

The Mediating Role of Intellectual Beliefs on the Effect of Family Communication Patterns on Academic Self-handicapping

F. Nikdel*, Faculty Member, Yasouj University, Kohgiluyeh and Boyer-Ahmad, Iran

fnikdel@yu.ac.ir

Z. Kohestani, M.A. Student of Psychology, Yasouj University, Kohgiluyeh and Boyer-Ahmad, Iran

Abstract

Self-handicapping has many consequences and can cause adverse effects on the educational system of any country. The aim of this study was to investigate the relationship between Self-handicapping and family communication (conversation and conformity orientation) with mediating role of intellectual beliefs in girls and boys students from high schools in Shiraz. For this purpose, 400 students were randomly selected by using multi stage cluster sampling method who filled out questionnaires of family communication patterns (Richie & Fitzpatrick, 1994), Self-handicapping scale (Jones & Rhodewalt, 1982) and intellectual beliefs scale (Dupey Rat & Marine, 2005). Data evaluated using multiple regression analysis with synchronized method based on Baron and Kenny (1989). Results demonstrated that conversational orientation had negatively direct effect ($\beta=-0/15$, $P<001$) and conformity orientation had positively direct effect ($\beta=0/18$, $P<001$) on self-handicapping. Furthermore, entity intelligence belief has mediating role in relationship between conversational orientation with self-handicapping and incremental intelligence belief has mediating role in relationship between conformity orientation with self-handicapping. The result showed an inverse relationship between family-oriented dialogue and self-handicapping and direction relationship with family-oriented with conformity orientation and self-handicapping. Furthermore intellectual beliefs can play a mediating role but in addition to family communication patterns, other factors such as factor related to the school and teachers probably could have effect on intellectual beliefs.

Keywords: Self-handicapping, family communication patterns, intellectual beliefs.

* Corresponding Author

رویکردهای نوین آموزشی

دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی دانشگاه اصفهان

سال دوازدهم، شماره ۲، شماره پیاپی ۲۵، بهار و تابستان ۱۳۹۶

ص ۱۵۱-۱۳۰ تاریخ دریافت: ۹۴/۲/۲۱ تاریخ پذیرش: ۹۶/۵/۱

نقش واسطه‌ای باورهای هوشی در تأثیر الگوهای ارتباطی خانواده بر خودناتوان‌سازی تحصیلی دانش‌آموزان دبیرستان

فریبرز نیکدل*، عضو هیأت علمی دانشگاه یاسوج، کهگیلویه و بویر احمد، ایران

fnikdel@yu.ac.ir

زهره کوهستانی، کارشناسی ارشد روان‌شناسی، دانشگاه یاسوج، کهگیلویه و بویر احمد، ایران

چکیده

خودناتوان‌سازی پیامدهای زیادی دارد و اثرات نامطلوبی بر نظام آموزشی هر کشوری وارد می‌کند. هدف این پژوهش، بررسی اثر واسطه‌ای باورهای هوشی در رابطه الگوهای ارتباطی خانواده (متغیر پیش‌بین) و خودناتوان‌سازی تحصیلی (متغیر ملاک) دانش‌آموزان دختر و پسر دبیرستان‌های شهر شیراز است. با این هدف، ۴۰۰ دانش‌آموز با روش نمونه‌گیری خوشه‌ای چندمرحله‌ای تصادفی انتخاب شده‌اند و پرسشنامه الگوهای ارتباطی خانواده (فیتز‌پاتریک و ریچی، ۱۹۹۴)، مقیاس خودناتوان‌سازی (رادوالد و جونز، ۱۹۸۲) و مقیاس باورهای هوشی (دوپیرات و مارینه، ۲۰۰۵) را تکمیل کرده‌اند. داده‌ها با استفاده از رگرسیون چندگانه به شیوه همزمان و بر اساس روش بارون و کنی (۱۹۸۶) تجزیه و تحلیل شده‌اند. یافته‌ها نشان می‌دهد که جهت‌گیری گفت‌و شنود به صورت منفی ($\beta = -0.15$) و جهت‌گیری همنوایی به صورت مثبت ($\beta = 0.18$) بر خودناتوان‌سازی اثر مستقیم دارند. همچنین جهت‌گیری گفت‌و شنود از طریق واسطه‌گری باورهای هوشی افزایشی و جهت‌گیری همنوایی از طریق واسطه‌گری باورهای هوشی ذاتی بر خودناتوان‌سازی اثر غیرمستقیم دارند. باورهای هوشی ذاتی به صورت منفی و باورهای هوشی افزایشی به صورت مثبت خودناتوان‌سازی را پیش‌بینی می‌کنند. باورهای هوشی نقش واسطه‌ای در این میان ایفا می‌کند؛ اما علاوه بر الگوهای ارتباطی خانواده، احتمالاً عوامل دیگری مانند عوامل مربوط به مدرسه و معلمان نیز بر باورهای هوشی تأثیر دارند.

واژه‌های کلیدی: خودناتوان‌سازی، الگوهای ارتباطی خانواده، باورهای هوشی، دانش‌آموزان دبیرستان.

* نویسنده مسؤول

Copyright©2017, University of Isfahan. This is an open access article distributed under the terms of the Creative Commons Attribution License (<http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/>), which permits others to download this work and share it with others as long as they credit it, but they cannot change it in any way or use it commercially.

مقدمه

خودناتوان‌سازی^۱ از جمله سازه‌های اساسی روان‌شناسی تربیتی و اصطلاحی است که از سال ۱۹۶۰ در منابع روان‌شناسی محلّ توجه بوده و بررسی شده است. بر گلاس و جونز (۱۹۷۸) پیشگامان این حوزه آن را یک رفتار یا انتخاب مجموعه‌ای از عملکرد تعریف کرده‌اند که فرصت مناسبی را به وجود می‌آورد تا افراد شکست را به عوامل خارجی و موفقیت را درونی بدانند. این سازه پیامدهای زیادی دارد و اثرات نامطلوبی بر نظام آموزشی هر کشوری وارد می‌کند (بر گلاس و جونز، ۱۹۷۸). از این رو، بسیاری از تحقیقات عوامل و فرایندهایی که پدیده خودناتوان‌سازی را به دنبال دارد و همچنین پیامدهای ناشی از آن را شناسایی کرده‌اند (استوارت^۲ و والکر^۳، ۲۰۱۴، رودوالد^۴، ۱۹۹۴). چون که خودناتوان‌سازی یک رفتار اجتنابی است که به‌طور واضح به کاهش عملکرد و تخریب تحصیلی منجر می‌شود و تأثیر پایداری بر شخصیت و سازگاری آینده فرد دارد و مانع رشد فرد در بزرگسالی می‌شود، این مقوله نیازمند بررسی و توجه بیشتری است؛ اما فقط فهمیدن این مسئله که بسیاری از دانش‌آموزان رفتارهای اجتنابی انجام می‌دهند کافی نیست؛ بلکه مهم‌تر این است که بدانیم چرا آن‌ها چنین رفتارهایی می‌کنند؟

