مقایسهٔ پیشرفت، انگیزش و خودکارآمدی تحصیلی دختران دو گروه از مادران با همکاری بالا و پایین در امور تحصیلی

دکترمحمدرضا اسدی یونسی[۱]
فرزانه بخشی[۲]
دکترمیترا راستگو مقدم[۳]

چکیده

هدف از پژوهش حاضر مقایسهٔ پیشرفت، انگیزش و خودکارآمدی تحصیلی دو گروه از دختران دورهٔ دوم متوسطهٔ شهر بیرجند بود که برحسب میزان مشارکت بالا و پایین مادران آنها در امور تحصیلی انتخاب شدند. روش پژوهش توصیفی و از نوع علّی-مقایسه‌ای بود. جامعهٔ آماری پژوهش شامل همهٔ دانش‌آموزان دختر دورهٔ دوم متوسطهٔ شهر بیرجند در سال تحصیلی ۹۴-۱۳۹۳ بود و گروههای نمونهٔ مورد مقایسه، در مجموع شامل ۶۰ آزمودنی بودند که با روش نمونه‌گیری چند مرحله ای انتخاب شدند. برای گردآوری داده‌های پژوهش ابتدا در مرحلهٔ اول پرسشنامهٔ "ادراک از مشارکت مادران در امور تحصیلی فرزندان" روی ۱۸۰ آزمودنی اجرا شد و پس از محاسبهٔ نمرات اکتسابی دانش‌آموزان در این پرسشنامه دو گروه ۳۰ نفری(یک گروه با کمترین نمرات و یک گروه با بیشترین نمرات) به عنوان گروههای نمونه و برای مقایسه با هم انتخاب شدند. در مرحلهٔ دوم، معدل نمرات پیشرفت تحصیلی، مقیاس انگیزش تحصیلی والرند و خرده‌مقیاس خودکارآمدی تحصیلی، برگرفته از پرسشنامهٔ راهبردهای انگیزشی برای یادگیری مورد استفاده قرار گرفت. تجزیه و تحلیل داده‌ها با روش تحلیل واریانس چندمتغیره انجام شد. نتایج پژوهش نشان داد که دو گروه نمونه از نظر انگیزش و خودکارآمدی تحصیلی دارای تفاوت معنادار بودند اما در پیشرفت تحصیلی تفاوت معنادار میان دو گروه مشاهده نگردید. به‌عبارت دیگر انگیزش و خودکارآمدی تحصیلی دختران مادران با مشارکت بالا به‌طور معنادار بیشتر از دختران مادران با مشارکت پایین بود اما پیشرفت تحصیلی دو گروه تفاوت معنادار آماری با هم نداشت.

کلید واژگان: همکاری والدین، پیشرفت تحصیلی، انگیزش تحصیلی، خودکارآمدی تحصیلی

تاریخ دریافت: ۹۵/۴/۶ تاریخ پذیرش: ۹۶/۹/۱۸

۱. استادیار گروه روانشناسی، دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی، دانشگاه بیرجند (نویسنده مسئول) yoonesi@birjand.ac.ir
۲. کارشناس ارشد روان‌شناسی تربیتی، دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی، دانشگاه بیرجند bakhshi.farzane@gmail.com
۳. استادیار گروه روانشناسی، دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی، دانشگاه بیرجند m.rastgoumaghadam@birjand.ac.ir

[Downloaded from qjfr.ir on 2026-10-09]
[DOR: 20.1001.1.26766728.1397.15.2.5.5]

مقدمه و بیان مسأله

اگر آموزش و پرورش را بخشی از نظام آموزشی در سطح کلان بدانیم، شرکت‌دادن اولیا در تصمیم‌گیریهای مرتبط با آموزش و پرورش، به ویژه جنبه‌هایی که به کار یا سرنوشت فرزندان آنان مربوط است، سبب ایجاد انگیزه و علاقه‌مندی آنان به ادارهٔ امور مدارس می‌شود و احساس تعهد آنان را نسبت به این امور افزایش می‌دهد (یزدخواستی و عباس‌زاده، ۱۳۸۶). امروزه مشارکت جدی خانواده در فرایند آموزش کودکان بیش از پیش احساس می‌شود، زیرا بدون همکاری و توجه لازم پدر و مادر پیشرفت کودک با مشکل مواجه می‌شود. آموزش مؤثر در مدارس بدون مشارکت جدی والدین نمی‌تواند به نحو شایسته‌ای صورت پذیرد (بهبودی، ۱۳۸۷).

در ادبیات تحقیق مربوط به همراهی، مشارکت و همراهی والدین در امور تحصیلی و مدرسه فرزندان، از دو واژهٔ «همکاری والدینی[1]» و «همراهی والدینی[2]» استفاده شده است. منظور از همکاری والدین همکاری و مشارکت والدین در امور مدرسه است، در حالی که همراهی والدینی به همراهی والدین در امور تحصیلی و یادگیری فرزندان اطلاق می‌شود (شجاعی، ۱۳۷۵؛ گودبال و مونتگومری[3]، ۲۰۱۴).

یافته‌های مطالعه جورجیو (۱۹۹۶) نشان می‌دهد که همراهی والدین در فرایندهای آموزشی–تربیتی فرزندان رفتاری پیچیده است که ممکن است اشکال گوناگون داشته باشد. چهار نوع همکاری والدینی از طریق تحلیل عاملی شناسایی شدند که عبارت اند از: تکالیف منزل فرزند[4]، نظارت روزمره بر فرزند[5]، رشد علایق و سرگرمیهای فرزند[6] و ارتباط با مدرسه[7] و چهار نوع رویکرد فرزندپروری متفاوت (تأکید بر پیشرفت، فشار، کنترل و رشد شخصیت). فرزندپروری از طریق تأکید بر پیشرفت و رشد شخصیت، از نظر آماری رابطه مثبت معنادار با پیشرفت واقعی در مدرسه داشته، در حالی که فرزندپروری از طریق فشار، رابطه منفی با پیشرفت در مدرسه را نشان داده است. همچنین بین فعالیتهای داوطلبانه والدین در مدرسه و پیشرفت واقعی فرزند در مدرسه، همبستگی مثبتی وجود داشت. یادگیری در خانه و فرزندپروری از طریق کنترل، رابطه معنادار با

1. Parental involvement
2. Parental engagement
3. Goodball & Montgomery
4. Child's homework
5. Monitoring the child everyday
6. Development of the child's interests or hobbies
7. Parent's involvement in schooling

[Downloaded from qjfr.ir on 2026-10-09]
[DOR: 20.1001.1.26766728.1397.15.2.5.5]

پیشرفت نداشت. یافته‌های مطالعه جورجیو حاکی از آن است که چهار نوع رفتار متمایزی که بیانگیر همراهی والدین است، اثرات متفاوت در زمینهٔ پیشرفت تحصیلی در مدرسه دارد(۱۹۹۶).

علاوه بر تأثیر مشارکت و همراهی والدینی بر پیشرفت تحصیلی که در پژوهشهای بسیاری از جمله پژوهش دسیمون[۱] (۱۹۹۹)، رحمن[۲] (۲۰۰۱)، فن[۳] (۲۰۰۱)، دومینا[۴] (۲۰۰۵) و شلدون و اپستاین (۲۰۰۵) نیز مورد تأیید قرار گرفته است، پژوهش فونکوزر، گونزالز و مولز[۵] (۱۹۹۷) نشان داده است وقتی‌که والدین در آموزش فرزندانشان مشارکت دارند، فرزندان نمرات بالاتری در امتحانات کسب می‌کنند، توجهی قاعده‌مندتر به مدرسه دارند، تکالیف بیشتری انجام می‌دهند، رفتارها و نگرشهای مثبت‌تر نشان می‌دهند، احتمال فارغ‌التحصیل شدن آنها از دبیرستان بیشتر است و نسبت به فرزندانی با والدین کمتر درگیر، علاقهٔ بیشتری به ثبت‌نام در مدارج آموزشی بالاتر نشان می‌دهند. اهمیت همکاری والدین تا آن حد است که جزء اصلی و اساسی موفقیت و پیشرفت تحصیلی دانش‌آموز، به همکاری والدین در فعالیتهای وابسته به مدرسهٔ وی نسبت داده شده‌است (اپستاین و دابر[۶]، ۱۹۹۱).

همچنین نتایج پژوهش البرزی (۱۳۸۲؛ به نقل از بهبودی، ۱۳۸۷) حاکی از این است که همکاری والدین در امور مدرسه موجب نگرش مثبت والدین نسبت به خود، مدرسه و نقش کادر آموزشی در رشد و تربیت فرزندشان می‌شود. سایر پژوهشها نیز از تأثیر مثبت همکاری والدین بر خوشایندتر کردن مدرسه (فرگوسن و مازین، ۱۹۴۸؛ ترجمه پارسا، ۱۳۸۲)، عزت نفس، پیشرفت شناختی و مهارتهای میان–فردی کودکان (هانی و فیپن[۷]، ۲۰۱۰)، بهبود رفتارهای یادگیری و کلاسی فرزندان (فانتازو، مک‌وین، پری و چایلدز[۸]، ۲۰۰۴) و انگیزش ذاتی فرزندان نسبت به دروس ریاضیات و انگلیسی (فن و ویلیامز[۹]، ۲۰۱۰) خبر می‌دهد.

