

# دانشور

رفتار

تربیت و اجتماع

## ارتباط ادراک از سبک فرزندپروری والدین با انگیزش تحصیلی و پیشرفت تحصیلی در دانش آموزان دبیرستانی

نویسندگان: فرهاد تنهای رشوانلو<sup>۱\*</sup> و دکتر الهه حجازی<sup>۲</sup>

۱. کارشناس ارشد روان‌شناسی تربیتی

۲. استادیار دانشگاه تهران

\* Email: tanha@ut.ac.ir

### چکیده

هدف از پژوهش حاضر بررسی رابطه ادراک از سبک‌های فرزندپروری والدین (درگیری، حمایت از خودمختاری و گرمی) با انگیزش تحصیلی و پیشرفت تحصیلی دانش آموزان است. به این منظور تعداد ۳۳۷ دانش آموز (۱۷۷ پسر و ۱۶۰ دختر) کلاس سوم ریاضی دبیرستان‌های شهر بجنورد با روش نمونه‌گیری تصادفی چند مرحله‌ای انتخاب شدند و دو مقیاس انگیزش تحصیلی (AMS) و مقیاس ادراک شیوه والدین (POPS) را کامل کردند. از رگرسیون چند متغیری برای تحلیل داده‌ها استفاده شد. در مجموع نتایج نشان داد که درگیری مادر و گرمی پدر خرده مقیاس‌های انگیزش درونی، تنظیم همانندسازی شده و پیشرفت تحصیلی را پیش‌بینی می‌کنند. حمایت پدر از خودمختاری انگیزش درونی برای فهمیدن، انگیزش درونی برای تجربه تحریک و پیشرفت تحصیلی را پیش‌بینی می‌کند. حمایت مادر از خودمختاری، گرمی مادر و درگیری پدر نمی‌تواند انگیزش تحصیلی و پیشرفت تحصیلی دانش آموزان را پیش‌بینی کند. تأثیرات سبک‌های فرزندپروری مادر و پدر بر انگیزش تحصیلی دختران و پسران متفاوت بود.

**کلیدواژه‌ها:** ادراک از سبک فرزندپروری والدین، حمایت از خودمختاری، درگیری، گرمی، انگیزش تحصیلی، پیشرفت تحصیلی، تفاوت‌های جنسیتی

\*مقاله حاضر بخشی از پایان‌نامه کارشناسی ارشد روان‌شناسی تربیتی مؤلف اول به راهنمایی خانم دکتر الهه حجازی در دانشکده روان‌شناسی و علوم تربیتی دانشگاه تهران (۱۳۸۷) می‌باشد.

• دریافت مقاله: ۸۸/۶/۱۴

• ارسال برای داوران:

۱) ۸۸/۶/۲۳

۲) ۸۸/۶/۲۳

۳) ۸۸/۶/۲۳

• دریافت نظر داوران:

۱) ۸۸/۹/۱۱

۲) ۸۸/۷/۱۲

۳) ۸۸/۷/۱۱

• ارسال برای اصلاحات:

۱) ۸۸/۹/۱۸

• دریافت اصلاحات:

۱) ۸۸/۱۰/۱۲

• ارسال برای داور نهایی:

۱) ۸۸/۱۱/۶

• دریافت نظر داور نهایی:

۱) ۸۸/۱۲/۱۰

• پذیرش مقاله: ۸۸/۱۲/۲۶

Scientific-Research Journal  
Of Shahed University  
Sixteenth Year, No.39  
Feb.-Mar. 2010  
Education & Society

دوماهانامه علمی - پژوهشی

دانشگاه شاهد

سال شانزدهم - شماره ۳۹

اسفند ۱۳۸۸

### مقدمه

محققان در بررسی همه‌جانبه پیشرفت تحصیلی به عوامل درون‌فردی (روان‌شناختی) و محیطی که پیشرفت تحصیلی را پیش‌بینی می‌کنند پرداخته‌اند [۱]. یکی از عوامل درون فردی انگیزش تحصیلی (Academic motivation) است.

انگیزش تحصیلی یک درگیری تحصیلی یا به عبارت دیگر سرمایه‌گذاری شناختی، عاطفی و رفتاری برای پیشرفت در تعلیم و تربیت بر اساس اهداف آموزشی است (تاکر، زایکو و هرمان، ۲۰۰۲ به نقل از [۲]). رایان و دسی (Ryan and Deci) در نظریه «خودتعیین‌گری»

و تنظیم به طور کامل خود مختار می‌شود [۶]. ولرند و همکاران (Vallerand & et al) در سال ۱۹۸۹، در الگوی توسعه یافته‌ای از خودتعیین‌گری، پس از حذف سازه تنظیم منسجم انگیزش درونی را به سه زیر مؤلفه تقسیم کرده‌اند: «انگیزش درونی برای فهمیدن» (Intrinsic Motivation to know) به معنای انجام عمل به خاطر لذت و خشنودی حاصل از یاد گرفتن، کشف یا تلاش برای فهم چیزهای جدید، «انگیزش درونی برای انجام کار» (Intrinsic motivation to accomplish things) حاکی از درگیر شدن در یک عمل برای انجام عمل یا خلق چیزهای جدید و «انگیزش درونی برای تجربه تحریک» (Intrinsic motivation to experience stimulation) که اشتغال به کارهایی که خود وسیله‌ای برای دستیابی به اهداف دیگر هستند، تمایز قائل شده است. [۴،۳]. در نظریه خودتعیین‌گری چنین فرض شده است که، این که ما کدام یک از دو نوع انگیزش را داریم بستگی به این دارد که به چه اندازه‌ای ارزش‌ها و تنظیم‌های رفتاری را از منابع بیرونی اکتساب کرده و آنها را به باورها و سبک‌های تنظیم فردی تبدیل کرده‌ایم، فرایند درونی‌سازی (Internalization)، و در عین حال با ترکیب ساختارهای درونی مفهوم واحدی از خود کسب کرده‌ایم، فرایند یکپارچه‌سازی (Integration)، [۵]. بر این اساس و با توجه به میزان درون‌سازی انگیزش بیرونی به چهار نوع تقسیم شده است. نخست «تنظیم بیرونی» (External regulation) که در آن رفتارها کاملاً برای دریافت پاداش یا به عنوان پاسخ در برابر فشارهای بیرونی (به عنوان مثال میل والدین یا دستور معلم) انجام می‌شود، «تنظیم درون‌فکنی شده» (Introjected regulation) که اشاره به موقعیتی دارد که در آن رفتار فقط به صورت ظاهری پذیرفته شده است نه اینکه واقعاً تکوین یافته باشد، «تنظیم همانندسازی شده» (Identified regulation) که در طی آن رفتار به صورت درونی و به شیوه‌ای خود مختار تنظیم می‌گردد، اما هنوز به طور کامل از آن فرد نشده است و در نهایت «تنظیم منسجم» (Integrated regulation) که در آن به جای آنکه صرفاً چیزی به ساختار وحدت یافته درونی اضافه شود، این ساختار تغییر شکل می‌یابد

در نظریه خودتعیین‌گری چنین فرض شده است که حفظ تمایل انگیزش درونی در گرو ارضاء سه نیاز اولیه روان‌شناختی شایستگی (Competence)، خودمختاری (Autonomy) و احساس تعلق (Relatedness) است [۵]. وقتی که فرد عملی را آزادانه انتخاب کند نیاز به خودمختاری در او رشد می‌یابد، وقتی که بر آن عمل تسلط یابد احساس شایستگی خواهد کرد و هنگامی که با افراد مهم زندگی ارتباط برقرار کند و از حمایت آنان برخوردار شود، احساس تعلق در او رشد می‌کند. محیطی که با حمایت خود زمینه ارضای این نیازها را فراهم کند باعث لذت بردن فرد از اعمال و در نتیجه تنظیم خود مختار رفتارها می‌گردد [۷]. گروولنیک (Grolnick) [۸] بر این باور است که والدین به عنوان اولین عوامل اجتماعی کردن کودکان نقش مهمی در ارضای نیازهای روانی کودکان داشته و انگیزش تحصیلی دانش‌آموزان را تسهیل می‌کنند.

