

رابطه میزان عملکرد خانواده با میزان خود نظم دهی تحصیلی و خود بازداری در میان دانش آموزان دبیرستانی

The relation of Family Functional with Self-regulation of Academic and Inhibition among high school students

Farhad Kohrazei

Assistant Professor of Psychology,
Department of Psychology, Faculty
of Education and Psychology,
University of Sistan and
Baluchestan
farhad_kahraz@ped.usb.ac.ir

دکتر فرهاد کهرآزئی

استادیار روان شناسی، گروه روان شناسی،
دانشکده علوم تربیتی و روان شناسی،
دانشگاه سیستان و بلوچستان، زاهدان، ایران

Abstract

The present study has been done to determine the relationship and contribution of family functioning variables variables (problem solving, role performance, emotional responsiveness and overall performance) in the prediction of Academic self-regulation and Inhibition among high school students. For this purpose, 200 high school students were selected with multi-stage sampling method and studied. Methods the present study was descriptive and correlational. The data collected through questionnaire Family Epstein, Baldwin and Bishop (1983), self-regulation of academic and Ryan Connell (1987) and inhibition Weinberger and Schwartz

چکیده

هدف پژوهش حاضر، بررسی سهم متغیرهای عملکرد خانواده، در پیش بینی میزان خود تنظیمی تحصیلی و خود بازداری در میان دانش آموزان دبیرستانی بوده است. روش پژوهش حاضر، توصیفی از نوع همبستگی بود. به همین منظور، ۲۰۰ دانش آموز دبیرستانی با استفاده از روش نمونه گیری چند مرحله ای انتخاب و مورد مطالعه قرار گرفته اند. ابزار جمع آوری اطلاعات، پرسشنامه های عملکرد خانواده اپشتاین، بالدوین و بیشاب (۱۹۸۳)، خودنظم دهی تحصیلی کانل و ریان (۱۹۸۷)

(1990). Pearson correlation and regression analysis were used to analyze the data.

The results indicate that: there are significant positive correlation there are between family functioning in dimensions (problem solving, role performance, emotional responsiveness, and overall performance) and the amount Academic self-regulation of students. From among the predictive variables studied, variables of role performance and problem solving have been able to predict the Academic self-regulation of student. However there are no significant positive correlation there are between family functioning in dimensions (problem solving, role performance, emotional responsiveness, and overall performance) and the amount Inhibition among high school students.

Keywords: family functioning, Academic self-regulation and Inhibition, students

و خود بازداری وینبرگر و شوارتز (۱۹۹۰) بود. برای تجزیه و تحلیل آماری از ضریب همبستگی پیرسون و تحلیل رگرسیون استفاده شده است.

نتایج به دست آمده بیانگر همبستگی مثبت و معنادار بین عملکرد خانواده در همه ابعاد (حل مشکل، ارتباط، ایفای نقش، پاسخ دهی عاطفی، آمیزش عاطفی، کنترل رفتار و عملکرد کلی) با خود نظم دهی تحصیلی آنان بود. نتایج رگرسیون نشان داد که از بین متغیرهای پیش بین، متغیرهای ایفای نقش و حل مساله توانسته اند خودنظم دهی را در دانش آموزان پیش بینی کنند. همچنین نتایج به دست آمده بیانگر همبستگی معنی داری بین عملکرد خانواده در همه ابعاد (حل مشکل، ارتباط، ایفای نقش، پاسخ دهی عاطفی، آمیزش عاطفی، کنترل رفتار و عملکرد کلی) با خود بازداری آنان بود

کلید واژه: عملکرد خانواده، خودنظم دهی تحصیلی، خودبازداری، دانش آموزان

مقدمه

خانواده اولین پایه گذار شخصیت و ارزش ها و معیارهای فکری است که نقش مهمی در تعیین سرنوشت و سبک و خط مشی زندگی آینده فرد دارد و اخلاق و

صحت و سلامتی روانی فرد تا حدود بسیار در گرو آن است. در کنار مسئولیت آموزشی و تربیتی، خانواده در رفع نیازهای جسمانی و روانی و انتقال ارزش های اجتماعی نقش بسیار مؤثری دارد (احدی و محسنی، ۱۳۸۶). فرد در بستر خانواده خواسته های جامعه را می آموزد و این شناخت او را به گزینش رفتارهای معین رهنمون می سازد (سیف، ۱۳۳۸ به نقل از عباسی و رسول زاده طباطبایی، ۱۳۸۸). روابط و عملکرد مناسب خانواده برای سلامتی فرد، خانواده و جامعه ضروری است (والکر و شفر، ۲۰۰۶، به نقل از قمری و خوشنام، ۱۳۹۰). آنچه در درون خانواده اتفاق می افتد و چگونگی عملکرد آن می تواند یک عامل کلیدی در ایجاد انعطاف پذیری و کاهش خطرات و کاهش خطرات فعلی و آینده مرتبط با رویدادهای ناگوار و شرایط نامناسب باشد (سیلبورن، دمایو شفر و گرین، ۲۰۰۶).

یکی از متغیرهایی که می تواند متأثر از عوامل خانوادگی باشد، رشد و شکل گیری راهبردهای خود تنظیمی است. دانش آموزانی موفق بدون توجه به این که در دوره دبیرستان در چه رشته ای تحصیل می کنند، بیشتر از راهبرد خود تنظیمی استفاده می کنند (فتحی، آشتیانی و حسنی، ۱۳۷۹). فرایدل، کرتینا، تورنر، میدزولی،^۱ (۲۰۰۶) عنوان کردند که نه تنها اهداف خود فرد، بلکه تأکیدات هدفی والدین نیز ممکن است بر روی خود تنظیمی دانش آموزان تأثیر بگذارد، که منظور از تأکیدات هدفی والدین این است که والدین بر کدام یک از اهداف پیشرفت فرزندان خود تأکید می نمایند و همچنین چگونگی درک فرزندان از تأکیدات هدفی والدین را توضیح می دهد که درک بچه ها از چگونگی اهداف عملکردی و اهداف تسلطی والدین و معلمان باعث پیش بینی اهداف تسلطی و عملکردی و خود تنظیمی یادگیری فرزندان می شود. یافته های پژوهشی در این زمینه حاکی است که فرزندان والدینی که انتظارات خود را برای فرزندان شان تعیین می کنند و همواره آنها را در جریان چگونگی و چرایی هدف

¹ Silborn & demayo & atvn & grifin

² Fridel & Cortina & turner & midgley

گذاری، برنامه ریزی، نظارت، ارزیابی و کمک گرفتن از دیگران قرار می دهند، نسبت به همتهای خود در تنظیم گری در مرتبه بالاتری قرار دارند (ولترز، ۱۹۹۸؛ زیمرمن و مارتینز، پونز، ۱۹۸۶؛ شریفی، ۱۳۸۳).

یادگیری خود تنظیمی به معنای ظرفیت فرد برای تعدیل رفتار متناسب با شرایط و تغییرات محیطی بیرونی و درونی است که شامل توانایی فرد در سازمان دهی و خود محدودیتی رفتارهایش جهت رسیدن به اهداف گوناگون یادگیری است و از دو مؤلفه راهبردهای انگیزشی و راهبردهای یادگیری تشکیل شده است (حسینی و چراغی، ۱۳۸۷). ارتباط مثبت بین والدین و نوجوان تصویری از رفتار انسانی را ترسیم می کند که مهمترین آن خودکار آمدی و خودمهارگری است که دانش آموزان تمایل، تلاش و استقامت بیشتری را در انجام وظایف درسی بکار می گیرند و به توانایی خود اطمینان پیدا می کنند. اساس خودمهارگری، توانایی فرد در کنترل ارادی فرآیندهای درونی و بدون دادهای رفتاری است. همچنین خودمهارگری دارای مؤلفه های شناختی، هیجانی و رفتاری می باشد و سبب تسهیل رشد اخلاق و وجدان اخلاقی می شود. به این ترتیب، خودمهارگری، بازتاب « رشد خویشتن است ». خود مهارگری بازتاب توانایی شناختی کودک برای ارزیابی موقعیت و مقایسه آن با هدایت های یادگیری شد پیشین است و در نهایت توانایی و ظرفیت خودنظم جویی و بازتابی از توانایی بیان یا هدایت تکانه ها به منظور کاهش شدت آنها می باشد (خداپناهی، ۱۳۷۶). بررسی ها نشان داد که نوجوانان دارای خودبازداری پایین در معرض خطر بالای مصرف مواد افیونی قرار دارند (الله وردی پور، ۲۰۰۶).

