۱۷۵-۱۹۳

والدگری توانمندساز و رفتارهای خودآسیب‌زا در نوجوانان: آزمون اثرات ضربه‌گیرانهٔ حمایت اجتماعی ادراک‌شده

◈ مریم ولی‌محمدی[۱] ◈ دکتر امید شکری[۲*] ◈ دکتر مهرانگیز شعاع کاظمی[۳] ◈ دکتر محسن احمدی طهور سلطانی[۴]

چکیده: در این پژوهش، نقش تعدیلگر حمایت اجتماعی ناشی از منبع خانواده در رابطهٔ والدگری توانمندساز و رفتارهای خودآسیب‌زای تحصیلی در نوجوانان آزمون شده است. در این پژوهش همبستگی، از جامعهٔ آماری دانش‌آموزان دورهٔ متوسطهٔ دوم در منطقهٔ ۱۱ آموزش‌وپرورش شهر تهران در سال تحصیلی ۱۴۰۲-۱۴۰۱، ۲۳۰ نوجوان در فاصله سنی ۱۶ تا ۱۸ سال (با میانگین سنی ۱۷/۱۰ و انحراف استاندارد ۰/۵۹) به روش نمونه‌گیری در دسترس انتخاب شدند. مشارکت‌کنندگان، ابزارهای سنجش مقیاس والدگری توانمند ـ محور (جک و همکاران، ۲۰۱۸)، مقیاس چندبعدی حمایت اجتماعی ادراک شده (زیمت و همکاران، ۱۹۸۸) و پرسشنامه رفتارهای بازدارنده سلامت تحصیلی (صالح‌زاده و همکاران، ۱۳۹۶الف) را تکمیل کردند. در این پژوهش، برای تجزیه و تحلیل داده‌ها از روشهای آماری همبستگی پیرسون و تحلیل رگرسیون سلسله‌مراتبی و از بستهٔ آماری SPSS استفاده شده است. نتایج روش آماری تحلیل رگرسیون سلسله‌مراتبی با تأکید بر معناداری آماری اثر تعاملی والدگری توانمند ـ محور و حمایت اجتماعی ناشی از منبع خانواده، موافق با مدل اثرات ضربه‌گیرانه استرس، از نقش تعدیلگر حمایت اجتماعی در رابطهٔ میان والدگری توانمند ـ محور با رفتارهای خودآسیب‌زای تحصیلی شامل درماندگی‌آموخته‌شده، اجتناب از کمک‌طلبی، اهمال‌کاری تحصیلی، اجتناب از تلاش و کمال‌گرایی غیرانطباقی، به‌طور تجربی حمایت کرد. در این پژوهش، شواهد حمایتگر مدل علّی تعدیلگری حمایت اجتماعی ناشی از منبع خانواده در رابطهٔ والدگری توانمند ـ محور و رفتارهای خودآسیب‌زای تحصیلی نشان داد که تلاش برای فهم ویژگیهای کارکردی بافت والدگری در پیش‌بینی رفتارهای خودآسیب‌زای تحصیلی در یادگیرندگان در بستر اطلاعاتی، تجارب حمایتی در رابطهٔ والد ـ نوجوان، معنا می‌یابد.

کلید واژگان: والدگری توانمند ـ محور، حمایت اجتماعی، رفتارهای خودآسیب‌زای تحصیلی، والدگری مثبت

◉ تاریخ دریافت: ۱۴۰۲/۱/۱۶ ◉ تاریخ پذیرش: ۱۴۰۲/۶/۲۰

این مقاله مستخرج از رساله دکتری نویسنده اول است.

۱. دانش‌آموخته دوره دکتری روان‌شناسی تربیتی، دانشکده علوم انسانی، واحد تهران شمال، دانشگاه آزاد اسلامی، تهران ایران.

۲. استادیار گروه روان‌شناسی کاربردی، دانشکده روان‌شناسی و علوم تربیتی، دانشگاه شهید بهشتی، تهران، ایران. (نویسنده مسئول)

E-mail: o_shokri@sbu.ac.ir

۳. دانشیار گروه آموزشی مطالعات زنان و خانواده، دانشکده علوم اجتماعی و اقتصاد، دانشگاه الزهرا، تهران. ایران.

۴. دانشیار گروه روان‌شناسی بالینی، دانشکده پزشکی، دانشگاه علوم پزشکی بقیةالله، تهران، ایران.

مقدمه

نظریه‌پردازان تربیتی کوشیده‌اند که با تأکید بر ظرفیتهای تبیینی سازه‌های متفاوتی مانند اسنادهای علّی، باورهای کنترل-محور، مراقبت‌گری از خودارزشمندی و جهت‌گیری رشد-محور، ظهور و بروز اشکال چندگانهٔ رفتارهای پیشرفت‌مدارانهٔ انطباقی و ناانطباقی را در یادگیرندگان توضیح دهند (سنکو[1]، ۲۰۱۹؛ برنز و مارتین[2]، ۲۰۱۹). پرتکرارترین وجوهٔ ناانطباقی رفتارهای پیشرفت‌مدارانه شامل مجموعهٔ متکثری از راهبردهای اجتناب از شکست‌اند که موافق با دیدگاه پژوهشگران مختلف، برخی از یادگیرندگان با هدف مراقبت از احساس خودارزشمندی و در پی آن، حذر از تجربهٔ فروپاشی روانی از آنها بهره می‌گیرند (ایز[3] و همکاران، ۲۰۲۱؛ لارنس[4] و همکاران، ۲۰۲۱). محققان تربیتی، اشکال مختلف این ساز وکارهای دفاعی را مانند کمال‌گرایی ناانطباقی، تلاش‌گریزی، خودناتوان‌سازی، اجتناب از رفتارهای جستجوی کمک، اهمال‌کاری و فریبکاری تحصیلی، به‌عنوان رفتارهای خود آسیب‌زا، نام‌گذاری می‌کنند (صوفی و همکاران، ۱۳۹۸). همچنین، محققان تربیتی مختلف با تأکید بر وجه انگیزشی چنین تدابیر خودمراقبت‌گری، یادآوری می‌کنند که این رفتارها، دارای ماهیتی تکانشورانه، غیرتأملی، غیردوراندیشانه و به‌طور ویژه تلاش‌گریزانه هستند (زیگلر و اوپدناکر[5]، ۲۰۱۸؛ ماجار[6] و همکاران، ۲۰۱۹؛ رشیدی‌پور و همکاران، ۱۴۰۱). مرور شواهد تجربی نشان می‌دهد که در قلمرو مطالعاتی رفتارهای خودآسیب‌زا در نوجوانان، علاوه بر علل درون‌فردی مانند اسنادهای علّی، جهت‌گیریهای هدفی، باورهای خودکارآمدی و هیجانات پیشرفت، تأکید بر عناصری بافتاری مانند شیوه‌های والدگری، رابطهٔ معلم - دانش‌آموز و حتی مدلهای فرهنگی نیز از اهمیتی اساسی برخوردار است (قاسمی، ۲۰۲۱؛ ملک جعفریان و همکاران، ۱۴۰۰؛ رشیدی‌پور و همکاران، ۱۴۰۱).

بر اساس مدل زیست‌بوم‌شناختی تحول آدمی[7] (برونفن‌برنر و موریس[8]، ۱۹۸۸) - که فرض می‌کند تحول بر تعاملات دوسویهٔ فرد با محیط مبتنی است - بافت والدگری بر مسیرهای تحولی کودک و نوجوان، در موقعیتهای تحصیلی و غیرتحصیلی تأثیرگذار است (واترز[9]، ۲۰۲۰؛ جولیانی[10] و همکاران، ۲۰۱۹). از این رو، نتایج پژوهشهای گوناگون از وزن تبیینی شیوه‌های والدگری در شکل‌دهی به نیمرخ مشخصه‌های هیجانی - انگیزشی نوجوانان در موقعیتهای پیشرفت تحصیلی حمایت کرده‌اند (ویلسون[11]، ۲۰۲۲).

1. Senko
2. Burns & Martin
3. Eze
4. Lawrence
5. Ziegler & Opdenakker
6. Madjar
7. Bioecological Human Development Model
8. Bronfenbrenner & Morris
9. Waters
10. Giuliani
11. Wilson

به‌بیان دیگر، پژوهشگران تأکید می‌کنند که روابط نزدیک و صمیمانه والد با نوجوان به‌مثابه یک منبع بوم‌شناختی اجتماعی[1] در بستر تدارک تدابیری مانند ایمنی هیجانی، مراقبتهای جسمانی و تأمین فرصتهایی برای یادگیری، در شکل‌دهی به وجوه چندگانهٔ رفتارهای انطباقی و ناانطباقی نوجوانان در موقعیتهای پیشرفت تحصیلی، مؤثر واقع می‌شود (ماستن[2]، ۲۰۱۸؛ ترون و ون‌رنسبورگ[3]، ۲۰۲۰؛ ارسلان و یلدریم[4]، ۲۰۲۱).

