

نقش میانجی جهت‌گیری هدف، مشارکت والدین در فعالیتهای مدرسه و راهبردهای خودنظم‌بخشی در روابط میان شیوه‌های تربیتی و انگیزه تحصیلی دانش‌آموزان

دکتر ملاحات امانی^۱، ام‌کلثوم سعادت‌یار^۲، جواد محمدزاده^۳

چکیده:

پژوهش حاضر با هدف بررسی نقش میانجی مشارکت والدین در فعالیتهای مدرسه، راهبردهای خودنظم‌بخشی و اهداف پیشرفت در روابط میان شیوه‌های تربیتی و انگیزش تحصیلی انجام شده است. جامعه آماری شامل همه دانش‌آموزان دختر دوره متوسطه دوم شهر بجنورد بودند که از میان آنها ۲۷۵ دانش‌آموز به روش نمونه‌گیری خوشه‌ای انتخاب شدند. ابزارهای اندازه‌گیری شامل پرسشنامه‌های مشارکت والدین، خودنظم‌بخشی و انگیزش تحصیلی، مقیاس شیوه‌های تربیتی و جهت‌گیری اهداف پیشرفت بود. داده‌ها از طریق روشهای آماری همبستگی و تحلیل مسیر و با نرم‌افزارهای SPSS و AMOS تحلیل شدند. نتایج همبستگی نشان داد که ابعاد کنترل و پاسخگویی والدین با انگیزش بیرونی همبستگی منفی داشت، در حالی که با انگیزش درونی، خودنظم‌بخشی، مشارکت والدین در فعالیتهای مدرسه و اهداف پیشرفت همبستگی مثبت داشت. نتایج تحلیل مسیر نشان داد که پاسخگویی و کنترل والدین از طریق مشارکت والدین در فعالیتهای مدرسه و راهبردهای خودنظم‌بخشی بر انگیزش تحصیلی اثر می‌گذارد. همچنین نتایج نشان داد که مشارکت در فعالیتهای مدرسه از طریق خودنظم‌بخشی و اهداف عملکرد-گرایش و عملکرد- تسلط بر انگیزش تحصیلی اثر می‌گذارد. والدین کنترل‌کننده و پاسخگویی که در فعالیتهای مدرسه مشارکت می‌کنند از طریق الگودهی و اعتباربخشی راهبردهای یادگیری خودنظم‌بخشی و اهداف تسلط-گرایش و عملکرد-گرایش را در فرزندان نشان شکل می‌دهند که به نوبه خود بر انگیزش تحصیلی تأثیرگذار است.

کلیدواژگان: کنترل والدین، پاسخگویی والدین، انگیزه تحصیلی، اهداف پیشرفت، راهبردهای خودنظم‌بخشی

تاریخ پذیرش: ۱۴۰۰/۴/۲۵

تاریخ دریافت: ۹۹/۱۰/۱۷

۱. نویسنده مسئول: دانشیار گروه روانشناسی، دانشگاه بجنورد، بجنورد، ایران. Email: m.amani@ub.ac.ir
 ۲. دبیر درس روانشناسی، آموزش و پرورش خراسان شمالی، بجنورد، ایران. Email: saadatyar.om@gmail.com
 ۳. دبیر درس روانشناسی، آموزش و پرورش خراسان شمالی، شیروان، ایران. Email: javadm61@ymail.com

مقدمه

انگیزه تحصیلی یکی از مهم‌ترین متغیرهای پیش‌بین عملکرد تحصیلی است و نقشی اساسی در تأثیرگذاری بر انتخابها، درگیری در فعالیتهای آموزشی و پیشرفت تحصیلی دارد (شانک^۱ و همکاران، ۲۰۰۸). تئوری اهداف پیشرفت به‌منزله یک چارچوب غالب برای درک انگیزه تحصیلی دانش‌آموزان پدید آمده است (سنکو^۲ و همکاران، ۲۰۱۱). اهداف پیشرفت، الگویی منسجم از باورها، اسنادها و هیجان‌ها فرد است که مقاصد رفتاری فرد را تعیین می‌کند و سبب می‌شود تا نسبت به برخی موقعیتهای گرایش بیشتری داشته باشد و در آن موقعیتهای خاص عمل کند (ایمز^۳، ۱۹۹۲). در مدل چهار وجهی، اهداف پیشرفت شامل چهار وجه تسلط-گرایشی، تسلط-اجتنابی، عملکرد-گرایشی و عملکرد-اجتنابی است. در اهداف تسلط-گرایشی، فرد در پی بهبود شایستگیهای خود در تکالیف است، آنان به یادگیری علاقه دارند و خود را درگیر تکالیف چالش‌برانگیز می‌کنند. در اهداف تسلط-اجتناب، شایستگی به‌صورت تسلط کامل به تکالیف تعریف می‌شود و همه تلاش افراد به دوری گزیدن از خطا و اشتباه معطوف است. در جهت‌گیری هدف عملکرد-گرایشی، تمرکز اصلی فرد بر بهترین بودن در میان دیگران و کسب قضاوت مطلوب دیگران است. در مقابل در هدف عملکرد-اجتنابی، افراد صرفاً برای دوری جستن از شکست و قضاوت نامطلوب دیگران تلاش می‌کنند (کاپلان و ماهر^۴، ۲۰۰۷). پژوهشها درباره اهداف پیشرفت نشان می‌دهند که اهداف گرایشی رابطه‌ای مثبت با خودکارآمدی بالا، استفاده از راهبردهای شناختی عمیق، یادگیری خودتنظیمی، مقابله کارآمد و مناسب با مشکلات و ناکامیها، نمرات بالا، درخواست کمک و یادگیری مشارکتی و به‌طور کلی با هیجان‌ها و نیمرخ انگیزشی مثبت و بهزیستی روانی افراد دارد. اهداف اجتنابی رابطه‌ای مثبت با استفاده از راهبردهای سطحی یادگیری همچون از بر کردن، کاهش انگیزه درونی، کاهش پشتکار و درگیری در تکلیف، اجتناب از درخواست کمک، اضطراب، تعلل‌ورزی، نمرات پایین و به‌طور کلی هیجان‌ها منفی دارد (کاپلان و فلوم^۵، ۲۰۱۰).

راهبردهای یادگیری خودنظم‌بخش فرایندی مهم در شکل‌دهی اهداف پیشرفت و انگیزش تحصیلی است. راهبردهای یادگیری خودنظم‌بخش به نقش فعال دانش‌آموز در فرایند یادگیری برای دستیابی به اهداف اشاره دارد که از طریق آن به تعیین اهداف، بازبینی و کنترل شناخت، انگیزش و رفتار برای تغییر تواناییهایش در جهت عملکرد مناسب می‌پردازد (زیمرمن^۶ و شانک، ۲۰۱۱).

1. Schunk
2. Senko
3. Ames
4. Kaplan & Maehr
5. Flum
6. Zimmerman

این راهبردها شامل فرایندهای خودانگیزی، خودکنترلی و خودارزیابی است (ژو^۱ و همکاران، ۲۰۱۰) خادمی و نوشادی (۱۳۸۵) دریافتند که اهداف پیشرفت تسلط با خودنظم‌بخشی و پیشرفت تحصیلی مرتبط است. برزگر بفرویی و همکاران (۱۳۹۳) نشان دادند که اهداف عملکرد-گرایشی، تسلط-گرایشی و راهبردهای فراشناختی خودنظم‌بخش، انگیزش درونی را پیش‌بینی می‌کنند، در حالی که اهداف عملکرد-اجتنابی انگیزش بیرونی و بی‌انگیزی را پیش‌بینی می‌کنند.

