روابط ساختاری تحصیلات و جهت‌گیری هدف والدین با انگیزش، خودپنداره و خودکارآمدی تحصیلی دختران نوجوان

◈ دکتر سهیلا فرتاش[۱]

چکیده: این پژوهش، روابط ساختاری میان تحصیلات و جهت‌گیری هدف والدین را با انگیزش، خودپنداره و خودکارآمدی تحصیلی فرزندان دختر نوجوان مورد آزمون قرار داده است. ۶۰۱ دانش‌آموز دختر سال دوم دبیرستان به ابزارهای پژوهش شامل پرسشنامه ادراک فرزندان از جهت‌گیری هدف والدین(هرودا و میگلی، ۱۹۹۷)، راهبردهای انگیزشی برای یادگیری(پینتریچ و گارسیا، ۱۹۹۱) و پرسشنامه یادگیری خودتنظیمی(آرتلت و همکاران، ۲۰۰۳) پاسخ دادند. همچنین دانش‌آموزان، سطح تحصیلات والدین خود را گزارش کردند. آزمون روابط ساختاری متغیرهای پژوهش نشان داد که تحصیلات والدین بر انگیزش درونی فرزندان اثر منفی می‌گذارد، ولی نقشی معنادار در شکل‌گیری انگیزش بیرونی دانش‌آموزان ندارد. تحصیلات والدین اثر مستقیم و مثبت در خودکارآمدی تحصیلی، انتظارات کنترل و خودپنداره کلامی فرزندان دارد. جهت‌گیری عملکردی والدین، اثر مثبت و مستقیم در انگیزش بیرونی دانش‌آموزان دارد، اما نقشی معنادار در انگیزش درونی آنان ندارد. جهت‌گیری عملکردی والدین با میانجیگری انگیزش بیرونی اثر مثبت بر خودکارآمدی تحصیلی و خودپنداره تحصیلی فرزندان می‌گذارد. جهت‌گیری تبحری والدین، اثر مثبت و مستقیم بر شکل‌گیری انگیزش درونی فرزندان دارد، ولی با انگیزش بیرونی آنان رابطه منفی نشان می‌دهد. همچنین جهت‌گیری تبحری والدین، بر خودکارآمدی تحصیلی و انتظارات کنترل دانش‌آموزان اثر منفی می‌گذارد. جهت‌گیری تبحری والدین با میانجیگری انگیزش درونی، نقش مثبتی را بر همهٔ متغیرهای وابسته نشان می‌دهد و در نتیجه، برآیندی سازگارانه‌تر در محیط تحصیلی به همراه خواهد داشت.

کلید واژگان: تحصیلات والدین، جهت‌گیری هدف تبحری و عملکردی، انگیزش درونی و بیرونی، خودپنداره تحصیلی کلی و کلامی، خودکارآمدی تحصیلی، انتظارات کنترل

◉ تاریخ دریافت: ۹۷/۱۱/۰۶ ◉ تاریخ پذیرش: ۹۹/۰۹/۱۰

۱. استادیار گروه روان‌شناسی، دانشگاه فرهنگیان. s.fartash@cfu.ac.ir

[Downloaded from qjfr.ir on 2026-11-22]

[DOR: 20.1001.1.26766728.1400.18.1.1.0]

مقدمه

روانشناســان تربیتی در پی یافتن متغیرهای روانی و اجتماعی اند تا بتوانند تفاوتهای دانش‌آموزان را در محیط مدرســه تبیین کنند. خانواده، سیســتم اجتماعی اولیه است و تأثیرات اساسی بر عملکرد تحصیلی فرزندان می‌گذارد. همر[1] (۲۰۰۳) معتقد اســت که محیط خانواده به اندازه مدرسه، بر عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان اثرگذار اســت. عوامل مهمی مانند میزان تحصیلات والدین، خواندن کتاب برای فرزندان، توجه نســبت به مسائل مدرســه و درگیر شــدن در امور تحصیلی فرزندان با بهبود وضعیت تحصیلی آنــان رابطه ای نیرومند دارد (وانگ[2] و همــکاران، ۱۹۹۶). والدین، منبعی مهم از توصیه‌های تحصیلی، تشویق، کمک و همکاری برای فرزندان خود هستند. تأثیر والدین به شکلهای گوناگون، عاملی مهم در پیشرفت دانش‌آموزان است (نی‌بور[3]، ۱۹۹۵).

یکی از عوامل مهم در پیشــرفت یا ترک تحصیل دانش‌آموزان، میزان تحصیلات والدین اســت. بایر[4] (۱۹۹۵) اعتقاد دارد که والدین با ســطح تحصیلات بالاتــر، از فرزندان خود در زمینه تحصیلی حمایت می‌کنند. کمک و هدایت تحصیلی فرزندان از ســوی والدین امری ضروری اســت و نمی‌توان مسئولیت آموزش را تنها به مدرســه محول کرد. والدین با ســطوح بالاتر تحصیلی، ارزش بیشتری برای تلاشهای فرزندان خود در مدرســه قائل اند و موجب افزایش انگیزش درونی و بیرونی تحصیلی فرزندان می‌شوند. منقینی[5](۲۰۰۵؛ به نقل از سجادی، ۲۰۱۰) معتقد است که تحصیلات والدین برای فرزندان سودمند است، اگرچه بســیاری از آنها در برنامه‌های تحصیلی فرزندان خود مشارکت فعال ندارند، ولی سطح تحصیلات والدین، پیشــرفت در مدرســه را پیش‌بینی می‌کند. حلاوه[6] (۲۰۰۶) معتقد است که تحصیلات والدین، بر دانش، نگرش و رفتار آشــکار والدین و همچنین بر خودپنداره تحصیلی فرزندان آنها تأثیر می‌گذارد. خودپنداره تحصیلی، نگرش کلی فرد نســبت به تواناییهای خویش در زمینهٔ یادگیری آموزشگاهی است. فرزندان این والدین، عملکرد خود را در مدرسه خوب می‌دانند و از آنچه هستند احساس رضایت بیشتری می‌کنند. شاهین[7] و همکاران (۲۰۱۳) گزارش کرده‌اند که تفاوت معناداری در نمرات عزت نفس نوجوانان با توجه به سطح تحصیلات پدر و مادر وجود دارد. آیدوغان[8] (۲۰۱۰) و ییلمازل و گونی[9] (۲۰۱۲) گزارش داده‌اند که سطح تحصیلات والدین به‌صورت مثبت بر عزت نفس نوجوانان اثر می‌گذارد. کیانی (۱۳۹۴)

1. Hammer
2. Wang
3. Neibuhr
4. Beyer
5. Manghini
6. Halawah
7. Şahin
8. Aydoğan
9. Yılmazel & Günay

[Downloaded from qjfr.ir on 2026-11-22]
[DOR: 20.1001.1.26766728.1400.18.1.1.0]

نشـــان داده که سطح تحصیلات پدر با رشـــد مثبت نوجوانی در ارتباط است. دوباو[1] و همکاران (۲۰۰۹) معتقدند که سطح تحصیلات والدین با پیامدهای تحصیلی به‌صورت معناداری در ارتباط است، حتی زمانی که متغیرهایی نظیر وضعیت اجتماعی- اقتصادی خانواده کنترل شوند. معتقد لاریجانی(۱۳۹۳) نیز گزارش کرده که میان ســـطح تحصیلات مادران و وضعیت تحصیلی فرزندان دختر آنها رابطه معنادار وجود دارد.

اپستیان[2](۱۹۸۹، به نقل از گونیدا[3] و همکاران، ۲۰۰۷) معتقد است که مطالعه تأثیر خانواده بر انگیزه و یادگیری دانش‌آموزان ضرورت دارد. جهت‌گیری هدف والدین از جمله عواملی اســـت که با یادگیری، انگیزه و پیشـــرفت تحصیلی دانش‌آموزان در ارتباط است. فریدل[4] و همکاران (۲۰۰۷) پیشنهاد می‌کنند که میان اهداف تحصیلی که در خانه مورد تأکید والدین قرار می‌گیرد و جهت‌گیری هدف فرزندان آنها رابطه معنادار وجود دارد. جهت‌گیری هدف[5]، بازنمایی شـــناختی افراد از دلایلی است که برای یادگیری انتخاب می‌کنند (پینتریچ[6] و همکاران، ۱۹۹۳). الیوت و دوئک[7] (۱۹۸۸) دو جهت‌گیری هدف تبحری[8] و عملکردی[9] را مطرح کرده‌اند. در اهداف تبحری یا تکلیف - مدار، یادگیری به مثابه یک هدف مهم در نظر گرفته می‌شود و افراد روی درک مطالب تمرکز می‌کنند، حتی اگر نمره کمتری کسب کنند. افراد با جهت‌گیری تبحری، در فعالیتهای تحصیلی با ثبات عمل می‌کنند، از چالشـــهای یادگیری اســـتقبال می‌کنند و اگر تلاشهای آنها با شکست روبه‌رو شود، آنها را اصلاح می‌کنند (آبلارد و لیپ‌شولتز[10]، ۱۹۹۸). در جهت‌گیری هدف عملکردی یا معطوف به خود، افراد بیشتر روی نتایج تلاش خود تمرکز می‌کنند و نگران هستند که در صورت شکست، بی‌کفایتی آنها برای دیگران آشکار شود، از این رو از چالشها اجتناب می‌کنند. در جهت‌گیری هدف عملکردی، افراد تلاش می‌کنند ضمن اثبات توانایی شخصی، واکنشهایی مثبـــت را از دیگران دریافت کنند (دوئـــک، ۲۰۰۰). ادراک فرزندان از اهداف تبحری و عملکردی مورد تأکید والدین، بر اهداف شـــخصی و رفتارهای پیشرفت آنها اثر می‌گذارد. جهت‌گیری تبحری والدین با اهداف تبحری فرزندان رابطه ای نیرومند نشـــان می‌دهد. همچنیـــن اهداف عملکردی فرزندان از روی جهت‌گیری عملکردی والدین، قابل پیش‌بینی اســـت (فریدل و همـــکاران، ۲۰۰۷). یافته‌های پژوهش فریدل و همکاران(۲۰۰۷) نشـــان داده اســـت که جهت‌گیری هدف والدین و معلم بر جهت‌گیری هدف دانش‌آموزان اثر می‌گذارد، اما تأثیر والدین بیشـــتر اســـت. تأکیدات والدین بیانگر آن اســـت که والدین

