

تاریخ دریافت مقاله: ۹۵/۹/۸

تاریخ تصویب مقاله: ۹۶/۷/۱

## بیگانگی تحصیلی در دانش آموزان: نقش کنترل روانی والدین و تأکیدات هدفی معلم

پریچهر اشرف\*، دکتر راضیه شیخ الاسلامی\*\*

### چکیده

هدف پژوهش حاضر، بررسی رابطه کنترل روانی والدین (شامل جهت گیری وابستگی و جهت گیری پیشرفت) و تأکیدات هدفی معلم (شامل تأکیدات تسلطی، عملکردی-اجتنابی و عملکردی-گرایشی) با بیگانگی تحصیلی و ابعاد آن (شامل نگرش منفی به مدرسه، بی‌اهمیتی به تحصیل و بی‌تمایلی به تحصیل) بود. طرح تحقیق از نوع همبستگی بود. شرکت‌کنندگان پژوهش شامل ۳۷۱ دانش‌آموز بودند که با استفاده از روش نمونه‌گیری تصادفی خوشه‌ای چندمرحله‌ای از بین مدارس متوسطه اول شیراز انتخاب شدند. ابزارهای مورد استفاده در این پژوهش عبارت بودند از: مقیاس مرکب بیگانگی تحصیلی، مقیاس کنترل روانی والدین و مقیاس تأکیدات ساخت هدفی معلم. نتایج به دست آمده از تحلیل رگرسیون همزمان نشان داد که جهت‌گیری پیشرفت کنترل روانی والدین، نگرش منفی نسبت به مدرسه را به نحو مثبت و تأکیدات هدف عملکردی-گرایشی معلم، بی‌اهمیتی به تحصیل را به نحو منفی پیش‌بینی می‌کنند. علاوه بر این، تأکیدات هدف تسلطی به نحو منفی و تأکیدات هدف عملکردی-اجتنابی به نحو مثبت، بیگانگی تحصیلی و ابعاد آن را پیش‌بینی کردند. به‌طور کلی، کنترل روانی والدین و تأکیدات هدفی معلم توانستند

ashraf.parichehr@yahoo.com

sheslami@shirazu.ac.ir

\* دانشجوی دکتری روان‌شناسی تربیتی. دانشگاه شیراز

\*\* دانشیار روان‌شناسی تربیتی. دانشگاه شیراز (نویسنده مسئول)

به ترتیب ۲/۳ و ۱۹ درصد از واریانس بیگانگی تحصیلی دانش‌آموزان را تبیین کنند. نتایج تحلیل رگرسیون گام‌به‌گام نیز حاکی از آن بود که به ترتیب متغیرهای تأکیدات هدف تسلطی و عملکردی-اجتنابی معلم، قوی‌ترین پیش‌بین برای بیگانگی تحصیلی هستند. نتایج این پژوهش نشان‌دهنده اهمیت تأکیدات هدف تسلطی و عملکردی-اجتنابی معلم در بیگانگی تحصیلی دانش‌آموزان است. معلمان می‌توانند با تأکید بر تسلط بر مفاهیم و اجتناب از مقایسه دانش‌آموزان، نقش تعیین‌کننده‌ای در پیشگیری از بیگانگی تحصیلی داشته باشند.

**واژه‌های کلیدی:** بیگانگی تحصیلی، کنترل روانی والدین، تأکیدات هدفی معلم.

#### مقدمه

یکی از مشکلاتی که در عصر حاضر جوامع بسیاری با آن مواجه بوده و توجه محققان و پژوهشگران را به خود جلب کرده، بیگانگی تحصیلی<sup>۱</sup> است. بیگانگی تحصیلی اصطلاحی است که برای تبیین جدایی فراگیران از فرایند آموزش و یادگیری به کار می‌رود. این جداافتادگی به صورت ذهنی یا رفتاری است و فرد خود را عضوی از گروه تحصیلی نمی‌داند (موسوی و حیدرپور مرند، ۱۳۹۱). نیومن<sup>۲</sup> (۱۹۸۱) چهار جنبه بیگانگی تحصیلی در فراگیران را معرفی می‌کند که عبارت‌اند از: بی‌قدرتی<sup>۳</sup>، بی‌هنجاری<sup>۴</sup>، بی‌معنایی و انزوای اجتماعی<sup>۵</sup>. بی‌قدرتی نشان‌دهنده ادراک دانش‌آموز از فقدان کنترل شخصی در یادگیری است. به بیان دیگر، شامل ادراک دانش‌آموز از فقدان کنترل در برخی انتخاب‌های تحصیلی و نارضایتی از محتوا و موضوعات درسی است (ذکایی و اسماعیلی، ۱۳۹۰). بی‌هنجاری به فقدان رفتار قانونمند و مناسب اشاره دارد (نیومن، ۱۹۸۱) و در محیط‌های آموزشی به صورت تقلب در امتحانات و تکالیف درسی نمود می‌یابد (خامسان و امیری، ۱۳۹۰). بی‌معنایی نشان‌دهنده تفسیر دانش‌آموز از برنامه آموزشی است که آن

<sup>۱</sup>- academic alienation

<sup>۲</sup>- Newmann

<sup>۳</sup>- powerlessness

<sup>۴</sup>- normlessness

<sup>۵</sup>- social isolation

را نامرتب با نیازهای آینده و فعلی خود می‌داند (نیومن، ۱۹۸۱). انزوای اجتماعی نیز نشان‌دهنده تنهایی و جدایی از همسالان و معلمان است (نیومن، ۱۹۸۱) و منجر به آسیب‌پذیری روان‌شناختی (هال-لند، ایسنبرگ، کریستنسن و نیومارک-استینر<sup>۱</sup>، ۲۰۰۷) و پیامدهای منفی نظیر کاهش احساسات مثبت نسبت به مدرسه و مهارت‌های شناختی نوجوانان می‌شود (آلمکوئیست و استبرگ<sup>۲</sup>، ۲۰۱۳).

بیگانگی، معلول بافت اجتماعی و سلطهٔ هنجارهایی است که با نیازهای آدمی در ستیز است. به نظر فردنبرگ<sup>۳</sup>، ارزش‌ها و هنجارهایی که فرد آن را غیرمنصفانه و تبعیض‌آمیز می‌داند؛ هم علت خودباختگی و هم مانع تحقق و شکوفایی نیازها و استعدادها می‌نهدند (محسنی تبریزی، ۱۳۸۵). با توجه به تأثیر محیط اجتماعی بر احساس بیگانگی می‌توان گفت خانواده نیز به‌عنوان اساسی‌ترین واحد اجتماعی از این اثرگذاری مستثنی نیست. محیط‌های خانوادگی کنترل‌کننده، منجر به احساس بیگانگی شده و به رشد روان‌شناختی (متزورانیس، زیمرمن، بیرمن-مهیم و فوز<sup>۴</sup>، ۲۰۱۲) و سازگاری (سوننس، وانستن کیست و سیرنز<sup>۵</sup>، ۲۰۰۹) فرزندان لطمه وارد می‌کنند. رفتارهای انحرافی نوجوانان ضد اجتماع (که شاخصی از بی‌هنجاری است)، اغلب حاصل روش‌های تربیتی سرکوب‌گرانه<sup>۶</sup> والدینی است که به‌طور مداوم از طریق تکنیک‌های سرکوب‌گرایانه، درصدد به کنترل درآوردن فرزندان هستند (پاترسون<sup>۷</sup>، ۲۰۰۸). کنترل روانی<sup>۸</sup> والدین نیز نشانگر شیوه‌ای از روش‌های تربیتی سرکوب‌گرایانه است که والدین، از طریق مداخله

<sup>۱</sup> - Hall-Lande, Eisenberg, Christenson, Neumark-Sztainer

<sup>۲</sup> - Almquist, Ostberg

<sup>۳</sup> - Frodenberg

<sup>۴</sup> - Mantzouranis, Zimmermann, Biermann-Mahaim, Favez

<sup>۵</sup> - Soenens, Vansteenkiste, Sierens

<sup>۶</sup> - Coercive

<sup>۷</sup> - Patterson

<sup>۸</sup> - Psychological control

والدینی<sup>۱</sup>، القای گناه<sup>۲</sup> و کناره‌گیری از محبت<sup>۳</sup>، فرزندان را وادار به تبعیت از خواسته‌های خود می‌کنند (سوننس، وانستین کیست و لویتن<sup>۴</sup>، ۲۰۱۰). به عبارت دیگر، کنترل روانی والدین شامل روش‌هایی است که والدین به کار می‌گیرند تا فرزندان خود را از طریق اعمال نفوذ بر هیجانات و استقلال آنان، مورد کنترل قراردهند (مکشان و هستینگز<sup>۵</sup>، ۲۰۰۹). سوننس و همکاران (۲۰۱۰) دو حوزه را در کنترل روانی والدین معرفی کرده‌اند: ۱- کنترل با جهت‌گیری وابستگی<sup>۶</sup>؛ ۲- کنترل با جهت‌گیری پیشرفت<sup>۷</sup>. والدین برخوردار از کنترل روانی با جهت‌گیری وابستگی، سعی می‌کنند فرزندان را از نظر فیزیکی و احساسی در کنار خود نگاه‌دارند (سوننس و همکاران، ۲۰۱۰). این نوع کنترل روابط بین فردی را به شدت تحت تأثیر قرار داده (بلت<sup>۸</sup>، ۱۹۷۴)، از رشد فردیت<sup>۹</sup> فرزندان جلوگیری کرده (باربر و بوهلر<sup>۱۰</sup>، ۱۹۹۶) و دامنهٔ تجربیات آنان را محدود می‌سازد (مکشان و هستینگز، ۲۰۰۹). والدین برخوردار از کنترل روانی با جهت‌گیری پیشرفت، فرزندان خود را برای عملکرد تحصیلی بهتر، تحت فشار قرار داده (سوننس و همکاران، ۲۰۱۰) و زمانی که فرزندان مطابق با انتظارات آن‌ها عمل نکنند، احساس شرم و گناه را که از هیجانات منفی محسوب می‌شوند (پکران و لیننبرینگ-گارسیا<sup>۱۱</sup>، ۲۰۱۴)، به آنان القا می‌کنند (سوننس و همکاران، ۲۰۱۰).

نتایج پژوهش‌ها حاکی از آن است که در طول دوران کودکی و نوجوانی، کنترل روانی والدین، منجر به رفتارهای ناسازگارانه در فرزندان می‌شود (نلسون، یانگ، کوین، السن و

<sup>1</sup> - parental intrusiveness

<sup>2</sup> - guilt induction

<sup>3</sup> - love withdrawal

<sup>4</sup> - Luyten

<sup>5</sup> - McShane & Hastings

<sup>6</sup> - Dependency – oriented

<sup>7</sup> - Achievement- oriented

<sup>8</sup> - Blatt

<sup>9</sup> - Individuation

<sup>10</sup> - Barber & Buehler

<sup>11</sup> - Pekrun & Linnenbrink-Garcia

هارت<sup>۱</sup>، (۲۰۱۳). به نظر می‌رسد کنترل روان‌شناختی بالا، فرزندان را ناگزیر به اطاعت از هنجارهایی می‌کند که با معنایی که آن‌ها برای خود قائلند و حسی که از خویشتن دارند، ناهماهنگ است. در حوزه تحصیلی نیز اعمال کنترل والدین و جلوگیری از استقلال عمل، منجر به کاهش مشارکت فرزندان در فعالیت‌های مدرسه‌ای<sup>۲</sup> (چن<sup>۳</sup>، ۲۰۰۸؛ تامپسون<sup>۴</sup>، ۲۰۱۳؛ پادیلا-واکر<sup>۵</sup> و نلسون، ۲۰۱۲؛ میلر<sup>۶</sup>، ۲۰۱۲)، عملکرد تحصیلی ضعیف (فالتون و ترنر<sup>۷</sup>، ۲۰۰۸؛ تامپسون، ۲۰۱۳؛ هوگز و کوک<sup>۸</sup>، ۲۰۰۷؛ سوننس و همکاران، ۲۰۰۹)، کاهش رضایت از مدرسه (هوبنر و داینر<sup>۹</sup>، ۲۰۰۸)، کاهش احساس شایستگی و کاهش عزت نفس (سوننس و همکاران، ۲۰۰۹؛ شوارتز<sup>۱۰</sup>، ۲۰۰۰) می‌شود. علاوه بر این، به اعتقاد گرولینک، گورلند، دیکاورسی و جاکوب<sup>۱۱</sup> (۲۰۰۲) فرزندان مادران کنترل‌کننده، به دلیل تمایل نداشتن به مشارکت در فعالیت‌های مدرسه، از خلاقیت کمتری در فعالیت‌های تحصیلی برخوردارند. در مقابل، فرزندان که از دلبستگی ایمن به والدین خود برخوردارند، از عزت نفس و سازگاری بالاتری برخوردارند و این امر منجر به کاهش بیگانگی نسبت به مدرسه در آن‌ها می‌شود (کوکایوروک و سیمسک<sup>۱۲</sup>، ۲۰۱۵).

