رابطهٔ ویژگیهای شخصیتی و درگیری والدین در امور تحصیلی فرزندان با انگیزش تحصیلی

دکتر سید مهدی پورسید[۱]
دکتر محبوبه فولادچنگ[۲]
دکتر سید رضا پورسید[۳]

چکیده

هدف اصلی پژوهش حاضر بررسی رابطهٔ ویژگیهای شخصیتی و درگیری والدین در امور تحصیلی فرزندان با انگیزش تحصیلی در دانش‌آموزان مقطع متوسطه است. پژوهش حاضر از نوع توصیفی و با روش همبستگی است. جامعهٔ آماری این پژوهش همهٔ دانش‌آموزان دختر و پسر دبیرستانهای شهر ابرکوه در سال تحصیلی ۱۳۹۴-۱۳۹۳ بودند. نمونهٔ پژوهش شامل ۲۵۰ نفر (۱۴۹ دختر و ۱۰۱ پسر) بود که به روش نمونه‌گیری خوشه‌ای چندمرحله‌ای انتخاب شدند. برای سنجش متغیرهای پژوهش از پرسشنامهٔ انگیزش تحصیلی (والرند و همکاران، ۱۹۹۲)، پرسشنامهٔ شخصیتی پنج عاملی نئو و پرسشنامهٔ درگیری والدین در امور تحصیلی فرزندان (ثنایی، ۱۳۷۵) استفاده شده است. نتایج پژوهش حاضر نشان داد که ابعاد برون‌گرایی، انعطاف‌پذیری، سازگاری و وظیفه‌شناسی و درگیری والدین در امور تحصیلی رابطهٔ معنادار و مستقیم با انگیزش درونی دارند، اما انعطاف‌پذیری، وظیفه‌شناسی و درگیری والدین در امور تحصیلی به صورت مناسب می‌توانند انگیزش درونی را پیش‌بینی کنند که سهم وظیفه‌شناسی بیشتر بود. ابعاد برون‌گرایی، سازگاری و وظیفه‌شناسی و درگیری والدین در امور تحصیلی رابطهٔ معنادار و مستقیم با انگیزش بیرونی دارند، اما تنها بعد وظیفه‌شناسی و درگیری والدین در امور تحصیلی به صورت مناسب می‌توانند انگیزش بیرونی را پیش‌بینی کنند که سهم وظیفه‌شناسی بیشتر بود. ابعاد انعطاف‌پذیری، سازگاری و وظیفه‌شناسی رابطهٔ معنادار و معکوس با بی‌انگیزگی دارند، اما تنها ابعاد انعطاف‌پذیری و وظیفه‌شناسی به صورت مناسب می‌توانند بی‌انگیزگی را پیش‌بینی کنند که سهم وظیفه‌شناسی بیشتر بود.

کلید واژگان: ویژگیهای شخصیتی، درگیری والدین در امور تحصیلی فرزندان، انگیزش تحصیلی

تاریخ دریافت: ۹۶/۲/۲۴ تاریخ پذیرش: ۹۷/۲/۳۱

۱. دانش آموخته دوره دکتری روان‌شناسی تربیتی، دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی، دانشگاه شیراز
seyed_mehdi_pourseyed@yahoo.com
۲. دانشیار، بخش روان‌شناسی تربیتی، دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی، دانشگاه شیراز (نویسنده مسئول) foolad@shirazu.ac.ir
۳. دانش آموخته دوره دکتری روان‌شناسی و آموزش کودکان استثنائی، دانشکده روان‌شناسی و علوم تربیتی، دانشگاه علامه طباطبائی
poorseyed@gmail.com

[Downloaded from qjfr.ir on 2026-11-02]
[DOR: 20.1001.1.26766728.1398.16.1.7.2]

مقدمه

تعلیم و تربیت نقشی اساسی در رشد و توسعهٔ همه جانبهٔ یک کشور بازی می‌کند و یکی از این عوامل مهم در آموزش بررسی فرایندهای انگیزشی- روان‌شناختی مؤثر بر محیطهای آموزشی است. انگیزش[1] بخشی پیچیده از روان و رفتار انسان است که تعیین می‌کند افراد چه چیزهایی را برای گذراندن زمان خود انتخاب می‌کنند، چقدر از انرژی خود را در انجام دادن تکلیفی معین به‌کار می‌برند، دربارهٔ یک تکلیف چگونه فکر و احساس می‌کنند و چقدر در انجام دادن تکلیف پافشاری می‌کنند (اکومولاف، اگونماکین و فاسوتو[2]، ۲۰۱۳). انگیزش همچنین به فعالیت فیزیکی و فکری نیازمند است. فعالیت فیزیکی شامل تلاش، استمرار و اعمال آشکار دیگر و فعالیت ذهنی، اعمال شناختی مانند برنامه‌ریزی، تمرین کردن، سازمان‌دهی، کنترل کردن، تصمیم‌گیری، حل مسئله و ارزیابی پیشرفت را شامل می‌شود (آتیو[3]، ۲۰۱۱). رفتارگرایان ضمن نفی ضمنی انگیزش معتقدند یادگیری و فرایندهای مرتبط با انگیزش با پاداشها و مشوقها هدایت می‌شوند. از نظر روان‌شناسان انسان‌گرا انگیزش نقشی قابل ملاحظه در توضیح دادن نیازها و نگرشهایی که می‌تواند به وسیلهٔ محیط حمایت یا جلوگیری شود، بازی می‌کند (کیافر، کارشکی و هاشمی، ۱۳۹۳).

انگیزش تحصیلی[4] شاخصهای شناختی، هیجانی و رفتاری دانش‌آموزان است که دلبستگی آنان به تحصیل و مدرسه را نشان می‌دهد. دانش‌آموزانی که از انگیزش پایینی نسبت به موفقیت برخوردارند، به حد کافی تلاش نمی‌کنند. در واقع انگیزش تحصیلی به طور مستقیم عملکرد تحصیلی را تحت تأثیر قرار می‌دهد و سایر عوامل تأثیرگذار بر عملکرد تحصیلی بیشتر از طریق انگیزش بر عملکرد تحصیلی تأثیرگذارند (تاکر[5] و همکاران، ۲۰۰۲). انگیزش تحصیلی، انگیزهٔ روان‌شناختی فراگیری است که با اثرگذاری بر انواع گوناگون فعالیتهای تحصیلی به تمایل فرد برای دستیابی به هدفهای تحصیلی اشاره دارد. این سازه با حصول آگاهی از چگونگی تأثیر فرایندهای شناختی- انگیزشی شخص روی فعالیتهایی که برای پیشرفت تحصیلی وی اهمیت دارند، برآورده می‌شود. انگیزش تحصیلی با هدفها، نگرشها و باورهای ویژه، روشهای نائل شدن به آنها و تلاش فرد در ارتباط است. تحقیقات انگیزش تحصیلی در دوران معاصر، بر متمایز بودن جهت‌گیری

1. Motivation
2. Akomolafe, Ogunmakin & Fasooto
3. Autio
4. Academic motivation
5. Tucker

[Downloaded from qjfr.ir on 2026-11-02]
[DOR: 20.1001.1.26766728.1398.16.1.7.2]

انگیزشی دانش‌آموزان در موقعیتهای مختلف تأکید دارند (شهنی‌ییلاق، بنابی‌مبارکی و شکرکن، ۱۳۸۴).

اصطلاح انگیزش همان طوری که از معنای آن برمی‌آید، به علت یا چرایی رفتار اشاره دارد. انگیزش تحصیلی به طور کلی، به انگیزه‌ها، نیازها و عواملی گفته می‌شود که سبب حضور یک فرد در محیطهای آموزشی و کسب مدرک تحصیلی می‌شود (کلارک و شروت[1]، ۲۰۱۰). انگیزش تحصیلی برای دانش‌آموزان از اهمیت خاصی برخوردار است. با این انگیزه، آنان نیروی لازم را برای به پایان رسانیدن موفقیت‌آمیز یک تکلیف و رسیدن به هدف یا دستیابی به درجهٔ معینی از شایستگی در کار خود را دنبال می‌کنند، تا سرانجام بتوانند موفقیت لازم را در امر یادگیری و پیشرفت تحصیلی کسب نمایند (طاهری و فیاضی، ۱۳۹۰).