کجباف، مولوی، شیرازی تهرانی (۱۳۸۲) خودتنظیمی و خودکارآمدی را بهترین پیش بینی کننده برای عملکرد تحصیلی دانش آموزان ذکر کردند. از آنجایی که استفاده از راهبردهای خودنظم دهی در یادگیری تحت تأثیر متغیرهایی از جمله رفتارهای

¹ wolterz

² Zimmerman & Martinez & pons

والدین و عملکرد تحصیلی است؛ لذا مطالعه هر یک از متغیرهای خودنظم دهی تحصیلی و خودبازداری از اهمیت خاصی برخوردار است. والدین اولین الگوها و سرمشق های کودکان هستند. به دلیل ویژگی تقلید پذیری کودکان، قسمت اعظم یادگیری آنها از طریق مشاهده رفتار والدین صورت می گیرد. مارتینز پونز^۱ (۱۹۹۶) معتقد است که والدین خودتنظیم گر می توانند از طریق فراهم کردن تسهیلات لازم برای یادگیری (از قبیل تخصیص زمان مناسب برای مطالعه، تهیه مکان مناسب و منابع مورد نیاز جهت مطالعه) و نشان دادن (ارائه الگو یا مدل یا سرمشق) چگونگی و چرایی استفاده از راهبردهای خودنظم دهی و خودبازداری در موقعیت های عینی و تشویق و یا دانش فرزندان را در تنظیم گری و خود کنترلی فعالیت های یادگیری شان و نهایتاً عملکرد تحصیلی یاری رسانند. به اعتقاد وی رابطه علی میان خود تنظیم گری والدین و خود تنظیمی و خودبازداری فرزندان وجود دارد. زیرا با کسب اطلاعات کافی در مورد هر یک از متغیرها می توان برنامه های آموزشی مناسبی برای فرزندان فراهم نمود. از این رو هدف از این پژوهش ارتباط عملکرد خانواده با خود تنظیمی تحصیلی و خودبازداری در دانش آموزان است و در این بین والدین، شیوه های فرزند پروری آنها، تعامل با فرزندان و به طور کلی عملکرد خانواده نخستین و مهمترین نقش را ایفا می کند. عملکرد خانواده بویژه در سال های نوجوانی و دوره تحصیلی متوسطه نمود بیشتری می یابد و اوج تجلی در طی زندگی، اوایل نوجوانی تا اوایل جوانی باشد (زینالی، وحدت و عسیوی، ۱۳۸۷).

به نظر می رسد عملکرد خانواده و تبع آن عملکرد فرزندان در خودنظم دهی تحصیلی و خودبازداری در محیط های آموزشی و تحصیلی در نوجوانی حائز اهمیت فراوانی است. بنابراین خانواده به عنوان بستر پرورش دهند. در ایجاد خودنظم دهی و خودبازداری، یکی از نهادهایی است که پژوهش حاضر به نقش آن در این موضوع می پردازد.

¹ Martinez & pons

بنابراین عدم توجه والدین به سالم سازی محیط روانی و عاطفی کودکان و نوجوانان و فقدان روابط مناسب، در بیشتر موارد آنان را با کمبودهای عاطفی، انگیزشی و مشکلات روانی روبه رو می سازد (شاملو، ۱۳۸۶). از آنجا که فرزندان هر خانواده، آینده سازان مملکت هستند. پیشرفت تحصیلی آنها امری است که پس از سلامت جسمی و روانی، از اهمیت ویژه برخوردار است. حال با توجه به اینکه فرزندان در محیط خانواده رشد می یابند و تربیت می شوند، بنابراین عملکرد خانواده نقش مهمی در خودنظم دهی تحصیلی و خودبازداری فرزندانشان دارد.

حسینیان، زهرایی، خدابخشی کولایی (۱۳۸۴) از میان ابعاد عملکرد خانواده، بر ارتباط بعد حل مسئله بر خودبازداری در دانش آموزان عادی و فراری تاکید داشتند. دادفر، طیری، امانی، (۱۳۸۷) دریافتند که هیچکدام از ابعاد عملکرد خانواده پیش بینی کننده خودبازداری در دانش آموزان نیستند. خدایاری فرد، شهابی، اکبری زردخانه (۱۳۸۸) دریافتند که هیچ کدام از ابعاد خودبازداری تفاوت معناداری بین دانش آموزان دغ آیزنبرگ و لوسویا (۱۹۹۷) در مطالعه خود دریافتند که پاسخگویی والدین به فرزندان و نظارت کافی والدین بر رفتارهای فرزندان دارای اثراتی است که از مهمترین اثرات آن می توان ارتقای وضعیت تحصیلی فرزندان را نام برد. سواد (۱۹۹۹) خودبازداری پایین را یک عامل کلیدی برای مصرف مواد در جوانان می داند. زیمرمن (۲۰۰۰) زمانی که خودبازداری اتفاق افتد، یادگیرنده خود کوشش های تمرینی را به گونه ای هدایت می کند که به پالایش مهارت ها منجر شود و به واسطه آن به ثبات در اجرا دست می یابد که خودنظم دهی بیرونی باعث شکل گیری خودبازداری و خودنظم دهی درونی باعث از بین رفتن شکل گیری خودبازداری در فرد می شود.

پنتریچ و دیگورت (۱۹۸۹) به بررسی رابطه جو خانواده، پایگاه اجتماعی و مکان کنترل با انگیزش پیشرفت آنها پرداخت، که دریافت بین دختر و پسر در انگیزش پیشرفت تفاوت وجود دارد. همچنین افراد برخوردار از مکان کنترل درونی در مقایسه با افراد برخوردار از مکان کنترل بیرونی از انگیزش پیشرفت بالاتری برخوردارند.

گاتمن (۲۰۰۴) در تحقیقی مقایسه خودبازداری در پرستاران زن و مرد دریافتند که هیچ کدام از ابعاد خودبازداری تفاوت معناداری بین پرستاران زن و مرد از خود نشان ندادند. گوتمن (۲۰۰۵) با انجام تحقیقی تحت عنوان چگونگی تأثیر جهت گیری اهداف والدین و دانش آموزان، و ساختار اهداف کلاس درس بر پیشرفت درس ریاضی دانش آموزان آمریکایی آفریقایی تبار در زمان ورود به دبیرستان، مشاهده کرد که دانش آموزانی که والدین شان بر روی اهداف تسلطی تأکید دارند نمره پیشرفت ریاضی آن ها بالاتر از دانش آموزانی است که والدینشان بر روی اهداف عملکردی تأکید می کنند. جانسن (۲۰۰۹) به مطالعه کارکردهای خانواده و رابطه آن با عملکرد تحصیلی دانش آموزان پرداخت وی دریافته های خودگزارش کرد که بسیاری از کارکردهای خانواده به طور مستقیم اثر معنی داری بر موفقیت ها و عدم موفقیت های دانش آموزان گذاشته و بخش زیادی از واریانس انگیزش آنها را تبیین می کنند. لاک واتهام (۲۰۰۳) در پژوهشی دریافت که ابعاد عملکرد خانواده به طور مستقیم اثر معناداری بر خودنظم دهی تحصیلی دانش آموزان دارد. شانگ و زیمرمان (۱۹۹۴) خودبازداری پایین را یک عامل کلیدی برای رفتارهای انحرافی و مصرف مواد در جوانان می داند.

