



## Structural model of parental motivation and the consequences of student progress with the mediating role of parents' autonomous involvement: Testing ryan and deci's self-determination theory

Zoubeida Rangriz<sup>1</sup> , Siavash Talepasand<sup>2</sup> , Nemat SotodehAsl<sup>3</sup> 

1. Ph.D Candidate in Educational Psychology, Semnan Branch, Islamic Azad University, Semnan, Iran. E-mail: [z.rangriz@stu.semnaniau.ac.ir](mailto:z.rangriz@stu.semnaniau.ac.ir)

2. Professor, Department of Educational Psychology, Faculty of Psychology and Educational Sciences, Semnan University, Semnan, Iran. E-mail: [stalepasand@semnan.ac.ir](mailto:stalepasand@semnan.ac.ir)

3. Associate Professor, Department of Psychology, Semnan Branch, Islamic Azad University, Semnan, Iran. E-mail: [sotodeh2@semums.ac.ir](mailto:sotodeh2@semums.ac.ir)

### ARTICLE INFO

**Article type:**  
Research Article

**Article history:**  
Received 09 March 2025  
Received in revised form  
05 April 2025  
Accepted 12 May 2025  
Published Online 23  
August 2025

**Keywords:**  
parental involvement,  
autonomy support,  
autonomous motivation,  
academic motivation,  
achievement

### ABSTRACT

**Background:** Academic success and its associated outcomes have a significant impact on both the present and future lives of children. According to Self-Determination Theory (SDT), parental interactions that satisfy children's need for autonomy can predict both academic and non-academic behaviors. These interactions depend on the different types of parental motivation. However, the structural relationships between these types of parental motivation, academic success, and its outcomes—mediated by parental autonomy-supportive involvement—have yet to be thoroughly examined.

**Aims:** This study aimed to test a structural model of parental motivation and its consequences for student progress, with autonomous parental involvement serving as a mediator, based on Ryan and Deci's Self-Determination Theory.

**Methods:** A correlational descriptive design using structural equation modeling (SEM) was employed. The statistical population included all fifth and sixth-grade students (2024-2025 academic year) in elementary schools in Semnan, Iran. Using random multistage sampling, 415 students were selected. Parent Motivation for Involvement (Grolnick, 2015), Autonomy Supportive versus Controlling Involvement (Lerner et al., 2022), Autonomous Motivation (Ryan & Connell, 1989), Perceived Competence (Harter, 1982), School-Related Worry (Wiekhorst, 1973). Data were analyzed using SPSS-26 and LISREL-8.80.

**Results:** Controlled parental motivation had a significant negative indirect effect on academic performance ( $\beta = -0.043$ ), perceived competence ( $\beta = -0.074$ ), school-related anxiety ( $\beta = 0.137$ ), and autonomous motivation ( $\beta = -0.034$ ) through reduced autonomy-supportive involvement. Controlled parental motivation also directly negatively predicted autonomy-supportive involvement ( $\beta = -0.131$ ,  $p < 0.05$ ). The direct effect of autonomous parental motivation on autonomy-supportive involvement was non-significant. Instead, parental autonomous motivation had a direct positive effect on school anxiety (0.5).

**Conclusion:** The results demonstrated that parents' controlled motivation, mediated by parental involvement in autonomy support, exerts a statistically significant structural effect on students' academic performance, perceived competence, school-related anxiety, and autonomous motivation. This structural model elucidates the complex relationships between parental motivation, autonomy-supportive involvement, and student outcomes, offering insights into fostering academic success.

**Citation:** Rangriz, Z., Talepasand, S., & SotodehAsl, N. (2025). Structural model of parental motivation and the consequences of student progress with the mediating role of parents' autonomous involvement: Testing ryan and deci's self-determination theory. *Journal of Psychological Science*, 24(150), 229-248. [10.52547/JPS.24.150.229](https://doi.org/10.52547/JPS.24.150.229)

*Journal of Psychological Science*, Vol. 24, No. 150, 2025

© The Author(s). DOI: [10.52547/JPS.24.150.229](https://doi.org/10.52547/JPS.24.150.229)



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

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

## Extended Abstract

### Introduction

Academic success critically shapes students' current and future lives, influencing career and social development (Grant et al., 2021). Students with higher achievement report greater autonomy satisfaction and perceived competence (Bureau et al., 2022; De Jonge et al., 2024). However, school remains a primary stressor (Kendall et al., 2018), with academic stress negatively predicting motivation, while autonomous motivation reduces stress (Rubach & Bonanati, 2023). As Ryan & Deci (2017) note, student motivation can generalize to broader school experiences. According to Self-Determination Theory, students will experience self-determined motivation when the behaviors of individuals they interact with satisfy their psychological needs for autonomy, competence, and relatedness (Ryan & Deci, 2024). Self-Determination Theory suggests that to help children fulfill their needs, parents can engage in activities that satisfy the need for relatedness and be autonomy-supportive (as opposed to controlling), thereby fulfilling the need for autonomy. Autonomy support includes encouraging and supporting children's initiatives, understanding their perspective, expressing empathy, solving problems together, and offering choices. In contrast, controlling parenting involves pressuring children, disregarding their perspectives, and solving problems for them (Ryan & Deci, 2017). Research indicates that parental involvement in children's education is positively associated with school-related outcomes. The overall style of parental interaction with children, specifically in terms of autonomy support versus control, makes a difference in children's academic outcomes (Núñez et al., 2023). Furthermore, evidence suggests that higher levels of parental involvement in children's academic affairs are more facilitative of motivation when parents adopt an autonomy-supportive style (Núñez et al., 2023; Lerner & Grolnick, 2020). One of the determining factors for providing autonomy-supportive involvement is the parents' own motivation for involvement. Parents participate in their children's education for various reasons. They may do so due to school pressure, feeling they must

because they are expected to (extrinsic motivation). Alternatively, they might pressure themselves, feeling they would be "bad parents" if they did not participate (introjected motivation). These reasons are more controlled, as parents feel pressured or coerced into participating. It is possible that parents participate because they believe it is valuable for helping their children succeed (identified motivation). Even more, they might participate because they enjoy engaging in these activities with their children (intrinsic motivation). These reasons are more autonomous or elective. Grolnick (2015) demonstrated that when parents had autonomous motivation for involvement, they exhibited higher levels of participation in school, personal, and cognitive activities. This study builds upon Grolnick's (2015) work by considering the relationship between parents' reasons for involvement and how they implement participatory activities. Studies by Grolnick (2015) and Green et al. (2007) showed that when parents participate in their children's education because they enjoy it or value it, they display higher levels of involvement. Self-Determination Theory suggests that when parents provide autonomy support, children are likely to internalize the value of school and learning, thereby exhibiting more autonomous motivation for school behaviors. However, controlling parenting undermines the internalization process, leading to more controlled motivation, as children feel pressured to comply (Bureau, 2022). Therefore, this study, based on previous research, will investigate whether parents implement their involvement in academic activities in an autonomy-supportive manner or a controlling manner. Additionally, this study will examine whether different types of autonomy-supportive involvement are associated with academic achievement outcomes in distinct ways.