1. Dubow
2. Epstein
3. Gonida
4. Friedel
5. Goal orientation
6. Pintrich
7. Elliot & Dweck
8. Mastery orientation
9. Performance orientation
10. Ablard & Lipschultz

[Downloaded from qjfr.ir on 2026-11-22]
[DOR: 20.1001.1.26766728.1400.18.1.1.0]

بر چه نوع هدف پیشـــرفتی برای فرزندان خود تأکید می‌کنند (پینتریچ و شانک، ۲۰۰۲). در این زمینه مـــرادی و شـــریفی(۱۳۹۷) گزارش کرده‌اند کـــه ادراک دانش‌آموزان از اهداف مـــورد تأکید والدین بر جهت‌گیری هدف، باورهای خودکارآمدی و راهبردهای مقابله آنان در درس ریاضی اثر می‌گذارد.

پینتریچ و همکاران (۱۳۹۳) معتقدند که انگیزش درونی یا بیرونی دانش‌آموزان بر مبنای جهت‌گیری هدف آنها شکل می‌گیرد. انگیزش درونی، موازی با اهداف تبحری و یادگیری است، در حالی که انگیزش بیرونـــی با اهداف عملکردی ارتباط دارد. انگیزش[1] بـــه منزلهٔ یکی از عوامل تعیین کننده برای موفقیت تحصیلی و کیفیت نتایج یادگیری در نظر گرفته می‌شود (میچل[2]، ۱۹۹۲). شلنبرگ[3] (۲۰۱۳) انگیزش را نیروی محرکه فعالیتهای انســـانی و عامل جهت‌دهنده رفتار فرد تعریف کرده است. مارتین[4](۲۰۰۸) انگیزش را به منزلهٔ انرژی و ســـائق دانش‌آموزان برای یادگیری، کار موثر و شـــکوفایی استعداد خود در مدرســـه و همچنین رفتارهایی که از این انرژی و سائق تبعیت می‌کنند، مفهوم‌سازی می‌کند. مارتین و همکاران (۲۰۱۰) معتقدند که انگیزش، پیش‌بینی کننده مهم پایستگی تحصیلی است و موجب افزایش آن می‌شـــود. امِوانگی[5] (۲۰۱۱) و ترنر[6] و همکاران (۲۰۰۹) گزارش کرده‌اند که خانواده نقشـــی مهم در انگیزش تحصیلی دانش‌آموزان دارد. قبادی (۱۳۹۳) نشان داد که انگیزش پیشرفت، توانایی پیش‌بینی خودکارآمدی تحصیلی را دارد. لطفی عظیمی و ابراهیمی قوام (۱۳۹۴) و صدقی‌پور (۱۳۹۱) نشان دادند که میان انگیزش پیشرفت، خودپنداره و پیشرفت تحصیلی رابطه مثبت معنادار وجود دارد.

در نیمه اول قرن بیستم، یادگیری ابزاری و انگیزش بیرونی مورد توجه بود که از رفتارگرایی سنتی پیروی می‌کرد. پس از آن، اهمیت انگیزش درونی و خودتنظیمی بیشتر مورد توجه واقع شد. کاوینگتن و مولر[7] (۲۰۰۱) در پژوهش خود نشـــان دادند که کودکان هنگام ورود به مدرســـه به یادگیری علاقه نشان می‌دهند و به‌صورت درونی انگیخته‌اند، اما از پایه سوم تا هشتم انگیزش درونی آنها کاهش می‌یابد. اســـتیپک[8] و همکاران (۱۹۹۸) معتقدند که بهره بســـیار در به حداکثر رساندن انگیزش درونی و تمرکز روی آن وجـــود دارد. فینچام و کین[9])۱۹۸۶) ابراز می‌کنند که انگیزش درونی به چهار شـــکل انگیزش شایستگی، کنجکاوی، خودمختاری و انگیزش درونی شده بر عملکرد مثبت تحصیلی اثر می‌گذارد.

با این‌حال، جهت‌گیری انگیزش بیرونی یک نوع مهم انگیزش است. هرگاه یک فعالیت، برای دستیابی به پیامدی جدا از خود فعالیت صورت پذیرد، انگیزش بیرونی شـــکل می‌گیرد. بسیاری از اعمالی که افراد

1. Motivation
2. Mitchell
3. Schellenberg
4. Martin
5. Mwangi
6. Turner
7. Covington & Mueller
8. Stipek
9. Fincham & Cain

[Downloaded from qjfr.ir on 2026-11-22]
[DOR: 20.1001.1.26766728.1400.18.1.1.0]

انجام می‌دهند با انگیزش درونی صورت نمی‌گیرد. خصوصاً با افزایش سن و گذر از دوران کودکی، الزامات و نقشهای اجتماعی افراد را وا می‌دارد تا مسئولیت و تکالیفی را بپذیرند که انجام دادن آنها با انگیزش درونی همراه نیست (دسی و رایان[1]، ۱۹۸۵). والدین، معلمان و سایر عوامل اجتماعی می‌توانند دانش‌آموزان را به سمت درونی کردن مسئولیت و انگیزش درونی یا ارزش قائل شدن برای نتایج کار و انگیزش بیرونی که با سطوح پایین‌تری از پشتکار، علاقه و درگیر شدن در تکلیف همراه است سوق دهند (رایان و دسی، ۲۰۰۰).

کسیدی و لین[2] (۱۹۹۱) ابراز می‌کنند که انگیزش در حکم یک متغیر میانجی میان پیشینه خانوادگی و متغیرهای وابسته نظیر خودپنداره و عملکرد تحصیلی عمل می‌کند. در واقع، پژوهشهایی که دربارهٔ انگیزش، خودپنداره و خودکارآمدی تحصیلی انجام گرفته با هم آمیخته شده‌اند. گرین[3] و همکاران (۲۰۰۵) انگیزش سازگارانه را به دو بخش شناختی و رفتاری تقسیم کرده‌اند. شناختهای سازگارانه شامل خود پنداره، خودکارآمدی، جهت‌گیری تبحری و ارزش قائل شدن برای مدرسه است، در حالی‌که رفتارهای سازگارانه شامل پشتکار، طرح‌ریزی و مدیریت مطالعه‌اند.

خودپنداره[4] سیستم کلی، پیچیده، سازمان‌یافته و پویایی از باورها، نگرشها و عقایدی است که فرد دربارهٔ خود شکل داده است. خودپنداره جنبه شناختی دارد و شامل افکار فرد نسبت به خود است. شیولسون[5] و همکاران (۱۹۸۲) یک مدل نظری از ماهیت چندبعدی و سلسله مراتبی خودپنداره را پیشنهاد کرده‌اند که براساس آن خودپنداره کلی به مؤلفه‌های تحصیلی و غیرتحصیلی تقسیم می‌شود. این مؤلفه‌ها نیز به بخشهای اختصاصی‌تر تقسیم می‌شوند. خودپنداره تحصیلی کلی نیز ساختاری سلسله‌مراتبی و چندبعدی دارد که خودپنداره تحصیلی/ کلامی و خودپنداره تحصیلی/ ریاضی در رأس آن و سایر رشته‌های درسی در ادامه مدل قرار می‌گیرند. اندرسون و کیت[6] (۱۹۹۷) معتقدند که خودپنداره مثبت تحصیلی، عامل انگیزشی مهمی برای استفاده از راهبردهای یادگیری متفاوت است. در مقابل دانش‌آموزانی که خودپنداره تحصیلی منفی دارند، در انجام دادن تکالیف کوشش کمتری را صرف می‌کنند و زمانی که شکست مورد انتظار آنها اتفاق می‌افتد، کوشش کم خود را دلیل می‌آورند تا خودپنداره آنها کمتر مورد تهدید قرار گیرد. در این زمینه، نابشیما[7](۲۰۰۳) به این نتیجه رسیده است که خودپنداره مثبت دانش‌آموزان به طور معناداری پیشرفت تحصیلی آنها را پیش‌بینی می‌کند. وحدتی و همکاران(۱۳۹۵) نیز نشان داده‌اند که خودپنداره تحصیلی با میانجیگری انسجام خانواده، قابلیت پیش‌بینی سازگاری تحصیلی را دارد. افشون (۱۳۹۳) هم نشان داد که خودپنداره تحصیلی، سازگاری

1. Deci & Ryan
2. Cassidy & Lynn
3. Green
4. Self-concept
5. Shavelson
6. Anderson & Keith
7. Nabeshima

[Downloaded from qjfr.ir on 2026-11-22]
[DOR: 20.1001.1.26766728.1400.18.1.1.0]

تحصیلی را به‌صورت مثبت و معنادار پیش‌بینی می‌کند.

