

نقش متغیرهای کارایی خانواده، حرمت خود، خودکارآمدی و شخصیت در پیش‌بینی انگیزش پیشرفت تحصیلی

محمودنجفی*، غلامرضا شیری**، محمدعلی محمدی فر***، بولماز دیرلی**** و نصرت جعفری*****

چکیده

پژوهش حاضر با هدف بررسی نقش متغیرهای کارایی خانواده، حرمت خود، خودکارآمدی و شخصیت در انگیزش پیشرفت تحصیلی در دانش‌آموزان انجام شد. روش پژوهش توصیفی - همبستگی بود. جامعه آماری کلیه دانش‌آموزان مشغول به تحصیل در دوره متوسطه شهر سمنان در سال تحصیلی ۱۳۹۰ بودند. ۴۰۰ دانش‌آموز دوره دبیرستان از شهر سمنان با روش نمونه‌گیری تصادفی خوشه‌ای انتخاب شدند. پس از کنار گذاشتن پرسشنامه‌های ناقص در نهایت ۳۷۱ پرسشنامه تجزیه و تحلیل شد. پرسشنامه‌های پژوهش شامل پرسشنامه انگیزش پیشرفت تحصیلی بحرانی (۱۳۷۲)، خودکارآمدی شوارزر و جروسالم (۱۹۸۱)، حرمت خود روزنبرگ (۱۹۶۵)، کارایی خانواده نجاریان (۱۳۷۴) و شخصیت آیزنگ - فرم کوتاه (۱۹۸۵) بود. نتایج نشان داد که بین انگیزش پیشرفت تحصیلی با کارایی خانواده و مؤلفه‌های آن، حرمت خود، برون‌گرایی و خودکارآمدی رابطه مثبت معنادار وجود دارد. همچنین بین روان‌رنجورخویی با انگیزش پیشرفت تحصیلی رابطه منفی معنادار وجود دارد. نتایج رگرسیون گام به گام نشان داد که کارایی خانواده، خودکارآمدی، برون‌گرایی، حرمت خود و روان‌رنجورخویی به ترتیب نقش مهم و معناداری در تبیین انگیزش پیشرفت تحصیلی دارند. در مجموع این متغیرها ۳۳٪ از واریانس انگیزش پیشرفت تحصیلی را تبیین می‌کنند. بنابراین، در افزایش انگیزش تحصیلی باید این متغیرها را در برنامه‌ریزی و سیاست‌های آموزشی و پرورشی مد نظر قرار داد.

کلید واژه‌ها:

انگیزه پیشرفت تحصیلی، حرمت خود، خودکارآمدی، خانواده، شخصیت

* نویسنده مسئول: استادیار گروه روان‌شناسی بالینی، دانشگاه سمنان

** استادیار گروه روان‌شناسی، دانشگاه الزهراء (س)

*** استادیار گروه روان‌شناسی، دانشگاه سمنان

**** دانشجوی دکتری روان‌شناسی تربیتی دانشگاه تبریز

***** مربی دانشگاه پیام‌نور

مقدمه

انگیزش پیشرفت انگیزه‌ای درونی، برای به پایان رساندن موفقیت‌آمیز یک تکلیف، رسیدن به یک هدف یا دستیابی به درجه معینی از شایستگی در یک کار است (برونو^۱، ۱۹۸۶؛ ترجمه طاهری و یاسائی، ۱۳۷۳). سازه انگیزش پیشرفت را تمایل به انجام دادن کارها به بهترین وجه در نظر خود و دیگران تعریف می‌کنند (هرمنس^۲، ۱۹۷۰). مطالعات متعدد در زمینه روان‌شناسی تربیتی و یادگیری نشان می‌دهد که عوامل شخصیتی و خانوادگی با یادگیری آموزشگاهی ارتباط دارند (عابدی و عریضی، ۱۳۸۴؛ عابدی و همکاران، ۱۳۸۴) زیرا یادگیری فرایند فعالی است که مستلزم کوشش عمدی و آگاهانه است. اگر دانش‌آموزی که توانایی بالایی دارد در هنگام مطالعه و یادگیری، توجه و تمرکز کافی نداشته باشد، قادر به یادگیری نخواهد بود. برای اینکه دانش‌آموز بتواند بیش‌ترین بازده یادگیری و عملکرد را در امر تحصیل از خود نشان دهد باید در کلاس زمینه‌ای را فراهم کرد که در آن فراگیر به دور از اضطراب، نگرانی از ارزیابی دیگران، توقعات و انتظارات بالا و همچنین با سطح مطلوبی از انگیزش به امر مطالعه و تحصیل علم اقدام کند. پژوهشگران دریافته‌اند که بین انگیزش پیشرفت با پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان رابطه معناداری وجود دارد و انگیزش پیشرفت می‌تواند پیش‌بینی کننده خوبی برای پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان باشد (دریکلا، بوکاستورک و اوسینار^۳، ۲۰۱۰؛ توکلی، ۱۳۷۳؛ حسن‌زاده دیزج، ۱۳۷۳). عوامل مختلفی در انگیزش پیشرفت تحصیلی نقش دارند. از جمله یکی از این عوامل مهم خانواده است. نتایج پژوهش‌ها نشان داده‌اند که عملکرد خانواده با انگیزش پیشرفت مرتبط است. اعتقادات، نگرش‌ها، فعالیت‌ها و اقدامات والدین در قالب الگوهای خانوادگی در شکل‌دهی به شخصیت و تقویت شایستگی‌های کودک تأثیر دارد. یافته‌های بامریند^۴ نشان داد که فرزندان والدین مقتدر در تسلط‌یابی بر تکالیف جدید، اعتماد به نفس دارند و خودگردان هستند (بامریند و بلاک، ۱۹۶۷ به نقل از برک، ترجمه سید محمدی، ۱۳۸۶). سبک فرزندپروری مقتدر با پیامدهای تحولی مثبت همچون پیشرفت تحصیلی بیش‌تر، اتکاء به خود بالاتر، بد رفتاری کم‌تر و تعاملات بهتر با هم‌تایان رابطه دارد

1. Borrono
2. Hermance
3. Deryakulu, Büyüköztürk, & Özçınar
4. Baumrind

(استینبرگ^۱ و همکاران، ۱۹۹۴). از طرف دیگر اغلب تحقیقات انجام شده در گذشته بر پیامدهای منفی سبک‌های فرزند پروری تأکید داشته اند (فارنهام و چنگ^۲، ۲۰۰۰). گروولنیک^۳ (۲۰۰۹) بر این باور است که والدین به عنوان اولین عوامل اجتماعی کردن، نقش مهمی در انگیزش تحصیلی فرزندان دارند. نتایج پژوهش وانجیرا^۴ (۲۰۱۱) و ترنر، چندلر و هفر^۵ (۲۰۰۹) حاکی از آن است که عملکرد خانواده نقش مهمی در انگیزش پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان دارد. والدینی که نگرش مثبتی به امور تحصیلی فرزندان خود دارند، فرزندانشان از انگیزه و موفقیت تحصیلی بیش‌تری بهره‌مند هستند (مک ایتناش^۶، ۲۰۰۸؛ اسپرا، کاترین و منتزل و ماتو^۷، ۲۰۰۹). عواملی همچون مشارکت والدین در مدرسه، نوع روابط نوجوان با والدین، نظارت و کنترل مطلوب با عملکرد و انگیزه تحصیلی دانش‌آموزان مرتبط است (سان و لی^۸، ۲۰۰۹، پارک و بونر^۹، ۲۰۰۸). در برخی پژوهش‌ها بر اهمیت ویژگی‌های شخصیت به خصوص روان رنجورخویی و برون‌گرایی در انگیزش و یادگیری تأکید شده است. ویژگی‌های شخصیتی با راهبردهای یادگیری و انگیزش رابطه مثبت دارد و عملکرد در مدرسه و نمره‌های تحصیلی دانش‌آموزان را پیش‌بینی می‌کند. شخصیت با ویژگی‌های مثبت تلاش و رقابت برای پیشرفت، حرمت خود و خود شکوفایی مرتبط است (هویت و فلت^{۱۰}، ۲۰۰۷؛ رندلس^{۱۱} و همکاران، ۲۰۱۰). در واقع انگیزش پیشرفت است که دانش‌آموز را به ارزیابی همه جانبه عملکرد خود با توجه به عالی‌ترین معیارها، تلاش برای موفقیت در عملکرد و بهره‌مندی از لذتی جهت می‌دهد که با موفقیت در عملکرد همراه است. در مجموع پژوهش‌ها عوامل مختلف شخصیتی، خانوادگی و یادگیری را با انگیزش پیشرفت تحصیلی مرتبط دانسته‌اند که هر کدام به نوبه خود می‌توانند یکی از عوامل پیش‌بینی کننده برای موفقیت

1. Steinberg
2. Furnham & Cheng
3. Grolnick
4. Wanjira
5. Turner, Chandler &, Heffer
6. McIntosh
7. Spera, Kathryn, Wentzel & Matto
8. Sun & Li
9. Park & Bonner
10. Hewitt & Flett
11. Randles

یا پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان باشند (عابدی و عریضی، ۱۳۸۴؛ سولور و رایس^۱، ۲۰۱۰؛ توکلی، ۱۳۷۳؛ حسن زاده دیزج، ۱۳۷۳).

