

نقش درگیری، حمایت از خودمختاری و گرمی مادر و پدر در انگیزش خودمختار و عملکرد تحصیلی فرزندان

The Role of Maternal and Paternal Involvement, Autonomy Support and Warmth on Adolescents` Self-Determined Motivation and Academic Achievement

F.Tanhaye Reshvanloo, M.A. ✉

فرهاد تنهای رشوانلو ✉

کارشناس ارشد روان‌شناسی تربیتی

E. Hejazi, Ph.D.

دکتر الهه حجازی

دانشیار روان‌شناسی دانشگاه تهران

دریافت مقاله: ۹۰/۴/۱۲

دریافت نسخه اصلاح شده: ۹۰/۱۱/۸

پذیرش مقاله: ۹۰/۱۲/۱۳

Abstract

The purpose of this study was to investigate the role of maternal and parental involvement, autonomy support, and warmth on adolescents` and self-determined motivation and academic achievement. For this reason 337 high school students were selected through multi-stage random sampling and completed Academic Motivation Scale (Vallerand et al, 1989), and Perception of Parents Scale (Robbins, 1994).

چکیده:

هدف از پژوهش حاضر بررسی نقش درگیری، حمایت از خودمختاری و گرمی مادر و پدر در پیشرفت تحصیلی فرزندان به واسطه انگیزش خودمختار است. به این منظور ۳۳۷ دانش‌آموز دبیرستانی به روش نمونه‌گیری تصادفی چندمرحله‌ای انتخاب شدند و مقیاس‌های انگیزش تحصیلی (ولرند و همکاران، ۱۹۸۹) و ادراکات والدینی (رابینز، ۱۹۹۴) را تکمیل کردند.

✉Corresponding author: Headoffice of Education, West taleghani, Bojnourd, North khorasan. Tel: +989157055480 Email: tanha@alumni.ut.ac.ir

✉ نویسنده مسئول: خراسان شمالی، بجنورد، طالقانی غربی، اداره کل آموزش و پرورش خراسان شمالی، گروه تحقیقات تلفن: ۰۹۱۵۷۰۵۵۴۸۰ پست الکترونیک: tanha@alumni.ut.ac.ir

The data from path analysis indicated that maternal involvement, and parental autonomy support and maternal, paternal and parental warmth via mediating the self-determined motivation had indirect effects on academic achievement. The results confirmed the mediating role of self-determined motivation between parenting styles and academic achievement.

Keywords: involvement, autonomy support, warmth, self-determined motivation, academic achievement.

نتایج تحلیل مسیر نشان داد که درگیری مادر، حمایت از خودمختاری پدر و والدین و گرمی مادر، پدر و والدین به واسطه انگیزش خودمختار اثر غیرمستقیم بر پیشرفت تحصیلی دارند. نقش واسطه‌ای انگیزش خودمختار تحصیلی میان ادراک از شیوه فرزندپروری (مادر، پدر و والدین) و پیشرفت تحصیلی به تأیید رسید.

کلیدواژه‌ها: درگیری، حمایت از خودمختاری، گرمی، انگیزش خودمختار تحصیلی، پیشرفت تحصیلی

مقدمه

خانواده به‌عنوان بنیادی‌ترین نهاد اجتماعی، در کنار عوامل درون فردی، نقش مهمی در امر آموزش و به ویژه مقوله پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان ایفا می‌کند. در این راستا پژوهشگران همواره به دنبال انجام پژوهش‌های متعدد برای بررسی همه جانبه و شناسایی عوامل فردی (روان‌شناختی) و بافتی اثرگذار بر پیشرفت تحصیلی بوده‌اند (گووی و ولرند، ۱۹۹۷). یکی از نظریه‌های جامع در این زمینه، نظریه «خود تعیین‌گری»^۱ است که با رویکردی ارگانیک‌ساز عوامل فردی و بافتی مؤثر بر پیشرفت تحصیلی را به‌طور همزمان مورد مطالعه قرار داده است. بر اساس این نظریه، انسان به‌طور ذاتی برای درگیر شدن با جنبه‌های مهم و مورد علاقه محیط پیرامون خود برانگیخته می‌شود و در خلال این برانگیختگی نه تنها این جنبه‌های مهم و مورد علاقه را جذب می‌کند، بلکه فعالانه خود را با آن‌ها منطبق می‌سازد. بر این اساس 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 در مقابل هنگامی که برای رسیدن به هدفی به جلو رانده می‌شود یا فعالیت می‌کند، برانگیخته شده است (دسی و رایان، ۱۹۸۵؛ رایان و دسی، ۲۰۰۰a؛ ۲۰۰۰b). در این نظریه از انگیزش درونی^۲ یا انجام فعالیت‌ها بدون تحریک یا تقویت‌کننده‌های بیرونی، انگیزش بیرونی^۳ یا اشتغال به کارهایی که خود وسیله‌ای برای دستیابی به اهداف دیگر هستند و بی‌انگیزگی^۴ یا بی‌میلی به انجام کار در نتیجه بی‌ارزش بودن عمل نزد فرد یا احساس عدم شایستگی برای انجام آن عمل، بحث شده است (گروولنیک و همکاران، ۱۹۹۷). برخی از تحقیقات صورت گرفته در چارچوب این نظریه، سبک‌های انگیزشی را در

زمینه فعالیت‌های آموزشی مورد بررسی قرار داده و سازه «انگیزش تحصیلی خودمختار^۵» را برای توصیف دانش‌آموزانی که به خاطر انتخاب و علاقه شخصی یا به خاطر تجارب لذت‌بخش و ارضاء کننده ناشی از انجام فعالیت‌های آموزشی (به عبارت دیگر انگیزش درونی) به مدرسه می‌روند و «انگیزش تحصیلی غیرخودمختار^۶» را در مورد دانش‌آموزانی که فعالیت‌های آموزشی را به خاطر فشارهای بیرونی و کسب پاداش (انگیزش بیرونی) یا از روی بی‌انگیزگی انجام می‌دهند، به‌کار بسته‌اند (فورتیر و همکاران، ۱۹۹۵؛ گووی و ولرند، ۱۹۹۷).

