

Biannual Journal of Applied Counseling (JAC)
2021, 11(1), 21-38
Received: 13 Feb 2021
Accepted: 13 July 2021
DOI: 10.22055/jac.2021.36643.1792
Original Article

دوفصلنامه مشاوره کاربردی
دانشگاه شهید چمران اهواز
۱۴۰۰، ۱۱(۱)، ۲۱-۳۸
دریافت: ۱۳۹۹/۱۱/۲۵
پذیرش: ۱۴۰۰/۰۴/۲۲
نوع مقاله: پژوهشی اصیل

Study of relation between intelligence beliefs and father-child relationship with the achievement motivation in male student's

Ziba Ahmadi*
Masoud Shahbazi*

Abstract

The current study aimed was conducted to investigation the relationship between intelligence beliefs and father-child relationship with academic achievement motivation in male high school students in Shushtar in a correlational study. The population of this study included all male high school students in Shushtar in the 2017-2018 academic year. 366 male students were selected based on Krejcie and Morgan sampling table and according to the population size (3323 people) using multi-stage clustering random sampling method. In this study, students respond the Achievement Motivation Questionnaire (AMQ), the Implicit Theory of Intelligence Scale (ITIS) and the Parent-Child Relationship Scale (PCRI). Data were analyzed using Pearson correlation coefficient and multiple regression analysis and SPSS-22 statistical software. The results showed that there is a positive and significant relationship between incremental intelligence beliefs and father-child relationship with academic achievement motivation in students and there is no relationship between innate intelligence beliefs and academic achievement motivation. Also, the regression analysis results showed that among the predictor variables of incremental intelligence beliefs and father-child relationship significantly predict the motivation of students' academic achievement. According to results we can be conclude that students who believe to the flexibility and enhancement of intelligence and a close relationship with their father,, they have more academic achievement motivation, but students who believe to have intrinsicity of intelligence will not necessarily have more academic achievement motivation.

Keywords: Achievement motivation, intelligence beliefs, father-child relationship

Extended Abstract

Introduction

Educational systems are consistently looking for factors which affects learners' academic achievement (Agesterom, Teliper, & Marder, 2016). These factors are very numerous and diverse but academic motivation is an essential

* Master of Counseling and Guidance, Department of Counseling, Masjed Soleiman Branch, Islamic Azad University, Masjed Soleiman, Iran (Corresponding Author) z.a.7094@gmail.com

* Assistant Profesor. Department of Conseling, Masjed Soleiman Branch, Islamic Azad University, Masjed Soleiman, Iran

factor for learners' learning and is an important factor in determining their personal growth and academic achievement (Blackwell, 2016). Motivation is considered as a prerequisite of learning and its effectiveness on students' performance is proved (Momeni, Mahmoudi, & Barzari, 2016).

Achievement motivation is one of the most important acquisitive motivation of every person which was first introduced by Murray (Duchesne & Larose, 2013). Achievement motivation is a comprehensive tendency to evaluate one's performance according to the highest criteria. Strive for performance success and enjoyment that accompanies performance success (Dinkelmann & Buff, 2016). In fact, through achievement motivation students are provoked to complete their homework to achieve their goals and a certain level of expertise, skill and success. Highly motivated students engage themselves in hard academic activities and strive for learning to the mastery (Jahson, 2014).

Research has shown that students' beliefs about their intelligence is an effective factor on their academic related achievement motivation (Penaris & Dajarfi, 2016). Research has shown that the intelligence beliefs develop different motivational cognitive framework for students and thus when a student embraces one of intelligence beliefs types, it affects how s/he deals with learning tasks and provides the needed motivation (Ommundsen, 2015). Intelligence beliefs include incremental intelligence beliefs and entity intelligence beliefs. Incremental intelligence beliefs refer to the believe that intelligence is a flexible and increasing quality. In return, entity intelligence beliefs consider intelligence as intrinsic and non-increasing (Braasch, Braten, & Anmarkrud, 2015). Students who hold entity intelligence beliefs tend to engage in those activities in which they already have good performance and tend to avoid those activities in which they have a chance of failure (Dupeyrat & Marian, 2015). On the other hand, those who hold incremental intelligence beliefs have motivation for learning and self-promotion, they will looking for challenging tasks even if they could not afford it initially, and they believe that hard work and strive allows them to gain ability of good performance in future (Baqerpour, Mahbubi & Kamali, 2017).

On the other hand, how parents see their children's academic performance is affective on their academic achievement. One can conclude that increasing students' achievement motivation and academic performance in school partially requires affective and high quality relationships between parents, especially fathers, and children (Hagman, 2014). The family environment and the father-child relationship play an important role in academic achievement. If the children feel the warmth of the father in the family environment and their relationship with their father is favorable and constructive, and whenever they have a problem in terms of education, they can be sure that they will receive their father's support, then they will study with more encouragement and will have more motivation to succeed in education (Jafari Nadrabadi, 2018). Thus, the type of father-child relationship and the quality of their relationship can be related to the motivation of students to progress and ultimately their academic success. According to what has been said, the purpose of this study was to investigate the relationship between intelligence beliefs and the father-child relationship with the academic achievement motivation of male high school students in Shushtar.

Method

The current research design was correlational. The population of this study included all male high school students in Shushtar in the 2017-2018 academic year. 366 male students were selected based on Krejcie and Morgan sampling table and (3323 people) using multi-stage clustering random sampling method of three educational region.

Instruments

Achievement Motivation Questionnaire: This questionnaire was developed by Hermans (1970) and is consisted of 29 questions. The questions are scored based on a 4 point Likert scale from 1 = very much to 4 = very little and higher scores indicate higher levels of achievement motivation. The highest score is 116 (high achievement motivation) and the lowest score is 29 (low achievement motivation). Hermans (1970) reported intercorrelations of the questions between 0.3 and 0.57. In a confirmatory factor analysis, Moradi (2014) reported factor loadings of between 0.58 and 0.91 and Cronbach's α coefficient of 0.86. In the current research, Cronbach's α coefficient of the questionnaire was 0.81.

Implicit Theory of Intelligence Scale: This scale was developed by Abdul Fattah and Yates (2006) and is consisted of 14 items and 2 subscales of incremental intelligence beliefs and entity intelligence beliefs. The items are scored based on a 5 point Likert scale from 1 = fully disagree to 5 = fully agree. In an exploratory factor analysis, Abdul Fattah and Yates (2006) extracted two factors. In a confirmatory factor analysis, Atash Afrooz (2012) confirmed the factor structure of the scale. Abdul Fattah and Yates (2006) reported Cronbach's α coefficients of 0.78, 0.83, and 0.75 for the total scale, entity beliefs, and incremental beliefs, respectively. In the current research, Cronbach's α coefficients of 0.77, 0.74, and 0.75 were obtained for the total scale, entity beliefs, and incremental beliefs, respectively.

Parent-Child Relationship Scale: This scale was developed by Mark, Fine, Moreland, and Schwebel (1983) and is consisted of 24 items which assess quality of parent-child relationships. The items are scored based on a 7 point Likert scale from 1 = almost never to 7 = almost always. The minimum and maximum scores of the scale are 24 and 168. The scale has two subscales of mother-child relationship and father-child relationship and the latter is used in the current research. In a confirmatory factor analysis, Fine and Schwebel (1983) reported that the fitness indices confirmed the theoretical model of the scale. Guttman (2011, Cited in Moradi, 2014) reported the intercorrelations of the items with the total score between 0.41 and 0.64. Fine and Schubel (1983) reported Cronbach's α coefficients of 0.86, 0.89, and 0.61 for the total scale, father-child relationship, and mother-child relationship, respectively. In the current research, Cronbach's α coefficient of 0.95 was obtained for father-child relationship scale.