خودکارآمدی و حرمت خود دو متغیر بسیار مهم دیگر در ارتباط با انگیزش پیشرفت تحصیلی است. بندورا در سال ۱۹۷۷، با انتشار مقاله «خودکارآمدی: به سوی یک نظریه منسجم تغییر رفتار»^۲ جزء اساسی و مهمی را معرفی کرد که در نظریه‌های اولیه یادگیری گم شده بود (پاجاریز و شانک^۳، ۲۰۰۲). خودکارآمدی به عنوان بخش مهمی از سیستم خود به شمار می‌آید؛ به گونه‌ای که بندورا (۲۰۰۱) آن را اساس عمل انسان می‌داند. بدین گونه که انسان‌ها خودگردان و خود سامان بخش هستند و برای به وجود آوردن پیامدهای مطلوب و مثبت از نیروی اثرگذاری بر اعمال خود بهره‌مند هستند. بندورا مهم‌ترین مکانیزم را خودکارآمدی می‌داند. در دهه اخیر خودکارآمدی به عنوان یکی از نیرومندی‌های مثبت آدمی و به موازات گسترش روان‌شناسی مثبت، توجه تعداد زیادی از روان‌شناسان را به خود معطوف داشته است (مادوکس^۴، ۲۰۰۲؛ سلینگمن، استین، پارک و پیترسون^۵، ۲۰۰۵). خودکارآمدی یک منبع شخصی کلیدی در تحول، سازش‌یافتگی و تغییر شخصی است و منظور از آن داوری و قضاوت‌های فاعلی شخص درباره قابلیت‌ها و توانایی‌هایش برای سازماندهی و اجرای دوره‌های عمل موردنیاز برای مدیریت موقعیت‌های پیشاینده مؤثر بر زندگی خود است. افراد با خود کارآمدی بالا هدف‌های تبحری و عملکردگرا را انتخاب می‌کنند (لیم^۶ و همکاران، ۲۰۰۸). از نظر گرین، میلر، کروسون، داک و اکی^۷ (۲۰۰۴) علاوه بر توانایی‌های شناختی دانش‌آموزان، متغیرهای انگیزشی از جمله خودکارآمدی مهم‌ترین عواملی هستند که بر پیشرفت تحصیلی و انگیزش پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان تأثیر می‌گذارند. از نظر جاکابوسکی و دمبو^۸ (۲۰۰۴) خودکارآمدی بهترین پیش‌بینی کننده یادگیری خودنظم بخش است. دانش‌آموزانی که توانایی خود را باور دارند انگیزه پیشرفت و پیشرفت تحصیلی بالاتری دارند.

1. Sevlever & Rice
2. Self- efficacy: toward a unifying theory of behavioral change
3. Pajares & Schunk
4. Maddux
5. Seligman, Steen, Park & Peterson
6. Liem
7. Greene, Miller, Crowson, Duke, & Akey
8. Jakubowski & Dembo

براون، داتون و کوک^۱ (۲۰۰۱) از حرمت خود به عنوان مهم‌ترین و پرکاربردترین سازه‌های روان‌شناختی مورد توجه روان‌شناسی یاد می‌کنند. افراد با حرمت خود بالا، در برخورد با وقایع استرس‌زا احساس کنترل بیشتری کرده، توانایی خود را مثبت ارزیابی و بهتر می‌توانند در چنین موقعیت‌هایی راهبردهای مسئله‌مدار را انتخاب کنند. این افراد کم‌تر وابسته به موقعیت هستند، خودنگاره مثبتی دارند و در موقعیت‌های پرفشار مؤثرتر عمل می‌کنند. حرمت خود انعطاف‌پذیری در مقابل تغییرات را افزایش می‌دهد و نگرش‌های مثبت در جهت پیشرفت احساس خودکفایتی را تقویت می‌کند (ویچروسکی، ۲۰۰۰، به نقل از حقیقی و همکاران، ۱۳۸۵). پژوهش‌ها حاکی از ارتباط مثبت معنادار حرمت خود با پیشرفت تحصیلی و انگیزش پیشرفت تحصیلی است (آلوز^۲ و همکاران، ۲۰۰۲؛ اوتمن و لنگ^۳، ۲۰۱۱؛ محی‌الدین^۴ و همکاران، ۲۰۰۹). افراد با سطوح بالای حرمت خود می‌کوشند تا احساس ارزشمندی خود را به وسیله احراز کیفیت‌های با ارزش اجتماعی حفظ کنند و خواستار موفقیت هستند (براون و همکاران، ۲۰۰۱).

اگر چه پژوهش‌های مختلفی عوامل متعددی را با انگیزش پیشرفت تحصیلی مرتبط دانسته‌اند، اما بررسی همه عوامل در یک پژوهش امکان‌پذیر نیست و کم‌تر پژوهشی به نقش پیش‌بینی‌کنندگی متغیرهای مطرح در پژوهش حاضر به طور همزمان توجه کرده است. لذا در پژوهش حاضر عواملی از جمله حرمت خود، خودکارآمدی، برون‌گرایی، روان‌رنجورخویی و کارآیی خانواده بررسی می‌شوند تا مشخص شود که کدام یک از این متغیرها نقش مهم و معنادارتری در پیش‌بینی انگیزش پیشرفت تحصیلی دارند تا برای دانش‌آموزان، که قشر وسیع و مهمی از جامعه هستند، بتوان برنامه‌ریزی‌های لازم را انجام داد. با عنایت به تمهیدات یاد شده هدف پژوهش حاضر بررسی نقش متغیرهای حرمت خود، خودکارآمدی، برون‌گرایی، روان‌رنجورخویی و کارآیی خانواده در انگیزش پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان بود. بنابراین، فرضیه‌های پژوهش عبارت هستند از: ۱- بین کارایی خانواده و مؤلفه‌های آن با انگیزش پیشرفت تحصیلی رابطه وجود دارد؛ ۲- بین حرمت خود و انگیزش پیشرفت تحصیلی رابطه

-
1. Brown, Dutton & Cook
 2. Alves
 3. Othman & Leng
 4. Mahyuddin

وجود دارد؛ ۳- بین خود کارآمدی و انگیزش پیشرفت تحصیلی رابطه وجود دارد؛ ۴- بین روان‌رنجورخویی و برون‌گرایی با انگیزش پیشرفت تحصیلی رابطه وجود دارد. همچنین این سؤال نیز مطرح می‌شود که سهم هر یک از متغیرهای عملکرد خانواده، حرمت خود، خودکارآمدی، برون‌گرایی و روان‌رنجورخویی در پیش‌بینی انگیزش پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان چقدر است؟