خودکارآمدی تحصیلی، یکی از ابعاد خودپنداره تحصیلی است که با باور و اطمینان دانش‌آموزان نسبت به توانایی خود در فهمیدن موضوعات درسی، انجام دادن موفقیت‌آمیز تکالیف مدرسه و حداکثر استفاده از توان شخصی برای روبه‌رو شدن با چالش‌ها ارتباط دارد. باورهای خودکارآمدی می‌تواند انتخاب تکالیف، کوشش و پشتکار، بردباری و سطوح پیشرفت را تحت تأثیر قرار دهد (بندورا و شانک[1]، ۱۹۸۱). دانش‌آموزانی که باوری عمیق نسبت به توانایی خود برای اداره تکالیف گوناگون در مدرسه دارند، کار خود را با اضطراب کمتری شروع می‌کنند و پایداری بیشتری از خود نشان می‌دهند. در مقابل، دانش‌آموزانی که خودپنداره تحصیلی منفی دارند، تحت فشار احساس حقارت خود، عملکرد خوبی نشان نمی‌دهند (ابلارد و لیپ‌شولتز، ۱۹۹۸). خودپنداره تحصیلی با باور خودکارآمدی تفاوت دارد. خودکارآمدی تحصیلی، اطمینان دانش‌آموز به توانایی خود در تبحر در انجام دادن تکالیف و مهارتهای جدید است که اغلب در یک حوزه خاص درسی مطرح است (میچل و همکاران، ۱۹۹۲). پاجارس[2] و شانک (۲۰۰۱) معتقدند که خودکارآمدی تحصیلی هم می‌تواند بر عملکرد تحصیلی تأثیر بگذارد و هم از آن تأثیر بپذیرد. یافته‌ها حاکی از ارتباط مثبت انگیزش تحصیلی و خودکارآمدی است(ساراکالوگلو و دینچر[3]، ۲۰۰۹؛ باغانی و دهقانی نیشابوری، ۱۳۹۰؛ بنی اسدی و پورشافعی، ۱۳۹۱؛ میکائیلی و همکاران، ۱۳۹۴، آلتون سوی[4] و همکاران، ۲۰۱۰). روحی و همکاران (۱۳۹۲) نشان دادند که انگیزه درونی و نمره کل انگیزش تحصیلی با خودکارآمدی ارتباط مثبت معنادار دارد. شواهد تجربی نشان می‌دهد که دانش‌آموزان با باورهای خودکارآمدی بالا یادگیرندگانی خودانگیخته، خودگردان، راهبردی و علاقه‌مند به استفاده از فرا شناخت اند و به انجام دادن تکالیف چالش برانگیز یا دشوار علاقه نشان می‌دهند (پکران[5]، ۲۰۰۶). بونگ[6](۲۰۰۸) معتقد است که دانش‌آموزان براساس باورهای خود نسبت به توانایی خویشتن، سطوح مختلفی از درگیری شناختی، اجتماعی و عاطفی را در مدرسه نشان می‌دهند. ادراکهای مثبت از خود با افزایش رشد شخصی در ارتباط است و برای موفقیت تحصیلی هم اهمیت دارد (کامینسکی[7]، ۲۰۰۷). عباسی(۱۳۹۲) نشان داد که میان خودکارآمدی و پایستگی تحصیلی رابطه مستقیم وجود دارد.

منابع اولیه خودکارآمدی از خانواده مایه می‌گیرد. والدینی که محیطی را برای فرزندان خود فراهم می‌کنند تا کنجکاوی آنها را تحریک کند و اجازه می‌دهند که کودکان برای تبحر یافتن در تجارب فعالیت

1. Bandura & Schunk
2. Pajares
3. Saracaloğlu & Dinçer
4. Altunsoy
5. Pekrun
6. Bong
7. Kaminsky

[Downloaded from qjfr.ir on 2026-11-22]
[DOR: 20.1001.1.26766728.1400.18.1.1.0]

کنند، به شکل‌گیری باورهای خودکارآمدی آنان کمک می‌کنند. محیط خانوادگی که از فعالیتهای جالب، غنی باشـــد و چالشهایی قابل قبول را برای فرزندان فراهم آورد، کودکان را برمی‌انگیزد تا فعالیت کنند و اطلاعات و مهارتهای جدید کسب کنند (میس[1]، ۱۹۹۷). والدین، منابع کلیدی برای اطلاعات خودکارآمدی هستند. والدینی که سرمایه‌گذاری کافی برای رشد شناختی فرزندان خود می‌کنند، محیط گرم، پاسخگو و حمایت‌کننده‌ای را در خانه فراهم می‌کنند، اکتشاف را تشویق و کنجکاوی را تحریک می‌کنند، وسایل متنوعـــی را برای بازی و یادگیری فراهم می‌آورند، ســـطوح بالاتری از خودپنـــداره و خودکارآمدی را در فرزندان خود مشاهده می‌کنند. اکلز- پارسونز[2] و همکاران (۱۹۸۲) معتقدند که انتظارات والدین از فرزندان خود، پیش‌بینی کننده سطح انتظارات فرزندان از خود و پیشرفت آنان است. ادراک فرزندان از انتظارات والدین و اســـنادهای آنان برای موفقیت و شکست، با میزان درگیری و پشتکار فرزندان و پیگیری کسب تبحـــر در تکالیف ارتباط دارد (هیمـــن[3] و همکاران، ۱۹۹۲). نیکنام و جـــوکار(۱۳۹۴) در پژوهش خود نشـــان دادند که متغیر خانواده بیش از ساختار کلاس درس بر خودکارآمدی دانش‌آموزان اثرگذار است. اسماعیلی، اسدی و قمی(۱۳۹۶) نشان دادند که بین سبک زندگی والدین، ادراک از خود و خودکارآمدی دانش‌آموزان با پایستگی تحصیلی همبستگی مثبت معنادار وجود دارد.

انتظارات کنترل، یکی از جنبه‌های خودکارآمدی است و براساس آن، افراد اعتقاد دارند که می‌توانند بر عملکرد و یادگیری خود اعمال کنترل کنند (فورد[4] و همکاران، ۲۰۰۱). در بافت مدرســـه، بعضی از دانش‌آموزان اعتقاد دارندکه می‌توانند ضمن اســـتفاده از راهبردهای یادگیری، کوشش و پشتکار خود را تا دســـتیابی به نتیجه کنترل کنند. افرادی که معتقدند روی اعمال خود و آنچه را یاد می‌گیرند کنترل دارند، شـــروع کننده فعالیتها هســـتند و آنها را تا پایان ادامه می‌دهند. چنیـــن افرادی اعتقاد دارند که می‌توانند کوشش، پشتکار و راهبردهای یادگیری خود را کنترل کنند (بندورا، ۲۰۰۱).

پژوهش حاضر در پی بررسی نقش تحصیلات و جهت‌گیری هدف والدین در انگیزش درونی/ بیرونی، خودپنداره و خودکارآمدی تحصیلی دانش‌آموزان اســـت. بافت خانواده به عنوان متغیر برون‌زای مدل در نظر گرفته شـــده است و نقش واســـطه‌ای انگیزش دانش‌آموزان، میان متغیر بافت خانواده و خودپنداره و خودکارآمـــدی تحصیلی فرزندان مورد آزمون قرار می‌گیرد. در این پژوهش، چهار ســـازه ادراک خود (خودپنـــداره تحصیلی کلی، خودپنداره تحصیلی/ کلامی، خودکارآمـــدی تحصیلی و انتظارات کنترل) به‌عنوان متغیر وابسته مورد مطالعه قرار گرفته است.