انگیزش تحصیلی در این پژوهش، بر مبنای نظریهٔ «خودتعیین‌گری[2]» تعریف می‌شود که از سوی دسی و رایان[3] (۱۹۸۵) ارائه شده است. نظریهٔ خودتعیین‌گری یا به عبارتی SDT نظریه ای انگیزشی است که به صورت نظام‌مند، نیازهای پویشی، انگیزشی، عاطفی و بهزیستی انسان را در بافت ضروری و بلاواسطهٔ اجتماع، تبیین می‌کند (چن و جانگ[4]، ۲۰۱۰). این نظریه فرض می‌کند که در انسان تمایل ذاتی و درونی برای رفتار یادگیری وجود دارد که یا بر اثر شرایط محیطی تشویق و حمایت می‌شود یا بر اثر بی‌توجهی تضعیف می‌گردد. نظریهٔ خودتعیین‌گری یا خودمختاری، انگیزش را به انگیزش درونی[5]، انگیزش بیرونی[6] و بی‌انگیزگی[7] تقسیم می‌کند. انگیزش درونی، مبتنی به نیازهای ذاتی برای شایستگی و خودمختاری است و سبب می‌شود که انسان پیوسته در تلاش برای غلبه به چالشها باشد و فعالیتی مانند یادگیری، برای خشنودی و رضایت درونی انجام می‌شود. انگیزش بیرونی به این معناست که فرد فعالیتی را به دلیل نفس آن عمل انجام نمی‌دهد، بلکه آن عمل وسیله‌ای است برای دستیابی به اهداف دیگر مانند گرفتن جایزه و پاداش و قسمت سوم بی‌انگیزگی است که در آن فرد میان رفتار و نتایج آن ارتباطی نمی‌یابد و علت رفتار را نیروهای خارج از کنترل خود می‌داند (دسی و رایان، ۲۰۰۰). نظریهٔ خودتعیین‌گری

1. Clark & Schroth
2. Self-determination theory
3. Deci & Ryan
4. Chen & Jang
5. Intrinsic motivation
6. Extrinsic motivation
7. Amotivation

[Downloaded from qjfr.ir on 2026-11-02]
[DOR: 20.1001.1.26766728.1398.16.1.7.2]

معتقد است که باید به افراد فرصت داد دربارهٔ نحوهٔ رفتار و تفکر تصمیم بگیرند تا پیش درآمدی بر کنترل ادراک شده باشد.

یکی از عوامل مهم تأثیرگذار بر انگیزش تحصیلی دانش‌آموزان، ویژگیهای شخصیتی[1] آنهاست. پنج عامل اصلی شخصیت عبارت‌اند از: روان‌نژندی[2]، برون‌گرایی[3]، انعطاف‌پذیری[4]، سازگاری[5] و وظیفه‌شناسی[6]. تمایل عمومی به تجربهٔ عواطف منفی مانند ترس، غم، دستپاچگی، عصبانیت، احساس گناه و نفرت حیطهٔ روان‌نژندی است. برون‌گراها، جامعه‌گرا هستند، اما توانایی اجتماعی فقط یکی از صفاتی است که حیطهٔ برون‌گرایی دارای آن است. علاوه بر آن، دوست داشتن مردم، علاقه به شرکت در گروههای بزرگ و گردهماییها، با جرأت بودن، فعال بودن و پر حرف بودن نیز از صفات برون‌گراها است. آنها برانگیختگی جنسی و نیز تحریک را دوست دارند و تمایل دارند که بشاش باشند. همچنین سرخوش، با انرژی و خوش‌بین اند. اشخاص منعطف هم دربارهٔ دنیای درونی و هم دربارهٔ دنیای بیرونی کنجکاو هستند و زندگی آنها از لحاظ تجربه غنی است. آنها مایل به پذیرش عقاید جدید و ارزشهای غیر متعارف اند و بیشتر و عمیق‌تر از اشخاص انعطاف ناپذیر هیجانهای مثبت و منفی را تجربه می‌کنند. یک فرد سازگار اساساً نوع‌دوست است، او نسبت به دیگران همدردی می‌کند و مشتاق است که کمک کند و باور دارد که دیگران نیز متقابلاً کمک کننده‌اند. در مقابل، فرد ناسازگار ستیزه‌جو، خودمدار و شکاک نسبت به دیگران و رقابت‌جو است تا همکاری کننده. وظیفه‌شناسی توصیف کنندهٔ قدرت کنترل تکانه‌ها، به نحوی که جامعه مطلوب می‌داند و تسهیل کنندهٔ رفتار تکلیف–محور و هدف–محور است. وظیفه‌شناسی ویژگیهایی چون تفکر قبل از عمل، به تأخیراندازی ارضای خواسته‌ها، رعایت قوانین و هنجارها و سازمان‌دهی و اولویت‌بندی تکالیف را در برمی‌گیرد (کاستا و مک‌کری[7]، ۱۹۸۶).

چامورو–پرموزیک و فرنهام[8] (۲۰۰۳) در مطالعهٔ خود روی دانشجویان نشان دادند که ویژگیهای شخصیتی برون‌گرایی و انعطاف‌پذیری با انگیزش تحصیلی رابطهٔ مثبت و معنادار دارد. کوروتکوف و هانا[9] (۲۰۰۴) دریافتند که میان روان‌نژندی و انگیزش تحصیلی رابطهٔ منفی و معنادار

1. Personality traits
2. Neuroticism
3. Extraversion
4. Openness
5. Agreeableness
6. Conscientiousness
7. Costa & McCrea
8. Chamorro-Premuzic & Furnham
9. Korotkov & Hannah

[Downloaded from qjfr.ir on 2026-11-02]
[DOR: 20.1001.1.26766728.1398.16.1.7.2]

وجود دارد. نتایج پژوهش کونارد[1] (۲۰۰۶) نشان داد که انعطاف‌پذیری با انگیزش تحصیلی رابطهٔ مثبت و معنادار دارد، اما ویژگی شخصیتی سازگاری با انگیزش تحصیلی رابطهٔ معنادار ندارد. کوماراجو، کاراو و اشمک[2] (۲۰۰۹) در پژوهشی نشان دادند که برون‌گرایی، انعطاف‌پذیری، سازگاری و وظیفه‌شناسی با انگیزش درونی رابطهٔ مثبت و معنادار دارند، اما روان‌نژندی با انگیزش درونی رابطهٔ معنادار ندارد. ویژگیهای شخصیتی برون‌گرایی، سازگاری و وظیفه‌شناسی با انگیزش بیرونی رابطهٔ مثبت و معنادار دارند، اما روان‌نژندی و انعطاف‌پذیری با انگیزش بیرونی رابطهٔ معنادار ندارند. همچنین ویژگی شخصیتی روان‌نژندی با بی‌انگیزگی رابطهٔ مثبت و معنادار و ویژگیهای شخصیتی برون‌گرایی، سازگاری و وظیفه‌شناسی با بی‌انگیزگی رابطهٔ منفی و معنادار دارند، اما انعطاف‌پذیری با بی‌انگیزگی رابطهٔ معنادار ندارد. کلارک و شروت (۲۰۱۰) دریافتند که دانشجویانی که انگیزش درونی داشتند برون‌گرا، انعطاف‌پذیر، سازگار و وظیفه‌شناس بودند و دانشجویانی که انگیزش بیرونی داشتند روان‌نژند، برون‌گرا، سازگار و وظیفه‌شناس بودند. همچنین دانشجویانی که فاقد انگیزه بودند سازگار و وظیفه‌شناس نبودند. پتسکا[3] (۲۰۰۶) در مطالعه‌ای نشان داد که میان ویژگی شخصیتی وظیفه‌شناسی و انگیزش تحصیلی رابطهٔ مثبت و معنادار وجود دارد. فایتر، کائرز، ویگنا و بریگنز[4] (۲۰۱۲) در پژوهش خود به این نتیجه رسیدند که ویژگیهای شخصیتی برون‌گرایی، سازگاری و وظیفه‌شناسی با انگیزش تحصیلی رابطهٔ مثبت و معنادار دارند، اما روان‌نژندی و انعطاف‌پذیری با انگیزش تحصیلی رابطهٔ معنادار ندارند. حضرتی‌ویری، طیارانی‌راد و ترابی (۲۰۱۲) دریافتند که وظیفه‌شناسی هم انگیزش درونی و هم انگیزش بیرونی را پیش‌بینی می‌کند، اما انعطاف‌پذیری فقط انگیزش درونی را پیش‌بینی می‌کند. مدفورد و مک‌گون[5] (۲۰۱۲) در پژوهشی به این نتیجه رسیدند که انعطاف‌پذیری، سازگاری و وظیفه‌شناسی رابطهٔ مثبت و معنادار با انگیزش درونی کودکان دارند. مک‌گون و همکاران (۲۰۱۴) دریافتند که شخصیت به ویژه وظیفه‌شناسی انگیزش درونی را پیش‌بینی می‌کند. شخصیت، انگیزش درونی را بیشتر پیش‌بینی می‌کند تا انگیزش بیرونی. اوندر[6] و همکاران (۲۰۱۴) گزارش دادند که همهٔ ویژگیهای شخصیتی به جز روان‌نژندی با انگیزش تحصیلی رابطهٔ مثبت و معنادار دارند. همچنین وظیفه‌شناسی یک پیش‌بینی کنندهٔ معنادار انگیزش تحصیلی بود.

1. Conard
2. Komarraju, Karau & Schmeck
3. Petska
4. Feyter, Caers, Vigna & Berings
5. Medford & McGeown
6. Önder

[Downloaded from qjfr.ir on 2026-11-02]
[DOR: 20.1001.1.26766728.1398.16.1.7.2]

بحرانی و لطیفیان (۱۳۸۸) در مطالعه‌ای به این نتیجه رسیدند که دو ویژگی وظیفه‌شناسی و انعطاف‌پذیری پیش‌بین معناداری برای انگیزش درونی هستند. انگیزش بیرونی نیز با روان نژندی پیش‌بینی‌پذیر است. نتایج پژوهش مقیمیان و کریمی (۱۳۹۱) نشان داد که روان‌نژندی با انگیزش تحصیلی همبستگی معکوس دارد و برون‌گرایی با انگیزش تحصیلی همبستگی مستقیم دارد. ویژگیهای شخصیتی انعطاف‌پذیری و سازگاری با انگیزش تحصیلی رابطهٔ معنادار ندارد. برزگر (۱۳۹۳) در پژوهشی گزارش داد وظیفه‌شناسی و انعطاف‌پذیری پیش‌بین مثبت و معنادار انگیزش درونی، سازگاری پیش‌بین منفی و معنادار انگیزش بیرونی و روان‌نژندی پیش‌بین مثبت و معنادار انگیزش بیرونی است. ساداتی فیروزآبادی (۱۳۹۴) در پژوهش خود روی دانش‌آموزان دبیرستانی نشان داد که میان مؤلفه‌های شخصیت و انگیزش تحصیلی رابطه وجود دارد.

