

الگوی علی روابط بین سبک‌های فرزندپروری ادراک شده، اهداف پیشرفت، خودکارآمدی و موفقیت تحصیلی^a

The Relationship between Parenting Styles and Academic Achievement through the Mediating Influences of Achievement Goals and Academic Self-Efficacy^{aa}

Javad Ejei, Ph.D., *

Mosoud Gholamali Lavasani, Ph.D.,

Ehsan Malahmadi.M.Sc.,

Himan Khezri, M.Sc.

دکتر جواد اژه‌ای^{aa}

دکتر مسعود غلامعلی لواسانی^{aa}

احسان مال احمدی^{aa}

هیمن خضری آذر^{aa}

Abstract

Using the path analysis method, this study aimed at exploring the relationships between parenting styles and academic achievement through the mediating influences of achievement goals and academic self-efficacy. 400 undergraduate students at Tehran University were selected through random stratified sampling, and replied to the Parental Authority Questionnaire (PAQ; Buri, 1991), the Achievement Goals Questionnaire (Midgely, et.al, 2000) and the Academic Self- efficacy Questionnaire (Lewinthal, 1996). The results of path analysis revealed a significant, direct and positive influence of authoritative parenting on academic achievement; on the contrary, permissive parenting was shown to exert a direct negative influence on academic achievement. Moreover, achievement goals and academic self-efficacy were found to mediate the relationships between both authoritative and permissive parenting styles and students' academic achievement. As for the achievement goals and self-efficacy, The results indicated that both mastery goals and academic self-efficacy had a positive direct influence upon academic achievement, while performance-avoidance goals influenced academic achievement in a negative fashion. Findings failed to support either direct or indirect impacts of authoritarian parenting style on students' academic achievement. Generally speaking, findings of this study

چکیده

هدف پژوهش حاضر، بررسی رابطه بین سبک‌های فرزند پروری و موفقیت تحصیلی با توجه به نقش واسطه‌ای اهداف پیشرفت و خودکارآمدی تحصیلی به روش تحلیل مسیر است. بدین منظور 400 دانشجوی دوره کارشناسی دانشگاه تهران که به روش نمونه‌گیری تصادفی خوشه‌ای چندمرحله‌ای انتخاب شده بودند به پرسشنامه سبک‌های فرزند پروری ادراک شده (بوری 1991)، اهداف پیشرفت (میگلی و همکاران، 2000) و خودکارآمدی تحصیلی (لوونثال 1996) پاسخ دادند. نتایج تحلیل مسیر نشان داد که سبک فرزند پروری مقتدرانه اثر مستقیم مثبت و معنادار و سبک فرزندپروری آسان‌گیر اثر مستقیم و معنادار بر موفقیت تحصیلی دارند. همچنین اهداف پیشرفت و خودکارآمدی تحصیلی نقش واسطه‌ای میان سبک فرزندپروری مقتدرانه و آسان‌گیر با موفقیت تحصیلی دارند. اهداف تبحری و خودکارآمدی اثر مستقیم مثبت و اهداف اجتناب - عملکرد اثر مستقیم منفی بر موفقیت تحصیلی دارند. اثرات مستقیم و غیرمستقیم سبک فرزندپروری مستبدانه بر موفقیت تحصیلی معنادار نبود. در مجموع یافته‌ها تعیین نقش سبک‌های فرزندپروری، اهداف پیشرفت و خودکارآمدی در موفقیت تحصیلی را مورد تأکید

^{aa} Faculty of Psychology and Education, University of Tehran. I.R. Iran.

* Email: javad.ejei@gmail.com

دریافت مقاله: 1389/6/17 تصویب نهایی: 1390/1/14
^{aa} گروه روانشناسی تربیتی و مشاوره دانشکده روانشناسی و علوم تربیتی دانشگاه تهران

emphasize the influences of parenting styles, achievement goals and self-efficacy on academic achievement.

Keywords: parenting styles; achievement goals; academic self-efficacy; academic achievement

قرار می‌دهند.

کلیدواژه‌ها: سبک‌های فرزندپروری ادراک شده، اهداف پیشرفت، خودکارآمدی تحصیلی، موفقیت تحصیلی

i i i

● مقدمه

بر اساس ارتباط «موفقیت تحصیلی» با پیامدهای مثبت تحولی از قبیل؛ کاهش بزهکاری، کاهش آسیب‌های روانی، کاهش خطر سوء مصرف مواد و افزایش موفقیت‌های شغلی و تحصیلی همواره بهبود و رشد موفقیت تحصیلی مورد توجه محققان و نظریه پردازان تربیتی بوده است (ریوز، 2008). از جمله متغیرهایی که همواره در پژوهش‌هایی از این قبیل مورد توجه پژوهشگران بوده است «سبک‌های فرزندپروری»¹ (بامریند، 1966) بوده است. عبارت سبک‌های فرزندپروری، به رفتارهای معینی از والدین اشاره دارد که به طور منفرد و در ارتباط با یکدیگر بر پیامدهای تحولی کودک اثر می‌گذارند و در برگیرنده میزان پاسخگو بودن و مطالبه گر بودن والدین است (بروکه، 2005). بامریند حداقل سه روش برای روش‌های تادیبی و مهارگری والدین شناسایی کرد: «مستبدانه»²، «مقتدر منطقی»³ و «آسان گیر»⁴. والدین «مقتدر منطقی» معمولاً انتظار دارند از فرزندانشان رفتارهای پخته ببینند و موازین رفتاری روشنی برای آنها وضع می‌کنند، کودکانشان را ترغیب می‌کنند تا مستقل باشند و نظام بازو انعطاف پذیر برای ارتباطات تعاملی با فرزندانشان دارند. والدین مستبد معمولاً ارزش زیادی برای حفظ اقتدار خود قائلند و هر گونه تلاش از جانب فرزندان برای به چالش کشیدن این اقتدار را سرکوب می‌کنند. کودکان مجاز نیستند با والدین بحث نموده و یا سرخود تصمیم بگیرند. والدین آسان گیر به فرزندانشان اجازه می‌دهند رفتارهای خود را تنظیم نموده و برای خودشان تصمیم بگیرند، اما به ندرت قواعدی برای نظارت بر رفتارهای کودکانشان وضع می‌کنند (بامریند، 1966).

