



Structural relationship between positive and parental conditional regard with school value: the mediating role of academic self-efficacy, goal orientation skill-oriented, and autonomy need satisfaction

Khadije Abedini¹ , Siavash Talepasand² , Isaac Rahimian Bougar³

1. Ph.D Candidate in Educational Psychology, Faculty of Psychology and Educational Sciences, Semnan University, Semnan, Iran. E-mail: khadijebedini@semnan.ac.ir

2. Associate Professor, Department of Educational Sciences, Faculty of Psychology and Educational Sciences, Semnan University, Semnan, Iran. E-mail: stalepasand@semnan.ac.ir

3. Associate Professor, Department of Clinical Psychology, Faculty of Psychology and Educational Sciences, Semnan University, Semnan, Iran. E-mail: i_rahimian@semnan.ac.ir

ARTICLE INFO

Article type:

Research Article

Article history:

Received 27 November 2022

Received in revised form 22 December 2022

Accepted 05 February 2022

Published Online 22 May 2023

Keywords:

Parental Conditional Regard, School Value, Academic Self-Efficacy, goal orientation, psychological needs

ABSTRACT

Background: Values are the motivational keys for choosing and trying to achieve goals And the value of the school as the degree of respect and holiness that the students have for the school It is considered one of the components of academic well-being. Studies have shown that academic well-being is related to the parental conditional regard as a behavioral pattern of parents. In addition, satisfying the need for autonomy, increasing self-efficacy, and mastery goal orientation are also considered as conditions for achieving well-being and school value, But so far, no research has investigated the relationship of these variables in an integrated manner.

Aims: The aim of the present study was to predict Structural Relationship between Positive and Parental Conditional Regard with School Value: The Mediating Role of Academic Self-Efficacy, goal orientation skill-oriented, and Autonomy Need Satisfaction.

Methods: The design of this research was descriptive and correlational, the statistical population of the research included all students studying in the first level of high school in Yazd city, 1302 people were selected as a sample using a multi-stage cluster random method, and according to the academic well-being scale, Parental conditional Regard, academic self-efficacy, goal orientation and psychological needs answered. Data analysis was done using Pearson's correlation test and path analysis using LISREL8.8 software.

Results: The relevant findings showed that conditional parental Regard has a positive and significant relationship with satisfaction of the need for autonomy, self-efficacy, school value and mastery goal orientation, and also conditional parental Regard with school value with a mediating role of goal orientation, satisfaction of the need for autonomy and direction Mastery goal orientation has a structural relationship.

Conclusion: Based on the findings, it can be concluded that the choice of a supportive communication model by parents increases the value of school in students by increasing the satisfaction of the need for autonomy, self-efficacy beliefs and guiding people goal mastery orientation.

Citation: Abedini, Kh., Talepasand, S., & Rahimian Bougar, I. (2023). Structural relationship between positive and parental conditional regard with school value: the mediating role of academic self-efficacy, goal orientation skill-oriented, and autonomy need satisfaction. *Journal of Psychological Science*, 22(123), 473-490. <https://psychologicalscience.ir/article-1-1892-fa.html>

Journal of Psychological Science, Vol. 22, No. 123, June, 2023

© The Author(s). DOI: [10.52547/JPS.22.123.473](https://doi.org/10.52547/JPS.22.123.473)



✉ **Corresponding Author:** Siavash Talepasand, Associate Professor, Department of Educational Sciences, Faculty of Psychology and Educational Sciences, Semnan University, Semnan, Iran.

E-mail: stalepasand@semnan.ac.ir, Tel: (+98) 9126040690

Extended Abstract

Introduction

The school has long been recognized as a crucial space for the academic success of students. The students' perception of the school plays a determining role in their learning (Marchera, 2008). Better learning will be achieved if students consider school as a valuable, popular environment (Moradi et al., 2018). Values are key motivations to set a specific goal and to try to achieve it (Dietrich et al., 2017). Students' values can improve their beliefs, motivation and academic performance (Rosenzweig, Wigfield & Eccles, 2022). The value of school has been defined as the perceived meaning of the process of going to school. This meaning involves the student's attitudes towards the attractiveness, importance and usefulness of the results of studying and going to school. Generally, students who consider school of great value move toward growth and self-improvement, emphasize learning, and show more constructive behavior at academic settings away from feelings of lack of self-sufficiency (Tuominen-Soini et al., 2008, 2011, 2012). Considering the significance of the role of school value in the academic achievement, identifying its important antecedents can be crucial for future studies in this field.

One of the factors affecting school value is parents-children relation patterns. Parents can form social values in their children through the upbringing style they choose. Self-determining theory distinguishes between controller relation patterns and parental supporting patterns. Being a controller is an approach which pressures on the child's parents to think, feel and behave in specific manners (Barber and Hermon, 2002). One special form of parental psychological control is parental conditional regard, based on which parents consider their regard and appreciation depending on the child's achievement of certain standards for performance (Assor et al., 2004). The study of the effects of parental conditional regard construct seem to be very critical. In fact, this commonly-used strategy has been widely approved by various psychological approaches (Assor and Roth, 2004).

Another variable which can affect the school value is basic psychological needs. Perception of autonomy is defined as the first basic need with a sense of will and choice (Ryan and Desi, 2019). Satisfying the need for autonomy increases the learners' interest towards school-related affairs through removing external pressures and giving more freedom to students. Conditional regard can also affect satisfying the basic needs, particularly the need for autonomy. In his studies, Ruth (2008) pointed out the significant relationship between satisfying autonomy and increasing the school value.

Another variable that is related to achievement well-being is achievement self-efficacy, which is defined as the students' ability to understand their capabilities in doing the tasks necessary to achieve academic goals (Li et al, 2020). Various studies have shown that achievement self-efficacy is directly and indirectly related to the dimensions of well-being, one of which is school values (Moradi et al., 2017; Khodapanah and Tamnaifar, 2011; Yousefi and Rezaei, 2022). Conditional regard provides strong performance feedback to the child, which affects the child's perception of his academic ability, and is one of the factors in the formation of achievement self-efficacy as verbal persuasion. On the other hand, another aspect highly debated in the field of education and school is goal orientation, which shows the individual's motivation to study, and influences his behavior and gives it direction. Students who focus on mastering their assignments and improving their skills have a mastery goal orientation and place more value on understanding lessons, learning, and school in general (Levontin & Bardi, 2019). Numerous evidence has shown that mastery goal orientation is directly related with school and assignment value (Tuominen-Soini et al., 2012, Cabrera-Hernandez, 2020, Steffgen et al., 2022). Also, results of studies show that when parental appreciation varies depending on the child's achievements, the child probably prefers a performance orientation instead of a mastery orientation (van der Kaap-Deeder et al., 2016).

From what already mentioned, also the significance of the school value as a variable affecting the learning process, which has limited research literature in Iran,

as well as the ambiguous relationship between positive achievement regard and the variables presented, and the high prevalence of using this construct in families and schools (otterpohl et al., 2017), also regarding the lack of a strong background concerning conditional regard in Iran, we decided to examine the structural relationship of parents' positive and conditional achievement regard with school value with the mediating role of school self-efficacy, mastery goal orientation and satisfaction of the need to self-autonomy in this regard.

Method

A) Research design and participants

The present study is a descriptive- correlation study using path analysis. The statistical population of the study was all the students of the first year of high school studying in Yazd city in the academic year 2020-2021. The multi-stage cluster random sampling method was selected. The number of participants was 1302 students. Data collection method was as follows: questionnaires were compiled online and in the Press-line space, and the link of the questionnaire was provided to the students in the virtual networks of WhatsApp and Shad with the coordination of the school administrators. Within the questionnaires, the participants were guided how to answer the questions. Path analysis method was employed to examine the hypothetical model and paths. Data were analyzed using SPSS22, and LISREL8.8.

B) Tools

The scale 'Parental conditional regard' (PCR) has been developed by Ruth et al. (2009), consisting of negative and positive dimensions with 25 items in educational and excitation fields. In the current study,

the first subscale of the questionnaire has been considered, which measures positive and conditional regard in education. The reliability of this subscale was calculated to be 0.92 in the present study.

Achievement goal orientation (AGO) questionnaire was developed by Eliot and Mc Gregory (2001) to measure achievement goals in accordance with four-dimensional model, and consists of 12 items. In the present study, we only used 'mastery orientation' subscale whose reliability was calculated to be 0.58 according to Cronbach's alpha.

Basic psychological needs satisfaction and failure scale (BPNSEFS) was designed by Chen and Chang (2015) with 24 items based on self-determining theory. In the resent study, subscale of 'satisfying self-autonomy' has been considered with a reliability of 0.64.

Achievement Self-efficacy subscale was adopted from Motivated Strategies for Learning Questionnaire (MSLQ) developed by Pintrich et al. (1991) which consists of 81 items. The reliability of achievement self-efficacy in the present study was determined to be 0.91.

Achievement Well-Being Questionnaire (AWBQ) was first designed by Tuominen-Soini et al. (2012). This questionnaire is of self-assessment type with 31 items. In the present study, subscale of 'school value' was considered from this questionnaire with a reliability of 0.88.

Results

This section presents the descriptive findings of research hypotheses, followed with findings of Path Analysis.

Table 1. Mean, SD, zero-order correlation, and Smirnov statistic of the variables

Variable	Mean	SD	Kolmogorov Smirnov	1	2	3	4	5
1. Satisfying self-autonomy	13.5	3.86	0.135	1				
2. Self-efficacy	32.32	8.52	0.184	0.24**	1			
3. Mastery orientation	12.90	2.64	0.260	0.21**	0.42**	1		
4. School value	45.40	11.93	0.187	0.15**	0.48**	0.44**	1	
5. Conditional regard	11.93	7.57	0.185	0.19**	0.22**	0.22**	0.24**	1

Findings reveal a significant correlation between all the variables; the essential assumptions for path analysis were examined and the establishment of the correlation was ensured.

A combination of fitness indices was used to determine the fitness of the proposed model to the data.

Table 2. Fitness of the proposed model

Index	X ² /df	GFI	AGFI	CFI	RMSEA
Acceptable limit	<5	>0/90	>0/9	>0/90	< 0/80
Value	0/23	1	0/99	1	0

According to the values presented in table2, most of the obtained indexes are estimated at the appropriate level and the model has a favorable fit. Also, according to the obtained results, the significance of all the indirect paths of the assumed model in the research is at the level of 0.95.

Conclusion

Positive parental conditional regard is a social strategy according to which parents show more affection, respect and regard than usual when their child is studying hard and making progress at school. From a behavioral perspective, positive parental conditional regard is recommended as a positive parenting strategy, while empirical findings increasingly demonstrate the psychological consequences of this strategy. In particular, positive conditional regard is expected to reduce the experience of autonomous motivation in children, because their behavior must conform to their parents' expectations to maintain their regard. This failure of the need for autonomy is expected to promote superficial valuing, as the conditional regard used by parents to control behavior is likely to create a sense of coercion and internal pressure in children and constrain children's behavior (otterpohl et al., 2017). This feeling of pressure makes the child likely to prefer performance orientation over mastery orientation (Steffgen et al., 2022). In the dimension of positive conditional regard, the feeling of pressure has probably been less (Stefgen et al., 2022), which is probably why the findings indicate that positive regard is positively related with satisfaction of the need for autonomy, mastery orientation and achievement self-efficacy.