The present study, within the framework of Self-Determination Theory, has designed a structural model of the antecedents and consequences of parents' autonomous involvement. The relationships between parental motivation (exogenous variable) and how parents support autonomy through involvement in domains of activity at home, personal, and cognitive activities for children (mediating

variable), and children's academic outcomes including (academic performance, perceived competence, school-related worry, and children's relative autonomous motivation) have been tested.

### Method

The design of the present study was a correlational study using structural equation modeling. The statistical population consisted of all fifth and sixth-grade male and female students in the academic year 2023-2024 who were enrolled in elementary schools in Semnan. The sample size was calculated based on the number of parameters in the study. According to Bentler (as cited in Müller, 1996), the sample size should be 5 to 50 times the number of parameters to be estimated in the model. This model included 28 parameters, so the sample size for this study was estimated to be 410 individuals. A multi-stage random sampling method was used. After collecting the questionnaires, 415 valid responses were analyzed. SPSS version 26 was used to report descriptive statistical indices of the data, and LISREL version 8.80 was employed to examine the model. The instruments used in this study included the Parental Motivation for Involvement (Grolnick, 2015). The Cronbach's alpha values obtained were 0.71 for external motivation, 0.63 for introjected motivation, 0.62 for identified motivation, and 0.72 for intrinsic motivation. Autonomy Supportive versus controlling Involvement (Lerner et al., 2022) used in this study yielded Cronbach's alpha values of 0.57 for autonomy-supportive involvement in personal matters, 0.77 for autonomy-supportive involvement

at home, and 0.80 for autonomy-supportive involvement in cognitive activities. In the present study, the Autonomous Motivation Scale (Ryan & Connell, 1989) yielded Cronbach's alpha values of 0.78 for identified motivation, 0.83 for introjected motivation, and 0.87 for the students' autonomous motivation index. In the present study, the Cronbach's alpha for the Perceived Competence Scale (Harter, 1982) was 0.63. The Cronbach's alpha for the School-Related Worry Scale (Wiekhorst, 1973) was 0.80.

### Results

The findings showed that the skewness and kurtosis of the variables fell within the range of -2 to +2, indicating an approximately normal distribution of variables. The linearity of variable relationships was examined via scatterplots of variables and residuals. The plots were elliptical, indicating linear relationships. The goodness-of-fit indices for the initial model were evaluated. In the measurement model, all parameters were statistically significant, with appropriate standard errors. No parameters in the measurement model contradicted theoretical expectations. In the structural relationships, the path from autonomous parental motivation to parental autonomy-supportive involvement was nonsignificant and thus removed in the final model. Additionally, a direct effect of autonomous parental motivation on school-related worry was hypothesized. After incorporating this path modification, the data fit the model well, and according to the fit indices in Table 3, the final model demonstrated adequate fit (see Table 1 and Figure 1).

Table 1. Fit Indicators of the Initial and Final model

Model	X <sup>2</sup>	CFI	IFI	NFI	RMSEA	RMSEA CI 90%	RMR	GFI
Primary	234/58	0/902	0/903	0/877	0/087	0/075; 0/098	0/030	0/922
Final	179/58	0/931	0/931	0/906	0/074	0/063; 0/086	0/027	0/939

The findings showed that parents' controlled motivation, through the path of parental autonomy-supportive involvement, had a significant structural

effect on students' academic performance, perceived competence, school-related worry, and autonomous motivation.

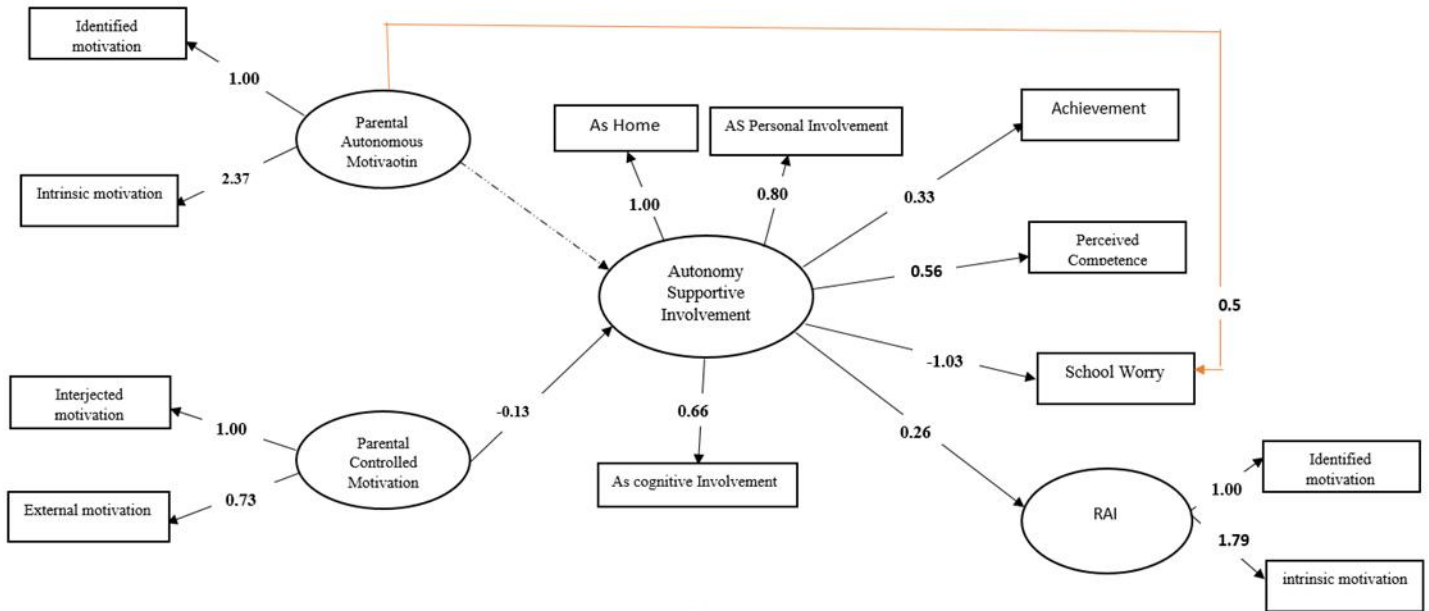


Figure 1. The final model of structural relationships between types of parental motivation and children's development outcomes with the mediating role of types of parental autonomous involvement

