



تدوین مدل مسئولیت‌پذیری و خودکارآمدی تحصیلی براساس الگوهای ارتباطی خانواده با نقش میانجی سبک‌های فرزندپروری

قاسم صالحی چلچله^۱، علی نقی فقیهی^۲

چکیده

پژوهش حاضر با هدف تدوین مدل مسئولیت‌پذیری و خودکارآمدی تحصیلی بر اساس الگوهای ارتباطی خانواده با اثر واسطه‌ای سبک‌های فرزندپروری ادراک شده در بین دانش‌آموزان به‌روشن غیرآزمایشی از نوع همبستگی و تحلیل مسیر انجام شد. جامعه آماری شامل کلیه دانش‌آموزان پسر متوسطه دوم مناطق ۱۴، ۱۳ و ۱۵ تهران در سال تحصیلی ۱۴۰۰ بود که تعداد ۴۱۰ نفر از ایشان به‌روش نمونه‌گیری خوشه‌ای چندمرحله‌ای انتخاب و وارد پژوهش شدند. اطلاعات پژوهش با استفاده از پرسش‌نامه‌های مسئولیت‌پذیری روان‌شناختی کالیفرنیا، خودکارآمدی تحصیلی مورگان جینکز، ادراک از سبک‌های فرزندپروری مکلون و مررل و پرسش‌نامه تجدیدنظرشده الگوهای ارتباطی ریچی و فیتزپاتریک جمع‌آوری شد. نتایج نشان داد که مسئولیت‌پذیری دارای رابطه معنادار با سبک فرزندپروری مقتدرانه بود، ولی رابطه معنادار با سبک‌های سهل‌گیرانه و مستبدانه نداشت. همچنین، الگوهای ارتباطی گفت‌وگوشنود و همنوایی به‌طور غیرمستقیم با مسئولیت‌پذیری رابطه مثبت داشت. خودکارآمدی تحصیلی به‌طور غیرمستقیم با الگوی ارتباطی گفت‌وگوشنود و الگوی همنوایی و به‌طور مستقیم با سبک فرزندپروری مقتدرانه رابطه مثبت داشت. در نهایت، رابطه مستقیم سبک فرزندپروری سهل‌گیرانه و سبک فرزندپروری مستبدانه با خودکارآمدی تحصیلی معنی‌دار نبود. براین اساس، الگوهای ارتباطی با نقش واسطه‌ای سبک‌های فرزندپروری ۳۸٪ از مسئولیت‌پذیری و ۲۵٪ از خودکارآمدی تحصیلی را تبیین می‌کند.

واژگان کلیدی: مدل مسئولیت‌پذیری، خودکارآمدی تحصیلی، سبک‌های فرزندپروری

ادراک شده، الگوهای ارتباطی خانواده.

1DOI: 10.22034/ijwf.2023.14985.2042

نوع مقاله: پژوهشی تاریخ دریافت: ۱۴۰۱/۱۰/۱۲ تاریخ بازنگری: ۱۴۰۱/۱۲/۲۸ تاریخ پذیرش: ۱۴۰۲/۰۴/۱۰
۱. کارشناسی ارشد روان‌شناسی تربیتی، دانشگاه قم، قم، ایران.

Email: ssghasem2526@gmail.com

ORCID ID: 0009-3226-0001-0929

۲. دانشیارگروه علوم تربیتی و روان‌شناسی، دانشکده ادبیات و علوم انسانی، دانشگاه قم، قم، ایران. (نویسنده مسئول)

Email: faghihi83@yahoo.com

ORCID ID: 0000-0003-0483-6051

Developing a Model of Academic Responsibility and Self-efficacy Based on Family Communication Patterns with the Mediating Role of Parenting Styles

Ghasem Salehi Chelcheh¹, Ali Naghi Faghihi²

The current study was conducted with the purpose of developing a model of academic responsibility and self-efficacy based on family communication patterns with the mediating effect of perceived parenting styles among students using a non-experimental method of correlation and path analysis. The statistical population included all secondary school male students of the 14th, 13th and 15th districts of Tehran in the academic year of 1400, and 410 of them were selected by multi-stage cluster sampling and entered the research. Research data were collected by using the questionnaires of California psychological responsibility, Morgan and Jinks' academic self-efficacy, McClun and Merrell's perceived parenting styles, and Ritchie and Fitzpatrick's revised questionnaire of communication patterns. The findings showed that responsibility had a significant relationship with authoritarian parenting style, but it did not have a significant relationship with permissive and authoritarian styles. Furthermore, communication patterns of dialogue and conformity had a positive relationship indirectly with responsibility. Academic self-efficacy had a positive relationship indirectly with the conversational communication and conformity patterns and directly with the authoritarian parenting style. In the end, the direct relationship between permissive parenting style and authoritarian parenting style with academic self-efficacy was not significant. Therefore, communication patterns with the mediating role of parenting styles justify 38% of responsibility and 25% of academic self-efficacy.

Keywords: responsibility model, academic self-efficacy, perceived parenting styles, family communication patterns.

DOI: 10.22034/ijwf.2023.14985.2042

Paper Type: Research

Data Received: 2023 / 01 / 02 Data Revised: 2023 / 03 / 19 Data Accepted: 2023 / 07 / 01

1. M.A. in Educational Psychology, University of Qom, Qom, Iran.

Email: ssghasem2526@gmail.com

ORCID ID: 0009-3226-0001-0929

2. Associate Professor, Department of Educational Sciences and Psychology, Faculty of Literature and Human Sciences, University of Qom, Qom, Iran. (Corresponding Author)

Email: faghihi83@yahoo.com

ORCID ID: 0000-0003-0483-6051

رشد و شکوفایی در ابعاد مختلف زندگی، مستلزم داشتن نظام تعلیم و تربیتی است که بتوان نسلی تربیت کرد که ویژگی‌هایی داشته باشد که در ساختن سرنوشت جامعه مؤثر است. یکی از این ویژگی‌ها، مسئولیت‌پذیری^۱ است که از مهمترین ویژگی‌های انسانی است و پرورش آن نیز از مهمترین اهداف تعلیم و تربیت است؛ زیرا صفتی است که با بسیاری از صفات مثبت همبستگی دارد و زمینه رشد و پرورش دانش‌آموزان را فراهم می‌کند (عبدلهی و قدسی، ۱۳۹۷). قبول و پذیرش مسئولیت، نوعی ابراز شخصیت است و به وظیفه‌شناسی، پاسخگو بودن و تعهد اشاره دارد. افراد براساس قبول مسئولیت، آرا و افکار خود را به دیگران ارائه می‌دهند (آلن و مینترم، ۲۰۱۰^۲). گلاسر به نقل از وابلدینگ (۲۰۱۷) مسئولیت‌پذیری را به معنای قابلیت پذیرش، پاسخ‌گویی و به عهده گرفتن کاری که از کسی درخواست می‌شود و شخص حق دارد که آن را بپذیرد و یا رد کند، تعریف می‌کند. مسئولیت‌پذیری، انتخابی آگاهانه و بدون اجبار در تعیین رفتار خود و چگونگی رفتار با دیگران در مناسبات اجتماعی است (کارارس، و همکاران، ۲۰۲۱^۳). مسئولیت‌پذیری به حس وظیفه‌شناس بودن، پاسخ‌گویی و تعهد اشاره دارد و ویژگی‌هایی مانند به تأخیر انداختن خواسته‌ها، تفکر قبل از عمل، سازمان‌دهی و اولویت‌بندی تکالیف، رعایت قوانین و هنجارها را شامل می‌شود (توگینن، اوربانوویچ، ۲۰۱۸^۴). خودکارآمدی تحصیلی^۵ ارتباط نزدیکی با مفهوم مسئولیت‌پذیری دارد. ازاین‌رو، بررسی عوامل پیش‌بینی‌کننده این دو متغیر به صورت هم‌زمان درک روشنی از عوامل تشکیل‌دهنده این دو مؤلفه ارائه می‌دهد. مفهوم خودکارآمدی از نظریه شناختی اجتماعی بندورا^۶ گرفته شده است و به باور فرد در مورد توانمندی‌ها و شایستگی‌های خود برای انجام موفقیت‌آمیز تکلیفی خاص اشاره دارد. به باورهای شخصی که به توانایی انجام یا یادگیری وظایف تحصیلی و عملکرد مرتبط به آن اشاره دارد، خودکارآمدی تحصیلی می‌گویند. خودکارآمدی تحصیلی، نوعی اعتماد به نفس فرد برای رسیدن به موفقیت

1. responsibility
2. Allen, A., & Mintrom, M.
3. Carreres- Ponsoda, F., & et al
4. Tauginienė, L., & Urbanovič, J.
5. Academic self- efficacy
6. Bandura

تحصیلی نیز می‌باشد (لینگ، هایین و یانهاوا، ۲۰۲۰). این موضوع، عامل مهم و تعیین‌کننده‌ای در عملکرد تحصیلی و رشد است که در ابعاد مختلف آموزش مورد توجه پژوهشگران حوزه تربیت و آموزش قرار گرفته است (تالسما، شوز، شوارترز و نوریس، ۲۰۱۸).

