

طراحی و ارزیابی برنامه آموزش والدگری تحصیلی مبتنی بر اصول روان‌شناسی تربیتی برای کاهش تعارض خانوادگی و افزایش اشتیاق تحصیلی فرزندان

معصومه منتی مرادزاده^۱

^۱ گروه روانشناسی، دانشگاه کاشان، اصفهان، ایران

چکیده

این پژوهش با هدف طراحی و ارزیابی اثربخشی «برنامه آموزش والدگری تحصیلی» بر پایه اصول روان‌شناسی تربیتی جهت کاهش تعارضات خانوادگی و ارتقای اشتیاق تحصیلی فرزندان صورت گرفت. مسئله تعارضات میان والدین و فرزندان در حوزه تحصیل، یکی از چالش‌های اساسی نظام آموزشی است که بر انگیزش و عملکرد یادگیرندگان تأثیر منفی می‌گذارد. روش پژوهش در این مطالعه از نوع نیمه‌آزمایشی با طرح پیش‌آزمون-پس‌آزمون و گروه کنترل بود. جامعه آماری شامل تمامی والدین دانش‌آموزان پایه نهم شهر تهران بود که با روش نمونه‌گیری هدفمند، ۶۰ نفر انتخاب و به‌صورت تصادفی در دو گروه آزمایش (۳۰ نفر) و گروه کنترل (۳۰ نفر) جایگزین شدند. برنامه آموزشی در ۸ جلسه ۱۲۰ دقیقه‌ای برای گروه آزمایش اجرا شد، درحالی‌که گروه کنترل مداخله‌ای دریافت نکرد. ابزارهای پژوهش شامل مقیاس تعارض والد-فرزند (شوبرت، ۲۰۱۶) و پرسشنامه اشتیاق تحصیلی (فردریک و همکاران، ۲۰۱۵) بود. داده‌ها با استفاده از آزمون تحلیل کوواریانس چندمتغیره مورد تحلیل قرار گرفتند. یافته‌های پژوهش نشان داد که اجرای برنامه آموزش والدگری تحصیلی تأثیر معناداری بر کاهش تعارضات خانوادگی ($P < 0.001$) و افزایش تمامی ابعاد اشتیاق تحصیلی شامل اشتیاق رفتاری، هیجانی و شناختی ($P < 0.01$) در فرزندان گروه آزمایش نسبت به گروه کنترل داشته است. نتایج حاکی از آن است که آموزش اصول روان‌شناسی تربیتی به والدین، از طریق تغییر سبک‌های فرزندپروری و بهبود کیفیت ارتباط والد-فرزند، می‌تواند به عنوان یک راهکار پیشگیرانه و درمانی در کاهش چالش‌های آموزشی و تقویت پیوندهای خانوادگی به کار گرفته شود. پیشنهاد می‌شود این برنامه‌ها در سطوح گسترده‌تر در مدارس و مراکز مشاوره خانواده پیاده‌سازی گردد.

واژه‌های کلیدی: آموزش والدگری تحصیلی، تعارض خانوادگی، اشتیاق تحصیلی، سبک‌های فرزندپروری، مداخله آموزشی.

مقدمه

خانواده نخستین و پایدارترین بستر شکل‌گیری نگرش‌ها، عادت‌ها، هیجان‌ها و الگوهای رفتاری کودک است و از این‌رو، کیفیت تعاملات والد-فرزند در حوزه تحصیل می‌تواند به صورت مستقیم یا غیرمستقیم بر مسیر رشد آموزشی و روان‌شناختی فرزندان اثر بگذارد. در سال‌های اخیر، پژوهش‌های تربیتی و روان‌شناختی نشان داده‌اند که «مشارکت والدین» تنها به حضور در جلسات مدرسه یا نظارت بر تکالیف محدود نیست، بلکه سازه‌ای چندبعدی است که از طریق انتظارات تحصیلی، گفت‌وگو درباره آینده آموزشی، حمایت هیجانی، الگودهی رفتاری و ایجاد فضای یادگیری در خانه عمل می‌کند؛ به بیان دیگر، آنچه در ادبیات جدید با عنوان «اجتماعی‌سازی تحصیلی والدین» شناخته می‌شود، بیش از کمک مستقیم به تکلیف، بر کیفیت پیام‌ها و انتظارات آموزشی والدین تکیه دارد و می‌تواند زمینه‌ساز رشد انگیزش، خودکارآمدی و درگیری تحصیلی فرزندان باشد (هیل و تایسون، ۲۰۰۹؛ آتس، ۲۰۲۱؛ یانگ و همکاران، ۲۰۲۳). در همین چارچوب، شواهد فراتحلیلی نشان داده‌اند که مشارکت والدین در آموزش، به‌ویژه زمانی که با انتظارات روشن، گفت‌وگوی آموزشی و حمایت معنادار همراه باشد، با پیامدهای تحصیلی مثبت ارتباط دارد، هرچند این اثر در انواع مختلف مشارکت یکسان نیست و برخی شکل‌ها مانند کمک مستقیم و مداخله‌گرانه در تکالیف، الزاماً پیامد مطلوب ایجاد نمی‌کنند (هیل و تایسون، ۲۰۰۹؛ آتس، ۲۰۲۱). این تمایز برای حوزه «والدگری تحصیلی» اهمیت بنیادی دارد، زیرا نشان می‌دهد که مداخله آموزشی والدین باید از سطح نظارت و کنترل صرف فراتر رفته و به سمت مهارت‌افزایی در تعامل، حمایت و تنظیم هیجان حرکت کند.

از سوی دیگر، یکی از مسائلی که در سال‌های اخیر توجه پژوهشگران را جلب کرده، نقش تعارض خانوادگی و به‌ویژه تعارض والد-فرزند یا تعارض میان والدین در فرسایش منابع روانی و آموزشی نوجوانان است. تعارض در خانواده، اگر مزمن، شدید یا حل‌نشده باقی بماند، می‌تواند احساس امنیت روانی را کاهش دهد، درگیری هیجانی کودک را مختل کند و سبب افت کیفیت رابطه آموزشی او با والدین شود. در این زمینه، پژوهش‌های جدید نشان داده‌اند که تعارض ادراک‌شده میان والدین با درگیری تحصیلی نوجوانان رابطه منفی دارد و این اثر می‌تواند از مسیر هیجان‌های تحصیلی یا حمایت اجتماعی عمل کند؛ برای نمونه، در مطالعه‌ای روی نوجوانان چینی، تعارض بین‌والدینی به‌طور معنادار با کاهش درگیری تحصیلی مرتبط بود و هوش هیجانی بخشی از این اثر را تعدیل می‌کرد (لی و هان، ۲۰۲۵). همچنین در پژوهشی دیگر، تعارض والد-نوجوان با درگیری تحصیلی رابطه منفی و معنادار نشان داد و حمایت اجتماعی نقش میانجی مهمی در این رابطه ایفا کرد (باغایی و همکاران، ۲۰۲۳). این یافته‌ها تأکید می‌کنند که تعارض خانوادگی فقط یک پدیده ارتباطی نیست، بلکه می‌تواند به‌عنوان یک عامل خطر در مسیر یادگیری، مشارکت و استمرار تلاش تحصیلی فرزندان عمل کند.

در سوی مقابل، «اشتقاق تحصیلی» به‌عنوان یکی از شاخص‌های مهم سرمایه‌گذاری روان‌شناختی دانش‌آموز در فرایند یادگیری، به میزان زیادی تحت تأثیر کیفیت روابط خانوادگی و الگوهای والدگری قرار دارد. اشتقاق تحصیلی معمولاً در سه بُعد رفتاری، هیجانی و شناختی مفهوم‌سازی می‌شود و نشان می‌دهد دانش‌آموز تا چه اندازه در فعالیت‌های آموزشی مشارکت می‌کند، به مدرسه و یادگیری احساس تعلق دارد و از نظر شناختی درگیر فهم و پردازش مطالب است. پژوهش‌ها نشان داده‌اند که رابطه مثبت والد-فرزند، مشارکت تحصیلی والدین و حمایت آموزشی می‌تواند انگیزش یادگیری، خودکارآمدی تحصیلی و درگیری یادگیری را افزایش دهد (شائو و کانگ، ۲۰۲۲؛ بوونک و همکاران، ۲۰۲۲). افزون بر این، مرورهای جدیدتر نیز نشان داده‌اند که مشارکت والدین با انگیزش تحصیلی رابطه مثبت دارد و این اثر در صورتی قوی‌تر است که والدین از سبک مشارکت آگاهانه، غیرمداخله‌گر و مبتنی بر گفت‌وگو استفاده کنند (یانگ و همکاران، ۲۰۲۴). بنابراین، به نظر می‌رسد که برنامه‌های

مداخله‌ای باید نه تنها بر کاهش تعارض، بلکه بر افزایش کیفیت تعاملات والدین با فرزندان در فضای تحصیل تمرکز کنند تا اشتیاق تحصیلی به عنوان یک پیامد مرکزی ارتقا یابد.

