

Research in School and Virtual Learning

Open
Access

ORIGINAL ARTICLE

Construction and Validation of Perceived Parental Academic Expectations Questionnaire

Zahra Amirabadi¹, Abolghasem Yaghoobi^{2*}, Afshin Afzali³, Mohammad Reza Zoghi Paydar⁴

1 Ms.C. of Educational Psychology, Faculty of Economic and Social Sciences, Bu-Ali Sina University, Hamedan, Iran.

2 Professor, Department of Psychology, Faculty of Economic and Social Sciences, Bu-Ali Sina University, Hamadan, Iran.

3 Associate Professor, Department of Psychology, Faculty of Economic and Social Sciences, Bu-Ali Sina University, Hamadan, Iran.

4 Associate Professor, Department of Psychology, Faculty of Economic and Social Sciences, Bu-Ali Sina University, Hamadan, Iran.

Correspondence

Name: Abolghasem Yaghoobi

Email: yaghoobi@basu.ac.ir

How to cite:

Amirabadi, Z., Yaghoobi, A., Afzali, A., Zoghi Paydar, M.R. (2026). Construction and Validation of Perceived Parental Academic Expectations Questionnaire. *Research in School and Virtual Learning*, 14(1), 21-34.

ABSTRACT

Students' perception of their parents' levels of expectations toward them is considered an important factor in many educational domains. The present study aimed to develop and validate a questionnaire on perceived parental academic expectations.

The research employed a mixed-methods (qualitative-quantitative) exploratory design. The statistical population in the qualitative section consisted of 10 experts and all available primary and secondary sources, theoretical foundations, and documents on the topic of parental academic expectations and perceived parental academic expectations. The quantitative population included all first-grade secondary school students in Hamedan city. The content analysis method used in the qualitative sampling. Quantitative sampling performed using a multi-stage random cluster method, and the sample size, based on the maximum size in Krejcie & Morgan's table and the requirement for large samples in norm-finding studies, was 394 people. Data collection tools in the qualitative section involved document analysis, and in the quantitative section, a researcher-constructed questionnaire on perceived parental academic expectations used. For data analysis, selective, axial, and open coding used in the qualitative section, and exploratory and confirmatory factor analysis used in the quantitative section.

The validity of the Perceived Parental Academic Expectations Questionnaire, with its 4 components (Progressivism, Academic grit, Desired Academic Performance, and Competitiveness/Superiority) and 21 items, confirmed.

Researchers can use the designed questionnaire as a standardized tool to assess perceived parental academic expectations.

KEYWORDS

Perceived Parental Academic Expectations, Construction, Validation.

نشریه علمی

پژوهش در یادگیری آموزشگاهی و مجازی

«مقاله پژوهشی»

ساخت و اعتباریابی پرسش‌نامه انتظارات تحصیلی ادراک‌شده والدین

زهرا امیرآبادی^۱، ابوالقاسم یعقوبی^{۲*}، افشین افضل^۳، محمدرضا ذوقی پایدار^۴

چکیده

برداشت دانش‌آموزان از سطوح انتظارات والدین نسبت به خود، عاملی مهم در بسیاری از حوزه‌های آموزشی به حساب می‌آید. پژوهش حاضر با هدف ساخت و اعتباریابی پرسش‌نامه انتظارات تحصیلی ادراک‌شده والدین انجام شد.

روش پژوهش آمیخته (کیفی-کمی) از نوع طرح اکتشافی بود. جامعه آماری در بخش کیفی ۱۰ نفر متخصص و کلیه منابع، مبانی نظری و اسناد موجود دست اول و دوم در موضوع انتظارات تحصیلی والدین و انتظارات تحصیلی ادراک‌شده والدین و در بخش کمی کلیه دانش‌آموزان دوره اول متوسطه شهر همدان بودند. در نمونه‌گیری بخش کیفی از روش تحلیل محتوا استفاده شد. نمونه‌گیری در بخش کمی نیز به روش خوشه‌ای تصادفی مرحله‌ای انجام شد و حجم نمونه بر اساس حداکثر حجم در جدول کرجسی - مورگان و الزام استفاده از نمونه‌های بزرگ در مطالعات هنجاریابی ۳۹۴ نفر بود. ابزار جمع‌آوری داده‌ها در بخش کیفی، بررسی اسناد و در بخش کمی، پرسش‌نامه محقق‌ساخته انتظارات تحصیلی ادراک‌شده والدین بود. برای تجزیه و تحلیل داده‌ها در بخش کیفی از کدگذاری انتخابی، محوری و باز و در بخش کمی از تحلیل عاملی اکتشافی و تاییدی استفاده شد.

اعتبار پرسش‌نامه انتظارات تحصیلی ادراک‌شده والدین با ۴ مولفه پیشرفت‌خواهی، ثبات قدم در تحصیل، عملکرد تحصیلی مطلوب و رقابت/ برتری‌جویی و ۲۱ گویه تایید شد.

پژوهشگران می‌توانند از پرسش‌نامه طراحی‌شده جهت سنجش انتظارات تحصیلی ادراک‌شده والدین، به عنوان یک ابزار استاندارد استفاده کنند.

واژه‌های کلیدی

انتظارات تحصیلی ادراک‌شده والدین، ساخت ابزار، اعتباریابی.

۱ دانش‌آموخته کارشناسی ارشد، روان‌شناسی تربیتی، دانشکده علوم اقتصادی و اجتماعی، دانشگاه بوعلی سینا، همدان، ایران.

۲ استاد، گروه روان‌شناسی، دانشکده علوم اقتصادی و اجتماعی، دانشگاه بوعلی سینا، همدان، ایران.

۳ دانشیار، گروه روان‌شناسی، دانشکده علوم اقتصادی و اجتماعی، دانشگاه بوعلی سینا، همدان، ایران.

۴ دانشیار، گروه روان‌شناسی، دانشکده علوم اقتصادی و اجتماعی، دانشگاه بوعلی سینا، همدان، ایران.

نویسنده مسئول:

ابوالقاسم یعقوبی

رایانامه: yaghoobi@basu.ac.ir

استناد به این مقاله:

زهرا امیرآبادی، ابوالقاسم یعقوبی، افشین افضل، محمدرضا ذوقی پایدار (۱۴۰۵). ساخت و اعتباریابی پرسش‌نامه انتظارات تحصیلی ادراک‌شده والدین. فصلنامه پژوهش در یادگیری آموزشگاهی و مجازی، ۱۴(۱)، ۳۴-۲۱.

مقدمه

انتظارات^۱ شامل سه جزء شناختی، عاطفی (احساسات) و آمادگی برای عمل است. در برخی تعاریف، انتظارات را نظام بادوامی از ارزشیابی‌ها یا سازمان بادوامی از باورها دانسته‌اند که اصطلاح نظام یا سازمان نیز بر همبستگی اجزای سه‌گانه انتظارات با هم دلالت دارد. منظور از جزء شناختی انتظارات، آن دسته از اطلاعاتی است که فرد درباره انتظارات دارد. جزء عاطفی یا احساسی مربوط به نوع احساس یا عاطفه‌ای است که موضوع انتظارات در شخص برانگیخته می‌کند و جزء آمادگی برای عمل، نشان‌دهنده آن است که فرد در رویارویی با انتظارات، آمادگی برای ایجاد رفتار متناسب با آن انتظار را به دست می‌آورد (هولمگارد، اولریکسن و مدسن^۲، ۲۰۱۴). مطالعات پیشین انجام‌شده در رابطه با آرزوها و انتظارات تحصیلی بیان می‌دارند که مفهوم آرزوهای تحصیلی^۳ به سطوح بالایی از تحصیلات که افراد آرزوی دستیابی به آن‌ها را داشته، اشاره دارد و کمتر تحت تأثیر محدودیت‌های شرایط واقعی قرار می‌گیرند. در مقابل آن، انتظارات تحصیلی، بیشتر تحت تأثیر اقتضای شرایط بوده و به توانایی‌ها، فرصت‌ها و منابع افراد وابسته هستند یعنی می‌توان آن‌ها را واقع‌بینانه‌تر برشمرد. در مقایسه با آرزوهای تحصیلی، انتظارات تحصیلی قابل حصول‌تر هستند (جیکوب^۴، ۲۰۱۰؛ پینکوآرت و ابلینگ^۵، ۲۰۲۰). مفهوم مد نظر این پژوهش، انتظارات تحصیلی است.

