هم کنترل‌پذیر بودن پیامد اعمال خویش را تجربه خواهند کرد. این پژوهش نیز مانند سایر پژوهش‌ها دارای برخی محدودیت‌ها می‌باشد که پژوهش‌های آتی باید به آن‌ها توجه داشته باشند. روش مدل معادلات ساختاری علیت را ثابت نمی‌کند، بنابراین، در استفاده از علت و معلول، در این پژوهش، باید جوانب احتیاط رعایت شود. برای استنباط علیت در زمینه روابط بین متغیرها، پژوهشگران آتی می‌توانند از مطالعات آزمایشی استفاده کنند. همچنین، پژوهش حاضر روی دانش‌آموزان دختر مقطع دبیرستان انجام شد؛ بنابراین، برای تعمیم به سایر گروه‌ها باید احتیاط کرد. به علاوه، پژوهشگران بعدی برای آزمون الگوهای مشابه، از نمونه‌های دیگری با سنین و مقاطع تحصیلی متفاوت استفاده کنند. در نهایت، به پژوهشگران پیشنهاد می‌شود که از نسخه‌های ۳ عاملی ابزار پیوند والدینی که امکان بررسی عوامل بیشتری را در این زمینه فراهم می‌کنند، استفاده کنند.

## منابع

- بختیاری، مریم؛ یزدان دوست، رخساره؛ بیرشک، بهروز و قاضی طباطبایی، محمود (۱۳۸۶)؛ ارتباط میان باورهای مربوط به کنترل با آسیب‌شناسی روانی برون‌ریز و درون‌ریز در کودکان. مجله روانپزشکی و روانشناسی بالینی ایران، ۱۳(۲): ۱۴۷-۱۴۰.
- رضائی شریف، علی (۱۳۹۱)؛ بررسی عوامل مؤثر بر پیوند با مدرسه در بین دانش‌آموزان از مقطع ابتدایی تا متوسطه، یک مطالعه آمیخته. پایان‌نامه دکتری روانشناسی تربیتی، دانشگاه تهران.
- شهینی‌بیلاق، منیجه؛ بساک‌نژاد، سودابه و محبی، مینا (۱۳۹۰)؛ رابطه علی پیوند والدینی با خودناتوان‌سازی و اعتماد به خود با میانجی‌گری پدیده وانمودگرایی در دانشجویان. دو فصلنامه مشاوره کاربردی، ۱(۲): ۹۷-۱۱۸.
- کریم‌زاده، منصوره (۱۳۸۵)؛ بررسی رابطه خودکارآمدی تحصیلی با پیشرفت تحصیلی در دانش‌آموزان دختر سال دوم دبیرستان (شهر تهران) گرایش علوم ریاضی و علوم انسانی. مطالعات زنان، ۳(۲): ۲۹-۴۹.
- محمدی، مسعود (۱۳۸۴). بررسی عوامل مؤثر بر تاب‌آوری در افراد سوء مصرف کننده مواد مخدر. رساله دکتری دانشگاه علوم بهزیستی و توانبخشی، تهران.
- مهبد، مینا و فولادچنگ، محبوبه (۱۳۹۱)؛ نقش دلبستگی به والدین در پیشرفت تحصیلی با واسطه‌گری خودکارآمدی. فصلنامه روانشناسی کاربردی، ۱۱(۲۱): ۸۸-۱۰۲.
- Altunsoy, S.; Çimen, O.; Ekici, G.; Atik, A. D. & Gökmen, A. (2010); An assessment of the factors that influence biology teacher candidates' levels of academic self-efficacy. *Social and Behavioral Sciences*, 2: 2377-2382.
- Bandura, A. (1994); Self-efficacy. In V. S. Ramachandran (Ed.), *Encyclopedia of human behavior* (4,71-81). New York: Academic Press. (Reprinted in H. Friedman [Ed.], *Encyclopedia of mental health*. San Diego: Academic Press, 1998).
- Bandura, A. (1997); *Self-Efficacy: The exercise of control*. New York: Freeman.
- Bandura, A.; Barbaranelli, C.; Caprara, G. V. & Pastorelli, C. (1996); Multifaceted impact of self-efficacy beliefs on academic functioning. *Child Dev*, 67: 1206-1222.
- Bowlby, J. (1977). The making and breaking of affectional bonds. *British Journal of Psychiatry*, 130: 201-210.
- Cave, G. A. (2010); *Maternal and paternal differential attachment associations and inpatient adolescent psychological well-being*. The doctoral dissertation, University of Fielding Graduate.
- Coleman, P. (2003); Perceptions of parent-child attachment, social self-efficacy and peer relationships in middle childhood. *Infant and Child Development*, 12: 351-368.
- Collie, R. J.; Martin, A. J.; Malmberg, L-E.; Hall, J. & Ginns, P. (2015); Academic buoyancy, student's achievement, and the linking role of control: A cross-lagged analysis of high school students. *British Journal of Educational Psychology*, 85(1): 113-130.
- Dorman, J. P. (2001); Associations between classroom environment and academic efficacy. *Learning Environments Research*, 4: 243-257.
- Furlong, M. J.; Whipple, A. D.; Jean, G. S.; Simental, J.; Soliz, A. & Punthuna, S. (2003); Multiple contexts of school engagement: Moving toward a unifying framework for educational research and practice. *The California School Psychologist*, 8: 99-113.