در نظریه خود تعیین‌گری چنین فرض شده که حفظ تمایل انگیزش درونی خودمختار در گرو ارضاء سه نیاز اساسی روان‌شناختی شایستگی^۷، خودمختاری^۸ و احساس تعلق^۹ است (رایان و دسی، ۲۰۰۰). 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 بر خوردار 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 (گانیه، ۲۰۰۳). والدین به عنوان اولین عامل اجتماعی کردن کودکان، با شیوه فرزندپروری خود، نقش مهمی در رشد و تحول روان‌شناختی و اجتماعی آنان ایفا می‌کنند (گروولیک، ۲۰۰۹) و شیوه رفتار آنان به‌طور عمده‌ای می‌تواند بر ارضاء یا بازداری نیازهای روان‌شناختی مؤثر باشد (نی‌میک و همکاران، ۲۰۰۶). تأثیرات سه شیوه فرزندپروری درگیری^{۱۰}؛ میزانی که والدین به فعالیت‌های زندگی کودک علاقه دارند، آن را درک می‌کنند و برای انجام آن وارد عمل می‌شوند، حمایت از خودمختاری^{۱۱}؛ درجه‌ای که والدین برای فعالیت‌های کودک ارزش قائل می‌شوند، آنان را برای حل مسائل‌شان تشویق می‌کنند و به آنان حق انتخاب و شرکت در تصمیم‌گیری می‌دهند و گرمی^{۱۲}؛ پاسخگو بودن، حساسیت و باتوجه بودن والدین، در نظریه خود تعیین‌گری مورد بررسی قرار گرفته است (گروولیک و همکاران، ۱۹۸۹؛ لانگ و همکاران، ۲۰۰۴).

تحقیقات نشان می‌دهند که حمایت از خودمختاری، درگیری و گرمی والدین با انگیزش خودمختار رابطه مثبت و با اشکال غیر خودمختار آن رابطه منفی دارد (دسی و همکاران، ۱۹۹۳؛ رایان و همکاران، ۱۹۹۴؛ گووی و ولرند، ۱۹۹۷؛ گووی و همکاران، ۲۰۰۱؛ ونس تین کیست و همکاران، ۲۰۰۵؛ ونس تین کیست و همکاران، ۲۰۰۶؛ آتاوی و برای، ۲۰۰۴؛ نی‌میک و همکاران، ۲۰۰۶؛ تنهای رشوانلو، ۱۳۸۹) و می‌تواند پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان را پیش‌بینی کند (گروولیک و رایان، ۱۹۸۹؛ گینزبورگ و برونستاین، ۱۹۹۳؛ چن و همکاران، ۲۰۰۰؛ کیم و رانر، ۲۰۰۲؛ گرگوری و وینستاین، ۲۰۰۴؛ برونته سینک و همکاران، ۲۰۰۶؛ سونز و ونس تین کیست، ۲۰۰۵). از سوی دیگر تحقیقات نشان داده‌اند که انگیزش خودمختار با پیشرفت تحصیلی رابطه مثبت و معناداری دارد (گروولیک و رایان، ۱۹۸۷؛ گروولیک و رایان، ۱۹۸۹؛ باقری، ۱۳۷۹ و حافظی، ۱۳۸۲) و رابطه

انگیزش بیرونی (ونس تین کیست و همکاران، ۲۰۰۴؛ لاوندر، ۲۰۰۵؛ ونس تین کیست و همکاران، ۲۰۰۵) و بی‌انگیزگی (فورتیر و همکاران، ۱۹۹۵؛ لاوندر، ۲۰۰۵؛ حافظی، ۱۳۸۲) با پیشرفت تحصیلی منفی است. غالب تحقیقات انجام شده در این زمینه، تأثیر مستقیم فرزندپروری بر پیشرفت تحصیلی را مورد بررسی قرار داده‌اند، اما برخی دیگر از محققان (گروولیک و همکاران، ۱۹۹۱؛ فورتیر و همکاران، ۱۹۹۵؛ گووی و ولرند، ۱۹۹۷) بر این باورند که این سبک‌ها به‌طور غیرمستقیم و از طریق تأثیر بر انگیزش تحصیلی بر پیشرفت تحصیلی اثر می‌گذارند. به‌عنوان مثال گروولیک و همکاران (۱۹۹۱) در پژوهشی به بررسی تأثیر ادراک حمایت از خودمختاری و درگیری مادر، پدر و هر دو والد بر متغیرهای انگیزشی ادراک کنترل، شایستگی و خودمختاری و همچنین پیشرفت تحصیلی پرداختند. نتایج حاکی از آن بود که متغیرهای انگیزشی به‌عنوان واسطه‌ای میان ادراک از شیوه فرزند پروری و پیشرفت تحصیلی عمل می‌کنند.

با توجه به این که (گروولیک و فرانکس^{۱۳}، ۲۰۰۲؛ به نقل از سونز و ونس تین کیست، ۲۰۰۵)، کمبودی که در تحقیقات مربوط به خود تعیین‌گری وجود دارد، این مسئله است که چه اندازه مادر و پدر به صورت مستقل در خود تعیین‌گری کودک تأثیر دارند و یا به چه اندازه جداگانه خود تعیین‌گری کودکان را تعیین می‌کنند. گروولیک و رایان (۱۹۸۹) در پژوهشی به این نتیجه دست یافتند، درگیری مادر رابطه معناداری با انگیزش خودمختار دارد اما این رابطه در مورد درگیری پدر معنادار نیست. ایلی (۲۰۰۳) نیز در تحقیقی به این نتیجه رسید که فقط حمایت از خودمختاری مادر، نه والدین، با خودتنظیمی رابطه معنادار دارد. تأثیرات متفاوتی که پدر و مادر بر انگیزش و پیشرفت تحصیلی فرزندان خود دارند در پژوهش‌های دیگری نیز به تأیید رسیده است (به‌عنوان مثال گروولیک و همکاران، ۱۹۹۱؛ ونتزل، ۱۹۹۸؛ ریپنسکی و شانک، ۲۰۰۲؛ سونز و ونس تین کیست، ۲۰۰۵). بر این اساس هدف پژوهش حاضر بررسی اثرات مستقیم و غیرمستقیم ادراک از شیوه فرزندپروری پدر، مادر و والدین بر پیشرفت تحصیلی در قالب مدل‌های علی و بررسی نقش واسطه‌ای انگیزش خودمختار تحصیلی در این زمینه است.

روش

جامعه، نمونه و روش نمونه‌گیری

طرح این پژوهش از نوع طرح‌های غیرآزمایشی و به طور دقیق‌تر از نوع همبستگی است و بر آن است تا روابط میان متغیرها را در قالب مدل تحلیل مسیر مورد بررسی قرار دهد. جامعه آماری این پژوهش را تمامی دانش‌آموزان پایه سوم ریاضی دبیرستان‌های دولتی شهر بجنورد تشکیل می‌دهد که از میان آنان تعداد ۳۶۰ دانش‌آموز (۱۸۰ دختر و ۱۸۰ پسر) با روش نمونه‌گیری تصادفی چندمرحله‌ای انتخاب شده، برای انتخاب آزمودنی‌ها ابتدا نه دبیرستان پسرانه و نه دبیرستان دخترانه

به‌طور تصادفی انتخاب شدند. در هر دبیرستان یک کلاس سوم ریاضی انتخاب و پرسشنامه در میان بیست دانش‌آموز منتخب هر کلاس به اجرا در آمد. پس از حذف پرسشنامه‌های ناقص، پرسشنامه ۳۳۷ نفر (۱۶۰ دختر، ۱۷۷ پسر) مورد تحلیل قرار گرفت.