براســـاس پژوهشهای پیشـــین (بایر، ۱۹۹۵؛ وانگ و همکاران، ۱۹۹۶؛ حلاوه، ۲۰۰۶؛ همر، ۲۰۰۳؛

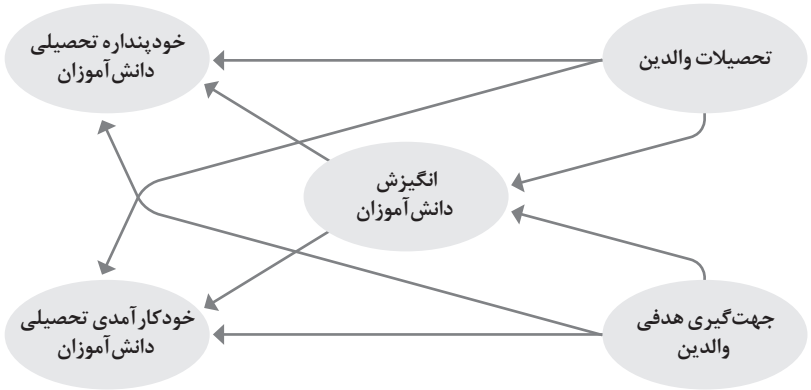
1. Meece
2. Eccles Parsons
3. Heyman
4. Ford

[Downloaded from qjfr.ir on 2026-11-22]
[DOR: 20.1001.1.26766728.1400.18.1.1.0]

آیدوغان، ۲۰۱۰؛ آلتینووا و دویان[1]، ۲۰۱۳؛ ییلمازل و گونی،۲۰۱۲؛ شـــاهین و همکاران،۲۰۱۳) فرض شـــده است که تحصیلات والدین، در شـــکل‌گیری انگیزش فرزندان نقش بازی می‌کند و اثر مثبتی بر انگیـــزش درونی و بیرونی آنان باقی می‌گـــذارد و فرزندان والدین تحصیل کرده، از ســـطوح بالاتری از خودپنداره و خودکارآمدی تحصیلی برخوردارند.

همچنین با توجه به پژوهشـــهای گذشته (فریدل و همکاران، ۲۰۰۷؛ ریان و دسی، ۲۰۰۰؛ دسی و ریان، ۱۹۸۵؛ مرادی و شـــریفی، ۱۳۹۷) فرض شـــده است که بافت خانواده و جهت‌گیری هدف والدین می‌تواند فرزندان را به سوی جهت‌گیری انگیزش درونی یا بیرونی سوق دهد. جهت‌گیری هدف تبحری والدیـــن رابطه نیرومندی با انگیزش درونی دانش‌آموزان دارد، در حالی که تأکید والدین بر جهت‌گیری عملکردی، با انگیزش بیرونی فرزندان رابطه‌ای نیرومند را نشان می‌دهد.

همچنین با توجه به نتایج پژوهشهای گذشته (اکلز- پارسونز و همکاران، ۱۹۹۲؛ میس، ۱۹۹۷؛ نیکنام و جوکار، ۱۳۹۴) مبنی بر اهمیت بافت خانواده در شـــکل‌گیری خودپنداره و خودکارآمدی تحصیلی و اینکه انگیزش، به عنوان یک متغیر واســـطه‌ای میان پیشـــینه خانوادگی و متغیرهای شخصی از جمله خودپنداره و خودکارآمدی فرزندان عمل می‌کند (کسیدی و لین،۱۹۹۱) ، فرض شده است که تحصیلات و جهت‌گیری تبحری والدین، هم به‌صورت مســـتقیم و هم با واسطه‌گری انگیزش درونی، بر خودپنداره و خودکارآمدی تحصیلی فرزندان اثر مثبت می‌گذارد. همچنین برمبنای پیشـــینه پژوهش (برای مثال فینچام و کین، ۱۹۸۶) فرض شده است که انگیزش درونی با ادراک بالا از توانایی و کنترل شخصی همراه است و در نتیجه رابطه ای نیرومندتر میان انگیزش درونی و خودپنداره و خودکارآمدی تحصیلی وجود دارد. شکل ۱ مدل مفهومی روابط میان متغیرهای پژوهش را نشان می‌دهد.



شکل ۱. مدل مفهومی روابط میان متغیرهای برون زا، میانجی و وابسته پژوهش

1. Altınova & Duyan

[Downloaded from qjfr.ir on 2026-11-22]
[DOR: 20.1001.1.26766728.1400.18.1.1.0]

روش

روش ایـــن پژوهش غیر آزمایشـــی و از نوع همبســـتگی اســـت. جامعه آمـــاری پژوهش را همهٔ دانش‌آموزان دختر سال دوم متوسطه شهر تهران در سال تحصیلی ۹۷- ۱۳۹۶تشکیل می‌دهند. گروه نمونه شـــامل ۶۰۱ دانش‌آموز است که به روش تصادفی خوشـــه ای از پنج منطقه از مناطق ۱۹گانه آموزش و پرورش شـــهر تهران (شمال، جنوب، شرق، غرب و مرکز) انتخاب شدند و به پرسشنامه‌های پژوهش پاسخ دادند.

ابزارهای مورد استفاده در این پژوهش عبارت‌اند از:

۱. **پرسشـــــنامه ادراک دانش‌آموزان از جهت‌گیری هدفی والدین**[1]: پرسشنامه ادراک فرزندان از جهت‌گیری هدفی والدین (هرودا[2] و میگلی، ۱۹۹۷) برداشـــت دانش‌آموزان را نسبت به آنچه والدین به عنـــوان جهت‌گیری هدفی فعالیتهای تحصیلی مورد تأکیـــد قرار می‌دهند، منعکس می‌ســـازد. فریدل و همکاران (۲۰۰۷) آلفای کرونباخ ۰/۶۵ را برای ادراک دانش‌آموزان از اهداف تبحری والدین و آلفای ۰/۷۰ را برای جهت‌گیری عملکردی والدین گزارش کرده‌اند. در پژوهش حاضر نیز ضریب آلفای ۰/۷۳ و۰/۷۴ برای ادراک دانش‌آموزان از اهداف تبحری و عملکردی مورد تأکید والدین به‌دســـت آمده است. به منظور بررسی اعتبار سازه این پرسشنامه، از تحلیل عامل اکتشـــافی با روش مؤلفه اصلی و چرخش واریماکس اســـتفاده شده و دو عامل اهداف تبحری و عملکردی مشخص گردیده است.

۲. **پرسشـــــنامه راهبردهای انگیزشی برای یادگیری:** پرسشـــــنامه راهبردهای انگیزشی برای یادگیری[3] (MSLQ) برای اندازه‌گیری سازه‌های انگیزشی را پینتریچ و گارسیا[4] (۱۹۹۱) طراحی کرده‌اند. فرم کوتاه این پرسشـــــنامه در مورد انگیزش درونی و بیرونی دانش‌آموزان مورد استفاده قرار گرفته است. این دو خرده‌مقیاس، دلایل دانش‌آموزان را از درگیر شدن در تکالیف یادگیری مورد بررسی قرار می‌دهد. پینتریچ و همکاران (۱۹۹۱) آلفای کرونباخ ۰/۷۴ و ۰/۶۲ را برای فرم کوتاه مقیاس انگیزش درونی و بیرونی گزارش کرده‌اند. در مطالعه حاضر آلفای کرونباخ ۰/۷۱ و ۰/۷۶ برای این دو خرده‌مقیاس محاسبه شده است.

۳. **پرسشـــــنامه یادگیری خودتنظیمی(SRLQ)**[5] : برای اندازه‌گیـــری متغیرهای خودپنداره و خودکارآمـــدی تحصیلی، چهار خرده‌مقیاس (خودپنـــداره تحصیلی کلی، خودپنداره تحصیلی

1. Students Perception of Parents Goal Orientation Questionnaire
2. Hruda
3. Motivated Strategies for Learning Questionnaire (MSLQ)
4. Garcia
5. Self-Regulated Learning Questionnaire (SRLQ)

[Downloaded from qjfr.ir on 2026-11-22]
[DOR: 20.1001.1.26766728.1400.18.1.1.0]

کلامـــی، خودکارآمدی تحصیلـــی و انتظارات کنترل) از پرسشـــنامه یادگیـــری خودتنظیمی (آرتلت[1] و همکاران، ۲۰۰۳) به شرح زیر مورد استفاده قرار گرفت:

- **خودپنداره تحصیلی کلی**: این خرده‌مقیـــاس، خودپنداره تحصیلی دانش‌آموزان را به طور کلی می‌ســـنجد. دانش‌آموزان بســـته به باورهای خود متفاوت، سطوح مختلفی از درگیری شناختی، اجتماعی و عاطفی را در مدرسه نشان می‌دهند. آرتلت و همکاران (۲۰۰۳) آلفای کرونباخ ۰/۷۶ تا ۰/۸۴ را برای این خرده‌مقیاس گزارش داده‌اند.
- **خودپنداره تحصیلی/کلامی:** خودپنداره تحصیلی/ کلامی، بخشی مهم از ساختار سلسله مراتبی خودپنداره تحصیلی اســـت که ادراک خود دانش‌آمـــوزان را در زمینه دروس کلامی مانند زبان و ادبیـــات می‌ســـنجد. آرتلت و همـــکاران (۲۰۰۳) آلفای کرونباخ ۰/۷۵ تـــا ۰/۸۰ را برای این خرده‌مقیاس گزارش کرده‌اند.
- **خودکارآمدی تحصیلی:** این خرده‌مقیاس، باور و اطمینان دانش‌آموزان را نســـبت به توانایی خود در فهمیدن موضوعات درســـی و انجام دادن موفقیت‌آمیز تکالیف مدرســـه می‌ســـنجد. آرتلت و همکاران (۲۰۰۳) آلفـــای کرونباخ ۰/۷۱ تا ۰/۸۵ را برای این خرده‌مقیاس گزارش کرده‌اند.
- **انتظارات کنترل:** این خرده‌مقیاس، بازنمایی شـــناختی دانش‌آموزان را نســـبت به میزان کنترل شـــخصی روی یادگیری و نتایج آن می‌سنجد. ســـطوح بالاتر انتظارات کنترل موجب می‌شود تا دانش‌آموزان اعتقاد داشته باشند که می‌توانند ضمن استفاده از راهبردهای یادگیری، کوشش و پشتکار خود را تا دستیابی به نتیجه کنترل کنند. آرتلت و همکاران(۲۰۰۳) آلفای کرونباخ ۰/۶۹ تـــا ۰/۸۴ را برای این خرده‌مقیاس گزارش کرده‌اند. در پژوهش حاضر آلفای کرونباخ ۰/۷۶ برای خودپنـــداره تحصیلی کلی، ۰/۷۷ برای خودپنداره تحصیلـــی/ کلامی، ۰/۷۵ برای خودکارآمدی تحصیلی و ۰/۷۱ برای انتظارات کنترل به‌دست آمده است.
- **تحصیلات والدین:** برای ســـنجش ســـطح تحصیلات والدین از دانش‌آموزان درخواست شد که میزان تحصیلات پدر و مادر خود را اعلام کنند. تحصیلات والدین از بی‌سواد تا درجه دکتری در هفت سطح کدگذاری شد و در تجزیه و تحلیلها مورد استفاده قرار گرفت.

نتایج

جدول ۱ همبستگی دو به دو میان متغیرهای پژوهش را نشان می دهد.

1. Artlet

[Downloaded from qjfr.ir on 2026-11-22]
[DOR: 20.1001.1.26766728.1400.18.1.1.0]

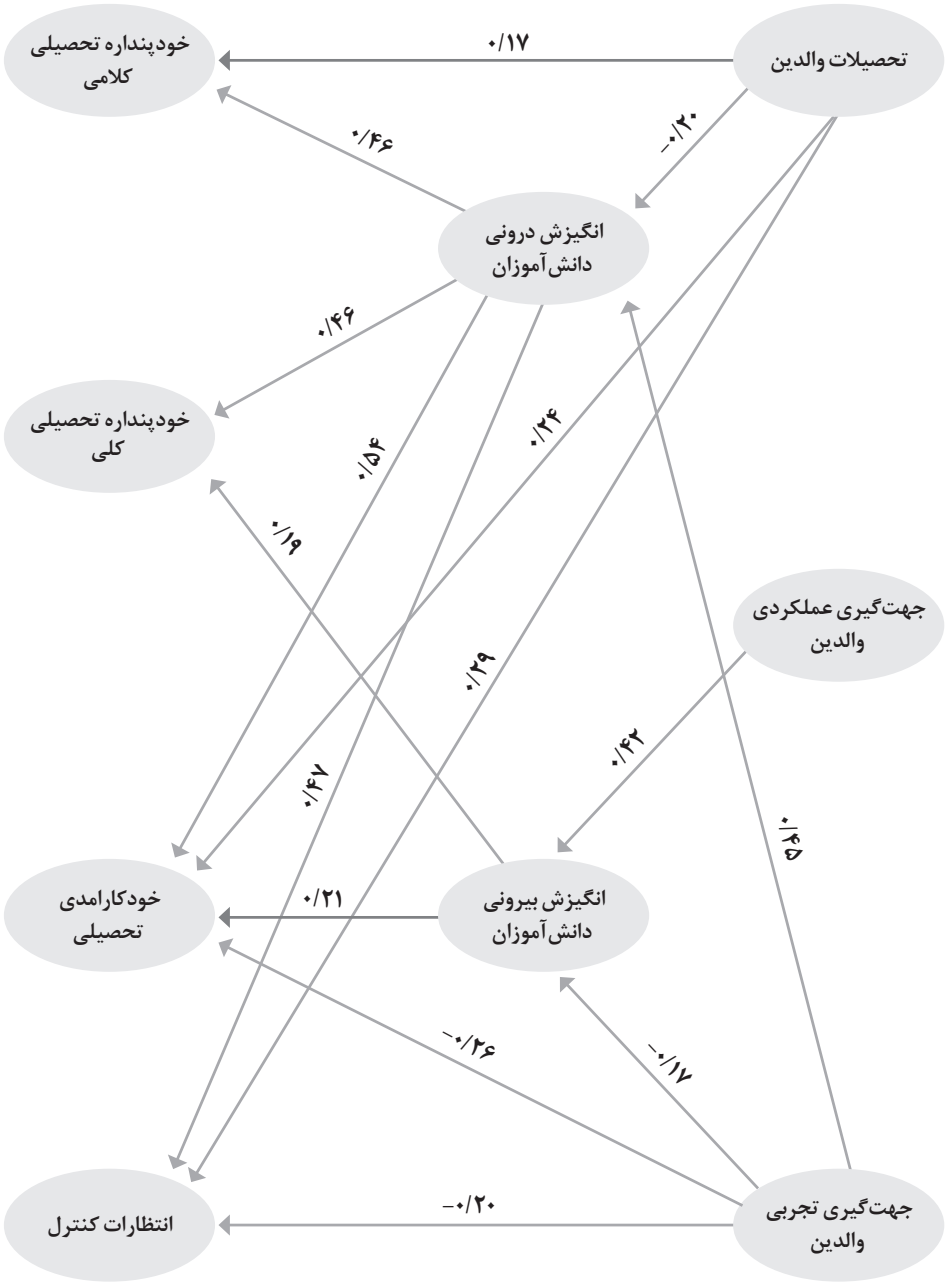
جدول ۱. ماتریس همبستگی میان متغیرهای بافت خانواده، انگیزش، خودپنداره و خودکارآمدی تحصیلی دانش‌آموزان

		۱	۲	۳	۴	۵	۶	۷	۸	۹
۱	تحصیلات والدین	۱								
۲	جهت‌گیری تبحری والدین	۰/۲۷**	۱							
۳	جهت‌گیری عملکردی والدین	۰/۱۶**	۰/۴۷۸**	۱						
۴	انگیزش درونی دانش‌آموزان	-۰/۱*	۰/۲۷**	۰/۰۸	۱					
۵	انگیزش بیرونی دانش‌آموزان	۰/۰۴۵	-۰/۰۹*	۰/۲۷**	-۰/۰۳	۱				
۶	خودکارآمدی تحصیلی	۰/۱۳	-۰/۲۳**	۰/۱۲**	۰/۳۷**	۰/۰۹*	۱			
۷	انتظارات کنترل	۰/۱۸**	-۰/۱۴**	۰/۱۶**	۰/۲۷۷**	۰/۱*	۰/۵۲	۱		
۸	خودپنداره کلامی	۰/۱*	۰/۰۷	۰/۰۵	۰/۲۵**	۰/۰۶	۰/۲۰**	۰/۲۰**	۱	
۹	خودپنداره تحصیلی کلی	-۰/۰۳	۰/۱*	۰/۰۱	۰/۲۹**	۰/۱۳**	۰/۴۵**	۰/۳۲**	۰/۲۸**	۱

برای آزمون مدل مفهومی، مدل معادلات ساختاری[1] (بولن[2]، ۱۹۸۹) با استفاده از نرم‌افزار لیزرل ۸/۵۳ (یورسکوگ و سوربوم[3]،۱۹۹۶) با نه متغیر نهفته[4] شکل گرفت. برای هر سازه، سه نشانگر که در تحلیل عاملی اکتشافی، بزرگ‌ترین بار عاملی را دارا بودند انتخاب شدند. پس از اجرای پیشنهادات اصلاحی، مدل تناسب خوبی با داده‌ها نشان داد. شکل ۲، مدل ساختاری روابط میان بافت خانواده، انگیزش، خودپنداره و خودکارآمدی تحصیلی دانش‌آموزان را نشان می‌دهد.

1. Structural equation model (SEM)
2. Bollen
3. Jöreskog & Sörbom
4. Latent variable

[Downloaded from qjfr.ir on 2026-11-22]
[DOR: 20.1001.1.26766728.1400.18.1.1.0]



شکل ۲. مدل روابط علّی میان تحصیلات و جهت‌گیری هدفی والدین با انگیزش و خودپنداره و خودکارآمدی تحصیلی دانش‌آموزان

[Downloaded from qjfr.ir on 2026-11-22]
[DOR: 20.1001.1.26766728.1400.18.1.1.0]

در جـــدول ۲، شـــاخصهای برازندگی مدل پژوهش شـــامل مجذور خی، نســـبت مجـــذور خی بر درجه آزادی، شاخص نیکویی برازش (GFI)، شاخص نیکویی انطباقی (IFGA) و خطای ریشه مجذور میانگین تقریب (RMSEA) آمده است.