علاوه بر محیط خانوادگی، محیط آموزشی نیز بر انگیزه، اشتیاق و عملکرد تحصیلی نوجوان مؤثر است. در این میان، معلم به‌عنوان یک عنصر مهم آموزشی، در پیشگیری از بیگانگی

<sup>1</sup>- Nelson, Yang, Coyne, Olsen, Hart

<sup>2</sup>- school engagement

<sup>3</sup>- Chen

<sup>4</sup>- Thompson

<sup>5</sup>- Padilla-Walker

<sup>6</sup>- Miller

<sup>7</sup>- Fulton & Turner

<sup>8</sup>- Hughes & kwok

<sup>9</sup>- Huebner & Diener

<sup>10</sup>- Schwartz

<sup>11</sup>- Grolnick, Gurland, Decovercey, Jacob

<sup>12</sup>- Kocayoruk & Simsek

تحصیلی در دانش‌آموزان نقش تعیین‌کننده‌ای دارد (محمودی، براون، امانی ساریباغلو و داداش‌زاده<sup>۱</sup>، ۲۰۱۵). معلمان می‌توانند از طریق هدف‌گرایی<sup>۲</sup>، عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان را تحت تأثیر قرار دهند. هدف‌گرایی، به نوع اهدافی که افراد در موقعیت‌های پیشرفت مورد توجه قرار داده و به کار می‌برند، اشاره دارد (پنتریچ<sup>۳</sup>، ۲۰۰۰). از هدف‌گرایی معلم در کلاس درس، تحت عنوان تأکیدات هدفی معلم<sup>۴</sup> نام برده می‌شود. تأکیدات هدفی معلمان شامل تأکیدات هدفی- تسلطی<sup>۵</sup>، تأکیدات هدفی عملکردی- گرایشی<sup>۶</sup> و تأکیدات هدفی عملکردی- اجتنابی<sup>۷</sup> است (فرایدل، کورتینا، ترنر و میگلی<sup>۸</sup>، ۲۰۰۷؛ میگلی<sup>۹</sup> و همکاران، ۲۰۰۰). معلمان با تأکیدات هدفی- تسلطی، به تلاش، تسلط فردی، یادگیری معنا دار، خودارتنقایی، همکاری و علائق دانش‌آموز اهمیت داده و بر فهم و اکتشاف، تلاش و درس گرفتن از اشتباهات تأکید دارند (فرایدل و همکاران، ۲۰۰۷؛ پاتریک، اندرمن، ریان، ادلین و میگلی<sup>۱۰</sup>، ۲۰۰۱؛ ترنر<sup>۱۱</sup> و همکاران، ۲۰۰۲). در مقابل، معلمان با تأکیدات هدفی عملکردی، بر رقابت و تفاوت در توانایی‌ها تمرکز داشته و تأکید آن‌ها بر ارزشیابی هنجاری<sup>۱۲</sup> است (یوردن<sup>۱۳</sup> و میگلی، ۲۰۰۳). این‌گونه معلمان به‌طور دائم دانش‌آموزان را با یکدیگر مقایسه کرده و از آن‌ها انتظار دارند که عملکردی بهتر از دیگران داشته‌باشند (فرایدل و همکاران، ۲۰۰۷). معلمان با رویکرد عملکردی- گرایشی بر کسب جایگاه برتر دانش‌آموزان و به‌دست آوردن نمرات خوب تأکید

<sup>1</sup>-Mahmoudi, Brown, Amani Saribaglo, Dadashzadeh

<sup>2</sup>- goal orientations

<sup>3</sup>- Pintrich

<sup>4</sup>- teacher goal emphases

<sup>5</sup>- mastery goal emphases

<sup>6</sup>- performance- approach goal emphases

<sup>7</sup>- performance- avoidance goal emphases

<sup>8</sup>- Friedel, Cortina, Turner, Midgley

<sup>9</sup>- Midgley

<sup>10</sup>- Patrick, Anderman, Ryan, Edelin & Midgley

<sup>11</sup>- Turner

<sup>12</sup>- normatic evaluation

<sup>13</sup>- Urdan

می‌کنند و با رویکرد عملکردی-اجتنابی، بر اجتناب دانش‌آموزان از کسب نتایج تحصیلی ضعیف و قضاوت منفی دیگران تأکید دارند.

نتایج پژوهش‌های پیشین حاکی از آن است که ادراک دانش‌آموزان از ساختار هدف اتخاذ شده توسط معلم، باور نسبت به توانایی و عملکرد آنان را تحت تأثیر قرار می‌دهد (گونیدا، وولالا و کیوسگلو<sup>۱</sup>، ۲۰۰۹؛ هادسل<sup>۲</sup>، ۲۰۱۰؛ یوردن و شونفلدر<sup>۳</sup>، ۲۰۰۶؛ دسی و ریان<sup>۴</sup>، ۲۰۰۰؛ کاپلان<sup>۵</sup> و میگلی، ۱۹۹۹؛ یوردن، میگلی و اندرمن<sup>۶</sup>، ۱۹۹۸؛ میدلتون<sup>۷</sup>، کاپلان و میگلی، ۲۰۰۴؛ چرچ، الیوت و گیبل<sup>۸</sup>، ۲۰۰۱؛ باتلر و شیباز<sup>۹</sup>، ۲۰۰۸). یافته‌های این پژوهش‌ها بیانگر آن است که ادراک تأکیدات هدفی معلمان پیش‌بینی‌کننده مشارکت و انگیزش دانش‌آموز در مدرسه و خارج از آن است (ودر-ویس و فورتوس<sup>۱۰</sup>، ۲۰۱۳؛ ایمز<sup>۱۱</sup>، ۱۹۹۲؛ کومار، قین<sup>۱۲</sup> و کاپلان، ۲۰۰۲؛ پورات و بیتمن<sup>۱۳</sup>، ۲۰۰۶؛ ون ایپرن<sup>۱۴</sup>، ۲۰۰۶؛ کلایل و زول-گست<sup>۱۵</sup>، ۲۰۰۸؛ ماهر<sup>۱۶</sup> و میگلی، ۱۹۹۱)؛ برای مثال، ادراک تأکیدات تسلطی معلم منجر به ادراک مثبت نوجوان از کارآمدی و شایستگی خود می‌شود (گرین، میلر، کراوسن، دوک و آکی<sup>۱۷</sup>، ۲۰۰۴؛ پاتریک، هیزلی و کمپلر<sup>۱۸</sup>، ۲۰۰۰؛ درس،

1- Gonida, Voulala & Kiosseoglou

2- Hadsell

3- Schoenfelder

4- Deci & Ryan

5- Kaplan

6- Anderman

7- Middleton

8- Church, Elliot & Gable

9- Butler & Shibaz

10- Vedder-Weiss & Fortus

11- Ames

12- Kumar, Gheen

13- Porath & Bateman

14- Van Yperen

15- Kalil & Ziolo-Guest

16- Maehr

17- Greene, Miller, Crowson, Duke & Akey

18- Patrick, Hisley & Kempler

فسچینگ، استوئر، نیچه و دیکهازر<sup>۱</sup>، ۲۰۱۳). در مقابل، ادراک تأکیدات عملکردی معلم، منجر به کاهش خودکارآمدی (یوردن و میگلی، ۲۰۰۳)، ناامیدی، کاهش مشارکت و عملکرد ضعیف دانش‌آموزان می‌شود (پکران، الیوت و مایر<sup>۲</sup>، ۲۰۰۶؛ یوردن، ۲۰۰۴). نبود مشارکت در فعالیت‌های یادگیری نیز منعکس‌کننده بیگانگی تحصیلی است و اُفت تحصیلی و حتی ترک تحصیل را به دنبال دارد (والرند، فورتیر و گای<sup>۳</sup>، ۱۹۹۷). همچنین، اجتناب از موقعیت‌های پیشرفت که ناشی از تأکیدات عملکردی - اجتنابی است، نقش غیرقابل‌انکاری در بروز مشکلات روان‌شناختی دارد (تومینن - سوئینی، سلملا - آرا و نایمیورتا<sup>۴</sup>، ۲۰۰۸).

اکثر پژوهش‌های دو دهه اخیر مفهوم بیگانگی تحصیلی را در آموزش عالی مورد بررسی قرار داده‌اند. نتایج پژوهش‌ها در ایران نشان‌دهنده بیگانگی دانشجویان از ساختار، فرایند و فرهنگ دانشگاهی است (ذکایی و اسماعیلی، ۱۳۹۰). بی‌توجهی به منزلت علم و عالم، مدرک‌سالاری و مدرک‌گرایی در محیط‌های آموزشی، نبود انگیزه فراگیران برای تلاش و سخت‌کوشی در راه علم و ناکارآمد بودن برنامه‌های درسی و آموزشی، نمونه‌هایی از بیگانگی تحصیلی در آموزش عالی است (رفیع پور، ۱۳۸۱). باین‌حال، با توجه به آنکه بیگانگی تحصیلی دارای ماهیت پیچیده‌ای است، لازم است علل رواج آن در دانشگاه‌ها ریشه‌یابی شود. به‌نظر می‌رسد که این ساختار معیوب دانشگاهی به یک‌باره ظاهر نمی‌شود؛ بلکه دارای علل و عواملی است که بایستی آن را در نظام‌های آموزشی قبل از آموزش عالی جستجو کرد. با وجود توسعه کمی آموزش رسمی در چند دهه اخیر، نقصان‌هایی در شرایط کیفی نظام آموزش و پرورش به چشم می‌خورد. شرایطی که موجب پدید آمدن دانش‌آموزان بی‌انگیزه و فارغ‌التحصیلان بی‌علم بوده و هرچه سطح تحصیل بالاتر می‌رود، شوق آموختن هم در دانش‌آموزان کمتر می‌شود. به‌ویژه در دوره نوجوانی به دلیل آنکه نوجوانان با چالش‌های جدید ناشی از بحران بلوغ مواجه می‌شوند و لازم است همزمان،

<sup>۱</sup>- Dresel, Fasching, Steuer, Nitsche & Dickhäuser

<sup>۲</sup>- Pekrun, Elliot & Maier

<sup>۳</sup>- Vallerand, Fortier & Guay

<sup>۴</sup>- Tuominen-Soini, Salmela-Aro & Niemivirta



انتقال نقش اجتماعی، آموزشی و بیولوژیکی را مدیریت کنند، بر مشکلات نظام آموزشی افزوده شده و احتمال بیگانگی تحصیلی در این دوره افزایش می‌یابد. از آنجا که دانش‌آموزان بیگانه از تحصیل، تعهد و پایداری کمی به مدرسه داشته و برای حفظ و تثبیت هویت خود به سمت فعالیت‌های جایگزین تحصیل سوق پیدا می‌کنند (فریسر و اکلس<sup>۱</sup>، ۱۹۹۵) و همچنین با توجه به آنکه بیگانگی تحصیلی منجر به حالات خشم و افسردگی، احساس بی‌ارزشی، احساس ناشایستگی تحصیلی، بی‌اهمیتی به آموزش و یادگیری، مشکلات رفتاری، سوء مصرف مواد و آفت تحصیلی می‌شود (روسر، لرد و اکلس<sup>۲</sup>، ۱۹۹۴)؛ لازم است این پدیده به نحو علمی مورد مطالعه قرار گرفته و با شناسایی عوامل مؤثر بر آن، زمینه را برای برنامه‌های پیشگیرانه و مداخله زودهنگام فراهم کرد.

