رابطهٔ علّی انسجام و تعارض خانواده با رضایت از مدرسه با میانجیگری خودکارآمدی در دانش‌آموزان دختر دورهٔ ابتدایی

◈ محمد حجتی[۱] ◈ دکتر مسعود صادقی[۲] ◈ دکتر محمد عباسی[۳] ◈ عباس صنوبر[۴]

چکیده: هدف مطالعه حاضر بررسی مدل ساختاری انسجام و تعارض خانواده با رضایت از مدرسه در دانش‌آموزان دختر دوره ابتدایی با تأکید بر نقش میانجیگر خودکارآمدی بوده است. جامعه مورد پژوهش، همهٔ دانش‌آموزان دختر پایه پنجم و ششم مدارس دوره ابتدایی شهر خرم آباد در سال ۹۸-۱۳۹۷ بود که با استفاده از روش نمونه‌گیری تصادفی خوشه ای ۳۰۰ نفر به‌عنوان نمونه انتخاب شدند. بر اساس دستورالعمل هو و بنتلر (۱۹۹۹) به ازای هر متغیر ۱۵ نفر انتخاب و ۲۸ پرسشنامه به دلیل ناقص بودن کنار گذاشته شدند. در نهایت نمونه به ۲۷۲ مورد تقلیل یافت. داده‌ها با استفاده از مقیاس جوّ خانواده موس و موس (۱۹۸۶)، پرسشنامه خودکارآمدی برای کودکان (موریس، ۲۰۰۱) و مقیاس چندبعدی رضایت از زندگی دانش‌آموزان هوبنر (۲۰۰۱) گردآوری شدند. مدل معادلات ساختاری به مثابه یک روش آماری برای تحلیل داده‌ها به کار برده شده است. نتایج نشان داده که انسجام و تعارض خانواده با رضایت از مدرسه رابطه معنادار داشته‌اند. همچنین آزمون میانجیگری به وسیله روش بوت استرپ نشان‌دهندهٔ معناداری نقش میانجیگر خودکارآمدی در رابطه انسجام و تعارض خانواده با رضایت از مدرسه بود. در تبیین یافته‌ها می‌توان گفت که وقتی فرزندان ادراکی صمیمانه و بدون کنترل و حفاظت از رابطه با والدین خود داشته و دارای خانواده منسجمی باشند، از طریق باور به توانایی خویش در جهت موفقیت در زمینه‌های تحصیلی، هم رضایت و خرسندی از زندگی تحصیلی و هم کنترل‌پذیر بودن پیامد اعمال خویش را تجربه خواهند کرد. از آنجایی که دانش‌آموزان خودکارآمد تلاش و زمان بیشتری برای کار و مطالعه صرف می‌کنند، نتایج تحصیلی بهتر و در نتیجه رضایت بیشتری از مدرسه دارند.

کلید واژگان: انسجام و تعارض خانواده، خودکارآمدی، رضایت از مدرسه

◉ تاریخ دریافت: ۹۷/۱۱/۳۰ ◉ تاریخ پذیرش: ۹۸/۰۸/۰۶

۱. دانشجوی دکتری روان‌شناسی تربیتی، دانشکده ادبیات و علوم‌انسانی، دانشگاه لرستان، خرم‌آباد، ایران. naser.h63@gmail.com
۲. استادیار مشاوره خانواده، دانشکده ادبیات و علوم‌انسانی، دانشگاه لرستان، خرم‌آباد، ایران. sadeghi.m@lu.ac.ir
۳.(**نویسنده مسئول**)، استادیار روان‌شناسی تربیتی، دانشکده ادبیات و علوم‌انسانی، دانشگاه لرستان، خرم‌آباد، ایران. abasi.mo@lu.ac ir
۴. دانشجوی دکتری روان شناسی تربیتی، دانشکده ادبیات و علوم انسانی، دانشگاه لرستان، خرم آباد، ایران. senobar.abas@yahoo.com

[Downloaded from qjfr.ir on 2025-08-19]

[DOR: 20.1001.1.26766728.1399.17.4.3.1]

مقدمه

دانش‌آمـــوزان زمان زیـــادی از وقت خود را در مدرســـه و کلاس درس می‌گذرانند، به همین دلیل احساس، عاطفه و نوع نگاه آنها دربارۀ مدرسه عاملی مهم در رضایت از زندگی‌شان به‌شمار می‌آید (کاتیا، پایوی، ماریاترتو و پکا[1]، ۲۰۰۲). هوبنر، اش و لافلین[2] (۲۰۰۱، به نقل از میکائیلی، مهنا و عیسی‌زادگان، ۱۳۹۳) به عنوان کسانی که رضایت از زندگی را در نوجوانان و کودکان مورد مطالعه قرار داده‌اند، رضایت کلی را شـــامل پنج مؤلفۀ رضایت از خانواده، دوســـتان، محیط زندگی، خود و مدرسه می‌دانند. رضایت از مدرســـه، به منزلۀ بخشـــی از رضایت از زندگی، به شکل مستقیم و غیرمستقیم بر عملکرد، پیشرفت و ســـازگاری تحصیلی تأثیر می‌گذارد (الهـــام، ۲۰۱۶؛ بیکر، دیلی، اوپرلی و پاتیل[3]، ۲۰۰۳) و بر کیفیت زندگـــی کودکان و نوجوانان مؤثر اســـت (ورکایتن و ثایـــس[4]، ۲۰۰۲). رضایت از تحصیل، نگرش فرد و ارزیابی عمومی نســـبت به یکی از جنبه‌های زندگی، همچون تجربه آموزشـــی است (هاسی و اسمیت[5]، ۲۰۱۰)؛ همچنین به‌صورت ارزشـــیابی شناختی و ذهنی فرد از کیفیت ادراک شده تجربیات مدرسه‌ای تعریف شده است (واراشتانو و ایفتیمه[6]، ۲۰۱۳؛ هوبنر و همکاران، ۲۰۰۱، به نقل از میکائیلی و همکاران، ۱۳۹۳). پژوهشگران رضایت از مدرسه را عاملی مهم در پیشرفت تحصیلی دانسته‌اند (مصطفی، الیاس، نوآ و روســـلان[7]، ۲۰۱۰). پژوهشها نشـــان داده‌اند که رضایت از مدرسه با سلامت روان‌شناختی (کاتیا و همـــکاران، ۲۰۰۲)، افت تحصیلی، میزان غیبت از کلاس درس و مشـــکلات رفتاری (لویگاربوا، لوئییک و فایول[8]، ۲۰۰۶)، عملکرد تحصیلی (هوبنر، ســـولدو[9]، اســـمیت و مک‌نایت[10]، ۲۰۰۴؛ بیکر و همکاران، ۲۰۰۳؛ نریمانی و سلیمانی، ۱۳۹۲)، رفتار خودکشی (والوا[11]، زولیگ[12]، هوبنر و درین[13]، ۲۰۰۴)، رضایت از زندگی کلی (پارک[14]، ۲۰۰۵)، تعهد، یادگیری و موفقیت در مدرســـه (ســـاهین و شـــلی[15]، ۲۰۰۸)، بهزیســـتی روان‌شـــناختی (کارادماس، پپا، فوتیو و کوکِوی[16]، ۲۰۰۸)، روابط اجتماعی بالاتر (ویلکینز،

1. Katja, Päivi, Marja-Terttu & Pekka
2. Huebner, Ash & Laughlin
3. Baker, Dilly, Aupperlee & Patil
4. Verkuyten & Thijs
5. Hussey & Smith
6. Vărăşteanu & Iftime
7. Mustafa, Elias, Noah & Roslan
8. Lévy-Garboua, Lohéac & Fayolle
9. Suldo
10. McKnight
11. Valois
12. Zullig
13. Drane
14. Park
15. Sahin & Shelley
16. Karademas, Peppa, Fotiou & Kokkevi

[Downloaded from qjfr.ir on 2025-08-19]
[DOR: 20.1001.1.26766728.1399.17.4.3.1]

سانتیلی، فراری، نوتا، تریسی و سورِسی[1]، ۲۰۱۴) و سلامت هیجانی و شادمانی (گیبونز و سیلوا[2]، ۲۰۱۱) کودکان و نوجوانان درحال تحصیل رابطه دارد. همچنین پژوهشگران معتقدند که رضایت از مدرسه می‌تواند از یک سو عاملی محافظتی و توانمندکننده برای عملکرد موفقیت‌آمیز در مدرسه (سلیلی[3]، ۲۰۰۱) و افزایش دهنده یادگیری و بهزیستی روان‌شناختی (سولدو، رایلی[4] و شیفر[5]، ۲۰۰۶) باشد و از سوی دیگر، عدم رضایت از آن می‌تواند به مثابه عاملی خطرساز عمل کند و موجب گرایش فرد به رفتارهایی نامطلوب مانند استفاده از مواد مخدر (واندربری و پیکورث[6]، ۲۰۰۵) شود.