یکی دیگر از عوامل مهم تأثیرگذار بر انگیزش تحصیلی دانش‌آموزان، درگیری[1] یا دخالت والدین در امور تحصیلی فرزندان است. اهمیت تأثیر ارتباط والدین- فرزندان در رشد جنبه‌های مختلف شناختی، عاطفی و روحی فرزندان سالهاست که نظر متخصصان تعلیم و تربیت را جلب کرده است، زیرا محیط خانواده به منزلهٔ نخستین نهاد اجتماعی کردن افراد در رفتارها و عواطف فرزندان تأثیرات عمیق و ماندگار می‌گذارد. بسیاری از مطالعات به طور آشکار یا تلویحی نشان داده‌اند که درگیری والدین یک سازهٔ چند بعدی است و ابعاد متفاوت این درگیری تأثیر بسیار بر پیامدهای تحصیلی دانش‌آموزان می‌گذارد (وایلدر[2]، ۲۰۱۴؛ کاسترو[3] و همکاران، ۲۰۱۵). دورن‌بوش و ریتر[4] (۱۹۹۱؛ به نقل از کاوسیان و همکاران، ۱۳۸۶) معتقدند که همکاری و تشویق والدین در امور تحصیلی فرزندان تأثیری چشمگیر بر انگیزش تحصیلی و عملکرد تحصیلی فرزندان دارند. ولادکوسکی و جینز[5] (۱۹۹۰؛ به نقل از کاوسیان و همکاران، ۱۳۸۶) بیان می‌کنند که والدین تأثیری آشکار و پایدار بر انگیزش تحصیلی فرزندان می‌گذارند که تا دورهٔ دبیرستان و حتی فراتر از آن باقی می‌ماند.

گونزالز دهاس، ویلمز و دوان هولباین[6] (۲۰۰۵) در پژوهش خود نشان دادند که درگیری والدین با انگیزش درونی رابطهٔ مثبت و معنادار و با انگیزش بیرونی و بی‌انگیزگی رابطهٔ منفی و معنادار دارد. پژوهشها نشان می‌دهند که درگیری والدین با انگیزش تحصیلی خودمختار (انگیزش

1. Involvement
2. Wilder
3. Castro
4. Dornbusch & Ritter
5. Wlodkowski & Jahnes
6. Gonzalelez-DeHass, Willems & Doan Holbein

[Downloaded from qjfr.ir on 2026-11-02]
[DOR: 20.1001.1.26766728.1398.16.1.7.2]

درونی) رابطهٔ مثبت و معنادار و با انگیزش تحصیلی غیر خودمختار (انگیزش بیرونی و بی‌انگیزگی) رابطهٔ منفی و معنادار دارد و می‌تواند پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان را پیش‌بینی کند (فانستین‌کیسته[1]، لنز[2] و دسی، ۲۰۰۶؛ نیِمیِیس[3] و همکاران، ۲۰۰۶).

کاوسیان و همکاران (۱۳۸۶) در پژوهشی دریافتند که دخالت یا رفتار والدین در امور درسی فرزندان با انگیزش درونی و بیرونی رابطهٔ مثبت و معنادار و با بی‌انگیزگی رابطهٔ منفی و معنادار دارد. عبدالملکی و همکاران (۱۳۸۷) نشان دادند که درگیری والدین با انگیزش درونی رابطهٔ مثبت و معنادار و با انگیزش بیرونی و بی‌انگیزگی رابطهٔ منفی و معنادار دارد. تنهای‌رشوانلو و حجازی (۱۳۹۱) در مطالعه‌ای به این نتیجه رسیدند که درگیری والدین با انگیزش تحصیلی خودمختار (انگیزش درونی) رابطهٔ مثبت و معنادار دارد، اما درگیری والدین با انگیزش بیرونی و بی‌انگیزگی رابطهٔ معنادار ندارند. مقیمیان و کریمی (۱۳۹۱) دریافتند بین درگیری والدین در امر تحصیل فرزندان و انگیزش تحصیلی رابطهٔ معنادار وجود ندارد. آهی و همکاران (۱۳۹۵) در پژوهش خود روی دانش‌آموزان دبیرستانی نتیجه گرفتند که درگیری تحصیلی والدین با انگیزش تحصیلی رابطهٔ مثبت و معنادار دارد.

انگیزش تحصیلی در دانش‌آموزان یکی از مهم‌ترین متغیرهای تربیتی است. از آنجا که نیروی انسانی مهم‌ترین سرمایهٔ یک جامعه است و بهره‌گیری از این سرمایهٔ انسانی نیازمند تعلیم و تربیت است، از این رو بدون وجود انگیزش تحصیلی در دانش‌آموزان، آموزش و پرورش به هدف اصلی خود که همان تأمین نیروی انسانی مورد نیاز جامعه است، نخواهد رسید. با توجه به اینکه عوامل گوناگونی مانند عوامل فردی، خانوادگی، آموزشگاهی و غیره در انگیزش تحصیلی دانش‌آموزان مؤثر است و تاکنون کمتر پژوهشی به مقایسهٔ نقش مهم‌تر هر یک از این عوامل در پیش‌بینی انگیزش تحصیلی پرداخته است (برای مثال، عوامل فردی و خانوادگی)، بنابراین در این پژوهش یک مورد از عوامل فردی یعنی ویژگیهای شخصیتی و یک مورد از عوامل خانوادگی یعنی درگیری والدین در امور تحصیلی فرزندان به عنوان متغیرهای پیش‌بین انتخاب شده است و پژوهشگر در صدد تعیین نقش مهم‌تر این عوامل در پیش‌بینی انگیزش تحصیلی دانش‌آموزان بوده است. بنابراین، هدف از انجام دادن این پژوهش، بررسی رابطهٔ ویژگیهای شخصیتی و درگیری والدین با

1. Vansteenkiste
2. Lens
3. Niemiec

[Downloaded from qjfr.ir on 2026-11-02]
[DOR: 20.1001.1.26766728.1398.16.1.7.2]

ابعاد انگیزش تحصیلی (انگیزش درونی، انگیزش بیرونی و بی‌انگیزگی) در دانش‌آموزان است. به عبارت دیگر، هدف پژوهش حاضر پاسخگویی به سؤالهای پژوهشی زیر است:

۱. کدام یک از ویژگیهای شخصیتی (روان‌نژندی، برون‌گرایی، انعطاف‌پذیری، سازگاری و وظیفه‌شناسی) پیش‌بینی کنندهٔ ابعاد انگیزش تحصیلی (انگیزش درونی، انگیزش بیرونی و بی‌انگیزگی) است؟

۲. بین ویژگیهای شخصیتی و درگیری والدین در امور تحصیلی فرزندان کدام یک پیش‌بینی کنندهٔ بهتری برای ابعاد انگیزش تحصیلی (انگیزش درونی، انگیزش بیرونی و بی‌انگیزگی) است؟

در پژوهش حاضر فرضیه‌های زیر مورد بررسی قرار گرفته‌اند:

۱. ویژگیهای شخصیتی با ابعاد انگیزش تحصیلی دانش‌آموزان رابطه دارد.

۲. درگیری والدین در امور تحصیلی فرزندان با ابعاد انگیزش تحصیلی دانش‌آموزان رابطه دارد.

روش پژوهش

پژوهش حاضر از نوع توصیفی با روش همبستگی است. همچنین، در این پژوهش از تحلیل رگرسیون چندگانه برای پیش‌بینی متغیر ملاک از طریق متغیرهای پیش‌بین استفاده شده است.

جامعهٔ آماری پژوهش همهٔ دانش‌آموزان دختر و پسر دورهٔ دوم دبیرستان شهر ابرکوه در سال تحصیلی ۹۴-۱۳۹۳ بودند که شمار آنان ۱۰۴۹ نفر (۴۹۹ پسر و ۵۵۰ دختر) است و از این عده نمونه‌ای به تعداد ۲۵۰ نفر (۱۰۱ پسر و ۱۴۹ دختر) با روش نمونه‌گیری خوشه‌ای چند مرحله‌ای انتخاب شدند. به این ترتیب که از هر دبیرستان موجود در شهر ابرکوه (هفت دبیرستان)، دو کلاس به صورت تصادفی انتخاب شد و در مجموع، چهارده کلاس نمونهٔ آماری پژوهش را تشکیل دادند.