با توجه به مباحث فوق، پژوهش حاضر به بررسی نقش جهت‌گیری‌های کنترل روانی والدین و تأکیدات هدفی معلم (به‌عنوان دو عامل مهم محیطی) در بیگانگی تحصیلی دانش‌آموزان پرداخته است. این پژوهش درصدد پاسخگویی به سه سؤال است: ۱- آیا کنترل روانی والدین، بیگانگی تحصیلی و ابعاد آن را در دانش‌آموزان پیش‌بینی می‌کند؟ ۲- آیا تأکیدات هدفی معلم، بیگانگی تحصیلی و ابعاد آن را در دانش‌آموزان پیش‌بینی می‌کند؟ ۳- کدام‌یک از جهت‌گیری‌های کنترل روانی والدین و تأکیدات هدفی معلم نقش بیشتری در پیش‌بینی بیگانگی تحصیلی و ابعاد آن دارند؟

## روش

طرح پژوهش حاضر توصیفی از نوع همبستگی است و در آن جهت‌گیری‌های کنترل روانی والدین و تأکیدات هدفی معلم به‌عنوان متغیرهای پیش‌بین و بیگانگی تحصیلی و ابعاد آن به‌عنوان متغیر ملاک در نظر گرفته شده‌اند. جامعه آماری تحقیق حاضر شامل کلیه دانش‌آموزان دختر و پسر پایه هفتم دوره متوسطه اول شهر شیراز در سال تحصیلی ۱۳۹۵-۱۳۹۴ بود. تعداد شرکت‌کنندگان شامل

<sup>1</sup> - Fraser & Eccles

<sup>2</sup> - Roeser, Lord, Eccles

۳۷۱ دانش‌آموز (۱۹۸ دختر و ۱۷۳ پسر) با میانگین سنی ۱۳/۳۹ سال ( $SD = ۰/۸۴$ ) بود که به روش نمونه‌گیری تصادفی خوشه‌ای چندمرحله‌ای انتخاب شدند. بدین ترتیب که از نواحی چهارگانه آموزش و پرورش شیراز، ۸ مدرسه دوره متوسطه اول (از هر ناحیه یک مدرسه دخترانه و یک مدرسه پسرانه) به تصادف انتخاب و سپس در هر مدرسه دو کلاس پایه هفتم به شکل تصادفی گزینش و همه دانش‌آموزان آن کلاس‌ها مورد مطالعه قرار گرفتند. لازم به ذکر است که هر کلاس دارای ۲۰ تا ۲۵ دانش‌آموز بود.

به منظور جمع‌آوری اطلاعات به مدارس مراجعه شد و پس از هماهنگی با مسئولان مدارس، محقق در کلاس درس دانش‌آموزان حاضر شد و ضمن تأکید بر محرمانه بودن اطلاعات از دانش‌آموزان درخواست کرد که با صداقت و به‌دقت، پرسشنامه‌ها را تکمیل کنند.

به منظور اندازه‌گیری متغیرهای پژوهش، از سه ابزار استفاده شد که عبارت‌اند از:

مقیاس بیگانگی تحصیلی مرکب<sup>۱</sup>: این مقیاس به وسیله روسر و همکاران (۱۹۹۴) تدوین شده و دارای سه خرده‌مقیاس تمایل به تحصیل<sup>۲</sup> با ۳ گویه، اهمیت به تحصیل<sup>۳</sup> با ۲ گویه و نگرش منفی نسبت به مدرسه<sup>۴</sup> با ۵ گویه است. نمره‌گذاری گویه‌ها برای خرده‌مقیاس بی‌تمایلی به تحصیل و بی‌اهمیتی به تحصیل به صورت معکوس با استفاده از طیف لیکرت پنج‌نمره‌ای از (بسیار کم - ۱ تا، بسیار زیاد - ۵) و برای خرده‌مقیاس نگرش منفی نسبت به مدرسه با استفاده از طیف لیکرت پنج‌نمره‌ای از (کاملاً موافقم - ۱ تا کاملاً مخالفم - ۵) صورت می‌گیرد. لازم به ذکر است که با توجه به نمره‌گذاری معکوس دو خرده‌مقیاس اهمیت به تحصیل و تمایل به تحصیل، نمره بیشتر در این خرده‌مقیاس‌ها نشانگر بی‌اهمیتی به تحصیل و بی‌تمایل به تحصیل است؛ به همین دلیل در این پژوهش، در کل متن و جداول از اصطلاح بی‌تمایل به تحصیل و بی‌اهمیتی به تحصیل استفاده شده است. روسر و همکاران (۱۹۹۴) برای بررسی روایی سازه‌ای

<sup>۱</sup>- Composite Academic Alienation Scale

<sup>۲</sup>- Academic Liking

<sup>۳</sup>- Academic Importance

<sup>۴</sup>- Negative attitudes toward school

مقیاس بیگانگی تحصیلی، در سه گروه از دانش‌آموزان برخوردار از: ۱- بیگانگی تحصیلی کم و مشکلات رفتاری کم، ۲- بیگانگی تحصیلی زیاد و مشکلات رفتاری کم و ۳- بیگانگی تحصیلی زیاد و مشکلات رفتاری زیاد، دو متغیر خودپنداره تحصیلی<sup>۱</sup> و عزت‌نفس عمومی<sup>۲</sup> را مقایسه کردند. نتایج نشان داد که در دانش‌آموزان بیگانه از تحصیل به‌نحو قابل ملاحظه‌ای، خودپنداره تحصیلی و عزت‌نفس عمومی کمتر از دانش‌آموزان فاقد بیگانگی تحصیلی است. همچنین، این محققان ضریب آلفای کرونباخ را برای سه خرده‌مقیاس بی‌تمایل به تحصیل، بی‌اهمیتی به تحصیل و نگرش منفی نسبت به مدرسه به ترتیب ۰/۷۴، ۰/۸۲ و ۰/۶۶ گزارش کردند. فریسر و اکلس (۱۹۹۵) نیز ضریب آلفای کرونباخ ۰/۷۲ را برای نمره کل مقیاس مرکب به‌دست آوردند. در پژوهش حاضر به‌منظور تعیین روایی سازه‌ای ابزار، تحلیل عاملی تأییدی از طریق تحلیل ساختارهای گشتاوری به‌کار گرفته شد. با توجه به یافته‌ها، مدل از برازش مطلوبی برخوردار بود. بار عاملی گویه‌های بی‌تمایل به تحصیل ۰/۶۶ تا ۰/۸۸، بی‌اهمیتی به تحصیل ۰/۴۴ تا ۰/۸۸ و نگرش منفی نسبت به مدرسه ۰/۵۷ تا ۰/۷۲ بود. تنها سؤال ۷ از مقیاس نگرش منفی نسبت به مدرسه بر رویه، به‌دلیل بار عاملی کمتر از ۰/۳۰ حذف شد. پایایی بازآزمایی پرسشنامه نیز با فاصله دو هفته، ۴۰ نفر از نمونه مورد مطالعه بررسی و ضرایب پایایی برای خرده‌مقیاس‌های بی‌تمایل به تحصیل، بی‌اهمیتی به تحصیل، نگرش منفی نسبت به مدرسه و نمره کل مقیاس بیگانگی تحصیلی به ترتیب ۰/۸۸، ۰/۷۵، ۰/۶۵ و ۰/۷۱ به‌دست آمد.

مقیاس کنترل روانی با جهت‌گیری وابستگی و پیشرفت<sup>۳</sup>: این مقیاس به‌وسیله سوننس و همکاران (۲۰۱۰) ساخته شده و دارای ۱۷ گویه با دو خرده‌مقیاس جهت‌گیری وابستگی (گویه‌های ۱ تا ۸) و جهت‌گیری پیشرفت با (گویه‌های ۹ تا ۱۷) در مقیاس لیکرت پنج نمره‌ای از (کاملاً مخالفم - ۱ تا کاملاً موافقم - ۵) است. سوننس و همکاران (۲۰۱۰) در ابتدای ساخت پرسشنامه، تحلیل عاملی

<sup>۱</sup> - academic self-concept

<sup>۲</sup> - general self-esteem

<sup>۳</sup> - Dependency-Oriented and Achievement-Oriented Psychological Control Scale (DAPCS)

اکتشافی<sup>۱</sup> با تحلیل مؤلفه‌های اصلی<sup>۲</sup> انجام داده و دو عامل کنترل روانی وابستگی و کنترل روانی پیشرفت را به دست آوردند. بار عاملی گویه‌ها برای هر عامل بیش از ۰/۴۰ گزارش شد. آن‌ها ضرایب آلفای کرونباخ را برای کنترل روانی مادرانه با جهت‌گیری وابستگی و جهت‌گیری پیشرفت، به ترتیب ۰/۸۷ و ۰/۹۳ و برای کنترل روانی پدرانه با جهت‌گیری وابستگی و جهت‌گیری پیشرفت به ترتیب، ۰/۸۴ و ۰/۹۱ گزارش کردند که نشان از پایایی مطلوب پرسشنامه دارد. سوننس، پارک، وانستین کیست و موراتیدیس<sup>۳</sup> (۲۰۱۲) و گازو، لوکاسیو، پیس و زاپولا<sup>۴</sup> (۲۰۱۴) نیز روایی تحلیلی عاملی و پایایی مطلوبی برای این مقیاس گزارش کرده‌اند. در پژوهش حاضر به منظور تعیین روایی سازه‌ای ابزار، تحلیل عاملی تأییدی از طریق تحلیل ساختارهای گشتاوری به کار گرفته شد. با توجه به یافته‌ها مدل، برازش مطلوبی داشت. بار عاملی گویه‌های جهت‌گیری وابستگی ۰/۴۴ تا ۰/۶۸ و جهت‌گیری پیشرفت از ۰/۵۲ تا ۰/۷۵ بود. پایایی بازآزمایی پرسشنامه نیز با فاصله دو هفته بر روی ۴۰ نفر از نمونه مورد مطالعه، بررسی و ضرایب پایایی برای جهت‌گیری وابستگی، جهت‌گیری پیشرفت و کل مقیاس کنترل روانی به ترتیب ۰/۸۵، ۰/۸۸ و ۰/۹۰ به دست آمد.