بر اساس یافته‌های گروهی از پژوهشگران، امکانات و تجهیزات مدرسه (سیمویس، ماتوس، تومه، فررا و شینهو[7]، ۲۰۱۰)، حمایت والدین (ترنر و لاپان[8]، ۲۰۰۲؛ روزنفلد، ریچمن و بوون[9]، ۲۰۰۰)، حمایت معلم (بیکر، ۱۹۹۹؛ روزنفلد و همکاران، ۲۰۰۰)، حمایت همسالان (روبین، بوکووسکی و پارکر[10]، ۲۰۰۶)، بافت حمایتی و مثبت مدرسه و کلاس درس (ورکایتن و ثایس، ۲۰۰۲) و دریافت حمایت اجتماعی (دسانتیس‌کینگ[11]، هوبنر، سولدو و والوا، ۲۰۰۶) بر سطح رضایت دانش‌آموزان از مدرسه مؤثرند. در این میان محیط خانواده و تعاملات حاکم بر آن نقشی اساسی در رضایت فرزندان دارد (کیو[12]، ۲۰۱۰؛ لین و ایی[13]، ۲۰۱۹). ارزیابی محیط خانواده در چارچوب مواردی مانند انسجام، سلسله‌مراتب، حمایت و تعارض خانواده صورت گرفته است (بیونبرگ و نیکلسون[14]، ۲۰۰۷؛ تئودورو، آلگایر و لاند[15]، ۲۰۰۹؛ وان گالن و دیکسترا[16]، ۲۰۰۶). انسجام پیوندی عاطفی است که اعضای خانواده را به هم متصل می‌کند و به معنای سطحی از محبت، دوستی و صمیمیت مشترک میان اعضای خانواده است. منظور از حمایت خانواده، درکی از حمایت و پشتیبانی عاطفی دریافت شده از سوی خانواده به هنگام مواجه شدن با چالشها و مشکلات است. تعارض خانواده مجموعه‌ای از احساسات منفی در میان افراد خانواده است که می‌تواند منجر به استرس، خصومت، انتقاد و تجاوز در میان اعضای خانواده شود. برخی پژوهشها نشان داده‌اند

1. Wilkins, Santilli, Ferrari, Nota, Tracey & Soresi
2. Gibbons & Silva
3. Salili
4. Riley
5. Shaffer
6. Van der Bree & Pickworth
7. Simões, Matos, Tomé, Ferreira & Chaínho
8. Turner & Lapan
9. Rosenfeld, Richman & Bowen
10. Rubin, Bukowski & Parker
11. DeSantis King
12. Kuo
13 . Lin & Yi
14. Björnberg & Nicholson
15. Teodoro, Allgayer & Land
16. Van Gaalen & Dykstra

[Downloaded from qjfr.ir on 2025-08-19]
[DOR: 20.1001.1.26766728.1399.17.4.3.1]

(لینگرن[1]، ۲۰۰۳) که انسجام خانواده با تعارض خانواده رابطه معکوس دارد (تئودورو و همکاران، ۲۰۰۹؛ وود[2]، ۱۹۸۵؛ یانگ و لانگ[3]، ۱۹۹۸). به علاوه، محیط خانواده پیش‌بینی‌کنندهٔ سازگاری روانی نوجوانان است (سبسیگو و دلاگلیو[4]، ۲۰۱۲). در همین زمینه، سبسیگو و دلاگلیو (۲۰۱۲) نشان داده‌اند که انسجام و حمایت خانواده و سطح پایین تعارض خانواده پیش‌بینی‌کننده‌هایی قابل توجه برای عزت‌نفس و خودکارآمدی کودکان و نوجوانان‌اند. افزون بر این، پیوند قوی میان والدین و فرزندان برای انسجام خانواده بسیار با اهمیت است (ماینا و کیتینج[5]، ۲۰۱۸؛ مارتین ـ بیگرز، کوئیک، ژانگ، جین، بیرد ـ بردبنر[6]، ۲۰۱۷). زمانی که کودکان احساس پیوند قوی نسبت به والدین خود داشته باشند رشد جسمی و روانی آنها افزایش می‌یابد (السون[7]، ۲۰۰۰؛ لوئیس، هاویلند جونز و بارت[8]، ۲۰۰۸).

همچنین پیشینه پژوهش نشان داده است که تعارض خانواده (گومزفراگوالا، لوئنگو، رومرو، ویلار و سوبرال فرناندز[9]، ۲۰۰۶) با موفقیت تحصیلی پایین دانش‌آموزان رابطه معنادار دارد. تعارض خانواده با عملکرد ضعیف خانواده همراه است (بونی‌مک‌کوی وفینکلهر[10]، ۱۹۹۵؛ بهاری، ۱۳۷۹؛ بحرآسا، سید، سو و لی[11]، ۲۰۱۱؛ شکور و چالمرز[12]، ۱۹۹۱؛ فینچام و بیچ[13]، ۱۹۹۹؛ گریچ[14] و فینچام، ۲۰۰۱؛ هالیدی، پالما، ملور، گرین و رنزاهو[15]، ۲۰۱۳) و در چنین مواقعی کودکان در معرض خطر قرار می‌گیرند و مشکلات هیجانی و رفتاری آنها افزایش می‌یابد (آماتو و کیت[16]، ۱۹۹۱). همچنین پژوهشگران نشان داده‌اند که میان تعارضات خانوادگی و مشکلات یادگیری دانش‌آموزان رابطه مثبت وجود دارد (فیروزصمدی، ۱۳۸۰). در همین زمینه، بارِت و ترنر[17] (۲۰۰۵) نشان داده‌اند کودکانی که به‌طور مکرر در معرض تعارضات خانوادگی قرار دارند با مشکلاتی روبه‌رو می‌شوند و کودکانی که تعارضات خانوادگی کمتری دارند کمتر با چنین مشکلاتی مواجه‌اند. فورستنبرگ و تایتلر[18] (۱۹۹۴) نیز دریافته‌اند که نوجوانانی

1. Lingren
2. Wood
3. Young & Long
4. Sbicigo & Dell'Aglio
5. Maina & Kitainge
6. Martin-Biggers, Quick, Zhang, Jin & Byrd-Bredbenner
7. Olson
8. Lewis, Haviland-Jones & Barrett
9. Gómez-Fraguela, Luengo, Romero, Villar & & Sobral-Fernández
10. Boney-McCoy & Finkelhor
11. Bahrassa, Syed, Su & Lee
12. Shakoor & Chalmers
13. Fincham & Beach
14. Grych
15. Halliday, Palma, Mellor, Green & Renzaho
16. Amato & Keith
17. Barrett & Turner
18. Furstenberg & Teitler

[Downloaded from qjfr.ir on 2025-08-19]
[DOR: 20.1001.1.26766728.1399.17.4.3.1]

که دچار تعارضات خانوادگی هســـتند بیشتر از نوجوانانی که در خانواده‌های منسجم هستند مدرسه را رها می‌کنند (سونگ، بنین و گلیگ[1]، ۲۰۱۲). تعارض بالا در خانواده با سطح بالا و مداومی از انگیختگی عاطفی منفی در ارتباط اســـت (اســـتون[2]، ۱۹۵۶؛ آلیاتا و رنک[3]، ۲۰۰۸؛ فیروزصمدی، ۱۳۸۰؛ موناهان، بیوکانن، مک‌کوبی و دورن بوش[4]، ۱۹۹۳) و سطح بالای انگیختگی عاطفی منفی به‌طور غیرمستقیم با مشکلات یادگیری نوجوانان رابطه دارد (بندورا[5]، ۱۹۷۷)؛ بنابراین، می‌توان گفت وجود تعارض در خانواده عملکرد و احتمال موفقیت دانش‌آموز را کاهش می‌دهـــد (آماتو، ۲۰۰۱، ترجمه مهدی‌زادگان، ۱۳۸۰؛ گاربارینو، بردشاو و وراسی[6]، ۲۰۰۲).