روش

روش پژوهش حاضر توصیفی - همبستگی بود. جامعه آماری پژوهش مورد نظر را کلیه دانش‌آموزان دوره متوسطه شهر سمنان تشکیل دادند که در سال تحصیلی ۹۰ مشغول به تحصیل بودند. تعداد کل جامعه آماری تقریباً برابر با ۵۳۰۰ نفر بوده است. طبق جدول کرجسی و مورگان (۱۹۷۰، به نقل از حسن‌زاده، ۱۳۸۷) زمانی که حجم جامعه تقریباً برابر با ۵۰۰۰ نفر باشد تعداد ۳۵۷ نفر به عنوان حجم نمونه کفایت می‌کند. از جامعه آماری با استفاده از جدول کرجسی و مورگان (۱۹۷۰، به نقل از حسن‌زاده، ۱۳۸۷) و با در نظر گرفتن احتمال ریزش برخی پرسشنامه‌ها تعداد ۴۰۰ دانش‌آموز به روش نمونه‌گیری تصادفی خوشه‌ای انتخاب و پرسشنامه‌ها روی آن‌ها اجرا شد. پس از بررسی اولیه پرسشنامه‌ها، تعداد ۲۹ پرسشنامه ناقص بوده و کنار گذاشته شد. در نهایت تعداد ۳۷۱ پرسشنامه تجزیه و تحلیل شد. دامنه سنی آزمودنی‌ها ۱۷ - ۱۹ سال با میانگین ۱۸/۴۱ و انحراف استاندارد ۰/۹۶ بود. ابزارهای استفاده شده در این پژوهش عبارت بودند از:

۱- **مقیاس خودکارآمدی:** این مقیاس را شوارزر و جروسالم در دهه ۱۹۷۹ ساخته‌اند. مقیاس اولیه دارای ۲۰ ماده با دو خرده مقیاس خودکارآمدی عمومی و خودکارآمدی اجتماعی بود که در سال ۱۹۸۱ به یک مقیاس تک عاملی با ۱۰ ماده چهارگزینه‌ای تحت عنوان مقیاس خودکارآمدی عمومی ۱۰ سؤالی تبدیل شد. حداقل و حداکثر نمره در این مقیاس ۱۰ و ۴۰ بود. مقیاس خودکارآمدی عمومی ۱۰ سؤالی تاکنون به ۲۸ زبان برگردانده شده است (شوارزر و جروسالم، ۱۹۹۵). ضرایب آلفای کرونباخ این مقیاس در کانادا ۰/۸۸، در کاستاریکا ۰/۸۱، در آلمان ۰/۸۱، در بریتانیای بزرگ ۰/۸۸، در فرانسه ۰/۸۲، در ایران ۰/۸۵، در اسپانیا ۰/۸۴، در

ژاپن ۰/۹۱، در کره ۰/۸۵، در اندونزی ۰/۷۹ و در هند ۰/۷۵ گزارش شده است (نقل از رجبی، ۱۳۸۵). ضریب به دست آمده نشان‌دهنده پایایی درونی این مقیاس در میان مردم گوناگون جهان است. ضریب آلفای کرونباخ این پرسشنامه در پژوهش رجبی (۱۳۸۵) برابر با ۰/۸۲ به دست آمده است. در پژوهش رجبی (۱۳۸۵) آشکار شد که این مقیاس ابزاری یک بعدی است که ۳۸/۶۹٪ از واریانس گویه‌ها را تبیین می‌کند. در پژوهش دلاور و همکاران (۱۳۹۱) نتایج تحلیل عاملی به روش مؤلفه‌های اصلی از ساختار تک عاملی مقیاس حمایت کرد. این عامل ۴۷/۶۳٪ از واریانس کل آزمون را تبیین کرد.

۲- مقیاس حرمت خود روزنبرگ: این مقیاس را روزنبرگ (۱۹۶۵) ساخته است. پرکاربردترین ابزارها در زمینه حرمت خود است و ۱۰ سؤال دارد که ۵ سؤال آن منفی و ۵ سؤال آن مثبت است. هر ماده دو گزینه به صورت موافق و مخالف دارد. اعتبار واگرا و همگرایی آن در بسیاری از تحقیقات مناسب و قابل قبول گزارش شده است (آرن^۱ و همکاران ۱۹۹۳؛ به نقل از جین^۲، ۲۰۰۱). در پژوهش زاده محمدی و همکاران (۱۳۸۶) ضریب بازآزمایی برای کل مقیاس با فاصله زمانی یک، دو و سه هفته به ترتیب برابر با ۰/۷۷، ۰/۷۳ و ۰/۷۸ به دست آمده است.

۳- مقیاس شخصیت آیزنگ - فرم کوتاه: مقیاس شخصیت آیزنگ - فرم کوتاه را آیزنک و همکاران (۱۹۸۵) ساخته‌اند. این مقیاس، یک ابزار خودسنجی ۴۸ سؤالی است که برای سنجش سه بعد شخصیت روان‌رنجورخویی (پایداری هیجانی / هیجان‌پذیری)، برون‌گرایی (برون‌گرایی / درون‌گرایی) و روان‌پریش خویی استفاده می‌شود. هر زیر مقیاس شامل ۱۲ سؤال است. هر سؤال شامل پاسخ دو بخشی بله یا خیر بوده که به صورت ۱ یا ۰ نمره‌گذاری می‌شود و در هر خرده مقیاس بیش‌ترین نمره و کم‌ترین نمره ممکن، به ترتیب ۱۲ و ۰ است. در ایران بخشی‌پور رودسری و باقریان خسروشاهی (۱۳۸۵) در پژوهشی ویژگی‌های روانسنجی نسخه فارسی مقیاس تجدیدنظر شده شخصیت آیزنک - فرم کوتاه را بررسی و ساختار چهار عاملی آیزنک را تأیید کردند. در پژوهش حاضر از دو زیرمقیاس برون‌گرایی و روان‌رنجور خویی استفاده شد.

۴- ابزار سنجش کارآیی خانواده: این ابزار را در سال ۱۹۸۳، اپشتاین، بالدوین و بیشاب^۱ با هدف توصیف ویژگی‌های سازمانی و ساختاری خانواده تهیه کرده‌اند که توانایی خانواده را در سازش با حوزه وظایف خانوادگی با یک مقیاس خود گزارش‌دهی، سنجش و اندازه‌گیری می‌کند. شک و دانیل (۲۰۰۱)، به نقل از صیادی، (۱۳۸۱) خصوصیات روان‌سنجی ابزار سنجش خانواده را در دانش‌آموزان دبیرستانی رضایت بخش گزارش کردند. در ایران اولین کوشش علمی به منظور هنجاریابی و میزان سازی ابزاری برای سنجش کارآیی خانواده را نجاریان (۱۳۷۴) به عمل آورد. او در پژوهشی با عنوان بررسی ویژگی‌های روان‌سنجی مقیاس خانواده که روی نمونه‌ای با حجم ۵۱۰ نفر انجام داد، ضمن تأیید اعتبار نسخه فارسی این آزمون اعتبار کل آزمون را ۰/۹۳ به دست آورد. او با استفاده از روش تحلیل عامل توانست سه سازه یا عامل را در این آزمون شناسایی و نامگذاری کند. این سازه‌ها عبارت هستند از: ۱- نقش‌های خانوادگی ۲- حل مسئله ۳- ابراز عواطف. نجاریان (۱۳۷۴) ضریب آلفای کرونباخ سازه‌های نقش‌ها، حل مشکل و ابراز عواطف و کل مقیاس را در به ترتیب ۰/۹۲، ۰/۷۵، ۰/۷۷ و ۰/۹۳ گزارش کرده است. این پرسشنامه طوری طراحی شده است که تمام اعضای بالای ۱۲ سال خانواده‌ها می‌توانند به آن پاسخ دهند. به هر سؤال نمره ۴-۱ تعلق می‌گیرد و عباراتی که توصیف کننده عملکرد ناسالم هستند، نمره معکوس می‌گیرند. در نتیجه نمرات بالا نشان‌دهنده عملکرد سالم و نمرات پایین نشان‌دهنده عملکرد ضعیف خانواده است (به نقل از نجاریان، ۱۳۷۴).