در این پژوهش برای سنجش متغیرهای پژوهش از پرسشنامه‌های زیر استفاده شده است:

۱) پرسشنامهٔ انگیزش تحصیلی[1]: پرسشنامهٔ انگیزش تحصیلی را والرند[2] و همکاران (۱۹۹۲) برای تشخیص نوع انگیزش تحصیلی دانشجویان و دانش‌آموزان از زبان فرانسه به زبان انگلیسی ترجمه کرده اند. پرسشنامهٔ انگیزش تحصیلی بر اساس نظریهٔ خود -تنظیمی طراحی شده است و سه بعد اصلی انگیزش یعنی انگیزش درونی، انگیزش بیرونی و بی‌انگیزشی را مورد بررسی قرار می‌دهد. این آزمون دارای هفت زیر مقیاس است که سه زیرمقیاس مربوط به بعد انگیزش درونی (دانستن، حرکت در جهت پیشرفت و تجربهٔ محرک)، سه زیرمقیاس مربوط به بعد انگیزش بیرونی

1. Academic Motivation Scale (AMS)
2. Vallerand

[Downloaded from qjfr.ir on 2026-11-02]

[DOR: 20.1001.1.26766728.1398.16.1.7.2]

(همسان کردن، درون‌فکنی و تنظیم بیرونی) و یک زیر مقیاس مربوط به بعد بی‌انگیزشی است. پرسشنامهٔ انگیزش تحصیلی دارای ۲۸ عبارت است و چهار عبارت به هر زیر مقیاس اختصاص دارد. این پرسشنامه یک ابزار خود- گزارشی است و آزمودنی باید در یک مقیاس لیکرت ۷ درجه‌ای (از اصلاً=۱ تا کاملاً=۷) مشخص سازد که هر یک از عبارتهای ذکر شده تا چه حد دلیل رفتن وی به مدرسه یا دانشگاه است. این پرسشنامه دارای دو فرم است که یکی از آنها ویژه دانش‌آموزان و دیگری ویژه دانشجویان است. پرسشنامهٔ حاضر فرم دانش‌آموزان است. والرند و همکاران (۱۹۹۲) ضریب آلفای کرونباخ زیرمقیاسهای آزمون انگیزش تحصیلی را ۰/۸۳ تا ۰/۸۶ گزارش کرده اند؛ تنها ضریب آلفای زیرمقیاس همسان کردن انگیزش بیرونی در این طیف قرار نداشته و ۰/۶۲ بوده است. نتایج تحلیل عامل تأییدی، ساختار ۷ عاملی پرسشنامه را به اثبات رسانده و حاکی از اعتبار سازهٔ مطلوب پرسشنامهٔ انگیزش تحصیلی است. آهی و همکاران (۱۳۹۵) همسانی درونی پرسشنامهٔ انگیزش تحصیلی را با روش آلفای کرونباخ برای ابعاد انگیزش درونی، بیرونی و بی‌انگیزگی به ترتیب ۰/۹۲، ۰/۹۱ و ۰/۸۵ به دست آورده‌اند. نتایج تحلیل عاملی اکتشافی در پژوهش آهی و همکاران (۱۳۹۵) نشان دهندهٔ ساختار سه عاملی پرسشنامهٔ انگیزش تحصیلی است. در پژوهش حاضر، مقدار آلفای کرونباخ برای ابعاد انگیزش درونی، بیرونی و بی‌انگیزگی به ترتیب ۰/۷۴، ۰/۷۴ و ۰/۷۱ است که این مقادیر نسبتاً قابل‌قبول است و همهٔ سؤالها دارای همبستگی مناسب با کل پرسشنامه اند.

۲) پرسشنامهٔ شخصیتی پنج عاملی نئو[1]: پرسشنامهٔ NEOPI-R یکی از پرسشنامه‌های شخصیتی است که از سوی مک‌کری و کوستا در سال ۱۹۸۵ معرفی شده است. فرم بلند این پرسشنامه در ۲۴۰ عبارت، به منظور اندازه‌گیری پنج عامل اصلی روان‌نژندی، برون‌گرایی، انعطاف‌پذیری، سازگاری و وظیفه‌شناسی طراحی شده است. همچنین این پرسشنامه فرم دیگری به نام NEO-FFI دارد که یک پرسشنامهٔ ۶۰ سؤالی است و برای ارزیابی پنج عامل شخصیت به کار می‌رود که در پژوهش حاضر از فرم کوتاه (۶۰ سؤالی) استفاده شده است. در فرم کوتاه هر عامل با ۱۲ سؤال سنجیده می‌شود. شیوهٔ نمره‌گذاری سؤالها به صورت لیکرت پنج گزینه‌ای از کاملاً مخالفم (۰)، مخالفم (۱)، نظری ندارم (۲)، موافقم (۳) و کاملاً موافقم (۴) است. برخی سؤالها به صورت معکوس نمره‌گذاری می‌شود. روشن (۱۳۸۵) هنجاریابی فرم کوتاه را در جامعهٔ ایرانی انجام داده است (به نقل از انیسی، ۱۳۸۷). مقدار آلفای کرونباخ محاسبه شده در این پژوهش برای

1. NEO Personality Inventory Revised (NEOPI-R)

[Downloaded from qjfr.ir on 2026-11-02]

[DOR: 20.1001.1.26766728.1398.16.1.7.2]

ابعاد روان‌نژندی، برون‌گرایی، انعطاف‌پذیری، سازگاری و وظیفه‌شناسی به ترتیب ۰/۶۲، ۰/۷۰، ۰/۵۹، ۰/۶۷ و ۰/۶۹ است.

۳) پرسشنامه درگیری والدین در امور تحصیلی فرزندان: این پرسشنامه را ثنایی (۱۳۷۵) تهیه کرده و در پژوهش خود به کار برده است. روایی پرسشنامه را پنج تن از اساتید دانشگاه بررسی کرده اند. ابتدا سؤالات پرسشنامه ۱۴ مورد بود که این اساتید روایی آن را مورد تأیید قرار دادند و تعداد سؤالات را به ۹ مورد تقلیل دادند. ملاک مورد استفاده برای تعیین درجهٔ مطلوب بودن رفتار والدین در امور تحصیلی فرزندان، شامل ۹ ماده در مقیاس ۵ درجه‌ای (خیلی ضعیف، ضعیف، متوسط، خوب و خیلی خوب) است. برای نمره‌گذاری پاسخها، به ترتیب نمره‌های ۱ تا ۵ برای سطوح پایین تا بالای این پرسشنامه در نظر گرفته شده است. سؤال شمارهٔ ۸ به صورت معکوس نمره‌گذاری می‌شود. کاوسیان و همکاران (۱۳۸۶) ضریب پایایی این پرسشنامه را با روش آلفای کرونباخ ۰/۶۳ محاسبه کرده‌اند. در پژوهش حاضر، مقدار آلفای کرونباخ برای پرسشنامهٔ درگیری والدین در امور تحصیلی برابر با ۰/۶۴ است که این مقدار نسبتاً قابل‌قبول است.

یافته‌های پژوهش

داده‌های این پژوهش در دو سطح توصیفی و استنباطی تحلیل شدند. ابتدا یافته‌های توصیفی و همبستگی درونی متغیرهای پژوهش، سپس معادلات رگرسیون خطی جهت تحلیل متغیر ملاک با استفاده از نرم‌افزار SPSS نسخهٔ ۲۱ ارائه شده اند. یادآور می‌شود که قبل از ارائهٔ تحلیل رگرسیون، پیش‌فرض نرمال بودن داده‌ها بررسی شده است.

جدول ۱: میانگین و انحراف معیار نمرات ابعاد شخصیت، ابعاد انگیزش تحصیلی و درگیری والدین در امور تحصیلی دانش‌آموزان متوسطه

متغیرها / شاخصهای آماری		میانگین	انحراف معیار	حداقل	حداکثر
ابعاد شخصیت	روان‌نژندی	۲۲/۹۶	۶/۶۸	۵	۵۵
	برون‌گرایی	۲۹/۱۲	۶/۲۶	۱۲	۴۵
	انعطاف‌پذیری	۲۶/۲۹	۴/۷۴	۱۴	۵۳
	سازگاری	۳۲/۲۵	۶/۹۰	۱۴	۷۳
	وظیفه‌شناسی	۲۹/۳۱	۵/۱۴	۱۶	۴۳
ابعاد انگیزش	انگیزش درونی	۵۶/۴۶	۱۱/۹۷	۱۴	۸۴
	انگیزش بیرونی	۳۷/۶۴	۱۲/۰۷	۲۱	۸۴
	بی‌انگیزگی	۱۰/۳۹	۶/۸۱	۴	۷۴
درگیری والدین در امور تحصیلی		۳۳/۳۶	۵/۸۹	۱۵	۸۵

[Downloaded from qjfr.ir on 2026-11-02]

[DOR: 20.1001.1.26766728.1398.16.1.7.2]

جدول ۱، میانگین، انحراف معیار، حداقل و حداکثر هر یک از متغیرهای پژوهش را نشان می‌دهد.