In line with Kanat et al (2021), the findings of the present study have found positive parental conditional regard to be positive in the field of

academic achievement. However, it must be noted that positive conditional regard is not completely advantages and is associated with certain costs. Therefore, the adoption of this strategy as a tool to increase the school value is uncertain and requires further investigation. One of the limitations of this study is its cross-sectional nature. Also, the structural relationships among research variables are not causal and the associated inferences are not possible according to the results. Therefore, it is suggested to examine the causal relationships among the constructs in the proposed model with the help of prospective studies that allow measuring different time intervals of different concepts. It is also important to provide families and teachers with appropriate training regarding the type of behavioral pattern of conditional regard.

Ethical Considerations

Compliance with ethical guidelines: Publication ethics principles: This article is taken from the doctoral thesis of the first author in the Faculty of Psychology and Educational Sciences of Semnan University.

Funding: This study was conducted as a PhD thesis with no financial support.

Authors' contribution: The first author was the senior author, the second were the supervisors and the third was the advisors.

Conflict of interest: the authors declare no conflict of interest for this study.

Acknowledgments: I hereby express my gratitude to my supervisor who did not hesitate to help me in this research. Moreover, I would like to express my gratitude to the staff of the Education Organization of Yazd Province and all who contributed to this research.



رابطه ساختاری توجه مثبت مشروط والدین با ارزش مدرسه: نقش میانجی گر خودکارآمدی تحصیلی، جهت گیری هدف تبجرگرا و ارضای نیاز خودمختاری

خدیجه عابدینی^۱، سیاوش طالع پسند^۲، اسحاق رحیمیان بوگر^۳

۱. دانشجوی دکتری روانشناسی تربیتی، دانشکده روانشناسی و علوم تربیتی، دانشگاه سمنان، سمنان، ایران.

۲. دانشیار، گروه علوم تربیتی، دانشکده روانشناسی و علوم تربیتی، دانشگاه سمنان، سمنان، ایران.

۳. دانشیار، گروه روانشناسی بالینی، دانشکده روانشناسی و علوم تربیتی، دانشگاه سمنان، سمنان، ایران.

چکیده

مشخصات مقاله

نوع مقاله:

پژوهشی

تاریخچه مقاله:

دریافت: ۱۴۰۱/۰۹/۰۶

بازنگری: ۱۴۰۱/۱۰/۰۱

پذیرش: ۱۴۰۱/۱۱/۱۶

انتشار برخط: ۱۴۰۲/۰۳/۰۱

کلیدواژه‌ها:

توجه مشروط والدین،

ارزش مدرسه،

خودکارآمدی تحصیلی،

جهت گیری هدف،

نیاز خودمختاری

زمینه: ارزش‌ها کلیده‌های انگیزشی انتخاب و تلاش برای دستیابی به اهداف به شمار می‌روند و ارزش مدرسه به عنوان میزان ارج و قداستی که دانش‌آموزان برای مدرسه قائل هستند یکی از مؤلفه‌های بهزیستی تحصیلی به شمار می‌رود مطالعات نشان داده بهزیستی تحصیلی با توجه مشروط والدین به عنوان یک الگوی رفتاری والدین ارتباط دارد علاوه بر آن ارضای نیاز خودمختاری، افزایش خودکارآمدی، جهت گیری هدف تبجرگرا نیز از شروط دستیابی به بهزیستی و ارزش مدرسه به شمار می‌آید اما تاکنون هیچ پژوهشی ارتباط این متغیرها را به صورت یکپارچه مورد بررسی قرار نداده است.

هدف: هدف پژوهش حاضر بررسی رابطه ساختاری توجه مثبت و مشروط والدین با ارزش مدرسه با توجه به نقش میانجی‌گری خودکارآمدی تحصیلی، جهت‌گیری هدف تبجرگرا و ارضای نیاز خودمختاری بود.

روش: طرح این پژوهش همبستگی و از نوع معادلات ساختاری بود، جامعه آماری پژوهش شامل تمامی دانش‌آموزان شاغل به تحصیل در مقطع اول متوسطه شهرستان یزد بود تعداد ۱۳۰۲ نفر به روش تصادفی خوشه‌ای چند مرحله‌ای به‌عنوان نمونه انتخاب شدند و به مقیاس بهزیستی تحصیلی، توجه مشروط والدین، خودکارآمدی تحصیلی، جهت‌گیری هدف و نیازهای روانشناختی پاسخ دادند. تجزیه و تحلیل داده‌ها با استفاده از آزمون آماری همبستگی پیرسون و تحلیل مسیر به کمک نرم‌افزار LISREL8.8 انجام گرفت.

یافته‌ها: نتایج نشان داد که توجه مشروط با ارضای نیاز خودمختاری، خودکارآمدی، ارزش مدرسه و جهت‌گیری هدف تبجرگرا رابطه مثبت و معنادار دارد و همچنین توجه مشروط با ارزش مدرسه با نقش میانجی‌گری جهت‌گیری هدف، ارضای نیاز خودمختاری و جهت‌گیری هدف تبجرگرا رابطه ساختاری دارد.

نتیجه‌گیری: بر اساس یافته‌های به دست آمده می‌توان به این نتیجه رسید که انتخاب الگوی ارتباطی حمایتگر توسط والدین با افزایش ارضای نیاز خودمختاری، باورهای خودکارآمدی و هدایت افراد به سمت جهت‌گیری تبجرگرا موجب افزایش ارزش مدرسه به‌عنوان یکی از شاخص‌های بهزیستی تحصیلی در دانش‌آموزان می‌شود.

استناد: عابدینی، خدیجه؛ طالع پسند، سیاوش؛ و رحیمیان بوگر، اسحاق (۱۴۰۲). رابطه ساختاری توجه مثبت مشروط والدین با ارزش مدرسه: نقش میانجی گر خودکارآمدی تحصیلی،

جهت‌گیری هدف تبجرگرا و ارضای نیاز خودمختاری، مجله علوم روانشناختی، دوره بیست‌ودوم، شماره ۱۲۳، ۴۷۳-۴۹۰.

مجله علوم روانشناختی، دوره بیست‌ودوم، شماره ۱۲۳، بهار (خرداد) ۱۴۰۲.



© نویسنده‌گان.

✉ نویسنده مسئول: سیاوش طالع پسند، دانشیار، گروه علوم تربیتی، دانشکده روانشناسی و علوم تربیتی، دانشگاه سمنان، سمنان، ایران. رایانامه: stalepasand@semnan.ac.ir

تلفن: ۰۹۱۲۶۰۴۰۶۹۰

مقدمه

سال‌هاست مدرسه به عنوان فضای حیاتی برای دستیابی به موفقیت تحصیلی در دانش‌آموزان به رسمیت شناخته شده است ادراک دانش‌آموزان از مدرسه نقش مهم و تعیین‌کننده‌ای در یادگیری آن‌ها دارد (مارچرا، ۲۰۰۸) در صورتی که دانش‌آموز، مدرسه را محیطی ارزشمند و محبوب تلقی نماید، یادگیری بهتری خواهد داشت (مرادی و همکاران، ۱۳۹۷). ارزش‌ها کلیدهای انگیزه برای انتخاب یک هدف خاص و تلاش برای دست یافتن به آن هدف می‌باشند (دیتیش و همکاران، ۲۰۱۷). ارزش‌های دانش‌آموزان می‌تواند باورها، انگیزش و عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان را ارتقاء دهد (روزنرواینگ و همکاران، ۲۰۲۲). ارزش تحصیلی^۱ یا ارزش مدرسه^۲ منعکس‌کننده‌ی میزان احترام و قداستی است که دانش‌آموز برای مدرسه قائل است و یگفیلد و ایکلز (۱۹۹۲). ایکلز و یگفیلد (۱۹۹۵) ارزش مدرسه را به‌عنوان معنای ادراک شده از فرآیند رفتن به مدرسه تعریف کرده‌اند. این معنا دربردارنده‌ی تفکر دانش‌آموز از جذابیت، اهمیت و قابل استفاده بودن نتایج درس خواندن و رفتن به مدرسه است همچنین در نظری مشابه، نیمویرتا (۲۰۰۴)، ارزش مدرسه را عبارت از میزان علاقه‌ی فراگیر به مطالعه‌ی دروس و اشتیاق در رفتن به مدرسه می‌داند (به نقل از تومنین-سوینی و همکاران، ۲۰۱۲). این مفهوم توسط تومنین و همکاران (۲۰۱۲) در جامعه‌ی دانش‌آموزان دبیرستانی توسعه یافت و یکی از مؤلفه‌های بهزیستی تحصیلی دانش‌آموزان به شمار می‌آید. به طور کلی دانش‌آموزانی که برای مدرسه ارزش بالایی در نظر دارند به سمت رشد و خودارتنقایی حرکت می‌کنند بر یادگیری تأکید دارند و به دور از احساس عدم کفایت، رفتارهای سازنده بیشتری در محیط تحصیلی از خود نشان می‌دهند (تومنین-سوینی و همکاران، ۲۰۰۸؛ ۲۰۱۱؛ ۲۰۱۲؛ ۲۰۲۰). با توجه به اهمیت نقش ارزش مدرسه در دوران تحصیلی شناسایی پیش‌آیندهای مهم این متغیر می‌تواند برای مطالعات بعدی در این حوزه حائز اهمیت باشد.

