

رابطه شیوه‌های فرزندپروری والدین با انگیزش پیشرفت تحصیلی در دانش‌آموزان دختر

فرشته سیرت*، ملوک‌ناهی انگیزی**، و زهرا باهی***

چکیده

هدف از این پژوهش، مقایسه ارتباط شیوه‌های فرزندپروری والدین و انگیزش پیشرفت تحصیلی در مقاطع دبستان، دبیرستان دوره اول و دبیرستان دوره دوم بود. جامعه آماری کلیه دانش‌آموزان دختر شهر تهران بودند که به روش نمونه‌گیری خوشه‌ای چندمرحله‌ای ۲۹۷ دانش‌آموز دختر به همراه مادرانشان انتخاب شدند. دانش‌آموزان به پرسشنامه انگیزش تحصیلی هارتر و مادران آن‌ها به پرسشنامه شیوه‌های فرزندپروری بامریند پاسخ دادند. نتایج حاکی از آن بود که در مقطع دبستان، شیوه‌های فرزندپروری والدین نقش پیش‌بینی‌کننده معناداری در انگیزش پیشرفت تحصیلی نداشت. در دبیرستان دوره اول، شیوه فرزندپروری مقتدرانه، نقش پیش‌بینی‌کننده معناداری در انگیزش پیشرفت تحصیلی درونی داشت. در دانش‌آموزان دبیرستان دوره دوم نیز شیوه فرزندپروری مستبدانه، نقش پیش‌بینی‌کننده معناداری در انگیزش پیشرفت تحصیلی در بعد انگیزش بیرونی داشت. با توجه به مقدار p^2 در دانش‌آموزان دبیرستان دوره اول، شیوه‌های فرزندپروری والدین، ۹/۶ درصد از واریانس انگیزش درونی را تبیین می‌کند. در دانش‌آموزان دبیرستان دوره دوم، شیوه‌های فرزندپروری والدین، ۱۷/۶ درصد از واریانس انگیزش بیرونی را تبیین می‌کند. در کل در این پژوهش، ارتباط شیوه‌های فرزندپروری والدین با انگیزش پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان در دوره‌های تحصیلی گوناگون، متفاوت بود. این نتایج لزوم توجه بیشتر دست‌اندرکاران آموزش و پرورش و مدارس و به تبع آن والدین، به مقوله شیوه‌های فرزندپروری کارآمد و متناسب با دوره تحصیلی دانش‌آموز برای بهبود انگیزش و عملکرد تحصیلی آن‌ها را نشان می‌دهد. کلید واژه‌ها: شیوه‌های فرزندپروری والدین، انگیزش پیشرفت تحصیلی، انگیزش درونی و بیرونی؛ دوره‌های گوناگون تحصیلی

* نویسنده مسئول: کارشناسی ارشد روان‌شناسی تربیتی دانشگاه الزهراء (س) f.niksirat66@gmail.com

**دانشیار گروه روان‌شناسی تربیتی دانشگاه الزهراء (س)، تهران

***استادیار گروه روان‌شناسی تربیتی دانشگاه الزهراء (س)، تهران

مقدمه

خانواده به عنوان نخستین محیطی که کودک در آن پرورش می‌یابد، در پرورش ویژگی‌های گوناگون کودکان نقش فراوانی دارد. کودک نخستین آموختنی‌ها را در محیط خانواده و سپس در مدرسه می‌آموزد. این تأثیر در دوران مدرسه نیز باقی می‌ماند و ادامه پیدا می‌کند. پس فهم چگونگی تعامل والدین با دانش‌آموزان اهمیت بسزایی دارد. شیوه‌های فرزندپروری یکی از بعدهای خانواده است که بر طبق پژوهش‌های گوناگون تأثیر بسیاری بر شکل‌گیری ویژگی‌های گوناگون روان‌شناختی دارد. همچنین یکی از ویژگی‌های فردی هر کس که بر اساس یافته‌های پژوهشی با خانواده و شیوه‌های تربیتی آن‌ها رابطه دارد، انگیزه پیشرفت تحصیلی است که در پژوهش‌های آموزشی جایگاه ویژه‌ای دارد (برای نمونه پژوهش‌های نجفی و همکاران، ۱۳۹۴؛ مرادیان و همکاران، ۱۳۹۳؛ تنهای رشوانلو و حجازی، ۱۳۸۸؛ عابدی و عریضی، ۱۳۸۴؛ مارچانت^۱ و همکاران، ۲۰۰۱؛ فونت^۲، ۱۹۹۴؛ گینسبورگ و برونستاین^۳، ۱۹۹۳).

مردودی و افت تحصیلی، موضوعی است که می‌تواند نشان‌دهنده وجود کاستی‌هایی در انگیزه دانش‌آموزان برای تحصیل و آموختن باشد و پایین بودن انگیزه نه تنها مایه کاهش کیفیت آموزش و مردودی دانش‌آموزان می‌شود، بلکه در کاسته شدن از میزان تولید علمی نیز نقش دارد. همچنین این مسائل خود افزون بر تلف کردن عمر انسان‌ها، هر ساله باعث هدر رفتن منابع مادی و مالی زیادی بر آموزش و پژوهش می‌شود که رقم جالب‌توجهی را به خود اختصاص می‌دهد (صافی، ۱۳۸۵ به نقل از درزی‌رامندی، ۱۳۹۰). نقطه مقابل انگیزش پیشرفت تحصیلی، افت تحصیلی دانشجویان است که بر اساس مطالعات متعدد تأثیر بسزایی در سرنوشت فرد داشته و هزینه گزافی را به خانواده و جامعه تحمیل می‌کند. در ایران، این از مهم‌ترین مشکلات کنونی نظام آموزشی است که هر ساله ده‌ها میلیارد از بودجه کشور را هدر می‌دهد (تمنایی‌فر و گندمی، ۱۳۹۰). از طریق انگیزش، دانش‌آموزان برانگیخته می‌شوند تا تکالیف تحصیلی خود را برای رسیدن به اهداف و سطح مشخصی از تخصص، مهارت و موفقیت کامل کنند (مهدوی غروی و همکاران، ۱۳۹۱). اهمیت و نقش انگیزش در یادگیری و پیشرفت تحصیلی در پژوهش‌های گوناگونی تعیین شده است. برای نمونه در پژوهش‌های

-
1. Marchant
 2. Fonten
 3. Ginsburg & Bronsteine

نوحی و همکاران (۱۳۹۱)، تمنایی‌فر و گندمی (۱۳۹۰) و یوسفی و همکاران (۱۳۸۸)، غلامعلی لواسانی و همکاران (۱۳۸۶) و حسن‌زاده (۱۳۸۱) انگیزش با پیشرفت تحصیلی رابطه داشت.

انگیزش با دلیل افراد برای درگیر شدن در یک فعالیت، درجه‌ای که فرد فعالیت‌ها را پیگیری می‌کند و پافشاری فرد ارتباط دارد (گراهام و وینر^۱، ۱۹۹۶، به نقل از شخار و دوی^۲، ۲۰۱۲). سازه انگیزش پیشرفت تحصیلی به رفتارهایی اطلاق می‌شود که به یادگیری و پیشرفت در مدرسه مربوط است. در دایره‌المعارف تعلیم و تربیت هوسن^۳ و دیگران انگیزش پیشرفت تحصیلی را بیشتر به آن بعد از انگیزش منحصر می‌دانند که انگیزش درونی دانش‌آموز نامیده می‌شود (عابدی و همکاران، ۱۳۸۴). انگیزه‌های درونی به عنوان دسته مهمی از انواع انگیزش، به آن دسته از انگیزه‌ها گفته می‌شود که منبع و کانون آن‌ها در درون فرد و نه محیط خارج وجود دارد. پاداش‌هایی که فرد در قبال نیروزایی این انگیزه‌ها دریافت می‌کند، پاداش‌هایی درونی هستند، که لزوماً پاداش‌هایی ملموس نخواهند بود (شکاری کاشانی و همکاران، ۱۳۸۹). در زمینه انگیزه تحصیلی نظریه‌های مختلفی وجود دارد، ولی متداول‌ترین نظریه در این خصوص نظریه خودمختاری^۴ دسی و رایان^۵ (۱۹۸۵) است (طالبی و همکاران، ۱۳۹۱). براساس این نظریه، انگیزه به‌ندرت در برگیرنده پدیده واحدی است. افراد نه تنها از نظر میزان انگیزش متفاوت هستند، بلکه از نظر جهت و نوع انگیزش نیز اختلاف دارند و این گوناگونی در نوع انگیزش با نظرها و اهداف اساسی ارتباط دارد که باعث انجام کار می‌شوند (دسی و رایان، ۲۰۰۰). در نظریه خودتعیین‌گری چنین فرض شده است که انگیزش درونی به حمایت محیط نیاز دارد. حفظ انگیزش درونی به عنوان نیروی حیاتی در فعالیت‌ها، در گرو ارضای نیاز روان‌شناختی اولیه شایستگی، خودمختاری و احساس تعلق است (رایان، دسی و گرولنیک^۶، ۱۹۹۵ به نقل از تنهای رشوانلو، ۱۳۸۷).