مشارکت والدین در فعالیتهای مدرسه نقشی برجسته در شکل‌گیری انگیزش تحصیلی دانش‌آموزان دارد (گونزالز-دی‌هاس^۲ و همکاران، ۲۰۰۵). مشارکت والدین در فرایند آموزش کودکان، مجموعه‌ای متنوع از فعالیتها مانند کمک و نظارت بر یادگیری در خانه، شرکت در فعالیتهای مدرسه و ارتباط با معلم را در بر می‌گیرد (هیل و تیلور^۳، ۲۰۰۴). مشارکت والدین در فرایند آموزش کودکان در سنین و دوره‌های مختلف تحصیلی تغییر می‌کند. برای مثال در سطح ابتدایی والدین بر نحوه انجام دادن تکالیف از سوی کودکان رسیدگی می‌کنند و در سطح دبیرستان بر پیشرفت تحصیلی فرزندانشان نظارت می‌کنند (سگینر^۴، ۲۰۰۶). مطالعات بسیاری حاکی از این است که مشارکت والدین معمولاً به‌نفع یادگیری و انگیزه کودکان است. کودکانی که والدین آنها به‌طور فعال در آموزش آنها شرکت می‌کردند، دارای انگیزه درونی بودند و از راهبردهای خودنظم‌بخشی استفاده می‌کردند (لو^۵ و همکاران، ۲۰۱۳). در مورد ارتباط اهداف پیشرفت و مشارکت والدین یافته‌های پژوهشی گوناگون بودند. در برخی مطالعات مشارکت والدین با اهداف تسلط همبستگی مستقیم و با اهداف عملکرد بدون همبستگی بوده است (دوشین و راتل^۶، ۲۰۱۰)، در حالی که سایر مطالعات نشان دادند که مشارکت والدین به‌طور مثبت با اهداف تسلط و عملکرد مرتبط بوده است (لو و همکاران ۲۰۱۳)، یافته‌های متناقض ممکن است به‌دلیل تعاریف متفاوت و بررسی جنبه‌های مختلف مشارکت والدین در طول مطالعات متفاوت باشند. به‌طوری‌که زونگ^۷ و همکاران (۲۰۱۸) دریافتند که مشارکت والدین در فعالیتهای آموزشی خانه همبستگی مثبت با اهداف عملکرد-مدار دارد و مشارکت والدین در فعالیتهای مدرسه به‌طور مثبت با جهت‌گیری اهداف تسلط همبستگی مثبت دارد.

به‌نظر می‌رسد که میزان و شیوه مشارکت والدین در فعالیتهای آموزشی فرزندانشان تحت‌تأثیر شیوه‌های تربیتی آنهاست. شیوه‌های تربیتی نشانگر مجموعه‌ای از نگرشها برای برقراری ارتباط با کودک است و جو هیجانی ایجاد می‌کند که در آن رفتارهای والدین بیان می‌شود. شیوه‌های گوناگون تربیتی

1. Xu
2. Gonzalez-DeHass
3. Hill & Taylor
4. Seginer
5. Luo
6. Duchesne & Ratelle
7. Zong

در دو بعد با هم تفاوت دارند. بعد پاسخگویی به میزان پاسخ به نیازهای فرزندان و پذیرش و حمایت آنها و بعد کنترل به میزان انتظارات و درخواستهای والدین از فرزندان اشاره می‌کند (دارلینگ و استاینبرگ^۱، ۱۹۹۳). بر اساس ترکیب این ابعاد چهار شیوه تربیتی مطرح شده است. در روش تربیتی قاطع، والدین در هر دو بعد پاسخگویی و کنترل سطح بالایی از عملکرد را دارند. این والدین ضمن اینکه به نیازهای فرزندان نشان پاسخگویند، قوانین روشن و واضحی را مشخص می‌کنند و از فرزندان انتظار رعایت این قوانین را دارند. در روش تربیتی استبدادی، والدین سطح کنترل بالا و پاسخگویی پایینی دارند. در این شیوه والدین قوانین خاصی را اعمال می‌کنند و از بچه‌ها انتظار دارند تا از آن قوانین بدون هیچ توضیحی اطاعت کنند. والدین با شیوه تربیتی سهل‌گیر از نظر میزان پاسخگویی در سطح بالا قرار دارند، اما از نظر میزان کنترل پایین‌اند. آنها نسبت به رفتارهای بچه‌ها بسیار اغماض‌کننده‌اند و در رفتار فرزندان نشان کمتر حالت کنترل‌کنندگی دارند. در روش تربیتی مسامحه‌کار، والدین در هر دو بعد پاسخگویی و کنترل ضعیف‌اند. آنها خود را در تربیت بچه‌ها درگیر نمی‌کنند و مراقبتی نسبت به بچه‌ها ندارند (مک‌کوبی و مارتین^۲، ۱۹۸۳)

دانش‌آموزانی که والدین خود را قاطع درک می‌کنند، تمایل بیشتری برای اخذ جهت‌گیری هدف تسلط دارند (هوانگ^۳، ۲۰۰۷). این بدان معناست که دانش‌آموز با توانایی‌های بالاتر برای یادگیری اطلاعات یا مهارت جدید دارد. به‌طور مشابه، بون^۴ (۲۰۰۷) دریافت دانش‌آموزانی که والدین خود را قاطع درک می‌کنند، از سطوح بالایی از خودکارآمدی و اهداف تسلط برخوردارند. ریچارد و پلیتر^۵ (۲۰۱۶) دریافتند که حمایت والدین پیش‌بینی مهم برای انگیزش تحصیلی دانش‌آموزان است. مطالعات میهرت^۶ و همکاران (۲۰۱۹) و بائه^۷ (۲۰۱۵) نشان داده است که والدین مستبد و قاطع می‌توانند انگیزه تحصیلی فرزندان را افزایش دهند. به خلاف مطالعات فوق، واتابه و هیبارد^۸ (۲۰۱۴)، در میان دانش‌آموزان آمریکایی و ژاپنی مطالعه‌ای انجام دادند و دریافتند که شیوه تربیتی مستبدانه با پیامدهای منفی تحصیلی مرتبط است. تانگ^۹ و همکاران (۲۰۱۸) دریافتند که مادران با شیوه تربیتی قاطعانه، دارای فرزندان با انگیزه تحصیلی درونی هستند، درحالی‌که مادران با شیوه تربیتی استبدادی، دارای فرزندان با انگیزه تحصیلی بیرونی بودند.

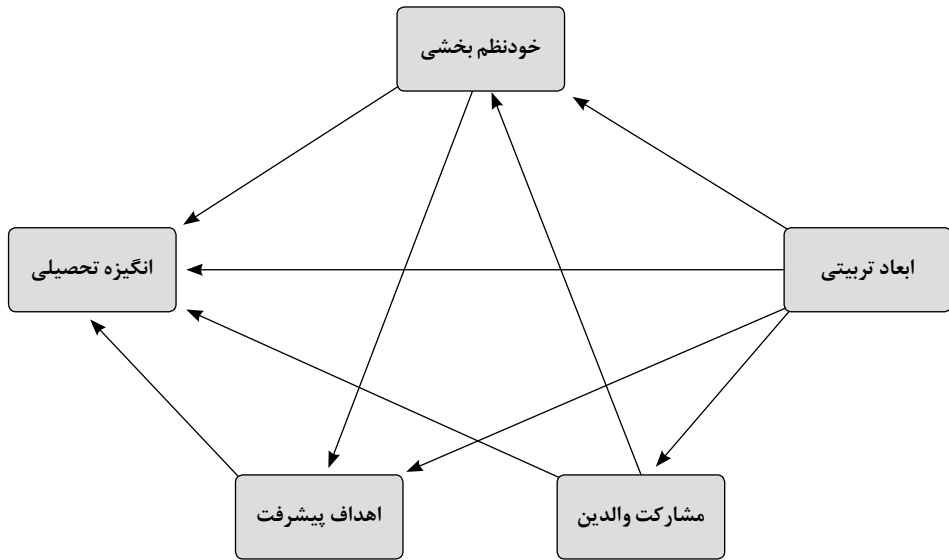
والدین سهل‌گیر برای انجام دادن تکالیف فرزندان را یاری نمی‌کنند، بنابراین برای

1. Darling & Steinberg
2. Maccoby & Martin
3. Hoang
4. Boon
5. Ricard & Pelletier
6. Mihret
7. Bae
8. Watabe & Hibbard
9. Tang