در این میان، تا جایی که بررسیهای محقق نشان می‌دهد، تعداد پژوهشهای صورت گرفته در زمینهٔ تأثیر همکاری والدین بر خودکارآمدی تحصیلی[۱۰] و انگیزش تحصیلی[۱۱] فرزندان، اندک است.

1. Desimone
2. Rahman
3. Fan
4. Domina
5. Funkhouser, Gonzales & Moles
6. Dauber
7. Hanni & Phippen
8. Fantuzzo, McWayne, Perry & Childs
9. Williams
10. Academic self-efficacy
11. Academic motivation

[Downloaded from qjfr.ir on 2026-10-09]

[DOR: 20.1001.1.26766728.1397.15.2.5.5]

به‌طوری‌که در میان پژوهشهای صورت‌گرفته در کشور، مطالعه‌ای که نقش و تأثیر همکاری والدین را بر سازه‌های مذکور بررسی کرده باشد، یافت نشد. همچنین در سایر کشورها نیز تحقیقات اندکی در این زمینه انجام گرفته است. اهمیت خودکارآمدی و انگیزش تحصیلی از آن جهت است که پژوهشها از جمله پژوهش باغانی و دهقانی‌نیشابوری (۱۳۹۰) نشان داده است که این دو متغیر می‌توانند به‌طور مستقیم پیشرفت تحصیلی را پیش‌بینی کنند.

خودکارآمدی تحصیلی، به طور خاص، به اطمینان در انجام دادن تکالیف تحصیلی مانند خواندن متن کتابها، پرسیدن سؤال در کلاس و آمادگی برای امتحانات اشاره دارد (سولبرگ، اوبرایان، ویلاریل، کِنل و دیویس[1]، ۱۹۹۳؛ به نقل از غلام‌علی‌لواسانی، خضری‌آذر، امینی و مال‌احمدی، ۱۳۸۹). طبق تعریف بندورا (۱۹۸۹) نیز خودکارآمدی تحصیلی به باورها و قضاوتهای افراد از تواناییهایشان در انجام دادن تکالیف مربوط به موقعیتهای تحصیلی گفته می‌شود.

انگیزش تحصیلی طبق تعریف کلارک و شروت[2] (۲۰۱۰) به انگیزه‌ها، نیازها و عواملی گفته می‌شود که سبب حضور یک فرد در محیطهای آموزشی و کسب یک مدرک تحصیلی می‌شود. در نظرگرفتن انگیزش در برانگیختن، جهت دادن و تداوم بخشیدن رفتار دانش‌آموز در فرایند آموزش و پرورش از اهمیت خاص برخوردار است (اشنایدر، شوری، چیونز، پولورز، آدامز و ویکلوند[3]، ۲۰۰۲).

در پژوهش حاضر با توجه به اهمیت ویژۀ انگیزش، خودکارآمدی و پیشرفت تحصیلی و اینکه ارتباط همکاری والدین، به ویژه با متغیرهای انگیزش و خودکارآمدی تحصیلی کمتر مورد بررسی قرار گرفته است، پاسخ به این سؤال پیگیری شده‌است که آیا میان انگیزش، خودکارآمدی و پیشرفت تحصیلی دخترانِ مادرانِ با مشارکت بالا و پایین تفاوتی وجود دارد یا نه. شایان ذکر است که دلیل انتخاب مادران و دختران برای انجام دادن پژوهش این است که شواهد پژوهشی مبنی بر مشارکت بیشتر مادران نسبت به پدران وجود دارد (به‌طور مثال کولی[4]، ۲۰۰۱؛ سامانی و صادق‌زاده، ۱۳۸۸). همچنین برخی پژوهشها این موضوع را که مراجعۀ مادران به مدارس دختران و مشارکت در آنها بیشتر است مورد بررسی و تأیید قرار داده‌اند (به‌طور مثال کوتز[5]، ۱۹۹۸؛ دیوید، بال، دیویس و ری[6]، ۲۰۰۳).

1. Solberg, O'Brien, Villareal, Kennel & Davis
2. Clark & Schroth
3. Snyder, Shorey, Cheavense, Pulvers, Adams & Wiklund
4. Coley
5. Coots
6. David, Ball, Davies & Reay

[Downloaded from qjfr.ir on 2026-10-09]
[DOR: 20.1001.1.26766728.1397.15.2.5.5]

فرضیه‌های پژوهش

الف) انگیزش تحصیلی دخترانِ مادرانِ با مشارکت بالا بیشتر از دخترانِ مادرانِ با مشارکت پایین است.

ب) خودکارآمدی تحصیلی دخترانِ مادرانِ با مشارکت بالا بیشتر از دخترانِ مادرانِ با مشارکت پایین است.

ج) پیشرفت تحصیلی دخترانِ مادرانِ با مشارکت بالا بیشتر از دخترانِ مادرانِ با مشارکت پایین است.

روش پژوهش

با توجه به اینکه هدف پژوهش مقایسهٔ دو گروه از دخترانِ مادرانِ با مشارکت بالا و پایین در انگیزش، خودکارآمدی و پیشرفت تحصیلی است، این پژوهش در زمرهٔ تحقیقات علّی- مقایسه‌ای قرار می‌گیرد.

جامعهٔ پژوهش

جامعهٔ این پژوهش همهٔ دانش‌آموزان دختر دورهٔ متوسطهٔ دوم شهر بیرجند در سال تحصیلی ۹۴-۱۳۹۳ در تمامی رشته‌های تحصیلی و تمامی مدارس (دولتی و غیردولتی) بوده است.

نمونهٔ پژوهش و روش نمونه‌گیری

چون روش تحقیق علّی- مقایسه‌ای است، ۳۰ نفر برای هر گروه نمونه کافی است (دلاور، ۱۳۸۹). گفتنی است که در تحقیقات علّی-مقایسه حجم نمونه ای کمتر از این هم قابل قبول است. حتی حجم نمونهٔ ۱۵ نفری برای هر گروه هم از سوی برخی پژوهشگران مناسب دانسته شده است (گال، بورگ و گال، ۱۳۸۳). حجم نمونه در پژوهش حاضر ۶۰ نفر بوده که شامل دو گروه ۳۰ نفری است. نمونه‌گیری به این‌صورت انجام شد که ابتدا برای دستیابی به گروههای مورد مطالعه، ده دبیرستان از میان دبیرستانهای دخترانهٔ شهر بیرجند به طور تصادفی انتخاب شدند. در مرحلهٔ بعد، از هر دبیرستان یک کلاس به صورت تصادفی انتخاب شد. پرسشنامهٔ ادراک از مشارکت مادران روی دانش‌آموزان این کلاسها که عدهٔ آنها مجموعاً به ۱۸۰ نفر رسید، اجرا شد. از میان این افراد، ۳۰ نفر از دخترانِ مادران با مشارکت بالا و ۳۰ نفر از دخترانِ مادران با مشارکت پایین به عنوان گروه نمونه انتخاب شدند.

معیارهای شمول و عدم‌شمول

معیارهای شمول: دانش آموزانی که مادران آنها در قید حیات بودند و حداقل از سواد ابتدایی برخوردار بودند، مشمول مطالعه می‌شدند.

[Downloaded from qjfr.ir on 2026-10-09]

[DOR: 20.1001.1.26766728.1397.15.2.5.5]

معیارهای عدم‌شمول: دانش‌آموزانی که مادران آنها بیسواد یا دارای سواد نهضت بودند برای گروههای نمونه انتخاب نشدند. زیرا مشارکت مادران بر مبنای پرسشنامهٔ "ادراک از مشارکت مادران در امور تحصیلی فرزندان" نیازمند حداقل سواد ابتدایی برای مادران است.

همتراز کردن آزمودنیها

در تحقیقات علّی- مقایسه‌ای دو گروه مورد مقایسه بایستی از نظر برخی متغیرها که بر متغیر وابسته اثرگذار هستند، همتراز باشند؛ لذا برای اطمینان از اینکه دو گروه تنها در مشارکت مادران تفاوت دارند، بر اساس سه متغیر پایهٔ تحصیلی دانش‌آموز، سطح تحصیلات مادر و شغل مادر همتراز شدند. دلیل انتخاب این متغیرها این بود که شواهد پژوهشی مبنی بر تأثیر هر یک از آنها بر متغیرهای وابسته (یعنی پیشرفت، انگیزش و خودکارآمدی تحصیلی) وجود داشت (به‌عنوان مثال پژوهش کانسیدین و زاپالا[1]، ۲۰۰۲؛ عباس‌زاده، علی‌زاده‌اقدم و کوهی، ۱۳۸۷).