برای بهبود انگیزش در آموزندگان، باید عامل‌های به وجودآورنده یا منع‌کننده آن را

1. Graham & Weiner
2. Shekhar & Devi
3. Husent
4. Self- Determinism theory
5. Deci & Ryan
6. Grolnik

شناخت. عامل‌هایی که می‌تواند وراثتی یا محیطی باشد. کدیور (۱۳۸۵) یادآوری می‌کند که: «اگرچه وراثت امکان بروز رفتارهای ویژه‌ای را مشخص می‌کند، سرانجام این محیط است که به این رفتارها عینیت می‌بخشد. وراثت حدودی را تعیین می‌کند که در درون آن رشد بیشتر ویژگی‌های شخصیتی در محیط امکان‌پذیر می‌شود» (کدیور، ۱۳۸۵). بر اساس یافته‌های پژوهشی عامل‌های گوناگونی با انگیزش پیشرفت مرتبط هستند، برای نمونه: ویژگی‌های شخصیتی (عابدی و همکاران، ۱۳۸۴)، ویژگی‌های آموزشگاهی مانند ساختار کلاس درس شیوه‌های تدریس در کلاس درس و روابط عاطفی درون مدرسه و... (بهرامی و رضوان، ۱۳۸۵)، ویژگی‌های خانوادگی دانش‌آموزان (عابدی و عریضی، ۱۳۸۴)، ترتیب تولد و نوع خانواده (فاطمی^۱، ۱۹۹۰) که هرکدام در پژوهش‌های نامبرده بررسی شده‌اند.

بدون تردید خانواده به عنوان نخستین مکانی که کودک در آن پرورش می‌یابد، می‌تواند نقش بسیاری در ارضای این نیازهای روان‌شناختی اولیه داشته باشد. یکی از عامل‌های مهم و تأثیرگذار بر انگیزه پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان که در بسیاری از یافته‌های پژوهشی از آن یاد شده، شیوه‌های فرزندپروری والدین است. به گفته بل^۲ (۲۰۱۳) والدین رشد علاقه و انگیزش پیشرفت را در کودکانشان از طریق جو اجتماعی‌کننده که آن‌ها در خانه به وجود می‌آورند در فرزندانشان رواج می‌دهند (بل، ۲۰۱۳). نتایج پژوهش‌ها نشان می‌دهد که عوامل خانوادگی مثل ساختار زندگی خانوادگی، سلسله مراتب قدرت در خانواده‌ها، پذیرش فرزند، انتظارات والدین از موفقیت فرزندان و تعامل والدین با فرزند با انگیزش پیشرفت تحصیلی ارتباط دارند (فونتن، ۱۹۹۴؛ فاطمی، ۱۹۹۰؛ کولمن^۳، ۱۹۹۳ به نقل از عابدی و عریضی، ۱۳۸۴).

شیوه‌های فرزندپروری از دیدگاه‌های گوناگونی بررسی شده است. برای نمونه برک^۴ (۲۰۰۶) چنین تعریفی را ارائه داده است «سبک‌های فرزندپروری، ترکیباتی از رفتارهای والدین هستند که در موقعیت‌های گسترده‌ای رخ می‌دهند و جو فرزندپروری با دوامی را به وجود می‌آورند» (برک، ۲۰۰۷: ۴۸۰).

1. Fatemi
2. Bell
3. Colman
4. Berk

بر اساس طبقه‌بندی بامریند^۱ سبک‌های فرزندپروری سه‌گونه است: مقتدرانه: والدین صمیمی‌پذیرا و دلسوز، نسبت به نیازهای کودکان حساس هستند و توقع معقولی برای پختگی دارند و آن را تقویت می‌کنند. هنگامی که والدین و فرزند اختلاف نظر دارند، تصمیم‌گیری مشترک انجام می‌شود.

مستبدانه: والدین سرد و طردکننده هستند، توقعات را با فشار و تنبیه اعمال می‌کنند، مزاحم فردیت کودک می‌شوند و برای تصمیم‌گیری به ندرت نقطه نظر کودک را گوش می‌کنند.

آسان‌گیرانه: در این شیوه والدین مهرورز و پذیرا هستند، ولی متوقع نیستند، به کودک اجازه می‌دهند در هر سنی که باشند خودشان تصمیم‌گیری کنند، حتی اگر هنوز قادر به انجام دادن این کار نباشند، فرزندان این والدین سرکش و تکانشی هستند (برک، ۲۰۰۶). بر اساس پژوهش مرادیان و همکاران (۱۳۹۳) سبک فرزندپروری مقتدرانه با خودکارآمدی تحصیلی و انگیزه پیشرفت رابطه مثبت و معنادار دارد. سبک فرزندپروری مستبدانه هم رابطه منفی و معنادار با خودکارآمدی تحصیلی و انگیزه پیشرفت دارد. همچنین در پژوهش عابدی و عریضی (۱۳۸۴) از میان عامل‌های خانوادگی مرتبط با انگیزش پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان دبیرستانی، انتظار والدین از موفقیت فرزندان ۰/۲۸، شیوه فرزندپروری مقتدرانه ۰/۲۶، و ساخت خانواده ۰/۱۶ تبیین‌کننده انگیزش پیشرفت تحصیلی هستند. طبق یافته‌های پژوهشی فونتن (۱۹۹۴) شیوه‌های فرزندپروری مقتدرانه و انتظار والدین از موفقیت فرزندان، رابطه معناداری با انگیزش پیشرفت دارد (عابدی و عریضی، ۱۳۸۴). البته خونساری (۱۳۷۵) نیز به این نتیجه دست یافت که متغیرهای جو عاطفی (دموکراتیک، دیکتاتوری، آزادی مطلق) خانواده و همچنین میزان تحصیلات پدر پیش‌بینی‌کننده مناسبی برای انگیزش پیشرفت دانش‌آموزان محسوب نمی‌شوند. بر اساس پژوهش نجفی و همکاران (۱۳۹۴) بین انگیزش پیشرفت تحصیلی با کارایی خانواده و مؤلفه‌های آن، حرمت خود، برونگرایی، و خودکارآمدی رابطه مثبت و معنادار وجود دارد. همچنین گینسبورگ و برونستاین (۱۹۹۳) متوجه شدند که نظارت والدین بر تکلیف خانه با جهت‌گیری انگیزشی بیرونی ارتباط دارد. هر چه والدین بیشتر مشغول نظارت، وادار کردن یا کمک به تکلیف خانه باشند، دانش‌آموزان بیشتر گزارش می‌کنند که از لحاظ بیرونی برانگیخته می‌شوند که به منابع بیرونی ارزشیابی و راهنمایی تحصیلی

وابسته است. آموزش‌یاران این دانش‌آموزان را به عنوان افرادی ارزیابی می‌کنند که کم‌تر آشنایی، خودمختاری، پافشاری و رضایت از انجام دادن کارهای آموزشی نشان می‌دهند. به گفته بهشتی (۱۳۹۱) نیز در میان دانش‌آموزان بیشترین سهم در پدیدآیی انگیزه کل را عامل‌های حمایت خودمختاری معلم، حمایت خودمختاری پدر و مادر و حمایت آموزشی پدر و مادر و عامل خودتوانایی ایفا می‌کنند.

انگیزش در طی تحول دچار تغییر می‌شود. هارتر^۱ (۱۹۸۱، ۱۹۸۷) سعی کرد تا پیشایندها و پیامدهای انگیزش تأثیرگذاری را مشخص کند. او فرض کرد که انگیزش تأثیرگذاری در یک چارچوب رشدی - جایی که در آن محتوا و عمل انگیزه با رشد تغییر می‌کند- به بهترین شکل دیده شده است. هارتر بر این باور بود که مقداری تقویت مثبت برای تلاش‌های تسلط در کودکان برای رشد و نگهداری انگیزش تأثیرگذاری لازم است. احتمالاً بیشتر این تقویت از مراقبان سال‌های اولیه کودک نشأت می‌گیرد. با تقویت کافی، کودکان به تدریج یک نظام خودپاداش‌دهی و اهداف تسلط را درونی می‌کنند. نظام خودپاداش‌دهی به کودکان این اجازه را می‌دهد که خودشان را برای تلاش‌های تسلط تقویت کنند. از طریق یادگیری مشاهده‌ای و تقویت، کودکان اهداف تسلط را از مراقبان فرا می‌گیرند، با رشد بیشتر آن‌ها را درونی می‌کنند و کم‌تر به دیگران به عنوان عامل تقویت‌کننده وابسته می‌شوند. هارتر (۱۹۸۱) کاهش کلی را در انگیزش درونی از دبستان تا راهنمایی و دبیرستان در کودکان گزارش کرد (پیتریچ و شانک، ۲۰۰۲). طبق پژوهش‌های لپر، کارپس، و اینگار^۲ (۲۰۰۵) انگیزش درونی از پایه سوم تا هشتم و به گفته گاتفرید، فلمینگ و گاتفرید^۳ (۲۰۰۱)، انگیزش درونی از کودکی تا نوجوانی کاهش می‌یابد. به گفته اسپرا^۴ (۲۰۰۵) پژوهش‌ها به این برآیند دست یافته‌اند که یک رابطه مثبت و نیرومندی بین درگیری پدر و مادر در فعالیت‌های درسی فرزندانشان و برونادهای مدرسه وجود دارد. با وجود این رابطه‌های مثبت بین این عمل درگیری پدر و مادر و برونادهای مرتبط با مدرسه، پژوهشگران دریافته‌اند که درگیری پدر و مادر در نوجوانی کاهش می‌یابد. حتی شیوه‌های فرزندپروری والدین ممکن است که در این دوره از زندگی