مقیاس تأکیدات ساختار هدف معلم<sup>۵</sup>: این مقیاس توسط میگلی و همکاران (۲۰۰۰؛ ۱۹۹۷) به منظور بررسی ادراک دانش‌آموزان از تأکیدات هدفی-تسلطی و عملکردی معلمان در کلاس درس، ساخته شده است. مقیاس تأکیدات ساختار هدفی معلم دارای ۱۲ گویه و سه خرده‌مقیاس تأکیدات هدفی-تسلطی (شامل گویه‌های ۱، ۳، ۵، ۸ و ۱۰)، تأکیدات هدفی عملکردی-گرایشی (شامل گویه‌های ۲، ۶ و ۱۲) و تأکیدات هدفی عملکردی-اجتنابی (شامل گویه‌های ۴، ۷، ۹ و ۱۱) است. این مقیاس براساس طیف ۵ درجه‌ای از «اصلاً حقیقت ندارد» تا «خیلی حقیقت دارد» نمره‌گذاری می‌شود. میگلی و همکاران (۱۹۹۸) با تحلیل عاملی تأییدی وجود سه

<sup>۱</sup> - exploratory factor analysis

<sup>۲</sup> - principal components analysis

<sup>۳</sup> - Mouratidis

<sup>۴</sup> - Guzzo, Lo Cascio, Pace, & Zappulla

<sup>۵</sup> - Teacher's Emphasis on Goal Structure Scale

عامل تسلطی، عملکردی- گرایشی و عملکردی- اجتنابی را تأیید کردند. میگلی و همکاران (۲۰۰۰) ضریب آلفای کرونباخ را برای تأکیدات هدفی- تسلطی ۰/۸۳، عملکردی- گرایشی ۰/۷۹ و عملکردی- اجتنابی ۰/۷۱ گزارش کردند. در پژوهش حاضر به‌منظور تعیین روایی سازه‌ای ابزار، تحلیل عاملی تأییدی از طریق تحلیل ساختارهای گشتاوری به‌کار گرفته شد. با توجه به یافته‌ها، مدل از برازش مطلوبی برخوردار بود. بار عاملی گویه‌های تأکیدات هدفی- تسلطی ۰/۳۹ تا ۰/۶۸، تأکیدات هدفی عملکردی- گرایشی ۰/۶۹ تا ۰/۸۸ و تأکیدات هدفی عملکردی- اجتنابی ۰/۶۵ تا ۰/۹۶ به‌دست آمد. گویه ۱ از تأکیدات هدفی- تسلطی و گویه ۴ از تأکیدات هدفی عملکردی- اجتنابی به‌دلیل بار عاملی کمتر از ۰/۳۰ حذف شد. پایایی بازآزمایی پرسشنامه با فاصله دو هفته بر روی ۴۰ نفر از نمونه مورد مطالعه، بررسی و ضرایب پایایی برای تأکیدات هدفی- تسلطی، عملکردی- گرایشی و عملکردی- اجتنابی معلم به ترتیب ۰/۷۵، ۰/۷۹ و ۰/۷۳ به‌دست آمد.

#### یافته‌ها

یافته‌های توصیفی شامل میانگین و انحراف استاندارد و ضرایب همبستگی بین متغیرهای پژوهش در جدول شماره ۱ گزارش شده است. همان‌گونه که در جدول ۱ مشاهده می‌شود، جهت‌گیری‌های کنترل روانی والدین دارای همبستگی مثبت و معنادار با نمره کل بیگانگی تحصیلی می‌باشند. تأکیدات هدفی- تسلطی و عملکردی- گرایشی معلم، با نمره کل بیگانگی تحصیلی، همبستگی منفی و معنادار نشان داده است. تأکید هدفی عملکردی- اجتنابی معلم نیز دارای همبستگی مثبت و معنادار با نمره کل بیگانگی تحصیلی است. همچنین، یافته‌ها نشان داد که کنترل روانی والدین از بین ابعاد بیگانگی تحصیلی فقط با نگرش منفی به مدرسه همبستگی مثبت و معنادار دارد. علاوه بر این، تأکید هدفی- تسلطی معلم همبستگی منفی و معنادار و تأکید هدفی عملکردی- اجتنابی همبستگی مثبت و معنادار با همه ابعاد بیگانگی تحصیلی نشان دادند؛ درحالی‌که تأکید هدفی عملکردی- گرایشی، تنها با بی‌اهمیتی به تحصیل همبستگی منفی و معنادار نشان داد.

جدول ۱. میانگین، انحراف استاندارد و ضرایب همبستگی متغیرهای پژوهش

| متغیرها                   | میانگین | انحراف استاندارد | ۱                   | ۲                  | ۳                   | ۴                   | ۵                   | ۶                   | ۷                   | ۸                   |
|---------------------------|---------|------------------|---------------------|--------------------|---------------------|---------------------|---------------------|---------------------|---------------------|---------------------|
| ۱-جهت‌گیری وابسته         | ۱۸/۲۰   | ۶/۶۸             | ۱                   |                    |                     |                     |                     |                     |                     |                     |
| ۲-جهت‌گیری پیشرفت         | ۲۰/۴۰   | ۸/۶۱             | ۰/۷۲ <sup>°°</sup>  | ۱                  |                     |                     |                     |                     |                     |                     |
| ۳-تأکیدات تسلطی           | ۲۰/۱۴   | ۳/۱۴             | -۰/۱۸ <sup>°°</sup> | -۰/۱۳ <sup>°</sup> | ۱                   |                     |                     |                     |                     |                     |
| ۴-تأکیدات عملکردی-گرایشی  | ۸/۴۸    | ۱/۷۶             | -۰/۰۰۸              | -۰/۰۶              | ۰/۳۵ <sup>°°</sup>  | ۱                   |                     |                     |                     |                     |
| ۵-تأکیدات عملکردی-اجتنابی | ۴/۵۳    | ۲/۳۵             | ۰/۱۶ <sup>°</sup>   | ۰/۱۵ <sup>°</sup>  | -۰/۱۹ <sup>°°</sup> | -۰/۰۵               | ۱                   |                     |                     |                     |
| ۶-بی‌اهمیتی به تحصیل      | ۷/۳۴    | ۲/۰۶             | ۰/۰۸                | ۰/۰۵               | -۰/۳۰ <sup>°°</sup> | -۰/۲۰ <sup>°°</sup> | ۰/۲۳ <sup>°°</sup>  | ۱                   |                     |                     |
| ۷-عدم تمایل به تحصیل      | ۶/۵۹    | ۲/۴۹             | ۰/۰۵                | ۰/۰۵               | -۰/۲۸ <sup>°°</sup> | -۰/۰۹               | -۰/۲۰ <sup>°°</sup> | -۰/۴۴ <sup>°°</sup> | ۱                   |                     |
| ۸-نگرش منفی به مدرسه      | ۶/۵۶    | ۲/۳۲             | ۰/۱۹ <sup>°°</sup>  | ۰/۲۱ <sup>°°</sup> | -۰/۲۶ <sup>°°</sup> | -۰/۰۰۵              | ۰/۲۷ <sup>°°</sup>  | -۰/۲۹ <sup>°°</sup> | -۰/۴۱ <sup>°°</sup> | ۱                   |
| ۹-بیگانگی تحصیلی          | ۲۰/۵۱   | ۵/۳۰             | ۰/۱۴ <sup>°</sup>   | ۰/۱۳ <sup>°</sup>  | -۰/۳۶ <sup>°°</sup> | -۰/۱۲ <sup>°</sup>  | -۰/۳۱ <sup>°°</sup> | -۰/۷۲ <sup>°°</sup> | -۰/۸۲ <sup>°°</sup> | -۰/۷۴ <sup>°°</sup> |

\* $P < 0/05$     \*\* $P < 0/01$

قبل از به‌کارگیری تحلیل رگرسیون، مفروضه‌های آن مورد بررسی قرار گرفت. بررسی نمودار پراکندگی باقیمانده‌ها حاکی از عدم نقض مفروضه‌های آماری بود و در بررسی  $F$  بیشینه<sup>۱</sup> هیچ موردی مساوی یا بالاتر از ۳ یافت نشد که نشان می‌دهد یکسانی پراکندگی وجود دارد (میرز و همکاران، ۱۳۹۱). همچنین میزان کجی و کشیدگی متغیرها در فاصله  $\pm 1$  حاکی از بهنجاری داده‌ها بود (میرز و همکاران، ۱۳۹۱). نمودارهای پراکندگی نیز برقراری مفروضه خطی

<sup>1</sup> - F max

بودن رابطه متغیرها را نشان داد. سپس بررسی هم‌خطی چندگانه<sup>۱</sup> انجام گرفت. فاصله زیاد شاخص تحمل<sup>۲</sup> همه متغیرهای پیش‌بین از ۰/۰۱ و عامل تورم واریانس<sup>۳</sup> کوچکتر از ۱۰ نشان داد که مشکل هم‌خطی وجود ندارد (میرز و همکاران، ۱۳۹۱).

به‌منظور پاسخگویی به سؤال اول پژوهش، به تفکیک از چهار تحلیل رگرسیون به شیوه ورود همزمان استفاده شد (جدول ۲). یافته‌ها بیانگر آن بود که جهت‌گیری‌های کنترل روانی والدین بر نگرش منفی به مدرسه ( $F=9/51, p=0/0001$ ) و نمره کل بیگانگی تحصیلی ( $F=4/41, p=0/014$ ) اثر معنادار دارند و به ترتیب ۴/۹ و ۲/۳ درصد از واریانس این ابعاد را تبیین کرده‌اند. علاوه بر این، از بین جهت‌گیری‌های کنترل روانی والدین، تنها جهت‌گیری پیشرفت توانست به نحو مثبت و معناداری نگرش منفی به مدرسه را پیش‌بینی کند ( $p=0/027, \beta=0/15$ ).

جدول ۲. نتایج رگرسیون (به روش همزمان) بیگانگی تحصیلی و ابعاد آن به روی جهت‌گیری‌های کنترل

روانی والدین

| متغیر              | R    | R <sup>2</sup> | F    | p      | $\beta$ | t    | p     |
|--------------------|------|----------------|------|--------|---------|------|-------|
| نگرش منفی به مدرسه | ۰/۲۲ | ۰/۰۴۹          | ۹/۵۱ | ۰/۰۰۰۱ | ۰/۰۸    | ۱/۱۵ | ۰/۲۴۷ |
| جهت‌گیری وابستگی   | ۰/۰۸ | ۰/۰۰۷          | ۱/۲۷ | ۰/۲۷۶  | ۰/۰۹    | ۱/۲۷ | ۰/۲۰۳ |
| جهت‌گیری پیشرفت    | ۰/۱۵ | ۰/۰۲۳          | ۴/۴۱ | ۰/۰۱۴  | ۰/۰۹    | ۱/۲۵ | ۰/۲۰۸ |
| بی‌اهمیتی به مدرسه | ۰/۰۶ | ۰/۰۰۴          | ۰/۶۸ | ۰/۵۰۳  | ۰/۰۴    | ۰/۵۴ | ۰/۵۷۸ |
| بیگانگی تحصیلی     | ۰/۰۶ | ۰/۰۰۴          | ۰/۶۸ | ۰/۵۰۳  | ۰/۰۴    | ۰/۵۴ | ۰/۵۷۸ |
| جهت‌گیری پیشرفت    | ۰/۰۲ | ۰/۰۰۲          | ۰/۰۲ | ۰/۰۲   | ۰/۰۲    | ۰/۳۲ | ۰/۷۳۶ |

<sup>۱</sup> -multiple collinearity

<sup>۲</sup> - tolerance

<sup>۳</sup> -Variance Inflation Factor (VIF)

به منظور پاسخگویی به سؤال دوم پژوهش، به تفکیک از چهار تحلیل رگرسیون به شیوه ورود همزمان استفاده شد (جدول ۳). با توجه به یافته‌ها، تأکیدات هدفی معلم بر بُعد بی‌اهمیتی به تحصیل اثر معنادار داشته ( $F=19/17, p=0/0001$ ) و ۱۳ درصد از واریانس این بُعد را تبیین کرده است. تأکیدات هدفی- تسلطی ( $\beta= -0/22, p=0/0001$ ) و عملکردی- گرایشی ( $\beta= -0/11, p=0/028$ ) به نحو منفی و معنادار و تأکید هدفی عملکردی- اجتنابی به نحو مثبت و معنادار ( $\beta= 0/18, p=0/0001$ ) بُعد بی‌اهمیتی به تحصیل را پیش‌بینی کرده‌اند.

