

مقایسه تاب‌آوری، حمایت اجتماعی ادراک‌شده، خودکارآمدی و انگیزه پیشرفت در دانش‌آموزان پسر مقطع راهنمایی خانواده‌های طلاق و عادی

کیومرث ارجمند قجور^۱

دانشجوی دکتری تخصصی روان‌شناسی دانشگاه تبریز

علی اقبالی

دکتری روان‌شناسی و مدرس دانشگاه فرهنگیان تبریز

چکیده

هدف پژوهش حاضر مقایسه تاب‌آوری، حمایت اجتماعی ادراک‌شده، خودکارآمدی و انگیزه پیشرفت در دانش‌آموزان پسر مقطع راهنمایی خانواده‌های طلاق و عادی بود. طرح پژوهش حاضر از نوع علی-مقایسه‌ای یا پس‌رویدادی بود. جامعه آماری شامل تمامی دانش‌آموزان پسر مقطع راهنمایی شهرستان تکاب بود که از بین آن‌ها ۴۰ نفر به روش نمونه‌گیری در دسترس انتخاب شدند. ابزار پژوهش شامل مقیاس تاب‌آوری کانر و دیویدسون (۲۰۰۳)، پرسشنامه حمایت اجتماعی ادراک‌شده (زیمت و همکاران ۱۹۹۸)، پرسشنامه خودکارآمدی عمومی (شرر و آدامز، ۱۹۸۳) و پرسشنامه انگیزه پیشرفت (هرمنس، ۱۹۷۰) بود. جهت تجزیه و تحلیل داده‌ها، از روش تحلیل کوواریانس چند متغیری استفاده شد. نتایج نشان داد بین تاب‌آوری، حمایت اجتماعی ادراک‌شده، خودکارآمدی و انگیزه پیشرفت در دانش‌آموزان پسر مقطع راهنمایی خانواده‌های طلاق و عادی تفاوت معنی‌داری ($P < 0/001$) وجود دارد و دانش‌آموزان خانواده‌های طلاق از لحاظ متغیرهای پژوهش در سطح پایین‌تری در مقایسه با دانش‌آموزان عادی قرار دارند. با توجه به یافته‌های پژوهش، می‌توان با ایجاد محیط‌های آموزشی و تربیتی مناسب سطح تاب‌آوری، حمایت اجتماعی ادراک‌شده، خودکارآمدی و انگیزه پیشرفت را در دانش‌آموزان خانواده‌های طلاق افزایش داد.

واژه‌های کلیدی: تاب‌آوری، حمایت اجتماعی ادراک‌شده، خودکارآمدی و انگیزه پیشرفت

^۱ نویسنده مسئول

آدرس پست الکترونیکی: Arjomand_k@yahoo.com

آدرس پستی: آذربایجان غربی، تکاب، خیابان امام، دانشگاه پیام نور، گروه روانشناسی

وصول: ۱۳۹۴/۰۹/۰۵ - پذیرش: ۱۳۹۴/۱۱/۱۲

A Comparative Study of Resiliency, Perceived Social Support, Self-Efficacy and Achievement Motivation of Male Students in Divorced and Ordinary Families

Arjmand Ghujur, K., Eghbali, A

(Received; 26 Nov, 2015-Accepted; 01 Feb, 2016)

Abstract

The purpose of this research was to compare resiliency, perceived social support, self-efficacy and achievement motivation of male students in divorced and ordinary families. To conduct this ex-post facto study, 40 male students from divorced families and 40 male students from ordinary families, who were studying at middle schools in Takab township in 1392-93 academic year, were selected randomly. Research tools included resiliency scale of canner & Davidson (2003), perceive social support questionnaire (Zimet and et al, 1998), self-efficacy questionnaire (Shere and Adams, 1983) and achievement motivation questionnaire (Hermans, 1970). The data were analyzed using multivariate analysis of covariance. Results showed that students from divorced families compared with students from ordinary families get significantly higher scores in resiliency, perceived social support, self-efficacy and achievement motivation. Regarding with the results of the current study, it could be conclude that it is essential to pay special attention to psychological problems of students from divorced families.

Keywords: Resiliency, Perceived Social Support, Self-Efficacy, Achievement Motivation

مقدمه

در طی سال‌های اخیر نهاد خانواده تغییرات ساختاری و کارکردی و معنایی گسترده‌ای را تجربه کرده است. این تغییر و تحولات ناشی از عوامل متعددی بوده است (محمدپور و رضایی، ۱۳۸۸). روند رو به رشد تغییرات در عرصه مسائل خانواده، ذهن صاحب‌نظران زیادی را به خود معطوف کرده است (عنایت‌زاده، ۱۳۸۸). در این میان، طلاق^۱ به‌عنوان پدیده‌ای که می‌تواند

¹ Divorce

نشانه ناستواری خانواده و موضوعی هراس‌انگیز محسوب شود، اکنون بالنسبه به صورت‌گزینشی اختیاری از جانب زوجین درآمده است (سگالن^۱، ۱۳۸۰). طبق تعریف، طلاق فرایندی است که با تجربه بحران عاطفی هر دو زوج شروع می‌شود و با تلاش برای حل تعارض از طریق ورود به موقعیت جدید با نقش‌ها و سبک زندگی جدید خاتمه می‌یابد (گاتمن^۲، ۲۰۰۳). میزان بالای طلاق در جوامع تأییدکننده این حقیقت است که بسیاری از زوجین تمایلی نسبت به ماندن در ازدواج‌های ناکام‌کننده ندارند. تحقیقات در ایالات متحده آمریکا نشان می‌دهد که ۶۰ درصد زوجین در اولین سال ازدواج، سرخوردگی را تجربه می‌نمایند (کایزر^۳، ۲۰۱۲) و بیش از ۶۰ درصد از اولین ازدواج‌ها در این کشور به طلاق ختم می‌شود (چرلین^۴، ۲۰۱۰). بررسی آمار طلاق در ایران نشان می‌دهد که طی سالیان اخیر این پدیده اجتماعی روندی صعودی داشته است. در اوایل دهه ۷۰ به ازای هر صد ازدواج ۶/۳ درصد طلاق ثبت می‌شد، در اوایل دهه ۸۰ این نسبت به ۸/۳ درصد رسید و در سال ۱۳۹۳ به ۲۲/۶ درصد افزایش یافته است (سایت سازمان ثبت‌احوال کشور، ۱۳۹۴).

بررسی ویژگی‌های شخصیتی دانش‌آموزان عادی با دانش‌آموزان خانواده‌های طلاق‌حاکمی از آن است که دانش‌آموزان عادی از فضای خانوادگی نسبتاً مطلوبی برخوردار بوده و از یک نگرش مثبت و انگیزه پیشرفت خوبی نسبت به امورات تحصیلی برخوردارند. در مقابل دانش‌آموزان خانواده‌های طلاق، علی‌رغم بهره‌مندی از بهره‌هوشی بالاتر از متوسط و امکانات مناسب زندگی، تلاش قابل توجهی از خود نشان نداده و انگیزه و پیشرفت تحصیلی مطلوبی ندارند. اکثر این دانش‌آموزان تجارت ناخوشایند و فرساینده‌ای از تهدید، تحقیر، تنبیه و بی‌مهری از خانواده داشته و به دلیل وجود تعارضات خانوادگی مختلف، فشار روانی زیادی را تحمل کرده‌اند و بر همین اساس با اینکه از نظر بهره‌هوشی با همسالان موفق خود تفاوتی چندانی ندارند اما نسبت به امورات تحصیلی اشتیاقی نداشته و عمدتاً دچار نوعی بی‌میلی تحصیلی می‌باشند؛ بنابراین نقش نهاد خانواده و فضای عاطفی و هیجانی موجود در آن در وضعیت تحصیلی دانش‌آموزان بسیار مهم می‌باشد و می‌تواند تأثیر عمده‌ای در پیشرفت و یا عدم پیشرفت

¹ Segalen

² Gottman, J. M

³ Kayzer

⁴ Cherlin

دانش‌آموزان داشته باشد (سعیدی، ۱۳۹۱).