جدول ۲: خلاصهٔ آزمون کولموگروف –اسمیرنوف مربوط به پیش‌فرض نرمال بودن نمرات ابعاد شخصیت، ابعاد انگیزش تحصیلی و درگیری والدین در امور تحصیلی دانش‌آموزان متوسطه

متغیرها / شاخصهای آماری		آماره Z کولموگروف–اسمیرنوف	معناداری
ابعاد شخصیت	روان نژندی	۱/۰۲	۰/۲۴۴
	برون‌گرایی	۱/۱۴	۰/۱۴۹
	انعطاف‌پذیری	۱/۰۳	۰/۲۳۲
	سازگاری	۰/۸۱۱	۰/۵۲۷
	وظیفه‌شناسی	۰/۸۰۷	۰/۵۲۷
ابعاد انگیزش	انگیزش درونی	۱/۷۳	۰/۰۶
	انگیزش بیرونی	۱/۲۵	۰/۰۸
	بی‌انگیزگی	۱/۷۰	۰/۰۶
درگیری والدین در امور تحصیلی		۲/۷۵	۰/۰۷

همان طور که در جدول ۲ مشاهده می‌شود، مقدار p-value دو طرفه تقریبی محاسبه شده در پرسشنامه‌های ابعاد شخصیت، ابعاد انگیزش تحصیلی و درگیری والدین در امور تحصیلی، از ۰/۰۵ بیشتر است. بنابراین، فرض صفر رد نمی‌شود و داده‌ها نرمال اند.

جدول ۳: ضریب همبستگی میان متغیرهای ابعاد شخصیت و درگیری تحصیلی والدین با ابعاد انگیزش تحصیلی

متغیرهای مستقل / متغیر وابسته		ابعاد انگیزش تحصیلی					
		انگیزش درونی		انگیزش بیرونی		بی‌انگیزگی	
		ضریب همبستگی	سطح معناداری	ضریب همبستگی	سطح معناداری	ضریب همبستگی	سطح معناداری
ابعاد شخصیت	روان‌نژندی	-۰/۰۶۶	۰/۲۹۷	-۰/۱۰۱	۰/۱۱۰	۰/۰۸۸	۰/۱۶۳
	برون‌گرایی	۰/۱۵۷ *	۰/۰۱۳	۰/۲۲۶ **	۰/۰۰۰	-۰/۰۸۶	۰/۱۷۷
	انعطاف‌پذیری	۰/۱۷۹ **	۰/۰۰۵	۰/۰۶۵	۰/۳۰۳	-۰/۲۰۷ **	۰/۰۰۱
	سازگاری	۰/۱۶۷ **	۰/۰۰۸	۰/۱۸۸ **	۰/۰۰۳	-۰/۲۰۱ **	۰/۰۰۱
	وظیفه‌شناسی	۰/۲۶۵ **	۰/۰۰۰	۰/۳۸۲ **	۰/۰۰۰	-۰/۲۵۷ **	۰/۰۰۰
درگیری والدین در امور تحصیلی		۰/۲۲۳ **	۰/۰۰۰	۰/۲۸۱ **	۰/۰۰۰	-۰/۰۶۳	۰/۳۱۸

*p<۰/۰۵

**p<۰/۰۱

جدول شمارهٔ ۳، ضریب همبستگی پیرسون و سطح معناداری میان متغیرهای ابعاد شخصیت و درگیری تحصیلی والدین با ابعاد انگیزش تحصیلی را نشان می‌دهد. ضرایبی که با ستاره مشخص‌شده‌اند رابطهٔ معناداری با ابعاد انگیزش دارند.

[Downloaded from qjfr.ir on 2026-11-02]

[DOR: 20.1001.1.26766728.1398.16.1.7.2]

بررسی سؤال اول پژوهش

کدام یک از ویژگیهای شخصیتی (روان‌نژندی، برون‌گرایی، انعطاف‌پذیری، سازگاری و وظیفه‌شناسی) پیش‌بینی کنندهٔ ابعاد انگیزش تحصیلی (انگیزش درونی، انگیزش بیرونی و بی‌انگیزگی) است؟

در پاسخ به سؤال اول پژوهش از تحلیل رگرسیون چندگانه به شیوهٔ گام به گام استفاده شده که نتایج آن در جدول شماره ۴ آمده است.

جدول ۴. نتایج تحلیل رگرسیون گام به گام میان متغیرهای ابعاد شخصیت (متغیرهای پیش‌بین) و ابعاد انگیزش تحصیلی (متغیر ملاک)

متغیرها			نسبت F	سطح معناداری	ضرایب استاندارد	نسبت T	مجذور ضریب همبستگی چندگانه	مجذور R تعدیل شده	سطح معناداری
	پیش‌بین	ملاک							
گام اول	وظیفه‌شناسی	انگیزش درونی	۱۸/۷۸	۰/۰۰۰	۰/۲۶	۴/۳۳	۰/۰۷	–	۰/۰۰۰
گام دوم	وظیفه‌شناسی	انگیزش درونی	۱۳/۴۲	۰/۰۰۰	۰/۲۵	۴/۲۵	۰/۰۹۸	۰/۰۲۸	۰/۰۰۰
	انعطاف‌پذیری				۰/۱۶	۲/۷۵			۰/۰۰۶
گام اول	وظیفه‌شناسی	انگیزش بیرونی	۴۲/۴۰	۰/۰۰۰	۰/۳۸	۶/۵۱	۰/۱۴۶	–	۰/۰۰۰
گام اول	وظیفه‌شناسی	بی‌انگیزگی	۱۷/۵۹	۰/۰۰۰	– ۰/۲۵	–۴/۱۹	۰/۰۶	–	۰/۰۰۰
گام دوم	وظیفه‌شناسی	بی‌انگیزگی	۱۴/۳۲	۰/۰۰۰	– ۰/۲۴	–۴/۱۰	۰/۱۰	۰/۰۴	۰/۰۰۰
	انعطاف‌پذیری				– ۰/۱۹	–۳/۲۲			۰/۰۰۱

P< ۰/۰۱

براساس جدول شماره ۴، در اولین گام، وظیفه‌شناسی به تنهایی با بتای ۰/۲۶ توانست ۷ درصد از واریانس انگیزش درونی را تبیین کند و در گام دوم، پس از وارد شدن متغیر انعطاف‌پذیری مقدار تبیین به ۹/۸ درصد افزایش یافت که در اینجا سهم انعطاف‌پذیری تبیین ۲/۸ درصد از واریانس انگیزش درونی است. براین اساس وظیفه‌شناسی پیش‌بینی کننده ای قوی‌تر نسبت به متغیر انعطاف‌پذیری برای انگیزش درونی است. اما ابعاد دیگر شخصیت تأثیری قابل ملاحظه بر انگیزش درونی ندارند.

بر اساس جدول ۴، تحلیل رگرسیون تنها در یک گام صورت می‌گیرد زیرا تنها وظیفه‌شناسی بر انگیزش بیرونی تأثیری قابل ملاحظه با بتای ۰/۳۸ دارد. در واقع وظیفه‌شناسی توانست ۱۴ درصد از واریانس انگیزش بیرونی را تبیین کند اما ابعاد دیگر شخصیت تأثیری قابل ملاحظه بر انگیزش بیرونی ندارند.

براساس جدول ۴، در اولین گام، وظیفه‌شناسی به تنهایی با بتای ۰/۲۵ توانست ۶ درصد از واریانس بی‌انگیزگی را تبیین کند و علامت منفی نشان دهندهٔ رابطه معکوس میان وظیفه شناسی و

[Downloaded from qjfr.ir on 2026-11-02]
[DOR: 20.1001.1.26766728.1398.16.1.7.2]

بی‌انگیزگی است. در واقع وظیفه‌شناسی توانسته است ۶ درصد واریانس بی‌انگیزگی را تبیین کند. در گام دوم، پس از وارد شدن متغیر انعطاف‌پذیری مقدار تبیین به ده درصد افزایش یافت که در این جا سهم انعطاف‌پذیری تبیین چهار درصد از واریانس بی‌انگیزگی است. علامت منفی نشان‌دهندهٔ رابطهٔ معکوس میان انعطاف‌پذیری و بی‌انگیزگی است. براین اساس وظیفه‌شناسی پیش‌بینی کننده ای قوی‌تر نسبت به متغیر انعطاف‌پذیری برای بی‌انگیزگی است. اما ابعاد دیگر شخصیت تأثیری قابل ملاحظه بر بی‌انگیزگی ندارند.

بررسی سؤال دوم پژوهش

میان ویژگیهای شخصیتی و درگیری والدین در امور تحصیلی فرزندان کدام یک پیش‌بینی کنندهٔ بهتری برای ابعاد انگیزش تحصیلی (انگیزش درونی، انگیزش بیرونی و بی‌انگیزگی) است؟

در پاسخ به سؤال دوم پژوهش از تحلیل رگرسیون چندگانه به شیوهٔ گام به گام استفاده شده که نتایج آن در جدول شماره ۵ آمده است.