واترز (۲۰۱۵، الف) با تأسی از آموزه‌های مفهومی جنبش روان‌شناسی مثبت، والدگری توانمندساز[5] را معرفی می‌کند. والدگری توانمندساز به مثابهٔ یک شیوهٔ والدگری، بر شناسایی و پرورش ویژگیهای مثبت، فرایندهای مثبت و کیفیات مثبت در کودکان و نوجوانان، متمرکز است (واترز،۲۰۱۵ب). به‌طور ویژه، والدین توانمندساز اغلب آنچه را کودکان و نوجوانان قادرند به‌خوبی انجام دهند شناسایی و آنها را تشویق می‌کنند تا از توانمندیهای خود بهره‌مند شوند (واترز و سان[6]، ۲۰۱۶). نتایج مطالعات معطوف بر والدگری توانمندساز، دو یافته فراگیر را گزارش کرده‌اند. نخست اینکه والدگری توانمندساز، عاملی مراقبتی/ محافظتی[7] است که با اضطراب، افسردگی، استرس و هیجانات منفی رابطه معکوس نشان می‌دهد (واترز، لاتان[8] و جک[9]، ۲۰۱۹؛ واترز و همکاران، ۲۰۲۱؛ واترز و همکاران، ۲۰۲۲). دوم اینکه والدگری توانمندساز، عاملی افزایشی[10] است که با رضامندی از زندگی، اعتماد به نفس، بهزیستی ذهنی، انگیزش پیشرفت، مشغولیت تحصیلی، هیجانات مثبت و پیشرفت تحصیلی، رابطه‌ای مثبت دارد (ارسلان و همکاران، ۲۰۲۳؛ ارسلان و همکاران، ۲۰۲۲). یافته‌های پژوهش اوبیرنه[11] و همکاران (۲۰۲۲) از نقش تعیین‌کننده و تکمیلی مشارکت‌مندی والدینی در توسعهٔ مداخلات چندساحتی مدرسه - محور با هدف بسط نیرومندیهای مَنشی[12] در یادگیرندگان به‌طور تجربی حمایت کرد. از نظر اوبیرنه و همکاران (۲۰۲۲) و لاوی[13] (۲۰۲۰) مشارکت‌مندی والدین در تلاشهای مدرسه - محور و معطوف بر ارتقای نیرومندیهای منشی[14] در یادگیرندگان سبب می‌شود تا کودکان و نوجوانان بتوانند در بافت والدگری مبتنی بر رویکرد توانمند - محور، همسو با یافته‌های مطالعات واترز (۲۰۱۵الف و ب)،

1. Social ecological resource
2. Masten
3. Theron & van Rensburg
4. Arslan & Yıldırım
5. Strength-based parenting
6. Sun
7. Protective
8. Loton
9. Jach
10. Enhancing
11. O'Byrne
12. Character strengths
13. Lavy
14. School-based character promotion efforts

ساگکال[1] (۲۰۱۹) و واترز و همکاران (۲۰۲۱) سازگارانه‌تر به چالشهای پیرامونی پاسخ دهند. علاوه بر این واترز (۲۰۲۰) و واترز و سان (۲۰۱۶) معتقدند که مشارکت‌مندی والدین در تلاشهای معطوف بر ارتقای نیرومندیهای منشی یا والدگری توانمندساز در افزایش بهزیستی، خودکارآمدی و هیجانات مثبت والدین مؤثر است. از این رو، همسو با یافته‌های مطالعات دسی و رایان[2] (۱۹۸۵)، والدگری توانمندساز به‌منزلهٔ یکی از سطوح بافتاری در مدل زیست‌بوم‌شناختی، در مراقبت از نوجوانان برای عدم‌رجوع آنها به شیوه‌های ناسازگارانهٔ پاسخ به تجارب انگیزاننده در موقعیتهای پیشرفت تحصیلی، از نقشی تعیین‌کننده برخوردار است. پژوهشگران گوناگون با هدف تأکید بر نقش بافت والدگری در قلمرو مطالعاتی رفتارهای خودآسیب‌زا، بر تحلیل مشخصه‌های کارکردی متغیرهایی مانند ارزش‌گذاریهای سخت‌گیرانه و نامنعطف، کارآمدی والدینی، انتقادگری والدینی، بیگانگی والدینی، حمایت‌گری والدینی و کنترل والدینی، اصرار ورزیده‌اند (ایمری[3] و همکاران، ۲۰۱۷).

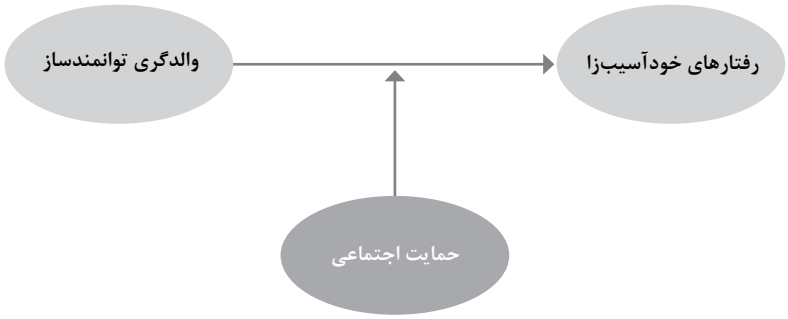
در نظریهٔ بوم‌شناختی اجتماعی تأکید می‌شود که رفتارهای نوجوانان از مدلهای تعاملی آنها با همسالان، والدین، معلمان، مدرسه و محیط اجتماعی تأثیر می‌پذیرند. به‌طور مشابه، در فرضیه اثرات ضربه‌گیرانهٔ استرس[4]، به مثابهٔ یک چارچوب مفروض کاملاً شناخته شده، بر شناسایی رفتارهایی مراقبتی تأکید می‌شود که در تخفیف آثار مخرب تجارب استرس‌زا مؤثرند (بوش[5] و همکاران، ۲۰۲۱). بر اساس شواهد موجود، حمایت اجتماعی ادراک‌شده که به‌منزلهٔ تبادلی ارتباطی میان افرادی مانند خانواده، دوستان و دیگرانِ مهم مفهوم‌سازی می‌شود، عاملی مراقبتی در برابر رفتارهای خودآسیب‌رسان در نوجوانان به‌شمار می‌آید (ایمری و همکاران، ۲۰۱۷). یافته‌های پژوهشهای گوناگون نشان داده‌اند که حمایت اجتماعی ادراک‌شده، احتمال انتخاب رفتارهای خودآسیب‌رسان را در محیطهای تحصیلی در یادگیرندگان کاهش می‌دهد (باتنس[6] و همکاران، ۲۰۲۱). افزون بر این، شواهد نشان داده‌اند که حمایت اجتماعی بر کاهش اثر مخرب استرس ناشی از مطالبات زندگی تحصیلی در جامعه یادگیرندگان مؤثر است (کلادا[7] و همکاران، ۲۰۱۷). اغلب پژوهشها نشان داده‌اند که حمایت اجتماعی ادراک شده، به‌مثابهٔ یک عامل مراقبتی، از طریق افزایش رویارویی‌های مثبت در یادگیرندگان، از آنها در برابر تجارب چالش‌زای پیرامونی محافظت می‌کند (جیانگ[8] و همکاران، ۲۰۱۷).

روند فرایندهٔ رجوع یادگیرندگان به استفاده از اشکال ناانطباقی رویارویی با چالشهای آکادمیک و همچنین، تأکید پژوهشگران بر نقش بافت والدگری در تسهیل یا بازدارندگی استفاده از ساز و کارهای

1. Sağkal
2. Deci & Ryan
3. Emery
4. Buffering hypothesis of stress
5. Bosch
6. Baetens
7. Kelada
8. Jiang

دفاعی خودمراقبت‌گر در میان نوجوانان، سبب شده است تا محققان این پژوهش، با بهره‌گیری از آموزه‌های مستخرج از منطق مفروض در مدل اثرات ضربه‌گیرانهٔ استرس، نقش تعدیل‌کننده ادراک از حمایت اجتماعی را در پیوند علّی والدگری توانمند-محور و رفتارهای خودآسیب‌زای تحصیلی بیازمایند. به بیان دیگر، در این پژوهش محققان کوشیده‌اند که با رجوع به نظریهٔ بوم‌شناختی اجتماعی به این پرسش پاسخ دهند که آیا در نوجوانان، رابطهٔ بین والدگری توانمند - محور و وجوه انگیزشی رفتارهای خودآسیب‌زای تحصیلی تابعی از حمایت اجتماعی ادراک شده است (شکل ۱). در واقع، این پژوهش با فرضیهٔ زیر هدایت شده است:

- رابطهٔ میان والدگری توانمندساز و رفتارهای خودآسیب‌زا در دانش‌آموزان از طریق ادراک آنها از حمایت اجتماعی، تعدیل می‌شود.