-
1. Harter
 2. Lepper, Corpus & Iyengar
 3. Gottfried, Fleming & Gottfried
 4. Spera

فرزندشان دچار دگرگونی‌هایی شود. همان‌طور که اپستین و دابیر^۱ (۱۹۹۱) در پژوهش خود دریافتند که سطح درگیری پدر و مادر در فعالیت‌های مدرسه، در دوران ابتدایی قوی‌تر از دوران راهنمایی است (اسپرا، ۲۰۰۵). همچنین برخی از پژوهش‌ها حاکی از این هستند که این تنزل از شناخت والدین از نیاز فراینده نوجوانان برای بیان کردن استقلالشان است (استیلر و رایان^۲، ۱۹۹۱؛ اشتاینبرگ^۳، ۱۹۹۰، به نقل از اسپرا، ۲۰۰۵). با توجه به این یافته‌ها، در این پژوهش ارتباط شیوه‌های فرزندپروری با انگیزش پیشرفت تحصیلی در دوره‌های گوناگون تحصیلی بررسی شد.

بر اساس پژوهش‌های گوناگونی که در این حوزه انجام شده است، خانواده و شیوه‌های فرزندپروری، می‌تواند تأثیر بسزایی در ایجاد یا منع انگیزش پیشرفت تحصیلی داشته باشد. همچنین انگیزش می‌تواند در پایه‌های گوناگون تحصیلی دچار دگرگونی‌هایی شود و از عامل‌های گوناگونی تأثیر بپذیرد. با توجه به این یافته‌ها، هدف از این پژوهش بررسی قدرت پیش‌بینی‌کنندگی انگیزش پیشرفت تحصیلی و شیوه‌های فرزندپروری والدین در یک ساختار تحولی و با توجه به مقطع‌های تحصیلی دانش‌آموزان است.

پرسش پژوهش: آیا شیوه‌های فرزندپروری والدین با انگیزش پیشرفت تحصیلی رابطه دارند؟

روش

جامعه آماری شامل کلیه دانش‌آموزان دختر مقطع دبستان، راهنمایی و دبیرستان شهر تهران به همراه مادران آن‌ها در سال تحصیلی ۹۳-۹۲ بود. با روش نمونه‌گیری خوشه‌ای چند مرحله‌ای، نخست به روش تصادفی ۱ منطقه از مناطق مرکزی شهر تهران انتخاب شد. سپس از این منطقه با مراجعه به سیاهه مدارس در اداره آموزش و پرورش منطقه مذکور، ۴ دبستان، ۴ دبیرستان دوره اول (راهنمایی)، و ۴ دبیرستان دوره دوم (متوسطه) انتخاب شد. از هر مدرسه نیز ۱ کلاس انتخاب شد. در مقطع دبستان دانش‌آموزان کلاس چهارم، در دبیرستان دوره اول دانش‌آموزان کلاس سوم و در دبیرستان دوره دوم، دانش‌آموزان کلاس سوم تجربی به همراه

-
1. Epstein & dauber
 2. Ryan & stiller
 3. Steinberg

مادران آن‌ها، برای پاسخگویی به پرسشنامه‌ها در نظر گرفته شد. در هر مقطع تحصیلی ۱۲۰ نفر از دانش‌آموزان، در نظر گرفته شده بود که در هر مقطع به همین تعداد پرسشنامه توزیع شد که با حذف پاسخنامه‌های ناقص، در مقطع دبستان ۱۰۲ نفر، در مقطع راهنمایی ۱۰۴ نفر و در مقطع دبیرستان ۹۱ پرسشنامه به صورت کامل پاسخ داده شده بود که این تعداد باقی‌مانده وارد محاسبه و تحلیل شدند.

ابزارهای استفاده شده در پژوهش به شرح زیر بودند:

الف) پرسشنامه شیوه‌های فرزندپروری: این ابزار اقتباسی از نظریه اقتدار والدین است که بر اساس نظریه بامریند از سه الگوی آزادگذاری، استبدادی و اقتدار منطقی والدین برای بررسی الگوهای نفوذ و شیوه‌های فرزندپروری ساخته شده است. این پرسشنامه دارای ۳۰ ماده است که ۱۰ ماده آن به شیوه آزادگذاری مطلق، ۱۰ ماده به شیوه استبدادی و ۱ ماده دیگر به شیوه اقتدار منطقی والدین مربوط می‌شود. این پرسشنامه توسط والدین پاسخ داده می‌شود. که در این پژوهش مادران دانش‌آموزان به آن‌ها پاسخ دادند. آزمودنی‌ها با خواندن هر ماده نظر خود را با علامت \times بر حسب یک مقیاس ۵ درجه‌ای مشخص می‌کنند که از صفر تا ۴ نمره‌گذاری می‌شود و با جمع نمره‌ها، ۳ نمره مجزا درباره آزادگذاری مطلق، استبدادی و اقتدار منطقی برای هر آزمودنی به دست می‌آید. این پرسشنامه پیش از این به وسیله اسفندیاری (۱۳۷۴) و بینم (۱۳۷۹) به کار برده شده است. اسفندیاری پایایی بازآزمایی این پرسشنامه را برای آزادگذاری ۰/۶۹، برای استبدادی ۰/۷۷، و برای اقتدار منطقی ۰/۷۳ گزارش کرده است. همچنین او درباره اعتبار پرسشنامه نتایج زیر را گزارش کرده است: مستبد بودن پدر رابطه معکوس با آزادگذاری (۰/۵۰) و اقتدار منطقی (۰/۵۲) او دارد. به گفته پورعبدلی و همکاران (۱۳۸۷)، بورای (۱۹۹۱) این پرسشنامه را برای اندازه‌گیری دیدگاه اولیه اقتدار والدین بامریند در سه سطح اقتدار منطقی، استبدادی و آزادگذاری ساخت. که از راه محاسبه روایی افتراقی مقادیر زیر را به دست آورد: شیوه استبدادی مادر با آزادگذاری ($r = -0.38$) و اقتدار منطقی مادر ($r = -0.48$) رابطه منفی داشت. همچنین شیوه آزادگذاری مادر رابطه معناداری با شیوه اقتدار

منطقی مادر ($r = 0/07$) نداشت. ضریب پایایی آلفا به وسیله پژوهشگر نیز انجام شد که برای شیوه آزادگذاری ۰/۶۶، شیوه استبدادی ۰/۷۱، و برای شیوه اقتدار منطقی ۰/۷۳ به دست آمد.

(ب) پرسشنامه انگیزه تحصیلی هارتر: مقیاس هارتر (۱۹۸۱) از محدود مقیاس‌های انگیزشی است که در مقطع ابتدایی کاربرد دارد. این مقیاس از معروف‌ترین مقیاس‌هایی است که تفاوت‌های فردی را در ابعاد انگیزشی در دو بعد انگیزش درونی و بیرونی می‌سنجد. به گفته لپر و همکاران (۲۰۰۵) یکی از ویژگی‌های خاص مقیاس هارتر کاربرد آن برای آشکار کردن روندهای تحولی در انگیزش است. ویژگی دیگر این مقیاس، سنجش انگیزش در یک طیف دویعدی است. این مقیاس از معروف‌ترین مقیاس‌هایی است که تفاوت‌های فردی را در ابعاد انگیزشی در دو قطب انگیزش درونی و انگیزش بیرونی می‌سنجد. در این مقیاس انگیزش درونی^۱ و انگیزش بیرونی^۲ در برابر هم قرار گرفته‌اند، بدین ترتیب که نمونه‌هایی از فعالیت دانش‌آموزان در زمینه‌های تحصیلی ارائه می‌شود و درباره میزان درگیر شدن درونی با آن فعالیت یا تأثیر فشارها و مشوق‌های بیرونی از آن‌ها سؤال می‌شود. برای مثال پرسیده می‌شود برای لذت درونی فعالیت می‌کنند یا برای خوشنودی معلم (بحرانی، ۱۳۸۸). لپر و همکاران (۲۰۰۵)، این پرسشنامه را برای دانش‌آموزان پایه سوم تا هشتم به کار بردند. خیر و همکاران (۱۳۹۱) نیز آن را در دانش‌آموزان دوره راهنمایی به کار بردند. دلشاد و همکاران (۱۳۹۰) نیز آن را در دانش‌آموزان دوره دبیرستان دوره دوم به کار بردند.

بحرانی (۱۳۸۸) در پژوهش خود تحت عنوان بررسی روایی و پایایی مقیاس انگیزه تحصیلی هارتر، آن را در دانش‌آموزان دوم راهنمایی اجرا کرد و به این نتیجه رسید که مقیاس انگیزه تحصیلی هارتر در دانش‌آموزان دوره راهنمایی ایران پایایی مطلوبی دارد.