یکی از عواملی که بر خودناتوان‌سازی اثر می‌گذارد، باورهای فرد درباره هوش و توانایی‌های خودش هست (رادوالد، ۱۹۹۴؛ اوماندسن، ۲۰۰۱). از نظر دوئک^۵ (۲۰۰۰)، باورهای هوشی^۶، نظام‌های معنایی هستند که به رفتارهای فرد جهت می‌دهند و پیش‌بینی رفتار او را برای دیگران ممکن می‌سازند. دوئک و لاگیت^۷ (۱۹۸۸) دو نوع باور هوشی را شناسایی کرده‌اند: باور هوشی ذاتی^۸ (صفات و ویژگی‌های روانی انسان ثابت است و افزایش نمی‌یابد) (هایمن^۹ و دوئک، ۱۹۹۲). باور هوشی افزایشی^{۱۰} (صفات و ویژگی‌های انسان

1-Self -handicapping

2- Stewart

3- Walker

4- Rhodewalt

5- Dweck

6- intelligence beliefs

7- Leggett

8- entity intelligence beliefs

9- Heyman

10- incremental intelligence beliefs

تغییرپذیرند و هوش پویا و انعطاف‌پذیر است) (دوئیک، ۲۰۰۰). افراد دارای باورهای هوشی افزایشی در تمرین‌های پیچیده خواندن عملکرد بهتری نسبت به افراد دارای باورهای هوشی ذاتی دارند (براش^۱ و همکاران، ۲۰۱۴). افرادی که باورهای ذاتی در برابر هوش خود دارند ممکن است تلاش زیادی برای پیشرفت تحصیلی نکنند؛ زیرا معتقدند هوش یک پدیده ثابت است نه پویا (کودیولی^۲، جرنیگون^۳ و جینیس^۴، ۲۰۱۱؛ کودیولی، جینیس و فاموس^۵، ۲۰۰۸). باورهای افراد بر رفتار و پیشرفت تحصیلی آنان تأثیر بسزایی دارد و آنها را به سمت خودناتوان‌سازی یا اجتناب از آن سوق دهد. زمانی که فکر می‌کنند یک خصیصه ثابت و تغییرناپذیر است، اشتباهات بیشتری را به نسبت اینکه فکر کنند تغییرافتنی است انجام می‌دهند. افراد معمولاً در مواقعی که از توانایی‌های خود مطمئن نیستند یا زمانی که احتمال موفقیت در یک موقعیت را بعید یا نامعلوم می‌دانند، برای حفظ خودپنداره و عزت نفس‌شان، از راهبردهای خودناتوان‌سازی بیشتر استفاده می‌کنند. به عبارت دیگر، تردید فرد درباره توانایی‌ها یا موقعیتی که در آن قرار خواهد گرفت و تمایل افراد برای ارائه یک خودانگاره مثبت از محرک‌های اصلی خودناتوان‌سازی هستند (برگلاس و جونز، ۱۹۷۸). افرادی که باورهای ذاتی درباره هوش دارند به احتمال بیشتری رفتارهای خودناتوان‌ساز مانند تلاش کم برای یک تمرین، وانمود کردن مریضی و طفره رفتن را نشان می‌دهند (بلک ول^۶ و همکاران، ۲۰۰۷). پژوهش ریکرت^۷ و همکاران (۲۰۱۴) نشان می‌دهد که باور به ذاتی بودن هوش تأثیر مستقیمی بر خودناتوان‌سازی دارد که این موضوع تأکیدی بر یافته‌های گذشته است؛ بنابراین با توجه به پیامدهایی که باورهای هوشی بر پیشرفت تحصیلی دارند، بررسی عواملی که سبب شکل‌گیری این باورها در افراد می‌شود، می‌تواند کمک زیادی به پرورش افراد دارای باورهای هوشی افزایشی کند که کمتر به رفتارهای اجتنابی و خودناتوان‌سازی دست بزنند.

1- Braasch
2- Coudeville
3- Gernigon
4- Ginis
5- Famos
6- Blackwell
7- Rickert

کودکان کم سن و سال هوش را یک مشخصه ثابت نمی شناسند و نمی توانند بین باهوش - بودن و رفتارهای اجتماعی مانند همکاری تفاوتی قائل شوند (استیک و مک لاور، ۱۹۸۹). بنابراین باور آن‌ها درباره توانایی، ارتباطی با انگیزه آن‌ها ندارد. این کودکان اغلب الگوهای انگیزشی مشابه کودکان بزرگ تر و افراد بالغ نشان می دهند. اگرچه اغلب بزرگ ترها فکر می کنند که تشویق هوش یا توانایی کودک باعث افزایش اعتمادشان می شود، تشویق کودکان برای توانایی‌های آنان باعث تلقین باور هوشی ذاتی می شود (مولر و دونک، ۱۹۹۸). این موضوع نشان می دهد که بزرگ ترها توانایی کودکان را براساس عملکرد آنان ارزیابی قرار می کنند و شاید آن توانایی چیزی باشد که برای آن‌ها بیشترین ارزش را دارد. در تحقیقی که مولر و دونک (۱۹۹۸) درباره اثر تشویق هوشی کودکان از نواحی مختلف و قومیت‌های پوستی و نژادی مختلف انجام داده‌اند، نتایج نشان می دهد که تشویق توانایی (شامل مهارت و خودکارآمدی) نتیجه بهتری به نسبت تشویق تلاش دارد. حتی در سن پایین، کودکان به پیامی که از طریق تشویق یا انتقاد متوجه آن‌ها می شود حساس هستند. معلمان و والدین با متمرکز ساختن آن‌ها بر فرایند یادگیری، می توانند به کودکان یاد دهند که از چالش‌ها استقبال و در برابر موانع ایستادگی کنند. بنابراین این تئوری‌ها از کجا می آیند؟ چگونه تئوری ذاتی یا افزایشی در کودکان ایجاد می شود؟ نوع تشویق یا انتقادی که معلم و والدین می کنند، پیامی به کودکان درباره ماهیت توانایی‌های آنان می فرستد. در برخی موارد والدین بدون اینکه متوجه این موضوع باشند، پیام‌های زیرکانه‌ای به کودکان می فرستند که در آن از یک باور هوشی خاص پشتیبانی می کنند و این نشان می دهد که باورهای هوشی کودکان می تواند از محیط خانواده تأثیر پذیرد.