انتظارات تحصیلی والدین^۶ به باورها و قضاوت‌های والدین در مورد دستاوردهای بالقوه فرزندان‌شان در نمرات درسی، میزان پیشرفت آن‌ها در مدرسه، انتظار از سطح تحصیلات کسب‌شده و غیره اشاره دارد (ما، سیو و تسه^۷، ۲۰۱۸). انتظارات می‌توانند به‌طور مستقیم و غیرمستقیم آینده تحصیلی و شغلی فرزندان را تحت تأثیر قرار داده و بر رشد شناختی، هیجانی و انگیزشی آنان اثرگذار باشند. انتظارات والدین یکی از مکانیسم‌های انتقال وضعیت اجتماعی به نسل بعدی به شمار می‌آیند. مسیر تحصیلی فرزندان نیز تا حد زیادی از همین مکانیسم تأثیر می‌پذیرد (بنر، فرناندز، هو و گنزالز^۸، ۲۰۲۱). والدین تحت عنوان «اجتماعی‌کنندگان تحصیلی» شناخته می‌شوند که از طریق پیام‌ها و الگوهای رفتاری خود، باورهای مرتبط با توانایی و موفقیت تحصیلی فرزندان را شکل می‌دهند

(میه و میه^۹، ۲۰۲۲). به همین دلیل، در ادبیات پژوهشی، انتظارات تحصیلی والدین به‌عنوان یکی از پیش‌بینی‌کننده‌های اصلی موفقیت تحصیلی، انگیزش درونی و خودکارآمدی دانش‌آموزان مطرح شده‌اند (وو^{۱۰}، ۲۰۲۵؛ سانگ، وو، ژو، تیان، لی و شی^{۱۱}، ۲۰۲۴؛ جهان و مهرافزون، ۲۰۱۹). به نوعی می‌توان گفت که احتمالاً انتظارات والدین بر انتظارات خود فرزندان و در درازمدت بر انتخاب‌های تحصیلی و شغلی آن‌ها تأثیر می‌گذارد (جیکوبز، چین و بلیکر^{۱۲}، ۲۰۰۶).

از منظر مفهومی، انتظارات تحصیلی والدین را می‌توان به دو دسته اصلی تقسیم کرد (سانگ و همکاران، ۲۰۲۴):

- انتظارات واقعی والدین: که مستقیماً با پرسش از والدین سنجیده می‌شود و نشان‌دهنده سطح تحصیلی است که آنان به‌طور عینی برای فرزند خود انتظار دارند؛
- انتظارات ادراک‌شده توسط فرزندان: که نشان‌دهنده آن چیزی است که کودک یا نوجوان به‌صورت ذهنی از انتظارات والدین خود برداشت می‌کند.

بر اساس نظریه اثر انتظارات - پیگمالیون^{۱۳} - روزنتال و جاکوبسن^{۱۴} (۱۹۹۲)، انتظارات به‌عنوان یک حالت روان‌شناختی متغیر، درونی و ادراک‌شده و نه تنها بر رفتارهای دیگران تأثیر می‌گذارند؛ بلکه آن‌ها را ارتقاء می‌دهند. بنابراین می‌توان گفت که هم انتظارات تحصیلی والدین و هم انتظارات تحصیلی ادراک‌شده والدین^{۱۵} تأثیر قابل توجهی بر وضعیت تحصیلی (به خصوص پیشرفت) دانش‌آموزان در حیطه‌های مختلف دارند (یین، جیا، شاو و ژانگ^{۱۶}، ۲۰۲۵؛ نارایان و آلیاس^{۱۷}، ۲۰۲۴). یافته‌های روان‌شناسی رشد نشان می‌دهد که اغلب برداشت نوجوان از انتظارات والدین می‌تواند از نظر تأثیر بر نتایج آموزشی، جایگزین انتظارات واقعی شود (نیشیده^{۱۸}، ۲۰۲۴). این انتظارات از جمله پیام‌های ضمنی و صریحی هستند که والدین از طریق گفتار، رفتار و برنامه‌ریزی تحصیلی به فرزندان انتقال می‌دهند. این پیام‌ها می‌توانند منجر به شکل‌گیری هویت تحصیلی پایدار در نوجوان شوند (کیم، هوانگ، شرادین و کلنسی^{۱۹}، ۲۰۱۷). انتظارات تحصیلی ادراک‌شده والدین، تصویری است که دانش‌آموزان در مورد انتظارات والدین از آن‌ها

9 Mih & Mih

10 Wu

11 Song, Wu, Zhou, Tian, Li & Xie

12 Jacobs, Chhin & Bleeker

13 Pygmalion

14 Rosenthal & Jacobson

15 Perceived Parental Academic Expectations

16 Yin, Jia, Shao & Zhang

17 Narayanan & Alias

18 Nishide

19 Kim, Huang, Sherraden & Clancy

1 Expectations

2 Holmegaard, Ulriksen & Madsen

3 Academic Aspirations

4 Jacobe

5 Pinquart & Ebeling

6 Parental Academic Expectations

7 Ma, Siu & Tse

8 Benner, Fernandez, Hou & Gonzalez

انتظارات تا حدی می‌توانند اثرگذار باشند که فرد پیام آن‌ها را درونی کرده و مطابق ادراک حاصل‌شده از آن‌ها، رفتار کند. روزنتال و جاکوبسن عقیده داشتند که انتظارات بر عملکرد فکری و خودپنداره فرد، اثر می‌گذارد. به نوعی چرخه اثر پیگماليون را می‌توان به صورت شکل‌گیری انتظار، انتقال انتظار به صورت کلامی و غیر کلامی، درونی‌سازی و درک انتظار و تطبیق رفتار، تفسیر کرد. در پی مطالعات بیشتر و گسترش نظریه، روزنتال و جاکوبسن به بررسی اثر پیگماليون در آموزش پرداختند. طبق این بررسی، انتظارات بر عملکرد فکری دانش‌آموز اثر گذاشته و او به مرور بر حسب ادراک خود از انتظارات معلم یا والدین، رفتار می‌کرد. مبنای اصلی این مطالعات، بر انتظارات بالا و انتقال مثبت انتظارات تاکید داشت. طبق نتایج پژوهش‌های مداخله‌ای روزنتال و جاکوبسن، ادراک مثبتی بر انتظارات بالاتر، تقویت‌کننده خودپنداره، سوق‌دهنده به یادگیری عمیق و مثبت تلقی شده و ادراک مثبتی بر انتظارات پایین‌تر تثبیت‌کننده شکست تحصیلی، کاهنده تلاش، عامل اجتناب از چالش‌ها و تثبیت‌کننده تمرکز دانش‌آموز بر نمره و قبولی تلقی شده (گونزالپ و اوزان^۹، ۲۰۱۹؛ بشرا^{۱۰}، ۲۰۲۴) و مطالعات آن‌ها روی دانش‌آموزان با ناتوانی ویژه یا با توانایی پایین نیز اثر مشابهی نشان داد (روزنتال و جاکوبسن، ۱۹۹۲). نشانگرهای بیان‌شده در نظریه درباره انتظارات تحصیلی ادراک‌شده، حاصل جمعی از مطالعات پیشین دیگر نظریه‌پردازان و بر اساس دو مفهوم کلی مطالعه و ارزشیابی رفتار تحصیلی دانش‌آموزان تبیین شده و از بین مولفه‌های احتمالی انتظارات تحصیلی ادراک‌شده والدین، به نقش شاخص و مهم‌تر چهار مولفه پیشرفت‌خواهی^{۱۱}، ثبات قدم و پایداری در تحصیل^{۱۲}، عملکرد تحصیلی مطلوب^{۱۳} و رقابت/برتری‌جویی^{۱۴} پرداخته شده است.

ماهیت پیشرفت‌خواهی بر پایه انگیزش درونی بوده و رفتار تحصیلی دانش‌آموز متکی بر تلاش به منظور تغییر وضعیت است. در این بعد انتظار مبنی بر این است که دانش‌آموز به دنبال میلی که برای حصول وضعیت مطلوب‌تر دارد، به شناخت، اتخاذ و ساماندهی رفتارهای مرتبط با این میل دست زند (روزنتال و جاکوبسن، ۱۹۹۲؛ هادسون، مک کالوم، واتسون و بلاگرو^{۱۵}، ۲۰۲۱). بعد ثبات قدم در تحصیل نشان‌گر انتظار به منظور تلاش و پایداری دانش‌آموز هنگام شکست در امور

از نظر عملکرد تحصیلی، بلوغ شخصی، برآورده کردن خواسته‌ها و جاه‌طلبی‌های آینده‌نگر دارند (ساسیکالا و کارونانیدی^۱، ۲۰۱۱).

طبق مطالعات پژوهشگران پیشین درباره شاخص‌های سنجش انتظارات تحصیلی والدین، می‌توان یکی از آن‌ها را میل به رقابت مورد انتظار در طول سال‌های مدرسه مانند کسب نمرات برتر، راه یافتن به مدارس خاص یا قبولی در آزمون‌های رقابتی برشمرد (میه و میه، ۲۰۲۲). از دیگر شاخص‌های آن می‌توان به عملکرد تحصیلی مورد انتظار از سوی والدین اشاره کرد. منظور از آن، انتظارات والدین از فرزندشان پیرامون میزان مشارکتی است که در فرآیند یادگیری از خود نشان می‌دهد، مانند میزان مطالعه روزانه، برنامه‌ریزی، نحوه انجام تکالیف، شرکت در کلاس‌های فوق برنامه یا خودانگیزگی در یادگیری (یاراحمدی، نادری، اکبری و یعقوبی، ۱۳۹۸؛ روزنتال و جاکوبسن، ۱۹۹۲؛ سانگ و همکاران، ۲۰۲۴؛ لو، نیه، سوسا-پوزا^۲، ۲۰۲۱). ورود به دانشگاه یا قبولی در رشته‌ای خاص (مثلاً پزشکی یا مهندسی) از دیگر شاخص‌های انتظارات والدین در نظر گرفته می‌شود و تأثیر عمیقی بر انتخاب شغل در نوجوانان دارد (ژائو^۳، ۲۰۲۴). انتظار برای حفظ نظم و تعهد تحصیلی نیز در قالب دیدگاه والدین نسبت به شیوه‌های یادگیری مسئولانه آشکار می‌شود (احمد و همکاران^۴، ۲۰۲۳). انتظار برای خوداتکایی و میل به پیشرفت مستمر تحصیلی از دیگر شاخص‌ها به شمار می‌آید که نشان‌دهنده عامل تشویق‌کننده فرزندان در پرورش حس استقلال و جست و جوی فعالانه فرصت‌هایی به منظور پیشرفت و ارتقاء وضعیت تحصیلی است (روزنتال و جاکوبسن، ۱۹۹۲؛ وانگ و تامبی^۵، ۲۰۲۴). طبق مطالعات، انتظار برای پایداری و استمرار در تحصیل نیز از شاخص‌های سنجش انتظارات تحصیلی والدین تلقی می‌شود که بیان‌گر سطح خواسته‌های والدین در پشتکار، تداوم تلاش هنگام روبرو شدن با چالش‌ها در طولانی مدت و حفظ میل و انگیزه نسبت به تحصیل است (روزنتال و جاکوبسن، ۱۹۹۲؛ میسون^۶، ۲۰۱۸).