دانش‌آموزانی که خودکارآمدی تحصیلی بالایی دارند نظرات انتقادی را چالش‌های جدیدی می‌دانند که به جای دفاع در برابر آنها خود را در موقعیت‌های مناسب‌تر قرار می‌دهند تا از فرصت‌های یادگیری ایجاد شده از نظرات انتقادی استفاده کنند (آدامز، ویلسون، مانی، جی. پالمیرکان و ترس، ۲۰۲۰). خودکارآمدی، متغیری چندبعدی است و باید در حوزه‌های مختلف ارزیابی شود. براین اساس، آنها سه حوزه خودکارآمدی تحصیلی، هیجانی و اجتماعی را مطرح کردند. از حوزه‌های خودکارآمدی آنچه در پژوهش حاضر مدنظر است خودکارآمدی تحصیلی است که بندورا (میس، گلینک و بورگ، ۲۰۰۶) آن را اطمینان افراد از توانایی خود برای یادگیری و تسلط بر تکالیف و مهارت‌های جدید در حوزه تحصیلی و دروس مربوط توصیف کرده است. براساس آنچه درباره دو ویژگی مهم خودکارآمدی و مسئولیت‌پذیری گفته شد ضرورت شناسایی عوامل پیش‌بینی‌کننده این عوامل دیده می‌شود. عوامل اجتماعی به‌ویژه فضای خانواده در شکل‌گیری این ویژگی‌ها مؤثر است.

پژوهش حاضر بر ارتباط در فضای خانواده تمرکز دارد. بونگ^۵ (۲۰۰۸) در پژوهش خود نشان داد که خودکارآمدی فرزندان از حمایت عاطفی و پذیرش والدین تأثیر می‌پذیرد. اهمیت ارتباط در بستر خانواده به اندازه‌ای است آن را سنگ‌زیربنای سلامت خانواده می‌دانند. الگوهای ارتباطی خانواده از دیدگاه فیتزپاتریک^۶ (۲۰۰۴) مشتمل بر دو بعد جهت‌گیری گفت‌و شنود^۷ و جهت‌گیری همنوایی^۸ است که در این مطالعه مورد نظر است. جهت‌گیری گفت‌و شنود به فضایی اشاره دارد که اعضای خانواده به تعاملات خودانگیزه با یکدیگر و مشارکت آزاد در موضوعات متنوع همراه با ارائه ایده‌های نو در خانواده ترغیب

1. Ling, L., Haiyin, G., & Yanhua, X.
2. Talsma, K., Schuz, B., Schwarzer, R., & Norris, K.
3. Adams, A. M., Wilson, H., Money, J., Palmer- Conn, S., & Fearn, J.
4. Meece, J. L., Glienke, B. B., & Burg, S.
5. Bong, M.
6. Fitzpatrick, M. A.
7. conversation - orientation
8. conformity- orientation

می‌شوند. منظور از جهت‌گیری هم‌نواپی، میزان تلاش خانواده برای یکسان‌سازی ارزش‌ها، باورها و گرایش‌هاست (کوئرنر و فیتز‌پاتریک، ۲۰۰۲). پژوهشگران در پژوهش‌های خود به تأثیر کارکرد خانواده و شیوه ارتباط بین اعضای خانواده با رفتارهای اجتماعی و مسئولیت‌پذیری پرداخته‌اند. بیرلند، بریویک و ولد^۲ (۲۰۱۳) در پژوهش خود نشان دادند که ارتباط صمیمانه والدین با فرزندان همراه با تشویق، احساس بهتر فرزندان به خود و مسئولیت‌پذیری بیشتر آنها را به دنبال دارد. لنزی، وینو، سانتینلو، نشون و ووت^۳ (۲۰۱۴)، کرین^۴ (۲۰۱۰)، محمدی مصیری و مرادی (۱۳۹۷)، محمدی، شیخ‌الاسلامی و فولادچنگ (۱۳۹۸)، طهرانی مقدم و شریعت باقری (۱۳۹۷)، سلیمی، بهرامی، طاهری، یونسی و حسین‌زاده (۱۳۹۳) در پژوهش‌های خود بر تأثیر عملکرد و ویژگی‌های خانواده بر بهبود مسئولیت‌پذیری فرزندان تأکید داشته‌اند.

پژوهش‌های انجام‌شده در مورد تأثیر الگوهای ارتباطی خانواده بر خودکارآمدی لاین و کپریانو^۵ (۲۰۱۴) بوهانگ، مارین، فیویش و داک^۶ (۲۰۰۶)، تجلی و اردلان (۱۳۸۹)، نیک‌نام و جوکار (۱۳۹۴) دهقانی‌زاده و حسین چاری (۱۳۹۱)، هاشمی و اسکندری (۱۳۹۰)، عسکری، حجت‌خواه، و وحیدبیگی (۱۳۹۶)، نیک‌نام و جوکار (۱۳۹۴)، ملکی پیربازاری، نوری و صرامی (۱۳۹۰)، کاپرارا، پاستورلی، رگالیا، اسکابینی و بندورا^۷ (۲۰۰۵) نشان داد که الگوهای ارتباطی خانواده با درک فرزندان از خود مرتبط بوده و در خانواده‌هایی که سطح ارتباطی باز و تصدیق‌کننده دارند نسبت به خانواده‌هایی که سبک کنترلی و طردکننده دارند فرزندان، خودکارآمدی بالاتری دارند. نکته مهم این است که سبک‌های ارتباطی در خانواده با تأثیر از کدام عوامل میانجی، اثر خود بر مسئولیت‌پذیری و خودکارآمدی را برجای می‌گذارند. روان‌شناسان رشد همواره به چگونگی تأثیر روش‌های تربیت والدین بر رشد کودک علاقه‌مند بوده‌اند. بامرید (۱۹۷۸) معروف‌ترین سبک‌های فرزندپروری خانواده را ارائه داده است. از نظر بامرید، سبک‌های فرزندپروری، سه سبک: مقتدرانه^۸، مستبدانه^۹ و سهل‌گیرانه^{۱۰} را شامل می‌شود.

1. Koerner, A. F., & Fitzpatrick, M. A.
2. Birkeland, M. S., Breivik, K., & Wold, B.
3. Lenzi, M., Vieno, A., Santinello, M., Nation, M., & Voight, A.
4. Crain, W.
5. Lane, J., Lane, M. A., & Kyprianou, A.
6. Bohanek, J.G., Marin, K.A., Fivush, R., & Duke, M. P.
7. Caprara, G. V., Pastorelli, C., Regalia, C., Scabini, E., & Bandura, A.
8. Authoritative
9. Authoritarian
10. Permissive



والدین مقتدر از فرزندانشان رفتارهای سنجیده انتظار دارند. براین اساس برای آنها قوانین رفتاری مناسبی تعیین می‌کنند، فرزندانشان را تشویق می‌کنند تا مستقل باشند و در تعامل با آنها انعطاف لازم را دارند.

والدین مستبد برای حفظ اقتدار خود ارزش زیادی قائل می‌باشند و هرگونه اقدام ازسوی فرزندان که این موضوع را به چالش می‌کشد، سرکوب می‌کنند. والدین آسان‌گیر، قواعدی برای نظارت بر فرزندان ندارند و اجازه کافی برای ارائه هر رفتاری را به آنها می‌دهند (ماندارا^۱، ۲۰۰۳). خانواده‌هایی که با فرزندان خود در مورد مسائل مختلف گفت‌وگو و مشارکت دارند فرزندانشان توانایی حل مسئله، اعتماد به دیگران، ایمان به قدرت خود و حس استقلال بیشتری دارند. دگرگونی‌های سریع در جوامع انسانی به مرور زمان بر روی انسان‌ها و خانواده‌ها اثر گذاشته و خانواده‌ها سعی می‌کنند فرزندان خود را از همان اوایل کودکی برای ربودن گوی سبقت از همسالان خود آماده کنند (دنيس^۲، ۲۰۱۲). برخی پژوهش‌ها درباره ارتباط خودکارآمدی و سبک‌های فرزندپروری از جمله پژوهش سیفی و بازارویچ قادراف (۱۳۹۷)، عشیری و خطیرپاشا (۱۳۹۵)، مرادی و ثنایی ذاکر (۱۳۹۵)، یوسف‌زاده، استحقاقی گرجی، حجتی و اعتمادی (۱۳۹۳)، سیفی (۱۳۹۴)، حسینی دولت‌آبادی، سعادت و قاسمی جوبنه (۱۳۹۲)، هوو، دوباس، گریس، ون در لان و اسمینک^۳ (۲۰۱۱)، توزنده جانی، توکل‌زاده و لگزبان (۱۳۹۰) نشان دادند که سبک‌های فرزندپروری، پیش‌بینی‌کننده خودکارآمدی است.