از طرفی محیط خانواده و شیوه تعامل افراد خانواده با یکدیگر علاوه بر نقش عمده‌ای که در رشد و پرورش ویژگی‌های شخصیتی فرزندان و رفتارها و باورهای آنان بازی می کند، بر عزت نفس و به تبع آن رفتارهای خودنا توان سازی اثر می گذارد (هوانگ^۱، ۱۹۹۹؛ یتامورا^۲

1- Huang

2- Kitamura

و همکاران، ۲۰۰۹، اتول^۱ و همکاران، ۲۰۱۵). شیوه‌هایی که والدین با فرزندان ارتباط برقرار می‌کنند در قالب الگوهای ارتباطی خانواده^۲ نشان داده می‌شود (کوئرر و فیتزپاتریک^۳، ۲۰۰۲). بر همین اساس، فیتزپاتریک و کوئرر (۲۰۰۴) شناخت انواع الگوهای ارتباطی را برای پیش‌بینی عملکرد خانواده و ارتباط افراد با یکدیگر مفید و ضروری می‌دانند. یک مدل رایج که برای بررسی الگوهای ارتباطی خانواده از آن استفاده می‌شود، جهت‌گیری گفت‌و شنود و جهت‌گیری همنوایی است. تفاوت اساسی بین این دو بعد در بیان و ابراز علائق، عقاید، باورها و احساسات است. در جهت‌گیری گفت‌و شنود فرزندان تشویق می‌شوند تا دربارهٔ مسائل مختلف فکر کنند و به بحث بنشینند، در حالی که در جهت‌گیری همنوایی بر هماهنگی بین اعضای خانواده و اجتناب از تعارض‌ها و مجادله‌ها تأکید می‌شود (فیتزپاتریک، ۲۰۰۴). پژوهش‌ها نشان می‌دهند که شیوه‌های فرزندپروری و سبک‌های والدگری بر بروز رفتارهای خودناتوان‌ساز تأثیر می‌گذارند (ذبیح‌الهی و همکاران، ۱۳۹۱؛ حیدری، دهقانی و خداپناهی، ۱۳۸۸؛ شیلدز^۴، ۲۰۰۷؛ گریون و همکاران، ۲۰۰۰؛ وانت و کلیمن، ۲۰۰۶؛ هیراباشی، ۲۰۰۵). بنابراین خودناتوان‌سازی یکی از سازه‌های کلیدی روان‌شناسی تربیتی معاصر محسوب می‌شود. دلیل این امر را می‌توان در شیوع و پیامدهای ناسازگارانه‌ای که این سازه بر پیکرهٔ نظام آموزشی می‌گذارد جستجو کرد. عوامل بسیاری باعث گرایش افراد به سمت خودناتوان‌سازی می‌شوند. همان‌گونه که ذکر شد پژوهش‌های مرتبط با این سازه، نقش عواملی چون عوامل خانوادگی مانند الگوهای ارتباطی خانواده و سبک‌های فرزندپروری؛ عوامل فردی مانند توانایی‌ها و باورهای هوشی یا عوامل انگیزشی را بررسی کرده‌اند. با توجه به این پژوهش‌ها می‌توان گفت الگوهای ارتباطی خانواده و باورهای هوشی با خودناتوان‌سازی افراد رابطه دارند. نتایج تحقیقات پیشین دربارهٔ متغیرهای این پژوهش، نشان‌دهندهٔ آن است که بین آنها رابطه وجود دارد؛ اما آنچه از مرور مطالعات گذشته به ذهن می‌رسد این است که مطالعهٔ همزمان سه متغیر الگوهای ارتباطی خانواده، باورهای هوشی و

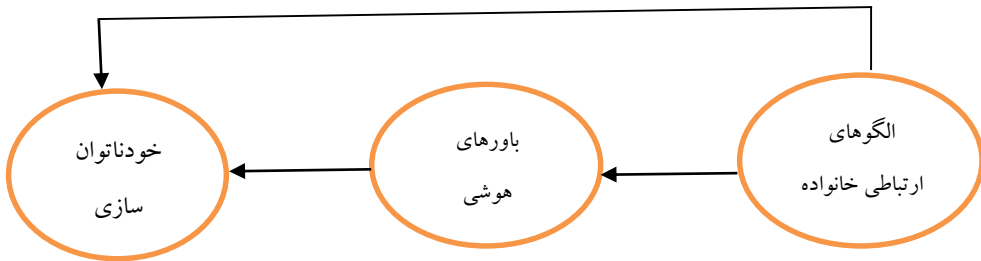
1- Otoole

2- family communication patterns

3- Koerner & Fitzpatrick

4- Shields

خودناتوان‌سازی انجام نشده است و اینکه خانواده می‌تواند به صورت غیرمستقیم و از طریق باورهای هوشی بر خودناتوان‌سازی اثر بگذارد در واقع مطالعه نشده است که این پژوهش برای بررسی این متغیرها و رفع نواقص در این زمینه کوشیده است. بنابراین، در این پژوهش الگوهای ارتباطی خانواده، متغیر پیش‌بین و باورهای هوشی، متغیر واسطه‌ای و خودناتوان‌سازی، متغیر ملاک در نظر گرفته و مطالعه شده‌اند. مدل مفهومی پژوهش حاضر به صورت شکل (۱) پیشنهاد شده است.



شکل ۱: مدل مفهومی پژوهش

بنابراین فرضیه‌های این پژوهش به شکل موارد زیر ارائه می‌شود:

فرض اول: الگوهای ارتباطی خانواده (جهت‌گیری گفت‌وشنود و جهت‌گیری همنوایی)، خودناتوان‌سازی تحصیلی را پیش‌بینی می‌کنند.

فرض دوم: الگوهای ارتباطی خانواده (جهت‌گیری گفت‌وشنود و جهت‌گیری همنوایی)، باورهای هوشی (ذاتی و افزایشی) را پیش‌بینی می‌کنند.

فرض سوم: باورهای هوشی (ذاتی و افزایشی)، خودناتوان‌سازی تحصیلی را پیش‌بینی می‌کنند.

فرض چهارم: باورهای هوشی (ذاتی و افزایشی) در رابطه الگوهای ارتباطی خانواده (جهت‌گیری گفت‌وشنود و جهت‌گیری همنوایی) و رفتار خودناتوان‌سازی تحصیلی دانش‌آموزان نقش واسطه‌ای ایفا می‌کند.

باورهای هوشی (ذاتی و افزایی) اثر الگوهای ارتباطی خانواده (جهت‌گیری گفت‌وشنود و جهت‌گیری همنوایی) بر رفتار خودناتوان‌سازی تحصیلی دانش‌آموزان را میانجی می‌کنند.

روش

این پژوهش از لحاظ هدف، کاربردی و از نظر روش گردآوری داده‌ها، غیرآزمایشی از نوع همبستگی است. جامعه آماری این پژوهش شامل تمام دانش‌آموزان دختر و پسر در حال تحصیل مدارس متوسطه شهر شیراز در سال ۱۳۹۲-۱۳۹۳ بوده‌اند که براساس جدول کرجسی و مورگان^۱ (۱۹۷۰) از جامعه مذکور نمونه‌ای به حجم ۴۰۰ نفر با روش نمونه‌گیری خوشه‌ای چندمرحله‌ای انتخاب شده است. براین اساس، به صورت تصادفی ۲ ناحیه از نواحی ۴گانه شهر شیراز انتخاب و از هر ناحیه ۲ مدرسه و سپس از هر مدرسه ۳ کلاس انتخاب شده‌اند و در نهایت تمامی دانش‌آموزان کلاس‌ها پرسشنامه‌ها را تکمیل کرده‌اند. پس از اجرای پژوهش ۱۶ پرسشنامه به دلیل ناقص بودن و تکمیل نشدن کنار گذاشته شدند. از ۳۸۴ پرسشنامه باقی مانده، ۱۶۴ پرسشنامه مربوط به پسران و ۲۲۰ پرسشنامه مربوط به دختران بوده است.