طبق نظریه اثر انتظارات - اثر پیگماليون - که توسط روزنتال و جاکوبسن در سال ۱۹۹۲ و بر اساس مجموعه‌ای از مبنای نظری مانند پیشگویی کامبخش^۷ و اثر پلاسبو^۸ ارائه شد،

9 Gunduzalp & ozan

10 Bushra

11 Progressivism

12 Academic Grit

13 Desired Academic Performance

14 Competitiveness/Superiority

15 Hodson, MacCallum, Watson & Blagrove

1 Sasikala & Karunanidhi

2 Luo, Nie & Sousa-Poza

3 Zhao

4 Ahmad et al.

5 Wang & Tambi

6 Mason

7 Fulfilling Prophecy

8 Placebo Effect

روان‌شناسی و ۱ مشاور مدرسه و کلیه منابع و اسناد موجود در دسترس مرتبط با انتظارات تحصیلی و انتظارات تحصیلی ادراک‌شده والدین در نظر گرفته شد؛ همچنین روش نمونه‌گیری در بخش کیفی به صورت هدف‌مند و معیار کفایت نمونه نیز اشباع نظری است.

جامعه آماری در بخش کمی نیز شامل کلیه دانش‌آموزان دوره اول متوسطه شهر همدان در سال تحصیلی ۱۴۰۳-۱۴۰۴ بوده است که با توجه به حجم نمونه بر اساس حداکثر حجم در جدول کرجسی-مورگان (۳۸۴ نفر) و الزام استفاده از نمونه‌های بزرگ در مطالعات ساخت و اعتباریابی ابزار و از سوی دیگر با در نظر گرفتن احتمال ریزش حجم نمونه به دلیل دریافت پرسش‌نامه‌های مخدوش یا ناقص، ۴۱۱ نفر از دانش‌آموزان دوره متوسطه اول به روش نمونه‌گیری خوشه‌ای تصادفی مرحله‌ای انتخاب شدند که ۱۷ پرسش‌نامه به دست‌آمده باطل و مخدوش اعلام شد و داده‌های به‌دست‌آمده از ۳۹۴ (۲۴۶ نفر دختر و ۱۴۸ نفر پسر) نفر تحلیل شد. قابل بیان است که قبل از اجرای پرسش‌نامه به شرکت‌کنندگان در باب اهداف پژوهش، محرمانه بودن اطلاعات و چگونگی تکمیل پرسش‌نامه توضیحات مورد نیاز داده شد.

ابزارهای پژوهش

ابزار گردآوری داده‌ها در بخش کیفی، بررسی اسناد بود. بنابراین به منظور استخراج مولفه‌ها ابتدا به بررسی اسناد، کتب و مقاله‌های مرتبط با مفاهیم انتظارات تحصیلی والدین و انتظارات تحصیلی ادراک‌شده والدین، پرداخته شد. با توجه به پراکندگی منابع و تقسیم‌بندی‌های مختلف در نظریات، به نظریه اثر پیگمالیون روزنتال و جاکوبسن (۱۹۹۲) به عنوان تخصصی‌ترین نظریه در این زمینه که به اثر ادراک انتظارات (پیگمالیون) به طور کلی و این اثر در تحصیل به طور خاص پرداخته بود، استناد شد. همچنین از طریق مطالعه همین منبع و منابع دیگر در دسترس مرتبط با انتظارات تحصیلی والدین و انتظارات تحصیلی ادراک‌شده والدین، با مقایسه و واکاوی پیرامون مولفه‌ها و نشانگرها، مولفه‌هایی که قادر هستند در انتظارات تحصیلی سوال شوند، مشخص و طبقه‌بندی شدند. بدین صورت با استفاده از روش‌های کدگذاری انتخابی، محوری و باز، چهار مولفه پیشرفت‌خواهی، ثبات قدم و پایداری در تحصیل، عملکرد تحصیلی مطلوب و رقابت/برتری‌جویی به عنوان مولفه‌های مهم‌تر در ادراک انتظارات والدین تعیین شدند. بر اساس نتایج کدگذاری برای هر مولفه تعدادی نشانگر

تحصیلی و تداوم میل و انگیزه است (روزنتال و جاکوبسن، ۱۹۹۲؛ میسون، ۲۰۱۸). بعد عملکرد تحصیلی مطلوب نشان‌گر انتظارات والدین از دانش‌آموزان به منظور حصول روند تحصیلی کارآمد، توسط تقویت و اتخاذ صحیح مهارت‌های شناختی و فراشناختی در یادگیری است (روزنتال و جاکوبسن، ۱۹۹۲؛ درتاج، ۱۳۸۳). انتظارات در بعد رقابت و برتری‌جویی نشان‌گر خواسته‌های والدین از دانش‌آموز نسبت به تلاش برای پیشی گرفتن از دیگران و درگیری در فرآیند مقایسه‌گری است (روزنتال و جاکوبسن، ۱۹۹۲؛ میه و میه، ۲۰۲۲؛ ولف و مولر، ۲۰۲۲).

حال با وجود گسترش دیدگاه‌ها و پژوهش‌ها در رابطه با انتظارات تحصیلی والدین و انتظارات تحصیلی ادراک‌شده، ادبیات پژوهشی بسیار اندکی به واکاوی مبانی نظری انتظارات تحصیلی ادراک‌شده والدین پرداخته‌اند و در منابع و تقسیم‌بندی‌ها، پراکندگی وجود دارد. گذشته از این، اگر چه در ارتباط با مبانی نظری پژوهش‌هایی صورت گرفته است؛ اما به این مفهوم در بحث ساخت و تدوین ابزارهای اندازه‌گیری معتبر نیز بی‌توجهی شده است. بدین صورت که در بسیاری از پژوهش‌های مرتبط با انتظارات تحصیلی ادراک‌شده والدین از تک سوال و یا یکی از خرده مقیاس‌های سازه کلی انتظارات از طریق تغییر ضمیر گویه‌ها، استفاده شده است (بین و همکاران، ۲۰۲۵؛ نارایان و آلیاس، ۲۰۲۴؛ خو، ما و دوان، ۲۰۲۲). از این سو به جهت گسترش نتایج مطالعات پیشین و رسیدن به یک دیدگاه فراگیر در رابطه با مقیاس مورد نظر، هدف پژوهش حاضر این است که با ساخت و اعتباریابی پرسش‌نامه انتظارات تحصیلی ادراک‌شده والدین، بخشی از خلاءهای نظری موجود در این مقیاس را برطرف کند. بر این اساس سوال اصلی پژوهش این است که تا چه میزان پرسش‌نامه انتظارات تحصیلی ادراک‌شده والدین دارای روایی و پایایی است؟

روش‌شناسی پژوهش

روش و نمونه

رویکرد پژوهش حاضر، آمیخته از نوع اکتشافی (کیفی-کمی) است. در بخش کیفی از روش مصاحبه نیمه ساختاری، بررسی اسناد و تحلیل محتوا و در بخش کمی از روش توصیفی با هدف ساخت ابزار و بررسی ساختار عاملی و اعتباریابی استفاده شد. نمونه آماری در بخش کیفی، پانل ۱۰ نفره متخصصان شامل ۵ استاد رشته روان‌شناسی، ۴ دانشجوی دکتری

جدول ۱. ویژگی‌های جمعیت‌شناختی نمونه آماری پژوهش

(متخصصان)		ردیف	جنسیت	رشته	مرتبه علمی
		۱	مرد	روان‌شناسی تربیتی	استاد
		۲	مرد	سنجش و اندازه‌گیری	دانشیار
		۳	مرد	روان‌شناسی عمومی	دانشیار
		۴	مرد	روان‌شناسی عمومی	دانشیار
		۵	مرد	روان‌شناسی تربیتی	استادیار
		۶	مرد	روان‌شناسی عمومی	دانشجو دکتری
		۷	زن	روان‌شناسی عمومی	دانشجو دکتری
		۸	زن	روان‌شناسی عمومی	دانشجو دکتری
		۹	زن	روان‌شناسی تربیتی	دانشجو دکتری
		۱۰	زن	روان‌شناسی تربیتی	کارشناسی ارشد

بررسی روایی محتوایی

در این مرحله میزان روایی مولفه‌های انتظارات تحصیلی ادراک‌شده والدین بر اساس روش CVR به ترتیب برای هر گویه به دست آمد. با توجه به این که روایی به دست آمده برای تمامی گویه‌ها مقادیر بالای ۰/۸ بود و با در نظر گرفتن این که مقدار روایی قابل قبول برای هر سوال با لحاظ کردن پانل ۱۰ نفره متخصصان، ۰/۶۲ است؛ لذا روایی محتوایی ۲۱ گویه طرح‌شده در مقیاس مطلوب است. شاخص کل روایی محتوایی پرسش‌نامه (CVI) نیز ۰/۸۸ به دست آمد که نشان از روایی محتوایی مطلوب کل پرسش‌نامه دارد (جدول ۲).