یافته‌ها نشان داده‌اند سبک‌های فرزندپروری والدین با موفقیت تحصیلی فرزندان آن‌ها رابطه دارد. نتایج پژوهش‌ها همواره نشان داده‌اند فرزندپروری مقتدر منطقی با موفقیت تحصیلی بالاتر ارتباط دارد (اشتاینبرگ، لامبورن، دورنباش و دارلینگ، 1992؛

هیگمن، بارتولومی و مک کنری، 2000). به عبارت دیگر ادبیات پژوهش تاثیرات مثبت سبک فرزندپروری مقتدرمنطقی و اثرات مضر سبک‌های مستبدانه و آسان‌گیر را بر موفقیت تحصیلی دانش‌آموزان و دانشجویان آمریکایی اروپایی تبار نشان داده است (آونولا و همکاران، 2000؛ ویس و شوارز، 1996). با این وجود یافته‌های فوق در میان فرهنگ‌ها، قومیت‌ها و وضعیت‌های اقتصادی-اجتماعی مختلف مورد تردید واقع شده‌اند (اسپرا، 2005).

بحث دیگر در ادبیات سبک‌های فرزندپروری این است که، تنها اثر مستقیم سبک‌های فرزندپروری بر «موفقیت تحصیلی» دانش‌آموزان و دانشجویان توجه درخوری دریافت کرده است و این امر که سبک فرزندپروری چگونه بر «اهداف پیشرفت»⁵ دانش‌آموزان و دانشجویان، و سپس آن اهداف چگونه بر موفقیت تحصیلی آنان اثر می‌گذارند، چندان مد نظر قرار نگرفته است. اهداف پیشرفت نشان دهنده‌ی الگویی از باورهایی است که به راه‌های مختلف نزدیک شدن، درگیر شدن و پاسخ دادن به موقعیت‌های پیشرفت اشاره می‌کند (ایمز، 1992). سه نوع اهداف پیشرفتی که معمولاً مطالعه می‌شوند «اهداف تبحری»⁶، «رویکرد- عملکرد»⁷ و «اجتناب- عملکرد»⁸ هستند. دانش‌آموزانی که «اهداف تبحری» دارند بر رشد شایستگی و مهارت در تکلیف تحصیلی تمرکز می‌کنند. دانش‌آموزان دارای اهداف «رویکرد- عملکرد» بر نشان دادن شایستگی شان نسبت به دیگران تمرکز دارند در صورتیکه دانش‌آموزان دارای اهداف «اجتناب- عملکرد» بر اجتناب از ناتوان به نظر رسیدن نسبت به دیگران تمرکز دارند (الیوت و مک گریگور، 1999). پژوهش‌های انجام گرفته در مورد ارتباط بین سبک‌های فرزندپروری و اهداف پیشرفت نشان می‌دهند بین اهداف تبحری و سبک «مقتدر منطقی» (گونزالز و همکاران، 2001؛ 2002؛ گونزالز و ولترز، 2006؛ گونزالز، 2005) ارتباط وجود دارد؛ پژوهش‌ها همچنین نشان می‌دهند سبک‌های فرزندپروری «مستبدانه» و «آسان‌گیر» با اهداف عملکردی ارتباط دارند (گونزالز و همکاران، 2002؛ 2006؛ آنالیزا گونزالز، 2005). به علاوه همین پژوهش‌های اندک نیز اغلب تنها بر تمایز بین اهداف تبحری و اهداف عملکردی تمرکز نموده و مطالعه‌ی ارتباط سبک‌های فرزندپروری و اهداف رویکرد- عملکرد و اجتناب- عملکرد را از نظر انداخته‌اند (با این وجود ببینید: گونزالز، 2005؛ گونزالز و همکاران، 2002).

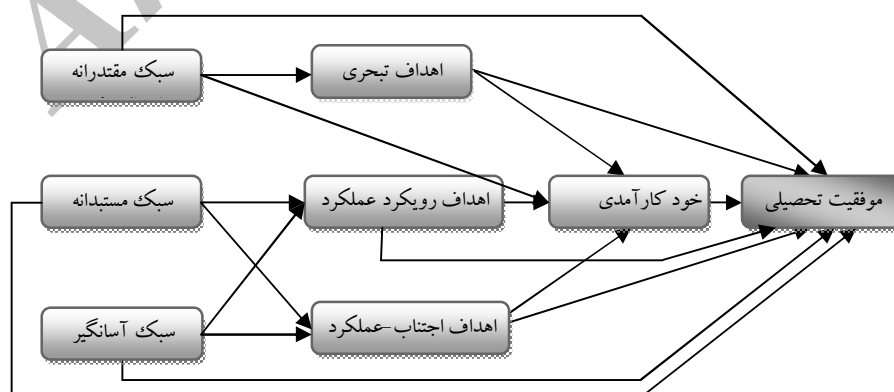
مسئله دیگری که در پژوهش‌های پیشین از نظر دور مانده و در تحقیق حاضر بدان پرداخته می‌شود، ارتباط «سبک‌های فرزندپروری» و «خودکارآمدی» در میان «دانشجویان» است. پژوهش‌های پیشین نشان داده‌اند فرزندپروری مقتدر منطقی با اعتماد به خود ارتباط دارد (گرونلیک و همکاران، 1991؛ هیکنم و همکاران، 2000؛ استریچ و برانت، 1999؛ هولتجه و همکاران، 1996؛ اینگولدزبای و همکاران، 2004؛ گونزالز، 2005). ضمن اینکه سبک‌های مستبدانه و آسان‌گیر با خودکارآمدی پایین‌تر مرتبط بوده‌اند (اینگولدزبای و همکاران، 2004).

پژوهش‌های زیادی ارتباط اهداف پیشرفت با موفقیت تحصیلی را مورد بررسی قرار داده‌اند. برخی پژوهش‌ها نشان داده‌اند بین اهداف تبحری و موفقیت تحصیلی ارتباط مثبت وجود دارد (چرچ، ایوت و گیل، 2001). در مورد اهداف عملکردی نیز برخی پژوهش‌ها ارتباط مثبت بین اهداف رویکرد-عملکرد با «موفقیت تحصیلی» (پیتریچ، 2000؛ ایوت و مک‌گریگور، 2001؛ محسن‌پورو همکاران، 1386) و برخی دیگر ارتباط منفی اهداف «اجتناب-عملکرد» با موفقیت تحصیلی (ایوت و چرچ، 1997؛ ایوت و همکاران 1999؛ محسنپور و همکاران 1386؛ حجازی و همکاران، 1387) را گزارش داده‌اند.

در مورد اثرات مستقیم «خودکارآمدی» بر پیشرفت تحصیلی، یافته‌ها در مجموع از ارتباط مثبت بین خودکارآمدی و موفقیت تحصیلی حمایت می‌کنند (مولتون، براون و لت، 1991؛ کیری، 1382؛ محسن پورو همکاران، 1386؛ و حجازی و نقش، 1386). اما در پاره‌ای از تحقیقات نیز اثرگذاری غیرمستقیم اهداف پیشرفت (یا متغیرهای انگیزشی دیگر) بر پیامدهای تحصیلی از طریق اثر تعدیل‌کننده خودکارآمدی مورد بررسی قرار گرفته‌اند (لئوناردی و گیالماس، 2002؛ آلفاسی، 2003).