ابزار پژوهش: برای جمع‌آوری داده‌های پژوهش سه پرسشنامه استفاده شده است که

توضیحات مختصری درباره هر کدام داده می‌شود:

۱. **مقیاس الگوی ارتباطی خانواده:** این ابزار را اولین بار فیتزپاتریک و ریچی (۱۹۹۴) استفاده کرده‌اند و ۲۶ گزاره دارد که میزان موافقت یا موافقت‌نکردن پاسخ‌دهنده را درباره وضعیت ارتباطات خانواده وی در دامنه ۵ درجه‌ای سؤال کرده است. نمره ۵ معادل کاملاً موافقم و نمره ۱ معادل کاملاً مخالفم است. این مقیاس دارای دو بعد جهت‌گیری گفت‌وشنود و جهت‌گیری همنوایی است که ۱۵ گزاره اول مربوط به بعد گفت‌وشنود (برای مثال، والدینم من را تشویق می‌کنند تا احساساتم را بیان کنم) و ۱۱ گزاره بعدی مربوط به بعد همنوایی است (مانند، در خانه ما همیشه پدر و مادرم حرف آخر را می‌زنند). کورشنیا و لطیفیان (۱۳۸۶) پایایی این ابزار را به روش ضریب آلفای کرونباخ برای بعد گفت‌وشنود

۰/۸۴ و برای بعد هم‌نواپی ۰/۷۸ به دست آورده‌اند. در این پژوهش، برای بررسی پایایی ابزار از آلفای کرونباخ استفاده شده است که در بعد جهت‌گیری گفت‌و شنود، ضریب آلفای ۰/۹۰ و در بعد جهت‌گیری هم‌نواپی ضریب آلفای ۰/۸۳ به دست آمده است.

۲. پرسشنامه خودناتوان‌سازی: مقیاس اصلی خودناتوان‌سازی^۱ را ادوارد ای. جونز در سال ۱۹۷۹ طراحی کرده است (رادوال، ۱۹۹۰). جونز و رادوال در سال ۱۹۸۲ یک فرم ۲۵ گویه‌ای از این مقیاس را طراحی کردند که این فرم دارای روایی و روایی هم‌گرایی مطلوبی برای داده‌های جمع‌آوری شده از نمونه‌های مختلف است (رادوال، ۱۹۹۰). مقیاس این پرسشنامه از نوع لیکرت است که در یک طیف پنج‌تایی از کاملاً مخالفم (نمره ۱) تا کاملاً موافقم (نمره ۵) جای می‌گیرد. عباراتی از قبیل «سعی می‌کنم زیاد درگیر فعالیت‌های رقابتی نشوم، چون هرگاه شکست بخورم یا ضعیف عمل کنم کاملاً آسیب می‌بینم». رادوال (۱۹۹۰) در تعیین پایایی این مقیاس ضریب آلفای کرونباخ ۰/۷۸ را گزارش کرده است. حیدری، خداپناهی و دهقانی ضریب آلفای این مقیاس را بین ۰/۶۰ تا ۰/۷۲ گزارش داده‌اند. در این پژوهش ضریب آلفای کرونباخ ۰/۶۵ به دست آمد.

۳. پرسشنامه باورهای هوشی: این مقیاس را دوپیرات و مارینه در سال ۲۰۰۵ ساخته‌اند. با استفاده از مقیاس لیکرت در یک طیف پنج‌درجه‌ای از کاملاً موافقم (نمره ۱) تا کاملاً مخالفم (نمره ۵) نظر پاسخ‌دهنده را می‌سنجد. خرده‌مقیاس باورهای هوشی شامل ۱۳ سؤال در دو بعد ذاتی (مانند عبارت «نمی‌توانم ظرفیت‌های هوشی خود را به مقدار زیادی تغییر دهم») و افزایشی (مانند «هرچه بیشتر یاد می‌گیرم، باهوش‌تر می‌شوم») است. برای قابلیت اعتماد این مقیاس از ضریب آلفای کرونباخ استفاده شده است. حجازی، رستگار، لواسانی و قربان جهرمی (۱۳۸۸) و رستگار، حجازی و جمشیدی (۱۳۸۷) در پژوهش خود، آلفای کرونباخ ۰/۸۳ را گزارش کرده‌اند. در این پژوهش ضریب آلفای کرونباخ بعد باور هوشی ذاتی ۰/۷۳ و ضریب آلفای کرونباخ بعد باور هوشی افزایشی ۰/۷۵ به دست آمد.

یافته‌ها

1-self-handicapping scale (SHS)

برای تجزیه و تحلیل اطلاعات و پاسخگویی به فرضیه پژوهش و بررسی ساختار ارتباطی متغیرهای موجود، الگوی ارتباطی خانواده (گفت‌وشنود، همنوایی) بر باورهای هوشی و خودناتوان‌سازی از رگرسیون چندگانه به‌شیوه همزمان مطابق با روش بارون و کنی (۱۹۸۶) استفاده شده است. برای بررسی فرضیه‌های پژوهش در گام نخست ابعاد الگوهای ارتباطی خانواده در نقش متغیر پیش‌بین و خودناتوان‌سازی در جایگاه متغیر ملاک وارد معادله رگرسیون شده‌اند.

جدول ۱: پیش‌بینی خودناتوان‌سازی براساس ابعاد الگوی ارتباطی خانواده

متغیر وابسته: خودناتوان‌سازی					
P	T	β	B	R^2	متغیر پیش‌بین
۰/۰۰۶	-۲/۷۵	-۰/۱۶	-۰/۱۱	۰/۱۰	گفت‌وشنود
۰/۰۰۱	۳/۷۲	۰/۲۲	۰/۲۵		همنوایی

همان‌گونه که نتایج جدول ۱، نشان می‌دهد حدود ۱۰ درصد از واریانس خودناتوان‌سازی را الگوهای ارتباطی خانواده تبیین می‌کند؛ همچنین ابعاد الگوهای ارتباطی خانواده اثر معناداری بر خودناتوان‌سازی داشته‌اند. جهت‌گیری گفت‌وشنود با بتای ۰/۱۶ به صورت منفی و جهت‌گیری همنوایی نیز با بتای ۰/۲۲ به صورت مثبت خودناتوان‌سازی را پیش‌بینی می‌کند. در گام دوم امکان پیش‌بینی باورهای هوشی از طریق الگوی ارتباطی خانواده بررسی شده است. به همین منظور، الگوی ارتباطی خانواده در جای متغیر پیش‌بین و باورهای هوشی در نقش متغیر ملاک وارد معادله رگرسیونی شده‌اند.