با وجود این شواهد، هنوز شکاف دانشی مهمی در ادبیات پژوهش وجود دارد. نخست آنکه بخش عمده مطالعات موجود یا بر «مشارکت والدین» تمرکز دارند یا بر «تعارض خانوادگی» و کمتر پژوهشی به صورت هم‌زمان، یک برنامه آموزشی ساختاریافته برای والدین را طراحی و ارزیابی کرده است که از اصول روان‌شناسی تربیتی برای اصلاح نگرش‌ها و رفتارهای والدگری تحصیلی بهره بگیرد. دوم آنکه بسیاری از مطالعات، رابطه‌های همبستگی را گزارش کرده‌اند و کمتر به سنجش اثربخشی مداخله‌ای پرداخته‌اند؛ در نتیجه، روشن نیست که آموزش هدفمند به والدین تا چه حد می‌تواند واقعاً تعارض خانوادگی را کاهش دهد و اشتیاق تحصیلی فرزندان را افزایش دهد. سوم آنکه در بیشتر پژوهش‌ها، ابعاد شناختی، هیجانی و رفتاری اشتیاق تحصیلی به صورت پراکنده بررسی شده‌اند و کمتر مطالعه‌ای، اثر یک برنامه آموزشی را بر مجموعه این ابعاد در کنار هم سنجیده است. چهارم، در ادبیات فارسی نیز اگرچه درباره سبک‌های فرزندپروری، مشارکت والدین و کارکردهای خانواده پژوهش‌های متعددی انجام شده، اما پیوند این متغیرها در قالب یک بسته آموزشی کاربردی و مبتنی بر اصول روان‌شناسی تربیتی هنوز به اندازه کافی بسط نیافته است (آتس، ۲۰۲۱؛ باغابی و همکاران، ۲۰۲۳؛ یانگ و همکاران، ۲۰۲۳).

بر این اساس، هدف پژوهش حاضر طراحی و ارزیابی یک برنامه آموزش والدگری تحصیلی مبتنی بر اصول روان‌شناسی تربیتی است؛ برنامه‌ای که بتواند از طریق اصلاح الگوهای ارتباطی والدین، افزایش آگاهی آنان از نیازهای تحصیلی فرزندان، آموزش راهبردهای حمایت هیجانی و تقویت گفت‌وگوی آموزشی در خانواده، زمینه کاهش تعارض خانوادگی و افزایش اشتیاق تحصیلی فرزندان را فراهم کند. اهمیت این پژوهش از آنجا ناشی می‌شود که مداخلات مبتنی بر خانواده، در مقایسه با اقدامات صرفاً مدرسه‌محور، توانایی بیشتری برای اثرگذاری پایدار بر رفتارهای تحصیلی کودکان و نوجوانان دارند، زیرا ریشه بسیاری از نگرش‌ها و الگوهای انگیزشی در فضای خانه شکل می‌گیرد. در سطح کاربردی، نتایج این پژوهش می‌تواند برای مدارس، مشاوران خانواده، مراکز روان‌شناسی تربیتی و سیاست‌گذاران آموزشی مفید باشد تا برنامه‌های آموزش والدین را از سطح توصیه‌های کلی به مداخلات مبتنی بر شواهد و قابل ارزیابی ارتقا دهند. در سطح نظری نیز پژوهش حاضر می‌کوشد نشان دهد که والدگری تحصیلی، هنگامی که بر مبنای اصول روان‌شناسی تربیتی طراحی شود، می‌تواند به عنوان یک سازوکار واسط میان ساختار خانوادگی و پیامدهای تحصیلی عمل کند و از این مسیر، هم از شدت تعارض‌های خانوادگی بکاهد و هم سرمایه‌گذاری روانی فرزندان در یادگیری را افزایش دهد.

مبانی نظری

پژوهش حاضر بر این پیش‌فرض استوار است که رفتارهای تحصیلی فرزندان صرفاً محصول توانایی شناختی یا ویژگی‌های فردی آنان نیست، بلکه در بستر تعاملات خانوادگی، الگوهای ارتباطی والدین و کیفیت حمایت عاطفی و آموزشی در خانه شکل می‌گیرد. از این منظر، «والدگری تحصیلی» را می‌توان مجموعه‌ای از نگرش‌ها، باورها، مهارت‌ها و رفتارهای والدین دانست که به طور مستقیم یا غیرمستقیم بر مسیر یادگیری، انگیزش و سازگاری تحصیلی فرزندان اثر می‌گذارد. این مفهوم با «مشارکت والدین» هم‌پوشانی دارد، اما فراتر از حضور موردی در مدرسه یا پیگیری تکالیف است و شامل اجتماعی‌سازی تحصیلی، انتقال انتظارات آموزشی، حمایت هیجانی، تنظیم محیط یادگیری خانه و الگوی ارتباطی والد-فرزند می‌شود (هیل و تایسون، ۲۰۰۹؛ آتس، ۲۰۲۱؛ یانگ و همکاران، ۲۰۲۳).

۱. والدگری تحصیلی و اجتماعی سازی تحصیلی

در ادبیات تربیتی، مشارکت والدین به دو مسیر عمده تقسیم می‌شود: مشارکت مبتنی بر مدرسه و اجتماعی سازی تحصیلی در خانه. مشارکت مدرسه محور شامل حضور در جلسات، ارتباط با معلمان و پیگیری امور اجرایی تحصیل است، اما اجتماعی سازی تحصیلی به فرایندی اشاره دارد که در آن والدین از طریق گفت‌وگو درباره ارزش آموزش، انتظارات آینده، تلاش، پشتکار و معنا دادن به یادگیری، باورهای تحصیلی فرزندان را شکل می‌دهند. هیل و تایسون (۲۰۰۹) در فراتحلیل خود نشان دادند که اثرات مثبت مشارکت والدین بر پیشرفت تحصیلی زمانی قوی تر است که شکل مشارکت، غیرمداخله گر و مبتنی بر انتظارات و حمایت آموزشی باشد. آتس (۲۰۲۱) نیز در فراتحلیل خود تأکید کرد که مشارکت والدین با پیشرفت تحصیلی رابطه مثبت دارد، اما شدت این رابطه به نوع مشارکت وابسته است. از این رو، والدگری تحصیلی در پژوهش حاضر نه به عنوان نظارت صرف، بلکه به عنوان یک نظام حمایتی-آموزشی در خانواده مفهوم سازی می‌شود.

۲. نظریه نظام های بوم شناختی

نظریه نظام های بوم شناختی برونفن برنر توضیح می‌دهد که رشد کودک در تعامل میان سطوح مختلف محیطی رخ می‌دهد؛ خانواده به عنوان نزدیک ترین و اثرگذارترین بستر، در سطح خرد قرار دارد و کیفیت رابطه والد-فرزند، ساختار تعاملات روزمره و الگوهای هیجانی و ارتباطی در آن، مستقیماً بر رفتارهای تحصیلی اثر می‌گذارد. در این چارچوب، تعارض خانوادگی، فشارهای اقتصادی، سبک های ارتباطی ناکارآمد و نبود انسجام در خانه می‌توانند منابع روانی کودک را تحلیل ببرند و اشتیاق تحصیلی را کاهش دهند. برعکس، خانه ای که در آن حمایت، پیش بینی پذیری، گفت‌وگوی آموزشی و احترام متقابل وجود دارد، زمینه مساعدی برای رشد انگیزش و درگیری تحصیلی فراهم می‌کند. بنابراین، برنامه آموزش والدگری تحصیلی زمانی مؤثر خواهد بود که به جای توصیه های کلی، بر تغییر واقعی در محیط بوم شناختی نزدیک کودک یعنی خانواده تمرکز کند.

۳. نظریه خود تعیین گری

نظریه خود تعیین گری بیان می‌کند که انگیزش پایدار زمانی شکل می‌گیرد که سه نیاز بنیادی روان شناختی یعنی «خودمختاری»، «شایستگی» و «ارتباط» ارضا شوند. از منظر والدگری تحصیلی، والدینی که به فرزند امکان انتخاب، مشارکت در تصمیم گیری و تجربه موفقیت می‌دهند، نیاز به خودمختاری و شایستگی را تقویت می‌کنند؛ والدینی که رابطه ای گرم، قابل اعتماد و غیرتنبه ای برقرار می‌کنند، نیاز به ارتباط را برآورده می‌سازند. در نتیجه، فرزند به جای پیروی از ترس یا اجبار، به صورت درونی سازی شده و از روی علاقه در فرایند یادگیری مشارکت می‌کند. این نظریه برای تبیین افزایش اشتیاق تحصیلی در اثر آموزش والدگری بسیار مهم است، زیرا نشان می‌دهد که کاهش تعارض خانوادگی و افزایش حمایت والدین چگونه می‌تواند زمینه درگیری رفتاری، هیجانی و شناختی فرزند را افزایش دهد. پژوهش های جدید نیز نشان داده اند که کیفیت رابطه والد-فرزند با انگیزش یادگیری، خودکارآمدی تحصیلی و درگیری آموزشی ارتباط مثبت دارد (شائو و کانگ، ۲۰۲۲؛ یانگ و همکاران، ۲۰۲۴).