Research trend

In the present study, after approving the measuring instruments and receiving a license to perform the work, the researcher referred to the schools according to the schedule and at specific intervals and distributed the questionnaires among the students. The students were closely supervised on the completion of the tools

and the required explanations were provided to them both orally and in writing (by attaching the instructions along with the tools).

Data analysis

In order to analyze the data of descriptive statistics (mean, standard deviation and correlation coefficients) and inferential statistics (multiple regression using by enter method) were used using SPSS-22.

Findings

The results of correlation analyses showed that there were significantly positive correlation between academic achievement motivation with incremental intelligence beliefs ($r = .24$, $p < 0.001$) and father-child relationship ($r = 0.23$, $p < 0.001$). However, there was not a significant relationship between academic achievement motivation with entity intelligence beliefs ($r = 0.09$, $p > 0.05$).

The results of regression analyses using enter method showed that all three variables significantly, positively predicted academic achievement motivation and explained 29 percent of variance of the dependent variable.

Discussion

The current research aimed to investigate the relationship between intelligence beliefs and father-child relationship with male second high school students' academic achievement motivation in Shushtar. The results showed that there was not a significant correlation between entity intelligence beliefs and male students' academic achievement motivation which is in line with results of Penaris and Dajarfi (2016) however not in line with those of Blackwell (2016), Brush, Braten, and Anmarkrud (2015), Bayless (2013), and Baqerpour, Mahboubi, and Kamali (2017). According to Dweck's (2000) model which is based on cognitive social approach, one may conclude that entity beliefs about intelligence won't increase level of active learning engagement. Those who consider ability as a reflex of intrinsic intelligence, their perceived efficacy in dealing with problems is diminished. Accordingly, students who hold entity intelligence beliefs are more likely to have a functional goal orientation (approach-performance and avoidance-performance) because they are motivated to perform well, but they are only motivated to perform and not to increase learning or competence.

Another finding showed that there was a significant positive relationship between incremental intelligence beliefs and academic achievement motivation which was in line with results of Blackwell (2016), Brush, et al. (2015), Fonten (2013), Bayless (2013), Baqerpour, Mahboubi, and Kamali (2017) and Barzegar (2016). Explaining this finding, it can be said that due to the importance of cognition and given that incremental intelligence beliefs create a stronger sense of efficiency, they cause higher goals of progress in various fields, and also considering that it increases person's efficiency, reduces the fear of failure, raises aspirations, and improves problem-solving and analytical thinking skills, these characteristics and factors are likely to have a more positive and constructive effect on academic achievement.

The research also showed that father-child relationship is significantly, positively related to academic achievement motivation which is in line with

research of Wanjira (2017), Dinkelmann and Buff (2016), Halker and Senitz (2016), Bong (2015), Jahnsen (2014), Salimi Bajestani, Ismaili, and Yousefi (2018) and Mir Sharfuddin and Hosseini (2017). Explaining this finding, it can be said that the family is one of the most important educational environments that plays an indispensable role in maintaining the mental, social and physical health of its members and is the first place in which the personality and psychological characteristics of the individual are formed. Many children, especially boys, in the years of adolescence, follow their father and establish a strong and high relationship with their father, and any disruption in communication between father and child can cause serious and irreparable damage to them. The support and response of the father can be an effective factor in learning many of the moral and behavioural characteristics of children. Also, positive and continuous encouragement of children by the father can be an important factor in increasing children's educational motivation and give them motivation and aspiration for better performance and more effort for academic success.

Conclusion

The results of the present study showed that incremental intelligence beliefs and high quality father-child relationship play a significant role in predicting the motivation levels of academic achievement of male students. Among these, the father-child relationship is more important and has a greater role in determining the motivation of male students. However, before generalizing the results of the present study, some of its limitations should be noted. Due to the importance of the relationship between father and child, the rank of birth as well as the number of brothers and sisters were not examined, which could have a potential impact on the results. Also, the study community and sample was limited to a small city with a traditional culture, which makes its generalization to other regions and cultures severely limited. Therefore, it is strongly recommended that similar studies be conducted in cities with more diverse populations and cultures to allow for more accurate conclusions. In addition, due to the significant role of fathers in relation to the academic achievement motivation of male students, it is recommended that school counselors and psychologists pay special attention to this issue when dealing with male students with academic motivation.

Ethical consideration

It is noted that all human rights and ethics and research ethics were followed during the study.

Acknowledgment

Hereby, the researchers appreciate all participants and schools authorities who helped completing the research by their honest participation and assistance.

Conflict of Interests

The authors declared no conflicts of interest.

Funding

The study was funded by the researchers.

بررسی رابطه‌ی باورهای هوشی و ارتباط پدر- فرزند با انگیزه پیشرفت تحصیلی در دانش‌آموزان پسر^۱

زیبا احمدی*

مسعود شهبازی**

چکیده

پژوهش حاضر با هدف بررسی رابطه‌ی باورهای هوشی و ارتباط پدر- فرزند با انگیزه پیشرفت تحصیلی در دانش‌آموزان پسر مقطع متوسطه‌ی دوم شهرستان شوشتر در یک پژوهش هم‌بستگی انجام شد. جامعه‌ی این پژوهش شامل کلیه‌ی دانش‌آموزان پسر مقطع متوسطه‌ی دوم شهرستان شوشتر در سال تحصیلی ۹۶-۹۷ بود. ۳۶۶ دانش‌آموز پسر بر اساس جدول نمونه‌گیری کرجسی و مورگان و با توجه به حجم جامعه (۳۳۲۳ نفر) به روش نمونه‌گیری تصادفی خوشه‌ای چندمرحله‌ای انتخاب شدند. در این پژوهش دانش‌آموزان به پرسش‌نامه‌ی انگیزش پیشرفت (AMQ)، مقیاس نظریه تلویحی هوش (ITIS) و مقیاس ارتباط والد-فرزند (PCRI) پاسخ دادند. تحلیل داده‌ها با استفاده از روش‌های آماری ضریب هم‌بستگی پیرسون و تحلیل رگرسیون چندگانه و نرم‌افزار آماری SPSS-۲۲ انجام گرفت. نتایج نشان داد که بین باور هوشی افزایشی و ارتباط پدر-فرزند با انگیزه پیشرفت تحصیلی در دانش‌آموزان رابطه‌ی مثبت و معناداری وجود دارد و بین باور هوشی ذاتی و انگیزه پیشرفت تحصیلی رابطه وجود ندارد. همچنین، نتایج تحلیل رگرسیون نشان داد که از میان متغیرهای پیش‌بین باور هوشی افزایشی و ارتباط پدر- فرزند به‌طور معناداری انگیزه‌ی پیشرفت تحصیلی را در دانش‌آموزان پیش‌بینی می‌کنند براساس نتایج، می‌توان نتیجه گرفت دانش‌آموزانی که به منعطف و افزایشی بودن هوش باور و ارتباط نزدیکی با پدرشان دارند، انگیزه پیشرفت تحصیلی بیشتری نیز دارند اما دانش‌آموزانی که باور به ذاتی بودن هوش دارند، لزوماً انگیزه پیشرفت تحصیلی بیشتری ندارند.