پژوهش حاضر، همگام با سایر پژوهش ها، به بررسی ارتباط عملکرد خانواده با خودنظم دهی تحصیلی و خودبازداری در دانش آموزان پرداخته است و برای نیل به این منظور، از سؤالات ذیل سودجسته است:

- ۱- آیا عملکرد خانواده با خودنظم دهی تحصیلی دانش آموزان رابطه دارد؟
- ۲- کدامیک از مؤلفه های ایفای نقش، حل مسئله و ابراز عواطف عملکرد خانواده با خودنظم دهی تحصیلی دانش آموزان رابطه دارد؟
- ۳- نقش کدامیک از مؤلفه های عملکرد خانواده در خودنظم دهی تحصیلی دانش آموزان مهمتر است؟
- ۴- آیا عملکرد خانواده با خودبازداری دانش آموزان رابطه دارد؟

- ۵- کدامیک از مؤلفه های نقش های اجتماعی، حل مسئله و ابراز عواطف عملکرد خانواده با خودبازداری دانش آموزان رابطه دارد؟
- ۶- نقش کدامیک از مؤلفه های عملکرد خانواده در خودبازداری دانش آموزان مهمتر است؟

روش

با توجه به این که هدف پژوهش حاضر، بررسی رابطه عملکرد خانواده با خود تنظیمی تحصیلی و خودبازداری دانش آموزان است، روش تحقیق توصیفی از نوع همبستگی است. جامعه آماری تحقیق حاضر را تمامی دانش آموزان دختر و پسر دبیرستانی (۳ دبیرستان پسرانه و ۱ دبیرستان دخترانه) بخش نصرت آباد شهرستان خاش به تعداد ۴۶۰ نفر (۱۲۳ دانش آموز دختر و ۳۳۷ دانش آموز پسر) مشغول به تحصیل در سال تحصیلی ۹۲-۱۳۹۱ تشکیل می دهند. نمونه تحقیق حاضر، ۲۱۰ نفر از دانش آموزان (۱۵۳ پسر و ۵۷ دختر) پایه اول تا سوم دبیرستان است که با استفاده از روش نمونه گیری خوشه ای چند مرحله ای از میان مدارس متوسطه انتخاب شدند. از لحاظ سنی همه دانش آموزان در محدوده سنی بین ۱۵ ال ۱۸ سال قرار داشتند. پس از بررسی پرسش نامه ها، آنهایی که با بی دقتی پاسخ داده بودند از جمع پرسشنامه ها حذف شدند و نهایتاً ۲۰۰ نفر برای تجزیه و تحلیل باقی ماندند.

ابزارهای پژوهش

پرسشنامه سنجش خانواده: ابزار سنجش خانواده توسط اپشتاین، بالدوین و بیشاب (۱۹۸۳) به منظور سنجش عملکرد خانواده بر اساس الگوی مک مستر ارائه شده است. این ابزار با هدف توصیف ویژگی های سازمانی و ساختاری خانواده، توانایی خانواده را در سازش با خود، وظایف خانوادگی و با یک مقیاس خود گزارش دهی، مورد سنجش قرار می دهد. پرسشنامه عملکرد خانواده شامل ۴۵ سؤال است و در مقیاس ۴ درجه ای نمره گذاری می شود. در ایران اولین کوشش علمی به منظور

هنجاریابی ابزاری این آزمون توسط نجاریان (۱۳۷۴) انجام شد ضمن تایید اعتبار نسخه فارسی این آزمون اعتبار کلی آزمون را ۰/۹۳ به دست آمد که در سطح ۰/۰۰۱ $P <$ معنادار می باشد. همچنین به منظور برآورد (روایی سازه) این مقیاس و همینطور بررسی (ساختار عامل) آن در تحقیق مورد نظر از شیوه تحلیل عاملی استفاده شده است. با توجه به اینکه نقطه برش و حداقل بار عاملی سوالها ۰/۳۹ در نظر گرفته شده بود، تعداد ۸ سوال (سوالهای ۳۰، ۲۵، ۲۲، ۲۰، ۱۶، ۵۳، ۳ و ۵) از این مقیاس حذف شدند. وی با استفاده از روش تحلیل عاملی توانست سه سازه یا عامل را در این پرسشنامه شناسایی و نام گذاری کند که این سازه ها عبارت از: ۱) نقشهای اجتماعی؛ ۲) حل مساله (۳) ابزار عواطف بودند. اعتبار و روایی ابزار سنجش عملکرد خانواده پس از تهیه توسط اپشتاین و همکاران (۱۹۸۳) بر روی یک نمونه ۵۰۳ نفری اجرا شد دامنه ضریب آلفا مجموعه بین ۰/۷۲ تا ۰/۹۲ نشان دهنده همسانی درونی بالای آن است. در ایران این ابزار توسط زاده محمدی و ملک خسروی (۱۳۸۵). هنجاریابی شده است که آلفای کرونباخ کلی برای کل مقیاس ها ۰/۹۴ بوده است. ضرایب آلفای کل مقیاس و خرده مقیاس های حل مشکل، نقش ها، همراهی عاطفی و عملکرد کلی در پژوهش امینی (۱۳۷۹) به ترتیب ۰/۹۲، ۰/۳۸، ۰/۷۲ و ۰/۸۱ گزارش شده است. در پژوهش انجام شده توسط بخشی پور، اسدی، کیانی، شیر علی پور و احمد دوست (۱۳۹۱) همسانی درونی به روش آلفای کرونباخ برای کل مقیاس ها ۰/۸۹ و برای خرده مقیاس های حل مساله ۰/۷۸، نقش ها ۰/۷۵، ابزار عواطف ۰/۶۹ و عملکرد کلی ۰/۷۷ به دست آمد. در پژوهش حاضر نیز برای بررسی پایایی آزمون از آلفای کرونباخ استفاده شده که به ترتیب ابعاد نقش ها، حل مساله، ابزار عواطف و عملکرد خانواده ۰/۷۴، ۰/۶۹ و ۰/۷۹ به دست آمد.

پرسشنامه خودنظم دهی تحصیلی کانل و ریان (۱۹۸۷): این پرسشنامه از ۳۲ سؤال تشکیل شده است و شامل ۴ خرده مقیاس است. خرده مقیاس های این پرسشنامه عبارتند از الف) خودنظم دهی بیرونی، ب) خودنظم دهی درونی، ج) خودنظم دهی

شناختی و د) انگیزش درونی. دو خرده مقیاس خودنظم دهی بیرونی و درونی هر کدام شامل، ۹ سوال و دو خرده مقیاس خودنظم دهی شناختی و انگیزش درونی نیز هر کدام شامل ۷ سوال هستند. نمره گذاری این آزمون بر اساس مقیاس لیکرت است. اعتبار یابی این پرسشنامه توسط کانل و ریان (۱۹۸۷) مورد تایید بیان شده است. همچنین روایی و اعتبار این پرسشنامه توسط دیویس (۱۹۸۹) مورد بررسی قرار گرفت و اعتبار بازآزمایی برای زیر مقیاس خودنظم دهی بیرونی، خودنظم دهی درونی، خودنظم دهی شناختی و انگیزش درونی به ترتیب در ۰/۷۵، ۰/۸۵، ۰/۸۸ و ۰/۸۸ و آلفای کرونباخ برای مقیاس های فوق الذکر به ترتیب ۰/۷۶، ۰/۸۳، ۰/۸۹ و ۰/۸۹ گزارش شد. در پژوهش حاضر نیز برای بررسی پایایی آزمون از آلفای کرونباخ استفاده شد که به ترتیب برای ابعاد خودنظم دهی بیرونی ۰/۶۳، خودنظم دهی بیرونی ۰/۶۳، خودنظم دهی شناختی ۰/۷۰ و انگیزش درونی ۰/۶۵ به دست آمد. به منظور بررسی اعتبار پرسشنامه خودنظم دهی تحصیلی همبستگی میان زیر مقیاس های آن مورد ارزیابی قرار گرفت. نتایج نشان دادند که زیر مقیاس های بیرونی با هم و زیر مقیاس های درونی همبستگی بیشتری با هم دارند که این مطلب حاکی از اعتبار آزمون است.

پرسشنامه خود بازداری^۱ (SRS) این پرسشنامه، یک ابزار خود گزارشی از ۳۰ سوال تشکیل شده است که میزان باز داری هیجانی و توانایی فرونشانی خشم را مورد ارزیابی قرار می دهد این آزمون در سال ۱۹۹۰ توسط وینبرگر و شوارتز تهیه شده است پرسشنامه خودبازداری دارای یک مقیاس کلی و ۴ خرده مقیاس است. خرده مقیاس های این پرسشنامه عبارتند از، الف) فرونشاندن خشم، ب) کنترل تکانه، ج) مراعات دیگران و د) مسئولیت پذیری. نمره گذاری این آزمون بر اساس مقیاس لیکرت است. وینبرگر (۱۹۹۱) ضریب همبستگی این مقیاس را در نمونه ای به حجم ۳۸۶ نفر از دانش آموزان ۰/۹۱ گزارش کرده است. پایایی باز آزمایی نیز در یک فاصله دو هفته ای (۰/۹۱) و در یک فاصله ۷ ماهه (n = ۳۳۷) ۰/۷۶ گزارش شده است. در پژوهش

¹ The self-restrain scale

دیگری همسانی درونی کل از مون برابر با ۰/۸۵ تا ۰/۸۸ همسانی درونی زیر مقیاس فرونشاندن خشم ۰/۷۹ تا ۰/۸۲، کنترل تکانه ۰/۶۶ تا ۰/۶۹، مراعات دیگران ۰/۶۸ و مسئولیت پذیری ۰/۷۶ تا ۰/۷۷ بوده است (فلدمن و وینبرگر، ۱۹۹۴). در تحقیق حاضر نیز برای بررسی پایایی از مون ازالفای کرونباخ استفاده شده که به ترتیب برای ابعاد فرونشاندن خشم ۰/۷۲، کنترل تکانه ۰/۷۶، مراعات دیگران ۰/۷۷، مسئولیت پذیری ۰/۶۷ و خود بازاری ۰/۷۸ بدست آمد.