پس از تایید روایی محتوایی گویه‌ها برای برطرف نمودن ابهام و پیشگیری از بروز مشکلات احتمالی مقیاس، از تعدادی شرکت‌کننده درخواست شد به گویه‌ها پاسخ دهند و عبارات و واژه‌های مبهم و نامفهوم را مشخص نمایند. در نهایت با جمع‌بندی مطالعات صورت‌گرفته و بررسی‌های انجام‌شده، فرم نهایی مقیاس انتظارات تحصیلی ادراک‌شده والدین تهیه شد.

بررسی روایی سازه

در گام بعدی به بررسی روایی سازه از روش تحلیل عاملی پرداخته شد. به منظور حصول اطمینان از مولفه‌های پرسش‌نامه انتظارات تحصیلی ادراک‌شده والدین از تحلیل عاملی اکتشافی استفاده شد. پیش از انجام تحلیل عاملی اکتشافی برای بررسی کفایت نمونه‌گیری از آزمون کایزر - مایر و برای بررسی پیش‌فرض کرویت (بررسی ماتریس ضریب همبستگی بین متغیرها در جامعه) از آزمون کرویت بارتلت استفاده شد که نتایج آن در جدول ۳ آمده است.

شناسایی شدند که پس از تبدیل این نشانگرها به گویه، چهارچوب مقیاس شکل گرفت.

ابزار اندازه‌گیری در بخش کمی، پرسش‌نامه محقق‌ساخته انتظارات تحصیلی ادراک‌شده والدین است که برای ساخت و تدوین آن از مبانی نظری و مطالعات انجام‌شده در این حوزه بهره گرفته شد. این مقیاس دارای ۴ مولفه پیشرفت‌خواهی، ثبات قدم در تحصیل، عملکرد تحصیلی مطلوب و رقابت/برتری‌جویی و ۲۱ گویه است و بر اساس مقیاس ۵ درجه‌ای لیکرت تنظیم و از نمره ۱ (کاملاً مخالفم) تا نمره ۵ (کاملاً موافقم) نمره‌گذاری شده است. از این رو دامنه نمره‌ها در این مقیاس از ۲۱ تا ۱۰۵ در نوسان است و نمره بالا در این مقیاس نشان‌دهنده ادراک دانش‌آموز مبتنی بر بالا بودن انتظارات تحصیلی والدین است. پایایی این مقیاس بر اساس آلفای کرونباخ در این پژوهش ۰/۸۷ به دست آمد.

تحلیل

به منظور تجزیه و تحلیل داده‌ها در بخش کیفی از روایی محتوایی^۱ بر اساس طیف سه بخشی لیکرت با طیف ۱ (گویه ضروری است)، ۲ (گویه مفید است؛ اما ضروری نیست) و ۳ (گویه ضروری نیست) و در بخش کمی از روایی سازه توسط تحلیل عاملی اکتشافی و تاییدی مرتبه اول و دوم و بررسی پایایی توسط ضریب آلفای کرونباخ و بازآزمایی با کمک نرم‌افزارهای SPSS v.27 و LISREL v.8.8 استفاده شده است.

یافته‌ها**بررسی نشانگرها و مولفه‌های پرسش‌نامه انتظارات تحصیلی ادراک‌شده والدین**

پس از بررسی اسناد مرتبط با انتظارات تحصیلی و انتظارات تحصیلی ادراک‌شده والدین به نظریه اثر پیگمالیون در آموزش روزنتال و جاکوبسن (۱۹۹۲) استناد شد. با مطالعه این نظریه، چهار مولفه پیشرفت‌خواهی، ثبات قدم و پایداری در تحصیل، عملکرد تحصیلی مطلوب و رقابت/برتری‌جویی به عنوان مولفه‌های مهم‌تر در ادراک انتظارات والدین تعیین شدند. پس از مطالعه درباره مفهوم اصلی هر مولفه گویه‌هایی برای مولفه‌ها طرح شد و با استفاده از نظر پانل ۱۰ نفره متخصصان (جدول ۱)، به بررسی روایی محتوایی پرداخته شد.

جدول ۲. شاخص روایی محتوایی پرسش‌نامه انتظارات تحصیلی ادراک‌شده والدین

شماره گویه	گویه	روایی محتوایی
۱	والدینم از من می‌خواهند که در هر آزمون نتایجم را با آزمون قبلی مقایسه کنم و به دنبال بهبود آن‌ها باشم.	۰/۸
۲	والدینم می‌گویند با خوب درس خواندن به اهداف بلند مدت مثل قبولی در یک رشته خاص، دست پیدا می‌کنم.	۰/۸
۳	والدینم برای تلاش کردن من ارزش قائلند و من را برای کسب نمرات بالاتر تشویق می‌کنند.	۱
۴	والدینم انتظار دارند که به موفقیت‌های کوچک راضی نشوم و به دنبال کسب موفقیت‌های تحصیلی بیشتر باشم.	۱
۵	از نظر والدینم تلاش برای جبران افت تحصیلی، کار مهم و با ارزشی است.	۰/۸
۶	والدینم انتظار دارند که وقتی با مشکلی در تحصیل روبرو می‌شوم، همچنان انگیزه‌ام را حفظ کنم و بتوانم بیشتری درس بخوانم.	۱
۷	والدینم می‌خواهند درسی را که شروع کرده‌ام تا آخر بخوانم و آن را نصفه رها نکنم.	۰/۸
۸	از نظر والدینم باید به صورت مداوم به اهداف خود فکر کرده و برای آن‌ها تلاش کنم.	۱
۹	والدینم انتظار دارند که در کل طول سال تحصیلی، با اراده و با پشتکار درس بخوانم.	۱
۱۰	از نظر والدینم مشکلات و سختی‌ها نباید جلوی درس خواندن من را بگیرد.	۰/۸
۱۱	والدینم از من انتظار دارند که بالاترین نمره‌ها را بگیرم.	۰/۸
۱۲	والدینم از من انتظار دارند که تعادل بین درس و تفریح را نگه دارم.	۰/۸
۱۳	والدینم همیشه به من می‌گویند که درس‌هایم را به موقع بخوانم و برای امتحانات از قبل برنامه‌ریزی کنم.	۱
۱۴	از نظر والدینم من باید روش‌های مختلف درس خواندن را امتحان کنم تا بهترین روش را پیدا کنم.	۱
۱۵	والدینم انتظار دارند در انجام تکالیف درسی، با دقت و مسئولیت‌پذیر باشم.	۰/۸
۱۶	برای والدینم مهم است که من چند ساعت در روز درس می‌خوانم.	۰/۸
۱۷	والدینم از من انتظار دارند که در آزمون‌ها، شاگرد اول باشم.	۰/۸
۱۸	من فکر می‌کنم اگر از دیگران نمره بالاتری بگیرم باعث شادی خانواده ام می‌شوم.	۱
۱۹	والدینم وضعیت تحصیلی من را با خواهر/برادر/بچه‌های فامیل مقایسه می‌کنند.	۱
۲۰	والدینم از من می‌پرسند که بقیه هم‌کلاسی‌هایم چه نمره‌ای گرفته‌اند.	۰/۸
۲۱	از نظر والدینم درس خواندن مثل یک مسابقه است و من باید در آن برنده شوم.	۰/۸
-	شاخص کل روایی محتوایی پرسش‌نامه	CVI= 0/88

جدول ۴. مقادیر ویژه عامل‌های استخراج شده پرسش‌نامه انتظارات

عامل	قبل از چرخش		تحصیلی ادراک‌شده والدین		بعد از چرخش	
	درصد	درصد واریانس	ارزش ویژه	درصد واریانس	درصد	درصد واریانس
۱	۶/۴۴	۳۰/۷۰	۳/۷۸	۳۰/۷۰	۱۸/۰۱	۱۸/۰۱
۲	۳/۴۷	۱۶/۵۳	۴۷/۳۳	۱۶/۵۳	۳۴/۹۲	۱۶/۹۱
۳	۱/۶۳	۷/۸۰	۵۵/۰۳	۷/۸۰	۴۹/۳۶	۱۴/۴۳
۴	۱/۵۸	۷/۵۳	۶۲/۵۷	۷/۵۳	۶۲/۵۷	۱۳/۲۰

طبق نتایج جدول ۴، عامل اول با ارزش ویژه ۶/۴۴، ۳۰/۷۰ درصد، عامل دوم با ارزش ویژه ۳/۴۷، ۱۶/۵۳ درصد، عامل سوم با ارزش ویژه ۱/۶۳، ۷/۸۰ درصد و عامل چهارم با ارزش ویژه ۱/۵۸، ۷/۵۳ درصد از کل واریانس را تبیین نمودند. میزان کل واریانس مشترک که توسط ۴ عامل تبیین می‌شود برابر با ۶۲/۵۷ درصد است. انطباق سؤال‌های مربوط به عامل‌ها با توجه به عوامل طرح‌شده در پرسش‌نامه تدوین شده انتظارات تحصیلی ادراک‌شده والدین، نشان داد که عامل اول شناسایی شده شامل ۵ گویه، عامل دوم شامل ۵ گویه، عامل سوم شامل ۶ گویه و عامل چهارم شامل ۵ گویه است. در ادامه نمودار سن‌گریزه مربوط به تحلیل عاملی اکتشافی و داده‌های مربوط به مقادیر ویژه ارائه شد.