به‌عنوان اولین پیش‌بینی نقش خانواده را بررسی می‌کنیم خانواده یک بنیان مهم در یادگیری ارزش‌هاست که با توجه به معیارهای اجتماعی مختلف،

ارزش‌های مطلوب و نامطلوب را برای کودکان مشخص و مبنای راهنمایی در جهت ادراک افراد می‌باشد (نیهاوس و همکاران، ۲۰۱۶)؛ نقش والدین در این راستا پررنگ‌تر از بقیه اعضای خانواده است والدین با شیوه‌ی تربیتی خود می‌توانند ارزش‌های اجتماعی را در فرزندان خود شکل دهند. نظریه خودتعیین‌گری^۳ بین الگوهای ارتباطی والدین که کنترل‌کننده هستند و الگوهای حمایتی تمایز قائل می‌شود. کنترل‌گری رویکردی است که کودک را تحت فشار قرار می‌دهند تا به شیوه‌های خاصی فکر کند، احساس کند یا رفتار کند (باربرو هرمن، ۲۰۰۲). این سبک والدگری به راهبردهای ناسازگار و دخالت والدین مانند القای احساس گناه، خجالت‌زده کردن و دریغ کردن محبت اشاره دارد (حیدری و همکاران، ۱۴۰۱). یکی از شکل‌های خاص کنترل روانی والدین^۴، توجه مشروط والدین^۵ است، به این معنی که والدین اجازه می‌دهند توجه و قدردانی آن‌ها به دستیابی کودک به استانداردهای خاص برای عملکرد بستگی داشته باشد (آسور و همکاران، ۲۰۰۴). این سازه در دو شکل توجه منفی و مثبت مشروط دسته‌بندی شده است، توجه مشروط تحصیلی شامل ارائه محبت و توجه توسط معلم یا والدین است که به دستیابی دانش‌آموز و اجرای انتظارات تحصیلی مطلوب بستگی دارد علی‌رغم محبوبیت این عمل در زمینه مدرسه، تحقیقات در مورد توجه مشروط به این نتیجه رسیدند که این عمل پیامدهای منفی فراگیر برای بهزیستی کودکان داشته و با بیماری‌های روانی مرتبط است (آسور و تال، ۲۰۱۲). طبق نظریه راجرز، زمانی که تجربه کردن برای خود به دلیل کسب توجه مشروط مثبت با تجارب دیگران عوض می‌شوند، گفته می‌شود که فرد شرایط ارزشمندی را ایجاد کرده است - یعنی «از تجربه‌های شخصی اجتناب می‌کند صرفاً به این دلیل که کمتر (یا بیشتر) شایسته احترام به خود است» شرایط ارزشمند، فرآیند ارزش‌گذاری ارگانسمی را مختل می‌کند، و از عملکرد آزادانه افراد جلوگیری می‌کند در نتیجه، ارزش‌ها درونی شده‌اند، یعنی «از دیگران گرفته شده، اما به شکلی تحریف‌شده درک می‌شوند (راجرز، ۱۹۵۹) به نقل از پراکتور و همکاران، ۲۰۲۱). همچنین طبق نظریه خودتعیین‌گری یک رفتار یا ارزش می‌تواند در درجات متفاوتی درونی شود که در عالی

4. Parental Psychological Control

5. Parental conditional regard

1. Educational value

2. School value

3. Self-determination theory

مشروط می‌تواند بر ارضای نیازهای اساسی به خصوص نیاز خودمختاری تأثیر گذار باشد.

متغیر دیگری که می‌تواند نقش میانجی‌گری بین توجه مشروط و ارزش مدرسه ایفا کند خودکارآمدی تحصیلی^۴ است. خودکارآمدی تحصیلی، به‌عنوان قابلیت درک دانش‌آموزان از توانمندی‌های خود در انجام تکالیف لازم برای رسیدن به هدف‌های تحصیلی تعریف شده است (لی و همکاران، ۲۰۲۰). که به یک باور تبدیل شده و بر رفتار فرد بر اساس تفکر، احساس و انگیزش تأثیر گذاشته و از طریق عملکرد شخصی، اقناع کلامی یا اجتماعی، یادگیری جانشینی، حالات و واکنش‌های فیزیولوژیکی و عاطفی ایجاد می‌شود. فراگیران دارای باورهای خودکارآمدی تحصیلی در مقایسه با فراگیران فاقد خودکارآمدی تحصیلی، به دلیل استفاده از روش‌های مقابله انطباقی در مواجهه با موقعیت‌های تنیدگی‌زا در موقعیت‌های پیشرفت، هیجانات منفی کمتری تجربه می‌کنند، از نقصان انگیزش کمتر رنج می‌برند و سطح بالاتری از شاخص‌های بهزیستی را نشان می‌دهند. همچنین خودکارآمدی تحصیلی باعث افزایش سازگاری تحصیلی، خوش‌بینی، انعطاف‌پذیری در مواجهه با مشکلات می‌شود (عبود و همکاران، ۲۰۲۰) از طرفی توجه مشروط بازخورد عملکرد قوی را به کودک ارائه می‌دهد که بر تصور کودک از توانایی تحصیلی خود تأثیر می‌گذارد. توجه مشروط تجربیات موفقیت و شکست را قابل مشاهده و بسیار برجسته می‌کند و به‌عنوان اقناع کلامی یک از منابع خودکارآمدی به حساب می‌آید با این حال، این ارتباط هنوز مورد بررسی قرار نگرفته است. به طور کلی با توجه به شواهد ارائه شده در مورد نقش خودکارآمدی در بهزیستی تحصیلی مطالعه (مرادی و همکاران، ۱۳۹۷ و خداپناه و تمنایی‌فر، ۱۴۰۱ و یوسفی و رضایی، ۲۰۲۲) می‌توان استدلال کرد خودکارآمدی می‌توان نقش میانجی‌گری در ارتباط بین ارزش مدرسه و توجه مشروط را بر عهده داشته باشد.

یکی دیگر از جنبه‌های مطرح شده در حوزه تحصیل و مدرسه، جهت‌گیری هدف^۵ می‌باشد که نشان دهنده انگیزه فرد از تحصیل است و رفتارهای او را تحت تأثیر خود قرار داده و به آن جهت می‌بخشد. دانش‌آموزانی که بر

ترین سطح از درونی‌سازی، یکپارچگی اتفاق می‌افتد در این سطح فرد احساس اجبار و یا فشار از بیرون یا درون را تجربه نمی‌کند و کاملاً بر اساس ارزش‌های پذیرفته شده عمل می‌کند (آسور و همکاران، ۲۰۰۴) این موضوع می‌تواند بر روی ارزش مدرسه نیز صدق کند همان‌طور که کانات و همکاران (۲۰۲۱) ارتباط بین توجه مشروط با مشارکت و ارزش نهادن به مدرسه در دانش‌آموزان پایه‌های هفتم تا دهم را نشان دادند. ووترز و همکاران (۲۰۱۸) در یک طرح آزمایشی، تأثیر توجه مشروط بر بهزیستی و اشتیاق به یادگیری و بالتبع آن ارزش تحصیل در دانشجویان را مورد تأیید قرار دادند.

متغیر دیگری که می‌تواند بر روی ارزش مدرسه تأثیر گذار باشد نیازهای اساسی روانشناختی^۱ است. خودمختاری^۲ به‌عنوان اولین نیاز از نیازهای اساسی با احساس اراده و انتخاب مشخص می‌شود (دسی و رایان، ۲۰۱۹). ارضای نیاز خودمختاری با برداشتن فشارهای بیرونی دادن آزادی بیشتر به افراد باعث افزایش علاقه‌مندی فراگیران نسبت به امور مربوط به مدرسه می‌شود. راث (۲۰۰۸) در مطالعات خود به ارتباط معنادار ارضای خودمختاری و بالا رفتن ارزش مدرسه اشاره نمود؛ همچنین مرادی و همکاران (۱۳۹۷) و میرزائی و همکاران (۱۳۹۹) در پژوهش‌های خود ارتباط معناداری بین ارضای نیازهای روانشناختی با بهزیستی تحصیلی گزارش کردند در مطالعه کوچکی و همکاران (۱۴۰۱) ارتباط بین نیازهای روانشناختی با شادکامی بررسی و رابطه مثبت و معناداری گزارش شد مطالعات جدید در حوزه توجه مشروط گزارش داده‌اند که توجه مشروط ارضای نیازهای اساسی روانشناختی را ناامید می‌کند (مولر و همکاران، ۲۰۱۹)؛ نیاز خودمختاری زمانی خنثی می‌شود که افراد احساس کنند مجبور به تفکر یا رفتار به روش‌های خاصی شوند توجه مشروط هم در بعد مثبت و هم در بعد منفی، به کودکان این احساس را منتقل می‌کند که مجبورند بین تأیید والدین و وفادار ماندن به ترجیحات و علایق شخصی خود یکی را انتخاب کنند، در نتیجه تنشی بین نیاز به ارتباط^۳ و نیاز به خودمختاری ایجاد می‌کند (آسور و همکاران، ۲۰۰۴؛ کوهن و همکاران، ۲۰۲۰) این تنش بین نیازها برای رشد کودکان مضر تلقی می‌شود. بنابراین توجه

4. Academic self-efficacy

5. Goal Orientation

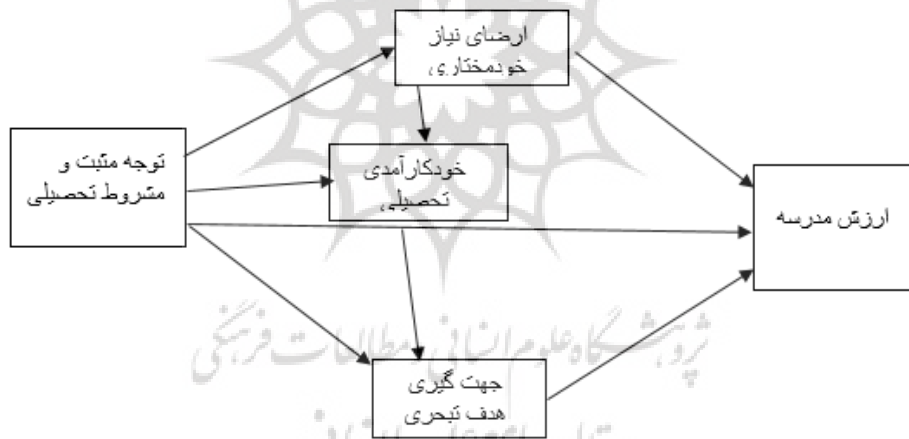
1. Basic psychological needs

2. erception of autonomy

3. Perception of relatedness

قدردانی والدین بسته به دستاوردهای کودک متفاوت است، کودک احتمالاً جهت گیری عملکرد را به جای جهت گیری تبحری ترجیح می دهد (ون در کاپ-دیدرو همکاران، ۲۰۱۶). لذا توجه مشروط می تواند با نقش میانجی گری جهت گیری هدف بر روی ارزش مدرسه تأثیرگذار باشد. به این ترتیب، از مجموع آنچه در بالا گفته شد و اهمیت ارزش مدرسه به عنوان یک متغیر تأثیرگذار بر فرآیند یادگیری که ادبیات پژوهشی محدودی در ایران دارد و همچنین ارتباط ابهام برانگیز توجه مشروط مثبت تحصیلی با متغیرهای ارائه شده و شیوع بالای استفاده از این سازه در خانواده ها و مدارس (اترپل و همکاران، ۲۰۱۷) و نبود تحقیقات در رابطه با توجه مشروط در ایران بر آن شدیم تا رابطه ساختاری توجه مثبت و مشروط تحصیلی والدین را با ارزش مدرسه بررسی نموده و نقش میانجی گری خودکارآمدی مدرسه، جهت گیری هدف تبحری و ارضای نیاز به خودمختاری را در این رابطه آزمون کنیم (شکل ۱).