ابزارهای پژوهش

مقیاس انگیزش تحصیلی^{۱۴}: این مقیاس در سال ۱۹۸۹ توسط ولرند، بلیز، بریر و پلتیر در کانادا برای اندازه‌گیری انگیزش تحصیلی در ۲۸ گویه طراحی و روا سازی شد. نسخه دبیرستانی این مقیاس بر اساس نظریه خود تعیین‌گری رایان و دسی طراحی شده است. این مقیاس میزان موافقت دانش‌آموزان با گویه‌های مربوط به هفت خرده‌مقیاس (انگیزش درونی برای فهمیدن، انگیزش درونی برای انجام کار، انگیزش درونی برای تجربه تحریک، تنظیم همانندسازی شده، تنظیم درون‌فکنی شده، تنظیم بیرونی و بی‌انگیزگی) را در لیکرت هفت درجه‌ای از کاملاً مخالفم (۱) تا کاملاً موافقم (۷) می‌سنجد. نمرات بالاتر در این مقیاس نشان‌دهنده ارجحیت مؤلفه‌های موجود در آن خرده‌مقیاس از نظر شخص است و بالعکس. به طور مثال دانش‌آموزی که در انگیزش بیرونی نمرات بالایی کسب نموده، تمایل بیشتری به ادامه تحصیل به خاطر جلب توجه معلم و والدین و برخورداری از پاداش‌های ارائه شده توسط آنان دارد. اعتبار این خرده‌مقیاس‌ها در مطالعه اصلی با روش آلفای کرونباخ به ترتیب ۰/۸۴، ۰/۸۵، ۰/۸۶، ۰/۶۲، ۰/۸۴، ۰/۸۵، ۰/۸۵ گزارش شده است (ولرند و همکاران، ۱۹۹۲). اعتبار و روایی این ابزار در دانش‌آموزان ایرانی در مطالعه تنهای رشوانلو (۱۳۸۷) از طریق تحلیل عاملی اکتشافی و تأییدی مورد بررسی قرار گرفت. نتایج تحلیل عاملی اکتشافی با چرخش واریماکس نشان داد که در دانش‌آموزان ایرانی فقط ۲۶ عبارت هماهنگ با نسخه اصلی بوده و زیر هفت عامل بار می‌شوند. تحلیل عاملی تأییدی نیز ساختار بدست آمده را مورد تأیید قرار داد. ضرایب آلفای کرونباخ برای خرده‌مقیاس‌ها از ۰/۷۶ تا ۰/۹۱ و برای کل آزمون برابر با ۰/۷۱ بدست آمد.

مقیاس ادراکات والدینی^{۱۵}: این مقیاس توسط رابینز (۱۹۹۴) و بر اساس نظریه خود تعیین‌گری تدوین شده است. نسخه کالج این مقیاس ۴۲ گویه (۲۱ گویه برای مادر و ۲۱ گویه برای پدر) دارد که گویه‌های آن در دو نیمه برای مادر و پدر تکرار شده‌اند. پاسخگویان بر اساس لیکرت هفت درجه‌ای از «در مورد من اصلاً درست نیست» (۱) تا «در مورد من کاملاً درست است» (۷) به پاسخدهی می‌پردازند. این مقیاس، شش خرده‌مقیاس درگیری مادر، درگیری پدر، حمایت مادر از خودمختاری، حمایت پدر از خودمختاری، گرمی مادر و گرمی پدر را می‌سنجد. کسب نمره بیشتر در این خرده‌مقیاس‌ها، نشان‌دهنده ادراک مثبت‌تری از عملکرد والدین می‌باشد و بالعکس؛ نمره پایین‌تر نشان از ادراک منفی از عملکرد والدین دارد. به طور مثال نمره پایین در گرمی پدر، نشان‌دهنده عدم ادراک رفتار گرم و صمیمانه پدر و نمره بالا در درگیری مادر گویای مشارکت بیشتر مادر در فعالیت‌های

زندگی فردی و تحصیلی دانش‌آموز است. اعتبار خرده‌مقیاس‌های حمایت از خودمختاری مادر - پدر به ترتیب در مطالعه اصلی ۰/۸۰ و ۰/۸۳ بدست آمده است (رایبیز، ۱۹۹۴). در سایر مطالعات شیرکف و رایان (۲۰۰۱) و رایان و همکاران (۲۰۰۵) ضرایب آلفای ۰/۸۵ تا ۰/۹۲ را برای حمایت از خودمختاری مادر و پدر گزارش کرده‌اند. واتس و کالدول (۲۰۰۶) ضرایب ۰/۸۹ و ۰/۸۸ را برای حمایت از خودمختاری و درگیری بدست آوردند. نی‌میک و همکاران (۲۰۰۶) نیز در مطالعه‌ای ضریب آلفای ۰/۸۸ را برای حمایت از خودمختاری مادر - پدر و ضریب ۰/۹۰ برای گرمی مادر و ضریب ۰/۸۹ را برای گرمی پدر بدست آوردند. تنهای رشوانلو (۱۳۸۷) نیز در مطالعه‌ای پس از ترجمه و تأیید روایی صوری به بررسی روایی سازه و اعتبار این مقیاس پرداخت. تحلیل عاملی اکتشافی با چرخش واریماکس نشان داد که فقط ۴۰ عبارت با نسخه اصلی هماهنگ بوده و زیر شش عامل بار می‌شوند. تحلیل عاملی تأییدی برای تعیین برازندگی ساختار جدید به اجرا در آمد و ساختار جدید به تأیید رسید. اعتبار مقیاس نیز با محاسبه آلفای کرونباخ مورد بررسی قرار گرفت و ضرایب ۰/۸۲ تا ۰/۹۳ برای خرده‌مقیاس‌ها و ۰/۸۳ برای کل مقیاس بدست آمد.

شاخص پیشرفت تحصیلی در پژوهش حاضر، معدل دانش‌آموزان در امتحانات نهایی خردادماه در نظر گرفته شد.

