

تاریخ دریافت مقاله: ۹۳/۱۲/۱۸  
تاریخ پذیرش مقاله: ۹۵/۰۴/۰۸

مجله دست آوردهای روان‌شناختی  
(علوم تربیتی و روان‌شناسی)  
دانشگاه شهید چمران اهواز، پاییز و زمستان ۱۳۹۵  
دوره‌ی چهارم، سال ۲۳، شماره‌ی ۲  
ص:ص: ۶۹-۹۰

## مدل‌یابی رابطه بین درگیری تحصیلی والدین و پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان دبیرستانی با توجه به نقش میانجی انگیزش و درگیری تحصیلی دانش‌آموز

قاسم آهی \*

احمد منصوری \*\*

فریبرز درتاج \*\*\*

علی دلاور \*\*\*\*

صغری ابراهیمی قوام \*\*\*\*

### چکیده

اگرچه رابطه بین درگیری والدین و موفقیت تحصیلی دانش‌آموزان به گستردگی بررسی شده است، با این وجود توجه کمی به نقش عوامل میانجی این رابطه شده است. از این‌رو، پژوهش حاضر با هدف بررسی رابطه بین درگیری تحصیلی والدین و پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان دبیرستانی با توجه به نقش میانجی انگیزش و درگیری تحصیلی دانش‌آموز انجام شد. بدین منظور، در یک پژوهش توصیفی-همبستگی، تعداد ۳۷۵ نفر از دانش‌آموزان مقطع متوسطه شهر کاشمر در سال تحصیلی ۹۳-۱۳۹۲ به همراه یکی از والدین‌شان به روش نمونه‌گیری خوشه‌ای مرحله‌ای تصادفی انتخاب شدند. پرسشنامه درگیری تحصیلی والدین (بر اساس گزارش والدین)، پرسشنامه درگیری والدین (بر اساس گزارش دانش‌آموز)، مقیاس انگیزش تحصیلی، مقیاس رفتاری (خرده مقیاس درگیری دانش‌آموزان) و پیشرفت

\* استادیار، دانشگاه آزاد اسلامی واحد بیرجند (نویسنده مسئول)

Ahigh1356@yahoo.com

\*\* مربی، دانشگاه آزاد اسلامی واحد نیشابور

\*\*\* دانشیار، دانشگاه علامه طباطبایی

\*\*\*\* استاد، دانشگاه علامه طباطبایی

تحصیلی در مورد آن‌ها اجرا گردید. داده‌های پژوهش حاضر به کمک نرم‌افزار آماری SPSS22 و Lisrel و با استفاده از روش مدل‌یابی معادلات ساختاری تحلیل شدند. نتایج تحلیل داده‌ها با استفاده از روش مدل‌یابی معادلات ساختاری نشان داد که انگیزش و درگیری تحصیلی دانش‌آموز می‌توانند میانجی رابطه بین درگیری تحصیلی والدین و پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان باشند. بعلاوه، مدل پژوهش به صورت قابل قبولی با داده‌ها برازش دارد. در مجموع، نتایج پژوهش حاضر بر اهمیت ارتباط و درگیری والدین در فعالیت‌های تحصیلی دانش‌آموزان تأکید دارد. بعلاوه، درگیری تحصیلی والدین، پیشرفت تحصیلی بیشتری را بواسطه انگیزش و درگیری تحصیلی دانش‌آموز در پی دارد.

**کلید واژگان:** درگیری تحصیلی والدین، درگیری تحصیلی دانش‌آموز، انگیزش تحصیلی،

پیشرفت تحصیلی

### مقدمه

ورود به دبیرستان با تغییرات اساسی از جمله رشد شناختی، زیستی، اجتماعی و تغییر روابط با خانواده به‌ویژه روابط نوجوان-والد همراه است (گرولنیک، پرایس، بیسونگر و سائوک<sup>۱</sup>، ۲۰۰۷). همچنین، بافت دبیرستان در مقایسه با مدارس قبلی منعکس‌کننده تغییرات مهم‌تری از جمله نظام‌های اداری بزرگ‌تر، معلمان و همسالان بیشتر است (هیل و چاو<sup>۲</sup>، ۲۰۰۹). در چنین بافت در حال رشدی عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان اغلب کاهش می‌یابد، این در حالی است که نگرانی برای موفقیت‌های شغلی و تحصیلی افزایش می‌یابد و نیاز برای شناسایی منابع حمایتی پررنگ‌تر می‌شود. در حوزه‌های روانشناسی و تربیتی به‌طور فزاینده‌ای مشخص شده است که والدین اثر معنی‌داری بر یادگیری و فرایندهای رشدی دانش‌آموزان دارند (فن و ویلیامز<sup>۳</sup>، ۲۰۱۰). نظریه‌ها، پژوهش‌ها و سیاست‌های تربیتی نیز اهمیت نقش والدین، ارتباط مدرسه-خانه و درگیری والدین در آموزش را جهت افزایش پیشرفت تحصیلی برجسته ساخته‌اند (فن و ویلیامز، ۲۰۱۰؛ کاسترو و همکاران<sup>۴</sup>، ۲۰۱۵؛ ویلدر<sup>۵</sup>، ۲۰۱۴). اگرچه تعریف‌های زیادی از درگیری والدین<sup>۶</sup> ارایه شده است، به‌طور کلی می‌توان آن را به‌عنوان مشارکت فعال والدین در تمام جنبه‌های رشد اجتماعی، هیجانی و تحصیلی فرزندان توصیف

- 1- Grolnick, Price, Beiswenger, & Sauck
- 2- Hill & Chao
- 3- Fan & Williams
- 4- Castro
- 5- Wilder
- 6- parental involvement

کرد (کاسترو و همکاران، ۲۰۱۵). درگیری تحصیلی والدین نیز شامل انتظارات آموزشی آنها برای پیشرفت تحصیلی، انتظارات آنها در مورد آینده تحصیلی، ارتباط والدین با فرزندان درباره آموزش و مسائل مدرسه، حضور و مشارکت فیزیکی آنها در فعالیت‌های مدرسه، ارتباط با معلمان و نظارت والدین در خانه، بررسی و کمک به تکالیف خانگی می‌شود (سناکوی<sup>۱</sup>، ۲۰۱۰؛ کاسترو و همکاران، ۲۰۱۵؛ ویلدر، ۲۰۱۴).

اگرچه درگیری والدین در ابتدا به‌عنوان یک سازه تک‌بعدی در نظر گرفته می‌شد، اما امروزه محققان معتقدند بهتر است به‌عنوان یک سازه چندبعدی (سه بعد، فردریکس، بلومنفلد و پاریس<sup>۲</sup>، ۲۰۰۴؛ شش بعد، اپستاین<sup>۳</sup>، ۱۹۹۵؛ ۷ بعد، فن، ۲۰۰۱) در نظر گرفته شود، زیرا گستره وسیعی از الگوهای رفتاری و فعالیت‌های تربیتی والدین را شامل می‌شود. پژوهش‌های انجام شده حاکی از آن است که درگیری تحصیلی والدین سبب افزایش عملکرد تحصیلی (توپر، کین، شلتون و کالکینز<sup>۴</sup>، ۲۰۱۰)، افزایش سازگاری تحصیلی و همچنین کاهش مشکلات رفتاری می‌شود (تن و گلدبرگ<sup>۵</sup>، ۲۰۰۹؛ کوپرماین، دارنل و آلوارز-جیمینز<sup>۶</sup>، ۲۰۰۸). نتایج فراتحلیل‌ها (مثل، جینز<sup>۷</sup>، ۲۰۱۲؛ کاسترو و همکاران، ۲۰۱۵؛ هیل و تایسون<sup>۸</sup>، ۲۰۰۹) و سایر پژوهش‌های دیگر (مثل، اسکات و گریوز<sup>۹</sup>، ۲۰۱۱؛ فن و ویلیامز، ۲۰۱۰؛ مارچند، پائولسون و روتلیسبرگ<sup>۱۰</sup>، ۲۰۰۱؛ مک‌نیل<sup>۱۱</sup>، ۲۰۱۴) نیز نشان‌دهنده رابطه معنی‌دار بین درگیری تحصیلی والدین و پیشرفت تحصیلی است. به علاوه، درگیری والدین به‌گونه مثبتی مهارت و پیشرفت ریاضی، عملکرد خواندن و همچنین عملکرد در آزمون‌های استاندارد شده و ارزیابی‌های تحصیلی را تحت تأثیر قرار می‌دهد (فن و ویلیامز، ۲۰۱۰).