کسب تبحر در تکالیف و ارتقاء مهارت هایشان تمرکز دارند، جهت گیری هدف تبحرگرا دارند و ارزش بیشتری برای فهم درس، یادگیری و بطور کلی مدرسه قائلند (لونتین و بردی، ۲۰۱۹). یادگیرندگان که از این گونه جهت گیری هدف استفاده می کنند، هنگامی به رضایت از یادگیری می رسند که در تکالیفی که بر عهده دارند، به تبحر و تسلط دست یابند (تامین سویی و همکاران، ۲۰۱۱). همچنین اهداف تبحرگرا با تجربه احساسات خوشایند (مانند لذت بردن از یادگیری، غرور، عاطفه مثبت) و احتمال کمتر تجربه احساسات تضعیف کننده (مانند ملال، خشم، عاطفه منفی) مرتبط است (لینبرینک، ۲۰۰۵؛ پکرون و همکاران، ۲۰۰۶) شواهد متعدد نشان می دهد جهت گیری هدف تبحرگرا با ارزش مدرسه و تکلیف رابطه مثبت دارند (تومینی-سویی و همکاران، ۲۰۱۲، کبرار-هرندز، ۲۰۲۰ و استفنگن و همکاران، ۲۰۲۲) توجه مشروط تحصیلی، اجتناب دانش آموزان از چالش تحصیلی را از طریق احساس شرم و خودکم بینی پیش بینی می کند (آسور و تال، ۲۰۱۲). به طور کلی نتایج پژوهش ها نشان می دهد، هنگامی که



شکل ۱. رابطه ساختاری توجه مثبت و مشروط والدین با ارزش مدرسه: نقش میانجی ارضای نیاز خودمختاری، خودکارآمدی تحصیلی و جهت گیری هدف تبحری

است. نمونه گیری با روش خوشه ای چندمرحله ای بود. دانش آموزان در دو مرحله با استفاده از واحدهای نمونه گیری مختلف انتخاب شدند. برای انتخاب تصادفی آزمودنی ها، ابتدا به صورت تصادفی از هر یک از نواحی دوگانه شهرستان ۵ مدرسه متوسطه اول دخترانه و ۵ مدرسه متوسطه اول پسرانه انتخاب شد (جمعا ۲۰ مدرسه) سپس از هر مدرسه یک کلاس از پایه های اول، دوم و سوم متوسطه، به پرسشنامه ها پاسخ دادند جمع دانش آموزان پاسخ دهنده ۱۳۰۲ نفر بود. معیارهای ورود به تحقیق عبارت

روش
الف) طرح پژوهش و شرکت کنندگان: پژوهش حاضر یک مطالعه توصیفی از نوع همبستگی به شیوه تحلیل مسیر است. جامعه آماری پژوهش حاضر تمامی دانش آموزان دوره اول متوسطه مشغول به تحصیل در شهرستان یزد در سال تحصیلی ۱۴۰۰-۱۳۹۹ بودند (N=۳۵۲۵۹) در زمینه برآورد بهینه حجم نمونه نظرات متفاوتی وجود دارد از جمله کلاین (۲۰۱۰) عنوان می کند در نظر گرفتن حداقل نسبت ۲۰ نمونه برای هر پارامتر مطلوب

توجه مشروط منفی تحصیلی ۰/۸۹، توجه مشروط و مثبت هیجانی ۰/۹۳ و توجه مشروط و منفی هیجانی ۰/۹۱ را گزارش کردند. روایی همزمان و سازه توسط عابدینی و همکاران (۱۴۰۰) تأیید شد. اوتروپو و همکاران (۲۰۱۷) آلفای کرونباخ را برای این مقیاس بین ۰/۸۵ تا ۰/۹۰ به دست آوردند. در این پژوهش از خرده مقیاس اول این پرسشنامه که توجه مشروط و مثبت را در حوزه تحصیلی ارزیابی می کند، استفاده شد. اعتبار این خرده مقیاس در این پژوهش ۰/۹۲ محاسبه شد.

پرسشنامه جهت گیری هدف (AGO): این پرسشنامه برای سنجش اهداف پیشرفت مطابق الگوی چهار وجهی توسط الیوت و مک گرور (۲۰۰۱) تهیه شده است. این پرسشنامه دارای ۱۲ گویه می باشد. سؤالات ۱، ۷، ۹ هدف عملکردگرا، سؤالات ۱۲، ۸، ۲ هدف تبحرگرا، سؤالات ۱۰، ۵، ۳ تبحرگریز و سؤالات ۱۱، ۶، ۴ هدف عملکردگریز را اندازه گیری می کند. در مقابل هر گویه یک طیف لیکرت ۵ درجه ای از کاملاً موافقم (نمره ۵) تا کاملاً مخالفم (نمره ۱) قرار داشت حداقل نمرات در این مقیاس ۱۲ و حداکثر آن ۶۰ است. الیوت و مک گرور (۲۰۰۱) نشان دادند در این پرسشنامه چهار عامل روی هم ۸۱/۵ درصد از واریانس کل را تبیین می کند. خرمایی و خیر، (۱۳۸۶) به منظور تعیین روایی پرسشنامه از روش تحلیل عاملی تأییدی استفاده کردند. ضریب اعتبار برای ابعاد تبحرگریز، عملکردگرا، تبحرگرا و عملکردگریز به ترتیب ۰/۸۶، ۰/۷۷، ۰/۶۱ و ۰/۵۴ گزارش شده است. برای بررسی روایی از تحلیل عاملی استفاده کردند. نتایج استخراج شده وجود چهار عامل را در این مقیاس تأیید کرده. در این پژوهش فقط خرده مقیاس تبحرگرا مورد استفاده قرار گرفت و ضریب اعتبار این خرده مقیاس از طریق آلفای کرونباخ ۰/۵۸ به دست آمد.

مقیاس رضایت و ناکامی از نیازهای اساسی روانشناختی (BPNSEFS):^۳ این مقیاس بر اساس نظریه خودتعیین گری و با ۲۴ گویه، ۶ عامل رضایت از نیاز خودمختاری، رضایت از نیاز شایستگی، رضایت از نیاز ارتباط، ناکامی از نیاز خودمختاری عمل، ناکامی از شایستگی، ناکامی از نیاز ارتباط را می سنجد (چن و جانگ، ۲۰۱۵). در این مقیاس که توسط چن و جانگ (۲۰۱۵) ساخته شد هر گویه بر اساس یک مقیاس طیف لیکرت ۵ درجه ای از کاملاً مخالفم (۱) تا کاملاً موافقم (۵) نمره گذاری می شود دامنه نمرات

بود از: رضایت آگاهانه و نبود مشکلات و اختلالات رشدی و معیارهای خروج از مطالعه نیز اختلالات رشدی و عدم تمایل به ادامه همکاری با پژوهشگران بود. روش گردآوری داده ها بدین شرح بود پرسشنامه ها به صورت برخط و در فضای پرس لاین تدوین شده و لینک پرسشنامه با هماهنگی مدیران مدارس در شبکه های مجازی وات ساپ و شاد هر کلاس در اختیار دانش آموزان قرار گرفت. در راهنمای پرسشنامه ها نحوه پاسخگویی به پرسش ها ارائه شده بود در این توضیحات علاوه بر چگونگی پاسخ دادن به پرسش ها بر دقت در پاسخگویی نیز تأکید شد داده ها در بازه زمانی اول تا بیستم ماه اردیبهشت ۱۴۰۰ گردآوری شد در توضیحاتی که در یک فایل ویدئویی ضمیمه پرسشنامه شده و نحوه پر کردن توضیح داده شد و این اطمینان به شرکت کنندگان داده شد که اطلاعات در نزد پژوهشگر امانت بوده و به صورت محرمانه جمع آوری و تحلیل می شود میانگین زمان پاسخ دهی به پرسشنامه ها ۱۶ دقیقه بود. برای آزمون مدل فرضی و مسیرها از روش تحلیل مسیر استفاده شد. داده ها با استفاده از نرم افزارهای SPSS22، LISREL8.8 تحلیل شدند.

(ب) ابزار

مقیاس توجه مشروط والدین (PCR):^۱ مقیاس توجه مشروط والدین توسط روث و همکاران (۲۰۰۹) طراحی شده است که شامل دو بعد مثبت و منفی، در حوزه های تحصیلی و هیجانی و دارای ۲۵ گویه است. نمره گذاری آن در یک مقیاس هفت درجه ای لیکرت (کاملاً مخالفم = ۱ تا کاملاً موافقم = ۷) انجام می شود. حداقل نمره این پرسشنامه ۲۵ و حداکثر نمره آن ۱۷۵ است مقیاس به کاررفته در این پژوهش شامل هشت گویه در عامل توجه مثبت تحصیلی و نه گویه در مورد عامل منفی تحصیلی و هشت گویه در حوزه هیجانی که خود ۴ گویه مربوط به توجه مشروط مثبت هیجانی و ۴ گویه مربوط به توجه مشروط منفی هیجانی است. روث و همکاران (۲۰۰۹) آلفای کرونباخ را برای این چهار مقیاس بین ۰/۸۴ تا ۰/۹۲ نشان داد. عابدینی و همکاران (۱۴۰۰) این مقیاس را در سال ۱۳۹۹ به فارسی ترجمه کردند و روی ۳۲۲ دانش آموز دوره اول دبیرستان های شهرستان یزد اجرا کردند. ضریب آلفای کرونباخ برای توجه مشروط مثبت تحصیلی ۰/۹۱،

1. parental conditional regard

2. achievement goal orientation

3. Basic Psychological Need Satisfaction and Frustration Scale

این پرسشنامه از ۲۴ تا ۱۲۰ متغیر است. اعتبار این مقیاس با استفاده از آلفای کرونباخ ۰/۸۰ و همسانی درونی زیر مقیاس‌ها با آلفای کرونباخ ۰/۶۴-۰/۸۹ گزارش شده است. ضرایب روایی همگرا و واگرایی مطلوب گزارش شد همچنین رضایت از نیازها و ناکامی از نیازها دارای همبستگی منفی با ضریب ۰/۸۴ است (چن و جانگ، ۲۰۱۵) این مقیاس در ایران توسط شیخ‌الاسلامی و همکاران (۱۳۹۸) ترجمه و روی یک جامعه ۲۱۵ نفری از دانشجویان هنجاریابی شد. روایی همگرا و واگرایی بررسی و تأیید شد که ضرایب اعتبار با استفاده از آلفای کرونباخ برای متغیرها از ۰/۶۸ تا ۰/۸۵ به دست آمد در این پژوهش از خرده‌مقیاس ارضای نیاز خودمختاری استفاده شده که گویه‌های ۱، ۷، ۱۳ و ۱۹ را در بر می‌گیرد آلفای کرونباخ این خرده‌مقیاس در پژوهش حاضر ۰/۶۴ به دست آمد.