جدول ۳. نتایج آزمون KMO و بارتلت

آزمون	مقدار
KMO	۰/۸۸
بارتلت	۳۹۷۸/۵۹
درجه آزادی	۲۱۰
سطح معناداری	۰/۰۰۰۱

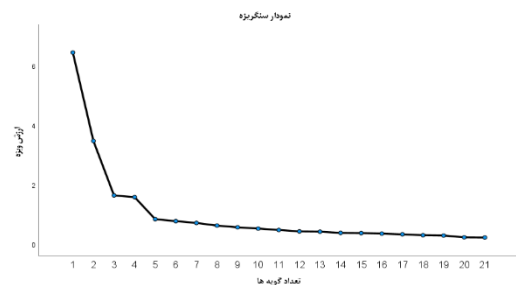
همان‌طور که نتایج جدول ۳ نشان می‌دهد، مقدار KMO برابر با ۰/۸۸ (با فرض قابل قبول بودن مقادیر بالاتر از ۰/۷)، مقدار آزمون کرویوت بارتلت برابر با ۳۹۷۸/۵۹ و درجه آزادی برابر با ۲۱۰ است که در سطح ۰/۰۰۰۱ معنادار است. لذا یافته‌های فوق مناسب بودن تحلیل برای داده‌های جاری را نشان می‌دهد. بر اساس نتایج آزمون‌های مذکور، ساختار عاملی پرسش‌نامه طبق روش تحلیل عاملی اکتشافی و به روش تحلیل مؤلفه‌های اصلی با استفاده از چرخش واریانس به منظور ساده‌سازی ساختار عاملی از طریق بیشینه‌سازی واریانس بارهای عاملی، به دست آمد. استخراج عامل‌ها بر اساس بالاترین میزان تبیین واریانس به ترتیب اهمیت و بر پایه مقدار واریانس که تبیین می‌کنند، صورت گرفت. شاخص‌های آماری تحلیل عاملی اکتشافی مؤلفه‌ها نشان داد که ارزش ویژه ۴ عامل بزرگ‌تر از یک است و این عامل‌ها برای مقیاس تدوین شده، تعیین گردید (جدول ۴).

شماره	گویه	عامل اول	عامل دوم	عامل سوم	عامل چهارم
۱	والدینم از من می‌خواهند که در هر آزمون نتایجم را با آزمون قبلی مقایسه کنم و به دنبال بهبود آن‌ها باشم.	۰/۶۶			
۲	والدینم می‌گویند با خوب خواندن به اهداف بلند مدت مثل قبولی در یک رشته خاص، دست پیدا می‌کنم.	۰/۷۹			
۳	والدینم برای تلاش کردن من ارزش قائلند و من را برای کسب نمرات بالاتر تشویق می‌کنند.	۰/۶۸			
۴	والدینم انتظار دارند که به موفقیت‌های کوچک راضی نشوم و به دنبال کسب موفقیت‌های تحصیلی بیشتر باشم.	۰/۶۳			
۵	از نظر والدینم تلاش برای جبران افت تحصیلی، کار مهم و با ارزشی است.	۰/۶۷			
۶	والدینم انتظار دارند که وقتی با مشکلی در تحصیل روبه‌رو می‌شوم، همچنان انگیزه ام را حفظ کنم و بتوانم بیشتری درس بخوانم.	۰/۷۱			
۷	والدینم می‌خواهند درسی را که شروع کرده‌ام تا آخر بخوانم و آن را نصفه رها نکنم.	۰/۸۱			
۸	از نظر والدینم باید به صورت مداوم به اهداف خود فکر کرده و برای آن‌ها تلاش کنم.	۰/۷۵			
۹	والدینم انتظار دارند که در کل طول سال تحصیلی، با اراده و با پشتکار درس بخوانم.	۰/۷۲			
۱۰	از نظر والدینم مشکلات و سختی‌ها نباید جلوی درس خواندن من را بگیرد.	۰/۶۹			
۱۱	والدینم از من انتظار دارند که بالاترین نمره‌ها را بگیرم.	۰/۶۱			
۱۲	والدینم از من انتظار دارند که تعادل بین درس و تفریح را نگه دارم.	۰/۷۷			
۱۳	والدینم همیشه به من می‌گویند که درس‌هایم را به موقع بخوانم و برای امتحانات از قبل برنامه‌ریزی کنم.	۰/۷۶			
۱۴	از نظر والدینم من باید روش‌های مختلف درس خواندن را امتحان کنم تا بهترین روش را پیدا کنم.	۰/۷۴			
۱۵	والدینم انتظار دارند در انجام تکالیف درسی، با دقت و مسئولیت‌پذیر باشم.	۰/۷۵			
۱۶	برای والدینم مهم است که من چند ساعت در روز درس می‌خوانم.	۰/۷۸			
۱۷	والدینم از من انتظار دارند که در آزمون‌ها، شاگرد اول باشم.	۰/۷۷			
۱۸	من فکر می‌کنم اگر از دیگران نمره بالاتری بگیرم باعث شادی خانواده‌ام می‌شوم.	۰/۸۰			
۱۹	والدینم وضعیت تحصیلی من را با خواهر/برادر/په‌په‌های فامیل مقایسه می‌کنند.	۰/۸۴			
۲۰	والدینم از من می‌پرسند که بقیه هم‌کلاسی‌هایم چه نمره‌ای گرفته‌اند.	۰/۸۵			
۲۱	از نظر والدینم درس خواندن مثل یک مسابقه است و من باید در آن برنده شوم	۰/۸۷			

رتبه اول و دوم برای بررسی روایی سازه بر اساس داده‌های حاصل از نمونه استفاده شد.

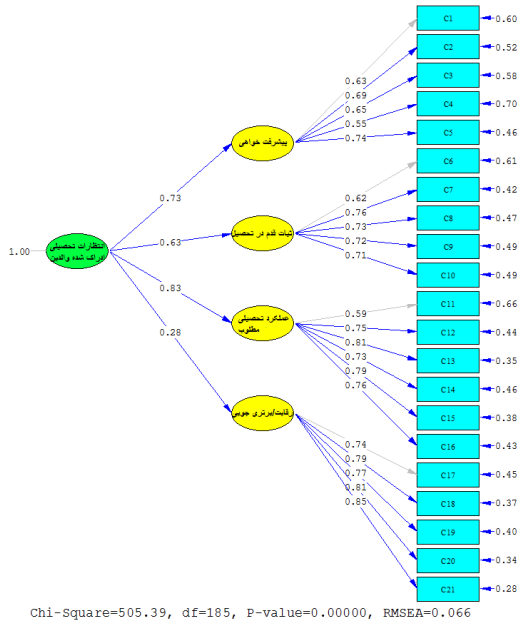


نمودار ۲. تحلیل عاملی مرتبه اول پرسش‌نامه انتظارات ادراک‌شده والدین در حالت استاندارد



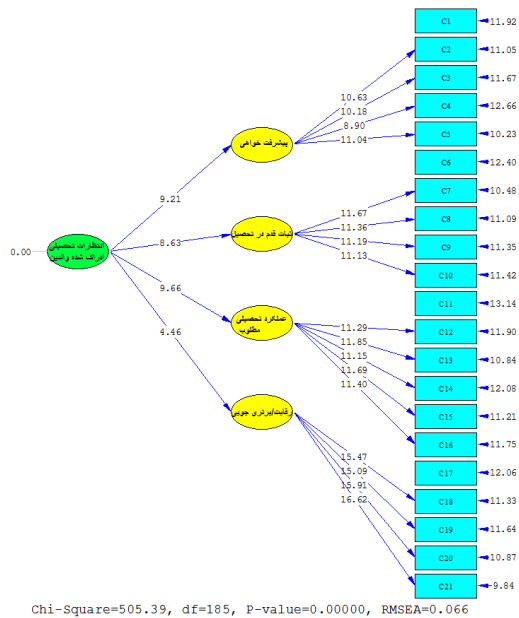
نمودار ۱. نمودار سنگریزه در تحلیل عاملی پرسش‌نامه