همچنین، یافته‌ها نشان می‌دهد تأکیدات هدفی معلم بر بُعد بی‌تمایل به تحصیل اثر معنادار داشته ( $F=14/39, p<0/0001$ ) و ۱۰ درصد از واریانس این بُعد را تبیین کرده است. تأکید هدفی- تسلطی به نحو منفی و معنادار ( $\beta= -0/25, p<0/0001$ ) و تأکید هدفی عملکردی- اجتنابی به نحو مثبت و معنادار ( $\beta= 0/15, p=0/002$ ) بُعد بی‌تمایل به تحصیل را پیش‌بینی کرده‌اند. تأکید هدفی عملکردی- گرایشی نتوانسته است این بُعد را پیش‌بینی کند.

یافته دیگر این پژوهش (جدول ۳) حاکی از آن است که تأکیدات هدفی معلم بر بُعد نگرش منفی به مدرسه اثر معنادار داشته ( $F=18/53, p=0/0001$ ) و ۱۳ درصد از واریانس این بُعد را تبیین کرده است. تأکید هدفی- تسلطی به نحو منفی و معنادار ( $\beta= -0/25, p=0/0001$ ) و تأکید هدفی عملکردی- اجتنابی به نحو مثبت و معنادار ( $\beta= 0/23, p=0/0001$ )، بُعد نگرش منفی به مدرسه را پیش‌بینی کرده‌اند. تأکید هدفی عملکردی- گرایشی نتوانسته است این بُعد را پیش‌بینی کند.

علاوه بر این، یافته‌های جدول شماره ۳ نشانگر آن است که تأکیدات هدفی معلم بر نمره کل بیگانگی تحصیلی اثر معنادار داشته ( $F=29/66, p=0/0001$ ) و ۱۹ درصد از واریانس آن را تبیین کرده است. تأکید هدفی- تسلطی به نحو منفی و معنادار ( $\beta= -0/32, p=0/0001$ ) و تأکید هدفی عملکردی- اجتنابی به نحو مثبت و معنادار ( $\beta= 0/24, p=0/0001$ ) نمره کل بیگانگی تحصیلی را پیش‌بینی کرده‌اند. تأکید هدفی عملکردی- گرایشی نتوانسته است این متغیر را پیش‌بینی کند.



جدول ۳- نتایج رگرسیون (به روش همزمان) بیگانگی تحصیلی و ابعاد آن به روی تأکیدات هدفی معلم

| متغیر ملاک         | متغیر پیش‌بین                | R    | R <sup>2</sup> | F     | p      | $\beta$ | t    | p      |
|--------------------|------------------------------|------|----------------|-------|--------|---------|------|--------|
| بی‌اهمیتی به تحصیل | تأکید هدفی - تسلطی           | ۰/۳۶ | ۰/۱۳           | ۱۹/۱۷ | ۰/۰۰۰۱ | -۰/۲۲   | ۴/۲۵ | ۰/۰۰۰۱ |
|                    | تأکید هدفی عملکردی - گزایشی  |      |                |       |        | -۰/۱۱   | ۲/۱۴ | ۰/۰۲۸  |
|                    | تأکید هدفی عملکردی - اجتنابی |      |                |       |        | ۰/۱۸    | ۳/۷۹ | ۰/۰۰۰۱ |
| بی‌تمایلی به تحصیل | تأکید هدفی - تسلطی           | ۰/۳۲ | ۰/۱۰           | ۱۴/۳۹ | ۰/۰۰۰۱ | -۰/۲۵   | ۴/۸۰ | ۰/۰۰۰۱ |
|                    | تأکید هدفی عملکردی - گزایشی  |      |                |       |        | ۰/۰۰۷   | ۰/۱۳ | ۰/۸۸۹  |
|                    | تأکید هدفی عملکردی - اجتنابی |      |                |       |        | ۰/۱۵    | ۳/۰۷ | ۰/۰۰۲  |
| نگرش منفی به مدرسه | تأکید هدفی - تسلطی           | ۰/۳۶ | ۰/۱۳           | ۱۸/۵۳ | ۰/۰۰۰۱ | -۰/۲۵   | ۴/۷۵ | ۰/۰۰۰۱ |
|                    | تأکید هدفی عملکردی - گزایشی  |      |                |       |        | ۰/۰۹    | ۱/۸۷ | ۰/۰۵۷  |
|                    | تأکید هدفی عملکردی - اجتنابی |      |                |       |        | ۰/۲۳    | ۴/۷۳ | ۰/۰۰۰۱ |
| بیگانگی تحصیلی     | تأکید هدفی - تسلطی           | ۰/۴۴ | ۰/۱۹           | ۲۹/۶۶ | ۰/۰۰۰۱ | -۰/۳۲   | ۶/۲۶ | ۰/۰۰۰۱ |
|                    | تأکید هدفی عملکردی - گزایشی  |      |                |       |        | ۰/۰۰۳   | ۰/۰۵ | ۰/۹۴۶  |
|                    | تأکید هدفی عملکردی - اجتنابی |      |                |       |        | ۰/۲۴    | ۵/۲۱ | ۰/۰۰۰۱ |

برای بررسی سؤال سوم پژوهش، تحلیل رگرسیون گام‌به‌گام به کار گرفته شد (جدول ۴). با توجه به نتایج، در بُعد بی‌اهمیتی به تحصیل، در گام اول تأکید هدف تسلطی معلم به صورت منفی و معنادار بی‌اهمیتی به تحصیل را پیش‌بینی کرده است ( $\beta = -۰/۳۰$ ،  $p = ۰/۰۰۰۱$ ) و این متغیر به تنهایی ۹ درصد از واریانس بی‌اهمیتی به تحصیل را در دانش‌آموزان تبیین کرده است.

در گام دوم به ترتیب، تأکید هدف تسلطی به نحو منفی ( $\beta = -0/26, p = 0/0001$ ) و تأکید هدف عملکردی-اجتنابی معلم به نحو مثبت ( $\beta = 0/18, p = 0/0001$ ) بی‌اهمیتی به تحصیل را پیش‌بینی کرده‌اند و با وارد شدن تأکید هدف عملکردی-اجتنابی به معادله، ۳ درصد به ضریب تعیین اضافه شده است ( $R^2 = 0/12$ ). در گام سوم نیز بی‌اهمیتی به تحصیل به نحو منفی به وسیله تأکید هدف تسلطی ( $\beta = -0/22, p = 0/0001$ )، به نحو مثبت به وسیله تأکید هدف عملکردی-اجتنابی ( $\beta = 0/18, p = 0/0001$ ) و به نحو منفی به وسیله تأکید هدف عملکردی-گرایشی ( $\beta = 0/28, p = 0/11$ ) پیش‌بینی شده است و با ورود تأکید هدف عملکردی-گرایشی به معادله، فقط ۱ درصد به ضریب تعیین افزوده شده است ( $R^2 = 0/13$ ).

در خصوص بُعد بی‌تمایل به تحصیل، در گام اول تأکید هدف تسلطی معلم به صورت منفی و معنادار بی‌تمایلی به تحصیل را پیش‌بینی کرده است ( $\beta = -0/28, p = 0/0001$ ) و این متغیر به تنهایی ۸ درصد از واریانس بی‌تمایلی به تحصیل را در دانش‌آموزان تبیین کرده است. در گام دوم به ترتیب، تأکید هدف تسلطی به نحو منفی ( $\beta = -0/25, p = 0/0001$ ) و تأکید هدف عملکردی-اجتنابی به نحو مثبت ( $\beta = 0/15, p = 0/002$ ) بی‌تمایلی به تحصیل را پیش‌بینی کرده‌اند و با وارد شدن تأکید هدف عملکردی-اجتنابی به معادله، ۲ درصد به ضریب تعیین اضافه شده است ( $R^2 = 0/10$ ).

در مورد نگرش منفی به مدرسه، در گام اول تأکید هدف عملکردی-اجتنابی معلم به صورت مثبت و معنادار نگرش منفی به مدرسه را پیش‌بینی کرده است ( $\beta = 0/27, p = 0/0001$ ) و این متغیر به تنهایی ۷ درصد از واریانس نگرش منفی به مدرسه را در دانش‌آموزان تبیین کرده است. در گام دوم به ترتیب، تأکید هدف عملکردی-اجتنابی به نحو مثبت ( $\beta = 0/23, p = 0/0001$ ) و تأکید هدف تسلطی به نحو منفی ( $\beta = -0/21, p = 0/0001$ ) نگرش منفی به مدرسه را پیش‌بینی کرده‌اند و با وارد شدن تأکید هدف تسلطی به معادله، ۵ درصد به ضریب تعیین اضافه شده است ( $R^2 = 0/12$ ). در گام سوم نیز نگرش منفی به مدرسه به نحو مثبت به وسیله تأکید هدفی عملکردی-اجتنابی ( $\beta = 0/21, p = 0/0001$ )، به نحو منفی به وسیله تأکید هدف تسلطی

( $\beta = -0/19, p = 0/0001$ ) و به نحو مثبت به وسیله جهت‌گیری پیشرفت کنترل روانی والدین ( $\beta = 0/15, p = 0/002$ ) پیش‌بینی شده است. با ورود جهت‌گیری پیشرفت به معادله، فقط ۲ درصد به ضریب تعیین افزوده شده است ( $R^2 = 0/14$ ).

درخصوص بیگانگی تحصیلی، در گام اول تأکید هدف تسلطی معلم به صورت منفی و معنادار بیگانگی تحصیلی را پیش‌بینی کرده است ( $\beta = -0/36, p = 0/0001$ ) و این متغیر به تنهایی ۱۳ درصد از واریانس بیگانگی تحصیلی را در دانش‌آموزان تبیین کرده است. در گام دوم به ترتیب، تأکید هدف تسلطی به نحو منفی ( $\beta = -0/31, p = 0/0001$ ) و تأکید هدف عملکردی-اجتنابی به نحو مثبت ( $\beta = 0/24, p = 0/0001$ ) بیگانگی تحصیلی را پیش‌بینی کرده‌اند و با وارد شدن تأکید هدف عملکردی-اجتنابی به معادله، ۶ درصد به ضریب تعیین اضافه شده است ( $R^2 = 0/19$ ).