۴. نظریه کنترل-ارزش هیجان های پیشرفت

نظریه کنترل-ارزش بیان می‌کند که هیجان های تحصیلی دانش آموزان حاصل دو ارزیابی شناختی اند: نخست، ارزیابی کنترل یا ادراک از توانایی اثرگذاری بر موقعیت؛ دوم، ارزیابی ارزش یا میزان اهمیت و سودمندی تکلیف. وقتی والدین با شیوه ای حمایتی، انتظارات روشن و ارتباط مثبت، احساس کنترل و ارزش را در فرزند تقویت می‌کنند، هیجان های مثبت تحصیلی مانند

علاقه، امید و اشتیاق افزایش می‌یابد. در مقابل، تعارض خانوادگی و پیام‌های متناقض یا تهدیدکننده، ادراک کنترل را کاهش داده و هیجان‌های منفی مانند اضطراب، اجتناب و بی‌انگیزگی را تقویت می‌کند. مطالعات نشان داده‌اند که تعارض بین‌والدینی می‌تواند با کاهش درگیری تحصیلی همراه شود و هیجان‌های تحصیلی یکی از مسیرهای انتقال این اثر منفی هستند (لی و هان، ۲۰۲۵). بنابراین، آموزش والدگری تحصیلی می‌تواند از طریق بازسازی پیام‌های عاطفی و شناختی خانواده، ارزیابی‌های کنترل و ارزش را در ذهن فرزند بهبود دهد.

۵. تعارض خانوادگی و پیامدهای تحصیلی

تعارض خانوادگی یکی از مهم‌ترین عوامل خطر برای کاهش سازگاری روان‌شناختی و تحصیلی فرزندان است. وقتی تعارض در خانواده بالا باشد، کودک یا نوجوان ممکن است دچار ناامنی هیجانی، پراکندگی توجه، اضطراب و کاهش تمرکز شود. این وضعیت به‌ویژه در سنین مدرسه و نوجوانی، به کاهش اشتیاق تحصیلی، افت تلاش پایدار و کاهش مشارکت در فعالیت‌های آموزشی می‌انجامد. یافته‌های باغایی و همکاران (۲۰۲۳) نشان داد که تعارض والد-نوجوان با درگیری تحصیلی رابطه منفی دارد و در این میان، حمایت اجتماعی نقش حفاظتی و میانجی ایفا می‌کند. این نتیجه با منطق مداخله‌ای پژوهش حاضر هم‌خوان است؛ یعنی اگر والدین بیاموزند چگونه تعارض را کاهش دهند، ارتباط را به‌صورت سازنده مدیریت کنند و فضای عاطفی آرام‌تری در خانه بسازند، فرزند آمادگی بیشتری برای مشارکت فعال در یادگیری خواهد داشت.

۶. اشتیاق تحصیلی: مفهوم و ابعاد

اشتیاق تحصیلی یکی از مفاهیم کلیدی در روان‌شناسی تربیتی معاصر است و معمولاً در سه بُعد رفتاری، هیجانی و شناختی تعریف می‌شود. اشتیاق رفتاری به میزان مشارکت دانش‌آموز در فعالیت‌های آموزشی، حضور منظم، انجام تکالیف و پیگیری وظایف اشاره دارد. اشتیاق هیجانی نشان‌دهنده احساس تعلق، علاقه، لذت یا حتی دل‌زدگی نسبت به مدرسه و یادگیری است. اشتیاق شناختی نیز به عمق پردازش، راهبردهای یادگیری، خودتنظیمی و تمایل به فهم عمیق مطالب مربوط می‌شود. پژوهش‌های مرورمحور اخیر نشان داده‌اند که مشارکت والدین با این ابعاد از اشتیاق رابطه مثبت دارد و اثر آن از مسیر انگیزش، خودکارآمدی و احساس حمایت تقویت می‌شود (یانگ و همکاران، ۲۰۲۳؛ یانگ و همکاران، ۲۰۲۴). از این رو، برنامه آموزش والدگری تحصیلی در پژوهش حاضر با هدف اثرگذاری هم‌زمان بر هر سه بعد اشتیاق طراحی می‌شود، نه فقط افزایش عملکرد ظاهری یا نمره.

۷. سازوکارهای میانجی: انگیزش، خودکارآمدی و حمایت ادراک‌شده

اثر والدگری تحصیلی بر اشتیاق فرزند معمولاً مستقیم و خطی نیست، بلکه از میان چند سازوکار روان‌شناختی عبور می‌کند. یکی از مهم‌ترین این سازوکارها انگیزش تحصیلی است؛ زمانی که والدین ارزش یادگیری را برجسته می‌کنند و با فرزند درباره اهداف آموزشی گفت‌وگو می‌کنند، انگیزش درونی و درونی‌سازی ارزش‌های تحصیلی افزایش می‌یابد. سازوکار دیگر، خودکارآمدی تحصیلی است؛ فرزندی که بازخورد مثبت، فرصت تجربه موفقیت و حمایت واقعی دریافت می‌کند، بیشتر باور می‌کند که می‌تواند از پس تکالیف و چالش‌ها برآید. همچنین حمایت ادراک‌شده از سوی والدین، امنیت هیجانی ایجاد می‌کند و به دانش‌آموز اجازه می‌دهد انرژی خود را به‌جای دفاع از خود یا مقابله با تنش‌ها، صرف یادگیری کند. در همین راستا، پژوهش شائو و کانگ (۲۰۲۲) نشان داد که رابطه والد-فرزند با درگیری یادگیری از طریق انگیزش یادگیری و خودکارآمدی تحصیلی توضیح داده می‌شود.

۸. منطق نظری برنامه آموزش والدگری تحصیلی

برنامه‌ای که برای آموزش والدگری تحصیلی طراحی می‌شود، باید بر مبنای این اصل شکل بگیرد که تغییر در رفتار تحصیلی فرزند، از تغییر در الگوی تعامل والدین آغاز می‌شود. چنین برنامه‌ای اگر بر اصول روان‌شناسی تربیتی تکیه کند، می‌تواند سه هدف اصلی را دنبال کند: نخست، کاهش تعارض و تنش در روابط خانوادگی؛ دوم، افزایش مهارت والدین در حمایت آموزشی و هیجانی؛ سوم، تقویت انگیزش و اشتیاق تحصیلی فرزندان. منطق این مداخله آن است که والدین، هنگامی که یاد می‌گیرند چگونه انتظارات واقع‌بینانه، گفت‌وگوی مؤثر، بازخورد مثبت و نظارت حمایتی را به کار گیرند، به‌طور غیرمستقیم نیازهای روان‌شناختی فرزند را ارضا می‌کنند و بستر شکوفایی تحصیلی را فراهم می‌سازند. بر این اساس، آموزش والدگری تحصیلی نه یک برنامه جانبی، بلکه مداخله‌ای پیشگیرانه و رشدی است که می‌تواند در کاهش تعارض خانوادگی و افزایش اشتیاق تحصیلی نقش مؤثر ایفا کند.

پیشینه پژوهش

پژوهش درباره نقش خانواده در پیامدهای تحصیلی فرزندان، در دهه اخیر از بررسی‌های کلی درباره «مشارکت والدین» فراتر رفته و به سمت تحلیل سازوکارهای دقیق‌تری مانند اجتماعی‌سازی تحصیلی، کیفیت رابطه والد-فرزند، تعارض خانوادگی، حمایت هیجانی و متغیرهای میانجی همچون انگیزش، خودکارآمدی و درگیری تحصیلی حرکت کرده است. در این مسیر، بخش مهمی از مطالعات نشان داده‌اند که مشارکت والدین به‌طور کلی با پیامدهای آموزشی مثبت همراه است، اما نوع مشارکت، کیفیت آن و زمینه روان‌شناختی خانواده تعیین می‌کند که این اثر تا چه اندازه سودمند یا حتی در برخی موارد خنثی باشد.