شکل ۱. مسیر مدل مفهومی اثر تعدیل‌گری

روش پژوهش

این پژوهش توصیفی از نوع همبستگی بود. در این پژوهش، جامعه آماری شامل همه دانش‌آموزان دورهٔ متوسطه دوم منطقه ۱۱ آموزش و پرورش شهر تهران در سال تحصیلی ۱۴۰۲-۱۴۰۱ بودند. نمونه آماری نیز شامل ۲۳۰ دانش‌آموز با میانگین سنی ۱۷/۱۰ سال و انحراف استاندارد ۰/۵۹ بود که با روش نمونه‌گیری در دسترس انتخاب شدند. از میان مشارکت کنندگان، ۷۵ دانش‌آموز از پایهٔ دهم (۳۳ درصد)، ۹۵ دانش‌آموز (۴۱ درصد) از پایه یازدهم و ۶۰ دانش‌آموز (۲۶ درصد) از پایه دوازدهم انتخاب شدند. در پایهٔ دهم، به ازای هر یک از گروههای علوم انسانی، تجربی و ریاضی، ۲۵ مشارکت‌کننده و در پایهٔ دوازدهم، به ازای هر یک از رشته‌های تحصیلی، ۲۰ دانش‌آموز، انتخاب شدند. در پایهٔ یازدهم نیز به ازای هر یک از گروههای علوم تجربی و ریاضی، ۳۰ مشارکت‌کننده و برای گروه علوم انسانی ۳۵ دانش‌آموز شرکت کردند. در این پژوهش، پژوهشگران بر اساس منطق پیشنهادی تاباچنیک و فیدل[1]

1. Tabachnick & Fidell

(۲۰۱۴)، با رجوع به منطق تحلیل توان آزمون آماری، برای حفظ آن در بالاترین میزان ممکن، حجم نمونه‌ای برابر با ۲۳۰ مشارکت‌کننده انتخاب کردند. پژوهشگران پیش‌بینی می‌کردند که تعدادی از ۲۳۰ دانش‌آموز انتخاب شده در مرحلهٔ غربالگری داده‌ها حذف شوند که هیچ‌یک مشمول حذف نشدند.

پژوهشگران پس از گرفتن مجوز ورود به مدارس آموزش پرورش منطقهٔ ۱۱ شهر تهران و استخراج فهرست مدارس دورهٔ متوسطهٔ دوم آن منطقه، برای گردآوری اطلاعات به مدارس مراجعه کردند و پس از گفت‌وگو با مدیریت مدارس، طبق برنامه زمانی پیشنهاد شدهٔ آنان، برای گردآوری اطلاعات به مدارس رفتند. پژوهشگران پس از حضور در کلاسهای درس و ارائهٔ توضیحاتی دربارهٔ پژوهش، پرسشنامه‌ها را برای تکمیل در اختیار داوطلبان قرار دادند. در ادامه، پس از گردآوری داده‌ها، برای تجزیه و تحلیل داده‌ها، از بستهٔ آماری SPSS استفاده شد. در این پژوهش، رعایت ملاحظات اخلاقی مانند رضایت آگاهانه مشارکت کنندگان و رازداری، در اولویت کار قرار گرفت.

◉ ابزارهای سنجش

۱. **مقیاس والدگری توانمندمحور[1] (SBPS):** جک و همکاران (۲۰۱۸) بر اساس موضع‌گیری واترز (۲۰۱۵الف) درباره ایدهٔ والدگری توانمند-محور، مقیاس سنجش والدگری توانمند - محور را تدوین کردند. این مقیاس شامل ۱۴ ماده است که مشارکت‌کنندگان به هر ماده بر اساس طیفی هفت درجه‌ای از کاملاً مخالف (۱) تا کاملاً موافق (۷)، پاسخ می‌دهند. این مقیاس از دو زیرمقیاس دانش توانمندیها و استفاده از توانمندیها، تشکیل شده است. براساس دیدگاه واترز (۲۰۱۵الف) والدین توانمندساز اغلب آنچه را که کودکان و نوجوانان قادرند به خوبی انجام دهند شناسایی و آنها را تشویق می‌کنند تا توانمندیهای خود را به‌کار گیرند. در پژوهش جک و همکاران (۲۰۱۸) نتایج تحلیل عاملی مقیاس والدگری توانمندساز از ساختار دو عاملی مقیاس، حمایت کرده است. در این پژوهش، ضرایب همسانی درونی زیرمقیاسهای شناخت و استفاده از توانمندیها به ترتیب برابر با ۰/۹۵ و ۰/۹۵ به‌دست آمده است. در پژوهش اردشیر لاریجانی و همکاران (۱۴۰۰) نیز ضرایب همسانی درونی برای هر دو زیرمقیاس ۰/۹۴ به‌دست آمده است. در پژوهش حاضر، ضریب همسانی نمره کلی مقیاس والدگری ۰/۹۵ به‌دست آمده است.

۲. **مقیاس چندبعدی حمایت اجتماعی ادراک شده[2] (MSPSS):** این مقیاس را که ارزیابی ذهنی از بسندگی حمایت اجتماعی ممکن می‌سازد، زیمت[3] و همکاران (۱۹۸۸) طراحی کرده‌اند. این مقیاس ادراکات از بسندگی حمایت اجتماعی را بر اساس سه منبع «خانواده»، «دوستان» و

1. Strength-based Parenting Scale
2. Multidimensional Scale For Perceived Social Support
3. Zimet

«دیگرانِ مهم»، می‌سنجد. این مقیاس شامل ۱۲ ماده است که مشارکت‌کنندگان به هر ماده روی یک طیف هفت درجه‌ای از کاملاً مخالف (۱) تا کاملاً موافق (۷) پاسخ می‌دهند. زیمت و همکاران (۱۹۸۸) با اخذ رویکردی معطوف بر نظام بوم‌شناختی اجتماعی، بر نقش سه منبع بافتاری اثرگذار بر تحول نوجوانان که شامل خانواده، دوستان و دیگرانِ مهم است، اصرار ورزیدند. از تجمیع نمره افراد در ماده‌های هر مقیاس، نمره کلی افراد در هر یک از زیرمقیاسهای سه‌گانه به‌دست می‌آید. نتایج مطالعه زیمت و همکاران (۱۹۸۸) نشـــان داد که این ابزار برای سنجش حمایت اجتماعی ادراک شده روا و پایاســـت. در پژوهش شکری و همکاران (۱۳۹۵)، ضرایب آلفای کرونباخ عامل کلی حمایت اجتماعی ادراک شده و ابعاد دیگرانِ مهم، خانواده و دوستان در دانشجویان به ترتیب برابر با ۰/۸۹، ۰/۸۴، ۰/۸۵، ۰/۹۱ به‌دســـت آمده است. در پژوهش حاضر، ضریب همسانی درونی نمرهٔ کلی مقیاس ۰/۹۳ به‌دست آمده است.

۳. **پرسشـــــنامه رفتارهای بازدارنده سلامت تحصیلی**[1]: در پرسشـــنامه صالح‌زاده و همکاران، (۱۳۹۶ الف)، از طریق ۷۶ ماده، هـــفت بعد ناانطباقی پـاسخ به مطالبه‌گریهای حیـات تحصیلی یادگیرندگان شامل درماندگی آموخته‌شده، اجتناب از کمک‌طلبی، اهمال‌کاری تحصیلی، اجتناب از تلاش، کمال‌گرایی غیرانطباقی، خودناتوان‌ســـازی تحصیلی و فریبکاری تحصیلی اندازه‌گیری می‌شوند. در این ابزار، مشارکت‌کنندگان به هر ماده روی یک طیف پنج درجه‌ای از کاملاً مخالف (۱) تا کاملاً موافق (۵) پاسخ می‌دهند. در این پژوهش، در بعد رفتارهای خودآسیب‌زای تحصیلی، مشـــارکت‌کنندگان به ماده‌های مربوط به ابعاد درماندگی آموخته‌شـــده، اجتناب از کمک‌طلبی، اهمـــال‌کاری تحصیلی، اجتناب از تـــلاش و کمال‌گرایی غیرانطباقی پاســـخ داده‌اند. در پژوهش صالح‌زاده و همکاران (۱۳۹۶الف) ضرایب همســـانی درونی رفتارهای خودآسیب‌زای تحصیلی در بازهٔ ۰/۹۲ تا ۰/۹۵، به‌دست آمد. در پژوهش صالح‌زاده و همکاران (۱۳۹۶الف) نتایج روایی عاملی پرسشنامهٔ رفتارهای سبک زندگی تسهیل‌گر/ بازدارندهٔ سلامت تحصیلی، در بخش بازدارنده‌های سبک زندگی سالم، به‌طور تجربی، از ساختار چندبُعدی پرسشنامه حمایت کرده است. در پژوهش حاضر، ضرایب همسانی درونی برای درماندگی آموخته شده، اجتناب از کمک‌طلبی، اهمال‌کاری تحصیلـــی، اجتناب از تلاش و کمال‌گرایی غیرانطباقی به‌ترتیب برابر ۰/۹۰، ۰/۹۲، ۰/۹۰، ۰/۹۴ و ۰/۹۳ به‌دست آمده است.