جدول ۴. نتایج تحلیل رگرسیون گام به گام متغیرهای پیش‌بینی‌کننده بیگانگی تحصیلی و ابعاد آن

| متغیر ملاک            | گام‌ها | متغیر پیش‌بین                 | R    | R <sup>2</sup> | R <sup>2</sup> change | F     | p      | $\beta$ | t    | p      |
|-----------------------|--------|-------------------------------|------|----------------|-----------------------|-------|--------|---------|------|--------|
| بی‌اهمیتی<br>به تحصیل | ۱      | تأکید هدف تسلطی               | ۰/۳۰ | ۰/۰۹           |                       | ۳۷/۱۰ | ۰/۰۰۰۱ | -۰/۳۰   | ۶/۰۹ | ۰/۰۰۰۱ |
|                       | ۲      | تأکید هدف تسلطی               | ۰/۳۵ | ۰/۱۲           | ۰/۰۳                  | ۲۶/۱۹ | ۰/۰۰۰۱ | -۰/۲۶   | ۵/۳۴ | ۰/۰۰۰۱ |
|                       |        | تأکید هدف عملکردی-<br>اجتنابی |      |                |                       |       |        | ۰/۱۸    | ۳/۷۳ | ۰/۰۰۰۱ |
| بی‌تمایلی<br>به تحصیل | ۱      | تأکید هدفی- تسلطی             | ۰/۳۶ | ۰/۱۳           | ۰/۰۱                  | ۱۹/۱۷ | ۰/۰۰۰۱ | -۰/۲۲   | ۴/۲۵ | ۰/۰۰۰۱ |
|                       | ۲      | تأکید هدف عملکردی-<br>اجتنابی |      |                |                       |       |        | ۰/۱۸    | ۳/۷۹ | ۰/۰۰۰۱ |
|                       |        | تأکید هدف عملکردی-<br>گرایشی  |      |                |                       |       |        | -۰/۱۱   | ۲/۱۴ | ۰/۰۰۲۸ |
| نگرش منفی<br>به مدرسه | ۱      | تأکید هدفی- تسلطی             | ۰/۲۸ | ۰/۰۸           |                       | ۳۳/۰۳ | ۰/۰۰۰۱ | -۰/۲۸   | ۵/۷۴ | ۰/۰۰۰۱ |
|                       | ۲      | تأکید هدفی- تسلطی             | ۰/۳۲ | ۰/۱۰           | ۰/۰۲                  | ۲۱/۶۳ | ۰/۰۰۰۱ | -۰/۲۵   | ۵/۰۹ | ۰/۰۰۰۱ |
|                       |        | تأکید هدف عملکردی-<br>اجتنابی |      |                |                       |       |        | ۰/۱۵    | ۰/۷۳ | ۰/۰۰۰۲ |
| بیگانگی<br>تحصیلی     | ۱      | تأکید هدف عملکردی-<br>اجتنابی | ۰/۲۷ | ۰/۰۷           |                       | ۳۱/۲۶ | ۰/۰۰۰۱ | ۰/۲۷    | ۵/۵۹ | ۰/۰۰۰۱ |
|                       | ۲      | تأکید هدف عملکردی-<br>اجتنابی | ۰/۳۵ | ۰/۱۲           | ۰/۰۵                  | ۲۵/۸۶ | ۰/۰۰۰۱ | ۰/۲۳    | ۴/۷۵ | ۰/۰۰۰۱ |
|                       |        | تأکید هدفی- تسلطی             |      |                |                       |       |        | -۰/۲۱   | ۴/۳۵ | ۰/۰۰۰۱ |
| بیگانگی<br>تحصیلی     | ۱      | تأکید هدفی- تسلطی             | ۰/۳۶ | ۰/۱۳           |                       | ۵۷/۸۲ | ۰/۰۰۰۱ | -۰/۳۶   | ۷/۶۰ | ۰/۰۰۰۱ |
|                       | ۲      | تأکید هدفی- تسلطی             | ۰/۴۴ | ۰/۱۹           | ۰/۰۶                  | ۴۴/۶۱ | ۰/۰۰۰۱ | -۰/۳۱   | ۶/۶۹ | ۰/۰۰۰۱ |
|                       |        | تأکید هدف عملکردی-<br>اجتنابی |      |                |                       |       |        | ۰/۲۴    | ۵/۲۲ | ۰/۰۰۰۱ |

### بحث و نتیجه‌گیری

نتایج پژوهش حاضر درخصوص سؤال اول، نشان داد که کنترل روانی والدین با جهت‌گیری پیشرفت، به نحو مثبت نگرش منفی به مدرسه را در دانش‌آموزان پیش‌بینی می‌کند؛ به این معنا که با افزایش کنترل پیشرفتی والدین، نگرش منفی دانش‌آموزان به مدرسه افزایش می‌یابد. این نتایج با یافته‌های اغلب پژوهش‌های پیشین که نشانگر اثر محیط خانوادگی، باورهای والدین و کیفیت فرزندپروری بر رضایت از مدرسه (هوبنر و داینر، ۲۰۰۸)، مشارکت در مدرسه (چن، ۲۰۰۸)، عملکرد تحصیلی (هوگز و کوک، ۲۰۰۷) و انگیزش درونی فرزندان (زوشو، پتريچ و کورتینا<sup>۱</sup>، ۲۰۰۵) است، همسو می‌باشد. با توجه به آنکه والدین در اعمال کنترل با جهت‌گیری پیشرفت، فرزندان را مجبور می‌کنند که در فعالیت‌های تحصیلی مطابق با انتظارات آن‌ها عمل کرده و در صورت ممانعت فرزندان، آن‌ها را سرزنش می‌کنند (سوننس و همکاران، ۲۰۱۰)؛ بنابراین، فرزندان مدرسه و فعالیت‌های مدرسه‌ای را مسبب این‌گونه برخوردهای منفی والدین تلقی کرده و نسبت به مدرسه نگرش منفی پیدا می‌کنند. در واقع مداخلاتی که والدین بر عواطف و احساسات فرزندان در موقعیت‌های پیشرفت و ازجمله موقعیت تحصیلی اعمال می‌کنند، نه تنها کمکی به افزایش تبعیت فرزندان نمی‌کند؛ بلکه آن‌ها را نسبت به آن موقعیت پیشرفتی و مطالباتش بدبین می‌سازد. به‌ویژه آنکه در جهت‌گیری پیشرفت، مداخلات والدین معطوف به ایجاد احساس شرم و گناه (سوننس و همکاران، ۲۰۱۰) یا به عبارتی هیجانات منفی (پکران و لیننبرینگ- گارسیا، ۲۰۱۴) در فرزندان است. احساس شرم یک تجربه هیجانی انزجاری است که منجر به کناره‌گیری از موقعیت می‌شود (رجیبی و عباسی، ۱۳۹۰). احساس گناه نیز اگرچه یک تجربه هیجانی است که با ایجاد انگیزه جبران خطا، رفتار اصلاحی را در افراد برمی‌انگیزد (پکران و لیننبرینگ- گارسیا، ۲۰۱۴)؛ اما چنانچه بیش‌ازحد تجربه شود، اثر سازنده خود را از دست می‌دهد.

<sup>1</sup>- Zusho, Pintrich, & Cortina

با توجه به نتایج پژوهش حاضر، کنترل روانی والدین با جهت‌گیری وابستگی، نقش معناداری در پیش‌بینی بیگانگی تحصیلی و ابعاد آن نشان نداد. نتایج تحقیقات پیشین نیز بیانگر آن است که برخلاف آنکه کنترل روانی با جهت‌گیری پیشرفت، با عملکرد و کمال‌گرایی در حوزه کار و مدرسه در ارتباط است؛ اما جهت‌گیری وابستگی، به شدت در ارتباط با روابط بین‌فردی فرزندان قرار می‌گیرد (بلت، ۱۹۷۴، ۲۰۰۴). در واقع، زمانی که فرزندان به دلیل حمایت مفرط والدین، از فرصت تجربه کردن محروم شوند (باربر و بوهرلر، ۱۹۹۶)؛ به بهزیستی‌شان لطمه وارد شده (بلت، ۱۹۷۴) و در آن‌ها اضطراب جدایی ایجاد می‌شود (باربر و هارمون<sup>۱</sup>، ۲۰۰۲؛ وود<sup>۲</sup>، ۲۰۰۶)؛ بنابراین، به نظر می‌رسد جهت‌گیری وابستگی بیشتر بر احساسات بین‌فردی فرزندان اثرگذار است تا احساسات آنان نسبت به تحصیل و مدرسه.

یافته‌های پژوهش حاضر درخصوص سؤال دوم تحقیق حاکی از آن است که تأکیدات هدفی- تسلطی و عملکردی- اجتنابی معلم، به نحو معناداری بیگانگی تحصیلی و ابعاد آن را پیش‌بینی می‌کنند؛ بدین معنا که با افزایش تأکید هدفی- تسلطی معلم، بی‌اهمیتی به تحصیل، بی‌تمایلی به تحصیل، نگرش منفی به مدرسه و بیگانگی تحصیلی دانش‌آموزان کاهش می‌یابد. همچنین با افزایش تأکید هدفی عملکردی- اجتنابی معلم، بی‌اهمیتی به تحصیل، بی‌تمایلی به تحصیل و نگرش منفی به مدرسه افزایش یافته و به عبارتی، بیگانگی تحصیلی نیز افزایش می‌یابد. این یافته‌ها با نتایج تحقیقات پیشین که در این جهت صورت گرفته‌اند، همخوانی دارد (کلیل و زول- گست، ۲۰۰۸؛ ماهر و میگلی، ۱۹۹۱؛ ایمز، ۱۹۹۲؛ کومار و همکاران، ۲۰۰۲؛ پورات و بیتمن، ۲۰۰۶؛ ون ایپرن، ۲۰۰۶). نتایج پژوهش حاضر تأییدی بر یکی از اصول نظریه اهداف پیشرفت است که اظهار می‌دارد اهداف پیشرفت مورد نظر مدرسه، منجر به انتقال پیام هدف یادگیری به دانش‌آموز شده و این به نوبه خود بر مشارکت و عدم مشارکت در مدرسه تأثیر

<sup>۱</sup> - Harmon

<sup>۲</sup> - Wood

دارد (ایمز، ۱۹۹۲). دانش‌آموزان، آن باورها و آن رفتارهایی را برمی‌گزینند که براساس ساختار هدف حاکم در محیط کلاس (ارزش‌ها و اهدافی که معلمان به روش‌های مختلف در کلاس درس بر آن تأکید دارند) شکل گرفته است (کاپلان و میگلی، ۱۹۹۹؛ یوردن و همکاران، ۱۹۹۸). آن‌ها قادرند شیوه انتخاب‌شده توسط معلم در ارتباط با تکالیف درسی (همکاری در مقابل رقابت) و یا انواع ارزیابی‌هایی که به کار می‌برند (تمرکز بر پیشرفت فردی در مقابل مقایسه توانایی با دیگران) را درک کنند (ایمز، ۱۹۹۲). این درک با باورهای آن‌ها از توانایی و رفتارهای یادگیری ارتباط دارد (میدلتون و همکاران، ۲۰۰۴؛ چرچ و همکاران، ۲۰۰۱) و منجر به شکل‌دهی الگوهای انگیزشی و مشارکت آن‌ها در فعالیت‌های تحصیلی می‌شود (ماهر و میگلی، ۱۹۹۱). در این جهت، ادراک تأکیدات هدفی- تسلطی معلم (تأکید بر فهم، درک و لذت از تکالیف مدرسه) منجر به افزایش انگیزش و مشارکت دانش‌آموز (ایمز، ۱۹۹۲؛ کومار و همکاران، ۲۰۰۲)، و کاهش بیگانگی نسبت به مدرسه می‌شود (کلایل و زول- گست، ۲۰۰۸). دانش‌آموزانی که معلمان آن‌ها دارای تأکیدات تسلطی هستند، از نگرش مثبت‌تری نسبت به کلاس برخوردارند، بیشتر به کلاس درس علاقه‌مند بوده و اهمیت بیشتری به یادگیری می‌دهند (ایمز و آرچر، ۱۹۸۸). همچنین، دارای ادراک مثبت از کارآمدی و شایستگی خود (گرین و همکاران، ۲۰۰۴) و پیامدهای رفتاری و انگیزشی سازگارانه می‌باشند (درسل و همکاران، ۲۰۱۳؛ پاتریک و همکاران، ۲۰۰۰). بالطبع چنین دانش‌آموزانی کمتر دچار بیگانگی تحصیلی می‌شوند. درحالی‌که، تأکید معلم بر اهداف عملکردی- اجتنابی (تأکید بر رقابت میان دانش‌آموزان و پرهیز از گرفتن نمرات بد) منجر به کاهش مشارکت و افزایش بیگانگی از مدرسه می‌شود (کلایل و زول- گست، ۲۰۰۸). اهداف عملکردی- اجتنابی معلم، پیش‌بینی‌کنندهٔ تقلب دانش‌آموزان (باتلر و شیباز، ۲۰۰۸) که از نمودهای عملی بیگانگی تحصیلی است (نیومن، ۱۹۸۱)، می‌باشد. دانش‌آموز با ادراک تأکیدات هدفی عملکردی- اجتنابی، به صورت منفی توانایی خود را ارزیابی کرده و شکست خود را به نداشتن توانایی اسناد می‌دهد (ایمز و آرچر، ۱۹۸۸)؛ درنتیجه به تدریج از

موقعیت‌های پیشرفت کناره‌گیری کرده (باتلر و شیباز، ۲۰۰۸) و هرچه بیشتر نسبت به تحصیل بیگانه می‌شود.