پژوهش خادم، علیزاده و پورعسکری (۱۳۹۷) در مورد مسئولیت‌پذیری نشان داد که سبک‌های فرزندپروری، پیش‌بینی‌کننده مسئولیت‌پذیری است. گاستلو، گاستلو و بریگز^۴ (۲۰۱۴) در پژوهشی نشان دادند که تأثیر شیوه‌های فرزندپروری مقتدرانه بر افزایش مسئولیت‌پذیری اجتماعی پسران و استقلال دختران، مثبت است. فرزندپروری سهل‌گیرانه با شایستگی کم‌تر در پسران و ابراز وجود کم‌تر در دختران همراه است. خانواده غفلت‌گرا با سطوح وسیعی از اختلال عملکرد در دختران و پسران روبه‌روست. براساس پژوهش ترنر، چاندلر و هفر^۵ (۲۰۰۹) سبک فرزندپروری مقتدرانه بر خودکارآمدی تحصیلی تأثیر می‌گذارد.

1. Mandara, J.

2. Dennis, C. L.

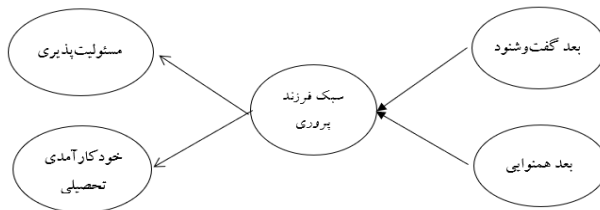
3. Hoeve, M., Dubas, J. S., Gerris, J. R., van der Laan, P. H., & Smeenk, W.

4. Guastello, D. D., Guastello, S. J., & Briggs, J. M.

5. Turner, A., Chandler, M., & Heffer, W.

برنشتین^۱ (۲۰۰۳) در مطالعه خود نشان داد که شیوه‌های فرزندپروری مقتدرانه با توسعه رفتار اجتماعی در نوجوانان مانند مسئولیت‌پذیری، قضاوت اخلاقی، خودتنظیمی، تسلط و انگیزه ارتباط دارد. براساس مطالعات پژوهشگر، تحقیق مشخصی یافت نشد که نقش الگوهای ارتباطی خانواده با اثر واسطه‌ای سبک‌های فرزندپروری در پیش‌بینی مسئولیت‌پذیری و خودکارآمدی تحصیلی را بررسی کرده باشد. از این رو، این خلأ پژوهشی در پژوهش حاضر مورد توجه واقع شد و از آنجا که اهمیت متغیرهای مسئولیت‌پذیری و خودکارآمدی تحصیلی و اثرگذاری آنها در همه ابعاد زندگی مشهود است، پژوهش حاضر باهدف بررسی فرضیات ذیل انجام شد:

- الگوهای ارتباطی خانواده با نقش میانجی سبک فرزندپروری سهل‌گیرانه بر مسئولیت‌پذیری و خودکارآمدی تأثیر معنادار دارد.
- الگوهای ارتباطی خانواده با نقش میانجی سبک فرزندپروری مقتدرانه بر مسئولیت‌پذیری و خودکارآمدی تأثیر معنادار دارد.
- الگوهای ارتباطی خانواده با نقش میانجی سبک فرزندپروری مستبدانه بر مسئولیت‌پذیری و خودکارآمدی تأثیر معنادار دارد.



شکل ۱: مدل مفهومی پژوهش

۲. شیوه اجرای پژوهش

۲-۱. روش پژوهش

پژوهش حاضر به روش غیرآزمایشی از نوع همبستگی و با روش تحلیل مسیر، تحلیل شد.

۲-۲. جامعه و نمونه آماری

جامعه آماری پژوهش حاضر شامل تمام دانش‌آموزان پسر متوسطه اول مناطق ۱۳، ۱۴ و ۱۵ شهر تهران در سال تحصیلی ۱۴۰۰ بود که تعداد حجم نمونه با روش مولر ۴۱۰ نفر در نظر گرفته شد که به روش نمونه‌گیری خوشه‌ای^۱ چندمرحله‌ای از جامعه آماری انتخاب و وارد پژوهش شدند.

۲-۳. ابزار پژوهش

۲-۳-۱. پرسش‌نامه مسئولیت‌پذیری کالیفرنیا

پرسش‌نامه مسئولیت‌پذیری کالیفرنیا که توسط هاریسون گاف در سال ۱۹۵۱ ساخته شد ۴۲ گویه دارد و باهدف سنجش میزان مسئولیت‌پذیری افراد بهنجار تهیه شده است. روش نمره‌گذاری این ابزار براساس مقیاس دووجهی صحیح و غلط است. مگارگی (۱۹۷۲) ضریب پایایی این ابزار را به روش بازآزمایی و همسانی درونی نشان داده است. آقای (۱۳۹۴) روایی محتوایی و پایایی این ابزار را براساس آلفای کرونباخ محاسبه شده بالای ۰/۷ گزارش داده است. پایایی این ابزار در پژوهش حاضر برابر با ۰/۸۲ به دست آمد.

۲-۳-۲. خودکارآمدی تحصیلی مورگان جینکز

خودکارآمدی تحصیلی مورگان جینکز (۱۹۹۹) ۳۰ گویه در مقیاس چهاردرجه‌ای لیکرت دارد که شامل سه خرده‌مقیاس استعداد، کوشش و بافت است. در پژوهش توسلی‌نیا (۱۳۹۵) روایی محتوایی و پایایی این پرسش‌نامه با استفاده از آلفای کرونباخ برابر با ۰/۸۲ تأیید شد. پایایی این ابزار در پژوهش حاضر برابر با ۰/۸۴ به دست آمد.

۲-۳-۳. پرسش‌نامه تجدیدنظرشده الگوهای ارتباطی خانواده

پرسش‌نامه تجدیدنظرشده الگوهای ارتباطی خانواده (۱۹۹۰) توسط ریچی و فیتزپاتریک در سال ۱۹۹۰ ساخته شد. این مقیاس ۲۶ گویه در طیف پنج‌درجه‌ای لیکرت دارد که دو بعد جهت‌گیری گفت‌ووشنود و هم‌نوایی را می‌سنجد. (مورکیان، ۱۳۹۶) کوثرنر و فیتزپاتریک (۲۰۰۲) روایی محتوایی، ملاکی و سازه این پرسش‌نامه را مطلوب گزارش کردند. در ایران، پایایی پرسش‌نامه با استفاده از آلفای کرونباخ به ترتیب برابر با ۰/۸۹ و ۰/۷۹ برای بعد گفت‌ووشنود

1. cluster sampling



و هم‌نوایی گزارش شد (سبزی و شیخ‌الاسلامی، ۱۳۹۴). کورش‌نیا و لطیفیان (۱۳۸۶) در مطالعه خود، روایی این مقیاس را بررسی کردند و پایایی آن را با استفاده از بازآزمایی برابر با ۰/۸۴ و ۰/۷۸ و آلفای کرونباخ برابر با ۰/۸۷ و ۰/۸۱ گزارش دادند. در پژوهش مرادی و چراغی (۱۳۹۳) ضریب آلفای کرونباخ برای بعد گفت‌و شنود و هم‌نوایی برابر با ۰/۸۵ و ۰/۷۳ محاسبه و روایی این ابزار با استفاده از روش تحلیل عاملی با مؤلفه‌های اصلی تأیید شد.

۲-۳-۴. پرسش‌نامه سبک‌های فرزندپروری مکلون و مررل

پرسش‌نامه سبک‌های فرزندپروری مکلون و مررل (۱۹۹۹) شامل ۱۸ گویه در مقیاس دووجهی است و سه مؤلفه سبک فرزندپروری سهل‌انگارانه، مقتدرانه و مستبدانه را می‌سنجد. مقیاس اندازه‌گیری در این آزمون، مقیاس اسمی است. برای اندازه‌گیری روایی محتوایی، پرسش‌نامه در اختیار ۱۵ نفر از صاحب‌نظران روان‌شناسی قرار گرفت که آنها در تمام سؤال‌ها بیش از ۰/۷۵، نظرات کاملاً موافق و موافق داشتند. براساس نظرخواهی پژوهشگران از بامرید، این پرسش‌نامه در زمینه سبک‌های فرزندپروری، روایی صوری خوبی دارد. نتایج سنجش پایایی این پرسش‌نامه به‌کوشش مکلون و مررل (۱۹۹۸) به‌روش بازآزمایی نشان داد که ۱۰۰٪ دانش‌آموزان، بخش یکسانی را در شکل بسته پاسخ این آزمون علامت زدند. در پژوهش حاضر برای محاسبه پایایی از روش بازآزمایی استفاده شد که نتایج تحلیل پایانی نشان داد ۹۰٪ آزمودنی‌ها بخش یکسانی را در دو فاصله زمانی علامت زدند (پورعلی، کدیور و همایونی، ۱۳۸۷).