ابزارهای پژوهش و اعتبار و روایی آنها

الف) پرسشنامهٔ ادراک از مشارکت مادران در امور تحصیلی فرزندان: این ابزار ۲۴ سؤالی را بخشی (۱۳۹۴) برای ارزیابی میزان مشارکت مادران دختران دورهٔ دوم دبیرستان طراحی و اعتبار و روایی آن را مورد بررسی قرار داد. چارچوب نظری در تدوین این ابزار، نظریهٔ اپستاین و همکاران (۲۰۰۲) بوده است. فرم اولیه پرسشنامه شامل ۲۹ سؤال بوده است که به منظور اعتباریابی روی نمونه‌ای ۲۲۱ نفری که بصورت تصادفی انتخاب شد، اجرا گردید. در اعتباریابی آن از تحلیل‌عاملی اکتشافی استفاده شده است. در اجرای تحلیل عاملی اکتشافی شاخص KMO برابر ۰/۸۸۷ به دست آمد که نشان دهنده کفایت نمونه‌برداری برای انجام دادن تحلیل عاملی اکتشافی است. همچنین چون فرض صفر آزمون بارتلت مبنی بر صفر بودن همبستگی میان همه گویه‌ها نیز رد شده (۰/۰۰۱ >sig)، میزان همبستگی میان گویه‌ها برای استخراج عوامل، مناسب است. پس از کنترل و تأیید این دو شرط و قبل از اجرای تحلیل عاملی، همبستگی میان گویه‌ها مورد بررسی قرار گرفت. نتایج حاکی از آن بود که همه گویه‌ها به جز گویهٔ ۱۷، با یک یا چند گویه همبستگی معنادار دارند. بنابراین برای پیشگیری از اثر منفی حضور این گویه، ابتدا گویهٔ ۱۷ (مادرم در حضور من دربارهٔ مدرسه بدگویی می‌کند) کنار گذاشته شد و سپس تحلیل عاملی با ۲۸ گویهٔ باقیمانده انجام گرفت.

بر اساس آزمون کتل، چهار عامل در تحلیل باقی ماندند و برای چرخش عاملها و تفسیر بارهای عاملی مورد بررسی قرار گرفتند. این عوامل قادرند در مجموع حدود ۵۲/۸ از واریانس متغیر مورد

1. Considine & Zappala

[Downloaded from qjfr.ir on 2026-10-09]

[DOR: 20.1001.1.26766728.1397.15.2.5.5]

اندازه‌گیری را تبیین نمایند که مقدار قابل توجهی است. برای معلوم‌شدن گویه‌های مربوط به چهار عامل اصلی، به دلیل همبستگی میان عوامل، از روش چرخش ابلیمین[1] استفاده شد. با در نظر گرفتن چهار عامل، از مجموع ۲۹ گویهٔ اولیه که برای پرسشنامهٔ "ادراک از مشارکت مادران در امور تحصیلی فرزندان" در نظر گرفته شده بود، پنج گویه حذف شد و ۲۴ گویه در پرسشنامهٔ نهایی باقی ماند. گویهٔ ۱۷ به دلیل نداشتن همبستگی با گویه‌های دیگر، گویه‌های ۶ و ۹ به دلیل نداشتن بار عاملی بالا روی هیچ‌یک از عوامل استخراجی و گویه‌های ۱۰ و ۱۶ به دلیل تفاوت محتوایی با عوامل مزبور (علی‌رغم داشتن بار عاملی بالا روی برخی عوامل)، کنار گذاشته شدند. در نهایت چهار عامل با مجموع ۲۴ گویه به عنوان عوامل تشکیل‌دهندهٔ پرسشنامهٔ موردنظر شناخته شدند. بنابراین پرسشنامهٔ ادراک از مشارکت مادران در امور تحصیلی فرزندان از چهار عامل «ارتباط مادر با معلم و مدرسه» (سؤالات ۳، ۶، ۱۵، ۱۶ و ۱۷)، «انتظارات مادر از فرزند» (سؤالات ۸، ۱۰، ۱۱، ۱۲، ۱۳، ۱۴، ۲۱، ۲۲ و ۲۳)، «مشارکت مبتنی بر خانه» (سؤالات ۱، ۲، ۵، ۹ و ۲۴) و «مشارکت مبتنی بر مدرسه» (سؤالات ۴، ۷، ۱۸، ۱۹ و ۲۰) اشباع شده است. مقدار ضریب آلفای کرونباخ برای هر یک از این عوامل به ترتیب ۰/۷۸، ۰/۸۲، ۰/۷۷ و ۰/۷۳ محاسبه شده‌است (بخشی، ۱۳۹۴).

ب) مقیاس انگیزش تحصیلی: از مقیاس انگیزش تحصیلی والرند به منظور ارزیابی دلایل دانش‌آموزان برای ادامهٔ تحصیلاتشان استفاده می‌شود. این مقیاس که دارای ۲۰ سوال است نسخهٔ جدید مقیاس انگیزش تحصیلی والرند[2] و همکاران (۱۹۹۲) است که بر اساس پیوستار انگیزشی دسی و رایان[3] (۱۹۸۵) به پنج زیرمقیاس شامل انگیزش درونی (سؤالهای ۲ ،۷، ۱۲ ،۱۷)، تنظیم درون‌فکنی‌شده (سؤالهای ۵، ۱۰، ۱۵، ۲۰)، تنظیم همانند (سؤالهای ۳، ۸، ۱۳، ۱۸)، تنظیم بیرونی (۱، ۶، ۱۱، ۱۶) و عدم انگیزش (۴، ۹، ۱۴، ۱۹) تقسیم می‌شود. این مقیاس در یک لیکرت ۶ درجه‌ای از کاملاً موافقم تا کاملاً مخالفم درجه‌بندی شده‌است. ابتدای پرسشنامه سؤال «چرا به مدرسه می‌روید؟» مطرح شده است و در ادامه آن یکی از ۲۰ گویه خوانده می‌شود. گای[4] و والرند (۲۰۰۷) روایی این پرسشنامه را بررسی و وجود پنج عامل را تأیید کرده‌اند. همچنین آنها مقدار ضریب آلفای کرونباخ را برای هریک از عوامل به‌ترتیب ۰/۹۳، ۰/۷۸، ۰/۸۵، ۰/۶۴ و ۰/۸۵ گزارش کرده اند.

1. Direct Oblimin
2. Vallerand
3. Deci & Ryan
4. Guay

[Downloaded from qjfr.ir on 2026-10-09]
[DOR: 20.1001.1.26766728.1397.15.2.5.5]

در ایران این مقیاس را باقری (۱۳۷۹) روی دانش آموزان دبیرستانی تهران اعتباریابی نموده و نشان داده است که ساختار هفت عاملی مقیاس تکرار نمی‌شود. اجرای تحلیل عاملی اکتشافی با روش تحلیل مؤلفه‌های اصلی و چرخش ابلیمین مشخص نمود که مقیاس ترجمه شده AMS در جامعه دانش آموزان دبیرستانهای شهر تهران پنج عامل به‌دست می‌دهد. اعتبار یا همسانی درونی این مقیاس را دو پژوهشگر دیگر، حسینی (۱۳۹۳) و ساجدی (۱۳۹۴)، بررسی کرده اند. حسینی (۱۳۹۳) در پژوهش خود مقدار آلفای کرونباخ را برای هر یک از مؤلفه‌های انگیزش تحصیلی، به ترتیب ۰/۸۹، ۰/۷۰، ۰/۸۴، ۰/۶۴ و ۰/۸۶ گزارش کرده است. ساجدی نیز (۱۳۹۴) این ضرایب را در پژوهش خویش چنین به‌دست آورده است: ۰/۷۹، ۰/۶۵، ۰/۷۲، ۰/۶۹ و ۰/۸۲. در پژوهش حاضر نیز همسانی درونی ابزار فوق با روش آلفای کرونباخ برای هریک از مؤلفه‌های انگیزش تحصیلی به ترتیب ۰/۸۷، ۰/۷۲، ۰/۶۳، ۰/۷۰ و ۰/۸۵ محاسبه‌شده است.

ج) خرده‌مقیاس خودکارآمدی تحصیلی برگرفته از پرسشنامهٔ راهبردهای انگیزشی برای یادگیری: پرسشنامهٔ راهبردهای انگیزشی برای یادگیری را پینتریچ و دی‌گروت[1] (۱۹۹۰) ساخته اند. خرده‌مقیاس خودکارآمدی تحصیلی در بخش باورهای انگیزشی این پرسشنامه جای می‌گیرد و شامل هشت گویه (سؤالات ۲، ۶، ۹، ۱۰، ۱۲، ۱۴، ۱۹ و ۲۲) است که دانش‌آموزان بر اساس یک پیوستار پنج درجه‌ای لیکرت، از کاملاً مخالفم تا کاملاً موافقم، به آن پاسخ می‌گویند. اعتبار این پرسشنامه را چندین پژوهشگر از جمله ولترز[2] (۲۰۰۴؛ به نقل از برزگر و سعدی‌پور، ۱۳۹۱) و پینتریچ، اسمیت،[3] گارسیا[4] و مک‌کیچی[5] (۱۹۹۳) تأیید کرده‌اند. پینتریچ و دی‌گروت (۱۹۹۰) ضریب اعتبار خرده‌مقیاس خودکارآمدی تحصیلی را با روش آلفای کرونباخ ۰/۸۹ تعیین کرده اند. برزگر و سعدی‌پور (۱۳۹۱) نیز پایایی این خرده‌مقیاس را در نمونه‌ای ۳۸۰ نفری از دانش‌آموزان دبیرستانی سنجیده اند که ضریب ۰/۸۲ برای آن به دست آمده است. در پژوهش حاضر نیز در اجرای پرسشنامه روی نمونهٔ ۶۰ نفری، همسانی درونی ابزار با روش آلفای کرونباخ ۰/۸۵ محاسبه شده است.