با این‌که در تحقیقات این ادعای کلی که خودکارآمدی می‌تواند در رابطه بین اهداف پیشرفت و پیامدهای تحصیلی وساطت کند مورد تایید قرار گرفته است، هنوز در مورد ارتباط بین اهداف پیشرفت متفاوت و خودکارآمدی قدری ناهمگونی و عدم توافق وجود دارد. به عنوان مثال حجم عظیمی از پژوهش‌ها مشخص ساخته‌اند که افراد دارای اهداف تبحری در مقایسه با افراد دارای اهداف عملکردی خودکارآمدی بالاتر و عملکرد بهینه‌تری دارند (وود و همکاران 1990؛ لایم، لایو و نای، 2008؛ گرین و

همکاران، 2004؛ حجازی و نقش، 1387؛ محسن پور و همکاران، 1386) اما هنوز ارتباط بین اهداف رویکرد-عملکرد و خودکارآمدی از یکدستی کمتری برخوردار است، بدین صورت که پاره‌ای از تحقیقات ارتباط مثبت بین اهداف رویکرد-عملکرد و خودکارآمدی (کوتینهو و نیومان، 2008؛ میگلی و اوردان، 1995؛ گرین و همکاران 2004 و لایم، لایو و نای 2008) و تحقیقات دیگر ارتباط منفی بین این سازه‌ها و یا عدم ارتباط آنها (کوتینهو و نیومان، 2008؛ آندرمین و یونگ 1994، کاپلان و ماهر، 1999؛ پاچارس، بریتنر و والیانت، 2000؛ محسن پور و همکاران، 1386؛ حجازی و نقش، 1387) را مورد تاکید قرار داده‌اند. ضمن این‌که در مورد ارتباط منفی بین اهداف اجتناب-عملکرد و خودکارآمدی توافق وجود دارد (کوتینهو و نیومان، 2008؛ پاچارس، بریتنر و والیانت، 2000). با توجه به این یافته‌های نسبتاً غیر شفاف نیاز به پژوهش‌های بیشتری در این حوزه احساس می‌شود تا با استناد به آنها بتوان در مورد ماهیت این روابط با قطعیت بیشتری اظهار نظر کرد. بنابراین یکی از اهداف تحقیق حاضر شفاف کردن ماهیت روابطی است که بین جنبه‌های اهداف پیشرفت و بازده‌های یادگیری، با در نظر گرفتن نقش واسطه‌ای متغیر خودکارآمدی، وجود دارد. برای نیل به این هدف و به منظور پیش بینی احتمال وجود رابطه بین متغیرهای مذکور با توجه به پیشینه پژوهش الگویی طراحی شده و تأثیرات مستقیم و غیر مستقیم متغیرهای مذکور بر موفقیت تحصیلی، با ارزیابی روابط میان متغیرها و معنادار بودن روابط هر یک از آنها و برآورد ضریب و برازش الگو، مورد بررسی قرار گرفت. الگوی مفهومی پژوهش حاضر در شکل 1 نمایش داده شده است.



شکل 1- الگوی مفهومی پژوهش

● روش

i روش اجرای این پژوهش توصیفی (غیر آزمایشی) و طرح پژوهش همبستگی از نوع تحلیل مسیر است. زیرا در این پژوهش روابط میان متغیرها در قالب مدل علی مورد بررسی قرار می‌گیرد. لازم به ذکر است که پرسشنامه‌ها به صورت گروهی و در یک جلسه اجرا شده است.

i «جامعه آماری» پژوهش حاضر، کلیه دانشجویان دوره کارشناسی دانشگاه تهران می‌باشد. تعداد کل دانشجویان کارشناسی دانشگاه تهران بالغ بر 17824 نفر (10,410 دختر و 7,714 پسر) می‌باشد. با توجه به حجم جامعه آماری با استفاده از روش نمونه‌گیری تصادفی خوشه‌ای چند مرحله‌ای 400 نفر به عنوان نمونه انتخاب شدند. بدین صورت که به صورت تصادفی تعدادی از دانشکده‌های دانشگاه تهران انتخاب شدند. این دانشکده‌ها شامل دانشکده‌های زبانهای خارجی، اقتصاد، برق و کامپیوتر، مدیریت، فیزیک، هنرهای زیبا، حقوق و علوم سیاسی می‌شدند که از میان آنها از هر دانشکده دو کلاس به صورت تصادفی انتخاب شدند؛ پرسش‌نامه‌ها در بین دانشجویان این کلاس‌ها توزیع گردید. حجم نمونه از طریق فرمول کوکران محاسبه گردید که بر اساس آن حجم نمونه 376 نفر تعیین شد؛ اما برای کاهش خطای نمونه‌گیری و خطر ریزش داده‌ها تعداد افراد نمونه را به 400 نفر (173 پسر و 227 دختر) رساندیم.

ابزارTM

الف. پرسشنامه سبک‌های فرزندپروری: برای اندازه‌گیری سبک‌های فرزندپروری از «پرسشنامه اقتدار والدین»⁹ (PAQ) (بوری، 1991) استفاده گردید. ابزار مورد نظر از سه خرده مؤلفه سبک «مقتدر منطقی»، «سبک مستبدانه» و «سبک آسان‌گیر» تشکیل شده است. در این پرسشنامه دانشجویان با علامت‌گذاری سؤالاتی که در مقیاس 5 درجه ای لیکرت از «کاملاً مخالفم» تا «کاملاً موافقم» تنظیم شده است، نظر خود را در ارتباط با هر عبارت بیان می‌کنند. نتایج پژوهش‌های اسفندیاری، (1374)، رضایی، (1375) و مهرافروز، (1378) به نقل از فراهانی، (1386) نشان دادند که این پرسشنامه از مشخصه‌های روان‌سنجی مناسب برای اندازه‌گیری دیدگاه اولیه بامریند (1971) در زمینه شیوه‌های فرزندپروری می‌باشد. در پژوهش حاضر نیز آلفای کرونباخ بدست آمده

برای سبک مقتدرانه، آسان گیر و مستبدانه به ترتیب 0/89، 0/84 و 0/95 می باشد. برای تعیین روایی این پرسشنامه از تحلیل عاملی تأییدی استفاده شد و شاخص های $GFI=90$ ، $AGFI=0/89$ ، $RMSEA=0/04$ حاکی از نقش مهم و معنادار هر یک از سؤالا در اندازه گیری عامل های سبک های فرزندپروری است.