(self-determination) به بررسی ماهیت و نحوه اثرپذیری انگیزش تحصیلی از عوامل بافتی پرداخته‌اند. بر اساس این نظریه برانگیخته شدن به داشتن انگیزه برای انجام کارها اشاره دارد. شخص هنگامی که نیرو یا منبع محرکی برای عمل کردن ندارد، فاقد انگیزه است و برانگیخته نشده است در مقابل فردی که برای رسیدن به هدفی به جلو رانده می‌شود یا فعالیت می‌کند، برانگیخته شده است. این نظریه بین دو نوع انگیزش درونی (Intrinsic Motivation)، انجام فعالیت‌های رفتاری و روان‌شناختی بدون نیاز به تحریک بیرونی یا وابسته‌های تقویت‌کننده و انگیزش بیرونی (Extrinsic Motivation)، اشتغال به کارهایی که خود وسیله‌ای برای دستیابی به اهداف دیگر هستند، تمایز قائل شده است. [۴،۳]. در نظریه خودتعیین‌گری چنین فرض شده است که، این که ما کدام یک از دو نوع انگیزش را داریم بستگی به این دارد که به چه اندازه‌ای ارزش‌ها و تنظیم‌های رفتاری را از منابع بیرونی اکتساب کرده و آنها را به باورها و سبک‌های تنظیم فردی تبدیل کرده‌ایم، فرایند درونی‌سازی (Internalization)، و در عین حال با ترکیب ساختارهای درونی مفهوم واحدی از خود کسب کرده‌ایم، فرایند یکپارچه‌سازی (Integration)، [۵]. بر این اساس و با توجه به میزان درون‌سازی انگیزش بیرونی به چهار نوع تقسیم شده است. نخست «تنظیم بیرونی» (External regulation) که در آن رفتارها کاملاً برای دریافت پاداش یا به عنوان پاسخ در برابر فشارهای بیرونی (به عنوان مثال میل والدین یا دستور معلم) انجام می‌شود، «تنظیم درون‌فکنی شده» (Introjected regulation) که اشاره به موقعیتی دارد که در آن رفتار فقط به صورت ظاهری پذیرفته شده است نه اینکه واقعاً تکوین یافته باشد، «تنظیم همانندسازی شده» (Identified regulation) که در طی آن رفتار به صورت درونی و به شیوه‌ای خود مختار تنظیم می‌گردد، اما هنوز به طور کامل از آن فرد نشده است و در نهایت «تنظیم منسجم» (Integrated regulation) که در آن به جای آنکه صرفاً چیزی به ساختار وحدت یافته درونی اضافه شود، این ساختار تغییر شکل می‌یابد

بنا به نظر گروونیک و فرانکس (Franks) کمبودی که در تحقیقات مربوط به خود تعیین‌گری وجود دارد این مسأله است که چه اندازه مادر و پدر به صورت مستقل در خود تعیین‌گری کودک تأثیر دارند [۱۶]. نتایج برخی از تحقیقات [۱۰، ۱۷، ۱۶، ۱۸، ۱۹ و ۲۰] نشان داده‌است که پدر و مادر تأثیرات متفاوتی بر خودتعیین‌گری کودک دارند.

تحقیقات متعددی به بررسی رابطه سبک‌های فرزند پروری و انگیزش تحصیلی دانش‌آموزان پرداخته‌اند. گروونیک و رایان [۱۰] در پژوهشی به این نتیجه دست یافتند که بعد حمایت از خود مختاری والدین با خود تنظیمی مرتبط است. برخلاف درگیری پدر، درگیری مادر رابطه معناداری با انگیزش درونی دارد. ایلی (Ailly) [۲۰] در تحقیقی به این نتیجه رسید فقط حمایت از خودمختاری مادر، نه والدین، با خود تنظیمی رابطه معنادار دارد. نتایج دیگر پژوهش‌های انجام شده [۱۳، ۲۱، ۲۲، ۲۳، ۲۴، ۲۵] نشان می‌دهد که سبک‌های حمایت از خود مختاری و درگیری و گرمی والدین رابطه مثبتی با اشکال انگیزش درونی و رابطه منفی با انگیزش بیرونی و بی انگیزگی دارد و بین سبک فرزندپروری مادر و پدر تفاوت وجود دارد. برخی پژوهشگران [۱۵، ۱۰، ۲۶، ۲۷، ۲۸، ۲۹] رابطه سبک‌های فرزندپروری و پیشرفت تحصیلی را مورد بررسی قرار داده و به این نتیجه رسیده‌اند که حمایت از خود مختاری، درگیری و گرمی والدین پیش‌بینی‌کننده معناداری برای پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان است. برای مثال نتایج تحقیق چن، لی و لای (Chen, Liu, & Li) [۳۰] نشان داد که گرمی والدین به‌طور معناداری پیشرفت تحصیلی را پیش‌بینی می‌کند. آنان تفاوت‌هایی میان سبک فرزندپروری مادر و پدر به‌دست آوردند. پژوهش سونز و ونس تین کیست (Soenens & Vansteenkiste) نشان‌دهنده وجود رابطه معناداری بین حمایت از خود مختاری مادر و نمرات معدل دانش‌آموزان است. این رابطه برای حمایت از خودمختاری پدر معنادار نبود [۱۶].

در نظریه خود تعیین‌گری تأثیرگذاری والدین در قالب سبک فرزندپروری والدین (Parenting Styles) مورد بررسی قرار گرفته است. سبک فرزند پروری مجموعه‌ای از نگرش‌های والدین نسبت به کودک است که منجر به ایجاد جو هیجانی می‌شود که در آن جو رفتارهای والدین بروز می‌نمایند. در واقع فرزند پروری فعالیتی پیچیده و در بر گیرنده رفتارهای خاصی است که کودک را تحت تأثیر قرار می‌دهد (دارلینگ و استینبرگ، ۱۹۹۳ به نقل از [۹]). در این نظریه از سه نوع سبک فرزند پروری سخن به میان آمده‌است: درگیری (Involvement)، حمایت از خودمختاری (Autonomy support) و گرمی (Warmth). درگیری اشاره به فرصت‌هایی دارد که والدین به کودک اختصاص می‌دهند. والدین درگیر تلاش بیشتری برای نگهداری از فرزندان بخرج می‌دهند، وقت بیشتری با فرزندانشان می‌گذرانند. درگیری والدین درجه‌ای است که والدین فعالیت‌های مورد علاقه کودک را می‌شناسند، به آن علاقمندند و فعالانه در آن مشارکت می‌کنند. به عبارت دیگر درگیری میزانی از توجه مثبت والدین برای تربیت فرزند و وقت گذاشتن برای این عمل را شامل می‌شود. حمایت از خود مختاری به درجه‌ای که والدین برای فعالیتهای کودک ارزش قایل می‌شوند، کودکان را برای حل مسأله تشویق می‌کنند، به آنان حق انتخاب و شرکت در تصمیم‌گیری می‌دهند، اشاره دارد [۱۰]. گرمی والدین اشاره به پاسخگو بودن، حساسیت و باتوجه بودن والدین دارد، والدین با سبک گرمی مشوق، استوار و صمیمی هستند [۱۱].

تحقیقات نشان از تأثیرگذاری سبک فرزندپروری والدین بر طیف وسیعی از پیامدهای تحصیلی از قبیل شایستگی و سازگاری (Adjustment) در مدرسه [۱۲]؛ عزت نفس (self-esteem) [۱۳] پایداری (Persistence) [۱۴] و تأثیرپذیری آن از سواد والدین [۱۲] و وضعیت اقتصادی - اجتماعی خانواده، به عنوان مثال اشتغال یا عدم اشتغال مادر، [۱۵]، ویژگی‌های شخصیتی و فردی کودکان، شرایط محیط زندگی، برای مثال استرس زا بودن محیط، و ویژگی‌های روانی خود والدین [۸] دارد.

دبیرستان‌های دولتی شهر بجنورد در سال تحصیلی ۸۷-۸۶، که تعداد آنها بر اساس گزارش اداره آموزش و پرورش بجنورد ۷۱۷ نفر بود، را شامل می‌شد، تعداد ۳۶۰ دانش آموز (۱۸۰ پسر و ۱۸۰ دختر) با استفاده از روش نمونه‌گیری تصادفی چند مرحله‌ای انتخاب شدند. سپس از میان تمامی دبیرستانهای مناطق مختلف شهر بجنورد نه دبیرستان پسرانه و نه دبیرستان دخترانه به‌طور تصادفی انتخاب شدند. پس از کسب مجوزهای لازم به دبیرستان‌های انتخاب شده مراجعه و در هر دبیرستان یک کلاس سوم ریاضی انتخاب و پرسشنامه در میان بیست دانش آموز از هر کلاس به اجرا در آمد. از آنجا که یکی از متغیرهای این پژوهش سبک فرزندپروری پدر و مادر بود پرسشنامه دانش آموزانی که تنها یک سرپرست داشتند یا با پدر و مادرشان زندگی نمی‌کردند و پرسشنامه‌های ناقص از پژوهش کنار گذاشته شد. در نهایت ۳۳۷ پرسشنامه مورد تحلیل قرار گرفت.