نتایج جدول ۵ نشان می‌دهد که بارهای عاملی همه گویه‌ها بالاتر از ۰/۶۱ و ۵ سوال روی عامل اول، ۵ سوال روی عامل دوم، ۶ سوال روی عامل سوم و ۵ سوال روی عامل چهارم بار عاملی داشته است. با در نظر گرفتن یافته‌های جدول ۵ و انطباق شاخص‌ها با مبنای نظری بیان شده و عامل‌های از قبل در نظر گرفته‌شده برای انتظارات تحصیلی ادراک‌شده والدین، نشان می‌دهد که عامل نخست را می‌توان پیشرفت‌خواهی (گویه‌های ۱ تا ۵)، عامل دوم را ثبات قدم در تحصیل (گویه‌های ۶ تا ۱۰)، عامل سوم را عملکرد تحصیلی مطلوب (گویه‌های ۱۱ تا ۱۶) و عامل چهارم را رقابت/برتری‌جویی (گویه‌های ۱۷ تا ۲۱) نام نهاد. با توجه به نتایج مطلوب تحلیل عاملی اکتشافی و تایید اولیه روایی، از تحلیل عاملی تاییدی



نمودار ۴. تحلیل عاملی مرتبه دوم پرسشنامه انتظارات ادراک شده والدین در حالت استاندارد

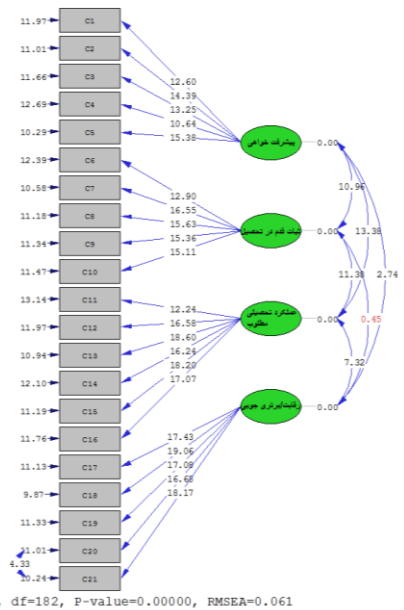
نتایج نمودار ۴ نشان می‌دهد که ۴ بعد اکتشاف شده برای بررسی انتظارات تحصیلی ادراک شده والدین، دارای پیش‌بینی کافی برای بررسی انتظارات تحصیلی ادراک شده والدین هستند (دامنه بین ۰/۲۸ تا ۰/۸۳).



نمودار ۵. تحلیل عاملی مرتبه دوم پرسشنامه انتظارات ادراک شده والدین در حالت معناداری

همان گونه که در نمودار ۵ نمایان است، با توجه به اینکه تمام مقادیر T-value به‌دست‌آمده برای ابعاد پرسشنامه انتظارات تحصیلی ادراک شده والدین بالاتر از ۱/۹۶ است، هر چهار بعد ساخته شده برای انتظارات تحصیلی ادراک شده والدین دارای بار و توان مناسب به منظور سنجش انتظارات تحصیلی

همان گونه که در نمودار نمایان است مدل به‌دست‌آمده برای تحلیل عاملی تاییدی مرتبه اول در حالت ضرایب استاندارد تایید شد.



نمودار ۳. تحلیل عاملی مرتبه اول پرسشنامه انتظارات ادراک شده والدین در حالت معناداری

طبق نمودارهای تحلیل عاملی تاییدی مرتبه اول، نتایج به‌دست‌آمده از تحلیل عامل اکتشافی مبنی بر چهار عاملی بودن سازه انتظارات تحصیلی ادراک شده والدین تایید می‌شود. مدل به‌دست‌آمده با داده‌های پژوهش برازش دارد؛ زیرا تمام سوالات دارای بار عاملی مناسب هستند. افزون بر این مقدار شاخص RMSEA برابر با ۰/۰۶۱ و نشان‌دهنده برازش مناسب مدل است؛ چرا که مقادیر پایین‌تر از ۰/۰۸ مطلوب گزارش می‌شوند. مقادیر به‌دست‌آمده برای سایر شاخص‌های برازش مدل نیز در جدول ۶ آمده است (مقادیر بالاتر از ۰/۹ قابل قبول است).

جدول ۶. مشخصه‌های نیکویی برازندگی مدل تحلیل عاملی مرتبه اول

RMSEA	IFI	CFI	GFI	x2/df
۰/۰۶۱	۰/۹۵	۰/۹۶	۰/۹۵	۲/۴۷

برای بررسی توان هر یک از عامل‌های به‌دست‌آمده و آیا اینکه ۴ عامل به‌دست‌آمده، انتظارات تحصیلی ادراک شده والدین را به عنوان یک عامل کلی‌تر تبیین می‌کنند یا خیر، از تحلیل عاملی تاییدی مرتبه دوم استفاده شد.

یکدیگر همبستگی بالایی داشته باشند؛ زیرا در این حالت فرض می‌شود که آن‌ها یک چیز را اندازه گرفته و به نوعی، تکراری هستند. همان‌گونه که نتایج جدول شماره ۸ نشان می‌دهد، بین نمرات خرده آزمون‌ها با نمره کل مقیاس همبستگی مناسبی وجود داشته و رابطه میان خرده مؤلفه‌ها با هم از همبستگی زیادی برخوردار نیست. این نتیجه، شاخص‌هایی از همبستگی بر اساس همسانی درونی را نیز نمایان می‌سازد.

بررسی پایایی

به منظور بررسی پایایی، ضریب آلفای کرونباخ و بازآزمایی بر اساس تعداد مؤلفه‌های استخراج‌شده از تحلیل عاملی نیز محاسبه شد. ضریب آلفای کرونباخ، ضریب بازآزمایی، میانگین و انحراف معیار برای هر یک از عامل‌ها و کل مقیاس به صورت جداگانه محاسبه گردید که نتایج آن در جدول شماره ۹ ارائه شده است.

نتایج جدول ۹ نشان داد که پایایی به روش آلفای کرونباخ برای مؤلفه پیشرفت‌خواهی برابر با ۰/۷۸، برای مؤلفه ثبات قدم در تحصیل ۰/۸۳، برای مؤلفه عملکرد تحصیلی مطلوب ۰/۸۷، برای مؤلفه رقابت/برتری‌جویی ۰/۸۹ و برای کل پرسش‌نامه انتظارات تحصیلی ادراک‌شده والدین ۰/۸۷ به دست آمد که نشان از پایایی مناسب مقیاس دارد. همچنین نتایج پایایی بازآزمایی به ازای نمونه ۵۰ نفره و با فاصله زمانی دو هفته، برای کل پرسش‌نامه ۰/۹۲ به دست آمد که نشان‌دهنده پایایی

ادراک‌شده دانش‌آموزان است. همچنین با توجه به مقادیر به‌دست‌آمده برای شاخص‌های نیکویی برازندگی مدل در جدول ۷، برازش مدل تایید می‌شود.

جدول ۷. مشخصه‌های نیکویی برازندگی مدل تحلیل عاملی مرتبه دوم

RMSEA	IFI	CFI	GF	x2/df
۰/۰۶۶	۰/۹۳	۰/۹۴	۰/۹۲	۲/۷۳

بر اساس این نتایج مشخص شد که ۴ عامل پیشرفت‌خواهی (سوالات ۱ تا ۵)، ثبات قدم در تحصیل (سوالات ۶ تا ۱۰)، عملکرد تحصیلی مطلوب (سوالات ۱۱ تا ۱۶) و رقابت/برتری‌جویی (سوالات ۱۷ تا ۲۱) ارتباط مناسبی با سازه انتظارات تحصیلی ادراک‌شده والدین دارند. در ادامه همبستگی مؤلفه‌های انتظارات تحصیلی ادراک‌شده والدین با نمره کلی بررسی شد که نتایج آن در جدول ۸ ارائه شده است.

جدول ۸. ضریب همبستگی مؤلفه‌های انتظارات تحصیلی ادراک‌شده والدین

شاخص	۱	۲	۳	۴
۱. پیشرفت‌خواهی	۱			
۲. ثبات قدم در تحصیل	۰/۴۳**	۱		
۳. عملکرد تحصیلی مطلوب	۰/۴۸**	۰/۴۳**	۱	
۴. رقابت/برتری‌جویی	۰/۱۳**	۰/۰۲	۰/۳۰**	۱
کل پرسش‌نامه	۰/۶۸**	۰/۶۲**	۰/۸۲**	۰/۶۱**

جدول ۹. میانگین، انحراف معیار، پایایی بازآزمایی، پایایی همسانی درونی مؤلفه‌ها و کل پرسش‌نامه انتظارات تحصیلی ادراک‌شده والدین

(* پایایی بازآزمایی روی نمونه ۵۰ نفره انجام شده است)

شاخص‌ها	تعداد	تعداد گویه	میانگین	انحراف معیار	ضریب آلفای کرونباخ	ضریب پایایی بازآزمایی*
پیشرفت‌خواهی	۳۹۴	۵	۲۰/۸۱	۳/۴۲	۰/۷۸	۰/۹۴
ثبات قدم در تحصیل	۳۹۴	۵	۲۰/۲۱	۳/۵۹	۰/۸۳	۰/۹۳
عملکرد تحصیلی مطلوب	۳۹۴	۶	۲۳/۳۶	۴/۸۰	۰/۸۷	۰/۹۰
رقابت و برتری‌جویی	۳۹۴	۵	۱۶/۳۷	۵/۱۰	۰/۸۹	۰/۹۲
نمره کل انتظارات تحصیلی	۳۹۴	۲۱	۸۰/۷۵	۱۱/۶۴	۰/۸۷	۰/۹۲

بالایی است. نتایج کلی تحلیل نشان داد که انتظارات تحصیلی ادراک‌شده والدین و مؤلفه‌های آن از روایی و پایایی مناسبی برخوردار هستند.