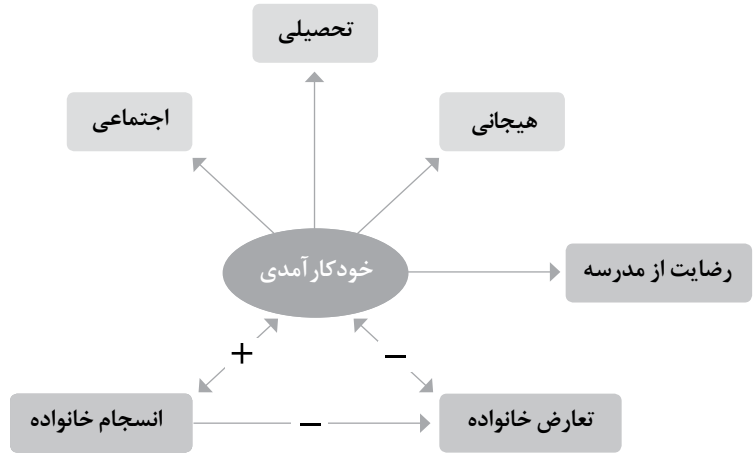
همچنین یکی از مؤلفه‌های مؤثر بر رضایت از مدرسه که به شدت از عملکرد و محیط خانواده تأثیر می‌پذیرد، خودکارآمدی[7] اســـت. باورهای خودکارآمدی به اطمینان از توانایی خود برای ســـازماندهی و اجرای فعالیتها و انجام دادن وظایف اشاره دارد (ثایت و ورکایتن، ۲۰۰۸). برای مثال یکی از جنبه‌های خودکارآمـــدی، خودکارآمدی تحصیلی اســـت. مفهوم خودکارآمدی تحصیلی شـــامل باورهایی درباره قابلیتهای انجام دادن تکالیف در یک زمینه تحصیلی خاص اســـت (آلتونسوی، چیمن، اکیجی، آتیک و گوکمن[8]، ۲۰۱۰). خودکارآمدی تحصیلی به انتظار دانش‌آموزان از موفقیت در کلاس مربوط می‌شـــود (بندورا، ۱۹۹۷). نتایج پژوهشـــهای گوناگون حاکی از رابطهٔ خودکارآمدی عمومی و تحصیلی با عملکرد تحصیلی و رضایت از تحصیل بوده اســـت (اوخِدا، فلورس و نـــاوارو[9]، ۲۰۱۱؛ دیویتز و والش[10]، ۲۰۰۲؛ زیمرمن[11]، بندورا و مارتینز پونز[12]، ۱۹۹۲؛ ســـلامی[13]، ۲۰۰۸؛ عســـکری، کهریزی و کهریزی، ۱۳۹۲؛ لیننبرینک و پینتریچ[14]، ۲۰۰۳؛ مالکا و کاوینگتون[15]، ۲۰۰۵؛ ناوتا[16]، ۲۰۰۷). از آنجایی که دانش‌آموزان خودکارآمد تلاش و زمان بیشـــتری برای کار و مطالعه صرف می‌کنند، نتایج تحصیلی بهتر و به همین سبب رضایت بیشتری از مدرسه دارند.

---

1. Song, Benin & Glick
2. Stone
3. Agliata & Renk
4. Monahan, Buchanan, Maccoby & Dornbusch
5. Bandura
6. Garbarino, Bradshaw & Vorrasi
7. Self-efficacy
8. Altunsoy, Çimen, Ekici, Atik & Gökmen
9. Ojeda, Flores & Navarro
10. DeWitz & Walsh
.11 Zimmerman
.12 Martinez-Pons
13. Salami
14. Linnenbrink & Pintrich
.15 Malka & Covington
16. Nauta

[Downloaded from qjfr.ir on 2025-08-19]
[DOR: 20.1001.1.26766728.1399.17.4.3.1]

لذا با توجه به پیشینه، هدف پژوهش حاضر، بررسی رابطهٔ علّی انسجام و تعارض خانواده با رضایت از مدرسه در دانش‌آموزان دختر دوره ابتدایی با تأکید بر نقش میانجیگر خودکارآمدی بوده است (شکل ۱).



شکل ۱. الگوی پیشنهادی پژوهش

با توجه به الگوی پیشنهادی پژوهش، فرضیه‌های پژوهش عبارت‌اند از:

۱. انسجام خانواده بر خودکارآمدی دانش‌آموزان دختر دورهٔ ابتدایی اثر علّی مستقیم دارد.

۲. تعارض خانواده بر خودکارآمدی دانش‌آموزان دختر دورهٔ ابتدایی اثر علّی مستقیم دارد.

۳. خودکارآمدی بر رضایت از مدرسه دانش‌آموزان دختر دورهٔ ابتدایی اثر علّی مستقیم دارد.

۴. انسجام خانواده بر رضایت از مدرسه دانش‌آموزان دختر دورهٔ ابتدایی از طریق خودکارآمدی اثر علّی غیرمستقیم دارد.

۵. تعارض خانواده بر رضایت از مدرسه دانش‌آموزان دختر دورهٔ ابتدایی از طریق خودکارآمدی اثر علّی غیرمستقیم دارد.

روش

طرح پژوهش حاضر، طرح همبستگی از طریق الگویابی معادلات ساختاری[1] است که یک روش همبستگی چند متغیری است. الگویابی معادلات ساختاری درواقع بسط الگوی خطی کلی[2] است که پژوهشگر را قادر می‌سازد تا مجموعه‌ای از معادلات رگرسیونی را همزمان بیازماید. جامعه موردپژوهش

1. Structural equation modeling (SEM)
2. General linear model (GLM)

[Downloaded from qjfr.ir on 2025-08-19]
[DOR: 20.1001.1.26766728.1399.17.4.3.1]

شامل همهٔ دانش‌آموزان دختر پایه پنجم و ششم مدارس دوره ابتدایی شهر خرم‌آباد در سال ۹۸-۱۳۹۷ بود که با استفاده از روش نمونه‌گیری تصادفی خوشه ای ۳۰۰ نفر به‌عنوان نمونه انتخاب شدند. بر اساس دستورالعمل هو و بنتلر[1] (۱۹۹۹) به ازای هر متغیر ۱۵ نفر انتخاب و ۲۸ پرسشنامه به دلیل ناقص بودن کنار گذاشته شدند. در نهایت تعداد نمونه به ۲۷۲ مورد تقلیل یافت. شایان ذکر است که در پژوهش حاضر ابتدا با همکاری آموزش و پرورش شهر خرم آباد ۸ مدرسه از میان مدارس این شهر انتخاب شدند و دانش‌آموزان کلاسهای پنجم و ششم این مدارس به سؤالات پاسخ دادند. از میان پرسشنامه‌های تکمیل شده ۱۳۹ پرسشنامه (۵۱ درصد) مربوط به دانش‌آموزان پایه ششم و ۱۳۳ پرسشنامه (۴۹ درصد) مربوط به دانش‌آموزان پایه پنجم بود.