جدول ۲: پیش‌بینی باورهای هوشی ذاتی براساس الگوی ارتباطی خانواده

متغیر وابسته: باور هوشی ذاتی					
P	T	β	B	R ²	متغیر پیش‌بین
۰/۲۸۰	۱/۰۸۱	۰/۰۶۶	۰/۰۱۲	۰/۰۱۵	گفت‌وشنود
۰/۰۲۴	۲/۲۶۸	۰/۱۴	۰/۰۴۳		همنوایی

همان‌گونه که نتایج جدول ۲ نشان می‌دهد ۱۵ درصد واریانس باورهای هوشی ذاتی را الگوهای ارتباطی خانواده تبیین می‌کند. همچنین اثر جهت‌گیری گفت‌وشنود بر باور هوشی ذاتی معنادار نشده است ($\beta=۰/۰۶۶$)؛ در حالی که اثر جهت‌گیری همنوایی بر باور هوشی ذاتی معنادار شده و به صورت مثبت باور هوشی ذاتی را پیش‌بینی می‌کند ($\beta=۰/۱۴$).

جدول ۳: پیش‌بینی باورهای هوشی افزایشی با توجه به ابعاد الگوی ارتباطی خانواده

متغیر وابسته: باور هوشی افزایشی					
P	T	β	B	R ²	متغیر پیش‌بین
۰/۰۰۱	۵/۳۰	۰/۳۲	۰/۰۹۹	۰/۰۸۰	گفت‌وشنود
۰/۰۹۶	۱/۶۷	۰/۰۹۹	۰/۰۵۳		همنوایی

بر اساس مندرجات جدول ۳، ۸ درصد واریانس باورهای هوشی افزایشی را الگوهای ارتباطی خانواده تبیین می‌کند. جهت‌گیری گفت‌وشنود به صورت مثبت باور هوشی افزایشی را پیش‌بینی می‌کند ($\beta=۰/۳۲$)؛ در حالی که جهت‌گیری همنوایی نمی‌تواند باورهای هوشی افزایشی را پیش‌بینی کند ($\beta=۰/۰۹۹$)؛.

در گام سوم امکان پیش‌بینی خودناتوان‌سازی تحصیلی از طریق باورهای هوشی بررسی شده است. به همین منظور، باورهای هوشی در نقش متغیر پیش‌بین و خودناتوان‌سازی تحصیلی در نقش متغیر ملاک وارد معادله رگرسیونی شده‌اند.

جدول ۴: پیش‌بینی خودناتوان‌سازی تحصیلی با توجه به باورهای هوشی

متغیر وابسته: خودناتوان‌سازی					
P	T	β	B	R^2	متغیر پیش‌بین
۰/۰۰۱	۴/۸۲	۰/۲۶	۰/۴۹	۰/۱۱	باور ذاتی
۰/۰۱۳	-۲/۵	-۰/۱۴	-۰/۲۹		باور افزایشی

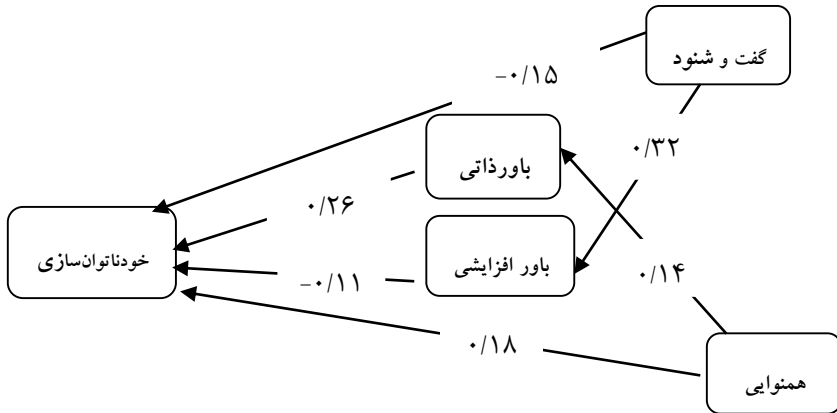
همان‌گونه که نتایج جدول ۴ نشان می‌دهد، حدود ۱۱ درصد از واریانس خودناتوان‌سازی را باورهای هوشی تبیین می‌کنند؛ همچنین ابعاد باورهای هوشی اثر معناداری بر خودناتوان‌سازی داشته‌اند. باور هوشی افزایشی با بتای ۰/۱۴- به صورت منفی و باور هوشی ذاتی نیز با بتای ۰/۲۶+، به صورت مثبت خودناتوان‌سازی را پیش‌بینی می‌کند. مرحله بعد شامل بررسی اثر هم‌زمان متغیر پیش‌بین و متغیر واسطه‌ای بر متغیر ملاک است. در این قسمت، علاوه بر متغیر پیش‌بین، متغیر واسطه‌ای نیز وارد معادله رگرسیون می‌شود. بر پایه پیشنهاد بارون و کنی (۱۹۸۶)، به نقل از توتونچی، سامانی و زند قشقایی، (۱۳۹۱)، اگر با ورود متغیر واسطه‌ای به معادله، اثر متغیر برون‌زاد یا مستقل از گام اول به گام دوم کاهش یابد، واسطه‌گری احراز می‌شود.

جدول ۵: پیش‌بینی خودناتوان‌سازی بر اساس الگوی ارتباطی خانواده و باورهای هوشی

متغیر وابسته: خودناتوان‌سازی					
P	T	β	B	R^2	متغیر پیش‌بین
۰/۰۰۱	-۲/۳۴	-۰/۱۵	-۰/۰۹۷	۰/۱۸	گفت‌وشنود
۰/۰۰۲	۲/۹۵	۰/۱۸	۰/۲۰۲		همنوایی
۰/۰۰۳	۴/۷۹	۰/۲۶	۰/۹۴۰		ذاتی
۰/۰۰۷	-۲/۰۸	-۰/۱۱	-۰/۱۸۸		افزایشی

همان‌طور که نتایج جدول ۵ نشان می‌دهد $0/18$ درصد واریانس خودناتوان‌سازی را الگوهای ارتباطی خانواده و باورهای هوشی تبیین می‌کند. جهت‌گیری گفت‌وشنود با بتای $0/15-$ اثر منفی و معناداری بر خودناتوان‌سازی داشته است؛ همچنین جهت‌گیری همنوایی با بتای $0/18$ به صورت مثبت خودناتوان‌سازی را پیش‌بینی کرده است. باورهای هوشی ذاتی با بتای $0/26$ و باورهای هوشی افزایشی با بتای $0/11-$ توانسته‌اند بین الگوهای ارتباطی خانواده و خودناتوان‌سازی نقش واسطه‌ای ایفا کنند.