به گفته خیر و همکاران (۱۳۹۱) گویه‌های این مقیاس را لپر و همکاران (۲۰۰۵) از حالت دوقطبی (انگیزش درونی و بیرونی) درآورده و برای هر بعد، به‌طور جداگانه طرح شده‌اند. در عبارت‌های ۱، ۲، ۶، ۷، ۸، ۱۲، ۱۳، ۱۴، ۱۸، ۱۹، ۲۰، ۲۴، ۲۵، ۲۶، ۲۹، ۳۰ و ۳۳، بعد انگیزش درونی و سایر پرسش‌ها بعد انگیزش بیرونی دانش‌آموزان را می‌سنجند (دلشاد و

همکاران، ۱۳۹۰). روایی و پایایی این پرسشنامه را بحرانی و رضویه (۱۳۸۸) بررسی و ضریب آلفای زیر مقیاس‌های انگیزش درونی و انگیزش بیرونی به ترتیب ۰/۸۵ و ۰/۶۹ و ضریب‌های بازآزمایی آن‌ها ۰/۸۶ و ۰/۷۲ به دست آمد. همچنین تحلیل عامل پرسشنامه نیز از روایی سازه آن حکایت دارد (بحرانی و رضویه، ۱۳۸۸، به نقل از خیر و همکاران، ۱۳۹۱). در پژوهش بحرانی (۱۳۸۸) همسانی درونی در دو بعد انگیزش درونی و بیرونی مقیاس اصلاح‌شده هارتر از طریق محاسبه ضرایب همبستگی سؤال‌های هر بعد با نمره کل بررسی شد. بررسی همسانی درونی پاره مقیاس‌های انگیزش درونی اندازه رضایت بخشی را از این شاخص نشان می‌داد، به طوری که این ضرایب برای سؤال‌های مختلف بین ۰/۳۰ تا ۰/۷۸ متغیر بود. همچنین بررسی همسانی درونی پاره مقیاس‌های انگیزش بیرونی نیز نسبتاً رضایت‌بخش بود. ضریب پایایی آلفا به وسیله پژوهشگر نیز انجام شد که برای دانش‌آموزان دوره دبستان به ترتیب انگیزش درونی و بیرونی ۰/۸۱ و ۰/۸۳ به دست آمد. برای دبیرستان دوره اول به ترتیب انگیزش درونی و بیرونی ۰/۸۴ و ۰/۷۲ و برای دانش‌آموزان دبیرستان دوره دوم به ترتیب انگیزش درونی و بیرونی ۰/۸۵ و ۰/۸۱ به دست آمد.

برای اجرای پرسشنامه انگیزش پیشرفت تحصیلی هارتر، پژوهشگر پس از ورود به کلاس و توضیح به دانش‌آموزان درباره نحوه پاسخ‌دهی به پرسشنامه و جلب همکاری آن‌ها، به هردانش‌آموز یک پرسشنامه انگیزش پیشرفت تحصیلی هارتر که در هر کدام یک کد نوشته شده بود، داده شد تا به آن پاسخ دهند. در کنار آن، پرسشنامه شیوه‌های فرزندپروری که کد همشکل با همان پرسشنامه انگیزش تحصیلی برای هر دانش‌آموز داشت، بین آن‌ها توزیع شد. از دانش‌آموزان خواسته شد تا پرسشنامه شیوه‌های فرزندپروری را مادران آن‌ها پاسخ دهند. در کنار پرسشنامه شیوه‌های فرزندپروری، نوشته‌ای هم درباره نحوه پاسخ‌گویی مادران به پرسشنامه داده شد.

در تجزیه و تحلیل داده‌ها از آمار توصیفی و استنباطی با کمک نرم‌افزار SPSS 20 استفاده شد. از آمار توصیفی برای محاسبه فراوانی، درصد، میانگین، انحراف معیار، کجی و کشیدگی برای تحلیل توصیفی داده‌ها به کار برده شد. از آمار استنباطی برای محاسبه آزمون رگرسیون چندگانه به روش همزمان استفاده شد. نخست، مفروضات آزمون رگرسیون بررسی شد. برای بررسی نرمال بودن داده‌ها از آزمون کالموگروف-اسمیرنف استفاده شد که سطح معناداری آن در دوره دبستان برای انگیزش درونی ۰/۲۷۸، انگیزش بیرونی ۰/۹۴۲، شیوه فرزندپروری

آزادگذاری ۰/۶۸۴، شیوه استبدادی ۰/۳۴۴، شیوه اقتدار منطقی ۰/۰۵۱ بود. در دبیرستان دوره اول، سطح معناداری برای انگیزش درونی ۰/۴۵۵، انگیزش بیرونی ۰/۷۲۳، شیوه آزادگذاری ۰/۱۳۳، شیوه استبدادی ۰/۲۱۲، و شیوه اقتدار منطقی ۰/۲۱۵ بود. در دبیرستان دوره دوم سطح معناداری برای انگیزش درونی ۰/۷۱۱، انگیزش بیرونی ۰/۵۹۶، شیوه آزادگذاری ۰/۸۷۱، شیوه استبدادی ۰/۶۳۰ و شیوه اقتدار منطقی ۰/۱۵۲ بود. که با توجه به معنادار نشدن این آزمون در همه مقاطع، داده‌ها نرمال هستند. به منظور بررسی استقلال خطاها از یکدیگر از آزمون بی‌نام آزمون دورین- واتسون استفاده شده است. مقدار آماره این آزمون که مربوط به رابطه متغیر ملاک انگیزش درونی و متغیر پیش‌بین، شیوه‌های فرزندپروری (اقتدار منطقی، آزادگذاری و اقتدار منطقی) بود، در دوره دبستان ۱/۹۵۱، در دبیرستان دوره اول ۱/۹۵۹، و در دبیرستان دوره دوم ۱/۶۹۷ به دست آمد. همچنین در رابطه بین انگیزش بیرونی و شیوه‌های فرزندپروری مقدار آماره این آزمون در دبستان ۱/۸۳۲، در دبیرستان دوره اول ۱/۷۲۳، و در دبیرستان دوره دوم ۱/۸۹۹ به دست آمد. با توجه به مقدار آماره‌های این آزمون (که باید بین ۱/۵ تا ۲/۵ باشد)؛ و قبول فرض صفر، بین خطاها همبستگی وجود ندارد. همچنین شاخص عامل تورم واریانس (VIF) بررسی شد که در رابطه انگیزش درونی و شیوه‌های فرزندپروری، این شاخص در دوره دبستان، برای شیوه فرزندپروری آزادگذاری ۱/۲۱۶، شیوه استبدادی ۱/۲۳۳، و شیوه اقتدار منطقی ۱/۰۴۲ به دست آمد. در دبیرستان دوره اول، این شاخص برای شیوه فرزندپروری آزادگذاری ۱/۰۲۳، شیوه استبدادی ۱/۰۶۶، و شیوه اقتدار منطقی ۱/۰۶۵ به دست آمد. در دبیرستان دوره دوم نیز این شاخص برای شیوه فرزندپروری استبدادی ۱/۰۲۰ و شیوه اقتدار منطقی ۱/۰۳۴ به دست آمد. بررسی شاخص عامل تورم واریانس برای رابطه انگیزش بیرونی و شیوه‌های فرزندپروری نیز بررسی شد که در دوره دبستان، برای شیوه آزادگذاری ۱/۲۰۱، شیوه استبدادی ۱/۲۱۶ و شیوه اقتدار منطقی ۱/۰۳۴ به دست آمد. در دبیرستان دوره اول برای شیوه آزادگذاری ۱/۰۱۴، شیوه استبدادی ۱/۰۵۲ و شیوه اقتدار منطقی ۱/۰۴۶ به دست آمد. در دبیرستان دوره دوم، برای شیوه آزادگذاری ۱/۰۰۴، شیوه استبدادی ۱/۰۲۳ و شیوه اقتدار منطقی ۱/۰۲۴ به دست آمد. مقدار زیر ۲/۵ در این شاخص نشان می‌دهد که مشکلی وجود ندارد. در این پژوهش، داده‌های پرت داده‌هایی بودند که پس از محاسبه نمرات استاندارد (Z)، کم‌تر از نمره استاندارد ۳- و بیشتر از ۳+ بودند.

یافته‌ها

پرسش پژوهش این بود که آیا شیوه‌های فرزندپروری والدین با انگیزش پیشرفت تحصیلی رابطه دارند؟

برای پاسخ به این پرسش از آزمون تحلیل رگرسیون چندگانه به روش همزمان به ترتیب برای دوره‌های تحصیلی دبستان، راهنمایی و دبیرستان استفاده شد که نتایج آن در ادامه بیان می‌شود. در جدول ۱ ماتریس همبستگی متغیرهای پژوهش آمده است. در جدول ۲ نتایج آزمون رگرسیون همزمان و در جدول ۳ ضرایب رگرسیون همزمان برای رابطه شیوه‌های فرزندپروری و انگیزش پیشرفت تحصیلی در بعد انگیزش درونی به تفکیک مقطع‌های تحصیلی آمده است.