۵- آزمون انگیزش پیشرفت تحصیلی: این آزمون دارای ۴۹ سؤال است و بر اساس مقیاس لیکرت تنظیم شده است. اولین بار بحرانی (۱۳۷۲) آن را بررسی کرد و خصوصیات روان‌سنجی آن رضایت‌بخش و مطلوب گزارش شد (بحرانی، ۱۳۷۲). مختاری (۱۳۸۱) ضریب پایایی این مقیاس را با استفاده از روش آلفای کرونباخ ۰/۷۲ گزارش کرده است. همچنین یزدچی (۱۳۷۹) آلفای کرونباخ این پرسشنامه را ۰/۷۲ گزارش کرده است.

یافته‌ها

به منظور بررسی رابطه کارایی خانواده، حرمت خود، خودکارآمدی و شخصیت با انگیزش

پیشرفت تحصیلی از ضریب همبستگی پیرسون استفاده شد. در جدول ۱ ماتریس همبستگی بین متغیرهای پژوهش ارائه شده است.

جدول ۱: ماتریس همبستگی بین متغیرهای پژوهش

متغیرها	۱	۲	۳	۴	۵	۶	۷	۸	۹
۱- کارایی خانواده (نمره کل)									
۲- نقش‌ها	۰/۸۱**								
۳- حل مسئله	۰/۷۵**	۰/۲۵**							
۴- ابراز عواطف	۰/۶۰**	۰/۴۱**	۰/۲۶**						
۵- حرمت خود	۰/۳۲**	۰/۲۱**	۰/۲۸**	۰/۲۸**					
۶- خودکارآمدی	۰/۱۸**	۰/۱۲*	۰/۱۸**	۰/۱۴**	۰/۳۸**				
۷- برون‌گرایی	۰/۱۸**	۰/۱۱*	۰/۱۵**	۰/۱۵**	۰/۲۴**	۰/۲۲**			
۸- روان رنجورخویی	۰/۱۷**	-۰/۱۸**	-۰/۱۰	-۰/۲۱**	۰/۴۵**	۰/۲۸**	-۰/۲۱**		
۹- انگیزش پیشرفت تحصیلی	۰/۴۵**	۰/۲۶**	۰/۵۳**	۰/۱۷**	۰/۳۵**	۰/۳۸**	۰/۲۶**	-۰/۱۳*	

$P < 0/001^*$ $P < 0/05^*$

همان‌طور که از جدول ۱ مشاهده می‌شود بین روان‌رنجور خویی و انگیزه پیشرفت تحصیلی رابطه منفی معناداری وجود دارد ($r = -0/13, P < 0/05$). همچنین انگیزه پیشرفت تحصیلی با برون‌گرایی ($r = 0/26, P < 0/01$)، خودکارآمدی ($r = 0/38, P < 0/01$)، حرمت خود ($r = 0/35, P < 0/01$)، نقش‌ها ($r = 0/26, P < 0/01$)، حل مسئله ($r = 0/53, P < 0/01$)، ابراز عواطف ($r = 0/17, P < 0/01$) و کارایی خانواده ($r = 0/45, P < 0/01$)، رابطه مثبت معنادار دارد. به منظور تعیین نقش کارایی خانواده، حرمت خود، خودکارآمدی و شخصیت در پیش‌بینی انگیزش پیشرفت تحصیلی از رگرسیون گام به گام استفاده شد که نتایج آن در جدول ۲ ارائه شده است.

جدول ۲: نتایج رگرسیون گام به گام انگیزش پیشرفت تحصیلی از روی کارایی خانواده، حرمت خود، خودکارآمدی و شخصیت

گام	متغیر پیش‌بین	B	β	R	R^2	خطای برآورد استاندارد
۱	کارایی خانواده	۰/۴۱	۰/۴۵۲	۰/۴۵	۰/۲۰	۳/۷۰
۲	کارایی خانواده	۰/۳۷	۰/۳۹۸	۰/۵۵	۰/۳۰	۱۶/۶۲
	خودکارآمدی	۱/۴۰	۰/۳۱۴			
۳	کارایی خانواده	۰/۳۴۹	۰/۳۷۹	۰/۵۶	۰/۳۱	۱۶/۴۶
	خودکارآمدی	۱/۲۹	۰/۲۸۹			
	برون‌گرایی	۱/۳۲	۰/۱۲۸			
۴	کارایی خانواده	۰/۳۲۲	۰/۳۵۰	۰/۵۷	۰/۳۲	۱۶/۳۵
	خودکارآمدی	۱/۱۲	۰/۲۵۲			
	برون‌گرایی	۱/۱۵	۰/۱۱۲			
	روان رنجور خویی	۱/۰۹	۰/۱۲۰			
	کارایی خانواده	۰/۳۲	۰/۳۵۱			
۵	خودکارآمدی	۱/۱۷	۰/۲۶۴	۰/۵۸	۰/۳۳	۱۶/۲۸
	برون‌گرایی	۱/۲۵	۰/۱۲۲			
	حرمت خود	۱/۴۴	۰/۱۵۸			
	روان رنجور خویی	۰/۷۴۹	۰/۱۰۰			

چنانچه از جدول ۲ مشاهده می‌شود در گام اول کارایی خانواده وارد معادله پیش‌بینی شده است. این متغیر به تنهایی ۲۰٪ از واریانس انگیزه پیشرفت تحصیلی را تبیین می‌کند. در گام دوم، سوم، چهارم و پنجم به ترتیب متغیرهای خودکارآمدی، برون‌گرایی، حرمت خود و روان رنجورخویی وارد معادله رگرسیون شده‌اند. این متغیرها مجموعاً ۳۳٪ از واریانس انگیزه پیشرفت تحصیلی را تبیین می‌کنند.

بحث و نتیجه‌گیری

هدف پژوهش حاضر، بررسی نقش کارایی خانواده، حرمت خود، خودکارآمدی و

شخصیت در انگیزش پیشرفت تحصیلی در دانش‌آموزان بود. نتایج پژوهش حاضر نشان داد که بین حرمت خود و انگیزش پیشرفت تحصیلی رابطه مثبت و معناداری وجود دارد. این نتیجه با یافته‌های عابدی و همکاران (۱۳۸۴)، محی‌الدین و همکاران (۲۰۰۹) و اولدانی^۱ (۱۹۹۷) همخوانی دارد. اوتمن و لنگ (۲۰۱۱) نیز در پژوهشی بین متغیرهای خود پنداره، انگیزش درونی و پیشرفت تحصیلی به رابطه مثبت معناداری دست یافتند. نجفی و همکاران (۱۳۹۰) نیز در پژوهش خودبندین نتیجه دست یافتند که حرمت خود در پیش‌بینی پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان نقش مهمی دارد. بر اساس این پژوهش‌ها می‌توان گفت حرمت خود پایین در فرد به کاهش توانایی منجر می‌شود و اگر حرمت خود افزایش یابد فرد احساس ارزشمندی می‌کند و تغییرات مثبتی همچون افزایش انگیزه پیشرفت و به تبع آن افزایش پیشرفت تحصیلی را مشاهده خواهد کرد. پژوهش‌های متعدد نشان داده‌اند که خودآگاهی و حرمت خود شاخص‌های اساسی توانمندی‌ها و ضعف‌های هر انسانی است (وولف و همکاران، ۲۰۰۱ به نقل از ترقی‌جاه، ۱۳۸۶). پوپ^۲ و همکاران (۱۳۷۳) نیز اشاره دارند که حرمت خود مثبت عامل مهمی در سازگاری اجتماعی - عاطفی است.

