

مقایسه‌ی پیشرفت تحصیلی و عوامل مرتبط با آن در دو گروه از دانش‌آموزان بی‌سرپرست و دارای سرپرست

سجاد بشرپور^۱، فاطمه قربانی^۲، اکبر عطا‌دخت^۳ و اسماعیل سلیمانی^۴

چکیده

پژوهش حاضر با هدف مقایسه پیشرفت تحصیلی و عوامل مرتبط با آن در دو گروه از دانش‌آموزان بی‌سرپرست و دارای سرپرست انجام گرفت. روش این پژوهش، علی-مقایسه‌ای بود. کلیه دانش‌آموزان بی‌سرپرست و دارای سرپرست شهر همدان در سال تحصیلی ۹۳-۹۲ جامعه آماری این پژوهش را تشکیل دادند. تعداد ۷۴ نفر از دانش‌آموزان بی‌سرپرست و ۷۴ نفر نیز از دانش‌آموزان عادی به عنوان گروه مقایسه انتخاب و به پرسش‌نامه‌های انگیزش تحصیلی، خودپنداره تحصیلی و اشتیاق به مدرسه به صورت انفرادی پاسخ دادند. برای اندازه‌گیری پیشرفت تحصیلی نیز از معدل آزمودنی‌ها استفاده شد. داده‌های جمع‌آوری شده با استفاده از آزمون تحلیل واریانس چند متغیره (مانوا) تحلیل شد. نتایج نشان داد که دانش‌آموزان بی‌سرپرست در پیشرفت تحصیلی، انگیزش درونی، اعتماد، تلاش، خودپنداره تحصیلی، اشتیاق رفتاری، اشتیاق شناختی و اشتیاق تحصیلی نمرات پایین‌تری در انگیزش بیرونی، بی‌انگیزگی و اشتیاق هیجانی نمرات بالایی نسبت به دانش‌آموزان عادی دارند. نتایج این پژوهش نشان می‌دهد که دانش‌آموزان بی‌سرپرست پیشرفت تحصیلی ضعیفی دارند و در این امر متغیرهای خودپنداره تحصیلی، انگیزش تحصیلی و اشتیاق به مدرسه نقش دارند.

واژه‌های کلیدی: پیشرفت تحصیلی، انگیزش تحصیلی، خودپنداره تحصیلی، اشتیاق به مدرسه، دانش‌آموزان

بی‌سرپرست

۱. نویسنده‌ی رابط: دانشیار گروه روان‌شناسی، دانشگاه محقق اردبیلی (basharpour_sajjad@yahoo.com)

۲. کارشناس ارشد روان‌شناسی عمومی، دانشگاه محقق اردبیلی

۳. استادیار گروه روان‌شناسی، دانشگاه محقق اردبیلی

۴. استادیار گروه علوم تربیتی، دانشگاه ارومیه

تاریخ دریافت مقاله: ۹۳/۱۱/۲۶

تاریخ پذیرش مقاله: ۹۴/۴/۲۵

مقدمه

کودکان و نوجوانان بی‌سرپرست به افراد زیر هجده سالی گفته می‌شود که از حضور تربیتی، روان‌شناختی و حمایتی مؤثر والدین و زندگی در خانواده محروم هستند (اصغری نکاح، حیدری دربندی، ۱۳۸۹). از آنجایی که این افراد از منابع حمایتی مهم به ویژه حمایت والدین محروم هستند، بیشتر از گروه‌های همتای خود در معرض مخاطرات روان‌شناختی و اجتماعی به ویژه مشکلات مربوط به یادگیری و پیشرفت تحصیلی قرار دارند (کمیلر، دنیلسون و باستن^۱، ۲۰۰۵). در عصر حاضر تعلیم و تربیت و به طور کلی تحصیل بخش مهمی از زندگی افراد را تشکیل می‌دهد، علاوه بر این، کیفیت و کمیت این تحصیل نیز نقش مهمی را در آینده افراد ایفا می‌کند (محمود علیلو، موحدی و عزیزاده گورادل، ۱۳۹۲).

اینجین - دمیر^۲ (۲۰۰۹) بیان کرد که پیشرفت تحصیلی به همان اندازه آموزش رسمی، محصول خانواده، جامعه و تعامل همسالان است. اوینی^۳ (۲۰۰۵) نیز این طور مطرح کرد که برای پیشرفت تحصیلی ضعیف دانش‌آموزان دلایل شخصی و مؤسسه‌ای وجود دارد. دلایل شخصی به هوش، دانش و توانایی‌های فرد مربوط است و دلایل مؤسسه‌ای نیز به خانواده و تأثیرات والدین و شرایط زندگی فرد مربوط می‌شود. مطابق نظر سازمان رشد و همکاری اقتصادی^۴ (۲۰۰۵) نیز پیشرفت تحصیلی نه تنها به عوامل مرتبط با مدرسه بلکه به محیط اقتصادی اجتماعی که دانش‌آموز در آن رشد می‌کند، وابسته است. در زمینه کودکان بی‌سرپرست، یک اجماع عمومی در این زمینه وجود دارد که دانش‌آموزان بی‌سرپرست در مقایسه با دانش‌آموزان عادی پیشرفت تحصیلی پایینی دارند (سیکو ایرا و دل اجلیو^۵، ۲۰۱۰؛ لایت و اشمیت^۶، ۲۰۰۴).