۳. یافته‌های پژوهش

بررسی یافته‌های جمعیت‌شناختی نشان داد که نمونه آماری براساس سن، ۱۳۰ نفر پایه هفتم (۳۱/۸٪)، ۱۴۰ نفر پایه هفتم (۳۴/۱٪) و ۱۴۰ نفر پایه هفتم (۳۴/۱٪) بودند. براساس سن پدر، ۸۰ نفر از پدران زیر ۴۱ سال (۱۹/۵٪)، ۲۰۰ نفر از آنها بین ۴۱ تا ۵۰ سال (۴۸/۸٪) و ۱۳۰ نفر از پدران بالاتر از ۵۰ سال (۳۱/۷٪) داشتند. براساس سن مادر، ۱۰۵ نفر از مادران زیر ۴۱ سال (۲۵/۶٪)، ۲۳۰ نفر از آنها بین ۴۱ تا ۵۰ سال (۵۶/۱٪) و ۱۳۰ نفر از ایشان بالاتر از ۵۰ سال (۱۸/۳٪) داشتند. یافته‌های توصیفی نشان داد که میانگین، انحراف معیار، کمینه و بیشینه مسئولیت‌پذیری به‌ترتیب ۲۰/۴۲، ۳/۹۲، ۳۱/۷، ۳ بود. خودکارآمدی تحصیلی



به ترتیب ۸۸/۸۸، ۸/۱۴، ۵۵، ۶۴، الگوی ارتباطی گفت و شنود به ترتیب ۱۹/۷۰، ۱۲/۹۸، ۱، ۶۰ و الگوی ارتباطی هم‌نوایی به ترتیب ۲۲/۵۷، ۹/۷۷، ۰، ۴۴ بود. سبک فرزند‌پروری سهل‌گیرانه به ترتیب ۲/۶۰، ۱/۴۳، ۰، ۶، سبک فرزند‌پروری مقتدرانه به ترتیب ۴/۲۶، ۱/۶۹، ۰، ۶ و سبک فرزند‌پروری مستبدانه به ترتیب ۲/۵۱، ۱/۴۹، ۰، ۶ بود.

پس از بررسی وضعیت توصیفی نمونه، برای بررسی فرضیه‌ها ابتدا پیش‌فرض‌ها و سپس تحلیل معادلات ساختاری انجام شد. نرمال بودن داده‌ها براساس چولگی و کشیدگی متغیرهای مسئولیت‌پذیری (۰/۵۵ و ۰/۱۰)، خودکارآمدی تحصیلی (۰/۶۰ و ۰/۴۴)، الگوی‌های ارتباطی گفت و شنود (۰/۶۲ و ۰/۱۷-)، هم‌نوایی (۰/۰۶ و ۰/۶۶-)، سبک‌های فرزند‌پروری سهل‌گیرانه (۰/۲۵ و ۰/۱۷-)، مقتدرانه (۰/۹۹- و ۰/۰۸-)، مستبدانه (۰/۳۶ و ۰/۴۰-) نشان داد که توزیع این متغیرها خارج از حالت نرمال نیست؛ زیرا در محدوده +۱ تا -۱ قرار داشت. درنهایت در این تحلیل در هیچ‌یک از مقادیر تحمل و آماره VIF محاسبه شده برای متغیرهای پژوهش، انحرافی از مفروضه هم‌خطی چندگانه مشاهده نشد که مقدار تحمل و عامل افزایش واریانس به ترتیب در سبک‌های فرزند‌پروری سهل‌گیرانه (۰/۹۳ و ۰/۰۶)، مقتدرانه (۰/۶۴ و ۱/۵۴)، مستبدانه (۰/۶۴ و ۱/۵۴) و الگوهای ارتباطی گفت و شنود (۰/۷۱، ۱/۳۹)، هم‌نوایی (۰/۶۱ و ۱/۶۲) نشان داده شد. پس از بررسی‌های صورت‌گرفته در بخش پیشین با استفاده از تحلیل معادلات ساختاری در نرم‌افزار آموس، برازش مدل و فرضیه‌های پژوهش بررسی شد.

جدول ۱

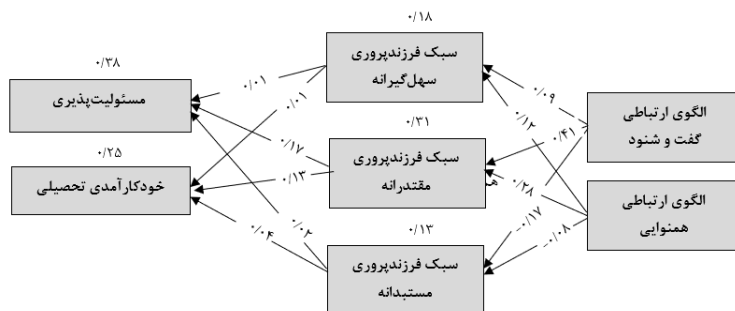
ضرایب استاندارد اثر مستقیم، اثر غیرمستقیم و اثر کل مدل و ضرایب تبیین

| مسیرها | اثر مستقیم | اثر غیرمستقیم | اثر کل | ضریب تبیین |
|----------------------------|------------|---------------|--------|------------|
| مسئولیت‌پذیری | | | | |
| الگوی ارتباطی گفت و شنود | - | ۰/۲۹** | ۰/۲۹** | ۰/۲۸ |
| الگوی ارتباطی هم‌نوایی | - | ۰/۰۸* | ۰/۰۸* | |
| سبک فرزند‌پروری سهل‌گیرانه | ۰/۰۱ | - | ۰/۰۱ | |
| سبک فرزند‌پروری مقتدرانه | ۰/۱۷** | - | ۰/۱۷** | |
| سبک فرزند‌پروری مستبدانه | ۰/۰۲ | - | ۰/۰۲ | |
| خودکارآمدی | | | | ۰/۲۵ |

| | | | | |
|------|---------------------------|--------|---------|---------------------------|
| | ۰/۴۴** | ۰/۴۴** | - | الگوی ارتباطی گفت و شنود |
| | ۰/۵۱** | ۰/۵۱** | - | الگوی ارتباطی هم‌نوایی |
| | ۰/۰۱ | - | ۰/۰۱ | سبک فرزندپروری سهل‌گیرانه |
| | ۰/۱۳** | - | ۰/۱۳** | سبک فرزندپروری مقتدرانه |
| | ۰/۰۴ | - | ۰/۰۴ | سبک فرزندپروری مستبدانه |
| ۰/۱۸ | سبک فرزندپروری سهل‌گیرانه | | | |
| | ۰/۰۹* | - | ۰/۰۹* | الگوی ارتباطی گفت و شنود |
| | ۰/۱۲* | - | ۰/۱۲* | الگوی ارتباطی هم‌نوایی |
| ۰/۳۱ | سبک فرزندپروری مقتدرانه | | | |
| | ۰/۴۱** | - | ۰/۴۱** | الگوی ارتباطی گفت و شنود |
| | ۰/۲۸** | - | ۰/۲۸** | الگوی ارتباطی هم‌نوایی |
| ۰/۱۳ | سبک فرزندپروری مستبدانه | | | |
| | -۰/۱۷** | - | -۰/۱۷** | الگوی ارتباطی گفت و شنود |
| | -۰/۰۸* | - | -۰/۰۸* | الگوی ارتباطی هم‌نوایی |

* = ۰/۰۵ و ** = ۰/۰۱

در مدل برازش یافته، ضریب تعیین مسئولیت‌پذیری براساس الگوی گفت و شنود و هم‌نوایی و همچنین سه سبک فرزندپروری: سهل‌گیرانه، مقتدرانه و مستبدانه برابر با ۳۸٪، ضریب تعیین متغیر خودکارآمدی براساس دو الگوی ارتباطی گفت و شنود و هم‌نوایی و همچنین سه سبک فرزندپروری: سهل‌گیرانه، مقتدرانه و مستبدانه برابر با ۲۵٪ بود. ضریب تعیین سبک فرزندپروری سهل‌گیرانه براساس دو الگوی ارتباطی برابر با ۱۸٪، ضریب تعیین سبک‌های فرزندپروری مقتدرانه براساس دو الگوی ارتباطی برابر با ۳۱٪ و ضریب تعیین سبک‌های فرزندپروری مستبدانه براساس دو الگوی ارتباطی برابر با ۱۳٪ بود.