یافته‌ها

در ابتدا سازه انگیزش خودمختار از طریق ترکیب اطلاعات حاصل از خرده‌مقیاس‌های انگیزشی مقیاس انگیزش تحصیلی بدست آمد. فورتیر و همکاران (۱۹۹۵) بر این باورند که بر اساس پیوستار انگیزشی ارائه شده در نظریه خودتعیین‌گری (گرولنیک و رایان، ۱۹۸۷؛ ۱۹۸۹) می‌توان به ابعاد انگیزش درونی و تنظیم همانندسازی شده، به‌واسطه این که جزء خودمختارترین ابعاد انگیزشی هستند، به ترتیب وزن ۲+ و ۱+ و به بی‌انگیزگی و تنظیم بیرونی، به خاطر آن که جزء ابعاد غیر خودمختار انگیزشی هستند، به ترتیب وزن ۱- و ۲- داد. بر این اساس می‌توان با جایگزینی این چهار بعد در فرمول زیر به یک سازه واحد از انگیزش خودمختار تحصیلی دست یافت:

$$\text{((بی انگیزگی) } 2 \times + \text{تنظیم بیرونی) - (تنظیم همانندسازی شده} + 3 \text{) / (تجربه تحریک} + \text{انجام کار} \\ \text{+ فهمیدن) } 2 \times \text{]} = \text{انگیزش خودمختار}$$

عبارات مربوط به تنظیم درون‌فکنی شده به‌واسطه این که وزنی مساوی میان انگیزش خودمختار و غیر خودمختار دارند، در فرمول وارد نمی‌شوند. مفید بودن این ترکیب در چندین مطالعه (از جمله بلیس^{۱۶} و همکاران، ۱۹۹۰ به نقل از گووی و ولرند، ۱۹۹۷؛ گووی و همکاران، ۱۹۹۷) به تأیید رسیده است.

از آن جا که مبنای تجزیه و تحلیل مدل‌های علی، همبستگی است، از این رو ماتریس همبستگی به همراه شاخص‌های توصیفی متغیرهای مورد بررسی، در جدول ۱ ارائه شده است.

جدول ۱: شاخص‌های توصیفی و ماتریس همبستگی متغیرهای پژوهشی

۱۱	۱۰	۹	۸	۷	۶	۵	۴	۳	۲	۱	
۰/۷۵**	۰/۶۶**	۰/۵۶**	۰/۶۵**	۰/۴۲**	۰/۶۶**	۰/۵۶**	۰/۱۰	۰/۴۹**	۰/۱۴*	۱	۱
۰/۱۳*	۰/۱۰	۰/۰۷	۰/۰۶	۰/۱۰	۰/۲۱**	۰/۳۶**	۰/۱۰	۰/۲۰**	۱		۲
۰/۵۱**	۰/۶۴**	۰/۴۸**	۰/۴۴**	۰/۴۰**	۰/۶۵**	۰/۶۱**	۰/۰۷	۱			۳
۰/۰۹	۰/۱۱*	۰/۰۹	۰/۱۰	۰/۰۷	۰/۱۲*	۰/۰۹	۱				۴
۰/۵۵**	۰/۴۷**	۰/۴۱**	۰/۳۹**	۰/۳۷**	۰/۵۴**	۱					۵
۰/۷۷**	۰/۶۹**	۰/۷۰**	۰/۶۸**	۰/۵۶**	۱						۶
۰/۵۳**	۰/۴۷**	۰/۷۰**	۰/۵۹**	۱							۷
۰/۶۴**	۰/۵۶**	۰/۸۳**	۱								۸
۰/۶۵**	۰/۵۷**	۱									۹
۰/۸۸**	۱										۱۰
۱											۱۱
۱۶/۱۱	۱۶/۱۴	۳۳/۲۴	۳۳/۰۹	۳۳/۶۴	۱۶/۲۱	۱۶/۸۱	۱۸/۸۸	۱۶/۵۲	۲۰/۲۶	۱۶/۱۸	M
۱/۸۵	۲/۲۲	۵/۶۸	۵/۱۷	۷/۴۱	۲/۳۴	۲/۹۱	۴/۰۳	۳/۰۱	۸/۷۵	۲/۰۱	SD

** $P < 0.01$ * $P < 0.05$

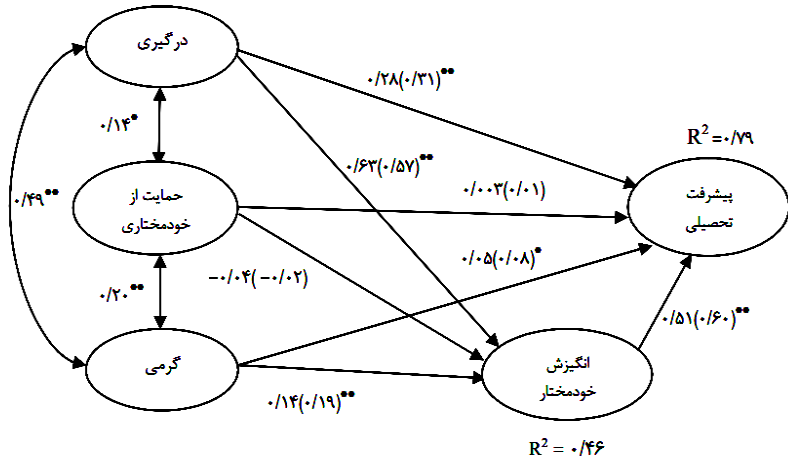
۱. درگیری مادر ۲. حمایت مادر از خودمختاری ۳. گرمی مادر ۴. درگیری پدر ۵. حمایت پدر از خودمختاری ۶. گرمی پدر ۷. درگیری والدین ۸. حمایت والدین از خودمختاری ۹. گرمی والدین ۱۰. انگیزش خودمختار تحصیلی ۱۱. پیشرفت تحصیلی

نتایج درج شده در این جدول نشان می‌دهند که بالاترین میزان همبستگی در میان متغیرها، مربوط به رابطه میان انگیزش خودمختار و پیشرفت تحصیلی ($r=0/85$) است. بعد از انگیزش خودمختار به ترتیب گرمی پدر، درگیری مادر، گرمی والدین و حمایت والدین از خودمختاری بالاترین همبستگی را با پیشرفت تحصیلی دارند. گرمی پدر بیشترین همبستگی را با انگیزش خودمختار دارد و پس از آن درگیری و گرمی مادر قرار دارند. از میان سبک‌های فرزندپروری، درگیری پدر کمترین میزان همبستگی را با سایر متغیرها دارد.

