

رابطه علی بین سبک‌های فرزندپروری و عملکرد تحصیلی با واسطه خودکارآمدی تحصیلی و انگیزه پیشرفت در دانشجویان

The causal relationship between parenting styles and academic performance mediated by the role of academic self-efficacy and achievement motivation in the students

Jalal Moradian
Educational Psychology
Siros Alipour &
Manijeh Shehni Yailagh
Shahid Chamran University of Ahvaz

جلال مرادیان*
روانشناسی تربیتی
سیروس عالی‌پور و
منیجه شهنی ییلاق
دانشگاه شهید چمران اهواز

چکیده: خانواده مهم‌ترین محیط اجتماعی است که بر رشد افراد تاثیر می‌گذارد. فرد نه تنها از نظر جسمی و زیستی بلکه از نظر شخصیتی نیز تحت تاثیر تجارب اولیه خود در محیط خانواده قرار می‌گیرد. هدف از پژوهش حاضر آزمایش مدل رابطه علی بین سبک‌های فرزندپروری و عملکرد تحصیلی با واسطه خودکارآمدی تحصیلی و انگیزه پیشرفت در دانشجویان بود. ۲۳۶ دانشجوی مقطع کارشناسی دانشگاه شهید چمران اهواز (۱۱۹ دختر، ۱۱۷ پسر) به پرسشنامه سبک‌های فرزندپروری بامریند (BPSQ)، مقیاس خودکارآمدی تحصیلی (ASES) و آزمون انگیزه پیشرفت (AMT) پاسخ دادند. نتایج پژوهش نشان داد که سبک فرزندپروری مقتدر اثر مستقیم مثبت و معنادار و سبک فرزندپروری مستبد اثر مستقیم منفی و معنادار بر خودکارآمدی تحصیلی و انگیزه پیشرفت دارند. سبک فرزندپروری آسان‌گیر اثر مستقیم منفی معنادار بر خودکارآمدی تحصیلی داشت اما اثر معنادار بر انگیزه پیشرفت نداشت. همچنین خودکارآمدی تحصیلی اثر مستقیم مثبت و معنادار بر عملکرد تحصیلی دارد اما بین انگیزه پیشرفت و عملکرد تحصیلی رابطه معنادار وجود ندارد. همچنین، نتایج نشان داد که مدل پیشنهادی از برآزش کافی برخوردار نیست، برآزش بهتر از طریق حذف مسیر غیرمعنادار سبک فرزندپروری آسان‌گیر به انگیزه پیشرفت حاصل شد. به علاوه، اثرات غیرمستقیم کلی سبک‌های فرزندپروری مقتدر، مستبد و آسان‌گیر با عملکرد تحصیلی با واسطه انگیزه پیشرفت و خودکارآمدی تحصیلی معنادار بودند.
واژه‌های کلیدی: سبک فرزندپروری، عملکرد تحصیلی، خودکارآمدی تحصیلی، انگیزه پیشرفت

Abstract: Family is the most important social environment that affects the people's growth. People are affected by their homes' environment, not only physically and biologically, but also by their personality and early experiences. The aim of this study was to test a model consisting of causal relationship between parenting styles and academic performance, by mediating role of academic self-efficacy and achievement motivation. 236 Shahid Chamran University students (117 males and 119 female) completed Baumrind Parenting Styles Questionnaire (BPSQ), Achievement Motivation Test (AMT) and Academic Self-Efficacy Scale (ASES). The findings indicated that the authoritative parenting style had a positive direct effect and the authoritarian parenting style had a negative direct effect on achievement motivation and academic self-efficacy. The permissive parenting style had a negative direct effect on academic self-efficacy but had no effect on achievement motivation. Also, academic self-efficacy had a positive direct effect on academic performance, but there was no meaningful relationship between achievement motivation and academic performance. The results showed that the proposed model does not fit the data well. Therefore, a better fit was obtained by omitting the non-significant path from permissive parenting style to achievement motivation. In addition, the indirect total effects of authoritarian, authoritative and permissive parenting styles with academic performance, mediated by the role of academic self-efficacy and achievement motivation was significant.

Keywords: parenting styles, academic performance, academic self-efficacy, achievement motivation

*نشانی پستی نویسنده: اهواز، دانشگاه شهید چمران اهواز، دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی، گروه روانشناسی تربیتی. پست الکترونیکی: jalalatu@gmail.com

Received: 31 May 2014 Accepted: 13 Aug 2014

دریافت: ۱۳۹۳/۰۳/۱۰ پذیرش: ۱۳۹۳/۰۵/۲۲

مقدمه

آموزش عالی در هر کشوری یکی از عوامل موثر در پیشرفت آن کشور در زمینه‌های فرهنگی، اجتماعی، سیاسی و اقتصادی است. با توجه به گسترش روزافزون پیشرفت‌های علمی، و گرایش سازمان‌ها و ارگان‌های دولتی و خصوصی به جذب افراد متخصص، افراد هر جامعه به سمت دانشگاه‌ها و مراکز آموزشی روی آورده‌اند (آبوما، ۲۰۰۹). یکی از مهم‌ترین مسائلی که در آموزش عالی مطرح است، عملکرد تحصیلی^۱ است. عملکرد تحصیلی دانشجویان بر جنبه‌های مهمی از زندگی آنان تاثیر می‌گذارد، از جمله ارتقا به مقاطع تحصیلی بالاتر، کسب شغل و جایگاه اجتماعی مناسب و رضایت خاطر (آبشا، ۲۰۱۲). عملکرد تحصیلی دانشجویان تحت تاثیر عوامل متعددی است که از جمله این عوامل می‌توان به سبک‌های فرزندپروری^۲، خودکارآمدی تحصیلی^۳ و انگیزه پیشرفت^۴ اشاره کرد (آبشا، ۲۰۱۲؛ برایان، گالا، وود، کیم‌هار و چيو ديوييد، ۲۰۱۴؛ جمالی، نوروزی و طهماسبی، ۱۳۹۲؛ گوآی، راتل، روی و لیتالین، ۲۰۱۱).

سبک‌های فرزندپروری به رفتارهای مشخص والدین اشاره دارد که به طور مجزا و در ارتباط با یکدیگر بر پیامدهای تحولی کودک اثر می‌گذارند و در برگیرنده میزان پاسخگو بودن و مطالبه‌گر بودن والدین است (بروکه، ۲۰۰۵). بامریند^۵ (۱۹۶۶؛ به نقل از اژه‌ای، غلامعلی‌لواسانی، مال‌احمدی و خضری‌آذر، ۱۳۹۰) سه سبک برای فرزندپروری والدین پیشنهاد می‌کند: مستبد^۶، مقتدر^۷ و آسان‌گیر^۸. والدین مقتدر معمولاً انتظار دارند از فرزندان‌شان رفتارهای پخته ببینند و موازین رفتاری روشنی برای آنها وضع می‌کنند، کودکان‌شان را ترغیب می‌کنند تا مستقل باشند و نظام باز و انعطاف‌پذیری برای تعامل با فرزندان‌شان دارند. والدین مستبد معمولاً ارزش زیادی برای