ب. پرسشنامه اهداف پیشرفت: ¹ برای اندازه گیری «اهداف پیشرفت» از پرسشنامه تدوین شده توسط میگلی و همکاران (2000) استفاده شد. سؤالا بر اساس مقیاس لیکرت 5 درجه ای از کاملاً مخالفم «1» تا کاملاً موافقم «5» تنظیم شده است. مشخصه های روان سنجی این پرسشنامه در پژوهش میگلی و همکاران (2000) و خضری آذر (1388) تأیید شده است. در پژوهش حاضر نیز ضریب همسانی درونی این مقیاس برای اهداف تبحری، اهداف رویکرد-عملکرد و اهداف اجتناب-عملکرد با آلفای کرونباخ به ترتیب 0/92، 0/87 و 0/81 بدست آمد. همچنین شاخص های بدست آمده از تحلیل عاملی تأییدی برای تعیین روایی $AGFI=0/93$ ، $GFI=0/90$ ، $RMSEA=0/07$ نشان از برازندگی مناسب مدل با داده ها دارد.

ج. پرسشنامه خودکارآمدی تحصیلی: ¹¹ برای سنجش خودکارآمدی تحصیلی از پرسشنامه لویونثال (1996) استفاده شد. پرسشنامه متشکل از 10 ماده است. سؤالا بر اساس مقیاس لیکرت 5 درجه ای از کاملاً مخالفم «1» تا کاملاً موافقم «5» تنظیم شده است. مشخصه های روان سنجی این پرسشنامه در پژوهش مکیلروی و بانتینگ (2002) و لواسانی و همکاران (1389) تأیید شده است. در پژوهش حاضر نیز ضریب قابلیت اعتماد آن با استفاده از آلفای کرونباخ 0/89 بدست آمد. همچنین برای تعیین روایی آن از تحلیل عاملی تأییدی استفاده شد که شاخص های بدست آمده $AGFI=0/92$ ، $GFI=0/95$ ، $RMSEA=0/065$ ، نشان از برازندگی مناسب پرسشنامه با داده ها دارد.

د. موفقیت تحصیلی: در تحقیق حاضر جهت بررسی موفقیت تحصیلی دانشجویان شرکت کننده از معدل کل (معدل کل از شروع دوره تحصیلی کارشناسی تا امتحانات آخرین ترم تحصیلی قبل از اجرا) آنها استفاده شد.

• نتایج

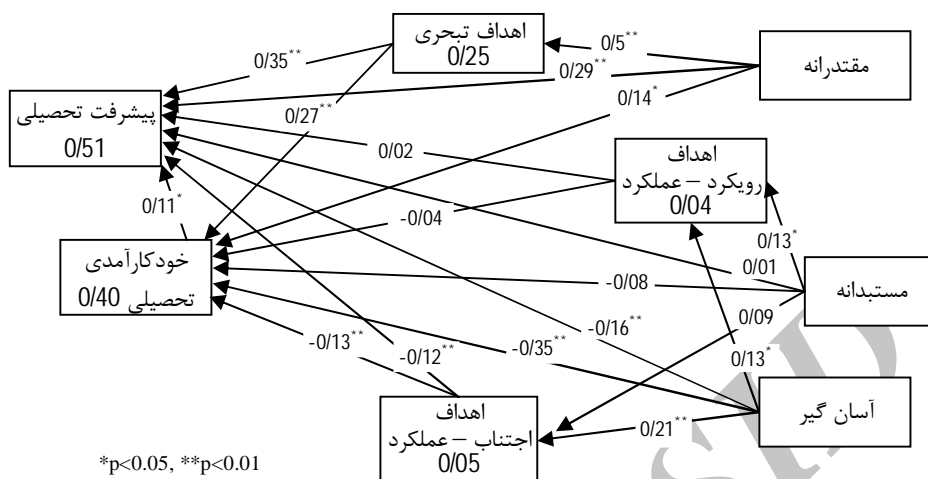
برای آزمون الگوی مفهومی از روش تحلیل مسیر استفاده شد. در این الگو

«سبک‌های فرزندپروری» به عنوان متغیرهای برون‌زا و اهداف پیشرفت، خودکارآمدی تحصیلی و موفقیت تحصیلی به عنوان متغیرهای درون‌زا در نظر گرفته شده‌اند. با توجه به اینکه مبنای تجزیه و تحلیل الگوهای علی، ماتریس همبستگی است. ماتریس همبستگی، میانگین و انحراف معیار متغیرهای مورد بررسی، در جدول 1 ارائه شده است. همانطور که در این جدول مشاهده می‌شود از میان متغیرهای تحقیق به ترتیب «اهداف تبحری» (0/56)، «سبک مقتدرانه» (0/53) و «خودکارآمدی تحصیلی» (0/46) دارای بالاترین ضریب همبستگی مثبت با «موفقیت تحصیلی» می‌باشند. اما ضریب همبستگی سبک فرزندپروری «آسان‌گیر»، سبک فرزندپروری «مستبدانه»، «اهداف رویکرد-عملکرد» و «اجتناب-عملکرد» با «موفقیت تحصیلی» منفی و معنادار است. به غیر از رابطه خودکارآمدی تحصیلی با اهداف رویکرد-عملکرد، اهداف تبحری با اهداف رویکرد-عملکرد و اجتناب-عملکرد و سبک فرزندپروری آسان‌گیر و مستبدانه رابطه بین دیگر متغیرهای پژوهش معنادار است. شکل 2 الگوی برازش شده پیش‌بینی پیشرفت تحصیلی را نشان می‌دهد. اعداد روی مسیرها، پارامترهای معیار شده‌اند.