در این پژوهش با توجه به پیشینه پژوهشی و با هدف بررسی تفاوت‌های احتمالی میان شیوه‌های فرزندپروری پدر و مادر در پیش‌بینی انگیزش خودمختار و پیشرفت تحصیلی و نیز نقش تعاملی آنان در این زمینه، سه مدل جداگانه طراحی شد. در این مدل‌ها سه شیوه درگیری، حمایت از خودمختاری و گرمی به عنوان متغیرهای برون‌زا و انگیزش خودمختار و پیشرفت تحصیلی به عنوان متغیرهای درون‌زا در نظر گرفته شدند. برای ارزیابی مدل با استفاده از روش پیشینه احتمال^{۱۷}، اثرات مستقیم، غیرمستقیم و کل در سه مدل جداگانه برای مادر، پدر و والدین برآورد شد. برآورد پارامترها

و ضرایب استاندارد شده اثرات مستقیم شیوه‌های فرزندپروری مادر، پدر و والدین بر انگیزش خودمختار و پیشرفت تحصیلی به ترتیب در نمودارهای ۲، ۱ و ۳ آمده است. در این مدل‌ها اعداد روی مسیرها، برآورد پارامترها و اعداد داخل پرانتزها، پارامترهای استاندارد شده هستند.

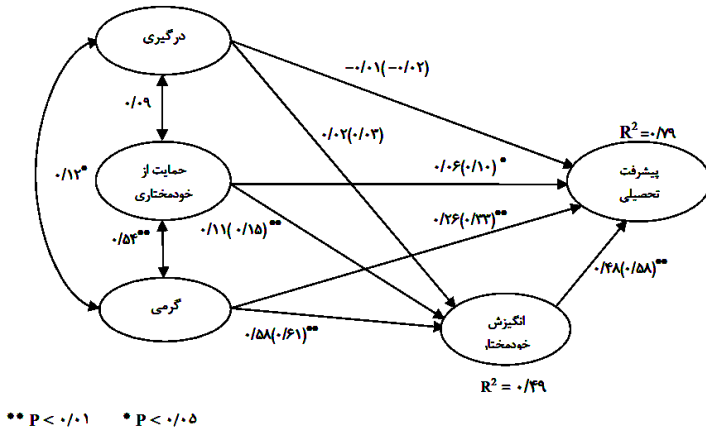
نمودار ۱: برآورد پارامترها و ضرایب استاندارد شده تأثیر شیوه‌های فرزندپروری مادر بر انگیزش خودمختار و پیشرفت تحصیلی



** $P < 0.01$ * $P < 0.05$

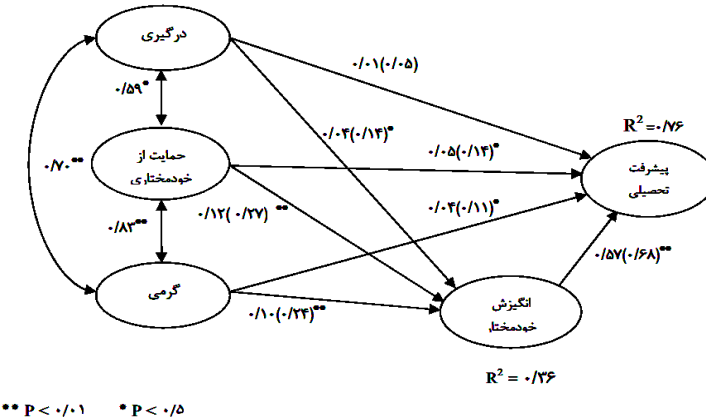
ضرایب درج شده در مدل مربوط به شیوه فرزندپروری مادر (نمودار ۱) نشان می‌دهد که از میان مسیرهای موجود در مدل، تنها دو مسیر حمایت مادر از خودمختاری به پیشرفت تحصیلی ($\gamma = 0.01$) و انگیزش خودمختار ($\gamma = -0.02$) ضرایب کوچک و غیرمعنادار دارند. به استثنای مسیر گرمی مادر به پیشرفت تحصیلی ($\gamma = 0.08$) که در سطح 0.05 معنادار است. بقیه مسیرها در سطح 0.01 معنادارند. در میان همه متغیرها انگیزش خودمختار بیشترین اثر مستقیم ($\beta = 0.60$) را بر پیشرفت تحصیلی دارد. اثر درگیری مادر بر انگیزش خودمختار و پیشرفت تحصیلی بزرگتر از اثرات حمایت مادر از خودمختاری بر این متغیرهاست. میزان واریانس تبیین شده پیشرفت تحصیلی از روی شیوه‌های فرزندپروری مادر و انگیزش خودمختار برابر ۷۹ درصد است. شیوه‌های فرزندپروری مادر ۴۶ درصد واریانس انگیزش خودمختار را تبیین می‌کنند.

نمودار ۲: برآورد پارامترها و ضرایب استاندارد شده تأثیر شیوه‌های فرزندپروری پدر بر انگیزش خودمختار و پیشرفت تحصیلی



برطبق نمودار ۲، تنها ضرایب دو مسیر درگیری پدر به پیشرفت تحصیلی ($\gamma = -0.10$) و به انگیزش خودمختار ($\gamma = 0.26$) کوچک و غیر معنادار هستند. به استثنای مسیر حمایت از خودمختاری پدر به پیشرفت تحصیلی ($\gamma = 0.06$) که در سطح 0.05 معنادار است، بقیه مسیرها در سطح 0.01 معنادارند. اثرات مستقیم گرمی پدر بر پیشرفت تحصیلی و انگیزش خودمختار از اثرات حمایت پدر از خودمختاری بر این متغیرها بیشتر است. در میان همه متغیرها انگیزش خودمختار بیشترین اثر را بر پیشرفت تحصیلی دارد ($\beta = 0.58$). واریانس تبیین شده پیشرفت تحصیلی برابر 0.19 و واریانس تبیین شده انگیزش خودمختار از روی شیوه‌های فرزندپروری پدر برابر 0.49 است.

نمودار ۳: برآورد پارامترها و ضرایب استاندارد شده تأثیر شیوه‌های فرزند پروری والدین بر انگیزش خودمختار و پیشرفت تحصیلی



نمودار ۳ نشان می‌دهد که تنها ضریب مسیر درگیری والدین به پیشرفت تحصیلی ($\gamma = 0/05$) غیر معنادار است. به جز مسیر انگیزش خودمختار به پیشرفت تحصیلی ($\beta = 0/68$)، حمایت از خودمختاری به انگیزش خودمختار ($\gamma = 0/27$) و گرمی به انگیزش خودمختار ($\gamma = 0/24$) که در سطح ۰/۰۱ معنادارند، بقیه مسیرها در سطح ۰/۰۵ معنادارند. انگیزش خودمختار بیشترین اثر مستقیم را بر پیشرفت تحصیلی دارد. اثرات حمایت والدین از خودمختاری بر انگیزش خودمختار و پیشرفت تحصیلی بیشتر از اثرات درگیری و گرمی والدین بر این متغیرها است. در این مدل واریانس تبیین شده پیشرفت تحصیلی برابر ۷۶ درصد است. این میزان برای انگیزش خودمختار ۳۶ درصد می‌باشد.