- Hirao, K. (2011); Validation of a new conceptual model of school connectedness. The doctoral dissertation of social work, University of Connecticut.
- Jinks, J. & Morgan, V. (1999). Children's perceived academic self-efficacy: An inventory scale. *The Clearing House*, 72(4): 224-230.
- Keshavarz, S. & Baharudina, R. (2012); The moderating role of gender on the relationships between perceived paternal parenting style, locus of control and self-efficacy. *Social and Behavioral Sciences*, 32: 63-68.
- Kia-Keating, M. & Ellis, B. H. (2007); Belonging and connection to school in resettlement: Young refugees, school belonging, and psychosocial adjustment. *Clinical Child Psychology and Psychiatry*, 12(1): 29-43.
- Kim, J. & Park, M. (2015); E-learning satisfaction by self-efficacy in higher education. *International Journal of Software Engineering and Its Application*, 9(10): 109-116.
- Kuo, Y. CH.; Walker, A. E.; Schroder, K. E. E. & Belland, B. R. (2014); Interaction, internet self-efficacy and self-regulated learning as predictors of student satisfaction in online education courses. *The Internet and Higher Education*, 20: 35-50.
- Lavender, R.; Nguyen-Rodriguez, S. T. & Spruijt-Metz, D. (2010); Teaching the whole student: Perceived academic control in college art instruction. *Studies in Art Education: A Journal of Issues and Research*, 51(3): 198-218.
- Lent, R. W.; Singley, D.; Sheu, H.; Gainor, K.; Brenner, B. R.; Treistman, D. & et al. (2005); Social cognitive predictors of domain and life satisfaction: Exploring the theoretical precursors of subjective well-being. *Journal of Counseling Psychology*, 52: 429-442.
- Lent, R. W.; Singley, D.; Sheu, H-B.; Schmidt, J. A. & Schmidt, L. C. (2007); Relation of social-cognitive factors to academic satisfaction in engineering students. *Journal of Career Assessment*, 15(1): 87-97.
- Libbey, H. P. (2004); Measuring student relationships to school: Attachment, bonding, connectedness and engagement. *Journal of School Health*, 74(7): 274-283.
- Oelsner, J.; Lippold, M. A. & Greenberg, M. T. (2011); Factors influencing the development of school bonding among middle school students. *Journal of Early Adolescence*, 31(3): 463-487.
- Parker, G.; Tupling, H. & Brown, L. B. (1979); A Parental Bonding Instrument. *British Journal of Medical Psychology*, 52: 1-10.
- Perry, R. P. (2003); Perceived (academic) control and causal thinking in achievement settings. *Canadian Psychology*, 44: 312-331.
- Ryan, A. M. & Patrick, H. (2001); The classroom social environment and changes in adolescents' motivation and engagement during middle school. *American Educational Research Journal*, 38: 437-460.
- Sahaghi, H.; Alipour Birgani, S.; Mohammadi, A. & Jelodari, A. (2015); The relationship between sense of belonging to school and educational joy with academic self-efficacy in male high school students of ahvaz. *International Journal of Language and Applied Linguistics World*, 8(2): 64-72.
- Salami, S. O. (2010); Emotional intelligence, self-efficacy, psychological well-being, and students' attitudes: Implications for quality education. *European Journal of Educational Studies*, 2(3): 247-257.
- Shams, F.; Mooghali, A. L.; Tabebordbar, F. & Soleimanpour, N. (2011); The mediating role of academic self-efficacy in the relationship between personality traits and mathematics performance. *Social and Behavioral Sciences*, 29: 1689-1692.

- Shen, D.; Cho, M-H.; Tsai, CH-L. & Marra, R. (2013); Unpacking online learning experiences: Online learning self-efficacy and learning satisfaction. *The Internet and Higher Education*, 19: 10-17.
- Simões, C.; Matos, M. G.; Tomé, G.; Ferreira, M. & Chaínho, H. (2010); School satisfaction and academic achievement: The effect of school and internal assets as moderators of this relation in adolescents with special needs. *Social and Behavioral Sciences*, 9: 1177-1181.
- Sivandani, A.; Ebrahimi Koohbanani, SH. & Vahidi, T. (2013); The relation between social support and self-efficacy with academic achievement and school satisfaction among female junior high school students in Birjand. *Social and Behavioral Sciences*, 84: 668-673.
- 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(1): 53-63.
- Uji, M.; Tanaka, N.; Shono, M. & Kitamura, T. (2006); Factorial structure of the Parental Bonding Instrument (PBI) in Japan: A study of cultural, developmental, and gender influences. *Child Psychiatry and Human Development*, 37: 115-132.
- Vasile, C.; Marhan, A. M.; Singer, F. M. & Stoicescu, D. (2011); Academic self-efficacy and cognitive load in students. *Social and Behavioral Sciences*, 12: 478-482.
- Vieno, A.; Santinello, M.; Pastore, M. & Perkins, D. D. (2007); Social support, sense of community in school, and self-efficacy as resources during early adolescence: An integrative model. *American Journal of Community Psychology*, 39(1-2): 177-90.
- Weisz, J. R. (1991). *The Perceived Control Scale for Children*. Unpublished manuscript, University of California, Los Angeles, Department of Psychology.
- Weisz, R.; Weiss, B.; Wasserman, A. A. & Rintoul, B. (1987); Control-related beliefs and depression among clinic-referred children and adolescents. *Journal of Abnormal Psychology*, 96(1): 58-63.
- Zajacova, A.; Lynch, S. M. & Espenshade, T. J. (2005); Self-efficacy, stress and academic success in college. *Research in Higher Education*, 46(6): 677-706.