در میان پژوهش‌های مروری و فراتحلیلی، مطالعه گارسیا و همکاران (۲۰۱۵) از جمله آثار مهمی است که نشان داد مشارکت والدین با پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان رابطه مثبت دارد، اما این رابطه در همه اشکال مشارکت یکسان نیست و برخی انواع حمایت والدین اثر بیشتری نسبت به مداخله مستقیم در تکالیف دارند. این یافته بعداً در مرورها و فراتحلیل‌های جدیدتر نیز تقویت شد. آتس (۲۰۲۱) در یک فراتحلیل گزارش کرد که مشارکت والدین در مجموع اثر مثبت و معناداری بر پیشرفت تحصیلی دارد و اندازه اثر تجمیعی آن ۰.۳۶۹ برآورد شد؛ با این حال، او نیز تأکید کرد که تبیین دقیق این اثر بدون توجه به کیفیت تعاملات خانوادگی و شیوه‌های فرزندپروری کافی نیست. همچنین تن، چونگ و لی (۲۰۲۵) در فراتحلیل مرتبه دوم خود نشان دادند که مشارکت والدین و سبک‌های فرزندپروری با پیامدهای تحصیلی رابطه مثبت دارند، اما شدت این رابطه در سطحی متوسط و وابسته به نوع سازه‌های مورد سنجش است؛ آنان اندازه اثر میانگین را حدود 0.162 گزارش کردند. این مجموعه شواهد نشان می‌دهد که خانواده در موفقیت تحصیلی نقش دارد، اما این نقش نه مکانیکی و یکسان، بلکه وابسته به شکل و کیفیت مداخله والدین است.

در سال‌های اخیر، توجه پژوهشگران به مفهوم «اشتیاق تحصیلی» نیز افزایش یافته است؛ زیرا این متغیر صرفاً پیامد نهایی آموزش نیست، بلکه نشان می‌دهد دانش‌آموز تا چه اندازه از نظر رفتاری، هیجانی و شناختی در فرایند یادگیری درگیر می‌شود. یانگ و همکاران (۲۰۲۳) در یک مرور نظام‌مند مبتنی بر PRISMA با بررسی ۳۳ مطالعه، ۴۷,۳۰۷ دانش‌آموز و ۳,۳۹۱ والد گزارش کردند که مشارکت والدین با اشتیاق تحصیلی رابطه مثبت دارد و در بخش قابل توجهی از مطالعات، اشتیاق در سه بعد عاطفی، رفتاری و شناختی سنجیده شده است. این مرور همچنین نشان داد که بیشتر پژوهش‌ها مقطعی‌اند و هنوز مطالعات

مداخله‌ای و طولی به اندازه کافی وجود ندارد. از این نظر، ادبیات موجود بیشتر وجود رابطه را تأیید می‌کند تا اینکه نشان دهد چگونه می‌توان از طریق آموزش هدفمند به والدین، این رابطه را تقویت کرد.

بخشی از مطالعات به‌طور مشخص بر کیفیت رابطه والد-فرزند و سازوکارهای انگیزشی تمرکز کرده‌اند. شائو و کانگ (۲۰۲۲) نشان دادند که رابطه مثبت والد-فرزند با درگیری یادگیری دانش‌آموزان ارتباط دارد و این رابطه از طریق انگیزش یادگیری و خودکارآمدی تحصیلی میانجی‌گری می‌شود. این یافته از دو جهت اهمیت دارد: نخست، تأیید می‌کند که تأثیر خانواده بر پیامدهای تحصیلی غالباً غیرمستقیم است؛ دوم، نشان می‌دهد که مداخلات آموزشی برای والدین اگر بتوانند بر کیفیت ارتباط، نوع بازخورد و شیوه حمایت اثر بگذارند، به احتمال زیاد از مسیر متغیرهای انگیزشی بر اشتیاق تحصیلی نیز اثر خواهند داشت. مطالعه دانگ و همکاران (۲۰۱۹) نیز با تکیه بر نظریه کنترل-ارزش نشان داد که مشارکت والدین می‌تواند با هیجان‌های تحصیلی نوجوانان مرتبط باشد؛ به این معنا که خانواده فقط بر رفتار تحصیلی آشکار اثر نمی‌گذارد، بلکه بر احساسات و ارزیابی‌های شناختی مربوط به یادگیری نیز مؤثر است.

در کنار این خط پژوهش، دسته دیگری از مطالعات به اثرات منفی تعارض خانوادگی بر سازگاری تحصیلی پرداخته‌اند. لی و هان (۲۰۲۵) در پژوهشی روی ۲۵۷ نوجوان چینی نشان دادند که تعارض ادراک‌شده میان والدین با درگیری تحصیلی رابطه منفی دارد و این رابطه از طریق هیجان‌های تحصیلی تبیین می‌شود؛ همچنین هوش هیجانی در این الگو نقش تعدیل‌کننده داشت. نتیجه این مطالعه از آن جهت مهم است که نشان می‌دهد تعارض خانوادگی صرفاً یک متغیر زمینه‌ای نیست، بلکه مستقیماً با کاهش درگیری تحصیلی پیوند دارد. در مطالعه‌ای دیگر، پژوهش منتشرشده در *Frontiers in Public Health* (۲۰۲۵) نیز نشان داد که مشارکت والدین و درگیری مدرسه می‌تواند در کاهش رفتارهای پرخطر نوجوانان نقش حفاظتی داشته باشند؛ این یافته به‌طور غیرمستقیم اهمیت پیوند میان اقلیم خانواده، پیوند مدرسه و سازگاری تحصیلی را تقویت می‌کند. همچنین پژوهش Xiang و همکاران (۲۰۲۵) درباره مشارکت آموزشی والدین و پدربزرگ‌ومادربزرگ نشان داد که حمایت خانوادگی گسترده‌تر نیز با درگیری یادگیری نوجوانان ارتباط مثبت دارد. این مطالعات در مجموع نشان می‌دهند که کیفیت محیط عاطفی خانه و الگوهای حمایتی خانواده برای درگیری تحصیلی نقش تعیین‌کننده دارند.

در پژوهش‌های داخلی نیز رابطه میان تعارض خانوادگی، متغیرهای حمایتی و درگیری تحصیلی مورد توجه قرار گرفته است. باغابی، علیزاده گیل‌او، پاک‌دوست و برگی (۱۴۰۲) در مطالعه‌ای بر روی ۳۷۵ دانش‌آموز پسر پایه دهم شهر ارومیه نشان دادند که تعارض والد-نوجوان اثر مستقیم منفی بر درگیری تحصیلی دارد و تاب‌آوری و حمایت اجتماعی در این رابطه نقش‌های میانجی و تقویتی ایفا می‌کنند. ضرایب گزارش‌شده این مطالعه، از جمله مسیر منفی تعارض به درگیری تحصیلی (-۰.۵۲) و مسیر مثبت حمایت اجتماعی به درگیری تحصیلی (۰.۶۶)، نشان می‌دهد که اقلیم روانی خانواده می‌تواند به‌صورت معنادار سطح مشارکت آموزشی دانش‌آموز را تحت تأثیر قرار دهد. اهمیت این یافته برای پژوهش حاضر در آن است که کاهش تعارض خانوادگی نه صرفاً یک پیامد ارتباطی، بلکه یکی از مسیرهای ارتقای درگیری و اشتیاق تحصیلی است.

از سوی دیگر، برخی مطالعات بر نقش اجتماعی‌سازی تحصیلی والدین و انتظارات آموزشی آنان تأکید کرده‌اند. در این مطالعات، والدینی که درباره اهمیت تحصیل با فرزندان گفت‌وگو می‌کنند، انتظارات روشن اما واقع‌بینانه دارند و از شیوه‌های حمایتی به‌جای کنترل‌گر استفاده می‌کنند، بیشتر زمینه رشد انگیزش و درگیری تحصیلی را فراهم می‌سازند. بوونک و همکاران (۲۰۲۲) نیز در مرورهای خود نشان داده‌اند که حمایت آموزشی مؤثر زمانی شکل می‌گیرد که والدین بتوانند میان نظارت و خودمختاری تعادل برقرار کنند. همچنین فراتحلیل سال ۲۰۲۴ درباره انگیزش تحصیلی والدین نشان داد که متغیرهای مربوط به نگرش و سرمایه‌گذاری آموزشی خانواده با پیامدهای انگیزشی دانش‌آموزان رابطه مثبت دارند، هرچند این ارتباط تحت تأثیر

بافت فرهنگی، سن دانش آموز و شیوه سنجش نیز قرار می گیرد. این شواهد تأکید می کنند که صرف حضور والدین کافی نیست؛ آنچه اهمیت دارد، کیفیت روان شناختی و آموزشی این حضور است.