واژه‌های کلیدی: انگیزه پیشرفت تحصیلی، باورهای هوشی، ارتباط پدر-فرزند

مقدمه

نظام‌های آموزشی همواره در جستجوی عواملی هستند که بر پیشرفت تحصیلی یادگیرندگان اثر می‌گذارند و پیشرفت تحصیلی نسل جدید را تضمین می‌کنند (Agerstrom, Teliper, & Marder, 2016). شناخت عوامل مؤثر بر پیشرفت تحصیلی، رویکردی مناسب در جهت برنامه‌ریزی برنامه‌های آموزشی به وجود می‌آورد تا به‌وسیله آن بتوان هم برای توسعه آموزشی مورد نظر و هم برای دانش‌آموزان بهترین نتایج

۱. این مقاله برگرفته از پایان‌نامه کارشناسی ارشد مشاوره و راهنمایی با شماره مجوز پژوهشی ۵۷۱/۱۸۲/۵۰۵/ص می‌باشد.

* کارشناس ارشد مشاوره و راهنمایی، گروه مشاوره، واحد مسجد سلیمان، دانشگاه آزاد اسلامی، مسجد سلیمان، ایران (نویسنده‌ی مسئول)
z.a.7094@gmail.com

** استادیار گروه مشاوره، واحد مسجد سلیمان، دانشگاه آزاد اسلامی، مسجد سلیمان، ایران

ممکن را رقم زد (Parsai, Salehi, & Pejman, 2017). این عوامل بسیار متعدد و متنوع هستند، اما یکی از موارد مهم که برای یادگیری فراگیران ضروری است، انگیزه پیشرفت (achievement motivation) می‌باشد که عامل مهم در تعیین رشد شخصی و پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان در مدارس است (Blackwell, 2016). عامل انگیزه یکی از پیش نیازهای یادگیری به حساب می‌آید و تأثیر آن بر عملکرد افراد بر کسی پوشیده نیست (Momeni, Mahmoudi, & Barzari, 2016). انگیزه اشاره به پویایی رفتار ما دارد که شامل نیازها، تمایلات و جاه‌طلبی‌های ما در زندگی می‌باشد (Wanjira, 2017). در واقع، انگیزه آن چیزی است که به فرد انرژی می‌دهد و فعالیت‌های او را هدایت می‌کند (Moradi, 2014).

یکی از نخستین انگیزه‌هایی که پژوهش‌های زیادی را به خود معطوف کرده است، نیاز به انگیزه پیشرفت است (Rasouli Azad, 2017). انگیزه پیشرفت یکی از مهم‌ترین انگیزه‌های اکتسابی هر فرد است که برای نخستین بار توسط موری مطرح شد (Duchesne & Larose, 2013). انگیزه پیشرفت عبارت است از گرایشی همه جانبه به ارزیابی عملکرد خود با توجه به عالی‌ترین معیارها. تلاش برای موفقیت در عملکرد و برخورداری از لذتی که با موفقیت در عملکرد همراه است (Dinkelman & Buff, 2016). به عبارت دیگر، انگیزه پیشرفت عبارت است از گرایش فرد برای گذر از سدها، تلاش برای دستیابی به گونه‌ای برتری و حفظ معیارهای سطح بالا. کسانی که انگیزه پیشرفت بالا دارند، می‌خواهند کامل شوند و کارکرد خود را بهبود بخشند. دانش‌آموزانی که انگیزه پیشرفت تحصیلی بیشتری داشته باشند، توجه و تمرکز بیشتری بر مسائل و موضوعات مورد هدف یادگیری دارند، از انجام رفتارهای ناسازگارانه و نامطلوب اجتناب می‌کنند و در آزمون‌ها عملکرد بهتری دارند (Mir Sharfuddin, & Hosseini, 2017).

انگیزه پیشرفت موضوعی است که بخصوص در حال حاضر نیز مورد توجه تمامی کشورهای جهان بوده است و هر سال مقدار زیادی از بودجه جوامع را به خود اختصاص داده است (Hosseini & Rasouli, 2018). روان‌شناسان و محققان عقیده دارند که انگیزه پیشرفت دانش‌آموزان برای یادگیری مطالب درسی با عواملی نظیر اعتماد به نفس، تمرکز حواس، سخت‌کوشی، پشتکار در انجام دادن تکالیف دشوار و تمایل به ادامه مطالعه در ساعات پس از اتمام کلاس مرتبط است (Radel, Sarrazin, Legrain, & Wild, 2010). در واقع از طریق انگیزه پیشرفت، دانش‌آموزان برانگیخته می‌شوند تا تکالیف تحصیلی خود را برای رسیدن به اهداف و سطح مشخصی از تخصص، مهارت و موفقیت کامل کنند. رفتارهای افراد با انگیزه بالا، پرنرژی، هدفمند، جهت‌دار و باثبات است. همچنین دانش‌آموزان با انگیزه بالا خود را درگیر فعالیت‌های تحصیلی سخت و دشوار کرده و برای یادگیری در حد تسلط بسیار تلاش می‌کنند (Jahson, 2014).

بررسی پژوهش‌ها نشان می‌دهد که از جمله عوامل مؤثر بر انگیزه پیشرفت دانش‌آموزان در زمینه تحصیل، باورهای دانش‌آموزان در رابطه با هوش خود می‌باشد (Penaris & Dajarfi, 2016). طبق الگوی نظری انگیزش پیشرفت، باورهای افراد عمده‌ترین و اصلی‌ترین تعیین گرهای رفتارهای پیشرفت هستند (Behdar, 2017). انتظارات افراد برای موفقیت و ادراک آن‌ها از توانایی انجام تکالیف مختلف نقش عمده‌ای در انگیزه و رفتار دارند. باورهای ما هستند که به دنیای اطرافمان سازمان می‌دهند به تجربیات ما معنا می‌دهند و به‌طور کلی سیستم رفتاری و معنایی هر فرد را تشکیل می‌دهند. (Bergold & Steinmayr, 2016). الگوی