تحلیل مسیر به محقق این امکان را می‌دهد که علاوه بر اثرات مستقیم، اثرات غیر مستقیم و اثرات کل متغیرها بر یکدیگر را نیز مورد بررسی قرار دهد. این اثرات در جدول ۲ ارائه شده است.

جدول ۲: ضرایب استاندارد اثرات غیرمستقیم و اثرات کل سبک‌های فرزندپروری بر پیشرفت تحصیلی

شیوه فرزندپروری والدین		شیوه فرزندپروری پدر		شیوه فرزندپروری مادر		به پیشرفت تحصیلی از
اثرات کل	اثرات غیرمستقیم	اثرات کل	اثرات غیرمستقیم	اثرات کل	اثرات غیرمستقیم	
۰/۱۴*	۰/۰۹	۰/۰۱	۰/۰۱	۰/۶۵**	۰/۳۴**	درگیری
۰/۳۳**	۰/۱۸*	۰/۱۸*	۰/۰۸*	۰/۰۲	۰/۰۱	حمایت از خودمختاری
۰/۲۸**	۰/۱۷*	۰/۶۸**	۰/۳۵**	۰/۱۹*	۰/۱۲*	گرمی

* $P < 0/05$ ** $P < 0/01$

نتایج درج شده در جدول ۲ نشان می‌دهند که اثرات غیرمستقیم درگیری پدر، درگیری والدین و حمایت مادر از خودمختاری بر پیشرفت تحصیلی معنادار نیست. اثرات کل درگیری پدر و حمایت مادر از خودمختاری نیز غیرمعنادار است. انگیزش خودمختار فقط اثر مستقیم بر پیشرفت تحصیلی دارد و اثر کل آن با اثر مستقیم برابر است و از این رو در جدول آورده نشده است. بررسی برازندگی مدل‌ها با بهره‌گیری از مشخصه‌های برازش انجام گرفت که نتایج آن در جدول ۳ آمده است.

جدول ۳: مشخصه‌های نیکویی برازش مدل‌های پیش‌بینی پیشرفت تحصیلی

مدل	GFI	AGFI	RMSEA	χ^2	χ^2/df
مادر	۰/۹۲	۰/۹۰	۰/۰۴	۱۴/۶۸	۱/۴۷
پدر	۰/۹۵	۰/۹۲	۰/۰۳	۱۱/۲۴	۱/۱۲
والدین	۰/۹۴	۰/۹۱	۰/۰۳	۱۲/۵۷	۱/۲۶

نتایج درج شده در جدول فوق نشان می‌دهند که شاخص‌های نیکویی برزش، شاخص تعدیل‌شده نیکویی برزش، ریشه خطای میانگین مجذورات تقریب و نسبت‌خی‌دو به درجات آزادی برای مدل‌های ارائه شده در سطح مناسبی قرار دارند. لذا می‌توان نتیجه گرفت که مدل‌های ارائه شده با داده‌ها برزش مناسبی دارند.

بحث

هدف از پژوهش حاضر بررسی رابطه شیوه‌های فرزندپروری درگیری، حمایت از خودمختاری و گرمی با پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان دبیرستانی و بررسی نقش واسطه‌ای انگیزش خودمختار در این رابطه بود. علاوه بر آن در این پژوهش، نقشی که مادر و پدر به طور جداگانه می‌توانند در این زمینه ایفا کنند و نقش تعاملی آنان در قالب شیوه والدین مورد بررسی قرار گرفت. مقایسه مدل‌های سه‌گانه نشان می‌دهد که همسو با یافته‌های گروونیک و رایان (۱۹۸۹)؛ گروونیک و همکاران (۱۹۹۱) و کیم و رانر (۲۰۰۲)، اثر مستقیم درگیری مادر بر پیشرفت تحصیلی معنادار است و برخلاف یافته‌های گروونیک و همکاران (۱۹۹۱)؛ گینزبورگ و برونستاین (۱۹۹۳) و کیم و رانر (۲۰۰۲) و همسو با یافته‌های گروونیک و رایان (۱۹۸۹) اثر درگیری پدر و والدین بر پیشرفت تحصیلی غیرمعنادار است. بررسی اثرات مستقیم در مدل‌ها هم‌چنین نشان می‌دهد که همسو با یافته‌های گروونیک و رایان (۱۹۸۹)؛ گروونیک و همکاران (۱۹۹۱) و گینزبورگ و برونستاین (۱۹۹۳) اثر مستقیم درگیری مادر و والدین بر انگیزش خودمختار معنادار است. بررسی اثرات غیرمستقیم نیز گویای آن است که اثر غیرمستقیم درگیری پدر و والدین بر پیشرفت تحصیلی ناچیز و غیرمعنادار است اما درگیری مادر اثر غیرمستقیم و معناداری بر پیشرفت تحصیلی دارد. گونزالز دهاس و همکاران (۲۰۰۵) بر این باورند که وقتی والدین به‌عنوان الگو و یک منبع قابل اعتماد در فعالیتهای تحصیلی دانش‌آموزان در منزل درگیر می‌شوند، دانش‌آموزان احساس کفایت و شایستگی کرده و انگیزش درونی برای تحصیل در آنان رشد می‌یابد. به‌باور گروونیک و رایان (۱۹۸۹) 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 برای حل مشکلات شان تعامل بیشتری برقرار می‌کنند. کیم و رانر (۲۰۰۲) چنین بیان می‌دارند که به علت غیرشاغل بودن غالب مادران در جوامع و فرهنگ‌های سنتی، آنان می‌توانند وقت بیشتری را با فرزندان خود بگذرانند و بر این اساس درگیر شدن آنان در فعالیتهای تحصیلی دانش‌آموزان با انگیزش و پیشرفت تحصیلی بیشتر در ارتباط است. اما این رابطه برای درگیری پدر غیرمعنادار است زیرا پدران وقت کمتری را با فرزندان می‌گذرانند و درگیر شدن آنان در فعالیتهای تحصیلی اغلب با کنترل و فشار همراه است. بررسی رابطه حمایت از خودمختاری با انگیزش خودمختار و پیشرفت