از عواملی که به فرد در برخورد و سازگاری با موقعیت‌های دشوار و تنش‌زای زندگی کمک کرده و افراد را در برابر اختلالات آسیب‌شناختی و دشواری‌های زندگی از جمله پیامدهای طلاق مصون نگه می‌دارد تاب‌آوری^۱ است (چرلین، ۲۰۱۱). جرمی (۲۰۱۰؛ نقل از برودر، ۲۰۱۳) مفهوم تاب‌آوری را به معنای کنترل یا اقدام بر عوامل فشارزا قبل از اینکه به فرد آسیب برساند، به کار می‌برد. تاب‌آوری توانایی افراد در سازگاری مؤثر با محیط است، علی‌رغم قرارداشتن در معرض عوامل خطرآفرین. عوامل خطرآفرین آن دسته شرایط و موقعیت‌های منفی هستند که با پیامدهای منفی و مشکلات رفتاری مرتبط می‌شوند (گومز^۲، ۲۰۱۱). تاب‌آوری، همراه با الگوهای شرکت‌کننده هر دو به‌طور فردی و جدی برای حمایت از شخص آشکار می‌شوند. این چهار الگو شامل: الگوهای آمادگی، الگوهای رابطه‌ای، الگوهای موقعیتی و الگوهای فلسفی هستند (مک‌گی، ۲۰۱۳). تاب‌آوری به‌عنوان یکی از سازه‌های اصلی رویکرد روانشناسی مثبت‌گرا^۳ طی سالیان اخیر جایگاه ویژه‌ای را در حوزه روانشناسی خانواده و بهداشت روان به خود اختصاص داده است (جاکلون^۴، ۲۰۱۲). تاب‌آوری به‌عنوان اطمینان فرد به توانایی‌هایش برای غلبه بر تنیدگی، داشتن توانایی‌های مقابله‌ای، عزت‌نفس، ثبات عاطفی و ویژگی‌های فردی که حمایت اجتماعی از طرف دیگران را افزایش می‌دهد تعریف شده است. این سازه از جمله فاکتورهایی است که از بروز مشکلات روانی در میان جوانان و نوجوانان جلوگیری به عمل می‌آورد و آن‌ها را از بروز اثرات روانی رویدادهای مشکل‌زا در امان نگاه می‌دارد (برودر^۵، ۲۰۱۳). تاب‌آوری به‌عنوان منبعی برای تسهیل غلبه بر مصائب، مشکلات، مقاومت در برابر استرس و از بین بردن اثرات روانی آن‌ها تعریف شده است (داهل، هنسن، ویگنس^۶، ۲۰۱۵). همچنین تاب‌آوری می‌تواند سلامت روانی افراد را تضمین و ارتقا دهد (پینکوارت، ۲۰۱۱؛ نقل از مک‌گی^۷، ۲۰۱۳)، علاوه بر آن، این ظرفیت می‌تواند در طول زمان تغییر کند و ممکن است

¹ Resiliency

² Gomes

³ Positive Psychology

⁴ Jacelon

⁵ Brodeur

⁶ Dahl, Hnsen., & Vignes

⁷ McGee

در صورت وجود عوامل حمایتی در فرد یا محیط، افزایش پیدا کند (اسکوارتز^۱، ۲۰۱۱). حمایت اجتماعی ادراک‌شده^۲ با برخی متغیرهای روان‌شناختی در ارتباط است (گولاکت^۳، ۲۰۱۲). بارون^۴ و همکاران (۲۰۱۱)، به نقل از سعادت و همکاران، (۱۳۹۴) حمایت اجتماعی را به توسل جویی به منابع هیجانی و تکلیفی فراهم‌شده به‌وسیله دیگران به‌عنوان وسیله‌ای برای کنار آمدن با استرس تعریف می‌کنند. حمایت اجتماعی به احساس تعلق داشتن، پذیرفته شدن، موردعلاقه، عشق و محبت قرار گرفتن اطلاق می‌شود که برای هر فردی یک رابطه‌ی امن به وجود می‌آورد. حمایت اجتماعی درواقع به انواع مختلفی از حمایت‌ها از قبیل حمایت عاطفی، عملکردی و اطلاعاتی اطلاق می‌شود که از جانب دیگران دریافت می‌گردد (فخری و همکاران، ۲۰۱۲)؛ و یا حمایت اجتماعی عبارت است از کسب اطلاعات، کمک‌های مادی، طرح و توصیه‌ی بهداشتی و حمایت عاطفی از سوی دیگران که فرد به آن‌ها علاقه‌مند است یا برای فرد ارزشمند تلقی می‌شوند و بخشی از شبکه اجتماعی فرد به شمار می‌روند مانند والدین، بستگان، دوستان، همسر و نیز تماس با نهادهای مذهبی (تیلور^۵، ۲۰۰۵). نظریه‌پردازان این حوزه بر این باورند که روابطی حمایت اجتماعی محسوب می‌شوند که فرد آن را به‌عنوان یک منبع در دسترس و مناسب برای رفع نیازهای ارزیابی می‌کند (کلارا، کاکس، انس، ماری^۶، ۲۰۱۳). حمایت اجتماعی به دو صورت دریافت‌شده و ادراک‌شده مورد مطالعه قرار می‌گیرد. در حمایت اجتماعی دریافت‌شده، میزان حمایت کسب‌شده توسط فرد مورد تأکید است و در حمایت اجتماعی ادراک‌شده، ارزیابی فرد از در دسترس بودن حمایت‌ها در مواقع ضروری و مورد نیاز بررسی می‌شود (گولاکت، ۲۰۱۲). این نظریه‌پردازان بر این امر اذعان دارند که روابط، منبع حمایت اجتماعی نیستند، مگر آنکه فرد آن‌ها را به‌عنوان منبعی در دسترس یا مناسب برای رفع نیاز خود ادراک کند؛ بنابراین نه خود حمایت بلکه ادراک فرد از حمایت اهمیت دارد (قاعدی و همکاران، ۲۰۰۸). جنبه‌ی ذهنی حمایت اجتماعی می‌تواند کمک روانی مؤثری برای مقابله با فشارها و مسائل زندگی از جمله پیامدهای طلاق باشد.

¹ Schwartz

² Perceived social support

³ Gulact

⁴ Baron

⁵ Taylor

⁶ Clara, Cox, Enns, Murray

یکی از عوامل مؤثر بر موفقیت تحصیلی دانش آموزان، خودکارآمدی^۱ است (بیووایز، استوارت، دنیسکو^۲، ۲۰۱۴). خودکارآمدی تحصیلی به عنوان بخشی از خودکارآمدی عمومی هستند که مبتنی بر نظریه باورهای خودکارآمدی بندورا^۳ است؛ خودکارآمدی به عنوان قابلیت درک فرد در انجام وظایف لازم برای رسیدن به اهداف تحصیلی تعریف شده است (عسگری، سعادت، عاطفی، جانعلی زاده، ۲۰۱۴). خودکارآمدی به تعداد مهارت‌هایی که در شخص وجود دارد مربوط نمی‌شود، بلکه به باورهایی همچون، مطالعه کردن، انجام فعالیت‌های پژوهشی، پرسیدن سؤال در کلاس درس، ارتباط موفقیت‌آمیز با معلم، برقراری روابط دوستانه با دیگر دانش آموزان، گرفتن نمره‌های خوب، شرکت در بحث‌های کلاسی و غیره اشاره دارد که شخص این باور را دارد که تحت شرایط خاص و موقعیت‌های تحصیلی می‌تواند آن‌ها را انجام دهد. این افراد با کنجکاوی و تلاش می‌توانند از راه‌حل‌های مناسب برای حل مشکلات خویش بهره ببرند و از خود مقاومت بیشتری برای حل مسائل تحصیلی نشان دهند (بندورا، ۱۹۹۷).