یافته ها

همانگونه که در جدول ۱، مشاهده می شود میانگین عملکرد کلی خانواده برابر با ۱۲۷/۲۷ است و در بین زیرمقیاس های عملکرد خانواده، ایفای نقش با مقدار ۵۸/۸۳ بالاترین میانگین و ابراز عواطف با مقدار ۱۸/۶ پایین ترین میانگین را داراست. بالاترین انحراف استاندارد نیز مربوط به مربوط به زیر مقیاس حل مسئله است که با مقدار ۷/۱۶ مشخص شده است و کمترین میزان انحراف استاندارد مربوط به ابراز عواطف است که با میزان ۳/۵۵ مشخص شده است.

جدول ۱، شاخص های توصیفی نمرات عملکرد کلی خانواده و زیر مقیاس های آن

شاخص ها	زیر مقیاس ها	تعداد	میانگین	انحراف استاندارد	مقدار کمینه	مقدار بیشینه
	ایفای نقش	۲۰۰	۵۸/۸۳	۷/۱۳	۳۶	۷۷
عملکرد خانواده	حل مسئله	۲۰۰	۴۹/۸۴	۷/۱۶	۲۹	۷۲
	ابراز عواطف	۲۰۰	۱۸/۶	۳/۵۵	۷	۳۰
نمره کلی عملکرد خانواده		۲۰۰	۱۲۷/۲۷	۱۴/۰۶	۸۵	۱۶۳

رابطه میزان عملکرد خانواده با میزان خود نظم دهی تحصیلی و خود بازداری

نتایج جدول ۲، نشان می دهد میانگین خودنظم دهی تحصیلی کلی برابر با ۸۴/۶ است و در بین زیرمقیاس های آن، خودنظم دهی درونی با مقدار ۲۷/۹ بالاترین میانگین و انگیزش درونی با مقدار ۱۶/۲ پایین ترین میانگین را داراست. بالاترین انحراف استاندارد نیز مربوط به مربوط به زیر مقیاس خودنظم دهی بیرونی است که با مقدار ۴/۷ مشخص شده است و کمترین میزان انحراف استاندارد مربوط به خودنظم شناختی است که با میزان ۴/۰۰ مشخص شده است.

جدول ۲، شاخص های توصیفی نمرات خودنظم دهی تحصیلی کلی و زیر مقیاس های آن

شاخص ها	زیر مقیاس ها	تعداد	میانگین	انحراف استاندارد	مقدار کمینه	مقدار بیشینه
خودنظم دهی تحصیلی	خودنظم دهی بیرونی	۲۰۰	۱۹/۶	۴/۷	۹	۳۲
	خودنظم درونی	۲۰۰	۲۷/۹	۴/۲	۱۵	۴۱
	خودنظم دهی شناختی	۲۰۰	۲۰/۸	۴/۰	۸	۳۴
	انگیزش درونی	۲۰۰	۱۶/۲	۴/۱	۷	۲۶
	نمره کلی خودنظم دهی تحصیلی	۲۰۰	۸۴/۶	۹/۱	۶۰	۱۰۸

نتایج جدول ۳، نشان می دهد میانگین خودبازداری کلی برابر با ۹۷/۹۶ است و در بین زیرمقیاس های آن، مراعات دیگران با مقدار ۲۶/۳ بالاترین میانگین و فرونشاندن خشم با مقدار ۲۱/۵ پایین ترین میانگین را داراست. بالاترین انحراف استاندارد نیز

مربوط به مربوط به زیر مقیاس فرونشاندن خشم است که با مقدار ۴/۷ مشخص شده است و کمترین میزان انحراف استاندارد مربوط به مراعات دیگران است که با میزان ۴/۰۰ مشخص شده است.

جدول ۳، شاخص های توصیفی نمرات خودبازداری کلی و زیر مقیاس های آن

شاخص ها	مؤلفه های عملکرد خانواده	تعداد	میانگین	انحراف استاندارد	مقدار کمینه	مقدار بیشینه
خود بازداری	فرونشاندن خشم	۲۰۰	۲۱/۵	۴/۸	۹	۳۲
	کنترل تکانه	۲۰۰	۲۵/۶	۴/۶	۱۳	۳۶
	مراعات دیگران	۲۰۰	۲۶/۳	۴/۰	۱۳	۳۵
	مسئولیت پذیری	۲۰۰	۲۴/۴	۴/۴	۱۱	۳۵
نمره کلی خودبازداری		۲۰۰	۹۷/۹	۱۱/۴	۷۲	۱۳۱

برای پاسخ به پرسش نخست در خصوص اینکه «آیا بین عملکرد خانواده با خودتنظیمی تحصیلی دانش آموزان ارتباط معنی داری وجود دارد؟» ابتدا ضریب همبستگی پیرسون محاسبه شد، نتایج جدول ۴، نشان داد که بین عملکرد کلی خانواده و همچنین زیر مقیاس های آن (ایفای نقش، حل مسئله و ابراز عواطف) با خودتنظیمی تحصیلی رابطه مثبت و معناداری وجود دارد.

جدول ۴، میزان همبستگی بین عملکرد خانواده و زیر مقیاس های آن با خود تنظیمی تحصیلی

متغیر	آزمون آماری	خودنظم دهی
عملکرد کلی خانواده	ضریب همبستگی	**۰/۴۳
حل مسئله		**۰/۳۷
ابراز عواطف		**۰/۱۸
ایفای نقش		**۰/۴۱

*در سطح ۰/۰۵ معنادار است. ** در سطح ۰/۰۰۱ معنادار است.

برای پاسخگویی به دومین و سومین پرسش پژوهش در خصوص اینکه « کدامیک از مؤلفه های ایفای نقش، حل مسئله و ابراز عواطف عملکرد خانواده قادر به پیش بینی خودنظم دهی تحصیلی دانش آموزان هستند؟» و «نقش کدامیک از مؤلفه های عملکرد خانواده در پیش بینی خودنظم دهی تحصیلی دانش آموزان بیشتر است؟» از تحلیل رگرسیون گام به گام استفاده شد. در واقع عملکرد کلی خانواده و زیر مقیاس های آن به عنوان متغیر پیش بین و متغیر خودنظم دهی تحصیلی به عنوان متغیر ملاک (پیش بینی شونده) در نظر گرفته شدند که نتایج آن در جدول ۵، آمده است.

بر اساس نتایج مندرج در جدول ۵، می توان نتیجه گرفت که در تبیین خودنظم دهی تحصیلی از روی مؤلفه های متغیر عملکرد خانواده، می توان گفت مؤلفه ایفای نقش به میزان ۱۶/۶ درصد، واریانس را برای خودنظم دهی تحصیلی تبیین کرد و مؤلفه حل مسئله، به میزان ۲۱/۳ درصد واریانس را برای خودنظم دهی تحصیلی تبیین کرد. مؤلفه ابراز عاطفی چون شرایط ورود به رگرسیون را نداشت، از معادله حذف گردید. مؤلفه ایفای نقش ($p < ۰/۰۱$ ، $Beta = ۰/۳۰۴$) ارتباط مثبت و معناداری با خودنظم دهی تحصیلی دارد و پیش بینی کننده مثبت و منحصر فردی برای این متغیر هست.

مؤلفه حل مسئله ($p < 0/01$ ، $Beta = 0/241$) ارتباط مثبت و معناداری با خودنظم دهی تحصیلی دارد و پیش بینی کننده مثبت و منحصر فردی برای این متغیر هست. بر اساس جدول فوق، مؤلفه ایفای نقش عملکرد خانواده با $Beta = 0/304$ ، بیشترین سهم را در پیش بینی و تبیین خودنظم دهی تحصیلی به عهده دارد و پس از آن مؤلفه حل مسئله عملکرد خانواده با $Beta = 0/241$ ، بیشترین سهم را داراست.

