

The Effectiveness of Positive Parenting Training on Academic Vitality, Academic Achievement Motivation, and Academic Self-Efficacy of Female Students with Poor Academic Achievement

Fatemeh Behbahani¹  | Mahdiehsadat Modaresifar²  | Helya Sarmadfar³  | Mojgan Pourdel³ 

- 1.M.A. in Clinical Child and Adolescent Psychology, Shiraz Branch, Islamic Azad University, Shiraz, Iran. E-mail: Ftmbhni@gmail.com
 2.M.A. in Counseling and Guidance, Yazd Branch, Islamic Azad University, Yazd, Iran. E-mail: mahdiyemodaresi@gmail.com
 3.Corresponding Author, M.A. in Family Counseling, Kharazmi University, Tehran, Iran. E-mail: helyasarmadfar@khu.ac.ir
 4.Corresponding Author Ph.D. Candidate in Counseling, Shahid Chamran University of Ahvaz, Ahvaz, Iran. E-mail: pourdel.m@scu.ac.ir

Article Info	ABSTRACT
Article type: Research Article Article history: Received: 9 November 2025 Received in revised form: 24 December 2025 Accepted: 20 May 2026 Published online: 21 September 2026 Keywords: Positive parenting, academic vitality, academic achievement motivation, academic self-efficacy, female students.	Female students with poor academic achievement, in addition to educational challenges, often face reduced vitality, motivation, and belief in their abilities. Therefore, the present study aimed to investigate the effectiveness of positive parenting training on academic vitality, academic achievement motivation, and academic self-efficacy of female students with poor academic achievement. The research method was a quasi-experimental design with a pre-test-post-test design with a control group. The statistical population included mothers of female students in the first year of high school in public schools in District 3 of Tehran in the academic year 2024-2025, from which 30 people (15 in the experimental group and 15 in the control group) were randomly selected and replaced. The data collection tools included the Academic Vitality Questionnaire by Dehghani Zadeh et al. (2012), the Hermans Academic Achievement Motivation Questionnaire (1970), and the Jinks and Morgan Academic Self-Efficacy Questionnaire (1999). The experimental group was trained in eight 60-minute sessions based on the positive parenting protocol of Saunders et al. (2003). Data were analyzed using multivariate analysis of covariance using SPSS version 26. The results showed that the positive parenting intervention significantly increased academic vitality, academic achievement motivation, and academic self-efficacy in the experimental group compared to the control group ($P < 0.001$). Theoretical explanation showed that positive parenting training, by strengthening parent-child emotional-cognitive interactions, creating a safe and supportive environment, and increasing the sense of competence and internal agency, was able to reorganize the emotional and motivational system of children and lead to improved perceptions of efficacy, internal motivation, and constructive responses to academic challenges.
Cite this article: Behbahani, F., Modaresifar, M., Sarmadfar, H., & Pourdel, M. (2026). The Effectiveness of Positive Parenting Training on Academic Vitality, Academic Achievement Motivation, and Academic Self-Efficacy of Female Students with Poor Academic Achievement. <i>Journal of Educational Psychology Studies</i>, 23 (62), 1-28. DOI: 10.22111/jeps.2026.53798.6132	
	© The Author(s). DOI: 10.22111/jeps.2026.53798.6132 Publisher: University of Sistan and Baluchestan



اثربخشی آموزش فرزندپروری مثبت بر سرزندگی تحصیلی، انگیزه پیشرفت تحصیلی و

خودکارآمدی تحصیلی دانش آموزان دختر با پیشرفت تحصیلی ضعیف

فاطمه بهبانی^۱ | مهدیه سادات مدرسی فر^۲ | هلیا سرمدفر^۳ | مژگان پوردل^۴

۱. کارشناسی ارشد روانشناسی بالینی کودک و نوجوان، واحد شیراز، دانشگاه آزاد اسلامی، شیراز، ایران. رایانامه: Ftmhbni@gmail.com

۲. کارشناسی ارشد مشاوره و راهنمایی، واحد یزد، دانشگاه آزاد اسلامی، یزد، ایران. رایانامه: mahdiyemodaresi@gmail.com

۳. نویسنده مسئول، کارشناسی ارشد مشاوره خانواده، دانشگاه خوارزمی تهران، تهران، ایران. رایانامه: helyasarmadfar@khu.ac.ir

۴. دانشجوی دکتری تخصصی مشاوره، دانشگاه شهید چمران اهواز، اهواز، اهواز، ایران. رایانامه: pourdel.m@scu.ac.ir

اطلاعات مقاله	چکیده
نوع مقاله: مقاله پژوهشی	دانش آموزان دختر با پیشرفت تحصیلی ضعیف، علاوه بر چالش های آموزشی، اغلب با کاهش سرزندگی، انگیزه و باور به توانایی های خود مواجه هستند. لذا پژوهش حاضر با هدف بررسی اثربخشی آموزش فرزندپروری مثبت بر سرزندگی تحصیلی، انگیزه پیشرفت تحصیلی و خودکارآمدی تحصیلی دانش آموزان دختر با پیشرفت تحصیلی ضعیف انجام شد. روش پژوهش، نیمه آزمایشی با طرح پیش آزمون-پس آزمون با گروه کنترل بود. جامعه آماری شامل مادران دانش آموزان دختر دوره اول متوسطه مدارس دولتی منطقه ۳ شهر تهران در سال تحصیلی ۱۴۰۴-۱۴۰۳ بود که از میان آن ها ۳۰ نفر (۱۵ نفر گروه آزمایش و ۱۵ نفر گروه گواه) به صورت تصادفی انتخاب و جایگزین شدند. ابزار گردآوری داده ها شامل پرسشنامه سرزندگی تحصیلی دهقانی زاده و همکاران (۱۳۹۱)، پرسشنامه انگیزه پیشرفت تحصیلی هرمانس (۱۹۷۰) و پرسشنامه خودکارآمدی تحصیلی جینکز و مورگان (۱۹۹۹) بود. گروه آزمایش طی هشت جلسه ی ۶۰ دقیقه ای بر اساس پروتکل فرزندپروری مثبت ساندرز و همکاران (۲۰۰۳) آموزش دید. داده ها با استفاده از آزمون تحلیل کوواریانس چندمتغیری تحت نرم افزار SPSS نسخه ۲۶ تجزیه و تحلیل شدند. نتایج نشان داد مداخله فرزندپروری مثبت سبب افزایش معنادار سرزندگی تحصیلی، انگیزه پیشرفت تحصیلی و خودکارآمدی تحصیلی و خودکارآمدی تحصیلی دانش آموزان دختر با پیشرفت تحصیلی ضعیف شد ($P < ۰/۰۰۱$). تبیین نظری نشان داد که آموزش فرزندپروری مثبت از طریق تقویت تعاملات هیجانی-شناختی والد-کودک، ایجاد محیطی امن و حمایتگر و افزایش احساس شایستگی و عاملیت درونی، توانست نظام هیجانی و انگیزشی فرزندان را بازتنظیم کند و به بهبود ادراک کارآمدی، انگیزه درونی و پاسخ سازنده در برابر چالش های تحصیلی منجر گردد.

استاد: بهبانی، فاطمه؛ مدرسی فر، مهدیه سادات؛ سرمدفر، هلیا؛ و پوردل، مژگان. (۱۴۰۵). اثربخشی آموزش فرزندپروری مثبت بر سرزندگی تحصیلی، انگیزه پیشرفت تحصیلی و خودکارآمدی تحصیلی دانش آموزان دختر با پیشرفت تحصیلی ضعیف. *مطالعات روانشناسی تربیتی*، ۲۳ (۶۲)، ۲۸-۱.

DOI:10.22111/jeps.2026.53798.6132

© نویسنندگان.

ناشر: دانشگاه سیستان و بلوچستان



مقدمه

پیشرفت تحصیلی^۱ و موفقیت تحصیلی دانش‌آموزان و عوامل مرتبط با آن، از اولویت‌های پژوهش در آموزش و پرورش و یکی از اصلی‌ترین اهداف عینی آموزش و پرورش در غالب کشورهای جهان و راه دستیابی به توسعه‌ی موثر و کارآمد در زمینه‌های مختلف از جمله حیطه‌های آموزشی و تربیتی بوده است (شیخ الاسلامی و همکاران، ۱۴۰۴). در عصر امروز مهمترین دغدغه نظام آموزشی ایجاد بستر مناسب برای یادگیری مؤثر و پایدار از طریق آموزش است؛ زیرا آموزش به دانش‌آموزان کمک می‌کند سبک زندگی^۲ خود را گسترش و بهبود بخشند؛ لذا از عوامل مهمی که فضای آموزشی مثبتی را بین دانش‌آموزان ایجاد می‌کند، پیشرفت تحصیلی^۳ است (موسیائو و همکاران، ۲۰۲۵). پیشرفت تحصیلی، تحت تاثیر عوامل زیادی از جمله تمایلات و استانداردها و پایداری دانش‌آموزان در فعالیتهای مدرسه قرار مس‌گیرد (هاستمالینگن^۴ و همکاران، ۲۰۲۵). پیشرفت تحصیلی را می‌توان میزانی از رسیدن به اهداف آموزشی‌ای تعریف کرد که دانش‌آموزان، معلمان یا موسسات آموزشی در کوتاه‌مدت یا بلندمدت به آن دست یافته‌اند (آسینو^۵ و همکاران، ۲۰۲۳). تکمیل معیارهای آموزشی مانند دیپلم، دبیرستان و مدارک دانشگاهی، نشان دهنده‌ی پیشرفت تحصیلی است. این ویژگی جزء مهمی در یادگیری به شمار می‌رود و نقش مهمی در کمک به دانش‌آموزان در فعالیتهای تحصیلی دارد؛ زیرا موقعیتی است که رفتار و جهت‌گیری افراد را توانمند می‌کند؛ به عبارت دیگر شامل اهداف و فعالیتهایی می‌شود که هدفشان ایجاد انگیزه در حرکت و عمل است (موسیائو و همکاران، ۲۰۲۵). همچنین پیشرفت تحصیلی، مجموعه‌ای از باورها، ادراکات، ارزش‌ها، اطلاعات و اعمال را در بر می‌گیرد که کاملاً به یکدیگر مرتبط هستند و زمانی اتفاق می‌افتد که دانش‌آموز بتواند از عملکرد خود بازخورد مثبت دریافت کند یا باور داشته باشد که در هر شرایطی موفق خواهد شد (جیمز^۶ و همکاران، ۲۰۲۴).