خودکارآمدی به عنوان ساختاری کلیدی برای بهبود است و پژوهش‌های بسیاری نشان داده‌اند که خودکارآمدی با انگیزش و پیشرفت تحصیلی و یادگیری رابطه دارد (عزیزی و همکاران، ۲۰۱۴؛ داودی، ۲۰۱۳). همچنین پژوهش‌ها نشان می‌دهند خودکارآمدی پیش‌بینی‌کننده قوی برای سازگاری تحصیلی محسوب می‌شود. با توجه به اینکه بندورا خودکارآمدی را عاملی می‌داند که به عنوان یک میانجی شناختی عمل می‌کند و شناخت، افکار و احساسات افراد را تحت تأثیر قرار می‌دهد، به دست آمدن نتیجه‌ای که نشان از پایین بودن سطح خودکارآمدی در دانش آموزان خانواده‌های طلاق است، دور از انتظار نیست؛ چرا که این دانش آموزان به دلیل تجربه فضای خانوادگی توأم با تعارض، اختلافات خانوادگی و رویدادهای منفی، زمانی که در معرض تجربیات جدید یا موقعیت‌های استرس‌زای تحصیلی قرار می‌گیرند، احساس خودکارآمدی پایین به آن‌ها کمک نمی‌کند تا بتوانند آن رویداد و یا موقعیت را اداره و کنترل کنند و در نتیجه بتوانند خود را در برابر بسیاری از مسائل روانی محافظت نمایند (سعیدی، ۱۳۹۱).

علاوه بر خودکارآمدی تحصیلی، یکی از عوامل مؤثر دیگر در گرایش افراد به مطالعه و

¹ Self-Efficacy

² Beauvais, Stewart, DeNisco

³ Bandura

یادگیری، انگیزه پیشرفت^۱ می‌باشد. صاحب‌نظران، انگیزش را به دو گروه اصلی، یعنی درونی و بیرونی تقسیم کرده‌اند. انگیزه درونی جذابیت لازم را برای انجام یک فعالیت ایجاد کرده درحالی‌که فرد تحت تأثیر انگیزه بیرونی با هدف مستقلى به فعالیت خاصی دست می‌زند (ریو، ۱۳۹۲). انگیزش پیشرفت، نقش اساسی و مهمی در یادگیری دارد و موتور حرکت فرد برای رفتارهایی است که به یادگیری بهتر و مؤثرتر منجر می‌شود. واضعان اصلی نظریه‌ی انگیزه پیشرفت مک‌کلند، اتکینسون، کلارک و لوول^۲ (۱۳۹۵) هستند. انگیزه پیشرفت، یعنی میل یا اشتیاق برای کسب موفقیت و شرکت در فعالیت‌هایی که موفقیت در آن‌ها به کوشش و توانایی شخصی وابسته است (اسلاوین، ۲۰۰۶؛ به نقل از ریو، ۱۳۹۲). گیچ و برلاینر^۳ (۲۰۱۰) هم انگیزه پیشرفت را به صورت یک میل یا علاقه به موفقیت کلی یا موفقیت در زمینه‌ی فعالیت خاصی تعریف کرده‌اند. بعضی افراد دارای انگیزش سطح بالایی هستند و در رقابت با دیگران در کارهای خود برای کسب موفقیت تلاش زیادی می‌کنند و بعضی دیگر انگیزش چندانی به پیشرفت و موفقیت ندارند و از ترس شکست، آماده خطر کردن برای موفقیت نیستند. نیاز به پیشرفت با میل رسیدن به معیار بالایی از برتری و انجام اهداف بی‌نظیر مشخص می‌شود. تحقیقات راجع به انگیزه پیشرفت نشان داده است که: ۱- انگیزه پیشرفت سائقی است که با تلقین موقعیتی از «درگیری خود» یا جهت‌گیری پیشرفت می‌تواند برانگیخته شود. این موقعیت همان نوع تأثیری را بر فرافکنی آزمودنی می‌گذارد که در مورد دخل و تصرف در گرسنگی و محرومیت جنسی صادق است. ۲- انگیزه پیشرفت درباره افراد و گروه‌های گوناگون متفاوت و تحت تأثیر عوامل فرهنگی است. انگیزه پیشرفت را می‌توان از طریق محیط اجتماعی، فرهنگی و برنامه‌های آموزشی کسب کرد ۳- پیشرفت با پیروی از همان جریانی به دست می‌آید که در مورد پاداش و تنبیه صادق است (باهارگاوا^۴، ۱۳۷۸).

همچنان که اشاره شد طلاق، یکی از عوامل ایجادکننده اختلال و آشفتگی در زندگی انسان هاست. پیشینه تحقیقات در درجه اول به کسانی اشاره دارد که در اثر طلاق آسیب

¹ Achievement Motivation

² McClelland, Atkinson, Clark, Lowell

³ Gage, Berliner

⁴ Bahargava

دیده‌اند و فشار روانی متحمل می‌شوند (استاندر، هیونگ، درمید^۱، ۲۰۱۳). در ارتباط با متغیرهای پژوهش حاضر، تحقیقات بی‌شماری نشان می‌دهند که تاب‌آوری عامل مهمی در تعدادی از گروه‌های در معرض خطر چون دانش‌آموزان مقاطع مختلف به حساب آمده و نقش میانجی بسیار مهمی را در بروز بسیاری از مشکلات تحصیلی، سازگاری و اختلال‌های روان‌پزشکی از خود نشان می‌دهد (لی و کانفورد، ۲۰۱۰؛ به نقل از مک‌گی، ۲۰۱۳). گارمزی، ماستن و تلگن^۲ (۱۹۸۴) (به‌منظور فهم تاب‌آوری مطالعه‌ای طولی انجام دادند؛ در این پژوهش، بیش از بیست سال، بر اثرات تراکمی عوامل فشارزای زندگی بر متغیرهای متعدد توانمندی تمرکز شده است. در حدود دویست کودک به همراه خانواده‌هایشان در این مطالعه شرکت کردند. این پژوهش‌گران دریافتند که برخی کودکان با وجود شرایط نامساعد از جمله طلاق، وضعیت مناسبی دارند و هیچ مشکل رفتاری از خود نشان نمی‌دهند. همچنین پژوهشگران در تحقیقات متعددی از میان متغیرهای روانی اجتماعی مختلف، رابطه قوی و اساسی بین حمایت اجتماعی ادراک‌شده با سلامت روانی گزارش کردند (بخشی پور و همکاران، ۱۳۸۴؛ پورشریفی و همکاران، ۱۳۸۳؛ غضنفری، ۱۳۸۵؛ چین آوه و همکاران، ۱۳۸۳؛ استریت و ایریس، ۲۰۰۲؛ گلاس و همکاران، ۲۰۰۲؛ بیلیس و برایت، ۲۰۰۵؛ پیرس و همکاران، ۲۰۰۷ و سیمپسون و همکاران، ۲۰۰۹؛ به نقل از برودر، ۲۰۱۳). همچنین دانش‌آموزان و سایر اشخاصی که از سطوح بالای حمایت اجتماعی ادراک‌شده برخوردارند، علائم روان‌شناختی کمتری بعد از طلاق و یا سایر فشارهای روانی احساس می‌کنند و از استرس‌های زندگی کمتر تأثیر می‌پذیرند (لین^۳، ۲۰۱۱). پژوهش‌ها همچنین نشان داده‌اند که فقدان حمایت اجتماعی به‌خودی‌خود یک منبع استرس محسوب می‌شود (تیلور، ۲۰۰۵). تحقیقات دیگر نشان می‌دهد افرادی که حمایت اجتماعی خوبی دارند از بهزیستی روان‌شناختی بالایی برخوردارند، همچنین حمایت اجتماعی بالا به کاهش تنیدگی و افزایش عملکرد تحصیلی در دانش‌آموزان می‌انجامد. حمایت خوب از جانب خانواده و دوستان عملکرد تحصیلی بالا را پیش‌بینی می‌کند (هریس و همکاران^۴، ۲۰۱۳). پیشینه پژوهشی در