جدول ۵، خلاصه اطلاعات آماری رگرسیون گام به گام برای پیش بینی متغیر خودنظم دهی بیرونی

الگو	B	SD	β	t	R	R ²	R ²	Sig
ایفای نقش	0/383	0/088	0/304	3/354	0/407	0/166	0/166	0/000
حل مسئله	0/302	0/088	0/241	3/446	0/461	0/213	0/447	0/001

- متغیر ملاک: خودنظم دهی تحصیلی

برای پاسخ به پرسش چهارم در خصوص اینکه «آیا بین عملکرد خانواده با خودبازداری دانش آموزان ارتباط معنی داری وجود دارد؟» ابتدا ضریب همبستگی پیرسون محاسبه شد، نتایج جدول ۶، نشان داد که بین عملکرد کلی خانواده و همچنین مؤلفه های آن (ایفای نقش، حل مسئله و ابراز عاطفی) با خودبازداری و زیر مؤلفه های آن (فرونشانیدن خشم، کنترل تکانه، مراعات دیگران و مسئولیت پذیری) دارای رابطه منفی است، اما این رابطه معنی دار نیست.

جدول ۶، میزان همبستگی بین عملکرد کلی خانواده و زیر مقیاس های آن با خودبازداری و زیر مقیاس های آن

متغیر	آزمون آماری	فرونشاندن خشم	کنترل تکانه	مراعات دیگران	مسئولیت پذیری	خود کنترلی کلی
ایفای نقش	ضریب همبستگی	-۰/۰۰۸	-۰/۰۳۵	-۰/۰۹۵	-۰/۰۳۳	-۰/۰۶۴
حل مسئله		-۰/۰۰۵	-۰/۱۲۸	-۰/۰۶۶	-۰/۰۲۵	-۰/۰۲۱
ابراز عواطف		-۰/۰۰۵	-۰/۰۴۸	-۰/۰۰۲	-۰/۰۸۵	-۰/۰۱۶
عملکرد کلی خانواده		-۰/۰۰۵	-۰/۰۹۵	-۰/۰۱۴	۰/۰۱۷	-۰/۰۳۹

*در سطح ۰/۰۵ معنادار است. ** در سطح ۰/۰۰۱ معنادار است.

برای پاسخگویی به دومین و سومین پرسش پژوهش در خصوص اینکه « کدامیک از مؤلفه های ایفای نقش ، حل مسئله و ابراز عواطف عملکرد خانواده قادر به پیش بینی خودبازداری دانش آموزان هستند؟» و «نقش کدامیک از مؤلفه های عملکرد خانواده در پیش بینی خودبازداری دانش آموزان بیشتر است؟» از تحلیل رگرسیون گام به گام استفاده شد. در واقع عملکرد کلی خانواده و زیر مقیاس های آن به عنوان متغیر پیش بین و متغیر خودبازداری به عنوان متغیر ملاک (پیش بینی شونده) در نظر گرفته شدند. نتایج نشان داد که هیچ یک از مؤلفه های عملکرد خانواده شرایط ورود به رگرسیون را نداشتند بنابراین از معادله حذف گردیدند. یعنی هیچ یک از مؤلفه های

ایفای نقش، حل مسئله و ابراز عواطف متغیر عملکرد خانواده، قادر به پیش بینی متغیر ملاک (خودبازداری) نبودند.

بحث

پژوهش حاضر با هدف بررسی و شناسایی رابطه میزان عملکرد خانواده با خود تنظیمی تحصیلی و خود کنترلی در دانش آموزان انجام گرفت. نتایج نشان داد که بین میزان عملکرد خانواده و زیر مقیاس های آن (ایفای نقش، حل مسئله و ابراز عواطف) با خودنظم دهی تحصیلی رابطه معناداری وجود دارد. زیر مقیاس ایفای نقش و حل مسئله با مؤلفه خودنظم دهی درونی و خودنظم دهی شناختی دارای ارتباط مثبت و معناداری است و با مؤلفه خونظم دهی بیرونی دارای ارتباط منفی و معنی داری است. مؤلفه ابراز عاطفی با مؤلفه خودنظم دهی درونی و خودنظم دهی شناختی نیز دارای ارتباط مثبت و معناداری است.

نتایج پژوهش های بسیاری نشان می دهد که عملکرد خانواده یک پیش بینی کننده موثر در گرایش به خود تنظیمی تحصیلی دانش آموزان است در پژوهش جانسن (۲۰۰۹) دریافت که بسیاری از کارکردهای خانواده به طور مستقیم اثر معنی داری بر موفقیت و عدم موفقیت های دانش آموزان گذاشته و بخش زیادی از واریانس انگیزش آنها را تبیین می کند. آیزنبرگ و لوسیا (۱۹۹۷) در مطالعه خود دریافتند که عملکرد خانواده (ایفای نقش ابزار و عواطف) و نظارت کافی والدین بر رفتار فرزندان دارای اثراتی است که از مهمترین اثرات آن می توان به ارتقا وضعیت تحصیلی فرزندان را نام برد. شریفی (۱۳۸۳) در تحقیقی در بین دانش آموزان مقطع راهنمایی شهرستان تهران دریافت که ابعاد عملکرد خانواده به طور مستقیم اثر معناداری بر خود تنظیمی تحصیلی دانش آموزان دارد. درویش (۱۳۸۴) در مطالعه خود دریافت که والدین توان پیش بینی پیشرفت تحصیلی را دارا است نتایج به دست آمده در این پژوهش نیز چنین بیان می

کند که عملکرد خانواده و ابعاد آن با خود تنظیمی تحصیلی ارتباط معنی داری دارد که این نتیجه همسو با نتایج پژوهش های ذکر شده می باشد. فرضیه دوم: هر یک از مولفه های ایفای نقش حل مساله و ابزار عواطف عملکرد خانواده با خود تنظیمی تحصیلی دانش آموزان رابطه دارند.

عابدی و عرفی (۱۳۸۴) در پژوهشی دریافتند که ابعاد مختلف عملکرد خانواده (حل مساله، ایفای نقش) نقش تعیین کننده ای در خود تنظیمی تحصیلی دارد و باعث پیشرفت فرزندان دختر و پسر می شود. شیخ الاسلامی و احمدی (۱۳۸۸) با بررسی رابطه ابعاد عملکرد خانواده با خود تنظیمی تحصیلی و خود کارآمدی دانشجویان دانشگاه شیراز نشان دادند که مولفه های (ایفای نقش، ابزار عواطف) جایگاه مهمی در رشد و یادگیری دانشجویان دارد و باعث تعیین پیوند بین اهداف آموزشی و آگاهی تربیتی در خانواده می شود. نتایج پژوهش های پونگ (۱۹۹۸) این فرض را تایید کرد که کسانی که خودنظم دهی دارند عملکرد خود را دقیق تر از بیرونی ها پیش بینی می کنند و در مقابله با مشکلات عمل می کنند چون معتقدند بر رفتار و محیط خود کنترل دارند. که با نتایج پژوهش همسو می باشد که بعد نقش ها و حل مسئله رابطه مثبت و معنی داری با نمرات کلی خود تنظیمی تحصیلی داشتند یعنی بعد نقش و حل مساله رابطه مثبت برای خود تنظیمی دانش آموزان هستند. فرضیه سوم: نقش کدامیک از مولفه های عملکرد خانواده در خود تنظیمی دانش آموزان مهمتر است.

محمدی و شریفی (۱۳۸۳) در پژوهش دریافتند که از ابعاد مختلف عملکرد خانواده مولفه ایفای نقش و ابزار عواطف به طور مستقیم اثر معنی داری بر خود تنظیمی دارد. نجات زادگان (۱۳۷۳) خاکی (۱۳۷۱) در پژوهش خود بیان می کند که از بین ابعاد مختلف عملکرد خانواده ایفای نقش و حل مساله پیش بینی کننده های موثری برای خود تنظیمی تحصیلی می باشد در پژوهش حاضر نیز مشخص شد که مولفه های ایفای نقش و به میزان ۰/۱۶ واریانس را برای خود تنظیمی تعیین کرد و

مولفه حل مساله به میزان ۲/۱۳ درصد واریانس را برای خود تنظیمی تحصیلی تبیین کرد که نتایج این پژوهش با پژوهش های ذکر شده همسو می باشد. فرضیه چهارم: عملکرد خانواده با خود کنترلی دانش آموزان ارتباط دارد.