حفظ اقتدار خود قایل‌اند و هرگونه تلاش از جانب فرزندان برای به چالش کشیدن این اقتدار را سرکوب می‌کنند، کودکان مجاز نیستند با والدین بحث کنند و یا به‌طور مستقل تصمیم بگیرند. والدین آسان‌گیر به فرزندان‌شان اجازه می‌دهند رفتارهای خود را تنظیم نموده و برای خودشان تصمیم بگیرند، اما به ندرت قواعدی برای نظارت بر رفتارهای کودکان‌شان وضع می‌کنند. در تحقیقات مختلفی نشان داده شده است که بین هر یک از سبک‌های فرزندپروری مطرح شده با عملکرد تحصیلی رابطه معنادار وجود دارد، از جمله می‌توان به پژوهش‌های اژه‌ای و همکاران (۱۳۹۰)، آبشا (۲۰۱۲) و تنهایی‌رشوانلو و حجازی (۱۳۸۸) اشاره کرد. در پژوهش‌های متعددی بین سبک فرزندپروری مقتدر با عملکرد تحصیلی رابطه مثبت و معنادار و بین سبک‌های فرزندپروری مستبد و آسان‌گیر با عملکرد تحصیلی رابطه منفی نشان داده شده است (آبشا، ۲۰۱۲؛ اژه‌ای و همکاران، ۱۳۹۰؛ اینگلدبی، شون‌ولد، ساپل و بوش، ۲۰۰۴؛ بامریند، ۱۹۷۱).

والدین از طریق سبک‌های فرزندپروری خود اثرات بسیار مهم و چشمگیری در پیشرفت تحصیلی فرزندان‌شان در سطوح مختلف آموزش دارند. نوجوانان و جوانان، برای موفقیت در آموزش عالی و زندگی‌شان نیازمند اعتماد، حمایت، روابط نزدیک با خانواده خود، خصوصاً والدین‌شان هستند (رایس، کول و لاپسلی، ۱۹۹۰). به همین دلیل برخی از محققان پیشنهاد کرده‌اند که حمایت خانواده از نوجوانان که می‌توانند از پدر و مادر خود به دست آورند، پشتوانه محکمی در طول زندگی‌شان، به خصوص در طول گذر آنها از دانشگاه می‌باشد (استینبرگ، ۲۰۰۱؛ رایس و همکاران، ۱۹۹۰). لورد و همکاران (۱۹۹۴) اشاره کرده‌اند که روابط و تعاملات بین والدین و نوجوانان نقش مهمی در رشد اعتماد به خود، حرمت خود^۹، خودکارآمدی^{۱۰} و تصویر خود در نوجوانان هم به شکل مثبت و هم به شکل منفی دارد. یکی از حوزه‌های خودکارآمدی که رابطه آن با عملکرد تحصیلی مورد پژوهش قرار گرفته است، خودکارآمدی تحصیلی است (آبشا، ۲۰۱۲). خودکارآمدی تحصیلی به برداشت فرد از توانایی‌اش در سازماندهی و انجام

1. academic performance
2. parenting styles
3. academic self-efficacy
4. achievement motivation
5. Baumrind, D.
6. authoritarian
7. authoritative
8. permissive

9. self-esteem

10. self-efficacy

انواع تکالیف آموزشی طرح شده، اطلاق می‌شود. دانشجویان با خودکارآمدی تحصیلی بالا در مقایسه با دانشجویان با خودکارآمدی پایین‌تر، اطمینان بیشتری دارند که بتوانند تکالیف آموزشی‌شان را انجام دهند (بندورا، ۱۹۹۷). سطوح بالای خودکارآمدی تحصیلی منجر به میانگین نمرات بالاتر و پایداری برای تکمیل تکالیف می‌شود؛ در واقع دانشجویانی که خودکارآمدی تحصیلی بالاتری دارند نمرات بهتری نسبت به کسانی که خودکارآمدی تحصیلی پایین‌تری دارند کسب می‌کنند و برای به پایان رساندن تکلیف، صبر و حوصله بیشتری دارند و از تلاش کردن برای رسیدن به هدف باز نمی‌ایستند. دانشجویان با خودکارآمدی بالا، عملکرد و سازگاری بهتری نیز دارند. از سوی دیگر خودکارآمدی تحصیلی به دانشجویان در موقعیت‌های استرس‌زا کمک می‌کند. دانشجویان با خودکارآمدی بالا عملکرد بهتر، سازگاری بیشتر و اضطراب کمتری دارند و قادر به مواجهه موثر با استرس‌زاهای تحصیلی هستند (بندورا، ۱۹۹۷).

برخی پژوهش‌ها بین خودکارآمدی تحصیلی، و عملکرد تحصیلی کلی و عملکرد تحصیلی در دروس خاصی مثل خواندن و نوشتن، ریاضی و علوم، رابطه مثبت و معنادار گزارش کرده‌اند (آبشا، ۲۰۱۲؛ بنی‌اسدی و پورشافعی، ۱۳۹۱؛ جمالی، نوروزی و طهماسبی، ۱۳۹۲). یکی دیگر از عواملی که با عملکرد تحصیلی رابطه دارد انگیزه پیشرفت است (گوآی، راتل، روی و لیتالین، ۲۰۱۱). پژوهشگران، انگیزه پیشرفت را تمایل فرد به تلاش برای کسب موفقیت یا احساس خوشایند ناشی از موفق شدن در انجام دادن وظایف تعریف می‌کنند (آچاربا و جوشی، ۲۰۰۹). هرمنس^۱ (۱۹۷۰؛ به نقل از سابوته، ۱۳۸۹) عنوان می‌کند که انگیزه پیشرفت تمایل به انجام دادن کار به بهترین وجه از نظر خود و دیگران است که با عملکرد تحصیلی رابطه مثبت معنادار دارد. برخی روانشناسان معتقدند که انگیزه پیشرفت دانش‌آموزان و دانشجویان برای یادگیری مطالب درسی با عواملی نظیر اعتماد به خود، تمرکز حواس، سخت‌کوشی^۲، پشتکار در انجام دادن تکالیف دشوار، تمایل به ادامه مطالعه در