با وجود این، پژوهش‌های دیگر نشان داده‌اند که درگیری والدین با سطوح پایین‌تر

- 
- 1- Sanghavi
  - 2- Fredricks, Blumenfeld, & Paris
  - 3- Epstein
  - 4- Topor, Keane, Shelton, & Calkins
  - 5- Tan & Goldberg
  - 6- Kuperminc, Darnell, & Alvarez-Jimenez
  - 7- Jeynes
  - 8- Hill & Tyson
  - 9- Scott & Graves
  - 10- Marchant, Paulson, & Rothlisberg
  - 11- McNeal

پیشرفت رابطه دارد یا اثری بر آن ندارد. برخی نیز دریافته‌اند که اثر درگیری والدین بر پیشرفت تحصیلی بوسیله قومیت، پیشرفت قبلی، اقلیت بودن/موقعیت اجتماعی و اقتصادی دانش‌آموز، جنسیت و وضعیت مهاجرت متنوع است. بعلاوه، بسیاری از مطالعات روابط مثبت، منفی و یا هیچ رابطه‌ای بین درگیری والدین و پیشرفت تحصیلی در یک مطالعه مشابه گزارش کرده‌اند. بسیاری از مطالعات دیگر نیز به‌طور آشکار یا تلویحی نشان داده‌اند که درگیری والدین یک سازه چندبعدی است و ابعاد متفاوت این درگیری تأثیر متفاوتی بر پیامدهای تحصیلی دانش‌آموزان دارد (فن و ویلیامز، ۲۰۱۰؛ کاسترو و همکاران، ۲۰۱۵؛ مک‌نیل، ۲۰۱۴؛ ویلدر، ۲۰۱۴). برای مثال زمانی که والدین در گردهمایی‌های مدرسه شرکت می‌کنند، دانش‌آموزان در فعالیت‌های مدرسه بیشتر درگیر می‌شوند، درحالی‌که اگر والدین با مسئولان مدرسه تماس داشته باشند درگیری دانش‌آموزان کمتر می‌شود (ایزو، ویسبورگ، کاسپاروف و فندریچ<sup>۱</sup>، ۱۹۹۹). یک توضیح احتمالی در خصوص این یافته‌های متناقض، این است که اثر مشارکت والدین بر پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان ممکن است غیرمستقیم باشد، یعنی اثر مشارکت والدین بر پیشرفت تحصیلی ممکن است به‌وسیله متغیرهای دیگری میانجی شود (صبری<sup>۲</sup>، ۲۰۰۶). برای مثال، انگیزش و درگیری تحصیلی دانش‌آموزان مکانیزم‌هایی هستند که می‌توانند میانجی رابطه بین درگیری تحصیلی والدین و پیشرفت تحصیلی باشند.

در نظریه خودتعیین‌گری انگیزش به‌عنوان یک سازه چند بعدی و متشکل از سه مؤلفه انگیزش‌درونی (انجام فعالیت‌های رفتاری و روان‌شناختی بدون نیاز به تحریک بیرونی یا وابسته‌های تقویت‌کننده)، انگیزش بیرونی (اشتغال به کارهایی که خود وسیله‌ای برای دستیابی به اهداف دیگر هستند) و بی‌انگیزگی (انجام ندادن عمل یا بی‌میلی به انجام آن به علت بی‌ارزش بودن عمل نزد فرد، احساس عدم شایستگی برای انجام آن یا عدم انتظار نتیجه دلخواه) تعریف شده است (دسی و رایان<sup>۳</sup>، ۲۰۰۰). در مدل مارتین<sup>۴</sup> (۲۰۰۸) انگیزش به‌عنوان انرژی و سائق دانش‌آموز برای یادگیری، کار مؤثر و شکوفایی استعداد خود در مدرسه و رفتارهایی که از این انرژی و سائق تبعیت می‌کنند، مفهوم‌سازی می‌شود. نتایج نشان می‌دهد که

1- Izzo, Weissberg, Kaspro, & Fendrich

2- Sabry

3- Deci & Ryan

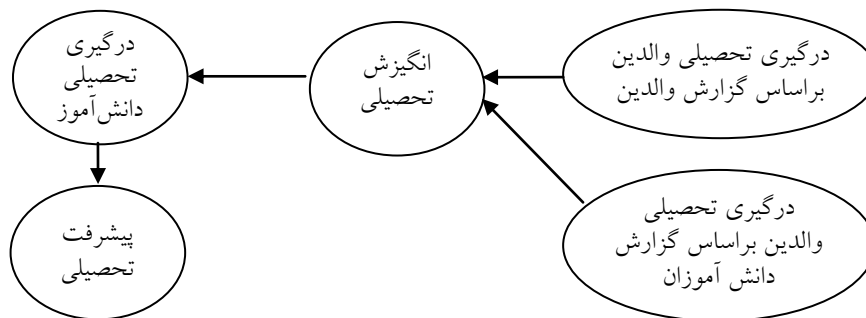
4- Martin

بین درگیری تحصیلی والدین و انگیزش درونی/ بیرونی (براون<sup>۱</sup>، ۲۰۱۱؛ پاوالاکه-ایلی و تیردیا<sup>۲</sup>، ۲۰۱۵؛ فن و ویلیامز، ۲۰۱۰؛ گنزالس-دی‌هس، وایلمز، دوان-هولبین<sup>۳</sup>، ۲۰۰۵؛ مارچند و همکاران، ۲۰۰۱) و انگیزش خواندن، نوشتن و ریاضیات (پاوالاکه-ایلی و تیردیا، ۲۰۱۵) رابطه وجود دارد. بعلاوه، بین انگیزش و پیشرفت تحصیلی رابطه وجود دارد (ویگفیلد، بایرنس و ادلس<sup>۴</sup>، ۲۰۰۶).

اگرچه شواهدی وجود دارد که انگیزش و درگیری به‌عنوان یک سازه در نظر گرفته می‌شوند و تمایز بین آن‌ها مبهم به نظر می‌رسد، با این حال تعدادی از محققان معتقدند انگیزش و درگیری نسبتاً جدا هستند. انگیزش پیش‌نیاز درگیری واقعی است، درحالی‌که درگیری با رفتار مرتبط‌تر است تا با انگیزش (آپلتون، کریستنسون، فورلانگ<sup>۵</sup>، ۲۰۰۸). به همین نحو گرین‌وود، هورتون و یوتلی<sup>۶</sup> (۲۰۰۲) معتقدند که انگیزش و مهارت‌های یادگیری مستقیماً درگیری را در تکالیف تحصیلی تحت تأثیر قرار می‌دهند. بنابراین به نظر می‌رسد که درگیری یک شاخص ضروری بین انگیزش و پیشرفت تحصیلی است. از این‌رو، انگیزش و درگیری فرایند قدرتمندی هستند که از یک‌طرف می‌توانند دانش‌آموزان را برای یادگیری مهارت‌های جدید تحریک کند و از طرف دیگر می‌توانند منجر به عدم درگیری و خود تخریبی تحصیلی شوند. درگیری تحصیلی دانش‌آموز یک سازه چندبعدی و متشکل از سه بعد رفتاری (مشارکت، تلاش، توجه، رفتار مثبت، فقدان رفتار مخرب)، شناختی (یادگیری خودتنظیمی، استفاده از راهبردهای عمیق یادگیری و انجام تلاش لازم برای درک ایده‌های پیچیده) و هیجانی/عاطفی (واکنش‌های مثبت یا منفی نسبت به معلم، همکلاسی‌ها، دانشگاه یا مدرسه؛ احساس تعلق فرد، تطابق با مدرسه یا تقاضاهای آن) است (فردریکس و همکاران، ۲۰۱۶). بررسی ادبیات پژوهش نشان می‌دهد درگیری تحصیلی والدین با درگیری تحصیلی دانش‌آموزان به‌ویژه نگرانی برای انجام تکالیف در خانه و نگرش مثبت نسبت به مدرسه همراه است (هیل، ۲۰۱۰؛ چن<sup>۷</sup>، ۲۰۰۸). درگیری دانش‌آموز در فعالیت‌های مدرسه سبب پیشرفت تحصیلی

