



نقش انگیزش والدین در انگیزش خودمختار دانش‌آموزان برای انجام تکالیف شب:
آزمون مدلی بر اساس نظریه خودتعیین‌گری

The Role of Parents' Motivation in Students' Autonomous Motivation
for doing Homework:
Testing a Model on Basis of Self-Determination Theory

Nina Adeli

Siavash Talepasand

Mortza Nazifi

نینا عادلی*

سیاوش طالع پسند**

مرتضی نظیفی***

Abstract

The aim of this study was to investigate the role of parents' motivation in students' autonomous motivation for doing homework and testing a model on basis of self-determination theory. This study was a correlational study. The statistical population included 7260 students (3510 girls and 3750 boys) from the fourth grade elementary school students of Yazd public schools in the academic year 2016-2017. Participants were 230 students who were chosen through the clustering multistage sampling method. Participants completed Students' motivation for homework (SMH), Parents' motivation for help in homework (PMHH), Parents' attitudes towards homework (PAH), Parents' perceived competence (PPC) and Parents' need supportive behavior (PNSB) The results showed that the parents' motivations in helping the children to do their homework, the parents' viewpoints in doing the children's homework and finally the perceived competence by the parents, can directly influence on the report of parents' supporting of the independence. The children's beliefs regarding parents' independency supporting plays a mediation role between parents' autonomous motivation, their attitude and perceived competence with students' autonomous motivation.

Keywords: Motivation, Attitude, Competence, Homework

چکیده

هدف از پژوهش حاضر، بررسی نقش انگیزش والدین در انگیزش خودمختاری کودکان برای انجام تکالیف شب و آزمون مدل بر اساس نظریه خودتعیین‌گری بود. این مطالعه از نوع همبستگی بود. جامعه آماری شامل ۷۲۶۰ نفر (۳۵۱۰ دختر و ۳۷۵۰ پسر) از دانش‌آموزان پایه چهارم ابتدایی مدارس دولتی شهر یزد در سال تحصیلی ۹۶-۱۳۹۵ بود. نمونه پژوهش حاضر ۲۳۰ دانش‌آموز (۱۲۰ دختر و ۱۱۰ پسر) بودند که از طریق نمونه‌گیری خوشه‌ای چند مرحله‌ای تصادفی انتخاب شدند. شرکت‌کنندگان مقیاس‌های انگیزش دانش‌آموزان برای انجام تکالیف (SMH)، انگیزش والدین برای کمک به تکالیف (PMHH)، نگرش والدین به تکالیف (PAH)، شایستگی درک شده والدین (PPC) و رفتار والدین در رفع نیاز فرزندان (PNSB) را تکمیل کردند. یافته‌ها نشان داد، انگیزش خودمختار والدین، نگرش والدین به انجام تکالیف فرزندان و شایستگی ادراک شده والدین بر گزارش حمایت والدین از خودمختاری اثر ساختاری مستقیم داشت. باور فرزندان در مورد حمایت خودمختارانه والدین نقش واسطه‌ای بین انگیزش خودمختار والدین، نگرش و شایستگی ادراک شده آن‌ها با انگیزش خودمختار فرزندان ایفا می‌کرد. برای رشد خودمختاری در فرزندان، نه تنها باید به انگیزش، نگرش و شایستگی والدین توجه کرد؛ بلکه باید بر درک دانش‌آموز از این ویژگی‌ها تمرکز کرد.

واژه‌های کلیدی: انگیزش نگرش، شایستگی، تکالیف شب

* دانشجوی کارشناسی ارشد روان‌شناسی تربیتی، دانشکده روان‌شناسی و علوم تربیتی، دانشگاه سمنان، سمنان، ایران

** نویسنده مسؤوول: دانشیار گروه روان‌شناسی تربیتی، دانشکده روان‌شناسی و علوم تربیتی، دانشگاه سمنان، سمنان، ایران

*** استادیار گروه روان‌شناسی، دانشکده علوم انسانی، دانشگاه بجنورد، بجنورد، ایران

مقدمه

در سه دهه گذشته، یافته‌های پژوهشی اهمیت انگیزش دانش‌آموزان بر عملکرد آن‌ها را نشان داده‌اند (آلنسو-تاپیا و پارگو، ۲۰۰۶). یافته‌ها نشان می‌دهد، وقتی دانش‌آموزان با دلایل درونی مثل، علاقه، لذت و با هدف یادگیری و فهمیدن درگیر انجام تکالیف می‌شوند؛ یادگیری، پیشرفت و بهزیستی روان‌شناختی آن‌ها به‌طور معناداری بیشتر از زمانی است که آن‌ها به دلایل بیرونی مثل خوشحال کردن دیگران، نشان دادن توانایی به دیگران، اجتناب از تنبیه و احساس بی‌لیاقتی به انجام تکالیف می‌پردازند (گاتس، ۲۰۰۴).

نخستین چهارچوب نظری انگیزشی که در محیط‌های آموزشی به کار گرفته شد، نظریه خودتعیین‌گری ریان و دسی (۱۹۸۵ و ۲۰۰۰) بود. نظریه خودتعیین‌گری، نظریه در مورد انگیزش انسان است که با رشد شخصیت و فعالیت انسان در محیط‌های اجتماعی سروکار دارد. این نظریه یک زنجیره از جهت‌گیری‌های انگیزشی را برای انجام فعالیت‌ها توصیف می‌کند که از انگیزش‌های کنترل شده/ بیرونی (مانند به دست آوردن پاداش) تا انگیزش درونی/ خودمختار (مانند علاقه و لذت بردن) را شامل می‌شود (رایان و دسی، ۲۰۰۰). طبق این نظریه، انسان موجودی فعال و دارای انگیزه‌ای درونی برای رفع نیازهای خود و گرایش ذاتی برای تسلط بر محیط پیرامون خود است. بهزیستی روان‌شناختی انسان‌ها در گرو ارضای سه نیاز اساسی و جهان‌شمول خودمختاری (انتخاب آزادانه عمل)، شایستگی (تسلط بر عمل) و احساس تعلق (برقراری رابطه با افراد مهم زندگی و برخورداری از حمایت آن‌ها) است (رایان و دسی، ۲۰۰۰). بافت و محیطی که با حمایت خود به ارضای این نیازهای روان‌شناختی کمک کند، زمینه دستیابی به سطوح بالای بهزیستی روان‌شناختی را در افراد فراهم می‌نماید. طبق نظریه خودتعیین‌گری، انگیزش افراد به محیط و بافتی وابسته است که در آن قرار دارند و بر نقش محیط بر تغییرات انگیزشی تأکید دارد (رایان و دسی، ۲۰۰۰). طبق نظریه خودتعیین‌گری، نقش دیگران (والدین و معلمان)، به دلیل حمایتی که از نیازهای روان‌شناختی کودکانشان فراهم می‌کنند و به کمکی که به آن‌ها به منظور درونی‌سازی انگیزه‌هایشان برای انجام فعالیت‌ها می‌کنند، حائز اهمیت است (کاتز، کاپلان و کیوتا، ۲۰۱۰). به این ترتیب، درگیری والدین در آموزش فرزندانشان مطلوب است (کاتز، کاپلان و بوزوکاشولی، ۲۰۱۱).

درگیری والدین به این معنا است که والدین تا چه اندازه‌ای فعالیت‌های مورد علاقه کودک خود را می‌شناسند، به آن علاقه‌مندند و فعالانه در آن مشارکت می‌کنند. به عبارت دیگر، درگیری میزانی از توجه مثبت والدین برای تربیت فرزند و وقت گذاشتن برای این عمل را شامل می‌شود (والکر، هاور-دمپسی، وتسل و گرین، ۲۰۰۴). شواهد نشان می‌دهد که بین درگیری والدین و عملکرد دانش‌آموزان رابطه مثبتی برقرار است (هیل و کرفت، ۲۰۰۳؛ هاور-دمپسی و اسندلر، ۱۹۹۵ و ۱۹۹۷)؛ در حالی که در برخی پژوهش‌ها نیز، ارتباطی بین درگیری والدین و عملکرد دانش‌آموزان مشاهده نمی‌گردد (چن و استونسون، ۱۹۸۹؛ لوین و همکاران، ۱۹۹۷). بعضی از شواهد هم نشان داده‌اند که درگیری والدین به پیشرفت و بهزیستی روان‌شناختی دانش‌آموزان آسیب وارد می‌کند (لارسن و گیلمن، ۱۹۹۹؛ نولن-هوکسما، ولفسام، موم و گاسکین، ۱۹۹۵). یکی از دلایل احتمالی