یافته‌ها

جدول شمـاره ۱ انـدازه‌های میانگین و انـحراف استانـدارد متغیرهـای پـژوهش شـامل والـدگری، حمایت اجتماعی و رفتارهای خودآسیب‌زای تحصیلی را نشان می‌دهد.

1. Academic Health Inhibitors Behaviors Questionnaire

جدول ۱. شاخصهای میانگین و انحراف استاندارد متغیرهای پژوهش

عامل‌ها	زیرمقیاسها	میانگین	انحراف استاندارد	چولگی	کشیدگی
والدگری	والدگری	۶۶/۶۵	۱۵/۸۳	-۰/۵۷	۰/۲۰
حمایت اجتماعی	ادراک حمایت	۲۲/۴۴	۶/۵۱	-۰/۱۸	۰/۸۰
خودآسیبی تحصیلی	درماندگی آموخته‌شده	۲۰/۵۱	۷/۶۵	-۰/۳۰	-۰/۳۰
	اجتناب از کمک‌طلبی	۱۳/۴۵	۳/۵۶	-۰/۰۵	-۰/۲۲
	خودناتوان‌سازی	۱۴/۱۷	۴/۷۸	-۰/۰۶	-۰/۴۶
	اجتناب از تلاش	۲۳/۵۰	۶/۲۱	-۰/۴۰	-۰/۳۹
	کمال‌گرایی غیرانطباقی	۱۶/۷۰	۵/۵۱	-۰/۶۳	-۰/۴۵
	نمرهٔ کلی خودآسیبی تحصیلی	۳۴/۹۳	۱۱/۷۳	-۰/۳۳	-۰/۶۲

نتایج جدول شماره ۲ نشان می‌دهد که همبستگی والدگری با حمایت از خانواده، مثبت و معنادار و با نمرهٔ کلی رفتارهای خودآسیب‌زا منفی و معنادار است. همچنین، نتایج نشان داد که همبستگی حمایت از خانواده با نمرهٔ کلی رفتارهای خودآسیب‌زای تحصیلی و اشکال رفتارهای خودآسیب‌زای تحصیلی، منفی و معناداراست.

جدول ۲. ماتریس همبستگی والدگری، حمایت اجتماعی و رفتارهای خودآسیب‌زای تحصیلی

		۱	۲	۳	۴	۵	۶	۷	۸
۱.	والدگری توانمندساز	۱	۰/۵۹**	-۰/۴۲**	-۰/۳۷**	-۰/۳۳**	-۰/۴۳**	-۰/۴۱**	-۰/۴۸**
۲.	حمایت ناشی از خانواده		۱	-۰/۵۳**	-۰/۵۴**	-۰/۴۴**	-۰/۵۱**	-۰/۳۹**	-۰/۵۹**
۳.	درماندگی آموخته‌شده			۱	۰/۷۰**	۰/۶۱**	۰/۶۴**	۰/۴۹**	۰/۵۹**
۴.	اجتناب از کمک‌طلبی				۱	۰/۶۰**	۰/۵۵**	۰/۳۷**	۰/۶۲**
۵.	خودناتوان‌سازی					۱	۰/۵۵**	۰/۴۶**	۰/۴۶**
۶.	اجتناب از تلاش						۱	۰/۴۲**	۰/۵۸**
۷.	کمال‌گرایی غیرانطباقی							۱	۰/۵۶**
۸.	نمره کلی خودآسیبی تحصیلی								۱

**P <۰/۰۱

در این مطالعه، داده‌ها با به‌کارگیری بسته آماری SPSS-18 تجزیه و تحلیل شده‌اند. جورج و مالری[1] (۲۰۱۰) تأکید می‌کنند که در استفاده از تحلیل رگرسیون سلسله‌مراتبی، پیش از تحلیل داده‌ها، بررسی مفروضه‌های این روش شامل بهنجاری و همخطی چندگانه و همچنین، داده‌های غیرعادی وارسی شوند. موافق با پیشنهاد تاباچنیک و فیدل (۲۰۱۴) داده‌های غیرعادی تک‌متغیری، از طریق نمرات استاندارد Z، چک شدند که نتایج نشان داد در داده‌های مشاهده شده، هیچ دادهٔ غیرعادی وجود نداشت. نتایج مربوط به آماره‌های چولگی (|۰/۶۳|>) و کشیدگی (|۰/۸۰|>) نشان داد که هیچ‌یک از متغیرها، از نقاط برش پیشنهادی برای آماره‌های چولگی برابر با |۳| و کشیدگی برابر با |۸| بیشتر نبود. بنابراین، همسو با منطق کلاین (۲۰۱۵) مفروضه بهنجاری تک‌متغیری برای هر یک از متغیرهای پژوهش، رعایت شده است. همچنین در این پژوهش، به‌منظور آزمون مفروضه هم‌خطی چندگانه، از آماره‌های تحمل و عامل تورم واریانس استفاده شده که همسوست با پیشنهاد هِر[2] و همکاران (۲۰۱۰) که چون تمامی مقدار مربوط به آمارهٔ تحمل بزرگ‌تر از ۰/۱۰ و مقدار آماره عامل تورم واریانس نیز کوچک‌تر از ۳ بودند، بنابراین، مفروضه عدم همخطی رعایت شده است.

در این پژوهش، براساس پیشنهاد هیز[3] (۲۰۱۸) به‌منظور انجام تحلیل تعدیلگری از مدل ۱ SPSS PROCESS macro استفاده شده است. همچنین در این پژوهش، برای سنجش معناداری آماری، از فاصله اطمینان ۹۵ درصدی استفاده شده، بنابراین، اثری معنادار ارزیابی می‌شود که فاصله اطمینان منتسب به آن عدد صفر را شامل نشود.

بر این اساس، برای پیش‌بینی درماندگی آموخته‌شده، در مرتبه نخست، والدگری وارد معادله شده است. در مرتبه دوم، حمایت اجتماعی و در مرتبه سوم، اثر تعاملی والدگری و حمایت اجتماعی، وارد معادله خط شدند. نتایج جدول شماره ۳ نشان می‌دهد که در مرتبه اول، رابطه والدگری با درماندگی آموخته‌شده از نظر آماری معنادار بود (P<۰/۰۰۱، B = -۰/۵۴، P<۰/۰۰۱، F (۱ و ۲۲۸) = ۶۷/۴۴). همچنین، نتایج نشان داد که در مرتبه دوم، پس از کنترل وزن تخصیص‌یافته به والدگری، رابطه میان حمایت اجتماعی با درماندگی آموخته‌شده، از نظر آماری معنادار بود (P<۰/۰۰۱، B = -۰/۲۸، P<۰/۰۰۱، F (۲ و ۲۲۷) = ۴۸/۴۳). در نهایت، نتایج نشان داد که در مرتبه سوم، پس از کنترل اثر اصلی منتسب به متغیرهای والدگری و حمایت اجتماعی، اثر تعاملی والدگری توانمند- محور و حمایت اجتماعی در پیش‌بینی درماندگی آموخته‌شده، از نظر آماری معنادار بود (P<۰/۰۰۱، B=-۰/۵۱، P<۰/۰۰۱، F (۳ و ۲۲۶) = ۴۶/۵۴).

1. George & Mallery
2. Hair
3. Hayes

جدول ۳. تعدیلگری حمایت اجتماعی در رابطه والدگری با درماندگی آموخته‌شده

	B	SE	٪۹۵ CI	t
مرتبه اول (R^2=۰/۲۰***)				
والدگری	-۰/۵۴	۰/۰۲	[-۰/۰۳ ، -۰/۳۵]	-۵/۳۹**
مرتبه دوم (R^2=۰/۳۸ ، ΔR^2=۰/۱۸**)				
والدگری	-۰/۲۸	۰/۰۵	[-۰/۰۵ ، -۰/۰۲]	-۳/۱۹**
حمایت اجتماعی ناشی از منبع خانواده				
مرتبه سوم (R^2=۰/۴۲ ، ΔR^2=۰/۰۴*)				
تعامل والدگری و حمایت اجتماعی	-۰/۵۱	۰/۰۰۳	[-۰/۰۰۲ ، -۰/۰۱]	۱/۹۹*

*p<۰/۰۵ ، **p<۰/۰۱ ، ***p<۰/۰۰۱

نتایج جدول شماره ۴ نشان می‌دهد که در مرتبه اول، رابطه والدگری با رفتار اجتناب از کمک‌طلبی از نظر آماری معنادار بود (P<۰/۰۰۱، B = -۰/۴۵ ، P<۰/۰۰۱ ، ۴۶/۷۵ = (۲۲۸ و ۱) F]). همچنین، نتایج نشان داد که در مرتبه دوم، پس از کنترل وزن تخصیص‌یافته به والدگری، رابطه حمایت اجتماعی با اجتناب از کمک‌طلبی، از نظر آماری معنادار بود (P<۰/۰۰۱، B=-۰/۲۶ ، P<۰/۰۰۱ ، ۳۶/۱۳ = (۲۲۷ و ۲) F]). در نهایت، نتایج نشان داد که در مرتبه سوم، پس از کنترل اثر اصلی منتسب به متغیرهای والدگری و حمایت اجتماعی، اثر تعاملی والدگری و حمایت اجتماعی در پیش‌بینی اجتناب از کمک‌طلبی، از نظر آماری معنادار بود (P<۰/۰۰۱، B = -۰/۴۹ ، P<۰/۰۰۱ ، ۳۲/۱۱ = (۲۲۶ و ۳) F]).