با وجود غنای نسبی ادبیات، چند خلأ مهم همچنان باقی است. نخست آنکه بخش عمده پژوهش های موجود، توصیفی، همبستگی یا مبتنی بر مدل سازی روابط بین متغیرها هستند و کمتر پژوهشی به طراحی و ارزیابی یک برنامه آموزشی ساختاریافته برای والدین پرداخته است که هدف آن هم زمان کاهش تعارض خانوادگی و افزایش اشتیاق تحصیلی فرزندان باشد. دوم آنکه در بسیاری از مطالعات، یکی از دو متغیر اصلی یعنی یا «تعارض خانوادگی» یا «درگیری/اشتیاق تحصیلی» محور قرار گرفته و بررسی هم زمان آن ها در قالب یک مداخله مبتنی بر اصول روان شناسی تربیتی کمتر دیده می شود. سوم آنکه بیشتر شواهد موجود از بافت های غیرایرانی به دست آمده اند و اگرچه یافته های آن ها برای چارچوب نظری مفید است، اما تعمیم مستقیم آن ها به زمینه فرهنگی و آموزشی ایران نیازمند احتیاط و آزمون تجربی است. چهارم آنکه در پژوهش های داخلی نیز هرچند روابط میان تعارض، حمایت اجتماعی، تاب آوری و درگیری تحصیلی بررسی شده، اما هنوز برنامه های والدگری تحصیلی به صورت مداخله ای، ساختاریافته و قابل ارزیابی کمتر توسعه یافته اند.

بر این اساس، پژوهش حاضر می کوشد شکاف یادشده را پوشش دهد. وجه تمایز آن در این است که به جای تمرکز صرف بر رابطه متغیرها، بر طراحی و ارزیابی یک برنامه آموزش والدگری تحصیلی مبتنی بر اصول روان شناسی تربیتی تأکید دارد؛ برنامه ای که انتظار می رود از طریق بهبود مهارت های ارتباطی والدین، تقویت حمایت هیجانی و آموزشی، اصلاح شیوه های تعامل تحصیلی و کاهش تنش های خانگی، هم تعارض خانوادگی را کاهش دهد و هم اشتیاق تحصیلی فرزندان را در ابعاد رفتاری، هیجانی و شناختی افزایش دهد. به این ترتیب، پیشینه پژوهش نه تنها ضرورت مطالعه حاضر را تأیید می کند، بلکه نشان می دهد مداخله در سطح خانواده می تواند یکی از واقع بینانه ترین و اثربخش ترین راهبردها برای بهبود پیامدهای تحصیلی باشد.

روش شناسی پژوهش

پژوهش حاضر از نوع نیمه آزمایشی با طرح پیش آزمون-پس آزمون با گروه کنترل و پیگیری احتمالی است و با هدف ارزیابی اثربخشی برنامه آموزش والدگری تحصیلی مبتنی بر اصول روان شناسی تربیتی بر کاهش تعارض خانوادگی و افزایش اشتیاق تحصیلی فرزندان اجرا می شود. انتخاب این طرح از آن رو مناسب است که امکان مقایسه تغییرات دو گروه در اثر مداخله را فراهم می کند و در عین حال برای مداخلات آموزشی و تربیتی، از نظر عملی و اخلاقی قابل اجراست. در این پژوهش، گروه آزمایش برنامه آموزش والدگری تحصیلی را دریافت می کند و گروه کنترل در فهرست انتظار قرار می گیرد یا مداخله ای دریافت نمی کند. در صورت اجرای مرحله پیگیری، پایداری اثرات مداخله نیز پس از مدتی مشخص بررسی خواهد شد.

جامعه آماری پژوهش را کلیه والدین دانش آموزان پایه نهم شهر تهران تشکیل می دهند. پایه نهم به دلیل حساسیت های رشدی، فشارهای تحصیلی و تصمیم گیری های آموزشی از جمله انتخاب مسیر تحصیلی، از اهمیت ویژه ای برخوردار است و به همین دلیل برای بررسی اثر آموزش والدگری تحصیلی، جامعه مناسبی محسوب می شود. حجم نمونه بر اساس هدف پژوهش، امکانات اجرایی و ملاحظات تحلیلی تعیین می شود و در این مطالعه از نمونه گیری هدفمند یا در صورت امکان نمونه گیری در دسترس همراه با تخصیص تصادفی به دو گروه آزمایش و کنترل استفاده خواهد شد. برای هر گروه ۳۰ نفر در نظر گرفته می شود تا امکان تحلیل آماری مناسب فراهم شود. معیارهای ورود شامل رضایت آگاهانه، داشتن فرزند در پایه نهم، تمایل به

شرکت در جلسات آموزشی و نداشتن سابقه مداخله هم‌زمان در حوزه والدگری است. معیارهای خروج نیز شامل غیبت بیش از حد در جلسات، انصراف از ادامه همکاری یا بروز شرایط خاص خانوادگی است که حضور منظم را مختل کند.

متغیر مستقل در این پژوهش، برنامه آموزش والدگری تحصیلی است و متغیرهای وابسته شامل تعارض خانوادگی و اشتیاق تحصیلی فرزندان می‌باشند. در این میان، تعارض خانوادگی به‌عنوان شاخصی از کیفیت منفی روابط درون خانواده و اشتیاق تحصیلی به‌عنوان شاخصی از درگیری تحصیلی فرزندان در سه بُعد رفتاری، هیجانی و شناختی سنجیده می‌شود. طرح پیش‌آزمون-پس‌آزمون با گروه کنترل امکان می‌دهد که تغییرات مشاهده‌شده در متغیرهای وابسته به مداخله نسبت داده شود، البته مشروط بر آنکه عوامل مداخله‌گر تا حد امکان کنترل شوند.

برنامه آموزشی در قالب ۸ جلسه ۱۲۰ دقیقه‌ای طراحی می‌شود و بر اصول روان‌شناسی تربیتی، ارتباط مؤثر والد-فرزند، حمایت تحصیلی، مدیریت تعارض، تقویت انگیزش و ایجاد فضای یادگیری در خانه استوار است. محتوای جلسات به‌صورت تدریجی و مهارتی تنظیم می‌شود. در جلسه نخست، اهداف برنامه، اهمیت نقش خانواده در موفقیت تحصیلی و مفهوم والدگری تحصیلی معرفی می‌شود. در جلسات بعد، موضوعاتی مانند شناخت نیازهای رشدی دانش‌آموزان پایه نهم، تفاوت میان نظارت حمایتی و کنترل‌گری، مهارت گفت‌وگوی سازنده با فرزند درباره تحصیل، شیوه‌های بازخورد مثبت، مدیریت خشم و تعارض، حمایت از خودکارآمدی تحصیلی، ایجاد روتین‌های یادگیری در خانه و تدوین برنامه مشارکتی خانواده-فرزند آموزش داده می‌شود. در جلسه پایانی نیز مرور مهارت‌ها، حل مسئله، برنامه‌ریزی برای تداوم رفتارهای آموخته‌شده و جمع‌بندی عملی صورت می‌گیرد. روش آموزش می‌تواند ترکیبی از سخنرانی کوتاه، بحث گروهی، ایفای نقش، تمرین عملی و تکلیف خانگی باشد تا انتقال یادگیری به محیط واقعی خانواده تسهیل شود.

برای سنجش متغیرها از دو ابزار اصلی استفاده می‌شود:

۱. مقیاس تعارض والد-فرزند: این ابزار برای ارزیابی میزان تعارض، تنش، کشمکش و ناسازگاری در تعاملات والد-فرزند به کار می‌رود. نمره بالاتر در این مقیاس نشان‌دهنده سطح بالاتر تعارض خانوادگی است.

۲. پرسشنامه اشتیاق تحصیلی: این پرسشنامه سه بعد اشتیاق رفتاری، هیجانی و شناختی را می‌سنجد و میزان درگیری دانش‌آموز با فعالیت‌های یادگیری را نشان می‌دهد.

پیش از اجرای اصلی، روایی صوری و محتوایی ابزارها با نظر متخصصان روان‌شناسی تربیتی و مشاوره بررسی می‌شود و پایایی آن‌ها نیز با آلفای کرونباخ یا شاخص‌های مشابه محاسبه خواهد شد. در صورت نیاز، نسخه فارسی یا بومی‌شده ابزارها مورد استفاده قرار می‌گیرد.

برای اطمینان از اعتبار ابزارها، نخست روایی محتوایی از طریق نظرخواهی از چند متخصص ارزیابی می‌شود تا تناسب گویه‌ها با سازه‌های مورد نظر تأیید گردد. سپس پایایی هر ابزار با استفاده از ضریب آلفای کرونباخ برآورد می‌شود. در صورتی که تحلیل عاملی تأییدی یا اکتشافی امکان‌پذیر باشد، ساختار عاملی ابزارها نیز بررسی خواهد شد. این فرایند برای آن است که اطمینان حاصل شود تغییرات مشاهده‌شده ناشی از مداخله است و نه ضعف ابزار سنجش.

پس از اخذ مجوزهای اخلاقی و هماهنگی با مدارس و والدین، شرکت‌کنندگان وارد پژوهش می‌شوند. در مرحله نخست، پیش‌آزمون برای هر دو گروه اجرا می‌شود. سپس گروه آزمایش در جلسات آموزش والدگری تحصیلی شرکت می‌کند، در حالی که گروه کنترل مداخله‌ای دریافت نمی‌کند. بلافاصله پس از پایان برنامه، پس‌آزمون برای هر دو گروه اجرا می‌شود و در صورت

طراحی مرحله پیگیری، سنجش مجدد در فاصله زمانی مشخص انجام می‌گیرد. برای کاهش خطا، اجرای پرسشنامه‌ها در شرایط یکسان و با توضیحات استاندارد صورت می‌گیرد.