جدول 1- ماتریس همبستگی متغیرهای پژوهش

شماره	متغیر	1	2	3	4	5	6	7	8
1	سبک آسان‌گیر	1							
2	سبک مستبدانه	0/03	1						
3	سبک مقتدرانه	-0/31**	-0/21**	1					
4	اهداف اجتناب-عملکرد	0/22**	0/14**	-0/14**	1				
5	اهداف رویکرد-عملکرد	0/17**	0/11*	-0/15**	0/10*	1			
6	اهداف تبحری	-0/21**	-0/33**	0/42**	-0/08	-0/09	1		
7	خودکارآمدی تحصیلی	-0/52**	-0/22**	0/35**	-0/28**	-0/09	0/43**	1	
8	موفقیت تحصیلی	-0/35**	-0/16**	0/53**	-0/23**	-0/12*	0/56**	0/46**	1
	میانگین	32/21	22/53	33/09	15/06	16/88	15/57	30/86	15/52
	انحراف معیار	8/42	8/39	8/29	3/99	5/06	5/84	8/34	2/55

**p<0/01* p<0/05



شکل 2- الگوی برازش شده پیش بینی موفقیت تحصیلی

به منظور بررسی برازندگی مدل از شاخص‌های برازندگی استفاده شده است. بطور کلی از میان شاخص‌های برازندگی متنوعی که وجود دارد، در این پژوهش شاخص‌های برازش χ^2/df ، RMSEA، CFI، GFI و AGFI گزارش می‌شود. شاخص χ^2/df فاقد یک معیار ثابت برای یک مدل قابل قبول است، اما مقدار کوچک χ^2/df دلالت بر برازش بهتر مدل دارد. شاخص RMSEA برای مدل‌های خوب برابر با 0/05 یا کمتر است. مقادیر بالاتر از آن تا حد 0/08 نشان دهنده‌ی خطای معقولی برای تقریب در جامعه است. مدل‌هایی که RMSEA آنها 0/10 یا بیشتر باشد برازش ضعیفی دارند. شاخص‌های برازندگی (GFI) و شاخص تعدیل شده برازندگی (AGF) شاخص برازندگی تطبیقی (CFI) بهتر است برابر یا بزرگتر از 0/90 باشند (هومن، 1387). مشخصه‌های برازندگی الگوی تحلیل مسیر در جدول 2 آورده شده است. بر اساس این جدول نسبت خوبی دو به درجه آزادی ($\chi^2/df = 2/96$) شاخص نکویی برازش (GFI=0/97)، شاخص تعدیل شده‌ی نکویی برازش (AGFI=0/87)، شاخص برازندگی تطبیقی (CFI=0/96) و ریشه خطای میانگین مجزورات تقریب (RMSEA=0/07) در سطح مناسبی هستند. بنابر این برازش الگوی پیش بینی پیشرفت تحصیلی در سطح مناسبی است.

جدول 2- مشخصه‌های برازندگی الگوی تحلیل مسیر

RMSEA	AGFI	CFI	GFI	χ^2/df
0/07	0/87	0/96	0/97	2/96

از آنجا که هدف تحقیق حاضر بررسی نقش واسطه‌ای اهداف پیشرفت و خودکارآمدی تحصیلی در میان متغیرهای سبک‌های فرزندپروری و موفقیت تحصیلی دانشجویان به روش تحلیل مسیر است، در جدول 3 ضرایب اثر مستقیم، غیر مستقیم، کل، واریانس تبیین شده و سطح معناداری بین متغیرهای تحقیق آورده شده است.

جدول 3- برآورد ضرایب معیار شده اثر مستقیم، غیرمستقیم، کل و واریانس تبیین شده الگو

مسیر	اثر مستقیم	اثر غیر مستقیم	اثر کل	واریانس تبیین شده
به روی موفقیت تحصیلی از سبک فرزندپروری مقتدرانه	0/29**	0/21**	0/50**	0/51
سبک فرزندپروری مستبدانه	0/01	-0/02	-0/01	
سبک فرزندپروری آسان‌گیر	-0/19**	-0/06**	-0/22**	
اهداف تبحری	0/35**	0/03*	0/38**	
اهداف رویکرد-عملکرد	0/02	-0/01	-0/01	
اهداف اجتناب عملکرد	-0/12**	-0/01	-0/13**	
خودکارآمدی تحصیلی	0/11*	-	0/11*	
به روی خودکارآمدی تحصیلی از سبک فرزندپروری مقتدرانه	0/14*	0/14**	0/28**	0/40
سبک فرزندپروری مستبدانه	-0/08	-0/02	-0/10	
سبک فرزندپروری آسان‌گیر	-0/35**	-0/03*	-0/38**	
اهداف تبحری	0/27**	-	0/27**	
اهداف رویکرد-عملکرد	-0/04	-	-0/04	
اهداف اجتناب عملکرد	-0/13**	-	-0/13**	
به روی اهداف تبحری از سبک فرزندپروری مقتدرانه	0/50**	-	0/50**	0/25
به روی اهداف رویکرد-عملکرد از سبک فرزندپروری مستبدانه	0/13*	-	0/13*	0/04
سبک فرزندپروری آسان‌گیر	0/13*	-	0/13*	
به روی اهداف اجتناب-عملکرد از سبک فرزندپروری مستبدانه	0/09	-	0/09	0/05
سبک فرزندپروری آسان‌گیر	0/21**	-	0/21**	

**p<0/01* p<0/05

همانطور که در جدول 3 مشاهده می‌شود، از میان متغیرهای برون‌زا سبک فرزندپروری مقتدرانه اثر مستقیم و غیرمستقیم مثبت و معنادار از طریق اهداف تبحری و خودکارآمدی و سبک فرزندپروری آسان‌گیر اثر مستقیم و غیر مستقیم منفی و معنادار

از طریق اهداف رویکرد-عملکرد، اجتناب-عملکرد و خودکارآمدی بر موفقیت تحصیلی دارند. اما اثر مستقیم و غیرمستقیم سبک فرزندپروری مستبدانه بر موفقیت تحصیلی معنادار نیست. اثر مستقیم و غیر مستقیم اهداف تبحری از طریق خودکارآمدی بر موفقیت تحصیلی معنادار است. اثرات مستقیم و غیرمستقیم اهداف رویکرد-عملکرد بر موفقیت تحصیلی معنادار نیست اما اهداف اجتناب-عملکرد اثر مستقیم منفی و معنادار بر موفقیت تحصیلی دارد. خودکارآمدی نیز اثر مستقیم مثبت و معناداری بر موفقیت تحصیلی دارد.

● بحث و نتیجه‌گیری

هدف پژوهش حاضر بررسی «رابطه سبک‌های فرزندپروری با موفقیت تحصیلی دانشجویان بواسطه اهداف پیشرفت و خودکارآمدی تحصیلی با استفاده از تحلیل مسیر» بود. نتایج تحلیل مسیر نشان داد که الگوی پیشنهادی با داده‌های این تحقیق برازش نسبتاً خوبی دارد و می‌تواند 51 درصد از واریانس موفقیت تحصیلی را تبیین می‌کند.

نتایج نشان داد که سبک فرزند پروری «مقتدرانه» اثر مستقیم و مثبتی بر موفقیت تحصیلی دارد. این یافته با نتایج پژوهش‌های بامریند (1991)؛ هیکمن، بارتولومی و مک کنری (2000)؛ دونلان (2001)؛ ترنر، چندلر و هنر (2009) همخوانی دارد. اما با یافته‌های ریورز (2008) و اولیگ (2008) ناهمسو است.