که برای نتایج ناهم‌سان می‌توان در نظر گرفت، وجود تعریف‌های مختلف از درگیری والدین و متغیرهای وابسته است. به‌عنوان مثال، بسیاری از پژوهشگران درگیری والدین را به‌صورت رفتار والدین در منزل (کمک کردن به انجام تکالیف منزل) تعریف کرده‌اند؛ در حالی که پژوهشگران دیگر آن را رفتار والدین در مدرسه (دنبال کردن رویدادهای مدرسه) یا ارتباط والدین- معلم تعریف کرده‌اند (هاور- دمپسی و همکاران، ۲۰۰۱). بسیاری از پژوهشگران بر ارتباط درگیری والدین با پیشرفت دانش‌آموزان تأکید داشته‌اند (اپستین و ون ورهیز، ۲۰۰۱؛ پومرتز، گروینک و پرایس، ۲۰۰۵)؛ در حالی که دیگران بر احساس بهزیستی روان‌شناختی دانش‌آموزان تأکید دارند (گروینک، رایان و دسی، ۱۹۹۱؛ هاور- دمپسی و همکاران، ۲۰۰۱). بعضی از مطالعات، ارتباطات مثبتی بین درگیری والدین در تکالیف و توانایی علمی دانش‌آموزان پیدا کرده‌اند (گلدنبرگ، ۱۹۸۹؛ هیوسن، ۱۹۸۸)؛ در حالی که مطالعات دیگر، چنین رابطه‌ای را پیدا نکرده‌اند (پزدک، بری و نو، ۲۰۰۲). کیفیت و نوع درگیری والدین بیشتر از سطح و میزان درگیری والدین بر نتایجی که دانش‌آموزان به‌دست می‌آورند تأثیرگذار است (کوپر، لیندسی و نی، ۲۰۰۰؛ گروولنایک و ریان، ۱۹۸۹؛ پتال، کوپر و رایینسون، ۲۰۰۸؛ پومرتز، مورمن و لیتواک، ۲۰۰۷).

در مطالعه حاضر، فرض را بر این می‌گذاریم که درگیری والدین در منزل (کمک کردن به انجام تکالیف منزل) با انگیزش خودمختاری دانش‌آموزان (نوعی از انگیزش که برای یادگیری، پیشرفت و افزایش علاقه به مطالب درسی مفید است) ارتباط دارد (کاتز، کاپلان و کیوتا، ۲۰۱۰)؛ یعنی به ویژگی‌های محیطی که انگیزش خودمختاری دانش‌آموزان را برای انجام تکالیف افزایش می‌دهد، توجه می‌شود. مطالعاتی که نقش والدین در انگیزش پیشرفت کودکان را موردبررسی قرار داده‌اند، بیشتر به ویژگی‌های والدین مثل، آموزش، سطح اقتصادی و اجتماعی و کیفیت روابط آن‌ها با فرزندان نشان پرداخته‌اند که به‌نوبه خود با پیشرفت و انگیزش تحصیلی دانش‌آموزان ارتباط دارد (ترنر و جانسون، ۲۰۰۳). پژوهش‌های بیشتری نیاز است تا ویژگی‌های والدین را که با انواع درگیرهای آن‌ها ارتباط دارد و به افزایش انگیزش دانش‌آموزان برای انجام تکالیف کمک می‌کند، شناسایی نماید (کوپر، لیندسی و نی، ۲۰۰۰؛ پومرتز، فی- ین و ونگ، ۲۰۰۶؛ والکر و همکاران، ۲۰۰۴). هدف از پژوهش حاضر، شناسایی این نوع از ویژگی‌های والدین است. نظریه خودتعیین‌گری بیان می‌کند که رفتار والدین، انگیزش کودکان را از طریق حمایت از نیازهای روان‌شناختی؛ خودمختاری، شایستگی و تعلق ارتقا می‌دهد (رایان و دسی، ۲۰۰۰). در مطالعه حاضر، شایستگی درک شده والدین، نگرش والدین نسبت به تکالیف و انگیزش آن‌ها نسبت به درگیری در تکالیف کودکان مورد بررسی قرار می‌گیرد.

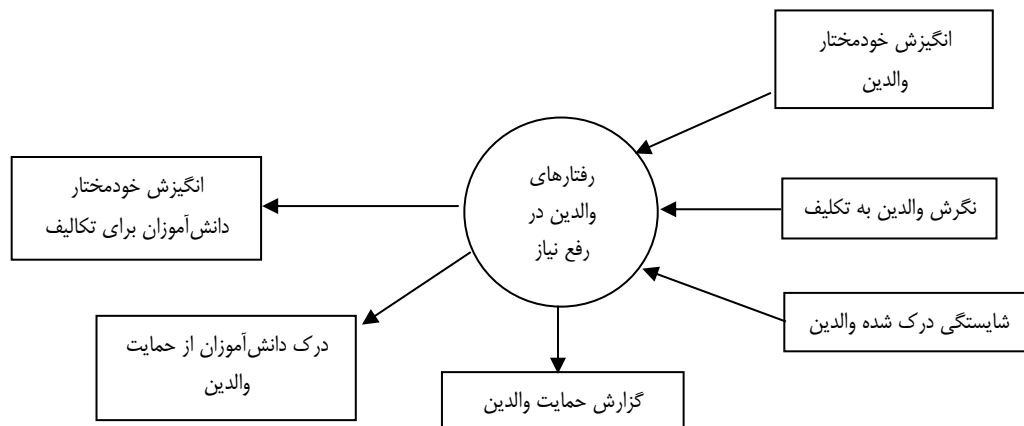
شایستگی درک شده، به‌عنوان یک مؤلفه انگیزشی مرکزی که بر سطح و کیفیت درگیری در رفتار تأثیر می‌گذارد، در نظر گرفته می‌شود (بندورا، ۱۹۹۷؛ رایان و دسی، ۲۰۰۰). شایستگی ادراک شده توسط والدین هنگام کمک کردن به فرزندان با سطح و نوع درگیری آن‌ها با فرزندان ارتباط دارد (ترنر و جانسون، ۲۰۰۳). والدینی که شایستگی پایینی ادراک می‌کنند، هنگام درگیری در تکالیف منزل با فرزندان، تمایل به درگیری با افکار منفی هنگام ارتباط با فرزندان دارند و توجه و مهارت‌های حل مسئله کمتری را هنگامی که با تکالیف فرزند خود درگیر هستند، به‌کار می‌گیرند (جکسون، ۲۰۰۰). شایستگی ادراک شده پایین، باعث

می‌شود که والدین از کمک کردن به فرزندان خود در تکالیفشان اجتناب کنند و با آن‌ها به گونه‌ای رفتار کنند که به انگیزش آن‌ها برای انجام تکالیف لطمه وارد شود. در مقابل، والدین با شایستگی درک شده بالا، راحت‌تر درگیر تکلیف فرزندان می‌شوند و با آن‌ها با گرمی رفتار می‌کنند، کمتر آن‌ها را کنترل می‌نمایند و این رفتار والدین برای احساس شایستگی کودک برای انجام تکالیف مفیدتر است.

نوع نگرش و ارزشی که والدین برای انجام تکالیف منزل توسط فرزند خود دارند، بر سطح و کیفیت درگیری آن‌ها هنگام کمک کردن به فرزندان و بر انگیزش فرزندان آن‌ها برای انجام تکالیف تأثیرگذار است. هاور-دمپسی و اسدلر (۱۹۹۷)، بیان می‌کنند که نگرش‌های والدین نسبت به نقش والدینی‌شان بر درگیری والدین در آموزش فرزندان و بهزیستی روان‌شناختی و عملکرد تحصیلی آن‌ها تأثیرگذار است. فریدل، هردا و میگلی (۲۰۰۱)، به این نتیجه دست یافتند که ارزش‌ها و هدف‌های والدین برای تکالیف مدرسه با جهت‌گیری انگیزشی دانش‌آموزان نسبت مدرسه ارتباط دارد. کوپر، لیندسی، نی و گریتوس (۱۹۹۸) به این نتیجه دست یافتند که نگرش‌های مثبت والدین نسبت به تکالیف (باور والدین به این موضوع که تکالیف به یادگیری دانش‌آموزان کمک می‌کند) با پافشاری مکرر دانش‌آموزان برای انجام تکالیف و با نمرات بالا در دوره ابتدایی ارتباط دارد. نگرش‌های والدین نسبت به تکالیف، به‌طور مستقیم با نگرش‌های مثبت دانش‌آموزان و پایداری آن‌ها در انجام تکالیف ارتباط دارد. نگرش‌های والدین نسبت به تکالیف به احتمال زیاد با تأکیدی که والدین در مورد اهمیت تکالیف می‌کنند، ارتباط دارد. هنگامی که والدین اعتقادشان بر این است که تکالیف ارزش انجام دادن به‌خاطر خودشان را دارند و فقط به‌خاطر انطباق پیدا کردن با قوانین و الزامات مدرسه نیستند، آن‌ها بر این توجیه تأکید دارند و افزایش خودمختاری دلیل درگیری آن‌ها در تکالیف است (اسور و کاپلان و روس، ۲۰۰۲). نگرش مثبت والدین، اشتیاق و علاقه والدین را برای کمک کردن به کودک در تکالیف افزایش می‌دهد و با رفتار والدین برای حمایت از نیاز شایستگی کودک نیز ارتباط دارد (کاتز، کاپلان و بوزوکاشولی، ۲۰۱۱).