شکل ۲: ضرایب استاندارد مستقیم، غیرمستقیم و کل در مدل برازش یافته

بررسی فرضیه نخست پژوهش مبنی بر نقش میانجی سبک فرزندپروری سهل‌گیرانه نشان داد که با وجود تأثیر معنادار دو سبک ارتباطی گفت‌و شنود و هم‌نوایی بر سبک فرزندپروری سهل‌گیرانه در سطح ۰/۰۵ (برابر با ۰/۰۹ و ۰/۱۲) به دلیل عدم معناداری ضریب تأثیر استاندارد سبک فرزندپروری سهل‌گیرانه بر مسئولیت‌پذیری (۰/۰۱) و خودکارآمدی (۰/۰۱)، تأثیر سبک فرزندپروری سهل‌انگارانه بر مسئولیت‌پذیری و خودکارآمدی تحصیلی معنادار نیست. بنابراین، این فرضیه پذیرفته نشد.

بررسی فرضیه دوم پژوهش مبنی بر نقش میانجی سبک فرزندپروری مقتدرانه بر رابطه الگوهای ارتباطی با مسئولیت‌پذیری و خودکارآمدی نشان داد که با وجود تأثیر معنادار دو سبک ارتباطی گفت‌و شنود و هم‌نوایی بر سبک فرزندپروری مقتدرانه در سطح ۰/۰۱ (برابر با ۰/۴۱ و ۰/۲۸) این سبک فرزندپروری، تأثیر معناداری بر مسئولیت‌پذیری در سطح ۰/۰۱ (برابر با ۰/۱۷) و هم خودکارآمدی تحصیلی (برابر با ۰/۱۳) داشت. بنابراین، این فرضیه پذیرفته شد. بررسی فرضیه سوم پژوهش مبنی بر نقش میانجی سبک فرزندپروری مستبدانه نشان داد که با وجود تأثیر معنادار دو سبک ارتباطی گفت‌و شنود و هم‌نوایی بر سبک فرزندپروری مستبدانه در سطح ۰/۰۵ و ۰/۰۱ (برابر با ۰/۰۸ و ۰/۱۷-) به دلیل عدم معناداری ضریب تأثیر استاندارد سبک فرزندپروری مستبدانه بر مسئولیت‌پذیری (۰/۰۲) و خودکارآمدی (۰/۰۴)، تأثیر سبک فرزندپروری مستبدانه بر مسئولیت‌پذیری و خودکارآمدی تحصیلی معنادار نیست. بنابراین، این فرضیه پذیرفته نشد.

جدول ۲

شاخص‌های برازش محاسبه شده در مدل پژوهش

| شاخص برازش مدل | مقدار شاخص | سطح مطلوب | وضعیت برازش |
|-------------------------------|------------|---------------------|-------------|
| ریشه میانگین مجدورات تقریب | ۰/۰۶ | زیر ۰/۱ | مطلوب است |
| نسبت کای اسکوتر به درجه آزادی | ۲/۴۹ | کمتر از ۵ | مطلوب است |
| شاخص برازش تطبیقی | ۰/۹۹ | بالاتر یا مساوی ۰/۹ | مطلوب است |
| شاخص برازش نرمال | ۰/۹۹ | بالاتر یا مساوی ۰/۹ | مطلوب است |
| شاخص برازش این کری منتال | ۰/۹۶ | بالاتر یا مساوی ۰/۹ | مطلوب است |
| شاخص برازش توکر - لوییس | ۰/۹۶ | بالاتر یا مساوی ۰/۹ | مطلوب است |
| شاخص نیکویی برازش | ۰/۹۶ | بالاتر یا مساوی ۰/۹ | مطلوب است |

استفاده از شاخص‌های برازش زمانی کاربرد دارد که یک مدل به دست آمده در تحلیل، قضاوت شود؛ زیرا تأیید می‌کند که آیا یک مدل برازش یافته با واقعیت تناسب دارد یا نه. شاخص مربعات خطاهای تخمین به وفور مورد استفاده قرار می‌گیرد و بیشتر پژوهشگران بر این باورند که هرگاه این شاخص کوچک‌تر از $0/1$ باشد برازندگی مدل قابل تأیید می‌شود و چون مقدار این شاخص در پژوهش حاضر برابر با حدود $0/06$ به دست آمد برازش مدل تأیید شد. همچنین، اگر شاخص تقسیم‌خی دو بر درجه آزادی کمتر از 5 باشد برازش مدل تأیید می‌شود که در پژوهش حاضر برابر با $2/49$ بود. در نهایت، هنگامی که معیارهای شاخص برازش تطبیقی، شاخص برازش نرمال، شاخص برازش این‌کری منتال، شاخص برازش تاکر- لوییس و شاخص نیکویی برازش بالاتر یا مساوی $0/9$ باشند برازندگی مناسب مدل تأیید می‌شود که در پژوهش حاضر به ترتیب برابر با $0/99$ ، $0/99$ ، $0/97$ ، $0/96$ و $0/96$ محاسبه شد و بدین ترتیب برازش مناسب مدل تأیید شد.

۴. بحث و نتیجه‌گیری

در پژوهش حاضر سعی بر آن بود تا ارتباط بین الگوهای ارتباطی خانواده (الگوی ارتباطی با جهت‌گیری گفت‌و شنود و الگوی ارتباطی با جهت‌گیری هم‌نوایی) با مسئولیت‌پذیری و خودکارآمدی تحصیلی به واسطه متغیر سبک‌های فرزندپروری (سبک سهل‌گیرانه، سبک مقتدرانه و سبک مستبدانه) بررسی شود. بر این اساس، مدل آزمون شده در پژوهش حاضر با داده‌ها برازش خوبی داشت و رد نشد. بررسی فرضیه نخست پژوهش حاضر مبنی بر نقش میانجی سبک فرزندپروری سهل‌گیرانه در رابطه الگوهای ارتباطی با مسئولیت‌پذیری و خودکارآمدی نشان داد که با وجود تأثیر معنادار دو سبک ارتباطی گفت‌و شنود و هم‌نوایی بر سبک فرزندپروری سهل‌گیرانه به دلیل عدم معناداری ضریب تأثیر استاندارد سبک فرزندپروری سهل‌گیرانه بر مسئولیت‌پذیری و خودکارآمدی، تأثیر سبک فرزندپروری سهل‌انگارانه بر مسئولیت‌پذیری و خودکارآمدی تحصیلی معنادار نیست. بنابراین، این فرضیه پذیرفته نشد. در تبیین این یافته می‌توان گفت که سبک سهل‌انگارانه نسبت به سبک مقتدرانه، اثرگذاری کمتری داشته است. به همین دلیل نتوانست نقش معناداری در مدل پژوهش ایفا کند. در تبیین این یافته می‌توان گفت که در سبک فرزندپروری



سهل‌گیرانه، کنترل و نظارت بر فرزندان کم و پاسخ‌گویی به فرزندان زیاد است. این درحالی است که کنترل و نظارت اندک والدین بر کردار و رفتار فرزندان و تساهل و امکان عملی که برای آنها فراهم می‌شود همگی موجب آزادی عمل زیادی برای آنها شده و والدین مسئولیت همه امور را به عهده می‌گیرند. در این حالت، منطقی است که دانش‌آموزان در چنین خانواده‌هایی مسئولیت‌پذیری کمتری داشته باشند (اوکاگاکای و لامستر، ۲۰۰۵).

هم‌نوایی در قالب الگوی ارتباطی دیگر خانواده، مصداق و درجه‌ای از الگوی ارتباطی است که برای یکسان کردن نگرش، ارزش‌ها و عقاید بر اعضا فشار می‌آورد. در الگوی ارتباطی هم‌نوایی و سبک فرزندپروری سهل‌گیرانه، والدین قاعده و معیار کمی در برخورد با فرزندان به کار می‌گیرند و کنترل و نظارت اندک والدین با تساهل همراه است و همواره خود را موظف در پاسخ دادن به درخواست‌ها و مطالبات فرزندان می‌دانند. (زرین‌جوی الوار، ۱۳۹۴) این یافته‌ها همسو با پژوهش‌های اوکاگاکای و لامستر (۲۰۰۵)، گارزا، کینورتی و واتس^۲ (۲۰۰۹)، فیتزپاتریک و کوئرر (۲۰۰۴) و پوررضاییان (۱۳۹۳) است. در پژوهش حاضر ارتباط بین سبک فرزندپروری سهل‌گیرانه و خودکارآمدی تحصیلی معنی‌دار نبود. در سبک فرزندپروری سهل‌گیرانه به دلیل محبت افراطی والدین به فرزندان و عهده‌دار شدن تمام امور آنها، فرصت هرگونه تجربه موفقیت‌آمیز در کارها از فرزند گرفته شده و عدم شکل‌گیری احساس خودکارآمدی در فرزندان را به دنبال دارد. در پژوهش حاضر، رابطه بین سبک فرزندپروری مقتدرانه و خودکارآمدی تحصیلی مثبت و معنی‌دار بود.