پینتریچ و دی‌گروت (۱۹۹۰) در بررسی روایی پرسشنامهٔ راهبردهای انگیزشی برای یادگیری، با روش تحلیل عاملی برای مقیاس باورهای انگیزشی سه عامل خودکارآمدی، ارزش‌گذاری درونی و

1. Pintrich & De Groot
2. Wolters
3. Smith
4. Garcia
5. Mckeachie

[Downloaded from qjfr.ir on 2026-10-09]
[DOR: 20.1001.1.26766728.1397.15.2.5.5]

اضطراب امتحان و برای مقیاس راهبردهای یادگیری سه عامل راهبردهای شناختی، راهبردهای فراشناختی و راهبردهای مدیریت منابع را به دست آوردند. همچنین یاسمی‌نژاد، طاهری و گل‌محمدیان (۱۳۹۲) برای بررسی روایی این پرسشنامه، همبستگی آن را با پرسشنامهٔ یادگیری خودتنظیمی پیزا[1] (۲۰۰۰؛ به نقل از یاسمی نژاد و همکاران، ۱۳۹۲) محاسبه و مقدار همبستگی میان دو آزمون را ۰/۸۲ گزارش کردند.

یافته‌ها

در این بخش ابتدا اطلاعات گروههای نمونه بر اساس آمار توصیفی ارائه شده و سپس به تجزیه و تحلیل داده‌ها با استفاده از آمار استنباطی پرداخته شده‌است.

جدول ۱: توزیع فراوانی گروه نمونه برحسب پایهٔ تحصیلی

گروههای نمونه	پایهٔ تحصیلی	فراوانی	مجموع	درصد	آمارهٔ خی‌دو	سطح معناداری
گروه اول (مشارکت پایین)	اول دبیرستان	۱۸	۳۰	۶۰	۲/۳۹۱	۰/۳۰۳
	دوم دبیرستان	۶		۲۰		
	سوم دبیرستان	۶		۲۰		
گروه دوم (مشارکت بالا)	اول دبیرستان	۲۰	۳۰	۶۶/۷		
	دوم دبیرستان	۲		۶/۷		
	سوم دبیرستان	۸		۲۶/۷		

بر اساس داده‌های جدول ۱، مقدار آمارهٔ خی‌دو در سطح P<۰/۰۰۱ معنادار نیست؛ بنابراین دو گروه از نظر پایهٔ تحصیلی همتراز هستند.

جدول ۲: توزیع فراوانی گروه نمونه برحسب مدرک تحصیلی مادران

گروههای نمونه	مدرک تحصیلی مادر	فراوانی	مجموع	درصد	آمارهٔ خی‌دو	سطح معناداری
گروه اول (مشارکت پایین)	ابتدایی	۱۰	۳۰	۳۳/۳	۶/۰۰۵	۰/۳۰۶
	راهنمایی	۴		۱۳/۳		
	دیپلم	۱۳		۴۳/۳		
	فوق‌دیپلم	۱		۳/۳		
	لیسانس	۲		۶/۷		
	فوق‌لیسانس	۰		۰		
	دکتری	۰		۰		
	حوزوی	۰		۰		

1. Pisa

[Downloaded from qjfr.ir on 2026-10-09]
[DOR: 20.1001.1.26766728.1397.15.2.5.5]

	ابتدایی	۹		۳۰/۳
	راهنمایی	۳		۱۰
	دیپلم	۸		۲۶/۷
گروه دوم	فوق‌دیپلم	۲	۳۰	۶/۷
(مشارکت بالا)	لیسانس	۵		۱۶/۷
	فوق‌لیسانس	۳		۱۰
	دکتری	۰		۰
	حوزوی	۰		۰

جدول ۲ فراوانی و درصد گروه نمونه را بر اساس مدرک تحصیلی مادران آنها نشان می‌دهد. همچنین در این جدول آمارهٔ خی‌دو گزارش شده‌است که نشان‌دهندهٔ عدم تفاوت معنادار میان دو گروه از نظر مدرک تحصیلی مادران است. بنابراین دو گروه از نظر این متغیر نیز همتراز هستند.

جدول ۳: توزیع فراوانی و درصد گروههای نمونه بر اساس وضعیت اشتغال مادران

گروههای نمونه	وضعیت اشتغال مادر	فراوانی	مجموع	درصد	آمارهٔ خی‌دو	سطح معناداری
گروه اول	تمام‌وقت	۱		۳/۳		
(مشارکت پایین)	پاره‌وقت	۸		۲۶/۷		
	بیکار	۲۱	۳۰	۷۰		
	بازنشسته	۰		۰		
					۰/۰۸۳	۰/۰۹۵
	تمام‌وقت	۱		۳/۳		
گروه دوم	پاره‌وقت	۹	۳۰	۲۸/۳		
(مشارکت بالا)	بیکار	۲۰		۶۶/۷		
	بازنشسته	۰		۰		

بر اساس داده‌های جدول ۳ آمارهٔ خی‌دو در سطح $P<۰/۰۰۱$ معنادار نیست. بنابراین دو گروه از نظر وضعیت اشتغال مادر تفاوت معنادار ندارند و همتراز هستند.

جدول ۴: آماره‌های توصیفی متغیرهای وابسته

گروهها	متغیر	مؤلفه‌ها	میانگین	انحراف‌معیار	تعداد (n)
	پیشرفت تحصیلی	----	۱۷/۸۷	۱/۴	
		انگیزش درونی	۱۹/۳	۳/۴	
		تنظیم همانندشده	۱۶/۵	۴/۵	
گروه اول	انگیزش تحصیلی	تنظیم درون‌فکنی شده	۲۰/۷	۲/۶	۳۰
(مشارکت پایین)		تنظیم بیرونی	۱۹/۹	۲/۵	
		عدم انگیزش	۱۰/۱	۵/۳	
	خودکارآمدی تحصیلی	----	۳۰/۵	۴/۴	

[Downloaded from qjfr.ir on 2026-10-09]

[DOR: 20.1001.1.26766728.1397.15.2.5.5]

گروهها	متغیر	مؤلفه‌ها	میانگین	انحراف‌معیار	تعداد (n)
	پیشرفت تحصیلی	----	۱۸/۰۵	۱/۷	
		انگیزش درونی	۲۱/۹۳	۳/۴	
گروه دوم		تنظیم همانندشده	۲۰/۴	۳/۲	
(مشارکت بالا)	انگیزش تحصیلی	تنظیم درون‌فکنی شده	۲۲/۳	۲/۳	۳۰
		تنظیم بیرونی	۲۲/۵	۲/۳	
		عدم انگیزش	۶/۷	۳/۵	
	خودکارآمدی تحصیلی	----	۳۴/۹۶	۳/۷	

به منظور آزمون فرضیه‌های پژوهش از روش تجزیه و تحلیل واریانس چند متغیری استفاده شد. ابتدا مفروضه‌های استفاده از این روش مورد بررسی قرار گرفت.

۱. همگنی ماتریسهای واریانس- کواریانس: روش استاندارد برای ارزیابی برابری ماتریسهای کواریانس، آزمون ام‌باکس است. چنانچه این آزمون معنادار شد، به معنای ناهمگنی یا نابرابری ماتریسهاست. بنابراین برای استفاده از تحلیل واریانس چندمتغیره، بایستی آزمون ام‌باکس معنادار نباشد. آمارهٔ لوین نیز برای بررسی همگنی واریانسهای گروهها در تک‌تک متغیرهای وابسته گزارش می‌شود.

جدول ۵: بررسی همگنی ماتریسهای واریانس-کوواریانس متغیرهای وابسته با استفاده از آزمون ام‌باکس

آمارهٔ ام‌باکس	F	df_1	df_2	سطح معناداری
۳۵/۶۵۵	۱/۰۹۸	۲۸	۱۰۲۸۷/۳۱۷	۰/۳۲۸

جدول ۶: بررسی همگنی واریانس متغیرهای وابسته با استفاده از آزمون لوین

متغیر	F	df_1	df_2	سطح معناداری
پیشرفت تحصیلی	۱/۹۱۰	۱	۵۵	۰/۱۷۳
انگیزش درونی	۰/۰۶۰	۱	۵۵	۰/۸۰۷
تنظیم همانند شده	۱/۱۹۰	۱	۵۵	۰/۲۸۰
تنظیم درون فکنی شده	۲/۲۳۱	۱	۵۵	۰/۱۴۱
تنظیم بیرونی	۱/۰۰۷	۱	۵۵	۰/۳۲۰
عدم انگیزش	۶/۲۰۴	۱	۵۵	۰/۰۱۶
خودکارآمدی تحصیلی	۰/۲۹۵	۱	۵۵	۰/۵۸۹

بر اساس نتایج ارائه‌شده در جدول ۵، F حاصل برای شاخص ام‌باکس متغیرهای پژوهش در سطح P<۰/۰۵ معنادار نیست. به بیان دیگر فرض همگنی ماتریسهای واریانس-کوواریانس متغیرها برقرار است. همچنین نتایج جدول ۶ نشان می‌دهد که F حاصل برای مؤلفه‌های انگیزش تحصیلی، خودکارآمدی تحصیلی و پیشرفت تحصیلی در سطح P< ۰/۰۱ معنادار نیست. به بیان دیگر فرض همگنی واریانسها نیز برقرار است.