یک متغیر انگیزشی دیگر، انگیزش خودمختار والدین است. حمایت از خودمختاری؛ یعنی این که والدین تا چه میزانی برای کودک ارزش قائل می‌شوند، کودک را برای حل مسئله تشویق می‌کنند، به آنان حق انتخاب و شرکت در تصمیم‌گیری می‌دهند (گونزلز-دهاس، ویلیمس و دنهلبین، ۲۰۰۵). نظریه خودتعیین‌گری بیان می‌کند، درگیری والدین در تکالیفی که کودکان انجام می‌دهند از نیازهای روان‌شناختی اساسی آن‌ها؛ یعنی نیاز به خودمختاری، شایستگی و احساس تعلق حمایت می‌کند. وقتی فرد آزادانه دست به انتخاب می‌زند و والدین دیدگاه‌های او را درک می‌کنند، نیاز به خودمختاری در او رشد می‌یابد، وقتی به طرح‌ریزی برای حل مسئله کمک می‌کند و بر آن مسئله تسلط می‌یابد و والدین هم به او بازخوردهای شکل‌دهنده و نه مقایسه‌ای می‌دهند، احساس شایستگی می‌کند و هنگامی که با افراد مهم زندگی ارتباط برقرار می‌کند، از حمایت آن‌ها برخوردار می‌شود و مقایسه و رقابت برای آن‌ها به کار گرفته نمی‌شود، احساس تعلق در آن‌ها رشد می‌یابد (ریو، ۲۰۰۹). به این ترتیب، نوع انگیزشی که والدین هنگام درگیر شدن در تکالیف دارند با رفتارهای آن‌ها در رفع نیاز فرزندان هنگام انجام تکالیف و با نوع انگیزش کودک برای انجام دادن تکالیف در ارتباط است. رایان و دسی (۱۹۸۵ و ۲۰۰۰) به این نتیجه دست یافتند که درگیری در فعالیتی که به انگیزش خودمختاری/ درونی

نیازی ندارد با هیجان مثبت و استرس کم ارتباط دارد. والدینی که درگیر کمک کردن به فرزندانشان به‌خاطر علاقه، لذت‌بخشی و ارزشمندی فعالیت‌ها می‌شوند، همین حس‌ها را به فرزندشان منتقل می‌کنند و با آن‌ها به شیوه‌های رفتار می‌کنند که نیاز آن‌ها به تعلق، شایستگی و خودمختاری تأمین گردد. با توجه به شواهد پژوهشی و استدلال‌های نظری می‌توان فرض کرد، شایستگی درک شده بالای والدین، نگرش مثبت آن‌ها به تکالیف، انگیزش خودمختاری بالای آن‌ها در کمک کردن به فرزندشان برای انجام تکالیف به‌طور مثبت با رفتارهای آن‌ها در رفع نیاز فرزندان هنگام انجام تکالیف ارتباط دارد. همچنین فرض بر آن است که رفتارهای والدین در رفع نیاز فرزندان هنگام انجام تکالیف به‌طور مثبت با انگیزش خودمختاری آن‌ها برای انجام تکالیف رابطه دارد. هدف از این مطالعه، آزمون روابط ساختاری انگیزش خودمختار والدین، نگرش به تکالیف و شایستگی درک شده آن‌ها با انگیزش خودمختار دانش‌آموزان برای تکالیف با نقش میانجی رفتارهای والدین در رفع نیاز فرزندان است. مدل فرضی پژوهش حاضر در شکل ۱، گزارش شده است.



شکل ۱- مدل فرضی از روابط ساختاری انگیزش والدین با انگیزش خودمختاری فرزندان با نقش میانجی رفتارهای والدین در رفع نیاز

روش

جامعه آماری، نمونه و روش اجرای پژوهش

طرح پژوهش حاضر از نوع همبستگی است. جامعه آماری را دانش‌آموزان دختر و پسر پایه چهارم ابتدایی مدارس دولتی شهر یزد در سال تحصیلی ۹۶-۱۳۹۵ تشکیل داده‌اند. روش نمونه‌گیری پژوهش حاضر از نوع نمونه‌گیری خوشه‌ای چند مرحله‌ای است. بدین صورت که از بین دو ناحیه، ناحیه یک به‌صورت تصادفی انتخاب شد. از آن‌جا که حجم مدارس تقریباً یکسان بود، از بین مدارس دخترانه و پسرانه ناحیه ۱، پنج مدرسه دخترانه و پنج مدرسه پسرانه به‌صورت تصادفی انتخاب شد. برای آزمون مدل در این مطالعه حداقل حجم نمونه موردنیاز برای تحلیل‌های SEM بر مبنای توصیه بنتلر (۱۹۹۳) تعیین شد. وی توصیه می‌کند که نسبت حجم نمونه به

تعداد پارامترهایی که در یک مدل برآورد می‌شود باید حداقل پنج به یک باشد (۵:۱) و ترجیحاً ۱۰:۱ یا ۵۰:۱ باشند تا آزمون‌های معناداری آماری درست درآیند (میولر، ۱۹۹۶ و ۱۹۹۰). در این مطالعه با توجه به مدل مفهومی و تعداد ۱۶ پارامتر حداقل حجم نمونه ۲۳۰ نفر انتخاب شدند. در این مطالعه شرکت‌کنندگان ۲۳۰ دانش‌آموز (۱۲۰ دختر و ۱۱۰ پسر) پایه چهارم ابتدایی بودند. نسبت پسر به دختر تقریباً ۱:۱ است. بعد از مراجعه به مدرسه و هماهنگی با مدیر مدرسه، به یکی از کلاس‌های چهارم موجود در مدرسه مراجعه شد و با همکاری معلم، دانش‌آموزان به صورت گروهی پرسشنامه مقیاس انگیزش دانش‌آموزان برای انجام تکالیف را تکمیل نمودند. پرسشنامه‌های مقیاس انگیزش والدین برای کمک به تکالیف، مقیاس نگرش والدین به تکالیف، مقیاس شایستگی درک شده والدین، مقیاس رفتار والدین در رفع نیاز فرزندان با همکاری معلمان به دانش‌آموزان داده شد. آن‌ها پرسشنامه‌ها را با خود به منزل بردند. پرسشنامه‌ها توسط والدین تکمیل شد و به پژوهشگر برگردانده شد. از شاخص‌های توصیفی (فراوانی، درصد، میانگین و انحراف استاندارد) و همبستگی برای متغیرهای مورد بررسی استفاده شد. برای آزمون مدل مفهومی از تحلیل مسیر استفاده شده است. داده‌ها با نرم‌افزار Spss-۲۲ و Lisrel-۸/۵۷ تحلیل شدند.

ابزار سنجش

مقیاس انگیزش خودمختار دانش‌آموزان برای انجام تکالیف شب^۱ (SMH): انگیزش دانش‌آموزان برای انجام تکالیف شب با یک مقیاس ۱۹ سؤالی که بر طبق دیدگاه ریان و کنل (۱۹۸۹): (گرولینک، ریان و دسی اران، ۱۹۹۱؛ گرولینک و ریان، ۱۹۸۹ ساخته شده است، مورد ارزیابی قرار می‌گیرد. این مقیاس از دو خرده مقیاس انگیزش خودمختار و انگیزش کنترل شده تشکیل شده است. ۱۱ سؤال، درگیری دانش‌آموزان برای انجام تکالیف شب را به دلایل درونی و خودمختاری ($\alpha=0/93$) که بار عامل‌ها بین ۰/۵۴ تا ۰/۸۶ است، اندازه‌گیری می‌کند. هشت سؤال، درگیری دانش‌آموزان برای انجام تکالیف را به دلایل بیرونی و کنترل شده ($\alpha=0/86$) که بار عامل‌هایش بین ۰/۵۷ تا ۰/۷۷ است، اندازه‌گیری می‌کند (کاتز، کاپلان و کیوتا، ۲۰۱۰؛ ویلیامز، مگرگور، زلمن، فریدمن و دسی، ۲۰۰۴). سؤال‌ها در یک طیف لیکرت پنج درجه‌ای (۰=اصلاً، ۴=خیلی زیاد) درجه‌بندی می‌شوند. در مطالعه حاضر، آلفای کرونباخ برای خرده مقیاس انگیزش خودمختاری ۰/۶۵ می‌باشد.