#### ابزارهای تحقیق

در این پژوهش از دو مقیاس به شرح زیر استفاده شده است:

• **مقیاس انگیزش تحصیلی (Academic motivation scale-AMS)**. این مقیاس در سال ۱۹۸۹ توسط ولرند، بلیز، بریر و پلتیر در کانادا برای اندازه‌گیری انگیزش تحصیلی با ۲۸ گویه طراحی و رواسازی شد. نسخه دبیرستانی این مقیاس یک مقیاس مداد کاغذی و مبتنی بر نظریه خود تعیین‌گری رایان ودسی است. این مقیاس میزان موافقت دانش آموزان را با گویه‌های مربوط به هفت خرده مقیاس (انگیزش درونی برای فهمیدن، انگیزش درونی برای انجام کار، انگیزش درونی برای تجربه تحریک، تنظیم همانندسازی شده، تنظیم درون فکنی شده، تنظیم بیرونی و بی‌انگیزگی) با یک لیکرت هفت درجه‌ای می‌سنجد. تمامی گویه‌های مقیاس در پاسخ به یک سؤال تنظیم شده اند: چرا به مدرسه می‌روید؟

ولرند و همکاران [۶] در مطالعه‌ای قابلیت اعتماد (Reliability) این خرده مقیاس‌ها را با روش آلفای کرونباخ به ترتیب ۰/۸۴، ۰/۸۵، ۰/۸۶، ۰/۸۶، ۰/۸۴، ۰/۸۴،

هدف از پژوهش حاضر بررسی رابطه سبک‌های فرزندپروری پدر و مادر با انگیزش تحصیلی و پیشرفت تحصیلی است. از طرف دیگر با توجه به اینکه بر طبق یافته‌های موجود [۳۲، ۳۱، ۶، ۲] به نظر می‌رسد بین انگیزش تحصیلی دختران و پسران تفاوت وجود داشته باشد، لذا هدف دیگر این پژوهش بررسی تفاوت‌های جنسیتی در متغیرهای پژوهشی است. به‌طور اختصاصی‌تر این پژوهش در صدد پاسخگویی به سؤالات زیر است:

۱. آیا سبک‌های فرزندپروری پدر و مادر قادر به پیش‌بینی خرده مقیاس‌های انگیزش تحصیلی و پیشرفت تحصیلی هستند؟
۲. آیا بین دانش‌آموزان دختر و پسر در خرده مقیاس‌های انگیزش تحصیلی و پیشرفت تحصیلی تفاوت معناداری وجود دارد؟
۳. آیا سبک‌های فرزندپروری پدر و مادر، انگیزش و پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان دختر و پسر را به‌گونه متفاوتی پیش‌بینی می‌کنند؟

#### روش پژوهش

طرح این پژوهش از نوع طرح‌های همبستگی است. در این پژوهش روابط میان متغیرها در قالب رگرسیون چند متغیری مورد بررسی قرار گرفته است.

#### جامعه آماری، حجم نمونه و روش اجرا

نخستین گام در این پژوهش ترجمه و برگردان پرسشنامه‌ها از زبان انگلیسی بود. پس از ترجمه و تأیید همسانی متن فارسی و انگلیسی، روایی صوری (Face Validity) پرسشنامه‌ها توسط دو تن از اساتید روان‌شناسی و آموزش زبان انگلیسی مورد تأیید قرار گرفت. سپس پرسشنامه در میان ۳۰ نفر از آزمودنی‌های جامعه مورد مطالعه به اجرا درآمد تا سؤالات مبهم و نامشخص شناسایی و اصلاح شوند. پس از آماده شدن پرسشنامه‌ها از میان جامعه مورد مطالعه که تمامی دانش‌آموزان دختر و پسر پایه سوم رشته ریاضی

۰/۸۵، ۰/۹۲، ۰/۹۰ و کل مقیاس ۰/۸۰ و برای پسران به ترتیب ۰/۷۱، ۰/۹۱، ۰/۸۵، ۰/۷۹، ۰/۹۴، ۰/۹۶ و کل مقیاس ۰/۸۴ به دست آمد.

• پیشرفت تحصیلی. بندورا در سال ۱۹۹۷ معتقد است هنگام سنجش عملکرد افراد باید به عملکرد واقعی آنها توجه کرد و عملکرد واقعی هنگامی ظاهر می شود که انجام تکالیف از نظر آزمودنی دارای اهمیت بوده و انگیزش بالایی برای انجام آن داشته باشد. [به نقل از ۳۳]. نظر به اهمیت آزمون‌های پایان سال برای دانش آموزان پایه سوم دبیرستان و به ویژه سراسری بودن این آزمون‌ها در این پژوهش معدل تمامی دروس دانش آموزان در امتحانات خرداد ۸۷ از مدارس جمع آوری و به عنوان شاخص پیشرفت تحصیلی مورد استفاده قرار گرفت.

#### شیوه تحلیل داده‌ها

داده‌های به دست آمده از اجرای مقیاس‌ها با استفاده از نرم افزار SPSS12 مورد تجزیه و تحلیل قرار گرفت. در ابتدا شاخص‌های توصیفی (فراوانی، درصد، میانگین و انحراف استاندارد) و همبستگی برای متغیرهای مورد بررسی اندازه گیری شده و سپس متغیرها بر اساس سؤالات تحقیق در رگرسیون چند متغیری به روش همزمان مورد تحلیل قرار گرفته‌اند. آزمون t مستقل برای بررسی تفاوت‌ها جنسیتی مورد استفاده قرار گرفت.

#### نتایج

به منظور بررسی رابطه بین ادراک از سبک‌های فرزندپروری با انگیزش تحصیلی و پیشرفت تحصیلی و تحلیل استنباطی داده‌ها، در ابتدا شاخص‌های توصیفی متغیرهای پژوهش ارائه می‌گردد.

با توجه به جدول ۱ میانگین پاسخ‌ها در انگیزش درونی برای تجربه تحریک ( $\bar{X} = 16/16$ ) نسبت به سایر انواع انگیزشی بالاتر است که نشان‌دهنده این است که نمونه مورد بررسی بیشتر دارای انگیزش درونی برای تجربه تحریک‌اند.

۰/۸۵، ۰/۸۵ گزارش داده‌اند. در پژوهش حاضر نتایج تحلیل عاملی اکتشافی (Exploratory factor analysis) با چرخش واریماکس (Varimax rotation) نشان داد که فقط ۲۶ عبارت هماهنگ با نسخه اصلی بوده و هفت عامل را تکرار می‌کنند (شاخص کفایت نمونه برداری (Kmo) و کرویت بارلت برای انجام تحلیل عاملی در مورد همه ابزارها به اندازه کافی بزرگ و معنادار بود). ضرایب آلفای کرونباخ برای خرده مقیاس‌ها برای کل دانش آموزان به ترتیب برابر با ۰/۷۸، ۰/۸۷، ۰/۹۱، ۰/۷۶، ۰/۷۵، ۰/۸۱ و ۰/۹۰ و قابلیت اعتماد کل پرسشنامه نیز برابر ۰/۷۱ به دست آمد. در دختران این میزان به ترتیب برای خرده مقیاس‌ها برابر ۰/۷۶، ۰/۸۴، ۰/۹۳، ۰/۶۰، ۰/۶۷، ۰/۷۵، ۰/۹۰ و کل آزمون برابر ۰/۷۰ بود و برای پسران به ترتیب برابر ۰/۸۰، ۰/۹۰، ۰/۹۰، ۰/۸۱، ۰/۸۵، ۰/۶۰، ۰/۹۱ و کل آزمون برابر ۰/۷۳ به دست آمد.