یافته دیگر پژوهش این است که اثر غیر مستقیم سبک فرزندپروری مقتدرانه از طریق اهداف تبحری و خودکارآمدی تحصیلی بر موفقیت تحصیلی مثبت و معنادار بود. نتایج این تحقیق مبنی بر اینکه سبک فرزندپروری با اهداف پیشرفت ارتباط دارد کمک مهمی به یافته‌هایی است که نشان می‌دهند عوامل موقعیتی بر اهداف پیشرفت دانش آموزان و دانشجویان اثر گذار هستند (دونلان، 2001؛ گونزالز و همکاران، 2002؛ گونزالز و ولترز، 2006؛ گونزالز، 2005). ضمن اینکه با نتایج ریورز (2008) ناهمسو است. همچنین اثر مستقیم و مثبت سبک فرزند پروری «مقتدرانه» بر خودکارآمدی تحصیلی با نتایج پژوهش‌های گونزالز (2005)؛ نانسی الاین شاو (2008)، ترنر و همکاران (2009) همخوانی دارد؛ ضمن آنکه با نتایج بروکه (2005) و ریورز (2008) متناقض است.

یافته دیگر پژوهش این است که سبک فرزند پروری «مستبدانه» اثر مستقیم

مثبت و معناداری بر اهداف رویکرد-عملکرد دارد؛ این یافته با نتایج پژوهش‌های گونزالز و همکاران (2002)؛ گونزالز و ولترز (2006)؛ گونزالز (2005) و یئونگ (2005) همخوانی دارد، اما با نتایج ریورز (2008) در تناقض است. اما اثر سبک فرزند پروری مستبدانه بر اهداف اجتناب-عملکرد معنادار نبود که با نتایج پژوهش‌های گونزالز (2005) و یئونگ (2005) ناهمخوان، اما با نتایج تحقیق گونزالز و ولترز (2006) همسو است. یافته دیگر پژوهش این است که اثر مستقیم سبک فرزندپروری مستبدانه بر خودکارآمدی تحصیلی معنادار نیست. این نتایج با پژوهش‌های هولتجه و همکاران (1996)، اینگولدزبای و همکاران (2004) و گونزالز (2005) که بر اثرات مخرب سبک مستبدانه بر خودکارآمدی تاکید کرده بودند، یکسان نیست، اما با نتایج بروکه (2005)، نانسی الاین شاو (2008)، ریورز (2008) و ترنر و همکاران (2009) همسو است. همچنین اثر مستقیم سبک فرزند پروری مستبدانه بر موفقیت تحصیلی نیز معنادار نیست که با یافته‌های آونولا و همکاران (2000)؛ ویس و شوارتز (1996)؛ لئونگ، لاو و لام (1998)؛ یئونگ (2005)؛ اولیگ (2008) همخوانی دارد؛ اما با نتایج کوهن و رایس (1997)؛ ترنر و همکاران، (2009) متفاوت است.

؛ از دیگر نتایج پژوهش این است که سبک فرزندپروری «آسان گیر» اثر مستقیم مثبت بر اهداف رویکرد-عملکرد و اهداف اجتناب-عملکرد دارد. این یافته با نتایج پژوهش‌های پیشین گونزالز و همکاران (2002)؛ و گونزالز (2005) مطابقت دارد. این نتایج را می‌توان اینگونه تفسیر کرد که سبک آسان‌گیر ممکن است تنها این راه را فراروی یادگیرندگان بگذارد که از معیارهای هنجاری‌ای که اغلب در محیط‌های آموزشی بر آنها تاکید می‌شود، پیروی کنند. در واقع همان‌طور که فستینگ (1954) اظهار می‌کند هنگامی که برای فرد معیارهای ثابت و روشنی وضع نشود فرد بیشتر احتمال دارد به معیارهایی تکیه کند که اجتماع پسند هستند و در چنین شرایطی مقایسه‌های اجتماعی به عنوان یک هدف برجسته می‌شوند.

؛ یافته دیگر پژوهش این است که سبک فرزندپروری «آسان گیر» اثر مستقیم منفی و معنادار بر خودکارآمدی و موفقیت تحصیلی دارد که با نتایج پژوهش‌های اینگولدزبای و همکاران (2004)؛ آنالیزا گونزالز (2005) و ترنر و همکاران (2009) همخوانی دارد. ضمن آنکه با نتایج جوشی، فریس، اوتو و ریگان (2003)، بروکه

(2005)، نانسی الاین شاو (2008) و اولیگ (2008) ناهمخوان است.

یافته دیگر پژوهش این است که اهداف تبحری بر «خودکارآمدی» و «موفقیت تحصیلی» تأثیر مستقیم دارد که با یافته‌های چرچ و همکاران (2001)، آلفاسی (2003)، چوینارد و همکاران (2007) و محسن‌پور و همکاران (1386) مطابقت دارد و با نتایج ولترز (2004)، پینتریچ (2000)، مک و آبرامی (2001) ناسازگار است. این یافته نشان می‌دهد دانشجویانی که اهداف تبحری دارند از سطوح بالاتری از خودکارآمدی نیز برخوردارند و همین امر موجب موفقیت تحصیلی بالاتر در میان آنها می‌شود. یافته دیگر پژوهش این است که رابطه اهداف رویکرد-عملکرد با خودکارآمدی و موفقیت تحصیلی معنادار نبود. این یافته با نتایج کاپلان و ماهر (1999)، پاجارس، بریتنر و ایانت (2000)، میدلتن و میگلی (1997)، پینتریچ (2000) همخوانی دارد. این نتایج تأییدی بر دیدگاههایی است که بر غیر انطباقی بودن اهداف رویکرد-عملکرد در محیط‌های آموزشی تمرکز دارند.