دوک (Dweck, 2000) که مبتنی بر رویکردی شناختی-اجتماعی است، به بررسی این عوامل با انگیزه پیشرفت می‌پردازد. در این الگو باورهای هوشی (intelligence beliefs) مورد توجه قرار گرفته‌اند. به عقیده‌ی دوک (Dweck, 2000) باورهای هوشی عوامل جانبی رفتار هستند و مستقیماً بر عملکرد تأثیر نمی‌گذارند. باورهای هوشی نظام‌هایی معنایی هستند که به رفتارهای فرد جهت می‌دهند و پیش‌بینی رفتار او را برای دیگران ممکن می‌سازند. به عبارت دیگر، باورهای هوشی زیربنای قضاوت فرد درباره‌ی خود است (Abdullah, 2011). پژوهش‌ها نشان داده است که باورهای هوشی چارچوب‌های شناختی انگیزشی متفاوتی را برای دانش‌آموزان ایجاد می‌کنند و بنابراین زمانی که دانش‌آموز یکی از انواع باورهای هوشی را می‌پذیرد، این باور بر چگونگی روبه‌رو شدن با تکالیف یادگیری و انگیزه برای انجام آن‌ها تأثیر می‌گذارد (Ommundsen, 2015). باورهای هوشی شامل باور هوشی افزایشی (incremental intelligence belief) باور هوشی ذاتی (entity intelligence belief) می‌باشند. باور هوشی افزایشی به این مطلب اشاره دارد که هوش کیفیتی انعطاف‌پذیر و قابل افزایش است. در مقابل باور هوشی ذاتی، هوش را کیفیتی ثابت و غیرقابل افزایش می‌داند (Braasch, Braten, & Anmarkrud, 2015). افرادی که باور هوشی ذاتی دارند، معتقدند که صفات شخصی آن‌ها از قبیل هوش، ثابت و تغییرناپذیر و قابل اندازه‌گیری است و برای عملکرد خوب انگیزه دارند، اما آن‌ها فقط به عملکرد و نه به افزایش یادگیری یا شایستگی توجه دارند. بالاخره آن‌ها اعتقاد دارند که هوش‌شان بیشتر نخواهد شد و هیچ درجه‌ای از کوشش به افزایش هوش کمک نمی‌کند، بنابراین دانش‌آموزانی که دارای نظریه ذاتی هوش هستند، بیشتر تمایل به انتخاب کارهایی دارند که قبلاً عملکرد خوبی در آن داشته‌اند و از کارهایی که احتمال شکست در آن وجود دارد پرهیز می‌کنند (Dupeyrat & Marian, 2015). در مقابل دانش‌آموزانی که دارای باور افزایشی هوش هستند، انگیزش یادگیری و افزایش شایستگی در خود دارند، آنان در جستجوی فعالیت‌های چالش‌انگیز خواهند بود، حتی اگر در ابتدا نتوانند آن را انجام دهند، معتقدند که سخت‌کوشی و تلاش به آن‌ها اجازه می‌دهد که توانایی عملکرد خوب را در آینده به دست آورند (Baqerpour, Mahbubi & Kamali, 2017). این‌گونه به نظر می‌رسد که دانش‌آموزان با توجه به نوع باوری که در مورد هوش خود دارند از انگیزه متفاوتی برای پیشرفت در زمینه تحصیل برخوردار خواهند شد و این نوع باورها با انگیزه پیشرفت تحصیلی بالا یا پایین در آن‌ها ارتباط معنادار خواهد داشت.

از سوی دیگر، از میان مجموعه پیشایندها، که می‌توان به‌عنوان پیشایندهای مهم و پراهمیت در تبیین انگیزه پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان برشمرد، خانواده است (Salimi Bajestani, Ismaili, & Yousefi, 2018). خانواده به‌عنوان یکی از زمینه‌هایی است که می‌توان در انگیزه پیشرفت در زمینه تحصیلی دانش‌آموزان نقش مؤثری ایفا نماید. خانواده نخستین نهاد زندگی اجتماعی کودک است که در شکل‌گیری عادات، اندیشه‌ها، رفتار و دیدگاه‌های اجتماعی او نقش مهمی دارد. به بیان دیگر محیط خانواده اولین محیطی است که الگوهای جسمی، عاطفی و شخصیتی فرد در آن پی‌ریزی می‌شود و نقش مهمی در تعالی و پیشرفت فرد ایفا می‌کند (Klahr, McGue, Iacono, & Burt, 2011). خانواده کارکردهای فراوانی دارد و بر اساس همین کارکردها، بر فرزندان تأثیر می‌گذارد و به سهم خود شیوه رفتار آن‌ها را در محیط تعیین می‌کند و

از آغاز زندگی فرزندان نقش به‌سزایی در شکل‌گیری انگیزه ایفا می‌کند (Mashaalpour, 2017). نفوذ والدین در فرزندان تنها جنبه ارثی و وراثتی ندارد، بلکه در آشنایی فرزندان با زندگی اجتماعی و فرهنگ‌پذیری وی، خانواده و والدین نقش مؤثری دارند (Bashardoust, 2013). رابطه‌ی فرزند و والدین همچنان که این دو با یکدیگر کنش متقابل دارند، رشد می‌کند. رفتار فرزندان هم مانند رفتار و نگرش‌های والدین به این کنش متقابل کمک می‌کند (Brewer & Sparkes, 2016). می‌توان گفت در دوره‌های مختلف تأثیری که فرزندان می‌توانند بر روابط والد-فرزند بگذارند متفاوت است. یکی از این دوره‌های مهم دوره نوجوانی است (Zarei & Toktam, 2017). نحوه نگرش والدین به تحصیلات فرزندان نوجوان در پیشرفت تحصیلی آن‌ها مؤثر است. می‌توان گفت که بالا رفتن انگیزه پیشرفت و بهبود عملکرد تحصیلی (academic performance) دانش‌آموز در مدرسه تا حدودی مستلزم روابط مؤثر و با کیفیت والدین با فرزندان به ویژه ارتباط پدر با فرزند است (Hagman, 2014). محیط خانواده و رابطه پدر با فرزند در پیشرفت تحصیلی نقش مهمی دارد. اگر بچه‌ها در محیط خانواده احساس پشت گرمی از سوی پدر کنند و ارتباط آن‌ها با پدر خود مطلوب و سازنده باشد و هرگاه از نظر درسی مشکلی برایشان پیش آمد مطمئن باشند که حمایت پدر خود را به دنبال خواهند داشت، در این صورت با دلگرمی بیشتری درس می‌خوانند و انگیزه بیشتری برای موفقیت در زمینه تحصیل خواهند داشت (Jafari Nadrabadi, 2018). از این رو، نوع ارتباط پدر با فرزند و کیفیت رابطه آن‌ها می‌تواند با میزان انگیزه پیشرفت در دانش‌آموزان و در نهایت موفقیت تحصیلی آن‌ها مرتبط باشد. به‌طور کلی در صورت تعیین پیشایندها و عوامل مرتبط با انگیزه پیشرفت دانش‌آموزان، می‌توان امیدوار بود که با اقدامات مداخله‌جویانه به افزایش انگیزه پیشرفت آن‌ها اقدام ورزید (Rezaian, Sadeghi, & Rashidfarid, 2017). از سوی دیگر سوابق پژوهشی نشان می‌دهد که بیشتر مطالعات مربوط به باورهای هوشی و ارتباط والدین و فرزند با انگیزه پیشرفت دانش‌آموزان به‌صورت پراکنده و در خلال پژوهش‌های دیگر می‌باشد و کمتر پژوهشی به‌صورت جامع و گسترده به بررسی رابطه بین این متغیرها پرداخته است، از این رو خلاء پژوهشی بزرگی در این زمینه احساس می‌شود. با توجه به آنچه گفته شد، هدف این پژوهش بررسی رابطه بین باورهای هوشی و ارتباط پدر- فرزند با انگیزه پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان پسر مقطع متوسطه‌ی دوم شهرستان شوشتر بود.

روش

جامعه، نمونه و روش نمونه‌گیری

پژوهش حاضر از نوع پژوهش‌های است. جامعه‌ی این پژوهش شامل کلیه دانش‌آموزان پسر مقطع متوسطه‌ی دوم شهرستان شوشتر بود که از این جامعه ۳۶۶ دانش‌آموز بر اساس جدول نمونه‌گیری (Krejcie & Morgan, 1970) و با توجه به حجم جامعه (۳۳۲۳ نفر) به روش نمونه‌گیری تصادفی خوشه‌ای چندمرحله‌ای انتخاب شد. ابتدا سه ناحیه تحصیلی از نواحی تحصیلی شهرستان انتخاب شد

سپس ۳ مدرسه‌ی پسرانه متوسطه دوم به صورت تصادفی از بین آن‌ها انتخاب شد و بعد از بین آن‌ها تعداد ۳۶۶ نفر به طور تصادفی انتخاب شد.