- 1- Brown
- 2- Pavalache-Ilie & Tirdia
- 3- Gonzalez-DeHass, Willems, & Doan Holbein
- 4- Wigfield, Byrnes, & Eddles
- 5- Appleton, Christenson, & Furlong
- 6- Greenwood, Horton, & Utley
- 7- Chen

(اسکینر، زیمر-گنیک و کانل<sup>۱</sup>، ۱۹۹۸)، انتظارات مثبت در مورد توانایی تحصیلی، بهبود عملکرد تحصیلی و کاهش ترک تحصیل می‌شود (فن و ویلیامز، ۲۰۱۰). به علاوه، پژوهش‌های انجام شده نشان می‌دهد که درگیری تحصیلی میانجی رابطه درگیری والدین با پیشرفت تحصیلی (چن، ۲۰۰۸؛ لی، لرنر و لرنر<sup>۲</sup>، ۲۰۱۰) و موفقیت تحصیلی (کوپرمان و همکاران، ۲۰۰۸) است. با توجه به آنچه ذکر شد، اگرچه رابطه بین درگیری تحصیلی والدین و پیشرفت تحصیلی به‌طور گسترده‌ای مورد بررسی قرار گرفته است، اما توجه کمی به نقش عوامل میانجی این رابطه شده است. در همین راستا، پژوهش حاضر با هدف بررسی رابطه بین درگیری تحصیلی والدین و پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان با توجه به نقش میانجی انگیزش و درگیری تحصیلی دانش‌آموز انجام گردید (شکل ۱).



شکل ۱. مدل مفهومی رابطه بین درگیری تحصیلی والدین و پیشرفت تحصیلی با توجه به نقش میانجی انگیزش و درگیری تحصیلی دانش‌آموز

## روش پژوهش

پژوهش حاضر با توجه به هدف جزو پژوهش‌های بنیادی و از نظر روش گردآوری داده‌ها از نوع توصیفی-همبستگی است. جامعه آماری این پژوهش شامل کلیه دانش‌آموزان مقطع متوسطه شهر کاشمر و والدین آن‌ها در سال تحصیلی ۹۳-۱۳۹۲ بود. نمونه مورد بررسی شامل ۲۰ کلاس درس (۳۷۵ دانش‌آموز ۱۵ تا ۱۸ سال، ۴۶/۷ درصد دختر و ۵۳/۳ درصد پسر؛ میانگین سنی  $0/88 \pm 15/99$ ) متشکل از دانش‌آموزان مقطع متوسطه و یکی از والدین آن‌ها بود (۳۷۵ والد ۳۸ تا ۵۵ سال، ۴/۳۸ درصد زن و ۶/۶۶ درصد مرد؛ میانگین سنی  $3/91 \pm$

1- Skinner, Zimmer-Gembeck, & Connell

2- Li, Lerner, & Lerner

۴۳/۵۶) که به روش نمونه‌گیری خوشه‌ای چند مرحله‌ای تصادفی انتخاب شدند. ابتدا از بین دبیرستان‌های شهر کاشمر ۱۰ دبیرستان (۵ دبیرستان پسرانه، ۵ دبیرستان دخترانه) به تصادف انتخاب شدند و سپس از هر دبیرستان دو کلاس به تصادف انتخاب شدند. سپس، همه دانش‌آموزان آن کلاس‌ها به عنوان نمونه انتخاب شدند.

### ابزار پژوهش

**پرسشنامه درگیری تحصیلی (نسخه والدین)** ابزاری ۴۲ ماده‌ای است که توسط فن و ویلیامز (۲۰۱۰) مورد استفاده قرار گرفته است. این پرسشنامه از نوع لیکرت ۳، ۵ و ۷ درجه‌ای می‌باشد که بر همین اساس به صورت متفاوت درجه‌بندی و نمره‌گذاری می‌شود. بعلاوه، شامل ۸ خرده‌مقیاس اشتیاق (انتظار) والدین، شرکت والدین در فعالیت‌های فوق‌برنامه دانش‌آموز، توصیه‌ها (پند و اندرزهای) والدین، ارتباط والد-مدرسه مرتبط با مسائل مدرسه‌ای دانش‌آموز، تماس مدرسه با والدین، شرکت والدین در گردهمایی‌های مدرسه، مقررات خانوادگی و پایگاه اقتصادی اجتماعی می‌باشد. اعتبار آزمون به روش همسانی درونی (آلفای کربناخ) در دامنه ۰/۷۱ تا ۰/۷۷ گزارش شده است. در پژوهش حاضر از چهار خرده‌مقیاس توصیه‌ها، شرکت والدین در فعالیت‌های فوق‌برنامه دانش‌آموز، شرکت والدین در گردهمایی‌های مدرسه و ارتباط والد-مدرسه مرتبط با مسائل مدرسه‌ای دانش‌آموز استفاده شد. اعتبار خرده‌مقیاس‌ها به روش همسانی درونی به ترتیب برابر با ۰/۸۸، ۰/۸۶، ۰/۸۶ و ۰/۸۸ بود. نتایج تحلیل عاملی اکتشافی نشان‌دهنده ساختار چهار عاملی این پرسشنامه بود. شاخص‌های تحلیل عاملی تأییدی نیز پس از اعمال شاخص‌های اصلاح و حذف سؤال ۳ ( $RMSEA=0/06$ ،  $GFI=0/90$ ،  $CFI=0/96$ ،  $NFI=0/94$ ،  $IFI=0/92$ ،  $\chi^2=465/78$ ) حاکی از برازندگی مدل بود.

**پرسشنامه درگیری تحصیلی (نسخه دانش‌آموز)** ابزاری ۲۲ ماده‌ای و از نوع لیکرت ۵ درجه‌ای (کاملاً مخالف=۱، کاملاً مخالفم=۵) است که توسط پولسون<sup>۱</sup> (۱۹۹۴) ساخته شده است. بعلاوه دارای سه خرده‌مقیاس ارزش‌های پیشرفت، علاقه به کار مدرسه و درگیری در کارکردهای مدرسه‌ای است. پولسون (۱۹۹۴) اعتبار آزمون را به روش همسانی درونی (آلفای کربناخ) در دامنه ۰/۸۱ تا ۰/۸۵ گزارش کرده است. در پژوهش حاضر اعتبار آزمون به روش

1- Paulson

همسانی درونی برای خرده‌مقیاس ارزش‌های پیشرفت، علاقه به کار مدرسه و درگیری در کارکردهای مدرسه‌ای به ترتیب برابر ۰/۸۱، ۰/۸۲ و ۰/۷۳ بود. نتایج تحلیل عاملی اکتشافی تایید کننده ساختار سه عاملی این پرسشنامه بود. شاخص‌های تحلیل عاملی تأییدی نیز  $(\chi^2=379/97, JFI=0/94, NFI=0/91, CFI=0/94, GFI=0/90, RMSEA=0/06)$  حاکی از برازندگی مدل بود.