جدول ۲. شاخصهای نیکویی برازش مدل ساختاری رابطه میان بافت خانواده، انگیزش و خودپنداره و خودکارآمدی تحصیلی

مجذور خی	درجه آزادی	نسبت مجذور خی به درجه آزادی	سطح معناداری	RMSEA	GFI	AGFI
۵۳۱/۵۷	۲۶۹	۱/۹۸	۰,۰۰۰۱	۰,۰۶۵	۰/۹۱	۰,۹۵

شـــایان ذکر اســـت وقتی که حجم نمونه برابر با ۷۵ تا ۲۰۰ باشد مقدار مجذور کای یک شاخص مناســـب برای برازندگی مدل اســـت. اما برای حجم نمونه‌های بزرگ‌تر، مجذور کای همیشه از لحاظ آماری معنادار است. در چنین مواردی نسبت مجذور خی به درجه آزادی مطرح می‌شود و اندازه‌های کوچک‌تر از ســـه این نســـبت به طور معمول به عنوان شـــاخص مطلوب برای نیکویی برازش در نظر گرفته می‌شود.

نتایج

ضرایب مسیر مدل در شکل ۲ نشان می‌دهد که تحصیلات والدین اثر منفی بر انگیزش درونی فرزندان می‌گذارد (۰/۲۰-) و نقش معناداری در شکل‌گیری انگیزش بیرونی دانش‌آموزان ندارد. تحصیلات والدین نقشی مستقیم و مثبت بر خودکارآمدی تحصیلی فرزندان (۰/۲۴)، انتظارات کنترل (۰/۲۹) و خودپنداره کلامی آنان (۰/۱۷) دارد.

جهت‌گیری عملکردی والدین اثری مثبت و مستقیم بر انگیزش بیرونی دانش‌آموزان نشان می‌دهد (۰/۴۲) و نقشی معنادار در انگیزش درونی دانش‌آموزان ندارد. جهت‌گیری عملکردی والدین با میانجیگری انگیزش بیرونی اثری مثبت بر خودکارآمدی تحصیلـــی (۰/۲۱) و خودپنداره تحصیلی فرزندان(۰/۱۹) می‌گذارد.

جهت‌گیری تبحری والدین، اثری مثبت و مستقیم بر شکل‌گیری انگیزش درونی فرزندان می‌گذارد (۰/۴۵) و با انگیزش بیرونی آنان رابطهٔ منفی نشـــان می‌دهد (۰/۱۷-). جهت‌گیری تبحری والدین اثری منفی بر خودکارآمدی تحصیلی دانش‌آموزان (۰/۲۶-) و انتظارات کنترل (۰/۲۰-) می‌گذارد. جهت‌گیری تبحری والدین با میانجیگری انگیزش درونی، نقشی مثبت بر تمامی متغیرهای تابع نهایی در مدل نشان می‌دهد (خودکارآمدی تحصیلی ۰/۵۴، انتظارات کنتـــرل ۰/۴۷، خودپنداره کلامی ۰/۴۶ و خودپنداره تحصیلی ۰/۴۶).

[Downloaded from qjfr.ir on 2026-11-22]
[DOR: 20.1001.1.26766728.1400.18.1.1.0]

بحث و نتیجه‌گیری

در پژوهش حاضر، رابطه میان تحصیلات و جهت‌گیری هدفی والدین با انگیزش، خودپنداره و خودکارآمدی تحصیلی فرزندان دختر نوجوان مورد بررسی قرار گرفته است. فرضیه پژوهش این بود که تحصیلات والدین بر جهت‌گیری انگیزشی و متغیرهای ادراک خود فرزندان اثر می‌گذارد. نتایج پژوهش نشان داد که تحصیلات والدین اثر مستقیم منفی بر انگیزش درونی فرزندان می‌گذارد. در تفسیر این یافته می‌توان گفت که احتمالاً تأکید والدین تحصیل‌کرده بر نتایج عملکرد تحصیلی فرزندان، مانع شکل‌گیری انگیزش درونی تحصیلی می‌شود. این گروه از والدین اصرار دارند که فرزندان آنها در رقابت تحصیلی با همسالان و آزمون ورودی دانشگاهها موفق باشند و به درجات بالای علمی نائل شوند. این تأکید بر نتایج تحصیلی، تمرکز بر تکلیف و انگیزش درونی را تضعیف می‌کند و مانعی برای درگیر شدن شخصی دانش‌آموزان با تکالیف یادگیری می‌شود. این یافته با فرضیه پژوهش همخوانی ندارد.

در بخشی از مدل مفهومی، فرضیه پژوهش این بود که نوجوانان نسبت به جهت‌گیری هدف مورد تأکید والدین حساس اند و فعالانه تعاملات خود را با والدین تفسیر می‌کنند. در نتیجه ادراک دانش‌آموزان از جهت‌گیری هدف تبحری و عملکردی والدین بر انگیزش درونی یا بیرونی آنان در جریان فعالیت تحصیلی اثرگذار است. آزمون مدل روابط ساختاری متغیرهای این پژوهش، نقش مستقیم و نیرومند جهت‌گیری عملکردی والدین بر انگیزش بیرونی دانش‌آموزان را مورد تأیید قرار داده است. این یافته با نتایج پژوهش فریدل و همکاران (۲۰۰۷) و قبادی (۱۳۹۳) همخوانی دارد. در واقع، والدین با جهت‌گیری هدف عملکردی ضمن تأکید بر نتایج فعالیت تحصیلی فرزندان، آنها را به سوی انگیزش بیرونی سوق می‌دهند. این نوجوانان درمی‌یابند که والدین آنها علاقه‌مندند که فرزندانشان نسبت به سایر همکلاسیها عملکردی بالاتر داشته باشند و به دیگران نشان بدهند که از توانایی تحصیلی بالاتر برخوردارند.

نتایج پژوهش همچنین نشان داد که جهت‌گیری تبحری والدین، نقشی مستقیم و معنادار در انگیزش درونی فرزندان نوجوان دارد. این گروه از والدین، ضمن تعامل با فرزندان خود بر ارزشمندی تکالیف یادگیری تأکید می‌کنند، بر تمرکز و فهم عمیق مطالب تکیه می‌کنند، اشتباهات عملکردی را فرصتی برای درک عمیق‌تر مطالب درسی می‌دانند، به تلاش و پیگیری فرزندان بیش از نتایج و نمرات آنها ارزش قائل می‌شوند و زمانی را که فرزندان برای درگیر شدن در تکالیف صرف می‌کنند، ارج می‌گذارند. یافته‌های پژوهش حاضر در زمینهٔ اثر مستقیم بافت خانواده بر انگیزش تحصیلی فرزندان، با نتایج پژوهشهای پیشین (دسی و رایان، ۱۹۸۵؛ وانگ و همکاران، ۱۹۹۶؛ اکلز- پارسونز و همکاران، ۱۹۹۲؛ رایان و دسی، ۲۰۰۰) همخوانی دارد.

[Downloaded from qjfr.ir on 2026-11-22]
[DOR: 20.1001.1.26766728.1400.18.1.1.0]

بخشـــی دیگر از یافته‌های پژوهش نشـــان داد که تحصیلات والدین نقشی مستقیم و معنادار بـــر خودکارآمدی تحصیلی، انتظارات کنترل و خودپنداره کلامی فرزندان نشـــان می‌دهد. والدین تحصیل کرده با فراهم آوردن یک محیط غنی فرهنگی برای فرزندان، انتظارات ســـطح بالا و ارائه بازخوردهای مناســـب به تقویت خودپنداره و خودکارآمدی تحصیلی فرزندان کمک می‌کنند. این نوجوانان، باورها، نگرشـــها و عقاید مثبتی را دربارهٔ قابلیت خود و کنترلی که نســـبت به محیط و فعالیتها می‌توانند اعمال کنند، شـــکل می‌دهند. این یافته با نتایج پژوهشهای گذشته (شیولسون و همکاران، ۱۹۸۲؛ کســـیدی و لین، ۱۹۹۱؛ اکلز- پارســـونز و همکاران، ۱۹۹۲؛ وانگ و همکاران، ۱۹۹۶؛ میس، ۱۹۹۷؛ حلاوه، ۲۰۰۶) همخوانی دارد.

ضرایب مسیر منفی میان جهت‌گیری تبحری والدین با خودکارآمدی تحصیلی و انتظارات کنترل فرزندان را می‌توان این‌گونه تفسیر کرد که تأکید والدین بر تبحر در انجام دادن تکالیف یادگیری موجب می‌شـــود که فرزندان در رقابت تحصیلی و نتایج عملکردی، نســـبت به سایر دانش‌آموزان ضعیف‌تر عمل کنند و این نتایج، در ســـاختار رقابتی کلاس درس که بر اهداف عملکردی تأکید می‌کند، موجب تضعیف خودکارآمدی تحصیلی و انتظارات کنترل این دانش‌آموزان می‌شـــود. این یافته نشـــان می‌دهد که اگر جهت‌گیری هدفی والدین و مدرســـه هماهنگ نباشد، احتمالاً نوعی دوگانگی برای دانش‌آموزان به وجود می‌آورد و نهایتاً به باورهای آنها درباره خود و تواناییهایشـــان آسیب می‌رساند.