نتایج پژوهش حاضر نشان داد که بین خودکارآمدی با انگیزش پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان رابطه مثبت معناداری دارد. این نتیجه با یافته‌های شهنی‌بیلاق و همکاران (۱۳۸۴)، یوسف^۳ (۲۰۱۱)، باغانی و دهقانی نیشابوری (۱۳۹۰)، محی‌الدین^۴ و همکاران (۲۰۰۹)، زیم‌مرمن^۵ و همکاران (۱۹۹۲)، شانک (۱۹۹۱) ساراقلو و دینسر^۶ (۲۰۰۹) ترنر^۷ و همکاران (۲۰۰۹)، مطابقت دارد. نتایج عاشوری و همکاران (۱۳۹۰) نیز حاکی از اهمیت توجه به متغیرهای انگیزشی (خودکارآمدی) در پیش‌بینی پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان بود. در پژوهش نجفی و فولاد چنگ (۱۳۸۶) نیز بین اضطراب و خودکارآمدی رابطه معناداری به دست آمد. اضطراب یکی از ویژگی‌های اصلی افراد روان‌رنجور است. در تبیین این یافته می‌توان

-
1. Oldani
 2. Pope
 3. Yusuf
 4. Mahyuddin
 5. Zimmerman
 6. Saracaloglu
 7. Turner

گفت که زمانی که فرد خود را در انجام یک تکلیف توانمند بداند، کم‌تر نگران عملکرد خود است، در نتیجه با انگیزه‌تر است و با احتمال بیش‌تری در آن تکلیف موفق می‌شود. خودکارآمدی در واقع اعتقاد فرد نسبت به توانایی‌های خود است که باعث بسیج انگیزه و منابع شناختی و رشته‌عملی می‌شود که برای انجام‌دادن یک کار خاص لازم است. بندورا (۲۰۰۱) خودکارآمدی را عاملی می‌داند که به عنوان یک میانجی شناختی عمل می‌کند و شناخت افکار و احساسات فرد را تحت تأثیر قرار می‌دهد. احساس کارآمدی بالا، توانایی انجام‌دادن تکالیف و کارها را افزایش می‌دهد؛ افرادی که به قابلیت‌های خود اطمینان دارند تکالیف مشکل را به عنوان چالش در نظر می‌گیرند که باید بر آن تسلط یابند، به جای اینکه آن را تهدیدآمیز ببینند و از آن اجتناب کنند، اهداف چالش‌انگیز را انتخاب می‌کنند و قویاً متعهد باقی می‌مانند تا آن را به انجام برسانند. آن‌ها اطمینان دارند که قادر هستند تهدیدهای بالقوه را تحت مهار خود درآورند، به خوبی با شرایط، سازش یافتگی پیدا می‌کنند و کنار می‌آیند و اضطراب و افسردگی کم‌تر را تجربه می‌کنند. خودکارآمدی به علت ارتباط با جنبه خودارزشیابی هدف، منبع مهمی برای تداوم فعالیت‌های هدفمند خودتنظیمی محسوب می‌شود. شانک (۱۹۹۱) نیز در پژوهش‌های خود نشان می‌دهد که باورهای خودکارآمدی پیشرفت تحصیلی را حتی فراتر از اثرات تدابیر آموزشی پیش‌بینی می‌کند.

نتایج پژوهش حاضر نشان داد که انگیزش پیشرفت تحصیلی با برون‌گرایی و روان‌رنجورخویی به ترتیب رابطه مثبت و منفی معنادار دارد. این نتیجه با یافته‌های النیال (۱۹۹۱) به نقل از عابدی و همکاران، (۱۳۸۴)، کماراجو^۱ و همکاران (۲۰۰۹)، راس^۲ و همکاران (۲۰۰۳)، کماراجو و کارا^۳ (۲۰۰۵)، فروند و هالپینگ^۴ (۲۰۱۱) همخوانی دارد. روان‌رنجورخویی به میل فرد برای تجربه اضطراب، استرس، خصومت، تکانشگری، افسردگی و حرمت خود پایین اشاره دارد، اما برون‌گرایی به تمایل فرد برای صمیمی بودن، مثبت بودن و پرنرزی بودن اشاره دارد (کاستا و همکاران، ۲۰۰۱). پژوهش چامور-پرموزیک و فورنهام^۵

1. Komarraj
2. Ross
3. Karau
4. Freund & Holling
5. Chamorro-Premuzic & Furnham

(۲۰۰۳) نشان داد که افراد دارای ویژگی روان رنجورخویی به احتمال بیش تری از شرکت در امتحانات اجتناب می کنند و اضطراب دارند. پژوهش ها حاکی از آن است که عامل برون گرایی با استرس تحصیلی رابطه منفی و عامل روان رنجور خویی با استرس تحصیلی رابطه مثبت معنادار دارد (شکری و همکاران، ۱۳۸۶). بر این اساس می توان گفت استرس تحصیلی بین شخصیت و عملکرد تحصیلی نقش میانجیگر را دارد. همچنین عامل روان رنجورخویی با استرس تجربه شده رابطه معناداری دارد (حجت^۱ و همکاران، ۲۰۰۳). برون گرایی و روان رنجورخویی به واسطه رابطه ای که با انگیزش دارند، یکی از پیش بینی کننده های عملکرد تحصیلی نیز به شمار می روند. افراد برون گرا به دلیل تعاملات اجتماعی مؤثر، در زمان استرس از حمایت بیش تری بهره مند می شوند و احساس انزوا نمی کنند و در نتیجه حرمت خود آن ها آسیب نمی بیند و با مقابله مسئله مدار حرمت خود و انگیزه خود را حفظ می کند.

نتایج پژوهش حاضر همچنین نشان داد که بین کارایی خانواده و مؤلفه های آن با انگیزش پیشرفت تحصیلی دانش آموزان رابطه مثبت و معناداری وجود دارد. این یافته ها با نتایج پژوهش های تنهای رشوانلو و حجازی (۱۳۸۸)، فونتن (۱۹۹۴)، به نقل از عابدی و عریضی، (۱۳۸۴)، یزدچی (۱۳۷۹)، ماکساد و کولمن^۲ (۱۹۹۳)، کیم و چانگ^۳ (۲۰۱۲)، یوردان^۴ (۲۰۰۴)، وانجیرا (۲۰۱۱)، ترنر و همکاران (۲۰۰۹) عابدی و همکاران (۱۳۸۴) همخوانی دارد. این یافته با نتایج بامریند (۱۹۹۱) مبنی بر اینکه کودکان والدین قاطع و اطمینان بخش هم در مهارت های شناختی و هم در مهارت های اجتماعی در سطح نسبتاً بالایی قرار می گیرند و در نوجوانی، مطمئن، روبه ترقی و از نظر اجتماعی با کفایت بودند. همچنین با نتایج پژوهش های اکوئلینو و ساپل^۵ (۲۰۰۱) و معتمدی شلمزاری (۱۳۸۷) همخوان است مبنی بر اینکه سبک های فرزندپروری مقتدر با سازماندهی، پیشرفت تحصیلی و جهت گیری عقلانی رابطه مثبت دارد. گروولنیک و رایان (۱۹۸۹) در پژوهشی بدین نتیجه دست یافتند که بعد حمایت از خودمختاری والدین با خودتنظیمی مرتبط است. درگیری مادر رابطه معناداری با انگیزش درونی دارد. وقتی

-
1. Hojat
 2. Maqsud
 3. Kim, J & Chung
 4. Urdan
 5. Aquilino & Supple

والدین به عنوان یک الگو در فعالیت‌های تحصیلی دانش‌آموزان درگیر می‌شوند، دانش‌آموزان احساس کفایت می‌کنند و می‌توانند در انجام امور تحصیلی بهتر عمل کنند. احساس کفایت به انگیزش درونی دانش‌آموز منجر می‌شود.