خودکارآمدی تحصیلی (MSLQ)^۱: از خرده‌مقیاس خودکارآمدی تحصیلی پرسشنامه راهبردهای انگیزشی و یادگیری (پیتنریچ و همکاران، ۱۹۹۳) استفاده شد. پرسشنامه راهبردهای انگیزشی برای یادگیری ابزاری خودگزارشی است که توسط پیتنریچ و همکاران (۱۹۹۳) در ۸۱ گویه در ۱۵ زیر مقیاس تنظیم شده است. زیر مقیاس خودکارآمدی تحصیلی در این پرسشنامه شامل ۸ گویه است که دانش‌آموزان بر اساس یک پیوستار ۵ درجه‌ای لیکرت (کاملاً مخالفم = ۱ تا کاملاً موافقم = ۵) به آن پاسخ می‌دهند دامنه نمرات این پرسشنامه از ۸۱ تا ۴۰۵ متغیر است. در تاج و افشاریان (۱۳۹۵) نشان دادند که ساختار عاملی پرسشنامه از عامل‌های جهت‌گیری انگیزش درونی، جهت‌گیری انگیزش بیرونی، ارزش تکلیف، کنترل نکات برجسته یادگیری، احساس خودکارآمدی تحصیلی و عملکرد، اضطراب آزمون، مرور ذهنی، بسط‌دهی، سازماندهی، تفکر انتقادی، خودنظم‌دهی فراشناختی، زمان و محیط مطالعه، تلاش برای نظم‌دهی، جستجوی یادگیری و کمک‌طلبی، تشکیل شده است. علاوه بر این، ضرایب همسانی درونی زیرمقیاس‌ها بین ۰/۷۸ تا ۰/۹۱ به دست آمد و برای زیر مقیاس خودکارآمدی تحصیلی عدد ۰/۸۱ به دست آمد. در این پژوهش از خرده‌مقیاس خودکارآمدی تحصیلی استفاده شد آلفای کرونباخ این خرده‌مقیاس در این پژوهش ۰/۹۱ به دست آمد.

پرسشنامه بهزیستی تحصیلی (AWBQ)^۲: پرسشنامه بهزیستی تحصیلی توسط تومینین-سوینی و همکاران در سال (۲۰۱۲) و با الگوگیری از

شاخصه‌های روانشناسی بهزیستی مرتبط با بافت مدرسه طراحی شده است. این پرسشنامه از نوع خودسنجی است و شامل ۳۱ سؤال می‌باشد. پرسشنامه مذکور شامل چهار زیر مقیاس است که عبارتند از: ارزش مدرسه (۹ گویه)، پاسخ بر اساس طیف لیکرت هفت درجه‌ای از اصلاً درست نیست = ۱ تا کاملاً درست است (= ۷)؛ فرسودگی نسبت به مدرسه (۹ گویه پاسخ بر اساس لیکرت هفت درجه‌ای از کاملاً مخالفم = ۱ تا کاملاً موافقم = ۷)؛ رضایتمندی تحصیلی (۴ گویه)، پاسخ بر اساس لیکرت پنج درجه‌ای از به‌هیچ‌وجه = ۱ تا خیلی زیاد = ۵) و درآمیزی با کار مدرسه (۹ گویه، پاسخ بر اساس لیکرت هفت درجه‌ای از هرگز = ۱ تا روزانه = ۷) است. باید توجه داشت که در این پرسشنامه، سؤالات ۱ و ۲ به صورت معکوس نمره‌گذاری می‌شوند. بالاترین نمره در این پرسشنامه برابر با ۲۰۹ و پایین‌ترین نمره برابر با ۳۱ می‌باشد. نمره بالا و نزدیک به ۲۰۹ نشان‌دهنده بهزیستی تحصیلی بالا در فرد و نمره پایین و نزدیک به ۳۱ نشان‌دهنده بهزیستی تحصیلی پایین در فرد است. تومینین-سوینی و همکاران (۲۰۱۲) روایی مقیاس را مطلوب ارزیابی کردند. آن‌ها آلفای کرونباخ برای ابعاد چهارگانه ارزش مدرسه، فرسودگی نسبت به مدرسه، رضایتمندی تحصیلی و درآمیزی با کار مدرسه را به ترتیب ۰/۶۴، ۰/۷۷، ۰/۹۱ و ۰/۹۴ به دست آوردند. مرادی و همکاران (۱۳۹۵) به منظور تعیین روایی عاملی این پرسشنامه از روش‌های آماری تحلیل عامل اکتشافی و تأییدی استفاده کردند که نتایج نشان داد این پرسشنامه از چهار مؤلفه مذکور تشکیل شده است، همچنین شاخص‌های برازش تحلیل عامل تأییدی نیز وجود چهار عامل را تأیید کرد. آن‌ها آلفای کرونباخ برای ابعاد چهارگانه ارزش مدرسه، فرسودگی نسبت به مدرسه، رضایتمندی تحصیلی و درآمیزی با کار مدرسه را به ترتیب ۰/۷۳، ۰/۷۳، ۰/۷۳ و ۰/۷۳ و برای نمره کل ۰/۸۷ به دست آمد. در این پژوهش از خرده‌مقیاس ارزش مدرسه استفاده شد آلفای کرونباخ این پرسشنامه ۰/۸۸ در پژوهش حاضر به دست آمد.

یافته‌ها

در این بخش ابتدا یافته‌های توصیفی متغیرهای پژوهش و سپس نتایج تحلیل مسیر ارائه شده است.

1. motivated strategies for learning questionnaire

2. achievement well-being questionnaire

وجود دارد. نرمال بودن توزیع داده‌ها با آزمون کلموگروف اسمیرنوف بررسی شد. نتایج نشان داد توزیع داده‌ها نرمال است.

آماره‌های توصیفی، ماتریس همبستگی صفر مرتبه در جدول ۱ ارائه شده است. یافته‌ها نشان می‌دهد بین تمامی متغیرهای حاضر همبستگی معنی دارد

جدول ۱. میانگین، انحراف استاندارد، همبستگی صفر مرتبه و آماره اسمیرنوف متغیرها

متغیر	میانگین	انحراف استاندارد	کلموگراف اسمیرنوف	۱	۲	۳	۴	۵
۱. ارضای خودمختاری	۱۳/۵	۳/۸۶	۰/۱۳۵	۱				
۲. خودکارآمدی	۳۲/۳۲	۸/۵۲	۰/۱۸۴	۰/۲۴ ^{**}	۱			
۳. جهت گیر تبحری	۱۲/۹۰	۲/۶۴	۰/۲۶۰	۰/۲۱ ^{**}	۰/۴۲ ^{**}	۱		
۴. ارزش مدرسه	۴۵/۴۰	۱۱/۹۳	۰/۱۸۷	۰/۱۵ ^{**}	۰/۴۸ ^{**}	۰/۴۴ ^{**}	۱	
۵. توجه مشروط	۱۱/۱۷	۷/۵۷	۰/۱۸۵	۰/۱۹ ^{**}	۰/۲۲ ^{**}	۰/۲۲ ^{**}	۰/۲۴ ^{**}	۱

**p<۰/۰۱

جدول ۲. هم خطی چندگانه متغیرهای پژوهش

متغیر	آماره تولرانس	عامل تورم واریانس	ارزش ویژه
توجه مشروط مثبت تحصیلی	۰/۹۲۹	۱/۰۷۷	۰/۱۴۹
باورهای خودکارآمدی تحصیلی	۰/۹۳۲	۱/۰۷۲	۰/۳۷
جهت‌گرایی تبحرگرا رضایت از نیاز خودمختاری	۰/۹۲۰	۱/۰۸۶	۰/۴۰۷

سوم مقدار آزمون دورین واتسون ۱/۹۶ نیز استقلال مشاهدات را تأیید کرد. به دلیل آنلاین بودن پرسشنامه‌ها داده پرت در داده‌ها وجود نداشت.

در گام دوم مفروضه خطی بودن مورد ارزیابی قرار گرفت که نتایج نشان داد که رابطه بین متغیرهای مستقل و وابسته خطی و معنادار است. در گام

جدول ۳. برازش الگوی پیشنهادی و نهایی با داده‌ها بر اساس شاخص‌های برازندگی

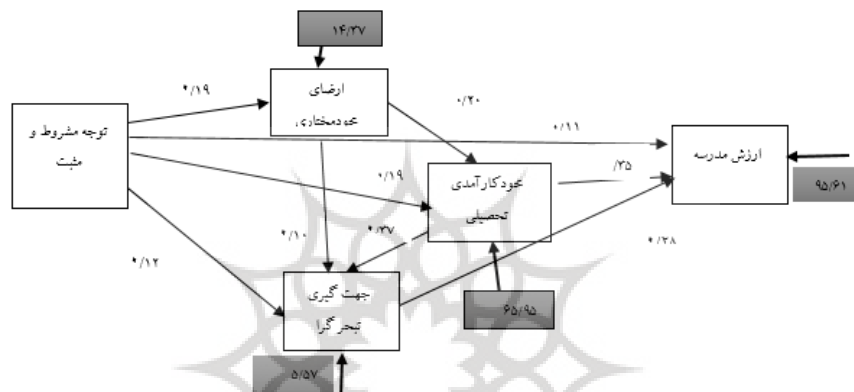
شاخص	X2/df	GFI	AGFI	CFI	RMSEA
حد قابل پذیرش	کمتر از ۵	بیشتر از ۰/۹۰	بیشتر از ۰/۹	بیشتر از ۰/۹۰	کمتر از ۰/۸۰
مقدار	۰/۲۳	۱	۰/۹۹	۱	۰

استاندارد در جدول ۴ گزارش شده‌اند. در شکل دو مدل نهایی پژوهش همراه با ضرایب استاندارد رسم گردیده است. همچنین ضریب خطای متغیرهای وابسته میانی و وابسته نهایی نیز آورده شده است. اثر غیرمستقیم توجه مشروط بر ارزش مدرسه (۰/۱۴) بیش از اثر مستقیم آن بر ارزش مدرسه است (۰/۱۱). همچنین، ارضای نیاز خودمختاری بر روی ارزش مدرسه اثر غیرمستقیم دارد (۰/۱۲). تنها خودکارآمدی است که اثر مستقیم آن بر ارزش مدرسه (۰/۳۵) بیش از اثر غیرمستقیم آن است (۰/۱۰). نتایج معناداری اثرهای غیرمستقیم با روش بوت استراپ در جدول ۵ گزارش شده است.