مقیاس نگرش والدین به تکالیف^۲ (PAH): نگرش والدین به تکالیف با بخش نگرش پرسشنامه پردازش تکالیف (کوپر و همکاران، ۱۹۹۸) ارزیابی می‌شود. در این مطالعه، از مقیاس پنج سؤالی با طیف لیکرت هفت درجه‌ای (۰=کاملاً موافقم، ۶=کاملاً مخالفم) استفاده شده است. نتایج نشان می‌دهد که شش سؤال دارای واریانس تبیین شده ۰/۴۲ برای اندازه‌گیری نگرش والدین به تکالیف هستند. بار سؤالات بین ۰/۵۴ تا ۰/۷۳

1. Students' Motivation for Homework (SMH)

2. Parents' Attitudes towards Homework (PAH)

($\alpha=0/78$) است. نمرات بالاتر حاکی از نگرش مثبت‌تر به تکالیف است. در پژوهش حاضر، آلفای کرونباخ برای نگرش والدین به تکالیف برابر با $0/77$ می‌باشد.

مقیاس انگیزش والدین برای کمک به تکالیف^۱ (PMHH): انگیزش والدین برای کمک به فرزندانشان با دو مقیاس که بر اساس مقیاس ریان و کنل (۱۹۸۹) ساخته شده است، مورد ارزیابی قرار می‌گیرد. این مقیاس از دو خرده مقیاس انگیزش خودمختار و انگیزش کنترل شده، تشکیل شده است. نتایج تحلیل عاملی اکتشافی نشان داده است که سؤال‌ها بر روی دو مؤلفه مجزا با واریانس تبیین شده $0/52$ بار داشته است. اولین مؤلفه شامل ۸ سؤال با واریانس تبیین شده $0/39$ بوده است که درگیری والدین در تکالیف را با دلایل درونی/ خودمختاری ($\alpha=0/90$) که بار سؤالات بین $0/39$ تا $0/90$ بوده است، اندازه‌گیری می‌کند. دومین مؤلفه شامل هشت سؤال با واریانس تبیین شده $0/13$ بوده است که درگیری والدین در تکالیف را با دلایل بیرونی و کنترل شده ($\alpha=0/87$) که بار سؤالات بین $0/46$ تا $0/87$ بوده است، اندازه‌گیری می‌کند. در این مطالعه از مقیاس ۱۷ سؤالی با طیف لیکرت پنج درجه‌ای ($=0$ اصلاً، $=4$ خیلی زیاد) استفاده شده است، دو مؤلفه دارای همبستگی مثبت ($r=0/05$, $p<0/05$) با هم بودند (ویلیامز و همکاران، ۲۰۰۴). در پژوهش حاضر، آلفای کرونباخ برای خرده مقیاس انگیزش خودمختاری $0/83$ می‌باشد.

مقیاس شایستگی درک شده والدین^۲ (PPC): شایستگی درک شده والدین با یک مقیاس ۱۲ سؤالی که از مقیاس توانایی‌های کلی والدین (جانستون و ماش، ۱۹۸۹)، اقتباس شده و در زمینه تکالیف شب مورد اصلاح قرار گرفته (مانند، من احساس می‌کنم که برای کمک به فرزندم در انجام تکالیف از شایستگی لازم برخوردار هستم) استفاده شده است. نتایج تحلیل واریانس نشان می‌دهد که سؤالات بر روی دو مؤلفه مجزا بار داشته است. اولین مؤلفه دارای $0/31$ واریانس تبیین شده و دارای ۷ سؤال که شایستگی درک شده بالای والدین را با بار بین $0/59$ تا $0/75$ ($\alpha=0/83$) مورد اندازه‌گیری قرار می‌دهد. دومین مؤلفه دارای $0/15$ واریانس تبیین شده بوده و دارای پنج سؤال می‌باشد که شایستگی درک شده پایین والدین را با بار بین $0/39$ تا $0/76$ ($\alpha=0/70$) مورد اندازه‌گیری قرار می‌دهد. دو مؤلفه دارای همبستگی ضعیف و منفی ($r=-0/24$) با هم بودند. همبستگی پایین و منفی بین دو مؤلفه نشان می‌دهد که این مقیاس دو جنبه مختلف از شایستگی درک شده والدین را مورد اندازه‌گیری قرار می‌دهد. در مطالعه حاضر، پس از کدگذاری معکوس مقیاس پنج سؤالی، از مقیاس ۱۲ سؤالی با طیف لیکرت هفت درجه‌ای ($=0$ اصلاً، $=7$ خیلی زیاد) که شایستگی درک شده والدین را اندازه‌گیری می‌کند، استفاده شده است. در پژوهش حاضر، آلفای کرونباخ برای شایستگی درک شده والدین $0/77$ می‌باشد.

1. Parents' Motivation for Help in Homework (PMHH)

2. Parents' Perceived Competence (PPC)

مقیاس رفتار والدین در رفع نیاز فرزندان^۱ (PNSB): رفتار برطرف کننده نیاز والدین از طریق دو شاخص ۱- از طریق گزارش‌های والدین از رفتار برطرف کننده نیازشان در تکالیف شب؛ ۲- ادراک کودکان از رفتار برطرف کننده نیاز والدین در تکالیف شب اندازه‌گیری می‌شود. این مقیاس‌ها بر اساس چندین مقیاس ارزیابی رفتار برطرف کننده نیاز معلمان و والدین ساخته شده است (اسور و کاپلان و روس، ۲۰۰۲؛ گرولینک، دسی و ریان، ۲۰۰۷؛ کاتز، کاپلان و کیوتا، ۲۰۱۰؛ ریوو، جنگ، کورل، جوون و بارچ، ۲۰۰۴). سؤال‌ها در دو مقیاس با تمرکز بر تکالیف شب ساخته شده است و به‌طور موازی در نسخه والدین و کودکان جای گرفته است. نتایج تحلیل عاملی اکتشافی نشان داد که رفتار برطرف کننده نیاز والدین در دو مؤلفه مجزا با واریانس تبیین شده ۰/۴۰ ارزیابی می‌گردد. اولین مؤلفه با واریانس تبیین شده ۰/۳۵ و شامل ۸ سؤال ($\alpha=0/80$) که بار آن‌ها بین ۰/۳۶ تا ۰/۸۰ است. دومین مؤلفه با واریانس تبیین شده ۰/۵ و شامل ۳ سؤال ($\alpha=0/71$) که همبستگی آن‌ها بین ۰/۴۷ تا ۰/۷۵ است. همبستگی بین دو مؤلفه مثبت و بالا ($r=0/61$) و اعتبار مقیاس در همه سؤال‌ها ($\alpha=0/85$) بود که بالاتر از اعتبار هر مؤلفه به‌صورت جداگانه است. در نتیجه، همه سؤال‌ها به‌صورت یک متغیر، ادراک دانش‌آموزان از رفتار والدین در رفع نیاز آن‌ها برای انجام تکالیف (۱۱ سؤال) ترکیب شدند. در این مطالعه از مقیاس ۱۱ سؤالی با طیف لیکرت پنج درجه‌ای (۰=اصلاً، ۴=خیلی زیاد) استفاده شده است. نتایج تحلیل عاملی اکتشافی برای رفتار والدین در رفع نیاز که به‌صورت گزارش‌هایی است که والدین ارائه داده‌اند، نشان‌دهنده این است که سؤالات بر روی دو مؤلفه مجزا بار داشته و دارای واریانس تبیین شده ۰/۴۱ است. اولین مؤلفه دارای واریانس تبیین شده ۰/۳۶ و شامل ۶ سؤال ($\alpha=0/81$) که بار آن‌ها بین ۰/۳۳ تا ۰/۷۵ می‌باشد، در این مطالعه از مقیاس ۱۱ سؤالی با طیف لیکرت پنج درجه‌ای (۰=اصلاً، ۴=خیلی زیاد) استفاده شده است. دومین مؤلفه دارای واریانس تبیین شده ۰/۵ و شامل ۵ سؤال ($\alpha=0/67$) که بار آن بین ۰/۳۳ تا ۰/۸۷ می‌باشد، است. در ادراک دانش‌آموزان از رفتار والدین برای رفع نیاز آن‌ها، هیچ تمییز آشکاری در بین محتوای فاکتورها وجود ندارد، همبستگی بین دو مؤلفه مثبت و بالا ($r=0/62$) است و اعتبار یک مقیاس با همه سؤال‌هایش ($\alpha=0/85$) بالاتر از پایایی هر مؤلفه به‌صورت جداگانه است. در پژوهش حاضر، آلفای کرونباخ برای مقیاس گزارش‌های والدین از رفتار برطرف کننده نیازشان در تکالیف شب ۰/۶ و برای ادراک کودکان از رفتار برطرف کننده نیاز والدین در تکالیف ۰/۷۲ بود.