### Conclusion

The structural model test revealed that parents' controlled motivation, through the path of parental autonomy-supportive involvement, had a significant structural effect on students' academic performance, perceived competence, school-related worry, and autonomous motivation. The first validated path of the study model showed that parents' controlled motivation negatively predicted parental autonomy-supportive involvement. This finding aligns with the conceptual model of Self-Determination Theory by Ryan and Deci and is conceptually consistent with the research by Grolnick (2015), Deci and Ryan (1985), and Adeli et al. (2020). Grolnick's research (2015) demonstrated that mothers' autonomous motivation (identified and intrinsic motivation) for involvement was positively associated with the level of mothers' involvement and their positive feelings during involvement. The results of this study showed that when parents are involved in children's academic activities with external and introjected motivations, which are components of controlled parental motivation, the level of autonomy-supportive involvement decreases. In other words, when parents are under external pressures (such as from school) or when they pressure themselves (to avoid being a "bad parent"), the autonomy-supportive involvement

diminishes, resulting in the failure to fulfill children's autonomous motivation needs (need for relatedness, competence, and autonomy). Other results of the study showed a significant negative indirect effect of controlled parental motivation on perceived competence and a significant positive indirect effect on school-related worry. These findings are consistent with research by Grolnick (2015) and Grolnick et al. (2002), as well as Rahimi et al. (2019). When parents participate in a controlling manner, it leads to the unfulfillment of children's need for competence and increases their worry (Bureau, 2022). It is recommended that future researchers use longitudinal study designs and experimental designs to collect data, allowing for the acquisition of evidence on causal relationships. Additionally, it is suggested that other variables influencing parental involvement in autonomy support, differences in involvement implementation by each parent, and the impact of their motivation be studied.

### **Ethical Considerations**

**Compliance with ethical guidelines:** This article is derived from the first author's Ph.D. dissertation in Educational Psychology at the Faculty of Humanities, Islamic Azad University, Semnan Branch. To adhere to ethical principles, the study was conducted after obtaining the ethics code IR.IAU.SEMNAN.REC.1403.107 from the National Medical Ethics Committee. Additionally, to maintain ethical standards, data collection was performed after obtaining participants' consent. Participants were assured of confidentiality in maintaining personal information and that results would be presented anonymously without identifying details.

**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:** The researchers hereby extend their sincere gratitude to the students and parents who participated in this study.





## مدل ساختاری انگیزش والدین و پیامدهای پیشرفت دانش آموزان با نقش میانجی گر مشارکت خودمختار والدین: آزمون مدل خود تعیین گری ریان و دسی

زبیده رنگریز<sup>۱</sup>، سیاوش طالع پسند<sup>۲\*</sup>، نعمت ستوده اصل<sup>۳</sup>

۱. دانشجوی دکتری روانشناسی تربیتی، واحد سمنان، دانشگاه آزاد اسلامی، سمنان، ایران.

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

۳. دانشیار، گروه روانشناسی، واحد سمنان، دانشگاه آزاد اسلامی، سمنان، ایران.

### چکیده

### مشخصات مقاله

#### نوع مقاله:

پژوهشی

#### تاریخچه مقاله:

دریافت: ۱۴۰۳/۱۲/۱۹

بازنگری: ۱۴۰۴/۰۱/۱۶

پذیرش: ۱۴۰۴/۰۲/۲۲

انتشار برخط: ۱۴۰۴/۰۶/۰۱

#### کلیدواژه‌ها:

مشارکت والدین، حمایت خودمختار، انگیزش خودمختار، انگیزش تحصیلی، پیشرفت تحصیلی

**زمینه:** موفقیت تحصیلی و پیامدهای ناشی از آن زندگی حال و آینده کودکان را تحت تأثیر قرار می‌دهد طبق نظریه خود تعیین گری تعامل والدین با فرزندان که تأمین کننده نیازهای خودمختاری آنان می‌باشد می‌تواند رفتار تحصیلی و غیر تحصیلی فرزندان را پیش‌بینی نماید و این تعامل نیز بستگی به انواع انگیزه والدین دارد، تاکنون روابط ساختاری بین انواع انگیزه والدین با موفقیت تحصیلی و پیامدهای آن با نقش میانجی گر مشارکت خودمختار والدین بررسی نشده است.

**هدف:** این پژوهش با هدف آزمون مدل ساختاری انگیزش والدین و پیامدهای پیشرفت دانش آموزان با نقش میانجی گر مشارکت خودمختار والدین بر اساس مدل خود تعیین گری ریان و دسی انجام شد.

**روش:** روش پژوهش توصیفی همبستگی از نوع مدل‌یابی معادلات ساختاری بود. جامعه آماری پژوهش شامل تمامی دانش آموزان دختر و پسر پایه پنجم و ششم در سال تحصیلی ۱۴۰۳-۱۴۰۴ بودند که در مدارس ابتدایی شهر سمنان مشغول به تحصیل بودند. با روش نمونه‌گیری مرحله‌ای تصادفی تعداد ۴۱۵ دانش‌آموز انتخاب شدند و به پرسشنامه‌های انگیزه والد برای مشارکت (گروولیک، ۲۰۱۵)، حمایت از خودمختاری در مقابل مشارکت کنترل‌کننده (لرنر و همکاران، ۲۰۲۲)، انگیزه خودمختار (ریان و کانل، ۱۹۸۹)، شایستگی ادراک شده (هارتر، ۱۹۸۲)، نگرانی مرتبط با مدرسه (ویکهورست، ۱۹۷۳) پاسخ دادند. داده‌ها با استفاده از نرم‌افزار SPSS۲۶ و LISREL ۸۸۰ تحلیل شدند.

**یافته‌ها:** نتایج نشان داد که انگیزه کنترل شده والدین از مسیر مشارکت والدین در حمایت از خودمختاری بر عملکرد تحصیلی (-۰/۰۴۳)، شایستگی ادراک شده (-۰/۰۷۴)، نگرانی از مدرسه (۰/۱۳۷) و انگیزه خودمختار دانش آموز (-۰/۰۳۴) اثر ساختاری غیر مستقیم و معنادار داشت. انگیزه کنترل شده والدین اثر ساختاری مستقیم بر مشارکت والدین در حمایت از خودمختاری در جهت منفی (-۰/۱۳۱) داشت. اثر ساختاری مستقیم انگیزه خودمختار والدین بر مشارکت والدین در حمایت از خودمختاری معنادار نبود. افزون بر آن، هیچیک از اثرهای غیر مستقیم انگیزه خودمختار والدین از مسیر مشارکت والدین در حمایت از خودمختاری معنادار نبود. در عوض انگیزه خودمختار والدین به طور مستقیم بر نگرانی از مدرسه (۰/۵) در جهت مثبت اثر داشت.

**نتیجه‌گیری:** نتایج نشان داد که انگیزه کنترل شده والدین از مسیر مشارکت والدین در حمایت از خودمختاری بر روی عملکرد تحصیلی، شایستگی ادراک شده، نگرانی از مدرسه و انگیزه خودمختار دانش آموز اثر ساختاری و معنادار داشت. این مدل ساختاری می‌تواند با توضیح روابط پیچیده بین انگیزه والدین، مشارکت خودمختار والدین و پیامدهای پیشرفت دانش آموز، بینش‌های ارزشمندی در مورد چگونگی حمایت از موفقیت دانش آموزان ارائه دهد.

**استناد:** رنگریز، زبیده؛ طالع پسند، سیاوش؛ و ستوده اصل، نعمت (۱۴۰۴). مدل ساختاری انگیزش والدین و پیامدهای پیشرفت دانش آموزان با نقش میانجی گر مشارکت خودمختار والدین: آزمون مدل خود تعیین گری ریان و دسی. مجله علوم روانشناختی، دوره ۲۴، شماره ۱۵۰، ۲۴۸-۲۲۹.