حسینیان (۱۳۸۴) در تحقیق خود دریافتند که بعد حل مساله پیش بینی کننده مثبت برای خود کنترلی در دانش آموزان عادی و فراری هستند که با نتایج پژوهش حاضر همسو نمی باشد که از دلایل همسو نبودن این پژوهش یا تحقیق حسینیان انجام تحقیق در دو جامعه آماری متفاوت با دو مقطع تحصیلی متفاوت بوده است. در تحقیقی دادفر (۱۳۸۷) دریافتند که هیچکدام از ابعاد عملکرد خانواده پیش بینی کند خودبازداری دانش آموزان نیستند که با نتایج این پژوهش همسوی باشد. و یکی دیگر از همسو نبودن با این تحقیق به دلیل تحت تاثیر قرار گرفتن نوجوانان با گروه همسن و سالان خودشان است که از آنها الگو برداری می کنند و از عملکرد خانواده چندان تاثیر نمی پذیرند.

فرضیه پنجم: هر یک از مولفه های ایفای نقش حل مساله، و ابزار عوامل عملکرد خانواده با خود کنترلی دانش آموزان ارتباط دارند. در پژوهش حاضر مولفه های عملکرد خانواده (ایفای نقش، حل مساله و ابزار عواطف) با خود کنترلی و مولفه های آن دارای رابطه منفی است و این رابطه معنی دار نیست. زیمرمن (۲۰۰۰) زمانی که خود کنترلی اتفاق افتد یادگیرنده خود کوشش های تمرینی را به گونه ای هدایت می کند، که به پالایش مهارت ها منجر شود و به واسطه آن به ثبات در اجرا دست می یابد که خود تنظیمی بیرونی باعث شکل گیری خود کنترلی و خود تنظیمی درونی باعث از بین رفتن شکل گیری خود کنترلی در فرد می شود. سوادی (۱۹۹۹) خود کنترلی پایین را یک عامل کلیدی برای مصرف مواد مخدر در جوانان می داند. ساسمن دت و لیو (۲۰۰۳) در پژوهشی نشان دادند که بین عملکرد خانواده با خود کنترلی رابطه مثبت و معنی دار وجود دارد که با نتایج این پژوهش همسو نمی باشد به دلیل الگو پذیری نوجوانان از گروه هم سن و سال.

فرضیه ششم: نقش کدامیک از مولفه های عملکرد خانواده در خود کنترلی دانش آموزان مهمتر است در پژوهش حاضر هیچ یک از مولفه های عملکرد خانواده شرایط ورود به رگرسیون را نداشته و از معادله حذف گردید و هیچ یک از مولفه های ایفای نقش، حل مساله و ابزار عواطف متغیر عملکرد خانواده قادر به پیش بینی متغیر ملاک (خود کنترلی نبودند) که در تحقیق خدایار فرد و همکاران (۱۳۸۲) بیان شده که هیچ کدام از ابعاد خود کنترلی تفاوت معناداری را در بین دانش آموزان دختر و پسر از خود نشان نداد که با نتایج تحقیق حاضر همسو می باشد که از دلایل این همسویی انجام هر دو تحقیق در بین دانش آموزان مقطع متوسطه می باشد. ساسمن دت و لیو (۲۰۰۳) در پژوهش نشان دادند که دانش آموزانی که رفتار های ضد اجتماعی بیشتری دارند و سطح خود کنترلی کمتر دارند و در خطر بیشتر برای مواجهه با مصرف مواد و الکل قرار دارند.

نتیجه گیری

بنابراین با توجه به آنچه گفته شد همانگونه که عملکرد و ساختار خانواده بزرگترین تاثیر بر نوجوانان ایفای کند و موثرترین عامل در رشد آنها خانواده است. بنابراین همانگونه که نتایج پژوهش ها نشان می دهد که عملکرد خانواده می تواند خود بازداری و خود تنظیمی نوجوانان را تحت تاثیر قرار دهد شایسته است که به هنگام بررسی نحوه سازگاری و عملکرد دانش آموزان در مدرسه خانواده و روابط حاکم بر آن مورد تجزیه و تحلیل قرار گیرد از این رو هرگونه اقدام در جهت شناسای داشتن مهارت خود بازداری و خود نظم دهی مستلزم به دست آوردن تصویری روشن از روابط عاطفی و عملکرد خانواده گی آنان است. (نوابی نژاد، ۱۳۸۰).

منابع فارسی

آذربایجانی، مسعود و احمد دیلمی، (۱۳۸۵)، *اخلاق اسلامی*، دفتر نشر معارف، قم چاپ چهل و یکم.
آشتیانی، علی، حسینی، محمد علی (۱۳۷۹) *مقایسه راهبردهای یادگیری در دانش آموزان موفق و ناموفق*،

مجله روان شناسی، ۴، ۱۵-۴.

ابراهیمی، قوام، (۱۳۶۹)، پرورش فرزند در عصر دشوار، تهران انتشارات سعیدلو.
اتکینسون، ریتال و دیگران (۱۳۷۲)، زمینه روان شناسی جلد ۲، ترجمه محمدتقی براهنی و دیگران.
تهران. انتشارات رشد.

احدی، حسن، نیک چهر، محسنی (۱۳۸۶)، روانشناسی رشد (مفاهیم بنیادی در روانشناسی رشد نوجوانی)، انتشارات پردیس، چاپ دوازدهم

احمدی، حبیب. (۱۳۸۲)، روان شناسی اجتماعی. شیراز. مرکز نشر دانشگاهی.
استادان طرح جامع آموزش خانواده، (۱۳۸۰)، خانواده و فرزندان در دوره دبیرستان. کتاب پنجم. چاپ
۱۱. تهران، انتشارات انجمن اولیاء و مربیان.

اسلامی نسب، علی (۱۳۷۳)، روانشناسی اعتماد به نفس. تهران: انتشارات مهرداد.
اسماعیل دخت، راضیه (۱۳۸۳)، بررسی رابطه هسته کنترل، یادگیری خود تنظیمی و عملکرد تحصیلی
دانش آموزان دختر مراکز پیش دانشگاهی چهار ناحیه شهر شیراز.

اکبری، ابوالقاسم (۱۳۸۱)، مشکلات نوجوانی و جوانی. چاپ دوم، تهران: نشر ساوالان.
باترا، پرمود (۱۳۷۵)، رهایی از استرس، ترجمه محمد رضا شید فر. تهران: نشر سیاوش..
بال، ساموئل (۱۳۷۳)، انگیزش در آموزش و پرورش، ترجمه علی اصغر مسدد. انتشارات دانشگاه شیراز.
باندورا، البرت (۱۹۷۷)، نظریه های یادگیری اجتماعی. ترجمه فرهاد ماهر. تهران: انتشارات راهگشا.
برنشتاین، روبرت و مری لن گیراند. (۱۳۸۳) وابستگی سالم، ترجمه مهدی چراچه داغی، پیک بهار
تهران.

برونو، فرانکو، (۱۳۷۰)، فرهنگ توصیفی اصطلاحات روانشناسی، ترجمه مهشید یاسایی و فرزانه
طاهری، انتشارات طرح نو.

جان بزرگی، مسعود (۱۳۸۷)، شیوه های درمان اضطراب و تنیدگی، نشر سمت، تهران، چاپ دوم
جوانبخت، سعید (۱۳۸۴) رابطه بین سبک های فرزند پروری و انگیزش پیشرفت. پایان نامه کارشناسی
ارشد روانشناسی، دانشکده روانشناسی، دانشگاه تهران.

جوکار، بهرام (۱۳۷۹)، بررسی ارتباط جهت گیری هدف و ابعاد مختلف خود تنظیمی در دانشجویان
رشته های مختلف تحصیلی دانشگاه شیراز. مجله علوم اجتماعی و انسانی دانشگاه شیراز،
دوره پانزدهم.

جوئیس، بروس. ویل مارشا. وکالهن، امیلی (۲۰۰۴) (۱۳۸۴) الگوهای تدریس ۲۰۰۴ ترجمه: محمدرضا
بهرنگی. تهران: انتشارات کمال تربیت.