¹ Stander, Hsiung, Dermid

² Garnezy, Masten, Tellegen

³ Lin

⁴ Harris & et al

مورد خودکارآمدی نشان می‌دهند که این عامل، علاوه بر اینکه بازدارنده‌ها و ترس‌ها را کاهش می‌دهد، از طریق انتظار موفقیت احتمالی، بر میزان انگیزش و تلاش برای کنار آمدن اثر می‌گذارد (پاجارز^۱، ۲۰۱۳؛ بندورا، ۱۹۹۷) افراد، چنانچه خود را در موقعیت‌های گوناگون ناتوان ببینند، ممکن است مشکلات را سخت‌تر از آنچه واقعاً هستند، تصور کنند. همچنین پژوهش‌ها نشان داده‌اند که خودکارآمدی، بر پیامدهای رفتاری اثر می‌گذارد (لین، ۲۰۱۱) و پیش‌بینی‌کننده چندین پیامد کاری مهم مانند گرایش‌های شغلی (ساکس^۲، ۲۰۱۳) پرورش مهارت (مارتوسچو و جاج^۳، ۱۹۹۷) و عملکرد شغلی (استاجکویک و لوتانس^۴، ۲۰۱۰) است. به اعتقاد ژائو^۵ (۲۰۱۴) و نیز گا و دی (۲۰۱۲)، خودکارآمدی، تعیین‌کننده‌ی مهمی در پیش‌بینی تدریس کارآمد معلمان و عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان است و بر توانایی دانش‌آموزان برای غلبه بر مشکلات تأثیر می‌گذارد. علاوه بر این‌ها، نقش خودکارآمدی به‌عنوان یک متغیر واسطه‌ای در پژوهش‌های بسیاری (برای مثال شوارتز و همکاران، ۲۰۱۱) مورد بررسی قرار گرفته است. مالبرگ و لیتل^۶ (۲۰۱۲) در مطالعه خود دریافتند که بین دانش‌آموزان کوشا و دانش‌آموزان منفعل تفاوت‌های انگیزشی وجود دارد. مشخصات انگیزشی دانش‌آموزان کوشا، سطح بالایی از انگیزه درونی و بیرونی را نشان داد. به‌طور کلی، پیشرفت و بهزیستی تحصیلی آن‌ها در سطح بهنجاری بود، اما دانش‌آموزان منفعل، سطح پایین انگیزه درونی و بیرونی، سطح متوسط پیشرفت و میزان بسیار پایین بهزیستی تحصیلی را نشان دادند. یافته‌های پژوهش بوساتو و همکاران (۱۹۹۹)؛ به نقل از محمدزاده، شهنی و مهربانی، ۱۳۸۸) نشان می‌دهد که انگیزه‌ی پیشرفت با یادگیری رابطه‌ی مثبت دارد. در پژوهش محمدزاده، شهنی و مهربانی (۱۳۸۸) نیز انگیزه‌ی پیشرفت به‌عنوان عامل مهم در زمینه‌ی یادگیری بیان شده است. به‌طوری که سطح بالای انگیزه‌ی پیشرفت منجر به عملکرد بهتر یادگیری و استفاده از سبک یادگیری همگرا شده است. همچنین پژوهش‌های انجام‌شده حاکی است که موفقیت تحصیلی دانش‌آموزان از تعامل بین متغیرهای موقعیتی مانند برنامه،

¹ Pajares

² Saks

³ Martocchio, & Judge

⁴ Stajkovic, & Luthans

⁵ Zhao

⁶ Malmberg, & Little

روش‌های آموزشی، شرایط عاطفی و فیزیکی محیط تحصیلی، نگرش نسبت به مسائل آموزشی و انگیزه پیشرفت فراگیران تأثیر می‌پذیرد. ترکیب دو دسته از انگیزه‌های پیشرفت یعنی انگیزه درونی و انگیزه بیرونی، رفتار و فعالیت‌های تحصیلی دانش‌آموزان را جهت می‌دهد (رفعتی، شریف، احمدی، شفیعی، ۲۰۰۱).

با توجه به مبانی نظری و تجربی موضوع، پژوهش حاضر به مقایسه تاب‌آوری، حمایت اجتماعی ادراک‌شده، خودکارآمدی تحصیلی و انگیزه پیشرفت در دانش‌آموزان پسر مقطع راهنمایی خانواده‌های طلاق و عادی می‌پردازد و این فرضیه مطرح می‌شود که تاب‌آوری، حمایت اجتماعی ادراک‌شده، خودکارآمدی و انگیزه پیشرفت در دانش‌آموزان پسر مقطع راهنمایی خانواده‌های طلاق و عادی تفاوت معنی‌داری دارند.

روش

طرح پژوهش حاضر از نوع علی-مقایسه‌ای یا پس‌رویدادی است.

جامعه آماری، نمونه و روش نمونه‌گیری: جامعه آماری این پژوهش را کلیه پسران دانش‌آموز در مقطع راهنمایی شهرستان تکاب در سال تحصیلی ۹۳-۱۳۹۲ تشکیل داده که جزء خانواده‌های طلاق می‌باشند. همچنین تمامی پسران دانش‌آموز در این مقطع تحصیلی که در خانواده اصلی و به همراه پدر و مادر زندگی می‌کنند. با استناد به پژوهش‌های معتبر قبلی تعداد ۴۰ نفر از دانش‌آموزان خانواده‌های طلاق و به روش نمونه‌گیری در دسترس به‌عنوان نمونه آماری انتخاب شدند و با همین تعداد از دانش‌آموزان عادی مورد مقایسه قرار گرفتند. هر دو گروه از لحاظ برخی متغیرهای جمعیت‌شناختی مانند سن و وضعیت اقتصادی-اجتماعی خانواده هم‌تاسازی شدند.

ابزار

مقیاس تاب‌آوری کانر و دیویدسون (CD-RIS): این مقیاس، ابعاد مختلف تاب‌آوری شامل حس توانایی فردی، مقاومت در برابر تأثیرات منفی، پذیرش مثبت تغییر، اعتماد به‌خود، غریز فردی، حس حمایت و امنیت اجتماعی، ایمان روحانی و رویکرد عمل‌گرایانه به روش‌های مشکل‌گشایی را نشان می‌دهد. تحقیقات اولیه، نشان می‌دهد که این ابزار، برای سنجش میزان

تاب‌آوری افراد بزرگسال مقیاسی مناسب است (کانر و دیویدسون، ۲۰۰۳؛ کانر، دیویدسون و لی^۱، ۲۰۰۳) در این مقیاس، برای هر گویه طیف درجه‌بندی‌شده‌ی پنج گزینه‌ای (کاملاً نادرست تا همیشه درست) در نظر گرفته شده است. در عین حال باید توجه داشت که این مقیاس، ابعاد مختلف تاب‌آوری را می‌سنجد، ولی دارای نمره‌ی کل است. روایی (به روش تحلیل عوامل و روایی همگرا و واگرا) و پایایی (به روش بازآزمایی و آلفای کرونباخ) مقیاس توسط سازندگان آزمون در گروه‌های مختلف (عادی و درخطر) احراز شده است. جوکار (۱۳۸۶) در پژوهشی به بررسی روایی و پایایی این مقیاس در فرهنگ ایرانی و با استفاده از روش تحلیل عوامل پرداخت که روایی آن را تأیید شد. همچنین، ضریب پایایی مقیاس مذکور، با استفاده از روش آلفای کرونباخ برابر با ۰/۷۳ گزارش شده است. نتایج حاصل از پژوهش جوکار (۱۳۸۶) به یافته‌های دیگر پژوهش‌هایی که روایی و پایایی این مقیاس را بررسی کرده‌اند، نزدیک است (سامانی، جوکار، صحراگرد، ۱۳۸۶؛ محمدی، ۱۳۸۴).

پرسشنامه حمایت اجتماعی ادراک‌شده (MSPSS): این پرسشنامه توسط زیمت و همکاران^۲ (۱۹۹۸) برای ارزیابی ادراک آزمودنی از کفایت منابع حمایت اجتماعی شامل دوستان، خانواده و فرد مهم در زندگی آزمودنی ساخته شده است. این پرسشنامه شامل ۱۲ سؤال اختصاصی است که با مقیاس رتبه‌های ۰ تا ۴ نمره‌دهی می‌شود. همه گویه‌ها، بر اساس یک طیف ۵ درجه‌ای (بسیار موافق، موافق، نه موافق و نه مخالف، مخالف، بسیار مخالف) درجه‌بندی شدند. دامنه نمرات از ۱۲ الی ۶۰ است. این مقیاس نخستین بار توسط مسعود نیا (۲۰۱۱) به فارسی برگردانده شد. برای محاسبه میزان پایایی درونی این مقیاس از روش آلفای کرونباخ استفاده گردید. نتایج مطالعه مدنظر نشان داد که میزان پایایی درونی آن مقیاس به‌طور کلی برابر با ۰/۸۹ و برای خرده مقیاس حمایت از سوی دیگران ۰/۷۸، حمایت از سوی خانواده ۰/۸۱ و حمایت از طرف دیگران مهم ۰/۷۸ بوده است. پایایی درونی خرده مقیاس حمایت اجتماعی برابر با ۰/۷۸ محاسبه گردید (برزامینی، ۲۰۱۳). همچنین بررسی ویژگی‌های روان‌سنجی این مقیاس توسط رجبی و هاشمی شیخ‌شبان (۲۰۱۲) نشان داده که بین هر یک از ماده‌های مقیاس با نمره کل، ۰/۴۶ تا ۰/۷۶ همبستگی وجود دارد.