ابزار اندازه‌گیری

در این پژوهش به منظور گردآوری داده‌ها از پرسش‌نامه‌های زیر استفاده شده است.

پرسش‌نامه‌ی انگیزش پیشرفت (Achievement Motivation Questionnaire). پرسش‌نامه‌ی انگیزش پیشرفت توسط هرمنس در سال ۱۹۷۰ (Hermans) ساخته شده و دارای ۲۹ سؤال می‌باشد. ماده‌های این ابزار بر حسب شدت انگیزش پیشرفت، از زیاد به کم و کم به زیاد می‌باشد و نمره بیشتر در این پرسش‌نامه نشان‌دهنده‌ی انگیزش پیشرفت بیشتر است بیشترین نمره ۱۱۶ (انگیزش پیشرفت تحصیلی بالا) و کمترین نمره ۲۹ (انگیزش پیشرفت تحصیلی پایین) می‌باشد. هرمنس (Hermans, 1970) ضرایب هم‌بستگی بین سؤالات پرسش‌نامه را از ۰/۳۰ تا ۰/۵۷؛ مرادی (Moradi, 2014) در یک تحلیل عامل تأییدی نشان داد که بارهای عاملی این پرسش‌نامه از ۰/۵۸ تا ۰/۹۱ و ضریب پایایی آلفای کرونباخ ۰/۸۶؛ و آبگینی‌فرد (Abginifard Cited in Shukri, 2011) ضرایب پایایی بازآزمایی در فاصله دو هفته ۰/۷۲ گزارش کرده‌اند. در پژوهش حاضر، ضریب پایایی آلفای این پرسش‌نامه ۰/۸۱ به دست آمد.

مقیاس نظریه تلویحی هوش (Implicit Theory of Intelligence Scale). مقیاس نظریه تلویحی هوش توسط عبدالفتاح و یتس (Abdul Fattah & Yates, 2006) ساخته شده و باورهای فرد در مورد توانایی ذهنی و هوشی فرد را اندازه‌گیری می‌کند. این مقیاس دارای دو خرده‌آزمون باورهای هوشی ذاتی و باورهای هوشی افزایشی می‌باشد. این مقیاس ۱۴ ماده دارد که نمره‌گذاری هر ماده بر اساس یک طیف لیکرت ۵ درجه‌ای (از کاملاً مخالفم = ۱ تا کاملاً موافقم = ۵) می‌باشد. عبدالفتاح و یتس (Abdul Fattah & Yates, 2006) در یک تحلیل عاملی تأییدی به دو عامل باورهای هوشی ذاتی و افزایشی دست یافتند. آتش‌افروز (Atash Afrooz, 2012) در یک تحلیل عاملی نشان داد که ماده‌های مقیاس نظریه تلویحی دارای بارهای عاملی قابل هستند. عبدالفتاح و یتس (Abdul Fattah & Yates, 2006) ضریب پایایی آلفای کرونباخ کل مقیاس ۰/۷۸ و در خرده مقیاس باورهای ذاتی ۰/۸۳ و باورهای افزایشی ۰/۷۵ گزارش داده‌اند. (Atash Afrooz, 2012). در پژوهش حاضر، ضریب پایایی آلفای کرونباخ کل مقیاس ۰/۷۷ و در خرده مقیاس‌های باورهای هوشی ذاتی و افزایشی به ترتیب ۰/۷۴ و ۰/۷۵ به دست آمد.

مقیاس ارتباط والد-فرزند (Parent-Child Relationship Scale). مقیاس ارتباط والد-فرزند برای اولین بار توسط مارک، فاین، مورلند و شوبل (Mark, Fine, Moreland & Schwebel, 1983) برای سنجیدن کیفیت روابط والد-فرزند تهیه شده و یک ابزار ۲۴ ماده‌ای است که نظر نوجوانان درباره رابطه آن‌ها با والدین‌شان را می‌سنجد. ماده‌های این مقیاس در یک طیف لیکرت ۷ درجه‌ای از ۱ (تقریباً هیچ وقت) تا ۷ (زیاد) تنظیم شده‌اند، و حداقل و حداکثر نمره در این مقیاس به ترتیب ۲۴ و ۱۶۸ می‌باشد. این مقیاس دارای دو خرده مقیاس رابطه‌ی فرزند با مادر و رابطه‌ی فرزند با پدر می‌باشد و در این پژوهش تنها از خرده مقیاس رابطه پدر-فرزند استفاده شده است. فاین و شوبل (Fine, Schwebel, 1983) در یک تحلیل

عاملی نشان داد شاخص‌های برازندگی مؤید معتبر و مقبول بودن مدل نظری طراحی شده پرسشنامه است. گاتمن (Guttman, 2011; Cited in Moradi, 2014) هم‌بستگی بین ماده‌ها و کل ابزار از ۰/۴۱ تا ۰/۶۴ گزارش کرده است. در یک مطالعه ضریب پایایی آلفای کرونباخ کل ابزار ۰/۸۶ و برای دو خرده مقیاس رابطه با پدر ۰/۸۹ و رابطه با مادر ۰/۶۱ گزارش شده است (Fine & Schubei, 1983). عزیزی‌مهر (Azizi Mehr, 2013) این ضرایب را برای دو خرده مقیاس رابطه فرزند با پدر و رابطه فرزند با مادر ۰/۷۹ و ۰/۸۱ به دست آورده است. در پژوهش حاضر، ضریب آلفای کرونباخ مقیاس ۰/۹۵ به دست آمد.

روند اجرای پژوهش

در پژوهش حاضر محقق پس از تأیید ابزارهای اندازه‌گیری و دریافت مجوز برای اجرای کار، طبق برنامه و در فواصل زمانی مشخص به مدارس مراجعه کرده و به توزیع آن‌ها در میان دانش‌آموزان اقدام گردید. نظارت دقیقی بر تکمیل ابزارها توسط دانش‌آموزان صورت گرفت و توضیحات مورد نیاز هم به‌صورت شفاهی و هم به‌صورت کتبی (با ضمیمه کردن دستورالعمل همراه با ابزارها) در اختیار آنان قرار گرفت.

تجزیه و تحلیل داده‌ها

به منظور تجزیه و تحلیل داده‌ها از آماره‌های توصیفی (میانگین، انحراف معیار و ضرایب هم‌بستگی) و استنباطی (تحلیل رگرسیون چندگانه به روش ورود) با استفاده از برنامه‌ی آماری SPSS-۲۲ استفاده گردید.

یافته‌ها

جدول ۱ میانگین، انحراف معیار و ضرایب هم‌بستگی بین متغیرهای پژوهش را نشان می‌دهد.