1. academic progress

2. lifestyle

3. academic progress

4. Mosia

5. Høstmølingen

6. Asino

7. James

قطعاً پیشرفت تحصیلی از مفاهیم بسیار مهم روانشناختی در آموزش است که نقش ویژه‌ای در انرژی، جهت‌دهی، ثبات و فعال شدن دانش‌آموزان دارد و بررسی عوامل موثر و مرتبط با آن مهم خواهد بود (کیکرت^۱ و همکاران، ۲۰۲۱). در فرایند فعالیت تحصیلی دانش‌آموزان عواملی وجود دارد که میتواند عملکرد تحصیلی‌شان را تحت تأثیر منفی قرار دهد. از جمله این عوامل می‌توان به افت تحصیلی و کاهش عملکرد تحصیلی اشاره کرد (شیخ‌الاسلامی و همکاران، ۱۴۰۱). افت تحصیلی یکی از معضلات نظام آموزشی می‌باشد که به شیوه‌های گوناگون همچون عدم موفقیت دانش‌موزان در دست‌یابی به هدف‌های مقاطع تحصیلی، تکرار پایه‌های تحصیلی، ترک تحصیل و ... خود را نشان می‌دهد (شیخ‌الاسلامی، ۱۳۹۶). در دهه‌های گذشته، معلمان و پژوهشگران حوزه‌ی آموزش سعی کرده‌اند عوامل زمینه‌ای تأثیرگذار در موفقیت و شکست فراگیران را شناسایی کنند. آن‌ها بیان کردند، موفقیت را نمی‌توان به یک عامل نسبت داد؛ بلکه عوامل بی‌شماری دخیل هستند و یکی از این عوامل سرزندگی تحصیلی^۲ است (لیو^۳ و همکاران، ۲۰۲۴). سرزندگی تحصیلی به توانایی موفقیت‌آمیز فراگیران در برخورد با موانع تحصیلی در مسیر زندگی اشاره دارد (سورگی^۴ و همکاران، ۲۰۲۰). سرزندگی تحصیلی یعنی رویارویی موفقیت‌آمیز با چالش‌های تحصیلی و پاسخ مثبت، سازنده و سازگارانه به آنها (شیخ‌الاسلامی، ۱۴۰۱). در واقع، سرزندگی تحصیلی یک سرمایه روانشناختی، به عنوان توانایی دانش‌آموزان، برای مدیریت موفقیت‌آمیز، چالش‌های تحصیلی مانند: دریافت بازخورد منفی، کسب نمره کمتر از مورد انتظار، کاهش موقت انگیزه و مشارکت، مشکل در روابط با معلمان یا همکلاسان، و فشارهای مربوط به امتحانات که در طول دوره آموزشی با آن مواجه می‌شوند، است (لیو و همکاران، ۲۰۲۴). مطالعات نشان داده‌اند که چگونه داشتن میزان بالای سرزندگی با باورها، احساسات و رفتارهایی که موجب یادگیری و پیشرفت می‌شوند، رابطه‌ای مثبت، و با آن دسته از آن‌ها که مانع یادگیری می‌شوند، رابطه منفی دارد. فرض بر این است دانش‌آموزانی که سطح بالایی از سرزندگی تحصیلی دارند، مجموعه‌ای از راهبردهای شناختی،

1. Kickert

2. academic vitality

3. Luo

4. Soorgi

عاطفی، رفتاری و خودتنظیمی^۱ را داشته باشند که آن‌ها را قادر می‌سازد تا به طور فعال، در برخورد با چالش‌ها، عملکرد و پیشرفت خود را حفظ و یا با غلبه بر چالش‌ها سطوح پیشرفت قبلی خود را بازگردانند (پوتواین و وود^۲، ۲۰۲۲) از این رو بررسی عواملی که بر افزایش هیجان‌های مثبت^۳ و به حداقل رساندن عوامل منفی در مسیر تحصیل موثر هستند، اهمیت ویژه‌ای دارد. در واقع، مسایل تحصیلی بخش قابل توجهی از فشارهای دوران تحصیلی را تشکیل می‌دهند (بارخدا^۴ و همکاران، ۲۰۲۳).

در طول فرایندهای آموزشی، بسیاری از مدرسین بر این باورند که یکی از چالش‌های اساسی نظام آموزشی، کمبود انگیزه تحصیلی^۵ در دانش‌آموزان است، از این رو تلاش می‌کند تا راهکارهای مؤثری برای رفع این مشکل بیابند. نوجوانان در مراحل گوناگون یادگیری، مجموعه‌ای از تجربه‌های هیجانی و انگیزشی را پشت سر می‌گذارند که نقش تعیین‌کننده‌ای در رشد تحصیلی و شخصیتی آنان دارد. در این میان، انگیزه پیشرفت به‌عنوان یکی از مؤلفه‌های بنیادی در شکل‌گیری و تداوم پیشرفت تحصیلی شناخته می‌شود (یانگ^۶ و همکاران، ۲۰۲۵) انگیزه فعالیتی است که از طریق آن فعالیت جهت‌گیری شده و تحریک و تداوم می‌یابد. اگر در مسیر درست هدایت شود آنگاه به هدف و دانش مورد نظر دست یابی پیدا می‌کنیم. انگیزه یک ذوق و اراده یا نوعی هیجان است که انسان را برای دستیابی به مدارج بالاتر سوق می‌دهد و بدون توجه به مسیر زندگی، موجب استقامت می‌شود. منشأ آن می‌تواند درونی یا بیرونی باشد. داشتن انگیزه، یک نیاز دائمی می‌باشد. مواقعی در زندگی پیش می‌آیند که فرد دچار کاهش انگیزه می‌شود و همه چیز در نظر او تاریک به نظر می‌رسد. در این مواقع فرد باید آنچه را که باعث انگیزه‌اش و برگشت به عملکرد قبلی می‌شود را پیدا کند، برای هر فردی یک نیروی محرکه متفاوت وجود دارد. در واقع یک عامل واحد نیست و ترکیبی از عوامل وجود دارند که افراد را به اهداف خود سوق می‌دهد. نظریه انگیزه به فرایندهایی مربوط

1. Self-regulation

2. Potwine & Wood

3. positive emotions

4. Barkhoda

5. academic motivation

6. Yang

می شود که چرایی و چگونه رفتار انسان را فعال و جهت می دهد و به طور کلی به عنوان میل به دستیابی به اهداف و فرآیند حفظ آن در نظر گرفته می شود. به گفته زیمرمن دانش آموزانی که برای یادگیری انگیزه دارند، در فعالیت های یادگیری شرکت می کنند (تارا و همکاران، ۲۰۲۲). همچنین بر اساس یافته های ویو و همکاران (۲۰۲۵) دانش آموزانی که انگیزه یادگیری دارند، در کلاس فعال هستند و نظرات خود و همچنین موانع یا مشکلات یادگیری را بیان می کنند. مطالعات نشان داده است که انگیزه یکی از عواملی است که می تواند موفقیت تحصیلی و یا شکست دانش آموزان را افزایش دهد (آمالو و داین^۳، ۲۰۲۲). یکی از انگیزه های مهم که باعث حرکت به سمت هدف می شود انگیزه پیشرفت است (اکبر دوست زنگنه و همکاران، ۱۴۰۳). سازه انگیزه پیشرفت توسط اتکینسون و فدر^۴ مطرح شده است. آن ها اظهار داشته اند که قدرت انگیزه یک تابع ضربی از شدت انگیزه و انتظار (انتظار ذهنی) است که مشوق عمل برای دستیابی به یک ارزش خواهد شد (کاسیم^۵، ۲۰۲۲). گیج و برلایر^۶ (۱۹۹۲) انگیزه پیشرفت را به صورت یک میل یا علاقه به دستیابی به موفقیت در یک حیطه خاص بیان کردند. انگیزه تحصیلی یکی از منابع مهم قدرت است که شدت و جهت رفتار دانش آموز را در فرآیند یاد دهی و یادگیری تعیین می کند (فتوحی و همکاران، ۱۴۰۳). در پژوهشی نشان داده شده است که انگیزه پیشرفت دانش آموزان رابطه مثبت و معنی داری با عملکرد تحصیلی آنان دارد. انگیزه تحصیلی علاقه یا میل دانش آموز برای مشارکت در فرآیند یادگیری و تجارب مدرسه است (آنیروبی و همکاران^۷، ۲۰۲۲).

یکی دیگر از تعیین کننده های مرتبط با شرایط تحصیلی دانش آموزان، خودکارآمدی تحصیلی^۸ است (جعفر طباطبایی و همکاران، ۱۴۰۴). از میان عوامل تبیین رفتارها، فعالیت ها و کنترل کارکرد انسانی، هیچ کدام موثرتر از خودکارآمدی نیست. باورهای خودکارآمدی افراد نقش مهمی در

1. Tara

2. Vu

3. Amalu & Dien

4. Atkinson & Feather

5. Kasim

6. Gij & Berlaener

7. Anierobi

8. academic self-efficacy

چگونگی نگرش آن‌ها به شرایط مختلف و چگونگی احساس، فکر و رفتار دارد. مهم‌ترین تعیین‌کننده‌ی انگیزشی عاطفه، باور، تفکر و عمل در هر فرد است که قادر است ر موقعیت‌های آموزشی و تحصیلی، عاملی تاثیرگذار بر دانش‌آموزان باشد (گیو^۱ و همکاران، ۲۰۲۵). افرادی که خودکارآمدی بیشتری دارند، بیش از افراد دارای خودکارآمدی ضعیف در انجام تکالیف از خود کوشش و پافشاری نشان می‌دهند و عملکرد بهتری دارند (یوان و همکاران، ۲۰۲۴). خودکارآمدی تحصیلی به ادراک فرد در رابطه با قابلیت یادگیری، عملکرد و شایستگی او در انجام تکالیف آموزشی اشاره دارد (شیخ‌الاسلامی و سیداسماعیلی قمی، ۱۴۰۰). باور خودکارآمدی افراد تحت تاثیر انگیزه‌ی تحصیلی و راهبردهای خودتنظیمی دانش‌آموز در امر تحصیل است و سبب موفقیت تحصیلی او می‌شود. خودکارآمدی تحصیلی قوی سبب می‌شود دانش‌آموزان به توانایی خود اطمینان بیشتری داشته باشند و استرس آن‌ها کاهش یابد (وانگ و یو^۲، ۲۰۲۳). خودکارآمدی تحصیلی یکی از مؤلفه‌های اساسی در رشد شناختی و هیجانی دانش‌آموزان است که به‌طور مستقیم بر کیفیت یادگیری و نحوه‌ی مواجهه با چالش‌های آموزشی اثر می‌گذارد (ژانگ و همکاران، ۲۰۲۴).