**مقیاس انگیزش تحصیلی** ابزاری ۲۸ ماده‌ای و از نوع لیکرت ۷ درجه‌ای (۱=کاملاً در مورد من صدق نمی‌کند، ۷=کاملاً در مورد من صدق می‌کند) می‌باشد که توسط والرند<sup>۱</sup> و همکاران (۱۹۹۲) تدوین شده است. مقیاس انگیزش تحصیلی شامل سه خرده‌مقیاس انگیزش درونی، انگیزش بیرونی و بی‌انگیزگی است. در مطالعه والرند و همکاران (۱۹۹۲) اعتبار آزمون به روش همسانی درونی (آلفای کرنباخ) و بازآزمایی (به فاصله ۱ ماه) به ترتیب ۰/۷۹ و ۰/۸۱ گزارش شده است. در پژوهش ویسانی، غلامعلی لواسانی و اژه‌ای (۱۳۹۱) میزان آلفای کرنباخ برای خرده‌مقیاس‌های انگیزش درونی، انگیزش بیرونی و بی‌انگیزگی به ترتیب برابر ۰/۸۴، ۰/۸۶ و ۰/۶۷ می‌باشد. در پژوهش حاضر اعتبار آزمون به روش همسانی درونی برای خرده‌مقیاس‌های انگیزش درونی، انگیزش بیرونی و بی‌انگیزگی به ترتیب برابر ۰/۹۲، ۰/۹۱ و ۰/۸۵ بود. نتایج تحلیل عاملی اکتشافی نشان‌دهنده ساختار سه عاملی این پرسشنامه بود. شاخص‌های تحلیل عاملی تأییدی نیز پس از اعمال شاخص‌های اصلاح و حذف سؤال شماره ۱  $(\chi^2=715/53, JFI=0/97, NFI=0/96, CFI=0/97, GFI=0/92, RMSEA=0/03)$  حاکی از برازندگی مدل بود.

**خرده‌مقیاس درگیری دانش‌آموز:** برای سنجش درگیری دانش‌آموزان از خرده‌مقیاس درگیری دانش‌آموز مقیاس رفتاری استفاده شد. این خرده‌مقیاس ۳ سؤال دارد و در پژوهش فن و ویلیامز (۲۰۱۰) استفاده شده است. هر یک از مواد بر روی یک مقیاس لیکرت چهار درجه‌ای از هرگز تا همیشه رتبه‌بندی و نمره‌گذاری می‌شوند. اعتبار این خرده‌مقیاس به روش همسانی درونی (آلفای کرنباخ) در پژوهش فان و ویلیامز (۲۰۱۰) ۰/۸۴ می‌باشد. در پژوهش حاضر اعتبار این خرده‌مقیاس به روش همسانی درونی برابر ۰/۷۳ بود. نتایج تحلیل عاملی اکتشافی تایید کننده ساختار یک عاملی این پرسشنامه است. شاخص‌های تحلیل عاملی تأییدی



( $\chi^2=0$ ,  $JFI=1$ ,  $NFI=1$ ,  $CFI=1$ ,  $GFI=1$ ,  $RMSEA=0$ ) نیز حاکی از برازندگی مدل بود. پیشرفت تحصیلی: پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان بر اساس رشته تحصیلی آن‌ها و نمره‌های پایان سال در سه درس مورد بررسی قرار گرفت. برای دانش‌آموزان ریاضی فیزیک سه درس شیمی، فیزیک و بینش اسلامی؛ دانش‌آموزان علوم تجربی درس زیست‌شناسی، شیمی و بینش-اسلامی و برای دانش‌آموزان انسانی درس جغرافی، تاریخ و بینش اسلامی مدنظر قرار گرفت.

### یافته‌های پژوهش

به‌منظور ارایه تصویر روشن‌تری از یافته‌های پژوهش، در جدول ۱ یافته‌های توصیفی (میانگین و انحراف استاندارد) و ضریب همبستگی پیرسون بین متغیرهای پژوهش ارایه شده است.

در جدول شماره ۲ نتایج آزمون کلوموگراف-اسمیرنوف جهت بررسی پیش‌فرض طبیعی-بودن توزیع داده‌ها ارایه شده است.

استیونس<sup>۱</sup> (۲۰۰۲)، به نقل از میرز، گامست و گارنیو<sup>۲</sup>، ۲۰۰۶، ترجمه پاشاشریفی، فرزاد، رضاخانی و همکاران، (۱۳۹۱) معنی‌داری آماری این شاخص را به‌طور آرمانی در سطح آلفای ۰/۰۱ بیانگر تخطی از نرمال بودن تک‌متغیری می‌داند. با وجود این، برای داده‌های نابهنجار از روش تبدیل داده‌های نابهنجار بر پایه لگاریتم ۱۰ استفاده شد. پس از تبدیل داده‌ها بررسی نمودارهای پراکندگی جهت تعیین خطی بودن روابط بین متغیرها صورت گرفت. اگرچه نمودارهای پراکندگی کاملاً تخم‌مرغی شکل نبودند، اما خطی بودن رضایت‌بخش بود.

برای بررسی نقش میانجی انگیزش و درگیری تحصیلی دانش‌آموز در رابطه بین درگیری تحصیلی والدین و پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان از روش مدل‌یابی معادلات ساختاری استفاده شد. نتایج نشان داد که خی‌دوی ( $\chi^2$ ) مدل نهایی با درجه آزادی ۹۹ برابر با ۱۲۷/۱۱ است. شاخص‌های نیکویی برازش (GFI)، نیکویی برازش تعدیل‌شده (AGFI)، برازش هنجاری (NFI)، برازش تطبیقی (CFI)، برازش افزایشی (IFI)، برازش نرم‌نشده (NNFI) و قریب ریشه میانگین مجذورات (RMSEA) به‌ترتیب برابر ۰/۹۶، ۰/۹۴، ۰/۹۲، ۰/۹۸، ۰/۹۸ و

1- Stevens

2- Meyers, Gamst, & Guarino

## جدول ۱.

یافته‌های توصیفی و ضریب همبستگی پیرسون بین متغیرهای پژوهش

ردیف	۱	۲	۳	۴	۵	۶	۷	۸	۹	۱۰	۱۱	۱۲	۱۳	۱۴	۱۵	۱۶
	توصیه‌های والدین	شرکت والدین در فعالیت‌های فوق‌برنامه	شرکت والدین در گردهمایی‌ها	ارتباط والد مدرسه	ارزش‌های پیشرفت	علاقه به کار مدرسه	درگیری در کارهای مدرسه	انگیزش درونی	انگیزش بیرونی	بی‌انگیزشی سخت	کار حد اکثر تلاش	تداوم مطالعه اول	درس دوم	درس سوم	درس سوم	درس سوم
۲	۰/۲۰**	۱														
۳	۰/۱۲*	۰/۱۵**	۱													
۴	۰/۰۹	۰/۰۴	۰/۰۴	۱												
۵	۰/۰۷	۰/۰۲	۰/۰۰۷	۰/۰۵	۱											
۶	۰/۰۲	۰/۰۷	۰/۰۹	۰/۰۵	۰/۲۲**	۱										
۷	۰/۰۳	۰/۰۸	۰/۰۲	۰/۰۶	۰/۲۸**	۰/۵۳**	۱									
۸	۰/۲۱**	۰/۱۸**	۰/۱۶**	۰/۰۸	۰/۰۷	۰/۰۶	۰/۱۸**	۱								
۹	۰/۱۹**	۰/۱۹**	۰/۱۰*	۰/۰۶	۰/۰۹	۰/۰۷	۰/۱۳**	۰/۵۰**	۱							
۱۰	-۰/۱۰*	-۰/۱۲*	-۰/۰۸	-۰/۱۰*	-۰/۱۴**	-۰/۰۲	-۰/۱۰*	-۰/۲۳**	-۰/۲۸**	۱						
۱۱	۰/۱۸**	۰/۲۷**	۰/۲۱**	۰/۰۵	۰/۰۲	۰/۰۱	۰/۰۱	۰/۳۲**	۰/۲۳**	-۰/۲۳**	۱					

ادامه جدول ۱.