با توجه به نتایج جداول رگرسیون و پس از حذف مسیرهای غیرمعنادار مدل نهایی این رابطه به صورت شکل ۲ تنظیم شده است:



شکل ۲: ضرایب مسیر مدل نهایی پژوهش

بحث و نتیجه‌گیری

هدف این پژوهش، بررسی نقش واسطه‌ای باورهای هوشی در رابطه بین الگوهای ارتباطی خانواده و خودناتوان‌سازی است. نتایج پژوهش نشان می‌دهد که جهت‌گیری گفت‌وشنود به صورت منفی و معناداری و جهت‌گیری همنوایی به صورت مثبت و معناداری، خودناتوان‌سازی را پیش‌بینی می‌کنند. نتیجه این پژوهش با نتایج پژوهش‌های ذبیح‌اللهی و همکاران (۱۳۹۱)، عالیپور بیرگانی و همکاران (۱۳۹۰)، رنجبر و همکاران (۱۳۹۲)، گریون

و همکاران (۲۰۰۰)؛ وانت و کلیتمن (۲۰۰۶)، هیرابایاشی (۲۰۰۵)، شیلدز (۲۰۰۷) و حیدری و همکاران (۱۳۸۸) همسوست. در تبیین یافته‌ها می‌توان گفت جهت‌گیری گفت‌وشنود شرایطی را برای اعضای خانواده ایجاد می‌کند که در آن افراد خانواده به بحث آزاد در تعامل، بحث و تبادل نظر درباره‌ی گستره‌ی وسیعی از موضوعات بدون محدودیت زمانی تشویق شوند. در این محیط به‌نسبت آزاد، نه‌تنها فرزندان در معرض مسائل چالش‌انگیز قرار می‌گیرند، بلکه به کشف توانایی‌ها و باورهای جدید و تصمیم‌گیری بدون ترس تشویق می‌شوند (فیتزپاتریک، ۲۰۰۴). در این گونه خانواده‌ها نظر فرزندان در مسائل مختلف، یکی از ارکان تصمیم‌گیری‌ها در خانواده محسوب می‌شود. در نتیجه از توانایی حل مسئله و تصمیم‌گیری (کوئرنر و فیتزپاتریک، ۲۰۰۴) و اعتماد به نفس (هوانگ^۱، ۱۹۹۹) مناسبی برخوردار می‌شوند. احساس تهدید عزت نفس و خودپنداره از عوامل راه‌انداز خودناتوان‌سازی است. پذیرش نشدن از سوی والدین بر کاهش عزت نفس فرزندان تأثیر دارد و از این طریق موجب ایجاد یا افزایش مشکلات روانی رفتاری می‌شوند (شیلدز، ۲۰۰۷). درباره‌ی خانواده‌های دارای جهت‌گیری همنوایی، معمولاً والدین قوانین حاکم بر خانواده را تعیین می‌کنند و از فرزندان انتظار می‌رود که بدون چون‌وچرا به این قوانین عمل کنند. در این خانواده‌ها حتی هدف‌های تحصیلی فرزندان را والدین انتخاب می‌کنند. فرزندان یاد می‌گیرند که در برابر توانایی‌های خود بی‌اعتماد شوند و دچار تردید مداوم درباره‌ی شایستگی‌های خود شوند (فیتزپاتریک، ۲۰۰۴). این تردید مداوم درباره‌ی شایستگی خود، یکی از علل بروز رفتارهای خودناتوان‌سازی در نظر گرفته می‌شود؛ زیرا خودناتوان‌سازی راهبردی است که هنگام تردید افراد در زمینه‌ی توانایی‌هایشان برای موفقیت به کار گرفته می‌شود تا این چنین عقاید دیگران را راجع به خودشان تغییر دهند.

علاوه بر این رابطه مثبت و معناداری بین جهت‌گیری همنوایی و منبع کنترل بیرونی (شانس و افراد مسلط) در فرزندان وجود دارد (ناردلو، ۲۰۰۲). فرزندان این خانواده‌ها بر این باورند که دیگران باید برای آنها تصمیم بگیرند و رویدادهای زندگی‌شان را افراد مسلط

تعیین می‌کنند. این افراد همچنین موفقیت‌ها را به عواملی مانند شانس و شکست‌ها را نیز به عوامل بیرونی نسبت می‌دهند. پژوهش آکا^۱ (۲۰۱۲) نشان می‌دهد که بین کنترل بیرونی و خودناتوان‌سازی رابطه مثبت و معناداری هست؛ به این معنا که افرادی که دست به خودناتوان‌سازی می‌زنند، در بیشتر مواقع، منابع بیرونی را عامل شکست یا موفقیت خود می‌دانند.

نتایج تحلیل رگرسیون درباره رابطه الگوهای ارتباطی خانواده با باورهای هوشی بیانگر آن است که جهت‌گیری گفت‌و شنود رابطه مثبت و معناداری با باورهای هوشی افزایشی دارد، اما جهت‌گیری همناوایی رابطه‌ای با باورهای هوشی افزایشی نداشت. در خانواده‌های جهت‌گیری گفت‌و شنود، اعضا دارای روابط گرم و صمیمی دارند و ارتباط آن‌ها نقش مهمی در شکل‌گیری توانایی‌ها و باورهای فرزندان دارد. در این خانواده‌ها حتی اگر فرزندان شکست بخورند والدین آن‌ها را سرزنش نمی‌کنند؛ به دلیل خودمختاری و کنترل درونی که فرزندان دارند می‌توانند امور را کنترل کنند و هنگام مواجهه با مسایل چالش‌انگیز و اهمیت‌ای نداشته باشند؛ زیرا کنترل و اطاعت وجود ندارد، بلکه مشورت و هم‌فکری اعضا مدنظر است و همین باعث می‌شود که احساس تعیین‌کنندگی و خودمختاری و تغییر داشته باشند و این تصورات بر توانایی‌ها و باورهای هوشی آنان تأثیر گذار است؛ از همین رو فرزندان این خانواده‌ها بیشتر به سمت باورهای هوشی افزایشی گرایش می‌یابند. این تبیین با نتایج پژوهش سوریک (۲۰۰۹) همسوست. در پژوهشی که سوریک (۲۰۰۹) روی دانش‌آموزان انجام داد به این نتیجه رسید که دانش‌آموزان موفق بیشتر از اینکه احساس کنند دیگران آنان را کنترل می‌کنند، احساس تعیین‌کنندگی و خودمختاری دارند. بنابراین موفقیت خود را به علت‌های درونی و کنترل‌شدنی نسبت می‌دهند.

همچنین نتایج نشان می‌دهد که جهت‌گیری همناوایی، باورهای هوشی ذاتی را پیش‌بینی می‌کند و رابطه مثبت و معناداری با باور هوشی ذاتی دارد؛ اما جهت‌گیری گفت‌و شنود رابطه معناداری با باورهای ذاتی ندارد. با توجه به نتایج می‌توان گفت که در خانواده‌های همناو که

اعضا برای یکسان کردن نگرش‌ها، ارزش‌ها و عقاید فشار می‌آورند (فیتز پاتریک و کوئرر، ۲۰۰۴) و بر هماهنگی، اجتناب از تعارض و کشمکش و وابستگی به یکدیگر تأکید می‌کنند، به مرور زمان فرزندان یاد می‌گیرند که امور و قوانین را ثابت و تغییرناپذیر بدانند و این طرز تفکر بر باورها و توانایی‌های‌شان نیز تأثیر بگذارد و باعث می‌شود که فرزندان این خانواده‌ها بیشتر دارای باورهای هوشی ذاتی بشوند.