3. energetic
4. targeted
5. oriented
6. stable

1. Hermans, H. J. M.
2. hardiness

پرسشنامه ۳۰ گویه دارد، که ۱۰ گویه آن سبک سهل‌گیر، ۱۰ گویه سبک مستبد و ۱۰ گویه سبک مقتدر را می‌سنجند. پاسخ‌دهندگان به این پرسشنامه پاسخ‌های خود را روی یک مقیاس لیکرت ۵ درجه‌ای از کاملاً موافقم (۴) تا کاملاً مخالفم (۰) ثبت می‌کنند. کم‌ترین و بیش‌ترین نمره برای هر سبک فرزندپروری به ترتیب ۰ و ۴۰ است. بامریند (۱۹۷۳)، به نقل از صدرالسادات، شمس اسفندآباد و امامی‌پور، (۱۳۸۴) میزان پایایی این پرسشنامه را با روش بازآزمایی^۳ با فاصله زمانی یک هفته ۰/۸۱ برای سبک آسان‌گیر، ۰/۸۵ برای سبک مستبد و ۰/۹۲ برای سبک مقتدر پدران گزارش نمود. در پژوهش حاضر نیز ضرایب پایایی برای خرده مقیاس‌های پرسشنامه سبک‌های فرزندپروری با استفاده از روش آلفای کرونباخ و تنصیف^۴ به ترتیب ۰/۷۹ و ۰/۷۶ برای سبک مستبد، ۰/۸۶ و ۰/۸۱ برای سبک مقتدرانه و ۰/۶۹ و ۰/۷۳ برای سبک آسان‌گیر به دست آمد که نشان دهنده پایایی قابل قبول پرسشنامه فوق است. باری^۵ (۱۹۹۱؛ به نقل از سهرابی و حسنی، ۱۳۸۶) در مورد میزان روایی^۶ پرسشنامه با استفاده از روایی افتراقی^۷ این نتایج را گزارش نمود. مستبد بودن رابطه معکوس با آسان‌گیری (۰/۵۰) و مقتدر بودن (۰/۵۲) دارد. در پژوهش حاضر نیز از روش تحلیل عامل تاییدی استفاده شد و به استثناء ماده‌های ۱۳ و ۲۸ از سبک آسان‌گیر و ماده ۴ از سبک مقتدر که بار عملی آنها کمتر از ۰/۳۰ بود، و در مرحله دوم از اجرای پژوهش حذف شدند، سایر ماده‌های پرسشنامه بار عملی مناسبی داشتند و روی عامل مربوط به خود بار مثبت و معنادار، در سطح $p < 0/001$ گذاشته‌اند. بیشترین بار عملی مربوط به ماده ۲۰ (۰/۷۵) و کمترین آن مربوط به ماده ۱۳ (۰/۲۱) بود و شاخص‌های به دست آمده $RMSEA = 0/084$ ، $AGFI = 0/649$ و $GFI = 0/696$ نشان از برازندگی مناسب پرسشنامه با داده‌ها داشت.

پیشرفت و عملکرد تحصیلی رابطه مثبت وجود دارد. (ب) فرضیه‌های غیرمستقیم: (۱) سبک فرزندپروری مستبد با عملکرد تحصیلی از طریق خودکارآمدی تحصیلی و انگیزه پیشرفت رابطه دارد. (۲) سبک فرزندپروری مقتدر با عملکرد تحصیلی از طریق خودکارآمدی تحصیلی و انگیزه پیشرفت رابطه دارد. (۳) سبک فرزندپروری آسان‌گیر با عملکرد تحصیلی از طریق خودکارآمدی تحصیلی و انگیزه پیشرفت رابطه دارد.

روش

جامعه آماری، نمونه و روش اجرای پژوهش

پژوهش حاضر با روش همبستگی از نوع تحلیل مسیر^۱ صورت گرفت. جامعه آماری پژوهش شامل تمامی دانشجویان مقطع کارشناسی دانشگاه شهید چمران اهواز بود که در سال تحصیلی ۱۳۹۳-۱۳۹۲ مشغول به تحصیل بودند. برای نمونه گیری از روش چند مرحله‌ای به شیوه تصادفی استفاده شد؛ به این ترتیب که از بین دانشکده‌های دانشگاه شهید چمران اهواز ۳ دانشکده به صورت تصادفی انتخاب شدند، در مرحله بعد، از هر دانشکده ۳ گروه آموزشی به صورت تصادفی انتخاب شدند و در مرحله آخر نیز بعد از تهیه لیست دانشجویان هر گروه که حداقل دو ترم تحصیلی را گذرانده بودند، از هر گروه به تناسب تعداد دانشجویان هر گروه نسبت به نمونه کلی، دانشجویانی به صورت تصادفی انتخاب شدند. به این ترتیب ۲۴۰ دانشجو (۱۲۰ دختر، ۱۲۰ پسر) ابزارهای پژوهش را تکمیل کردند، ۴ پرسشنامه به دلیل ناقص بودن کنار گذاشته شد، و در نهایت اطلاعات ۲۳۶ شرکت‌کننده (۱۱۹ دختر، ۱۱۷ پسر) جهت بررسی فرضیه‌های پژوهش به کار برده شدند.

ابزار سنجش

پرسشنامه سبک‌های فرزندپروری بامریند (BPSQ). پرسشنامه سبک‌های فرزندپروری بامریند^۲ توسط بامریند (۱۹۷۲)؛ به نقل از صدرالسادات، شمس اسفندآباد و امامی‌پور، (۱۳۸۴) برای تعیین سبک‌های فرزندپروری طراحی شد. این

3. test-retest reliability
4. Split-half
5. Barry, J. R.
6. validity
7. discriminant validity

1. path analysis
2. Baumrind parenting Styles Questionnaire (BPSQ)

امتیاز به دست آمده از پرسشنامه ۱۱۶ است که معرف انگیزه پیشرفت تحصیلی بالا و کمترین امتیاز ۲۹ است که معرف انگیزه پیشرفت تحصیلی پایین است. هومن و عسگری (۱۳۷۹)؛ به نقل از غفاری و ارفع بلوچی، (۱۳۹۰) جهت اعتباریابی، رواسازی و هنجاریابی این پرسشنامه، آن را روی نمونه‌ای به حجم ۱۰۷۳ نفر (۵۶۰ دختر و ۵۱۳ پسر) از دانش‌آموزان شهر ساوه و حومه که با روش نمونه‌گیری چند مرحله‌ای انتخاب شدند اجرا کردند؛ ضریب پایایی آزمون با استفاده از آلفای کرونباخ پس از حذف ۸ سوال، $0/803$ به دست آمد. در پژوهش حاضر ضرایب پایایی برای آزمون انگیزه پیشرفت با استفاده از روش آلفای کرونباخ و تنصیف به ترتیب $0/56$ و $0/55$ به دست آمد که نشان‌دهنده پایایی قابل قبول آزمون است. هرمنس (۱۹۷۰)؛ به نقل از سابوته، (۱۳۸۹) برای برآورد روایی آزمون، روش روایی محتوا^۳ را به کار گرفت که بنیان آن بر پژوهش‌های پیشین درباره انگیزه پیشرفت بود. او همچنین ضریب همبستگی دو مورد از پرسش‌ها را با رفتارهای پیشرفت‌گرا برآورد کرد که نتایج روایی بالای آزمون را نشان داد ($r = 0/88$) بود (غفاری و ارفع بلوچی، ۱۳۹۰). در پژوهش حاضر نیز برای تعیین روایی پرسشنامه انگیزه پیشرفت از روایی ملاکی^۴ استفاده شد. به این ترتیب که اول میانگین معدل‌های کل نمونه گرفته شد و به افرادی که معدل آنها پایین‌تر از میانگین بود کد یک و به افرادی که بالای میانگین بودند کد دو داده شد و بعد تفاوت بین این دو گروه تفاوت معنادار در نمره پیشرفت مشاهده شد؛ بین این دو گروه تفاوت معنادار در نمره انگیزه پیشرفت مشاهده شد و افرادی که معدلی پایین‌تر از میانگین داشتند انگیزه پیشرفت کمتری نسبت به افرادی که معدل بالاتر از میانگین داشتند نشان دادند.

عملکرد تحصیلی. در این پژوهش از معدل کل دانشجویان تا نیمسال اول سال تحصیلی ۹۳-۱۳۹۲ به عنوان عملکرد تحصیلی استفاده شد.