یادگیری اطلاعات جدید و افزایش سطح یادگیری آنها را تشویق نمی‌کنند. به همین ترتیب، هوانگ (۲۰۰۷) در مطالعه‌ای اثبات کرد که دانش‌آموزان با والدین سهیل‌گیر از اهداف تسلط-مدار کمتری برخوردارند، به این معنا که دانش‌آموز تمایل کمتری به یادگیری اطلاعات جدید دارد. کریگباوم^۱ و همکاران (۲۰۱۶) و الت^۲ (۲۰۱۶) هم دریافتند که شیوه تربیتی سهل‌گیری با بی‌انگیزگی کودکان مرتبط است. نوجوانانی که والدین مسامحه‌کار دارند تسلط و خودکارآمدی پایین و خودناتوان‌سازی بالایی دارند. بون (۲۰۰۷) بحث می‌کند که این پیامدهای منفی به دلیل عدم تشویق و حمایت والدین و نیز فقدان مشارکت تحصیلی کافی والدین رخ می‌دهد. عدم مشارکت والدینی با کاهش انگیزش درونی و بیرونی، اهداف گرایش تسلط و افزایش بی‌انگیزگی مرتبط است. پژوهشها نشان می‌دهند که فرزندان والدین قاطع از راهبردهای یادگیری خودنظم‌بخش استفاده می‌کنند، در حالی که فرزندان والدین مستبد از راهبردهای خودنظم‌بخش کمتر استفاده می‌کنند (شن^۳ و همکاران، ۲۰۱۸؛ مرکزی و همکاران، ۲۰۱۱؛ هوانگ، ۲۰۰۷). مطالعات نشان داده است که حمایت والدین با اهداف تسلط همبستگی مثبت دارد و کنترل والدین با اهداف عملکرد همبستگی مثبت دارد (بون، ۲۰۰۷؛ لو و همکاران ۲۰۱۳). درباره روابط چندگانه میان شیوه‌های تربیتی، اهداف پیشرفت و پیامدهای تحصیلی، چن^۴ (۲۰۱۵) دریافت که شیوه فرزندپروری مستبدانه از طریق نقش واسطه‌ای جهت‌گیری هدف عملکرد-رویکرد به صورت مثبت با پیشرفت تحصیلی و از طریق جهت‌گیری هدف عملکرد-اجتناب به صورت منفی با پیشرفت تحصیلی ارتباط معنادار دارد. دیاکونو-گراسیم و مایرین^۵ (۲۰۱۶) دریافتند که ارتباط میان شیوه تربیتی مستبدانه با موفقیت تحصیلی با نقش واسطه‌ای اهداف تسلط و ارتباط شیوه تربیتی قاطعانه با پیشرفت تحصیلی با نقش واسطه‌ای جهت‌گیری هدف تسلط-اجتناب همراه است. همچنین مطالعات حاکی از این است که راهبردهای خودنظم‌بخش اثرات مشارکت والدین و شیوه تربیتی را بر عملکرد تحصیلی میانجی‌گری می‌کند (ژو و همکاران، ۲۰۱۰؛ امانی و همکاران، ۲۰۲۰).

با توجه به مرور ادبیات پژوهش، مطالعه حاضر در پی بررسی روابط چندگانه میان شیوه‌های تربیتی، مشارکت والدین در فعالیت‌های مدرسه، راهبردهای یادگیری خودنظم‌بخشی، اهداف پیشرفت و انگیزش تحصیلی در میان دانش‌آموزان است. همانطور که شکل شماره ۱ نشان می‌دهد، این مطالعه فرض می‌کند که مشارکت والدین، اهداف پیشرفت و راهبردهای خودنظم‌بخش روابط میان شیوه‌های تربیتی و انگیزش تحصیلی را میانجی‌گری می‌کند.

1. Kriegbaum
2. Alt
3. Shen
4. Chen
5. Diaconu-Gherasim & Măirean



شکل ۱. الگوی مفهومی متغیرهای مورد مطالعه

روش

از آنجایی که پژوهش حاضر در پی بررسی روابط چندگانه میان متغیرهای شیوه‌های تربیتی، مشارکت والدین در فعالیتهای مدرسه، راهبردهای خودنظم‌بخشی، جهت‌گیری اهداف پیشرفت و انگیزش تحصیلی بود، بنابراین روش تحقیق حاضر توصیفی از نوع همبستگی است.

جامعه و نمونه آماری و روش نمونه‌گیری

جامعه آماری شامل همه دانش‌آموزان دختر دوره متوسطه دوم شهر بجنورد در سال تحصیلی ۹۹-۱۳۹۸ بود که در حدود ۳۵۰۰ نفر بودند. براساس فرمول کوکران برای جامعه محدود، حجم نمونه ۳۴۶ نفر برآورد شد. براساس جمعیت مدارس، با روش نمونه‌گیری خوشه‌ای از میان دبیرستانهای دوره دوم، تعداد دو مدرسه به صورت تصادفی انتخاب شدند. با توجه به اینکه دانش‌آموزان برای شرکت در پژوهش آزاد بودند، با حذف پرسشنامه‌های پرنشده و ناقص، پرسشنامه ۲۷۵ نفر از شرکت‌کنندگان مورد تحلیل قرار گرفت.

ابزارهای پژوهش

۱. **مقیاس شیوه‌های تربیتی:** این مقیاس را غفور و کوروکان^۱ (۲۰۱۴) برای اندازه‌گیری ادراک دانش‌آموزان از شیوه تربیتی والدین ساخته‌اند و میزان پاسخگویی و کنترل پدر و مادر را

1. Gafoor & Kurukkan

اندازه می‌گیرد. این پرسشنامه ۳۸ سؤال دارد و بر اساس مقیاس لیکرت ۵ درجه‌ای نمره‌گذاری می‌شود. سازندگان ضریب پایایی را برای پاسخگویی ۰/۸۰ و برای زیرمقیاس کنترل ۰/۷۶ و پایایی بازآزمایی را بعد از یک فاصله یک‌هفته‌ای برای پاسخگویی ۰/۸۱ و برای کنترل ۰/۸۳ گزارش کرده‌اند. در ایران پرسشنامه را امانی و اربابی (۲۰۲۰) ترجمه کرده‌اند و پایایی آن را ۰/۷۸ به‌دست آمده است.

۲. **پرسشنامه راهبردهای یادگیری خودنظم‌بخش:** این پرسشنامه را بوفارد^۱ و همکاران (۱۹۹۵) برای سنجش راهبردهای یادگیری خودنظم‌بخش طراحی کرده‌اند و شامل مؤلفه‌های شناختی، فراشناختی و انگیزشی است. این پرسشنامه ۱۷ سؤال دارد که بر اساس یک مقیاس لیکرت ۷ درجه‌ای نمره‌گذاری می‌شود. سازندگان ضریب پایایی پرسشنامه را ۰/۷۱ گزارش کرده‌اند. کدیور (۱۳۸۲) نیز در ایران پایایی این پرسشنامه را ۰/۷۳ به‌دست آورده است.

۳. **پرسشنامه انگیزش تحصیلی:** این مقیاس را والراند^۲ و همکاران (۱۹۹۲) برای اندازه‌گیری انگیزش تحصیلی طراحی کرده‌اند که دارای خرده‌مقیاسهای انگیزه درونی (دانستن، دستاورد و تجربه برانگیختگی)، انگیزه بیرونی (تنظیم منسجم، تنظیم درون‌فکنی شده و تنظیم برون‌فکنی شده) و بی‌انگیزگی است. این پرسشنامه دارای ۲۸ ماده است. پاسخهای این پرسشنامه بر اساس یک مقیاس لیکرت هفت‌درجه‌ای از کاملاً مخالفم (۰) تا کاملاً موافقم (۶) نمره‌گذاری می‌شوند. والراند و همکاران (۱۹۹۲) پایایی این مقیاس را با روش آلفای کرونباخ ۰/۸۵ گزارش کرده‌اند. در ایران در پژوهشی تنهای‌رشوانلو و حجازی (۱۳۸۸) پایایی این مقیاس را با روش آلفای کرونباخ ۰/۷۱ گزارش کرده‌اند. در روش بازآزمایی به فاصله دو هفته ضریب پایایی ۰/۷۳ به‌دست آمده است. در پژوهش حاضر از دو خرده‌آزمون انگیزش درونی و بیرونی استفاده شده است.