جدول ۵. نتایج تحلیل رگرسیون گام به گام میان متغیرهای ابعاد شخصیت و درگیری والدین(متغیرهای پیش‌بین) و ابعاد انگیزش تحصیلی (متغیر ملاک)

متغیرها			نسبت F	سطح معناداری	ضرایب استاندارد	نسبت T	مجذور ضریب همبستگی چندگانه	مجذور R تعدیل شده	سطح معناداری
	پیش‌بین	ملاک							
گام اول	وظیفه‌شناسی	انگیزش درونی	۱۸/۷۸	۰/۰۰۰	۰/۲۶	۴/۳۳	۰/۰۷	–	۰/۰۰۰
گام دوم	وظیفه‌شناسی	انگیزش درونی	۱۴/۰۳	۰۰۰	۰/۲۳	۳/۷۹	۰/۱۰	۰/۰۳	۰/۰۰۰
	درگیری والدین				۰/۱۸	۲/۹۵			۰/۰۰۳
گام سوم	وظیفه‌شناسی	انگیزش درونی	۱۲/۰۷	۰/۰۰۰	۰/۲۲	۳/۷۱	۰/۱۲	۰/۰۲	۰/۰۰۰
	درگیری والدین				۰/۱۷	۲/۹۲			۰/۰۰۴
	انعطاف‌پذیری				۰/۱۶	۲/۷۲			۰/۰۰۷
گام اول	وظیفه‌شناسی	انگیزش بیرونی	۴۲/۴۰	۰۰۰	۰/۳۸	۶/۵۱	۰/۱۴۶	–	۰/۰۰۰
گام دوم	وظیفه‌شناسی	انگیزش بیرونی	۲۹/۳۷	۰/۰۰۰	۰/۳۴	۵/۸۸	۰/۱۹	۰/۰۵	۰/۰۰۰
	درگیری والدین				۰/۲۱	۳/۷۵			۰/۰۰۰
گام اول	وظیفه‌شناسی	بی‌انگیزگی	۱۷/۵۹	۰/۰۰۰	– ۰/۲۵	–۴/۱۹	۰/۰۶	–	۰/۰۰۰
گام دوم	وظیفه‌شناسی	بی‌انگیزگی	۱۴/۳۲	۰/۰۰۰	– ۰/۲۴	–۴/۱۰	۰/۱۰	۰/۰۳۸	۰/۰۰۰
	انعطاف‌پذیری				– ۰/۱۹	–۳/۲۲			۰/۰۰۱

P< ۰/۰۱

بر اساس جدول شماره ۵، در اولین گام، وظیفه‌شناسی به تنهایی با بتای ۰/۲۶ توانست هفت درصد از واریانس انگیزش درونی را تبیین کند و در گام دوم، پس از وارد شدن متغیر درگیری والدین در امور تحصیلی فرزندان مقدار تبیین به ده درصد رسید که در اینجا سهم درگیری والدین

[Downloaded from qjfr.ir on 2026-11-02]
[DOR: 20.1001.1.26766728.1398.16.1.7.2]

در امور تحصیلی سه درصد است و در گام سوم پس از وارد کردن انعطاف‌پذیری مقدار تبیین به ۱۲ درصد افزایش یافت که در اینجا سهم انعطاف‌پذیری تبیین دو درصد از واریانس انگیزش درونی است. براین اساس وظیفه‌شناسی پیش‌بینی کننده ای قوی‌تر نسبت به درگیری والدین بوده است و تأثیر درگیری والدین نسبت به متغیر انعطاف‌پذیری بر انگیزش درونی قوی‌تر بوده است. اما ابعاد دیگر شخصیت تأثیری قابل ملاحظه بر انگیزش درونی ندارند.

براساس جدول شماره ۵، در اولین گام، وظیفه‌شناسی به تنهایی با بتای ۰/۳۸ توانست ۱۴ درصد از واریانس انگیزش بیرونی را تبیین کند و در گام دوم، پس از وارد شدن متغیر درگیری والدین در امور تحصیلی فرزندان مقدار تبیین به ۱۹ درصد رسید که در اینجا سهم درگیری والدین در امور تحصیلی پنج درصد است و بر این اساس وظیفه‌شناسی پیش‌بینی کننده ای قوی‌تر نسبت به درگیری والدین برای انگیزش بیرونی بوده است. اما ابعاد دیگر شخصیت تأثیری قابل ملاحظه بر انگیزش بیرونی ندارند.

براساس جدول شماره ۵، در اولین گام، وظیفه‌شناسی به تنهایی با بتای ۰/۲۵ توانست شش درصد از واریانس بی‌انگیزگی را تبیین کند و علامت منفی نشان دهندهٔ رابطهٔ معکوس میان وظیفه‌شناسی و بی‌انگیزگی است. در واقع وظیفه‌شناسی توانسته است شش درصد واریانس بی‌انگیزگی را تبیین کند. در گام دوم، پس از وارد شدن متغیر انعطاف‌پذیری مقدار تبیین به ده درصد افزایش یافت که در اینجا سهم انعطاف‌پذیری تبیین چهار درصد از واریانس بی‌انگیزگی است. علامت منفی نشان دهندهٔ رابطهٔ معکوس میان انعطاف‌پذیری و بی‌انگیزگی است. بر این اساس وظیفه‌شناسی پیش‌بینی کننده ای قوی‌تر نسبت به متغیر انعطاف‌پذیری برای بی‌انگیزگی است. اما سایر ابعاد دیگر شخصیت تأثیری قابل ملاحظه بر بی‌انگیزگی ندارند.

بحث و نتیجه‌گیری

هدف از این پژوهش، تعیین رابطهٔ ویژگیهای شخصیتی و درگیری والدین در امور تحصیلی فرزندان با ابعاد انگیزش تحصیلی (انگیزش درونی، انگیزش بیرونی و بی‌انگیزگی) در دانش‌آموزان دختر و پسر دورهٔ دوم متوسطه بود. نتایج نشان داد که از میان ویژگیهای شخصیتی، ویژگیهای شخصیتی انعطاف‌پذیری و وظیفه‌شناسی پیش‌بین مثبت و معنادار انگیزش درونی هستند که از این دو ویژگی، وظیفه‌شناسی بیشترین و قوی‌ترین نقش را در پیش‌بینی انگیزش درونی دارد. تنها ویژگی شخصیتی پیش‌بین مثبت و معنادار انگیزش بیرونی، وظیفه‌شناسی است و ویژگیهای شخصیتی انعطاف‌پذیری و وظیفه‌شناسی پیش‌بین منفی و معنادار بی‌انگیزگی هستند که از این دو

[Downloaded from qjfr.ir on 2026-11-02]
[DOR: 20.1001.1.26766728.1398.16.1.7.2]

ویژگی، وظیفه‌شناسی بیشترین و قوی‌ترین نقش را در پیش‌بینی بی‌انگیزگی دارد. این نتیجه با نتایج پژوهشهای کوماراجو و همکاران (۲۰۰۹)، کلارک و شروت (۲۰۱۰)، پتسکا (۲۰۰۶)، فایتر و همکاران (۲۰۱۲)، حضرتی‌ویری و همکاران (۲۰۱۲)، مدفورد و مک‌گون (۲۰۱۲)، مک‌گون و همکاران (۲۰۱۴)، اوندر و همکاران (۲۰۱۴)، نتایج انگیزش درونی بحرانی و لطیفیان (۱۳۸۸) و نتایج انگیزش درونی برزگر (۱۳۹۳) مطابقت دارد، اما با نتایج پژوهشهای انگیزش بیرونی بحرانی و لطیفیان (۱۳۸۸) و نتایج انگیزش بیرونی برزگر (۱۳۹۳) مطابقت ندارد.

در توجیه رابطهٔ مثبت انعطاف‌پذیری و انگیزش درونی می‌توان بیان کرد که افراد گشوده به تجربه، تکالیف جدید و موقعیتهای جدید را بر اساس علاقهٔ خود انتخاب می‌کنند و با انگیزش درونی به آن فعالیت مشغول می‌شوند.

در توجیه رابطهٔ منفی میان عامل وظیفه‌شناسی و بی‌انگیزگی همچنین رابطهٔ مثبت آن با انگیزش درونی می‌توان بیان کرد افرادی که در وظیفه‌شناسی نمرهٔ بالا می‌گیرند افراد مسئولیت‌پذیر و وظیفه‌شناسی هستند که بر نقاط قوت و ضعف خود آگاهی دارند و کمتر دچار بی‌انگیزگی می‌شوند، لذا با توجه به تعریف و ویژگیهای عامل وظیفه‌شناسی و تعریف و ویژگیهای بی‌انگیزگی وجود رابطهٔ منفی میان این دو منطقی به نظر می‌رسد (ساداتی فیروزآبادی، ۱۳۹۴).

همچنین در تبیین این یافته می‌توان گفت که با توجه به اینکه افراد دارای نمرهٔ بالا در ویژگی وظیفه‌شناسی دارای ویژگیهایی مانند نظم، تلاش و مسئولیت‌پذیری هستند، استنباط می‌شود که این ویژگیها موجب شده است تا فرد با پشتکار و مسئولیت‌پذیری بیشتر به امر تحصیل ادامه دهد و در نتیجه به پیشرفت بالاتری دست یابد. این امر به مثابه یکی از ارکان مهم و تأثیرگذار در دستیابی به موفقیت عمل می‌کند و هر چه دستیابی به هدف آسان‌تر به نظر برسد انگیزش برای تلاش و نیز امیدواری در جهت رسیدن به اهداف بیشتر می‌شود و به صورت یک چرخهٔ پویا به پشتکار فرد می‌افزاید. از آنجا رو که وظیفه‌شناسی با صلابت شخصیت رابطه دارد به ویژه زمانی که تعیین‌کننده‌های درونی انگیزش مورد توجه قرار می‌گیرند، یکی از پیش‌بینی کننده‌های عملکرد محسوب می‌شود (مقیمیان و کریمی، ۱۳۹۱).