قابل ذکر است که با توجه به نتایج پژوهش حاضر، تأکید هدفی عملکردی-گرایشی تنها بعد بی‌اهمیتی به تحصیل را به نحو منفی در دانش‌آموزان پیش‌بینی کرده است. با توجه به آنکه در تأکید هدف عملکردی-گرایشی، معلم به مقایسه دانش‌آموزان با یکدیگر پرداخته و برای بهترین عملکرد ارزش قائل است، به نظر می‌رسد این امر موجب می‌شود که دانش‌آموزان، فعالیت تحصیلی را مهم تلقی کنند؛ چراکه از طریق آن می‌توانند به جایگاه برتری دست پیدا کنند. نبود ارتباط معنادار بین نگرش منفی به مدرسه و بی‌تمایلی به تحصیل با تأکیدات هدفی عملکردی-گرایشی احتمالاً ناشی از آن است که این مؤلفه‌های بیگانگی تحصیلی بیشتر درونی هستند؛ بنابراین نمی‌توانند با تأکید هدفی عملکردی که بیشتر معطوف به بیرون از فرد است، مرتبط شوند.

یافته‌های پژوهش درخصوص سؤال سوم تحقیق، حاکی از آن است که از بین جهت‌گیری‌های کنترل روانی والدین و انواع تأکیدات هدفی معلم، به ترتیب تأکیدات هدفی-تسلطی (به نحو منفی) و تأکیدات هدفی عملکردی-اجتنابی (به نحو مثبت) بیشترین نقش را در پیش‌بینی بی‌اهمیتی به تحصیل، بی‌تمایلی به تحصیل و بیگانگی تحصیلی در دانش‌آموزان داشته‌اند. نقش تعیین‌کننده تأکیدات تسلطی معلم در پیش‌بینی بیگانگی تحصیلی با متون علمی که بیانگر اهمیت اهداف درونی و ساختار کلاس مبتنی بر اهداف درونی در عملکرد تحصیلی است، همسو می‌باشد. نتایج پژوهش‌ها بیانگر آن است که اهداف درونی (مانند اهداف تسلطی) در مقایسه با دیگر اهداف، به رضایت بیشتری در افراد منجر می‌شوند (دسی و ریان، ۲۰۰۰). همانگونه که قبلاً عنوان شد، از آنجاکه اهداف دانش‌آموزان تحت تأثیر تأکیدات هدفی معلم قرار می‌گیرد؛ بنابراین، دانش‌آموزانی که جو کلاسی آن‌ها بیشتر مبتنی بر تسلط بر مفاهیم و رشد و گسترش خود است، هیجان‌ات مثبت بیشتری در زمینه تحصیلی و یادگیری تجربه کرده و احساس خستگی و اضطراب کمتری می‌کنند (گونیدا و همکاران، ۲۰۰۹). همچنین با توجه به آنکه



دانش‌آموزان با جهت‌گیری تسلطی لذت بیشتری از یادگیری می‌برند (هادسل، ۲۰۱۰)، بیشتر علاقه‌مند به تحصیل می‌شوند و در برابر مشکلات تحصیلی نیز کمتر کناره‌گیری می‌کنند (یوردن و شونفلدر، ۲۰۰۶)؛ چراکه برای فعالیت‌های تحصیلی خود اهمیت قائل‌اند. یافته قابل توجه پژوهش حاضر آن است که تأکیدات هدفی عملکردی-اجتنابی معلم پس از تأکیدات هدفی-تسلطی، بیشترین نقش را در پیش‌بینی بیگانگی تحصیلی و ابعاد آن داشت (اگرچه برای بُعد نگرش منفی نسبت به مدرسه، نقش پیش‌بینی‌کنندگی تأکیدات هدفی عملکردی-اجتنابی معلم بیشتر از تأکیدات هدفی-تسلطی بود). در تفسیر این یافته می‌توان گفت از آنجاکه ادراک دانش‌آموز از تأکیدات هدفی معلم، اهداف شخصی او را پیش‌بینی می‌کند (فرایدل و همکاران، ۲۰۰۷)؛ بنابراین دانش‌آموز در کلاسی که بر اجتناب از شکست تأکید می‌شود، رویکرد کناره‌گیری را اتخاذ کرده و این رویکرد غالباً با خودناتوان‌سازی، ناامیدی و عملکرد ضعیف مرتبط است (پکران و همکاران، ۲۰۰۶؛ یوردن، ۲۰۰۴). همانگونه که تومینین-سوئینی و همکاران (۲۰۰۸) بیان می‌کنند، اجتناب از موقعیت‌های پیشرفت، نقش مهمی در ابتلا به مشکلات روان‌شناختی دارد.

لازم به ذکر است که در پژوهش حاضر، از بین جهت‌گیری‌های کنترل روانی والدین فقط جهت‌گیری پیشرفتی توانسته است نگرش به مدرسه را پیش‌بینی کند (آن هم در مرتبه سوم یعنی پس از تأکیدات هدفی-تسلطی و عملکردی-اجتنابی). نقش کم‌رنگ جهت‌گیری‌های کنترل روانی والدین (در مقایسه با تأکیدات هدفی معلم) در پیش‌بینی بیگانگی تحصیلی و ابعاد آن را می‌توان ناشی از نبود سنخیت ماهیت کنترل روانی والدین با احساس بیگانگی در حوزه تحصیل دانست. شاید روش‌های کنترل روانی بیشتر با بیگانگی روان‌شناختی مرتبط باشند تا بیگانگی تحصیلی، چنانچه تأکیدات هدفی معلم که به‌طور مستقیم در حوزه تحصیلی است، ارتباط آشکاری با بیگانگی تحصیلی نشان داده است. البته بدیهی است که دستیابی به نتیجه روشن و قابل اتکا، مستلزم انجام تحقیقات بیشتر و گسترده‌تری است.

هدف کلی پژوهش حاضر، بررسی رابطه کنترل روانی والدین و تأکیدات هدفی معلم با

بیگانگی تحصیلی بود. همچنین این پژوهش بر آن بود که سهم هرکدام از این دو متغیر را در پیش‌بینی بیگانگی تحصیلی مقایسه کند. در این جهت، نتایج نشان داد که کنترل روانی والدین نقش کمی در پیش‌بینی بیگانگی تحصیلی دارد؛ درحالی‌که تأکیدات هدفی معلم شامل تأکیدات تسلطی و عملکردی-اجتنابی، بیشترین سهم را در پیش‌بینی بیگانگی تحصیلی نشان دادند. نتایج این پژوهش می‌تواند کاربردهای مهمی برای متولیان تعلیم و تربیت به‌دنبال داشته باشد. با توجه به نقش تأکیدات هدف تسلطی و عملکردی-اجتنابی معلم در بیگانگی تحصیلی دانش‌آموزان، توصیه می‌شود با برگزاری دوره‌های آموزش ضمن‌خدمت، معلمان را به اثر اهدافی که در کلاس اتخاذ می‌کنند، بر میزان مشارکت، تمایل و نگرش دانش‌آموزان به تحصیل آگاه کرد. همچنین یافته‌های این پژوهش برای نظام تعلیم و تربیت، از یک طرف تلویحی مثبت را به‌دنبال دارد؛ مبنی بر آنکه اهمیت به تلاش و یادگیری دانش‌آموزان و اجتناب از مقایسه دانش‌آموزان با یکدیگر، گامی مهم در کاهش بیگانگی تحصیلی است. از طرف دیگر، هشدار است مبنی بر آنکه تأکید بر رقابت و ایجاد ترس از شکست و هراس از ناتوان به‌نظر رسیدن در دانش‌آموزان، آن‌ها را به سمت اجتناب از موقعیت‌های تحصیلی سوق داده و از این طریق احتمال بیگانگی تحصیلی را در دانش‌آموزان افزایش می‌دهد.

لازم به ذکر است، با توجه به آنکه شرکت‌کنندگان در این پژوهش، دانش‌آموزان دوره متوسطه اول بودند، لازم است در تعمیم نتایج آن به گروه‌های سنی دیگر جانب احتیاط را رعایت کرد.

## منابع و مأخذ

۱. خامسان، احمد؛ امیری، محمد اصغر. (۱۳۹۰). بررسی تقلب تحصیلی در میان دانشجویان دختر و پسر. اخلاق در علوم و فناوری، شماره ۶ (۱)، ۶۱-۵۳.
۲. ذکایی، محمد سعید؛ اسماعیلی، محمد جواد. (۱۳۹۰). جوانان و بیگانگی تحصیلی و دانشگاهی. فصلنامه تحقیقات فرهنگی، شماره ۴ (۴)، ۹۰-۵۵.
۳. رجبی، غلامرضا؛ عباسی، قدرت‌اله. (۱۳۹۰). بررسی رابطه خودانتقادی، اضطراب اجتماعی و ترس از شکست با شرم درونی شده در دانشجویان. پژوهش‌های بالینی و روان‌شناسی، شماره ۲، ۱۸۲-۱۷۱.
۴. رفیع‌پور، فرامرز. (۱۳۸۱). موانع رشد علمی ایران و راه‌حل‌های آن. تهران: شرکت سهامی انتشار.
۵. فاضلی، نعمت‌اله. (۱۳۸۲). بررسی تطبیقی فرهنگ دانشگاهی ایران و بریتانیا. نامه انسان‌شناسی، شماره ۲ (۳)، ۹۳-۱۳۲.
۶. محسنی‌تبریزی، علیرضا. (۱۳۸۵). آسیب‌شناسی بیگانگی اجتماعی- فرهنگی بررسی انزوای ارزشی در دانشگاه‌های دولتی تهران. فصلنامه پژوهش و برنامه‌ریزی در آموزش عالی، شماره ۴۶، ۱۸۲-۱۲۰.
۷. موسوی، سیدکمال‌الدین؛ حیدرپور مرند، سکینه. (۱۳۹۱). تحلیل جامعه‌شناختی بیگانگی تحصیلی دانشجویان (مطالعه موردی: دانشگاه شاهد در سال تحصیلی ۱۳۸۸-۱۳۸۷). فصلنامه علوم اجتماعی، شماره ۵۶ (۵۶)، ۷۱-۳۱.
۸. میرز، لاورنس اس؛ گامست، جی؛ گارینو، ا. جی. (۱۳۹۱). پژوهش چندمتغیری کاربردی (طرح و تفسیر). (مترجمان: شریفی، حسن پاشا و همکاران). تهران: رشد. (تاریخ انتشار به زبان اصلی: ۲۰۰۶).