در دوران دانش‌آموزی، با افزایش فشارهای تحصیلی، اجتماعی و اقتصادی، دانش‌آموزان به‌طور فزاینده‌ای با سطوح بالای استرس مواجه‌اند و این موضوع می‌تواند نه تنها بر کیفیت یادگیری و انگیزه تحصیلی تأثیر می‌گذارد، بلکه می‌تواند به بروز مشکلات روانی مانند اضطراب و افسردگی منجر گردد. این چالش‌ها گاهی از طرف والدین این دانش‌آموزان اتفاق می‌افتد و زندگی فرزند آنها را هم از لحاظ روانی و هم اجتماعی تحت تأثیر قرار می‌دهد. برنامه‌های آموزشی و روان‌درمانی متعددی هستند که می‌توانند در بهبود نوع رفتار والدین با فرزندانشان نقش داشته باشند. یکی از این برنامه‌های آموزشی، آموزش شیوه‌های فرزندپروری مثبت^۳ است (جافر^۴ و همکاران، ۲۰۲۳). شیوه‌های فرزندپروری به روش‌ها و رفتارهایی گفته می‌شود که والدین در تربیت و آموزش فرزندان خود به کار می‌برند (دکرز^۵ و همکاران، ۲۰۲۲). فرزند پروری مثبت یک طرح جامع در مورد

1. Guo

2. Wang & Yu

3. positive parenting

4. Juffer

5. Dekkers

فرزندپروری است که رابطه مثبتی بین والدین و فرزندان ایجاد می‌کند و به والدین کمک می‌کند تا راهبردهای مدیریتی مؤثری را بیاموزند تا با مسائل مختلف رشدی و رفتاری کودک به خوبی رفتار کنند (پیرزادی و همکاران، ۱۴۰۳) و یکی از انواع این برنامه، برنامه فرزندپروری مثبت ساندرز^۱ و همکاران (۲۰۰۳) است که بر اساس رفتار آموزشگری خانواده مبتنی بر اصول یادگیری اجتماعی طراحی شده‌اند. این برنامه، یک برنامه ساده است که می‌تواند تغییرات بزرگی در خانواده‌ها ایجاد کند و به والدین کمک کند تا بفهمند وقتی صحبت می‌کنند، به روش‌های جدید فکر می‌کنند و عمل می‌کنند، بنابراین نتایج بهتری در خانواده خواهند داشت. اهمیت شیوه‌های فرزندپروری در وضعیت کلی فرزندان در ارتباط با تأثیراتی است که این شیوه‌ها بر سلامت روان، مهارت‌های اجتماعی و عملکرد تحصیلی آنها دارند (دب^۲ و همکاران، ۲۰۲۰). فرزندان که تحت شیوه‌های فرزندپروری مناسب پرورش می‌یابند، معمولاً احساس امنیت بیشتری دارند و قادر به اتخاذ تصمیمات منطقی در مواجهه با چالش‌ها هستند. در مقابل، آنهایی که تحت شیوه‌های نامناسب تربیت می‌شوند، ممکن است دچار اضطراب، مشکلات اعتماد به نفس یا عدم انگیزه تحصیلی شوند که به نوبه‌ی خود می‌تواند به افت عملکرد تحصیلی و کاهش مشارکت اجتماعی منجر گردد (زالوسکی^۳ و همکاران، ۲۰۲۳). علاوه بر این، شیوه‌های فرزندپروری تأثیر مستقیمی بر روابط فرزندان با معلمان و همکلاسی‌ها در محیط مدرسه دارد. فرزندان والدینی که از سبک‌های فرزندپروری مناسبی برخوردارند معمولاً به عنوان افرادی دوست داشتنی و مستقل شناخته می‌شوند و ارتباطات مثبت‌تری با دیگران برقرار می‌کنند. این مسئله می‌تواند منجر به بروز نگرش‌های مثبت نسبت به تحصیل و محیط مدرسه شود (چن^۴ و همکاران، ۲۰۲۳). پژوهش‌های متعددی نقش فرزندپروری مثبت را در بهبود پیامدهای تحصیلی دانش‌آموزان تأیید کرده‌اند. لیو^۵ و همکاران (۲۰۲۵) نشان دادند که فرزندپروری مثبت به صورت معناداری مشارکت تحصیلی دانش‌آموزان دوره راهنمایی را پیش‌بینی می‌کند و این رابطه از طریق سرسختی تحصیلی به‌طور کامل میانجی‌گری می‌شود. این یافته‌ها بیانگر

1. Sanders

2. Deb

3. Zalewski

4. Chen

5. Liu

آن است که سبک‌های تعاملی والدین می‌توانند از مسیر تقویت منابع روان‌شناختی، عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان را ارتقا دهند. در همین راستا، معین‌فر و همکاران (۱۳۹۷) در یک پژوهش مداخله‌ای نشان دادند که آموزش فرزندپروری مثبت موجب افزایش خودکارآمدی تحصیلی، سرسختی تحصیلی و تاب‌آوری تحصیلی دختران دبستانی می‌شود؛ متغیرهایی که به‌طور مستقیم با انگیزش و پایداری تحصیلی مرتبط‌اند. نتایج مشابهی توسط غلامرضائی و همکاران (۱۴۰۴) گزارش شد؛ به‌گونه‌ای که آموزش فرزندپروری مثبت به والدین باعث افزایش انگیزه تحصیلی فرزندان و بهبود شاخص‌های سلامت روان آنان گردید. از سوی دیگر، پژوهش‌ها نشان داده‌اند که حمایت‌های والدینی نقش مهمی در شکل‌گیری باورهای خودکارآمدی تحصیلی دارند. هونگ^۱ و همکاران (۲۰۲۴) دریافتند که حمایت آموزشی والدین، هم به‌صورت مستقیم و هم از طریق حمایت معلم، خودکارآمدی تحصیلی دانش‌آموزان را تقویت می‌کند. این یافته اهمیت تعامل خانواده و مدرسه را در ارتقای اعتماد به توانمندی‌های تحصیلی دانش‌آموزان برجسته می‌سازد. در زمینه انگیزش تحصیلی نیز نتایج چلیک^۲ (۲۰۲۴) نشان داد که حمایت والدین از خودمختاری با ارضای نیازهای روان‌شناختی مرتبط بوده و این نیازها به نوبه خود انگیزش درونی و بیرونی دانش‌آموزان را افزایش می‌دهند. این نتایج مؤید آن است که سبک فرزندپروری مثبت می‌تواند نقش کلیدی در تقویت انگیزه پیشرفت تحصیلی ایفا کند. در مطالعات داخلی نیز اثربخشی آموزش فرزندپروری مثبت بر متغیرهای روان‌شناختی مرتبط با عملکرد تحصیلی تأیید شده است. بهرامیان و شیخ‌الاسلامی (۱۴۰۳) نشان دادند که آموزش مهارت‌های فرزندپروری مثبت منجر به افزایش خودکارآمدی مقابله‌ای نوجوانان می‌شود؛ متغیری که با خودکارآمدی تحصیلی و سرزندگی تحصیلی همپوشی مفهومی دارد. همچنین شریفی و خرمی (۱۴۰۱) گزارش کردند که آموزش فرزندپروری مثبت به مادران موجب بهبود انگیزش تحصیلی کودکان شد. با وجود پژوهش‌های پیشین، بررسی‌ها نشان می‌دهد که مطالعات مداخله‌ای اندکی به‌صورت هم‌زمان به سرزندگی تحصیلی، انگیزه پیشرفت تحصیلی و خودکارآمدی تحصیلی پرداخته‌اند، آن‌هم در میان دانش‌آموزان دختر با پیشرفت تحصیلی ضعیف. این خلأ پژوهشی ضرورت انجام پژوهش حاضر را برجسته می‌سازد.

1. Hung

2. Çelik

بنابراین توجه به نیازهای آموزشی و درمانی دانش‌آموزان به دلیل دوره حساسی که در آن قرار دارند بایستی در درجه‌ی اهمیت قرار گیرد. از آنجا که والدین نقش مهمی در حالات روانی و رفتاری کودکان خود دارند، بررسی شیوه‌های فرزندپروری والدین و اثر آن در میزان خودکارآمدی، سرزندگی و انگیزه تحصیلی در فرزندان آنها از اهمیت بالایی برخوردار است، زیرا این شیوه‌ها تأثیرات عمیقی بر رشد روانی، اجتماعی و تحصیلی فرزندان آنها دارند. اگر این والدین در انتخاب شیوه‌های تربیتی خود آگاهانه عمل کنند، می‌توانند محیطی مثبت و حمایتی برای فرزندان خود فراهم کنند. این امر به فرزندان آنها کمک می‌کند تا در مواجهه با چالش‌ها، احساس امنیت بیشتری داشته باشند و مهارت‌های اجتماعی و عاطفی لازم برای تعامل با دیگران و موفقیت در مدرسه را کسب کنند. شناخت و بررسی اثرات مختلف شیوه‌های فرزندپروری می‌تواند به والدین اطلاعات ارزشمندی ارائه دهد تا به طور مؤثرتری نیازهای فرزندان خودشان را برآورده کنند. همچنین پژوهش در این حوزه می‌تواند به توسعه برنامه‌های آموزشی و مداخله‌ای که هدفشان بهبود کیفیت تربیت کودک و افزایش توانمندی‌های تحصیلی است، کمک کند. از این‌رو سوال اصلی پژوهش این است که آیا آموزش فرزندپروری مثبت بر سرزندگی تحصیلی، انگیزه پیشرفت تحصیلی و خودکارآمدی تحصیلی دانش‌آموزان دختر با پیشرفت تحصیلی ضعیف تأثیر معنادار دارد؟

روش پژوهش

این پژوهش از نوع نیمه‌آزمایشی با طرح پیش‌آزمون، پس‌آزمون با گروه کنترل بود. جامعه‌ی آماری شامل تمامی والدین دانش‌آموزان دختر دوره‌ی اول متوسطه منطقه‌ی ۳ شهر تهران در سال تحصیلی ۱۴۰۳-۱۴۰۴ بود. برای تعیین حجم نمونه، از نسخه‌ی ۳,۱,۹,۷ نرم‌افزار G*Power و آزمون تحلیل کوواریانس چندمتغیری استفاده شد. با در نظر گرفتن اندازه‌ی اثر ۰/۷۰، سطح معناداری ۰/۰۵، دو گروه آزمایش و گواه و سه متغیر وابسته (سرزندگی تحصیلی، انگیزه‌ی پیشرفت تحصیلی و خودکارآمدی تحصیلی)، حجم ۳۰ نفر پیشنهاد گردید. در ادامه، ۳۰ والد واجد شرایط به صورت تصادفی در دو گروه ۱۵ نفری آزمایش و گواه جایگزین شدند. گروه آزمایش طی جلسات آموزش فرزندپروری مثبت شرکت کردند و گروه گواه در هیچ مداخله‌ای مشارکت نداشت. داده‌ها پس از کنترل پیش‌فرض‌های آماری از جمله نرمال بودن توزیع، همگنی و برابری شیب‌های رگرسیون، با

روش تحلیل کوواریانس چندمتغیری (MANCOVA) برای کنترل اثر پیش‌آزمون و مقایسه‌ی عملکرد دو گروه در متغیرهای وابسته تحلیل گردیدند.