همچنین نتایج این تحقیق نشان داد که از میان ویژگیهای شخصیتی و درگیری والدین در امور تحصیلی فرزندان، ویژگیهای شخصیتی انعطاف‌پذیری و وظیفه‌شناسی و درگیری والدین در امور تحصیلی فرزندان پیش‌بینهای مثبت و معنادار انگیزش درونی هستند که ویژگی وظیفه‌شناسی

[Downloaded from qjfr.ir on 2026-11-02]

[DOR: 20.1001.1.26766728.1398.16.1.7.2]

بهترین پیش‌بینی کنندهٔ انگیزش درونی است. ویژگی شخصیتی وظیفه‌شناسی و درگیری والدین در امور تحصیلی فرزندان پیش‌بینهای مثبت و معنادار انگیزش بیرونی هستند که ویژگی شخصیتی وظیفه‌شناسی بهترین پیش‌بینی کنندهٔ انگیزش بیرونی است و ویژگیهای شخصیتی انعطاف‌پذیری و وظیفه‌شناسی پیش‌بینهای منفی و معنادار بی‌انگیزگی هستند که ویژگی شخصیتی وظیفه‌شناسی بهترین پیش‌بینی کنندهٔ بی‌انگیزگی است، اما درگیری والدین در امور تحصیلی فرزندان نمی‌تواند بی‌انگیزگی تحصیلی را پیش‌بینی کند. این نتیجه با نتایج پژوهشهای چامورو-پرموزیک و فرنهام (۲۰۰۳)، کلارک و شروت (۲۰۱۰)، پتسکا (۲۰۰۶)، حضرتی‌ویری و همکاران (۲۰۱۲)، مدفورد و مک‌گون (۲۰۱۲)، مک‌گون و همکاران (۲۰۱۴)، اوندر و همکاران (۲۰۱۴)، نتایج انگیزش درونی برزگر (۱۳۹۳)، نتایج انگیزش درونی گونزالز دهاس و همکاران (۲۰۰۵)، نتایج انگیزش درونی فانستین‌کیسته و همکاران (۲۰۰۶)، نتایج انگیزش درونی نیِمیِس و همکاران (۲۰۰۶)، نتایج انگیزش درونی و بیرونی کاوسیان و همکاران (۱۳۸۶)، نتایج انگیزش درونی عبدالملکی و همکاران (۱۳۸۷) و نتایج انگیزش درونی و بی‌انگیزگی تنهای‌رشوانلو و حجازی (۱۳۹۱) مطابقت دارد، اما با نتایج پژوهشهای کوروتکوف و هانا (۲۰۰۴)، نتایج انگیزش بیرونی و بی‌انگیزگی برزگر (۱۳۹۳)، نتایج انگیزش بیرونی و بی‌انگیزگی گونزالز دهاس و همکاران (۲۰۰۵)، نتایج انگیزش بیرونی و بی‌انگیزگی فانستین‌کیسته و همکاران (۲۰۰۶)، نتایج انگیزش بیرونی و بی‌انگیزگی نیِمیِس و همکاران (۲۰۰۶)، نتایج بی‌انگیزگی کاوسیان و همکاران (۱۳۸۶)، نتایج انگیزش بیرونی و بی‌انگیزگی عبدالملکی و همکاران (۱۳۸۷)، نتایج انگیزش بیرونی تنهای‌رشوانلو و حجازی (۱۳۹۱) و مقیمیان و کریمی (۱۳۹۱) مطابقت ندارد.

در تبیین رابطهٔ درگیری تحصیلی والدین با انگیزش تحصیلی می‌توان به نظریه‌های شناخت اجتماعی (بندورا[1]، ۱۹۹۷) و ارزیابی شناختی (دسی و رایان، ۲۰۰۰) اشاره کرد. طبق نظریهٔ شناخت اجتماعی پایه و اساس عملکرد فرد در سیستمهای اجتماعی قرار دارد و عوامل محیطی نه تنها آنچه را فرد به آن فکر می‌کند، بلکه آنچه را انجام می‌دهد تحت تأثیر قرار می‌دهند. بندورا (۱۹۹۷) نیز خاطرنشان می‌کند که باورها، انتظارات و نگرشهای والدین دربارهٔ مدرسه، باورهای دانش‌آموز دربارهٔ انتظارات و اهداف آموزشی را به شدت تحت تأثیر قرار می‌دهند. بنابراین، والدین می‌توانند نگرشها و رفتارهای مثبت را از طریق نشان دادن نگرشهای مثبت نسبت به تکالیف تحصیلی خانه

1. Bandura

[Downloaded from qjfr.ir on 2026-11-02]

[DOR: 20.1001.1.26766728.1398.16.1.7.2]

الگودهی کنند. در نظریهٔ ارزیابی شناختی (دسی و رایان، ۲۰۰۰) محیط نقشی اساسی در شکل‌دهی انگیزش تحصیلی به ویژه انگیزش درونی دارد.

همچنین در تبیین این یافته می‌توان گفت وقتی که والدین به عنوان الگو و یک منبع قابل اعتماد در فعالیتهای تحصیلی دانش‌آموزان در منزل درگیر می‌شوند، دانش‌آموزان احساس کفایت و شایستگی می‌کنند و انگیزش درونی برای تحصیل در آنان رشد می‌یابد. میزان نگرش مثبت و حمایتی که دانش‌آموزان در زمینهٔ مسائل درسی از والدین دریافت می‌کنند همراه با ارزش و اعتباری که آنها برای موفقیت تحصیلی فرزندان خود قائل می‌شوند در کنار آرزوهای منطقی آنان می‌تواند در شکل‌گیری انگیزش تحصیلی دانش‌آموزان دخیل باشد.

این پژوهش روی دانش‌آموزان دبیرستانی انجام شده است و نتایج آن را نمی‌توان به دانش‌آموزان مقاطع دیگر و همچنین دانشجویان تعمیم داد. بنابراین پیشنهاد می‌شود که پژوهشی با این عنوان روی دانش‌آموزان سایر مقاطع و نیز دانشجویان انجام شود. همچنین به این دلیل که پژوهش حاضر از نوع همبستگی است، استنباط علی از نتایج مقدور نیست. با توجه به نقش وظیفه‌شناسی در پیش‌بینی انگیزش تحصیلی می‌توان به خانواده‌ها و عوامل اجرایی تعلیم و تربیت پیشنهاد کرد که آموزشهایی را به صورت رسمی یا غیر رسمی به دانش‌آموزان در مورد وظیفه‌شناسی و با وجدان بودن ارائه دهند تا دانش‌آموزان بتوانند وظیفه‌شناسی را در خود ایجاد و تقویت کنند و در نهایت، انگیزش تحصیلی را در خود پرورش دهند. نتایج این تحقیق برای مربیان آموزشی این کاربرد را خواهد داشت که به روابط میان ویژگیهای شخصیتی دانش‌آموزان و نوع انگیزش و در نتیجه نوع مشوق مورد نیاز برای برانگیختگی هر یک توجه کنند. همچنین به دلیل همزمانی ورود به دبیرستان با تغییرات اساسی در رشد نوجوانی و تغییر یافتن روابط با خانواده، تفاوت این بافت در مقایسه با مدارس ابتدایی و راهنمایی، حضور بسیار کم والدین در مدرسه، افزایش شمار دانش‌آموزان فاقد انگیزش و کم‌توجه و کم‌تلاش، پیامد اجتماعی این کمبود انگیزش، افت تحصیلی و رها کردن تدریجی مدرسه، افزایش نگرانی برای موفقیتهای شغلی و تحصیلی و نیاز به شناسایی منابع حمایتی پر رنگ‌تر، اجرای برخی برنامه‌ها و فعالیتهای مشارکتی بلندمدت میان خانواده و مدرسه و ترغیب والدین برای مشارکت کردن در تحصیل فرزندانشان می‌توانند راهی مؤثر برای پر کردن شکاف موجود و به حداکثر رساندن استعداد دانش‌آموزان باشد.

[Downloaded from qjfr.ir on 2026-11-02]

[DOR: 20.1001.1.26766728.1398.16.1.7.2]

منابع

آهی، قاسم؛ منصوری، احمد؛ درتاج، فریبرز؛ دلاور، علی و ابراهیمی‌قوام، صغری. (۱۳۹۵). مدل‌یابی رابطه بین درگیری تحصیلی والدین و پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان دبیرستانی با توجه به نقش میانجی انگیزش و درگیری تحصیلی دانش‌آموز. *مجلهٔ دست‌آوردهای روان‌شناختی*، ۴ (۲)، ۶۹-۹۰.

انیسی، جعفر. (۱۳۸۷). *پرسشنامهٔ شخصیتی پنج عاملی NEO (فرم کوتاه ۶۰ ماده‌ای)*. تهران: مؤسسهٔ آزمون‌یار پویا.

برزگر، مهدی. (۱۳۹۳). *بررسی رابطهٔ بین ویژگیهای شخصیتی و تاب‌آوری تحصیلی: نقش واسطه‌گری انگیزش تحصیلی*. پایان‌نامهٔ کارشناسی ارشد روان‌شناسی تربیتی، دانشگاه شیراز.