جدول ۴. تعدیلگری حمایت اجتماعی در رابطه والدگری با اجتناب از کمک‌طلبی

	B	SE	٪۹۵ CI	t
مرتبه اول (R^2=۰/۱۶***)				
والدگری	-۰/۴۵	۰/۰۲	[-۰/۰۴ ، -۰/۰۵]	-۴/۶۱**
مرتبه دوم (R^2=۰/۳۸ ، ΔR^2=۰/۱۴**)				
والدگری	-۰/۲۷	۰/۰۴۱	[-۰/۲۹ ، -۰/۵۲]	-۳/۸۱**
حمایت‌اجتماعی				
مرتبه سوم (R^2=۰/۳۴ ، ΔR^2=۰/۰۴*)				
تعامل والدگری و حمایت اجتماعی	-۰/۲۱	۰/۰۰۱	[-۰/۰۰۷ ، -۰/۰۰۱]	۲/۰۱*

*p<۰/۰۵ ، **p<۰/۰۱ ، ***p<۰/۰۰۱

نتایج جدول شماره ۵ نشان می‌دهد که در مرتبه اول، رابطه والدگری با خودناتوان‌سازی از نظر آماری معنادار بود (P<۰/۰۰۱، B=-۰/۵۷، P<۰/۰۰۱، ۲۷/۹۹ =(۲۲۸و ۱) F]). همچنین، نتایج نشان داد که در مرتبه دوم، پس از کنترل وزن تخصیص‌یافته به والدگری، رابطه حمایت اجتماعی با خودناتوان‌سازی، از نظر آماری معنادار بود (P<۰/۰۰۱، B=-۰/۳۲، P<۰/۰۰۱، ۲۶/۸۵ = (۲۲۷ و ۲) F]). در نهایت، نتایج نشان داد که در مرتبه سوم، پس از کنترل اثر اصلی منتسب به والدگری و حمایت اجتماعی، اثر تعاملی والدگری و حمایت اجتماعی در پیش‌بینی خودناتوان‌سازی، از نظر آماری معنادار بود (P<۰/۰۵، B=-۰/۴۴، P<۰/۰۰۱، ۲۰/۲۱ = (۲۲۶ و ۳) F]).

جدول ۵. تعدیلگری حمایت اجتماعی در رابطه والدگری با خودناتوان‌سازی

	B	SE	٪۹۵ CI	t
مرتبه اول (R^2=۰/۱۱***)				
والدگری	-۰/۵۷	۰/۰۲	[-۰/۰۳ ، -۰/۰۴۲]	-۵/۱۱**
مرتبه دوم (R^2=۰/۲۱ ، ΔR^2=۰/۱۰**)				
والدگری	-۰/۳۲	۰/۰۴۱	[-۰/۱۴ ، -۰/۳۱]	-۳/۵۱**
حمایت‌اجتماعی				
مرتبه سوم (R^2 = ۰/۲۷ ، ΔR^2=۰/۰۶*)				
تعامل والدگری و حمایت اجتماعی	-۰/۴۴	۰/۰۰۲	[-۰/۰۰۱ ، -۰/۰۰۷]	۲/۱۱*

*p<۰/۰۵ ، **p<۰/۰۱ ، ***p<۰/۰۰۱

نتایج جدول شماره ۶ نشان می‌دهد که در مرتبه اول، رابطه والدگری با اجتناب از تلاش از نظر آماری معنادار بود (P<۰/۰۰۱، B = -۰/۵۷، P<۰/۰۰۱، ۲۷/۹۹ = (۲۲۸ و ۱) F]). همچنین، نتایج نشان داد که در مرتبه دوم، پس از کنترل وزن تخصیص‌یافته به والدگری، رابطه حمایت اجتماعی با اجتناب از تلاش، از نظر آماری معنادار بود (P<۰/۰۰۱، B = -۰/۳۲، P<۰/۰۰۱، ۲۶/۸۵ = (۲۲۷ و ۲) F]). در نهایت، نتایج نشان داد که در مرتبه سوم، پس از کنترل اثر اصلی منتسب به والدگری و حمایت اجتماعی، اثر تعاملی والدگری و حمایت اجتماعی در پیش‌بینی اجتناب از تلاش، از نظر آماری معنادار بود (P<۰/۰۵، B = -۰/۴۴، P<۰/۰۰۱، ۲۰/۲۱ = (۲۲۶ و ۳) F]).

جدول ۶. تعدیلگری حمایت اجتماعی در رابطه والدگری با اجتناب از تلاش

	B	SE	٪۹۵ CI	t
مرتبه اول (R^2=۰/۱۱***)				
والدگری	-۰/۵۷	۰/۰۲	[-۰/۰۴۲ ، -۰/۰۳]	-۵/۱۱**
مرتبه دوم (R^2=۰/۲۱ ، ΔR^2=۰/۱۰**)				
والدگری	-۰/۳۲	۰/۰۴۱	[-۰/۳۱ ، -۰/۱۴]	-۳/۵۱**
حمایت‌اجتماعی				
مرتبه سوم (R^2=۰/۲۷ ، ΔR^2=۰/۰۶*)				
تعامل والدگری و حمایت اجتماعی	-۰/۴۴	۰/۰۰۲	[-۰/۰۰۷ ، -۰/۰۰۱]	۲/۱۱*

*p<۰/۰۵ ، **p<۰/۰۱ ، ***p<۰/۰۰۱

نتایج جدول شماره ۷ نشان می‌دهد که در مرتبه اول، رابطه والدگری با کمال‌گرایی غیرانطباقی از نظر آماری معنادار بود (P<۰/۰۰۱، B=-۰/۵۰، P<۰/۰۰۱، ۴۵/۴۳ = (۲۲۸ و ۱) F]). همچنین، نتایج نشان داد که در مرتبه دوم، پس از کنترل وزن تخصیص یافته به والدگری، رابطه حمایت اجتماعی با کمال‌گرایی غیرانطباقی، از نظر آماری معنادار بود (P<۰/۰۰۱، B=-۰/۳۷، P<۰/۰۰۱، ۲۶/۳۲ = (۲۲۷ و ۲) F]). در نهایت، نتایج نشان داد که در مرتبه سوم، پس از کنترل اثر اصلی منتسب به والدگری و حمایت اجتماعی، اثر تعاملی والدگری و حمایت اجتماعی در پیش‌بینی کمال‌گرایی غیرانطباقی، از نظر آماری معنادار بود (P<۰/۰۵، B=-۰/۳۷، P<۰/۰۰۱، ۱۷/۷۱ = (۲۲۶ و ۳) F]).

جدول ۷. تعدیلگری حمایت اجتماعی در رابطه والدگری توانمند ـ محور با کمال‌گرایی غیرانطباقی

	B	SE	٪۹۵ CI	t
مرتبه اول (R^2=۰/۱۶***)				
والدگری	-۰/۵۰	۰/۰۲	[-۰/۰۲ ، -۰/۱۵]	-۵/۱۱**
مرتبه دوم (R^2=۰/۲۳ ، ΔR^2=۰/۷**)				
والدگری	-۰/۳۷	۰/۰۴۱	[-۰/۰۲ ، -۰/۲۶]	-۳/۵۱**
حمایت اجتماعی				
مرتبه سوم (R^2= ۰/۲۸ ، ΔR^2=۰/۵*)				
تعامل والدگری توانمند - محور و حمایت اجتماعی	-۰/۳۷	۰/۰۰۲	[-۰/۰۰۱ ، -۰/۰۰۳]	۱/۹۰*

*p<۰/۰۵ ، **p<۰/۰۱ ، ***p<۰/۰۰۱

بحث و نتیجه‌گیری

این پژوهش موافق با آموزه‌های مفهومی نظریهٔ بوم‌شناختی اجتماعی با هدف آزمون تعدیلگری حمایت اجتماعی از خانواده در رابطهٔ والدگری توانمند - محور با رفتارهای خودناتوان‌ساز تحصیلی در نوجوانان انجام شـــده است. نتایج تحلیل رگرسیون سلسله‌مراتبی نشان داد که رابطهٔ والدگری با وجوهٔ چندگانهٔ رفتارهای خودآســـیب‌زای تحصیلی شـــامل درماندگی آموخته‌شده، اجتناب از کمک‌طلبی، خودناتوان‌ســـازی، اجتناب از تلاش و کمال‌گرایی غیرانطباقی، تابع حمایت اجتماعی ناشی از منبع خانواده بوده است.