جدول ۱: ماتریس همبستگی متغیرهای پژوهش

دوره تحصیلی	متغیرها	۱	۲	۳	۴	۵
دبستان	انگیزش درونی	۱				
	انگیزش بیرونی	۰/۵۰۲**	۱			
	شیوه آزادگذاری	۰/۰۶۸	۰/۱۰۵	۱		
	شیوه استبدادی	۰/۱۶۷	۰/۰۵۴	۰/۳۲۲**	۱	
	شیوه مقتدرانه	۰/۰۱۶	۰/۰۴۴	۰/۰۹۳	۰/۱۵۳	۱
راهنمایی	انگیزش درونی	۱				
	انگیزش بیرونی	۰/۴۴۷**	۱			
	شیوه آزادگذاری	۰/۰۳۰	۰/۰۶۷	۱		
	شیوه استبدادی	۰/۰۸۰	۰/۱۳۶	۰/۰۸۱	۱	
	شیوه مقتدرانه	۰/۲۲۳*	۰/۰۹۳	۰/۰۵۶	۰/۲۵۲*	۱
دبیرستان	انگیزش درونی	۱				
	انگیزش بیرونی	۰/۴۸۵**	۱			
	شیوه آزادگذاری	۰/۰۳۴	۰/۰۹۱	۱		
	شیوه استبدادی	۰/۱۸۸	۰/۳۷۰**	۰/۰۵۸	۱	
	شیوه مقتدرانه	۰/۰۱۲	۰/۰۶۷	۰/۰۴۱	۰/۱۶۷	۱

۰/۰۱ < ۰/۰۵

چنانچه در جدول ۱ مشاهده می‌شود انگیزش درونی با انگیزش بیرونی در دوره دبستان ($-0/502 < 0/01 =$)، در دوره راهنمایی ($-0/447 < 0/01 =$)، و در دوره دبیرستان ($-0/485 < 0/01 =$)، همبستگی منفی و معنادار دارد. در دوره دبستان انگیزش درونی و بیرونی با هیچکدام از شیوه‌های فرزندپروری همبستگی معنادار ندارند. در دوره راهنمایی شیوه فرزندپروری مقتدرانه با انگیزش درونی رابطه مثبت و معنادار دارد ($0/223 < 0/05 =$). در این دوره انگیزش بیرونی با هیچکدام از شیوه‌های فرزندپروری رابطه معناداری ندارند. در دوره دبیرستان انگیزش بیرونی با شیوه فرزندپروری استبدادی همبستگی مثبت و معنادار دارد ($0/370 < 0/01 =$)، اما انگیزش درونی با هیچکدام از شیوه‌های فرزندپروری رابطه معناداری ندارند.

جدول ۲: نتایج آزمون رگرسیون همزمان برای متغیرهای شیوه‌های فرزندپروری والدین و انگیزش پیشرفت تحصیلی در دو بعد انگیزش درونی و بیرونی در مقاطع گوناگون تحصیلی

r^2	r	sig	F	df	مجموع مجذورات میانگین مجذورت		
<u>انگیزش درونی</u>							
0/034	0/184	0/422	0/948	3	99/129	297/386	رگرسیون
				81	104/589	8471/720	باقی مانده
				84		8769/106	کل
0/096	0/310	0/043	2/841	3	324/220	972/659	رگرسیون
				80	114/111	9128/901	باقی مانده
				83		10101/560	کل
0/047	0/217	0/315	1/204	3	137/279	411/838	رگرسیون
				73	114/064	8326/682	باقی مانده
				76		8738/519	کل
<u>انگیزش بیرونی</u>							
0/016	0/125	0/725	0/440	3	65/868	197/604	رگرسیون
				83	149/662	12421/913	باقی مانده
				86		12619/517	کل
0/019	0/138	0/676	0/510	3	50/295	150/884	رگرسیون
				79	98/542	7784/803	باقی مانده
				82		7935/687	کل
0/176	0/420	0/003	5/131	3	458/717	1376/150	رگرسیون
				72	89/409	6437/482	باقی مانده
				75		7813/632	کل

چنانچه از جدول ۲ مشاهده می‌شود در مقطع دبستان شیوه‌های فرزندپروری والدین نقش پیش‌بینی‌کننده برای انگیزش درونی و بیرونی ندارد و F در آن معنادار نیست ($P \geq 0/05$). در دبیرستان دوره اول، شیوه‌های فرزندپروری والدین نقش پیش‌بینی‌کننده برای انگیزش درونی دارد ($P \leq 0/05, F=2/841$). همچنین شیوه‌های فرزندپروری والدین نقش معناداری در پیش‌بینی انگیزش بیرونی در این دوره ندارد ($P \geq 0/05$). در دانش‌آموزان دبیرستان دوره دوم شیوه‌های فرزندپروری والدین نقش پیش‌بینی‌کننده برای انگیزش درونی ندارد و F در آن معنادار نیست، اما شیوه‌های فرزندپروری والدین در پیش‌بینی انگیزش بیرونی نقش معناداری دارد ($P \leq 0/05, F=5/131$).

جدول ۳: ضرایب رگرسیون برای متغیرهای شیوه‌های فرزندپروری والدین و انگیزش پیشرفت تحصیلی در دو بعد انگیزش درونی و بیرونی در مقاطع گوناگون تحصیلی

سطح معناداری	T	بتا	خطای استاندارد	B	انگیزش درونی	
					دبستان	مقدار ثابت
۰	۵/۸۷۹		۱۰/۸۳۵	۶۳/۱۱۲		آزادگذاری
۰/۸۷۱	۰/۱۶۳	۰/۰۲۰	۰/۲۷۵	۰/۰۴۵		استبدادی
۰/۱۴۹	۱/۴۵۷	۰/۱۷۷	۰/۲۳۹	۰/۳۴۹		اقتدار منطقی
۰/۸۹۳	۰/۱۳۵	۰/۰۱۵	۰/۲۹۷	۰/۰۴۰		
					راهنمایی	مقدار ثابت
۰	۳/۸۹۰		۹/۶۱۴	۳۷/۳۹۳		آزادگذاری
۰/۸۹۰	-۰/۱۳۹	-۰/۰۱۵	۰/۲۲۰	-۰/۰۳۱		استبدادی
۰/۱۳۵	۱/۵۱۱	۰/۱۶۷	۰/۱۸۷	۰/۲۸۲		اقتدار منطقی
۰/۰۰۷	۲/۷۵۲	۰/۳۰۲	۰/۲۲۸	۰/۶۲۷		
					دبیرستان	مقدار ثابت
۰	۶/۱۷۴		۱۱/۸۸۸	۷۳/۳۹۳		آزادگذاری
۰/۸۴۴	-۰/۱۹۷	-۰/۰۲۳	۰/۲۳۰	-۰/۰۴۵		استبدادی
۰/۰۶۴	-۱/۸۸۴	-۰/۲۱۷	۰/۲۴۱	-۰/۴۵۳		اقتدار منطقی
۰/۸۲۰	-۰/۲۹۹	-۰/۰۲۷	۰/۳۲۳	-۰/۰۷۴		
					انگیزش بیرونی	
					دبستان	مقدار ثابت
۰/۰۰۴	۲/۹۳۵		۱۲/۵۵۶	۳۶/۸۵۱		آزادگذاری
۰/۳۷۲	-۰/۸۹۸	-۰/۱۰۷	۰/۳۲۶	-۰/۲۹۳		

سطح معناداری	T	بتا	خطای استاندارد	B		
۰/۸۸۰	-۰/۱۵۲	-۰/۰۱۸	۰/۲۸۵	-۰/۰۴۳	استبدادی	
۰/۶۳۳	۰/۴۷۹	۰/۰۵۳	۰/۳۴۳	۰/۱۶۵	اقتدار منطقی	
۰	۵/۸۵۴		۸/۸۹۳	۵۲/۰۵۶	مقدار ثابت	راهنمایی
۰/۶۲۸	-۰/۴۸۷	-۰/۰۵۵	۰/۲۰۶	-۰/۱۰۰	آزادگذاری	
۰/۳۹۷	۰/۸۵۲	۰/۰۹۸	۰/۱۷۳	۰/۱۴۷	استبدادی	
۰/۶۲۵	-۰/۴۹۱	-۰/۰۵۶	۰/۲۱۶	-۰/۱۰۶	اقتدار منطقی	
۰/۰۰۲	۳/۲۴۹		۱۰/۴۳۰	۳۳/۸۹۰	مقدار ثابت	دبیرستان
۰/۱۴۹	۱/۴۵۹	۰/۱۵۴	۰/۱۹۵	۰/۲۸۵	آزادگذاری	
۰/۰۰۱	۳/۴۸۱	۰/۳۷۷	۰/۲۱۴	۰/۷۴۵	استبدادی	
۰/۶۹۹	-۰/۳۸۹	-۰/۰۴۲	۰/۲۷۸	-۰/۱۰۸	اقتدار منطقی	

چنانچه از جدول ۳ مشاهده می‌شود، شیوه فرزندپروری اقتدار منطقی نقش معناداری در پیش‌بینی انگیزش درونی در دانش‌آموزان دبیرستان دوره اول دارد ($P \leq 0/05$). شیوه‌های فرزندپروری آزادگذارانه و استبدادی نقش معناداری در پیش‌بینی انگیزش درونی در این دوره ندارند. در دانش‌آموزان دبیرستان دوره دوم، شیوه فرزندپروری استبدادی در والدین نقش پیش‌بینی‌کننده برای انگیزش بیرونی دارد ($P \leq 0/05$). اما شیوه‌های فرزندپروری آزادگذاری و اقتدار منطقی نقش معناداری در پیش‌بینی انگیزش بیرونی ندارد.