جدول ۱

میانگین، انحراف معیار، نمرات حداقل و حداکثر و ضرایب همبستگی بین متغیرها

متغیر	میانگین	انحراف معیار	باورهای هوشی	باورهای هوشی ذاتی	باورهای هوشی افزایشی	ارتباط پدر-فرزند
انگیزه پیشرفت تحصیلی	۶۹/۵۵	۱۵/۸۴	۰/۲۰**	۰/۰۹	۰/۲۴**	۰/۲۳**
باورهای هوشی	۳۹/۶۱	۷/۹۲	-	۰/۸۳**	۰/۸۳**	۰/۲۵**
باورهای هوشی ذاتی	۱۹/۶۵	۴/۸۳	-	-	۰/۴۰**	۰/۱۷**
باورهای هوشی افزایشی	۱۹/۹۶	۴/۶۱	-	-	-	۰/۲۵**
ارتباط پدر-فرزند	۶۶/۴۹	۳۱/۴۰	-	-	-	-

همان‌طوری که در جدول ۱ مشاهده می‌شود، میانگین و انحراف معیار متغیرهای پژوهش، در متغیرهای انگیزه پیشرفت تحصیلی ۶۹/۵۵ و ۱۵/۸۴، باورهای هوشی ۳۹/۶۱ و ۷/۹۲، باورهای هوشی ذاتی ۱۹/۶۵ و

۴/۸۳، باورهای هوشی افزایشی ۱۹/۹۶ و ۴/۶۱ و ارتباط پدر- فرزند ۶۶/۴۹ و ۳۱/۴۰ می‌باشد. همچنین، بین باورهای هوشی، انگیزه پیشرفت تحصیلی و ارتباط پدر فرزند هم‌بستگی معنی‌دار دیده می‌شود، اما بین متغیرهای باورهای هوش ذاتی و انگیزه پیشرفت تحصیلی هم‌بستگی دیده نمی‌شود. جدول ۲ نتایج آزمون نرمال بودن متغیرهای را نشان می‌دهد.

جدول ۲

نتایج آزمون نرمال بودن متغیرهای پژوهش

متغیر	آماره Z	سطح معنی‌داری
انگیزه پیشرفت تحصیلی	۰/۱۹	۰/۰۷۵
باورهای هوشی	۰/۲۸	۰/۱۱۴
باورهای هوشی	۰/۲۶	۰/۱۰۲
باورهای هوشی افزایشی	۰/۳۲	۰/۱۲۵
ارتباط پدر-فرزند	۰/۴۵	۰/۱۷۰

جدول ۳

نتایج رگرسیون چندمتغیری گانه متغیرهای پیش‌بین با انگیزه پیشرفت تحصیلی به روش ورود هم‌زمان

متغیرهای پیش‌بین	B	SES	β	مقدار t	سطح p	R^2	نسبت F
ثابت	۲۷/۳۲	۱/۳۲	-	۲۳/۳۱	< ۰/۰۰۱		
باورهای هوشی ذاتی	۰/۳۱	۰/۰۸	۰/۱۸	۳/۸۲۹	< ۰/۰۰۱		
باورهای هوشی افزایشی	۰/۴۷	۰/۰۶	۰/۴۱	۷/۴۲	< ۰/۰۰۱	۰/۵۴	۶۷/۲۱
ارتباط پدر-فرزند	۰/۵۹	۰/۰۷	۰/۴۸	۸/۳۱	< ۰/۰۰۱	۰/۲۹	< ۰/۰۰۱

همان‌طور که نتایج جدول ۳ نشان می‌دهد، ترکیب خطی متغیرهای پیش‌بین (باورهای هوش ذاتی، باورهای هوشی افزایشی و ارتباط پدر - فرزند) در پیش‌بینی متغیر ملاک (انگیزه پیشرفت) معنی‌دار است. ($P < ۰/۰۰۱$, $F = ۶۷/۲۱$). این یافته نشان می‌دهد که متغیرهای پیش‌بین روی هم ۲۹ درصد در پیش‌بینی متغیر ملاک مشارکت دارند. مقادیر ضریب استاندارد (β) متغیرهای پیش‌بین باورهای هوش ذاتی ۰/۱۸ ($t = ۳/۸۲۹$, $p < ۰/۰۰۱$)، متغیر باورهای هوشی افزایشی ۰/۴۱ ($t = ۷/۴۲$, $p < ۰/۰۰۱$) و متغیر ارتباط پدر-فرزند ۰/۴۸ ($t = ۸/۳۱$, $p < ۰/۰۰۱$) نشان می‌دهند که هر سه متغیر در پیش‌بینی انگیزه‌ی پیشرفت تحصیلی نقش دارند و نقش ارتباط پدر-فرزند نسبت به دو متغیر پیش‌بین دیگر بیش‌تر است.

بحث

هدف پژوهش حاضر، بررسی رابطه‌ی باورهای هوشی و ارتباط پدر- فرزند با انگیزه پیشرفت تحصیلی در دانش‌آموزان پسر مقطع متوسطه‌ی دوم شهرستان شوشتر بود. نتایج نشان داد که بین

باورهای هوشی ذاتی با انگیزه پیشرفت تحصیلی در دانش‌آموزان پسر رابطه وجود ندارد که این نتیجه با پژوهش‌های پناریس و داجارفی (Penaris & Dajarfi, 2016) همسو و با نتایج پژوهش‌های بلک ول (Blackwell, 2016)، براش، براتن و آنمارکرد (Brush, Braten, & Anmarkrud, 2015)، بیلس (Bayless, 2013) و باقرپور، محبوبی و کمالی (Baqerpour, Mahboubi, & Kamali, 2017) مطابقت ندارد. در تبیین این یافته و با استناد به الگوی دوک (Dweck, 2000) که مبتنی بر رویکردی شناختی- اجتماعی است، می‌توان نتیجه‌گیری کرد که باورهای ذاتی در مورد هوش، سطح درگیری فعال یادگیری را افزایش نمی‌دهد. کسانی که توانایی را به‌عنوان انعکاسی از استعداد هوش ذاتی در نظر می‌گیرند، کارآمدی ادراک شده آن‌ها در برخورد با مشکلات کاهش می‌یابد، در مقابل کسانی که مفهوم توانایی را یک مهارت قابل اکتساب می‌دانند، احساس کارآمدی قوی‌تری دارند و اهداف بالاتری برای خود در نظر می‌گیرند. بر همین اساس دانش‌آموزانی که دارای باور ذاتی هوش هستند، احتمالاً جهت‌گیری هدفی عملکردی (رویکردی- عملکردی و اجتنابی- عملکردی) خواهند داشت، زیرا آن‌ها برای عملکرد خوب انگیزه دارند، اما آن‌ها فقط به عملکرد و نه به افزایش یادگیری یا شایستگی توجه دارند. بالاخره آن‌ها اعتقاد دارند که هوششان بیشتر نخواهد شد و هیچ درجه‌ای از کوشش به افزایش هوش کمک نمی‌کند، بنابراین دانش‌آموزانی که دارای باور ذاتی هوش هستند، بیشتر تمایل به انتخاب کارهایی دارند که قبلاً عملکرد خوبی در آن داشته‌اند و از کارهایی که احتمال شکست در آن وجود دارد پرهیز می‌کنند. دوک و مستر (Dweck & Master, 2008) معتقد هستند فراگیران با باورهای ذاتی هوشی، تکالیف تحصیلی را به‌عنوان وسیله‌ای برای تأیید توانایی‌های خود در نظر می‌گیرند و در نتیجه نسبت به فراگیران با باورهای هوشی افزایشی، در طول سال تحصیلی انگیزش درونی خود را بیشتر از دست می‌دانند، لذا به میزانی که یک فرد باور دارد هوش یک صفت ثابت و غیرقابل تغییر است، در اکثر مواقع نمی‌تواند موجبات فراهم کردن انگیزه را برای دانش‌آموزان فراهم سازد که این یافته‌ها با نتایج این پژوهش در خصوص ارتباط نداشتن این باور با انگیزه پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان مطابقت دارد.