یافته‌های این پژوهش همسو با نتایج مطالعات ایمری و همکاران (۲۰۱۷)، جیانگ و همکاران (۲۰۱۷) و کلادا و همـــکاران (۲۰۱۷) از نقـــش تبیینی بافت والدگـــری در توضیح وجوه مختلف کنشوری تحصیلی یادگیرندگان حمایت کرده است. در خلال سالهای گذشته، پژوهشگران تربیتی کوشـــیده‌اند با تأکید بر وزن تفسیری مشـــارکت‌مندی والدینی و شـــیوه‌های والدگری، تمیز در توصیف‌گرهای نیمرخ انگیزشی یادگیرندگان را توضیح دهند (ارسلان و همکاران، ۲۰۲۲؛ جولیانی و همکاران، ۲۰۱۹). در این بخش، گروهی از پژوهشگران با تأکید بر مواضع نظریهٔ خودتعیین‌گری، یادآوری کرده‌اند که والدگری انگیزاننده و مشوق استقلال و غیرکنترل‌گر، از طریق تامین نیازهای روان‌شناختی بنیادینی مانند شایستگی، استقلال و ارتباط در یادگیرندگان، از آنها در برابر گروهی وسیع از رفتارهای خودمراقبت‌گری همچون تلاش‌گریزی، اهمال‌کاری، خودناتوان‌سازی، فریبکاری تحصیلی و اجتناب از کمک‌طلبی محافظت می‌کند. نتایج مطالعات نشـــان داده‌اند که والد مشوق استقلال، از چشم‌انداز یادگیرنده به محیط پیرامون می‌نگرد، از رجوع به رویه‌های قهرآمیز اجتناب می‌کند، از اخذ مواضعی سرزنشگر در رویارویی با تجارب شکست یادگیرنده می‌پرهیزد و از مواضع خودتأییدشده و خودانتخاب شده یادگیرنده نیز استقبال می‌کند (ایمری و همکاران، ۲۰۱۷؛ جک و همکاران ۲۰۱۸). علاوه بر این، نتایج این پژوهش، موافق با مواضع نظریهٔ هدف پیشرفت نشان داد که والدگری توانمندمحور که اساساً بر شناسایی و پرورانیدن نیرومندیهای روانی در نوجوانان متمرکز است، در بافت والدگری تحصیلی، از طریق تشویق جهت‌گیریهای تسلطی‌نگر و متعاقب آن تأکید بر فرایندی‌نگری در مقابل بازده‌اندیشی، اسنادهای علّی واقع‌نگرانه در برابر اسنادگزینیهای واقع‌گریز، ارزیابیهای چالشـــی در برابر ارزیابیهای تهدید - محور، خودگوییهای مثبت در برابر خودگوییهای منفی و تفاسیر خودتوانمندســـاز در برابر تفاسیر خودناتوان‌ساز، مصونیت یادگیرندگان را در برابر اشکال مختلف رفتارهای خودآســـیب‌زای تحصیلی مانند درماندگی آموخته‌شده، تلاش‌گریزی و استانداردگزینیهای افراطی تأمین می‌کند (کلادا و همکاران، ۲۰۱۷؛ ماستن، ۲۰۱۸).

در بخشـــی دیگر، یافته‌های این پژوهش موافق با نتایج مطالعات اوبیرنه و همکاران (۲۰۲۲)،

ساگکال (۲۰۱۹) و واترز (۲۰۲۰) از نقش مراقبتی ادراک از حمایت اجتماعی در رویارویی با مطالبه‌گریهای فزایندهٔ حیات تحصیلی در میان یادگیرندگان حمایت کرده است. به بیان دیگر، یافته‌های پژوهش نشان دادند که یکی از معابر مفروض توضیح دهندهٔ نقش‌آفرینیهای والدگری توانمندمحور در پیش‌بینی کنشوری تحصیلی یادگیرندگان، بر ظرفیتهای تبیینی ادراک از حمایت اجتماعی مبتنی بوده است. بر این اساس، والدگری توانمندساز به منزلهٔ یکی از آخرین ایده‌های مستخرج از آموزه‌های نهضت نوپای روان‌شناسی مثبت، در بستر تدارک تجاربی حمایتی از یادگیرندگان در برابر سازوکارهای دفاعی و خودمراقبت‌گر حمایت می‌کند (واترز، ۲۰۱۵ الف). در این بخش، موافق با مواضع مفهومی روی‌آورد مثبت، والدگری توانمند - محور و متعاقب آن، خلق تجاربی حمایتی از طریق گسترانیدن ظرف سرمایهٔ روانی یادگیرندگان، ضمن تغذیهٔ باورهای خودکارآمدی در آنها، سبب می‌شود که در رویارویی با موقعیتهای انگیزانندهٔ تحصیلی فراروی، تاب‌آورانه و خوش‌اندیشانه، نقش بیافرینند. افزون بر این، مرور یافته‌ها در قلمرو مطالعاتی والدگری مثبت نشان می‌دهند که والدگری توانمند - محور نه فقط از طریق خلق تجارب حمایتی که حتی از طریق ایجاد محیط یادگیری مثبت، وضع انتظارات واقع‌نگر و به‌طور ویژه، تعقیب مسئولانهٔ خودمراقبت‌گری والدینی، به مثابهٔ یک الگوی اثربخش و کارآمد، برای نوجوانان نقش می‌آفرینند و از این طریق از آنها در برابر تجارب فشارزای پیرامونی مراقبت می‌کند (واترز و همکاران، ۲۰۱۹؛ واترز و سان، ۲۰۱۶). همچنین موافق با شواهد موجود، نتایج این پژوهش نشان می‌دهد که ظهور و بروز رفتارهای حمایت‌گرانه در متن تجربهٔ والدگری توانمند - محور، یکی از تعیین‌کننده‌ترین مسیرهای تغذیهٔ منابع مقابله‌ای مثبت در یادگیرندگان تلقی می‌شود. به بیان دیگر، تجارب حمایتی به مثابهٔ وجهی از بدنهٔ معناگر والدگری توانمند-محور در تغذیهٔ رویه‌های مقابله‌ای مثبت، فعالانه، سازگارانه و مسئله - محور در یادگیرندگان از نقشی انکارناپذیر برخوردار است. چنین یادگیرندگانی به‌دلیل پرباری منابع مقابله‌ای و تمایل‌مندی به استفاده از رویاروییهای مثبت و انطباقی در بطن رویارویی با انگیزاننده‌ترین تجارب تحصیلی به جای رجوع به رویه‌هایی ناسازگارانه و رفتارهایی خودآسیب‌زا مانند تلاش‌گریزی، کمال‌گرایی ناانطباقی، درماندگی آموخته‌شده، فریبکاری تحصیلی، جهت‌گیریهای عملکردی، خودناتوان‌سازی و اهمال‌کاری تحصیلی، اغلب از انتخابهایی معطوف بر سبک زندگی تحصیلی سلامت - محور مانند موضع‌گیریهایی تسلطی‌نگر، تاب‌آوری تحصیلی، خوش‌بینی تحصیلی، آمایه‌های ذهنی رشدی‌نگر و اسنادگزینیه‌ای علّی خوش‌بینانه استفاده می‌کنند (صالح‌زاده و همکاران، ۱۳۹۶ب؛ واترز و همکاران، ۲۰۲۱؛ ویلسون، ۲۰۲۲؛ زیگلر و آپدناکر، ۲۰۱۸).

نتایج این پژوهش با وجود اینکه با رجوع به آموزه‌های نظریهٔ بوم‌شناختی اجتماعی از نقش بافت والدگری در پیش‌بینی رفتارهای خودآسیب‌زای تحصیلی در بستر تجارب حمایتی ناشی از

منبع خانواده مؤثر اســـت، اما محدودیتهایی نیز دارد. نخســـت اینکه مطالعه حاضر دارای ماهیتی مقطعی اســـت. بنابراین، طرح اســـتنتاجهای علّی و معلولی بر اساس یافته‌های آن باید با احتیاط انجام شـــود. بر این اساس، به پژوهشگران علاقه‌مند پیشنهاد می‌شود که با بهره‌گیری از یک‌طرح تحقیقاتی آینده‌نگر روابط علّی میان ســـازه‌های روان‌شـــناختی چندگانه را در الگوی ســـاختاری مفروض بیازمایند. بنابراین، با هدف کســـب اطـــلاع از تغییرپذیری یا عدم تغییرپذیری ویژگیهای کارکردی مفاهیم منتخب در مدل علّی مفـــروض، گردآوری اطلاعات به کمک یک طرح تحقیق طولی پیشنهاد می‌شود. دوم اینکه، از آنجاکه نمونه پژوهش فقط از میان نوجوانان دورهٔ متوسطهٔ دوم یکی از مناطق چندگانهٔ آموزش و پرورش شـــهر تهران انتخاب شده است، بنابراین تعمیم‌دهی ویژگیهای کارکردی مفاهیم منتخب در مـــدل مفروض، نیاز به انتخاب گروههای نمونه دیگر نیز دارد. سوم اینکه، اگر چه به‌کارگیری متدولوژی تعدیلگری در قلمرو آزمون مدلهای نظری، در تغذیهٔ اطلاعاتی در قلمرو مطالعاتی منتخب مؤثر واقع می‌شود، اما با رجوع به خاستگاه نظری ایدهٔ منتخب، به‌کارگیری مدل علّی تعدیلگری تعدیل شده در فزون‌بخشی اطلاعاتی در بافت مطالعاتی هدف واقع شـــده، از اهمیت بسیار برخوردار است. بنابراین، موافق با پیشنهاد روش‌شناسان، به‌کارگیری مدل تعدیلگری تعدیل شـــده نیز می‌تواند در اولویت قرار گیرد. چهارم اینکه، چون مشـــارکت‌کنندگان به‌شیوه‌ای غیراحتمالاتی انتخاب شده اند، تعمیم یافته‌ها باید با احتیاط بیشتری انجام شود.