یافته‌ها

آماره‌های توصیفی، ماتریس همبستگی صفر مرتبه و ضرایب آلفای کرونباخ در جدول ۱، ارائه شده است. یافته‌ها نشان می‌دهد، بین انگیزش خودمختار دانش‌آموزان و گزارش حمایت والدین از خودمختاری و نگرش والدین به تکالیف همبستگی مثبت و معنادار وجود دارد ($p<0/01$). سایر روابط در جدول ۱، گزارش شده است. برای آزمون مدل فرضی، پیش فرض‌های آماری بررسی شد. یافته‌ها نشان داد که در داده‌ها مقادیر پرت مشاهده

نشد. توزیع نمرات متغیرها از یک توزیع نرمال تبعیت می‌کرد ($P > 0.05$). واریانس ماتریس همبستگی، نشان می‌دهد که شدت همبستگی بین متغیرها قوی نیست؛ بنابراین همخطی چندگانه بین متغیرها وجود ندارد. روابط درونی بین متغیرها در یک مدل فرضی آزمون شد. یافته‌ها نشان داد که مدل اولیه از برازندگی لازم برخوردار نیست. شاخص‌های برازندگی این مدل در جدول ۲، گزارش شده‌اند.

جدول ۱- میانگین، انحراف استاندارد، ضرایب اعتبار و همبستگی صفر مرتبه بین متغیرهای

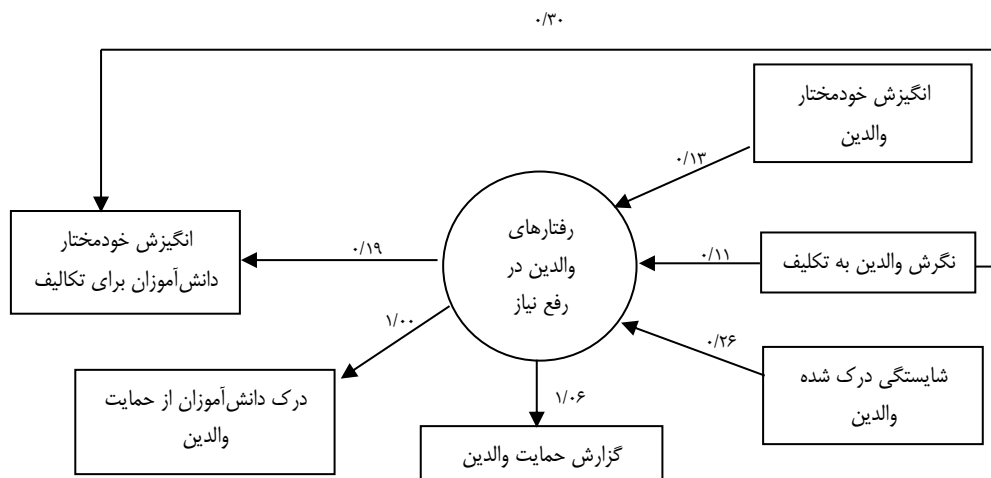
پژوهش						مؤلفه‌ها
۶	۵	۴	۳	۲	۱	
					۰/۷۲	۱- درک دانش‌آموز از حمایت خودمختار
				۰/۶۰	۰/۴۳**	۲- گزارش حمایت والدین از خودمختاری
			۰/۶۸	۰/۱۷*	۰/۲۵**	۳- انگیزش خودمختار دانش‌آموز برای انجام تکالیف
		۰/۸۶	۰/۱۱	۰/۲۳**	-۰/۰۳	۴- انگیزش والدین برای کمک به انجام تکالیف
	۰/۷۷	۰/۰۷	۰/۲۵**	۰/۳۰**	۰/۳۳**	۵- نگرش والدین
۰/۷۷	-۰/۱۱	۰/۳۴**	-۰/۰۸	-۰/۲۲**	۰/۱۵*	۶- شایستگی ادراک شده والدین
۵۵/۹۸	۲۶/۸۰	۴۸/۶۶	۵۸/۹۴	۳۲/۲۴	۳۲/۹۲	میانگین
۹/۵۳	۳/۷۹	۱۰/۰۱	۹/۳۶	۵/۳۹	۶/۴۰	انحراف استاندارد
۰/۵۸	-۰/۷۱	-۰/۴۸	-۰/۷۴	۰/۵۱	۰/۵	اندازه کولموگروف-اسمیرنف

* $P < 0.05$ ** $P < 0.01$ مقادیر روی قطر ضرایب اعتبار هستند

جدول ۲- شاخص‌های برازندگی مدل اولیه و نهایی

مدل	X^2	Df	X^2/df	GFI	NFI	CFI	RMSEA	CI(90%) RMSEA
اولیه	۳۳/۹۸	۹	۳/۷۵	۰/۹۵	۰/۷۸	۰/۸۲	۰/۱۲	۰/۰-۰۷/۱۶
نهایی	۱۸/۸۱	۹	۲/۰۹	۰/۹۷	۰/۸۸	۰/۹۳	۰/۰۷	۰/۰-۰۱۹/۱۱

در مدل اولیه مسیر فرضی از نگرش والدین بر سازه رفتار والدین در رفع نیاز معنادار نبود. بررسی شاخص‌های اصلاح و مقادیر مورد انتظار پارامتر نشان داد که یک مسیر ساختاری مستقیم از نگرش والدین بر انگیزش خودمختار دانش‌آموزان وجود دارد. به هر حال، مسیرهای غیرمعنادار حذف شدند و مجدداً مدل آزمون شد (شکل ۲). شاخص‌های برازندگی مدل نهایی نشان می‌دهد که مدل اصلاح شده از برازندگی مناسبی برخوردار است (جدول ۲).



شکل ۲- مدل نهایی آزمون شده انگیزش خودمختاری، نگرش و شایستگی درک شده والدین با انگیزش خودمختار دانش آموزان: نقش میانجی رفتارهای والدین در رفع نیاز

*ضرایب مسیر استاندارد در مدل گزارش شده‌اند.
**همه ضرایب حداقل در سطح پنج درصد معنادار هستند.

جدول ۳- ضرایب استاندارد و خام در مدل نهایی

مؤلفه‌ها		ضرایب مسیر		خطای استاندارد	استاندارد
		غیراستاندارد	ت		
مدل اندازه‌گیری					
درک دانش آموزان از حمایت خودمختار		۰/۱۵	۰/۷۹**	۵/۲۵	۱/۰۶
گزارش حمایت والدین از خودمختاری		-	۱/۰۰	-	۱/۰۰
مدل ساختاری					
انگیزش والدین برای کمک به تکالیف بر رفتار والدین در رفع نیاز		۰/۰۷	۰/۱۷*	۲/۴۵	۰/۱۳
نگرش والدین بر انگیزش خودمختار		۰/۰۶	۰/۲۷**	۴/۵۱	۰/۳۰
نگرش والدین بر رفتار والدین در رفع نیاز		۰/۰۷	۰/۱۳*	۲/۰۶	۰/۱۱
شایستگی درک شده والدین بر رفتار والدین در رفع نیاز		۰/۰۷	۰/۳۳**	۴/۵۲	۰/۲۶
رفتار والدین در رفع نیاز بر انگیزش خودمختار		۰/۰۵۶	۰/۱۴*	۲/۴۹	۰/۱۹

**P<0.01 *P<0.05

نخست مدل اندازه‌گیری آزمون شد. در مدل فرضی سازه رفتار والدین در رفع نیاز دارای دو نشانگر است. اول، درک دانش آموز از حمایت خودمختار و دوم، گزارش دانش آموز از حمایت والدین از خودمختاری وی. ضریب

مسیر رفتار والدین در رفع نیاز بردرک دانش‌آموزان از حمایت والدین از نظر آماری معنادار است ($p < 0/01$)، $LY = 0/79$). در این تحلیل، متغیر گزارش حمایت والدین به‌عنوان متغیر مرجع در نظر گرفته شد و ضریب مسیر آن یک فرض شد. به این ترتیب، هر دو متغیر، نشانگرهای روایی از سازه نهفته رفتار والدین در رفع نیاز هستند. در نتیجه، مدل اندازه‌گیری سازه نهفته رفتار والدین در رفع نیاز تأیید می‌گردد.

در مدل ساختاری، اثر مستقیم و ساختاری انگیزش خودمختار والدین برای کمک به انجام تکالیف بر سازه رفتار والدین در رفع نیاز از نظر آماری معنادار است ($GA = 0/17$, $p < 0/05$). در نتیجه، می‌توان گفت هرچه انگیزش خودمختار والدین برای کمک به انجام تکالیف فرزندان بیشتر باشد، ادراک از رفتار والدین در رفع نیاز که در این‌جا به‌صورت گزارش حمایت والدین از خودمختاری تعریف شده است، بیشتر می‌باشد. اثر مستقیم و ساختاری نگرش والدین به تکالیف فرزند بر سازه رفتار والدین در رفع نیاز فرزندان از نظر آماری معنادار است ($GA = 0/13$, $p < 0/05$). در نتیجه می‌توان گفت، هرچه والدین نگرش مثبتی به انجام تکالیف فرزند داشته باشند، ادراک از رفتار والدین در رفع نیاز بیشتر است. اثر مستقیم و ساختاری شایستگی درک شده والدین بر سازه رفتار والدین در رفع نیاز از نظر آماری معنادار است ($GA = 0/33$, $p < 0/01$). در نتیجه می‌توان گفت، هرچه شایستگی درک شده والدین بیشتر باشد، ادراک از رفتار والدین در رفع نیاز بیشتر است. اثر مستقیم و ساختاری رفتار والدین در رفع نیاز - که در این‌جا به‌صورت گزارش حمایت والدین از خودمختاری تعریف شده است - بر انگیزش خودمختاری دانش‌آموزان برای انجام تکالیف از نظر آماری معنادار است ($p < 0/05$)، $BE = 0/14$). در نتیجه می‌توان گفت، هرچه رفتار والدین در رفع نیاز بیشتر باشد، انگیزش خودمختاری دانش‌آموزان برای انجام تکالیف بیشتر است.