مقیاس خودکارآمدی تحصیلی (ASES). مقیاس خودکارآمدی تحصیلی^۱ که شامل ۲۱ ماده است، اقتباسی است از مقیاس خودکارآمدی تحصیلی که توسط چمرس و همکاران (۲۰۰۱) و زاجاکووا و همکاران (۲۰۰۵) ساخته شده است. در این مقیاس از دانشجویان خواسته می‌شود تا با استفاده از مقیاس ۴ درجه‌ای لیکرت که از ۱ (کاملاً مخالف) تا ۴ (کاملاً موافق) را دربرمی‌گیرد، به این سوالات پاسخ دهند. نمره کل این مقیاس نشان‌دهنده خودکارآمدی تحصیلی کلی است. نمرات این مقیاس در محدوده ۸۴-۲۱ است و نمرات بالاتر نشان دهنده خودکارآمدی تحصیلی بالاتر است. در پژوهش حاضر ضرایب پایایی برای مقیاس خودکارآمدی تحصیلی با استفاده از روش آلفای کرونباخ و تنصیف به ترتیب $0/88$ و $0/81$ به دست آمد که نشان دهنده پایایی قابل قبول پرسشنامه است. در پژوهش آبشا (۲۰۱۲) روایی مقیاس خودکارآمدی تحصیلی مورد بررسی قرار گرفت و در مجموع نتایج تحلیل عامل تاییدی، ساختار عاملی آن را تأیید کرد. در پژوهش حاضر نیز از روش تحلیل عامل تاییدی استفاده شد که طبق آن، ماده‌های مقیاس خودکارآمدی تحصیلی، به استثنای ماده‌های ۴ و ۱۵ که بار عاملی آنها کمتر از $0/30$ بود، و در مرحله دوم از اجرای پژوهش حذف شدند، بار عاملی مناسبی داشتند و روی عامل مربوط به خود بار مثبت و معنادار، در سطح $p < 0/001$ گذاشته‌اند. بیشترین بار عاملی مربوط به ماده ۹ ($0/73$) و کمترین آن مربوط به ماده ۱۵ ($0/21$) بود؛ شاخص‌های به دست آمده $AGFI = 0/687$ ، $RMSEA = 0/100$ و $0/744$ و $GFI =$ نشان از برازندگی مناسب مقیاس با داده‌ها دارد.

آزمون انگیزه پیشرفت (AMT). آزمون انگیزه پیشرفت^۲ را هرمنس (۱۹۷۰)؛ به نقل از سابوته، (۱۳۸۹) بر مبنای دانش نظری و تجربی موجود درباره نیاز به پیشرفت تهیه کرد. پرسشنامه انگیزه پیشرفت هرمنس دارای ۲۹ سوال است که به صورت جملات ناتمام بیان شده‌اند، برای هر سوال ۴ گزینه در نظر گرفته شده است. نمره‌گذاری بعضی سوالات به صورت مثبت و بعضی دیگر به صورت منفی است، بیشترین

3. content validity
4. criterion validity

1. Academic Self-Efficacy Scale (ASES)
2. Achievement Motivation Test (AMT)

یافته‌ها

پژوهش حاضر نشان می‌دهد.

جدول ۱ شاخص‌های آماری شرکت‌کنندگان را در متغیرهای

جدول ۱

میانگین و انحراف استاندارد شرکت‌کنندگان در متغیرهای سبک‌های فرزندپروری، خودکارآمدی تحصیلی، انگیزه پیشرفت و عملکرد تحصیلی

متغیر	M	SD	کمترین نمره	بیشترین نمره
سبک فرزندپروری مستبد	۱۸/۴۲	۷/۳۷	۹	۳۱
سبک فرزندپروری مقتدر	۲۰/۸۹	۶/۴۱	۱۱	۳۲
سبک فرزندپروری آسان‌گیر	۱۹/۰۲	۵/۳۸	۸	۲۹
خودکارآمدی تحصیلی	۴۸/۷۲	۱۳/۴۸	۳۰	۷۰
انگیزه پیشرفت	۷۵/۶۹	۱۸/۹۵	۴۳	۹۹
عملکرد تحصیلی	۱۶/۱۱	۱/۸۶	۱۳	۱۹/۴۰

ضرایب همبستگی بین متغیرهای پژوهش حاضر در جدول ۲ گزارش شده است. همان‌طور که نتایج جدول ۲ نشان می‌دهد، کلیه ضرایب همبستگی به دست آمده بین متغیرهای پژوهش در سطوح $p < ۰/۰۱$ و $p < ۰/۰۵$ معنادار هستند.

جدول ۲

ضرایب همبستگی بین متغیرهای سبک‌های فرزندپروری، خودکارآمدی تحصیلی، انگیزه پیشرفت و عملکرد تحصیلی

متغیر	۱	۲	۳	۴	۵	۶
۱ سبک فرزندپروری مستبد						
۲ سبک فرزندپروری مقتدر	-۰/۵۳**					
۳ سبک فرزندپروری آسان‌گیر	۰/۱۵*	-۰/۴۷**				
۴ خودکارآمدی تحصیلی	-۰/۳۹**	۰/۶۹**	-۰/۴۳**			
۵ انگیزه پیشرفت	-۰/۵۹**	۰/۳۷**	-۰/۲۰**	۰/۷۹**		
۶ عملکرد تحصیلی	-۰/۴۸**	۰/۶۶**	-۰/۳۷**	۰/۶۹**	۰/۴۵**	۱

* $p < ۰/۰۵$ ** $p < ۰/۰۱$

جدول ۳ مقایسه شاخص‌های برازندگی مدل پیشنهادی و مدل اصلاح شده را نشان می‌دهد. با توجه به نتایج مندرج در جدول ۳، اگرچه مقادیر برخی از شاخص‌های برازندگی مدل پیشنهادی مانند شاخص برازندگی تطبیقی (CFI) با مقدار ۰/۹۷، شاخص برازش افزایشی (IFI) ۰/۹۷ و شاخص نیکویی برازش (GFI) با مقدار ۰/۹۱ حاکی از برازش مطلوب مدل پیشنهادی با داده‌ها است، اما برخی از شاخص‌ها مانند شاخص نیکویی برازندگی تطبیقی (AGFI) با مقدار ۰/۵۴، شاخص نسبت مجذور خی بر درجه‌ی آزادی ($df/2$) با مقدار ۱۹/۴۶، شاخص برازندگی هنجار شده (NFI) با مقدار ۰/۵۲، شاخص کای ($df/2$) با مقدار ۲/۲۹، شاخص نیکویی برازش (GFI) با

مقدار ۰/۸۹ و جذر میانگین مجذورات خطای تقریب (RMSEA) با مقدار ۰/۲۸ نشان می‌دهند که مدل پیشنهادی نیاز به اصلاح دارد. پس از حذف مسیر غیر معنادار (سبک فرزندپروری آسان‌گیر به انگیزه پیشرفت)، برای بهبود مدل مسیر خطای بین خودکارآمدی تحصیلی به انگیزه پیشرفت به هم وصل شد. بعد از اعمال تغییرات، مدل مجدداً مورد آزمون قرار گرفت. نتایج مندرج در جدول ۳ نشان می‌دهد که شاخص‌های برازندگی شامل شاخص مجذور خی (2) با مقدار ۹/۱۸، شاخص هنجار شده مجذور کای ($df/2$) با مقدار ۲/۲۹، شاخص نیکویی برازش (GFI) با

توکر- لویس (TLI) با مقدار ۰/۹۹ و جذر میانگین مجذورات خطای تقریب (RMSEA) با مقدار ۰/۰۷ حاکی از برازش مطلوب مدل اصلاح شده است. بنابراین مدل اصلاح شده یا نهایی نمونه دانشجویان از برازندگی مطلوبی برخوردار است.