در ادامه، موافق با دیگر شواهد تجربی، تلاش برای استفاده از برنامهٔ آموزش والدگری توانمندساز با هدف ارتقای سرمایهٔ روان‌شناختی والدین و همچنین، تغذیه مهارتی نوجوانان و افزایش بهزیستی آنها از اهمیت بســـیار برخوردار است. به بیان دیگر، اساســـی‌ترین دستاورد کاربردی مستخرج از یافته‌های این پژوهش، بر ضرورت استفاده از برنامهٔ آموزش والدگری توانمندساز به مثابهٔ یک شیوهٔ والدگری مثبت، با هدف بهبود رفتارهای تسهیلگر سبک زندگی تحصیلی سلامت - محور و کاهش رفتارهای خودآسیب‌زا و بازدارندهٔ سبک زندگی سلامت - محور، استوار است.

در این پژوهش، شواهد حمایتگر مدل علّی تعدیلگری حمایت اجتماعی ناشی از منبع خانواده در رابطهٔ والدگری توانمندســـاز و رفتارهای خودناتوان‌ساز تحصیلی نشان داد که تلاش برای فهم ویژگیهای کارکردی بافت والدگری در پیش‌بینی رفتارهای خودناتوان‌ساز تحصیلی در یادگیرندگان در بستر اطلاعاتی، تجارب حمایتی در رابطهٔ والد - نوجوان، معنا می‌یابد.

منابع

REFERENCES

اردشـــیر لاریجانی، محمد؛ شکری، امید و شریفی، مســـعود. (۱۴۰۰). نقش واسطه‌ای پرطاقتی روانی در رابطه بین والدگری توانمندساز با تاب‌آوری روان‌شناختی در دانشجویان. *دوفصلنامه روان‌شناسی معاصر، ۱۶* (۲)، ۱۰۳-۱۱۶.

Dor: 20.1001.1.20081243.1402.16.2.8.6

رشـــیدی‌پور، فاطمه؛ شکری، امید؛ فتح‌آبادی، جلیل و پورشهریار، حســـین. (۱۴۰۱). ساخت برنامه داربست‌سازی انگیزشی بر اســـاس الگوی نقشه‌نگاری مداخله و اثربخشـــی آن بر جهت‌گیری‌های هدفی و ارزیابی‌های شناختی والدین. *فصلنامه روان‌شناسی کاربردی، ۱۶* (۳)، ۱۱-۴۱.

Doi: 10.52547/APSY.2021.223032.1100

شـــکری، امید؛ کرمی نوری، رضا؛ فراهانی، محمدنقی و مرادی، علیرضا. (۱۳۹۵). رواســـازی میان‌فرهنگی مقیاس چندبعدی حمایت اجتماعی ادراک شده در دانشجویان ایرانی و سوئدی. *فصلنامه تحقیقات فرهنگی ایران*، ۹ (۲)، ۷۵-۱۰۰.

https://doi.org/10.22035/ijcr.2016.308

صالح‌زاده، پروین؛ شـــکری، امید و فتح‌آبادی، جلیل. (۱۳۹۶الف). ســـاخت و اعتباریابی پرسشـــنامه رفتارهای سبک زندگی تحصیلی ارتقادهنده و بازدارنده سلامت تحصیلی: چشم‌اندازی بر نظریه‌های معاصر انگیزش پیشرفت. *فصلنامه اندازه‌گیری تربیتی، ۸* (۳۰)، ۶۱-۱۰۵. https://doi.org/10.22054/jem.2018.26157.1634

صالح‌زاده، پروین؛ شـــکری، امید و فتح‌آبادی، جلیل. (۱۳۹۶ب). ســـبک زندگی تحصیلی ســـلامت‌محور: ایده‌ای نوظهور در روان‌شناسی سلامت تحصیلی. *فصلنامه روان‌شناسی تربیتی، ۱۳* (۴۶)، ۱-۳۰.

https://doi.org/10.22054/jep.2018.8474

صوفی، سحر؛ شکری، امید؛ فتح‌آبادی، جلیل و قنبری، سعید. (۱۳۹۸). ساختار علّی پیشایندها و پسایندهای سبک زندگی تحصیلی سلامت‌محور در دانش‌آموزان سرآمد دختر. *فصلنامه روان‌شناسی افراد استثنایی*، ۹ (۳۵)، ۳۵-۷۱.

https://doi.org/10.22054/jpe.2020.46269.2049

ملک جعفریان، مجتبی؛ شکری، امید و شریفی، مسعود. (۱۴۰۰). نقش واسطه‌ای اسنادهای علّی در رابطه بین کمال‌گرایی با بهزیستی تحصیلی در نوجوانان تیزهوش. *فصلنامه روان‌شناسی تحولی: روان‌شناسان ایرانی، ۱۸* (۷۰)، ۵۱-۷۲.

Arslan, G., Allen, K. A., & Waters, L. (2023). Strength-based parenting and academic motivation in adolescents returning to school after COVID-19 school closure: Exploring the effect of school belonging and strength use. *Psychological Reports*, *126*(6), 2940-2962. doi: 10.1177/00332941221087915

Arslan, G., Burke, J., & Majercakova Albertova, S. (2022). Strength-based parenting and social-emotional wellbeing in Turkish young people: Does school belonging matter? *Educational and Developmental Psychologist*, *39*(2), 161-170. https://doi.org/10.1080/20590776.2021.2023494

Arslan, G., & Yıldırım, M. (2021). Perceived risk, positive youth-parent relationships, and internalizing problems in adolescents: Initial development of the Meaningful School Questionnaire. *Child Indicators Research*, *14*, 1911-1929. https://doi.org/10.1007/s12187-021-09841-0

Baetens, I., Greene, D., Van Hove, L., Van Leeuwen, K., Wiersema, J. R., Desoete, A., & Roelants, M. (2021). Predictors and consequences of non-suicidal self-injury in relation to life, peer, and school factors. *Journal of Adolescence*, *90*, 100-108.

Bosch, E., Seifried, E., & Spinath, B. (2021). What successful students do: Evidence-based learning activities matter for students' performance in higher education beyond prior knowledge, motivation, and prior achievement. *Learning and Individual Differences*, *91*, 102056. https://doi.org/10.1016/j.lindif.2021.102056

Bronfenbrenner, U., & Morris, P. A. (1998). The ecology of developmental processes. In W. Damon & R. M. Lerner (Eds.), *Handbook of child psychology: Theoretical models of human development* (5th ed., pp. 993-1028). John Wiley & Sons, Inc.

Burns, E. C., & Martin, A. J. (2019). Motivational issues in gifted education: Understanding the role of students' attribution and control beliefs, self-worth protection, and growth orientation. In S. R. Smith (Ed.), *Handbook of giftedness and talent development in the Asia-Pacific*. Springer International Handbooks of Education. Springer, Singapore. https://doi.org/10.1007/978-981-13-3021-6_15-1

Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1985). The general causality orientations scale: Self-determination in personality. *Journal of Research in Personality, 19*(2), 109-134. https://doi.org/10.1016/0092-6566(85)90023-6

Emery, A. A., Heath, N. L., & Rogers, M. (2017). Parents' role in early adolescent self-injury: An application of self-determination theory. *School Psychology Quarterly*, *32*(2), 199-211. https://doi.org/10.1037/spq0000204

Eze, J. E., Chukwuorji, J. B. C., Ettu, P. C., Zacchaeus, E. A., Iorfa, S. K., & Nwonyi, S. K. (2021). Bullying and suicide ideation: Testing the buffering hypothesis of social support in a Sub-Saharan African sample. *Journal of Child & Adolescent Trauma*, *14*(1), 19-27. https://doi.org/10.1007/s40653-019-00294-w

George, D., & Mallery, M. (2010). *SPSS for windows step by step: A simple guide and reference 17.0 update* (10th ed.). Boston: Pearson.