مجله علوم روانشناختی، دوره ۲۴، شماره ۱۵۰، ۱۴۰۴. DOI: [10.52547/JPS.24.150.229](https://doi.org/10.52547/JPS.24.150.229)



© نویسنده‌گان.

✉ نویسنده مسئول: سیاوش طالع پسند، استاد، گروه روانشناسی تربیتی، دانشکده روانشناسی و علوم تربیتی، دانشگاه سمنان، سمنان، ایران. رایانامه: [stalepasand@semnan.ac.ir](mailto:stalepasand@semnan.ac.ir)

تلفن: ۰۹۱۲۶۰۴۰۶۹۰

## مقدمه

موفقیت تحصیلی و پیامدهای تحصیلی ناشی از آن در زندگی حال و آینده دانش آموزان نقش کلیدی دارد به گونه ای که رشد و پیشرفت زندگی شغلی و اجتماعی آینده آنان را تحت تأثیر خود قرار می دهد (گران و همکاران، ۲۰۲۱). دانش آموزانی که عملکرد تحصیلی<sup>۱</sup> بالاتری دارند رضایت بیشتری از خودمختاری و ادراک شایستگی (بعنوان عوامل مؤثر در تعامل با محیط) تجربه می کنند (بورثو و همکاران، ۲۰۲۲، دی جانگ و همکاران، ۲۰۲۴).

پژوهش ها نشان داده اند که کودکانی که خود را در مدرسه شایسته می دانند، ۱۰ سال بعد مدرک تحصیلی بالاتری کسب می کنند (گوای، ۲۰۲۲) شایستگی ادراک شده یک مفهوم چند بعدی شامل مهارت ها، نگرش ها و رفتارهای یادگیرنده است که به آن ها در موفقیت در کلاس کمک می کند (ونکاتسان و شانکر، ۲۰۲۲) و به عنوان یک انگیزه درونی فرد را در جهت عملکردهای مؤثر و بهبود انگیزه درونی سوق می دهد (شیکل و رینگایزن، ۲۰۲۲).

با این حال، مدرسه در تمام بازه های زمانی شایع ترین منبع استرس می باشد (کندل و همکاران، ۲۰۱۸) نگرانی مربوط به مدرسه<sup>۲</sup> اهمیت دارد، زیرا وقتی دانش آموزان سطوح بالایی از نگرانی دارند، عملکرد تحصیلی ضعیف، خودکارآمدی پایین و مشارکت کم در تربیت بدنی نشان می دهند (پارک و همکاران، ۲۰۲۰؛ یانگ و همکاران، ۲۰۲۲).

استرس تحصیلی به صورت منفی پیش بینی کننده انگیزه تحصیلی می باشد، در حالی که انگیزه تحصیلی خودمختار بالا منجر به کاهش استرس تحصیلی می شود (روباخ و بونانتی، ۲۰۲۳). همان طور که ریان و دسی (۲۰۱۷) پیشنهاد کردند، انگیزه دانش آموزان در شرایط خاص می تواند به تجربیات وسیع تر تعمیم یابد. نظریه خودتعیین گری<sup>۳</sup> دسی و ریان (۱۹۸۵) به صورت گسترده ای برای بررسی رفتار، شناخت و عواطف دانش آموزان در فعالیتهای آموزشی به کار رفته است. طبق این نظریه اشکال مختلف انگیزه در یک پیوستار خودتعیین گر تا غیر خودتعیین گر قرار می گیرد که

شامل انگیزه درونی<sup>۴</sup>، تنظیم شناسایی شده<sup>۵</sup>، تنظیم درون فکنی شده<sup>۶</sup>، تنظیم بیرونی<sup>۷</sup> و بی انگیزگی است. همچنین، دسی و ریان انگیزه خودمختار<sup>۸</sup> را پیشنهاد کردند که شامل اشکال خودتعیین شده تر انگیزه (انگیزه درونی و تنظیم شناسایی شده) و انگیزه کنترل شده (انگیزه تنظیم درون فکنی شده و تنظیم بیرونی) می شود (بورثو و همکاران، ۲۰۲۲). دانش آموزانی که انگیزه خودمختار دارند، عواقب مثبت شناختی، عاطفی و رفتاری، مانند نشاط و لذت را تجربه می کنند (یانگ و همکاران، ۲۰۲۲) و زمانی انگیزه خودتعیین شده را تجربه خواهند کرد که رفتار افرادی که با آن ها تعامل دارند، نیازهای روانشناختی خودمختاری، شایستگی و ارتباط آن ها را ارضا کند (ریان و دسی، ۲۰۲۴). والدین باید با حمایت از ارتباط و خودمختاری کودکان، به آنها کمک کنند نیازهایشان را برآورده سازند.

مشارکت والدین<sup>۹</sup> در فعالیتهای تحصیلی فرزندان به روش های مختلفی مفهوم سازی شده است تا دامنه تعاملاتی که والدین ممکن است با فرزندان خود در زمینه مدرسه داشته باشند را در برگیرد گروولنیک و اسلوباچک (۱۹۹۴) یک چارچوب سه بعدی برای مشارکت والدین ایجاد کردند که شامل مشارکت در مدرسه، امور شخصی و شناختی است. مشارکت در مدرسه شامل رفتارهایی است که والدین در ارتباط با مدرسه فرزندان شان انجام می دهند، مانند داوطلب شدن در فعالیتهای مدرسه. مشارکت در امور شخصی به معنای آگاهی والدین از تحصیلات فرزندان و ابراز علاقه به آن است (مانند پرسیدن از فرزند خود درباره فعالیت روزمره در مدرسه)، و مشارکت شناختی شامل انجام فعالیت های برانگیزنده ذهنی با فرزندان خارج از خانه و مدرسه است، مانند بردن آن ها به کتابخانه. پژوهش ها نشان می دهد که هرچه والدین بیشتر مشارکت داشته باشند، انگیزش تحصیلی (شی و همکاران، ۲۰۲۴)، نمرات کودکان (ویلدر، ۲۰۲۳) بالاتر است. همچنین آموزش مشارکت والدین در فعالیتهای تحصیلی فرزندان در کاهش نگرانی مدرسه مؤثر است (رحیمی و همکاران، ۱۳۹۸). والدینی که به طور فعال در فرآیند یادگیری فرزندان خود شرکت می کنند، می توانند احساس شایستگی و اعتماد به نفس را در فرزندان خود تقویت کنند. این