یافته دیگر پژوهش این است که اهداف اجتناب-عملکرد با خودکارآمدی و موفقیت تحصیلی رابطه منفی معنادار داشت. این نتیجه با یافته‌های پژوهشگران پیشین از قبیل الیوت و همکاران (1999)، محسن‌پور و همکاران (1386)، حجازی و همکاران (1387)، چرچ و همکاران (2001) و ولترز (2004) همخوان است. بنابر این می‌توان گفت یادگیرندگانی که اهداف اجتناب-عملکردی دارند، به خاطر حفظ حرمت خودشان از نزدیک شدن به تکالیف درسی اجتناب می‌ورزند و همین امر احتمالاً موجب می‌شود آنها هرگز درنیابند نزدیک شدن به فعالیتهای یادگیری تهدیدی برای «خود» آنها به همراه ندارد. از دیگر یافته‌های پژوهش اثر مستقیم مثبت و معنادار خودکارآمدی تحصیلی بر پیشرفت تحصیلی است و این همخوان با پژوهش‌های پاجارس (1996)، لیو پوسک و زاپانکیک (2009)، گرین و همکاران (2004)، محسن‌پور و همکاران، (1386) و کبیری (1382) است.

i در مجموع پژوهش حاضر در مسیر تلاش برای مطالعه ارتباط بین «سبک‌های فرزندپروری»، «اهداف پیشرفت» و «خودکارآمدی» به یافته‌هایی دست یافت که می‌توانند برای متخصصان تعلیم و تربیت، معلمان، والدین و دانشجویان و دانش‌آموزان و در کل، ذی‌نفعان آموزشی مفید فایده و آموزنده تلقی شوند. از آنجا که این پژوهش،

همگام با پژوهش‌های پیشین، ارتباط مثبت سبک فرزندپروری مقتدر منطقی با اهداف تبحری، خودکارآمدی و موفقیت تحصیلی را نشان داد، می‌توان این سبک را به عنوان الگویی که با پیامدهای انطباقی بیشتری همراه است، به والدین توصیه نمود. ضمن آنکه یافته‌های این پژوهش به تلویح حاکی از آن بودند که اثرات مثبت این سبک حتی با ورود فرزندان به دوره‌های نوجوانی و جوانی و تحصیل در دانشگاه، از بین نمی‌روند؛ این امر هر چه بیشتر، بر لزوم آموزش‌های مرتبط با این سبک به والدین تاکید می‌کند.

i i i

یادداشت‌ها

- | | |
|---|----------------------------------|
| 1- parenting styles | 2- uthoritarian |
| 3- authoritative | 4- permissive |
| 5- achievement goals | 6- mastery goals |
| 7- performance-approach goals | 8- performance-avoidance goals |
| 9- Parentol Authority Questionare | 10- Achievment Goals Questionare |
| 11- Acadamic Self-Efficlasy Questionare | |

منابع

- حجازی، الهه؛ رستگار، احمد؛ کرمدوست، نوروزعلی؛ قربان جهرمی، رضا (1387). باورهای هوشی و پیشرفت تحصیلی ریاضی: نقش اهداف پیشرفت، درگیری شناختی و تلاش (آزمون مدل دوئک). *مجله روانشناسی و علوم تربیتی*، سال 38، شماره 46، 25-2.
- حجازی، الهه؛ نقش، زهرا (1386). الگوی ساختاری رابطه ادراک از ساختار کلاس، اهداف پیشرفت، خودکارآمدی و خودنظم بخشی در درس ریاضی. *تازه‌های علوم شناختی*، سال 10، شماره 4، 27-38.
- خضری آذر، هیمن (1388). نقش خودکارآمدی، ارزش تکلیف، اهداف پیشرفت و درگیری شناختی در پیشرفت ریاضی: آزمون مدل علی. پایان نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه تهران.
- فراهانی، محمد نقی (1386). رابطه سلامت روان شناختی نوجوانان 15-18 ساله با سبک‌های تربیتی و وضعیت اقتصادی اجتماعی والدین. پژوهش در سلامت روان شناختی، دانشگاه تربیت معلم تهران، دوره اول، شماره (1): 48-55.
- کبیری مسعود (1382). نقش خودکارآمدی ریاضی در پیشرفت ریاضی با توجه به متغیرهای شخصی، پایان نامه کارشناسی ارشد دانشگاه تربیت معلم تهران.
- محسن پور، مریم؛ حجازی، الهه؛ کیامنش، علیرضا (1386). نقش خودکارآمدی، اهداف پیشرفت، راهبردهای یادگیری و پایداری در پیشرفت تحصیلی درس ریاضی دانش آموزان سال سوم متوسطه شهر تهران، فصلنامه نوآوری‌های آموزشی، سال 5 (16)، 9-35.

- هومن، حیدرعلی (1387). مدل یابی معادلات ساختاری با کاربرد نرم افزار لیزرل. چاپ دوم، انتشارات سمت.
- Alfassi, M. (2003). Promoting the will and skill of students at academic risk: An evaluation of an instructional design geared to foster achievement, self-efficacy and motivation. *Journal of Instructional Psychology*, 30 (1), 28-40.
- Ames, C., & Archer, J. (1988). Achievement goals in the classroom: Students' learning strategies and motivational processes. *Journal of Applied Psychology*, 76, 478-487.
- Ana-Lisa Gonzalez; Christopher A Wolters (2006). The relation between perceived parenting practices and achievement motivation in mathematics. *Journal of Research in Childhood Education*; 21, (2); 203
- Anderman, E. M. & Young, A. J. (1994). Motivation and strategy use in science: Individual differences and classroom effects. *Journal of Research in Science Teaching*. 31. 811-831.
- Aunola, K., Stattin, H. & Nurmi, J.E. (2000). Parenting styles and adolescents' achievement strategies. *Journal of Adolescence*, 23, 205-222.
- Baumrind, D. (1966). Effects of authoritative parental control on child behavior. *Child Development*, 37 (4), 887-907.
- Bruke, M. U. (2005). *Familial influence on self-efficacy: Exploring the relationship between perceived parenting style, current social support, and self-efficacy beliefs in a sample of non-traditional college students*. Dissertation presented in partial fulfillment of the requirements for the degree Doctor of Philosophy, faculty of Psychology, Capella University.
- Chouinard, R., Karsenti, T., & Roy, N. (2007). Relations among competence beliefs, utility value, achievement goals, and effort in mathematics. *British Journal of Educational Psychology*, 77, 501-517.
- Church, M. A., Elliot, A. J., & Gables, S. L. (2001). Perceptions of classroom environment, achievement goals, and achievement outcomes. *Journal of Educational Psychology*, 93, 43-54
- Cohen, D.A., & Rice, J. (1997). Parenting styles, adolescent substance abuse, and academic achievement. *Journal of Drug Education*, 27 (2), 199-212.
- Coutinho, S. A. & Neuman G. (2008). A model of metacognition, achievement goal orientation, learning style and self-efficacy. *Learning Environment Research*. 11:131-151.
- Donnellan, M. B. (2001). *Supportive parenting practices, achievement goals, and academic achievement in early adolescence*. Dissertation submitted for the requirements of the degree of Doctor of Philosophy in Human Development. Office of graduate studies, University of California Davis.