ابتدا شاخص‌های برازندگی مدل گزارش شدند. برای بررسی برازش مدل از شاخص‌های مجذور خی دو (χ²)، شاخص مجذور خی دو به درجه آزادی، شاخص برازش تطبیقی (CFI)، شاخص نیکویی برازش (GFI)، شاخص نیکویی برازش انطباقی (AGFI) و خطای ریشه‌های مجذور میانگین تقریب (RMSEA) استفاده شد که با توجه به مقادیر مندرج در جدول، بیشتر شاخص‌ها در سطح مناسب است. برای تعیین معناداری روابط واسطه‌ای از روش بوت استراپ استفاده شده است. فاصله اطمینان جدول ۵ حاکی از قرار نگرفتن صفر در فاصله‌ها و معناداری تمام مسیرهای غیرمستقیم مدل حاضر در سطح ۰/۹۵ می‌باشد. در جدول ۴ ضرایب استاندارد مسیرهای مستقیم مدل آورده شده است. بیشتر روابط مستقیم معنی‌دار هستند. ضرایب استاندارد و مقادیر t و خطای

جدول ۴. ضرایب و سطح معناداری مسیرهای مستقیم مدل

SE	T	B	مسیرهای مستقیم
۰/۰۴	۷/۰۵	۰/۱۹	توجه مشروط مثبت به ارضای نیاز خودمختاری
۰/۰۹	۶/۹۶	۰/۱۹	توجه مشروط و مثبت به باورهای خودکارآمدی تحصیلی
۰/۰۳	۴/۶۱	۰/۱۲	توجه مشروط مثبت به جهت گیری تبحرگرا
۰/۰۱	۴/۵۱	۰/۱۱	توجه مشروط مثبت به ارزش مدرسه
۰/۰۶	۷/۵۸	۰/۲۰	ارضای نیاز خودمختاری به باورهای خودکارآمدی تحصیلی
۰/۰۷	۳/۹۶	۰/۱۰	ارضای نیاز خودمختاری به جهت گیری تبحرگرا
۰/۰۸	۱۴/۲۹	۰/۳۷	باورهای خودکارآمدی تحصیلی به جهت گیری تبحرگرا
۰/۰۴	۱۳/۵۵	۰/۳۵	باورهای خود کارآمدی تحصیلی به ارزش مدرسه
۰/۱۱	۱۰/۹۱	۰/۲۸	جهت گیری تبحرگرا به ارزش مدرسه



شکل ۲. مدل کلی برازش شده نهایی (ضرایب استاندارد)

جدول ۵. نتایج بوت استراپ برای مسیرهای غیر مستقیم

متغیر	اثر غیر مستقیم	اثر غیر مستقیم استاندارد	کران پایین	کران بالا	سطح معناداری
توجه مشروط به ارزش مدرسه	۰/۰۶۴	۰/۱۴۱	۰/۱۰۷	۰/۱۷۷	۰۰۰
ارضای نیاز خودمختاری به ارزش مدرسه	۰/۳۷۱	۰/۱۲۰	۰/۲۷۷	۰/۴۷۷	۰۰۰
خودکارآمدی به ارزش مدرسه	۰/۱۴۴	۰/۱۰۳	۰/۱۰۹	۰/۱۸۸	۰۰۰

بحث و نتیجه گیری

پژوهش حاضر با هدف بررسی رابطه ساختاری ارزش مدرسه و توجه مشروط والدین با نقش میانجی گری رضای نیاز خودمختاری، خودکارآمدی تحصیلی و جهت گیری هدف تبحرگرا صورت پذیرفت. نخستین یافته پژوهش حاضر این بود که بین توجه مشروط مثبت والدین با ارزش مدرسه اثر مستقیم مثبت و معناداری وجود دارد. نتایج به دست آمده با یافته‌های (کانات-میمون و همکاران، ۲۰۲۱) همسو است. آسور و همکاران (۲۰۰۴) در مطالعه خود بر نقش منفی توجه مشروط بر درون سازی رفتاری ارزش‌ها تأکید می‌کنند و اشاره می‌کنند استفاده از این

رویکرد می‌تواند باعث تجربه هیجانی منفی و کاهش عزت نفس شود طبق گفته آسور و همکاران (۲۰۰۴) وقتی شرایط کنترل کننده است و والدین از توجه مشروط استفاده می‌کنند کودک ارزش‌ها را وارد می‌کند اما چون برای به دست آوردن تأیید اجتماعی خود را ملزم کرده تا به شیوه ای خاص رفتار نمایند این نوع ارزش گذاری باعث می‌شود تا کودک احساس تنش و فشار را تجربه کند. نتیجه مطالعه حاضر براساس بعد مثبت توجه مشروط است یعنی دریافت توجه اضافی در ازای رفتار به شیوه خاص، در پژوهش کانات-میمون و همکاران (۲۰۲۱) با جدا کردن دو بعد مثبت و منفی توجه مشروط والدین نشان داد دانش آموزانی که تصور

می‌کردند معلمشان بیشتر از توجه مشروط و مثبت در کلاس استفاده می‌کند، بیشتر درگیر کار کلاسی می‌شدند و سطح بهزیستی بالاتری را گزارش می‌دادند همچنین در پژوهش اترپل و همکاران (۲۰۱۷) توجه مشروط مثبت بر روی عملکرد دانش‌آموزان تأثیر مثبت به همراه داشت ارتباط بین توجه مشروط و مثبت و ارزش مدرسه از نوع مثبت به دست آمد. از آنجا که این یافته با برخی از یافته‌های قبلی در تضاد است، تحقیقات بیشتر برای روشن شدن کلیت این یافته مفید خواهد بود.

همچنین نتایج مطالعه حاضر نشان داد، بین خودکارآمدی تحصیلی با ارزش مدرسه رابطه مثبت مستقیم و معنادار وجود دارد. این نتایج با نتایج پژوهش‌های مرادی و همکاران (۱۳۹۷)، خداپناه و همکاران (۱۴۰۱)، عبود و همکاران (۲۰۲۰) و یوسفی (۲۰۲۲) همسو است در تبیین این یافته می‌توان گفت خودکارآمدی رفتار را از چهار فرآیند شناختی، انگیزشی، عاطفی و انتخابی تحت تأثیر قرار می‌دهد. از نظر شناختی درک فرد برخوردار از خودکارآمدی از یک تکلیف با شرایط سخت به شکل تسلط بر شرایط چالشی است نه آسیبی که لازم است از آن بگریزد (بندورا، ۱۹۹۹ به نقل از خداپناه و همکاران، ۱۴۰۱) از منظر انگیزشی فرد برخوردار از خودکارآمدی تحصیلی بالاتر، برای حل مشکلات و عبور از موانع و چالش‌های پیش‌رو تلاش و مداومت بیشتری از خود نشان می‌دهد که این مداومت و کوشش احتمال شکست را کاهش و احتمال پیروزی را که منجر به سرزندگی مس شود افزایش می‌دهد (خداپناه و همکاران، ۱۴۰۱) و همین امر باعث افزایش تجربه هیجان مثبت و درونی‌سازی عمیق‌تر، بهزیستی تحصیلی بالاتر و به تبع آن افزایش ارزش مدرسه می‌شود.

رابطه بین ارزش مدرسه و جهت‌گیری هدف تبحری در این مطالعه معنادار مثبت و مستقیم به دست آمد. این نتایج با نتایج پژوهش (تومین-سوینی و همکاران، ۲۰۰۸؛ ۲۰۱۱؛ ۲۰۱۲؛ ۲۰۲۰) همسو است تمرکز دانش‌آموزان تبحرگرا در تکالیف مدرسه عمدتاً بر یادگیری، درک و خودسازی است، اگرچه موفقیت در مدرسه نیز برای آن‌ها مهم است. آن‌ها تمایلات متمرکز بر عملکرد یا اجتناب را بیان نمی‌کنند (تومین-سوینی و همکاران، ۲۰۲۰). همچنین، تحقیقات به طور مداوم نشان داده است که تمرکز دانش‌آموزان بر تبحر و یادگیری با الگوهای مختلف مثبت و سازگاری مقابله و تأثیر همراه است. به‌عنوان مثال، اهداف تبحرگرا با تجربه احساسات خوشایند (مانند لذت بردن از یادگیری، غرور، عاطفه مثبت) و احتمال کمتر تجربه

احساسات تضعیف‌کننده (مانند ملال، خشم، عاطفه منفی) نشان دادن سطح بالایی از عزت‌نفس و سطوح پایین علائم افسردگی و اضطراب (تومین-سوینی و همکاران، ۲۰۰۸؛ ۲۰۱۱؛ ۲۰۱۲؛ ۲۰۲۰).

یافته‌های دیگر پژوهش حاضر نشان داد که مدل پژوهش دارای برازش بوده و مسیرهای غیر مستقیم توجه مشروط و مثبت والدین بر ارزش مدرسه با میانجی‌گری نیازهای اساسی روانشناختی، جهت‌گیری هدف و خودکارآمدی تحصیلی معنی دارد بود؛ مطالعات پیشین نشان می‌دهد وجود محیط‌های حمایت‌کننده می‌تواند با افزایش ارضای نیاز خودمختاری (میرزائی، ۱۳۹۹، اقدامی و یوسفی، ۱۳۹۷، دسی و رایان، ۲۰۰۱، رایان و دسی، ۲۰۱۹) باورهای خودکارآمدی را در افراد افزایش داده (میرزائی و همکاران، ۱۳۹۹) و افراد را به سمت جهت‌گیری تبحرگرا (الیوت و مک‌گریگور، ۲۰۰۱، استفنگن و همکاران، ۲۰۲۲) سوق داده و موجب افزایش ارزش مدرسه (لونتین و بردی، ۲۰۱۹) در دانش‌آموزان می‌شود. در مطالعات اولیه توجه مشروط والدین یک الگوی ارتباطی کنترل‌گر محسوب می‌شد به طوری که استفاده از توجه مشروط برای تحت فشار قرار دادن کودک برای رفتار به شیوه‌ای که والدین انتظار دارند، احتمالاً احساس ارزشمندی کودکان را تضعیف می‌کند، زیرا به این معناست که والدین آن‌ها را آن‌طور که هستند نمی‌پذیرند و به آن‌ها اعتماد ندارند. در پژوهش‌های بعدی دو بعد توجه مشروط مثبت و منفی از هم جدا شدند (راث و آسور، ۲۰۰۹) توجه مثبت مشروط والدین (یک راهبرد اجتماعی است که در آن والدین در زمانی که فرزندشان به سختی درس می‌خواند و در مدرسه پیشرفت می‌کند، محبت، احترام و توجه بیشتری نسبت به معمول نشان می‌دهند. از دیدگاه رفتارگرایی توجه مثبت مشروط والدین یک استراتژی فرزندپروری مثبت مورد توجه و توصیه قرار می‌گیرد، در حالی که یافته‌های تجربی به طور فزاینده‌ای هزینه‌های روانشناختی جدی این استراتژی را مستند می‌کند به طور خاص، انتظار می‌رود توجه مشروط مثبت تجربه انگیزه خودمختار را در کودکان کاهش دهد، زیرا رفتار آن‌ها باید با انتظارات والدین خود برای حفظ توجه به خود مطابقت داشته باشد. انتظار می‌رود که این ناامیدی از نیاز خودمختاری، ارزش‌گذاری سطحی را ترویج کند، زیرا توجه مشروط مورد استفاده والدین برای کنترل رفتار، احتمالاً احساس اجبار و فشار درونی در کودکان به وجود آورده و رفتار کودکان را محدود می‌کند (اترپل و همکاران، ۲۰۱۷). این احساس فشار باعث می

شود کودک احتمالاً جهت گیری عملکرد را به جای جهت گیری تبحر ترجیح دهند (استفگن و همکاران، ۲۰۲۲) در بعد توجه مثبت مشروط احتمالاً احساس فشار ایجاد شده کمتر بوده (استفگن و همکاران، ۲۰۲۲) احتمالاً به همین دلیل یافته حاکی از ارتباط مثبت توجه مثبت مشروط و ارضای نیاز خودمختاری، جهت گیری تبحرگرا و خودکارآمدی تحصیلی است نتایج این پژوهش همسو با پژوهش کانات-میمون و همکاران (۲۰۲۱) توجه مثبت مشروط والدین را در حوزه تحصیلی مثبت ارزیابی کرده است از این نظر این مطالعه می‌تواند حائز اهمیت باشد با این حال، شایان ذکر است که توجه مثبت مشروط آنقدرها هم خوش خیم نیست و این شیوهی آموزشی هزینه‌هایی به همراه دارد. تحقیقات در مورد توجه مشروط والدین نشان داده است که این عمل با انگیزه کنترل شده (راث و همکاران، ۲۰۰۹) و اضطراب (ووترز و همکاران، ۲۰۱۸) ارتباط دارد. بنابراین، اتخاذ این روش به‌عنوان ابزاری برای افزایش ارزش مدرسه با ابهام همراه است و نیاز به بررسی بیشتر دارد؛ بنابراین در حالی که استفاده از توجه مشروط به‌عنوان یک عمل اجتماعی کردن ممکن است گاهی منجر به اعمال رفتار مطلوب شود، اما براساس پیشینه نظری و پژوهشی این عمل هزینه‌های روانی زیادی دارد. مطالعات بررسی شده در این پژوهش نشان می‌دهد که استفاده از توجه مثبت مشروط والدین به‌عنوان یک تکنیک متقاعدکننده می‌تواند رابطه ساختاری مثبتی با ارزش مدرسه داشته باشد؛ اما باید در نظر داشته اگرچه استفاده از توجه مشروط ممکن است یک رویکرد اجتماعی‌سازی بدون زحمت، نسبتاً راحت و از نظر رفتاری مؤثر باشد، پیامدهای روانشناختی و رابطه‌ای منفی مرتبط با آن، استفاده از این رویکرد را کمتر توصیه می‌کنند.