9. Almquist, Y. B; Ostberg, V. (2013). Social relationships and subsequent health related behaviours: Linkages between adolescent

*peer status and levels of adult smoking in a Stockholm cohort. Addiction, 108 (3):629-637.*

10. Ames, C; Archer, J. (1988). *Achievement Goals in the Classroom: Students' Learning Strategies and Motivation Processes. Journal of Educational Psychology, 80 (3), 260-267.*

11. Ames, C. (1992). *Achievement goals and the classroom motivational climate. Student perceptions in the classroom, 327-348.*

12. Barber, B. K; Buehler, C. (1996). *Family cohesion and enmeshment: Different constructs, different effects. Journal of Marriage and the Family, 58, 433-441.*

13. Barber, B.K; Harmon, E.L. (2002). *Violating the self: Parental psychological control of children and adolescents. In: Barber BK, editor. Intrusive parenting: How psychological control affects children and adolescents. Washington, DC: American Psychological Association, 15-52.*

14. Blatt, S. J. (1974). *Levels of object representation in anaclitic and introjective depression. Psychoanalytic Study of the Child, 29, 107-157.*

15. Blatt, S. J. (2004). *Experiences of Depression: Theoretical, Clinical, and Research Perspectives. Washington, DC, US: American Psychological Association.*

16. Butler, R; Shibaz, L. (2008). *Achievement goals for teaching as predictors of students' perceptions of instructional practices and students' help seeking and cheating. Learning and Instruction, 18, 453-467.*

17. Chen, J. J.-L. (2008). *Grade-level differences: Relations of parental, teacher and peer support to academic engagement and achievement among Hong Kong students. School Psychology International, 29, 183-198.*

18. Church, M.A; Elliot, A. J; Gable, S.L. (2001). *Perceptions of classroom environment, achievement goals, and achievement outcomes. Journal of Educational Psychology, 93, 43-54.*

19. 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.*

20. Dresel, M; Fasching, M.S; Steuer, G; Nitsche, S; Dickhäuser, O. (2013). *Relations between Teachers' Goal Orientations, Their Instructional Practices and Students' Motivation*. *Psychology*, 4(7), 572-584.
21. Fraser, K; Eccles, J. S. (1995). *Academic Alienation and Adolescents' Possible Selves: How School Experiences Shape Visions of the Future*. Poster presented at the Biennial Meeting of the Society for Research on Child Development Indianapolis, Indiana.
22. Friedel, J. M; Cortina, K. S; Turner, J. C; Midgley, C. (2007). *Achievement goals, efficacy beliefs and coping strategies in mathematics: The role of perceived parent and teacher goal emphasis*. *Contemporary Educational Psychology*, 32, 434- 458.
23. Fulton, E; Turner, L. A. (2008). *Students' academic motivation: Relations with parental warmth, autonomy granting, and supervision*. *Educational Psychology*, 28 (5), 521-534.
24. Gonida, E. N; Voulala, K; Kiosseoglou, G. (2009). *Students' achievement goal orientations and their behavioral and emotional engagement: Co-examining the role of perceived school goal structures and parent goals during adolescence*. *Learning and Individual Differences*, 19, 53-60
25. Greene, B; Miller, R; 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.
26. Grolnick, W. S; Gurland, S. T; DeCoursey, W; Jacob, K. (2002). *Antecedents and consequences of mothers' autonomy support: An experimental investigation*. *Developmental Psychology*, 38(1), 143-155.
27. Guzzo, G; Lo Cascio, V; Pace, U; Zappulla, C. (2014). *Psychometric Properties and Convergent Validity of the Dependency-Oriented and Achievement-Oriented Psychological Control Scale (DAPCS) with Italian Adolescents*. *Journal of Child and Family Studies*, 23 (7), 1258-1267.
28. Hadsell, L. (2010). *Achievement Goals, Locus of Control, and Academic Success and Effort in Introductory and Intermediate*

- Microeconomics. ASSA Annual Meetings Session sponsored by the AEA Committee on Economic Education, Atlanta.*
29. Hall-Lande, J.A; Eisenberg, M.E; Christenson, S.L; Neumark-Sztainer, D. (2007). *Social isolation, psychological health, and protective factors in adolescence. Adolescence, 42 (166), 265-286.*
30. Huebner, E. S; Diener, C. (2008). *Research on life satisfaction of children and youth. In M. Eid & R. J. Larsen (Eds.), The science of subjective well-being. New York: The Guilford Press.*
31. Hughes, J; Kwok, O. (2007). *Influence of Student-Teacher and Parent-Teacher Relationships on Lower Achieving Readers' Engagement and Achievement in the Primary Grades. Journal of Educational Psychology, 99 (1), 39-51.*
32. Kalil, A; Ziol-Guest, K.M. (2008). *Teacher support, school goal structures, and teenage mothers' school engagement. Youth & Society, 39 (4), 524-548.*
33. Kaplan, A; Midgley, C. (1999). *The relationship between perceptions of the classroom goal structure and early adolescents' affect in school: The mediating role of coping strategies. Learning and Individual Differences, 11 (2), 187-212.*
34. Kocayoruk, E; Simsek, O. F. (2015). *Parental Attachment and Adolescents' Perception of School Alienation: The Mediation Role of Self-Esteem and Adjustment. The Journal of Psychology Interdisciplinary and Applied, 4, 1-21.*
35. Kumar, R; Gheen, M; Kaplan, A. (2002). *Goal structures in the learning environment and students' disaffection from learning and schooling. In C. Midgley (Ed.), Goals, goal structures, and patterns of adaptive learning (pp. 142-173). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.*
36. Maehr, M; Midgley, C. (1991). *Enhancing student motivation: A school wide approach. Educational Psychologist, 26, 399-427.*
37. Mahmoudi, H; Brown, M.R; Amani Saribagloo, J; Dadashzadeh, S. (2015). *The Role of School Culture and Basic Psychological Needs on Iranian Adolescents' Academic Alienation, A Multi-Level Examination. Youth & Society. 1-21. Doi: 10.1177/0044118X15593668*

38. Mantzouranis, G; Zimmermann, G; Biermann-Mahaim, E; Favez, N. (2012). A further examination of the distinction between dependency-oriented and achievement-oriented parental psychological control: Psychometric properties of the DAPCS with French-speaking late adolescents. *Journal of Child and Family Studies*, 21 (5), 726-733.
39. McShane, K. E; Hastings, P. D. (2009). The new friend's vignettes: Measuring parental psychological control that confers risk for anxious adjustment in preschoolers. *International Journal of Behavioral Development*, 33, 481-495.
40. Middleton, M. J; Kaplan, A; Midgley, C. (2004). The change in middle school students' achievement goals in mathematics over time. *Social Psychology of Education*, 7, 289-311.
41. Midgley, C; Kaplan, A; Middleton, M; Maehr, M. L; Urdan, T; Anderman, L. H; et al. (1998). The development and validation of scales assessing students' achievement goal orientations. *Contemporary Educational Psychology*, 23(2), 113-131.
42. Midgley, C; Maehr, M. L; Hicks, L; Roeser, R; Urdan, T; Anderman, E; et al. (1997). Patterns of adaptive learning survey (PALS) manual. Ann Arbor: University of Michigan.
43. Midgley, C; Maehr, M. L; Hruda, L. Z; Roeser, R; Urdan, T; Anderman, E; et al. (2000). Manual Patterns of adaptive learning Scales (PALS). The University of Michigan.
44. Miller, S. R. (2012). I don't want to get involved: Shyness, psychological control, and youth activities. *Journal of Social and Personal Relationships*, 29 (7), 908-959.
45. Nelson D.A; Yang, C; Coyne, S. M; Olsen, J. A; Hart, C. H. (2013). Parental psychological control dimensions: Connections with Russian preschoolers' physical and relational aggression. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 34, 1-8.
46. Newmann, F. (1981). Reducing student alienation in high schools: Implications of theory. *Harvard Educational Review*, 51 (4), 546-564.
47. Padilla-Walker, L. M; Nelson, L. J. (2012). Black hawk down? : Establishing helicopter parenting as a distinct construct from other forms of parental control during emerging adulthood. *Journal of Adolescence*, 35 (5), 1177-1190.

48. Patrick, B.C; Hisley, S; Kempler, T. (2000). *What s everybody so excited about? The Effects of Teacher Enthusiasm on Student Intrinsic Motivation and Vitality. Journal of Experimental Education*, 68(3), 217-235.
49. Patrick, H; Anderman, L. H; Ryan, A. M; Edelin, K. C; Midgley, C. (2001). *Teachers' communication of goal orientations in four Wfth-grade classrooms. The Elementary School Journal*, 102 (1), 35-58.
50. Patterson, G. R. (2008). *A comparision of models for interstate wars and for individual violence. Perspective on Psychological Science*, 3, 203-223.
51. Pekrun, R; Linnenbrink-Garcia, L. (2014). *International handbook of emotions in education. New York: Routledge.*
52. Pekrun, R; Elliot, A. J; Maier, M. A. (2006). *Achievement goals and discrete achievement emotions: a theoretical model and prospective test. Journal of Educational Psychology*, 98, 583-597.
53. Pintrich, P. R. (2000). *Multiple goals, multiple pathways: The role of goal orientation in learning and achievement. Journal of Educational Psychology*, 92, 544-555.
54. Porath, C. L; Bateman, T. S. (2006). *Self-regulation: From goal orientation to job performance. Journal of Applied Psychology*, 91, 185-192.
55. Roeser, R; Lord, S; Eccles, J. (1994). *A portrait of academic alienation in early adolescence: Motivation, mental health and family indices. Paper presented at the Biennial Meeting of the Society for Research on Adolescence in San Diego, California.*
56. Schwartz, B. (2000). *Self-Determination: The Tyranny of Freedom. The American Psychologist*, 55, 79-88.
57. Soenens, B; Vansteenkiste, M; Luyten, P. (2010). *Toward a Domain Specific Approach to the Study of Parental Psychological Control: Distinguishing Between Dependency Oriented and Achievement Oriented Psychological Control. Journal of Personality*, 78 (1), 217-256.
58. Soenens, B; Vansteenkiste, M; Sierens, E. (2009). *How are parental psychological control and autonomy granting related? A cluster-analytic approach. Journal of Marriage and Family*, 71, 187-202.



59. Soenens, B; Park, S.Y; Vansteenkiste, M; Mouratidis, A. (2012). *Perceived parental psychological control and adolescent depressive experiences: A cross – cultural study with Belgian and South Korean adolescents. Journal of Adolescence, 35, 261-272.*
60. Thompson, D. B. (2013). *Psychological Control, Parental Support, Adolescent Grades and School Engagement. MA Dissertations, Brigham Young University.*
61. Tuominen-Soini, H; Salmela-Aro, K; Niemivirta, M. (2008). *Achievement goal orientations and subjective well-being: A person-centred analysis. Learning and Instruction, 18, 251- 26.*
62. Turner, J. C; Midgley, C; Meyer, D. K; Gheen, M; Anderman, E. M; Kang, Y; Patrick, H. (2002). *The classroom environment and students' reports of avoidance strategies in mathematics: A multimethod study. Journal of Educational Psychology, 94, 88-106.*
63. Urdan, T. (2004). *Predictors of academic self-handicapping and achievement: examining achievement goals, classroom goal structures, and culture. Journal of Educational Psychology, 96, 251-264.*
64. Urdan, T; Midgley, C. (2003). *Changes in the perceived classroom goal structure and pattern of adaptive learning during early adolescence. Contemporary Educational Psychology, 28, 524-551.*
65. Urdan, T; Midgley, C; Anderman, E. M. (1998). *The role of the classroom goal structure in students' use of self-handicapping strategies. American Educational Research Journal, 35, 101-122.*
66. Urdan, T; Schoenfelder, E. (2006). *Classroom effects on student motivation: Goal structures, social relationships, and competence beliefs. Journal of School Psychology, 44, 331-349.*
67. Vallerand, R. J; Fortier, M. S; Guay, F. (1997). *Self-determination and persistence in a real-life setting: toward a motivational model of high school dropout. Journal of Personality and Social psychology, 72 (5), 1161-1176.*
68. Van Yperen, N.W. (2006). *A novel approach to assessing achievement goals in the context of the 2T2 framework: Identifying distinct profiles of individuals with different dominant achievement goals. Personality and Social Psychology Bulletin, 32, 1432-1445.*

69. Vedder-Weiss, D; Fortus, D. (2013). *School, teacher, peers, and parents' goals emphases and adolescents' motivation to learn science in and out of school. Journal of Research in Science Teaching, 50 (8), 952–988.*

70. Wood, J. J. (2006). *Parental intrusiveness and children's separation anxiety in a clinical sample. Child Psychiatry and Human Development, 37, 73–87.*

71. Zusho, A; Pintrich, P. R; Cortina, K. S. (2005). *Motives, goals and adaptive patterns of performance in Asian American and Anglo American students. Learning and Individual Differences, 15 (2), 141-158.*