مقدار ۰/۹۹، شاخص نیکویی برازندگی تطبیقی (AGFI) با مقدار ۰/۹۳، شاخص برازندگی هنجار شده (NFI) با مقدار ۰/۹۱، شاخص برازندگی تطبیقی (CFI) با مقدار ۰/۹۹، شاخص برازندگی افزایشی (IFI) با مقدار ۰/۹۹، شاخص

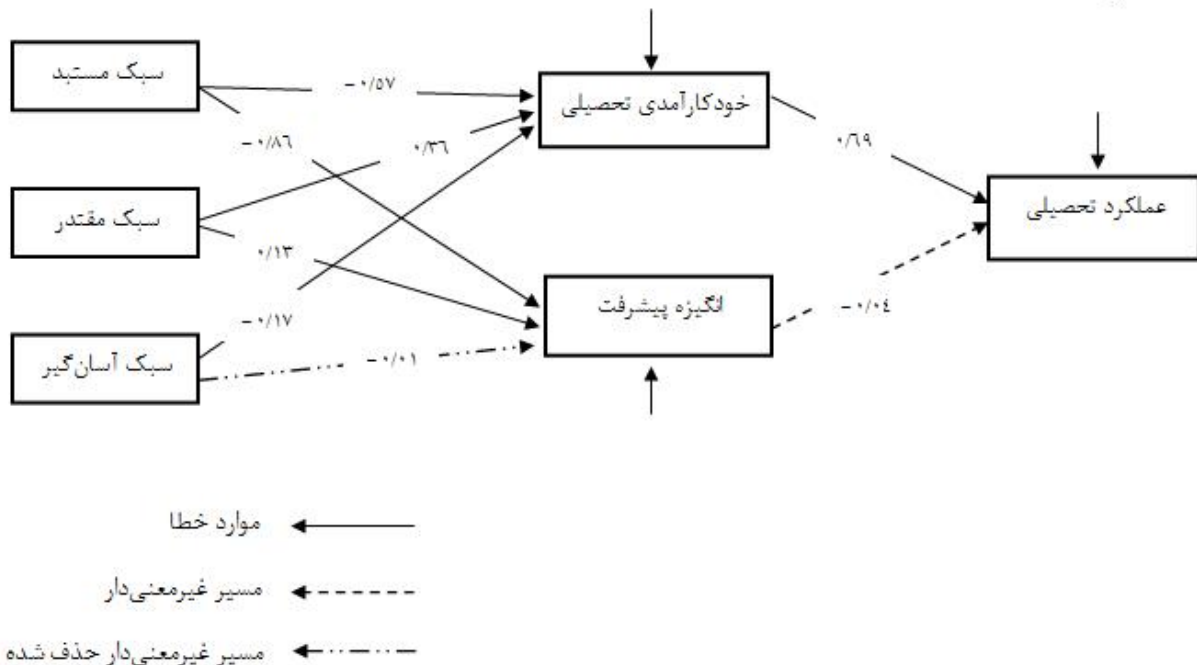
جدول ۳

مقایسه شاخص‌های برازندگی مدل پیشنهادی و مدل اصلاح شده

شاخص‌های برازندگی	²	Df	² /df	GFI	AGFI	NFI	CFI	IFI	TLI	RMSEA
مدل پیشنهادی اولیه	۷۷/۸۲	۴	۱۹/۴۶	۰/۹۱	۰/۵۴	۰/۵۲	۰/۹۷	۰/۹۷	۰/۸۹	۰/۲۸
مدل اصلاح شده نهایی	۹/۱۸	۴	۲/۲۹	۰/۹۹	۰/۹۳	۰/۹۱	۰/۹۹	۰/۹۹	۰/۹۹	۰/۰۷

خودکارآمدی تحصیلی (S = ۰/۳۶)، مسیر سبک فرزندپروری آسان‌گیر به خودکارآمدی تحصیلی (S = -۰/۱۷)، مسیر سبک فرزندپروری مقتدر به انگیزه پیشرفت (S = -۰/۱۶)، مسیر سبک فرزندپروری مقتدر به انگیزه پیشرفت (S = ۰/۱۳)، و مسیر خودکارآمدی تحصیلی به عملکرد تحصیلی (S = ۰/۶۹)، در سطح $p < ۰/۰۰۱$ معنادار است.

شکل ۱ مدل نهایی پژوهش حاضر را به همراه ضرایب استاندارد مسیرها نشان می‌دهد. همان‌طور که شکل ۱ نشان می‌دهد، مسیرهای سبک فرزندپروری آسان‌گیر به انگیزه پیشرفت (S = -۰/۱۶) و مسیر انگیزه پیشرفت به عملکرد تحصیلی (S = -۰/۰۴) غیر معنادار است. همچنین نتایج نشان می‌دهد مسیر سبک فرزندپروری مقتدر به خودکارآمدی تحصیلی (S = -۰/۱۷)، مسیر سبک فرزندپروری مقتدر به انگیزه پیشرفت (S = ۰/۱۳)، مسیر سبک آسان‌گیر به خودکارآمدی تحصیلی (S = ۰/۳۶) و مسیر خودکارآمدی تحصیلی به عملکرد تحصیلی (S = ۰/۶۹) معنادار است.



شکل ۱. برونداد نرم افزار AMOS: مدل اصلاح شده نهایی به همراه ضرایب استاندارد مسیرها

است. فاصله اطمینان ۰/۹۵ و تعداد نمونه‌گیری مجدد بوت استرپ ۵۰۰۰ است. با توجه به اینکه در تمامی مسیرها، صفر بیرون از فاصله اطمینان قرار می‌گیرد، تمامی روابط واسطه‌ای مفروض معنادار هستند.

برای آزمون روابط واسطه‌ای از آزمون بوت استرپ ماکرو پریچر و هیز استفاده شد که نتایج آن در جدول ۴ مشاهده می‌شود. جدول ۴ نشان می‌دهد که نتایج آزمون بوت استرپ برای تمامی مسیرهای واسطه‌ای، در سطح $p < 0/05$ معنادار