بحرانی، محمود و لطیفیان، مرتضی. (۱۳۸۸). رابطهٔ صفات پنج عاملی شخصیت و ابعاد انگیزش تحصیلی دانش‌آموزان متوسطهٔ شیراز. *اندیشه‌های نوین تربیتی*، ۵ (۴)، ۲۹-۴۲.

تنهای رشوانلو، فرهاد و حجازی، الهه. (۱۳۹۱). نقش درگیری، حمایت از خودمختاری و گرمی مادر و پدر در انگیزش خودمختار و عملکرد تحصیلی فرزندان. *فصلنامهٔ خانواده‌پژوهی*، ۸ (۲۹)، ۶۷-۸۲.

ثنایی‌ذاکر، باقر. (۱۳۷۵). *عوامل مؤثر در شکست تحصیلی دانش‌آموزان در دوره‌های تحصیلی مختلف*. گزارش طرح پژوهشی، موسسهٔ تحقیقات تربیتی دانشگاه خوارزمی تهران.

ساداتی فیروزآبادی، سمیه. (۱۳۹۴). پیش‌بینی خلاقیت بر اساس ابعاد شخصیت با نقش واسطه‌ای انگیزش تحصیلی در دانش‌آموزان. *مجله علمی- پژوهشی پژوهش‌های برنامه درسی*، ۵ (۲)، ۱۲۱-۱۴۱.

شهنی‌ییلاق، منیجه؛ بنابی‌مبارکی، زهرا و شکرکن، حسین. (۱۳۸۴). بررسی روابط بین موضوعی و درون موضوعی انگیزش تحصیلی (خودکارآمدی، ارزش تکلیف، هدفهای عملکردگرا، عملکرد گریز و تبحری) در دانش‌آموزان دختر سال اول دبیرستان شهر اهواز. *مجلهٔ علوم تربیتی و روان‌شناسی*، ۳ (۳)، ۴۷-۷۶.

طاهری، عبدالمحمد و فیاضی، مهسا. (۱۳۹۰). بررسی علل افت انگیزش تحصیلی از دیدگاه دانش‌آموزان دورهٔ پیش‌دانشگاهی با توجه به جنسیت و زمینه‌های خانوادگی آن‌ها. *نشریهٔ علمی- پژوهشی فناوری آموزش*، ۵ (۴)، ۲۸۷-۲۹۸.

عبدالملکی، جمال؛ یوسفی‌افراشته، مجید؛ رشیدی، زهرا؛ عبدالملکی، صابر؛ محمدی، نوشیروان و صیامی، لیلا. (۱۳۸۷). طراحی و ارزیابی مدل علی پیشرفت تحصیلی: تحلیل روابط شیوهٔ ادراک والدین و انگیزش تحصیلی با پیشرفت تحصیلی. *فصلنامهٔ خانواده و پژوهش*، ۲ (۴)، ۴۷-۷۲.

کاوسیان، جواد؛ فراهانی، محمدنقی؛ کدیور، پروین؛ هومن، عباس؛ شهرآرای، مهرناز و فرزاد، ولی اله. (۱۳۸۶). مطالعهٔ عوامل مؤثر بر انگیزش تحصیلی دانش‌آموزان دختر و پسر دبیرستان‌های سراسر کشور در سال تحصیلی ۸۴-۱۳۸۳. *فصلنامهٔ پژوهش‌های نوین روان‌شناختی*، ۲ (۸)، ۸۵-۱۰۸.

کیافر، مریم‌سادات؛ کارشکی، حسین و هاشمی، فرح. (۱۳۹۳). نقش باورهای امید و خوش‌بینی در پیش‌بینی انگیزش تحصیلی دانشجویان تحصیلات تکمیلی دانشگاه فردوسی و علوم پزشکی مشهد. *مجلهٔ ایرانی آموزش در علوم پزشکی*، ۱۴ (۶)، ۵۱۷-۵۲۶.

مقیمیان، مریم و کریمی، طیبه. (۱۳۹۱). ارتباط صفات شخصیت و انگیزش تحصیلی در دانشجویان پرستاری. *نشریهٔ پرستاری ایران*، ۲۵ (۷۵)، ۹-۲۰.

[Downloaded from qjfr.ir on 2026-11-02]

[DOR: 20.1001.1.26766728.1398.16.1.7.2]

Akomolafe, M. J., Ogunmakin, A. O., & Fasooto, G. M. (2013). The role of academic self-efficacy, academic motivation and academic self-concept in predicting secondary school students' academic performance. *Journal of Educational and Social Research, 3*(2), 335-342.

Autio, O. (2011). Elements in students motivation in technology education. *Procedia-Social and Behavioral Sciences, 29,* 1161-1169.

Bandura, A. (1997). Self-efficacy. *Harvard Mental Health Letter, 13*(9), 4-7.

Castro, M., Exposito-Casas, E., Lopez-Martin, E., Lizasoain, L., Navarro-Asencio, E., & Gaviria, J. L. (2015). Parental involvement on student academic achievement: A meta-analysis. *Educational Research Review, 14,* 33-46.

Chamorro-Premuzic, T., & Furnham, A. (2003). Personality traits and academic examination performance. *European Journal of Personality, 17*(3), 237-250.

Chen, K. C., & Jang, S. J. (2010). Motivation in online learning: Testing a model of self-determination theory. *Computers in Human Behavior, 26,* 741-752.

Clark, M. H., & Schroth, C. A. (2010). Examining relationships between academic motivation and personality among college student. *Learning and Individual Differences, 20*(1), 19-24.

Conard, M. A. (2006). Aptitude is not enough: How personality and behavior predict academic performance. *Journal of Research in Personality, 40*(3), 339-346.

Costa, P. T., & McCrea, R. R. (1986). Cross-sectional studies of personality in a national sample: l. Development and validation of survey measures. *Psychology and Aging, 1*(2), 140-143.

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

_____ . (2000). The "what" and "why" of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry, 1*(4), 227-268.

Feyter, T. D., Caers, R., Vigna, C., & Berings, D. (2012). Unraveling the impact of the Big Five personality traits on academic performance: The moderating and mediating effects of self-efficacy and academic motivation. *Learning and Individual Differences, 22*(4), 439-448.

Gonzalelez-DeHass, A. R., Willems, P. P., & Doan Holbein, M. F. (2005). Examining the relationship between parental involvement and student motivation. *Education Psychology Review, 17*(2), 99-123.

Hazrati-Viari, A., Tayarani Rad, A., & Torabi, S. S. (2012). The effect of personality traits on academic performance: The mediating role of academic motivation. *Procedia-Social and Behavioral Sciences, 32,* 367-371.

Komarraju, M., Karau, S. J., & Schmeck, R. R. (2009). Role of the Big Five personality traits in predicting college students' academic motivation and achievement. *Learning and Individual Differences, 19*(1), 47-52.

Korotkov, D., & Hannah, T. E. (2004). The Five-Factor Model of Personality: Strengths and limitations in predicting health status, sick-role and illness behavior. *Personality and Individual Differences, 36*(1), 187-199.

[Downloaded from qjfr.ir on 2026-11-02]

[DOR: 20.1001.1.26766728.1398.16.1.7.2]

McGeown, S. P., Putwain, D., Simpson, E. G., Boffey, E., Markham, J., & Vince, A. (2014). Predictors of adolescents' academic motivation: Personality, self-efficacy and adolescents characteristics. *Learning and Individual Differences, 32,* 278-286.

Medford, E., & McGeown, S. P. (2012). The influence of personality characteristics on children's intrinsic reading motivation. *Learning and Individual Differences, 22*(6), 786-791.

Niemiec, C. P., Lynch, M. F., Vansteenkiste, M., Brenstein, J., Deci, E. L., & Ryan, R. (2006). The antecedents and consequences of autonomous self-regulation for college: A self-determination theory perspective on socialization. *Journal of Adolescence, 29*(5), 761-775.

Önder, İ., Beşoluk, Ş., İskender, M., Masal, E., & Demirhan, E. (2014). Circadian preferences, sleep quality and sleep patterns, personality, academic motivation and academic achievement of university students. *Learning and Individual Differences, 32,* 184-192.

Petska, K. S. (2006). *Using personality variables to predict academic success in personalized system of instruction*. ETD collection for University of Nebraska Lincoln. AA13225890.

Tucker, C. M., Zayco, R. A., & Herman, K. C., Reinke, W. M., Trujillo, M., Carraway, K., ... Ivery, P. D. (2002). Teacher and child variables as predictors of academic engagement among low-income African American children. *Psychology in the Schools, 39*(4), 477-488.

Vallerand, R. J., Pelletier, L. G., Blais, M. R., Briere, N. M., Senecal, C., & Vallieres, E. F. (1992). The Academic Motivation Scale: A measure of intrinsic, extrinsic, and motivation in education. *Educational and Psychological Measurement, 52*(4), 1003-1017.

Vansteenkiste, M., Lens, W., & Deci, E. L. (2006). Intrinsic versus extrinsic goal contents in self-determination theory: Another look at the quality of academic motivation. *Educational Psychologist, 41*(1), 19-31.

Wilder, S. (2014). Effects of parental involvement on student academic achievement: A meta-analysis. *Educational Review, 66*(3), 377-397.

[Downloaded from qjfr.ir on 2026-11-02]

[DOR: 20.1001.1.26766728.1398.16.1.7.2]