جامعه‌ی آماری پژوهش شامل دانش‌آموزان دختر دوره‌ی اول متوسطه با پیشرفت تحصیلی ضعیف در مدارس دولتی منطقه ۳ شهر تهران و مادران آنان بود. پیشرفت تحصیلی ضعیف دانش‌آموزان بر اساس بررسی پرونده‌های تحصیلی و معدل کل نیم‌سال اول شناسایی شد. پس از شناسایی دانش‌آموزان واجد شرایط، مادران آنان به‌منزله‌ی دریافت‌کنندگان مداخله آموزش فرزندپروری مثبت مورد بررسی قرار گرفتند. ورود هر دانش‌آموز به مطالعه منوط به احراز هم‌زمان معیارهای ورود توسط والد مربوطه بود. معیارهای ورود برای مادران شامل تمایل به شرکت در جلسات آموزشی، برخورداری از سواد خواندن و نوشتن کافی برای درک محتوای آموزشی، و برخورداری از سلامت روانی نسبی بر اساس مصاحبه بالینی و نمره‌ی مجاز در پرسشنامه سلامت عمومی (GHQ-28) بود. مادرانی که در شش ماه گذشته در برنامه‌های آموزشی مشابه شرکت کرده بودند یا به‌طور هم‌زمان از خدمات مشاوره‌ای یا روان‌درمانی استفاده می‌کردند، از پژوهش کنار گذاشته شدند. در صورتی که مادر دانش‌آموز واجد شرایط ورود به پژوهش تشخیص داده نمی‌شد، دانش‌آموز مربوطه نیز به‌طور خودکار از نمونه پژوهش خارج می‌گردید. به این ترتیب، نمونه نهایی شامل دانش‌آموزانی بود که هم خود دارای پیشرفت تحصیلی ضعیف بودند و هم مادران آنان شرایط لازم برای دریافت آموزش فرزندپروری مثبت را احراز کرده بودند. هدف از این شیوه‌ی انتخاب، فراهم آوردن امکان بررسی دقیق اثر آموزش والدین بر سرزندگی تحصیلی، انگیزه پیشرفت تحصیلی و خودکارآمدی تحصیلی دانش‌آموزان در قالب یک طرح شبه‌آزمایشی بود.

پرسشنامه سرزندگی تحصیلی^۱ دهقانی زاده و همکاران (AVQ): حسین چاری و

دهقانی زاده در سال ۱۳۹۱ پرسشنامه‌ی سرزندگی تحصیلی را با ۹ گویه با الگوگیری از مقیاس سرزندگی تحصیلی مارتین و مارش (۲۰۰۶) که چهار گویه داشت توسعه دادند. پاسخ سؤالات در این مقیاس به‌صورت طیف در ۵ سطح از کاملاً مخالفم تا کاملاً موافقم بوده و برای نمره‌گذاری آن نمرات ۱ تا ۵ اختصاص داده می‌شود. نتایج حاصل از بررسی دهقانی زاده و همکاران (۱۳۹۳) نشان داد که ضرایب آلفای کرونباخ به‌دست‌آمده با حذف یک گویه برابر با ۰/۸۰ و ضریب بازآزمایی برابر

۱. Academic vitality questionnaire (AVQ)

۰/۷۳ بود. همچنین دامنه همبستگی گویه‌ها با نمره کل بین ۰/۵۱ تا ۰/۶۸ می‌باشد. ضریب آلفای کرونباخ در پژوهش حاضر ۰/۷۵ بدست آمد.

پرسشنامه انگیزه پیشرفت^۱ (AMT): پرسشنامه انگیزه پیشرفت هرمنس دارای ۲۹ سوال چهارگزینه‌ای است. هرمنس برای برآورد روایی آزمون، روش اعتبار محتوا را به کار گرفت که بنیان بر پژوهش‌های پیشین درباره انگیزه پیشرفت بود. هرمنس پایایی فرم اصلی این آزمون را با روش آلفای کرونباخ و بازآزمایی ۰/۸۲ و ۰/۸۵ محاسبه کرد، همچنین؛ ضریب روایی این پرسشنامه را با محاسبه همبستگی با رفتارهای پیشرفت گرا ۰/۸۸ محاسبه کرد، همچنین؛ شیخ فینی برای محاسبه پایایی این پرسشنامه از دو روش محاسبه آزمون کرونباخ و روش آزمون مجدد استفاده کرد به این صورت که در محاسبه مقدماتی برای بررسی ضریب همسانی درونی سوالات ضریب آلفای کرونباخ محاسبه شد. ضریب پایایی محاسبه شده برای پرسشنامه را به میزان ۰/۸۴ گزارش کردند، همچنین؛ با استفاده از روش آزمون مجدد در مطالعه اصلی پرسشنامه، بعد از گذشت سه هفته مجدداً آزمون به دانش‌آموزان داده شد. ضریب پایایی بدست آمده با این روش نیز حدود ۰/۸۲ بود. در خصوص روائی آزمون از آنجا که هرمنس سوالات این پرسشنامه را بر اساس پژوهش‌های قبلی درباره انگیزه پیشرفت نوشته و در نهایت ضریب همبستگی هر سؤال با رفتارهای پیشرفت را محاسبه کرده است، ز این نظر آزمون دارای روایی است. خدیوی و وکیلی مفاخری (۱۳۹۰) ضرایب همبستگی که برای سوالات پرسشنامه گزارش کردند به ترتیب سوالات پرسشنامه در دامنه ۰/۵۷ تا ۰/۳۱ قرار دارد. علاوه بر این؛ هرمنس در یک مطالعه به وجود ضریب همبستگی بالا بین این پرسشنامه با آزمون اندریافت موضوع (تی. ای. تی) اشاره دارد. ضریب آلفای کرونباخ در پژوهش حاضر ۰/۶۶ بدست آمد.

پرسشنامه خودکارآمدی تحصیلی^۲ (ASQ): این مقیاس دارای ۳۰ سؤال و ۳ خرده مقیاس شامل: استعداد (۱۳ سؤال)، بافت (۱۳ سؤال) و کوشش (۴ سؤال) می‌باشد که بر اساس طیف ۴ درجه‌ای لیکرت از کاملاً مخالفم تا کاملاً موافقم توسط جینکز و مورگان (۱۹۹۹) تنظیم شده است. روش نمره گذاری این پرسشنامه به اینصورت است که سوال‌های ۱، ۲، ۳، ۴، ۵، ۶، ۷،

۱. Achievement Motivation test (ATM)

۲. Academic Self-Efficacy Questionnaire (ASQ)

۸، ۹، ۱۰، ۱۱، ۱۲، ۱۳، ۱۴، ۱۷، ۱۸، ۲۱، ۲۴، ۲۵، ۲۶، ۲۸، ۲۹ و ۳۰ اگر پاسخ دهنده کاملاً موافق را علامت زده باشد ۴ میگیرد، اگر تا حدودی موافق را علامت زده باشد ۳ میگیرد، اگر تا حدودی مخالف را علامت زده باشد ۲ میگیرد، اگر کاملاً مخالف را زده باشد ۱ میگیرد و سوال‌های ۴، ۵، ۱۵، ۱۶، ۱۹، ۲۰، ۲۲ و ۲۳ به صورت معکوس است یعنی اگر کاملاً مخالف را علامت زده باشد ۴، تا حدودی مخالف ۳، تا حدودی موافق ۲، کاملاً موافق ۱ میگیرد. جینکز و مورگان ضرایب پایایی این پرسشنامه را به روش آلفای کرونباخ $0/82$ و ضریب پایایی هر یک از خرده مقیاس‌های استعداد $0/78$ ، کوشش $0/76$ و بافت $0/70$ گزارش کردند. روایی همگرایی آن با مقیاس خودکارآمدی تحصیلی بندورا $0/66$ گزارش شد. در ایران بنی‌اسدی و پورشافعی (۱۳۹۱) ضریب پایایی این ابزار را به روش آلفای کرونباخ $0/82$ و روایی همزمان آن را با پرسشنامه‌ی پیشرفت تحصیلی ($I=0/30$) گزارش کردند. ضریب آلفای کرونباخ در پژوهش حاضر $0/80$ بدست آمد.

پروتکل فرزندپروری مثبت: این برنامه براساس پروتکل ساندز و همکاران (۲۰۰۳)؛ به نقل از حاج خدادادی و همکاران، (۱۴۰۰) در ۸ جلسه ۶۰ دقیقه‌ای اجرا شد. خلاصه محتوای جلسات به این شرح بود.

جدول ۱. برنامه هشت جلسه‌ای آموزش فرزندپروری مثبت ساندز (۲۰۰۳)

جلسات	هدف	محتوای جلسه	تکالیف
اول	آشنایی با قوانین	آشنایی با اعضای گروه و ایجاد رابطه، توضیح و تدوین قوانین اصلی برای گروه، توضیح درباره‌ی جنبه‌های مهم فرزندپروری، ارزیابی فرزندپروری والدین	ارزیابی فرزندپروری والدین
دوم	آشنایی با شبیه‌های مثبت	لزوم تعامل مثبت، بیان منطق تعامل مثبت با فرزند، اجرای اساسی تعامل مثبت	صرف زمان با محتوا، عواطف را نشان دهید
سوم	نقش تشویق و تقویت	تشویق و تقویت رفتار مطلوب: انواع تقویت‌کننده‌ها، ایجاد حس غرور و افتخار شخصی در فرزند، توجه مثبت و روش‌های مثبت (کلامی و غیرکلامی)، امتیاز دادن و فعالیت‌های تقویت	ارائه تقویت و توجه مثبت و روش‌های تقویت