۴. **پرسشنامه محقق ساخته مشارکت والدین در فعالیتهای مدرسه:** این پرسشنامه برای بررسی میزان توجه والدین به تکالیف مدرسه، شرکت در فعالیتهای مدرسه و ارتباط با معلم ساخته شده است. پرسشنامه را چند روانشناس تربیتی و متخصص روانسنجی از نظر روایی محتوا بررسی کرده و مورد تأیید قرار داده‌اند. این پرسشنامه دارای ۱۸ سؤال است و در مقیاس لیکرت ۵ درجه‌ای نمره‌گذاری می‌شود. در یک مطالعه مقدماتی میزان آلفای کرونباخ این پرسشنامه ۰/۷۹ به‌دست آمده است.

1. Bouffard
2. Vallerand

۵. پرسشنامه اهداف پیشرفت: الیوت و مک گرگور^۱ (۲۰۰۱) این پرسشنامه را براساس چارچوب ۲×۲ اهداف پیشرفت تدوین کردند. این پرسشنامه ۱۲ سؤال دارد و براساس مقیاس لیکرت ۷ درجه‌ای نمره‌گذاری می‌شود و دارای ابعاد جهت‌گیری تسلط-گرایش، جهت‌گیری تسلط-اجتناب، جهت‌گیری عملکرد-گرایش و جهت‌گیری عملکرد-اجتناب است. الیوت و مورایاما^۲ (۲۰۰۸) در پژوهشی آلفای کرونباخ خرده‌مقیاس جهت‌گیری تسلط-گرایش ۰/۸۳، جهت‌گیری تسلط-اجتناب ۰/۸۰، جهت‌گیری عملکرد-گرایش ۰/۸۹ و جهت‌گیری عملکرد-اجتناب را ۰/۷۲ گزارش کرده‌اند. مشتاقی و همکاران (۱۳۹۱) آلفای کرونباخ خرده‌مقیاسهای این پرسشنامه را ۰/۶۸ تا ۰/۷۹ به دست آورده‌اند.

● روش اجرا

پس از انتخاب دو دبیرستان دخترانه دوره دوم از طریق نمونه‌گیری خوشه‌ای، پرسشنامه‌ها میان دانش‌آموزانی که مایل به شرکت در تحقیق بودند، پخش شد. برای رعایت ملاحظات اخلاقی پرسشنامه‌ها به صورت بی‌نام تکمیل شدند و به شرکت‌کنندگان اطمینان داده شد که اطلاعات در اختیار کسی قرار داده نخواهد شد. برای بررسی نقش میانجی مشارکت والدین در فعالیتهای مدرسه، راهبردهای نظم‌بخشی و اهداف پیشرفت در روابط میان شیوه‌های تربیتی و انگیزش تحصیلی از روشهای آماری همبستگی و تحلیل مسیر استفاده شد. این تحلیلها با نرم‌افزارهای SPSS و AMOS انجام شده است.

■ یافته‌ها

در مورد ویژگیهای جمعیت‌شناختی نمونه نتایج نشان داد که تعداد شرکت‌کنندگان در پایه دهم، ۱۰۳ نفر (۳۷/۴ درصد)، پایه یازدهم ۹۳ نفر (۳۳/۸ درصد) و پایه دوازدهم ۷۹ نفر (۲۸/۸ درصد) بودند. دامنه سنی شرکت‌کنندگان ۱۵ تا ۱۸ سال بود. از نظر تحصیلات پدر، ۲۲ نفر از پدران بی‌سواد، ۶۸ نفر دارای تحصیلات ابتدایی، ۵۵ نفر دارای سیکل، ۵۱ نفر دارای دیپلم، ۱۹ نفر دارای فوق‌دیپلم و ۵۵ نفر هم دارای لیسانس و بالاتر بودند. از نظر تحصیلات مادر، ۲۳ نفر از مادران بی‌سواد، ۷۸ نفر دارای تحصیلات ابتدایی، ۵۹ نفر دارای سیکل، ۷۱ نفر دارای دیپلم، ۲۰ نفر دارای فوق‌دیپلم و ۲۴ نفر دارای تحصیلات لیسانس و بالاتر بودند.

برای تحلیل داده‌ها ابتدا همبستگی میان متغیرها مورد بررسی قرار گرفت که نتایج آن در جدول شماره ۱ آمده است.

1. Elliot & McGregor
2. Murayama

جدول ۱. همبستگی میان متغیرهای مطالعه

متغیرها	انگیزش بیرونی	انگیزش درونی	مشارکت والدین	خودنظم‌بخشی	عملکرد-گرایش	تسلط-گرایش	تسلط-اجتناب	عملکرد-اجتناب	پاسخگویی والدین
کنترل والدین	۰/۱۲*	۰/۳۶**	۰/۲۸**	۰/۵۰**	۰/۱۹**	۰/۵۴**	۰/۱۳*	۰/۲۵**	۰/۸۷**
پاسخگویی والدین	۰/۱۲*	۰/۳۴**	۰/۳۱**	۰/۴۶**	۰/۱۳*	۰/۵۲**	۰/۰۷	۰/۲۰**	۱
عملکرد-اجتناب	۰/۱۵*	۰/۰۲	۰/۱۱	۰/۳۳**	۰/۵۴**	۰/۲۲**	۰/۴۱**	۱	
تسلط اجتنابی	۰/۰۶	۰/۰۸	۰/۰۹	۰/۱۹**	۰/۳۰**	۰/۲۳**	۱		
تسلط-گرایش	۰/۴۸**	۰/۵۶**	۰/۵۱**	۰/۵۹**	۰/۰۰۲	۱			
عملکرد-گرایش	۰/۱۶**	۰/۱۰	۰/۰۹	۰/۵۳**	۱				
خودنظم‌بخشی	۰/۰۰۴	۰/۵۸**	۰/۳۵**	۱					
مشارکت والدین	۰/۱۷**	۰/۳۶**	۱						
انگیزش درونی	۰/۱۰	۱							

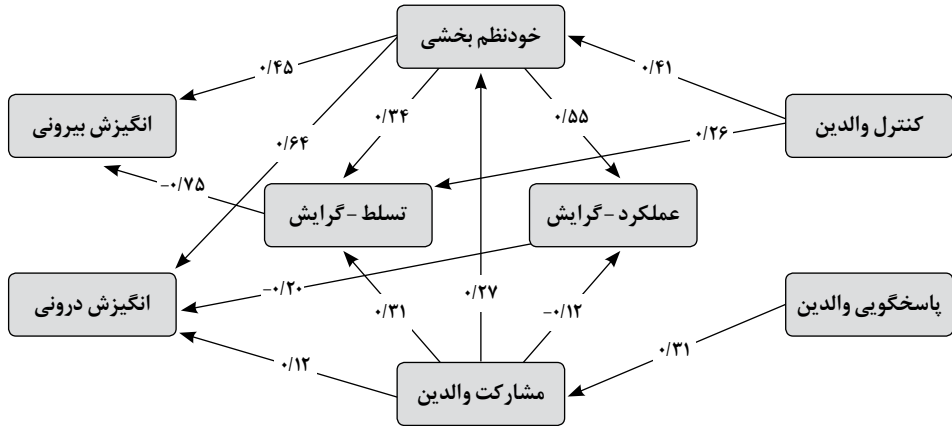
جدول شماره ۱ نشان می‌دهد که ابعاد تربیتی کنترل و پاسخگویی والدین با انگیزش بیرونی به‌طور معناداری همبستگی منفی و با انگیزش درونی، راهبردهای خودنظم‌بخشی، مشارکت در فعالیتهای مدرسه و اهداف پیشرفت همبستگی مثبت دارد. همچنین نتایج جدول شماره ۱ نشان می‌دهد که متغیرهای راهبردهای خودنظم‌بخشی و مشارکت والدین در فعالیتهای مدرسه با اهداف گرایشی و انگیزش درونی و بیرونی همبستگی معناداری دارند.