1. Kimmelmeier, Danielson & Bastten
2. Engin-Demir
3. Eweniyi
4. Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD)
5. Siqueira & Dell'Aglio
6. Leite & Schmid

یکی از عوامل مرتبط با پیشرفت تحصیلی، خودپنداره تحصیلی^۱ است. خودپنداره یک سازه اصلی در تحقیقات آموزشی و روان‌شناختی است که رابطه آن با پیشرفت تحصیلی هنوز هم به عنوان یکی از موضوعات داغ پژوهشی می‌باشد. خودپنداره تحت عنوان ادراک فرد از خودش در سطوح مختلفی از ویژگی‌ها یا ابعاد تعریف می‌شود. مطالعات قبلی آنرا یک سازه کلی - بدون هیچ بُعد مجزا - در نظر می‌گرفتند (روزنبرگ، ۱۹۶۵)، ولی افراد دیگری بر چند بعدی بودن این سازه تأکید کرده‌اند (مارش و کراون^۲، ۲۰۰۶). تراوتون، لوک، مارش، کولر و بامرت^۳ (۲۰۰۶)، خودپنداره تحصیلی را به صورت ارزشیابی فرد از خودش یا ویژگی‌های محیط آموزشی تعریف می‌کنند (به نقل از ار^۴، ۲۰۱۲). براساس گفته هنسفورد و هاتی^۵ (۱۹۸۲) رابطه مثبتی بین خودپنداره و پیشرفت تحصیلی وجود دارد (به نقل از مارش و سیتون^۶، ۲۰۱۲). در فراتحلیلی از مطالعات انجام شده در خصوص رابطه خود پنداره و پیشرفت تحصیلی، هوآنگک (۲۰۱۱) مشاهده کرد که خود پنداره بالا با پیشرفت تحصیلی بالا مرتبط است و برعکس. نتایج مطالعه جانسن، اسکرودرس و لوتکه^۷ (۲۰۱۴) نشان داد وقتی که نمرات به عنوان شاخص‌های پیشرفت در نظر گرفته می‌شوند، رابطه بین خودپنداره و پیشرفت تحصیلی بیشتر آشکار می‌شود. نتایج پژوهش کیمانی، موتا، چسیر و چیت^۸ (۲۰۱۲) بر روی یک نمونه بی سرپرست نیز نشان داد که خودپنداره تحصیلی نوجوانان بی سرپرست مبتلا ایدز پایین تر است و این میانجی عملکرد ضعیف تحصیلی در این افراد می‌باشد.

1. academic Self-concept
2. Marsh & Craven
3. Trautwein, Lautw, Marsh, Koller & Baumert
4. Er
5. Hensfurd & hatti
6. Seaton
7. Jansen, Schroeders & Lüdtke
8. Kimani, Mutua, Chesire & Chebet

به نظر می‌رسد شرایط بی‌سرپرستی به دلیل فقدان پسخورنده‌های تحصیلی از طرف والدین در انگیزش تحصیلی فرد نیز تأثیر داشته باشد. در سال‌های گذشته، نظریه‌های گوناگونی در زمینه انگیزش به وجود آمده‌اند که از جمله آنها نظریه خودمختاری دسی و رایان^۱ (۱۹۸۵) است. این نظریه فرض می‌کند که در انسان تمایل ذاتی و درونی برای رفتار یادگیری وجود دارد که یا توسط محیط پیرامون تشویق و حمایت می‌شود و یا بالعکس بر اثر بی‌توجهی تضعیف می‌گردد. نظریه خودمختاری، انگیزش را به انگیزش درونی^۲، بیرونی^۳ و بی‌انگیزگی^۴ تقسیم می‌کند. میل تاید و سونای^۵ (۲۰۰۳) انگیزش درونی را انگیزشی ناشی از عواملی درون فردی چون علاقه یا کنجکاوی، برعکس انگیزش بیرونی را انگیزش ناشی از عوامل برون فردی چون تقویت‌ها و مشوق‌های بیرونی تعریف کرده‌اند. پژوهش‌های انجام شده در چند سال گذشته در زمینه خودتنظیمی (برای نمونه پژوهش‌های نینگ‌دا و نینگ^۶ ۲۰۱۰؛ برگر و کارابینگ، ۲۰۱۱) نشان می‌دهند که دانش‌آموزان موفق و خودتنظیم دارای ویژگی‌هایی چون انگیزش درونی و باورهای خودبستگی‌اند، راهبردهای شناختی و فراشناختی را بیشتر به کار می‌برند و به توانایی خود اطمینان دارند، برای دستیابی به هدف‌های خود منابع بیشتری را به کار می‌گیرند و عملکرد بهتری را نشان می‌دهند. باکر (۲۰۰۳) در یک مطالعه طولی با بررسی رابطه نوع انگیزه با عملکرد تحصیلی نشان داد که انگیزش درونی اندازه‌گیری شده در نیمسال دوم سال اول دانشگاه عملکرد تحصیلی بهتر در یکسال بعد را پیش‌بینی می‌کند. گوآی، راتل، روی و لیتالین (۲۰۱۰) نیز دریافتند که انگیزش خودمختار^۷ ارتباط مثبتی با عملکرد تحصیلی دارد. نتایج فراتحلیل تابلور، جانگرت، ماگیو، شاتکی، دیدیک و همکاران (۲۰۱۴) نشان داد که انگیزش درونی تنها نوع انگیزه هست که

-
1. Deci & Ryan
 2. Intrinsicmotivation
 3. Extrinsicmotivation
 4. Amotivation
 5. Miltidou & savenye
 6. autonomous motivation

به‌طور پایایی با پیشرفت تحصیلی ارتباط مثبت دارد. بی‌انگیزگی نیز به پیشرفت تحصیلی پایین همراه می‌باشد.