سرگرم‌کننده، لزوم تقویت رفتارهای مثبت نوجوان، انواع روش‌های تقویت (تقویت توصیفی، تقویت امتیازی، تقویت القایی)			
چهارم	آموزش فن‌های الگودهی	استفاده از آموزش اتفاقی (در ارتباط با چه رفتارهایی است، اصول استفاده از این روش)، ارائه مثال‌های بیشتر، تمرین فن در گروه‌های کوچک، بحث و بازخورد، استفاده از روش الگوسازی	به کارگیری فن‌ها
پنجم	افزایش رفتار مطلوب با استفاده از جدول رفتاری	آموزش روش «بپرس، بگو و انجام بده»، چه رفتارهایی را در بر می‌گیرد. چگونه و با چه اصولی از این روش استفاده کنیم، فراهم نمودن فعالیت‌های سرگرم‌کننده برای فرزندان، استفاده از جدول رفتاری	به کارگیری جدول رفتاری
ششم	آموزش بحث هدایت‌شده برای بهبود رفتار	ایجاد مقررات واضح و بدون ابهام در خانه، لزوم ایجاد مقررات، اصول اساسی در ایجاد مقررات، برخورد با زیرپا گذاشتن مقررات از طریق بحث هدایت‌شده، آموزش مراحل بحث هدایت‌شده	به کارگیری مراحل بحث هدایت‌شده
هفتم	کار روی پیامدها	انواع دستورها، اصول و نحوه دستور دادن، در نظر گرفتن پیامدهای منطقی، بیان منطق تکنیک، تفاوت پیامد منطقی با تنبیه، اصول اجرای پیامد منطقی، بی‌توجهی برنامه‌ریزی شده، بیان منطق تکنیک، برای چه رفتارهایی به کار می‌رود.	بازخورد شیوه‌های صحیح پیامدها
هشتم	کاهش رفتارهای نامطلوب	استفاده از روش زمان سکوت، بیان منطق تکنیک، مراحل اجرای تکنیک، استفاده از روش محروم کردن موقت، بیان منطق تکنیک، تفاوت روش محروم کردن موقت با روش زمان سکوت، مراحل و نحوه‌ی به کارگیری تکنیک، جمع‌بندی.	به کارگیری روش‌های رفتاری و فن‌های این جلسه

یافته‌ها

داده‌های خام پرسشنامه‌ها بعد از جمع‌آوری در دو سطح توصیفی و استنباطی به وسیله نرم افزار SPSS نسخه ۲۶ مورد تجزیه و تحلیل قرار گرفتند. در ابتدا در سطح توصیفی به محاسبه ی شاخص‌های توصیفی محاسبه ی شاخص‌هایی نظیر میانگین، انحراف استاندارد متغیرهای اصلی پژوهش پرداخته خواهد شد و سپس در مرحله استنباطی با آزمون تحلیل کواریانس به بررسی فرضیه‌های پژوهش پرداخته شد. جدول شماره ۱ درصد و فراوانی گروه‌های شرکت‌کننده را بر اساس سن و پایه تحصیلی نشان می‌دهد

جدول ۲. فراوانی و فراوانی درصد متغیرهای جمعیت شناختی

متغیر	گروه	آزمایش		کنترل	
		فراوانی	درصد	فراوانی	درصد
سن	۱۳ سال	۴	۲۷	۵	۳۳
	۱۴ سال	۵	۳۳	۵	۳۳
	۱۵ سال	۶	۴۰	۵	۳۳
پایه تحصیلی	پایه هفتم	۴	۲۷	۵	۳۳
	پایه هشتم	۶	۴۰	۶	۴۰
	پایه نهم	۵	۳۳	۴	۲۷

همانطور که در جدول شماره ۲ نشان داده شده است در مرحله ی پیش‌آزمون میانگین و انحراف معیار انگیزه پیشرفت تحصیلی گروه کنترل ۷۴/۷۰، ۱۱/۸۷ و گروه آزمایش ۷۶/۳۰، ۱۵/۱۶ بوده، همچنین در مرحله ی پس‌آزمون میانگین و انحراف معیار انگیزه پیشرفت تحصیلی گروه کنترل ۷۵/۰۰، ۱۲/۷۸ و گروه آزمایش ۱۰۸/۳۰، ۱۱/۸۲ می‌باشد. در مرحله ی پیش‌آزمون میانگین و انحراف معیار انگیزه خودکارآمدی تحصیلی گروه کنترل ۷۶/۹۵، ۱۴/۳۹ و گروه آزمایش ۷۷/۰۵، ۱۷/۴۲ بوده، همچنین در مرحله ی پس‌آزمون میانگین و انحراف معیار خودکارآمدی تحصیلی گروه کنترل ۷۶/۹۵، ۱۵/۴۶ و گروه آزمایش ۱۱۱/۳۰، ۱۳/۹۴ می‌باشد. در مرحله ی پیش‌آزمون میانگین و انحراف

معیار سرزندگی تحصیلی تحصیلی گروه کنترل ۲۳/۵۰، ۳/۶۲ و گروه آزمایش ۲۵/۱۰، ۳/۷۱ بوده، همچنین در مرحله ی پس آزمون میانگین و انحراف معیار سرزندگی تحصیلی گروه کنترل ۲۳/۸۰، ۳/۶۰ و گروه آزمایش ۳۳/۹۰، ۲/۹۵ می باشد

جدول ۳. میانگین و انحراف معیار متغیرهای اصلی پژوهش در گروه های آزمایش و کنترل در مراحل پیش آزمون

و پس آزمون

متغیر	مرحله	شاخص آماری	میانگین	انحراف معیار	تعداد
گروه					
انگیزه پیشرفت تحصیلی	پیش آزمون	کنترل	۷۴/۷۰	۱۱/۸۷	۱۵
		آزمایش	۷۶/۳۰	۱۵/۱۶	۱۵
	پس آزمون	کنترل	۷۵/۰۰	۱۲/۷۸	۱۵
		آزمایش	۱۰۸/۳۰	۱۱/۸۲	۱۵
خودکارآمدی تحصیلی	پیش آزمون	کنترل	۷۶/۹۵	۱۴/۳۹	۱۵
		آزمایش	۷۷/۰۵	۱۷/۴۲	۱۵
	پس آزمون	کنترل	۷۶/۹۵	۱۵/۴۶	۱۵
		آزمایش	۱۱۱/۳۰	۱۳/۹۴	۱۵
سرزندگی تحصیلی	پیش آزمون	کنترل	۲۳/۵۰	۳/۶۲	۱۵
		آزمایش	۲۵/۱۰	۳/۷۱	۱۵
	پس آزمون	کنترل	۲۳/۸۰	۳/۶۰	۱۵
		آزمایش	۳۳/۹۰	۲/۹۵	۱۵

جهت بررسی اثربخشی آموزش فرزندپروری مثبت بر سرزندگی تحصیلی، انگیزه پیشرفت تحصیلی و خودکارآمدی تحصیلی دانش آموزان دختر با پیشرفت تحصیلی ضعیف از آزمون تحلیل کواریانس چند متغیره استفاده شد که در ادامه نتایج حاصل از آن آمده است. قبل از انجام آزمون تحلیل کواریانس چند متغیره ابتدا پیش فرض های این آزمون شامل آزمون های کلموگروف اسمیرونوف (جهت نرمال بودن داده ها)، آزمون لوین (جهت برابری واریانس ها) و آزمون ام باکس (جهت تساوی ماتریکس کواریانس) انجام شد. نتایج نشان سطح معناداری آزمون

کلو موگروف ا سمیرونوف برای تمامی متغیرها بیشتر از ۰/۰۵ بود که نشان دهنده نرمال بودن داده ها بود. همچنین در آزمون لوین نیز نتایج نشان داد این آزمون برای انگیزه پیشرفت تحصیلی $[F=۱/۶۵۳, p<۰/۱۶۵]$ ، خودکارآمدی تحصیلی $[F=۱/۱۱۲, p<۰/۱۹۹]$ ، سرزندگی تحصیلی $[F=۲/۱۱۲, p<۰/۰۹۹]$ معنادار نیست و واریانس دو گروه برابر است. همچنین نتایج آزمون ام باکس نشان داد که این آزمون معنادار نیست $[mbx=۱/۵۳۲, p<۰/۲۳۶]$ و پیش فرض ماتریس تساوی کواریانس ها برقرار است. همچنین آزمون شیب خط رگرسیون نشان داد که سطوح معناداری بدست آمده بالاتر از ۰/۰۵ می باشد و حاکی از تایید پیش فرض کواریانس بود. همانگونه که در جدول ۳ مشاهده می شود سطح معناداری آزمون تحلیل کواریانس چند متغیره $(p \leq ۰/۰۰۱)$ کوچکتر از سطح معناداری $(\alpha=۰/۰۰۵)$ می باشد بنابراین بین سرزندگی تحصیلی، انگیزه پیشرفت تحصیلی و خودکارآمدی تحصیلی دو گروه آزمایش و کنترل در مرحله پس آزمون تفاوت معناداری وجود دارد، به عبارتی میتوان گفت آموزش فرزندپروری مثبت بر سرزندگی تحصیلی، انگیزه پیشرفت تحصیلی و خودکارآمدی تحصیلی دانش آموزان دختر با پیشرفت تحصیلی تاثیر معناداری دارد.

جدول ۴. آزمون تحلیل کواریانس چند متغیره جهت بررسی اثربخشی آموزش فرزندپروری مثبت بر سرزندگی

تحصیلی، انگیزه پیشرفت تحصیلی و خودکارآمدی تحصیلی

آزمون	مقدار	F	Df فرضیه	Df error	P	اندازه اثر
پیلایی	۰/۸۵۲	۶۳/۲۴۷	۲	۳۳	۰/۰۰۱	۰/۵۷۷
لامبدای ویلکس	۰/۱۴۸	۶۳/۲۴۷	۲	۳۳	۰/۰۰۱	۰/۵۷۷
T ² هاتلینگ	۵/۷۵۰	۶۳/۲۴۷	۲	۳۳	۰/۰۰۱	۰/۵۷۷
ریشه ی روی	۵/۷۵۰	۶۳/۲۴۷	۲	۳۳	۰/۰۰۱	۰/۵۷۷

با توجه به نتایج جدول ۴ مشخص می شود که مقدار F در نمره پس آزمون انگیزه پیشرفت تحصیلی $[F=۱۹۲/۷۹۳, p<۰/۰۰۱]$ معنادار شده است. همچنین مقدار F در نمره پس آزمون خودکارآمدی تحصیلی $[F=۱۵۳/۶۱۰, p<۰/۰۰۱]$ و مقدار F در نمره پس آزمون سرزندگی تحصیلی $[F=۱۴۶/۱۰۲, p<۰/۰۰۱]$ معنادار شده است. بنابراین می توان گفت آموزش

فرزندپروری مثبت بر افزایش سرزندگی تحصیلی، انگیزه پیشرفت تحصیلی و خودکارآمدی تحصیلی تاثیر معناداری دارد.