[Downloaded from qjfr.ir on 2026-10-09]
[DOR: 20.1001.1.26766728.1397.15.2.5.5]

۲. نرمال بودن چندمتغیری متغیرهای وابسته: یکی از روشهای بررسی نرمال بودن، محاسبهٔ کجی و کشیدگی است. کجی معیاری از تقارن یا عدم تقارن تابع و کشیدگی نشان‌دهندهٔ ارتفاع آن است. در حالت کلی چنانچه ضرایب کجی و کشیدگی در بازهٔ (۱+ تا ۱-) و حتی (۲+ تا ۲-) باشند، داده‌ها از توزیع نرمال برخوردارند (میرز، گامست و گارینو، ۱۳۹۱). ضرایب کجی و کشیدگی بیشتر متغیرهای مورد مطالعه در بازهٔ (۱+ تا ۱-) و تعدادی نیز در بازهٔ (۲+ تا ۲-) واقع شدند که از توزیع نرمال فاصله زیادی نداشتند.

۳. برقراری همبستگی متوسط و رابطهٔ خطی میان جفت متغیرهای وابسته: برای بررسی این مورد، آزمون کرویت بارتلت اجرا می‌شود و چنانچه به لحاظ آماری معنادار باشد، به معنای وجود همبستگی کافی میان متغیرهای وابسته است. نتایج آزمون کرویت بارتلت نشان داد که همبستگی لازم میان متغیرهای وابسته (انگیزش تحصیلی، خودکارآمدی تحصیلی و پیشرفت تحصیلی) وجود دارد(P<۰/۰۰۱). بنابراین همه پیش‌فرضهای تحلیل واریانس چندمتغیری برقرار بوده و می‌توان برای آزمون فرضیه‌ها، از این روش استفاده کرد. خلاصهٔ نتایج حاصل از آزمون فرضیه‌های آماری در جدول ۷ ارائه شده است.

جدول ۷: نتایج تحلیل واریانس چندمتغیری

آزمون	ارزش	F	سطح معناداری
اثر پیلایی	۰/۳۸۲	۴/۳۳۵[b]	۰/۰۰۱
لامبدای ویلکز	۰/۶۱۸	۴/۳۳۵[b]	۰/۰۰۱
اثر هاتلینگ	۰/۶۱۹	۴/۳۳۵[b]	۰/۰۰۱
بزرگترین ریشهٔ روی	۰/۶۱۹	۴/۳۳۵[b]	۰/۰۰۱

نتایج جدول ۷ حاکی از آن است که مقدار F چندمتغیری در سطح P<۰/۰۰۱ معنادار است. به بیان دیگر دانش‌آموزان دو گروه حداقل در یکی از متغیرهای انگیزش تحصیلی، خودکارآمدی تحصیلی و پیشرفت تحصیلی از یکدیگر متفاوت‌اند. با توجه به معناداری F چندمتغیری، نتایج حاصل از آزمون تحلیل واریانس تک‌متغیری در جدول ۸ ارائه می‌شود.

[Downloaded from qjfr.ir on 2026-10-09]

[DOR: 20.1001.1.26766728.1397.15.2.5.5]

جدول ۸: نتایج تحلیل واریانس تک‌متغیری

	متغیر وابسته	درجه آزادی	مجموع مجذورات	F	سطح معناداری
گروه	پیشرفت تحصیلی	۱	۰/۴۳۳	۰/۱۷۵	۰/۶۷۷
	انگیزش درونی	۱	۸۰/۳۴۴	۷/۰۳۱	۰/۰۱۰
	تنظیم همانندشده	۱	۴۱/۲۴۸	۷/۲۴۹	۰/۰۰۹
	تنظیم درون‌فکنی‌شده	۱	۲۲۰/۸۲۰	۱۴/۸۵۶	۰/۰۰۱
	تنظیم بیرونی	۱	۸۸/۲۰۳	۱۴/۲۱۷	۰/۰۰۱
	عدم انگیزش	۱	۱۹۲/۶۰۰	۹/۳۳۷	۰/۰۰۳
	خودکارآمدی تحصیلی	۱	۲۴۹/۳۴۹	۱۴/۸۴۸	۰/۰۰۱

نتایج جدول ۸ نشان می‌دهد که F محاسبه‌شده برای همهٔ مؤلفه‌های انگیزش تحصیلی در سطح P<۰/۰۱ معنادار است؛ یعنی تفاوت انگیزش تحصیلی دو گروه از نظر آماری معنادار است. با توجه به میانگین دو گروه، دخترانی که مشارکت مادران آنها در امور تحصیلی بیشتر بوده‌است از انگیزش تحصیلی بیشتری نسبت به دخترانِ مادران با مشارکت کمتر برخوردارند. بنابراین فرضیهٔ اول پژوهش تأیید می‌شود. همچنین با توجه به نتایج جدول ۸ می‌توان گفت F محاسبه‌شده برای خودکارآمدی تحصیلی در سطح P<۰/۰۰۱ معنادار است؛ به بیان دیگر تفاوت خودکارآمدی تحصیلی دو گروه از نظر آماری معنادار است. با توجه به میانگین دو گروه، دخترانی که مشارکت مادران آنها در امور تحصیلی بیشتر بوده‌است از خودکارآمدی تحصیلی بیشتری نسبت به دخترانِ مادران با مشارکت کمتر برخوردارند. بنابراین فرضیهٔ دوم پژوهش نیز تأیید می‌شود.

فرضیهٔ سوم پژوهش می‌گوید که پیشرفت تحصیلی فرزندانِ مادران با مشارکت بالا و پایین متفاوت است. چنانچه از جدول ۸ پیداست، مقدار F محاسبه‌شده برای پیشرفت تحصیلی معنادار نیست. بنابراین میان دو گروه دختران مادران با مشارکت بالا و پایین تفاوتی معنادار از نظر پیشرفت تحصیلی وجود ندارد و بنابراین فرضیهٔ سوم پژوهش رد می‌شود. بدین‌ترتیب، یافته‌ها نشان می‌دهند که فرضیه‌های پژوهش، به‌جز فرضیهٔ سوم، از نظر آماری مورد تأییدند.

بحث و نتیجه‌گیری

نتیجهٔ مطالعهٔ حاضر نشان می‌دهد که تفاوت دو گروه نمونه در همهٔ مؤلفه‌های انگیزش تحصیلی در سطح P<۰/۰۱ از نظر آماری معنادار است. همانطور که از اطلاعات جدول ۸ مشخص می‌شود دو گروه از نظر انگیزش درونی، انگیزش بیرونی (شامل تنظیم بیرونی، تنظیم درون‌فکنی‌شده و تنظیم همانندسازی‌شده) و عدم انگیزش دارای تفاوت معنادارند. در نتیجه دخترانِ مادران با مشارکت بالا، انگیزش درونی و بیرونی بیشتری نسبت به دخترانِ مادران با مشارکت پایین

[Downloaded from qjfr.ir on 2026-10-09]
[DOR: 20.1001.1.26766728.1397.15.2.5.5]

دارند. همچنین عدم انگیزش دخترانِ مادران با مشارکت پایین از دخترانِ مادران با مشارکت بالا بیشتر است. با توجه به تفاوت معنادار دو گروه در همهٔ مؤلفه‌های انگیزش تحصیلی، این نتیجه حاصل می‌شود که انگیزش تحصیلی دخترانِ مادران با مشارکت بالا در سطح P<۰/۰۱ به‌طور معناداری بیشتر از انگیزش تحصیلی دخترانِ مادران با مشارکت پایین است و این همان نتیجه‌ای است که فن و ویلیامز (۲۰۱۰) در پژوهشی روی دانش‌آموزان دبیرستانی نشان دادند. آنها در بررسی مطالعات طولی آموزشی[1] از سال ۲۰۰۲ تا سال ۲۰۱۰ در پی تأثیر ابعاد مختلف همکاری والدین بر انگیزش دانش‌آموزان بودند.

فیگر و بروستر[2] (۱۹۹۹) معتقدند که همکاری والدین دارای منافعی برای فرزندان، والدین و همینطور کادر مدرسه است و فهرستی از این منافع را مطرح کرده‌اند. در فهرست آنها، یکی از منافع مهم همکاری والدین در امور تحصیلی که عاید فرزند می‌شود، انگیزش تحصیلی بیشتر است.