اشتیاق دانش‌آموز به مدرسه^۱ متغیر مهم دیگری است که برای یادگیری حیاتی است تا جایی که از آن به عنوان یک منادی مهم یادگیری یاد می‌شود (زینگیر^۲، ۲۰۰۸). سازه اشتیاق به مدرسه ریشه در بخشی از نظریه کنترل اجتماعی (هرشی^۳، ۱۹۶۹) دارد که بر نقش احساسات فردی دل‌بستگی و تعلق به نهادهای اجتماعی تأکید می‌کند. در این دیدگاه رفتار ضداجتماعی جوانان بر اساس پیوندهای بین فرد و جامعه تبیین می‌شود، به همین صورت بی‌اشتیاقی نیز می‌تواند نتیجه تضعیف رابطه فرد با نهادهای آموزشی باشد. در مطالعه آرچامبالت و همکاران (۲۰۰۹) اشتیاق کلی به مدرسه به‌طور منفی افت تحصیلی را پیش‌بینی کرد، در بین مؤلفه‌های آن نیز مؤلفه رفتاری نقش معنی‌داری در پیش‌بینی افت تحصیلی داشت. در یک مطالعه توسط کوماراجو و نادلر^۴ (۲۰۱۳) مشاهده شد که درگیری و تنظیم تلاش رابطه بین خودکارآمدی و پیشرفت تحصیلی را تعدیل می‌کند. این پژوهشگران نتیجه گرفتند که یادگیرنده‌های خودکارآمد می‌توانند از پیشرفت تحصیلی مناسب برخوردار شوند، چون آنها به خود تنظیمی و خود بازبینی می‌پردازند و در مقابل مشکلات ایستادگی نشان می‌دهند. نتایج پژوهش وانگ و جکو البنی و اکلس^۵ (۲۰۱۳) نیز نشان داد که ادراک دانش‌آموزان از جنبه‌های متمایز محیط مدرسه با سه نوع اشتیاق به مدرسه (رفتاری، هیجانی و شناختی) همبسته می‌باشد.

مرور پیشینه موجود نشان می‌دهد که خودپنداره تحصیلی، انگیزش تحصیلی و اشتیاق به مدرسه بالا از جمله الزامات پیشرفت تحصیلی می‌باشند. از آن جایی که دانش‌آموزان بی‌سرپرست از

-
1. School engagement
 2. Zygier
 3. Hirshi
 4. Komaraju & Nadler
 5. Wang, Jacquelynne & Eccles

پیشرفت تحصیلی پایینی برخوردارند (سیکو ایرا و دل اجلیو، ۲۰۱۰؛ لایت و اشمیت، ۲۰۰۴)، چنین فرض می‌شود که در امر یادگیری و پیشرفت تحصیلی مشکلات جدی داشته و مشکلات تحصیلی چون افت تحصیلی، غیب از مدرسه و مدرسه‌گریزی در آنها زیاد باشد. از آنجایی که تاکنون پژوهشی در داخل به مقایسه پیشرفت تحصیلی و عوامل مرتبط با آن در دانش‌آموزان بی‌سرپرست انجام نگرفته است، بنابراین پژوهش حاضر درصدد پاسخ‌گویی به این سؤال است که آیا بین پیشرفت تحصیلی، خودپنداره تحصیلی، انگیزش تحصیلی و اشتیاق به مدرسه در دانش‌آموزان بی‌سرپرست و دارای سرپرست تفاوت معنادار وجود دارد؟

روش

با توجه به هدف این پژوهش مبنی بر مقایسه پیشرفت تحصیلی و عوامل مرتبط با آن در دو گروه دانش‌آموزان بی‌سرپرست و دارای سرپرست، روش این پژوهش علی-مقایسه‌ای می‌باشد. جامعه، نمونه و روش نمونه‌گیری: کلیه دانش‌آموزان بی‌سرپرست ساکن در مراکز نگهداری سازمان بهزیستی شهر همدان که در نیمسال دوم ۹۲-۹۳ مشغول به تحصیل بودند و کلیه دانش‌آموزان عادی مقطع دبیرستان شهر همدان جامعه آماری پژوهش حاضر را تشکیل دادند. با توجه به محدود بودن حجم جامعه دانش‌آموزان بی‌سرپرست کل جامعه مورد مطالعه قرار گرفت (N=۷۴) و تعداد ۷۴ نفر نیز از بین دانش‌آموزان عادی به روش نمونه‌گیری تصادفی چند مرحله‌ای به عنوان گروه مقایسه انتخاب شد. برای جمع‌آوری اطلاعات از ابزارهای زیر استفاده شد.

پرسش‌نامه انگیزش تحصیلی: این آزمون توسط ولرند^۱ و همکاران (۱۹۹۲) در کشور کانادا بر اساس نظریه خودمختاری دسی و رایان (۱۹۸۵) ساخته شده است و در برگیرنده هفت خرده‌مقیاس می‌باشد که شامل انگیزش درونی برای فهمیدن، انگیزش درونی برای کار و پیشرفت، انگیزش درونی برای تجربه تحریک، تنظیم همانندسازی شده، تنظیم درونی شده، تنظیم بیرونی و

1. Valerand

بی‌انگیزگی می‌باشد. هر سؤال با استفاده از مقیاس لیکرت ۷ درجه‌ای از ۱ (اصلاً) تا ۷ (کاملاً درست است) نمره گذاری می‌شود. هر خرده مقیاس دارای ۴ مورد است و دامنه نمرات هر خرده مقیاس ۴ تا ۲۸ است. نمرات بالا بیانگر میزان بالای آن مؤلفه از انگیزش تحصیلی است. والرند و همکاران ضرائب آلفای کرونباخ زیر مقیاس‌ها بین ۰/۸۳ تا ۰/۸۷ گزارش کرده‌اند. مقیاس انگیزش تحصیلی توسط باقری و همکاران (۱۳۷۹) بر روی دانش‌آموزان دبیرستانی شهر تهران هنجاریابی گردید. نتایج هنجاریابی آنها نشان داد که ساختار هفت عاملی مقیاس انگیزش تحصیلی با اندکی تفاوت به پنج عامل تقلیل یافت و از روایی و پایایی قابل قبولی برخوردار است و ضرائب آلفای کرونباخ آن بین ۰/۵۵ تا ۰/۸۷ می‌باشد. در پژوهش حاضر نیز ساختار هفت عاملی به سه عامل تقلیل یافت و میزان کرونباخ سه زیر مقیاس ۰/۷۹، ۰/۸۴ و ۰/۸۶ برآورد گردید.