جدول ۵. آزمون تحلیل کواریانس تک متغیره جهت بررسی اثربخشی آموزش فرزندپروری مثبت بر سرزندگی

تحصیلی، انگیزه پیشرفت تحصیلی و خودکارآمدی تحصیلی

متغیر	مجموع مجذورات	درجه آزادی	میانگین مجذورات	مقدار F	سطح معناداری	اندازه اثر
پیش آزمون						
انگیزه پیشرفت تحصیلی	۳/۲۲۵	۱	۳/۲۲۵	۱/۹۹۸	۰/۲۳۵	۰/۲۳۲
خودکارآمدی تحصیلی	۲/۱۱۷	۱	۲/۱۱۷	۱/۲۳۲	۰/۴۳۲	۰/۱۷۶
سرزندگی تحصیلی	۱/۹۹۷	۱	۱/۹۹۷	۱/۰۹۷	۰/۷۷۸	۰/۱۱۱
گروه						
انگیزه پیشرفت تحصیلی	۹۹۱۸/۷۳۶	۱	۹۹۱۸/۷۳۶	۱۹۲/۷۹۳	۰/۰۰۱	۰/۶۰۸
خودکارآمدی تحصیلی	۱۱۳۲۴/۴۴۴	۱	۱۱۳۲۴/۴۴۴	۱۵۳/۶۱۰	۰/۰۰۱	۰/۵۴۱
سرزندگی تحصیلی	۷۵۸/۷۲۲	۱	۷۵۸/۷۲۲	۱۴۶/۱۰۲	۰/۰۰۱	۰/۴۹۸
خطا						
انگیزه پیشرفت تحصیلی	۱۲۲۴/۷۷۵	۲۸	۴۳/۷۱۴			
خودکارآمدی تحصیلی	۱۲۱۱/۵۵۴	۲۸	۴۳/۲۶			
سرزندگی تحصیلی	۲۳۲۲/۱۰۹	۲۸	۸۲/۹۳۲			

بحث و نتیجه گیری

پژوهش حاضر با هدف بررسی اثربخشی آموزش فرزندپروری مثبت بر سرزندگی تحصیلی، انگیزه پیشرفت تحصیلی و خودکارآمدی تحصیلی دانش آموزان دختر با پیشرفت تحصیلی

ضعیف انجام شد. نتایج پژوهش نشان داد آموزش فرزندپروری مثبت منجر به افزایش معنادار سرزندگی تحصیلی، انگیزه پیشرفت تحصیلی و خودکارآمدی تحصیلی در دانش‌آموزان دختر با پیشرفت تحصیلی ضعیف گردید. این یافته‌ها بیانگر آن است که ارتقای مهارت‌های والدگری مثبت، از طریق ایجاد محیطی حمایتگر، پیش‌بینی‌پذیر و مبتنی بر تعامل مثبت میان والدین و فرزندان، می‌تواند به صورت غیرمستقیم سازه‌های انگیزشی و شناختی مرتبط با عملکرد تحصیلی را در دانش‌آموزان تقویت کند.

افزایش سرزندگی تحصیلی در فرزندان والدینی که در برنامه فرزندپروری مثبت شرکت کردند، نشان می‌دهد که نحوه تعامل والدین با فرزندان نقش چشمگیری در نحوه مواجهه‌ی آنان با چالش‌های تحصیلی دارد. بر اساس مدل مارتین و مارش (۲۰۰۶)، سرزندگی تحصیلی بازتابی از ظرفیت هیجانی و شناختی دانش‌آموز برای بازیابی و حفظ انگیزش پس از ناکامی است. آموزش والدین به استفاده از تشویق‌های توصیفی، بازخورد مثبت و گفت‌وگوی همدلانه، نه تنها موجب کاهش انتقادگری و افزایش احساس امنیت روانی در خانه می‌شود، بلکه زمینه بروز هیجان‌های مثبت در ارتباط با یادگیری را نیز فراهم می‌سازد. یافته حاضر با نتایج پژوهش معین‌فر و همکاران (۱۳۹۷) و نیز غلامرضائی و همکاران (۱۴۰۴) همسوست؛ آن دو نیز گزارش کردند آموزش فرزندپروری مثبت موجب افزایش مؤلفه‌های تاب‌آوری و سرزندگی تحصیلی در کودکان شد. همچنین نتایج با پژوهش لیو و همکاران (۲۰۲۵) که نشان داد فرزندپروری مثبت از طریق افزایش حمایت هیجانی و سرسختی یادگیری بر مشارکت تحصیلی دانش‌آموزان مؤثر است، هم‌راستا می‌باشد. اثر آموزش فرزندپروری مثبت بر سرزندگی تحصیلی را می‌توان در چارچوب فعال‌سازی چرخه هیجان-انگیزش در نظام یادگیری تبیین کرد. هنگامی که والدین از الگوی ارتباطی حمایتی، تشویق توصیفی و بازخورد همدلانه استفاده می‌کنند، هیجان‌های منفی ناشی از شکست تحصیلی کاهش یافته و میدان هیجانی خانواده از اضطراب و شرم به امنیت و درک متقابل تغییر می‌کند (غلامرضائی و همکاران، ۱۴۰۴). این جابه‌جایی عاطفی زمینه را برای شکل‌گیری بازسازی شناختی خطا و پذیرش شکست به عنوان بخشی از مسیر رشد فراهم می‌آورد. در چنین بستری، دانش‌آموز شکست را نه نشانه ناتوانی بلکه فرصتی برای یادگیری عمیق‌تر می‌بیند. تقویت پیوند عاطفی والد-کودک احساس تعلق و حمایت را افزایش داده و به تداوم انگیزش درونی در مواجهه با تکالیف چالش‌برانگیز می‌انجامد. در سطح

شناختی، بازخورد مثبت مکرر موجب اصلاح باورهای منفی درباره خود و جایگزینی آن با ارزیابی‌های سازنده می‌شود. این تغییر باورها ظرفیت خودترمیمی تحصیلی را در کودک فعال کرده و او را قادر می‌سازد پس از هر ناکامی با انرژی و تمرکز بیشتری بازگردد. هم‌زمان، تجربه عینی پذیرش بدون قید و شرط والدین، چرخه ترشح هیجان‌های مثبت را در مواجهه با یادگیری تقویت کرده و احساس توانمندی را پایدار می‌سازد (پیرزادی و همکاران، ۱۴۰۳). نتیجه آن است که دانش‌آموزان در موقعیت‌های دشوار به جای اجتناب، راهبردهای مقابله‌ای فعال انتخاب می‌کنند و استمرار در تلاش را ارزشمند می‌یابند. بدین ترتیب فرزند پروری مثبت به شکلی بنیادین پاسخ هیجانی و شناختی یادگیرنده را در برابر استرس تحصیلی بازتنظیم می‌کند و سرزندگی تحصیلی به مثابه حالت روانی پایدار از دل این ارتباط ترمیم‌یافته پدید می‌آید.

افزایش انگیزه پیشرفت تحصیلی در گروه آزمایش نشان‌دهنده تأثیر مستقیم رویکرد فرزند پروری مثبت بر سازه‌های انگیزشی است. در این برنامه، والدین می‌آموزند رفتارهای مطلوب فرزند را با تقویت‌های کلامی و غیرکلامی تشویق کنند و راه‌های منطقی برای مواجهه با اشتباهات اتخاذ نمایند؛ چنین رفتاری موجب افزایش احساس شایستگی و تمایل کودک به تجربه موفقیت می‌شود. از نگاه نظریه انگیزه پیشرفت اتکینسون (۱۹۶۶)، تجربه‌ی پاداش‌های اجتماعی و هیجانی از سوی والدین میل درونی برای تلاش و پیشرفت را برمی‌انگیزد. در تأیید این تبیین، یافته‌های شریفی و خرمی (۱۴۰۱)، غلامرضائی و همکاران (۱۴۰۴) و چلیک (۲۰۲۴) نیز حاکی از آن بود که آموزش شیوه‌های والدگری مثبت موجب افزایش انگیزش و اشتیاق درونی یادگیری می‌شود. همچنین مطالعه هونگ و همکاران (۲۰۲۴) در زمینه نقش حمایت تحصیلی والدین در فرهنگ شرق آسیا تأکید می‌کند که وقتی والدین نگرشی تشویق‌آمیز و غیرتنبیهی دارند، فرزندان با لذت بیشتر به فعالیت‌های درسی می‌پردازند و انگیزه پیشرفت قوی‌تری نشان می‌دهند. افزایش انگیزه پیشرفت تحصیلی در دانش‌آموزانی که والدینشان در برنامه فرزند پروری مثبت شرکت کردند، بیانگر فعال شدن نظام انگیزشی درونی از طریق بازسازی شناختی رابطه والد-فرزند است. در این چارچوب، کودک از حالت عملکرد تحت فشار بیرونی به حالت تلاش خودگزين گرایش می‌یابد، زیرا در فضای ارتباطی جدید ارزش تلاش بیش از نتیجه تلقی می‌شود. این تغییر ارزیابی، هیجان‌های موفقیت را از وابستگی به ارزیابی دیگران جدا کرده و احساس عاملیت را جایگزین ترس از شکست می‌سازد (هونگ و

همکاران، ۲۰۲۴). هنگامی که والدین خطا را به عنوان فرصت رشد تعبیر می کنند، کودک تجربه تسلط و کفایت در یادگیری را درونی کرده و این تجربه به تقویت انگیزش تبحری می انجامد. بازخوردهای توصیفی والدین نیز عمل توجه انتخابی را به جنبه های مثبت عملکرد کودک هدایت کرده و از طریق افزایش خودپنداره تحصیلی، میل به تلاش مستمر را تغذیه می کند (شریفی و خرمی، ۱۴۰۱). در همین فرآیند، کاهش کنترل تنبیهی موجب تنظیم هیجان های منفی وابسته به شکست می شود و موقعیت های چالش زا به صحنه بروز توانایی تبدیل می گردند. با تقویت احساس شایستگی، کودک پیش دستانه به تکالیف دشوار نزدیک می شود و در هر موفقیت، حلقه پاداش درونی فعال تر می گردد؛ این چرخه تجربه تکرارشونده همان پیشران اصلی انگیزه پیشرفت تحصیلی است که در رفتارهای تحصیلی پایدار مشاهده می شود.