بر اساس مبانی نظری، نمرات به‌دست‌آمده برای خرده مقیاس‌ها باید با نمره کل آزمون همبستگی بالایی داشته باشد؛ چراکه فرض می‌شود همه آن‌ها روی هم، حوزه رفتاری واحدی را اندازه‌گیری می‌کنند و از طرفی خرده مقیاس‌ها نباید با

بحث و نتیجه گیری

هدف از این مطالعه ساخت و اعتباریابی مقیاسی برای اندازه‌گیری انتظارات تحصیلی ادراک‌شده والدین بود. نتایج مربوط به مقیاس محقق‌ساخته انتظارات تحصیلی ادراک‌شده والدین با استفاده از روایی محتوایی و همچنین روش‌های آماری تحلیل عاملی اکتشافی و تاییدی مرتبه اول و دوم نشان داد که مقیاس ساخته‌شده از روایی مناسبی برخوردار است. بر اساس مطالعات صورت‌گرفته و بررسی مبانی نظری و با توجه به یافته‌های به‌دست‌آمده در پژوهش انجام‌شده، مقیاس انتظارات تحصیلی ادراک‌شده والدین یک مقیاس ۴ عاملی با ۲۱ گویه بود که توسط بررسی نتایج تحلیل عاملی اکتشافی و انطباق آن با مطالعات بخش کیفی، به ترتیب پیشرفت‌خواهی (گویه‌های ۱،۲،۳،۴،۵) ثبات قدم در تحصیل (گویه‌های ۶،۷،۸،۹،۱۰) عملکرد تحصیلی مطلوب (گویه‌های ۱۱،۱۲،۱۳،۱۴،۱۵،۱۶) و رقابت/برترجویی (گویه‌های ۱۷،۱۸،۱۹،۲۰،۲۱) نام‌گذاری شدند. این مقیاس چهار عاملی در مجموع ۶۲/۵۷ درصد از واریانس کل مقیاس را تبیین می‌کنند. همچنین نتایج مرتبط با تحلیل عاملی تاییدی مرتبه اول و دوم نشان داد که ساختار مقیاس انتظارات تحصیلی ادراک‌شده والدین برازش قابل قبولی دارد. از سوی دیگر پایایی محاسبه‌شده برای مقیاس انتظارات تحصیلی ادراک‌شده والدین نیز مطلوب بودن مقیاس را نشان می‌دهد؛ به طوری که مقدار آلفای کرونباخ به‌دست‌آمده برای کل مقیاس برابر با ۰/۸۷ و مقدار بازآزمایی ۰/۹۲ بود.

پیشرفت‌خواهی اساس شناختی و انگیزشی این سازه را شکل می‌دهد که در آن دانش‌آموز به صورت فعالانه انتظارات والدین برای رشد و تعالی مستمر تحصیلی و همین‌طور جهت و شدت دادن به رفتار تحصیلی‌اش را در جهت بهبود وضعیت، درک می‌کند. این ادراک صرفاً محدود به نتایج کمی نبوده؛ بلکه شامل حساسیت به فرایند یادگیری، تلاش مستمر و بهبود تدریجی عملکرد نیز می‌شود (روزنتال و جاکوبسن، ۱۹۹۲). به عنوان مثال، نشانگرهایی چون «مقایسه نتایج با آزمون‌های قبلی» و «توجه به اهداف بلندمدت تحصیلی» بیان‌گر نگرش تحول‌گرایانه والدین به یادگیری و تأکید بر پیشرفت پیوسته هستند. این بعد به خوبی با نظریه اهداف پیشرفت (الیوت و مک‌گرگور، ۲۰۰۱)، که بر اهمیت جهت‌گیری به سمت رشد تأکید دارد و تعریف اسلویین^۲

(۲۰۰۲)، ولدی، عزیزملایری و امیدی (۱۴۰۱) و وانگ و تامبی (۲۰۲۴) همسو است.

بعد ثبات قدم در تحصیل جنبه پایداری و استمرار انتظارات والدین را منعکس می‌سازد. در این بعد، دانش‌آموز پیامدهای پایدار و غیرمقطعی انتظارات والدین را درک می‌کند که شامل پشتکار در مواجهه با چالش‌های تحصیلی، نگهداشت علاقه در حین دشواری‌های تحصیلی و تداوم تلاش و مقاومت در برابر موانع می‌شود (خدایانه، محمدی فر و طالع پسند، ۱۴۰۳). نشانگرهایی مانند «حفظ انگیزه در مواجهه با مشکلات» و «پایبندی به اهداف تحصیلی در طول سال» مؤید این نگاه بلندمدت و پایدار به فرایند یادگیری هستند. این بعد با تعاریف سازه ثبات قدم داکورث، پترسون، متیوز و کلی^۳ (۲۰۰۷)، همخوانی دارد.

بعد عملکرد تحصیلی مطلوب بیانگر انتظارات والدین برای سازماندهی، مدیریت اثربخش و کیفیت‌بخشی به فرایند یادگیری است (یعقوبی و بی تا، ۱۴۰۳؛ اشرف زاده و مصر آبادی، ۱۴۰۴). این بعد بر مهارت‌های فراشناختی مانند برنامه‌ریزی، نظم‌دهی به فعالیت‌ها و مسئولیت‌پذیری تحصیلی تأکید دارد (روزنتال و جاکوبسن، ۱۹۹۲؛ درتاج، ۱۳۸۳). نشانگرهایی چون «برنامه‌ریزی برای امتحانات» و «مسئولیت‌پذیری در انجام تکالیف» منعکس‌کننده انتظارات والدین برای عملکرد تحصیلی است. این مؤلفه حاکی از آن است که والدین موفقیت تحصیلی را صرفاً نتیجه هوش ذاتی ندانسته؛ بلکه آن را محصول مدیریت فعال فرایند یادگیری می‌دانند. این تعاریف با تعاریف نظری فام و تیلور^۴ (۱۹۹۹) نیز همسو است.

بعد رقابت و برتری‌جویی مکانیسم‌های مقایسه‌ای و انگیزش بیرونی این سازه را تشکیل می‌دهد. در این بعد، دانش‌آموز انتظارات والدین برای برتری نسبت به همسالان را درک می‌کند. نشانگرهایی مانند «انتظار شاگرد اول بودن» و «مقایسه با سایر دانش‌آموزان» بیانگر این جنبه از انتظارات والدین است. این بعد را می‌توان در چارچوب مقایسه افقی نظریه مقایسه اجتماعی (فستینگر^۵، ۱۹۵۴) نیز تحلیل کرد که بر نقش ارزیابی خود در مقایسه با افراد مشابه خود از نظر موقعیت کلی، تأکید می‌ورزد. معنای اصلی این بعد با تعاریف مرتبط با همین مفهوم در مطالعات نظری دوچ^۶ (۱۹۴۹) و مطالعات پژوهشی صادقی (۲۰۱۱) نیز همخوان است.

3 Duckworth, Peterson, Matthews & Kelly

4 Pham & Taylor

5 Festinger

6 Deutsch

1 Elliot & McGregor

2 Slavin

ثبات قدم) و هم جنبه‌های بیرونی (عملکرد مطلوب و رقابت) است.

تشکر و قدردانی

نویسندگان این پژوهش مراتب قدردانی خود را از مسئولان، اساتید و دانش‌آموزان ابراز می‌دارند.

تعارض منافع

هیچ گونه تعارض منافع توسط نویسندگان بیان نشده است.