ابتدا مدل اولیه مورد بررسی قرار گرفت که به دلیل عدم معناداری مدل ابتدا متغیرهای اهداف تسلط-اجتناب و عملکرد-اجتناب از مدل حذف شدند، سپس مسیرهای غیرمعنادار مدل حذف شدند که با توجه عدم وجود ضرایب معنادار مسیرهای کنترل والدین به مشارکت در فعالیتهای مدرسه، پاسخگویی والدین به خودنظم‌بخشی، پاسخگویی والدین به انگیزش درونی و بیرونی، کنترل والدین به انگیزش درونی، مشارکت والدین در فعالیتهای مدرسه به انگیزش بیرونی، کنترل والدین به عملکرد-گرایش، پاسخگویی والدین به تسلط-گرایش و عملکرد-گرایش حذف شدند.

جدول ۲. ضرایب اثرات استاندارد شده مستقیم، غیر مستقیم و کلی

اثرات کلی	اثرات غیر مستقیم	ضریب اثرات مستقیم	t	مسیرها
۰/۳۱	-	۰/۳۱	۵/۴۶	پاسخگویی والدین به مشارکت
۰/۲۷	-	۰/۲۷	۵/۳۰	مشارکت والدین به خودنظم‌بخشی
۰/۴۱	-	۰/۴۱	۸/۰۲	کنترل والدین به خودنظم‌بخشی
۰/۰۳	-	-۰/۱۲	-۲/۱۸	مشارکت به عملکرد-گرایش
۰/۴۰	-	۰/۳۱	۶/۵۴	مشارکت به تسلط-گرایش
۰/۴۰	۰/۱۴	۰/۲۶	۵/۹۲	کنترل والدین به تسلط-گرایش
۰/۵۵	-	۰/۵۵	۹/۹۴	خودنظم‌بخشی به عملکرد-گرایش
۰/۳۴	-	۰/۳۴	۶/۷۷	خودنظم‌بخشی به تسلط-گرایش
۰/۵۳	-۰/۱۱	۰/۶۴	۱۱/۱۹	خودنظم‌بخشی به انگیزش درونی
۰/۱۹	-۰/۲۶	۰/۴۵	۷/۵۰	خودنظم‌بخشی به انگیزش بیرونی
-۰/۷۵	-	-۰/۷۵	-۱۲/۵۶	تسلط-گرایش به انگیزش بیرونی
-۰/۲۰	-	-۰/۲۰	-۴/۰۸	عملکرد-گرایش به انگیزش درونی
۰/۲۹	۰/۱۷	۰/۱۲	۲/۵۳	مشارکت به انگیزش درونی
۰/۲۳	۰/۲۳	-	-	کنترل به عملکرد-گرایش
۰/۲۲	۰/۲۲	-	-	کنترل به انگیزش درونی
-۰/۱۱	-۰/۱۱	-	-	کنترل به انگیزش بیرونی
۰/۰۹	۰/۰۹	-	-	پاسخگویی به خودنظم‌بخشی
۰/۱۳	۰/۱۳	-	-	پاسخگویی به تسلط-گرایش
۰/۰۱	۰/۰۱	-	-	پاسخگویی به عملکرد-گرایش
-۰/۰۵	-۰/۰۵	-	-	پاسخگویی به انگیزش بیرونی
۰/۰۹	۰/۰۹	-	-	پاسخگویی به انگیزش درونی
-۰/۱۷	-۰/۱۷	-	-	مشارکت به انگیزش بیرونی

جدول شماره ۲ ضرایب اثرات مستقیم معنادار را نشان می‌دهد و براساس آن قوی‌ترین اثرات مستقیم مربوط به مسیرهای تسلط-گرایش به انگیزش بیرونی، خودنظم‌بخشی به انگیزش درونی، خودنظم‌بخشی به عملکرد-گرایش، خودنظم‌بخشی به انگیزش بیرونی و مسیر کنترل والدین به خودنظم‌بخشی است.



شکل ۲. ضرایب مسیرها در مدل اصلاح شده

بر اساس شکل شماره ۲، پاسخگویی والدین از طریق مشارکت والدین در فعالیتهای مدرسه بر انگیزش درونی، کنترل والدین و مشارکت والدین از طریق خودنظم‌بخشی بر انگیزش درونی و بیرونی اثر مثبت و معنادار می‌گذارد. همچنین نتایج نشان می‌دهد که کنترل والدین و خودنظم‌بخشی از طریق تسلط گرایش بر انگیزش بیرونی و از طریق عملکرد گرایش بر انگیزش درونی اثر منفی و معنادار می‌گذارد.

جدول ۳. معناداری مسیرهای میانجی با آزمون سوبل

P	Z	متغیر برون‌زاد	متغیر میانجی	متغیر درون‌زاد
۰/۰۰۰۱	۶/۵۱	انگیزش درونی	خودنظم‌بخشی	کنترل والدین
۰/۰۰۰۱	۵/۴۷	انگیزش بیرونی	خودنظم‌بخشی	کنترل والدین
۰/۰۲	۲/۲۸	انگیزش درونی	مشارکت والدین	پاسخگویی والدین
۰/۰۰۰۱	۵/۵۳	انگیزش بیرونی	تسلط	کنترل والدین
۰/۰۰۰۱	۷/۰۳	عملکرد گرایش	خودنظم‌بخشی	کنترل والدین
۰/۰۰۰۱	۵/۴۱	تسلط گرایش	خودنظم‌بخشی	کنترل والدین
۰/۰۰۰۱	۴/۰۱	خودنظم‌بخشی	مشارکت والدین	پاسخگویی والدین
۰/۰۰۰۱	۳/۷۷	انگیزش درونی	عملکرد گرایش	خودنظم‌بخشی
۰/۰۰۰۱	۵/۹۵	انگیزش بیرونی	تسلط گرایش	خودنظم‌بخشی
۰/۰۰۰۱	۵/۲۳	انگیزش درونی	خودنظم‌بخشی	مشارکت والدین
۰/۰۰۰۱	۴/۶۴	انگیزش بیرونی	خودنظم‌بخشی	مشارکت والدین

جدول ۳ نشان می‌دهد که اثرات مسیرهای میانجی نیز از نظر آماری معنادار است، به طوری که قوی‌ترین مسیرهای میانجی مربوط به اثر کنترل والدین به واسطه خودنظم‌بخشی بر جهت‌گیری عملکرد - گرایش و مسیر کنترل والدین به واسطه خودنظم‌بخشی بر انگیزش درونی است.

جدول ۴. برازندگی و شاخصهای معناداری مدل اصلاح شده

شاخص ریشه خطای تقریب میانگین مجذورات	مجدور کای	نسبت مجذور کای به درجه آزادی	معناداری	شاخص نیکویی برازش تعدیل شده	شاخص نیکویی برازش	شاخص نیکویی برازش	شاخص نیکویی برازش
۰/۰۲۱	۱۲/۲۹	۱/۱۱	۰/۳۴	۰/۹۶	۰/۹۸	۰/۹۹	۰/۹۹

جدول شماره ۴ برازندگی و شاخصهای معناداری را برای مدل اصلاح شده نشان می‌دهد. شاخص مجذور کای به‌عنوان شاخص برازندگی مطلق برابر با ۱۲/۲۹ است که هر چه از صفر بزرگ‌تر باشد برازندگی مدل کمتر است. نسبت مجذور کای نسبت به درجه آزادی آن، یعنی مجذور کای نسبی برابر با ۱/۱۱ است. چنانچه این شاخص کمتر از ۲ باشد، برازندگی عالی است. شاخص نیکویی برازش برابر با ۰/۹۸ است که مقادیر آن هر چه به یک نزدیک‌تر باشد، برازش بیشتری دارد. همچنین شاخص نیکویی برازش تعدیل‌شده برابر با ۰/۹۶ است که مقادیر نزدیک به ۱ برازش خوب را نشان می‌دهد. شاخصهای برازندگی مانند برازش تطبیقی و شاخص برازندگی افزایشی اگر به ۱ نزدیک‌تر باشند، برازش مدل بهتر است که در مدل حاضر ۰/۹۹ بودند. شاخص ریشه خطای تقریب میانگین مجذورات (RMSEA) برابر با ۰/۰۲۱ است که حاکی از برازش عالی مدل است.