• مقیاس ادراک شیوه فرزندپروری والدین (Perception of parenting styles-POPS). این مقیاس توسط گروونیک و همکاران در سال ۱۹۹۷ تدوین شده است. نسخه کالج این مقیاس ۴۲ گویه، ۲۱ گویه برای مادر و ۲۱ گویه برای پدر، دارد (گویه‌ها در دو نیمه برای مادر و پدر تکرار شده‌اند). آزمودنی‌ها بر اساس یک لیگرت هفت درجه ای، میزان موافقت یا مخالفت خود را با هر گویه گزارش می‌کنند. این مقیاس شش خرده مقیاس را می‌سنجد که شامل درگیری مادر، درگیری پدر، حمایت مادر از خودمختاری، حمایت پدر از خودمختاری، گرمی مادر و گرمی پدر است. قابلیت اعتماد این مقیاس در منبع اصلی با محاسبه آلفای کرونباخ بین ۰/۸۶ - ۰/۷۹ گزارش شده است. نتایج تحلیل عاملی اکتشافی با چرخش واریماکس نشان داد که فقط ۴۰ عبارت با نسخه اصلی هماهنگ بوده و زیر شش عامل بار می‌شوند. ضرایب آلفای کرونباخ برای خرده مقیاس‌های مقیاس ادراک شیوه والدین برای کل دانش آموزان به ترتیب برابر با ۰/۸۷، ۰/۹۳، ۰/۸۲، ۰/۸۸، ۰/۸۴ و ۰/۹۳ و برای کل مقیاس ۰/۸۳ به دست آمد. این میزان برای دختران به ترتیب برابر ۰/۸۰، ۰/۸۸، ۰/۸۲،

تنظیم درون فکنی شده منفی و معنادار است. درگیری پدر با خرده مقیاس های انگیزش درونی همبستگی معناداری ندارد. همبستگی این سبک با تنظیم همانندسازی شده مثبت و معنادار و با تنظیم درون فکنی شده منفی و معنادار است. حمایت پدر از خودمختاری با خرده مقیاس های انگیزش درونی و همچنین تنظیم همانندسازی شده همبستگی مثبت و معنادار و با تنظیم درون فکنی شده همبستگی منفی و معنادار دارد. همبستگی گرمی پدر با خرده مقیاس های انگیزش درونی و همچنین تنظیم همانندسازی شده مثبت و معنادار و با خرده مقیاس های انگیزش بیرونی منفی است. همبستگی خرده مقیاس های انگیزش درونی، تنظیم همانندسازی شده و سبک های فرزندپروری با پیشرفت تحصیلی مثبت و در سطح ۰/۰۱ معنادار است. سایر خرده مقیاس های انگیزشی همبستگی معناداری با پیشرفت تحصیلی ندارند.

جدول ۲ ماتریس همبستگی متغیرها را نشان می دهد. نتایج نشان دهنده این است که خرده مقیاس های انگیزش درونی با یکدیگر همبستگی مثبت و معنادار و با خرده مقیاس های تنظیم همانندسازی شده، تنظیم درون فکنی شده و تنظیم بیرونی همبستگی غیر معنادار دارند. در این میان تنها همبستگی انگیزش درونی برای فهمیدن با تنظیم همانندسازی شده مثبت و معنادار است. درگیری مادر با خرده مقیاس های انگیزش درونی و همچنین تنظیم همانندسازی شده همبستگی مثبت و معنادار دارد. همبستگی این سبک با سایر خرده مقیاس های انگیزش بیرونی معنادار نیست. حمایت مادر از خودمختاری با انگیزش درونی برای فهمیدن و انگیزش درونی برای تجربه تحریک همبستگی مثبت و معنادار و با تنظیم درون فکنی شده و بی انگیزگی همبستگی منفی و معنادار دارد. همبستگی گرمی مادر با خرده مقیاس های انگیزش درونی و تنظیم مانندسازی شده مثبت و معنادار و با

جدول ۱. شاخص های توصیفی متغیرهای پژوهش

انحراف استاندارد	میانگین	بالاترین نمره در پاسخ ها	درصد	فراوانی	شاخص متغیر و گروه
			۴۷/۵	۱۶۰	دانش آموزان دختر
			۵۲/۵	۱۷۷	دانش آموزان پسر
			۱۰۰	۳۳۷	کل دانش آموزان
۲/۱۵	۱۶/۱۲	۲۸			انگیزش درونی برای فهمیدن
۲/۲۲	۱۶/۰۶	۲۸			انگیزش درونی برای انجام کار
۲/۲۱	۱۶/۱۶	۲۸			انگیزش درونی برای تجربه تحریک
۲/۳۵	۱۵/۹۷	۲۱			تنظیم همانندسازی شده
۵/۵۰	۱۲/۵۴	۲۱			تنظیم درون فکنی شده
۶/۱۹	۱۶/۰۹	۲۸			تنظیم بیرونی
۷/۶۷	۱۵/۰۳	۲۸			بی انگیزگی
۲/۳۴	۱۶/۲۰	۳۵			درگیری مادر
۸/۹۵	۲۰/۲۶	۶۱			حمایت مادر از خودمختاری
۳/۳۶	۱۶/۵۶	۴۲			گرمی مادر
۴/۱۹	۱۸/۸۸	۳۵			درگیری پدر
۳/۸۶	۱۶/۹۲	۶۳			حمایت پدر از خودمختاری
۲/۷۹	۱۶/۲۵	۴۲			گرمی پدر
۱/۸۶	۱۶/۱۱	۱۹/۶۰			پیشرفت تحصیلی

جدول ۲. ماتریس همبستگی متغیرهای پژوهش

متغیر	۱	۲	۳	۴	۵	۶	۷	۸	۹	۱۰	۱۱	۱۲	۱۳	۱۴
۱. انگیزش درونی برای فهمیدن	۱													
۲. انگیزش درونی برای انجام کار	۰/۷۹**	۱												
۳. انگیزش درونی برای تجربه تحریک	۰/۹۶**	۰/۸۵**	۱											
۴. تنظیم همانندسازی شده	۰/۸۵**	۰/۱۰	۰/۰۶	۱										
۵. تنظیم درون فکنی شده	-۰/۰۵	۰/۰۲	-۰/۰۴	-۰/۰۶	۱									
۶. تنظیم بیرونی	۰/۰۵	۰/۰۲	-۰/۰۴	۰/۰۷	۰/۰۶	۱								
۷. بی انگیزگی	۰/۰۵	۰/۰۵	۰/۰۴	۰/۰۳	۰/۳۷**	۰/۰۹	۱							
۸. درگیری مادر	۰/۷۰**	۰/۷۳**	۰/۷۳**	۰/۵۵**	-۰/۰۱	۰/۰۷	۰/۰۰	۱						
۹. حمایت مادر از خودمختاری	۰/۱۳	۰/۱۰	۰/۱۵**	۰/۱۰	-۰/۲۲**	۰/۰۲	-۰/۱۲**	۰/۱۴**	۱					
۱۰. گرمی مادر	۰/۵۱**	۰/۳۹**	۰/۵۰**	۰/۳۶**	-۰/۱۳**	۰/۰۹	-۰/۰۱	۰/۴۹**	۰/۲۰**	۱				
۱۱. درگیری پدر	۰/۰۷	۰/۱۰	۰/۰۶	۰/۱۶**	-۰/۳۲**	-۰/۰۴	-۰/۲۰	۰/۲۲**	۰/۳۱**	۰/۱۹**	۱			
۱۲. حمایت پدر از خودمختاری	۰/۵۵**	۰/۴۶**	۰/۵۶**	۰/۴۱**	-۰/۱۵**	۰/۱۰	-۰/۰۳	۰/۵۶**	۰/۳۶**	۰/۶۱**	۰/۲۵**	۱		
۱۳. گرمی پدر	۰/۶۹**	۰/۶۵**	۰/۷۳**	۰/۵۵**	-۰/۰۶	-۰/۰۳**	-۰/۰۳	۰/۶۶**	۰/۲۰**	۰/۶۵**	۰/۲۲**	۰/۵۴**	۱	
۱۴. پیشرفت تحصیلی	۰/۹۵**	۰/۹۰**	۰/۸۷**	۰/۹۵**	-۰/۰۳	۰/۰۸	۰/۰۳	۰/۷۴**	۰/۱۳**	۰/۵۱**	۰/۲۰**	۰/۵۵**	۰/۷۷**	۱

\*\* p < ۰/۰۱ \* p < ۰/۰۵

به منظور پاسخگویی به سؤالات مطرح شده در این پژوهش، پس از محاسبه شاخص‌های توصیفی، شاخص‌های استنباطی محاسبه شدند که به تفکیک سؤالات به تحلیل نتایج پرداخته می‌شود:

**سؤال ۱- آیا سبک‌های فرزندپروری پدر و مادر قادر به پیش‌بینی خرده مقیاس‌های انگیزش تحصیلی و پیشرفت تحصیلی هستند؟**

برای بررسی این سؤال در تحلیل‌های رگرسیون جداگانه، خرده مقیاس‌های انگیزشی و پیشرفت تحصیلی بر حسب سبک‌های فرزندپروری پدر و مادر مورد بررسی قرار گرفتند. نتایج تحلیل واریانس و مشخصه‌های آماری رگرسیون در جدول ۳ ارائه شده است.