¹ Connor, Davidson, & Lee

² Zimet & et al

پرسشنامه خودکارآمدی عمومی: این پرسشنامه توسط شرر و آدامز^۱ (۱۹۸۳)، به نقل از علایی خرایم، (۱۳۹۱) ساخته شده است و عقاید فرد مربوط به توانایی اش برای غلبه بر موقعیت‌های مختلف را اندازه‌گیری می‌کند (عزیزی ابرقویی، ۱۳۸۷). این پرسشنامه دارای ۲۳ ماده است که ۱۷ ماده آن مربوط به خودکارآمدی عمومی و ۶ ماده دیگر مربوط به تجارب خودکارآمدی در موقعیت‌های اجتماعی است که پاسخگو بر اساس مقیاس لیکرت پنج‌درجه‌ای (از کاملاً مخالف تا کاملاً موافق) پاسخ می‌دهند. نمرات بالا نشان‌دهنده‌ی احساس خودکارآمدی بالا در فرد است. این پرسشنامه عقاید فرد را به توانایی اش برای غلبه بر موقعیت‌های مختلف ارزیابی می‌کند (کرامتی، ۱۳۸۰). شرر و آدامز (۱۹۸۳)، به نقل از علایی خرایم، (۱۳۹۱) آلفای کرونباخ این پرسشنامه را ۰/۸۶ به دست آوردند. کرامتی (۱۳۸۰) آلفای کرونباخ آن را در نمونه‌های ایرانی ۰/۸۶ به دست آورد. در این پژوهش پایایی پرسشنامه با استفاده از روش تنصیف ۰/۸۲ به دست آمد. براتی (۱۳۷۶)، به نقل از کرامتی و شهرآرای، (۱۳۸۳) روایی سازه‌ی این آزمون را در یک گروه ۱۰۰ نفری ۰/۶۱ گزارش کردند که در سطح ۰/۰۵ معنادار است.

پرسشنامه انگیزه پیشرفت: این پرسشنامه در سال ۱۹۷۰ توسط هرمنس^۲ با ۲۹ پرسش ساخته شد. سؤالات پرسشنامه به صورت جملات ناتمام بیان شده و به دنبال هر جمله، چهار گزینه داده شده است. در صورتی که نمره‌ی کل فرد بالا باشد، نشانگر انگیزه پیشرفت بالا در فرد است. پژوهش هومن و عسگری (۱۳۷۹) با هدف ساخت، اعتباریابی، رواسازی و هنجاریابی آزمون انگیزه پیشرفت ضریب اعتبار آزمون را با استفاده از آلفای کرونباخ برابر با ۰/۸۰ گزارش کرده است. هرمنس (۱۹۷۰) پایایی فرم اصلی این آزمون را با روش آلفای کرونباخ و بازآزمایی به ترتیب ۰/۸۲ و ۰/۸۵ محاسبه کرد. همچنین ضریب روایی این پرسشنامه را با محاسبه همبستگی با رفتارهای پیشرفت‌گرا ۰/۸۸ محاسبه کرد. در این پژوهش پایایی پرسشنامه با استفاده از روش آلفای کرونباخ و تنصیف به ترتیب ۰/۸۱ و ۰/۷۸ به دست آمد.

روش تجزیه و تحلیل داده‌ها: جهت تجزیه و تحلیل داده‌ها علاوه بر آماره‌های توصیفی، از روش تحلیل کوواریانس چند متغیری و نرم‌افزار SPSS 18 استفاده شد.

¹ Sherer & Adams

² Hermans

یافته‌ها

میانگین و انحراف معیار سنی دانش‌آموزان شرکت‌کننده در پژوهش به ترتیب ۱۳/۲۳ و ۳/۴۵ بود. بیشترین میزان تحصیلات پدر در خانواده‌های طلاق (۳۱ درصد) و عادی (۳۴ درصد) دیپلم بود؛ و در بین مادران بیشترین میزان تحصیلات در خانواده‌های طلاق راهنمایی (۲۹ درصد) و در خانواده‌های عادی دبیرستان (۳۳ درصد) بود. اکثریت پدران در خانواده‌های طلاق و عادی دارای شغل آزاد و کارگری بودند (به ترتیب ۴۱ درصد و ۳۹ درصد).

جدول ۱. میانگین و انحراف معیار متغیرهای پژوهش در دو گروه دانش‌آموزان خانواده‌های طلاق و عادی

گروه‌های مورد مقایسه		شاخص آماری	متغیرهای پژوهش
خانواده‌های عادی	خانواده‌های طلاق		
۸۳/۴۵	۶۸/۶۶	میانگین	تاب‌آوری
۲/۸۶	۲/۶۵	انحراف معیار	
۵۷/۶۴	۴۳/۷۱	میانگین	حمایت اجتماعی ادراک‌شده
۱۱/۴۰	۸/۱۲	انحراف معیار	
۶۹/۲۸	۴۸/۳۹	میانگین	خودکارآمدی
۱۱/۶۷	۹/۳۱	انحراف معیار	
۸۹/۵۶	۷۸/۵۲	میانگین	انگیزه پیشرفت
۱۲/۲۴	۱۰/۲۳	انحراف معیار	

جهت تجزیه و تحلیل داده‌ها از روش تحلیل کوواریانس چند متغیری استفاده شد. نتایج به‌دست آمده در جدول ۲ نشان داده شده است.

جدول ۲. نتایج تحلیل کوواریانس یک‌راهه در متن مانکوا و مقایسه متغیرهای پژوهش در دانش‌آموزان خانواده‌های طلاق و عادی

P	F	MS	df	SS	متغیرهای پژوهش
۰/۰۰۱	۶/۱۲	۱۱۲۳/۶۱	۱	۱۱۲۳/۶۱	تاب‌آوری
۰/۰۰۱	۱۱/۹۲	۷۳۸۱/۱۴	۱	۷۳۸۱/۱۴	حمایت اجتماعی ادراک‌شده
۰/۰۰۱	۱۲/۶۴	۲۶۵۸۹/۳۰	۱	۲۶۵۸۹/۳۰	خودکارآمدی
۰/۰۰۱	۲۵/۲۶	۴۷۴۰/۷۴	۱	۴۷۴۰/۷۴	انگیزه پیشرفت

همان‌طور که جدول ۲ نشان می‌دهد بین دو گروه از دانش‌آموزان پسر مقطع راهنمایی در خانواده‌های طلاق و عادی، از لحاظ تاب‌آوری ($F=۱۲/۶$ و $P<۰/۰۰۱$)، حمایت اجتماعی ادراک‌شده ($F=۱۱/۹۲$ و $P<۰/۰۰۱$)، خودکارآمدی ($F=۱۲/۶۴$ و $P<۰/۰۰۱$) و انگیزه پیشرفت

($P < 0/001$ و $F = 25/36$) تفاوت معنی داری وجود دارد و فرضیه پژوهش تأیید می شود. به عبارت دیگر نتایج مقایسه دو گروه نشان داد که میانگین نمرات دانش آموزان در خانواده‌های طلاق در متغیرهای تاب آوری، حمایت اجتماعی ادراک شده، خودکارآمدی و انگیزه پیشرفت نسبت به دانش آموزان عادی پایین تر است.

بحث و نتیجه گیری

هدف از پژوهش حاضر مقایسه تاب آوری، حمایت اجتماعی ادراک شده، خودکارآمدی و انگیزه پیشرفت در دانش آموزان پسر مقطع راهنمایی خانواده‌های طلاق و عادی بود. همان طور که نتایج نشان داد تفاوت معناداری بین دو گروه از دانش آموزان خانواده‌های طلاق و عادی از لحاظ متغیرهای تاب آوری، حمایت اجتماعی ادراک شده، خودکارآمدی و انگیزه پیشرفت وجود دارد و دانش آموزان خانواده‌های طلاق از لحاظ متغیرهای یادشده در سطح پایین تری در مقایسه با دانش آموزان عادی قرار دارند.