■ بحث و نتیجه‌گیری ■

پژوهش حاضر نقش میانجی مشارکت والدین در فعالیتهای مدرسه، راهبردهای خودنظم‌بخشی و اهداف پیشرفت را در روابط میان شیوه‌های تربیتی و انگیزش تحصیلی مورد بررسی قرار داد. نتایج پژوهش حاضر نشان داد که ابعاد تربیتی پاسخگویی و کنترل والدین مستقیماً بر انگیزش تحصیلی اثر نمی‌گذارند، بلکه از طریق متغیرهای میانجی مشارکت والدین در فعالیتهای مدرسه، جهت‌گیری اهداف پیشرفت و راهبردهای خودنظم‌بخشی بر انگیزش تحصیلی اثر می‌گذارند.

به‌صورت جزئی‌تر، نتایج پژوهش نشان داد که میزان پاسخگویی والدین از طریق مشارکت والدین در فعالیتهای مدرسه بر انگیزش درونی اثر می‌گذارد. والدینی که به نیازهای روان‌شناختی فرزندانشان پاسخ می‌دهند در فعالیتهای مدرسه بیشتر مشارکت می‌کنند و انگیزه تحصیلی درونی فرزندانشان را افزایش می‌دهند. در این راستا ریچارد و پلیتر (۲۰۱۶) هم تأکید دارند که حمایت والدین پیش‌بینی مهم برای انگیزش تحصیلی دانش‌آموزان است. طبق تئوری ارزش - انتظار درباره انگیزش،

پینتریچ و دیگروت^۱ (۱۹۹۰) اشاره می‌کنند که مشارکت والدین در فعالیتهای مدرسه، انگیزش درونی را برای انجام دادن تکالیف تحصیلی افزایش می‌دهد. این افزایش انگیزه درونی به سبب حمایت والدین از باورهای توانمندی کودکان رخ می‌دهد. باورهای توانمندی به کودکان کمک می‌کند تا تکالیف را ارزشمند، مفید و مهم و قابل دستیابی درک کنند.

نتایج همچنین نشان داد که کنترل والدین از طریق متغیر راهبردهای خودنظم‌بخشی بر انگیزش تحصیلی درونی و بیرونی اثری مثبت می‌گذارد. در حالی که در والدین قاطع هم کنترل و هم پاسخگویی بالاست، اما در والدین مستبد تنها کنترل بالاست. در راستای این مطالعه میهرت و همکاران (۲۰۱۹) و بائه (۲۰۱۵) گزارش کردند که دانش‌آموزان با والدین کنترل‌کننده دارای انگیزه تحصیلی بالاتری هستند. اگر چه برخی مطالعات حاکی از این است که والدین مستبد و کنترل‌کننده سبب افزایش انگیزه بیرونی می‌شوند (تانگ و همکاران، ۲۰۱۸). از سویی هم برخی مطالعات هم نشان دادند که والدین سهل‌گیر میزان کنترل‌کنندگی پایینی دارند و ممکن است منجر به بی‌انگیزگی کودکانشان شوند، زیرا زمانی که فرزندان در انجام دادن تکالیفی به کمک والدینشان نیاز دارند، آنها را یاری نمی‌رسانند. بنابراین برای یادگیری آنها را تشویق نمی‌کنند (کریگباوم و همکاران، ۲۰۱۶؛ الت، ۲۰۱۶).

در راستای ارتباط کنترل‌کنندگی والدین و استفاده از راهبردهای خودنظم‌بخش، پژوهش حاضر همسوست با پژوهشهایی که نشان می‌دهند فرزندان والدین قاطع از راهبردهای یادگیری خودنظم‌بخش استفاده می‌کنند، در حالی که فرزندان والدین مستبد از راهبردهای خودنظم‌بخش کمتر استفاده می‌کنند (مرکزی و همکاران، ۲۰۱۱؛ شن و همکاران، ۲۰۱۸؛ هوانگ، ۲۰۰۷). در پژوهش حاضر نیز متغیر پاسخگویی با راهبردهای خودنظم‌بخش همبستگی معناداری داشت، اما در تحلیل مسیر به دلیل معنادار نبودن مسیر، حذف شد.

تحقیق حاضر همچنین نشان داد که والدین کنترل‌کننده از طریق جهت‌گیری هدف تسلط-گرایش بر انگیزش بیرونی اثر می‌گذارند. در این راستا مطالعات نیز نشان دادند که والدین قاطع که سطح کنترل بالایی هم دارند، فرزندانشان تمایل بیشتری به اخذ جهت‌گیری هدف تسلط-مدار دارند، اما دانش‌آموزان با والدین سهیل‌گیر از اهداف تسلط-مدار کمتری برخوردارند (بون، ۲۰۰۷؛ هوانگ، ۲۰۰۷). پژوهشهای دیگر نشان داده‌اند فرزندان والدین مسامحه‌کار که سطح کنترل‌کنندگی پایینی دارند، تسلط و خودکارآمدی پایین و خودناتوان‌سازی بالایی دارند (کریگباوم و همکاران، ۲۰۱۶؛ الت، ۲۰۱۶). هرچند در پژوهش حاضر پاسخگویی و کنترل‌کنندگی با هر دو جهت‌گیری تسلط-گرایش و عملکرد-گرایش همبستگی مثبت داشتند، اما با جهت‌گیری تسلط-گرایش همبستگی قوی‌تری داشتند و در تحلیل مسیر، تنها تأثیر کنترل بر هدف تسلط-گرایش معنادار بود. هماهنگ با این یافته چن (۲۰۱۵) و دیاکونو-گراسیم و مایرین (۲۰۱۶) دریافتند که شیوه تربیتی قاطعانه و مستبدانه با جهت‌گیری هدف

1. Pintrich & DeGroot

تسلط - گرایش و عملکرد - گرایش مرتبط است. به نظر می‌رسد که هنگامی که دانش‌آموزان احساس کنند که والدین آنان بر کسب مهارت‌های جدید، یادگیری عمیق و رشد فردی تأکید می‌کنند، احتمال بیشتری دارد که فرزندان نیز به این اهداف نائل شوند. در مقابل وقتی که دانش‌آموزان احساس می‌کنند والدین آنها بر نمره و نمایش تواناییها تأکید می‌کنند، احتمال بیشتری وجود دارد که جهت‌گیری عملکردی داشته باشند.

نتایج پژوهش حاضر نشان داد که راهبردهای خودنظم‌بخشی بر عملکرد - گرایش و تسلط - گرایش اثری مثبت دارند که در این راستا نیز مطالعات قبلی نشان داده‌اند که اهداف تسلط و اهداف عملکرد - گرایش با الگوهای یادگیری مؤثر مانند پشتکار و خودکارآمدی مرتبط بوده‌اند (لیننبرینک^۱، ۲۰۰۵).

همچنین تحقیق حاضر نشان می‌دهد که اهداف تسلط اثر منفی و معناداری بر انگیزش بیرونی دارد و اهداف عملکرد - گرایش اثر منفی بر انگیزش درونی دارد. از آنجایی که در اهداف تسلط - گرایش، فرد در پی بهبود شایستگیهای خود در انجام دادن تکالیف است و خود را درگیر تکالیف چالش برانگیز می‌کند، انگیزه بیرونی ضعیفی تری دارد، یعنی به دریافت تشویق و پاداش از منبع بیرونی توجهی ندارد، حتی این مشوقهای بیرونی ممکن است مانع هدایت یادگیری فرد و دستیابی به اهداف مورد نظرش در یادگیری شود. همچنین چون افراد با جهت‌گیری هدف عملکرد - گراشی، تمرکزشان بر بهترین بودن در میان دیگران است، خود را در معرض تکالیف چالش‌انگیز قرار نمی‌دهند که این نوع جهت‌گیری انگیزش درونی افراد را برای یادگیری و انتخاب اهداف یادگیری چالش‌برانگیز کاهش می‌دهد (کاپلان و ماهر، ۲۰۰۷).