1. Academic performance
2. School Worry
3. Self-determination theory
4. Intrinsic motivation
5. Identified motivation

6. Introjected motivation
7. External motivation
8. Autonomous motivation
9. Parental Involvement

احساس شایستگی می‌تواند به کاهش نگرانی‌های تحصیلی و بهبود عملکرد تحصیلی منجر شود (کای و تئو، ۲۰۲۱). معلمان و والدینی که مشارکت فعال را پشتیبانی می‌کنند، فرصت‌های معنادار تصمیم‌گیری مرتبط با خود را فراهم می‌کنند، این رفتارها خودتعیین‌گری را در دانش‌آموزان/فرزندان تشویق می‌کنند و باعث می‌شوند آنها احساس شایستگی و ارتباط با معلم/والد داشته باشند و به هر سه نیاز روانشناختی توجه کنند (جنو و همکاران، ۲۰۲۳؛ بورثو و همکاران، ۲۰۲۲). پژوهش‌ها نشان می‌دهد که سبک کلی تعامل والدین با فرزندان در بعد حمایت از خودمختاری در مقابل کنترل برای پیامدهای تحصیلی کودکان تفاوت ایجاد می‌کند (نونیز و همکاران، ۲۰۲۳) علاوه بر این، شواهدی وجود دارد که سطوح بالاتر مشارکت والدین در امور تحصیلی فرزندان زمانی که والدین سبک کلی حمایت از خودمختاری دارند، برای انگیزش تسهیل‌کننده‌تر است (نونیز و همکاران، ۲۰۲۳ و لرنر و گرولینیک، ۲۰۲۰). وقتی فرزندان باور دارند که والدین در انجام تکالیف از آن‌ها حمایت خودمختارانه دارند ادراک شایستگی و انگیزه خودمختار در آنان افزایش می‌یابد (عادلی و همکاران، ۱۳۹۹).

شناسایی عوامل مؤثر بر میزان مشارکت حمایت‌کننده از خودمختاری والدین، اهمیت دارد. یکی از این عوامل، انگیزه والدین برای مشارکت است که می‌تواند در دو دسته قرار گیرد، (۱) انگیزه‌های کنترل‌شده شامل فشار مدرسه (انگیزه بیرونی) یا احساس اجبار شخصی (انگیزه درون‌فکنی شده) که والدین را به مشارکت وادار می‌کند. (۲) انگیزه‌های خودمختارانه شامل باور به ارزش مشارکت برای موفقیت فرزند (انگیزه شناسایی شده) یا لذت بردن از فعالیت‌های مشترک با فرزند (انگیزه درونی). گرولینیک (۲۰۱۵) نشان داد زمانی که والدین انگیزه خودمختارانه برای مشارکت داشتند، سطوح بالاتری از مشارکت در مدرسه، امور شخصی و فعالیت‌های شناختی را نشان دادند. گرولینیک (۲۰۱۵) و گرین و همکاران (۲۰۰۷) نشان دادند هنگامی که والدین به دلیل لذت بردن یا ارزش قائل شدن، در آموزش فرزندان خود مشارکت دارند، سطوح بالاتری از مشارکت را نشان می‌دهند. با این حال، احتمالاً دلایلی که والدین در آموزش فرزندان خود مشارکت می‌کنند نیز با چگونگی مشارکت آنها در فعالیت‌های تحصیلی (یعنی به شیوه حمایت از خودمختاری<sup>۱</sup> یا کنترل‌کننده) مرتبط باشد.

<sup>1</sup>. Autonomy support

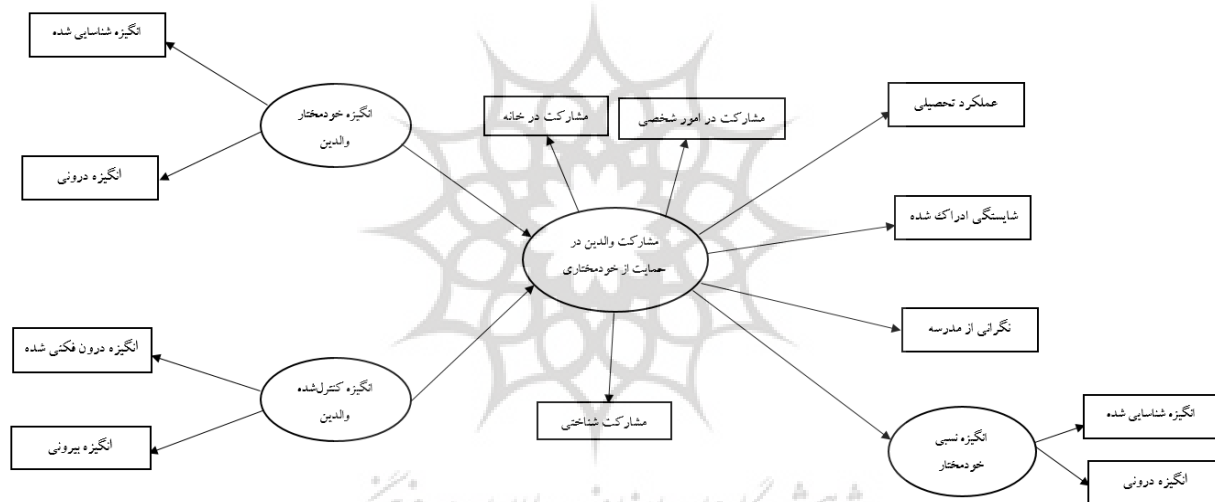
بنابراین، احتمال دارد انگیزه والدین برای مشارکت با چگونگی مشارکت آنها در فعالیت‌های تحصیلی مرتبط باشد. لرنر و گرولینیک (۲۰۲۰) به بررسی تعامل بین سطح سه نوع مشارکت مادران در امور آموزشی فرزندان‌شان در پیش‌بینی انگیزش تحصیلی و پیشرفت کودکان پرداختند. نتایج نشان داد علاقه به آموزش فرزندان با انگیزه خودمختارانه کودکان زمانی که مادران به عنوان حامی خودمختاری بیشتر درک می‌شدند نه به عنوان کنترل‌کننده، ارتباط دارد. وقتی والدین به طور کلی حامی خودمختاری هستند، کودکان درک بالاتری از شایستگی در مدرسه و نمرات بالاتر در آزمون استاندارد و معدل (باینمن و همکاران، ۲۰۱۵؛ گرولینیک، ۲۰۰۹) گزارش می‌کنند. والدینی که بیش از حد بر فرزندان خود کنترل دارند، ممکن است به کاهش انگیزش درونی و افزایش استرس در فرزندان منجر شوند (توبر و همکاران، ۲۰۲۳). افزایش کنترل روانشناختی توسط والدین با کاهش عملکرد تحصیلی در فرزندان همراه خواهد بود (عوده و همکاران، ۱۴۰۴). روباخ و بوناتتی (۲۰۲۳) گزارش کردند که مشارکت والدین در مدرسه از طریق شرکت در جلسات و فعالیت‌های مدرسه، با کاهش اضطراب دانش‌آموزان در درس ریاضی همراه است. در پژوهش دکتروف و آرنولد (۲۰۱۷) سبک کلی تعامل والدین با فرزندان در بعد حمایت از خودمختاری در مقابل کنترل پیش‌بینی‌کننده موفقیت در تکلیف خواندن بود. سیف‌زاده درآباد و همکاران (۱۴۰۲) نشان دادند که بین خودمختاری مادران و دختران نوجوان آنها و پدران و دختران نوجوان آنها رابطه مثبت و معنادار وجود دارد. الهی و همکاران (۱۳۹۹) نیز نشان دادند دو بعد مشارکت در خانه و مشارکت در مدرسه با انگیزش درونی در درس خواندن، نوشتن و ریاضیات رابطه مثبت دارد.