بحث و نتیجه‌گیری

با توجه به این یافته‌ها می‌توان گفت نقش پیش‌بینی‌کنندگی شیوه‌های فرزندپروری والدین برای انگیزش پیشرفت تحصیلی (در دو بعد انگیزش درونی و بیرونی) در مقطع‌های گوناگون تحصیلی متفاوت است. بر اساس یافته‌های این پژوهش، در دوره دبستان شیوه‌های فرزندپروری والدین نقش پیش‌بینی‌کننده برای انگیزش درونی و بیرونی ندارد. این یافته با پژوهش خونساری (۱۳۷۵) همسو است. با این تفاوت که خونساری با بررسی دانش‌آموزان مقطع دبیرستان به این برآیند دست یافت که متغیرهای جو عاطفی (دموکراتیک، دیکتاتوری، آزادی مطلق) خانواده و همچنین میزان تحصیلات پدر پیش‌بینی‌کننده مناسبی برای انگیزش پیشرفت دانش‌آموزان به شمار نمی‌روند. این

یافته با پژوهش‌های تنهای رشوانلو و حجازی (۱۳۸۸)، فونتن (۱۹۹۴)، عابدی و عریضی (۱۳۸۴)، و بامریند (۱۹۸۸) همخوانی ندارند، چرا که پژوهش‌های یاد شده به وجود رابطه بین شیوه‌های فرزندپروری والدین و انگیزش پیشرفت و انگیزش پیشرفت تحصیلی اشاره می‌کنند در حالیکه در پژوهش حاضر در مقطع دبستان رابطه‌ای میان شیوه‌های فرزندپروری والدین و انگیزش پیشرفت تحصیلی در دو بعد انگیزش درونی و بیرونی وجود ندارد.

برای ناهماهنگی یافته‌های این پژوهش با پژوهش‌های پیشین دلایلی وجود دارد. با توجه به اینکه در این پژوهش از میان متغیرهای مربوط به خانواده، فقط شیوه‌های فرزندپروری مادر بررسی شد و بقیه عوامل مانند وضعیت اجتماعی و اقتصادی والدین، محرک بودن محیط خانواده از لحاظ شناختی، میزان درگیری والدین در امور تحصیلی فرزندان، چگونگی تشویق فرزندان به آموختن و... بررسی نشد. ممکن است عامل‌های دیگری مربوط به خانواده وجود داشته باشد که ارتباط آن با انگیزش پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان بررسی نشده است. همچنین ممکن است تفاوت‌ها و ویژگی‌های فردی گروه نمونه متفاوت از نمونه‌های پژوهش‌گران دیگر بوده و در نتیجه میزان تأثیرپذیری انگیزش تحصیلی آن‌ها از والدین نیز با توجه به تفاوت‌های فردی و شخصیتی متفاوت بوده است. چنانچه بر اساس پژوهش عابدی و همکاران (۱۳۸۴) و بحرانی و لطیفیان (۱۳۸۸) ویژگی‌های شخصیتی و بر اساس پژوهش بهرامی و رضوان (۱۳۸۵) ویژگی‌های آموزشی با انگیزش پیشرفت تحصیلی رابطه دارند. پس ممکن است که انگیزش پیشرفت تحصیلی گروه نمونه ما از عامل‌هایی مانند ویژگی‌های شخصیتی، ویژگی‌های آموزشی یا جو و فضای خانواده بیشتر تأثیر پذیرفته باشد تا شیوه‌های فرزندپروری والدین. چه بسا خانواده‌هایی که از لحاظ شیوه فرزندپروری یکسان هستند، ولی جو و فضای خانوادگی آن‌ها با هم متفاوت است. یکی از این متغیرهای مربوط به جو و فضای خانواده، تحریک شناختی در محیط خانه است. برای نمونه در پژوهش گاتفرید و همکاران (۱۹۹۸) کودکانی که خانه آن‌ها تحریک شناختی بیشتری را فراهم می‌کرد، از ۹ تا ۱۳ سالگی، انگیزش تحصیلی بیشتری را نشان می‌دادند. تحریک شناختی محیط خانه نیز شامل بحث‌های خانوادگی، شرکت در رخدادهای فرهنگی، بازدید از کتابخانه، سفر، اهمیت دادن به خواندن، امکانات تدریس خصوصی، دسترسی به آلات موسیقی و علاقه خانواده به موسیقی، هنر، و ادبیات بود که تأثیرات ویژه خود را بر انگیزش تحصیلی درونی داشتند.

در دبیرستان دوره اول شیوه فرزندپروری مقتدرانه والدین نقش پیش‌بینی‌کننده معناداری برای بعد انگیزش درونی دارد که این یافته با پژوهش‌های مرادیان و همکاران (۱۳۹۳)، تنهای رشوانلو و حجازی (۱۳۸۸)، فونتین (۱۹۹۴) و عابدی و عریضی (۱۳۸۴) همسو است. با این تفاوت که در پژوهش تنهای رشوانلو و حجازی (۱۳۸۸)، بعد حمایت پدر از خودمختاری انگیزش درونی را برای فهمیدن، انگیزش درونی برای تجربه تحریک و پیشرفت تحصیلی را در دانش‌آموزان دبیرستانی پیش‌بینی می‌کند. همچنین با پژوهش بامریند (۱۹۸۸) به نقل از عابدی و عریضی، (۱۳۸۴) همخوان به نظر می‌رسد. به باور بامریند یکی از ویژگی‌های فرزندان که در سبک فرزندپروری مقتدرانه پرورش می‌یابند، رفتارهای هدفمند و پیشرفت‌گراست. بر اساس چارچوب نظری بامریند (۱۹۷۱) سبک فرزندپروری اقتدار منطقی بیشتر احتمال دارد خودکنترلی و شایستگی اجتماعی را در کودکان افزایش دهد، در حالیکه سبک‌های مستبدانه و آسان‌گیر با خودکنترلی پایین و عدم احساس شایستگی اجتماعی همراه هستند (پاولسون^۱، ۱۹۹۴، به نقل از مال احمدی، ۱۳۸۹). دورکین^۲ (۱۹۹۵) سه دلیل را یادآوری می‌کند که چرا پدر و مادری کردن مقتدرانه ممکن است با برون‌دادهای مثبت در کودکان ارتباط پیدا کند. نخست اینکه والدین مقتدر سطح بالایی از امنیت هیجانی را برای کودکانشان فراهم می‌کنند، که این خود احساس راحتی و استقلال را برای کودکان فراهم می‌کند و به موفقیت کودک در آموزشگاه کمک می‌کند. دوم اینکه والدین مقتدر برای کارهایشان به کودک توضیحاتی را می‌دهند. این توضیح دادن به کودکان احساس آگاهی و فهم از ارزش‌ها، آرزوها و هدف‌های والدین را می‌دهد که آن‌ها آن را به بافت مدرسه ربط می‌دهند. سوم اینکه والدین مقتدر خود را درگیر ارتباطی دوسویه با فرزندانشان می‌کنند. در نتیجه کودکان مهارت‌های میان‌فردی را توسعه می‌دهند که سازگاری دانش‌آموزان در مدرسه را پرورش می‌دهد که به موفقیت آن‌ها هم از لحاظ اجتماعی و هم از لحاظ تحصیلی در مدرسه کمک می‌کند (اسپرا، ۲۰۰۶).

در دانش‌آموزان دبیرستان دوره دوم شیوه‌های فرزندپروری والدین نقش پیش‌بینی‌کننده معناداری در بعد انگیزش درونی ندارند. این یافته با پژوهش خونساری (۱۳۷۵) همسو است. این یافته با پژوهش‌های تنهای رشوانلو و حجازی (۱۳۸۸)، فونتین (۱۹۹۴)، و عابدی و عریضی (۱۳۸۴) همخوانی ندارند. اما با توجه به یافته‌های این پژوهش، سبک فرزندپروری

-
1. Paulson
 2. Durkin

استبدادی در والدین، نقش پیش‌بینی‌کننده‌ای برای انگیزش بیرونی در این گروه از دانش‌آموزان دارد. به گفته پورعبدلی و همکاران (۱۳۸۷) والدینی که از درجه بالایی از گرم بودن و پاسخگو بودن را دارند و کنترل معقولی را بر فرزندانشان اعمال می‌کنند (والدین با شیوه اقتدار منطقی) موجب رشد مکان کنترل درونی در کودکانشان می‌شوند و در مقابل، والدینی که کنترل بالایی بر کودکانشان اعمال می‌کنند و از درجه پایینی از گرم بودن و پاسخگو بودن را دارند (والدین مستبد)، موجب رشد مکان کنترل بیرونی در کودک می‌شوند.