در بخشی دیگر از مدل، انگیزش درونی اثر مثبت و نیرومندی بر چهار متغیر تابع مدل نشان می‌دهد، در حالی که انگیزش بیرونی به میزان ضعیف‌تری بر دو متغیر خودکارآمدی و خودپنداره تحصیلی کلی اثرگذار است. این یافته نشان می‌دهد که جهت‌گیری انگیزش درونی، اثرات عمیق و معناداری در تقویت سازه‌های زیربنایی «ادراک خود» در محیط تحصیلی باقی می‌گذارد. این یافته با نتایج پژوهشهای پیشین (استیپک و همکاران، ۱۹۹۸؛ فینچام و کین، ۱۹۸۶) همخوانی دارد.

ایـــن پژوهش با هدف آزمون روابط ســـاختاری میان بافت خانواده بـــا انگیزش، خودپنداره و خودکارآمدی تحصیلی دختران نوجوان انجام شده است. یافته‌های پژوهش نشان داد که تحصیلات و جهت‌گیری هدفی والدین اثری قابل توجه بر انگیزش تحصیلی و سازه پیشرفت‌های ادراک خود فرزندان باقی می‌گذارد. اگر چه جهت‌گیری هدفی عملکردی والدین و انگیزش بیرونی دانش‌آموزان، پیامدهای مثبت تحصیلی را به همراه می‌آورد، لیکن اثرات مثبت و نیرومند جهت گیری تبحری والدین و انگیزش درونی فرزندان بر متغیرهای تابع پژوهش نشان می‌دهد که تأکید بر رویکردهای تبحری و درونی در محیط تحصیلی به پیامدهایی پربارتر و ارزشمندتر منتهی می‌شود. روشن است که هماهنگی جهت‌گیریهای خانواده و مدرسه، دستیابی به نتایج انگیزشی و تحصیلی سازگارانه را دو چندان خواهد کرد.

[Downloaded from qjfr.ir on 2026-11-22]
[DOR: 20.1001.1.26766728.1400.18.1.1.0]

● محدودیتهای پژوهش ●

۱. این پژوهش در میان دختران دانش‌آموز مقطع متوسطه شهر تهران انجام شده است و قابل تعمیم به سایر گروههای دانش‌آموزی نیست.

۲. داده‌های پژوهش از طریق پرسشنامه‌های گزارش شخصی گردآوری شده و به دلیل بزرگی حجم نمونه، گردآوری اطلاعات از طریق روشهای کیفی امکان‌پذیر نبوده است.

● پیشنهادهای پژوهش ●

۱. پیشنهاد می‌شود این پژوهش دربارهٔ دانش‌آموزان پسر و سایر دوره پیشرفت‌های تحصیلی و شهرهای گوناگون کشور انجام پذیرد.

۲. بـــا توجه به نقش تحصیلات والدین در انگیزش و ادراک خود دانش‌آموزان، وزارت آموزش و پرورش، زمینه و تسهیلات را برای ادامه تحصیل والدین فراهم آورد.

۳. برگزاری کارگاههای آموزشـــی برای آشـــنایی والدین با اثـــرات جهت‌گیریهای هدف آنها بر انگیزش، خودپنداره و خودکارآمدی فرزندان در مدارس به آگاهی والدین کمک خواهد کرد.

[Downloaded from qjfr.ir on 2026-11-22]
[DOR: 20.1001.1.26766728.1400.18.1.1.0]

منابع

REFERENCES

اسماعیلی قاضی ولوئی، فریبا؛ اسدی شیشه‌گران، سارا و قمی، میلاد. (۱۳۹۶). بررسی رابطه سبک زندگی والدین، ادراک خود و عوامل انگیزشی با پایستگی تحصیلی در دانش‌آموزان. *مجله رشد آموزش مشاور مدرسه*، ۴۶، ۵۶-۶۲.

افشـــون، محمد. (۱۳۹۳). *نقش واسطه‌گری خودپنداره تحصیلی در رابطه بین سبک‌های یادگیری و سازگاری تحصیلی*. پایان‌نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه آزاد اسلامی، واحد مرودشت.

باغانی، مریم و دهقانی نیشـــابوری، محسن. (۱۳۹۰). بررسی تأثیر انگیزش تحصیلی، خودکارآمدی و رویکردهای مطالعه بر پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان. *در مجموعه مقالات اولین همایش ملی یافته پیشرفت‌های علوم شناختی در تعلیم و تربیت*، دانشگاه فردوسی مشهد.

بنی‌اســـدی، علی و پورشافعی، هادی. (۱۳۹۱). نقش انگیزش و خودکارآمدی تحصیلی و رویکردهای مطالعه در پیشرفت ریاضی دانش‌آموزان رشـــته‌های علوم تجربی و ریاضی مقطع متوســـطه شـــهر قائن. *اندیشـــه‌های نوین تربیتی*، ۸(۴)، ۸۱-۱۰۲.

روحی، قنبر؛ آسایش، حمید؛ بطحایی، سید احمد؛ شعوری بیدگلی، علیرضا؛ بادله، 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)، ۵۱-۴۵.

صدقی‌پور، محمد تقی. (۱۳۹۱). *بررســـی رابطه انگیزش پیشـــرفت و خود پنداره با پیشـــرفت تحصیلی زبان انگلیســـی دانش‌آموزان*. پایان‌نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه تربیت دبیر شهید رجایی.

عباسی، خدیجه. (۱۳۹۲). *بررسی رابطه بین خودکارآمدی و پایستگی تحصیلی با تجربه بهینه در دانش‌آموزان سال دوم رشته علوم تجربی*. پایان نامه دوره کارشناسی ارشد دانشکده روانشناسی و علوم تربیتی، دانشگاه علامه طباطبایی.

قبادی، ســـپیده. (۱۳۹۳). *رابطه خودپنداره، حمایت اجتماعی و انگیزش پیشرفت با خودکارآمدی تحصیلی دانش‌آموزان*. پایان‌نامه کارشناسی ارشد روان‌شناسی تربیتی، دانشگاه رازی.

کیانی، مســـعود. (۱۳۹۴). *طراحی برنامه آموزشـــی تحول مثبت جوانی و اثربخشـــی آن بر خودتنظیمی، هویت یابی و شایســـتگی اجتماعی نوجوانان*. رســـاله دکتری روانشناسی تربیتی، دانشکده روانشناسی و علوم تربیتی، دانشگاه تهران.

لطفی عظیمی، افسانه و ابراهیمی قوام، صغری. (۱۳۹۴). سبک پیشرفت‌های انگیزش و پیشرفت تحصیلی: نقش واسطه‌ای خودپنداشت تحصیلی. *روانشناسی تحولی، روانشناسان ایرانی*، ۱۱(۴۳)، ۲۴۷-۲۵۷.

مرادی، آسیه و شریفی، کسری. (۱۳۹۷). رابطه ادراک از اهداف پیشرفت مورد تأکید والدین و معلم با باورهای خودکارآمدی و راهبردهای مقابله دانش‌آموزان در درس ریاضی: نقش اهداف پیشرفت ریاضی. روان‌شناسی مدرسه، *۷* (۱)، ۱۸۳-۲۱۸.

معتقد لاریجانی، محمد. (۱۳۹۳). نقش خانواده در پیشـــرفت تحصیلی دانش‌آموزان: دوره راهنمایی شهر تهران. *فصلنامهٔ روانشناسی تربیتی*، ۱۰(۳۱)، ۲۱۱-۲۲۲.

میکائیلی منیع، 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. *اندیشه پیشرفت‌های نوین تربیتی*، ۱۱(۱)، ۵۷-۷۸.

نیکنام، ندا و جوکار، بهرام. (۱۳۹۴). پیش‌بینی ابعاد خودکارآمدی براســـاس الگوی ارتباطات خانوادگی و ساختار کلاس. *مجله مطالعات آموزش و یادگیری*، ۷(۱)، ۲۵-۴۸.

[Downloaded from qjfr.ir on 2026-11-22]

[DOR: 20.1001.1.26766728.1400.18.1.1.0]

وحدتی، سعیده؛ حجت‌خواه، سید محسن و رشیدی، علیرضا. (۱۳۹۵). پیش‌بینی سازگاری تحصیلی براساس خودپنداره تحصیلی با میانجیگری انسجام خانواده. *فصلنامه علمی پژوهشی پژوهشنامه تربیتی*،۱۱ (۴۸)، ۱۱۷-۱۳۲.

Ablard, K. E., & Lipschultz, R. E. (1998). Self-regulated learning in high-achieving students: Relations to advanced reasoning, achievement goals, and gender. *Journal of Educational Psychology, 90*(1), 94-101.

Altınova, H. H., & Duyan, V. (2013). Toplumsal Cinsiyet Algısı Ölçeği'nin geçerlik ve güvenirlik çalışması. [The validity and reliability of perception of gender scale]. *Toplum ve Sosyal Hizmet, 24*(2), 9-22.

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.

Anderson, E. S., & Keith, T. Z. (1997). A longitudinal test of a model of academic success for at-risk high school students. *Journal of Educational Research, 90*(5), 259-268.

Artelt, C., Baumert, J., Julius-McElvany, N., & Peschar, J. (2000). *Learners for life: Student approach to learning results*. *Results form PISA* . OECD, Paris.