نتایج تحلیل رگرسیون گام به گام نشان داد که در گام اول کارآیی خانواده وارد معادله پیش‌بینی شده است. این متغیر به تنهایی ۲۰٪ از واریانس انگیزه پیشرفت تحصیلی را تبیین می‌کند. در گام دوم، سوم، چهارم و پنجم به ترتیب متغیرهای خود کارآمدی، برون‌گرایی، حرمت خود، و روان رنجورخویی وارد معادله رگرسیون شده‌اند. این متغیرها مجموعاً ۳۳٪ از واریانس انگیزش پیشرفت تحصیلی را تبیین می‌کنند. خانواده کارا خانواده‌ای است که در آن بین اعضاء مکملیت وجود دارد. به علاوه از ویژگی‌های این خانواده برون‌سازی متقابل اعضاء با نیازهای یکدیگر، مرزهای روشن و منعطف، قدرت حل تعارض و ایجاد تغییر متناسب با چرخه حیات خانواده است (مینوچین، ترجمه ثنایی، ۱۳۷۵). نوع سبک فرزندپروری هم در خانواده‌ها نتایج مهمی را از جمله در زمینه تحصیلی به دنبال دارد. نتایج گینز بورگ و برنشتاین^۱ (۱۹۹۳) و گانزalez-dehass^۲ و همکاران (۲۰۰۵) نشان داد که بین سبک‌های فرزندپروری با انگیزه پیشرفت رابطه معنادار وجود دارد. دارابی (۱۳۸۰) نیز در پژوهشی بدین نتیجه دست یافت که چهار عامل جو خانواده با انگیزه پیشرفت رابطه معناداری داشتند. اهمیت دادن به مسائل اجتماعی، کارهای هنری، ادبیات و موسیقی در جو خانواده موجب رشد انگیزه پیشرفت در فرزندان می‌شود. شکر کن و باقری (۱۳۷۳) در پژوهش خود نیز بین سبک‌های فرزندپروری با انگیزه پیشرفت به رابطه معناداری دست یافتند. این پژوهش‌ها اغلب از سبک فرزند پروری مقتدر به عنوان مهم‌ترین سبک یاد کرده‌اند. در واقع سبک مقتدرانه، مناسب‌ترین روش فرزندپروری است. والدین مقتدر درخواست‌های معقولی برای پختگی دارند و این درخواست‌ها را با تعیین محدودیت‌ها و اصرار بر اینکه کودک باید از آن‌ها تبعیت کند، به اجرا می‌گذارند. در عین حال، آن‌ها صمیمیت و محبت نشان می‌دهند، صبورانه به نظرهای فرزندشان گوش می‌کنند. مشارکت در تصمیم‌گیری خانوادگی را ترغیب می‌کنند. یافته‌های بامریند نشان داد که فرزندان والدین مقتدر، بسیار خوب پرورش می‌یابند، آن‌ها شاد و

1. Ginsburg & Bronstein
2. Gonzalez-dehass

سرحال هستند، در تسلطیابی بر تکالیف جدید، اعتماد به نفس دارند و خودگردان هستند (بامریند و بلاک، ۱۹۶۷ به نقل از برک، ترجمه سید محمدی، ۱۳۸۶). بر پایه پژوهش‌های انجام شده این سبک فرزندپروری با پیامدهای تحولی مثبت همچون پیشرفت تحصیلی بیشتر، اتکاء به خود بالاتر، کج رفتاری کم‌تر و روابط بهتر با هم‌تایان رابطه دارد (استینبرگ و همکاران، ۱۹۹۴). درباره سایر متغیرها از جمله خودکارآمدی، حرمت خود، روان رنجور خویی و برون‌گرایی نیز باید اشاره کرد که پژوهش‌ها حاکی از رابطه بین عملکرد خانواده با این متغیرها نیز هستند. به عبارتی خانواده کارا ویژگی‌های مثبتی همچون خودکارآمدی، حرمت خود و برون‌گرایی را در فرزندان خود پرورش می‌دهد و نگرانی و اضطراب را، که ویژگی روان رنجورخویی است، از فرزندان خود دور می‌کند و اعتماد و امنیت و تعلق خاطر را در آن‌ها پرورش می‌دهند. با توجه به نتایج پژوهش حاضر می‌توان گفت که نوجوانی که از حمایت خانوادگی مناسب و از امکانات و فرصت بیشتری برای شایستگی و خودگردانی بهره‌مند باشد انگیزه و پیشرفت بهتری دارد.

راتل^۱ و همکاران (۲۰۰۵ به نقل از تنهای رشوانلو و حجازی، ۱۳۸۸) بر این باور هستند که متصدیان آموزش با تدارک دوره‌های آموزشی برای والدین می‌توانند با ارائه اصول کاربردی در زمینه فرزندپروری با محوریت افزایش میزان درگیری والدین در فعالیت‌های تحصیلی دانش‌آموزان و حمایت از خودمختاری دانش‌آموزان اقدام کرده و لزوم دادن حق انتخاب، مشارکت دادن آن‌ها در تصمیم‌گیری‌های مربوط به خودشان، تشویق آن‌ها به حل مسئله، پذیرش احساسات مثبت و منفی آن‌ها و پرهیز از قضاوت و نگرش، گذراندن اوقات بیشتر با دانش‌آموزان و شناسایی علاقه‌ها و اولویت‌های آن‌ها و ارزش قائل شدن برای این علائق و اولویت‌ها را به والدین گوشزد کنند. طبق یافته‌های پژوهش حاضر و دیگر پژوهش‌های انجام شده می‌توان گفت که جهت‌گیری «خود تعیین‌کنندگی» در مقایسه با جهت‌گیری «کنترل‌کننده» به تقویت بیشتر سطح انگیزش درونی و تحکیم باورهای مرتبط با شایستگی و افزایش حرمت خود منجر می‌شود (دسی و رایان، ۲۰۰۰، ونزل و ویگفیلد^۲، ۲۰۰۹).

1. Rattelle
2. Wenzel & Wigfield

یکی از محدودیت‌های این پژوهش محدود بودن آزمودنی‌ها به دانش‌آموزان پایه‌های اول، دوم و سوم دبیرستانی شهر سمنان بود و صرفاً جمعیت دانش‌آموزان دبیرستانی را شامل می‌شد و این امر تعمیم یافته‌های پژوهش را با دشواری مواجه می‌کند. محدودیت دیگر پژوهش حاضر این است که انگیزه پیشرفت تحصیلی با عوامل مختلفی در ارتباط است و امکان پرداختن به همه عوامل، آن هم در یک پژوهش و در یک زمان مقدور نیست. لذا در این پژوهش فقط به برخی عوامل (کارایی خانواده، خودکارآمدی، حرمت خود، برون‌گرایی و روان‌رنجورخویی) توجه شد و برخی عوامل دیگر از جمله سایر ویژگی‌های شخصیتی یا عوامل آموزشی بررسی نشدند. با توجه به اینکه در پژوهش حاضر آشکار شد که کارایی خانواده بیش‌ترین نقش را در پیش‌بینی انگیزه پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان دارد، لذا پیشنهاد می‌شود که کارگاه‌های آموزشی برای خانواده‌ها و والدین در جهت افزایش میزان درگیری والدین در فعالیت‌های تحصیلی دانش‌آموزان و حمایت از کفایت و خودگردانی دانش‌آموزان برگزار شود. پیشنهاد می‌شود در پژوهش‌های آتی عوامل مربوط به سازه «خود» (حرمت خود و خودکارآمدی و...) مورد آموزش قرار بگیرند و اثربخشی آن‌ها در ابعاد انگیزشی و تحصیلی بررسی شود.

منابع

- باغانی، مریم و دهقانی نیشابوری، محسن (۱۳۹۰). بررسی تأثیر انگیزش تحصیلی، خودکارآمدی و رویکردهای مطالعه بر پیشرفت تحصیلی دانش آموزان، اولین همایش ملی علوم شناختی در تعلیم و تربیت. دانشگاه فردوسی مشهد.
- بحرانی، محمود (۱۳۷۲). رابطه انگیزش تحصیلی و عادات مطالعه در گروهی از دانش آموزان. پایان نامه کارشناسی ارشد چاپ نشده، دانشگاه شیراز.
- بخشی پوررودسری، عباس و باقریان خسروشاهی، صنم (۱۳۸۵). ویژگی های روانسنجی پرسشنامه تجدیدنظر شده شخصیت آیزنک - فرم کوتاه. (EPQ-RS)، روان شناسی معاصر، ۱(۲)، ۱۲-۳.
- برک، لوراای (۱۳۸۶). روان شناسی رشد، جلد اول، ترجمه یحیی سید محمدی، تهران: ارسباران.
- برونو، فرانک (۱۳۷۳). فرهنگ توصیفی روان شناسی. ترجمه فرزانه طاهری و مهشید یاسائی. تهران: طرح نو.
- پوپ، الیس؛ مک هال، موژان و کرای هد، ادوارد (۱۳۷۳). افزایش احترام به خود در کودکان و نوجوانان. ترجمه پریسا تجلی. تهران: رشد.
- ترقی جاه، عدرا (۱۳۸۶). بررسی تأثیر آموزش مهارت های زندگی بر عزت نفس دانشجویان. مجموعه مقالات چهارمین سمینار بهداشت روانی دانشجویان.
- تنهای رشوانلو، فرهاد و حجازی، الهه (۱۳۸۸). ارتباط ادراک از سبک فرزندپروری والدین با انگیزش تحصیلی و پیشرفت تحصیلی در دانش آموزان دبیرستانی. دانشور. ۱۶(۳۱)، ۱۴-۱.
- توکلی، علی (۱۳۷۳). بررسی رابطه انگیزش پیشرفت با اسنادهای علمی و پیشرفت تحصیلی. پایان نامه کارشناسی ارشد. دانشگاه آزاد اسلامی تهران مرکزی.
- حسن زاده، رمضان (۱۳۸۷). روش های تحقیق در علوم رفتاری. تهران: ساوالان.
- حسن زاده دیزج، رمضان (۱۳۷۳). بررسی رابطه بین مفاهیم انگیزش (درونی- بیرونی)، منبع کنترل (درونی- بیرونی) و پیشرفت تحصیلی پسران سال دوم دبیرستان های شهر گرگان در سال تحصیلی ۱۳۷۲-۷۳. پایان نامه کارشناسی ارشد. دانشگاه تربیت معلم. دانشکده

روانشناسی و علوم تربیتی.