یکی از اصلی‌ترین فرضیه‌های پژوهش، بررسی نقش واسطه‌ای ابعاد باورهای هوشی در رابطه بین الگوهای ارتباطی خانواده و خودناتوان‌سازی است. نتایج نشان می‌دهد که باور هوشی ذاتی با بتای ۰/۰۳ بین جهت‌گیری همنوایی با بتای ۰/۱۳ و خودناتوان‌سازی با بتای ۰/۲۶ نقش واسطه‌ای ایفا می‌کند. علاوه بر این، باور هوشی افزایشی با بتای ۰/۰۲- بین جهت‌گیری گفت‌وشنود با بتای ۰/۳۱ و خودناتوان‌سازی با بتای ۰/۰۸- نقش واسطه‌ای دارد. در تبیین نقش واسطه‌ای باورهای هوشی ذاتی در رابطه بین جهت‌گیری همنوایی و خودناتوان‌سازی می‌توان گفت در خانواده‌های همنوا، پیروی از دستورات والدین و همنوایی و اطاعت از آنها ارجحیت دارد و تقریباً تمامی امور تغییرناپذیرند که این‌ها بر باورها و توانایی‌های فرزندان هم اثر می‌گذارد و آنها یاد می‌گیرند که باورها و توانایی‌های ثابتی دارند و در محیط‌های تحصیلی هم باورهای خود را ثابت و تغییرناپذیر می‌دانند و این باز خود باعث می‌شود که در برابر مسائل چالش‌انگیز، احساس شکست و اجتناب کنند و عزت نفس‌شان کاهش یابد و همین احساس شکست و تردید درباره توانایی‌های خود و کاهش عزت نفس از عوامل راه‌انداز خودناتوان‌سازی هستند که باعث می‌شوند فرد به سمت خودناتوان‌سازی گرایش یابد.

همچنین در تبیین نقش واسطه‌ای باورهای هوشی افزایشی در رابطه بین جهت‌گیری گفت‌وشنود و خودناتوان‌سازی می‌توان گفت در خانواده‌هایی که گفت‌وشنود وجود دارد فرزندان از طریق والدین کنترل نمی‌شوند و می‌توانند بر توانایی‌ها و باورهای‌شان، کنترل درونی داشته باشند، با مسائل چالش‌انگیز درگیر شوند تا جایی که از بروز رفتارهای اجتنابی نظیر خودناتوان‌سازی دوری می‌کنند و کمتر از راهبردهای خودناتوان‌ساز استفاده می‌کنند؛

چون شکست خود را ناشی از ناتوانایی نمی‌دانند. این یافته‌ها با پژوهش دیست، ملند و بریدابلیک^۱ (۲۰۱۴) همسوست، نتایج پژوهش آن‌ها نشان می‌دهد که بین عزت نفس و خودکارآمدی با باورهای هوشی افزایشی رابطه مثبتی وجود دارد. بنابراین هرچه محیط خانواده، شرایط ایجاد ارتباطات باز و گسترده، ترغیب جوانان به ابراز احساسات، توجه به عقاید و شرکت دادن فرزندان در تصمیم‌گیری‌ها را ایجاد کند، خودناتوان‌سازی در فرزندان کاهش و عزت نفس و اعتماد به نفس آنان افزایش می‌یابد. پس به والدین توصیه می‌شود که به فرزندان اجازه دهند تا در مسائل خانوادگی و مشکلات شرکت کنند و نظرات آن‌ها را در تصمیم‌گیری‌ها مهم بدانند؛ همچنین با توجه به اینکه درصد کمی از واریانس باورهای هوشی را الگوهای ارتباطی خانواده تعیین می‌کنند، به نظر می‌رسد که عوامل دیگری که به احتمال عوامل مربوط به مدرسه و کلاس درس باشند، در تعیین نوع باورهای دانش‌آموزان تعیین‌کننده هستند. به عبارت دیگر، در تبیین نتیجه این پژوهش می‌توان گفت علاوه بر سیستم ارتباطی خانواده، از سن ۶، ۷ سالگی احتمالاً مدرسه نقش بیشتری را در شکل‌گیری باورها و توانایی‌های فرزندان و حتی عزت نفس آنها بازی می‌کند و چون کودکان در سنین دوران مدرسه، بیشتر با شکست‌ها و موفقیت‌ها روبه‌رو می‌شوند بر همین اساس، بنابر اینکه باورهای هوشی افزایشی، آموزش‌دانی و یادگیرانه است، پیشنهاد می‌شود که دوره‌ها و کارگاه‌هایی برای آموزش باورهای هوشی افزایشی به معلمان برگزار شود تا از این طریق معلمان بتوانند دانش‌آموزانی با باورهای هوشی افزایشی در مدرسه پرورش دهند.

به این دلیل که روش این پژوهش از نوع همبستگی بوده است، نمی‌توان از آن استنباط علیّی کرد. همچنین شرکت‌کنندگان این پژوهش، تنها دانش‌آموزان دبیرستانی بوده‌اند که این مسئله باعث کاهش حوزه تعمیم‌دهی نتایج می‌شود؛ پس به پژوهشگران پیشنهاد می‌شود این پژوهش را در مقاطع دیگر و با فرهنگ‌های گوناگون تکرار کنند؛ زیرا علاوه بر اینکه قدرت تعمیم‌پذیری یافته‌ها را افزایش می‌دهد، می‌توان یافته‌های آنها را نیز باهم مقایسه کرد. همچنین پیشنهاد می‌شود متغیر باورهای هوشی را براساس قابلیت یادگیری آن با روش‌های

نقش واسطه‌ای باورهای هوشی در تأثیر الگوهای ارتباطی خانواده بر خودناتوان‌سازی ... / ۱۴۷

آزمایشی، نیز بررسی کنند. مطالعه رابطه بین باورهای هوشی معلمان و موفقیت دانش‌آموزان نیز می‌تواند موضوع مناسبی برای تحقیقات بعدی باشد.

منابع

توتونچی، مریم؛ سامانی، سیامک و زندی قشقایی، کرامت‌اله. (۱۳۹۱)، نقش واسطه‌گری خودپنداره برای کمالگرایی و سلامت روان در نوجوانان شهر شیراز، **مجله دانشگاه علوم پزشکی فسا**، ۲(۳)، ۲۱۷-۲۱۰.

ذبیح‌اللهی، کاظم؛ غلامعلی لواسانی، مسعود و اژه‌ای، جواد. (۱۳۹۱)، رابطه سبک‌های فرزند پروری ادراک‌شده و هوش هیجانی با خودناتوان‌سازی، **مجله روان‌شناسی**، ۱۶(۴)، ۳۳۹-۳۵۴.

حجازی، الهه؛ رستگار، احمد؛ کرمدوست، نوروزعلی و قربان‌جهرمی، رضا. (۱۳۸۷)، باورهای هوشی و پیشرفت تحصیلی ریاضی: نقش اهداف پیشرفت، درگیری شناختی و تلاش (آزمون مدل دوئک)، **مجله روان‌شناسی و علوم تربیتی**، ۳۸(۲)، ۴۶-۲۵.

حیدری، محمود؛ دهقانی، محسن و خداپناهی، محمدکریم. (۱۳۸۸)، بررسی تأثیر شیوه‌فرزندپروری ادراک‌شده و جنس بر خودناتوان‌سازی، **فصل‌نامه خانواده‌پژوهی**، ۲(۵)، ۱۳۷-۱۲۵.