تحصیلی در مدل‌های سه‌گانه گویای آن است که اثرات مستقیم حمایت از خودمختاری پدر و والدین بر انگیزش خودمختار و پیشرفت تحصیلی معنادار است. این یافته با پژوهش‌های گرولنیک و رایان (۱۹۸۹)؛ گینزبورگ و برونستاین (۱۹۹۳)؛ گووی ولرند (۱۹۹۷)؛ و نرتل (۱۹۹۸) و تنهای رشوانلو (۱۳۸۹) همخوانی داشته و با پژوهش ایلی (۲۰۰۳) و سونز و ونس تین کیست (۲۰۰۵) ناسازگار است. حمایت مادر از خودمختاری اثر مستقیم و معناداری بر انگیزش خودمختار و پیشرفت تحصیلی ندارد. این نتیجه با یافته‌های گرولنیک و رایان (۱۹۸۹)؛ گرولنیک و همکاران (۱۹۹۱)، گرولنیک و همکاران (۱۹۹۷)؛ ایلی (۲۰۰۳)؛ سونز و ونس تین کیست (۲۰۰۵) و نی میک و همکاران (۲۰۰۶) ناسازگار است. حمایت از خودمختاری پدر بیشترین اثر مستقیم را بر پیشرفت تحصیلی دارد. بررسی اثرات غیرمستقیم نیز گویای غیرمعنادار بودن اثر غیرمستقیم حمایت مادر از خودمختاری بر پیشرفت تحصیلی و معناداری این رابطه برای حمایت پدر و والدین از خودمختاری است. گووی و ولرند (۱۹۹۷) معتقدند که اگر والدین به دانش‌آموزان فرصت دهند تا آزادانه فعالیت‌های مورد علاقه خود را انتخاب کنند و آنان را به مشارکت در امور تحصیلی تشویق کنند، دانش‌آموزان احساس شایستگی و خودمختاری می‌کنند و در نتیجه انگیزش خودمختار (انجام امور به خاطر انتخاب فردی و احساس لذت ناشی از آن) در آنان رشد می‌یابد. از طرف دیگر به باور کیم و رانر (۲۰۰۲) در محیط‌های سنتی چون خانواده از اهمیت ویژه‌ای برخوردار است و روابط در درون خانواده بر اساس احترام و اطاعت قرار دارد، دادن آزادی انتخاب و حق تصمیم‌گیری به فرزندان از طرف پدر، به‌عنوان بزرگتر و مسئول خانواده، می‌تواند تأثیر بیشتری بر ارضای نیاز به خودمختاری در فرزندان و انگیزش درونی آنان داشته باشد، این امر به نوبه خود به عملکرد تحصیلی بهتر منجر می‌گردد.

یکی دیگر از نتایج این پژوهش نشان داد که گرمی مادر، پدر و والدین بر پیشرفت تحصیلی و انگیزش خودمختار اثر مستقیم و معناداری دارد. این یافته با پژوهش‌های گرولنیک و همکاران (۱۹۹۷)؛ چن و همکاران (۲۰۰۰)؛ رپینسکی و شانک (۲۰۰۲)؛ کیم و رانر (۲۰۰۲) سازگاری دارد. بررسی اثرات غیرمستقیم نیز نشان داد که این اثرات برای مادر، پدر و مادر معنادار بوده و گرمی پدر نسبت به گرمی مادر و گرمی والدین اثر غیرمستقیم و اثر کل بیشتری بر پیشرفت تحصیلی دارد. کیم و رانر (۲۰۰۲) بر این باورند که باید نقش پدر در رشد اجتماعی، هیجانی و عاطفی فرزندان مورد توجه قرار گیرد چرا که رفتار گرم، صمیمی و مشوق پدران می‌تواند باعث احساس امنیت در فرزندان گشته و احساس تعلق را در آنان پرورش دهد. گرچه ترکیب رفتار گرم و صمیمی پدر و مادر در این زمینه می‌تواند مؤثرتر واقع شود.

انگیزش خودمختار همسو با پژوهش‌های گرولنیک و رایان (۱۹۸۷)؛ گرولنیک و رایان (۱۹۸۹)؛ ونس تین کیست و همکاران (۲۰۰۴)؛ لاوندر (۲۰۰۵) و حافظی (۱۳۸۲)، در مدل‌های سه‌گانه، اثر مستقیم و معناداری بر پیشرفت تحصیلی داشت. نقش واسطه‌ای انگیزش خودمختار میان شیوه‌های

فرزندپروری و پیشرفت تحصیلی نیز در این پژوهش به تأیید رسید. این یافته با چارچوب کلی نظریه خود تعیین‌گری و نتایج تحقیقات گرولنیک و همکاران (۱۹۹۱)؛ فورتیر و همکاران (۱۹۹۵) و گووی و ولرند (۱۹۹۷) سازگار است. یافته‌های این پژوهش در مجموع گویای وجود تفاوت میان شیوه‌های فرزندپروری مادر و پدر بود. گرولنیک (۲۰۰۹) چنین بیان می‌کند که شیوه فرزندپروری پدر و مادر می‌تواند از ویژگی‌های فردی و شخصیتی فرزندان (ویژگی‌های شخصیتی ناشی از جنسیت آنان و ...)، ویژگی‌های محیط زندگی والدین (از قبیل استرس‌زا بودن محیط) و در نهایت ویژگی‌های فردی خود والدین (از قبیل توقعاتی که از فرزندان دارند و آمال و خواسته‌های آنان) تأثیر پذیرد و این عوامل می‌توانند بر پدر و مادر تأثیرات متفاوتی داشته و شیوه‌های فرزندپروری متفاوتی را برای آنان رقم بزنند. بر این اساس تفاوت به‌دست آمده در این پژوهش در شیوه‌های فرزندپروری مادر و پدر و والدین را می‌توان به شرایط محیط زندگی آنان و به‌ویژه ویژگی‌های فرهنگی جامعه مورد پژوهش نسبت داد. در مجموع به نظر می‌رسد که والدین با فراهم آوردن محیط اجتماعی مناسبی که به نوجوانان اجازه می‌دهد تا نیاز خود به شایستگی، خودمختاری و احساس تعلق را برآورده سازند، می‌توانند زمینه کسب انگیزش خودمختار و در نتیجه پیشرفت تحصیلی بالاتر را برای آنان فراهم نمایند.

پی‌نوشت‌ها

1. Self-determination
2. Intrinsic Motivation
3. Extrinsic Motivation
4. Amotivation
5. Self- determined school motivation
6. Non Self- determined school motivation
7. Competence
8. Autonomy
9. Relatedness
10. Involvement
11. Autonomy - support
12. Warmth
13. Franks
14. Academic Motivation Scale(AMS)
15. Perception of Parents Scale (POPS)
16. Blais
17. Maximum Likelihood

منابع

باقری، ن. (۱۳۷۹). واری‌های روان‌سنجی مقیاس انگیزش تحصیلی در بین دانش‌آموزان دبیرستان‌های تهران. *دانشور رفتار*، ۱۰(۱)، ۱۱-۲۴.