اثر غیرمستقیم و ساختاری انگیزش خودمختار والدین برای کمک به انجام تکالیف بر انگیزش خودمختاری دانش‌آموزان از طریق سازه رفتار والدین در رفع نیاز از نظر آماری معنادار است ($Sobel_{test} = 1/75$, $p < 0/05$). به‌عبارت دیگر، می‌توان گفت وقتی والدین به‌طور مختار اقدام به کمک به فرزندان می‌کنند، فرزندان گزارش می‌کنند که والدین حمایت خودمختارانه‌ای دارند. وقتی فرزندان به این باور می‌رسند که والدین حمایت خودمختارانه‌ای از آن‌ها به‌عمل می‌آورند، انگیزش خودمختار در آن‌ها افزایش می‌یابد. اثر غیرمستقیم و ساختاری نگرش والدین به تکالیف فرزند بر انگیزش خودمختاری دانش‌آموزان از طریق سازه ادراک رفتار والدین در رفع نیاز از نظر آماری معنادار نیست ($Sobel_{test} = 1/58$, $p > 0/05$). اثر غیرمستقیم و ساختاری شایستگی درک شده والدین بر انگیزش خودمختاری دانش‌آموزان از طریق سازه ادراک رفتار والدین در رفع نیاز از نظر آماری معنادار است ($Sobel_{test} = 2/19$, $p < 0/05$). به‌عبارت دیگر، وقتی والدین برای کمک به انجام تکالیف فرزندان در خود شایستگی بالایی ادراک می‌کنند، فرزندان به این باور می‌رسند که والدین از آن‌ها حمایت - خودمختارانه - به‌عمل می‌آورند؛ در نتیجه، انگیزش خودمختار در آن‌ها افزایش می‌یابد. یک مسیر فرضی به‌هنگام اصلاح مدل فرض شد. اثر مستقیم و ساختاری نگرش والدین به تکالیف فرزند بر انگیزش خودمختاری دانش‌آموزان از نظر آماری معنادار است ($GA = 0/27$, $p < 0/01$). در نتیجه، این فرضیه جانبی تأیید می‌گردد. به‌عبارت دیگر، هرچه والدین نگرش مثبتی به انجام تکالیف فرزند داشته باشند، انگیزش خودمختاری دانش‌آموزان بیشتر می‌شود.

در مجموع، یافته‌ها نشان می‌دهد که انگیزش خودمختار والدین برای کمک به انجام تکلیف فرزندان، نگرش والدین به انجام تکلیف فرزندان و در نهایت، شایستگی ادراک شده والدین به‌طور ساختاری بر گزارش حمایت والدین از خودمختاری اثر مستقیم دارد. به‌عبارت دیگر، وقتی والدین به‌طور خودمختار اقدام به کمک به فرزندان می‌کنند، نگرش مثبتی به انجام تکلیف دارند و در خود شایستگی لازم برای کمک به فرزندان را احساس می‌کنند، فرزندان گزارش می‌کنند که والدین حمایت خودمختارانه‌ای^۱ از آن‌ها دارند. همچنین، وقتی فرزندان به این باور می‌رسند که والدین حمایت خودمختارانه‌ای از آن‌ها به‌عمل می‌آورند، انگیزش خودمختار در آن‌ها افزایش می‌یابد. به این ترتیب، باور فرزندان در مورد حمایت خودمختارانه‌ای والدین نقش واسطه‌ای بین انگیزش خودمختار والدین، نگرش و شایستگی ادراک شده آن‌ها با انگیزش خودمختار فرزندان ایفا می‌کند.

بحث و نتیجه‌گیری

یافته‌های این مطالعه نشان داد که انگیزش خودمختار والدین برای کمک به انجام تکالیف، نگرش والدین به تکلیف فرزند، شایستگی درک شده والدین، بر سازه رفتار والدین در رفع نیاز اثر مستقیم و ساختاری دارد. به‌عبارت دیگر، هرچه انگیزش خودمختار والدین برای کمک به انجام تکلیف فرزندان بیشتر باشد، ادراک از رفتار والدین در رفع نیاز که در این‌جا به‌صورت گزارش حمایت والدین از خودمختاری تعریف شده است، بیشتر می‌باشد. این نتیجه با نتایج پژوهش‌های دسی و رایان (۱۹۸۵)، اسور و کاپلان و روس (۲۰۰۲)؛ فورر و اسکینر (۲۰۰۳)؛ ریو و جانگ (۲۰۰۶)؛ کاز، کاپلان و گوتا (۲۰۱۰) و کاز، کاپلان و بزوکاشولیو (۲۰۱۱) هم‌خوان است. در پژوهش‌های ذکر شده، انگیزش خودمختار والدین بر رفتارهای آن‌ها در رفع نیاز و انگیزش دانش‌آموزان برای انجام تکالیف تأثیرگذار است. همان‌طور که در نظریه خودتعیین‌گری رایان و دسی (۲۰۰۰) بیان شده است، رفتارهای حمایت‌کننده والدین و معلمان بر انگیزش دانش‌آموزان و بهزیستی روانی آن‌ها تأثیر مستقیم دارد. نوع انگیزش والدین برای درگیری در انجام تکالیف، نگرش والدین به تکالیف و شایستگی درک شده والدین برای کمک به فرزندان برای انجام تکالیف بر حمایت آن‌ها از نیازهای روان‌شناختی فرزندان در حین درگیری در انجام تکالیف به‌طور ساختاری تأثیرگذار است (کاز، کاپلان و بزوکاشولیو، ۲۰۱۱). والدینی که درگیر انجام تکالیف فرزند خود می‌شوند، به‌دلیل این که تکالیف را ارزشمند و لذت‌بخش می‌دانند، هیجان مثبت بیشتر و استرس کمتری از خود نشان می‌دهند؛ در نتیجه، بیشتر با کودکان خود هم‌دلی می‌کنند و به‌گونه‌ای با آن‌ها رفتار می‌کنند که از نیازهای آن‌ها به احساس تعلق، شایستگی و خودمختاری حمایت کنند.

نگرش والدین به تکالیف بر سطح و کیفیت رفتار والدین در رفع نیاز و انگیزش دانش‌آموزان تأثیر مستقیم دارد. هاور-دمپسی و اسندلر (۱۹۹۷)، بیان داشتند که نگرش مثبت والدین بر درگیری والدین در آموزش و بهزیستی روان‌شناختی کودکان و عملکرد تحصیلی آن‌ها تأثیرگذار است. والدینی که دارای نگرش مثبت نسبت به تکالیف هستند بر اهمیت و ارزش تکالیف بیشتر تأکید می‌کنند. والدینی که دارای نگرش مثبت هستند،

۱. در اینجا واحد اندازه‌گیری سازه نهفته رفتار والدین در رفع نیاز متناسب با واریانس متغیر مرجع گزارش حمایت والدین از خودمختاری در نظر گرفته شد. بنابراین، تفسیر این سازه بر اساس تغییرات متغیر اخیر صورت می‌گیرد.

تکالیف را ارزشمند می‌دانند به‌گونه‌ای که آن‌ها منجر به رشد خود کودک می‌گردد. والدینی که دارای نگرش مثبت هستند، اشتیاق بیشتری برای کمک به کودکان به‌منظور انجام تکالیف از خود نشان می‌دهند. نگرش مثبت باعث می‌گردد که والدین از نیاز به شایستگی کودکان بیشتر حمایت کنند (اسور و کاپلان و روس، ۲۰۰۲).