Ghasemi, F. (2021). A motivational response to the inefficiency of teachers' practices towards students with learned helplessness. *Learning and Motivation*, *73*, Article 101705. https://doi.org/10.1016/j.lmot.2020.101705

Giuliani, N. R., Beauchamp, K. G., Noll, L. K., & Fisher, P. A. (2019). A preliminary study investigating maternal neurocognitive mechanisms underlying a child-supportive parenting intervention. *Frontiers in Behavioral Neuroscience*, *13*, Article 16. https://doi.org/10.3389/fnbeh.2019.00016

Hair, J. F., Black, W. C., Babin, B. J., & Anderson, R. E. (2010). *Multivariate data analysis* (7th ed.). Upper Saddle River, NJ: Pearson Prentice Hall.

Hayes, A. F. (2018). *Introduction to mediation, moderation, and conditional process analysis: A regression-based approach* (2nd ed.). The Guilford Press.

Jach, H. K., Sun, J., Loton, D., Chin, T. C., & Waters, L. (2018). Strengths and subjective wellbeing in adolescence: Strength-based parenting and the moderating effect of mindset. *Journal of Happiness Studies*, *19*(2), 567-586. https://doi.org/10.1007/s10902-016-9841-y

Jiang, Y., You, J., Zheng, X., & Lin, M. P. (2017). The qualities of attachment with significant others and self-compassion protect adolescents from non-suicidal self-injury. *School Psychology Quarterly*, *32*(2), 143-155. https://doi.org/10.1037/spq0000187

Kelada, L., Hasking, P., & Melvin, G. A. (2017). School response to self-injury: Concerns of mental health staff and parents. *School Psychology Quarterly*, *32*(2), 173-187. https://doi.org/10.1037/spq0000194

Kline, R. B. (2015). *Principles and practices of structural equation modelin*g (2nd eds.). New York: Guilford.

Lavy, S. (2020). A review of character strengths interventions in twenty-first-century schools: Their importance and how they can be fostered. *Applied Research in Quality of Life*, *15*, 573-596. https://doi.org/10.1007/s11482-018-9700-6

Lawrence, J. S., Gonzales, J. E., & Sutherland, K. T. (2021). Academically-contingent self-worth: Dimensionality and associations with negative affectivity and achievement goals. *Personality and*

Individual Differences, *180*, Article 110987. https://doi.org/10.1016/j.paid.2021.110987

Madjar, N., Segal, N., Eger, G., & Shoval, G. (2019). Exploring particular facets of cognitive emotion regulation and their relationships with nonsuicidal self-injury among adolescents. *Crisis, 40*(4), 280-286. https://doi.org/10.1027/0227-5910/a000566

Masten, A. S. (2018). Resilience theory and research on children and families: Past, present, and promise. *Journal of Family Theory & Review*, *10*(1), 12-31. https://doi.org/10.1111/jftr.12255

O'Byrne, R., Thompson, R., Friedmann, J. S., & Lumley, M. N. (2022). Parent engagement with an online, school-based, character strengths promotion program. *International Journal of Applied Positive Psychology*, *7*, 355-377. https://doi.org/10.1007/s41042-022-00072-4

Sağkal, A. S. (2019). Direct and indirect effects of strength-based parenting on adolescents' school outcomes: Exploring the role of mental toughness. *Journal of Adolescence*, *76,* 20-29. https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2019.08.001

Senko, C. (2019). When do mastery and performance goals facilitate academic achievement? *Contemporary Educational Psychology*, *59*, Article 101795. https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2019.101795

Tabachnick, B. G., & Fidell, L. S. (2014) *Using multivariate statistics* (6th ed.). Harlow: Pearson Education.

Theron, L., & van Rensburg, A. (2020). Parent-figures and adolescent resilience: An African perspective. *International Journal of School & Educational Psychology, 8*(2), 90-103. https://doi.org/10.1080/21683603.2019.1657994

Waters, L. E. (2015a). Strength-based parenting and life satisfaction in teenagers. *Advances in Social Sciences Research Journal*, *2*(11), 158-173. DOI: https://doi.org/10.14738/assrj.211.1651

Waters, L. (2015b). The relationship between strength-based parenting with children's stress levels and strength-based coping approaches. *Psychology*, *6*(6), 689-699. DOI: 10.4236/psych.2015.66067

Waters, L. (2020) Using positive psychology interventions to strengthen family happiness: A family systems approach. *The Journal of Positive Psychology*, *15*(5), 645-652. https://doi.org/10.1080/17439760.2020.1789704

Waters, L., Algoe, S. B., Dutton, J., Emmons, R., Fredrickson, B. L., Heaphy, E., … Steger, M. (2022). Positive psychology in a pandemic: Buffering, bolstering, and building mental health. *The Journal of Positive Psychology*, *17*(3), 303-323. https://doi.org/10.1080/17439760.2021.1871945

Waters, L., Allen, K. A., & Arslan, G. (2021). Stress-related growth in adolescents returning to school after COVID-19 school closure. *Frontiers in Psychology*, *12*, Article 643443. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.643443

Waters, L., Cameron, K., Nelson-Coffey, K., Crone, D., Kern, M., Lomas, T., … Williams, P. (2021). Collective wellbeing and posttraumatic growth during COVID-19: How positive psychology can help families, schools, workplaces and marginalized communities. *The Journal of Positive Psychology*. Advance online publication. https://doi.org/10.1080/17439760.2021.1940251

Waters, L., Loton, D. J., Grace, D., Jacques-Hamilton, R., & Zyphur, M. J. (2019). Observing change over time in strength-based parenting and subjective wellbeing for pre-teens and teens. *Frontiers in Psychology*, *10*, Article 2273. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.02273

Waters, L., Loton, D., & Jach, H. K. (2019). Does strength-based parenting predict academic achievement? The mediating effects of perseverance and engagement. *Journal of Happiness Studies, 20*(4), 1121-1140. https://doi.org/10.1007/s10902-018-9983-1

Waters, L., & Sun, J. (2016). Can a brief strength-based parenting intervention boost self-efficacy and positive emotions in parents? *International Journal of Applied Positive Psychology*, *1*(1), 41-56. https://doi.org/10.1007/s41042-017-0007-x

Wilson, S. (2022). Can person-centred, strength based programs impact on parents' engagement in education? *International Journal of Applied Positive Psychology*, *7,* 51-71. https://doi.org/10.1007/s41042-021-00054-y

Ziegler, N., & Opdenakker, M. C. (2018). The development of academic procrastination in first-year secondary education students: The link with metacognitive self-regulation, self-efficacy, and effort regulation. *Learning and Individual Differences*, *64*, 71-82. https://doi.org/10.1016/j.lindif.2018.04.009

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*(1), 30-41. https://doi.org/10.1207/s15327752jpa5201_2

Quarterly Journal of
Family and Research

Strength-Based Parenting and Self-Harm Behaviors in Adolescents: Testing the Buffering Hypothesis of Perceived Social Support

M. Valimohammadi[1] ■ O. Shokri, Ph.D.[2*] ■ M. Shoaa Kazemi, Ph.D.[3] ■ M. Ahmadi Tahour Soltani, Ph.D.[4]

Abstract

This study tested the moderating role of social support from family sources in the relationship between strength-based parenting and self-harming academic behaviors in adolescents. In this correlational study, the statistical population consisted of senior high school students in District 11 of Tehran during the 2022-2023 academic year. A sample of 230 adolescents aged 16 to 18 (with a mean age of 17.10 and a standard deviation of 0.59) was selected through convenience sampling. Participants completed the Strength-Based Parenting Scale (Jack et al., 2018), the Multidimensional Scale of Perceived Social Support (Zimet et al., 1988), and the Academic Health Inhibitors Behaviors Questionnaire (Salehzadeh et al., 2017). Data were analyzed using Pearson correlation and hierarchical regression analysis through SPSS software. The results of the hierarchical regression analysis, emphasizing the statistical significance of the interactive effect of strength-based parenting and social support from family sources, supported the model of the buffering hypothesis of stress. This indicates a moderating role of social support in the relationship between strength-based parenting and self-harming academic behaviors, including learned helplessness, help-seeking avoidance, academic procrastination, effort avoidance, and maladaptive perfectionism. The study provided evidence for the causal moderating model of social support from family sources in the relationship between strength-based parenting and self-harming academic behaviors, highlighting the importance of understanding the functional characteristics of the parenting context in predicting self-harming academic behaviors in learners through informational backgrounds and supportive experiences in the parent-adolescent relationship.

Keywords: **strength-based parenting, social support, academic self-harming behaviors, positive parenting**

Date received: April 5, 2023 **Date accepted:** Sept. 11, 2023

This article is derived from the first author's Doctoral Dissertation.

1. Ph.D. in Educational Psychology, Faculty of Humanities, North Tehran Branch, Islamic Azad University, Tehran, Iran
2. Assistant Professor, Department of Applied Psychology, Faculty of Psychology and Education, Shahid Beheshti University, Tehran, Iran. (Corresponding author)
E-mail: o_shokri@sbu.ac.ir
3. Associate Professor, Department of Women's and Family Studies, Faculty of Social Sciences and Economics, Alzahra University, Tehran, Iran.
4. Associate Professor, Department of Clinical Psychology, Medical School, Baqiyatallah University of Medical Sciences, Tehran, Iran.