تنهای رشوانلو، ف. (۱۳۸۷). رابطه ادراک از سبک‌های فرزندپروری با پیشرفت تحصیلی: نقش واسطه‌ای انگیزش تحصیلی. پایان‌نامه کارشناسی ارشد چاپ نشده، دانشکده روان‌شناسی و علوم تربیتی، دانشگاه تهران، تهران.

تنهای رشوانلو، ف. (۱۳۸۹). الگوی ساختاری رابطه حمایت پدر از خودمختاری با انگیزش خودمختار تحصیلی و عزت نفس نوجوانان بر اساس نظریه خودتعیین‌گری. دو فصلنامه روان‌شناسی معاصر، ۵ (ویژه نامه)، ۲۲۳-۲۲۱.

حافظی، ع. (۱۳۸۲). رابطه بین انگیزش تحصیلی و شیوه‌های رویارویی با تنیدگی با پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان سمپاد. مجله استعدادهای درخشان، ۱۲ (۳)، ۲۸۳-۲۵۹.

- Ailly, H. (2003). Children's autonomy and perceived control in learning: A model of motivation and achievement in Taiwan. *Journal of Educational Psychology*, 95, 84-96.
- Attaway, N. M., & Bry, B. H. (2004). Parenting style and black adolescent academic achievement. *Journal of Black Psychology*, 30, 229-247.
- 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*, 27, 850-881.
- 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*, 14, 401-419.
- Chirkov, V. I., & Ryan, R. M. (2001). Parent and teacher autonomy-support in Russian and U.S. adolescents: Common effects on well-being and academic motivation. *Journal of Cross Cultural Psychology*, 32, 618-635.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic Motivation and self-determination in human behavior*. New York: Plenum Press.
- Deci, E. L., 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*, 55, 151-162.
- Fortier, M. S., Vallerand, R. J., & Guay, F. (1995). Academic motivation and school performance: Toward a structural model. *Contemporary Educational Psychology*, 20, 257-274.
- Gagne, M. (2003). The role of autonomy support and autonomy orientation in prosocial behavior engagement. *Motivation and Emotion*, 27, 199-223.
- Ginsburg, G. S., & Bronstein, P. H. (1993). Family factors related to children's intrinsic/extrinsic motivational orientation and academic motivation. *Child Development*, 64, 1461-1474.
- Gonzalez-dehass, A. R., Willems, P. P., & DoanHolbin, F. D. (2005). Examining the relationship between parental involvement and student motivation. *Educational Psychology Review*, 17, 99-121.
- Gregory, A., & Weinstein, R. S. (2004). Connection and regulation at home and in school: Predicting growth in achievement for adolescents. *Journal of Adolescent Research*, 19, 405-427.
- Grolnick, W. S. (2009) The role of parents in facilitating autonomous self-regulation for education. *Theory and Research in Education*, 7, 164-173.
- Grolnick, W., & Ryan, R. (1987). Autonomy in children's learning: An experimental and individual differences investigation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 52, 890-898.

- Grolnick, W., & Ryan, R. (1989). Parent styles associated with self-regulation and competence in school. *Journal of Educational Psychology*, 81, 143-154.
- Grolnick, W., Deci, E. L., & Ryan, R. (1997). Internalization within the family: The self-determination theory. In J. E. Grusec, & L. Kaczynski (Eds.), *parenting and children's internalization of values: A handbook of contemporary theory* (pp, 135 - 161). New York: Willey.
- 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*, 83, 508-517.
- Guay, F., Boggiano, H., & Vallerand, R. J. (2001). Autonomy support intrinsic motivation and perceived competence: Conceptual and empirical linkages. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 27, 643- 650.
- Guay, F., & Vallerand, R. (1997). Social context, student's motivation and academic achievement: Toward a process model. *Social Psychology of Education*, 1, 211-233.
- 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*, 33, 127- 140.
- 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 [On-line]. Available: <http://etd.lib.fsu.edu/theses/available/etd-07082005-185637/>
- 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*, 24, 113-143.
- Niemiec, C. P., Lynch, M. F., Vansteenkiste, M., Brenstein, J., Deci, E. L., & Ryan, R. (2006). The antecedents and consequences of autonomous self –regulation for college: A self determination theory perspective on socialization. *Journal of Adolescence*, 29, 761-775.
- 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*, 22, 337- 383.
- Robbins, R. J. (1994). *An assessment of perceptions of parental autonomy support and control: Child and parent correlates*. Unpublished doctoral dissertation, Department of Psychology, University of Rochester, NY, USA.
- Ryan, R., & Deci, E. I. (2000a). Self –determination theory and facilitation of intrinsic motivation, social development, and well- being. *American psychologist*, 55, 68- 78.
- Ryan, R., & Deci, E. I. (2000b). Intrinsic and extrinsic motivation: Classic definition and new directions. *Contemporary Educational Psychology*, 25, 54 -67.
- Ryan, R. M., La Guardia, J. G., Solky-Butzel, J., Chirkov, V., & Kim, Y. (2005). On the interpersonal regulation of emotions: Emotional reliance across gender, relationships, and cultures. *Personal Relationships*, 12, 145-163.
- 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 EarlyAdolescence*, 14, 226 -249.
- 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*, 34, 589- 604.

- Vallerand, R. J., Pelletier, G., Blaise, M. R., Breier, N. M., Senecal, C., & Vallieres, E. F. (1992). The academic motivation scale: A measure of intrinsic, extrinsic, and motivation in education. *Educational and Psychological Measurement, 52*, 1003- 1017.
- 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, 1*, 19- 31.
- Vansteenkiste, M., Simons, J., Lens, W., Soenens, B., & Matos, L. (2005). Examining the motivational impact of intrinsic versus extrinsic goal forming and autonomy supportive versus internally controlling communication style on early adolescent's academic achievement. *Child Development, 76*, 483- 501.
- Vansteenkiste, M., Simons, L., Lens, W., Sheldon, K. M., & Deci, E. L. (2004). Motivating learning, performance, and persistence: The synergistic effects of intrinsic goal contents and autonomy supportive context. *Journal of Personality and Social Psychology, 20*, 246- 260.
- Watts, J. R., & Caldwell, L. L. (2006). *Exploring the effects of adolescent perceptions of parenting in free time and gender on adolescent motivation in free time*. Proceedings of the 2006 Northeastern Recreation Research Symposium (pp. 326-334). U.S. Forest Service, Northern Research Station, NY, USA.
- Wentzel, K. R. (1998). Social relationships and motivation in middle school. *Journal of Educational Psychology, 90*, 202- 209.

Archive of SID