یافته های پژوهش در ارتباط با تمامی متغیرهای مطالعه حاضر با نتایج برخی تحقیقات انجام شده پیشین از جمله لی و کانفورد (۲۰۰۸)؛ به نقل از مک گی، (۲۰۱۳)، دیلی و لاندز (۲۰۰۵)؛ گلاس و همکاران، (۲۰۰۲)؛ بیلیس و برایت، (۲۰۰۵)؛ پیرس و همکاران، (۲۰۰۷) و سیمپسون و همکاران، (۲۰۰۹)؛ به نقل از برودر، (۲۰۱۳)؛ گا و دی (۲۰۱۲)؛ شوارتز و همکاران (۲۰۱۱)؛ مالبرگ و لیتل (۲۰۱۲)؛ محمدزاده، شهنی و مهرابی (۱۳۸۸) همخوانی دارد.

در تبیین یافته‌ی پژوهش مرتبط با تاب آوری، وارنر و اسمیت (۱۹۸۲)، به نقل از ذاکری و همکاران، (۲۰۱۰) دریافتند فرزندان والدینی که به نحو مثبتی پذیرای فرزندان بوده، مهربان هستند و فرزندان را حمایت و کنترل می کنند، در مقایسه با فرزندان خانواده‌های طلاق که احتمال دارد از چنین تجاربی محروم باشند، از سطح تاب آوری بالاتری برخوردارند. در واقع، شایستگی و عملکرد کودکان و نوجوانان ارتباط نزدیکی با کیفیت محیط‌های اجتماعی شان دارد. خانواده‌هایی که کارایی بهتری دارند، احتمال بیشتری دارد که فرزندان شایسته و تاب آوری داشته باشند. بیشتر کودکان طلاق، دوره‌های پراسترسی را قبل از طلاق والدین تجربه کرده‌اند، لذا قابل انتظار است که نشانه‌های مختص کودکان رشد یافته، تاب آور، سازگار و خودکنترل را

دورهام، برسفورد، کای و هجت (۱۹۹۲) در تحقیقات خود دریافتند که برخلاف افراد با خودکارآمدی کم، افراد با انتظارات خودکارآمدی زیاد بیشتر احتمال دارد که رفتارهای زیان‌آور (مثل چاقی) را کنترل و رفتارهای خودتخریبی (مثل استعمال دخانیات و مشروبات الکلی) را متوقف کنند. افراد دارای اعتقاد به خودکارآمدی زیاد از اسناد خودتخریبی اجتناب کرده و اضطراب و افسردگی کمتری را تجربه می‌کنند. یکی از عواملی که رابطه‌ی خودکارآمدی با تاب‌آوری را می‌توان از آن استنتاج کرد، رابطه‌ی این دو سازه با راهبردهای مقابله‌ای است. آزمایش‌های بسیاری (اسکات، ۲۰۱۲؛ به نقل از گرم بوسکی، ۲۰۱۳) نشان داده‌اند افرادی که خود را موفق، مؤثر و توانا درک می‌کنند، بهتر از عهده‌چالش در فعالیتهای دشوار برمی‌آیند و احساس خودکارآمدی در آن‌ها بالاست و بالعکس آن‌هایی که در خانواده‌های طلاق زندگی کرده و یا خود را شکست‌خورده و نامؤثر تصور می‌کنند به‌آسانی مغلوب فعالیت‌ها و موقعیت‌های دشوار می‌گردند و احساس خودکارآمدی پایینی دارند. همچنین تحقیقات بسیاری (بندورا و همکاران، ۱۹۹۹؛ تیلور، ۲۰۰۵) تأثیر خودکارآمدی را بر انگیزه پیشرفت و موفقیت تحصیلی مورد تأکید قرار داده‌اند. به نظر آنان باور به خودکارآمدی تحصیلی بیشتر از مهارت‌ها و توانایی‌های واقعی ذهنی و تحصیلی بر انگیزه پیشرفت و موفقیت تحصیلی اثرگذار است. دانش‌آموزانی که باور به توانمندی خود دارند، تلاش و پشتکار بیشتری در مسائل تحصیلی از خود نشان می‌دهند؛ اما دانش‌آموزانی که باور به توانمندی یا اثرمندی تحصیلی خود ندارند حتی در صورت وجود توانمندی‌های ذهنی و شناختی کافی ممکن است از انگیزه پیشرفت تحصیلی پایینی برخوردار بوده و تلاش لازم برای موفقیت تحصیلی خود انجام ندهند یا زودتر از موعد از تلاش خود باز ایستند. در واقع می‌توان گفت خودکارآمدی تحصیلی بهترین پیش‌بینی‌کننده انگیزه پیشرفت و موفقیت است (برلینگام، لابسکام، لاتان و پالمر، ۲۰۱۳؛ به نقل از گیج و برلاینر، ۲۰۱۰).

از یافته‌های دیگر مطالعه حاضر پایین بودن سطح انگیزه پیشرفت در دانش‌آموزان پسر خانواده‌های طلاق بود. دانش‌آموزان دارای انگیزه پیشرفت بالا همواره می‌خواهند موفق شوند و در انتظار آن هستند و وقتی شکست می‌خورند، کوشش‌های خود را دو برابر می‌کنند و به فعالیت ادامه می‌دهند تا موفق شوند (اسلاوین، ۲۰۰۶، به نقل از سیف، ۱۳۸۷). پژوهش‌های

انجام‌شده، نشان داده‌اند که افراد دارای انگیزه پیشرفت زیاد در انجام کارها، بر افرادی که از این انگیزه بی‌بهره‌اند، پیشی می‌گیرند. استیک (۲۰۰۲، به نقل از سیف، ۱۳۸۷) در پژوهش خود نشان داد که دانش‌آموزان دارای انگیزه پیشرفت بالا در کارهای مدرسه موفق هستند. دانش‌آموزانی که از نتایج خودسنجی خود راضی نیستند، سطح انگیزه پیشرفت و خودکارآمدی آن‌ها برای کوشش‌های بیشتر کاهش می‌یابد؛ زیرا بر این باور است که توانایی موفق شدن را ندارد و از همین رو، امکان فعالیت‌های هدف‌دار و تلاش برای موفقیت و پیشرفت از او سلب می‌شود و در این صورت انگیزه پیشرفت در ایشان برای تلاش بیش‌تر تضعیف می‌شود و به دلیل سابقه‌ی قبلی عدم موفقیت، با مانع مواجه می‌شود تا آن حد که تکرار این تجربیات ممکن است به ایجاد حالتی شبیه افسردگی بینجامد (کدیور، ۱۳۸۰).

حضور والدین باهم بر انگیزه پیشرفت و رشد شناختی کودک، تحول اخلاقی، رشد نقش جنسیتی، فقدان آسیب‌های روانی و روان‌تنی نقش مثبتی دارد و عدم حضور هر یک از آن‌ها مخصوصاً بر اثر طلاق، با اختلال‌هایی در هر یک از این ابعاد همراه است. جدایی والدین معمولاً با پیامدهایی از قبیل فقر مالی، مهاجرت‌های پی‌درپی، سکونت در محله‌های فقیرنشین، اشتغال مادر و در نتیجه عدم نظارت درست و دقیق توسط والدین، کاهش تعاملات مادر-کودک و پدر-کودک و اشتغال به کار نوجوانان فاقد پدر، به دلیل فقر اقتصادی، همراه است. در نتیجه این عوامل انگیزه پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان طلاق را تحت‌الشعاع قرار داده و وی را دچار افت تحصیلی می‌کنند (پوتر، ۲۰۱۰؛ متهیجز، ۲۰۱۰؛ به نقل از چرلین، ۲۰۱۱).

با توجه به این‌که برخی متغیرهای پژوهش از جمله حمایت اجتماعی ادراک‌شده، خودکارآمدی و انگیزه پیشرفت ارتباط نزدیکی با یکدیگر دارند، می‌توان با افزایش خودکارآمدی از طریق اعمال روش‌های مناسب تربیتی و غنی کردن محیط پرورشی، انگیزه‌ی پیشرفت را در دانش‌آموزان خانواده‌های طلاق ارتقاء داد.