- حقیقی، جمال، موسوی، محمد، مهرابی زاده هنرمند، مهنراز و بشلیده، کیومرث (۱۳۸۵). بررسی تأثیر آموزش مهارت‌های زندگی بر سلامت روانی و عزت نفس دانش آموزان دختر سال اول مقطع متوسطه، *مجله علوم تربیتی و روان‌شناسی*، ۱۳(۱)، ۶۳-۷۸.
- دارابی، جعفر (۱۳۸۰). رابطه جو خانواده، پایگاه اجتماعی و مکان کنترل با انگیزش پیشرفت در دانش آموزان سال سوم متوسطه. *تعلیم و تربیت (آموزش و پرورش)*، ۶۷، ۲۱-۳۸.
- دلاور، علی، نجفی، محمود، رضایی، علی محمد، دبیری، سولماز و رضایی، نورمحمد (۱۳۹۱). خصوصیات روان سنجی مقیاس خودکارآمدی عمومی در کارکنان دانشگاه. *اندازه‌گیری تربیتی*، ۷(۲)، ۱۹-۲.
- رجبی، غلامرضا (۱۳۸۵). بررسی پایایی و روایی مقیاس باورهای خودکارآمدی عمومی (GSE-10)، *اندیشه‌های نوین تربیتی*، ۲(۱ و ۲)، ۱۱۱-۱۲۲.
- زاده محمدی، علی، عابدی، علیرضا و خانجانی، مهدی (۱۳۸۶). بهبود حرمت خود و خودکارآمدی در نوجوانان، *فصلنامه روانشناسان ایرانی*، ۴(۱۵)، ۲۴۵-۲۴۵.
- شکر کن، حسین و باقری، مسعود (۱۳۷۳). رابطه شیوه‌های فرزندپروری با انگیزه پیشرفت در دانش آموزان پسر دوره راهنمایی اهواز. *مجله علوم تربیتی و روانشناسی دانشگاه شهیدچمران اهواز*، ۱(۳)، ۶۶-۷۹.
- شکری، امید، کدیور، پروین، نقش، زهرا، غنایی، زیبا، دانشورپور، زهره و مولایی، محمد (۱۳۸۶). صفات شخصیت، استرس تحصیلی و عملکرد تحصیلی، *مطالعات روان‌شناختی*، ۳(۳)، ۲۵-۴۸.
- شهنی بیلاق، منیجه، شکرکن، حسین و بنایی مبارک، زهرا (۱۳۸۴). بررسی روابط بین موضوعی و درون موضوعی انگیزش تحصیلی (خودکارآمدی، ارزش تکلیف، هدف‌های عملکردگر، عملکرد گریز و تبحری) در دانش آموزان دختر سال اول دبیرستان شهر اهواز. *مجله علوم تربیتی و روان‌شناسی*، ۱۲(۳)، ۴۷-۷۶.
- صیادی، علی (۱۳۸۱). *بررسی اثرات متقابل کارآیی خانواده در بروز مشکلات روانی نوجوانان*. پایان نامه کارشناسی ارشد. دانشگاه علامه طباطبائی.
- عابدی، احمد و عریضی، حمیدرضا (۱۳۸۴). رابطه انگیزش پیشرفت تحصیلی دانش آموزان

دوره متوسطه با ویژگی‌های خانواده آن‌ها. *خانواده پژوهی*، ۱(۲)، ۱۴۷-۱۳۹.

عابدی، احمد، عریضی، حمیدرضا و سبحانی نژاد، مهدی (۱۳۸۴). رابطه انگیزش پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان دوره متوسطه با ویژگی‌های شخصیتی آنان. *دانشور*، ۱۲(۴)، ۳۸-۲۹.

عاشوری، محمد، پور محمدرضای تجریشی، معصومه، جلیل آبکنار، سیده سمیه، عاشوری، جمال و خطاط، سید محمد موسوی (۱۳۹۰). بررسی ارتباط صفات شخصیت، راهبردهای مدیریت منابع و راهبردهای انگیزشی در پیش‌بینی پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان کم‌توان ذهنی. *مطالعات ناتوانی*، ۱(۱)، ۱۴-۱.

مختاری، احمد (۱۳۸۱). *بررسی رابطه انگیزش پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان دوره راهنمایی با ویژگی‌های اجتماعی و آموزشی آن‌ها در شهر اصفهان*. شورای تحقیقات آموزش و پرورش اصفهان.

معتمدی شلمزاری، عبدالله (۱۳۸۷). بررسی شیوه‌های والدینی و تأثیر آن بر تحصیلات فرزندان. *مجله روان‌شناسی*، ۱۲(۴ پیاپی ۴۸)، ۳۶۹-۳۸۵.

مینوچین، سالوادور (۱۳۷۵). *خانواده و خانواده درمانی*، ترجمه باقرثانی. تهران: امیرکبیر.

نجاریان، فرزانه (۱۳۷۴). *عوامل مؤثر در کارایی خانواده: بررسی ویژگی‌های روان‌سنجی مقیاس سنجش خانواده*، پایان‌نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه آزاد اسلامی واحد رودهن.

نجفی، محمود و فولادچنگ، محبوبه (۱۳۸۶). رابطه خودکارآمدی و سلامت روان در دانش‌آموزان دبیرستانی، *دانشور*، ۱۴(۲۲)، ۸۱-۶۹.

نجفی، محمود، دهشیری، غلامرضا، شیخی، منصوره و دبیری سولماز (۱۳۹۰). نقش حرمت خود و مؤلفه‌های تنهایی در پیش‌بینی پیشرفت تحصیلی. *روان‌شناسی تربیتی (روان‌شناسی و علوم تربیتی)*، ۷(۲۲)، ۱۷۷-۱۵۱.

یزدچی، صفورا (۱۳۷۹). *بررسی و تبیین سهم عوامل مؤثر در پرورش خلاقیت دانش‌آموزان دوره متوسطه شهر اصفهان*. شورای تحقیقات آموزش و پرورش اصفهان.