پژوهش حاضر در چارچوب نظریه خودتعیین‌گری، مدل ساختاری از پیشایندها و پی‌آمدهای مشارکت خودمختار والدین طراحی شده است (شکل ۱). روابط بین انگیزش والدین (متغیر برونزاد) و چگونگی حمایت والدین از خودمختاری با مشارکت در حوزه‌های فعالیت در خانه، امور شخصی و شناختی کودکان (متغیر میانجی‌گر)، و پیامدهای تحصیلی کودکان شامل (عملکرد تحصیلی، شایستگی ادراک شده، نگرانی نسبت به مدرسه و انگیزش نسبی خودمختار کودکان) آزمون شده است. از لحاظ



بیش‌های ارزشمندی در مورد چگونگی حمایت از موفقیت دانش آموز ارائه دهد. با درک اهمیت مشارکت خودمختار والدین و پیامدهای آن بر نتایج دانش آموزان، مربیان و سیاست‌گذاران می‌توانند راهبردهایی را برای تشویق و حمایت از مشارکت والدین به روش‌هایی که پاسخگوی نیازهای دانش آموز باشد و استقلال و بهزیستی آنها را ارتقا دهد، توسعه دهند. پژوهش حاضر بر اساس مطالعات قبلی به بررسی این موضوع پرداخت آیا مدل پیشنهادی پژوهش با رویکرد نظریه خودتعیین‌گری برازش مناسب دارد و آیا انواع انگیزه والدین با میانجی‌گری انواع مشارکت والدین در حمایت از خودمختاری با پیامدهای تحصیلی فرزندان (عملکرد تحصیلی، شایستگی ادراک شده، نگرانی از مدرسه و انگیزه نسبی خودمختار) ارتباط ساختاری دارد؟

نوآوری پژوهشی نقش میانجی‌گری مشارکت والدین در حمایت از خودمختاری در سه حوزه امور شخصی، شناختی/ذهنی و مشارکت در خانه در رابطه بین انگیزه والدین و پیامدهای تحصیلی کودکان می‌باشد، لذا تدوین مدل ساختاری انگیزش والدین و پیامدهای پیشرفت دانش آموزان با نقش میانجی‌گر مشارکت والدین در حمایت از خودمختاری، نگاه جدیدتری از منظر نظریه خودتعیین‌گری به مباحث مشارکت والدین و انواع مشارکت حمایتی خودمختار والدین در پیامدهای پیشرفت دانش آموزان خواهد بود. مشارکت والدین در آموزش فرزندان‌شان یک عامل حیاتی است که می‌تواند به طور قابل توجهی بر پیشرفت و بهزیستی دانش آموزان تأثیر بگذارد. این مدل ساختاری می‌تواند با توضیح روابط پیچیده بین انگیزه والدین، مشارکت مستقل و پیامدهای پیشرفت دانش آموز،



شکل ۱. مدل نظری پژوهش بر اساس نظریه خودتعیین‌گری ریان و دسی

نمونه‌گیری مرحله‌ای تصادفی استفاده شد. ابتدا سمنان به چهار ناحیه شرقی، غربی، شمالی و جنوبی تقسیم شد. در مرحله بعد از هر ناحیه، ۴ مدرسه (دو مدرسه دخترانه و دو مدرسه پسرانه) به طور تصادفی انتخاب شد. در مرحله بعد از هر مدرسه یک کلاس پایه پنجم و یک کلاس ششم به صورت تصادفی انتخاب شد. پرسشنامه‌ها به صورت حضوری بین تمام دانش آموزان کلاس به صورت گروهی توزیع شد. متوسط زمان تکمیل ابزارهای مربوط به دانش آموزان ۳۰ دقیقه بود. به منظور کنترل اثر ترتیب، پرسشنامه‌ها بصورت تصادفی مرتب شده و در کلاس توزیع شد. مقیاس «گزارش والد از انگیزه برای مشارکت» پس از هماهنگی با مدرسه در

**روش**  
**الف) طرح پژوهش و شرکت‌کنندگان:** طرح مطالعه حاضر همبستگی از نوع مدل‌یابی معادلات ساختاری بود. جامعه آماری پژوهش شامل تمامی دانش آموزان دختر و پسر پایه پنجم و ششم در سال تحصیلی ۱۴۰۳-۱۴۰۴ بودند که در مدارس ابتدایی شهر سمنان مشغول به تحصیل بودند. حجم نمونه با توجه به تعداد پارامترهای پژوهش محاسبه شد بنابر آنچه که میولر (۱۹۹۶) به نقل از بنتلر بیان می‌کند حجم نمونه باید ۵ تا ۵۰ برابر پارامترهایی باشد که قرار است در مدل برآورد شود. در این مدل ۲۸ پارامتر وجود داشت لذا حجم نمونه در این مطالعه تعداد ۴۱۰ نفر برآورد شد. از روش

جلسه‌ای با حضور والدین با انجام توضیحات لازم درباره هدف‌های پژوهش و اطمینان بخشی برای محرمانه ماندن اطلاعات و جلب رضایت آنان توزیع گردید مدت زمان لازم برای پاسخگویی ۱۰ دقیقه بود. بازه زمانی جمع‌آوری داده‌ها هفتاد روز طول کشید. ملاک ورود شرکت کنندگان در پژوهش شامل تحصیل در پایه پنجم و ششم، دامنه سنی دانش‌آموزان بین ۱۰ تا ۱۲ سال بود و ملاک‌های خروج از پژوهش داشتن اختلالات روانی (بر اساس اطلاعات پرونده دانش‌آموز)، عدم تمایل به تکمیل کامل پرسشنامه‌ها بود. پس از جمع‌آوری پرسشنامه‌ها تعداد ۴۱۵ پاسخنامه معتبر تحلیل شد. برای گزارش شاخص‌های آمار توصیفی داده‌ها از نرم افزار SPSS<sup>۲۶</sup> و برای بررسی مدل از نرم افزار LISREL<sup>۸۸۰</sup> استفاده شد.