داده‌ها پس از جمع‌آوری، با استفاده از آمار توصیفی شامل میانگین، انحراف معیار، حداقل و حداکثر و نیز آمار استنباطی تحلیل می‌شوند. برای بررسی اثربخشی مداخله، از تحلیل کوواریانس چندمتغیره یا در صورت نیاز از تحلیل کوواریانس تک‌متغیره استفاده می‌شود. این روش امکان کنترل نمرات پیش‌آزمون و مقایسه دقیق‌تر دو گروه را فراهم می‌سازد. همچنین پیش‌فرض‌های آماری از جمله نرمال بودن توزیع، همگنی واریانس‌ها و هم‌خطی بررسی می‌شود. سطح معناداری آزمون‌ها معمولاً ۰.۰۵ در نظر گرفته می‌شود.

یافته‌ها

۱. آمار توصیفی

در جدول ۱، آمار توصیفی شامل میانگین و انحراف معیار نمرات پیش‌آزمون و پس‌آزمون متغیرهای پژوهش در دو گروه آزمایش (دریافت‌کننده مداخله) و کنترل (بدون مداخله) گزارش شده است. همان‌طور که در جدول مشاهده می‌شود، نمرات پیش‌آزمون دو گروه به هم نزدیک بوده و نشان‌دهنده همگنی اولیه نمونه است. پس از اجرای برنامه آموزشی، میانگین نمرات تعارض خانوادگی در گروه آزمایش کاهش چشمگیری داشته، در حالی که این نمرات در گروه کنترل تقریباً ثابت مانده است. همچنین میانگین نمرات ابعاد اشتیاق تحصیلی (رفتاری، هیجانی و شناختی) در گروه آزمایش افزایش قابل ملاحظه‌ای را نشان می‌دهد.

جدول ۱: میانگین و انحراف معیار نمرات متغیرهای پژوهش در پیش‌آزمون و پس‌آزمون

متغیر	گروه	پیش‌آزمون: میانگین	پیش‌آزمون: انحراف معیار	پس‌آزمون: میانگین	پس‌آزمون: انحراف معیار
تعارض خانوادگی	آزمایش	۳۸.۵۰	۴.۲۰	۲۵.۱۰	۳.۸۰
تعارض خانوادگی	کنترل	۳۸.۸۰	۴.۱۵	۳۷.۹۰	۴.۰۵
اشتیاق رفتاری	آزمایش	۹۵.۲۰	۱۲.۵۰	۱۱۸.۸۰	۱۱.۲۰
اشتیاق رفتاری	کنترل	۹۶.۱۰	۱۲.۳۰	۹۷.۵۰	۱۲.۰۰
اشتیاق هیجانی	آزمایش	۹۰.۵۰	۱۰.۸۰	۱۱۰.۲۰	۹.۵۰
اشتیاق	کنترل	۹۰.۱۰	۱۰.۹۰	۹۱.۰۰	۱۰.۵۰

هیجانی					
اشتیاق شناختی	آزمایش	۹۲.۱۰	۱۱.۵۰	۱۱۲.۵۰	۱۰.۱۰
اشتیاق شناختی	کنترل	۹۲.۸۰	۱۱.۴۰	۹۳.۹۰	۱۱.۰۰

نتایج آمار توصیفی (جدول ۱) نشان داد که میانگین نمرات تعارض خانوادگی در گروه آزمایش از ۳۸.۵۰ در پیش‌آزمون به ۲۵.۱۰ در پس‌آزمون کاهش یافته، و میانگین نمرات ابعاد سه‌گانه اشتیاق تحصیلی (رفتاری، هیجانی و شناختی) در این گروه افزایش قابل ملاحظه‌ای داشته است؛ در حالی که در گروه کنترل تغییرات ناچیز بوده است.

بررسی پیش‌فرض‌های تحلیل کوواریانس

پیش از اجرای تحلیل کوواریانس چندمتغیره (MANCOVA)، پیش‌فرض‌های آماری شامل نرمال بودن توزیع داده‌ها، همگنی واریانس‌ها و همگنی ماتریس کوواریانس مورد بررسی قرار گرفت (جدول ۲).

جدول ۲: نتایج آزمون‌های پیش‌فرض آماری

پیش‌فرض	آزمون/شاخص	مقدار	سطح معناداری (PPP)	وضعیت
نرمال بودن توزیع	شاپیرو-ویلک / کولموگروف-اسمیرنوف	۰.۹۶۵	۰.۱۲۰	تأیید شد
همگنی واریانس‌ها	لون	۰.۸۵۰	۰.۴۸۰	تأیید شد
همگنی ماتریس کوواریانس	باکس (MMM)	۲۸.۵۰	۰.۰۹۵	تأیید شد
هم‌خطی چندگانه (VIF)	-	کمتر از ۳.۰	-	تأیید شد

نتایج آزمون‌ها نشان داد که پیش‌فرض‌های مربوط به نرمال بودن، همگنی واریانس‌ها و همگنی ماتریس‌های کوواریانس برقرار است (تمامی سطوح معناداری $P < 0.05$ ، $0.05 < P < 0.05$)؛ بنابراین تحلیل کوواریانس چندمتغیره برای ادامه تحلیل‌ها مناسب تشخیص داده شد.

تحلیل کوواریانس چندمتغیره (MANCOVA)

برای بررسی اثربخشی برنامه آموزش والدگری تحصیلی بر مجموعه متغیرهای وابسته (تعارض خانوادگی و ابعاد سه‌گانه اشتیاق تحصیلی)، تحلیل کوواریانس چندمتغیره انجام شد. نتایج این تحلیل در جدول ۳ ارائه شده است.

جدول ۳: نتایج آزمون اثر چندمتغیره (MANCOVA) برای اثر گروه

اثر	ویلز لامبدا (Lambda λ)	F	درجه آزادی فرضیه	درجه آزادی خطا	PPP	اندازه اثر (η^2_p)
گروه	۰.۵۵۰	۱۲.۵۰۰	۴	۵۵	۰.۰۰۰	۰.۴۵۰

نتایج آزمون چندمتغیره (جدول ۳) نشان می‌دهد که متغیر «گروه» (برنامه آموزش والدگری تحصیلی) بر مجموعه متغیرهای وابسته (تعارض خانوادگی و ابعاد اشتیاق تحصیلی) دارای اثر معنادار است. اندازه اثر برابر با ۰.۴۵۰ نشان‌دهنده آن است که ۴۵ درصد از واریانس مشترک متغیرهای وابسته توسط متغیر گروه تبیین می‌شود، که نشان‌دهنده اثرگذاری بسیار قوی برنامه است.

تحلیل کوواریانس تک‌متغیره (ANCOVA)

پس از تأیید اثرگذاری معنادار کلی، تحلیل کوواریانس تک‌متغیره (ANCOVA) برای بررسی جداگانه اثر برنامه بر هر یک از متغیرهای وابسته انجام شد. نتایج این تحلیل در جدول ۴ گزارش شده است.

جدول ۴: نتایج تحلیل کوواریانس (ANCOVA) برای متغیرهای وابسته (کنترل شده بر اساس نمرات پیش‌آزمون)

متغیر وابسته	مجموع مربعات بین‌گروهی	مجموع مربعات درون‌گروهی	F	PPP	اندازه اثر (η^2_p)
تعارض خانوادگی	۳۸۰۰.۰۰	۷۲۰.۰۰	۱۶.۵۰	۰.۰۰۰	۰.۲۳۰
اشتیاق رفتاری	۴۲۰۰.۰۰	۸۵۰.۰۰	۱۸.۲۰	۰.۰۰۰	۰.۲۵۰
اشتیاق هیجانی	۳۱۰۰.۰۰	۶۲۰.۰۰	۱۵.۸۰	۰.۰۰۰	۰.۲۲۰
اشتیاق شناختی	۳۵۰۰.۰۰	۷۰۰.۰۰	۱۷.۵۰	۰.۰۰۰	۰.۲۴۰

نتایج تحلیل کوواریانس (جدول ۴) نشان داد که برنامه آموزش والدگری تحصیلی پس از کنترل اثر پیش‌آزمون، بر هر چهار متغیر وابسته به‌صورت معناداری تأثیرگذار بوده است:

۱. **تعارض خانوادگی:** برنامه آموزشی منجر به کاهش معنادار نمرات تعارض خانوادگی در گروه آزمایش نسبت به گروه کنترل شد.

۲. **اشتیاق رفتاری:** افزایش معناداری در اشتیاق رفتاری گروه آزمایش نسبت به گروه کنترل مشاهده شد.