نتایج جدول ۳ نشان می‌دهد که درگیری مادر و گرمی پدر قدرت پیش‌بینی انگیزش درونی برای فهمیدن، انگیزش درونی برای انجام کار، انگیزش درونی

برای تجربه تحریک، تنظیم همانندسازی شده و پیشرفت تحصیلی را دارند. اما قادر به پیش‌بینی تنظیم درون فکنی شده، تنظیم بیرونی و بی انگیزگی نیستند. حمایت پدر از خودمختاری انگیزش درونی برای فهمیدن، انگیزش درونی برای تجربه تحریک و پیشرفت تحصیلی را پیش‌بینی می‌کند اما قادر به پیش‌بینی سایر خرده مقیاس‌های انگیزشی نیست. حمایت مادر از خودمختاری، گرمی مادر و درگیری پدر قادر به پیش‌بینی خرده مقیاس‌های انگیزشی و پیشرفت تحصیلی نیستند. نتایج نشان می‌دهد که در مجموع سبک‌های فرزند پروری توانسته‌اند ۵۹ درصد از واریانس انگیزش درونی برای فهمیدن را پیش‌بینی کنند. میزان واریانس تبیین شده برای سایر متغیرها به ترتیب برای انگیزش درونی برای انجام کار، ۵۹ درصد؛ انگیزش درونی برای تجربه تحریک، ۶۶ درصد؛ تنظیم همانندسازی شده، ۳۷ درصد و پیشرفت تحصیلی، ۷۰ درصد می‌باشد.

**جدول ۳.** خلاصه مدل‌های رگرسیون، تحلیل واریانس و مشخصه‌های آماری رگرسیون انگیزش تحصیلی و پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان بر حسب سبک‌های فرزندپروری والدین

R <sup>2</sup>	R	P	F	P	T	Beta	SEB	B	
۰/۵۹	۰/۷۷	۰/۰۰۰	۷۹/۷۱						انگیزش درونی برای فهمیدن
				۰/۰۰۰	۷/۴۸	۰/۳۷	۰/۰۵	۰/۳۷	درگیری مادر
				۰/۰۰۰	۴۸۰۳	۰/۱۸	۰/۰۳	۰/۱۲	حمایت پدر از خودمختاری
				۰/۰۰۰	۶/۶۳	۰/۳۶	۰/۰۵	۰/۳۱	گرمی پدر
۰/۵۹	۰/۷۷	۰/۰۰۰	۸۰/۲۷						انگیزش درونی برای انجام کار
				۰/۰۰۰	۱۰/۲۴	۰/۵۱	۰/۰۵	۰/۵۱	درگیری مادر
				۰/۰۰۰	۶/۸۰	۰/۳۷	۰/۰۵	۰/۳۲	گرمی پدر
۰/۶۶	۰/۸۱	۰/۰۰۰	۱۰۶/۱۸						انگیزش درونی برای تجربه تحریک
				۰/۰۰۰	۸/۳۷	۰/۳۸	۰/۰۵	۰/۳۸	درگیری مادر
				۰/۰۰۰	۳/۶۲	۰/۱۶	۰/۰۳	۰/۱۲	حمایت پدر از خودمختاری
				۰/۰۰۰	۸/۹۲	۰/۴۶	۰/۰۴	۰/۳۸	گرمی پدر
۰/۳۷	۰/۶۱	۰/۰۰۰	۳۲/۵۴						تنظیم همانندسازی شده
				۰/۰۰۰	۴/۲	۰/۲۹	۰/۰۷	۰/۳۱	درگیری مادر
				۰/۰۰۰	۵/۲۴	۰/۳۶	۰/۰۶	۰/۳۲	گرمی پدر
۰/۷۰	۰/۸۴	۰/۰۰۰	۱۳۰/۳۵						پیشرفت تحصیلی
				۰/۰۰۰	۸/۹۴	۰/۳۸	۰/۰۴	۰/۳۵	درگیری مادر
				۰/۰۰۰۴	۲/۸۶	۰/۱۲	۰/۰۳	۰/۱۰	حمایت پدر از خودمختاری
				۰/۰۰۰	۱۱/۰۸	۰/۵۲	۰/۰۴	۰/۴۱	گرمی پدر

برای پاسخگویی به این سؤال رابطه ادراک سبک‌های فرزندپروری پدر و مادر به عنوان متغیر پیش بین و خرده مقیاس‌های انگیزشی دانش‌آموزان به عنوان متغیر ملاک به صورت جداگانه برای دختران و پسران در معادله رگرسیون تحلیل شد. نتایج تحلیل واریانس و مشخصه‌های آماری رگرسیون انگیزش بر حسب سبک فرزندپروری والدین برای دانش‌آموزان دختر در جدول ۵ و برای دانش‌آموزان پسر در جدول ۶ آورده شده است. نتایج جدول ۵ (دختران) نشان می‌دهند که درگیری مادر توان پیش‌بینی انگیزش تحصیلی دانش‌آموزان دختر را ندارد. حمایت مادر از خودمختاری انگیزش درونی برای انجام کار، انگیزش درونی برای تجربه تحریک و تنظیم همانندسازی شده دختران را پیش‌بینی می‌کند اما قادر به پیش‌بینی سایر خرده مقیاس‌های انگیزشی نیست. گرمی مادر تنها قادر به پیش‌بینی تنظیم همانندسازی شده

**سؤال ۲-** آیا بین دانش‌آموزان دختر و پسر در خرده مقیاس‌های انگیزش تحصیلی و پیشرفت تحصیلی تفاوت معناداری وجود دارد؟

نتایج آزمون t مستقل به منظور مقایسه دانش‌آموزان دختر و پسر بر حسب متغیرهای انگیزشی و پیشرفت تحصیلی به اجرا درآمد. نتایج نشان داد که در خرده مقیاس‌های سه گانه انگیزش درونی و همچنین تنظیم درون‌فکنی شده و بی‌انگیزگی بین دختران و پسران تفاوت معناداری وجود دارد. نتایج این آزمون در جدول ۴ ارائه شده است.

**سؤال ۳-** آیا سبک‌های فرزند پروری پدر و مادر، انگیزش و پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان دختر و پسر را به گونه متفاوتی پیش‌بینی می‌کنند؟

جدول ۴. آزمون t مستقل در مورد متغیر انگیزش تحصیلی بین پسرها و دخترها

شاخص	میانگین		انحراف استاندارد		t مشاهده شده	درجه آزادی	سطح معناداری
	پسر	دختر	پسر	دختر			
انگیزش درونی برای فهمیدن	۱۶/۱۰	۱۷/۲۸	۲/۰۸	۲/۵۳	-۴/۷۱	۳۳۵	۰/۰۰۰۱
انگیزش درونی برای انجام کار	۱۵/۹۵	۱۷/۰۱	۲/۱۲	۲/۳۷	-۴/۳۴	۳۳۵	۰/۰۰۰۱
انگیزش درونی برای تجربه تحریک	۱۶/۱۲	۱۶/۹۰	۲/۱۲	۲/۴۱	-۳/۱۹	۳۳۵	۰/۰۰۰۲
تنظیم همانندسازی شده	۱۵/۹۱	۱۶/۲۰	۲/۳۰	۱/۹۱	-۱/۲۵	۳۳۵	۰/۲۱
تنظیم درون فکنی شده	۹/۹۸	۱۶/۱۵	۵/۶۳	۴/۹۷	۱۰/۶۸	۳۳۴	۰/۰۰۰۱
تنظیم بیرونی	۱۶/۰۹	۱۶/۱۰	۷/۰۱	۵/۱۶	-۰/۰۱	۳۲۲	۰/۰۰۹۸
بی انگیزگی	۱۴/۰۲	۱۶/۱۵	۹/۳۶	۴/۹۷	-۲/۶۴	۲۷۳	۰/۰۰۰۹
پیشرفت تحصیلی	۱۶/۰۳	۱۶/۲۰	۱/۸۰	۱/۹۱	-۰/۸۱	۳۳۵	۰/۴۲

جدول ۵. خلاصه مدل‌های رگرسیون، تحلیل واریانس و مشخصه‌های آماری رگرسیون انگیزش تحصیلی دانش‌آموزان دختر بر حسب سبک‌های فرزندپروری والدین

R <sup>2</sup>	R	P	F	P	T	Beta	SEB	B	
۰/۵۳	۰/۷۳	۰/۰۰۰	۲۸/۵۳						انگیزش درونی برای فهمیدن
				۰/۰۰۰	۴/۰۳	۰/۳۱	۰/۰۸	۰/۳۲	درگیری پدر
				۰/۰۰۷	۲/۷۴	۰/۴۵	۰/۱۹	۰/۵۲	حمایت پدر از خودمختاری
۰/۳۳	۰/۵۷	۰/۰۰۰	۱۲/۲۷						انگیزش درونی برای انجام کار
				۰/۰۰۰	۳/۸۴	۰/۵۵	۰/۱۷	۰/۶۷	حمایت مادر از خودمختاری
				۰/۰۰۱	۲/۴۸	۰/۲۳	۰/۰۹	۰/۲۲	درگیری پدر
۰/۶۴	۰/۸۰	۰/۰۰۰	۴۶/۰۸						انگیزش درونی برای تجربه تحریک
				۰/۰۰۱	۳/۲۶	۰/۳۴	۰/۱۳	۰/۴۴	حمایت مادر از خودمختاری
				۰/۰۰۰	۶/۸۲	۰/۴۶	۰/۰۷	۰/۴۷	درگیری پدر
				۰/۰۰۰	۴/۸۴	۰/۳۵	۰/۰۸	۰/۳۸	گرمی پدر
۰/۹۵	۰/۹۸	۰/۰۰۰	۵۲/۴۰						تنظیم همانندسازی شده
				۰/۰۰۰	۰/۴۹	۰/۷۹	۰/۰۴	۰/۷۶	حمایت مادر از خودمختاری
				۰/۰۰۰	۴/۱۶	۰/۱۳	۰/۰۳	۰/۱۳	گرمی مادر