یافته‌های توصیفی و ضریب همبستگی پیرسون بین متغیرهای پژوهش

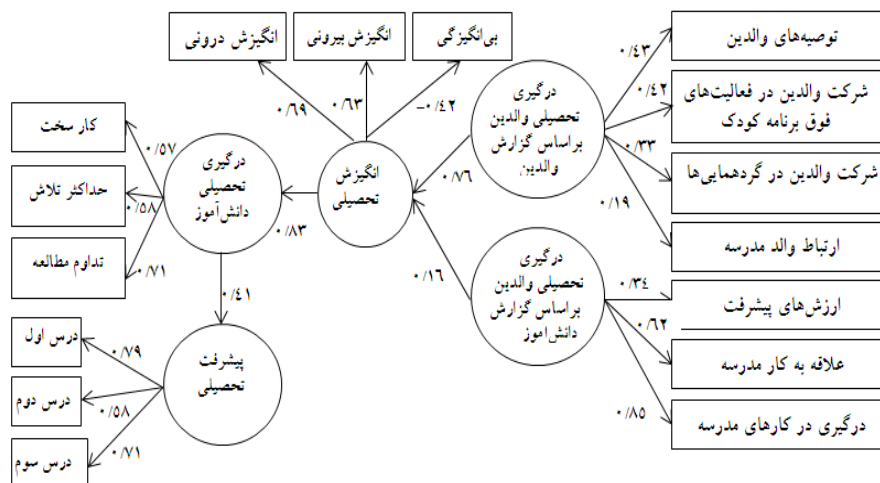
ردیف	۱. توصیه‌های والدین	۲. شرکت والدین در فعالیتهای فوق برنامه	۳. شرکت والدین در گردهمایی‌ها	۴. ارتباط والد مدرسه	۵. ارزش‌های پیشرفت	۶. علاقه به کار مدرسه	۷. درگیری در کارهای مدرسه	۸. انگیزش درونی	۹. انگیزش بیرونی	۱۰. بی انگیزشی	۱۱. کار سخت	۱۲. حداکثر تلاش	۱۳. تداوم مطالعه	۱۴. درس اول	۱۵. درس دوم	۱۶. درس سوم
۱۲	۰/۲۵**	۰/۲۰**	۰/۲۱**	۰/۱۴**	۰/۰۴	۰/۱۲*	۰/۰۵	۰/۳۰**	۰/۲۶**	-۰/۲۵**	۰/۳۳**	۱				
۱۳	۰/۱۵**	۰/۱۶**	۰/۱۳**	۰/۰۷	۰/۰۹	۰/۰۸	۰/۰۶	۰/۳۱**	۰/۲۸**	-۰/۲۷**	۰/۳۴**	۰/۳۵**	۱			
۱۴	۰/۱۴**	۰/۱۰*	۰/۱۵**	۰/۱۶**	۰/۰۹	۰/۱۱*	۰/۱۴**	۰/۲۲**	۰/۱۶**	-۰/۱۰*	۰/۲۲**	۰/۱۴**	۰/۱۸**	۱		
۱۵	۰/۰۲	۰/۰۶	۰/۰۶	۰/۱۲*	۰/۱۲*	۰/۰۵	۰/۱۵**	۰/۱۳**	۰/۰۶	-۰/۰۹	۰/۱۸**	۰/۱۵**	۰/۰۸	۰/۴۶**	۱	
۱۶	۰/۱۲*	۰/۱۵**	۰/۰۹	۰/۱۲*	۰/۱۰*	۰/۱۲*	۰/۰۹	۰/۲۰**	۰/۱۵**	-۰/۰۶	۰/۱۵**	۰/۱۷**	۰/۱۳**	۰/۵۷**	۰/۴۲**	۱
میانگین	۱۲/۲۷	۱۲/۴۰	۹/۰۸	۶/۰۰	۲۹/۰۹	۱۶/۹۶	۲۷/۳۴	۵۷/۱۶	۵۹/۶۳	۱۴/۵۰	۱/۹۳	۱/۹۷	۲/۰۹	۱۷/۱۵	۱۴/۳۰	۱۶/۷۸
SD	۳/۹۸	۴/۲۱	۴/۰۶	۳/۰۰	۵/۷۰	۳/۸۹	۴/۸۷	۱۳/۷۵	۱۲/۵۰	۵/۶۸	۱/۳۴	۱/۲۶	۱/۲۶	۱/۹۱	۲/۲۰	۲/۰۹

جدول ۲.

آماره‌های کلوموگرف- اسمیرنف جهت تعیین مفروضه طبیعی بودن توزیع داده‌ها

متغیر	آماره معنی‌داری	متغیر	آماره معنی‌داری
توصیه‌ها (پند و اندرزهای) والدین	۰/۰۵۰	انگیزش بیرونی	۰/۰۶۵
شرکت والدین در فعالیت‌های فوق‌برنامه	۰/۰۵۰	بی انگیزشی	۰/۰۸۶
شرکت والدین در گردهمایی‌ها	۰/۰۴۳	کار سخت	۰/۰۴۷
ارتباط والد مدرسه مرتبط با مسائل مدرسه‌ای	۰/۰۴۳	حداکثر تلاش	۰/۰۸۳
ارزش‌های پیشرفت	۰/۰۴۷	تداوم مطالعه	۰/۰۵۵
علاقه به کار مدرسه	۰/۰۳۸	درس اول	۰/۰۵۸
درگیری در کارهای مدرسه	۰/۱۱۰	درس دوم	۰/۰۶۵
انگیزش درونی	۰/۰۵۱	درس سوم	۰/۰۲۵

۰/۹۷ و ۰/۰۲ بود. بر اساس منابع موجود (میرز و همکاران، ۱۳۹۱) بهتر است شاخص‌های برازش بزرگ‌تر از ۰/۹۰ باشند و شاخص RMSEA کمتر از ۰/۰۸ باشد. بر این اساس، مدل نهایی این پژوهش (نمودار ۱) از برازش مطلوب و مناسبی برخوردار است.



خی‌دو = ۱۲۷/۱۱، درجه آزادی = ۰/۲۹۹۹، ۹۹ = p-value، RSMEA = ۰/۰۲۸

نمودار ۱. مدل برازش شده رابطه بین درگیری تحصیلی والدین و پیشرفت تحصیلی با توجه به نقش میانجی انگیزش و درگیری تحصیلی دانش‌آموز

طبق نتایج نمودار ۱ اثر مستقیم درگیری تحصیلی والدین بر اساس گزارش والدین انگیزش تحصیلی مثبت و معنی‌دار است. انگیزش تحصیلی به‌طور مثبت و معنی‌دار بر درگیری تحصیلی دانش‌آموز تأثیر دارد ( $t=7/43, \beta=0/83, p<0/05$ ). همچنین، درگیری تحصیلی دانش‌آموز به‌طور مثبت و معنی‌دار پیشرفت تحصیلی را تحت تأثیر قرار می‌دهد ( $p<0/05$ ،  $\beta=0/41, t=5/24$ ). اثر غیرمستقیم درگیری تحصیلی والدین بر اساس گزارش والدین بر درگیری تحصیلی دانش‌آموز از طریق انگیزش تحصیلی ( $t=6/03, \beta=0/63, p<0/05$ ) و بر پیشرفت تحصیلی از طریق انگیزش و درگیری تحصیلی ( $t=4/63, \beta=0/26, p<0/05$ ) مثبت و معنی‌دار است. اثر غیرمستقیم درگیری تحصیلی والدین بر اساس گزارش دانش‌آموزان بر درگیری تحصیلی دانش‌آموز از طریق انگیزش تحصیلی ( $t=2/03, \beta=0/14, p<0/05$ ) و بر پیشرفت تحصیلی از طریق انگیزش و درگیری تحصیلی ( $t=1/98, \beta=0/07, p<0/05$ ) مثبت و معنی‌دار است. اثر غیرمستقیم انگیزش تحصیلی بر پیشرفت تحصیلی از طریق درگیری تحصیلی دانش‌آموز مثبت و معنی‌دار است ( $t=5/18, \beta=0/35, p<0/05$ ).

یافته‌های پژوهش حاضر نشان داد که ۴۵ درصد از واریانس انگیزش تحصیلی از طریق درگیری تحصیلی والدین بر اساس گزارش والدین و گزارش دانش‌آموز تبیین می‌شود، درگیری تحصیلی والدین بر اساس گزارش والدین، گزارش دانش‌آموز و انگیزش تحصیلی ۸۴ درصد واریانس درگیری تحصیلی دانش‌آموز را تبیین می‌کنند. همچنین، ۱۷ درصد واریانس پیشرفت تحصیلی از طریق متغیرهای پیش‌بین قابل تبیین است. سرانجام، اعمال شاخص‌های اصلاحی در مورد اتصال مسیر مستقیم درگیری تحصیلی والدین بر اساس گزارش والدین به درگیری تحصیلی دانش‌آموز مقدار  $\chi^2$  را به ۱۷/۷۹ کاهش داد. میزان CFI، AGFI، GFI، NFI، JFI و NNFI به ترتیب برابر با ۰/۹۷، ۰/۹۵، ۰/۹۹، ۰/۹۳، ۰/۹۹ و ۰/۹۹ و به دست آمد.