از جمله محدودیت‌های پژوهش حاضر این بود که این مطالعه روی دانش‌آموزان مقطع راهنمایی انجام شده است. لذا تعمیم آن به دانش‌آموزان مقاطع بالاتر و پایین‌تر امکان‌پذیر نیست. همچنین نتایج این پژوهش قابل تعمیم به فرهنگها و سایر جامعه آماری نیست. پیشنهاد می‌شود با توجه به عوامل مطرح شده، برنامه مداخلاتی طراحی شود که بتواند کودکان را تاب‌آور کند و

به آن‌ها کمک کند با شرایط ناگزیر طلاق کنار آیند. برنامه مداخله‌ای ویژه کودکان طلاق^۱ که در سال ۱۹۸۲ توسط پدرو- کارول طراحی شد، یکی از این برنامه‌ها است که بر عوامل حمایتی مرتبط با تاب‌آوری در کودکان بعد از طلاق تمرکز دارد. این برنامه نتایج بیشتری در مقایسه با مداخله‌های دیگر کسب کرده است (پدرو و کارول، ۲۰۱۱). همچنین توجه به نهاد خانواده و تقویت آن و انجام مشاوره پیش از ازدواج به منظور پیشگیری از طلاق و پیامدهای آن از دیگر پیشنهادها کاربردی مطالعه حاضر می‌باشد. از همکاری مدیریت محترم اداره آموزش و پرورش شهرستان تکاب که نهایت همکاری را در این پژوهش داشتند تقدیر و تشکر می‌شود.

منابع

- بهار گاو، وی، پی. (۱۳۷۸). آزمون انگیزه پیشرفت، مبتنی بر تکمیل جملات. ترجمه ابوالفضل کرمی. تهران: موسسه تحقیقاتی علوم رفتاری سینا.
- بهری، فرهاد؛ میروسی، لیلی. (۱۳۷۷). گونه شناسی طلاق و سیر آن. مجله پیام مشاور، ۴، ۵۱-۴۳.
- تقوایی‌نیا، علی (۱۳۹۱). رابطه علی‌تیدگی تحصیلی ادراک‌شده و بهزیستی ذهنی با میانجی‌گری حمایت اجتماعی ادراک‌شده و باورهای خودکارآمدی تحصیلی در دانشجویان دختر و پسر دوره کارشناسی دانشگاه شهید چمران اهواز. پایان‌نامه دکتری روانشناسی تربیتی، دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی، دانشگاه شهید چمران اهواز.
- ریو، جان مارشال. (۱۳۹۲). انگیزش و هیجان. ترجمه یحیی سید محمدی. تهران: نشر ویرایش.
- جوکار بهرام. (۱۳۸۶). «نقش واسطه‌ای تاب‌آوری در رابطه بین هوش هیجانی و هوش عمومی با رضایت از زندگی». روانشناسی معاصر، ۴، صص ۱۲-۳.
- جلیلی، علی؛ حسینچاری، مسعود. (۱۳۸۹). تبیین تاب‌آوری روان‌شناختی برحسب خودکارآمدی در دانشجویان ورزشکار و غیرورزشکار. مجله رشد و یادگیری حرکتی - ورزشی. ۶، ۱۵۳-۱۳۱.
- سامانی، سیامک. جوکار، بهرام. صحراگرد، نرگس. (۱۳۸۶). «تاب‌آوری، سلامت روانی و رضایت از زندگی». مجله روان‌پزشکی و روانشناسی بالینی ایران، ۵۰ (۳)، ۲۹۵-۲۹.
- سعادت، سجاده؛ اصغری، فرهاد؛ جزایری، رضوان‌السادات. (۱۳۹۴). رابطه خودکارآمدی تحصیلی با استرس ادراک‌شده، راهبردهای مقابله‌ای و حمایت‌های اجتماعی ادراک‌شده در دانشجویان دانشگاه گیلان. مجله ایرانی آموزش در علوم پزشکی: ۱۵ (۱۲)، ۶۷-۸۷.
- سگالن، مارتین. (۱۳۸۰). جامعه‌شناسی تاریخی خانواده، ترجمه حمید الیاسی، تهران: نشر مرکز.

¹ Children of divorce intervention program (CODIP)

سیف، علی‌اکبر. (۱۳۸۷). روانشناسی پرورشی نوین. تهران: نشر دوران.

سعیدی، مریم. (۱۳۹۱). رابطه بین طلاق و افت تحصیلی دانش‌آموزان. پایان‌نامه کارشناسی. چاپ‌نشده. دانشگاه پیام نور واحد بیجار

سایت سازمان ثبت‌احوال کشور. (۱۳۹۴)، آمار رویدادهای حیاتی، طلاق، به آدرس <https://www.sabteahval.ir>
علایی خرایم، رقیه؛ نریمانی، محمد؛ علایی خرایم، سارا. (۱۳۹۱). مقایسه‌ی باورهای خودکارآمدی و انگیزه‌ی پیشرفت در میان دانش‌آموزان با و بدون ناتوانی یادگیری. مجله‌ی ناتوانی‌های یادگیری. ۱ (۳)، ۱۰۴-۸۵

عزیزی ابرقویی، محسن (۱۳۸۷). رابطه‌ی بین خودکارآمدی و کیفیت تجارب یادگیری با فرسودگی تحصیلی دانشجویان کارشناسی ارشد. پایان‌نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه علامه طباطبائی
عنایت‌زاده، لیلا. (۱۳۸۸). بررسی ادراک و تجارب طلاق در بین زنان کرد شهرستان سقز، پایان‌نامه کارشناسی ارشد جمعیت‌شناسی، دانشگاه تهران

کیان‌نیا، محمدعلی. (۱۳۷۵). زن امروز، مرد دیروز، تحلیلی بر اختلافات زناشویی. تهران: انتشارات روشنفکران و مطالعات زنان.

کرامتی، هادی. (۱۳۸۰). بررسی رابطه‌ی خودکارآمدی ادراک‌شده دانش‌آموزان سوم راهنمایی شهر تهران و نگرش نسبت به درس ریاضی با پیشرفت آن‌ها. پایان‌نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه تربیت‌معلم تهران.
کرامتی، هادی؛ شهرآرای، مهرناز (۱۳۸۳). بررسی نقش خودکارآمدی ادراک‌شده در عملکرد ریاضی. مجله‌ی علوم انسانی، نوآوری‌های آموزشی، ۴ (۱)، ۱۰۳-۱۱۵.

کدیور، پروین (۱۳۸۰). بررسی سهم باورهای خودکارآمدی، خودگردانی و هوش در پیشرفت درسی دانش‌آموزان به‌منظور ارائه الگویی برای یادگیری بهینه. وزارت آموزش و پرورش، پژوهشکده تعلیم و تربیت.

محمدزاده، رجبعلی؛ شهنی ییلاق، منیجه و مهربابی هنرمند، مهنناز (۱۳۸۸). مقایسه‌ی دانشجویان پسر دارای سبک‌های یادگیری متفاوت از لحاظ ویژگی‌های شخصیتی، انگیزه‌ی پیشرفت و عملکرد تحصیلی.

مجله‌ی دستاوردهای روان‌شناختی، دانشگاه شهید چمران اهواز، ۴ (۴)، ۱۲۵-۱۵۴

محمدی، مسعود. (۱۳۸۴). «بررسی عوامل مؤثر بر تاب‌آوری در افراد در معرض خطر سوء‌مصرف مواد. رساله دکتري، تهران: دانشگاه علوم بهزیستی و توان‌بخشی.

محمدپور، احمد؛ رضایی، مهدی. (۱۳۸۸). بازسازی معنایی تغییرات خانواده به شیوه نظریه زمینه‌ای: مطالعه موردی ایلات منگور و گورک. فصلنامه خانواده‌پژوهی، دوره پنجم، ۳، ۳۱۵-۳۳۰.

هومن، حیدرعلی و عسگری، علی (۱۳۷۹). تهیه و استاندارد کردن آزمون انگیزه پیشرفت. فصلنامه پژوهش‌های روانشناختی، ۱۱ (۱)، ۵-۶۳.