جدول ۶. خلاصه مدل‌های رگرسیون، تحلیل واریانس و مشخصه‌های آماری رگرسیون انگیزش تحصیلی دانش‌آموزان پسر بر حسب سبک‌های فرزندپروری والدین

R <sup>2</sup>	R	P	F	P	T	Beta	SEB	B	
۰/۳۵	۰/۵۹	۰/۰۰۰	۱۵/۵۱						انگیزش درونی برای فهمیدن
				۰/۰۰۱	۰/۳۱	۰/۲۴	۰/۰۷	۰/۲۴	درگیری مادر
				۰/۰۱۵	۲/۴۴	۰/۱۹	۰/۰۵	۰/۱۱	حمایت پدر از خودمختاری
				۰/۰۰۰	۴/۲۷	۰/۳۵	۰/۰۶	۰/۲۷	گرمی پدر
۰/۳۶	۰/۶۰	۰/۰۰۰	۱۵/۸۶						انگیزش درونی برای انجام کار
				۰/۰۰۰	۵/۲۵	۰/۳۸	۰/۰۷	۰/۳۸	درگیری مادر
				۰/۰۰۰	۴/۴۰	۰/۳۵	۰/۰۶	۰/۲۷	گرمی پدر
۰/۴۶	۰/۶۷	۰/۰۰۰	۲۳/۶۵						انگیزش درونی برای تجربه تحریک
				۰/۰۰۰	۴/۱۲	۰/۲۸	۰/۰۷	۰/۲۸	درگیری مادر
				۰/۰۰۱	۲/۵۳	۰/۱۸	۰/۰۴	۰/۱۱	حمایت پدر از خودمختاری
				۰/۰۰۰	۶/۰۲	۰/۴۴	۰/۰۶	۰/۳۵	گرمی پدر

گینزبورگ و برونستاین (Ginsburg & Bronstein) [۲۶]: کیم و رانر (Kim.,&Rohner) [۲۷] و سرخابی (Sorkhabi) [۲۸] همخوانی دارد. گونزالز دهاس و همکاران (Gonzalez-dehass) [۳۴] بر این باورند که درگیر شدن والدین در امور تحصیلی فرزندان با انگیزش آنان در ارتباط است. وقتی والدین به عنوان الگو و یک منبع قابل اعتماد در فعالیت‌های تحصیلی دانش آموزان در منزل درگیر می‌شوند، دانش آموزان احساس کفایت و شایستگی بیشتری می‌کنند و می‌توانند در انجام امور تحصیلی مؤثرتر عمل کنند. این احساس شایستگی و کنترل به انگیزش درونی در دانش آموزان می‌انجامد. درگیری والدین همچنین باعث احساس امنیت و تعلق داشتن در کودکان می‌شود. وقتی والدین در فعالیت‌های دانش آموز درگیرند، محدودیت‌هایی را اعمال می‌کنند، تشویق می‌کنند و در مواقعی که دانش آموز با مشکلات اجتماعی، تحصیلی و فردی روبرو می‌شود می‌توانند به عنوان راهنمای او عمل کنند. این درگیر شدن نشان می‌دهد که والدین برای کودک ارزش قائلند و به او اهمیت می‌دهند. از دیگر سو درگیری والدین باعث می‌شود دانش آموزان ارزش تحصیل را درک کرده و آنرا درونی سازند. شور و شوق والدین نسبت به یادگیری دانش آموزان، نشان دهنده این است که یادگیری پدیده‌ای ارزشمند است. دانش آموزان این واقعیت را درک کرده و ارزشمندی تحصیل را درونی کرده و عملکرد تحصیلی بهتری را نشان می‌دهند. گووی و ولرند [۱] نیز معتقدند که اگر والدین به دانش آموزان فرصت دهند تا آزادانه فعالیت‌های مورد علاقه خود را انتخاب کنند و آنان را به مشارکت در امور تحصیلی تشویق کنند، دانش آموزان احساس شایستگی و خودمختاری می‌کنند و در نتیجه انگیزش خودمختار تحصیلی (انجام امور تحصیلی به‌خاطر انتخاب فردی و احساس لذت ناشی از آن) در آنان رشد می‌یابد.

نتایج این پژوهش همسو با نتایج پژوهش‌های گروولیک و رایان [۱۰]؛ و نتزل (wentzel) [۱۸]؛ رینسکی و شانک (Repinski & Shonk)

در دختران است و نمی‌تواند هیچ یک از خرده مقیاس‌های انگیزش درونی را پیش‌بینی کند. درگیری پدر می‌تواند انگیزش درونی برای فهمیدن، انگیزش درونی برای انجام کار و انگیزش درونی برای تجربه تحریک را در دختران پیش‌بینی کند. اما قادر به پیش‌بینی خرده مقیاس‌های انگیزش بیرونی و بی انگیزگی نیست. حمایت پدر از خودمختاری تنها قادر به پیش‌بینی انگیزش درونی برای فهمیدن در دختران است و سایر خرده مقیاس‌ها را پیش‌بینی نمی‌کند. گرمی پدر نیز تنها انگیزش درونی برای تجربه تحریک را در دختران پیش‌بینی می‌کند.

تحلیل نتایج جدول ۶ (پسران) نشان می‌دهد که درگیری مادر فقط قادر است خرده مقیاس‌های سه گانه انگیزش درونی را در پسران پیش‌بینی کند و نمی‌تواند سایر خرده مقیاس‌های انگیزشی را پیش‌بینی کند. حمایت پدر از خودمختاری انگیزش درونی برای فهمیدن و انگیزش درونی برای تجربه تحریک پسران را پیش‌بینی می‌کند ولی قادر به پیش‌بینی سایر خرده مقیاس‌های انگیزشی نیست. گرمی پدر نیز تنها خرده مقیاس‌های سه گانه انگیزشی را در پسران پیش‌بینی می‌کند. حمایت مادر از خودمختاری، گرمی مادر و درگیری پدر قادر به پیش‌بینی هیچ یک از خرده مقیاس‌های انگیزشی نیستند.

### بحث و نتیجه‌گیری

هدف پژوهش حاضر بررسی رابطه ادراک از سبک‌های فرزندپروری والدین با انگیزش تحصیلی و پیشرفت تحصیلی و همچنین بررسی تفاوت‌های جنسیتی در این زمینه بود. نتایج نشان داد که ادراک از سبک فرزندپروری پدر و مادر انگیزش درونی و پیشرفت تحصیلی دانش آموزان را به‌طور معناداری پیش‌بینی می‌کند. این نتایج با یافته‌های گروولیک و رایان [۱۰]؛ گرگوری و وینستاین (Gregory.,&Weinstein) [۱۵]؛ رایان و همکاران [۱۳]؛ گروولیک و همکاران [۱۷]؛ دسی و همکاران [۲۱]؛ گووی (Guay) و همکاران [۲۲]؛

همسو با پژوهش‌های ولرند و همکاران [۶]؛ لاوند (Lavender) [۳۱]؛ حافظی [۲] و باقری [۳۲] نتایج این تحقیق نشان داد که انگیزش تحصیلی دختران و پسران با یکدیگر متفاوت است. نتایج نشان داد که در خرده مقیاس‌های سه گانه انگیزش درونی، تنظیم درون‌فکنی شده و بی‌انگیزگی بین دختران و پسران تفاوت معناداری وجود دارد. حافظی [۲] بر این باور است که تغییر دیدگاه‌های اجتماعی در خصوص استعدادها و رغبت‌های زنان در زمینه‌های تحصیلی و شغلی باعث افزایش علاقه و انگیزش دانش‌آموزان دختر در زمینه‌های تحصیلی گردیده است.