Aydoğan, S. (2010). *İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinin Umut ve Benlik saygısı, Düzeylerinin BazıDeğişkenler Açısından İncelenmesi [Investigation of elementary school second grade students' hope and self-esteem levels according to some variables]*. (Master's thesis). Selçuk Üniversitesi, Konya, Turkey.

Bandura, A. (2001). Social cognitive theory: An agentic perspective. *Annual Review of Psychology, 52,* 1-26.

Bandura, A., & Schunk, D. H. (1981). Cultivating competence, self-efficacy and intrinsic interest through proximal self-motivation. *Journal of Personality and Social Psychology, 41*(3), 586-898.

Beyer, S. (1995). Maternal employment and children's academic achievement: Parenting styles as a mediating variable. *Developmental Review, 15*(2), 212-253.

Bollen, K. A. (1989). A new incremental fit index for general structural equation models. *Sociological Methods and Research, 17*(3), 303-316.

Bong, M. (2008). Effects of parent-child relationships and classroom goal structures on motivation, help-seeking avoidance, and cheating. *Journal of Experimental Education, 76*(2), 191-217.

Cassidy, T., & Lynn, R. (1991). Achievement motivation, educational attainment, cycles of disadvantage and social competence: Some longitudinal data. *British Journal of Educational Psychology, 61*(1), 1-12.

Covington, M. V., & Mueller, K. J. (2001). Intrinsic versus extrinsic motivation: An approach/ avoidance reformulation. *Educational Psychology Review, 13,* 157-176.

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

Dubow, E. F., Boxer P., & Huesmann, L. R. (2009). Long-term effects of parents' education on children's educational and occupational success: Mediation by family interactions, child aggression, and teenage aspirations. *Merrill-Palmer Quarterly, 55*(3), 224-249.

[Downloaded from qjfr.ir on 2026-11-22]
[DOR: 20.1001.1.26766728.1400.18.1.1.0]

Dweck, C. S. (2000). *Self-theories: Their role in motivation, personality, and development.* Lillington, NC: Psychology Press.

Eccles Parsons, J., Kaczala, C. M., & Meece, J. L. (1982). Socialization of achievement attitudes and beliefs: Classroom influences. *Child Development, 53*(2), 322-329.

Elliot, E. S., & Dweck, C. S. (1988). Goals: An approach to motivation and achievement. *Journal of Personality and Social Psychology, 54*(1), 5-12.

Fincham, F. D., & Cain, K. M. (1986). Learned helplessness in humans: A developmental analysis. *Developmental Review, 6*(4), 301-333.

Ford, K., Hoyer, P., Weglicki, L., Kershaw, T., Schram, C., & Jacobson, M. (2001). Effects of a perinatal care intervention on the self-concept and self-efficacy of adolescent mothers. *The Journal of Perinatal Education, 10*(2), 15-22.

Friedel, J. M., Cortina, K. S., Turner, J. C., & Midgley, C. (2007). Achievement goals, efficacy beliefs and coping strategies in mathematics: The roles of perceived parent and teacher goal emphases. *Contemporary Educational Psychology, 32*(3), 434-458.

Green, J., Martin, A. J., & Marsh, H. W. (2005). *The effects of within-school transitions on academic motivation and self-concept.* Paper present at AARE Annual Conference, Parramatta.

Gonida, E. N., Kiosseoglou, G., & Voulala, K. (2007). Perceptions of parent goals and their contribution to student achievement goal orientation and engagement in the classroom: Grade-level differences across adolescence. *European Journal of Psychology of Education, 22*(1), 23-39.

Halawah, I. (2006). The effect of motivation, family environment, and student characteristics on academic achievement. *Journal of Instructional Psychology, 33*(2), 91-99.

Hammer, B. (2003). ETS identifies affecting student achievement - Washington update. *Black Issues in Higher Education, 20*(22), 9.

Heyman, G. D., Dweek, S. & Cain, M. (1992). Young children's vulnerability to self-blame and helplessness: Relationships to beliefs about goodness. *Child Development, 63*(2), 401-415.

Hruda, L. Z., & Midgley, C. (1997). *Students' perceptions of parental and teacher goal orientations.* Paper Presented at the annual meeting of the American Psychological Association, Chicago, IL.

Jöreskog, K. G., & Sörbom, D. (1996). *LISREL 8: Structural equation modeling with the SIMPIS command language*. Chicago, IL: Scientific Software International.

Kaminsky, H. G. (2007). *The effect of an enrichment program on the academic self-perceptions of male and female culturally diverse minority gifted learning disabled students*. (Unpublished doctoral dissertation). Fairleigh Dickinson University, Madison, NJ.

Martin, A. J. (2008). Enhancing student motivation and engagement: The effects of a multidimensional intervention. *Contemporary Educational Psychology, 33*(2), 239-269.

Martin, A. J., Colmar, S. H., Davey, L. A., & Marsh, H. W. (2010). Longitudinal modeling of academic buoyancy and motivation: Do the '5Cs' hold up over time? *British Journal of Educational Psychology, 80*(3), 473-496.

Meece, J. L. (1997*). Child and adolescent development for educator.* New York: McGraw-Hill.

Mitchell, J. V., Jr. (1992). Interrelationships and predictive efficacy for indices of intrinsic, extrinsic, and self-assessed motivation for learning. *Journal of Research and Development in Education, 25*(3), 149-155.

Mwangi, L. W. (2011). *Relationship between home environment, academic achievement motivation*

[Downloaded from qjfr.ir on 2026-11-22]
[DOR: 20.1001.1.26766728.1400.18.1.1.0]

and performance for pupils with hearing impairment in central province, Kenya. (Unpublished thesis). Kenyatta University.

Nabeshima, K. (2003). *Raising the quality of secondary education in East Asia.* Policy research working paper No. 3140.World Bank, Washington, DC.

Niebuhr, K. (1995). *The effect of motivation on the relationship of school climate, family environment, and student characteristics to academic achievement*. Paper presented at the Annual Meeting of the Mid-South Educational Research Association (Biloxi, MS, November 8-10, 1995).

Pajares, F., & Schunk, D. H. (2001). Self-beliefs and school success: Self-efficacy, self-concept and school achievement. In R. J. Riding & S. G. Rayner (Eds.), *International perspectives on individual differences, Vol. 2. Self perception* (pp. 239-265). Ablex Publishing.

Pekrun, R. (2006). The control-value theory of achievement motions: Assumptions, corollaries, and implications for educational research and practice. *Educational Psychology Review, 18*(4), 315-341.

Pintrich, P. R., & Garcia, T. (1991). Student goal orientation and self-regulation in the college classroom. In M. L. Maehr, & P. R. Pintrich (Eds.), *Advances in motivation and achievement: Goals and self-regulatory processes*, (Vol.7, pp. 371-402). Greenwich, CT: JAI Press.

Pintrich, P. R., Marx, R. W., & Boyle, R. A. (1993). Beyond cold conceptual change: The role of motivational beliefs and classroom contextual factor in the process of conceptual change. *Review of Educational Research, 63*(2), 167-199.

Pintrich, P. R., & Schunk, D. H. (2002). *Motivation in education: Theory, research, and applications* (2nd ed.). Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall.

Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Intrinsic and extrinsic motivations: Classic definitions and new directions. *Contemporary Educational Psychology, 25*(1), 54-67.

Şahin, E., Barut, Y., & Ersanli, E. (2013). Parental education level positively affects self-esteem of Turkish adolescents. *Journal of Education and Practice, 4*(20), 87-97.

Sajjadi, F. (2010). *The relationship between parental factors and high school students' foreign language achievement*. (Master's thesis). Payame Noor University.

Saracaloğlu, A. S., & 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.

Schellenberg, R. (2013). *The school counselor's study guide for credentialing exams.* Routledge.

Shavelson, R. J., & Bolus, R. (1982). Self-Concept: The interplay of theory and methods. *Journal of Educational Psychology, 74*(1), 3-17.

Stipek, D., Salmon, J. M., Givvin, K. B., Kazemi, E., Saxe, G., & MacGyvers, V. L. (1998). The value (and convergence) of practices suggested by motivation research and promoted by mathematics education reformers. *Journal for Research in Mathematics Education, 29*(4), 465-488.

Turner, E. A., Chandler, M., & Heffer, R. W. (2009). The influence of parenting styles, achievement motivation, and self-efficacy on academic performance in college students. *Journal of College Student Development, 50*(3), 337-346.

Wang, J., Wildman, L, & Calhoun, G. (1996). The relationships between parental influence and student achievement in seventh grade mathematics. *School Science and Mathematics, 96*(8), 337-399.

Yılmazel, G., & Günay, O. (2012), Çorum İli Kargı İlçesinde Öğrenim Gören 12- 7 Yaş Arasındaki Öğrencilerde Özsaygı ve Depresyon [Self-esteem and depression levels among 12-17 years old students in Kargı Çorum]. *Sağlık Bilimleri Dergisi, 21*(1), 20-29.

[Downloaded from qjfr.ir on 2026-11-22]
[DOR: 20.1001.1.26766728.1400.18.1.1.0]