با توجه به این یافته‌ها می‌توان گفت رابطه شیوه‌های فرزندپروری والدین و انگیزش پیشرفت تحصیلی (در دو بعد انگیزش درونی و بیرونی) در مقطع‌های گوناگون تحصیلی متفاوت است و در هر مقطع تحصیلی شیوه‌های فرزندپروری والدین می‌تواند تأثیر متفاوتی را در انگیزش پیشرفت تحصیلی داشته باشد. با توجه به یافته‌های لپر و همکاران (۲۰۰۵)، گاترید و همکاران (۲۰۰۱)، اسکینر و بلمونت^۱ (۱۹۹۳)، و هارتر (۱۹۸۱)، انگیزش درونی از دبستان تا دبیرستان کاهش می‌یابد. در حالیکه به گفته دیگر و فیشر^۲ (۲۰۰۸)، و (ولراند و همکاران، ۱۹۹۲، کاوینگتون^۳، ۲۰۰۱، دسی و رایان، ۲۰۰۲ به نقل از طالبی و همکاران، ۱۳۹۱) انگیزش بیرونی از دبستان تا دبیرستان افزایش می‌یابد.

پس انگیزش تحصیلی در دانش‌آموزان دبستانی درونی‌تر است، در حالیکه در دانش‌آموزان دبیرستان دوره اول و دوم بیرونی‌تر است. هر چه انگیزش بیرونی‌تر باشد، به نظر می‌رسد بیشتر به عامل‌های بیرونی وابسته باشد. خانواده نیز به عنوان یک عامل بیرونی است که می‌تواند با رفتار خود، تشویق‌ها یا تنبیه‌های خود فرزند را تحت تأثیر قرار دهد. بنابراین، می‌توان در این پژوهش شاهد تأثیرگذاری بیشتر خانواده بر انگیزش در دانش‌آموزان دبیرستان دوره اول و دوم بود. در حالیکه انگیزش تحصیلی در دانش‌آموزان دبستانی درونی‌تر است، منشأ آن بیشتر درون خود فرد و به عامل‌های بیرونی کم‌تر وابسته است.

در این پژوهش از میان متغیرهای مربوط به خانواده، فقط شیوه‌های فرزندپروری مادر بررسی شد و بقیه عوامل مانند وضعیت اجتماعی و اقتصادی والدین، میزان درگیری والدین در امور

-
1. Skinner & Belmont
 2. Dekker & Fischer
 3. Vallerand
 4. Covington

تحصیلی فرزندان، چگونگی تشویق فرزندان به آموختن و... بررسی نشد. ممکن است عامل‌های دیگری مربوط به خانواده وجود داشته که با انگیزش پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان مرتبط بوده، ولی بررسی نشده است و پژوهشگران بعدی می‌توانند در مطالعات خود آن را بررسی کنند.

از پیشنهادات این پژوهش می‌توان به اجرای این پژوهش در نمونه‌ای گسترده‌تر، با توجه به وضعیت اجتماعی و اقتصادی خانواده‌های دانش‌آموزان و انجام این‌گونه پژوهش‌ها در هر دو جنس دختر و پسر اشاره کرد. با توجه به یافته‌های این پژوهش و اهمیت شیوه‌های فرزندپروری، در مدارس نیز می‌توان برای خانواده‌ها شیوه‌های فرزندپروری کارآمد را آموزش داد که بر انگیزش و پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان تأثیرات فراوانی دارد و سطح دانش والدین را از شیوه‌های فرزندپروری و تأثیرات آن بالا برد تا والدین بتوانند تأثیر بهتری بر بروندادهای تحصیلی فرزندانشان داشته باشد و نقش خود را در این میان پررنگ‌تر ببینند.

منابع

- استافورد، لورا و بهیر، چری (۱۳۷۷). *تعامل والدین و کودکان*، ترجمه محمد دهگان پور، مهرداد خرازچی، تهران: رشد.
- اعتصامی پور، رضیه (۱۳۸۳). *بررسی و مقایسه سبک‌های شناختی دانش‌آموزان دبیرستان شهرستان جهرم در رابطه با شیوه‌های فرزندپروری و وضعیت اجتماعی-اقتصادی و فرهنگی خانواده*، پایان‌نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه الزهرا(س).
- بال، ساموئل (۱۳۷۳). *انگیزش در آموزش و پرورش*، ترجمه سید علی اصغر مسدد، شیراز: دانشگاه شیراز.
- برک، لورا (۱۳۹۰). *روان‌شناسی رشد (از لقاح تا کودکی)*، جلد ۱، ترجمه یحیی سید محمدی، تهران: ارسباران.
- بحرانی، محمود (۱۳۸۸). *بررسی روایی و پایایی مقیاس انگیزش تحصیلی هارتر*، مجله مطالعات روانشناختی، ۵(۲): ۱-۵۱.
- بهشتی، زهرا (۱۳۹۱). *شناسایی وضعیت برانگیختگی و عامل‌های مؤثر بر آن در آموزندگان پایه پنجم دبستان*، پایان‌نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه الزهرا (س).
- پارسا، محمد (۱۳۷۶). *روان‌شناسی انگیزش و هیجان*، تهران: سخن.
- پارسونز، ریچارد، هینسون، استفان لوئیس و ساردو براون، دیورا (۱۳۸۵). *روان‌شناسی تربیتی، تحقیق، تدریس، یادگیری*، ترجمه حسن اسدزاده و حسین اسکندری، تهران: عابد.
- پورعبدلی، محمد، کدیور، پروین و همایونی، علیرضا (۱۳۸۷). *ارتباط بین شیوه‌های فرزندپروری مادر و فرزندپروری ادراک شده با مکان کنترل و خودپنداره فرزندان*، دانش و پژوهش در روان‌شناسی، دانشگاه آزاد اسلامی خوراسگان (واحد اصفهان)، ۳۷، ۱۲۷-۲۸.
- پینتریچ، پال آر؛ شانک، دیل اچ (۱۳۹۰). *انگیزش در تعلیم و تربیت، نظریه‌ها، تحقیقات، و کاربردها*، برگردان مهرناز شهرآرای، تهران: علم.
- تمنایی فر، محمدرضا؛ و گندمی، زینب (۱۳۹۰). *رابطه انگیزش پیشرفت با پیشرفت تحصیلی دردانشجویان، فصلنامه راهبردهای آموزش*، ۴(۱): ۱۹-۱۵.
- تنهای رشوانلو، فرهاد (۱۳۸۷). *رابطه ادراک از سبک فرزندپروری با پیشرفت تحصیلی: نقش واسطه‌ای انگیزش تحصیلی*، پایان‌نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه تهران.

حجازی، الهه؛ تنهای رشوانلو، فرهاد (۱۳۸۸). ارتباط ادراک از سبک فرزندپروری والدین با انگیزش تحصیلی و پیشرفت تحصیلی، *دوماهنامه علمی-پژوهشی دانشور رفتار*، تربیت و اجتماع، دانشگاه شاهد، ۳۹ (۱۶).

حسن پور قره چال، جیران (۱۳۸۹). *بررسی رابطه سبک‌های فرزندپروری، وجدان تحصیلی و خودکارآمدی تحصیلی با پیشرفت تحصیلی*، پایان‌نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه تهران. حسن زاده، رمضان (۱۳۸۱)، *رابطه بین انگیزش (درونی - بیرونی) منبع کنترل (درونی - بیرونی) و پیشرفت تحصیلی*، *نشریه نوآوری‌های آموزشی*، ۲ (۱).

خانجانی، زینب، اسماعیلی انامق، بهمن و غلامزاده، مجتبی (۱۳۹۱)، *نقش شیوه‌های فرزندپروری در پیش‌بینی افکار اضطرابی و علائم وسواس فکری و عملی نوجوانان*، *مجله علمی پژوهشی دانشگاه علوم پزشکی شهید صدوقی بزد*، ۲۰ (۲): ۳۹-۴۸.

خونساری، فرزانه (۱۳۷۵). *بررسی رابطه جو عاطفی خانواده با انگیزش پیشرفت دانش‌آموزان دختر سال اول دبیرستان‌های منطقه ۳ شهر تهران*، پایان‌نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه علامه طباطبائی.

خیر، محمد، حسین چاری، مسعود و بحرانی، محمود (۱۳۹۱)، *رابطه سوگیری‌های خودکارآمدی ریاضی با انگیزش، عواطف، و عملکرد تحصیلی در دانش‌آموزان دوره راهنمایی شهر شیراز*، *فصلنامه روان‌شناسی تربیتی*، ۲۴ (۸): ۱۶۶-۱۴۳.

درزی رامندی، اعظم (۱۳۹۰). *بررسی رابطه مهارت‌های اجتماعی و انگیزه پیشرفت تحصیلی در دانش‌آموزان دختر و پسر دوره متوسطه*، پایان‌نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه الزهرا(س). دلشاد، پیاب، مهدی‌زاده و حسین، اسلام پناه، مریم (۱۳۹۰)، *تأثیر نقشه‌های مفهومی طراحی شده به وسیله رایانه بر میزان یادگیری، یادداری، و انگیزش پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان*، *فصلنامه فناوری اطلاعات و ارتباطات در علوم تربیتی*، ۲ (۲): ۱۳۹-۱۱۵.