رستگار، احمد؛ قربان‌جهرمی، رضا و مظلومیان، سعید. (۱۳۹۰)، رابطه باورهای هوشی، اهداف پیشرفت و درگیری شناختی در دانش‌آموزان دبیرستانی، **فصل‌نامه روان‌شناسی**، ۱۱۵(۱)، ۱۰۳-۹۰.

رنجبر، سمانه و شیخ‌الاسلامی، راضیه. (۱۳۹۲)، **رابطه الگوهای ارتباطی خانواده و خودناتوان‌سازی: بررسی نقش واسطه‌ای ویژگی‌های شخصیتی**، پایان‌نامه کارشناسی ارشد رشته روان‌شناسی تربیتی دانشگاه شیراز.

عالیپور بیرگانی، سیروس؛ مکتبی، غلامحسین؛ شهنی بیلاق، منیجه و مفردنژاد، ناهید. (۱۳۹۰)، **رابطه ویژگی‌های شخصیتی با خودناتوان‌سازی تحصیلی و مقایسه شیوه‌های**

فرزندپروری از لحاظ متغیر اخیر در دانش‌آموزان سال سوم دبیرستانی، *مجله دست-آوردهای روان‌شناسی*، ۱۸ (۲)، ۱۵۴-۱۳۵.

کورشنیا، مریم و لطیفیان، مرتضی. (۱۳۸۵)، بررسی روایی و پایایی ابزار تجدیدنظر شده الگوهای ارتباطی خانواده، *فصل‌نامه خانواده‌پژوهی*، ۳ (۴)، ۸۷۵-۸۵۵.

Akca, F. (2012). Investigation into self-handicapping behaviors of undergraduates in terms of academic procrastination, the locus of control and academic success. *Journal of Education and Learning*, 2, 288-297.

Berglas, S. & Jones, E. E. (1978). Drug choices a self-handicapping strategy in response to noncontingent success. *Journal of Personality and Social Psychology*, 36(4), 405-417.

Blackwell, L., Trzesniewski, K. & Dweck, C. (2007). Implicit theories of intelligence predict achievement across an adolescent transition, a longitudinal study and an intervention. *Child Development*, 78(1), 246-263.

Braasch, L, G, Braten, I, Stromso, H, & Anmarkrud, O. (2014). Incremental theories of intelligence predict multiple document comprehension, *Learning and Individual Differences*, 31, 11-20.

Coudeville, G. R. ,Gernigon, C. & Ginis, K. A. (2011). Self-esteem, self-confidence, anxiety and claimed self-handicapping: A meditational and analysis. *Psychology of Sport and Exercise*, 12, 670-675.

Coudeville, G. R. & Ginis, K. A. & Famose, J. P. (2008). Determinants of self-handicapping strategies in sport and their effects on athletic performance. *Social Behavior and Personality*, 36,391-398.

Diseth, A., Meland, E., Bredablik H. J. (2014). Self-beliefs among students: Grade level and gender differences in self-esteem, self-efficacy and implicit theories of intelligence. *Journal of Learning and Individual Differences*, 35, 1-8.

- Drexler, L. P., Ahrens, A. H. & Haaga, D.A.P. (1995). The affective consequences of Self-handicapping. *Social Behavior and Personality*, 10,861-870.
- Dweck, C. (2000). *Self-theories: Their role in motivation, personality, and development*. Philadelphia, PA ; psychology press.
- Dweck, C. S. & Leggett, E. L. (1988). A social-cognitive approach to motivation and personality. *Psychological Review*, 95, 256-273.
- Fitzpatrick, M. A. (2004). The family communication patterns theory: Observations on its development and application. *The Journal of Family Communication*, 4, 167-179.
- Fitzpatrick, M. A., & Rithchie, L. D. (1994). Communication schemata Within the family: multiple prespective on family interaction. *Human Communication Research*, 20, 275-301.
- Greaven, S. H., Santor, D. A., Thompson, R. & Zuroff, D.C. (2000). Adolescent self-handicapping, depressive affect, and maternal parenting styles. *Journal of Youth and Adolescence*, 29(6), 631-646
- Hirabayashi, K. E. (2005). *The role of parenting style on self-handicapping and defensive pessimism in Asian American college students*. Unpublished doctoral dissertation, University of southern California, California.
- Heyman, G. D., Dweck, C. S., & Cain, K. M. (1992). Young childrens vulnerability to self-blame and helplessness: Relationship to beliefs about goodness. *Child Development*, 63, 401-415.
- Huang, L. N. (1999). Family communicayion patterns and personality characteristics. *Academic Research Library*, 47(2), 230-244.
- Koerner, A F, Fitzpatric, M.(2002). Toward a theory of family Communication, *International Communication Association*, 12, 70-91.

- Koerner, a. f, Fitzpatric, m. (2004). Family communication pattern and social supportin families of origin and adult childrens subsequent intimate relationships, *International Association for Relation Research*, 14, 66-89.
- Koerner, A. F. & Fitzpatrick, M. A. (1997). Family type and conflict: The impact of conversation orientation and conformity orientation on conflict in the family. *Communication Studies*, 48, 59-78.
- Kitamura, T., Shikai, N., Uji, M. (2009). Intergenerational transmission of parenting style and Personality: Direct influence or mediation? *Journal of Child Study*, 18, 541-556.
- Mueller, C. M., & Dweck, C. S. (1998). Intelligence praise can undermine motivation and performance. *Journal of Personality and Social Psychology*, 75, 33-52.
- Nardello, A. M.(2002). *The relationship between family communication patterns and locus of control*. Master dissertation, University of West Virginia.
- Ommundsen, Y. (2001). Self-handicapping related to task and performance approach and avoidance goals in physical education. *Journal of Applied Sport Psychology*, 16,(2), 183-197.
- OToole. S, Benson.A, L. Ambert. V, Shawan. A, Gallagher. P, Austin. J. K(2015). Family communication in the context of pediatric epilepsy: A systematic review. *Epilepsy & Behavior*, 51.225-239.
- Rhodewalt, F. (1994). Conceptions of ability, achievement goals, and individual differences in self-handicapping behavior: on the application of implicit theories. *Journal of Personality*, 62, 67-85.
- Rickert, N. Meras,I & Witkow, M. (2014) Theories of intelligence and students daily Self-handicapping behaviors.*Learning and Individual Diffrences*, 36. 1-8.

- Sheilds, DuPree, C. (2007). *The relationship between goal orientation, parenting styles and self-handicapping in adolescence*, Unpublished doctoral dissertation, The University of Alabama, Alabama.
- Soric, I. (2009). Regulatory styles, causal attributions and academic acheivement. *School Psychology International*, 30, 403-414.
- Stewart. M. A , Walker. L. D(2014). Self-handicapping, perfectionism, locus of control and self-efficacy: A path model. *Personality and Individual Diffrences*, 66, 160-164.
- Want, J. & Kleitman, S. (2006). Imposter phenomenon and self-handicapping: Links with parenting styles and-confidence. *Personality and Individual Diffrences*, 40, 961-971.