همانطور که گفته شد شواهد پژوهشی همسو با این فرضیه اندک است اما بر اساس مبانی نظری می‌توان آن را تبیین نمود. در مدل همکاری و همراهی والدینی که هوور- دمپسی و ساندلر[3] (۱۹۹۷) مطرح کرده اند، وقتی‌که والدین برای مشارکت دعوت می‌شوند و تصمیم به مشارکت می‌گیرند، نوعی از مشارکت را برای خود برمی‌گزینند و در بالاترین سطح، مشارکت آنها به دستاوردهای دانش‌آموز منجر می‌شود. از جملهٔ این دستاوردها احساس کارآمدی شخصی برای انجام درست تکالیف است. دانش‌آموزانی که احساس کارآمدی در انجام دادن یک تکلیف دارند، در مقایسه با دانش‌آموزانی که نسبت به قابلیتهای یادگیری خود شک و تردید دارند تا سطح بالاتری پیشرفت می‌کنند، برای یادگیری آمادگی بیشتری دارند، با جدیت بیشتری فعالیت می‌کنند و استقامت بیشتری دارند (کبیری، ۱۳۸۶). از آنجایی‌که یافته‌ها حاکی از ارتباط مثبت خودکارآمدی با انگیزش تحصیلی است (ساراکالوگلو و دینچر[4]، ۲۰۰۹؛ باغانی و دهقانی‌نیشابوری، ۱۳۹۰؛ بنی‌اسدی و پورشافعی، ۱۳۹۱؛ میکائیلی‌منیع، فتحی، شهودی و زندی، ۱۳۹۴؛ آلتون‌سوی، چیمن، اکیجی، آتیک و گوکمن[5]، ۲۰۱۰) و بهبود خودکارآمدی می‌تواند سبب بهبود انگیزهٔ تحصیلی دانش‌آموزان شود (روحی و همکاران، ۱۳۹۲)، می‌توان گفت که طبق مدل همکاری و همراهی والدینی،

1. Educational Longitudinal Study
2. Fager & Brewster
3. Hoover-Dempsey & Sandler
4. Saracaloğlu & Dinçer
5. Altunsoy, Çimen, Ekici, Atik & Gökmen

[Downloaded from qjfr.ir on 2026-10-09]
[DOR: 20.1001.1.26766728.1397.15.2.5.5]

همکاری والدین در نهایت به افزایش انگیزهٔ تحصیلی دانش‌آموز منجر می‌شود. پس مدل همکاری و همراهی والدینی مؤید فرضیهٔ اول است.

یافتهٔ دیگر این پژوهش حاکی از تأیید فرضیهٔ دوم است. به این معنا که خودکارآمدی تحصیلی فرزندانِ مادران با مشارکت بالا در سطح P<۰/۰۰۱ به‌طور معناداری بیشتر از خودکارآمدی تحصیلی فرزندانِ مادران با مشارکت پایین است. این یافته نیز همسو با نتایجی است که آکینلولو[1] (۲۰۰۵) در پژوهش خود روی ۲۵۰ نفر از والدین و دانش‌آموزان جدیدالورود مقطع متوسطه کسب کرد. وی نشان داد که متغیر همکاری والدین بر خودکارآمدی تحصیلی فرزندان اثر می‌گذارد.

شواهد پژوهشی دیگر مبنی بر تأیید این فرضیه، پژوهش فن و ویلیامز (۲۰۱۰) روی دانش‌آموزان دبیرستانی است که به همین نتیجه دست یافتند. این محققان نشان دادند که ارتباط والدین با مدرسه، تأثیر مثبت ویژه ای بر خودکارآمدی در ریاضیات و زبان انگلیسی دارد. همچنین پژوهش اونابامیرو، امورویی، سوینگبی و روسیجی[2] (۲۰۱۳) روی چهارصد دانش‌آموز ایالت لاگوس نیجریه با هدف کشف عوامل روانی- اجتماعی پیش‌بینی‌کنندهٔ خودکارآمدی تحصیلی، نشان داد که همکاری والدین یکی از مهم‌ترین این عوامل است. همچنین پژوهشها حاکی از اثر مثبت همکاری والدین بر عزت‌نفس است (هانی و فیپن، ۲۰۱۰). عزت نفس به‌عنوان یک متغیر شناختی و تصور فرد از خود و توان خود مطرح می‌شود. ویلیام جیمز عزت نفس را به معنای درک و دریافت جایگاه و منزلت خود می‌داند (حسینی‌نسب و وجدان‌پرست، ۱۳۸۱). استنک (۱۹۷۲؛ به نقل از شهسواری، ۱۳۷۶) نشان داد که وقتی‌که عزت‌نفس بالا می‌رود، فرد میزان فعالیت خود را افزایش می‌دهد و احساس توانایی خود را در مواجهه با مشکلات و انجام دادن وظایف محوله در سطح بالا ارزیابی می‌کند. چنانچه می‌دانیم، خودکارآمدی چیزی غیر از این نیست.

معمولاً والدین انتظارات بالایی از فرزندانشان دارند. آرزوی اکثر والدین این است که فرزندانشان از زندگی فوق العاده ای برخوردار باشند. آنها برای برآورده‌شدن انتظارات خود، در جهت حمایت از فرزندشان هر کاری انجام می‌دهند (آکینلولو، ۲۰۰۵). در واقع می‌توان گفت وقتی که والدین، صرف‌نظر از وضعیت اقتصادی، سطح تحصیلات، نژاد و غیره با فرزند خود در امور تحصیلی مشارکت دارند، نشان می‌دهند که آموزش او برایشان مهم است و آنها در هر حال او را حمایت می‌کنند. یک پیامد مثبت چنین مشارکتی می‌تواند این باشد که فرزندان اهداف آموزشی

1. Akinlolu
2. Onabamiro, Omoruyi, Soyingbe & Rosiji

[Downloaded from qjfr.ir on 2026-10-09]
[DOR: 20.1001.1.26766728.1397.15.2.5.5]

بالاتری را انتخاب کنند و احساس بهتری نسبت به توانایی خود برای دستیابی به این اهداف داشته باشند (فن و ویلیامز، ۲۰۱۰).

در بررسی فرضیهٔ سوم پژوهش، یافته‌ها حاکی از رد این فرضیه است. به عبارت دیگر میان فرزندانِ مادران با مشارکت بالا و مشارکت پایین از نظر پیشرفت تحصیلی تفاوت معنادار وجود ندارد. این یافته ناهمسو با یافته‌های سایر محققان از جمله هرمن و یه[1] (۱۹۸۳) است. آنها نشان دادند که مشارکت و همکاری والدین با مدرسه به‌طور مستقیم و ارتباط والدین با مدرسه به‌طور غیرمستقیم، پیش‌بینی‌کنندهٔ پیشرفت تحصیلی فرزندان است. محققان دیگری همچون رینولدز و گیل[2] (۱۹۹۴)، فیورشتاین[3] (۲۰۰۰)، فن (۲۰۰۱)، رحمن (۲۰۰۱) و هانی و فیپن (۲۰۱۰) نیز در تحقیقات خود نشان دادند که مشارکت اولیا بر موفقیت تحصیلی دانش‌آموزان تأثیر مثبت می‌گذارد. گرول‌نیک و اسلویاچک[4] (۱۹۹۴) نیز در مدل فرضی خود، ارتباط میان ابعاد همکاری والدین و نمرات مدرسه را مورد بررسی قرار دادند و نشان دادند که این ابعاد با میانجیگری متغیرهای خودتنظیمی، شایستگی و کنترل ادراک‌شده بر نمرات مدرسه اثر غیرمستقیم دارند. رد فرضیهٔ سوم به خلاف انتظار محقق نیز هست چرا که پژوهشها از جمله پژوهش باغانی و دهقانی‌نیشابوری (۱۳۹۰) نشان داده است که متغیرهای انگیزش و خودکارآمدی تحصیلی می‌توانند به‌طور مستقیم پیشرفت تحصیلی را پیش‌بینی کنند. بنابراین با توجه به تأیید دو فرضیهٔ قبل و اینکه دخترانِ مادران با مشارکت بالا، انگیزش و خودکارآمدی تحصیلی بیشتری نسبت به دختران مادران با مشارکت پایین دارند، انتظار می‌رفت که پیشرفت تحصیلی دو گروه نیز دارای تفاوت معنادار می‌بود.

در تبیین این یافته که متناقض با یافتهٔ سایر پژوهشگران است، می‌توان معتبر نبودن معدلها را در نظر گرفت. به‌این معنا که شاید اگر یک آزمون پیشرفت تحصیلی استاندارد مورد استفاده قرار می‌گرفت نتیجهٔ متفاوتی حاصل می‌شد. آزمونهای پیشرفت تحصیلی فعلی با دقت طراحی، اجرا و نمره‌گذاری نمی‌شوند و این یکی از محدودیتهای پژوهشهایی از این دست است. این در حالی است که در پژوهشهای خارج از کشور که این فرضیه مورد تأیید قرار گرفته‌است، از آزمونهای استاندارد برای ارزیابی پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان استفاده شده است.