پرسش‌نامه خودپنداره تحصیلی: پرسش‌نامه خودپنداره تحصیلی توسط لیو و وانگ^۱ (۲۰۰۵) ساخته شده است، این پرسش‌نامه بر اساس خرده مقیاس‌های عزت نفس تحصیلی^۲ (باتل^۳، ۱۹۸۱)، خودپنداره آزمودنی‌های مدرسه^۴ (مارش، رلیک و اسمیت^۵، ۱۹۸۳) و مقیاس پایگاه عمومی و تحصیلی^۶ (پیرز و هاریس^۷، ۱۹۶۴) طراحی شده است. این پرسش‌نامه شامل دو خرده مقیاس ۱۰ سؤالی است: اعتماد تحصیلی دانش‌آموزان (۱۰ سؤال) و تلاش تحصیلی دانش‌آموزان (۱۰ سؤال). خرده مقیاس اعتماد تحصیلی احساسات و ادراکات دانش‌آموزان درباره کفایت تحصیلی خودشان را ارزیابی می‌کند و خرده مقیاس تلاش تحصیلی نیز تعهد، میزان درگیری و علاقه دانش‌آموزان به تکالیف مدرسه را ارزیابی می‌کند. یک مطالعه اعتباریابی نشان داد که این

1. Liu & Wang
2. Academic Self-Esteem subscale
3. Battle
4. School Subjects Self-Concept
5. Marsh, Relich & Smith
6. General and Academic Status
7. Piers & Harris

مقیاس با خرده مقیاس عزت نفس تحصیلی باتلر^۱ (۱۹۹۸) ($r=0/73$)، مقیاس خودپنداره آزمودنی‌های مدرسه مارش، رلیک و اسمیت^۲ (۱۹۸۳) ($r=0/71$)، مقیاس پایگاه عمومی و تحصیلی پیترز و هاریس^۳ (۱۹۶۴) ($r=0/63$) اعتبار همگرا دارد. ضرایب آلفای کرونباخ این آزمون نیز نشان داد که نمره کلی این مقیاس (۰/۸۲) و دو خرده مقیاس آن (۰/۷۱ و ۰/۷۶) همسانی درونی بالایی دارند (لیو و وانگ^۴، ۲۰۰۵). ضرایب آلفای کرونباخ این آزمون در مطالعه حاضر نیز ۰/۷۷ برای خرده مقیاس اعتماد دانش آموز، ۰/۸۳ برای خرده مقیاس تلاش دانش آموز و ۰/۹۱ برای کل مقیاس محاسبه شد.

پرسش‌نامه اشتیاق به مدرسه: این آزمون توسط وانگ، وایلت و اسکلز^۵ (۲۰۱۱) ساخته شده که سه جنبه‌ی رفتاری، هیجانی و شناختی اشتیاق به مدرسه را در بر می‌گیرد. اشتیاق رفتاری در دو خرده مقیاس دقت^۶ و مطلوبیت مدرسه^۷ در مقیاس لیکرت ۵ نقطه‌ای از تقریباً هرگز (۱) تا تقریباً همیشه (۵) اندازه‌گیری می‌شود. اشتیاق هیجانی در دو خرده مقیاس تعلق به مدرسه^۸ و ارزش گذاشتن به آموزش مدرسه ای^۹ در مقیاس لیکرت ۵ نقطه‌ای از کاملاً موافقم (۱) تا کاملاً مخالفم (۵) اندازه گرفته می‌شود و اشتیاق شناختی نیز به وسیله دو خرده مقیاس یادگیری خود تنظیمی و کاربرد راهبرد شناختی در مقیاس لیکرت ۵ نقطه‌ای از تقریباً هرگز (۱) تا تقریباً همیشه (۵) اندازه گرفته می‌شود. نتیجه تحلیل عاملی تأییدی وانگ، وایلت و اسکلز (۲۰۱۱) نشان داد که بارهای عاملی همه سؤالات این آزمون بر روی ۶ خرده مقیاس در دامنه ۰/۵۰ تا ۰/۸۹ در سطح ۰/۰۵ معنی

1. Butler
2. Marsh, Relich & Smith
3. Piers & Harris
4. Liu & Wang
5. Wang, Willett & Eccles
6. Attentiveness
7. Compliance
8. School Belonging
9. Valuing of School Education

دار بودند. ضرایب پایایی هر یک از خرده مقیاس‌های این آزمون نیز مساوی یا بالاتر از ۰/۷۰ گزارش شده است (دقت: ۰/۷۰، مطلوبیت مدرسه: ۰/۷۸، تعلق به مدرسه: ۰/۷۵، ارزش قائل شده به آموزش مدرسه‌ای (۰/۷۲)، یادگیری خودتنظیمی: ۰/۷۸، کاربرد راهبرد شناختی: ۰/۷۷). ضرایب آلفای کرونباخ خرده مقیاس این پرسش‌نامه در مطالعه حاضر در دامنه ۰/۶۹ برای خرده مقیاس ارزش گذاری برای مدرسه تا ۰/۹۴ برای خرده مقیاس دقت محاسبه شد.

روش اجرا: جهت انجام این پژوهش بعد از اخذ مجوزهای لازم به سازمان بهزیستی شهر همدان مراجعه و لیست تمامی دانش‌آموزان بی‌سرپرست تحت پوشش آنها در اختیار قرار گرفت. سپس به مرکز نگهداری امید که این دانش‌آموزان در آنجا ساکن بودند مراجعه و بعد از تبیین اهداف پژوهش از آنها درخواست گردید به پرسش‌نامه‌های انگیزش تحصیلی، خودپنداره تحصیلی و اشتیاق به مدرسه به صورت فردی پاسخ دهند. این پرسش‌نامه‌ها همچنین در اختیار دانش‌آموزان عادی نیز قرار داده شد. پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان نیز از طریق معدل اندازه‌گیری شد. برای تحلیل داده‌ها نیز از آزمون تحلیل واریانس چند متغیره (MANOVA) استفاده شد.