یافته دیگر نشان داد که بین باورهای هوشی افزایشی و انگیزه پیشرفت تحصیلی در دانش‌آموزان پسر رابطه‌ی مثبت و معنی‌دار وجود دارد که با یافته‌های بلک ول (Blackwell, 2016)، براش، براتن و آنمارکرد (Brush, Braten, & Anmarkrud, 2015)، فونتن (Fonten, 2013)، بیلس (Bayless, 2013)، باقرپور، محبوبی و کمالی (Baqerpour, Mahboubi, & Kamali, 2017) و برزگر (Barzegar, 2016) مطابقت دارد. در تبیین این یافته می‌توان گفت که نظر به اهمیت شناخت و با توجه به اینکه باورهای هوشی افزایشی، احساس کارآمدی قوی‌تری را به وجود می‌آورند، اهداف بالاتری از پیشرفت در حوزه‌های مختلف را سبب می‌شوند و همچنین با عنایت به اینکه کارآیی شخص را زیاد، ترس از شکست را کاهش، موجب بالا رفتن سطح آرزوها شده و توانایی‌های مسئله‌گشایی و تفکر تحلیلی را بهبود می‌بخشد، این ویژگی‌ها و عوامل احتمالاً بر پیشرفت تحصیلی تأثیر مثبت و سازنده‌تری خواهند گذاشت. از سوی دیگر می‌توان گفت باور هوشی افزایشی به باوری اشاره دارد که در آن فرد هوش خود را کیفیتی مهارپذیر و قابل انعطاف می‌داند، که می‌توان آن را از طریق شبوه‌های معناداری از قبیل کسب تجربه، تلاش فردی و بهبود

مهارت‌های یادگیری افزایش داد. بنابراین فراگیری که باور افزایشی از هوش خود دارند، با توجه به این ویژگی‌ها احتمالاً الگوهای رفتاری سازشی بیشتری را در محیط‌های تحصیلی از خود نشان می‌دهند و از اشتیاق و انگیزه بیشتری برای موفقیت در زمینه تحصیلی برخوردار می‌شوند.

نتایج دیگر این پژوهش نشان داد که بین متغیر ارتباط پدر-فرزند و انگیزه‌ی پیشرفت تحصیلی در دانش آموزان پسر رابطه‌ی مثبت و معنادار وجود دارد که با نتایج پژوهش‌های وانجیرا (Wanjira, 2017)، دینکلمن و باف (Dinkelmann & Buff, 2016)، هالکر و وسنیتز (Halker & Senitz, 2016)، بونگ (Bong, 2015)، جانسون (Jahnson, 2014)، سلیمی بجستانی، اسماعیلی و یوسفی (Salimi Bajestani, Ismaili, & Yousefi, 2018) و میرشرف‌الدین و حسینی (Mir Sharfuddin & Hosseini, 2017) همسو می‌باشد. در تبیین این یافته می‌توان اذعان داشت که موضوع ارتباط والدین و فرزندان سال‌ها نظر صاحب نظران و متخصصان تعلیم و تربیت را به خود جلب نموده است. خانواده یکی از مهم‌ترین محیط‌های تربیتی است که در حفظ سلامت روانی، اجتماعی و جسمانی اعضاء خود نقش بی‌بدیلی ایفا می‌کند و اولین جایی است که ویژگی‌های شخصیتی و روانی فرد در آن شکل می‌گیرد. بسیاری از فرزندان به ویژه پسران در سال‌های دوره نوجوانی، پدر خود را الگو قرار داده و ارتباط قوی و بالایی با پدر خود برقرار می‌کنند و هر گونه خلل ارتباطی بین پدر و فرزند می‌تواند آسیب‌های جدی و جبران‌ناپذیری برای آنها به وجود آورد. حمایت و پاسخ‌دهی پدر می‌تواند عامل مؤثری در یادگیری بسیاری از خصوصیات اخلاقی و رفتاری مناسب فرزندان باشد. همچنین تشویق مثبت و مداوم فرزندان توسط پدر می‌تواند عامل مهمی در افزایش انگیزه تحصیلی فرزندان شود و به آنها در جهت عملکرد بهتر و تلاش بیشتر در جهت موفقیت تحصیلی انگیزه و نیروی محرکه دهد.

نتیجه‌گیری

نتایج پژوهش حاضر نشان داد که باورهای هوشی افزایشی و رابطه پدر-فرزند با کیفیت، نقش معناداری در پیش‌بینی سطوح انگیزش پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان پسر ایفا می‌کنند. در این میان، رابطه پدر-فرزند با اهمیت بیشتری برخوردار است و سهم بیشتری در تعیین انگیزش پیشرفت دانش‌آموزان پسر دارد. با این حال، پیش از تعمیم نتایج پژوهش حاضر باید به برخی از محدودیت‌های آن اشاره داشت. با توجه به اهمیت رابطه بین پدر و فرزند، رتبه تولد و همچنین تعداد برادران و خواهران مورد بررسی قرار نگرفت که می‌تواند تأثیر بالقوه‌ای بر نتایج به دست آمده داشته باشد. همچنین، جامعه و نمونه مورد بررسی محدود به یک شهرستان کوچک و با فرهنگ سنتی بود که تعمیم آن به سایر مناطق و فرهنگ‌ها را با محدودیت جدی مواجه می‌سازد. بنابراین، شدیداً توصیه می‌شود که پژوهش‌های مشابه در شهرهای با جمعیت‌ها و فرهنگ‌های متنوع‌تر صورت گیرد تا امکان نتیجه‌گیری دقیق‌تر حاصل شود. به علاوه، با توجه به نقش چشمگیر پدران در ارتباط با انگیزه پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان پسر، توصیه می‌شود که مشاوران و روان‌شناسان مدارس در هنگام رسیدگی به دانش‌آموزان پسر دچار بی‌انگیزگی تحصیلی، به این مسئله توجه ویژه داشته باشند.

سپاسگزاری

نویسنده بر خود لازم می‌داند که از کلیه دانش‌آموزان و اولیای مدرسه که در انجام این پژوهش همکاری نمودند، تشکر و قدردانی نماید.

حمایت مالی

این پژوهش با هزینه شخصی نویسنده انجام گرفته و هیچ حمایت مالی از سوی نهاد و یا دستگاهی در این پژوهش انجام نشده است.

تعارض منافع

پژوهش حاضر هیچ گونه تضاد منافی برای نویسنده ندارد.