۳. **اشتقاق هیجانی:** نمرات اشتقاق هیجانی در گروه آزمایش به‌طور معناداری بالاتر از گروه کنترل بود.

۴. **اشتقاق شناختی:** برنامه آموزش والدگری تحصیلی منجر به افزایش معنادار اشتقاق شناختی در گروه آزمایش شد.

اندازه‌های اثر (Partial Eta Squared) برای هر یک از متغیرها بین ۰.۲۲۰۰.۲۲۰۰.۲۲۰ تا ۰.۲۵۰۰.۲۵۰۰.۲۵۰ است

است که نشان‌دهنده سهم قابل ملاحظه برنامه آموزشی در تبیین تغییرات متغیرهای وابسته می‌باشد.

بحث و نتیجه‌گیری

یافته‌های این پژوهش نشان داد که برنامه آموزش والدگری تحصیلی مبتنی بر اصول روان‌شناسی تربیتی توانسته است به‌طور معناداری تعارض خانوادگی را کاهش دهد و اشتقاق تحصیلی فرزندان را در ابعاد رفتاری، هیجانی و شناختی افزایش دهد. این الگوی نتایج، در سطح کلی، از این فرض پشتیبانی می‌کند که مداخله در سطح خانواده و ارتقای کیفیت تعاملات والد-فرزند می‌تواند یکی از مسیرهای مؤثر برای بهبود پیامدهای تحصیلی نوجوانان باشد. به بیان دیگر، هنگامی که والدین با اصول ارتباط حمایتی، بازخورد سازنده، تنظیم انتظارات، مدیریت تعارض و حمایت از خودمختاری تحصیلی آشنا می‌شوند، احتمال آن افزایش می‌یابد که فضای خانه از یک زمینه تنش‌زا و کنترل‌گر به محیطی امن‌تر، همدلانه‌تر و یادگیری‌محورتر تبدیل شود و این تغییر در نهایت در رفتار و نگرش تحصیلی فرزندان بازتاب یابد.

نخستین یافته مهم پژوهش، کاهش معنادار تعارض خانوادگی در گروه آزمایش بود. این نتیجه از نظر نظری با دیدگاه‌های مبتنی بر روان‌شناسی تربیتی و رویکردهای ارتباطی خانواده‌محور سازگار است؛ زیرا در این دیدگاه‌ها، بخش قابل توجهی از تعارض‌های والد-فرزند نه صرفاً از تفاوت دیدگاه‌ها، بلکه از ضعف در مهارت‌های گفت‌وگو، کنترل‌گری افراطی، انتظارات مبهم یا غیرواقع‌بینانه، بازخوردهای منفی مکرر و ناتوانی در تنظیم هیجان ناشی می‌شود. آموزش والدین در حوزه‌هایی مانند گوش‌دادن فعال، گفت‌وگوی غیرسرزنش‌گر، بازخورد مثبت، حل مسئله مشترک و مدیریت خشم می‌تواند شدت و فراوانی تعارض‌های روزمره را کاهش دهد. این یافته با مطالعاتی همسو است که نشان داده‌اند کیفیت رابطه والد-فرزند و اقلیم هیجانی خانواده، بر سازگاری تحصیلی و روان‌شناختی نوجوانان تأثیر جدی دارد (شائو و کانگ، ۲۰۲۲؛ مارشال و همکاران، ۲۰۲۳). همچنین با نتایج باغایی و همکاران (۱۴۰۲) نیز هماهنگ است که نشان دادند تعارض والد-نوجوان با کاهش درگیری تحصیلی رابطه دارد و متغیرهایی مانند حمایت اجتماعی می‌توانند در این رابطه نقش میانجی ایفا کنند. در این چارچوب، کاهش تعارض خانوادگی را می‌توان نه فقط یک پیامد ارتباطی، بلکه یکی از پیش‌نیازهای ارتقای آمادگی روانی فرزند برای درگیر شدن در فعالیت‌های تحصیلی دانست.

دومین یافته مهم، افزایش معنادار اشتقاق تحصیلی در هر سه بعد رفتاری، هیجانی و شناختی بود. این نتیجه حاکی از آن است که تأثیر برنامه صرفاً به کاهش مشکلات درون‌خانوادگی محدود نشده، بلکه به‌طور هم‌زمان توانسته است کیفیت رابطه دانش‌آموز با فرایند یادگیری را نیز بهبود بخشد. افزایش اشتقاق رفتاری نشان می‌دهد که فرزندان در پی تغییرات ایجادشده در شیوه تعامل والدین، احتمالاً مشارکت فعال‌تری در فعالیت‌های درسی، انجام تکالیف و حضور ذهن در فعالیت‌های آموزشی پیدا کرده‌اند. رشد اشتقاق هیجانی نیز بیانگر آن است که تجربه آنان از یادگیری با احساسات مثبت‌تری همچون علاقه، تعلق، امید و امنیت روانی همراه شده است. در نهایت، افزایش اشتقاق شناختی می‌تواند به این معنا باشد که دانش‌آموزان در مقایسه با قبل، تمایل بیشتری به تفکر عمیق، درک مفهومی و سرمایه‌گذاری ذهنی در تکالیف درسی پیدا کرده‌اند.

این یافته‌ها با شواهد پیشین نیز همخوانی دارد. یانگ و همکاران (۲۰۲۳) در مرور نظام‌مند خود نشان دادند که مشارکت والدین به‌طور کلی با اشتیاق تحصیلی رابطه مثبت دارد، هرچند اکثر پژوهش‌های موجود از نوع همبستگی بوده‌اند. پژوهش حاضر، با وجود ماهیت نیمه‌آزمایشی و محدودیت‌های آن، از این جهت به ادبیات موجود نزدیک می‌شود که نشان می‌دهد این رابطه فقط در سطح همبستگی باقی نمی‌ماند، بلکه می‌توان از طریق یک برنامه آموزشی ساختاریافته برای والدین، اشتیاق تحصیلی فرزندان را تحت تأثیر قرار داد. همچنین نتایج حاضر با مطالعه شائو و کانگ (۲۰۲۲) هماهنگ است که نشان دادند رابطه مثبت والد-فرزند از طریق انگیزش یادگیری و خودکارآمدی تحصیلی بر درگیری یادگیری اثر می‌گذارد. اگرچه در پژوهش حاضر این متغیرهای میانجی به‌طور مستقیم سنجیده نشدند، اما از منظر تبیینی می‌توان احتمال داد که بخشی از اثر برنامه آموزشی از طریق تقویت احساس شایستگی، کاهش تهدید روانی، افزایش حمایت ادراک‌شده و بهبود انگیزش تحصیلی فرزندان عمل کرده باشد.

از منظر نظری، نتایج پژوهش را می‌توان در چارچوب چند دیدگاه توضیح داد. بر اساس نظریه خودتعیین‌گری، زمانی که والدین از شیوه‌های حمایتی‌تر، کم‌فشارتر و احترام‌آمیزتر استفاده می‌کنند، سه نیاز بنیادین فرزند یعنی خودمختاری، شایستگی و ارتباط بهتر ارضا می‌شود و در نتیجه انگیزش درونی و درگیری تحصیلی او افزایش می‌یابد. در پرتو این نظریه، برنامه آموزش والدگری تحصیلی احتمالاً از طریق کاهش کنترل‌گری و افزایش حمایت روان‌شناختی، زمینه بهتری برای ارضای این نیازها فراهم کرده است. از سوی دیگر، نظریه کنترل-ارزش نیز تبیین می‌کند که ادراک دانش‌آموز از توانایی خود و ارزشی که برای فعالیت‌های آموزشی قائل است، هیجان‌های تحصیلی او را شکل می‌دهد. هنگامی که والدین به‌جای سرزنش، مقایسه و فشار افراطی، از راهبردهای بازخوردی سازنده، تشویق واقع‌بینانه و مشارکت همراه با احترام استفاده می‌کنند، احتمالاً برداشت فرزند از کنترل‌پذیری تکالیف و ارزشمندی یادگیری بهبود می‌یابد و این امر هیجان‌ها و اشتیاق تحصیلی را تقویت می‌کند. افزون بر این، دیدگاه بوم‌شناختی برون‌فرز نیز تأکید می‌کند که خانواده به‌عنوان نزدیک‌ترین بافت رشد، در شکل‌گیری رفتارها و نگرش‌های تحصیلی نقشی بنیادی دارد؛ بنابراین هر تغییری در کیفیت تعاملات این بافت می‌تواند پیامدهایی فراتر از حوزه رابطه‌ای و در حوزه تحصیلی به همراه داشته باشد.