دارای خطای اندازه‌گیری است که بهتر است پژوهشگران آینده، از سایر روش‌های جمع‌آوری اطلاعات، مانند مصاحبه کمک گرفته شود همچنین اطلاعاتی که در این پژوهش گزارش شده‌اند، توجه مشروط را در رابطه والد-فرزند بر اساس گزارش‌های فرزندان ارزیابی می‌کنند، در مطالعات آینده بهتر است این متغیر از نظر والدین نیز سنجیده شود. جامعه آماری پژوهش نیز یکی دیگر از محدودیت‌ها است. با توجه به اینکه جامعه آماری مطالعه حاضر را دانش‌آموزان دوره اول متوسطه شهر یزد تشکیل دادند، تعمیم مفاهیم مدل به سایر جوامع با محدودیت روبروست. بر همین مبنا، پیشنهاد می‌شود تا پژوهشگران در مطالعات آینده، مطالعه حاضر را بر روی سایر جوامع انجام دهند تا شواهد دیگری از بسط روابط ساختاری موجود، فراهم آید.

بنا به نتایج به دست آمده پیشنهاد می‌شود نتایج استفاده از این استراتژی به والدین و معلمان اعلام شده و آموزش‌های لازم ارائه شود همچنین به والدین، معلمان و نهادهای آموزشی پیشنهاد می‌شود که تلاش نمایند با ایجاد محیط‌های حامی خودپروی و توجه به نیازهای بنیادی روانشناختی زمینه لازم را برای افزایش جهت‌گیری تبحری و افزایش خودکارآمدی در فراگیران و به تبع آن افزایش ارزش‌گذاری به مدرسه را فراهم نمایند و از این طریق عملکرد تحصیلی را افزایش دهند تا هر دانش‌آموز ارزش‌های خود را به صورت یکپارچه درونی کرده و با تعامل و ارتباط هرچه بیشتر و بهتر با والدین خود به کمال، رشد و بالندگی دست یابد.

ملاحظات اخلاقی

پیروی از اصول اخلاق پژوهش: این مقاله برگرفته از رساله دکتری نویسنده اول در دانشکده روانشناسی و علوم تربیتی دانشگاه سمنان است.

حامی مالی: این پژوهش در قالب رساله دکتری و بدون حمایت مالی است.

نقش هریک از نویسندگان: نویسنده اول پژوهشگر اصلی، نویسنده دوم استاد راهنما و نویسنده سوم مشاور این پژوهش هستند.

تضاد منافع: نویسندگان پژوهش هیچ‌گونه تضاد منافی در رابطه با پژوهش اعلام نمی‌نمایند.

تشکر و قدردانی: بدین وسیله از استاد راهنمای خود که در انجام این پژوهش از هیچ کمکی مضایقه ننمودند، کمال تشکر را دارم؛ همچنین از مسئولان محترم آموزش و پرورش استان یزد و تمامی افرادی که در پژوهش شرکت نمودند.

از جمله محدودیت‌های این مطالعه می‌توان به مقطعی بودن آن اشاره نمود. همچنین، روابط ساختاری بین متغیرهای پژوهش، بصورت علی نمی‌باشد و استنباط‌های علت و معلولی مطابق با نتایج مقدور نیست. بر همین مبنا، پیشنهاد می‌شود به کمک مطالعات آینده‌گر که امکان اندازه‌گیری فواصل زمانی متفاوت از مفاهیم مختلف را می‌دهد، روابط علی بین سازه در الگوی ساختاری مفروض آزمون شوند. ابزار اندازه‌گیری که پرسشنامه است، نیز یکی دیگر از محدودیت‌های این پژوهش بود می‌توان در نظر داشت که

منابع

خداپناه فاطمه، تمنایی فر محمدرضا. (۱۴۰۱). نقش میانجی گر شادکامی و خودکارآمدی تحصیلی در رابطه‌ی شفقت به خود و بهزیستی تحصیلی دانش‌آموزان مجله علوم روانشناختی. ۲۱ (۱۱۸): ۲۰۹۰-۲۰۶۷.

URL: <http://psychologicalscience.ir/article-۱۷۳۳-۱-fa.html>

خرمایی، فرهاد، و خیر، محمد. (۱۳۸۵). بررسی مدل علی ویژگی‌های شخصیتی، جهت‌گیری‌های انگیزشی و راهبردهای شناختی یادگیری. علوم اجتماعی و انسانی دانشگاه شیراز، ۲۵ (۴ (پیاپی ۴۹)) ویژه‌نامه علوم تربیتی، ۷۹-۹۷.

SID. <https://sid.ir/paper/13254/fa>

حیدری، مهنوش؛ محب، نعیمه؛ واحدی؛ شهرام و علیوندی وفاء، مرضیه. (۱۴۰۱). بررسی مدل ساختاری رابطه بین کنترل روانشناختی والدین و خودکارآمدی عمومی با رفتارهای پرخطر نوجوانان با میانجی‌گری خودنظم‌جویی هیجانی. علوم روانشناختی، ۲۱ (۱۱۵): ۱۴۸۴-۱۴۶۳.

<http://psychologicalscience.ir/article-1-1512-fa.html>

درتاج، فریبرز، و افشاریان، ندا. (۱۳۹۵). ارزیابی ساختار عاملی پرسشنامه راهبردهای انگیزشی برای یادگیری در دانش‌آموزان ایرانی. اندازه‌گیری تربیتی، ۶ (۲۳)، ۲۳-۴۳.

SID. <https://sid.ir/paper/214552/fa>

عابدینی، خدیجه؛ طالع پسند، سیاوش، و رحیمیان بوگر، اسحاق. (۱۴۰۰). ویژگی‌های روانسنجی مقیاس توجه مشروط والدین در دانش‌آموزان شهرستان یزد. آموزش و ارزشیابی (علوم تربیتی)، ۱۴ (۵۵): ۱۴۷-۱۶۴.

<https://doi.org/10.30495/jinev.2021.1936120.2537>

کوچکی عاشور، محمد؛ شریعت‌نیا، کاظم؛ اسدی، اردشیر؛ میرانی ارسطو. (۱۴۰۱). نقش میانجی‌گر نیازهای بنیادین روانشناختی در رابطه بین ویژگی‌های شخصیتی و شادکامی دانشجویان مجله علوم روانشناختی؛ ۲۱ (۱۱۸): ۲۱۰۶-۲۰۹۱.

<https://psychologicalscience.ir/article-1-1653-fa.html>

مرادی، مرتضی. (۱۳۹۶). ارائه مدلی علی-تجربی از بررسی نقش واسطه‌گری درآزمیزی تحصیلی در رابطه باورهای خودکارآمدی تحصیلی و حرمت خود تحصیلی با بهزیستی تحصیلی در نوجوانان دبیرستانی. مطالعات آموزش و یادگیری (علوم اجتماعی و انسانی دانشگاه شیراز)، ۱۹ (پیاپی ۷۲-۲)، ۶۸-۹۰.

<https://doi.org/10.22099/jsli.2017.4170>

میرزایی فندخت، امید؛ درتاج، فریبرز؛ سعدی پور، اسماعیل؛ ابراهیمی قوام، صغری، و دلاور، علی. (۱۳۹۹). رابطه محیط حامی خود پیروی با

بهزیستی تحصیلی: نقش واسطه‌ای نیازهای اساسی روانشناختی. مجله علوم روانشناختی، ۱۹ (۸۷)، ۲۹۹-۳۱۱.

<http://dx.doi.org/10.29252/jcmh.7.1.8>

مرادی، مرتضی؛ جمال‌آبادی، منا؛ شهاب‌زاده، صدیقه؛ شیبانی، ام‌البنین؛ مرادی، سمیه، و حوری، مونا. (۱۳۹۶). باورهای خودکارآمدی تحصیلی و سرزندگی تحصیلی؛ نقش درآزمیزی با کار مدرسه و جنس. توسعه‌ی آموزش جندی‌شاپور، ۸ (۴)، ۴۱۹-۴۳۵.

<https://doi.org/10.22099/jsli.2018.4914>

References

Abedini, KH., talepasand, s., & rahimian boogar, I. (2021). Psychometric Properties of Parental Conditional Regard Scale in Students of Yazd City. *Scientific journal of education and evaluation*. 14(55), 147-164. (Persian). <https://doi.org/10.30495/jinev.2021.1936120.2537>

Abood, M. H., Alharbi, B. H., Mhaidat, F., & Gazo, A. M. (2020). The Relationship between Personality Traits, Academic Self-Efficacy and Academic Adaptation among University Students in Jordan. *International Journal of Higher Education*, 9(3), 120-128.