References

- Abdullah, M. N. (2011). Children's implicit theories of intelligence: Its relationships with self-efficacy, goal orientations and self-regulated learning. *The International Journal of Learning, 15*(2), 2-5.
- Agesterom, F., Teliper, H. G., & Marder, L. (2016). Perceptions of parent goals and their contribution to student achievement goal orientation and engagement in the classroom: Grade-level differences across adolescence. *European Journal of Psychology of Education, 22*(1), 23-39.
- Atash Afrooz, A. (2012). *Causal relationship between intelligence beliefs and academic performance with mediation of success, self-efficacy, learning strategies, self-regulation, and internal stimulation in Ahvaz high school student*. Ph.D. Dissertation in Educational Psychology, Faculty of Education and Psychology, Shahid Chamran University of Ahvaz. (Persian)
- Azizi Mehr, E. (2013). *The causal relationship between overt and covert conflict between parents and academic performance mediated by the parent-child relationship, antisocial behavior and isolation/depression in first year high school female students in Dezful*. Master Thesis in Educational Psychology, Shahid Chamran University of Ahvaz. (Persian)
- Baqerpour, M., Mahboubi, M., & Kamali, T. (2017). Investigating the relationship between cultural intelligence and metacognitive awareness and intelligence beliefs with achievement motivation. *Educational Management Innovations, 11*(1), 78-64. (Persian)

- Bashardost, S. (2013). Relationship between marital life conflicts and adjustment of middle school girls in Tehran. *Knowledge and Research in Psychology, 24*, 58-39. (Persian)
- Bayless, G. E. (2013). *High school student personal epistemologies, goal orientation and academic performance*. Unpublished Doctoral dissertation, University of California: Senato Barbara.
- Behdar, M. (2017). *Investigating the relationship between Intelligence Beliefs and self-efficacy with social interactions with peers in female high school students in Masjed Soleiman*. M.A. Thesis in Counseling, Islamic Azad University, Ahvaz Branch. (Persian)
- Bergold, S., & Steinmayr, R. (2016). The relation over time between achievement motivation and intelligence in young elementary school children: A latent cross-lagged analysis. *Contemporary Educational Psychology, 46*(1), 228-240.
- Blackwell, L. S. (2016). Implicit theories of intelligence predict achievement across an adolescent transition: A longitudinal study and an intervention. *Child Development, 78*(1), 246-263.
- Bong, M. (2015). Effect of parent-child relationship and classroom goal structure on motivation, help-seeking avoid and cheating. *The Journal of Experimental Education, 76*(2), 191-217.
- Brewer, J. D., & Sparkes, A. C. (2014). Young people living with parental bereavement: Insight from an ethnographic study of a UK childhood bereavement service. *Social Sciences Medicine, 72*(2), 283-90.
- Bruch, L. G., Braten, G., & Anmarkrud, O. (2015). Incremental theories of intelligence predict multiple document comprehension, *Learning and Individual Differences, 31*, 11-20.
- Dinkelmann, I., & Buff, A. (2016). Children's and parents' perceptions of parental support and their effects on children's achievement motivation and achievement in mathematics. A longitudinal predictive mediation model. *Learning and Individual Differences, 50*, 122-132.
- Duchesne, S., & Larose, S. (2007). Adolescent parental attachment and academic motivation and performance in early adolescence. *Journal of Applied Social Psychology, 37*(7), 1501-1521.
- Dupeyrat, C., & Marian, C. (2015). Implicit theories of intelligence, goal orientation, cognitive engagement, and achievement: A test of Dweck's model with returning to school adults. *Contemporary Educational Psychology, 30*, 43-59.
- Dweck, C. S. (2000). *Self-theories: Their role in motivation, personality and development*. New York: Psychology Press.
- Dweck, C. S., & Master, A. (2008). *Self-theories motivate self-regulated learning*. New York, NY: Taylor Francis.

- Hogman, J. (2014). *Parent-child communication clarity, children academic achievement and psychology functioning*. A Ph.D. Dissertation in Counseling Psychology, Berkeley Alameda University.
- Hosseini, M., & Rasouli, A. (2018). Structural relationship between school-parent relationship with academic satisfaction and achievement motivation: the mediating role of academic self-efficacy. *Bi-Quarterly Journal of Cognitive Strategies in Learning*, 5(6), 136-123. (Persian)
- Jafari Nadarabadi, M. (2018). Investigating the relationship between dependence on cyberspace with family functioning and academic performance in students. *Sociology of Education*, 4(8), 44-32. (Persian)
- Jahson R. (2014). Relation between family function and students performance. *Psychological Studies*, 56, 192-197.
- Klahr, A., McGue, M., Iacono, W., & Burt, S. A. (2011). The association between parent-child conflict and adolescent conduct problem over time. *Journal of Abnormal Psychology*, 120(1), 141-149.
- Mashalpour, M. (2017). Predicting students' academic achievement motivation based on the characteristics of parental perfectionism. *Third National Conference on Modern Studies and Research in the Field of Educational Sciences and Psychology of Iran*. (Persian)
- Mir Sharfuddin, A., & Hosseini, M. (2017). Relationship between dimensions of family communication patterns and academic self-efficacy and students' academic achievement motivation. *Journal of Psychological Achievements*, 12(17), 89-77. (Persian)
- Mohammadzadeh Admolaei, R., Shahni Yilagh, M., & Mehrabizadeh Honarmand, M. (2005). Comparison of male students with different learning styles in terms of personality traits, achievement motivation and academic performance. *Journal of Psychological Achievements (Journal of Education & Psychology)*, 16, 125-154. (Persian)
- Momeni Mahmoudi, H., & Jalali Barzari, S. (2015). The relationship between teachers' academic optimism and perceptions of social support, motivation for achievement and students' academic achievement. *Journal of New Approach in Educational Management*, 7(2), 43-32. (Persian)
- Moradi, J. (2014). *Relationship between causal parenting styles and academic performance mediated by academic self-efficacy and achievement motivation in undergraduate students of Shahid Chamran University of Ahvaz*. M.A. Thesis in Educational Psychology, Shahid Chamran University of Ahvaz. (Persian)
- Ommundsen, Y. (2015). Implicit theories of ability and self-regulation strategies in physical education classes. *Educational Psychology*, 23, 141-153.

- Parsai, Sh., Salehi, M., & Pejman, R. (2017). Investigating the relationship between parenting styles and academic achievement motivation of Iranian family students. *Journal of School Psychology, 12*(14), 56-44. (Persian)
- Penaris, J. A., & Dajarfi, F. (2016). Implicit theories of ability of Grade 6 science students: Relation to epistemological beliefs and academic motivation and achievement in science. *Contemporary Educational Psychology, 35*, 75-87.
- 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*(3), 577-587.
- Rasouli Azad, Sh. (2017). Comparison of meaning in life, Intelligence Beliefs and motivation for academic achievement of gifted and normal female students. *Journal of Research in Psychology, 12*(15), 78-66. (Persian)
- Rezaian, M., Sadeghi, M., & Rashidfard, A. (2017). Investigating the role of family in students' academic achievement. *Third National Conference on Sustainable Development in Educational Sciences and Psychology, Social and Cultural Studies*.(Persian)
- Salimi Bajestani, H., Ismaili, H., & Yousefi, C. (2018). Direct and indirect effects of parent-child relationship quality, achievement motivation and academic motivation on students' academic performance. *Journal of Educational Psychology, 11*(36), 34-24. (Persian)
- Shukri, F. (2011). *Investigating the effect of perception of school atmosphere on the motivation and academic achievement of students of smart and normal schools in the first grade of high schools in Tehran*, M.A. Thesis, Faculty of Psychology and Educational Sciences, Shahid Chamran University of Ahvaz. (Persian)
- Wanjira, M. L. (2017). *Relationship between home environment, academic achievement motivation and performance for pupils with hearing impairment in central province, Kenya*. Unpublished M.A. thesis in Family Psychology, Kenyatta University, Kenya.
- Zarei, S., & Toktam, M. (2017). The mediating role of emotional intelligence in the relationship between family emotional atmosphere and student achievement motivation. *Journal of Psychology and Psychiatry, 7*(13), 59-43.