### بحث و نتیجه‌گیری

پژوهش حاضر با هدف مدل‌یابی رابطه بین درگیری تحصیلی والدین و پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان با توجه به نقش میانجی انگیزش و درگیری تحصیلی دانش‌آموز انجام گردید. با وجود این و در درجه اول نتایج پژوهش حاضر همسو با یافته‌های قبلی (مثل، اسکات و

گریوز، ۲۰۱۱؛ جینز، ۲۰۱۲؛ شوت، هانسن، آندروود و رازوک<sup>۱</sup>، ۲۰۱۱؛ فن و ویلیامز، ۲۰۱۰؛ مارچند و همکاران، ۲۰۰۱؛ مک‌نیل، ۲۰۱۴؛ کاسترو و همکاران، ۲۰۱۵؛ هیل و تایسون، ۲۰۰۹) نشان داد که بین درگیری تحصیلی والدین نه‌تنها با پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان، بلکه با انگیزش تحصیلی (مثل، براون، ۲۰۱۱؛ پاوالاکه-ایلی و تیردیا، ۲۰۱۵؛ فن و ویلیامز، ۲۰۱۰؛ گزالس-دی‌هس و همکاران، ۲۰۰۵؛ مارچند و همکاران، ۲۰۰۱؛ هنری، پلانکت و سندز<sup>۲</sup>، ۲۰۱۱) و درگیری تحصیلی دانش‌آموزان (مثل، ایزو و همکاران، ۱۹۹۹؛ چن، ۲۰۰۸؛ هیل، ۲۰۱۰) رابطه معنی‌داری وجود دارد. بعلاوه، درگیری تحصیلی والدین اثر معنی‌داری بر انگیزش تحصیلی، درگیری تحصیلی و پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان دارد.

نتایج نشان داد که مدل برآورد شده مربوط به رابطه بین درگیری تحصیلی والدین و پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان با توجه به نقش میانجی انگیزش و درگیری تحصیلی دانش‌آموز از برآزش مطلوبی برخوردار است. به عبارت دیگر، انگیزش و درگیری تحصیلی دانش‌آموز می‌توانند میانجی رابطه بین درگیری تحصیلی والدین و پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان باشند. اگرچه در بررسی ادبیات پژوهش، مطالعه‌ای در این زمینه مشاهده نگردید، با وجود این، انگیزش و درگیری تحصیلی دانش‌آموزان مکانیزم‌هایی هستند که می‌توانند تبیین کنند چگونه درگیری تحصیلی والدین منجر به پیشرفت تحصیلی بعدی دانش‌آموزان می‌شود. در تبیین مدل پژوهش حاضر و همچنین رابطه و اثر درگیری تحصیلی والدین بر انگیزش تحصیلی می‌توان به نظریه‌های شناخت اجتماعی (بندورا<sup>۳</sup>، ۱۹۹۷) و ارزیابی شناختی (دسی و رایان، ۲۰۰۰) اشاره کرد. طبق نظریه شناخت اجتماعی پایه و اساس عملکرد فرد در سیستم‌های اجتماعی قرار دارد و عوامل محیطی نه تنها آنچه را که فرد به آن فکر می‌کند، بلکه آنچه را که انجام می‌دهد تحت تأثیر قرار می‌دهند (فن و ویلیامز، ۲۰۱۰). بندورا (۱۹۹۷) نیز خاطر نشان می‌کند باورها، انتظارات و نگرش‌های والدین درباره مدرسه، باورهای دانش‌آموز درباره انتظارات و اهداف آموزشی‌اش را به شدت تحت تأثیر قرار می‌دهند. از این‌رو، والدین می‌توانند نگرش‌ها و رفتارهای مثبت را از طریق نشان‌دادن نگرش‌های مثبت نسبت به تکالیف تحصیلی خانه و انجام دادن تکالیف در زمانی مشابه با زمان انجام تکالیف توسط دانش‌آموزان الگودهی کنند. در

1- Shute

2- Henry, Plunkett, & Sands

3- Bandura

نظریه ارزیابی شناختی (دسی و رایان، ۲۰۰۰) محیط نقش اساسی در شکل‌دهی انگیزش تحصیلی به‌خصوص انگیزش درونی دارد. باوجود این، اثر درگیری والدین بر انگیزش دوطرفه است. زمانی که محیط خانواده بازخوردهای معناداری در یک بافت خود تعیین‌گر و اطلاعاتی به کودک می‌دهد، انگیزش را افزایش می‌دهد، اما زمانی که محیط خانواده از طریق کنترل ارتباطات، نظارت شدید و پاداش کنترل‌شده به‌عنوان یک بافت کنترل‌گر ادراک می‌شود، انگیزش کاهش می‌یابد. میلگرام و هانگ<sup>۱</sup> (۲۰۰۰) معتقدند والدینی که به پیشرفت و آموزش کودک‌شان علاقمند هستند و هنگام نیاز به کودک خود کمک می‌کنند و به او تقویت مثبت می‌دهند، انگیزش کودک را جهت تکمیل تکالیف تحصیلی افزایش می‌دهند، برعکس والدینی که به پیشرفت کودکشان بی‌توجه هستند، یا بیش از اندازه در فعالیت‌های تحصیلی او درگیر می‌شوند، نگرش‌های متضادی را به کودک منتقل می‌کنند که می‌تواند تأثیر منفی بر انگیزش‌شان داشته باشد، مانع شکل‌گیری رابطه والد-کودک شود و احتمالاً بر پیشرفت کلی و نگرش کودک به‌سوی تحصیل تأثیر مخربی می‌گذارند. مو و سینگ<sup>۲</sup> (۲۰۰۸) نیز معتقدند درگیری والدین در مدرسه کودک بر تصمیمات آموزشی و درگیری کلی کودک تأثیر دارد و انگیزش کودک برای موفقیت تحصیلی را افزایش می‌دهد.

سرانجام، با توجه به شواهد پژوهشی موجود می‌توان گفت که والدین از طریق درگیری در مسائل مرتبط با تحصیل؛ باورها، اهداف، ارزش‌ها و انتظارات آموزشی خود؛ باورها، انتظارات و نگرش‌های خود درباره مدرسه؛ ارزش‌گذاری برای فعالیت‌های تحصیلی دانش‌آموز؛ افزایش درگیری تحصیلی در خانه، ایجاد یک برنامه کاری روزانه مناسب خانوادگی؛ تنظیم برنامه زمان‌بندی انجام تکالیف تحصیلی؛ تشویق و تحریک مسئولیت‌پذیری؛ تحسین و پاداش برای پیشرفت و ارتقای توجه، داشتن پشتکار و مقاومت در انجام تکالیف سخت، انگیزش تحصیلی و تمایل فرزندان‌شان برای تفوق را تحت تأثیر قرار می‌دهند (اداره آموزش و پرورش ایالات متحده<sup>۳</sup>، ۲۰۰۲؛ پاولاکه-ایلی و تیردیا، ۲۰۱۵؛ فن و ویلیامز، ۲۰۱۰؛ گنزالس-دی‌هس و همکاران، ۲۰۰۵).