بررسی فرضیه دوم پژوهش مبنی بر نقش میانجی سبک فرزندپروری مقتدرانه در رابطه الگوهای ارتباطی با مسئولیت‌پذیری و خودکارآمدی، نشان داد که با وجود تأثیر معنادار دو سبک ارتباطی گفت‌وشنود و هم‌نوایی بر سبک فرزندپروری مقتدرانه، سبک فرزندپروری مقتدرانه نیز تأثیر معناداری بر مسئولیت‌پذیری و خودکارآمدی تحصیلی دارد. بنابراین، این فرضیه پذیرفته شد. در تبیین این یافته می‌توان گفت که والدین با سبک فرزندپروری مقتدرانه به دلیل داشتن ویژگی‌هایی مانند تمایل به شنیدن نظرات و دیدگاه‌های فرزندان، عدم استفاده از تنبیه و تمرکز بر درک دلایل اعمال فرزندان، بحث و گفت‌وگو در مورد روند

1. Okagaki, L., & Bingham, G. E.

2. Garza, Y., Kinsworthy, S., & Watts, R. E.

تصمیم‌گیری و دادن فرصت برای گرفتن تصمیمات نهایی، داشتن انتظارات واقع‌گرایانه از فرزندان، تشویق و حمایت از فرزندان به انجام کارهای موردعلاقه خود و منطقی بودن در برآوردن درخواست‌های فرزندان می‌توانند زمینه‌ای را به وجود آورند که فرزندان، خودکارآمدی تحصیلی لازم را داشته باشند و مسئولیت امور زندگی و کارهای تحصیلی خود را برعهده بگیرند. در تبیین این یافته می‌توان گفت که هدف الگوی ارتباطی هم‌نوایی، تلاش برای هماهنگی، اجتناب از تعارض، کشمکش و وابستگی اعضاست (فیتزپاتریک و کوئرنر، ۲۰۰۴) که بیش از هر سبک دیگر آن را می‌توان در سبک فرزندپروری مقتدرانه مشاهده کرد. یافته‌های حاصل از پژوهش از رابطه مثبت و معنی‌دار بین سبک فرزندپروری مقتدرانه و مسئولیت‌پذیری حکایت دارد.

خانواده‌ای که سبک فرزندپروری مقتدرانه را در تربیت فرزندان خود به کار می‌گیرد ترکیبی از کنترل، حمایت و علاقه‌مندی منطقی به همراه اعمال قوانین ثابت با نشان دادن پذیرش در سطح بالا دارد. (سایمونز و کانجر، ۲۰۰۷، به نقل از قربانی و امانی، ۱۳۹۴) یافته‌ها نشان داد که الگوی ارتباطی گفت‌وشنود و الگوی ارتباطی هم‌نوایی هر دو به طور مستقیم بر روی سبک فرزندپروری مقتدرانه اثر مثبت و سبک فرزندپروری مقتدرانه بر مسئولیت‌پذیری و خودکارآمدی تأثیر مثبت دارد. برای تبیین این یافته‌ها می‌توان گفت که در جهت‌گیری گفت‌وشنود، خانواده و اعضای آن به شرکت آزادانه و راحت، بحث و تبادل نظر درباره طیف وسیعی از موضوعات تشویق می‌شوند. از این رو، ارتباط چنین الگویی بیشتر با خصوصیات خانواده با سبک فرزندپروری ادراک‌شده مقتدرانه دیده می‌شود. در این سبک فرزندپروری، بیشترین تعامل و گفت‌وگو بین اعضای خانواده است (گاززا و همکاران، ۲۰۰۹). نتایج نشان داد که الگوی ارتباطی جهت‌گیری هم‌نوایی با سبک‌های فرزندپروری بر مسئولیت‌پذیری دانش‌آموزان اثر غیرمستقیم معنی‌دار دارد. در خانواده‌هایی که نگاه ساختاری نظام خانواده سلسله‌مراتبی و به هم متصل است (به‌طور معمول خانواده‌ها با ساختارهای سنتی) ارتباط و تعامل درون خانواده اهمیت بیشتری از ارتباط با بیرون خانواده دارد. اعضا در چنین خانواده‌هایی اعتقاد دارند که برنامه افراد باید با اعضای دیگر خانواده هماهنگ باشد (فیتزپاتریک، کوئرنر، ۲۰۰۴). همین امر مسئولیت‌پذیری بیشتر را به دنبال



دارد؛ زیرا از نظر دانش‌آموز، مسئولیت‌پذیری باعث هماهنگی بیشتر با اعضای خانواده می‌شود و برای آنکه هم‌نوایی بیشتری را حفظ کند تعهدپذیری بیشتری در انجام امور مربوط به خود دارد. لنزی و همکاران (۲۰۱۴)، کرین (۲۰۱۲)، سفیری و چشمه (۱۳۹۰)، جوکار و رستمی (۱۳۹۳) نشان دادند که دانش‌آموزانی که در خانواده‌ها با الگوهای ارتباطی جهت‌گیری هم‌نوایی زندگی می‌کنند با تأکیدی که بر هماهنگی عقاید و نگرش‌ها دارند و از تعارض و کشمکش اعضا اجتناب می‌ورزند موجبات خودکارآمدی تحصیلی را فراهم می‌کنند.

بررسی فرضیه سوم پژوهش حاضر مبنی بر نقش میانجی سبک فرزندپروری مستبدانه در رابطه الگوهای ارتباطی با مسئولیت‌پذیری و خودکارآمدی نشان داد که با وجود تأثیر معنادار دو سبک ارتباطی گفت‌و شنود و هم‌نوایی بر سبک فرزندپروری مستبدانه در سطح ۰/۰۵ و ۰/۰۱ (برابر با ۰/۰۸- و ۰/۱۷-) به دلیل عدم معناداری ضریب تأثیر استاندارد سبک فرزندپروری مستبدانه بر مسئولیت‌پذیری (۰/۰۲) و خودکارآمدی (۰/۰۴) تأثیر سبک فرزندپروری مستبدانه بر مسئولیت‌پذیری و خودکارآمدی تحصیلی معنادار نیست. بنابراین، این فرضیه پذیرفته نشد. در پژوهش حاضر رابطه بین سبک فرزندپروری مستبدانه و مسئولیت‌پذیری معنی‌دار نبود. برای تبیین این یافته‌ها می‌توان گفت که در شیوه اعمال قدرت والدین در خانه در سبک فرزندپروری مستبدانه چون بسیاری از تصمیمات بدون مشورت با دیگر اعضای خانواده گرفته می‌شود و ارتباطات روزمره بین والدین و فرزندان بر اساس اعمال زور و اجبار از سوی والدین است ارائه پیام‌های یک‌طرفه و فاقد محتوای عاطفی در خانواده وجود دارد و خلأ هم‌نوایی موجب سرکوبی هرگونه تلاش از سوی فرزندان برای به‌چالش کشیدن چنین استبدادی می‌شود. در چنین خانواده‌هایی کودکان مجاز نیستند با والدین بحث کنند و یا به‌طور مستقل تصمیم بگیرند (مهربان، کرمی، اسدزاده و ستوده اصل، ۱۳۹۸). این یافته‌ها با پژوهش‌های خادم و همکاران (۱۳۹۷)، بابایی و اسکو (۱۳۹۱)، گاستلو و همکاران (۲۰۱۴)، ترنر و همکاران (۲۰۰۹)، اوکاگاکا و لامستر (۲۰۰۵)، کاکایی و احمدی (۱۳۹۷)، بامرید (۱۹۹۱)، به‌نقل از برنز، (۲۰۰۶) و برنشتین (۲۰۰۵) هم‌سو می‌باشد.

در پژوهش حاضر رابطه بین سبک فرزندپروری مستبدانه و خودکارآمدی تحصیلی معنی‌دار نبود. برای تبیین این نتایج می‌توان گفت که والدین مستبد چون سعی می‌کنند

رفتارها و نگرش‌های فرزندان خود را براساس مجموعه‌ای خاص از معیارهای دشوارشده، کنترل و ارزیابی کنند و برای حفظ قدرت و جایگاه خود هرگونه تلاش از جانب فرزندان خود را به چالش می‌کشند در نتیجه تلاشی برای ایجاد حس خودکارآمدی در آنها ندارند. این یافته‌ها با پژوهش سیفی و بازاریویچ قادراف (۱۳۹۷)، عشیری و خطیرپاشا (۱۳۹۵)، پریشانی و عبدی زرین (۱۳۹۵)، مرادی و ثنایی ذاکر (۱۳۹۴)، یوسف‌زاده و همکاران (۱۳۹۳)، سیفی (۱۳۹۴)، حسینی دولت‌آبادی و همکاران (۱۳۹۲)، هوو و همکاران (۲۰۱۱)، ترنر و همکاران (۲۰۰۹) همسو می‌باشد و با پژوهش پارک و کیم^۱ (۲۰۱۰)، پونک، جانستون و چن^۲ (۲۰۱۰) ناهمسو است. باتوجه به نتایج حاصل، تدارک برنامه‌هایی برای آموزش و آگاه‌سازی خانواده‌ها در داشتن الگوهای ارتباطی مؤثر و شیوه فرزندپروری کارآمد برای افزایش مسئولیت‌پذیری و خودکارآمدی تحصیلی دانش‌آموزان، مدارس می‌توانند با ایجاد روابط صمیمانه در بین دانش‌آموزان با یکدیگر و اولیای مدرسه در قالب برنامه‌های آموزش موردعلاقه آنها و تشکیل کارگروه‌های علمی، هنری و ورزشی برای تقویت الگوهای ارتباطی مؤثر در بین دانش‌آموزان گام‌های مؤثری برای افزایش مسئولیت‌پذیری و خودکارآمدی تحصیلی آنها بردارند.