یافته‌های پژوهش حاضر نشان داد که مشارکت والدین در فعالیتهای مدرسه از طریق خودنظم‌بخشی بر انگیزش بیرونی و درونی اثر می‌گذارد. به عبارت دیگر، مشارکت والدین در فعالیتهای مدرسه، راهبردهای خودنظم‌بخشی کودکان را تقویت می‌کند و این امر انگیزش تحصیلی را افزایش می‌دهد. نتیجه حاضر هماهنگ با مطالعه رودریگز^۲ و همکاران (۲۰۱۷) است که دریافتند که مشارکت والدین در فعالیتهای مدرسه به انگیزش دانش‌آموزان در یادگیری کمک می‌کند، زیرا کودکان به تواناییهایشان اعتماد می‌کنند و نسبت به پیشرفت و کار در مدرسه تمایل نشان می‌دهند. همچنین به نظر می‌رسد که تعاملات آموزشی والدین، نقشی مهم در پیش‌بینی راهبردهای یادگیری خودنظم‌بخش کودکان دارد. والدین دارای دانش فراشناختی به‌مثابه الگو به کودکان خود کمک می‌کنند تا دانش فراشناختی را فراگیرند و در نتیجه راهبردهای خودنظم‌بخشی را بهبود بخشند. مشارکت والدین در فعالیتهای مدرسه سبب می‌شود که کودکان برای یادگیری انگیزه پیدا کنند و نسبت به فعالیتهای مدرسه متعهد شوند، زیرا والدین آنها از طریق مشارکت در فعالیتهای مدرسه به محیط و کارکنان مدرسه و تکالیفی که داده می‌شود، اعتبار می‌بخشند (ژو و همکاران، ۲۰۱۰).

1. Linnenbrink

2. Rodríguez

همچنین پژوهش حاضر نشان داد که مشارکت از طریق عملکرد گرایش بر انگیزش درونی اثر منفی و از طریق تسلط گرایش بر انگیزش بیرونی اثر منفی می‌گذارد. در این زمینه گنزالز-دی‌هاس و همکاران (۲۰۰۵) دریافتند که مشارکت والدین در برنامه‌های درسی و غیردرسی، با اهداف تسلط رابطه قوی دارد و مشارکت خانواده در فعالیتهای تحصیلی فرزندان منجر به چالش‌طلبی فرزندان، پافشاری و استمرار بیشتر در انجام دادن تکالیف و رضایتمندی بیشتر از فعالیتهای تحصیلی در آنان می‌شود. پیامهایی که دانش‌آموزان از نگرش والدین در مورد امور تحصیلی خود درک می‌کنند نیز می‌توانند در جهت‌گیری هدف آنان تأثیرگذار باشند. اگر والدین باور داشته باشند که یادگیری حاصل تلاش و تحت کنترل یادگیرنده است و به‌طور معناداری یادگیرنده آن را می‌سازد، جهت‌گیری هدف تسلط-مدار را در فرزندان شکل می‌دهند. در مقابل اگر والدین اعتقاد داشته باشند که یادگیری باید سریع و آسان شود و دانش، حاصل حقایق مسلم است که در کنترل یادگیرنده نیست، جهت‌گیری هدف عملکردی در فرزندان ایجاد می‌شود (ریکو^۱ و رودریگز، ۲۰۰۶).

محدودیت پژوهش حاضر این بود که ابزارهای گردآوری داده‌ها پرسشنامه‌های خودگزارشی بود که می‌توانست منجر به پاسخهای سوگیرانه شود. همچنین روش تحقیق، توصیفی از نوع همبستگی بود که استنباط روابط علی را میان متغیرها مقدور نمی‌سازد، بنابراین توصیه می‌شود که در پژوهشهای آتی اثربخشی آموزش شیوه‌های تربیتی والدین بر خودنظم‌بخشی، جهت‌گیری اهداف و انگیزش فرزندان بررسی شود. همچنین توصیه می‌شود که این اثربخشی در گروههای سنی مختلف فرزندان مورد مقایسه قرار گیرد.

با توجه به اینکه شیوه‌های تربیتی والدین از طریق شکل‌دهی خودنظم‌بخشی و جهت‌گیری اهداف، در انگیزش تحصیلی فرزندان تأثیر می‌گذارند، توصیه می‌شود که دست‌اندرکاران برای آموزش شیوه‌های تربیتی به والدین اقدامات جدی صورت دهند.

1. Ricco

- برزگر بفرویی، کاظم؛ برزگر بفرویی، مهدی و ملایی بهرامی، یعقوب. (۱۳۹۳). نقش جهت‌گیری هدف و راهبردهای فراشناختی خواندن در پیش‌بینی انگیزش تحصیلی دانشجویان پسر دانشگاه فرهنگیان یزد. *فصلنامه پژوهش در یادگیری آموزشی* مجازی، ۲ (۵)، ۲۷-۴۲.
- تنهای رشوانلو، فرهاد و حجازی، الهه. (۱۳۸۸). ارتباط ادراک از سبک فرزندپروری والدین با انگیزش تحصیلی و پیشرفت تحصیلی در دانش‌آموزان دبیرستانی. *دانشور رفتار / تربیت و اجتماعی*، ۱۶ (۳۹)، ۱-۱۴.
- خادمی، محسن و نوشادی، ناصر. (۱۳۸۵). بررسی رابطه بین جهت‌گیری هدف با خودتنظیمی یادگیری و پیشرفت تحصیلی در دانش‌آموزان دوره پیش‌دانشگاهی شهر شیراز. *علوم اجتماعی و انسانی دانشگاه شیراز*، ۴۹، ۶۳-۷۸.
- کدیور، پروین. (۱۳۸۲). بررسی خودکارآمدی، خودگردانی و هوش در پیشرفت درسی دانش‌آموزان به‌منظور الگویی برای یادگیری بهینه. پژوهشکده تعلیم تربیت.
- مشتاقی، سعید؛ میرهاشمی، مالک و شریفی، حسن‌پاشا. (۱۳۹۱). بررسی شاخص‌های روان‌سنجی پرسشنامه اصلاح‌شده هدف پیشرفت (AGQ-R) در جامعه دانش‌آموزی. *فصلنامه اندازه‌گیری تربیتی*، ۳ (۷)، ۶۵-۸۱.

- Alt, D. (2016). Using structural equation modeling and multidimensional scaling to assess female college students' academic adjustment as a function of perceived parenting styles. *Current Psychology*, 35(4), 549-561.
- Amani, M., & Arbabi, M. M. (2020). The mediating role of academic self-regulation in the relationship between parenting dimensions and academic procrastination. *International Journal of School Health*, 7(2), 21-29.
- Amani, M., Nazifi, M., & Sorkhabi, N. (2020). Parenting styles and academic achievement of early adolescent girls in Iran: Mediating roles of parent involvement and self-regulated learning. *European Journal of Psychology of Education*, 35(2), 49-72.
- Ames, C. (1992). Achievement goals and the classroom motivational climate. In D. H. Schunk, & J. L. Meece (Eds.), *Student perceptions in the classroom* (pp. 327-348). Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Bae, S. M. (2015). The relationships between perceived parenting style, learning motivation, friendship satisfaction, and the addictive use of smartphones with elementary school students of South Korea: Using multivariate latent growth modeling. *School Psychology International*, 36(5), 513-531.
- Boon, H. J. (2007). Low-and high-achieving Australian secondary school students: Their parenting, motivations and academic. *Australian Psychologist*, 42(3), 212-225.
- Bouffard, T., Boisvert, J., Vezeau, C., & Larouche, C. (1995). The impact of goal orientation on self-regulation and performance among college students. *British Journal of Educational Psychology*, 65(3), 317-329.
- Chen, W. W. (2015). The relations between perceived parenting styles and academic achievement in Hong Kong: The mediating role of students' goal orientations. *Learning and Individual Differences*, 37, 48-54.