■ ابزار پژوهش

- **مقیاس جوّ خانواده[2]:** به‌منظور سنجش انسجام و تعارض خانواده، از مقیاس جوّ خانواده موس و موس[3] (۱۹۸۶) استفاده شده است. این مقیاس از ۹۰ عبارت و ۱۰ خرده‌مقیاس تشکیل شده است که این خرده‌مقیاسها، ادراک اشخاص را در مورد ویژگیهای اجتماعی ـ محیطی خانواده‌هایشان مورد ارزیابی قرار می‌دهند. طبقه‌بندی ابعاد و خرده‌مقیاسهای این ابزار به‌شرح زیر است: بعد رابطه، خرده‌آزمونهای انسجام، بیانگری و تعارض را شامل می‌شود. بعد رشد شخصی، شامل خرده‌مقیاسهای استقلال، پیشرفت‌مدار، عقلانی ـ فرهنگی‌مدار، پرتکاپو ـ تفریحی و اخلاقی ـ مذهب‌مدار است. بعد بقای نظام خانواده، از خرده‌مقیاسهای سازماندهی و کنترل تشکیل شده است. هر عبارت با کلمات «درست» و «ادرست» (صفر و یک) مشخص می‌شود. نمره خام هر خرده‌مقیاس از مجموع پاسخهای ۹ عبارت مربوطه حاصل می‌شود. با توجه به اینکه برای هر پاسخ مثبت نمرهٔ یک و برای هر پاسخ منفی نمرهٔ صفر در نظر گرفته می‌شود، حداقل نمره به‌دست آمده در هر خرده‌آزمون صفر و حداکثر آن ۹ است. در این مقیاس، برخی آیتمها به‌صورت معکوس نمره‌گذاری می‌شوند. موس و موس (۱۹۸۶) ضرایب اعتبار ۰/۶۴ و بالاتر را برای خرده‌مقیاسها گزارش کرده‌اند. همچنین آنها ضریب اعتبار با روش بازآزمون را نیز ۰/۷۴ و بالاتر گزارش کرده‌اند. در این پژوهش ضریب اعتبار پرسشنامه ۰/۸۳ به‌دست آمده است.
- **پرسشنامه خودکارآمدی برای کودکان[4]:** این پرسشنامه را موریس[5] در سال ۲۰۰۱ ساخته است. پرسشنامه خودکارآمدی برای کودکان، سه بعد تحصیلی، هیجانی و اجتماعی خودکارآمدی

1. Hu & Bentler
2. Family Environment Scale
3. Moos, R. H. & Moos, B. S.
4. Self-Efficacy Questionnaire for Children (SEQ-C)
5. Muris

[Downloaded from qjfr.ir on 2025-08-19]
[DOR: 20.1001.1.26766728.1399.17.4.3.1]

را می‌سنجد و دارای ۲۴ ماده است (هر بعد سؤال) و پاسخهای آن به‌صورت لیکرت پنج درجه‌ای از ۱ (هرگز) تا ۵ (همیشـــه) است. در این پژوهش ضریب اعتبار پرسشنامه ۰/۷۷ به‌دست آمده است.

- **مقیاس چندبعدی رضایت از زندگی دانش‌آموزان**[1]: در پژوهش حاضر برای سنجش رضایت از مدرسه، از ۸ ماده برگرفته از مقیاس چندبعدی رضایت از زندگی دانش‌آموزان هوبنر[2] (۲۰۰۱) اســـتفاده شده است. پاسخهای پرسشنامه به‌صورت لیکرت چهاردرجه‌ای از ۱ (کاملاً مخالفم) تا ۵ (کاملاً موافقم) است. این مقیاس برای سن ۸ تا ۱۸ طراحی‌شده است. در این پژوهش ضریب اعتبار پرسشنامه ۰/۸۱ به‌دست آمده است.

یافته‌ها

در این پژوهش ۲۷۲ نفر شرکت کردند که ماتریس همبستگی، میانگین، انحراف استاندارد، چولگی و کشیدگی متغیرهای پژوهش در جدول ۱ ارائه شده است.

جدول ۱. ماتریس همبستگی، میانگین، انحراف استاندارد، چولگی و کشیدگی متغیرهای پژوهش

متغیرهای پژوهش	انسجام خانواده	تعارض خانواده	خودکارآمدی	رضایت از مدرسه
انسجام خانواده	۱			
تعارض خانواده	۰/۷۳-**	۱		
خودکارآمدی	۰/۳۳۲*	۰/۳۲-**	۱	
رضایت از مدرسه	۰/۳۲**	۰/۲۲-**	۰/۴۱**	۱
میانگین	۵/۴۱	۳/۶۹	۶۶/۶۱	۱۷/۵۱
انحراف استاندارد	۱/۶۴	۱/۶۷	۸/۵۳	۶/۳۸
چولگی	۰/۲۵	۰/۲۴-	۰/۱۴-	۰/۲۵
کشیدگی	۰/۸۷-	۰/۷۸-	۰/۷۶-	۱/۵۶-

1. Multidimensional Students' Life Satisfaction Scale
2. Huebner

[Downloaded from qjfr.ir on 2025-08-19]
[DOR: 20.1001.1.26766728.1399.17.4.3.1]

در جدول ۱ علاوه بر میانگین و انحراف استاندارد، چولگی و کشیدگی مربوط به هریک از متغیرهای پژوهش ارائه شده است که بالاترین همبستگی مربوط به انسجام و تعارض خانواده و پایین‌ترین همبستگی رضایت از مدرسه با تعارض خانواده است. افزون بر این، کجی و کشیدگی هیچ‌یک از آنها از مرز ۲± عبور نکرده است که حاکی از نرمال بودن متغیرهاست. لازم به توضیح است که چولگی و کشیدگی باید میان ۲+ و ۲- باشد تا داده‌ها در سطح ۰/۵ به‌صورت نرمال توزیع شوند.

پس از اطمینان از روایی و اعتبار شـــاخصهای گردآوری‌شده و همچنین نرمال بودن داده‌ها اقدام به بررسی شـــاخصهای کلی برازش برای الگوهای‌اندازه‌گیری با استفاده از نرم‌افزار ایموس[1] نسخه ۲۴ شد. ازجمله این مشـــخصه‌ها، معیارهای برازندگی مطلق[2] و افزایشی[3] هستند. معیارهای مطلق، اساسی‌ترین معیار ارزیابی در زمینهٔ انطباق مدل پیشـــنهادی پژوهشـــگر با داده‌های گردآوری‌شده از نمونه است که مهم‌ترین شاخصهای آن، شاخص کای‌مربع[4] و ریشه دو میانگین مربعات خطای برآورد[5] هستند. معیارهای افزایشـــی نیز به مقایســـه مدل تخمین زده‌شـــده با مدل صفر می‌پردازند که مهم‌ترین شاخصهای آن، شاخص بهنجار بنتلر- بونت[6] و شاخص برازش تطبیقی[7] هستند. چنانچه مقادیر شاخصهای معرفی‌شده نسبت به معیار تصمیم آنها از وضعیتی مطلوب برخوردار باشند، می‌توان برازش الگوها و همسویی سؤالها با عاملها را مورد تائید قرار داد. معیار مقبولیت این شـــاخصها و نتایج حاصل از این تحلیلها در جدول ۲ ارائه شده است.

جدول ۲. شاخصهای برازش الگوی پژوهش

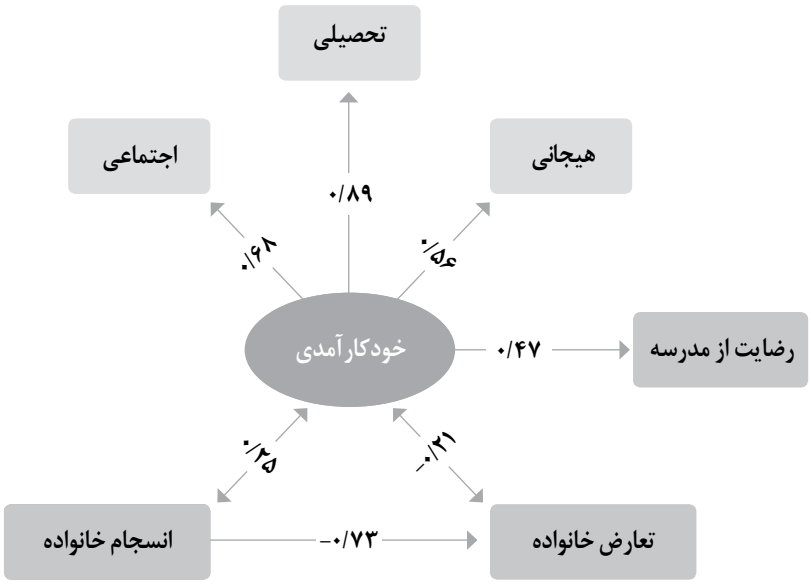
وضعیت / میزان	CMIN	CMIN/DF	CFI	NFI	TLI	RMSEA
الگوی پیشنهادی	۱۹/۲۴	۲/۴۰	۰/۹۷	۰/۹۷	۰/۹۶	۰/۷
معیار تصمیم	P>۰/۰۵	۱<χ^2/df<۵	GFI>۰/۹	IFI>۰/۹	TFI>۰/۹	RMSEA<۰/۰۸