نتایج

تعداد ۷۴ دانش‌آموز بی‌سرپرست با میانگین سنی ۱۵/۹۳ و (انحراف معیار $\pm ۰/۸۹$) و تعداد ۷۴ دانش‌آموز عادی نیز با میانگین سنی ۱۶/۸۶ و (انحراف معیار $\pm ۱/۰۲$) در این پژوهش شرکت کردند. قبل از اجرای آزمون تحلیل واریانس چند متغیری پیش فرض‌های آن آزمون شد. نتایج آزمون لوین نشان داد که واریانس‌های دو گروه در متغیرهای انگیزش تحصیلی، خود پنداره تحصیلی و اشتیاق به مدرسه تفاوت معنی داری با هم ندارند. نتیجه آزمون‌های تحلیل واریانس چند متغیری میزان تفاوت بین دو گروه با توجه به متغیرهای وابسته را ۰/۷۲ نشان داد. به این معنا که ۷۲ درصد از واریانس یا تفاوت‌های فردی آزمودنی‌های دو گروه در متغیرهای انگیزش تحصیلی، خودپنداره تحصیلی و اشتیاق به مدرسه مربوط به تفاوت‌های گروهی می‌باشد.

مقایسه‌ی پیشرفت تحصیلی و عوامل مرتبط با آن در دو گروه از دانش‌آموزان بی‌سرپرست و دارای ...

جدول ۱. میانگین و انحراف معیار آزمودنی‌ها در متغیر پیشرفت تحصیلی و متغیرهای مربوط به آن

متغیرها	گروه‌ها	M	SD	متغیرها	گروه‌ها	M	SD
پیشرفت تحصیلی	بی‌سرپرست	۱۶/۴۲	۲/۴۲	اشتیاق رفتاری	بی‌سرپرست	۱۷/۸۹	۳/۵۹
	عادی	۱۷/۹۰	۲		عادی	۲۶/۲۸	۴/۸
انگیزش درونی	بی‌سرپرست	۶۴/۲۲	۱۱/۶۲	اشتیاق هیجانی	بی‌سرپرست	۲۹/۷۹	۴/۰۸
	عادی	۷۵/۱۸	۴/۹۶		عادی	۲۶/۹۱	۵/۶۱
انگیزش بیرونی	بی‌سرپرست	۶۷/۲۸	۱۳/۸۹	اشتیاق شناختی	بی‌سرپرست	۲۸/۲۸	۴/۱
	عادی	۶۳/۷۵	۱۲/۵۱		عادی	۳۶/۷۷	۲/۴
بی‌انگیزگی	بی‌سرپرست	۹/۸۱	۶/۱۲	انگیزش تحصیلی	بی‌سرپرست	۱۴۱/۳۲	۲۲/۳۱
	عادی	۹/۷۷	۴/۸۸		عادی	۱۴۳/۷۱	۱۴/۱۵
اعتماد دانش‌آموز	بی‌سرپرست	۳۲/۷۸	۳/۹۹	خودپنداره تحصیلی	بی‌سرپرست	۶۴/۵۹	۷/۱
	عادی	۳۴/۷۱	۶/۲۷		عادی	۶۹/۷۷	۱۰/۱
تلاش دانش‌آموز	بی‌سرپرست	۳۱/۸۱	۴/۱۹	اشتیاق به مدرسه	بی‌سرپرست	۷۵/۹۷	۷/۵
	عادی	۳۵/۰۵	۵/۴۲		عادی	۸۹/۹۷	۹/۲

جدول ۱ میانگین و انحراف معیار نمرات دانش‌آموزان بی‌سرپرست و عادی در متغیرهای

پیشرفت تحصیلی، انگیزش تحصیلی، خودپنداره تحصیلی، اشتیاق به مدرسه را نشان می‌دهد.

جدول ۲. نتایج آزمون مانوا برای مقایسه معنی‌داری تفاوت بین پیشرفت تحصیلی، انگیزش تحصیلی،

خودپنداره تحصیلی و اشتیاق به مدرسه

متغیرها	SS	df	MS	F	P	Eta
پیشرفت تحصیلی	۸۰/۸۸	۱	۸۰/۸۸	۱۶/۳۶	۰/۰۰۱	۰/۱۷
انگیزش درونی	۴۴۴۴/۰۶	۱	۴۴۴۴/۰۶	۵۵/۶۳	۰/۰۰۱	۰/۲۷
انگیزش بیرونی	۴۶۰/۲۷	۱	۴۶۰/۲۷	۲/۶۳	۰/۱	۰/۳۲
بی‌انگیزگی	۰/۰۶۱	۱	۰/۰۶۱	۰/۰۰۲	۰/۹	۰/۲۵
خودپنداره تحصیلی	۹۹۱/۱۴	۱	۹۹۱/۱۴	۱۲/۸۷	۰/۰۰۱	۰/۱۸
اشتیاق به مدرسه	۷۲۵۲	۱	۷۲۵۲	۱۰۱/۱۴	۰/۰۰۱	۰/۴۰

نتایج جدول ۲ نشان می‌دهد که بین دو گروه دانش‌آموزان بی‌سرپرست و عادی در پیشرفت تحصیلی ($F=16/36$ ، $p<0/001$)، انگیزش درونی ($F=55/63$ ، $p<0/001$)، خودپنداره تحصیلی ($F=12/87$ ، $p<0/001$) و اشتیاق به مدرسه ($F=101/1$ ، $p<0/001$) تفاوت آماری معنی‌داری وجود دارد. به طوری که میانگین دانش‌آموزان بی‌سرپرست در انگیزش درونی و پیشرفت تحصیلی، خودپنداره تحصیلی و اشتیاق به مدرسه پایین‌تر از دانش‌آموزان عادی است.