افزایش خودکارآمدی تحصیلی در گروه آزمایش نیز حاکی از آن است که آموزش فرزندپروری مثبت از طریق تغییر سبک ارتباطی والدین و افزایش انتظارات واقع بینانه نسبت به عملکرد فرزندان، ادراک شایستگی و باور توانایی را در آنان ارتقا می دهد. این یافته همسو با نتایج پژوهش های بهرامیان و شیخ الاسلامی (۱۴۰۳) و هونگ و همکاران (۲۰۲۴) است که نشان دادند مداخلات مبتنی بر تعامل مثبت والد-کودک به طور معناداری خودکارآمدی تحصیلی دانش آموزان را بهبود می دهد. از دیدگاه بندورا (۱۹۹۷)، تجربه اطلاعات کلامی مثبت و مشاهده الگوهای موفقیت (در اینجا والدینی که به جای تنبیه، تشویق بازسازنده ارائه می دهند) بر شکل گیری باورهای خودکارآمدی مؤثر است. بنابراین والدینی که با الگوی فرزندپروری مثبت رفتار می کنند، از یک سو اضطراب عملکردی فرزندان خود را کاهش داده و از سوی دیگر اعتماد آن ها به توانایی های شناختی، حل مسئله و پشتکارشان را افزایش می دهند (بهرامیان و همکاران، ۱۴۰۳). در سطح عمیق تر، این تغییر در خودادراکی تحصیلی نتیجه ی بازتنظیم نظام درونی پاداش و باورهای علی در دانش آموز است. وقتی کودک در بستر فرزندپروری مثبت تجربه می کند که تلاش او —در غیاب نتیجه فوری— با پذیرش و بازخورد حمایتی مواجه می شود، منبع کنترل وی از بیرونی به درونی جابه جا می گردد و احساس عاملیت شخصی پدید می آید. چنین ادراکی به شکل گیری «الگوی کارآمدی پایدار» می انجامد؛ الگویی که در آن هر موفقیت کوچک به منزله ی تأیید شایستگی درونی تفسیر می شود و چرخه تقویتی مثبتی بین تلاش، تجربه موفقیت و باور به توانایی فعال می گردد (جافر و همکاران،

۲۰۲۳). در نتیجه، خودکارآمدی تحصیلی نه صرفاً محصول توانایی شناختی بلکه بازتاب سازوکار هیجانی-اجتماعی حاصل از تعامل والد-کودک می‌شود، تعاملی که با کاهش ترس از شکست و افزایش احساس تسلط، زمینه‌ساز انگیزش درونی پایدار در فرآیند یادگیری است.

در مجموع، نتایج این پژوهش مؤید الگوی نظری است که فرزندپروری مثبت را به‌مثابه مداخله‌ای دوسویه میان متغیرهای خانوادگی و تحصیلی تبیین می‌کند. به بیان دیگر، آموزش والدین نه تنها بر تعاملات خانوادگی، بلکه به‌واسطه‌ی انتقال سازه‌های هیجانی و شناختی مثبت به فرزندان، بر شاخص‌های آموزشگاهی اثرگذار است. بر اساس یافته‌های حاصل، می‌توان نتیجه گرفت که آموزش فرزندپروری مثبت از طریق تقویت روابط گرم و حمایتی میان والدین و فرزندان، افزایش تقویت‌های مثبت و فراهم‌آوردن محیطی سرشار از پذیرش، احساس شایستگی و انگیزش درونی، توانست به‌صورت معناداری شاخص‌های روان‌شناختی و تحصیلی دانش‌آموزان با عملکرد ضعیف را ارتقا دهد. بدین ترتیب، طراحی و اجرای چنین برنامه‌هایی در سطح مدارس، به‌ویژه برای والدین دانش‌آموزان در معرض افت تحصیلی، می‌تواند به‌عنوان رویکردی پیشگیرانه و توانمندساز در جهت ارتقای سلامت روان، انگیزش پایدار و رشد تحصیلی مورد استفاده قرار گیرد.

از محدودیت‌های پژوهش حاضر این بود که تنها ابزار جمع‌آوری اطلاعات در این پژوهش پرسشنامه بود که جنبه خودگزارشی دارد به همین دلیل خالی از اشکال و سوگیری در پاسخگویی نبود. از دیگر محدودیت‌های این پژوهش می‌توان به تعداد کم نمونه‌های در دسترس، استفاده از روش نمونه‌گیری غیرتصادفی، عدم کنترل متغیرهای مزاحم اشاره کرد. پیشنهاد می‌شود در پژوهش‌های آتی سودمندی روش آموزشی به کار گرفته شده به صورت طولی و نحوه اثرگذاری آن‌ها در طول زمان مورد ارزیابی قرار گیرد چون در ابزارهای خودگزارش‌دهی سوگیری وجود دارد، پیشنهاد می‌شود در پژوهش‌های آینده از سایر ابزارهای جمع‌آوری اطلاعات همچون مصاحبه نیز استفاده گردد. همچنین پیشنهاد می‌شود که پژوهشگران تأثیر این مداخله آموزشی را بر سایر متغیرها و سازه‌های تحصیلی و نیز ابعاد دیگر زندگی دانش‌آموزان مانند ویژگی‌های شخصیتی و روابط بین‌فردی مورد بررسی قرار دهند.

منابع

اکبر دوست زنگنه، سلمان؛ طهرانچی، عطا و ایجادی، زهرا. (۱۴۰۳). مدل ساختاری روابط بین ویژگی‌های شخصیتی و خود ارزشمندی با خودکارآمدی تحصیلی با میانجیگری انگیزه پیشرفت دانش آموزان. *مجله مطالعات روانشناسی تربیتی*، ۲۱(۵۴)، ۱۹-۴۳.

https://jeps.usb.ac.ir/article_8515.html

بنی اسدی، علی و پورشافعی، هادی. (۱۳۹۱). نقش انگیزش و خودکارآمدی تحصیلی و رویکردهای مطالعه در پیشرفت ریاضی دانش آموزان رشته‌های علوم تجربی و ریاضی مقطع متوسطه شهر قاین. *فصلنامه علمی اندیشه‌های نوین تربیتی*، ۸(۴)، ۸۱-۱۰۲.

https://jontoe.alzahra.ac.ir/article_328.html

بهرامیان، سیده فاطمه و شیخ‌الاسلامی، راضیه. (۱۴۰۳). بررسی اثربخشی آموزش مهارت‌های فرزندپروری مثبت بر واکنش‌پذیری هیجانی و خودکارآمدی مقابله‌ای دانش آموزان نوجوان. *مجله دستاوردهای روانشناختی*، ۳۱(۱)، ۲۷۲-۲۵۳.

پیرزادی، حجت؛ تفرشی، ریحانه و. یزدانی، محمدجواد. (۱۴۰۳). اثربخشی برنامه فرزندپروری مثبت بر مشکلات رفتاری کودکان مادران سرپرست خانوار. *فصلنامه پژوهش‌نامه کاربردی روانشناختی*.

https://japr.ut.ac.ir/article_99360.html

جعفر طباطبایی، تکت‌سادات؛ جعفر طباطبایی، سمانه سادات؛ بیجاری، تکت‌م و گنجی‌فرد، ملیحه. (۱۴۰۴). تأثیر بازی‌های مبتنی بر جنبه‌های روانشناختی، ادراکی-رشدی و اجتماعی بر مسئولیت‌پذیری اجتماعی، اضطراب امتحان و خودکارآمدی تحصیلی دانش آموزان دارای ناتوانی‌های یادگیری. *مجله مطالعات روانشناسی تربیتی*، ۲۲(۵۹)، ۳۳-۱.

[10.22111/jeps.2025.45887.5425](https://jeps.2025.45887.5425)

خدیوی، اسدالله و وکیلی مفاخری، افسانه. (۱۳۹۰). رابطه بین انگیزه پیشرفت، منبع کنترل، خودپنداره و پیشرفت تحصیلی دانش آموزان سال اول متوسطه نواحی پنج‌گانه تبریز. *آموزش و ارزشیابی*، ۴(۱۳)، ۴۵-۶۶.

https://journals.iau.ir/article_521683.html

دهقانی‌زاده، محمدحسین. و حسین چاری، مسعود. (۱۳۹۱). سرزندگی تحصیلی و ادراک از الگوی ارتباطی خانواده؛ نقش واسطه‌ای خودکارآمدی. *مجله مطالعات آموزش و یادگیری*، ۴(۲)، ۲۱-۲۴.

[10.22099/JSLI.2013.1575.4](https://journals.iau.ir/article_521683.html)

دهقانی‌زاده، محمدحسین، حسین چاری، مسعود، مرادی، مرتضی. و سلیمانی خشاب، عباسعلی. (۱۳۹۳). سرزندگی تحصیلی و ادراک از الگوهای ارتباطات خانواده و ساختار کلاس؛ نقش واسطه‌ای ابعاد خودکارآمدی. *فصلنامه‌ی روانشناسی تربیتی*، ۳۲(۱۰)، ۳۰-۱.

https://jep.atu.ac.ir/article_62.html

شریفی، علی اکبر و خرمی، زینب. (۱۴۰۱). اثربخشی آموزش فرزندپروری مثبت به مادران بر کارکرد های اجرایی و انگیزش تحصیلی کودکان دارای اختلال کم توجهی - بیش فعالی. نشریه پژوهش در یادگیری آموزشگاهی و مجازی، ۱۰(۲)، ۸۷-۹۶.

[10.30473/ETL.2022.62553.3720](https://doi.org/10.30473/ETL.2022.62553.3720)

شیخ الاسلامی، علی؛ سیداسماعیلی قمی، نسترن؛ سارعی، علی و شارعی، آيسان. (۱۴۰۴). اثربخشی توانمندسازی روانشناختی بر خودپنداره‌ی تحصیلی دانش‌آموزان با عملکرد تحصیلی پایین. پژوهش در نظام‌های آموزشی، ۱۹(۶۸)، ۳۵-۳۸.

<https://doi.org/10.22034/jiera.2025.531981.3339>

شیخ الاسلامی، علی؛ قدیمی، مریم و رضائی شریف، علی. (۱۴۰۴). اثربخشی آموزش به روش تلفیقی در درس ریاضی بر اشتیاق تحصیلی دانش‌آموزان. فصلنامه مطالعات روانشناسی تربیتی، ۲۲(۵۹)، ۱۷۷-۱۹۰.

https://jep.s.usb.ac.ir/article_9376.html

شیخ الاسلامی، علی و سیداسماعیلی قمی، نسترن. (۱۴۰۰). اثربخشی آموزش ایمن‌سازی در برابر استرس بر خودکارآمدی تحصیلی دانش‌آموزان پسر دچار استرس تحصیلی. دوفصلنامه راهبردهای شناختی در یادگیری، ۹(۱۷)، ۱۶۱-۱۴۹.

https://asj.basu.ac.ir/article_3830.html

شیخ الاسلامی، علی. (۱۴۰۱). پیش‌بینی سرزندگی تحصیلی دانش‌آموزان براساس حمایت تحصیلی و خودپنداره‌ی تحصیلی. پژوهش در نظام‌های آموزشی، ۱۶(۵۷)، ۵۱-۶۱.

https://www.jiera.ir/article_154370.html

شیخ الاسلامی، علی. اثربخشی آموزش راهبردهای یادگیری شناختی و فراشناختی بر اهمال‌کاری تحصیلی دانش‌آموزان با پیشرفت تحصیلی پایین. مجله‌ی روانشناسی مدرسه، ۶(۳)، ۸۴-۶۵.

https://jsp.uma.ac.ir/article_585.html

غلامرضایی، ندا؛ خلعتبری، جواد و تویرسیاری، عفت. (۱۴۰۴). اثربخشی آموزش فرزندپروری مثبت به والدین بر میزان استرس، سلامت روان و انگیزه تحصیلی در فرزندان آن‌ها. نشریه رویش روانشناسی، ۱۴(۲)، ۱۵۴-۱۴۵.