همان‌طور که در جدول ۲ قابل مشـــاهده است، کلیه شاخصهای برازندگی در سطحی مطلوب قرار دارند. در توضیح شاخصهای برازندگی می‌توان چنین عنوان کرد که کای اسکوئر اصلی‌ترین معیار برای

1. Amos
2. Absolute measures
3. Incremental measures
4. Chi square (CMIN)
5. Root Mean Square Error of Approximation (RMSEA)
6. Normed Fit Index (NFI)
7. Comparative Fit Index (CFI)

[Downloaded from qjfr.ir on 2025-08-19]
[DOR: 20.1001.1.26766728.1399.17.4.3.1]

شناســـایی انطباق مدل مفهومی با داده‌های تجربی است. حال اگر ســـطح معناداری P بزرگ‌تر از ۰/۵ باشـــد، حاکی از این است که مقدار CMIN برای الگو قابل‌قبول است. شاخص CMIN/DF نیز تفاوت میان مدل مفهومی پژوهش با داده‌های پژوهش را نشان می‌دهد. شاخص CFI برای مقادیر بالای ۰/۹۰ قابل قبول و نشـــانه برازندگی مدل است. این شاخص از طریق مقایسه یک مدل به اصطلاح مستقل که در آن بین متغیرها هیچ رابطه‌ای نیســـت با مدل پیشـــنهادی مورد نظر، مقدار بهبود را نیز می‌آزماید. همچنین شاخص NFI نشان‌دهنده تفاوت مدل مفهومی با مدلی است که در آن متغیرها کاملاً مستقل تعریف‌شده‌اند. همان‌طور که نتایج نشان داد، مقادیر این شاخصها بیشتر از ۰/۹ بود که حاکی از برازش مناسب است. علاوه بر این شاخص RMSEA، ریشه میانگین مجذورات تقریب است که به‌عنوان اندازه تفاوت برای هر درجه آزادی تعریف شـــده اســـت که مقدار آن هرچه از ۰/۸ کمتر باشد، مدل از برازش بهتری برخوردار خواهد بود. به‌علاوه، ضرایب مسیر الگوی پژوهش بر اساس نتایج به‌دست‌آمده خروجی نرم‌افزار ایموس در شکل شماره ۲ ارائه شده است.



شکل ۲. ضرایب مسیرها در الگوی پیشنهادی

همان‌طور که در شـــکل ۲ مشاهده می‌شود، همه ضریب مســـیرهای مستقیم به‌طور کامل معنادار به‌دســـت آمده اســـت. علاوه بر آن، نتایج آزمون بوت استرپ نیز نشـــان داد که همه روابط غیرمستقیم معنادارند (P<۰/۱). نتایج حاصل از روابط غیرمستقیم در جدول ۳ نشان داده شده است.

[Downloaded from qjfr.ir on 2025-08-19]
[DOR: 20.1001.1.26766728.1399.17.4.3.1]

جدول ۳. نتایج بوت استرپ برای مسیرهای واسطه‌ای پژوهش

مسیر	اثر غیرمستقیم	حدپایین	حدبالا	سطح معناداری
تعارض خانواده ← خودکارآمدی ← رضایت از مدرسه	-۰/۹	-۰/۱۷	-۰/۳	۰/۱
انسجام خانواده ← خودکارآمدی ← رضایت از مدرسه	۰/۱۱	۰/۳	۰/۲۰	۰/۲

با توجه به جدول ۳، حد پایین فاصله اطمینان برای خودکارآمدی به‌عنوان میانجی، در رابطه میان تعارض خانواده و رضایت از مدرسه، (۰/۱۷-) و حد بالای آن (۰/۳-) است، همچنین در رابطه میان انسجام خانواده و رضایت از مدرسه به‌عنوان میانجی (۰/۳) و حد بالای آن (۰/۲۰) است. با توجه به اینکه صفر بیرون از این فاصله اطمینان قرار می‌گیرد، بنابراین رابطه‌های واسطه‌ای معنادارند.

بحث و نتیجه‌گیری

خانواده مهم‌ترین نهاد اجتماعی در جوامع انسانی است که پیدایش، آموزش و شخصیت افراد در آن شکل می‌گیرد (الهام، ۲۰۱۶). عوامل خانوادگی تأثیری ژرف بر رفتارهای بعدی کودکان دارند (لین و ایی، ۲۰۱۹). منظور از انسجام خانواده، درک احساس همبستگی، تعهد عاطفی و پیوندی است که اعضای یک خانواده می‌توانند نسبت به همدیگر داشته باشند (لینگرن، ۲۰۰۳). احساس اتحاد، پیوند عاطفی و تعهد است که اعضای یک خانواده را به یکدیگر پیوند می‌دهد و وجود تعارض مانع از ایجاد این پیوند می‌شود (السون، ۲۰۰۰). هدف از پژوهش حاضر، بررسی رابطه علّی انسجام و تعارض خانواده با رضایت از مدرسه در دانش‌آموزان دختر ابتدایی با تأکید بر نقش میانجی خودکارآمدی بوده است. نتایج نشان داد که در مدل پیشنهادی پژوهش، شاخصهای برازش بسیار خوبی حاصل شده است که حاکی از برازش مناسب داده‌ها با این الگوست. نتایج به‌دست آمده در مورد فرضیه‌های اول و دوم حاکی از اثر مستقیم و معنادار انسجام خانواده (مثبت) و تعارض خانواده (منفی) بر خودکارآمدی بود. در تبیین این یافته می‌توان گفت خودکارآمدی به انتظار دانش‌آموزان از توانایی و موفقیت در زمینه‌های متفاوت مربوط می‌شود (بندورا، ۱۹۷۷). مفهوم خودکارآمدی به اعتقاد به کارآمد بودن در جهت دستیابی به اهدافی اشاره دارد که وجود آنها برای فرد ضروری است (بندورا، ۱۹۹۷). یکی از منابع افزایش خودکارآمدی حمایت والدین است (ترنر و لاپان، ۲۰۰۲). در مقابل تعارض و مشکلات خانوادگی نیز می‌تواند خودکارآمدی را کاهش دهد (فیضی‌منش و یاراحمدی، ۱۳۹۶). نتایج به‌دست آمده از فرضیه سوم حاکی از اثر مستقیم و معنادار خودکارآمدی بر رضایت از مدرسه است. نتایج

[Downloaded from qjfr.ir on 2025-08-19]
[DOR: 20.1001.1.26766728.1399.17.4.3.1]