جدول ۴

نتایج آزمون بوت استرپ ماکرو پریچر و هیز برای مسیرهای واسطه‌ای

مسیرهای واسطه‌ای						
متغیر مستقل	متغیر واسطه‌ای	متغیر وابسته	بوت استرپ	حد پایین	حد بالا	فاصله اطمینان
سبک فرزندپروری مستبد	خودکارآمدی تحصیلی و انگیزه پیشرفت	عملکرد تحصیلی	-۰/۲۲	-۰/۳۱	-۰/۱۳	۰/۹۵
سبک فرزندپروری مستبد	خودکارآمدی تحصیلی	عملکرد تحصیلی	-۰/۲۲	-۰/۲۵	-۰/۱۹	۰/۹۵
سبک فرزندپروری مستبد	انگیزه پیشرفت	عملکرد تحصیلی	-۰/۳۱	-۰/۴۱	-۰/۱۹	۰/۹۵
سبک فرزندپروری مقتدر	خودکارآمدی تحصیلی و انگیزه پیشرفت	عملکرد تحصیلی	۰/۲۳	۰/۱۶	۰/۳۲	۰/۹۵
سبک فرزندپروری مقتدر	خودکارآمدی تحصیلی	عملکرد تحصیلی	۰/۲۳	۰/۱۶	۰/۳۲	۰/۹۵
سبک فرزندپروری مقتدر	انگیزه پیشرفت	عملکرد تحصیلی	۰/۰۹	۰/۰۵	۰/۱۴	۰/۹۵
سبک فرزندپروری آسان‌گیر	خودکارآمدی تحصیلی و انگیزه پیشرفت	عملکرد تحصیلی	-۰/۱۶	-۰/۲۰	-۰/۱۲	۰/۹۵
سبک فرزندپروری آسان‌گیر	خودکارآمدی تحصیلی	عملکرد تحصیلی	-۰/۱۴	-۰/۱۷	-۰/۱۱	۰/۹۵
سبک فرزندپروری آسان‌گیر	انگیزه پیشرفت	عملکرد تحصیلی	-۰/۰۶	-۰/۰۸	-۰/۰۳	۰/۹۵

بحث

محققان تلاش کرده‌اند که اثرات سبک‌های فرزندپروری را بر پیامدهای مختلف تحولی کودکان و نوجوانان از جمله در پیشرفت تحصیلی آنها توضیح دهند (استینبرگ، ۲۰۰۱؛ اینگلدی، شون‌ولد، ساپل و بوش، ۲۰۰۴؛ بامریند، ۱۹۷۱). در این مطالعات به طور مداوم اثبات شده است که کودکان و نوجوانانی که در خانواده‌هایی بزرگ شده‌اند که سبک فرزندپروری مقتدر در آن وجود داشته است، در مدرسه در مقایسه با کسانی که در خانواده‌هایی بزرگ شده‌اند که انواع دیگر سبک‌های فرزندپروری را اتخاذ کرده‌اند، کارایی بهتری دارند. این یافته با یافته‌های آبشا (۲۰۱۲)، گونزالز (۲۰۰۵)، آبار و همکاران، (۲۰۰۹)، اژه‌ای و همکاران (۱۳۹۰)، اینگلدی و همکاران (۲۰۰۴)، بروکه (۲۰۰۵)، ترنر و همکاران (۲۰۰۹) و توننده‌جانی و همکاران (۱۳۹۰) همسو است.

یکی دیگر از یافته‌های پژوهش حاضر، رابطه مثبت و معنادار خودکارآمدی تحصیلی با عملکرد تحصیلی است که با پژوهش‌های براین و همکاران (۲۰۱۴)، رینولدز و وایگند (۲۰۱۰) و میرا و داستین (۲۰۱۳) و همسو است. بندورا (۱۹۹۳) معتقد است که احساس رشد یافته‌ای از باورهای

هدف پژوهش حاضر آزمون کردن مدل علی سبک‌های فرزندپروری و عملکرد تحصیلی با واسطه خودکارآمدی تحصیلی و انگیزه پیشرفت در دانشجویان بود. نتایج تحلیل مدل نشان داد که مدل اولیه، برازش نامناسبی با داده‌ها دارد و برخی از مسیرهای مدل معنادار نبودند که با حذف یک مسیر و وصل کردن یک مسیر خطا برازش بهتری در زمینه روابط ساختاری بین متغیرها حاصل شد. مدلی که ارایه و آزمون شد، اشاره می‌کند که مقتضیات محیط تربیتی اولیه به طور غیرمستقیم بر عملکرد تحصیلی اثرگذار است. والدین از طریق سبک‌های فرزندپروری‌شان تأثیرات بسیار مهم و چشمگیری در پیشرفت تحصیلی فرزندان در سطوح مختلف آموزش دارند. نوجوانان و جوانان، برای موفقیت در آموزش عالی و زندگی‌شان نیازمند اعتماد، حمایت، روابط نزدیک با خانواده، خصوصاً والدین‌شان هستند. به همین دلیل برخی از محققان پیشنهاد کرده‌اند که حمایت خانواده از نوجوانان، پشتوانه محکمی در طول زندگی آنها، به خصوص طی سال‌های دانشگاه است (رایس، کول و لاپسلی، ۱۹۹۰). در بسیاری از مطالعات تجربی،

فرزندان در زمینه‌های گوناگون از جمله مسایل آموزشی داشته باشد. سبک فرزندپروری آسان‌گیر با فقدان کنترل والدین و پاسخدهی به خواسته‌های کودک مشخص می‌شود. این سبک فرزندپروری با بزهکاری و پرخاشگری فرزندان، به دلیل فقدان نظارت و ویژگی‌های اهمال‌کارانه والدین رابطه دارد (هپسلو و ترمبلی، ۱۹۹۴). راتو^۱ (۲۰۰۶، نقل از حیدری‌خواه، ۱۳۹۰) معتقد است که خودکارآمدی اهمیت زیادی در فرایند یادگیری خودنظم‌دهی یا خودگردان دارد چرا که بر میزان درگیری و ایستادگی یادگیرندگان در تکالیف چالش‌انگیز اثر می‌گذارد و برای افزایش سطح خودکارآمدی و انگیزه، فرزندان نیازمند حمایت از طرف والدین هستند ولی همانطور که پیش‌تر اشاره شد ویژگی اصلی این‌گونه والدین بی‌توجهی است و این عدم توجه به فرزندان و نیازها و خواسته‌های آنان باعث پایین آمدن سطح خودکارآمدی تحصیلی و انگیزه آنان می‌شود که این امر، کاهش عملکرد تحصیلی را در پی دارد. خانواده‌هایی که در آنها سبک فرزندپروری مقتدر اعمال می‌شود، با اعمال قوانین و مقررات لازم و تعیین استانداردهای دقیق، و همچنین داشتن انتظارات متناسب با توانایی فرزندان، به آنها آزادی انتخاب داده و آنها را در تصمیم‌گیری‌ها دخیل می‌دانند و ضمن حمایت لازم، به آنها استقلال می‌دهند، در نتیجه فرزندان والدین مقتدر به توانایی‌های خود اطمینان می‌کنند و سطح خودکارآمدی بالاتری دارند. ولی والدینی که سبک فرزندپروری مستبد را در خانواده اجرا می‌کنند، نظارت و کنترل زیادی بر فرزندان‌شان دارند، حق انتخاب را از آنها سلب می‌کنند، توانایی‌های آنها را نادیده می‌گیرند و انتظارات نامعقولی از آنها دارند، فرزندان مجبورند که از والدین به صورت مطلق پیروی کنند که این خود پیامدهای منفی بسیاری دارد، از جمله اینکه فرزندان‌شان نسبت به توانایی‌های خود شک کرده و خودکارآمدی آنها کاهش پیدا می‌کند، و به دلیل اینکه اهداف و مقاصد زندگی‌شان را خودشان انتخاب نکرده‌اند انگیزه لازم برای ادامه مسیر ندارند. یکی از محدودیت‌های پژوهش حاضر، جامعه آماری آن بود که تنها دانشجویان دانشگاه شهید چمران اهواز را در بر می‌گرفت؛ پیشنهاد می‌شود جهت افزایش گستره تعمیم‌پذیری