نتایج پژوهش همچنین نشان داد که ادراک از سبک فرزندپروری مادر و پدر به گونه متفاوتی بر انگیزش تحصیلی دختران و پسران تأثیر دارد. درگیری مادر تنها قادر است انگیزش درونی را در پسران پیش‌بینی کند. این سبک قادر به پیش‌بینی انگیزش درونی در دختران نیست. برعکس درگیری پدر انگیزش درونی دختران را پیش‌بینی می‌کند و قادر به پیش‌بینی انگیزش درونی پسران نیست. در حالی که انگیزش درونی در دختران به وسیله حمایت مادر از خودمختاری پیش‌بینی می‌شود، انگیزش درونی پسران از حمایت پدر از خودمختاری تأثیر می‌پذیرد. گروولنیک و همکاران [۱۷] بر این باورند که تفاوت در ادراکات کودکان ممکن است ناشی از تفاوت‌های شخصیتی کودکان و تفاوت در توقعاتی که پدران و مادران از آنان دارند، باشد. گروولنیک در جای دیگر [۸] چنین بیان می‌دارد که سبک فرزندپروری پدر و مادر می‌تواند از عوامل مخالف تأثیر بپذیرد و این عوامل به گونه متفاوتی بر پدر و مادر تأثیر دارند. این عوامل به سه دسته قابل تقسیم هستند: نخست ویژگی‌های فردی و شخصیتی کودکان؛ چرا که هر یک از کودکان با ویژگی‌های روانشناختی خاص خود به دنیا می‌آیند و ویژگی‌هایی که هر کدام رفتارهای خاصی را در والدین بر می‌انگیزند، به عنوان مثال سرسختی در پسران باعث درگیری توأم با کنترل بیشتر والدین بر رفتارهای آنان می‌گردد که خود باعث انگیزش خودمختار پایین در آنان

[۱۹] و ایلی [۲۰] نشان داد که سبک فرزندپروری پدر و مادر تأثیرات متفاوتی بدنبال دارد. نتایج حاکی از آن بود که درگیری مادر و گرمی پدر قدرت پیش‌بینی انگیزش درونی برای فهمیدن، انگیزش درونی برای انجام کار، انگیزش درونی برای تجربه تحریک، تنظیم همانندسازی شده و پیشرفت تحصیلی را دارند، حمایت پدر از خودمختاری انگیزش درونی برای فهمیدن، انگیزش درونی برای تجربه تحریک و پیشرفت تحصیلی را پیش‌بینی می‌کند و حمایت مادر از خودمختاری، گرمی مادر و درگیری پدر قادر به پیش‌بینی خرده مقیاس‌های انگیزشی و پیشرفت تحصیلی نیستند. گروولنیک و رایان [۱۰] بر این باورند که میزان و کیفیت درگیری مادران و پدران با یکدیگر متفاوت است؛ مادران بیشتر از پدران در تربیت کودکان درگیرند، وقت بیشتری را با آنان می‌گذرانند و تعامل بیشتری با آنان برای حل مشکلاتشان دارند. ریپنسکی و شانک [۱۹] نیز معتقدند که درگیری بیشتر مادران در فعالیتهای نوجوانان باعث تأثیرپذیری بیشتر پیامدهای تحصیلی نوجوانان از سبک فرزندپروری مادر می‌شود.

کیم و رائر [۲۷] بر این باورند که در فرهنگ‌های سنتی (همانند جامعه مورد مطالعه در این پژوهش) چون اغلب مادران غیر شاغل‌اند و وقت بیشتری را با فرزندان می‌گذرانند لذا درگیر شدن مادر در فعالیتهای تحصیلی دانش‌آموزان با انگیزش و پیشرفت تحصیلی بیشتر در ارتباط است. اما این رابطه برای درگیری پدر غیر معنادار است زیرا پدران وقت کمتری را فرزندان می‌گذرانند و درگیر شدن آنان در فعالیتهای تحصیلی اغلب با کنترل و فشار همراه است. از طرف دیگر در این محیط‌ها خانواده از اهمیت ویژه‌ای برخوردار است و روابط درون خانواده بر اساس احترام و اطاعت قرار دارد. دادن آزادی انتخاب و حق تصمیم‌گیری به فرزندان از طرف پدر به عنوان بزرگتر و مسوول خانواده می‌تواند تأثیر بیشتری بر ارضای نیاز به خودمختاری در فرزندان و انگیزش درونی آنان داشته باشد.

سازند. این یافته‌ها همچنین نقش مهم والدین، به‌ویژه پدر، را در این زمینه آشکارتر می‌سازد، نقشی که بر اساس تحقیقات مهم‌تر از نقش معلمان و سایر متصدیان آموزشی است. اما نکته حائز اهمیت اینکه چون اغلب درگیری والدین با کنترل و نظارت کردن همراه است و ممکن است به اعمال فشار به کودک منجر شود والدین باید بدنبال راه‌هایی برای درگیر شدن در فعالیت‌های دانش‌آموزان باشند که با حداقل کنترل همراه باشد و در این میان تفاوت‌های جنسیتی پسران و دختران را مدنظر داشته باشند. ریتل (Rattelle) و همکاران [۳۵] بر این باورند که متصدیان آموزش با تدارک دوره‌های آموزشی برای والدین می‌توانند به ارائه اصول کاربردی در زمینه فرزند پروری با محوریت افزایش میزان درگیری والدین در فعالیت‌های تحصیلی دانش‌آموزان و حمایت از خود مختاری دانش‌آموزان پرداخته و لزوم دادن حق انتخاب، مشارکت دادن آنان در تصمیم‌گیری‌های مربوط به خودشان، تشویق آنان به حل مسأله، پذیرش احساسات مثبت و منفی آنان و پرهیز از قضاوت و نکوهش، گذارندن اوقات بیشتری با دانش‌آموزان و شناسایی علاقه‌ها و رجحان‌های آنان و ارزش قائل شدن برای این علاقه‌ها را به والدین گوشزد نمایند.

همانند هر پژوهش دیگری نتایج این پژوهش با محدودیت‌هایی همراه بود که احتیاط در به‌کارگیری نتایج را تا انجام پژوهش‌های بیشتر، که روابط میان متغیرها را به‌طور دقیق‌تر مورد بررسی قرار دهند، لازم می‌نماید. از جمله این محدودیت‌ها اجرای طرح در یک شهر کوچک با ویژگی‌های فرهنگی سنتی بود که شاید در شهرهای بزرگ، که ویژگی‌های خاص خود را دارند، نتایج متفاوتی را به‌دست دهد. علاوه بر این در پژوهش حاضر تنها دانش‌آموزان مدارس دولتی شهری تحت پوشش بوده‌اند و ممکن است در سایر مدارس، نمونه، غیرانتفاعی، مدارس روستایی و... نتایج متفاوتی به‌دست آید. بررسی دلایل متفاوت بودن ادراکات دختران و پسران از سبک‌های فرزند پروری هر یک از والدین به عنوان موضوعی برای تحقیقات آینده مفید به نظر می‌آید.

می‌شود. عامل دوم ویژگی‌های محیط زندگی والدین است؛ زندگی در محیط‌های استرس‌زا باعث می‌شود والدین انرژی، زمان و آمادگی روانی لازم برای درگیر شدن در فعالیت‌های دانش‌آموزان را نداشته باشند و مجبور شوند محدودیت و کنترل بیشتری را بر کودکان اعمال نمایند که این مسأله خود ارضای نیاز به خودمختاری را در آنان کاهش می‌دهد و بر عملکرد روانی و تحصیلی آنان تأثیر می‌گذارد. عامل سوم ویژگی‌های فردی خود والدین از قبیل توقعاتی که از فرزندان دارند و آمال و خواسته‌های آنان است که می‌تواند بر میزان کنترل آنان و دادن یا ندادن فرصت انتخاب به کودکان تأثیر بگذارد. براین اساس تفاوت به‌دست آمده در این پژوهش در ادراکات دانش‌آموزان دختر و پسر و تأثیراتی که بر انگیزش آنان دارد را می‌توان ناشی از تفاوت‌های فردی و ذاتی دختران و پسران که موجب تفاوت در روش برخورد پدر و مادر با آنان می‌گردد و همچنین شرایط محیط زندگی آنان و به‌ویژه ویژگی‌های فرهنگی جامعه مورد پژوهش دانست. در جامعه مورد مطالعه همانند اغلب جوامع سنتی دیگر بیشتر مادران شاغل نبوده و لذا وقت بیشتری را با دانش‌آموزان می‌گذارند و درگیری بیشتری در امور تحصیلی آنان دارند. از سوی دیگر در چنین جوامعی به لحاظ باورهای فرهنگی موجود، اغلب پدران سخت‌گیری و جدیت بیشتری دارند و کنترل جدی‌تری را در برخورد با پسران، به لحاظ ویژگی‌های ذاتی شان، اعمال می‌کنند در حالی که به خاطر ویژگی‌های عاطفی دختران در مواجهه با آنان ملایمت بیشتری به خرج می‌دهند. طبیعتاً تفاوت پدر و مادر در برخورد با دختران و پسران، ادراکات متفاوتی را در آنان ایجاد و باعث تفاوت در عملکرد آنان می‌گردد.