راهب، غنچه (۱۳۸۹). *الگوی آموزشی برای بهبود انگیزه آموختن*، تهران: دانشگاه علوم بهزیستی و توانبخشی.

سانتراک، جان دلیو (۱۳۸۷). *روان‌شناسی تربیتی*، ترجمه شاهده سعیدی، مهشید عراقچی، و حسین دانشفر. تهران: رسا.

سانتراک، جان (۱۳۹۰). *زمینه روان‌شناسی*، ترجمه مهرداد فیروزبخت، تهران: رسا.

سیف، علی اکبر (۱۳۸۸). روان‌شناسی پرورشی نوین، روان‌شناسی یادگیری و آموزش، تهران: دوران.

شکاری کاشانی، زهرا، ابراهیم دماوندی، مجید و کرمی گزافی، علیرضا (۱۳۸۹). تأثیر روش یادگیری در حد تسلط در نگرش، عملکرد و انگیزش درونی دانش‌آموزان دختر دبیرستانی در یادگیری مفاهیم شیمی، فصلنامه اندیشه‌های نوین تربیتی، ۲(۶): ۱۷۱-۱۵۵.

فرانکن، رابرت (۱۳۸۸). انگیزش و هیجان، ترجمه حسن شمس اسفندآباد، غلامرضا محمودی، سوزان امامی پور، تهران: نی.

فهم‌زاده، صدیقه (۱۳۸۱). بررسی تأثیر آموزش راهبردهای فراشناختی بر انگیزش پیشرفت دانشجویان دانشگاه اراک، پایان‌نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه الزهرا(س).

طالبی، هوشنگ، عابدی، احمد و صدرزاده، امید (۱۳۹۱)، ساخت و اعتباریابی مقیاس سنجش انگیزه تحصیلی دانشجویان دوره کارشناسی دانشگاه اصفهان بر اساس نظریه خودمختاری، رویکردهای نوین آموزشی، پیاپی ۱۵، ۱(۷): ۱۵۳-۱۳۷.

عابدی، احمد؛ و عریضی، حمیدرضا (۱۳۸۴)، بررسی رابطه انگیزش پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان دوره متوسطه شهر اصفهان با ویژگی‌های خانوادگی آن‌ها، فصلنامه خانواده‌پژوهی، ۲(۱): ۱۴۷-۱۳۹.

عابدی، احمد، عریضی، حمیدرضا؛ و سبحانی‌نژاد، مهدی (۱۳۸۴). بررسی رابطه انگیزش پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان دوره متوسطه شهر اصفهان با ویژگی‌های شخصیتی آنها، دومانه علمی-پژوهشی دانشور رفتار، دانشگاه شاهد، ۱۲(۱۲): ۳۸-۲۹.

غلامعلی لواسانی، مسعود؛ کیوان زاده، محمد؛ و کیوان زاده، هدیه (۱۳۸۶). رابطه فعالیت تحصیلی، انگیزه پیشرفت، هوش هیجانی و متغیرهای بافتی با پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان، مجله روانشناسی و علوم تربیتی، ۱(۳۷): ۹۹-۱۲۳.

کدیور، پروین (۱۳۸۵). روان‌شناسی تربیتی، تهران: سمت.

کدیور، پروین (۱۳۸۶). روان‌شناسی یادگیری، تهران: سمت.

گال، مردیت؛ گال، جویس؛ و بورگ، والتر (۱۳۹۳). روش‌های تحقیق کمی و کیفی در علوم تربیتی و روان‌شناسی، جلد ۱، ترجمه احمدرضا نصر و همکاران، تهران: دانشگاه شهیدبهشتی و سمت.

مال احمدی، احسان (۱۳۸۹). *الگوی علی روابط بین سبک‌های فرزندپروری ادراک شده، اهداف پیشرفت، خودکارآمدی تحصیلی و پیشرفت تحصیلی در دانشجویان*، پایان‌نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه تهران.

مرادپان، جلال، عالی پور، سیروس و شهنی ییلاق، منیجه (۱۳۹۳)، *رابطه علی بین سبک‌های فرزندپروری و عملکرد تحصیلی با واسطه خودکارآمدی تحصیلی و انگیزه پیشرفت در دانشجویان*، *روانشناسی خانواده*، ۱(۱): ۶۳-۷۴.

مهدوی غروی، مریم، خسروی، معصومه و نجفی، محمود (۱۳۹۱). *رابطه اضطراب امتحان، کمالگرایی، و انگیزش پیشرفت با پیشرفت تحصیلی، فصلنامه اندیشه‌های نوین تربیتی*، ۳(۸): ۳۱-۵۰.

نجفی، محمود، دهشیری، غلامرضا، محمدی فر، محمدعلی، دبیری، سولماز و جعفری، نصرت (۱۳۹۴)، *نقش متغیرهای کارایی خانواده، حرمت خود، خودکارآمدی و شخصیت در پیش‌بینی انگیزش پیشرفت تحصیلی، فصلنامه اندیشه‌های نوین تربیتی*، ۲(۱۱): ۹-۳۱.

نوحی، سیما، حسینی، سیدمرتضی، رخساری زاده، حمید، صبور، امین و علیشیری، غلامحسین (۱۳۹۱). *بررسی انگیزه پیشرفت و رابطه آن با موفقیت تحصیلی در دانشجویان رشته‌های پزشکی، پرستاری و خدمات درمانی دانشگاه علوم پزشکی بقیه ا... (عج)*، *مجله طب نظامی*، ۳(۱۴): ۲۰۰-۲۰۴.

یوسفی، علیرضا، قاسمی، غلامرضا و فیروزنیا، سمانه (۱۳۸۸). *ارتباط انگیزش تحصیلی با پیشرفت تحصیلی دانشجویان پزشکی دانشگاه علوم پزشکی اصفهان، مجله ایرانی آموزش در علوم پزشکی*، ۹(۱).

Bell, D. A. (2013). *Types of home schools, and need- support for achievement motivation*, PhD dissertation, Temple University.

Gonzalez-dehass, A. r., Willems, P.p.& Doan Holbein, M. (2005). Examining The relationship between parental involvement and student motivation, *Educational psychology review* , 17(2): 99- 123.

Gottfried, A. e., Fleming, J. S.& Gottfried, A. W. (2001). Continuity of academic intrinsic motivation from childhood through late adolescence: A longitudinal study, *Journal of educational psychology*, 93(1): 3-13.

Grolnick, W. S. & Ryan, R. M. (1989). Parent styles with children's self-regulation and competence in school, *Journal of educational psychology*, 81(2): 143-154.

Shekhar, C. & Devi, R. (2012). Achievement motivation across gender and

- different academic majors, *Journal of Educational and Developmental psychology*, 2(2): 105-109.
- Spera, Ch. (2005). A review of the relationship among parenting practices, parenting styles, and adolescent school achievement, *Educational psychology review*, 17(2): 125-146.
- Spera, Ch. (2006). Adolescents' Perceptions of Parental Goals, Practices, and Styles in Relation to Their Motivation and Achievement, *Journal of early adolescence*, 26(4): 456-490.
- Lepper, M. R., Henderlong corpus, J. S. & Iyengar, Sh. (2005). Intrinsic and extrinsic motivational orientations in the classroom: Age Differences and Academic correlates, *Jornal of educational psychology*, 97(2): 184-196.

**The Relationship between Parental Child-Rearing
Styles and Academic Achievement Motivation in Girl
Students**

Fereshteh Niksirat¹

MA in Educational Psychology, Alzahra University, Tehran, Iran

Molook Khademi Ashkzari

Associate Professor, Al-Zahra University, Faculty of Educational
Psychology, Alzahra University, Tehran, Iran

Zahra Hashemi

Assistant professor, Faculty of Educational Psychology, Alzahra University,
Tehran, Iran

Abstract:

The aim of this research was investigating the relationship between parental child-rearing styles and students' academic achievement motivation at various academic grades from elementary to high school in Tehran. For this purpose, 297 girl students and their mothers were selected through cluster sampling (102 students from elementary schools, 104 students from first session high schools, and 91 students from second session high schools). To collect the data from the students, Harter's Academic Motivation Scale was used, and the Parenting Styles and Dimensions Questionnaire by Bumrind was employed to collect the data from mothers. The analysis of the data showed a significant relationship between parental child-rearing styles (in authoritative child-rearing style) and academic achievement motivation (in intrinsic motivation dimension) in first session high schools. There was also a significant relationship between authoritarian child-rearing style and extrinsic academic motivation in

1. f.niksirat66@gmail.com

DOI: 10.22051/jontoe.2017.2686

Reseived:2014/9/6

Accepted:2016/7/2

second session high schools. No significant relationship was found between child-rearing styles and academic achievement motivation in elementary school students. It was finally concluded that the relationship between childrearing styles and academic achievement motivation at various academic grades, was different.

Keywords: Academic achievement motivation; Intrinsic motivation; Extrinsic motivation; Child-rearing styles; Various academic grades