URL: <http://frooyesh.ir/article-1-5809-145-154>

[fa.html](https://frooyesh.ir/article-1-5809-145-154-fa.html)

فتوحی، زهره؛ اسدزاده، حسن؛ سعدی‌پور، اسماعیل؛ درتاج، فریبرز و ابراهیمی قوام، صغری. (۱۴۰۳). اثربخشی آموزش مبتنی بر طرح‌واره در حوزه خودگردانی و عملکرد مختل بر خودکارآمدی تحصیلی و انگیزه پیشرفت دانش‌آموزان دختر دوره متوسطه اول. مجله مطالعات روانشناسی تربیتی، ۲۱(۵۴)، ۲۹-۱۰.

[10.22111/JEPS.2024.41157.4891](https://doi.org/10.22111/JEPS.2024.41157.4891)

معین فر، راضیه؛ غضنفری، احمد و کیانی، فریبا. (۱۳۹۷). اثربخشی آموزش فرزندپروری مثبت بر خودکارآمدی، سرسختی و تاب آوری تحصیلی دختران دبستانی ۹ تا ۱۲ سال شهر شهرکرد. نشریه آسیب‌های اجتماعی کودک و نوجوان، ۲۲، ۱۶-۱.

References

- Amalu, MN., & Dien, C. (2022). Achievement motivation, academic optimism and performance in mathematics of secondary school students in cross river state, nigeria. *Fudma Journal of Educational Foundations*, 5, 7. <https://doi.org/10.33902/jpsp.202426613>
- Anierobi EI, Nwogbo VN, Joanna Ogbe I, Ademola Oyeyemi A. (2022). Academic motivation and academic self-efficacy as determinants of students' academic performance in aguata, anambra state. *Researchgate*, 1, 61-71. <https://jasianresearch.com/index.php/AJOAIR/article/view/368>.
- Apaydin, S. (2022). *The effect of positive discipline parenting program on parental disciplinary practices, parenting stress and parenting self-efficacy* (Doctoral dissertation, Middle East Technical University (Turkey)). <https://hdl.handle.net/11511/96376>
- Asino, F., Mukadi, E., & Nyanga'ra, N. (2023). Counselling On Stigma And Its Influence On Academic Progression And Psychological Wellbeing Of Adolescent Student Mothers In Public Secondary Schools In Nakuru County, Kenya. *Journal of Humanities and Social Sciences ISSN (2708-504X)*, 3(1), 74-86. DOI:[10.22259/2394-6296.1003005](https://doi.org/10.22259/2394-6296.1003005)
- Barkhoda, S. J., & Karami, P. (2023). Modeling the Structural Relationships of Social Support on Academic Satisfaction with the Mediating Role of Academic Vitality. *Journal of Cognitive Strategies in Learning*, 11(20), 255-283. [10.22084/J.PSYCHOLOGY.2023.27144.2536](https://doi.org/10.22084/J.PSYCHOLOGY.2023.27144.2536)
- Çelik, O. (2024). Academic motivation in adolescents: the role of parental autonomy support, psychological needs satisfaction and self-control. *Frontiers in psychology*, 15, 1384695. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2024.1384695>
- Chen, Q., Zhu, Y., & Chui, W. H. (2021). A Meta-Analysis on Effects of Parenting Programs on Bullying Prevention. *Trauma, violence & abuse*, 22(5), 1209–1220. <https://doi.org/10.1177/1524838020915619>

- Deb, S. S., Retzer, A., Roy, M., Acharya, R., Limbu, B., & Roy, A. (2020). The effectiveness of parent training for children with autism spectrum disorder: a systematic review and meta-analyses. *BMC psychiatry*, 20(1), 583. <https://doi.org/10.1186/s12888-020-02973-7>
- Dekkers, T. J., Hornstra, R., van der Oord, S., Luman, M., Hoekstra, P. J., Groenman, A. P., & van den Hoofdakker, B. J. (2022). Meta-analysis: Which Components of Parent Training Work for Children With Attention-Deficit/Hyperactivity Disorder?. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 61(4), 478–494. <https://doi.org/10.1016/j.jaac.2021.06.015>
- Guo, W., Wang, J., Li, N., & Wang, L. (2025). The impact of teacher emotional support on learning engagement among college students mediated by academic self-efficacy and academic resilience. *Scientific Reports*, 15(1), 3670. DOI: [10.1038/s41598-025-88187-x](https://doi.org/10.1038/s41598-025-88187-x)
- Hermans, H. J. M. (1970). A questionnaire measure of achievement motivation. *Journal of Applied Psychology*, 54(4), 353–363. <https://doi.org/10.1037/h0029675>
- Høstmælingen, A., Bjørnebekk, G., Olseth, A. R., & Sørli, M. A. (2025). Individual differences in students' approach and avoidance sensitivity as predictors of academic progression during elementary school. *Journal of Educational Psychology*. <https://doi.org/10.1037/edu0000947>
- Hung, M. T., Hung, L. C., & Sun, S. (2025). The Impact of Parental Educational Support on Academic Self-Efficacy Among Middle School Students: The Mediating Role of Teacher Support and Enjoyment in Chinese Language Arts. Available at SSRN 5256894. <https://doi.org/10.1016/j.actpsy.2025.105508>
- James, O. O., Mwangi, W., & Ogada, K. (2024). Predicting Learners' Academic Progression Using Subspace Clique Model in Multidimensional Data. *International Journal of Advanced Computer Science & Applications*, 15(11). DOI: [10.14569/IJACSA.2024.0151123](https://doi.org/10.14569/IJACSA.2024.0151123)
- Jinks, J. L., & Morgan, V. L. (1999). *Children's perceived academic self-efficacy: An inventory scale*. The Clearing House, 72(4), 224–230. <https://doi.org/10.1080/00098655.1999.11478593>
- Juffer, F., Bakermans-Kranenburg, M. J., & Van IJzendoorn, M. H. (Eds.). (2023). Promoting positive parenting: An attachment-based intervention. Taylor & Francis. <https://psycnet.apa.org/record/2007-07584-000>

- Kasim MA. (2022). Effects of together learning on university students to achievement motivation. *A Multidisciplinary Peer Reviewed Journal*, 5, 4-81. DOI: [10.17605/OSF.IO/7C5RW](https://doi.org/10.17605/OSF.IO/7C5RW)
- Kickert, R., Meeuwisse, M., Arends, L. R., Prinzie, P., & Stegers-Jager, K. M. (2021). Assessment policies and academic progress: differences in performance and selection for progress. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 46(7), 1140-1156. DOI: [10.1080/02602938.2020.1845607](https://doi.org/10.1080/02602938.2020.1845607)
- Liu, Y., Cho, G., & Liu, X. (2025). The influence of positive parenting and positive teacher-student relationships on learning engagement of Korean middle school students-the mediating role of grit. *BMC psychology*, 13(1), 411. DOI: [10.1186/s40359-025-02718-9](https://doi.org/10.1186/s40359-025-02718-9)
- Luo, Q., Ahmadi, R., & Izadpanah, S. (2024). Exploring the mediating role of self-efficacy beliefs among EFL university language learners: The relationship of social support with academic enthusiasm and academic vitality. *Heliyon*, 10(12). <https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2024.e33253>
- Miyanroudi, F. J., Aghajani, S., Moghanlou, A. J., & Karampour, M. (2024). Predicting academic enthusiasm based on social adequacy and parenting styles considering the mediating role of social support in students. *Journal of Preventive Counselling*, 5(4). [10.22098/JPC.2024.15466.1250](https://doi.org/10.22098/JPC.2024.15466.1250)
- Mosia, M., Egara, F. O., Nannim, F., & Basitere, M. (2025). Bayesian growth curve modelling of student academic trajectories: The impact of individual-level characteristics and implications for education policy. *Applied Sciences*, 15(3), 1426. DOI: [10.3390/app15031426](https://doi.org/10.3390/app15031426)
- Sanders, M. R. (2003). Triple P - Positive Parenting Program: A population approach to promoting competent parenting. *AeJAMH (Australian e-Journal for the Advancement of Mental Health)*, 2(3). <https://doi.org/10.5172/jamh.2.3.127>
- Soorgi, C., Ghanifar, M. H., Asadi Yoonesi, M. R., & Ahi, Q. (2020). The effectiveness of emotional self-control on students' academic vitality and academic performance. *Quarterly Journal of Child Mental Health*, 7(3), 40-52. <https://doi.org/10.22055/psy.2025.47064.3268>
- Tara, L., Susanti, M., & Hidayati, I. (2022). High school students' motivation and engagement in online learning. *Journal of Psychological Perspective*, 4, 4. DOI: [10.47679/jopp.424062022](https://doi.org/10.47679/jopp.424062022)

- Vu, T., Meeter, M., Hofman, A., Jansen, B., Magis-Weinberg, L., van Triest, E., & van Atteveldt, N. (2025). Academic motivation–achievement cycle and the behavioural pathways: A short-timeframe experiment with manipulated perceived achievement. *British Journal of Educational Psychology*, 95(2), 683-722. DOI: [10.1111/bjep.12731](https://doi.org/10.1111/bjep.12731)
- Wang, L., & Yu, Z. (2023). Gender-moderated effects of academic self-concept on achievement, motivation, performance, and self-efficacy: A systematic review. *Frontiers in Psychology*, 14, 1136141. DOI: [10.3389/fpsyg.2023.1136141](https://doi.org/10.3389/fpsyg.2023.1136141)
- Yang, M., Meng, X., & Deris, F. D. (2025). Writing with motivation: To delve into the impacts of modifications in academic materials on learners' motivation, creativity, and writing progress in online instruction. *Learning and Motivation*, 89, 102086. <https://doi.org/10.1016/j.lmot.2024.102086>
- Yuan, X., Rehman, S., Altalbe, A., Rehman, E., & Shahiman, M. A. (2024). Digital literacy as a catalyst for academic confidence: exploring the interplay between academic self-efficacy and academic procrastination among medical students. *BMC Medical Education*, 24(1), 1317. DOI: [10.1186/s12909-024-06329-7](https://doi.org/10.1186/s12909-024-06329-7)
- Zalewski, M., Maliken, A. C., Lengua, L. J., Martin, C. G., Roos, L. E., & Everett, Y. (2023). Integrating dialectical behavior therapy with child and parent training interventions: A narrative and theoretical review. *Clinical Psychology: Science and Practice*, 30(4), 365–376. <https://doi.org/10.1111/cpsp.12363>
- Zhang, S., Zhao, X., Zhou, T., & Kim, J. H. (2024). Do you have AI dependency? The roles of academic self-efficacy, academic stress, and performance expectations on problematic AI usage behavior. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 21(1), 34. DOI: [10.1186/s41239-024-00467-0](https://doi.org/10.1186/s41239-024-00467-0)