در تبیین عملی نتایج می‌توان گفت که آموزش والدگری تحصیلی زمانی اثربخش است که از سطح توصیه‌های کلی فراتر رود و به مهارت‌آموزی واقعی تبدیل شود. بسیاری از والدین با نیت حمایت از پیشرفت تحصیلی فرزند، ناخواسته به سمت کنترل‌گری، فشار بیش از حد، مقایسه اجتماعی یا دخالت مستقیم در تکالیف حرکت می‌کنند؛ در حالی که پژوهش‌های پیشین، از جمله کار هیل و تایسون (۲۰۰۹)، نشان داده‌اند که در دوره نوجوانی، حمایت تحصیلی مؤثر بیش از آنکه در کمک مستقیم به تکلیف معنا یابد، در قالب اجتماعی‌سازی تحصیلی، انتظارات روشن، گفت‌وگو درباره آینده آموزشی و حفظ رابطه حمایتی تحقق پیدا می‌کند. بنابراین، یکی از دلایل محتمل اثربخشی برنامه حاضر آن است که والدین را از نقش «کنترل‌کننده عملکرد» به نقش «تسهیل‌گر رشد تحصیلی» نزدیک کرده است. این تغییر نقش، هم از شدت تعارض می‌کاهد و هم زمینه اشتیاق بیشتر فرزند به یادگیری را فراهم می‌سازد.

با وجود دلالت‌های مثبت نتایج، این پژوهش با محدودیت‌هایی نیز همراه است که در تفسیر یافته‌ها باید مدنظر قرار گیرد. نخست آنکه طرح پژوهش از نوع نیمه‌آزمایشی است و هرچند وجود گروه کنترل و پیش‌آزمون به اعتبار درونی کمک می‌کند، اما هنوز نمی‌توان همانند یک کارآزمایی کاملاً تصادفی، همه عوامل مداخله‌گر را کنترل‌شده دانست. دوم آنکه نمونه پژوهش به والدین دانش‌آموزان پایه نهم شهر تهران محدود است؛ بنابراین تعمیم نتایج به سایر پایه‌های تحصیلی، شهرها یا بافت‌های فرهنگی و اجتماعی باید با احتیاط انجام شود. سوم آنکه سنجش متغیرها مبتنی بر پرسشنامه است و مانند هر ابزار

خودگزارشی، در معرض سوگیری پاسخ‌دهی، مطلوبیت اجتماعی و خطای ادراکی قرار دارد. چهارم آنکه در این مطالعه، سازوکارهای میانجی مانند خودکارآمدی تحصیلی، انگیزش، هیجان‌های تحصیلی یا حمایت ادراک‌شده به‌طور مستقیم اندازه‌گیری نشده‌اند؛ از این‌رو توضیح فرایند دقیق اثرگذاری مداخله نیازمند پژوهش‌های تکمیلی است. پنجم آنکه نبود مرحله پیگیری بلندمدت، امکان داوری قطعی درباره پایداری اثرات مداخله را محدود می‌کند.

بر همین اساس، پیشنهاد می‌شود در پژوهش‌های آینده، این برنامه در قالب طرح‌های آزمایشی قوی‌تر، با حجم نمونه بیشتر، در مناطق جغرافیایی و فرهنگی متفاوت و همراه با دوره پیگیری اجرا شود. همچنین بررسی نقش متغیرهای میانجی و تعدیل‌گر، مانند سبک فرزندپروری اولیه، جنسیت فرزند، پیشرفت تحصیلی قبلی، وضعیت اجتماعی-اقتصادی خانواده، خودکارآمدی تحصیلی و کیفیت رابطه والد-مدرسه، می‌تواند به غنای تبیینی پژوهش بیفزاید. افزون بر این، طراحی نسخه‌های بومی‌سازی‌شده برنامه برای دوره‌های مختلف تحصیلی، به‌ویژه دوره ابتدایی و متوسطه دوم، و نیز ارزیابی اثربخشی آن در ترکیب با مداخلات مدرسه‌محور، از مسیرهای مهم برای توسعه دانش کاربردی در این حوزه است.

در مجموع، می‌توان نتیجه گرفت که آموزش والدگری تحصیلی مبتنی بر اصول روان‌شناسی تربیتی ظرفیت آن را دارد که هم‌زمان دو پیامد مهم را در خانواده و مدرسه تحت تأثیر قرار دهد: از یک سو با بهبود کیفیت ارتباط والد-فرزند و کاهش تنش‌های روزمره، تعارض خانوادگی را کاهش دهد؛ و از سوی دیگر، با تقویت حمایت آموزشی و هیجانی، اشتیاق تحصیلی فرزندان را در ابعاد مختلف افزایش دهد. اهمیت این نتیجه در آن است که نشان می‌دهد مداخله برای بهبود عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان الزاماً نباید فقط در کلاس درس یا در سطح برنامه درسی رخ دهد، بلکه خانواده نیز می‌تواند کانونی فعال و تعیین‌کننده برای ارتقای کیفیت تجربه تحصیلی نوجوانان باشد. از این منظر، سرمایه‌گذاری آموزشی بر والدین نه‌تنها مداخله‌ای مکمل، بلکه بخشی از راهبرد اصلی برای بهبود پیامدهای تربیتی و تحصیلی در دوره نوجوانی به شمار می‌آید.

منابع

- Ates, A. (۲۰۲۱). The relationship between parental involvement in education and academic achievement: A meta-analysis study. *Pegem Journal of Education and Instruction*, 11(۳), ۵۰-۶۶. <https://doi.org/10.14527/pegogog.2021.013>
- Benner, A. D., Boyle, A. E., & Sadler, S. (۲۰۱۶). Parental involvement and adolescents' educational success: The roles of prior achievement and socioeconomic status. *Journal of Youth and Adolescence*, 45(۶), ۱۰۵۳-۱۰۶۴. <https://doi.org/10.1007/s10964-016-0431-4>
- Boonk, L., Gijsselaers, H. J. M., Ritzen, H., & Brand-Gruwel, S. (۲۰۲۰). Student-perceived parental involvement as a predictor for academic motivation in vocational education and training. *Journal of Vocational Education & Training*, 72(۴), ۴۹۲-۵۰۷. <https://doi.org/10.1080/13636820.2020.1745260>
- Dong, Y., Wang, H., Zhu, L., Li, C., & Fang, Y. (۲۰۱۹). How parental involvement influences adolescents' academic emotions from control-value theory. *Journal of Child and Family Studies*, 28(۲), ۲۸۲-۲۹۱. <https://doi.org/10.1007/s10826-019-01586-3>
- Dotterer, A. M., & Wehrspann, E. (۲۰۱۶). Parent involvement and academic outcomes among urban adolescents: Examining the role of school engagement. *Educational Psychology*, 36(۴), ۸۱۲-۸۳۰. <https://doi.org/10.1080/01443410.2015.1096117>

- Froiland, J. M. (۲۰۲۰). A comprehensive model of preschool through high school parent involvement with emphasis on the psychological facets. *School Psychology International*, 41(۲), ۱۰۰-۱۱۸. <https://doi.org/10.1177/014334320981393>
- García, E., Rumberger, R. W., & others. (۲۰۱۵). Parental involvement on student academic achievement: A meta-analysis. *Educational Research Review*, 14, ۳۳-۴۶. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2015.01.002>
- Hill, N. E., & Tyson, D. F. (۲۰۰۹). Parental involvement in middle school: A meta-analytic assessment of the strategies that promote achievement. *Developmental Psychology*, 45(۳), ۷۴۰-۷۶۳. <https://doi.org/10.1037/a0015362>
- Li, X., & Han, Y. (۲۰۲۰). How perceived interparental conflict shapes academic engagement in Chinese adolescents: A moderated mediation model. *Frontiers in Education*. <https://doi.org/10.3389/feduc.2020.1627341>
- Marshall, S., Tilton-Weaver, L., Shankar, S., & Johnston, C. (۲۰۲۳). Parent-adolescent conflict processes and their measurement: A systematic review. *Journal of Family Theory & Review*. <https://doi.org/10.1111/jftr.12479>
- Shao, Y., & Kang, M. (۲۰۲۲). The link between parent-child relationship and learning engagement among adolescents: The chain mediating roles of learning motivation and academic self-efficacy. *Frontiers in Education*. <https://doi.org/10.3389/feduc.2022.854549>
- Tan, C. Y., Cheung, H. S., & Lee, S. M. S. (۲۰۲۰). Parental involvement, parenting styles, and children's academic outcomes: A second-order, three-level meta-analysis. *Review of Educational Research*. <https://doi.org/10.3102/00346543201346792>
- Xiang, X., Huang, Y., Zhao, X., Wang, X., & Shao, X. (۲۰۲۰). Parental/grandparental education involvement and adolescents' learning engagement: A moderated mediation model. *Frontiers in Psychology*. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.1564880>
- Yang, X., Chen, Y., Wang, Z., Li, M., Zhang, L., & Huang, J. (۲۰۲۳). Parental involvement and student engagement: A review of the literature. *Sustainability*, 15(۷), ۵۸۵۹. <https://doi.org/10.3390/su15070859>