حسینی، پرخیده، چراغی، فاطمه، یغمائی، فریده. (۱۳۸۷)، خود کارآمدی و یادگیری خود تنظیم در

- عملکرد بالینی دانشجویان پرستاری، مجله ایرانی آموزش در علوم پزشکی، بهار و تابستان. حسینی نسب، سید داوود (۱۳۷۷)، بررسی رابطه مولفه های یادگیری خود-نظم داده شده پیشرفت تحصیلی، مجله دانشگاه ادبیات و علوم انسانی. دوره ۳۳، شماره ۲-۱، دانشگاه فردوسی مشهد.
- خداپناهی، محمد کریم (۱۳۶۸)، انگیزش و هیجان، سمت، تهران، چاپ اول.
- خدیبوی زند، محمد (۱۳۷۳)، پرخاشگری و ناکامی، مشهد: انتشارات آستان قدس رضوی.
- دارابی، علی (۱۳۸۰)، رابطه جو خانواده، پایگاه اجتماعی و مکان کنترل با انگیزش پیشرفت. پایان نامه کارشناسی ارشد روانشناسی، دانشکده روانشناسی، دانشگاه تهران.
- دارایی، جعفر (۱۳۸۴)، نظریه های روان شناسی شخصیت (رویکرد مقایسه ای)، تهران: انتشارات آیین. زینالی، علی؛ وحدت، رقیه. (۱۳۸۷)، زمینه های مستعد کننده پیش اعتیادی معتادان بهبود یافته، مجله روانپزشکی و روانشناسی بالینی.
- ساروخانی، باقر (۱۳۷۰)، درآمدی بر جامعه شناسی خانواده، تهران: سروش.
- سلیمان نژاد، اکبر و شهرآرای، مهرناز (۱۳۸۰)، ارتباط منبع کنترل و خود تنظیمی با پیشرفت تحصیلی. مجله روان شناسی و علوم تربیتی سال سی و یکم شماره ۲.
- سیف، علی اکبر (۱۳۸۶)، روانشناسی پرورشی نوین (روانشناسی یادگیری و آموزش)، نشر دوران ویرایش ششم، چاپ اول.
- شاملو، سعید (۱۳۷۳)، آسیب شناسی روانی. تهران: انتشارات رشد.
- شاملو، سعید (۱۳۷۸)، بهداشت روانی. تهران: انتشارات رشد.
- شاملو، سعید (۱۳۸۶)، بهداشت روانی، انتشارات رشد، چاپ نوزدهم.
- شجاعی، زهرا، شیخ الاسلامی، راضیه و احمدی، ساره. (۱۳۸۸)، پیش بینی خودکارآمدی تحصیلی دانشجویان بر اساس جهت هدف پیشرفتی والدین و اساتید آنها، نهمین همایش سالانه انجمن مطالعات برنامه درسی ایران، چالش ها و چشم اندازه ۱، تبریز.
- شفیع آبادی، عبدالله؛ ناصری، غلامرضا (۱۳۷۵)، نظریه های مشاوره و روان درمانی. تهران: مرکز نشر دانشگاهی.
- شولتز، دوان و شولتز، سیدنی آلن (۱۹۹۸)، نظریه های شخصیت. ترجمه یحیی سید محمدی (۱۳۸۱)، تهران: انتشارات ویرایش.
- شهامت ده سرخ، فاطمه (۱۳۸۵)، بررسی رابطه خود تنظیمی و سبک های شناختی با عملکرد دانش

آموزان بررسی رابطه خود - تنظیمی و سبک های شناختی با عملکرد دانش آموزان در مدارس هوشمند و مقایسه آن با محیط های سنتی. پایان نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه تربیت معلم. دانشکده روانشناسی و علوم تربیتی، شیخ پور، احمد. (۱۳۸۷) خانواده و نقش زن در جامعه، مجله پیوند، شماره ۲۳۲، تهران، انجمن اولیا و مربیان فص ۲۸.

شبهان، ایلین (۱۳۷۸)، عزت نفس. ترجمه: مهدی گنجی. تهران: مؤسسه نشر ویرایش. طاهری خراسانی، پروانه (۱۳۷۸)، بررسی رابطه استفاده از راهبرد های خود تنظیم یافته با پیشرفت تحصیلی در درس ادبیات و ریاضیات. پایان نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه شیراز. عاصمیان، فهیمه (۱۳۸۴)، بررسی رابطه سبک های شناختی (واگرا، همگرا، جذب کننده و انطباق یابنده) با مولفه های یادگیری خود تنظیمی و پیشرفت تحصیلی دانش آموزان سال دوم متوسطه دبیرستانهای شهرستان تبریز در سال تحصیلی ۸۴-۸۳. پایان نامه کارشناسی ارشد دانشگاه تبریز.

قمری، محمد؛ خوشنام، امیر حسین (۱۳۹۰)، بررسی رابطه عملکرد خانواده اصلی و کیفیت زندگی در بین دانشجویان. فصلنامه خانواده پژوهی. ۷ گاپلان، پاول اس. (۱۳۸۱)، سفر پرماجرایی کودک. (روان شناسی کودک)، ترجمه: مهرداد فیروزبخت. تهران: مؤسسه فرهنگی رسا.

کیانی، اسماعیل (۱۳۸۳)، مقایسه پرخاشگری و سلامت روانی در بین دانشجویان دختر و پسر دانشگاه پیام نور مرکز خرامه. خرامه: دانشگاه پیام نور.

کیخا، حبیب، (۱۳۹۰). بررسی ارتباط بین عملکرد خانواده با راهبردهای مقابله ایی وانگیزش پیشرفت تحصیلی دانش آموزان مقطع متوسطه شهرستان زاهدان، پایان نامه کارشناسی ارشد روانشناسی تربیتی، دانشگاه آزاد اسلامی واحد بیرجند گنجی، حمزه (۱۳۸۱)، ارزشیابی شخصیت. تهران: انتشارات ساوالان. مارشال ریو، جان (۱۳۸۲)، انگیزش و هیجان. چاپ چهارم. ترجمه: یحیی سیدمحمدی. تهران: نشر ویرایش.

محمدی، محمد رضا و همکاران (۱۳۸۲)، همه گیر شناسی اختلال های روان پزشکی در استان تهران، فصلنامه اندیشه و رفتار، سال نهم شماره ۲، ۱۳، ۴.

محمودی، زهرا (۱۳۷۷)، بررسی رابطه خودپنداره، یادگیری خود تنظیم و پیشرفت تحصیلی دانش آموزان دختر پایه دوم راهنمایی شهرستان شهریار، پایان نامه کارشناسی ارشد دانشگاه تربیت معلم.

رابطه میزان عملکرد خانواده با میزان خود نظم دهی تحصیلی و خود بازداری

مزلو، ابراهام. اچ (۱۳۷۲)، *انگیزش و شخصیت*. ترجمه احمد رضوانی. مشهد: انتشارات آستان قدس رضوی.

میرکاظمی مقدم، امراله (۱۳۸۱) *بهداشت روانی در خانواده مجلات: روانشناسی و علوم تربیتی* پیوند خرداد ۱۳۸۱ - شماره ۲۷۲

میلانی فر. بهروز. (۱۳۷۰). *بهداشت روانی*. تهران.

نجاتی، حسین (۱۳۶۷)، *نقش تربیتی پدر در خانواده*. تهران: انتشارات چاپار فرزندانگان.

نجاریان، بهمن و همکاران (۱۳۸۱)، *روان شناسی مرضی* جلد ۱ و ۲.

نزاکت الحسنی، مریم، صالحی، حمید (۱۳۸۹)، *اثر نوع تمرین و نوع ارائه بازخورد بر یادگیری یک تکلیف زمان بندی متوالی*. پایان نامه کارشناسی ارشد، دانشکده تربیت بدنی اصفهان، دانشگاه اصفهان.

نوابی نژاد، شکوه (۱۳۸۰). *رفتارهای بهنجار و نابهنجار کودکان و نوجوانان و راههای پیشگیری و درمان*

نابهنجاری، چاپ سوم، تهران، انتشارات انجمن اولیا و مربیان. ص ۵۱-۷۴.

الهامی فر، عبدالحمید. (۱۳۹۲). *بررسی نقش عملکرد خانواده در استعداد به اعتیاد و انگیزش پیشرفت*

تحصیلی در دانش آموزان مقطع متوسطه شهرستان میرجاوه، پایان نامه کارشناسی ارشد

تربیتی دانشگاه آزاد، واحد علوم و تحقیقات سیستان و بلوچستان

الیوت، ارنسون (۱۳۷۰)، *روان شناسی اجتماعی*، ترجمه: حسین شکرکن، تهران: انتشارات رشد.