- Darling, N., & Steinberg, L. (1993). Parenting style as context: An integrative model. *Psychological Bulletin*, 113(3), 487-496.
- Diaconu-Gherasim, L. R., & Măirean, C. (2016). Perception of parenting styles and academic achievement: The mediating role of goal orientations. *Learning and Individual Differences*, 49, 378-385.
- Duchesne, S., & Ratelle, C. (2010). Parental behaviors and adolescents' achievement goals at the beginning of middle school: Emotional problems as potential mediators. *Journal of Educational Psychology*, 102(2), 497-507.
- Elliot, A. J., & McGregor, H. A. (2001). A 2 × 2 achievement goal framework. *Journal of Personality and Social Psychology*, 80(3), 501-519.
- Elliot, A. J., & Murayama, K. (2008). On the measurement of achievement goals: Critique, illustration, and application. *Journal of Educational Psychology*, 100(3), 613-628.
- Gafoor, A. K., & Kurukkan, A. (2014). Construction and validation of Scale of Parenting Style. *Guru Journal of Behavioral and Social Sciences*, 2(4), 315-323.
- Gonzalez-DeHass, A. R., Willems, P. P. & Holbein, M. F. D. (2005). Examining the relationship between parental involvement and student motivation. *Educational Psychology Review*, 17(2), 99-123.
- Hill, N. E., & Taylor, L. C. (2004). Parental school involvement and children's academic achievement: Pragmatics and issues. *Current Directions in Psychological Science*, 13(4), 161-164.
- Hoang, T. N. (2007). The relations between parenting and adolescent motivation. *International Journal of Whole Schooling*, 3(2), 1-21.
- Kaplan, A., & Flum, H. (2010). Achievement goal orientations and identity formation styles. *Educational Research Review*, 5(1), 50-67.
- Kaplan, A., & Maehr, M. L. (2007). The contributions and prospects of goal orientation theory. *Educational Psychology Review*, 19(2), 141-184.
- Kriegbaum, K., Villarreal, B., Wu, V. C., & Heckhausen, J. (2016). Parents still matter: Patterns of shared agency with parents predict college students' academic motivation and achievement. *Motivation Science*, 2(2), 97-115.
- Linnenbrink, E. A. (2005). The dilemma of performance-approach goals: The use of multiple goal contexts to promote students' motivation and learning. *Journal of Educational Psychology*, 97(2), 197-213.
- Luo, W., Aye, K. M., Hogan, D., Kaur, B., & Chan, M. C. Y. (2013). Parenting behaviors and learning of Singapore students: The mediational role of achievement goals. *Motivation and Emotion*, 37(2), 274-285.
- Maccoby, E. E., & Martin, J. A. (1983). Socialization in the context of the family: Parent-child interaction. In P. Mussen, & E. M. Hetherington (Eds.), *Handbook of child psychology, volume IV: Socialization, personality, and social development*. New York: Wiley.
- Markazi, L., Badrigargari, R., & Vahedi, S. (2011). The role of parenting self-efficacy and parenting styles on self-regulation learning in adolescent girls of Tabriz. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 30, 1758-1760.
- Mihret, A. M., Dilgasa, G. S., & Mamo, T. H. (2019). Parenting style as correlates of adolescents' academic achievement motivation of Bate secondary school, Haramaya, Ethiopia. *International*

- Journal of Education & Literacy Studies*, 7(2), 172-176.
- Pintrich, P. R., & DeGroot, E. (1990). Motivational and self-regulated learning components of classroom academic performance. *Journal of Educational Psychology*, 82(1), 33-40.
- Ricard, N. C., & Pelletier, L. G. (2016). Dropping out of high school: The role of parent and teacher self-determination support, reciprocal friendships and academic motivation. *Contemporary Educational Psychology*, 44-45, 32-40.
- Ricco, R., & Rodriguez, P. (2006). The relation of personal epistemology to parenting style and goal orientation in college mothers. *Social Psychology of Education: An International Journal*, 9(2), 159-178.
- Rodríguez, S., Piñeiro, I., Gómez-Taibo, M. L., Regueiro, B., Estévez, I., & Valle, A. (2017). An explanatory model of maths achievement: Perceived parental involvement and academic motivation. *Psicothema*, 29(2), 184-190.
- Schunk, D. H., Meece, J. L., & Pintrich, P. R. (2008). *Motivation in education: Theory, research, and applications*. Upper Saddle River, NJ: Merrill Prentice Hall.
- Seginer, R. (2006). Parents' educational involvement: A developmental ecology perspective. *Parenting: Science and Practice*, 6(1), 1-48.
- Senko, C., Hulleman, C. S., & Harackiewicz, J. M. (2011). Achievement goal theory at the crossroads: Old controversies, current challenges, and new directions. *Educational Psychologist*, 46(1), 26-47.
- Shen, J. J., Cheah, C. S. L., & Yu, J. (2018). Asian American and European American emerging adults' perceived parenting styles and self-regulation ability. *Asian American Journal of Psychology*, 9(2), 140-148.
- Tang, J., Li, N., Sandoval, J. R., & Liu, Y. (2018). Parenting styles and academic motivation: A sample from Chinese high schools. *Journal of Child and Family Studies*, 27(10), 3395-3401.
- Vallerand, R. J., Pelletier, G., Blais, M. R., Briere, N. M., Senecal, C., & Vallieres, E. F. (1992). The academic motivation scale: A measure of intrinsic, extrinsic, and amovation in education. *Educational and Psychological Measurement*, 52(4), 1003-1017.
- Watabe, A., & Hibbard, D. R. (2014). The influence of authoritarian and authoritative parenting on children's academic achievement motivation: A comparison between the United States and Japan. *North American Journal of Psychology*, 16(2), 359-382.
- Xu, M., Kushner Benson, S. N., Mudrey-Camino, R. & Steiner, R. P. (2010). The relationship between parental involvement, self-regulated learning, and reading achievement of fifth graders: A path analysis using the ECLS-K database. *Social Psychology of Education*, 13(2), 237-269.
- Zimmerman, B. J., & Schunk, D. H. (2011). Self-regulated learning and performance: An introduction and an overview. In B. J. Zimmerman, & D. H. Schunk (Eds.), *Handbook of self-regulation of learning and performance* (pp. 1-12). Routledge/Taylor & Francis Group.
- Zong, X., Zhang, L. & Yao, M. (2018). Parental involvement and Chinese elementary students' achievement goals: The moderating role of parenting style. *Educational Studies*, 44(3), 341-356.

The Mediating Role of Goal Orientation, Parental Participation, and Self-Regulation in the Relationship between Child Rearing Practices and Students' Motivation to Learn

© M. Amaani, Ph.D.¹ © O. Saadatyaar² © J. Mohammadzaadeh³

To help students improve their performance at school, the relationship between a complex set of factors need to be studied among which goal orientation, parental participation, and self-regulation loom large especially when considering the relationship between parents' child rearing methods and students' motivation to learn. To do this study, a cluster sample of 275 female high school students in Bojnord was selected and given a set of questionnaires on above-mentioned constructs. Data analyses show a negative correlation between parental control and responsiveness on the one hand and externally sourced motivation, while internally sourced motivation is positively correlated to self-regulation, parental participation in school activities, and achievement goals. The results of path analysis indicate that parental control and responsiveness impact students' motivation to learn through parental participation and self-regulation strategies. Results also indicate that parental participation impacts motivation through self-regulation and goal orientation. The controlling and responsive parents who participate in school activities help their children's goal orientation through modeling and validating self-regulated learning strategies, which in turn affects their motivation to learn.

Keywords: parental control, parental responsiveness, learning motivation, achievement goals, self-regulation strategies



Date Received: Jan. 6, 2021

Date Accepted: July 16, 2021

1. **Corresponding Author:** Associate Professor of Psychology, University of Bojnord, Bojnord, Iran.
E-mail: m.amani@ub.ac.ir
2. High school Psychology teacher, Bojnord, Iran.
E-mail: saadatyar.om@gmail.com
3. High school Psychology teacher, Shirvan, Iran.
E-mail: javadm61@ymail.com