جدول ۳. نتایج آزمون مانوا برای مقایسه معنی‌داری تفاوت بین مؤلفه‌های خودپنداره تحصیلی و اشتیاق به مدرسه

متغیرها	SS	df	MS	F	P	Eta
اعتماد دانش‌آموز	۱۳۸/۱۶	۱	۱۳۸/۱۶	۴/۹۹	۰/۰۲	۰/۲
تلاش دانش‌آموز	۳۸۹/۱۸	۱	۳۸۹/۱۸	۱۶/۵۳	۰/۰۰۱	۰/۱۹
اشتیاق رفتاری	۲۶۰۵/۶	۱	۲۶۰۵/۶	۱۴۴/۷۵	۰/۰۰۱	۰/۴۹
اشتیاق هیجانی	۳۰۶/۵۴	۱	۳۰۶/۵۴	۱۲/۷۱	۰/۰۰۱	۰/۱۸
اشتیاق شناختی	۲۶۶۴/۷۵	۱	۲۶۶۴/۷۵	۲۵۵/۴	۰/۰۰۱	۰/۶۱

نتایج جدول ۳ نشان می‌دهد که بین دو گروه دانش‌آموزان بی‌سرپرست و عادی در اعتماد دانش‌آموز ($F=4/99$ ، $p<0/02$)، تلاش دانش‌آموز ($F=16/53$ ، $p<0/001$)، اشتیاق رفتاری ($F=144/75$ ، $p<0/001$)، اشتیاق هیجانی ($F=12/71$ ، $p<0/001$) و اشتیاق شناختی ($F=255/4$ ، $p<0/001$) تفاوت آماری معنی‌داری وجود دارد. به طوری که میانگین دانش‌آموزان بی‌سرپرست در اعتماد دانش‌آموز، تلاش دانش‌آموز، اشتیاق رفتاری و اشتیاق شناختی پایین‌تر از دانش‌آموزان عادی است.

بحث و نتیجه‌گیری

پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان یکی از شاخص‌های مهم در ارزیابی آموزش و پرورش است و تمام تلاش‌های نظام آموزش و پرورش نیز صرف تقویت و افزایش پیشرفت تحصیلی می‌شود. از

آنجا که کودکان بی‌سرپرست از شرایط عادی زندگی خانوادگی محروم هستند، در معرض افت تحصیلی قرار دارند. با توجه به اهمیت این امر، پژوهش حاضر با هدف مقایسه پیشرفت تحصیلی و عوامل مرتبط با آن در دو گروه از دانش‌آموزان بی‌سرپرست و عادی انجام گرفت. نتایج آزمون مانوا نشان داد که دانش‌آموزان بی‌سرپرست در مقایسه با دانش‌آموزان عادی پیشرفت تحصیلی ضعیفی دارند. این نتایج همسو با نتایج لایت و اشمیت (۲۰۰۴)، اوینیثی (۲۰۰۵)، سیکوایرا و دل-اجلیو (۲۰۱۰) می‌باشد. این نتایج تأییدی است بر یافته‌های اینجین-دمیر (۲۰۰۹) که بیان می‌کند که پیشرفت تحصیلی علاوه بر عوامل شخصی، محصول عوامل خانوادگی و اجتماعی است. کودکان بی‌سرپرست به دلیل شرایط زندگی مؤسسه‌ای و محرومیت از شرایط عاطفی خانواده کمتر از دانش‌آموزان عادی احساس امنیت روانی می‌کنند که از شرایط لازم برای یادگیری می‌باشد. همچنین به دلیل فقدان حضور والدین رفتارهای تحصیلی این کودکان کمتر مورد تشویق قرار می‌گیرد که این امر نیز می‌تواند پیشرفت تحصیلی آنها را تحت تأثیر قرار دهد.

نتایج این مطالعه نشان داد که دانش‌آموزان بی‌سرپرست در مقایسه با دانش‌آموزان عادی خودپنداره تحصیلی پایینی دارند. این نتایج به‌طور مستقیم همسو با نتایج کیمانی و همکاران (۲۰۱۲) و به‌طور غیر مستقیم نیز همسو با نتایج هوآنگک (۲۰۱۱) و جانسن و همکاران (۲۰۱۴) مبنی بر ارتباط نیرومند خودپنداره تحصیلی با پیشرفت تحصیلی می‌باشد. خودپنداره تحصیلی توصیفی است که هر فرد در مورد وضعیت و توانایی‌های تحصیلی خودش شکل می‌دهد و به عبارت دیگر به باورها، نگرش‌ها و عقاید یادگیرنده نسبت به خود گفته می‌شود. از آنجا که دانش‌آموزان بی‌سرپرست از دریافت بازخوردهای مثبت تحصیلی از طرف دیگران کمتر برخوردار هستند، خودپنداره تحصیلی ضعیفی دارند. این امر نیز به نوبه خود می‌تواند انتظارات شخصی بدبینانه‌ای نسبت به تحصیل ایجاد کرده و به این طریق به پیشرفت تحصیلی ضعیف منجر شود.

نتایج پژوهش حاضر همچنین نشان داد که دانش‌آموزان بی‌سرپرست در مقایسه با دانش‌آموزان عادی در انگیزش درونی نمره کمتری می‌گیرند. این نتایج به‌طور غیر مستقیم همسو با نتایج

مطالعاتی است که نشان می‌دهند انگیزش تحصیلی به ویژه انگیزه درونی منجر به پیشرفت تحصیلی می‌گردد (باکر، ۲۰۰۳؛ گوآی و همکاران، ۲۰۱۰؛ تایلور و همکاران (۲۰۱۴). انگیزش عاملی است درونی که تحت تأثیر چهار عامل موقعیت (محیط و محرک‌های بیرونی)، مزاج (حالت و وضعیت درونی ارگانیزم)، هدف (هدف رفتار) و ابزار (ابزار دستیابی به هدف) قرار دارد. این عامل تحرک لازم را برای به پایان رساندن موفقیت‌آمیز یک تکلیف، رسیدن به هدف یا دستیابی به درجه معینی از شایستگی فراهم می‌آورد. به نظر می‌رسد که دانش‌آموزان بی‌سرپرست اولاً مشوق‌های محیطی و بیرونی محدودی در اختیار دارند، ثانیاً زندگی در مؤسسات بدور از فضای صمیمی خانوادگی می‌تواند مزاج آنها را تحت تأثیر قرار دهد، سوماً نبود الگوهای والدین می‌تواند باعث شود آنها در انتخاب اهداف تحصیلی خود مشکل داشته باشند و در نهایت ابزارهای محدودی برای دسترسی به اهداف خود در اختیار دارند که تمام این چهار عامل می‌تواند انگیزه تحصیلی این کودکان را پایین آورده و به پیشرفت تحصیلی ضعیف آنها منجر گردد.