خودکارآمدی به طور نیرومندی در ظرفیت انجام دادن کار، تلاش در جهت فعالیت و به انجام رساندن کارها، پایداری در برابر مشکلات و داشتن یک دیدگاه خوش‌بینانه اثر دارد، این درحالی است که فردی با سطح پایینی از خودکارآمدی اطمینان کمی به ظرفیت خود برای انجام دادن تکالیف دشوار، آرزوها و تعهد کاری سطح پایین، و دیدگاه بدبینانه‌ای دارد. به طور کلی خودکارآمدی تحصیلی نقش مهمی در انرژی بخشیدن به دانش‌آموزان برای وضع اهداف بالا، اثرگذاری بر میزان تلاش، و کمک به دانش‌آموزان برای شناسایی مطمئن راهبردهای موثر یادگیری دارد. به نظر می‌رسد دانشجویانی که سطح خودکارآمدی تحصیلی پایینی دارند هنگام رویارویی با چالش‌های تحصیلی از کوشش خود می‌کاهند و زود به راه حل‌های دست پایین تن می‌دهند در حالی که افراد با سطح خودکارآمدی تحصیلی بالاتر فعالیت‌های چالش‌انگیز و محیط‌هایی را بر می‌گزینند که حس می‌کنند برای انجام‌شان توانایی دارند و همین امر برایشان عملکرد تحصیلی بهتری به دنبال دارد.

یافته جالب توجه این پژوهش رابطه بین انگیزه پیشرفت و عملکرد تحصیلی بود؛ نتایج نشان داد که بین انگیزه پیشرفت و عملکرد تحصیلی رابطه معنادار وجود ندارد. یک دلیل احتمالی برای این نتیجه می‌تواند مربوط به اهداف و انگیزه دانشجویان برای ورود به دانشگاه و همچنین انتخاب رشته آنها باشد؛ ممکن است دانشجویان طبق میل و علاقه شخصی انتخاب رشته نکنند و انگیزه آنها از ورود به دانشگاه صرفاً کسب شغل و درآمد مناسب و بدست آوردن جایگاه اجتماعی مطلوب باشد. همچنین به نظر می‌رسد دلیل دیگری برای به دست آمدن این نتیجه استفاده از آزمون انگیزه پیشرفت هرمنس باشد، چرا که این آزمون انگیزه پیشرفت را به صورت کلی می‌سنجد نه صرفاً انگیزه تحصیلی را.

براساس یافته‌های پژوهش، همبستگی بین سبک فرزندپروری آسان‌گیر و انگیزه پیشرفت، و بین انگیزه پیشرفت و عملکرد تحصیلی معنادار بود ولی ضرایب استاندارد این مسیرها معنادار نشد؛ چنان‌چه معنادار بودن رابطه همبستگی الزاما به معنای رابطه علی معنادار نیست. به طور کلی محیط خانواده می‌تواند تاثیر به‌سزایی در کیفیت رشد و پرورش

1. Rao, V. S.

یافته‌ها، مشابه این پژوهش در نمونه‌های گسترده‌تر و دانشجویان دانشگاه‌های دیگر نیز تکرار گردد. محدودیت دیگر، مربوط به سوگیری تک‌روشی^۱ است. استفاده صرف از پرسشنامه‌های خودگزارشی، با افزایش احتمال عدم صداقت، بی‌دقتی و اهمال‌کاری دانشجویان در پاسخگویی، به رغم مراقبت پژوهش‌گر و استفاده از روش‌های برانگیزاننده، منجر به کاهش روایی سازه^۲ پژوهش می‌شود. برای رفع این مشکل پیشنهاد می‌شود همزمان با اجرای پرسشنامه از آزمودنی‌ها مصاحبه‌ای هم به عمل آید و همچنین از روش‌های آزمایشی برای تعیین عوامل اثرگذار بر عملکرد تحصیلی استفاده شود. برای رفع مشکل مربوط به آزمون انگیزه پیشرفت نیز پیشنهاد می‌شود به جای آزمون انگیزه پیشرفت از پرسشنامه‌های انگیزه تحصیلی استفاده شود.

یافته‌های پژوهش حاضر در سطح نظری و عملی می‌تواند مفید باشد. در سطح نظری این یافته‌ها بر نقش و اهمیت

سبک‌های فرزندپروری در زندگی تحصیلی فرزندان تاکید می‌کند. روشن شدن تأثیری که این سبک‌ها بر خودکارآمدی تحصیلی و انگیزه پیشرفت دارند، نقش و اهمیت محیط خانواده را نشان می‌دهد که لازم است والدین نسبت به آنها آگاه باشند و نیازها و توانایی‌هایی فرزندان را به خوبی بشناسند. در سطح عملی براساس یافته‌های پژوهش، به والدین پیشنهاد می‌شود با توجه به تأثیر مثبتی که سبک فرزندپروری مقتدر بر خودکارآمدی تحصیلی، انگیزه پیشرفت، و افزایش عملکرد تحصیلی فرزندان می‌گذارد، با دریافت آگاهی‌ها و آموزش کافی بکوشند تا برای تربیت فرزندان خود از این سبک فرزندپروری استفاده کنند. همچنین به مشاوران و درمانگران حوزه خانواده پیشنهاد می‌شود با برگزاری کلاس‌های آموزشی و تربیتی، والدین را از سه سبک فرزندپروری و پیامدهای آنها آگاه کنند، و مهارت‌هایی را برای فرزندپروری به سبک مقتدر در اختیار والدین قرار دهند.

منابع

تحصیلی در دانش‌آموزان دبیرستانی. ماهنامه دانشور رفتار،

تربیت و اجتماع، ۳۹، ۱۴-۱.

توزنده‌جانی، ح.، توکل‌زاده، ج.، و لگزیان، ز. (۱۳۹۰). اثربخشی شیوه‌های فرزندپروری بر خودکارآمدی و سلامت روان دانشجویان علوم انسانی دانشگاه پیام نور و آزاد نیشابور. فصلنامه دانشگاه علوم پزشکی و خدمات درمانی گناباد، ۱۷، ۶۴-۵۶.

جمالی، م.، نوروزی، آ.، و طهماسبی، ر. (۱۳۹۲). عوامل موثر بر خودکارآمدی تحصیلی و ارتباط آن با موفقیت تحصیلی در دانشجویان دانشگاه علوم پزشکی بوشهر. مجله آموزش در علوم پزشکی، شماره ۸، ۶۴۱-۶۲۹.

حیدری‌خواه، ر. (۱۳۹۰). مقایسه دانش‌آموزان دبیرستانی دختر دارای مادران با سبک‌های فرزندپروری متفاوت از لحاظ دلبستگی به مادر، خودکارآمدی، احساس تنهایی و عملکرد تحصیلی. پایان‌نامه کارشناسی ارشد در رشته روانشناسی تربیتی، دانشگاه شهید چمران اهواز.