Ablard, k. e & Lipschultz, r. e (2000) , *self-regulated Learning and college*

student's regulation of Motivation. Journal of Educational Psychology, vol.90, p224-235.

Alah N. (1995), *Psychological testing and coping with life stressor*. C. Pub. Group.; 33-36.

Allah Verdi pour, H., shafii, F., Azad fallah , P., Emami, A. (2006) *the sta*
tues of self con troland itsreliator todrugabusc- related behaviors
among Iranian male high school students. Social Behavior and
personality , 34 (4) , 413-424.

Anderman, E.M, &young, a. j. (1994) , "*motivation and strategy use in*
science: individual differences and classroom effects". Journal of
research in science teaching, 31,8,811-831.

Bailey D, Wolfe D, Wolfe CR. (1995), *The contextual impact of social*
support across race and gender: Implications for African American
women in the workplace. Journal of Black Studies.; 26 (3) , 287-307.

- Bandura, Albert. (1977) . *Social Learning theory*. Englewood Cliffs, N. J. Prentic Hall.
- Baumeister, R. F. Smart, L. & Bodem. J. M. (1996) . *Relation of threatened egotism to Violence and aggression: The dark side of self – esteem*. *Psychological Review*, 103, 5-33.
- Bouffard ,T. Boisvert, J. Vezeau,C. & Larouche,C. (1995) .*The Impact of Goal Orientation on Self-Regulation and Performance Among College Students*. *British Journal of Educational Psychology*, 65, 317-329.
- Burns, A. (1992) .*"mother-headed families: an intentional perspective and the case of Australia social policy report*,4 (1) ,1-24.
- Butler, D. & Winne, P. (1995) .*Feedback and Self-Regulated Learning: A Theoretical Synthesis*. *Review of Educational Research*, 65, 245-281.
- Caldera, y.m., Huston, a.c., & Obrien, m. (1989) .*"social interaction and play patterns of parents and toddlers with feminine masculine and neutral toys"*. *Child development* 60,70-76.
- Day Arla L (2003) .*Gender differences in perceptions of stressors and utilization of social support among university students*. *Canadaian Journal of behavioral sciences*, 49: 339-348.
- Eisen berg , N. , Losya , s. , (1997) *Emotional respon ding RegulaJion , social correlates socialization*. In P., SALOVEY d., j.,*Emotional develop ment and Emotional intelligence* (pp. 129-162) .New york: Basic books
- Endler, N.S. (1988) , *"Individual differences, stress and health psychology"* , Springer Verlag.
- Feshbach, S, (1984) , *"The catharsis hypothesis" aggressive drive, and the reduction of aggression*. *Aggressive Behavior*, 10: 91-101.
- Folkman,s & Lazarus,R. S. (1984) *Appraisal coping and encounter outcomes*. *Journal of personality and Social Psychology*, 50 (5) , P.992-1003.
- Borba, m. (2005), *the step-by step plan to building moral intelligence*.
Lennick, d & kiel, f (2005), *moral intelligence: the key to enhancing business performance and leadership success*, Wharton Scholl publishing, anima print of pear son education.
- Friedel , J.m , cortina. K.S. , turner.J.C.,midgley , c. (2006) *A achievement*

- goals, efficacy belie send coping strate gies in math mastics: the role of perceived parent and teacher goal emphasis.* Contem porory Educational psychology, 32, 434-458.
- Frydenberg, E. (1996) , *Adolescents coping. Theoretical and Research Perspective.* New York. Routledge
- Girardi,Celina & Arriola, Ma & Angeline (2000) *The cognitive Profile and personality profile of bachelor's degree students at the Intercontinental university.*Revista, Intercontinental, de psychanalysis, Contemporaneous, vol.1 (1-2) p62-79.
- Gutman , L., M., (2005) *How student and parents goal orientation sand classroom goal structures in fluency the moth achieve ment of Afric on Americans during the high school transition contemn porary Educational psychology,* 31,44-63
- Hamilton fish institute. (2002) *Asser tiveness Social Skills training,* Working to make school & communities safer for learning. Htm.
- Harris ,K., mullan , Dunjan , G.,Bojsjoly , J. (2002) *Evaluoting the Role of {Notiny tolouse } Attitudes on Rjsky Behavirin Adolesence.* social forces , 00377732,vol.80 (3) .
- Heather & Thebbutt. (1989) *Internet Nida Home page: Diagnosis and treatment of drug abuse in family practice.*
- Hornsveid, Ruud, H. J. (2000) *Aggression control therapy. For adult forensic psychiatric patients: development and preliminary results.*
- Jahnsn , r. (2009) *Relation bet ween Family Function and students per for manse.* psychological studies,56, (192-197) .
- Kleinke, L. S. (1998) *Coping with life challenges (2nd. ed.)* .New York: Brooks/ Cole Publishing Company.
- Leong, Deborah & Bodrona, Elena (2003) *Teaching your child self-contorol.* Scholastic Parent and child,vol. 11Issue 3, p52,3p.
- Linn, M.C., &hyde, j.s. (1989) *," Gender, mathematics and science".* Educational researcher, 18,17,27.
- Lochman, J. E. Coiejd, under , M. K & Therry, R (1993) *Effectiveness of social relations intervention. Program for aggressive and nonaggressive, rejected children,* PubMed, department of psychology, duck university, North carillon 27706 – 61 (6) 1-53-8.
- Martines – pons , m., (1996) *Test of a model of parental inducement of Academic self – Regulation.* Journal of Experimental Education, 64

(3):213-227.

Martinez – pons (1986) *Development of a structured interview for assessing student use of self-regulated learning strategies*. American Educational Research

Matinez-pons , M. (1996) .*"test of a model of parental inducement of academic self-regulation"*. Journal of experimental education,64 (3): 213-227.

Novaco, R. W. & Chemtob, C. m. (1998) *Anger and Trauma: Conceptualization, Aggression and Treatment in: follett V.11.Ruzck, V & Abusy, F. R. cognitive Behavioral Therapies for Trauma* New York: Guilford.

Pajares, f. & Valiante, g. (2001) .*" Gender differences in writing motivational and achievement of middle school students: a function of gender orientation"*. Contemporary educational psychology,26.366-381.

Pintrich, P. R. & DeGroot, E. V. (1990) *Motivational and Self-Regulated Learning Components of Classroom Academic Performance*. Journal of Educational Psychology. 82, 1, 33-40.

Raynor, Carl M. (1992) *Managing Anger Feeling Perspective in Psychiatric*. Vol. 282. 11-14.

Silborn, S., Zubric , S., Demaio , J., Shepherd, C., Green, J. (2006) *The western Australian Aboriginal child health survey: strengthening the capacity of Aboriginal children, families and communities. perth curriculum university of technology and telethon institute for child health research (on-line)* Available. www.childhealthresearch.com.au/waachs/

Sink, C. A. & Barnett, J. E. & Hixon, J. E. (1991) *Self-regulated learning and achievement by middle school children*. Psychological Reports. vol.69,p979-989.

Winne, Philip. H. (1995) *Self-regulations ubiquitous but its forms vary with knowledge*. Educational Psychologist.vol.30,no.4,p223-228.

Wolters, C. (1998) .*"self-regulated learning and college, students regulation of motivation"*. Journal of educational psychology 2.224.235.

Zimet, G.D. & Dahlem, N.W. & Zimet, S.G. & Farley, G.K. (1988) *The multidimensional scale of perceived social support*. Journal of personality assessment, 52: 30-41

Zimmerman, B.J. (2000) *Attaining self-regulation: A social cognitive perspective*

- pective. inm, Boekaerts , P.R. Pintrich and moozeidner (Eds) , Hand book of self regulation , pp 13-55, sam Diego , CA:Academicpress*
- Zimmerman, BJ (1990) "*self-regulated learning and academic learning and achievement: The emergence of a Social Cognitive Perspective.* Educational Psychology Review.2:307-323.
- Zimmerman, BJ. & martinez-rons (1986) "*development of a structural interview for assessing student use of self-regulated learning strategies*". American educational research.23.614.628.
- Zimmerman, J & Bandura, A (1994). *Impact of self-regulatory influences on writing course attainment.* American educational research gornal, vol.31, p845-862.