پژوهشـــهای گوناگون حاکـــی از رابطه خودکارآمدی عمومی و تحصیلی بـــا عملکرد تحصیلی و رضایت از تحصیل بوده است (اوخِدا و همکاران، ۲۰۱۱؛ دیویتز و والش، ۲۰۰۲؛ ناوتا، ۲۰۰۷). در تبیین این یافته می‌توان گفت، از آنجایی‌که دانش‌آموزان خودکارآمد تلاش و زمان بیشتری برای کار و مطالعه صرف می‌کنند، نتایج تحصیلی بهتر و به همین ســـبب رضایت بیشـــتری از مدرسه دارنـــد. در مورد فرضیه چهارم نتایج حاکی از اثر مثبت و معنادار انســـجام خانواده بر رضایت از مدرســـه (همسو با نتایج بحرآسا و همکاران، ۲۰۱۱؛ فورستنبرگ و تایتلر، ۱۹۹۴؛ گومزفراگوالا و همکاران، ۲۰۰۶ و ماینا و کیتینج، ۲۰۱۸) از طریق خودکارآمدی بود (همسو با نتایج سبسیگو و دلاگلیو، ۲۰۱۲؛ کیو، ۲۰۱۰؛ محمدی، محمدرضایی، محمدی‌فر و طالع‌پسند، ۱۳۹۷). در تبیین این یافته می‌توان گفت زمانی که کودکان احساس پیوند قوی نسبت به والدین دارند، احساسات بهتری را نسبت به محیط تجربه می‌کنند و این سبب افزایش رشد روانی و تحصیلی آنها می‌شود. وقتـــی که فرزندان ادراکی صمیمانـــه و بدون کنترل و حفاظت از رابطه با والدین خود داشـــته باشـــند، از طریق باور به توانایی خویش در جهت موفقیت در زمینه‌های تحصیلی، هم رضایت و خرســـندی از زندگی تحصیلی و هم کنترل‌پذیر بودن، پیامد اعمال خویش را تجربه خواهند کرد (پارســـا، احمد پناه، پارسا و قلعه‌ای‌ها، ۱۳۹۲؛ شـــاملو، ۱۳۸۶؛ گومزفراگوالا و همکاران، ۲۰۰۶؛ لوئیس و همکاران، ۲۰۰۸). افزون بر این، همســـو با نتایج سبسیگو و دلاگلیو (۲۰۱۲)، مارتین-بیگرز و همکاران (۲۰۱۷)، وان گالن و دیکســـترا (۲۰۰۶) و وود (۱۹۸۵) مشـــاهده شـــده است که انســـجام خانواده با تعارض خانواده رابطه معکوس دارد. در همین زمینه، پژوهشـــگران عوامل روانی ـ اجتماعی خانواده را با ســـازگاری تحصیلـــی در ارتباط می‌دانند؛ به‌عنوان‌مثال زمینه‌های آموزشـــی، خودپنداره، درآمد خانواده و ساختار خانواده (آلیاتا و رنک، ۲۰۰۸؛ روشنایی، ۱۳۸۹). در مـــورد فرضیه پنجم پژوهـــش، نتایج بیانگر اثر منفی و معنادار تعـــارض خانواده بر رضایت از مدرســـه از طریق خودکارآمدی بود. در تبیین این نتیجه می‌تـــوان گفت تعارض خانواده زمانی ایجاد می‌شود که اعضای آن به دلیل همکاری و تصمیمات مشترک، میزان متفاوتی از استقلال و همبستگی را بروز دهند (یانگ و لانگ، ۱۹۹۸). تعارض خانواده با عملکرد ضعیف خانواده همراه است (هالیدی و همکاران، ۲۰۱۳؛ بونی‌مک‌کوی و فینکلهر، ۱۹۹۵؛ شکور و چالمرز، ۱۹۹۱) که این خود می‌تواند به رضایت پایین‌تری از زندگی و طبیعتاً مدرســـه نیز بینجامد و وجود تعارض در خانواده و عدم پیوند با والدین منجر به پایین بودن رشـــد روانی و تحصیلی فرزندان می‌شود. همواره مشـــاهده شـــده اســـت که تعارض بالا در خانواده با ســـطح بالا و مداومی از انگیختگی عاطفی منفی در ارتباط است (موناهان و همکاران، ۱۹۹۳). سطح بالای انگیختگی عاطفی منفی به‌طور غیرمســـتقیم با مشـــکلات یادگیری در نوجوانان مرتبط اســـت (بندورا، ۱۹۷۷). درنتیجه وجـــود تعارض در خانواده عملکـــرد و احتمال موفقیت و رضایت دانش‌آمـــوز را کاهش می‌دهد

[Downloaded from qjfr.ir on 2025-08-19]
[DOR: 20.1001.1.26766728.1399.17.4.3.1]

(قمـــری، امیری‌مجد و خوشـــنام، ۱۳۹۳؛ گاربارینو و همـــکاران، ۲۰۰۲). به‌علاوه، در تعارضات خانوادگـــی کودکان در معرض خطر قرار می‌گیرند و مشـــکلات هیجانـــی و رفتاری آنها افزایش می‌یابـــد (آماتو و کیت، ۱۹۹۱). بارت و ترنر (۲۰۰۵) نشـــان دادند کودکانی که به‌طور مکرر در معرض تعارضات خانوادگی قرار دارند با مشـــکلاتی روبه‌رو می‌شوند که کودکان دارای تعارضات خانوادگی کمتر، با چنین مشـــکلاتی کمتر مواجه می‌شـــوند و با موفقیت مشکلات را حل‌وفصل می‌کننـــد. در همین زمینه، فورســـتنبرگ و تایتلر (۱۹۹۴) نیز نشـــان دادند نوجوانانی که دچار تعارضات خانوادگی هستند بیشتر از نوجوانانی که در خانواده‌های منسجم هستند مدرسه را رها می‌کنند (سونگ و همکاران، ۲۰۱۲؛ استون، ۱۹۵۶).

این پژوهش نیز مانند سایر پژوهشها دارای محدودیتهایی بوده است که پژوهشهای آتی باید به آنها توجه داشته باشند. روش مدل معادلات ساختاری اثبات کننده علیّت نیست، بنابراین، در استفاده از علت و معلول در این پژوهش، باید جوانب احتیاط را رعایت کرد. برای استنباط علیّت در زمینه روابط میان متغیرهای این پژوهش، پژوهشـــگران بعدی می‌توانند از مطالعات آزمایشی اســـتفاده کنند. همچنین، پژوهش حاضر روی دانش‌آموزان دختر دوره ابتدایی انجام شده است، بنابراین برای تعمیم دادن آن به سایر جوامع و گروهها باید احتیاط کرد.

در راســـتای نتایج به‌دست آمده از پژوهش، پیشنهاد می‌شود که مداخلات مبتنی بر خانواده منبعی ارزشمند در جهت افزایش انسجام خانواده و در نتیجه رضایت از مدرسه است و با آموزش اولیـــا و افزایش کیفیت زندگی خانواده می‌توان میزان انســـجام خانواده را افزایش داد. همچنین پیشنهاد می‌شود که پژوهشگران بعدی برای آزمون الگوهای مشابه، از نمونه‌های دیگر با سنین و دوره‌های تحصیلی متفاوت اســـتفاده کنند و متغیرهای پیش‌بین دیگری مانند انعطاف‌پذیری خانواده، ســـبکهای فرزندپروری، متغیرهای شـــخصیتی، تاریخچه موفقیـــت قبلی دانش‌آموزان، ســـاختار یا جوّ مدرسه را مورد استفاده قرار دهند. با توجه به یافته‌های حاصل از پژوهش حاضر مبنی بر اهمیت نقش ســـازگاری خانواده در رضایت دانش‌آموزان از مدرسه، به معلمان و عوامل مدرسه پیشنهاد می‌شود به‌منظور افزایش رضایت دانش‌آموزان از تحصیل و مدرسه، تعامل مثبتی را با خانواده‌های آنها برقرار ســـازند، دانش‌آموزان خانواده‌های دارای تعارض را شناســـایی کنند و مورد حمایت روانی خود قرار دهند و از طریق بالابردن میزان خودکارآمدی دانش‌آموزان، رضایت از مدرسه را در آنها افزایش دهند.

[Downloaded from qjfr.ir on 2025-08-19]
[DOR: 20.1001.1.26766728.1399.17.4.3.1]

منابع

REFERENCES

آماتو، پل. (۱۳۸۰). *پیامدهای طلاق برای کودکان و بزرگسالان*، ترجمه مهناز محمدی زادگان. تهران: انتشارات سازمان انجمن اولیاء و مربیان. (تاریخ انتشار اثر به زبان اصلی ۲۰۰۱)

بهاری، فرشاد. (۱۳۷۹). *ارزیابی و مقایسه کارایی خانواده بین زوج‌های غیرطلاق و زوج‌های در حال طلاق مرجوعی به بخش روان‌پزشکی سازمان پزشکی قانونی کشور*. پایان‌نامه کارشناسی ارشد مشاوره. دانشگاه تربیت‌معلم تهران.

پارسا، نکیسا؛ احمدپناه، محمد؛ پارسا، پریسا و قلعه‌ای‌ها، علی. (۱۳۹۲). بررسی ارتباط روابط عاطفی بین والدین و فرزندان بر روی سازگاری تحصیلی دانشجویان سال اول دانشگاه علوم پزشکی همدان. *مجله علمی پژوهشی دانشگاه علوم پزشکی ایلام، ۲۲* (۴)، ۸۳-۹۰.