- Elliot, A. J., & McGregor, H. A. (2001). A 2×2 achievement goal framework. *Journal of Personality and Social Psychology*, 80, 501-519.
- Elliot, A., & McGregor, H. (1999). Test anxiety and the hierarchical model of approach and avoidance achievement motivation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 76, 628-644.
- Festing, L. (1954). *A theory of social comparison processes*. Human Relations, 7, 117-140.
- Gonzalez, A. (2005). *The relations among parenting beliefs, parenting practices and student motivation*. Dissertation for the fulfillment of the requirements of doctor of philosophy. Faculty of the College of Education, University of Houston
- Gonzalez, A., Greenwood, G. & WenHsu, J. (2001). Undergraduate students' goal orientations and their relationship to perceived parenting styles. *College Student Journal*, 35 (2), 182-193.
- Gonzalez, A.R., Doan Holbein, M.F., & Quilter, S. (2002). High school students' goal orientations and their relationship to perceived parenting styles. *Contemporary Educational Psychology*, 27 (3), 450-471.
- Greene, B. A., Miller, R. B., Crowson, H. M., Duke, B. L. & Akey, K. L. (2004). Predicting high school students' cognitive engagement and achievement: Contributions of classroom perceptions and motivation. *Contemporary Educational Psychology* 29, 462-482.
- Grolnick, W.S., Ryan, R.M., & Deci, E.L. (1991). Inner resources for school achievement: motivational mediators of children's perceptions of their parents. *Journal of Educational Psychology*, 83, 508-517.
- Hickman, G.P., Bartholomae, S., & McKenry, P.C. (2000). Influence on parenting styles on the adjustment and academic achievement of traditional college freshmen. *Journal of College Student Development*. 41, 41-54.
- Hoeltje, C. O., Zubrick, S. R., Silburn, S. R., & Garton, A. F. (1996). Generalized self-efficacy: Family and adjustment correlates. *Journal of Clinical Child Psychology*, 25 (4), 446-453.
- Ingoldsby, B., Schvaneveldt, P., Supple, A., & Bush, K. (2004). The relationship between parenting behaviors and adolescent achievement and self-efficacy in Chile and Ecuador. *Marriage & Family Review*, 35 (3-4), 139-159.
- Joshi, A., Ferris, J.C., Otto, A.L. & Regan, P.C. (2003). Parenting styles and academic achievement in college students. *Psychological Reports*, 93 (3), 823-828.
- Kaplan, A. & Maehar, M. L. (1999). Achievement goals and student well-being. *Contemporary Educational Psychology*. 24. 330-358.
- Leonardi, A. & Gialamas, V. (2002). Implicit theories, goal orientations, and perceived competence: Impact on students' achievement behavior. *Psychology in the Schools*, 39 (3), 279-291.

- Leung, K., Lau, S., & Lam, W.L. (1998). Parenting styles and achievement: A cross-cultural study. *Merrill-Palmer Quarterly*, 44, 157-172.
- Levpuscek, M. P., Zupancic, M. (2009). The role of parental involvement, teachers' behavior, and students' motivational beliefs about math. *Journal of Early Adolescence*, 29(4), 541-570.
- Liem, A.D., Lau, s., & Nie, Y. (2008). The role of self - efficacy, task value, and achievement goals in predicting learning strategies, task disengagement, peer relationship, and achievement outcom. *Contemporary Educational Psychology*, 33, 486-512
- McIlroy, D., & Bunting, B. (2002). Personality, behavior, and academic achievement: Principles for educators to inculcate and students to model, *Contemporary Educational Psychology*, 27, 326-337.
- McWhah, K. & Abrami, P.C. (2001). Student goal orientation and interest: Effects on students' use of self-regulated learning strategies. *Contemporary Educational Psychology*. 26, 311-329.
- Midgley, C. & Urdan, T. (1995). Predictors of middle school students use of self-handicapping strategies. *Journal of Early Adolescence*, 15, 389-411.
- Multon, K. D., Brown, S. D., & Lent, R. W. (1991). Relation of self-efficacy beliefs to academic outcomes: A meta-analytic investigation. *Journal of Counseling Psychology*, 38, 30-38.
- Nancy Elain Shaw, B.A. (2008). *The relationship between perceived parenting style, academic self-efficacy and college adjustment of freshman engineering students*. Dissertation for the fulfillment of the requirements for Master of Science. Department of Educational Psychology, University of North Texas.
- Olige, I.C (2008). *The missing link: parental influences on student academic achievement*. Ph. D. dissertation, Capella University.
- Pajares, F. (1996). Self-efficacy beliefs in achievement settings. *Review of Educational Research*, 66, 543-578.
- Pajares, F., Britner, S., & Valiante, G. (2000). Relation between achievement goals and self-beliefs of middle school students in writing and science. *Contemporary Educational Psychology*, 25, 406-422.
- Pintrich, P. R. (2000). An achievement goal theory perspective on issues in motivation terminology, theory and research. *Contemporary Educational Psychology*, 25, 92-104.
- Rivers, JR Jewell, (2008). *The relationship between parenting styles and academic achievement and the mediating influences of motivation, goal orientation and academic self efficacy*; Dissertation for the fulfillment of the requirements of doctor of philosophy; Florida State University, College of Human Sciences.
- Spera, C. (2005). A review of the relationship among parenting practices, parenting styles and adolescent school achievement. *Educational Psychology Review*, 17 (2), 125-146.

- Steinberg, L., Lamborn, S.D., Dornbusch, S.M., & Darling, N. (1992). Impact of parenting practices on adolescent achievement: Authoritative parenting, school involvement, and encouragement to succeed. *Child Development*, 63, 1266-1281.
- Strage, A., & Swanson Brandt, T. (1999). Authoritative parenting and college students' academic adjustment and success. *Journal of Educational Psychology*, 91 (1), 146-156.
- Turner, E.A., Chandler, M., & Heffer R.W; (2009) The influence of parenting styles, achievement motivation, and self-efficacy; *Journal of College Student Development*; 50, 3.
- Weiss, L.H., & Schwartz, J.C. (1996). The relationship between parenting types and older adolescents' personality, academic achievement, adjustment and substance abuse. *Child Development*, 67, 2101-2114.
- Wolters. C. A. (2004). Advancing achievement goal theory: Using goals, structures and goal orientations to predict students' motivation, cognition, and achievement. *Journal of Educational Psychology*. 96(2). 236-250
- Wood, R. E., Bandura, A., & Bailey, T. (1990). Mechanisms governing organizational productivity in complex decision-making environments. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 46, 158-164.
- Yeung, W. (2005). *Relationships between parenting styles, goal orientations and academic achievement in the Chinese cultural setting*. Ed.D. dissertation, University of Southern California, United States.

i i i