پیشنهادهای پژوهشی

در این بخش پیشنهادهایی برای اجرای پژوهشهایی در آینده ارائه می‌شود:

1. Herman & Yeh
2. Reynolds & Gill
3. Feuerstein
4. Grolnick & Slowiaczek

[Downloaded from qjfr.ir on 2026-10-09]

[DOR: 20.1001.1.26766728.1397.15.2.5.5]

۱. اعتباریابی پرسشنامه «ادراک از مشارکت مادران در امور تحصیلی فرزندان» روی دانش آموزان دوره ابتدایی و دوره اول متوسطه.
۲. اعتباریابی پرسشنامه «ادراک از مشارکت مادران در امور تحصیلی فرزندان» روی دانش آموزان پسر دوره‌های مختلف تحصیلی.
۳. بررسی نقش همکاری والدین در امور تحصیلی فرزندان در سایر سازه‌های روانی تربیتی و تحصیلی و در گروههای سنی مختلف.
۴. با توجه به یافتهٔ این پژوهش در زمینهٔ تأثیر مشارکت مادران بر پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان، که متناقض با یافتهٔ سایر پژوهشهاست، پیشنهاد می‌شود این موضوع در پژوهشهای آتی مورد بررسی مجدد قرار گیرد.
۵. انجام دادن پژوهش حاضر با روشهای تحقیقی غیر از علّی- مقایسه‌ای (مانند روش همبستگی) با کنترل برخی متغیرهای مؤثر بر پیشرفت، انگیزش و خودکارآمدی تحصیلی.

پیشنهادهای کاربردی

در زیر برخی پیشنهادهای کاربردی که از نتایج این پژوهش برآمده است، ارائه می‌شود:
۱. از آنجایی که مسئولان مدارس نقشی بسیار اساسی در جلب اعتماد و همکاری والدین دارند، لذا برگزاری کارگاهها و جلسات آموزشی ویژهٔ این افراد، مفید خواهد بود. در این جلسات جلب همکاری والدین باید به منزلهٔ یک وظیفه برای مسئولان تعریف شود.
۲. با توجه به نتایج به‌دست‌آمده از پژوهش حاضر در زمینهٔ اثرات مشارکت مادران، پیشنهاد می‌شود که مشاوران، مدیران، معلمان و دست‌اندرکاران آموزش و پرورش تشویق جدی والدین به مشارکت در امور تحصیلی فرزندان و ارتباط بیشتر با مدرسه را در دستور کار خود قرار دهند.
۳. مدیران از مشارکت اولیا استقبال کنند و از نظرات سازندهٔ آنان در تصمیم‌گیریها و برنامه‌ریزیهای مدرسه بهره بگیرند.

محدودیتهای پژوهش

در این بخش به محدودیتهایی که در اجرا و به‌کارگیری نتایج پژوهش وجود دارد، اشاره می‌شود:
۱. این مطالعه روی گروهی از دختران شهر بیرجند انجام شده‌است، بنابراین در تعمیم دادن نتایج آن به سایر فرهنگها و جوامع باید با احتیاط عمل کرد.

[Downloaded from qjfr.ir on 2026-10-09]
[DOR: 20.1001.1.26766728.1397.15.2.5.5]

۲. عدم وجود آزمون استاندارد پیشرفت تحصیلی و دشواری آگاهی از معدل دقیق دانش‌آموزان از محدودیتهای دیگر این پژوهش بود.

۳. در پژوهش حاضر، دو گروه نمونه بر اساس برخی ویژگیهای مؤثر بر متغیرهای وابسته (یعنی پیشرفت، انگیزش و خودکارآمدی تحصیلی) همتراز شدند. با وجود این احتمال دخالت عوامل دیگر از جمله هوش و استعداد که امکان همترازی آنها مقدور نبود، وجود دارد.

[Downloaded from qjfr.ir on 2026-10-09]

[DOR: 20.1001.1.26766728.1397.15.2.5.5]

منابع

باقری، ناصر. (۱۳۷۹). *هنجاریابی مقیاس انگیزش تحصیلی بین دانش‌آموزان دبیرستان‌های شهر تهران*. پایان‌نامه کارشناسی ارشد، دانشکده روانشناسی و علوم تربیتی، دانشگاه تربیت معلم.

باغانی، مریم و دهقانی‌نیشابوری، محسن. (۱۳۹۰). بررسی تأثیر انگیزش تحصیلی، خودکارآمدی و رویکردهای مطالعه بر پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان. در *مجموعه مقالات اولین همایش ملی یافته‌های علوم شناختی در تعلیم و تربیت* (ص ۱۲۵-۱۱۳). مشهد، آذرماه ۱۳۹۰، دانشگاه فردوسی مشهد.

بخشی، فرزانه. (۱۳۹۴). *مقایسه پیشرفت، انگیزش و خودکارآمدی تحصیلی دختران دو گروه از مادران با مشارکت بالا و پایین*. پایان‌نامه کارشناسی‌ارشد، دانشکده علوم‌تربیتی و روانشناسی، دانشگاه بیرجند.

بفرویی، کاظم و سعدی‌پور، اسماعیل. (۱۳۹۱). مدل‌یابی روابط بین باورهای معرفت‌شناختی، خودکارآمدی تحصیلی، خودنظم‌دهی فراشناختی و پردازش عمیق با عملکرد تحصیلی دانش آموزان دبیرستان. *فصلنامه تازه‌های علوم شناختی*، *۱۴*(۱)، ۵۳-۶۶.

بنی‌اسدی، علی و پورشافعی، هادی. (۱۳۹۱). نقش انگیزش و خودکارآمدی تحصیلی و رویکردهای مطالعه در پیشرفت ریاضی دانش‌آموزان رشته‌های علوم تجربی و ریاضی مقطع متوسطه شهر قائن. *اندیشه‌های نوین تربیتی*، *۸*(۴)، ۸۱-۱۰۲.

بهبودی، هایده. (۱۳۸۷). اهمیت مشارکت والدین در فعالیت‌های مدرسه. *تعلیم و تربیت استثنایی*، (۸۷)، ۶۵-۷۰.

حسینی، مسعود. (۱۳۹۳). *نقش واسطه‌ای عزت‌نفس تحصیلی در رابطه بین ادراک از صمیمیت معلم و انگیزش تحصیلی در دانش‌آموزان متوسطه شهر نهبندان*. پایان‌نامه کارشناسی‌ارشد، دانشگاه آزاد اسلامی، واحد قوچان.

حسینی‌نسب، سیدداود و وجدان‌پرست، حسین. (۱۳۸۱). بررسی رابطه عزت‌نفس با پیشرفت تحصیلی دانشجویان علوم پایه و علوم انسانی مراکز تربیت معلم. نشریه *دانشکده ادبیات و علوم انسانی تبریز*، *۴۵*(۱۸۴-۱۸۳)، ۱۰۱-۱۲۶.

دلاور، علی. (۱۳۸۹). *روش تحقیق در روان‌شناسی و علوم تربیتی*. تهران: نشر ویرایش.

روحی، قنبر؛ آسایش، حمید؛ بطحایی، سید احمد؛ شعوری بیدگلی، علیرضا؛ بالدله، محمدتقی و رحمانی، حسین. (۱۳۹۲). ارتباط خودکارآمدی و انگیزه تحصیلی در بین گروهی از دانشجویان علوم پزشکی. *مجله مرکز مطالعات و توسعه آموزش علوم پزشکی یزد*، *۸*(۱)، ۴۵-۵۱.

ساجدی، زهرا. (۱۳۹۴). *نقش واسطه‌ای عزت‌نفس در رابطه بین ادراک از جوّ خانواده و انگیزش تحصیلی*. پایان‌نامه کارشناسی‌ارشد، دانشگاه آزاد اسلامی، واحد قوچان.

سامانی، سیامک و صادق‌زاده، مرضیه. (۱۳۸۸). ساخت مقیاس مشارکت والدین برای کودکان پیش‌دبستانی. *مجله مطالعات آموزش و یادگیری دانشگاه شیراز (علوم اجتماعی و انسانی سابق)*، *۱*(۲)، ۵۹-۷۵.

شانک، دال و پاجارس، فرانک. (۱۳۸۶). تحول خودکارآمدی تحصیلی، ترجمه مسعود کبیری. *مدارس*، (۱)، ۷۸-۸۳.

شجاعی، غلام. (۱۳۷۵). *بررسی میزان به‌کارگیری اهداف انجمن‌های اولیا و مربیان از دیدگاه مدیران، اولیا و اعضای انجمن‌های اولیا و مربیان در مدارس متوسطه نظری شهرستان بهبهان به منظور افزایش کارایی*. پایان‌نامه کارشناسی‌ارشد، دانشگاه اصفهان، دانشکده علوم‌تربیتی.

شهسواری، محمدرضا. (۱۳۷۶). رابطهٔ عزت‌نفس با عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان. *تربیت*، *۱۳*(۶)، ۴۴-۴۵.

[Downloaded from qjfr.ir on 2026-10-09]

[DOR: 20.1001.1.26766728.1397.15.2.5.5]

عباس‌زاده، محمد؛ علیزاده‌اقدم، محمدباقر و کوهی، کمال. (۱۳۸۷). عوامل اجتماعی- فردی مؤثر بر انگیزش تحصیلی در دانش‌آموزان مقطع متوسطه. *مطالعات جامعه شناسی*، ۱(۱)، ۴۳-۶۶.

غلام‌علی‌لواسانی، مسعود؛ خضری‌آذر، هیمن؛ امانی، جواد و مال‌احمدی، احسان. (۱۳۸۹). نقش خودکارآمدی تحصیلی و اهداف پیشرفت در تنیدگی، اضطراب و افسردگی دانشجویان. *مجله روانشناسی*، ۱۴(۴)، ۴۱۷-۴۳۲.