انگیزش تحصیلی بوجود آمده رابطه و اثر مثبت و معنی‌داری بر درگیری تحصیلی دانش

1- Milgram & Hong

2- Mo & Singh

3- U.S. Department of Education

آموزان دارد (آپلتون و همکاران، ۲۰۰۸؛ فن و ویلیامز، ۲۰۱۰؛ گرین‌وود و همکاران، ۲۰۰۲). بررسی ادبیات پژوهش نشان می‌دهد که انگیزش پیش‌نیاز درگیری تحصیلی واقعی است (آپلتون و همکاران، ۲۰۰۸). به نحوی که گرین‌وود و همکاران (۲۰۰۲) معتقدند انگیزش و مهارت‌های یادگیری مستقیماً درگیری را در تکالیف تحصیلی تحت تأثیر قرار می‌دهند. در تبیین این نتیجه می‌توان گفت که درگیری والدین با تأثیر بر انگیزش دانش‌آموزان می‌تواند منجر به درگیری تحصیلی بیشتر آنها، یعنی حضور بیشتر در کلاس و آمادگی بیشتر جهت انجام تکالیف تحصیلی، تلاش، پشتکار، تمرکز و توجه بیشتر، علاقه بیشتر به یادگیری و فرایندهای یادگیری، استفاده بیشتر از راهبردهای عمیق یادگیری، احساس مسئولیت بیشتر برای آموزش خود، جستجوی بیشتر چالش‌های تحصیلی، تلاش و استقامت بیشتر جهت درک این چالش‌ها و ایده‌های پیچیده، واکنش‌های مثبت نسبت به معلم، همکلاسی‌ها و مدرسه و در نهایت رضایت بیشتر از تکالیف مدرسه می‌شود (پاولاکه-ایلی و تیردیا، ۲۰۱۵؛ گنزالس-دی-هس و همکاران، ۲۰۰۵). از این‌رو، به نظر می‌رسد که انگیزش یک شاخص ضروری بین درگیری والدین و درگیری تحصیلی است. سرانجام، درگیری تحصیلی که شامل مجموعه‌ای از اعمال شناختی، رفتاری و هیجانی/عاطفی می‌شود (فردریکس و همکاران، ۲۰۱۶) رابطه یا اثر معنی‌داری به پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان دارد (مثل، اسکینر و همکاران، ۱۹۹۸). پژوهش‌ها نشان می‌دهد دانش‌آموزان با سطوح بالای درگیری تحصیلی، سطوح بالاتری از لذت یادگیری (دینین<sup>۱</sup>، ۲۰۱۰)، عملکرد بهتر تحصیلی (برینت و کانتول<sup>۲</sup>، ۲۰۰۸) و موفقیت تحصیلی (جز و واسمر<sup>۳</sup>، ۲۰۱۱) بیشتری را گزارش می‌کنند و نسبت به دانش‌آموزان دیگر یادگیری‌شان چشمگیرتر است (دینین، ۲۰۱۰). از سوی دیگر، بررسی اثرات غیر مستقیم درگیری تحصیلی والدین از مسیر انگیزش و درگیری تحصیلی نشان می‌دهد که انگیزش و درگیری پایه یادگیری و پیشرفت تحصیلی را تشکیل می‌دهند. به عبارت دیگر، انگیزش و درگیری تحصیلی انرژی و سائق هستند که باعث می‌شوند دانش‌آموزان درگیر شوند، بیاموزند، به‌طور مؤثر کار کنند و استعدادشان را در مدرسه شکوفا سازند (مارتین<sup>۴</sup>، ۲۰۰۲). همچنین، درگیری تحصیلی میانجی

- 
- 1- Deneen
  - 2- Brint & Cantwell
  - 3- Jez & Wassmer
  - 4- Martin



رابطه درگیری والدین با پیشرفت تحصیلی است (چن، ۲۰۰۸؛ لی و همکاران، ۲۰۱۰). در مجموع، نتایج نشان داد انگیزش و درگیری تحصیلی دانش‌آموز مکانیزم‌هایی هستند که می‌توانند تبیین کنند چگونه درگیری تحصیلی والدین منجر به پیشرفت تحصیلی بعدی دانش‌آموزان می‌شود. همچنین، دانش‌آموزانی که والدین‌شان مشارکت بیشتری در جنبه‌های تحصیلی فرزندان خود دارند، نه تنها انگیزش بیشتری دارند، بلکه این انگیزش با درگیری تحصیلی بیشتر آن‌ها همراه می‌باشد. همچنین دانش‌آموزانی که درگیری تحصیلی بیشتری دارند، پیشرفت تحصیلی بیشتری را گزارش می‌کنند. پژوهش حاضر دادای محدودیت‌های بود.

اولین محدودیت این پژوهش این است که به صورت مقطعی انجام گرفته است، از این‌رو، نیاز به انجام پژوهش‌های طولی جهت بررسی ابعاد خاص درگیری و ارتباط آن با مؤلفه‌های انگیزشی، آموزشی و تحصیلی دانش‌آموزان احساس می‌شود. دوم، علی‌رغم تلاش برای در نظر گرفتن ماهیت چندبعدی درگیری والدین از آنجاکه درگیری والدین حوزه گسترده‌ای است بعضی از ابعاد دیگر آن از جمله انتظار یا اشتیاق والدین، مقررات خانوادگی و پایگاه اقتصادی-اجتماعی ممکن است مورد غفلت واقع شده باشد. از این‌رو پژوهش‌های آتی می‌توانند به بررسی ابعاد گسترده درگیری والدین بر پیامدهای تحصیلی دانش‌آموزان بپردازند. محدودیت دیگر این پژوهش عدم کنترل متغیرهای تأثیرگذار بر پیشرفت تحصیلی از جمله هوش، شرکت دانش‌آموزان در فعالیت‌های تحصیلی خارج از مدرسه مثل شرکت در کلاس‌های آمادگی کنکور، ادراک و باورهای آموزشی معلمان و عدم توجه به ساختار خانواده (جهت‌گیری جنسی والدین، خانواده‌های تک والدینی، میزان مشارکت والدین، جنسیت دانش‌آموزان) باشد. از این‌رو، می‌توان در پژوهش‌های بعدی به هر یک از موارد مطرح شده توجه داشت. از سوی دیگر، مقیاس استفاده شده در این پژوهش همه جنبه‌های درگیری تحصیلی را مورد ارزیابی قرار نمی‌دهد، مطالعات بعدی می‌توانند از مقیاس‌هایی استفاده کنند که هر سه جنبه شناختی، رفتاری و هیجانی/عاطفی را می‌سنجد. سرانجام، نمره پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان برحسب رشته تحصیلی آن‌ها در سه درس متفاوت به‌عنوان شاخص پیشرفت در نظر گرفته شده است. اما پژوهشگران دیگر می‌توانند با طراحی یک آزمون که برای همه رشته‌ها قابلیت اسفاده داشته باشد، به بررسی پیشرفت تحصیلی بپردازند.

از سوی دیگر، به دلیل هم‌زمانی ورود به دبیرستان با تغییرات اساسی در رشد نوجوانی و

تغییر روابط با خانواده (گرولنیک و همکاران، ۲۰۰۷)، تفاوت این بافت در مقایسه با مدارس راهنمایی و ابتدایی (هیل و چائو، ۲۰۰۹)، حضور بسیار کم والدین در مدرسه، افزایش شمار دانش‌آموزان فاقد انگیزش، کم‌توجه و کم‌تلاش، پیامد اجتماعی این کمبود انگیزش، افت تحصیلی و رها کردن تدریجی مدرسه، افزایش نگرانی برای موفقیت‌های شغلی و تحصیلی و نیاز به شناسایی منابع حمایتی پر رنگ‌تر، اجرای برخی برنامه‌ها و فعالیت‌های مشارکتی بلند مدت بین خانواده و مدرسه و ترغیب والدین جهت مشارکت در تحصیل فرزندانشان می‌تواند یک‌راه موثر برای پر کردن شکاف موجود و به حداکثر رساندن استعداد دانش‌آموزان باشد.

## منابع

### فارسی

- میرز، لاورنس؛ گامست، گلن و گارینو، جی. (۲۰۰۶). پژوهش چند متغیری کاربردی. ترجمه حسن پاشاشریفی، ولی‌الله فرزاد، سیمین دخت رضاخانی، حمیدرضا حسن آبادی، بلال ایزانلو، مجتبی حبیبی (۱۳۹۱). تهران: انتشارات رشد.
- ویسانی، مختار، غلامعلی لواسانی، مسعود و اژه‌ای، جواد (۱۳۹۱). نقش اهداف پیشرفت، انگیزش تحصیلی و راهبردهای یادگیری بر اضطراب آمار: آزمون مدلی علی. *مجله روانشناسی*، ۱۶، ۱۶۰-۱۴۳.