نتایج پژوهش حاضر همچنین نشان داد که دانش‌آموزان بی‌سرپرست در مقایسه با دانش‌آموزان عادی اشتیاق کمتری نسبت به مدرسه (اشتیاق رفتاری و اشتیاق شناختی) نشان می‌دهند. این نتایج نیز به‌طور غیر مستقیم با نتایج وانگ و همکاران (۲۰۱۳)، کوماراجو و نادلر (۲۰۱۳) و وونگلو سایچون و همکاران (۲۰۱۴) همخوان می‌باشد. اشتیاق به تحصیل و مدرسه زمانی حاصل می‌شود که دانش‌آموز به مدرسه و آنچه مربوط به آن است تعهد و علاقه نشان داده و پیوندهای اجتماعی با آنها برقرار کند. مطابق این دیدگاه دانش‌آموزانی که نمی‌توانند به این اهداف برسند در معرض خطر بالای افت تحصیلی قرار دارند. بر اساس نتایج مطالعه حاضر می‌توان گفت دانش‌آموزان بی‌سرپرست به دلیل یادگیری ضعیف چگونگی برقراری پیوندهای عاطفی با افراد و اشیای دیگر در فرایند دلبسته شدن به مدرسه و متعلقات آن نظیر هم‌کلاسی‌ها، معلم و غیره نیز مشکل داشته و به راحتی نسبت به این امور علاقه نشان نمی‌دهند. از طرف دیگر، نبود حمایت‌های والدین نیز عامل دیگری است که می‌تواند با اشتیاق تحصیلی پایین آنها ارتباط داشته باشد. در

مقابل دانش‌آموزی که از اشتیاق تحصیلی بالایی برخوردار است، قادر به برقراری روابط مناسب با معلم و هم‌کلاسی‌های خود خواهد بود و بازخوردهایی که از طرف آنها دریافت می‌کند، پیامدهای مثبت روانی-اجتماعی را در پی داشته و بر پیشرفت تحصیلی آنها تأثیر مثبت می‌گذارد. نتایج نشان داد که دانش‌آموزان بی‌سرپرست پیشرفت تحصیلی، انگیزش درونی، اعتماد، تلاش، خود پنداره تحصیلی، اشتیاق رفتاری، اشتیاق شناختی و اشتیاق تحصیلی ضعیفی نسبت به دانش‌آموزان عادی دارند. نبود سابقه پژوهش در خصوص کودکان بی‌سرپرست در ایران و ناتوانی در کنترل برخی متغیرهای مزاحم از جمله علت بی‌سرپرستی از مهمترین محدودیت‌های پژوهش حاضر بود. لذا پیشنهاد می‌شود در مطالعات آینده با در نظر گرفتن متغیرهای مزاحم به شناسایی دقیق پیش‌بینی‌کننده‌های پیشرفت تحصیلی در این نوجوانان پرداخته شود. مطابق نتایج این مطالعه دانش‌آموزان بی‌سرپرست از خودپنداره تحصیلی، انگیزش درونی و اشتیاق به مدرسه پایینی برخوردارند، بنابراین با تقویت چنین متغیرهایی در دانش‌آموزان بی‌سرپرست می‌توان به بهبود پیشرفت تحصیلی آنها اقدام نمود.

منابع

- اصغری نکاح، سیدمحسن و حیدری دربندی، آسیه (۱۳۸۹). مقایسه شیوه‌های نگهداری و حمایت از کودکان بی‌سرپرست و بدسرپرست از منظر مراقبت سلامت و بهداشت روانی. خلاصه مقالات چهارمین جشنواره علمی-تحقیقاتی کودکان سرور، ۱۸.
- باقری، ناصر (۱۳۷۹). هنجاریابی مقیاس انگیزش تحصیلی در دانش‌آموزان دبیرستانی شهر تهران. پایان‌نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه تربیت معلم.
- محمود علیلو، مجید؛ موحدی، یزدان و علیزاده گورادل، جابر (۱۳۹۲). تعیین رابطه‌ی حالت‌های فراشناختی، سودمندی ادراک شده و تأکیدات هدفی والدین با پیشرفت تحصیلی در دانش‌آموزان مبتلا به ناتوانی یادگیری. مجله ناتوانی‌های یادگیری، ۳(۱)، ۹۱-۱۰۹.
- Akramr, R., & Zafar iqbal, M. (2005). Effect of students' self-concept and gender on academic achievement in science. *Bulletin of education & research*, 27(2), 19- 36.
- Asgharinekah, S.M., Hedaridarbandi, A. (2011). Comparing methods of maintenance and