تکالیف دانش‌آموزان باید به‌گونه‌ای طراحی شود که بتواند مسئولیت‌پذیری و خودکارآمدی تحصیلی را تقویت و کمبودهای محیط خانوادگی را جبران کند. از محدودیت‌های پژوهش حاضر این بود که فقط در مدارس سه منطقه ۱۳، ۱۴ و ۱۵ شهر تهران انجام شد. در پژوهش حاضر به عوامل اقتصادی، اجتماعی، فرهنگی، جنسیت و قومیت دانش‌آموزان توجهی نشد و باتوجه به تفاوت‌های موجود بین استان‌ها و شهرهای ایران قدرت تعمیم‌پذیری آن کاهش می‌یابد. بنابراین، پیشنهاد می‌شود انجام پژوهش حاضر در نقاط دیگر شهر تهران و شهرهای دیگر به‌ویژه در حومه شهرها و محیط‌های روستایی و در بین هردو جنس دختر و پسر انجام شود تا گام مهمی برای اعتباربخشی به آن باشد. همچنین پیشنهاد می‌شود باتوجه به تنوع فرهنگی، قومیتی و مذهبی در ایران و اختلاف وضعیت اقتصادی - اجتماعی خانواده‌ها در پژوهش‌های آتی و در سایر پایه‌های تحصیلی نیز انجام شود.

1. Park, Y.S., & Kim, B. S. K.
2. Pong, S., Johnston, J., & Chen, V.

فهرست منابع

۱. آقایی، کورش (۱۳۹۴). رابطه فرهنگ سازمانی و جوسازمانی با مسئولیت‌پذیری کارکنان مراکز آموزش فنی و حرفه‌ای شیراز: پایان‌نامه کارشناسی ارشد در رشته مدیریت آموزشی، دانشکده‌ی علوم تربیتی و روانشناسی، گروه علوم تربیتی. دانشگاه آزاد اسلامی واحد مرودشت.
۲. پوررضاییان، هدی.، و پوررضاییان، مهدی (۱۳۹۳). نقش الگوی ارتباطی خانواده و سبک‌های فرزندپروری والدین در هویت والدین و سلامت روان شناختی نوجوانان. کنگره ملی آسیب‌شناسی خانواده. تهران.
۳. پورعلی، محمد.، کدیور، پروین.، و همایونی، علیرضا (۱۳۸۷). ارتباط بین شیوه‌های فرزندپروری مادر و فرزندپروری ادراک شده با مکان کنترل و خود پنداره‌ی فرزندان. نشریه دانش و پژوهش در روان‌شناسی کاربردی، ۱۱۴-۱۱۰ (۳).
۴. تجلی، فاطمه.، اردلان، الهام (۱۳۸۹). رابطه ابعاد الگوهای ارتباطی خانواده با خودکارآمدی و سازگاری تحصیلی. نشریه روان‌شناسی، ۱۱۴ (۱)، ۶۲-۷۸.
۵. توننده جانی، حسن.، توکلی زاده، جهان شیر.، ولگزیان، زهرا (۱۳۹۰). اثربخشی شیوه‌های فرزندپروری بر خودکارآمدی و سلامت روان دانشجویان علوم انسانی دانشگاه پیام نور و آزاد نیشابور. نشریه افق دانش، ۱۷ (۲)، ۵۶-۶۴.
۶. توسلی‌نیا، سعید (۱۳۹۵). بررسی اثربخشی فرآیند تماس با شیوه‌های افعال‌کاری بر خودگردانی و خودکارآمدی تحصیلی دانش‌آموزان. پایان‌نامه کارشناسی ارشد دانشگاه علامه طباطبائی تهران.
۷. جوکار، بهرام.، و رستمی، راحله (۱۳۹۳). رابطه جهت‌گیری‌های ارتباطی خانواده و احساس تنهایی: بررسی نقش واسطه‌ای هویت معنوی. نشریه مشاوره کاربردی، ۴ (۲)، ۱-۱۸.
۸. حسینی دولت‌آبادی، فاطمه.، سعادت، سجاد.، و قاسمی جوبنه، رضا (۱۳۹۲). رابطه بین سبک‌های فرزندپروری، خودکارآمدی و نگرش به بزهکاری در دانش‌آموزان دبیرستانی. نشریه پژوهش‌نامه حقوق کیفری، ۴ (۲)، ۶۷-۸۸.
۹. خادم، کوثر.، علی‌زاده، حامد.، و پورعسکری، هاجر (۱۳۹۷). بررسی رابطه سبک‌های فرزندپروری والدین و مسئولیت‌پذیری اجتماعی نوجوانان. همایش ملی روان‌شناسی و سلامت با محوریت خانواده و زندگی سالم. شیراز.
۱۰. دهقانی‌زاده، حسین.، و حسین چاری، محبوبه (۱۳۹۱). بررسی نقش ادراک جهت‌گیری هدف والدین و الگوی ارتباطی خانواده در جهت‌گیری هدف دانش‌آموزان. نشریه خانواده‌پژوهی، ۷ (۲۸)، ۴۶۳-۴۷۷.
۱۱. زرین جوی الوار، مریم (۱۳۹۴). بررسی رابطه سبک‌های فرزندپروری والدین با مسئولیت‌پذیری و رشد اجتماعی دانش‌آموزان پسر. پایان‌نامه کارشناسی ارشد علوم تربیتی. دانشگاه علامه طباطبائی.
۱۲. سفیری، خدیجه.، و چشمی، اکرم (۱۳۹۰). مسئولیت‌پذیری نوجوان و رابطه آن با شیوه‌های جامعه‌پذیری در خانواده. نشریه جامعه‌شناسی آموزش و پرورش، ۱ (۲)، ۱۰۳-۱۳۰.
۱۳. سلیمی، ابوالفضل.، بهرامی، فاضل.، طاهری، محمد.، یونسی، سید جلال.، و حسین‌زاده، سمانه (۱۳۹۳). رابطه عملکرد خانواده و مسئولیت‌پذیری در نوجوانان دارای نقایص بینایی و مقایسه آن با نوجوانان عادی. نشریه تحقیقات علوم رفتاری، ۴ (۳۸)، ۱۷-۲۷.
۱۴. سیفی، مرگان (۱۳۹۴). بررسی تأثیر سبک‌های فرزندپروری بر خودکارآمدی دانش‌آموزان. کنفرانس بین‌المللی علوم انسانی، روان‌شناسی و علوم اجتماعی. تهران.
۱۵. سیفی، مرگان.، و بازارویچ قادراف، قادر (۱۳۹۷). نقش میانجی‌گری خودکارآمدی تحصیلی در رابطه بین سبک‌های فرزندپروری و پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان. نشریه پژوهش در نظام‌های آموزش، ۵ (۱۲)، ۱۲۸۰-۱۲۹۲.
۱۶. طهرانی مقدم، حامد.، و شریعت باقری، محمدمهدی (۱۳۹۷). ارتباط عملکرد خانواده با مسئولیت‌پذیری و رضای نیازهای روانی پایه دانش‌آموزان پسر دبیرستانی. نشریه خانواده‌پژوهی، ۱۴ (۵۴)، ۲۲۱-۲۳۵.
۱۷. عبدالمهی، معصومه.، و قدسی، پروانه (۱۳۹۷). مقایسه تاب‌آوری و مسئولیت‌پذیری نوجوانان بزهکار و غیربزهکار. نشریه دانشگاه علوم پزشکی مشهد، ۶۱ (۱)، ۳۵۸-۳۶۴.
۱۸. عسکری، سعید.، حجت‌خواه، سید محسن.، و وحیدبیگی، مختار (۱۳۹۶). رابطه الگوهای ارتباطی خانواده، نهایه‌خواهی و حمایت اجتماعی با خودکارآمدی تحصیلی دانش‌آموزان دختر دوره متوسطه. نشریه روان‌شناختی، ۱۴ (۵۶)، ۱۴-۳۴.
۱۹. عشیری، فاطمه.، و خطیرپاشا، کیومرث (۱۳۹۵). رابطه بین سبک‌های فرزندپروری و خودکارآمدی دانش‌آموزان پایه ششم شهرستان نکا ۱۳۹۵. سومین کنفرانس بین‌المللی روان‌شناسی، جامعه‌شناسی، علوم تربیتی و مطالعات اجتماعی. تهران.