DOI: <https://doi.org/10.5430/ijhe.v9n3p120>

Afsharian, N., & Dortaj, F. Evaluation of the Factor Structure of "Motivated Strategies for Learning Questionnaire" for Iranian students. *Educational Measurement Quarterly*, 6(23), 23-43.. (Persian). <https://doi.org/10.22054/jem.2017.11267.1327>

Assor, A., & Tal, K. (2012). When Parents' Affection Depends on Child's Achievement: Parental Conditional Positive Regard, Self-Aggrandizement, Shame and Coping in Adolescents. *Journal of Adolescence*, 35, 249-260. <http://dx.doi.org/10.1016/j.adolescence.2011.10.004>

Assor, A., Roth, G., & Deci, E. L. (2004). The emotional costs of parents' conditional regard: A Self-Determination Theory analysis. *Journal of personality*, 72(1), 47-88. <https://doi.org/10.1111/j.0022-3506.2004.00256.x>

Barber, B. K., & Harmon, E. L. (2002). Violating the self: Parental psychological control of children and adolescents. In B. K. Barber (Ed.), *Intrusive parenting: How psychological control affects children and adolescents* (pp. 15-52). American Psychological Association. <https://doi.org/10.1037/10422-002>

- Cabrera-Hernández, F. (2020). Does lengthening the school day increase school value-added? Evidence from a Mid-Income Country. *The Journal of Development Studies*, 56(2), 314-335. DOI: [10.1080/00220388.2018.1563680](https://doi.org/10.1080/00220388.2018.1563680)
- Chen, K. C., & Jang, S. J. (2010). Motivation in online learning: Testing a model of self-determination theory. *Journal of Computers in Human Behavior*, 26, 741-752. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2010.01.011>
- Cohen, R., Moed, A., Shoshani, A., Roth, G., & Kanat-Maymon, Y. (2020). Teachers' conditional regard and students' need satisfaction and agentic engagement: A multilevel motivation mediation model. *Journal of Youth and Adolescence*, 49(4), 790-803. <https://doi.org/10.1007/s10964-019-01114-y>
- Deci, E. L., Olafsen, H. A. & Ryan, R. M. (2017). Self determination theory in work organizations: the state of a science. *Annual Review of organizational psychology and organizational behavior*, 4, 19 -43. <http://dx.doi.org/10.1146/annurev-orgpsych-032516-113108>
- Daniel, E., Hofmann-Towfigh, N., & Knafo, A. (2013). School values across three cultures: A typology and interrelations. *Sage Open*, 3(2), 2158244013482469. <https://doi.org/10.1177/2158244013482469>
- Dietrich, J., Viljaranta, J., Moeller, J., & Kracke, B. (2017). Situational expectancies and task values: Associations with students' effort. *Learning and Instruction*, 47, 53-64. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2016.10.009>
- Eccles, J. S., & Wigfield, A. (1995). In the mind of the actor: The structure of adolescents' achievement task values and expectancy-related beliefs. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 21(3), 215-225. <https://doi.org/10.1177/0146167295213003>
- Elliot, A. J., & McGregor, H. A. (2001). A 2x2 achievement goal framework. *Journal of Personality and Social Psychology*, 80(3), 501-519. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.80.3.501>
- Heidari, M., Moheb, N., Vahedi, Sh., & Alivandi Vafa, M. (2022). Investigate the structural model of the relationship between parental psychological control and general self-efficacy with adolescents' high-risk behaviors mediated by emotional self-regulation. *Journal of Psychological Science*, 21(115), 1463 - 1484. (Persian) <http://psychologicalscience.ir/article-1-1512-fa.html>
- Kanat-Maymon, Y., Shoshani, A., & Roth, G. (2021). Conditional Regard in the Classroom: A Double-Edged Sword. *Frontiers in Psychology*, 3180. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.621046>
- Koucheki A M, Shariatnia K, Asadi A, Mirani A. (2022) The mediating role of psychological basic needs in the relationship between personality traits and students' happiness. *Journal of Psychological sciences*,21(118), 2091-2106. (Persian) <https://psychologicalscience.ir/article-1-1653-fa.html>
- khodapanah F, Tamnaei far M R. (1401). The mediating role of happiness and academic self-efficacy in the relationship between self-compassion and academic well-being in student. *Journal of Psychological sciences*,21(118). 2067-2090. (Persian) <http://dx.doi.org/10.52547/JPS.21.118.2067>
- Khormaei, F., Khayye, M. (2007). Relationship of Goal Orientations with Approach to Learning among University Students. *New Psychological Research Quarterly*,2(7).123-138. (Persian) <https://doi.org/10.1026/0049-8637/a000172>
- Kline, R. B. (2010). Promise and pitfalls of structural equation modeling in gifted research. In B. Thompson & R. F. Subotnik (Eds.), *Methodologies for conducting research on giftedness* (pp. 147 - 169). American Psychological Association. <https://doi.org/10.1037/12079-007>
- Lee, F. K., Sheldon, K. M., & Turban, D. B. (2003). Personality and the goal-striving process: The influence of achievement goal patterns, goal level, and mental focus on performance and enjoyment. *Journal of Applied Psychology*, 88(2), 256-265. <https://doi.org/10.1037/0021-9010.88.2.256>
- Levontin, L., & Bardi, A. (2019). Using personal values to understand the motivational basis of amity goal orientation. *Frontiers in Psychology*, 2736. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2018.02736>
- Li, L., Gao, H., & Xu, Y. (2020). The mediating and buffering effect of academic self-efficacy on the relationship between smartphone addiction and academic procrastination. *Computers & Education*, 159, 104001. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2020.104001>
- Linnenbrink, E. A. (2005). The Dilemma of Performance-Approach Goals: The Use of Multiple Goal Contexts to Promote Students' Motivation and Learning. *Journal of Educational Psychology*,

- 97(2), 197–213. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.97.2.197>
- Mirzaei Fandekht, A., Dortaj, F., Saadipour, A., Ebrahimi Qawam, S., & Delavar, A. (2019). The relationship of supportive self-adherence environment with academic well-being: The mediating role of basic psychological needs. *Journal of Child Ment Health* 19(87), 299–311. (Persian) <http://dx.doi.org/10.29252/jcmh.7.1.8>
- Moller, A. C., Roth, G., Niemiec, C. P., Kanat-Maymon, Y., and Deci, E. L. (2019). Mediators of the associations between parents' conditional regard and the quality of their adult-children's peer-relationships. *Motivation Emot.* 43, 35–51 <https://doi.org/10.1007/s11031-018-9727-x>
- Moradi, M. (2017). A Presentation of Causal Modal of Investigating Academic Engagement Mediatory Role in the Relation with Academic Self-Efficacy Beliefs and Academic Self-Esteem among High School Adolescents. *Studies in Learning & Instruction.* 70(2).68-90. (Persian). <https://doi.org/10.22099/jsli.2017.4170>
- Moradi, M., Allipour Birgani, S., Toreyfi Hosseini, H., Abasian, Mina. (2018). A Study of Relationship between Perceived Social Support and School Value with Academic Buoyancy; The role Mediatory of Schoolwork Engagement. *Studies in Learning & Instruction.* 74(1).1-24. (Persian) <https://doi.org/10.22099/jsli.2018.4914>
- Niehaus, K., Irvin, M. J., & Rogelberg, S. (2016). School connectedness and valuing as predictors of high school completion and postsecondary attendance among Latino youth. *Contemporary Educational Psychology,* 44, 54-67. <https://doi.org/10.1016/J.CEDPSYCH.2016.02.003>
- Pekrun, R., Elliot, A. J., & Maier, M. A. (2006). Achievement goals and discrete achievement emotions: A theoretical model and prospective test. *Journal of Educational Psychology,* 98(3), 583–597. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.98.3.583>
- Pintrich, P.R., Smith, D.A., Garcia, T. and McKeachie, W.J. (1993) Reliability and Predictive Validity of the Motivated Strategies for Learning Questionnaire (MSLQ). *Educational and Psychological Measurement,* 53, 801-813. <https://doi.org/10.1177/0013164493053003024>
- Proctor, C., Tweed, R. G., & Morris, D. B. (2021). Unconditional positive self-regard: The role of perceived parental conditional regard. *The Humanistic Psychologist,* 49(3), 400–422. <https://doi.org/10.1037/hum0000168>
- Roth, G. (2008). Perceived parental conditional regard and autonomy support as predictors of young adults' self-versus other-oriented prosocial tendencies. *Journal of Personality,* 76(3), 513-534. <https://doi.org/10.1111/j.1467-6494.2008.00494.x>
- Roth, G., Assor, A., Niemiec, C. P., Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2009). The emotional and academic consequences of parental conditional regard: Comparing conditional positive regard, conditional negative regard, and autonomy support as parenting practices. *Developmental Psychology,* 45(4), 1119–1142. <https://doi.org/10.1037/a0015272>
- Rosenzweig, E. Q., Wigfield, A., & Eccles, J. S. (2022). Beyond utility value interventions: The why, when, and how for next steps in expectancy-value intervention research. *Educational Psychologist,* 57(1), 11-30. <https://doi.org/10.1080/00461520.2021.1984242>
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2019). Chapter four. Brick by brick: The origins, development, and future of self-determination theory. *Advances in Motivation Science,* 6, 111-156. <https://doi.org/10.1016/bs.adms.2019.01.001>
- Sheikholeslami, R., Yazdani, F., & Razavi, S. Z. (2019). Psychometric Properties of Basic Psychological Needs Satisfaction and Frustration Scale. *Journal of psychology,* 23 (1) 66-82. <http://www.iranapsy.ir/Article/21429#:~:text=http%3A/www.iranapsy.ir/Article/21429>
- Steffgen, S. T., Soenens, B., Otterpohl, N., Stiensmeier-Pelster, J., & Schwinger, M. (2022). Latent profiles of parental academic conditional positive and negative regard. *Parenting,* 1-35. <https://doi.org/10.1080/15295192.2021.2010501>
- Otterpohl, N., Keil, A. G., Assor, A., & Stiensmeier-Pelster, J. (2017). Erfassung von elterlicher bedingter Wertschätzung im Lern- und Leistungsbereich und im Bereich der Emotionsregulation. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und pädagogische Psychologie.* <https://doi.org/10.1026/0049-8637/a000172>
- Tuominen-Soini, H., Salmela-Aro, K., & Niemivirta, M. (2008). Achievement goal orientations and subjective well-being: A person-centred analysis. *Learning and Instruction,* 18(3), 251–266. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2007.05.003>
- Tuominen-Soini, H., Salmela-Aro, K., & Niemivirta, M. (2011). Stability and change in achievement goal

- orientations: A person-centered approach. *Contemporary Educational Psychology*, 36(2), 82–100.
<https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2010.08.002>
- Tuominen-Soini, H., Salmela-Aro, K., & Niemivirta, M. (2012). Achievement goal orientations and academic well-being across the transition to upper secondary education. *Learning and Individual Differences*, 22(3), 290–305.
<https://doi.org/10.1016/j.lindif.2012.01.002>
- Tuominen, H., Juntunen, H., & Niemivirta, M. (2020). Striving for success but at what cost? Subject-specific achievement goal orientation profiles, perceived cost, and academic well-being. *Frontiers in psychology*, 11, 557445.
<https://doi.org/10.3389%2Ffpsyg.2020.557445>
- van der Kaap-Deeder, J., Wouters, S., Verschueren, K., Briens, V., Deeren, B., & Vansteenkiste, M. (2016). The pursuit of self-esteem and its motivational implications. *Psychologica Belgica*, 56(3), 143–168. <https://doi.org/10.5334/pb.277>
- Wigfield, A., & Eccles, J. S. (1992). The development of achievement task values: A theoretical analysis. *Developmental Review*, 12(3), 265–310.
[https://psycnet.apa.org/doi/10.1016/0273-2297\(92\)90011-P](https://psycnet.apa.org/doi/10.1016/0273-2297(92)90011-P)
- Wouters, S., Thomaes, S., Colpin, H., Luyckx, K., & Verschueren, K. (2018). How does conditional regard impact well-being and eagerness to learn? An experimental study. *Psychologica Belgica*, 58(1), Article 105-114.
<https://doi.org/10.5334/pb.401>

پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی
 پرتال جامع علوم انسانی