- Azizi Tas Ahmadi F, Najafi M, Khanehkeshi A(2014). The Relationship of Academic Self-Efficacy and Selfregulation with Academic Performance among the High School Students with School Refusal Behavior and Normal Students. *Indian Journal of Education and Information Management.*; 3(4): 19–24.
- Bandura A(1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. 1 st Ed. New York: W. H. Freeman publication;
- Brodeur, M.D (2013). *Assessment of Resilience and its protective factors in outreach volunteers*. B.A, Saint Anselm Colleg.M.A, Antioch University New England.
- Beauvais AM, Stewart JG, DeNisco S, Beauvais JE(2014). Factors related to academic success among nursing students: A descriptive correlational research study. *Nurse Educ Today.*; 34(6): 918–923.
- Barzamini S (2013). *The relationship between perceived social support, self-differential and happiness in Students of Shahid beheshti university*, Unpublished Master of art thesis in psychology, Shahid beheshti university, Tehran, Iran. (Full text in Persian)
- Conner, K. M., & Davidson, J. R. T. (2003). "Development of a new resilience scale: The Conner- Davidson resilience scale (CD-RISC)". *Depression and Anxiety*, 18, PP:76-82.
- Connor, K. M., Davidson, J. R. T., & Lee, L-C. (2003). "Spirituality, resilience, and anger in survivors of violent trauma: A community survey". *Journal of Traumatic Stress*, 16,PP:487–494.
- Cherlin, A. J. (2011). *Marriage, divorce, remarriage*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Clara IP, Cox BJ, Enns MW, Murray LT, Torgruudic LJ (2013). Confirmatory factor analysis of the multidimensional scale of perceived social support in clinically distressed and student sample. *Journal of personality assessment*:81(3); 265 -273
- Dahl,S. A., Hnsen,H. T., & Vignes,B. (2015). His, her, or their divorce? Marital dissolution and sickness absence in ispan. *Journal of Marriage and Family*, 77 (2): 461-479.
- Davoodi S(2013). [Presenting the Prediction Model of Academic Achievement with Emphasizing the Mediate Role of Cognitive, Motivational and Behavioral Engagement]. *Research in teaching and learning*;1(1): 37-48. [Persian]
- Fakhri A, Pakseresht C, Haghdoost MR, Talaiezadeh AH, Rashidizadeh D (2012). The relationship between social support and depression in breast cancer patients at the teaching hospital of Ahwaz University of Medical Sciences. *Jundishapour Sci Med J. Spring-Summer*; 11(2): 224-228. (Full text in Persian)
- Gulact F(2012).The effect of perceived social support on subjective well-being: procedia social and behavioral sciences:2:44-9.
- Gottman, J. M. (2003). *What predicts divorce? The relationship between marital processes and marital outcomes*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Gu, Q. & Day, C. (2012). "Teacher's resilience: A necessary condition for effectiveness". *Teaching and Teacher Education*, 23,PP: 1302–1316.
- Gomes R, MCLaren SO (2012). The association of avoidance coping style, and perceived Mother and father support with anxiety/depression among late adolescents. *Applicability of Resiliency modelsPersonality and Individual Differences.*; 40(6):1165-1176.
- Gage, N. L., & Berliner, D. C. (2010). *Educational Psychology* (3 rd and 5th ed).

- Hopewell, N. J: Houghton Milflin.
- Garnezy, N., Masten, A.S., and Tellegen, A. (1984). "The study of stress and competence in children: A building block for developmental psychopathology". *Child Development*, 55, PP:97-111.
- Grembowski, D., Patrick, D., Dienr, P., Durham, M., Beresford, S., Kay,E., & Hetch, J. (1993). "Self-Efficacy and health behavior among older adults". *Journal of Health and Social Behavior*, 34,PP: 89-104.
- Ghaedi GH, Yaaghoobi H(2008). A study on the relationship between dimensions of perceived social support and aspects of wellbeing in male and female university students. *J Armaghaneanesh*. Summer; 13(2): 69-81. (Full text in Persian)
- Harris, M., Martin, M., & Martin, D. (2013). The relationship between psychological well-being and perceived wellness in graduate- level counseling students. *Higher Learning Research Communications*, 3(2), 14-32.
- Hermans, H. J. (1970). A questionnaire measure of achievement motivation. *Journal of Applied Psychology*, 54, 4. 353-363.
- Halligan,C., Chang,I. J., & Knox,D. (2014). Positive effects of parental divorce on undergraduates. *Journal of Divorce & Remarriage*, 55 (7): 557-567.
- Jacelon CS(2012).The trait and process of resilience. *Journal of Advanced Nursing*; 25: 123-129.
- Kayzer, K. (2012). The Process of Marital Dissatisfaction: Interventions at Various Stages. *Journal of Family Relations*,39, 257-265.
- Lin, S. P. (2011). "An exploration of chinese international students' social self-efficacy". Unpublished Ph. D. Thesis. Ohio State University.
- Martocchio, J. J., & Judge, T. A. (1997). "Relationships between conscientiousness and learning in employee training: Mediating influences of selfdeception and self-efficacy". *Journal of Applied Psychology*, 82, PP:764-773.
- Malmberg, L.E. & Little, T. D. (2012). Profiles of ability, effort and difficulty: Relationships withworldviews, motivation and adjustment.*Learn.Instruct.*, 17: 739-754.
- McClelland, D. C., Atkinson, J. W., Clark, R. A., & Lowell, E. L. (1953). The achievement motive. New York, NY: Appleton-CenturyCrofts.
- Masoudnia E(2011). Relationship between perceived social support and risk of postpartum depression disorder. *Iran J Nursing*; 24(70): 8-18. [Persian]
- McGee EM (2013).The healing circle: Resiliency in nurses. *Issues in Mental Health Nursing*.; 27(1):43-57.
- Pajares, F. (2013). "Self-efficacy beliefs, motivation, and achievement in writing: A review of the literature". *Reading and Writing Quarterly*, 19, PP:139-158
- Pedro-Carroll,J. L. (2011). How parents can help children cope with separation/divorce. *Encyclopedia on early childhood development*.
- Rafati F, Sharif F, Ahmadi J, Shafie N(2001). Impacts of psychiatric health on student motivation. *Shahid Sadoughi medical sciences university Journal of sciences*.;11(3):80-86.
- Rajabi GR, Hashemi Sheikh Shabani SS (2012). Examine the psychometric properties of the multidimensional scale of perceived social support. *J Behav Sci*. Winter; 5(4): 357-64. (Full text in Persian)
- Saks, A. M. (2013)."Longitudinal field investigation of the moderating and mediating effects of self-efficacy on the relationship between training and newcomer adjustment". *Journal fApplied Psychology*, 80,PP: 211-225.

- Schwartz, M., Stein, T., Wald, E., Sha, N., & Sonty, N. (2011). "Risk and resilience in chronic pain: anxiety and self-efficacy as mediators in the relationship between pain intensity and disability". *The Journal of Pain*, 12, (4), Supplement 1, P:82.
- Stajkovic, A. D., & Luthans, F. (۲۰۰۰). "Self-efficacy and work-related performance: A metaanalysis". *Psychological Bulletin*, 124, PP:240-261.
- Stander, V. A., Hsiung, P., & McDermid, S. (2013). The relationship of attribution to marital distress: A comparison of mainland Chinese and U.S couples. *Journal of Family Psychology*, 15 (1), 124-134.
- Taylor SE, (۲۰۰۵). *Health psychology*, 4th, New York, McGraw hill Publication.
- Yasin, M., Dzulkifli, M. (2012). The relationship between social support and psychological problems among students. *International Journal of Business and Social Science*. 1 (3), 110-116.
- Zhao, K. (2014). "The impact of adjustment problems on academic achievement of international undergraduates at West Virginia University". Unpublished Master of Arts Thesis, West Virginia University.
- Zimet GD, Dahlem NW, Zimet SG & Farley GK (1998). The Multidimensional scale of perceived social support, *Journal of personality Assessment*: 52 (1): 30-41.
- Zakeri, H., Jowkar, B., & Razmjooe, M. (2010). Parenting styles and resilience. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 5, 1067–1070