این یافته‌ها این پیام را برای همه افرادی که به نحوی با رشد و تحول نوجوانان و جوانان در ارتباطند، به‌ویژه والدین، به دنبال دارد که باید محیط اجتماعی را فراهم کنند که به نوجوانان اجازه دهد تا نیاز خود به شایستگی، خودمختاری و احساس تعلق را برآورده

## منابع

12. Steinberg, L. Lamborn, S. D. Darling, N. Mounts, N. S. & Dornbusch, S. M. (1994) Over – time changes in Adjustment and competence among adolescents From Authoritative, Authoritarian, Indulgent and Neglectful families. *Child Development*: Vol 65: pp. 754- 770.
13. Ryan, R. Stiller, J. D. & Lynch, J. H. (1994) Representation of relationships to teachers, parents, and friends, as predictors of Academic motivation and self –esteem. *Journal of Early adolescence*: Vol 14: pp. 226 -249.
14. Pelletier, L. G. Fortier, M. S. Vallerand, R. J. & Briere, N. M. (2001) Associations among perceived autonomy support forms of self -regulation, and persistence: A prospective study. *Motivation and Emotion*: Vol 25: pp. 279- 306.
15. Gregory, A. & Weinstein, R. S. (2004) Connection and regulation at home and in school: Predicting Growth in achievement for adolescents. *Journal of Adolescent Research*: Vol 19: pp. 405- 427.
16. Soenens, B. & Vansteenkiste, M. (2005) Antecedents and outcome of self determination in 3 life domains: The role of parents and teacher autonomy support. *Journal of Youth and Adolescence*: Vol 34: pp. 589-604.
17. Grolnick, W. Ryan, R. & Deci, E. L. (1991) Inner resources for school achievement: Motivational mediators of children s perceptions of their parents. *Journal of Educational Psychology*: Vol 83: pp. 508-517.
18. Wentzel, K. R. (1998) Social relationships and motivation in middle school. *Journal of Educational Psychology*: Vol 90: pp. 202- 209.
19. Repinski, D. J. & Shonk, S. M. (2002) Mothers and fathers' behavior, adolescent s self\_ representations, and adjustment: A mediational model. *The Journal of Early Adolescence*: Vol 22: pp.337- 383.
20. Ailly, H. (2003) Children s autonomy and perceived control in learning: A model of motivation and achievement in Taiwan. *Journal of Educational Psychology*: Vol 95: pp. 84-96.
21. Deci, E. I. Driver, E. Hotchkiss, L. Robbins, R. J. & Wilson, I. M. (1993) The relation of mother s controlling vocalizations to children intrinsic motivation. *Journal of Experimental Child Psychology*: Vol 55: pp.151- 162.
22. Guay, F. Boggiano, h. & Vallerand, R. J. (2001) Autonomy support intrinsic motivation and perceived competence: conceptual and empirical linkages. *Personality and Social Psychology Bulletin*: Vol 27: pp.643- 650.
23. Vansteenkiste, M. Lens, w. & Deci, E. I. (2006) Intrinsic versus extrinsic goal contents in self – determination theory: Another look at the quality of academic motivation. *Educational Psychologist*: Vol 1: pp.19- 31.
1. Guay, F. & Vallerand, R. (1997) Social Context, Student s Motivation and Academic Achievement: to ward a process model. *Social Psychology of Education*: Vol 1: pp. 211-233.
۲. حافظی، عشرت(۱۳۸۱). رابطه بین انگیزش تحصیلی و شیوه‌های رویارویی با تنیدگی با پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان سمپاد. پایان‌نامه کارشناسی ارشد، دانشکده روان‌شناسی و علوم تربیتی، دانشگاه تربیت معلم تهران.
3. Ryan, R. & Deci, E. I. (2000<sub>a</sub>) Self –determination theory and facilitation of intrinsic motivation, social development, and well- being. *American psychologist*: Vol 55: pp. 68- 78.
4. Ryan, R. & Deci, E. I. (2000<sub>b</sub>) Intrinsic and extrinsic motivation: Classic definition and new directions. *Contemporary Educational Psychology*: Vol 25: pp. 54 -67.
5. Grolnick, W. Deci, E. L. & Ryan, R. (1997) Internalization within the family: The self – determination theory. In Gruse, J. E. & Kaczynski, L. Parenting and children s internalization of values: A handbook of contemporary theory. New York: Willey Press, PP. 135 -161, Available From: <http://www.psych.rochester.edu/sdt/publications>.
6. Vallerand, R. J. Piletier, G. Blaise, M. R. Breier, N. M. Senecal, C. and Vallieres, E. F. (1992) The academic motivation scale: a measure of intrinsic, extrinsic, and amovation in education. *Educational and psychological Measurement*: Vol 52: pp.1003-1017.
7. Gagne, M. (2003) The role of autonomy support and autonomy orientation in prosocial behavior engagement. *Motivation and Emotion*: Vol 27: pp.199 -223.
8. Grolnick, W. S. (2009) The role of parents in facilitating autonomous self-regulation for education. *Theory and Research in Education*: Vol 7: pp.164– 173.
۹. اسلمی، الهه(۱۳۸۵). بررسی رابطه سازگاری زناشویی و سبک‌های فرزند پروری والدین با سلامت عمومی فرزندان. پایان‌نامه کارشناسی ارشد، دانشکده روان‌شناسی و علوم تربیتی، دانشگاه تهران.
10. Grolnick, W. & Ryan, R. (1989) Parent styles associated with self-regulation and competence in school. *Journal of Educational Psychology*: Vol81: pp.143-154.
11. Leung, C. Y. McBride- chang, C. & lai, B. P. (2004) Relation among maternal parenting styles, academic competence, and life satisfaction in Chinese Early adolescents. *Journal of Early adolescence*: Vol 24: pp.113-143.

31. Lavender, M. M. (2005) A comparison of academic motivation of academically prepared and academically unprepared community college. Unpublished doctoral dissertation, The Florida State University, Florida. Available From: <http://etd.lib.fsu.edu/theses/available/etd-07082005-185637/>
32. باقری، ناصر (۱۳۸۲). واری‌های روان سنجی مقیاس انگیزش تحصیلی در بین دانش آموزان دبیرستان‌های تهران. مجله دانشور رفتار، سال ۱۰، شماره ۱، صص ۲۴-۱۱.
33. محسن‌پور، مریم (۱۳۸۵). نقش خودکارآمدی، اهداف پیشرفت، راهبردهای یادگیری و پایداری در پیشرفت تحصیلی در درس ریاضی دانش آموزان سال سوم متوسطه (رشته ریاضی) شهر تهران. فصلنامه نوآوری‌های آموزشی، سال ۵، شماره ۱۶، صص ۹-۳۵.
34. Gonzalez-dehass, A. R. Willems, P. P. & DoanHolbin, F. D. (2005) Examining the relation ship between parental involvement and student motivation. Educational Psychology Review: Vol 17: pp. 99- 121.
35. Rattelle, C. F. Laros, S. Guay, F. & Senecal, C. (2005) Perceptions of parental involvement and support as predictors of college student s persistence in science curriculum. Journal of Family Psychology: Vol 29: pp. 486- 512.
24. Attaway, N. M. & Bry, B.H. (2004) Parenting style and black adolescent academic achievement. Journal of Black Psychology: Vol 30: pp. 229 -247.
25. 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: Vol 29: pp.761-775.
26. Ginsburg, G. s. & Bronstein, ph. (1993) Family factors related to children’s intrinsic/extrinsic motivational orientation and academic motivation. Child Development: Vol 64: pp.1461-1474.
27. Kim, K. & Rohner, R. P. (2002) Parental Warmth, control, and involvement are schooling predicting academic achievement among Korean American adolescents. Journal of Cross – Cultural Psychology: Vol 33: pp.127- 140.
28. Sorkhabi, N. (2005) Applicability of Baumrind s parent typology to collective cultures: Analysis of cultural explanations of parent socialization effects. International Journal of Behavioral Development: Vol 29: pp. 552 -563.
29. Bronte - Tinkew, A. J. Moor, K.A. & Carrano, J. (2006) The father- child relationship, parenting styles and adolescent risk behavior in intact families. Journal of Family Issues: Vol 27: pp. 850- 881.
30. Chen, x. Liu, M. & Li, D. (2000) Parental Warmth, Control, and Indulgence and their relations to adjustment in Chinese children. A longitudinal study. Journal of Family Psychology: Vol 14: pp. 401- 419.