اژه‌ای، ج.، غلامعلی‌لوسانی، م.، مال‌احمدی، ا.، و خضری‌آذر، ه. (۱۳۹۰). الگوی علی روابط بین سبک‌های فرزندپروری ادراک‌شده، اهداف پیشرفت، خودکارآمدی و موفقیت تحصیلی. مجله روانشناسی، ۳، ۳۰۱-۲۸۴.

بنی‌اسدی، ع.، و پورشافعی، ه. (۱۳۹۱). نقش انگیزش و خودکارآمدی تحصیلی و رویکردهای مطالعه در پیشرفت ریاضی دانش‌آموزان رشته‌های علوم تجربی و ریاضی مقطع متوسطه شهر قاین. مجله اندیشه‌های نوین تربیتی، ۴، ۸۱-۱۰۲.

تمنایی‌فر، م.، و گندمی، ز. (۱۳۹۰). رابطه انگیزه پیشرفت با پیشرفت تحصیلی در دانشجویان. فصلنامه راهبردهای آموزش، ۱، ۱۹-۱۵.

تنهایی‌رشوانلو، ف.، و حجازی، ا. (۱۳۸۸). ارتباط ادراک از سبک فرزندپروری والدین با انگیزش تحصیلی و پیشرفت

1. one way bias
2. construct validity

در خانواده‌های بدسرپرست دارای اختلال رفتاری و عادی. *مجله دانشگاه علوم پزشکی شهرکرد*، ۲، ۴۸-۴۳.

غفاری، ا.، و ارفع بلوچی، ف. (۱۳۹۰). رابطه انگیزش پیشرفت و خودپنداره تحصیلی با اضطراب امتحان در دانشجویان تحصیلات تکمیلی دانشگاه فردوسی مشهد. *پژوهش‌های روان‌شناسی بالینی و مشاوره*، ۲، ۱۳۶-۱۲۱.

مهدوی‌غروی، م.، خسروی، م.، و نجفی، م. (۱۳۹۱). رابطه اضطراب امتحان، کمال‌گرایی و انگیزش پیشرفت با پیشرفت تحصیلی. *اندیشه‌های نوین تربیتی*، ۳، ۵۰-۳۱.

سابوته، ا. (۱۳۸۹). رابطه خودپنداره تحصیلی و انگیزش پیشرفت در پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان دختر پایه دوم متوسطه منطقه ۱۸ تهران. پایان‌نامه کارشناسی ارشد، دانشکده روان‌شناسی و علوم تربیتی دانشگاه سمنان.

سهرابی، ف.، و حسنی، ا. (۱۳۸۶). شیوه فرزندپروری والدین و رفتارهای ضد اجتماعی دختران نوجوان. *مجله روان‌شناسی*، ۱، ۸۹-۷۵.

صدرالسادات، ج.، شمس اسفندآباد، ح.، و امامی‌پور، س. (۱۳۸۴). مقایسه شیوه‌های فرزندپروری و کارکرد خانواده

References

- Abar, B., Carter, K. L., & Winsler, A. (2009). The effects of maternal parenting style and religious commitment on self-regulation, academic achievement, and risk behavior among African-American parochial college students. *Journal of Adolescence*; 32, 259-273.
- Abesha, A. G. (2012). *Effects of parenting styles, academic self-efficacy, and achievement motivation on the academic achievement of university students in Ethiopia*. A dissertation submitted in fulfillment of the requirements for the award of Doctor of Philosophy, School of Psychology and Social Science, Faculty of Computing, Health, and Science, Edith Cowan University.
- Aboma, O. (2009). Predicting first year university students' academic success. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 7, 1053-1072.
- Acharya, N., & Joshi, S. (2009). Influence of parents' education on achievement motivation of adolescents. *Indian Journal of Social Science Researches*, 6, 72-79.
- Amrai, K., Elahimotlagh, S., Azizi, Z. H., & Pahon, H. (2011). The relationship between academic motivation and academic achievement students. *Journal of Social and Behavioral Sciences*, 15, 399-402.
- Gonzalez, A. L. (2005). The relation between perceived parenting practices and achievement motivation in mathematics. *Journal of Research in Childhood Education*, 21, 203-109.
- Bandura, A. (1997). Self-efficacy. *Harvard Mental Health Letter*, 13, 4-7.
- Bandura, A. (1993). Perceived self-efficacy in cognitive development and functioning. *Educational psychologist*, 28, 117-148.
- Baumrind, D. (1971). Current patterns of parental authority. *Journal of Developmental Psychology Monographs*, 4, 1-102.
- Brian, M., Galla, J., Wood, E. T., Kim Har, A. W., & Chiu David, A. (2014). A longitudinal multilevel model analysis of the within-person and between-person effect of effortful engagement and academic self-efficacy on academic performance. *Journal of School Psychology*, 24, 123-130.
- Bruke, M. U. (2005). *Familial influence on self-efficacy: Exploring the relationship between perceived parenting style, current social support, and self-efficacy beliefs in a sample of non-traditional college students*. Dissertation presented in partial fulfillment of the requirements for the degree doctor of Philosophy, Faculty of Psychology, Capella University.
- Chemers, M. M., Hu, L., & Garcia, B. F. (2001). Academic self-efficacy and first year college student performance and adjustment. *Journal of Educational Psychology*, 93, 55-64.
- Guay, F., Ratelle, C. F., Roy, A., & Litalien, D. (2011). Academic self-concept, autonomous academic motivation, and academic achievement: Mediating and additive effects. *Journal of Learning and Individual Differences*, 20, 644-653.
- Haapasalo, J., & Tremblay, R. E. (1994). Physically aggressive boys from ages 6 to 12: Family background, parenting behavior, and

- prediction of delinquency. *Journal of consulting and clinical psychology*, 62, 1044-1052.
- Ingoldby, B., Schvaneveldt, B., Supple, A., & Bush, K. (2004). The relationship between parenting behaviors and adolescent achievement and self-efficacy in Chile and Ecuador. *Marriage and Family Review*, 35, 139-159.
- Lord, S. E., Eccles, J. S., & McCarthy, K. (1994). Surviving the junior high school transition: Family processes and self-perceptions as protective and risk factors. *Journal of Early Adolescence*, 14(2), 162-199.
- Meera, K., & Dustin, N. (2013). Self-efficacy and academic achievement: Why do implicit beliefs, goals, and effort regulation matter. *Journal of School Psychology*, 31, 67-72.
- Radel, R., Sarrazin, P., Legrain, P., & Wild, T. C. (2010). Social contagion of motivation between teacher and student: Analyzing underlying processes. *Journal of Educational Psychology*, 102, 577-587.
- Reynolds, A. L., & Weigand, M. J. (2010). The relationships among academic attitudes, psychological attitudes, and the first-semester academic achievement of first-year college students. *Journal of Student Affairs Research and Practice*, 47, 175-195.
- Rice, K. G., Cole, D. A., & Lapsley, D. K. (1990). Separation-individuation, family cohesion, and adjustment to college: Measurement validation and a test of a theoretical model. *Journal of Counseling Psychology*, 37, 195-202.
- Steinberg, L. (2001). We know some things: Parent-adolescent relationships in retrospect and prospect. *Journal of Research on Adolescence*, 11, 1-19.
- 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, 337-346.
- Zajacova, A., Lynch, S. M., & Espenshade, T. J. (2005). Self-efficacy, stress, and academic success in college. *Research in Higher Education*, 46, 677-705.