روشنایی، مهرناز. (۱۳۸۹). تأثیر عوامل فردی و خانوادگی بر سازگاری دانشجویان با محیط دانشگاه. *فصلنامه پژوهش و برنامه‌ریزی در آموزش عالی، ۱۶ (۱)*، ۱۹-۴۳.

شاملو، سعید. (۱۳۸۶). *بهداشت روانی*. چاپ نوزده. تهران: انتشارات رشد.

عسکری، سعید؛ کهریزی، سمیه و کهریزی، مریم. (۱۳۹۲). نقش خودکارآمدی و رضایت از زندگی در پیش‌بینی عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان دختر سال سوم دوره متوسطه شهر کرمانشاه. *روان‌شناسی مدرسه، ۲* (۲)، ۱۰۷-۱۲۳.

فیروزصمدی، خدیجه. (۱۳۸۰). *بررسی تأثیر تعارضات خانوادگی در بروز نوع اختلالات رفتاری دانش‌آموزان دختر دوره راهنمایی شهر تهران*. پایان‌نامه کارشناسی ارشد. تهران: دانشگاه الزهرا.

فیضی‌منش، بهزاد و یاراحمدی، یحیی. (۱۳۹۶). بررسی رابطه منبع کنترل و خودکارآمدی با تعارضات زناشویی در دانشجویان. *مجله مطالعات ناتوانی*. دانشگاه علوم پزشکی ایران.

قمری، محمد؛ امیری مجد، مجتبی و خوشنام، امیرحسین. (۱۳۹۳). رابطه عملکرد خانواده و تعارض والد ـ نوجوان با پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان مقطع راهنمایی. *نشریه آموزش و ارزشیابی، ۷* (۲۸)، ۵۱-۶۲.

محمدی، کوروش؛ محمدرضایی، علی؛ محمدی‌فر، محمدعلی و طالع‌پسند، سیاوش. (۱۳۹۷). ارزیابی مدل ساختاری رابطه عملکرد خانواده و بدرفتاری والدین با پیشرفت تحصیلی فرزندان: نقش میانجی کفایت اجتماعی و خودکارآمدی تحصیلی. *مجله ایرانی آموزش در علوم پزشکی، ۱۸* (۷)، ۶۰-۶۹.

میکائیلی منیع، فرزانه؛ مهنا، سعید؛ عیسی‌زادگان، علی. (۱۳۹۳). پیش‌بینی‌کننده‌های شناختی اجتماعی رضایت از مدرسه در دانش‌آموزان دبیرستانی: آزمون یک مدل علّی. *نوآوری‌های آموزشی، ۱۳* (۴)، ۷-۲۹.

نریمانی، محمد و سلیمانی، اسماعیل. (۱۳۹۲). اثربخشی توان‌بخشی شناختی بر کارکردهای اجرایی (حافظه کاری و توجه) و پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان دارای اختلال یادگیری ریاضی. *ناتوانی‌های یادگیری، ۲* (۳)، ۹۱-۱۱۵.

Agliata, A. K., & Renk, K. (2008). College students' adjustment: The role of parent-college student expectation discrepancies and communication reciprocity. *Journal of Youth and Adolescence, 37*(8), 967-982.

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. *Procedia-Social and Behavioral Sciences, 2*(2), 2377-2382.

[Downloaded from qjfr.ir on 2025-08-19]

[DOR: 20.1001.1.26766728.1399.17.4.3.1]

Amato, P. R., & Keith, B. (1991). Parental divorce and adult well-being: A meta-analysis. *Journal of Marriage and Family, 53*(1), 43-58.

Bahrassa, N. F., Syed, M., Su, J., & Lee, R. M. (2011). Family conflict and academic performance of first-year Asian American undergraduates. *Cultural Diversity and Ethnic Minority Psychology, 17*(4), 415-426.

Baker, J. A. (1999). Teacher-student interaction in urban at-risk classrooms: Differential behavior, relationship quality, and student satisfaction with school. *The Elementary School Journal, 100*(1), 57-70.

Baker, J. A., Dilly, L. J., Aupperlee, J. L., & Patil, S. A. (2003). The developmental context of school satisfaction: Schools as psychologically healthy environments. *School Psychology Quarterly, 18*(2), 206-221.

Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review, 84*(2), 191-215.

Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York, NY, US: W H Freeman/Times Books/ Henry Holt & Co.

Barrett, A. E., & Turner, R. J. (2005). Family structure and mental health: The mediating effects of socioeconomics, family process, and social stress. *Journal of Health and Social Behavior*, *46*(2), 156-169.

Björnberg, A., & Nicholson, N. (2007). The family climate scales-Development of a new measure for use in family business research. *Family Business Review, 20*(3), 229-246.

Boney-McCoy, S., & Finkelhor, D. (1995). Prior victimization: A risk factor for child sexual abuse and for PTSD-related symptomatology among sexually abused youth. *Child Abuse & Neglect, 19*(12), 1401-1421.

DeSantis King, A. L., Huebner, S., Suldo, S. M., & Valois, R. F. (2006). An ecological view of school satisfaction in adolescence: Linkages between social support and behavior problems. *Applied Research in Quality of Life, 1*(3-4), 279-295.

DeWitz, S. J. & Walsh, W. B. (2002). Self-efficacy and college student satisfaction. *Journal of Career Assessment*, *10*(3), 315-326.

Elham, K. (2016). The relation between identity styles and family cohesion with tendency to the aggressive behaviors in students of boys high school in Qazvin city. *Biomedical and Pharmacology Journal, 9*(2), 799-808.

Fincham, F. D., & Beach, S. R. (1999). Conflict in marriage: Implications for working with couples. *Annual Review of Psychology*, *50*(1), 47-77.

Furstenberg, F. F., & Teitler, J. O. (1994). Reconsidering the effects of marital disruption: What happens to children of divorce in early adulthood? *Journal of Family Issues, 15*(2), 173-190.

Garbarino, J., Bradshaw, C. P., & Vorrasi, J. A. (2002). Mitigating the effects of gun violence on children and youth. *The Future of Children, 12*(2), 73-85.

Gibbons, S., & Silva, O. (2011). School quality, child wellbeing and parents' satisfaction. *Economics of Education Review, 30*(2), 312-331.

Gómez-Fraguela, J.A., Luengo, M.A., Romero, E.,Villar, P., & Sobral-Fernández, J. (2006). Estrategias de afrontamiento en el inicio de la adolescencia y su relación con el consumo de drogas y la conducta problemática. *International Journal of Clinical and Health Psychology, 6*(3), 581-597.

Grych, J. H., & Fincham, F. D. (Eds.). (2001). *Interparental conflict and child development: Theory, research and applications.* Cambridge University Press.

[Downloaded from qjfr.ir on 2025-08-19]

[DOR: 20.1001.1.26766728.1399.17.4.3.1]

Halliday, J. A., Palma, C. L., Mellor, D., Green, J., & Renzaho, A. M. N. (2013). The relationship between family functioning and child and adolescent overweight and obesity: A systematic review. *International Journal of Obesity, 38*(4), 480-493.

Hu, L.-t., & Bentler, P. M. (1999). Cutoff criteria for fit indexes in covariance structure analysis: Conventional criteria versus new alternatives. *Structural Equation Modeling, 6*(1), 1-55.

Huebner, E. S., Ash, C., & Laughlin, J. E. (2001). Life experiences, locus of control, and school satisfaction in adolescence. *Social Indicators Research, 55*(2), 167-183.

Huebner, E. S., Suldo, S. M., Smith, L. C., & McKnight, C. G. (2004). Life satisfaction in children and youth: Empirical foundations and implications for school psychologists. *Psychology in the Schools, 41*(1), 81-93.

Hussey, T., & Smith, P. (2010). Transitions in higher education. *Innovations in Education and Teaching International, 47*(2), 155-164.

Karademas, E. C., Peppa, N., Fotiou, A., & Kokkevi, A. (2008). Family, school and health in children and adolescents: Findings from the 2006 HBSC study in Greece. *Journal of Health Psychology*, *13*(8), 1012-1020.

Katja, R., Päivi, A., Marja-Terttu, T., & Pekka, L. (2002). Relationships among adolescent subjective well-being, health behavior, and school satisfaction. *Journal of School Health, 72*(6), 243-249.