پژوهش‌های مختلف نشان داده‌اند که بین سطح شایستگی درک شده والدین و کیفیت درگیری رفتاری آن‌ها ارتباط مثبت وجود دارد (بندورا، ۱۹۷۷). به‌گونه‌ای که والدینی که دارای شایستگی درک شده بالاتری هستند، در ارتباط با کودکان بیشتر به آن‌ها توجه می‌کنند و مهارت‌های حل مسئله را در آن‌ها رشد می‌دهند، با آن‌ها راحت‌تر رفتار می‌کنند، با آرامش بیشتری با آن‌ها برخورد می‌نمایند و کمتر آن‌ها را کنترل می‌کنند و بر احساس شایستگی کودک برای انجام تکالیف تأکید می‌نمایند (جکسون، ۲۰۰۰). یافته دیگر این مطالعه، نشان داد که رفتار والدین در رفع نیاز بر انگیزش خودمختاری دانش‌آموزان برای انجام تکالیف اثر ساختاری مستقیم دارد. به‌عبارت دیگر، هرچه رفتار والدین در رفع نیاز بیشتر باشد، انگیزش خودمختاری دانش‌آموزان برای انجام تکالیف بیشتر است. این یافته با نتایج پژوهش‌های رایان و دسی (۱۹۸۵ و ۲۰۰۰)، اسور و کاپلان و روس (۲۰۰۲)؛ فورر و اسکینر (۲۰۰۳)؛ ریو و جانگ (۲۰۰۶)؛ کاز، کاپلان و گوتا (۲۰۱۰) و کاز، کاپلان و بوزوکاشویلی (۲۰۱۱) هم‌خوان است. رفتارهای حمایت‌کننده والدین و معلمان بر انگیزش دانش‌آموزان و بهزیستی روانی آن‌ها تأثیر مستقیم دارد (رایان و دسی، ۲۰۰۰). همان‌طور که در نظریه خودتعیین‌گری بیان شده، حمایت محیطی از نیازهای روان‌شناختی دانش‌آموزان باعث ارتقای نیازهای روان‌شناختی آن‌ها می‌گردد (کاز، کاپلان و بوزوکاشویلی، ۲۰۱۱). رفتار والدین در رفع نیاز، حس تعلق بین والدین و کودک را به‌عنوان یک مؤلفه والدینی اضافی تقویت می‌کند که همین می‌تواند عاملی برای حمایت والدین از نیازهای روان‌شناختی کودک باشد. حمایت‌های والدین، انگیزش سازگارانه را در دانش‌آموزان رشد می‌دهد که مرتبط به برطرف شدن نیازهای روان‌شناختی دانش‌آموزان از طریق والدین است.

در این مطالعه، مشخص شد که اثر غیرمستقیم و ساختاری انگیزش خودمختار والدین برای کمک به انجام تکالیف بر انگیزش خودمختاری دانش‌آموزان از طریق سازه رفتار والدین در رفع نیاز معنادار است. وقتی والدین به‌طور مختار اقدام به کمک به فرزندان می‌کنند، فرزندان گزارش می‌نمایند که والدین حمایت خودمختارانه‌ای دارند. وقتی فرزندان به این باور می‌رسند که والدین حمایت خودمختارانه‌ای از آن‌ها به‌عمل می‌آورند، انگیزش خودمختار در آن‌ها افزایش می‌یابد. طبق نظریه خودتعیین‌گری، نقش دیگران (والدین و معلمان) به‌دلیل حمایتی که از نیازهای روان‌شناختی کودکانشان فراهم می‌کنند و کمکی که به آن‌ها به‌منظور درونی‌سازی انگیزه‌هایشان برای انجام فعالیت‌ها می‌نمایند، حائز اهمیت است (کاتز، کاپلان و کیوتا، ۲۰۱۰). درگیری والدین در منزل (کمک کردن به انجام تکالیف منزل) با انگیزش خودمختاری دانش‌آموزان (نوعی از انگیزش که برای یادگیری، پیشرفت و افزایش علاقه به مطالب درسی مفید است) ارتباط دارد. مؤلفه‌های زیادی از جمله، نگرش والدین به تکالیف، شایستگی درک شده و انگیزش والدین بر رفتارهای آن‌ها در رفع نیاز تأثیرگذار است. در نتیجه، انگیزش خودمختار والدین به‌صورت غیرمستقیم از طریق رفتار والدین در رفع نیاز بر انگیزش خودمختاری دانش‌آموزان تأثیرگذار است (کاتز، کاپلان و کیوتا، ۲۰۱۰).

همچنین در این مطالعه نشان داده شد که اثر غیرمستقیم و ساختاری نگرش والدین به تکالیف فرزند بر انگیزش خودمختاری دانش‌آموزان از طریق سازه ادراک رفتار والدین در رفع نیاز معنادار نیست. این نتیجه، با نتایج پژوهش‌های فریدا، هردا و میدگلی (۲۰۰۱) و کوپر و همکاران (۱۹۹۸) که به این نتیجه دست یافته‌اند، نگرش والدین نسبت به تکالیف به‌طور مستقیم بر انگیزش و نگرش دانش‌آموزان برای انجام تکالیف تأثیرگذار است، هم‌خوان است. اما با نتیجه پژوهش کاتز، کاپلان و کیوتا (۲۰۱۰) و اسور و کاپلان و روس (۲۰۰۲) که به اثر غیرمستقیم نگرش والدین بر انگیزش دانش‌آموزان از طریق ادراک رفتار والدین در رفع نیاز بر انگیزش خودمختاری دانش‌آموزان دست یافتند، ناهم‌خوان است. این یافته را می‌توان این‌گونه تبیین کرد که نگرش‌های والدین نسبت به تکالیف به احتمال زیاد با تأکیدی که والدین در مورد اهمیت تکالیف می‌کنند، ارتباط دارد. هنگامی که والدین اعتقادشان بر این است که تکالیف ارزش انجام دادن به‌خاطر خودشان را دارند و فقط به‌خاطر انطباق پیدا کردن با قوانین و الزامات مدرسه نیستند، آن‌ها بر این توجیه تأکید دارند و آن‌ها را به فرزندان خود القا می‌کنند. نگرش بیشتر به‌صورت یک جهت‌گیری و باور است که از طریق اعمال و رفتارهایی که والدین انجام می‌دهند به فرزندان القا می‌گردد. به‌همین دلیل، رابطه مستقیم بین نگرش والدین و انگیزش خودمختاری دانش‌آموزان برقرار است.

یافته دیگر این مطالعه نشان داد که اثر غیرمستقیم و ساختاری شایستگی درک شده والدین بر انگیزش خودمختاری دانش‌آموزان از طریق سازه ادراک رفتار والدین در رفع نیاز معنادار است. وقتی والدین برای کمک به انجام تکالیف فرزندان در خود شایستگی بالایی ادراک می‌کنند، فرزندان به این باور می‌رسند که والدین از آن‌ها حمایت - خودمختارانه - به‌عمل می‌آورند؛ در نتیجه، انگیزش خودمختار در آن‌ها افزایش می‌یابد. این نتیجه با نتایج پژوهش‌های بندورا (۱۹۷۷)، رایان و دسی (۲۰۰۰) و کاتز، کاپلان و بوزوکاشولی (۲۰۱۱) هم‌خوانی دارد. شایستگی ادراک شده توسط والدین هنگام کمک کردن به فرزندان با سطح و نوع درگیری آن‌ها با فرزندان ارتباط دارد (ترنر و جانسون، ۲۰۰۳). والدینی که شایستگی خود را برای درگیری در تکالیف منزل فرزند خود پایین در نظر می‌گیرند، تمایل به درگیری با افکار منفی هنگام ارتباط با فرزندان دارند و توجه و مهارت‌های حل مسئله کمتری را هنگامی که با تکالیف فرزند خود درگیر هستند، به‌کار می‌گیرند (جکسون، ۲۰۰۰). شایستگی ادراک شده پایین باعث می‌شود، والدین از کمک کردن به فرزندان خود در تکالیفشان اجتناب کنند و با آن‌ها به‌گونه‌ای رفتار کنند که به انگیزش آن‌ها برای انجام تکالیف لطمه وارد شود. در مقابل، والدین با شایستگی درک شده بالا، راحت‌تر درگیر فرزندان می‌شوند و با آن‌ها با گرمی رفتار می‌کنند، کمتر آن‌ها را کنترل می‌کنند و این رفتار والدین برای احساس شایستگی کودک برای انجام تکالیف مفیدتر است.

همچنین، این مطالعه نشان داد که درک دانش‌آموز از حمایت والدین و گزارش حمایت والدین نشانگرهای روایی از سازه نهفته رفتار والدین در رفع نیاز هستند. این یافته با نتیجه پژوهش کاتز، کاپلان و بوزوکاشولی (۲۰۱۱) هم‌خوانی دارد. پژوهش‌های مختلف نشان داده‌اند، دانش‌آموزان می‌توانند رفتارهای مختلف بزرگسالان مانند رفتارهای حمایت‌کننده خودمختاری و وابستگی را از هم تشخیص دهند (اسور و کاپلان و روس، ۲۰۰۲؛ روس، اثور، کانات - مایمون و کاپلان، ۲۰۰۶).

پیشنهاد می‌شود، پژوهش حاضر بر روی نمونه وسیع‌تری اجرا گردد تا شواهدی از بسط یافته‌های این مطالعه فراهم گردد. همچنین از ابزارهای دیگری مانند مصاحبه، مشاهده و درجه‌بندی رفتار برای ارزیابی انگیزش خودمختاری بهره گرفته شود تا شواهدی از بسط یک روش اندازه‌گیری به روش دیگر فراهم گردد. پیشنهاد می‌شود، انگیزش خودمختار فرزندان در سایر تکالیف جمع‌آوری شود تا شواهدی از تعمیم یافته‌ها به سایر تکالیف فراهم شود.