به طور کلی می‌توان گفت که مضمون اصلی «انتظارات تحصیلی ادراک‌شده والدین» به عنوان چارچوبی مفهومی، چهار بعد اساسی و به هم پیوسته ذکر شده را در بر می‌گیرد که هر کدام جنبه‌های مختلفی از این سازه را می‌سنجند. هر یک از این ابعاد به صورت نظام‌مند و در تعامل با یکدیگر، تصویر جامعی از انتظارات تحصیلی ادراک‌شده والدین را ترسیم می‌کنند. این ساختار چندبعدی نشان می‌دهد که دانش‌آموزان، انتظارات والدین را پدیده‌ای پیچیده و چندوجهی ادراک می‌کنند که هم شامل جنبه‌های درونی (پیشرفت‌خواهی و

منابع

References

- Ahmad, N., Sahrudin, N. F., Hamdan, H. S., Zakaria, W. P. N. I., Rozaki, N. J., Sofian, N. S. M., & Karima, N. I. (2023). Exploring parental pressure on academic performance among adolescents. *Academic Research in Business and Social Sciences*, 13(3), 571-579. <http://dx.doi.org/10.6007/IJARBS/v13-i3/16448>
- Ashrafzade, T. Mesrabadi, J. (2026). A Meta-Analysis of the Relationship Intra-School Factors and Academic Performance of Iranian Learners. *Research in School and Virtual Learning*, 13(4), 9-24. [In Persian]. DOI:10.30473/ETL.2026.73436.4329
- Benner, A. D., Fernandez, C. C., Hou, Y., & Gonzalez, C. S. (2021). Parent and teacher educational expectations and adolescents' academic performance: Mechanisms of influence. *Community Psychology*, 49(7), 2679-2703. <https://doi.org/10.1002/jcop.22644>
- Bushra, F. T. (2024). Pygmalion effect in tertiary classrooms: investigating the relationship between teachers' expectations and students' English language performance in tertiary level (*Doctoral dissertation, Brac University.*)
- Deutsch, M. (1949). A theory of co-operation and competition. *Human relations*, 2(2), 129-152. <https://doi.org/10.1177/001872674900200204>
- Dortaj, F. (2004). Examining the Effect of Mental Simulation of Process and Product on Improving Students' Academic Performance: Construction and Validation of the Pham and Taylor Academic Performance Test. *Doctoral Dissertation, Faculty of Educational Sciences and Psychology, Allameh Tabataba'i University.* [In Persian]
- Duckworth, A. L., Peterson, C., Matthews, M. D., & Kelly, D. R. (2007). Grit: perseverance and passion for long-term goals. *personality and social psychology*, 92(6), 1087. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.92.6.1087>
- Elliot, A. J., & McGregor, H. A. (2001). A 2x2 achievement goal framework. *personality and social psychology*, 80(3), 501. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.80.3.501>
- Festinger, L. (1957). Social comparison theory. *Selective Exposure Theory*, 16(401), 3.
- Gündüzalp, S., & Özan, M. B. (2019). The power of expectations in school management: Pygmalion effect. *Education and Future*, (15), 47-62. <https://doi.org/10.30786/jef.412841>
- Hodson, L., MacCallum, F., Watson, D. G., & Blagrove, E. (2021). Dear diary: Evaluating a goal-oriented intervention linked with increased hope and cognitive flexibility. *Personality and Individual Differences*, 168, 110383. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2020.110383>
- Holmegaard, H. T., Ulriksen, L. M., & Madsen, L. M. (2014). The process of choosing what to study: A longitudinal study of upper secondary students' identity work when choosing higher education. *Scandinavian journal of educational research*, 58(1), 21-40. <https://doi.org/10.1080/00313831.2012.696212>
- Jacob, M. J. (2010). Parental expectations and aspirations for their children's educational attainment: an examination of the college-going mindset among parents. *A Dissertation Submitted to the Faculty of the Graduate School of the University of Minnesota.*
- Jacobs, J. E., Chhin, C. S., & Bleeker, M. M. (2006). Enduring links: Parents' expectations and their young adult children's gender-typed occupational choices. *Educational Research and Evaluation*, 12(4), 395-407. <https://doi.org/10.1080/13803610600765851>
- Jahan, F., & Mehrafzoon, D. (2019). Effectiveness of pygmalion effect-based education of teachers on the students' self-efficacy and academic engagement. *Iranian Journal of Learning & Memory*, 1(4), 17-22. <https://doi.org/10.22034/iepa.2019.89167>
- Khodapanah, F. Mohammadifar, M. Talepasand, S. (2025). Developing the Structural Model of Academic Engagement Based on SelfRegulation and Academic SelfEfficacy with a Mediating

- Role of Grit Among Students. *Research in School and Virtual Learning*, 12 (3), 53-68. [In Persian]. DOI: 10.30473/ETL.2025.71211.4210
- Kim, Y., Huang, J., Sherraden, M., & Clancy, M. (2017). Child development accounts, parental savings, and parental educational expectations: A path model. *Children and Youth Services Review*, 79, 20-28. <https://doi.org/10.1016/j.chilyouth.2017.05.021>
- Lu, H., Nie, P., & Sousa-Poza, A. (2021). The effect of parental educational expectations on adolescent subjective well-being and the moderating role of perceived academic pressure: Longitudinal evidence for China. *Child Indicators Research*, 14(1), 117-137. <https://doi.org/10.1007/s12187-020-09750-8>
- Ma, Y., Siu, A., & Tse, W. S. (2018). The role of high parental expectations in adolescents' academic performance and depression in Hong Kong. *Journal of family issues*, 39(9), 2505-2522. <https://doi.org/10.1177/0192513X18755194>
- Mason, H. D. (2018). Grit and academic performance among first-year university students: A brief report. *Journal of Psychology in Africa*, 28(1), 66-68. <https://doi.org/10.1080/14330237.2017.1409478>
- Mih, V., & Mih, C. (2022). The role of parental educational expectations on adolescent school adjustment in romanian rural setting, the mediating effects of adolescents belief systems and engagement. *Journal of Psychological and Educational Research*, 30(1), 23-43.
- Narayanan, K. B., & Alias, A. P. (2024). Perceived Parental Expectations, Academic Self-Concept and Academic Burnout Among Undergraduate Science Students. *International Journal of Indian Psychôlogy*, 12(1).721-733. <https://doi.org/10.25215/1201.068>
- Nishide, A. (2024). Association between Parental Psychological Factors and Vegetable Intake in Children with Intellectual Disabilities in Japan: A Cross-Sectional Study. *In Proceedings of the International Conference on Public Health*, 8(02), pp. 28-36. <https://doi.org/10.17501/24246735.2023.8204%20%20>
- Pham, L. B., & Taylor, S. E. (1999). From thought to action: Effects of process-versus outcome-based mental simulations on performance. *Personality and social psychology bulletin*, 25(2), 250-260. <https://doi.org/10.1177/0146167299025002010>
- Pinquart, M., & Ebeling, M. (2020). Parental educational expectations and academic achievement in children and adolescents—a meta-analysis. *Educational Psychology Review*, 32(2), 463-480. <https://doi.org/10.1007/s10648-019-09506-z>
- Rosenthal, R., & Jacobson, L. (1992). Pygmalion in the classroom. Expanded, *Irvington pub.*
- Sadeghi, J. (2011). Factors of competitiveness and its relationship with academic achievement. *Military Management*, 43-65. [In Persian]
- Sasikala, S., & Karunanidhi, S. (2011). Development and validation of perception of parental expectations inventory. *Journal of the Indian Academy of Applied Psychology*, 37(1), 114-124.
- Slavin, R. L. (2002). Operative group dynamics in school settings: Structuring to enhance educational, social, and emotional progress. *Group*, 26(4), 297-308. <https://doi.org/10.1023/A:1021021429606>
- Song, Y., Wu, J., Zhou, Z., Tian, Y., Li, W., & Xie, H. (2024). Parent-adolescent discrepancies in educational expectations, relationship quality, and study engagement: a multi-informant study using response surface analysis. *Frontiers in Psychology*, 15, 1288644. doi: 10.3389/fpsyg.2024.1288644
- Valadi, S., Azizmalayeri, K., & Omid, M. (2022). Investigating the effect of group learning method on motivation for academic achievement of seventh-grade students in Khorramabad County. *Iranian Journal of Psychology and Behavioral Sciences*, 55(9), 21-30. [In Persian]
- Wang, Y., & Tambi, F. B. (2024). Correlation between students' perceived parental expectations and students' academic engagement: The intermediary effect of academic self-efficacy. *Journal of Pedagogical Research*, 8(3), 16-33. <https://doi.org/10.33902/JPR.202427683>
- Wolff, F., & Møller, J. (2022). An individual participant data meta-analysis of the joint effects of social, dimensional, and temporal comparisons on students' academic self-concepts. *Educational Psychology Review*, 34(4), 2569-2608. <https://doi.org/10.1007/s10648-022-09686-1>
- Wu, X. (2025). A Study of the Relationship between Parental Expectations and Adolescents' Academic Achievement in the Perspective of Positive Psychology. *Education Research*, 2(1), 14-20. <https://doi.org/10.70267/er20251420>
- Xu, L., Ma, L., & Duan, P. (2022). Relationship Between Perceived Parental Academic Expectations and Students' Self-Regulated Learning Ability: A Cross-Sectional Study. *Frontiers in Psychology*, 13, 786298. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.786298>
- Yaghoobi, A., & Bit, M. (2024) Meta-Analysis of Studies on the Relationship between Identity Styles and Academic Performance. *Educational Measurement*, 14 (55), 116-144. [In Persian] <https://doi.org/10.22054/jem.2024.74178.3467>
- Yarahmadi, Y., Naderi, N., Akbari, M., & Yaghoobi, A. (2019). Effectiveness of curriculum according to academic resilience for students' academic procrastination and academic performance. *Research in Teaching*, 1(7), 233-249. [In Persian] DOI:10.34785/J012.2019.330

Yin, X., Jia, S., Shao, Y., & Zhang, L. (2025). The impact of parental educational expectations on subjective well-being among adolescents: The serial mediating role of self-efficacy and learning engagement. *BMC psychology*, 13(1), 1-11. <https://doi.org/10.1186/s40359-025-02669-1>

Zhao, L. (2024). Evaluation of the effect of parental participation on Chinese adolescent behavioral development through the mediating effect of peers: a moderated mediation model. *Psychology Research and Behavior Management*, 1881-1901. DOI: 10.2147/PRBM.S459742