Kuo, Y.-C. (2010). *Interaction, Internet self-efficacy, and self-regulated learning as predictors of student satisfaction in distance education courses.* Ph.D. Dissertation, Utah State University.

Lévy-Garboua, L., Lohéac, Y., & Fayolle, B. (2006). Preference formation, school dissatisfaction and risky behavior of adolescents. *Journal of Economic Psychology, 27*(1), 165-183.

Lewis, M., Haviland-Jones, J. M. & Barrett, L. F. (2008*). Handbook of emotions* (3rd ed.). New York: Guilford Press.

Lin, W.-H., & Yi, C.-C. (2019). The effect of family cohesion and life satisfaction during adolescence on later adolescent outcomes: A prospective study. *Youth & Society*, *51*(5), 680-706.

Lingren, H. G. (2003). *Creating sustainable families.* Published by Cooperative Extension, Institute of Agriculture and Natural Resources, University of Nebraska-Lincoln. Available at: www.ianr.unl.edu/pubs/family/

Linnenbrink, E. A., & Pintrich, P. R. (2003). The role of self-efficacy beliefs in student engagement and learning in the classroom. *Reading & Writing Quarterly*, *19*(2), 119-137.

Maina, A. A., & Kitainge, K. (2018). A review of the effects of mother-father relationship on academic performance of students. *Arts and Social Sciences Journal, 9*(2), 1-4.

Malka, A. & Covington, M. V. (2005). Perceiving school performance as instrumental to future goal attainment: Effects on graded performance. *Contemporary Educational Psychology, 30*(1), 60-80.

Martin-Biggers, J., Quick, V., Zhang, M., Jin, Y., & Byrd-Bredbenner, C. (2017). Relationships of family conflict, cohesion, and chaos in the home environment on maternal and child food-related behaviours. *Maternal & Child Nutrition, 14*(2).

Monahan, S. C., Buchanan, C. M., Maccoby, E. E., & Dornbusch, S. M. (1993). Sibling differences in divorced families. *Child Development, 64*(1), 152-168.

Moos, R. H., & Moos, B. S. (1986). *Family environment scale manual* (2nd ed.). Palo Alto, CA: Consulting Psychologists Press.

Muris, P. (2001). A brief questionnaire for measuring self-efficacy in youths. *Journal of Psychopathology and Behavioral Assessment*, *23*, 145-149.

Mustafa, S. M. S., Elias, H., Noah, S. M., & Roslan, S. (2010). A proposed model of motivational influences on academic achievement with flow as the mediator. *Procedia-Social and Behavioral*

[Downloaded from qjfr.ir on 2025-08-19]

[DOR: 20.1001.1.26766728.1399.17.4.3.1]

Sciences, 7, 2-9.

Nauta, M. M. (2007). Assessing college students' satisfaction with their academic majors. *Journal of Career Assessment, 15*(4), 446-462.

Ojeda, L., Flores, L. Y., & Navarro, R. L. (2011). Social cognitive predictors of Mexican American college students' academic and life satisfaction. *Journal of Counseling Psychology, 58*(1), 61-71.

Olson, D. H. (2000). Circumplex model of marital and family systems. *Journal of Family Therapy*, *22*(2), 144-167.

Park, N. (2005). Life satisfaction among Korean children and youth: A developmental perspective. *School Psychology International, 26*(2), 209-223.

Rosenfeld, L. B., Richman, J. M., & Bowen, G. L. (2000). Social support networks and school outcomes: The centrality of the teacher. *Child and Adolescent Social Work Journal, 17*(3), 205-226.

Rubin, K. H., Bukowski, W. M., & Parker, J. G. (2006). Peer interactions, relationships, and groups. In N. Eisenberg , W. Damon, & R. M. Lerner (Eds.), *Handbook of child psychology: Social, emotional, and personality development* (pp. 571-645). John Wiley & Sons, Inc.

Sahin, I., & Shelley, M. (2008). Considering students' perceptions: The distance education student satisfaction model. *Educational Technology & Society, 11*(3), 216-223.

Salami, S. O. (2008). Psychopathology and academic performance among Nigerian high school adolescents: The moderator effects of study behavior, self-efficacy and motivation. *Journal of Social Sciences, 16*(2), 155-162.

Salili, F. (2001). Teacher-student interactions: Attributional implications and effectiveness of teachers' evaluative feedback. In D. A. Watkins, & J. B. Biggs (Eds.), *Teaching the Chinese learner: Psychological and pedagogical perspectives* (pp. 77-98). Hong Kong: University of Hong Kong, Comparative Education Research Centre.

Sbicigo, J. B., & Dell'Aglio, D. D. (2012). Family environment and psychological adaptation in adolescents. *Psicologia: Reflexão e Crítica, 25*(3), 615-622.

Shakoor, B. H., & Chalmers, D. (1991). Co-victimization of African-American children who witness violence: Effects on cognitive, emotional, and behavioral development. *Journal of the National Medical Association, 83*(3), 233-238.

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. *Procedia-Social and Behavioral Sciences, 9*, 1177-1181.

Song, C., Benin, M., & Glick, J. (2012). Dropping out of high school: The effects of family structure and family transitions. *Journal of Divorce & Remarriage, 53*(1), 18-33.

Stone, C. L. (1956). Family factors in high school drop-outs. *The Coordinator, 4*(4), 16-23.

Suldo, S. M., Riley, K. N., & Shaffer, E. J. (2006). Academic correlates of children and adolescents' life satisfaction. *School Psychology International, 27*(5), 567-582.

Teodoro, M. L. M., Allgayer, M., & Land, B. R. (2009). Desenvolvimento e validade fatorial do Inventário do Clima Familiar (ICF) para adolescents. *Psicologia: Teoria e Prática, 11*(3), 27-39.

Thijs, J., & Verkuyten, M. (2008). Peer victimization and academic achievement in a multiethnic sample: The role of perceived academic self-efficacy. *Journal of Educational Psychology, 100*(4), 754-764.

Turner, S., & Lapan, R. T. (2002). Career self-efficacy and perceptions of parent support in adolescent career development. *The Career Development Quarterly, 51*(1), 44-55.

Valois, R. F., Zullig, K. J., Huebner, E. S., & Drane, J. W. (2004). Life satisfaction and suicide among high school adolescents. *Social Indicators Research, 66*(1-2), 81-105.

[Downloaded from qjfr.ir on 2025-08-19]

[DOR: 20.1001.1.26766728.1399.17.4.3.1]

Van den Bree, M. B. M., & Pickworth, W. B. (2005). Risk factors predicting changes in marijuana involvement in teenagers. *Archives of General Psychiatry, 62*(3), 311-319.

Van Gaalen, R. I., & Dykstra, P. A. (2006). Solidarity and conflict between adult children and parents: A latent class analysis. *Journal of Marriage and Family, 68*(4), 947-960.

Vărăşteanu, C. M., & Iftime, A. (2013). The role of the self-esteem, emotional intelligence, performance triad in obtaining school satisfaction. *Procedia-Social and Behavioral Sciences, 93*, 1830-1834.

Verkuyten M., & Thijs J. (2002). School satisfaction on elementary school children: The role of performance, peer relations, ethnicity and gender. *Social Indicators Research, 59*(2), 203-228.

Wilkins, K. G., Santilli, S., Ferrari, L., Nota, L., Tracey, T. J., & Soresi, S. (2014). The relationship among positive emotional dispositions, career adaptability, and satisfaction in Italian high school students. *Journal of Vocational Behavior, 85*(3), 329-338.

Wood, B. (1985). Proximity and Hierarchy: Orthogonal dimensions of family interconnectedness. *Family Process, 24*(4), 487-507.

Young, M. E., & Long, L. L. (1998). *Counseling and therapy for couples*. Thomson Brooks/Cole Publishing Co.

Zimmerman, B. J., Bandura, A. & Martinez-Pons, M. (1992). Self-motivation for academic attainment: The role of self-efficacy beliefs and personal goal setting. *American Educational Research Journal, 29*(3), 663-676.

[Downloaded from qjfr.ir on 2025-08-19]

[DOR: 20.1001.1.26766728.1399.17.4.3.1]