## لاتین

- Appleton, J. J., Christenson, S. L., & Furlong, M. J. (2008). Student engagement with school: Critical conceptual and methodological issues of the construct. *Psychology in the Schools, 45* (5), 369-386.
- Bandura, A. (1997). Self-efficacy. *Harvard Mental Health Letter, 13* (9), 4-7.
- Brint, S., & Cantwell, A. M. (2008). *Undergraduate time use and academic outcomes: Results from UCUES 2006*. Research Occasional Paper Series. Center for Studies in Higher Education, University of California, Berkeley.
- Brown, T. D. (2011). *An investigation of the relationship between parent involvement and student motivation*. Doctoral Dissertation, Capella University.
- Castro, M., Expósito-Casas, E., López-Martín, E., Lizasoain, L., Navarro-Asencio, E., & Gaviria, J. L. (2015). Parental involvement on student academic achievement: A meta-analysis. *Educational Research Review, 14*, 33-46.
- Chen, J. J. (2008). Relation of academic support from parents, teachers, and peers to Hong Kong adolescents' academic achievement: the mediating role of academic engagement. *Genetic, Social, and General Psychology Monographs, 131* (2), 77-127.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well being. *American Psychologist, 55*, 68-78.
- Deneen, L. (2010). Student engagement. *EDUCAUSE Quarterly Magazine, 33* (4), 155-168.
- Epstein, J. L. (1995). School, family, community partnerships: Caring for the children we Share. *Phi Delta Kappan, 92* (3), 81-96.
- Fan, W., & Williams, W. (2010). The effects of parental involvement on students' academic self-efficacy, engagement and intrinsic motivation. *Educational Psychology, 30* (1), 53-74.
- Fan, X. (2001). Parental involvement and students academic achievement: A growth modeling analysis. *Journal of Experimental Education, 70* (1), 27-61.
- Fredricks, J. A., Blumenfeld, P. C., & Paris, A. H. (2004). School engagement: potential of the concept, state of the evidence. *Review of Educational Research, 74* (1), 59-109.
- Fredricks, J. A., Filsecker, M., & Lawson, M. A. (2016). Student engagement, context, and adjustment: Addressing definitional, measurement, and methodological issues. *Learning and Instruction, 43*, 1-4.

- Gonzalez-DeHass, A. R., Willems, P. P., & Doan Holbein, M. F. (2005). Examining the relationship between parental involvement and student motivation. *Educational Psychology Review*, 17 (2), 99–123.
- Greenwood, C. R., Horton, B. T., & Utley, C. A. (2002). Academic engagement: Current perspectives on research and practice. *School Psychology Review*, 31 (3), 328-349.
- Grolnick, W. S., Price, C. E., Beiswenger, K. L., & Sauck, C. C. (2007). Evaluative pressure in mothers: Effects of situation, maternal, and child characteristics on autonomy supportive versus controlling behavior. *Developmental Psychology*, 43 (2), 991–1002.
- Henry, Sc., Plunkett, S. W., & Sands, T. (2011). Family structure, parental involvement, and academic motivation in Latino adolescents. *Journal of Divorce Remarriage*, 52(36), 370–390.
- Hill, N. E., & Chao, R. K. (2009). *Families, Schools, and the Adolescent: Connecting Research, Policy, and Practice*. New York: Teachers College Press.
- Hill, N. E., & Tyson, D. F. (2009). Parental involvement in middle school: A meta-analytic assessment of the strategies that promote achievement. *Developmental Psychology*, 45 (3), 740-763.
- Hill, R. A. (2010). *The impact of personal, cultural, and school factors on African American student academic effort*. Doctoral dissertation, Old Dominion University.
- Izzo, C., Weissberg, R., Kasprow, W., & Fendrich, M. (1999). A longitudinal assessment of teacher perceptions of parent involvement in children's education and school performance. *American Journal of Community Psychology*, 27 (6), 817–839.
- Jeynes, W. H. (2012). A meta-analysis of the efficacy of different types of parental involvement programs for urban students. *Urban Education*, 47 (4), 706-742.
- Jez, S. J., & Wassemer, R. W. (2011). *The impact of learning time on academic achievement. Prepared for the Faculty Fellows Research Program Center for California Studies*. California State University.
- Kuperminc, G., Darnell, A., & Alvarez-Jimenez, A. (2008). Parent involvement in the academic adjustment of Latino middle and high school youth: Teacher expectations and school belonging as mediators. *Journal of Adolescence*, 31 (4), 469–483.
- Li, Y., Lerner, J. V., & Lerner, R. M. (2010). Personal and ecological assets and academic competence in early adolescence: The mediating role of school engagement. *Journal of Youth and Adolescence*, 2 (18), 137-149.
- Marchant, G. J., Paulson, S. E., & Rothlisberg, B. A. (2001). Relations of middle school students' perceptions of family and school contexts with academic achievement. *Psychology in the Schools*, 38 (6), 505–519.

- Martin, A. J. (2002). Motivation and academic resilience: Developing a model for student enhancement. *Australian Journal of Education*, 46 (1), 34-49.
- Martin, A. J. (2008). Enhancing student motivation and engagement: The effects of a multidimensional intervention. *Contemporary Educational Psychology*, 33 (3), 239-269.
- McNeal, R. B. (2014). Parent involvement, academic achievement and the role of student attitudes and behaviors as mediators. *Universal Journal of Educational Research*, 2 (8), 564-576.
- Milgram, R. M., & Hong, E. (2000). *Homework: Motivation and Learning Preference*. Westport, CT: Greenwood Publishing Group.
- Mo, Y., & Singh, K. (2008). Parents' relationships and involvement: Effects on students' school engagement and performance. *Research in Middle Level Education Online*, 31 (10), 1-11.
- Paulson, S. E. (1994). Parenting style and parental involvement: Relations with adolescent achievement. *Mid-Western Educational Researcher*, 7 (1), 6-11.
- Pavalache-Ilie, M., & Tîrdia, F-N. (2015). Parental involvement and intrinsic motivation with primary school students. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 187, 607 – 612.
- Sabry, M. A. (2006). Relationship among Egyptian adolescents' perception of parental involvement, academic achievement, and achievement goals: A meditational analysis. *International Education Journal*, 7 (4), 499-509.
- Sanghavi, T. (2010). *Factors influencing Asian Indian American children's academic performance*. *Child and Family Studies*. Doctoral Dissertation, Syracuse University.
- Scott, L., & Graves, J. (2011). Parent involvement at school entry: A national examination of group differences and achievement. *School Psychology International*, 32 (1), 35-48.
- Shute, V. J., Hansen, E. G., Underwood, J. S., & Razzouk, R. (2011). A review of the relationship between parental involvement and secondary school students' academic achievement. *Education Research International*, 2011, 1-10.
- Skinner, E.A., Zimmer-Gembeck, M.J., & Connell, J.P. (1998). Individual differences and the development of perceived control. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 63 (2-3), 1-220.
- Tan, E. T., & Goldberg, W. A. (2009). Parental school involvement in relation to children's grades and adaptation to school. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 30 (4), 442-453.
- Topor, D.R., Keane, S. P. Shelton, T. L., & Calkins, S. D. (2010). Parent involvement and student academic performance: A multiple mediational analysis. *Journal of Prevention & Intervention in the Community*, 38 (3), 183-197.

- U.S. Department of Education, NCES. (2002). *The Condition of Education 2002* (NCES 2002-025). Washington, DC: U.S. Government Printing Office.
- Vallerand, R. J., Pelletier, L. G., Blais, M. R., Briere, N. M., Senécal, C., & Vallieres, E. F. (1992). The academic motivation scale: A measure of intrinsic, extrinsic, and amotivation in education. *Educational and Psychological Measurement*, 52 (4), 1003-1017.
- Wigfield, A., Byrnes, J. P., & Eddles, J. S. (2006). *Development During Early and Middle Adolescence*. In P. A. Alexander P.H. Winne. Mahwah. Handbook of Educational Psychology. NJ: Erlbaum.
- Wilder, S. (2014) Effects of parental involvement on academic achievement: A meta-synthesis. *Educational Review*, 66 (3), 377-397.