۲۰. قربانی، آزاد، و امانی، احمد (۱۳۹۴). تبیین مدل نظری برای سبک‌های فرزندپروری، سبک‌های دل‌بستگی و خودمتمایزسازی زوجین. *نشریه فرهنگ مشاوره و روان‌درمانی*، ۶(۲۱)، ۶۷-۸۵.
۲۱. کاکایی، فهیمه، و احمدی، محمدسعید (۱۳۹۷). رابطه شیوه‌های فرزندپروری با خوش‌بینی، امیدواری و پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان. *نشریه رویش روان‌شناسی*، ۷(۱۲)، ۳۸۵-۳۹۶.
۲۲. محمدی مصیری، فرهاد، و مرادی، خدیجه (۱۳۹۷). بررسی کارکرد خانواده و اختلال اضطراب اجتماعی: نقش میانجی‌های باورهای ناکارآمد و مهارت‌های اجتماعی. *نشریه مشاوره کاربردی*، ۸(۱)، ۱۰۱-۱۱۴.
۲۳. محمدی، سید عبدالله، شیخ‌الاسلامی، راضیه، و فولادچنگ، محبوبه (۱۳۹۸). مسئولیت‌پذیری در بزرگسالی در حال ظهور: نقش الگوهای ارتباطی خانواده و ابعاد هویت. *نشریه مشاوره کاربردی*، ۹(۲)، ۱-۲۲.
۲۴. مرادی، علی، و وثائلی‌ذاکر، باقر (۱۳۹۵). نقش سبک‌های فرزندپروری و سبک‌های هویت‌درپیش‌بینی خودکارآمدی فرزندان. *همایش بین‌المللی افق‌های نوین در علوم تربیتی، روان‌شناسی و آسیب‌های اجتماعی*. تهران. ۲۵. ملکی‌پیربازاری، معصومه، نوری، ربابه، و صرامی، غلامرضا (۱۳۹۰). حمایت اجتماعی و علائم افسردگی، نقش واسطه‌ای خودکارآمدی. *نشریه روان‌شناسی معاصر*، ۶(۲)، ۲۵-۴۸.
۲۶. مهربان، سید علی، کرمی، ابوالفضل، اسدزاده، حسن، و ستوده اصل، نعمت (۱۳۹۸). تدوین مدل ساختاری برای پیش‌بینی پیشرفت تحصیلی از طریق سبک‌های فرزندپروری و باورهای معرفت‌شناختی در دانش‌آموزان متوسطه دوره دوم شهر تهران. *نشریه علمی-پژوهشی رهیافتی نو در مدیریت آموزشی*، ۲(۳۸)، ۲۰۹-۲۳۶.
۲۷. نیکنام، ندا، و جوکار، بهرام (۱۳۹۴). پیش‌بینی ابعاد خودکارآمدی براساس جهت‌گیری ارتباطات خانوادگی و ساختار کلاس. *نشریه مطالعات آموزش و یادگیری*، ۷(۱)، ۲۵-۴۸.
۲۸. هاشمی، لادن، و اسکندری، حمیده (۱۳۹۰). رابطه الگوهای ارتباطی خانواده با سرسختی و خودکارآمدی تحصیلی نوجوانان. *دومین همایش ملی روان‌شناسی- روان‌شناسی خانواده*. مرودشت.
۲۹. یوسف‌زاده، ایمان، استحقاقی‌گرچی، معصومه، حجتی، علی، و اعتمادی، احمد (۱۳۹۳). بررسی خودکارآمدی و خوش‌بینی در دانش‌آموزان دختر دبیرستانی و ارتباط آن با سبک فرزندپروری مادران. *نشریه زن و مطالعات خانواده*، ۷(۲۶)، ۱۲۳-۱۳۸.

30. Adams, A. M., Wilson, H., Money, J., Palmer-Conn, S., & Fearn, J. (2020). Student engagement with feedback and attainment: the role of academic self-efficacy. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 45 (2), 1-13.
31. Allen, A., & Mintrom, M. (2010). *Responsibility and School Governance*. Educational Policy Originally Published Online.
32. Birkeland, M. S., Breivik, K., & Wold, B. (2013). Peer acceptance protects global self-esteem from negative effects of low closeness to parents during adolescence and early adulthood. *Journal of Youth and Adolescence*, 10, 929-937.
33. Bohanek, J.G., Marin, K.A., Fivush, R., & Duke, M. P. (2006). Family narrative interaction and children's sense of self. *Family Process*, 45, 39-54.
34. Bong, M. (2008). Effect of Parent-Child Relationship and Classroom Goal Structure on motivation, Help-Seeking avoid and cheating. *The Journal of Experimental Education*, 76 (2), 191-217.
35. Bornstein, M. H. (2003). Positive parenting and positive development in children. *Handbook of applied developmental science: Promoting positive child, adolescent, and family development through research. policies, and programs*, 1, 187-209.
36. Caprara, G. V., Pastorelli, C., Regalia, C., Scabini, E., & Bandura, A. (2005). Impact of adolescents' filial self-efficacy on quality of family functioning and satisfaction. *Journal of Research on Adolescence*, 15 (71), 1-12.
37. Carreres-Ponsoda, F., Escartí, A., Jimenez-Olmedo, J. M., & Cortell-Tormo, J. M. (2021). Effects of a teaching personal and social responsibility model intervention in competitive youth sport. *Frontiers in psychology*, 12,(1), 1-12. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.624018>

38. Crain, W. (2010). *Theories of development: concepts and application* (4ed). London: prentice- Hall.
39. Dennis, C. L. (2003). Peer support within a health care context: a concept analysis. *International journal of nursing studies*, 40(3), 321- 332.
40. Fitzpatrick, M. A. (2004). The family communication patterns theory: Observations on its development and application. *The journal of Family Communication*, 4, 167- 179.
41. Garza, Y., Kinsworthy, S., & Watts, R. E. (2009). Child- parent relationship training as experienced by Hispanic parents: Aphenomenological study. *International Journal of play therapy*, 18(4), 217- 228.
42. Guastello, D. D., Guastello, S. J., & Briggs, J. M. (2014). Parenting style and generativity measured in college students and their parents. *Sage Open*, 4(1), 2158244013518053.
43. Hoeve, M., Dubas, J. S., Gerris, J. R., van der Laan, P. H., & Smeenk, W. (2011). Maternal and paternal parenting styles: Unique and combined links to adolescent and early adult delinquency. *Journal of adolescence*, 34(5), 813- 827.
44. Koerner, A. F., & fitzpatrick, M. A. (2002). Understanding family communication patterns and family functioning: The role of conversation or ientation and conformity orientation. *Communication Year book*, 26, 37- 69.
45. Lane, J., Lane, M. A., & Kyprianou, A. (2014). Self – efficacy, self- esteem and their umpact on Academic performance. *Journal Social and Behavior and personality*, 8(13), 247- 256.
46. Lenzi, M., Vieno, A., Santinello, M., Nation, M., & Voight, A. (2014). Therole played by the family in shaping early and middle adolescent civicresponsibility. *The Journal of Early Adolescence*, 34(2), 251- 278.
47. Ling, L., Haiyin, G., & Yanhua, X. (2020). The mediating and buffering effect of academic self- efficacy on the relationship between smartphone addiction and academic procrastination. *Computers & Education*, 159, 104001.
48. Mandara, J. (2003). The typological approach in child andfamily psychology: A review of theory, methods, and research. *Clinical Child and Family Psychology Review*, 6, 129- 146.
49. Meece, J. L., Glienke, B. B., & Burg, S. (2006). Gender and motivation. *Journal of Psychology*, 44(12), 351- 373.
50. Okagaki, L., & Bingham, G. E. (2005). *Parents' Social Cognitions and Their Parenting Behaviors*. London: Routledge
51. Park, Y.S., & Kim, B. S. K. (2010). Acculturation, enculturation, parental adherence to Asian-American college students. *Asian American Journal of Psychology*, 1(1), 67- 79.
52. Pong, S., Johnston, J., & Chen, V. (2010). Authoritarian parenting and Asian adolescent school performance: Insights from the US and Taiwan. *International Journal of Behavioral Development*, 34(1), 62- 72.
53. Talsma, K., Schuz, B., Schwarzer, R., & Norris, K. (2018). I believe, therefore I achieve: A meta- analytic cross- lagged panel analysis of self- efficacy and academic performance. *Learning and Individual Differences*, 61, 136–150.
54. Tauginienė, L., & Urbanovič, J. (2018). Social Responsibility in Transition of Stakeholders: From the School to the University. *Stakeholders, Governance and Responsibility (Developments in Corporate Governance and Responsibility*, 14,



143- 163.

55. Turner, A., Chandler, M., & Heffer, W. (2009). The influence of parenting styles, achievement motivation and self- efficacy on academic performance in college students. *Journal of College Student Development*, 50(3), 337- 346.