- support of orphans and irresponsible children in terms of health care and mental health. *Abstracts of scientific- research Festival of Children's*. page 18.
- Bagheri, N. (2000). *Standardization OF academic motivation scale among high school students in Tehran*. Master's thesis, University of Tarbiate Moalem.
- Baker, S.R. (2003). A prospective longitudinal investigation of social problem-solving appraisals on adjustment to university, stress, health, and academic motivation and performance. *Personality and Individual Differences*, 35, 569–591.
- Battle, J. (1981). Culture-free SEI: *Self-Esteem Inventories for children and adult Seattle: Special Child Publications*.
- Berger, J-L., & Karabenick, S.A. (2011). Motivation and students' use of learning strategies: Evidence of unidirectional effects in mathematics classrooms. *Learning and Instruction*, 21(3), 416-428.
- Butler, D. L. (1998). The strategic content learning approach to promoting self-regulated learning: a report of three studies. *Journal of Educational Psychology*, 90, 682– 697.
- Deci, E.L., & Ryan, R.M. (1985). Intrinsic motivation and self-determination inhuman behaviour. *New York, NY: Plenum*.
- Einar, M., Skaalvik, S., Skaalvik, S. (2013). School goal structure: Associations with students' perceptions of their teachers as emotionally supportive, academic self-concept, intrinsic motivation, effort, and help seeking behavior Original Research Article *International Journal of Educational Research*, 61, 5-14.
- Engin-Demir, C. (2009). Factors influencing the academic achievement of the Turkish urban poor. *International Journal of Educational Development*, 29 (1),17–29.
- Eweniyi, G.D. (2005). *The impact of family structure on university students' academic performance*, Available from <http://64.233.183.104>.
- Guay, F., Ratelle, C.F., Roy, A., Litalien, D. (2010). Academic self-concept, autonomous academic motivation, and academic achievement: Mediating and additive effects *Learning and Individual Differences*, 20 (6), 644–653.
- Hirshi, T. (1969). Causes of delinquency. Berkley, CA: *University of California Press*.
- Huang, C. (2011). Self-concept and academic achievement: A meta-analysis oflongitudinal relations. *Journal of School Psychology*, 49, 505-528.
- Jansen, M., Schroeders, U., & Lüdtke, O. (2014). Academic self-concept in science: Multidimensionality, relations to achievement measures, and gender differences *Original Research Article Learning and Individual Differences*, 30, 11-21.
- Kemmelmeier, M., Danielson, C., & Bastten, J. (2005). What's in a grade? Academic success and political orientation. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 31, 1386-1399.
- Kimani, C.G., Mutua, M. M., Chesire, A. M. & Chebet, P.S. (2012). The self-concept and academic performance of institutionalized and non-institutionalized HIV/AIDS orphaned children in Kisumu municipality. *Journal of Alternative Perspectives in the Social Sciences*, 4 (1), 242-254.
- Komarraju, M., Nadler, D. (2013).Self-efficacy and academic achievement: Why do implicit beliefs, goals, and effort regulation matter? *Original Research Article Learning and Individual Differences*, 25, 67-72.

- Leite, L.C., Schmid, P.C. (2004). Institutionalization and psychological suffering: *notes on the mental health of institutionalized adolescents in Brazil*. *Trans cult Psychiatry*, 41(2), 281-293.
- Liu, W.C., & Wang, C.K.J. (2005). Academic self-concept: A cross-sectional study of grade and gender differences in a Singapore Secondary School. *Asia Pacific Education Review*, 6(1), 20-27.
- Marsh, H.W., Relich, J.D. & Smith, I.D. (1983). Self-concept: The construct validity of interpretations based upon the SDQ. *Journal of personality and social psychology*, 45, 173-187.
- Mahmood alilu, M., Movahedi, Y. & Alizadehgoradel, J. (2013). The relationship between metacognitive states, perceived instrumentality, parental goal emphases and academic achievement of students with learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 3(1), 91-109.(Persian).
- Ning, K.H., & Downing, K. (2010). The reciprocal relationship between motivation and self-regulation: A longitudinal study on academic performance. *Learning and Individual Differences*, 20 (6), 682-686.
- OECD. (2005). *Learning for tomorrow's world first results from PISA 2003*. (No.9264007245). Paris: OECD.
- Rothman, S. (2003). *The Changing Influence of Socioeconomic Status on Student Achievement: Recent Evidence from Australia*. American Educational Research Association, 21- 25 Nisan, Chicago, 2003.
- Piers, E.V., & Harris, D.B. (1964). Age and other correlates of self-concept in children. Interpretations based upon the SDQ. *Journal of Personality and Social Psychology*, 45, *Journal of Educational Psychology*, 55(2), 91-95.
- Rosenberg, M. (1965). *Society and the adolescent self-image*. Princeton, NJ: Princeton University Press.
- Ryan, M., & Deci, L. (2000). Intrinsic and extrinsic motivations: classic definitions and new directions. *Contemporary Educational Psychology*, 25(1), 54-67.
- Siqueira, A.C, Dell'Aglio, D. D. (2010). Institutionalized children and adolescents: academic achievement, life satisfaction and social support network. *Psic. Teor. e Pesq*, 26(3), 407-415.
- Taylor, G., Jungert, T., Mageau, G.A., Schattke, K., Dedic, H., Rosenfield, S. & Koestner, R. (2014). A self-determination theory approach to predicting school achievement over time: the unique role of intrinsic motivation. *Contemporary Educational Psychology*, 39(4), 342-358.
- Wang, M.T., Jacquelynne S. & Eccles. (2013). School context, achievement motivation, and academic engagement: A longitudinal study of school engagement using a multidimensional perspective Original Research Article *Learning and Instruction*, 28, 12-23.
- Wang, M.T., Willett, J. B., & Eccles, J. S. (2011). The assessment of school engagement: Examining dimensionality and measurement invariance by gender and race/ethnicity. *Journal of School Psychology*, 49, 465-480.

The comparison of academic achievement and factors related to it in orphans students and students living with parents

S. Basharpour¹, F. Ghorbani², A. Atadokht³ & E. Soleymani⁴

Abstract

The present study was carried out with the purpose of comparing academic achievement and factors related to it in two groups of students with and without. The method of this research was causal-comparative. Whole students with and without parents in the city of Hamedan in the academic year 92-93 comprised the statistical population of the study. Seventy four orphan's students and 74 students living with their parents were recruited for the study and were individually administered questionnaires tapping academic motivation, academic self-concept and school engagement. The children's grade point average was used as an index of academic achievement. Gathered data were analyzed using multivariate analysis of variance. Findings showed that orphans students have lower score on academic achievement, intrinsic motivation, confidence, effort, academic self-concept, behavioral engagement, cognitive engagement and school engagement than normal students, while they have higher scores on external motivation, motivation and emotional engagement. Results of this study reveal that orphan children have poor academic achievement. In this case, the variables of self-concept, educational motivation and school engagement play role.

Keywords: academic achievement, educational motivation, academic self-concept, school engagement, orphans students

1. Corresponding Author: Associate Professor of Psychology, University of Mohaghegh Ardabili (basharpour_sajjad@yahoo.com).

2. M. A. in General Psychology, University of Mohaghegh Ardabili

3. Assistant Professor of Psychology, University of Mohaghegh Ardabili

4. Assistant Professor of Psychology, Urmia University