### (ب) ابزار

مقیاس انگیزه والد برای مشارکت<sup>۱</sup>: این پرسشنامه ۲۴ سؤالی بر اساس پرسشنامه تنظیم خود ریان و کانل (۱۹۸۹) توسط گروولنیک در سال ۲۰۱۵ طراحی شده است. از والدین درباره اینکه چرا در آموزش فرزند خود مشارکت می‌کنند؟ سؤال پرسیده می‌شود. همین‌طور، از والدین در مورد سه فعالیت مشارکت مختلف (چرا با معلم فرزند خود صحبت می‌کنید؟، چرا به فرزند خود در انجام کارهای مدرسه کمک می‌کنید؟، چرا در رویدادهای مدرسه فرزند خود شرکت می‌کنید؟) سؤال پرسیده می‌شود. والدین دلایل مختلفی را که ممکن است برای هر یک از این موارد درگیر شوند، درجه‌بندی می‌کنند که شامل چهار نوع انگیزه است: بیرونی (مثلاً چون باید این کار را انجام دهم)، درونی (مثلاً چون احساس گناه می‌کنم اگر این کار را انجام ندهم)، شناسایی شده (مثلاً چون فکر می‌کنم این کار مهم است) و درون‌فکنی شده (مثلاً چون این کار سرگرم‌کننده است). انگیزه خودمختار از ترکیب انگیزه درونی و انگیزه شناسایی شده و انگیزه کنترل شده از ترکیب انگیزه بیرونی و انگیزه درون‌فکنی شده تشکیل می‌شود. والدین برای هر یک از سه فعالیت مشارکت (اصحبت با معلم، کمک به فرزند در کارهای مدرسه و شرکت در رویدادهای مدرسه)، به دو سؤال برای هر دلیل پاسخ می‌دهند (برای هر انگیزه به ۶ سؤال پاسخ می‌دهند) و سؤالات در مقیاس ۱ (اصلاً درست نیست) تا ۴ (کاملاً درست

است) نمره‌گذاری می‌شود. برای هر انگیزه حداقل نمره ۶ و حداکثر نمره ۲۴ می‌باشد. گروولنیک (۲۰۱۵) آلفای کرونباخ برای انگیزه بیرونی ۰/۷۳، انگیزه درون‌فکنی شده ۰/۷۵، انگیزه درونی ۰/۸۲، انگیزه شناسایی شده ۰/۷۹ به دست آورد و گزارش داد که اعتبارسنجی مقیاس‌هایی که یک پیوستار خودمختاری را اندازه‌گیری می‌کنند، زمانی تأیید می‌شود که الگوی ساده‌کس به دست آید؛ در این الگو، همبستگی‌های مثبت بین انواع مجاور در پیوستار وجود دارد و همبستگی‌ها با فاصله گرفتن از یکدیگر، کمتر مثبت و منفی‌تر می‌شود. همبستگی مثبت بین انگیزه‌های بیرونی و درونی شده، و همبستگی مثبت بین انگیزه‌های شناسایی شده و درونی معنادار بود و همبستگی‌های بین سایر انواع انگیزه معنادار نبود به این ترتیب اعتبار مقیاس در این پیوستار به دست آمد. این ساختار شبه‌سیمپلکس خود می‌تواند نشانه‌ای از انسجام درونی و پایایی نسبی باشد. در پژوهش لرنر و همکاران (۲۰۲۲) آلفای کرونباخ برای انگیزه بیرونی ۰/۷۵، انگیزه درون‌فکنی شده ۰/۸۳، انگیزه درونی ۰/۷۳، انگیزه شناسایی شده ۰/۶۳ به دست آمد در پژوهش حاضر آلفای کرونباخ برای انگیزه بیرونی ۰/۷۱، درون‌فکنی شده ۰/۶۳، شناسایی شده ۰/۶۲، درونی ۰/۷۲ محاسبه شد.

مقیاس حمایت از خودمختاری در مقابل مشارکت کنترل‌کننده<sup>۲</sup>: برای ارزیابی میزان مشارکت به عنوان حمایت‌کننده از خودمختاری یا کنترل‌کننده، از پرسشنامه لرنر و همکاران (۲۰۲۲) استفاده شد. پرسشنامه شامل ۵ بعد می‌باشد، که یک بعد مشارکت در امور شخصی را ارزیابی می‌کند و دو بعد مشارکت در خانه و دو بعد هم مشارکت شناختی را ارزیابی می‌کند. هر بعد دارای موارد مختلفی است که حمایت از خودمختاری و کنترل‌کنندگی را ارزیابی می‌کند. بعد مشارکت امور شخصی ده سؤال، و دو بعد دیگر هر کدام هشت سؤال که چهار مورد آن اجرای مشارکت حمایت‌کننده از خودمختاری و چهار مورد آن اجرای مشارکت کنترل‌کننده را شامل می‌شود. دانش‌آموزان هر سؤال را در مقیاس ۱ (اصلاً درست نیست) تا ۴ (کاملاً درست است) پاسخ می‌دهند. بین مشارکت حمایت‌کننده از خودمختاری و کنترل‌کننده در امور شخصی ( $r = -0/42$ )، بین مشارکت حمایت‌کننده از خودمختاری و کنترل‌کننده در خانه ( $r = -0/46$ ) و بین مشارکت حمایت‌کننده از خودمختاری و کنترل‌کننده در فعالیت‌های شناختی ( $r = -0/43$ ) روابط منفی متوسطی وجود دارد. پس

<sup>۱</sup>. Parent Motivation for Involvement

<sup>۲</sup>. Autonomy Supportive versus controlling Involvement

کروناخ انگیزه شناسایی شده ۰/۷۸، انگیزه درون فکنی شده ۰/۸۳ و شاخص انگیزه خودمختار دانش آموزان ۰/۸۷ به دست آمد.

مقیاس شایستگی ادراک شده<sup>۳</sup>: دانش آموزان درک خود از شایستگی تحصیلی را با استفاده از شش مورد تحصیلی از پرسشنامه ادراک خود برای کودکان<sup>۴</sup> که توسط هارتر در سال ۱۹۸۲ ایجاد شد، گزارش می کنند. در این پرسشنامه به دانش آموزان دو گزینه ارائه شد، یکی نشان دهنده سطح بالای شایستگی (مانند "برخی دانش آموزان در کارهای کلاسی خود خوب عمل می کنند") و دیگری سطح پایین (مانند "برخی دانش آموزان در کارهای کلاسی خود خوب عمل نمی کنند"). دانش آموزان باید انتخاب کنند که کدام یک از این دو داستان کوتاه بیشتر شبیه آنها است و برای سؤالات ۱، ۳، ۵ "واقعاً شبیه من است" نمره ۴ یا "تا حدودی شبیه من است" نمره ۳ و برای سؤالات ۲، ۴، ۶ "واقعاً شبیه من است" نمره ۱ یا "تا حدودی شبیه من است" نمره ۲ لحاظ می شود، حداقل نمره در این مقیاس ۶ و حداکثر نمره ۲۴ می باشد. هارتر (۱۹۸۲) این مقیاس را با انجام روش های مختلف اعتبار سنجی برای دانش آموزان پایه های سوم تا ششم در مناطق مختلف ایالات متحده اجرا کرد و ضریب آلفا را بین ۰/۷۳ تا ۰/۸۶ و همبستگی داده های آزمون-بازآزمایی را بین ۰/۶۹ تا ۰/۸۷ گزارش داد. و تحلیل عامل تأییدی مقیاس در پژوهش وی تأیید شد. در پژوهش لرنر و همکاران (۲۰۲۲) آلفای کروناخ برای این مقیاس ۰/۷۵ محاسبه شد. در پژوهش حاضر ۰/۶۳ به دست آمد.