- Alves-Martins, M., Peixoto, F., Gouveia-Pereira, M., Amaral, V. & Pedro, I. (2002). Self-esteem and academic achievement among adolescents. *Educational psychology*, 22(1), 51-62.
- Aquilino, W. S. & Supple, A. J. (2001). Long-term effects parenting practices during adolescence on well-being: outcomes in young adulthood. *Journal of*

- family issues*, 22(3), 289-308.
- Bandura, A. (2001). Social cognitive theory: An agentic perspective. *Annual Review of Psychology* (Vol. 52, pp.1-26). Palo Alto, CA: Annual Reviews Inc.
- Baumrind, D. (1991). The influence of parenting style on adolescent competence and substance use. *Journal of Early Adolescence*, 11(1), 56-95.
- Brown, J. D., Dutton, K. A., & Cook, K. E. (2001). From the top down: Self-esteem and self-evaluation. *Cognition & Emotion*, 15 (5), 615-631.
- Chamorro-Premuzic, T., & Furnham, A. (2003). Personality predicts academic performance: Evidence from two longitudinal studies on university students. *Journal of research in personality*, 37, 119-138.
- Costa, P. R., Terracciano, A., & McCrae, R. R. (2001). Gender differences in personality traits across cultures: Robust and surprising findings. *Journal of Personality and Social Psychology*, 81: 322-331.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). The “what” and “why” of goal pursuits: human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry*, 11, 227-268.
- Deryakulu, D., Büyüköztürk, Ş., & Özçınar, H. (2010). Predictors of Academic Achievement of Student ICT Teachers with Different Learning Styles. *International Journal of Psychological and Behavioral Sciences*, 2(3), 145-151.
- Eysenck, S. B. G., Eysenck, H. J., & Barrett, P. (1985). A revised version of the psychoticism scale, *Personality and Individual Differences*, 6, 21-29.
- Freund, P. A., & Holling, H. (2011). who wants to take an intelligence test? Personality and achievement motivation in the context of ability testing. *Personality and Individual Differences*, 50(5), 723-728.
- Furnham, A., & Cheng, H. (2000). Perceived parental behaviour, self-esteem, and happiness. *Social Psychiatry and Psychiatric Epidemiology*, 35, 463-470.
- 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 relation ship between parental involvement and student motivation. *Educational Psychology Review*, 17, 99- 121.
- 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(4), 462-482.
- Grolnick, W. & Ryan, R. (1989). Parent styles associated with self-regulation and competence in school. *Journal of Educational Psychology*, 81, 143-154.



- Grolnick, W. S. (2009) the role of parents in facilitating autonomous self-regulation for education. *Theory and Research in Education*, 7, 164–173.
- Hermance, M. (1970). Measuring achievement motivation questionnaire. *Application psychology*, 54, 353-363.
- Hewitt, P. L., & Flett, G. L. (2007). When does conscientiousness become perfectionism? *Current Psychiatry*, 6(7), 49-64
- Hojat, M., Gonnella, J. S., Erdmann, J. B., & Vogel, W. H. (2003). Medical students' cognitive appraisal of stressful life events as related to personality, physical well-being, and academic performance: A longitudinal study. *Personality and Individual Differences*, 35, 219-235.
- Jakubowski, T. G., & Dembo, M. H. (2004). The relationship of self-efficacy, identity style, and stage of change on academic self-regulation. *Journal of College Reading and Learning*, 35, 7-24.
- Jin, B. (2001). Social psychological determination of life satisfaction in order adults. *Unpublished Dissertation*, Indiana University.
- Kim, J & Chung, H. (2012). The role of family orientation in predicting Korean boys' and girls' achievement motivation to learn mathematics. *Learning and Individual Differences*, 22, 132-138.
- Komarraju, M., & Karau, S. J. (2005). The relationship between the Big Five personality traits and academic motivation. *Personality and Individual Differences*, 39, 557–567.
- Komarraju, M., Karau, S. J. & Schmeck, R. R. (2009). Role of the Big Five personality traits in predicting college students' academic motivation and achievement. *Learning and Individual Differences*, 19: 47–52.
- 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 outcome. *Journal of Contemporary Educational Psychology*, 33, 486-512.
- Maddux, j. E. (2002). *Self- efficacy: the power of believing you can*. *The handbook of positive psychology*, pp 277-287, Newyork: oxford university press.
- Mahyuddin, R., Elias, H. & Noordin, N. (2009). Self-efficacy, self-esteem, achievement motivation and academic achievement among students in public and private higher institutions. *The International Journal of Interdisciplinary Social Sciences*, 4 (4), 95-102.
- Maqsd, M., & Coleman, M. F. (1993). The role of parental interaction in achievement motivation. *Journal of Social Psychology*, 133 (6), 859-861.
- McIntosh, J. (2008). Family Background, Parental Involvement, and Academic Achievement in Canadian Schools. *Journal of Economic Literature Classification*, 1-23.

- Oldani, R. (1997) Causes of increases in academic achievement motivation. Is the personality influenced? *Personality and individual difference*, 22 (3), 403-410.
- Othman, N & Leng, K. (2011). The Relationship between Self-Concept, Intrinsic Motivation, Self-Determination and Academic Achievement among Chinese Primary School Students. *International Journal of Psychological Studies*, 3 (1), 90-98.
- Pajares, f & Schunk, D, H. (2002). *Self and self-belief in psychology and education: An historical perspective*. Psychology of Education: Newyork: Academic perss.
- Park, H. S. & Bonner P. (2008). Family Religious Involvement, Parenting Practices and Academic Performance in Adolescents, *School Psychology International*, 29(3), 348-58
- Randles, D. Nash, K.A., McGregor, I.D. & Hewitt, P.L. (2010). Dimensions of perfectionism, behavioral inhibition, and rumination. *Personality and Individual Differences*, 49, 83-87
- Rosenberg, M. (1965). *Society and the adolescent self-image*. Princeton, NJ: Princeton University Press.
- Ross, S. R., Rausch, M. K., & Canada, K. E. (2003). Competition and cooperation in the five-factor model: Individual differences in achievement orientation. *Journal of Psychology*, 137, 323–337.
- Saracaloglu, A.S., & Dinçer, I. B. (2009). A study on correlation between self-efficacy and academic motivation of prospective teachers. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 1(1), 320–325
- Schunk, D. H. (1991). Self-efficacy and academic motivation. *Educational Psychologist*, 26, 207-231.
- Schwarzer, R., & Jerusalem, M. (1995). *Generalized self-efficacy scale*. In S. Wright, & M. Johnston, & J. Weinman, (Eds.), *Measures in Health Psychology: A User's Portfolio. Causal and Control Beliefs* (pp. 35–37). Windsor, UK: nferNelson.
- Seligman, M. E. P., Steen, T. A., Park, N., & Peterson, C. (2005). Positive psychology progress: Empirical validation of interventions. *American Psychologist*, 60, 410–421.
- Sevlever, M., & Rice, K. (2010). Perfectionism, Depression, Anxiety and Academic Performance in Premedical Students. *Canadian Medical Education Journal*, 1(2), 96-104.
- Spera, C. H., Kathryn, R., Wentzel, H. & Matto, C. (2009). Parental Aspirations for Their Children's Educational Attainment: Relations to Ethnicity, Parental Education, Children's Academic Performance, and Parental Perceptions of School Climate, *Journal of Youth and Adolescence*, 38 (8), 1140, 43.
- Steinberg L, Lamborn SD, Darling N, Mounts NS & Dornbusch SM. (1994). Over-time changes in adjustment and competence among adolescents from authoritative, authoritarian, indulgent, and neglectful families. *Child*

Development, 6, 754-770.

- Sun Y., Li Y. (2009). Postdivorce Family Stability and Changes in Adolescents' Academic Performance: A Growth-Curve Model, *Journal of Family Issues*, 30(11), 1527-39.
- Turner, E. A., Chandler, M., Heffer, R. W. (2009). Influence of Parenting Styles, Achievement Motivation, and Self-Efficacy on Academic Performance in College Students. *Journal of College Student Development*, 50(3), 337-346.
- Urdu, T. (2004). Predictors of academic self-handicapping and achievement: Examining achievement goals, classroom goal structures, and culture. *Journal of Educational Psychology*, 96(2), 251-264.
- Wanjira, M. L. (2011). *Relationship between home environment, academic achievement motivation and performance for pupils with hearing impairment in central province, Kenya*. Unpublished thesis. Kenyatta University.
- Wenzel, K. R., & Wigfield, A. (Eds.). (2009). *Handbook of motivation at school*. New York, NY: Routledge, Taylor & Francis Group
- Yusuf, M. (2011). Investigating relationship between self-efficacy, achievement motivation, and self-regulated learning strategies of undergraduate Students: a study of integrated motivational models. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 15, 2614-261.
- Zimmerman, B. J., Bandura, A., & Martinez-Pons, M. (1992). Self-motivation for academic attainment: The role of self-efficacy beliefs and personal goal setting. *American Educational Research Journal*, 29(3), 663-676.



پروہشگاہ علوم انسانی و مطالعات فرہنگی
پرتال جامع علوم انسانی