فرگوسن، شری و مازین، لارنس ای. (۱۹۴۸). *قدرت والدین: برنامه‌ای برای کمک به موفقیت تحصیلی فرزندان*، ترجمه نسرین پارسا (۱۳۸۲). تهران: انجمن اولیا و مربیان.

گال، مردیت؛ بورگ، والتر و گال، جویس (۱۳۸۳). *روشهای تحقیق کمی و کیفی در علوم تربیتی و روانشناسی*، ترجمه احمدرضا نصر و همکاران. تهران: سمت.

میرز، لاورنس اس.؛ گامست، گلن و گارینو، ا. جی. (۱۳۹۱). *پژوهش چند متغیری کاربردی (طرح و تفسیر)*، ترجمه حسن‌پاشا شریفی و همکاران. تهران: انتشارات رشد.

میکاییلی‌منیع، فرزانه؛ فتحی، گونا؛ شهودی، مریم و زندی، خلیل. (۱۳۹۴). تحلیل روابط بین امید، خودکارآمدی، انگیزش و تنشگرها با سازگاری تحصیلی در میان دانشجویان کارشناسی دانشگاه ارومیه. *اندیشه‌های نوین تربیتی*، ۱۱(۱)، ۵۷-۷۸.

یاسمی‌نژاد، پریسا؛ طاهری، مرضیه و گل‌محمدیان، محسن. (۱۳۹۲). رابطه خودتنظیمی با انگیزش پیشرفت و پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان دختر دوره متوسطه شهر تهران. *پژوهشهای آموزش و یادگیری*، ۲۰(۳)، ۳۲۵-۳۳۸.

یزدخواستی، بهجت و عباس‌زاده، محمد. (۱۳۸۶). بررسی عوامل مؤثر بر مشارکت والدین دانش‌آموزان در امور مدرسه‌ای دانش‌آموزان مقطع متوسطهٔ استان آذربایجان شرقی. *مجله علوم تربیتی و روانشناسی دانشگاه شهیدچمران اهواز*، ۱۴(۳)، ۴۵-۶۲.

Akinlolu, D. (2005). Parental involvement, interest in schooling and school environment as predictors of academic self-efficacy among fresh secondary school students in Oyo State, Nigeria. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, *3*(1), 163-180.

Altunsoy, S., Çimen, O., Ekici, G., Atik, A., & Gökmen, G. (2010). An assessment of the factors that influence biology teacher candidates' levels of academic self-efficacy. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, *2*(2), 2377-2382. DOI: 10.1016/j.sbspro.2010.03.340

Bandura, A. (1989). Social cognitive theory. In R. Vasta (Ed.), *Annals of Child Development: Six theories of child development* (Vol. 6, pp. 1-60). Greenwich, CT: JAI Press.

Clark, M. H., & Schroth, C. A. (2010). Examining relationships between academic motivation and personality among college students. *Learning and Individual Differences*, *20*(1), 19-24. DOI:10.1016/j.lindif.2009.10.002

Coley, R. L. (2001). (In)visible men: Emerging research on low-income, unmarried, and minority fathers. *American Psychologist*, *56*(9), 743-753. DOI: 10.1037//0003-066X.56.9.743.

Considine, G., & Zappalà, G. (2002). The influence of social and economic disadvantage in the academic performance of school students in Australia. *Journal of Sociology*, *38*(2), 129-148.

[Downloaded from qjfr.ir on 2026-10-09]

[DOR: 20.1001.1.26766728.1397.15.2.5.5]

Coots, J. J. (1998). Family resources and parent participation in schooling activities for their children with developmental delays. *The Journal of Special Education, 31*(4), 498-520.

David, M. E., Ball, S. J., Davies, J., & Reay, D. (2003). Gender issues in parental involvement in student choices of higher education. *Gender and Education, 15*(1), 21- 36. DOI: 10.1080/0954025032000042121

Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York: Springer.

Desimone, L. (1999). Linking parent involvement with student achievement: Do race and income matter?. *The Journal of Educational Research, 93*(1), 11-30.

Domina, T. (2005). Leveling the home advantage: Assessing the effectiveness of parental involvement in elementary school. *Sociology of Education, 78*(3), 233-249.

Epstein, J. L., & Dauber, S. L. (1991). School programs and teacher practices of parent involvement in inner-city elementary and middle schools. *The Elementary School Journal, 91*(3), 289-305.

Epstein, J. L., Sanders, M.G., Simon, B. S., Salinas, K. C., Jansorn, N. R., & Van Voorhis, F. L. (2002). *School, family, and community partnerships: Your handbook for action.* Thousand Oaks, CA: Corwin Press.

Fager, J., & Brewster, C. (1999). *Parent partners: Using parents to enhance education*. Portland, OR: Northwest Regional Educational Laboratory.

Fan, X. (2001). Parental involvement and students' academic achievement: A growth modeling analysis. *The Journal of Experimental Education, 70*(1), 27-61.

Fan, W., & Williams, M. C. (2010). The effects of parental involvement on students' academic self-efficacy, engagement and intrinsic motivation. *Educational Psychology, 30*(1), 53-74.

Fantuzzo, J., McWayne, C.M., Perry, M. A., & Childs, S. (2004). Multiple dimensions of family involvement and their relations to behavioral and learning competencies for urban, low-income children. *School Psychology Review, 33*(4), 467-480.

Feuerstein, A. (2000). School characteristics and parent involvement: Influences on participation in children's schools. *The Journal of Educational Research, 94*(1), 29-40.

Funkhouser, J. E., Gonzales, M. R., & Moles, O. C. (1997). *Family involvement in children's education: Successful local approaches*. Office of Educational Research and Improvement, U.S. Department of Education.

Georgiou, S.N. (1996). Parental involvement: Definition and outcomes. *Journal of Social Psychology of Education, 1*(3), 189-209.

Goodall, J., & Montgomery, C. (2014). Parental involvement to parental engagement: A continuum. *Educational Review, 66*(4), 399-410. DOI:10.1080/00131911. 2013. 781576

Grolnick, W. S., & Slowiaczek, M. L. (1994). Parents' involvement in children's schooling: A multidimensional conceptualization and motivational model. *Child Development, 65*(1), 237-252.

[Downloaded from qjfr.ir on 2026-10-09]

[DOR: 20.1001.1.26766728.1397.15.2.5.5]

Hanni, D. M., & Phippen, H. (2010). *Parental involvement in the classroom*. Master's degree thesis. The State University of New York at Potsdam.

Herman, J.L., & Yeh, J.P. (1983). Some effects of parent involvement in schools. *The Urban Review*, *15*(1), 11-17. https://doi.org/10.1007/BF01112339

Hoover-Dempsey, K.V., & Sandler, M. H. (1997). Why do parents become involved in their children's education?. *Review of Educational Research*, *67*(1), 3-42.

Onabamiro, A.A., Omoruyi, A.A., Soyingbe, A.A., & Rosiji, C.O. (2013). Psycho social factors predicting secondary school students' academic self-efficacy in Lagos State, Nigeria. *International Journal of Humanities and Social Science Invention*, *2*(4), 10-17.

Pintrich, P. R., & De Groot, E. V. (1990). Motivational and self-regulated learning components of classroom academic performance. *Journal of Educational Psychology*, *82*(1), 33-40.

Pintrich, P. R., Smith, D.A. F., Garcia, T., & Mckeachie, W.J. (1993). Reliability and predictive validity of the Motivated Strategies for Learning Questionnaire (Mslq). *Educational and Psychological Measurement*, *53*(3), 801-813. DOI: 10.1177/0013164493053003024

Rahman, J. L. (2001). *The effects of parent involvement on student success*. MSc. thesis, University of Wisconsin-Stout.

Ratelle, C. F., Guay, F., Vallerand, R. J., Larose, S., & Senécal, C. (2007). Autonomous, controlled and amotivated types of academic motivation: A person-oriented analysis. *Journal of Educational Psychology*, *99*(4), 734-746.

Reynolds, A. J., & Gill, S. (1994). The role of parental perspectives in the school adjustment of innercity black children. *Journal of Youth and Adolescence*, *23*(6), 671-694.

Saracaloğlu, A., & Dinçer, I.B. (2009). A study on correlation between self-efficacy and academic motivation of prospective teachers. *Procedia Social and Behavioral* Sciences, 1, 320-325. DOI: 10.1016/j.sbspro.2009.01.060

Sheldon, S. B., & Epstein, J. L. (2005). Involvement counts: Family and community partnerships and math achievement. *Journal of Educational Research*, *98*(4), 196-206.

Snyder, C. R., Shorey, H. S., Cheavense, J., Pulvers, K. M., Adams, V. H. & Wiklund, C. (2002). Hope and academic success in college. *Journal of Educational Psychology*, *94*(4), 820-826. DOI: 10.1037//0022-0663.94.4.820

Vallerand, R. J., Pelletier, L. G., Blais, M. R., Brière, N. M., Senécal, C., & Vallières, E. F. (1992). The academic motivation scale: A measure of intrinsic, extrinsic, and amotivation in education. *Educational and Psychological Measurement, 52*(4),1003-1017.

[Downloaded from qjfr.ir on 2026-10-09]

[DOR: 20.1001.1.26766728.1397.15.2.5.5]