References

- Alonso-Tapia, J., & Pardo, A. (2006). Assessment of learning environment motivational quality from of point of view of secondary and high school learners. *Learning and Instruction*. 16(4), 295–309.
- Assor, A., Kaplan, H., & Roth, G. (2002). Choice is good, but relevance is excellent: Autonomy-enhancing and suppressing teacher behaviors in predicting student's engagement in school work. *The British Journal of Educational Psychology*. 72(2), 261–278.
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*. 84(2), 191.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: W.H. Freeman.
- Bentler P. M. (1993). EQS Structural Equations Program Manual, BMDP Statistical Software, Los Angeles, 1989. *Google Scholar*.
- Chen, C., & Stevenson, H. W. (1989). Homework: A cross-cultural examination. *Child Development*. 60(3), 551–561.
- Cooper, H., Lindsay, J. J., & Nye, B. (2000). Homework in the home: How student, family, and parenting-style differences relate to the homework process. *Contemporary Educational Psychology*. 25(4), 464–487.
- Cooper, H., Lindsay, J. J., Nye, B., & Greathouse, S. (1998). Relationships among attitudes about homework, amount of homework assigned and completed, and student achievement. *Journal of Educational Psychology*. 90(1), 70–83.
- Coutts, P. M. (2004). Meanings of homework and implications for practice. *Theory into Practice*. 43(3), 182–187.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1985). The general causality orientations scale: Self-determination in personality. *Journal of Research in Personality*. 19(2), 109-134.
- Epstein, J. L., & Van Voorhis, F. L. (2001). More than minutes: Teachers' roles in designing homework. *Educational Psychologist*. 36(3), 181-193.
- Friedel, J., Hruda, L., & Midgley, C. (2001). When children limit their own learning the relation between perceived parent achievement goals and children's use of avoidance behaviors. In annual meeting of the American Educational Research Association, Seattle WA.
- Furrer, C., & Skinner, E. (2003). Sense of relatedness as a factor in children's academic engagement and performance. *Journal of Educational Psychology*. 95(1), 148.

- Goldenberg, C. (1989). Parents' effects on academic grouping for reading: Three case studies. *American Educational Research Journal*. 26(3), 329–352.
- 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.
- Grolnick, W. S., & Ryan, R. M. (1989). Parent styles associated with children's self-regulation and competence in school. *Journal of Educational Psychology*. 81(2), 143.
- 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(4), 991.
- Grolnick, W. S., Ryan, R. M., & Deci, E. L. (1991). Inner resources for school achievement: Motivational mediators of children's perceptions of their parents. *Journal of Educational Psychology*. 83(4), 508.
- Grolnick, W. S., Ryan, R. M., & Deci, E. L. (1991). The inner resources for school performance: Motivational mediators of children's perceptions of their parents. *Journal of Educational Psychology*. 81(2), 143.
- Hewison, J. (1988). The long-term effectiveness of parental involvement in reading: A follow-up to the Haringey Reading Project. *The British Journal of Educational Psychology*. 58(2), 184–190.
- Hill, N. E., & Craft, S. A. (2003). Parent–school involvement and school performance: Mediated pathways among socioeconomically comparable African American and Euro-American families. *Journal of Educational Psychology*. 95(1), 74–83.
- Hoover-Dempsey, K. V., & Sandler, H. M. (1995). Parental involvement in children's education: Why does it make a difference? *Teachers College Record*. 97(2), 310-331.
- Hoover-Dempsey, K. V., & Sandler, H. M. (1997). Why do parents become involved in their children's education? *Review of Educational Research*. 67(1), 3-42.
- Hoover-Dempsey, K. V., Battiato, A. C., Walker, J. M. T., Reed, R. P., DeJong, J. M., & Jones, K. P. (2001). Parental involvement in homework. *Educational Psychologist*. 36(3), 195-209.
- Jackson, A. (2000). Maternal self-efficacy and children's influence on stress and parenting among single black mothers in poverty. *Journal of Family Issues*. 21(1), 3-16.
- Johnston, C., & Mash, E. J. (1989). A measure of parenting satisfaction and efficacy. *Journal of Clinical Child Psychology*. 18(2), 167-175.
- Katz, I. Kaplan, A. Buzukashvily, T. (2011). The role of parents' motivation in students' autonomous motivation for doing homework. *Learning and Individual Differences*. 21(4), 376-386.

- Katz, I., Kaplan, A., & Buzkashvily, T. (2011). The role of parent's motivation in students' autonomous motivation for doing homework. *Learning and Individual Difference*. 21(4), 376-386.
- Katz, I., Kaplan, A., & Gueta, G. (2011). Student's needs, teachers' support, and motivation for doing homework: A cross-sectional study. *The Journal of Experimental Education*. 78(2), 246-267.
- Katz, I., Kaplan, A., & Guetta, G. (2010). Students' needs, teachers' support, and motivation for doing homework: A cross-sectional study. *Journal of Experimental Education*. 78(2), 246-267.
- Larson, R. W., & Gillman, S. (1999). Transmission of emotions in the daily interactions of single-mother families. *Journal of Marriage and Family*. 61(1), 21-37.
- Levin, I., Levy-Shiff, R., Appelbaum-Peled, T., Katz, I., Komar, M., & Meiran, N. (1997). Antecedents and consequences of maternal involvement in children's homework: A longitudinal analysis. *Journal of Applied Developmental Psychology*. 18(2), 207-227.
- Mueller, R. O. (1996). Basic principles of structural equation modeling: An introduction to LISREL and EQS. Springer Science & Business Media.
- Nolen-Hoeksema, S., Wolfson, A., Mumme, D., & Guskin, K. (1995). Helplessness in children of depressed and no depressed mothers. *Developmental Psychology*. 31(3), 377-387.
- Patall, E. A., Cooper, H., & Robinson, J. C. (2008). Parent Involvement in Homework: A Research Synthesis. *Review of Educational Research*. 78(4), 1039-1101.
- Pezdek, K., Berry, T., & Renno, P. A. (2002). Children's mathematical achievement: The role of parents' perceptions and their involvement in homework. *Journal of Educational Psychology*. 94(4), 771-777.
- Pomerantz, E. M., Fei-Yin, N. F., & Wang, Q. (2006). Mothers 'mastery-oriented involvement in children's homework: Implications for the well-being of children with negative perceptions of competence. *Journal of Educational Psychology*. 98(1), 99-111.
- Pomerantz, E. M., Grolnick, W. S., & Price, C. E. (2005). *The role of parents in how children approach achievement: A dynamic process perspective*. In A. Elliot, & C. Dweck (Eds.), *Handbook of motivation and competence* (pp. 259-278). New York: Guilford.
- Pomerantz, E. M., Moorman, E. A., & Litwack, S. D. (2007). The how, whom, and why of parents' involvement in children's schooling: More is not necessarily better. *Review of Educational Research*. 77(3), 373-410.
- Reeve, J. (2009). Why teachers adopt a controlling motivating style toward students and how they can become more autonomy supportive. *Educational Psychologist*. 44(3), 159-178.
- Reeve, J., & Jang, H. (2006). What teachers say and do to support student's autonomy during a learning activity. *Journal of Educational Psychology*. 98(1), 209.

- Reeve, J., Jang, H., Carrell, D., Jeon, S., & Barch, J. (2004). Enhancing Student' engagement by increasing teachers' autonomy support. *Motivation and Emotion*, 28(2), 147-169.
- Roth, G., Assor, A., Kanat-Maymon, Y., & Kaplan, H. (2006). Assessing the experience of autonomy in new cultures and contexts. *Motivation and Emotion*, 30(4), 361-372.
- Ryan, E. M., & Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of motivation, social development, and well-being. *The American Psychologist*, 55(1), 68-78.
- Ryan, R. M., & Connell, J. P. (1989). Perceived locus of causality and internalization: Examining reasons for acting in two domains. *Journal of Personality and Social Psychology*, 57(5), 749.
- Turner, L. A., & Johnson, B. (2003). A model of mastery motivation for at-risk preschoolers. *Journal of Educational Psychology*, 95(3), 495-505.
- Walker, J. M. T., Hoover-Dempsey, K. V., Whetsel, D. R., & Green, C. L. (2004). *Parental involvement in homework: A review of current research and its implications for teacher, after school program staff, and parent leaders*. Harvard Family Research Project retrieved from www.gse.harvard.edu/hfrp/projects/fine/resources/homework.html.
- Williams, G. C., McGregor, H. A., Zeldman, A., Freedman, Z. R., & Deci, E. L. (2004). Testing a self-determination theory process model for promoting glycemic control through diabetes self-management. *Health Psychology*, 23(1), 58.