مقیاس نگرانی مرتبط با مدرسه<sup>۵</sup>: دانش آموزان با استفاده از مقیاس فشار تحصیلی ویکهورست (۱۹۷۳) در مورد نگرانی های مرتبط با مدرسه گزارش می دهند. دانش آموزان به ۸ سؤال در مقیاس ۱ (کاملاً مخالفم) تا ۵ (کاملاً موافقم) پاسخ می دهند. حداقل نمره در این مقیاس ۸ و حداکثر نمره ۴۰ می باشد. ویکهورست پایایی باز آزمون این مقیاس را ۰/۷۸ گزارش داد. تحلیل عامل تأییدی این پرسشنامه در پژوهش ویکهورست (۱۹۷۳) تأیید شد. آلفای کروناخ این مقیاس در پژوهش لرنر و همکاران (۲۰۲۲) ۰/۷۸ گزارش شده است و در پژوهش حاضر ۰/۸۰ به دست آمد.

نمرات مرکب برای مشارکت حمایت کننده از خودمختاری در مقابل کنترل کننده برای هر نوع مشارکت با کدگذاری معکوس موارد کنترل کننده و میانگین گیری آنها با موارد حمایت کننده از خودمختاری ایجاد شد. در پژوهش لرنر و همکاران (۲۰۲۲) آلفای کروناخ برای مشارکت حمایت کننده از خودمختاری در امور شخصی ۰/۷۶، مشارکت حمایت کننده از خودمختاری در خانه ۰/۸۴، و مشارکت حمایت کننده از خودمختاری در فعالیت های شناختی ۰/۸۳ به دست آمد. در پژوهش حاضر آلفای کروناخ مشارکت حمایت کننده از خودمختاری در امور شخصی ۰/۵۷، مشارکت حمایت کننده از خودمختاری در خانه ۰/۷۷، و مشارکت حمایت کننده از خودمختاری در فعالیت های شناختی ۰/۸۰ به دست آمد. مقیاس انگیزه خودمختار<sup>۱</sup>: پرسشنامه تنظیم خود<sup>۲</sup> ۲۳ سؤالی توسط ریان و کانل در سال ۱۹۸۹ برای اندازه گیری میزان خودمختاری در انگیزش تحصیلی کودکان ایجاد شد. از دانش آموزان سؤال می شود که چرا در چهار رفتار مرتبط با مدرسه (مانند تکالیف درسی، کارهای کلاسی، پاسخ دادن به سؤالات دشوار در کلاس و تلاش برای موفقیت در مدرسه) شرکت می کنند و سپس دلایلی را که ممکن است برای مشارکت در آن رفتار داشته باشند، درجه بندی می کنند. این دلایل به چهار نوع انگیزش متفاوت از نظر میزان خودمختاری از پایین تا بالا مربوط هستند: بیرونی (۶ مورد؛ مانند برای اجتناب از تنبیه)، درون فکنی شده (۵ مورد؛ مانند برای اجتناب از تأثیرات منفی مانند احساس گناه)، شناسایی شده (۵ مورد؛ مانند به دلیل ارزش یا اهمیت آن) و درونی (۷ مورد؛ مانند برای سرگرمی و لذت). هر دلیل در مقیاس ۱ (اصلاً درست نیست) تا ۴ (کاملاً درست است) نمره گذاری می شود. بر اساس الگوی مطابق با سایر مطالعات (ریان و کانل، ۱۹۸۹ و گرولنیک، ۲۰۱۵)، زیرمقیاس ها وزن دهی شدند (بیرونی با ۲-، درونی با ۱-، شناسایی شده با ۱+ و درون فکنی شده با ۲+) تا شاخص خودمختاری نسبی را تشکیل دهند، که معیاری از انگیزش خودمختار است. در پژوهش ریان و کانل (۱۹۸۹) آلفای کروناخ زیر مقیاس ها بین ۰/۶۲ تا ۰/۸۲ به دست آمد و در پژوهش لرنر و همکاران (۲۰۲۲) آلفای کروناخ شاخص خودمختاری نسبی ۰/۸۴ به دست آمد. در پژوهش حاضر آلفای

4. Self-perception Profile for Children

5. School-Related Worry

1. Autonomous Motivation

2. Self-Regulation Questionnaire

3. Percieved Competence

## یافته‌ها

در این پژوهش ۴۶۴ نفر (۲۳۹ پسر، ۲۲۵ دختر) از دانش آموزان و والدین آنان شرکت داشتند. با حذف پرسشنامه‌های ناقص و داده‌های پرت تعداد ۴۱۵ پرسشنامه باقی ماند. دامنه سنی دانش آموزان بین ۱۱ تا ۱۲ سال بودند. ۴۳/۷ درصد در پایه پنجم و ۵۵/۷ درصد در پایه ششم مشغول به تحصیل بودند. ۳۴ نفر از والدین دانش آموزان (۲۱ پدر، ۱۳ مادر) تحصیلات کمتر از دیپلم، ۱۸۷ نفر (۸۶ پدر، ۱۰۱ مادر) تحصیلات دیپلم، ۶۳ نفر (۳۱ پدر، ۳۲ مادر) تحصیلات کاردانی، ۳۶۰ نفر (۱۷۶ پدر، ۱۸۴ مادر) تحصیلات کارشناسی، ۱۸۹ نفر (۹۵ پدر، ۹۴ مادر) تحصیلات کارشناسی ارشد، ۳۰

نفر (۲۱ پدر، ۹ مادر) تحصیلات دکترا داشتند. جهت تجزیه و تحلیل داده‌ها از شاخص‌های گرایش مرکزی مانند میانگین، انحراف استاندارد برای توصیف داده‌ها و از نمرات استاندارد برای شناسایی مقادیر پرت استفاده شد. از مدل یابی معادلات ساختاری برای تعیین برازندگی مدل و برآورد ضرایب اثر ساختاری مستقیم و غیرمستقیم استفاده شد داده‌ها با نرم‌افزار LISREL<sup>8.80</sup> تحلیل شد. برای برازندگی مدل از شاخص‌های برازندگی ریشه واریانس تقریب<sup>۱</sup>، ریشه استاندارد واریانس پس ماند<sup>۲</sup>، شاخص برازندگی مقایسه‌ای<sup>۳</sup>، شاخص نیکویی برازش<sup>۴</sup> و شاخص نیکویی برازش تعدیل شده<sup>۵</sup> استفاده شد. در جدول ۱ شاخص‌های توصیفی متغیرها شامل میانگین، انحراف استاندارد، کجی و کشیدگی ارائه شده است.

جدول ۱. شاخص‌های آمار توصیفی متغیرها

متغیرها	میانگین	انحراف استاندارد	کجی	خطای استاندارد کجی	کشیدگی	خطای استاندارد کشیدگی
انگیزه شناسایی شده والدین	۳/۳۰۴	۰/۱۵۹	-۰/۴۷۴	۰/۱۲۰	۰/۰۷۶	۰/۲۳۹
انگیزه درونی والدین	۲/۲۰۷	۰/۲۹۴	-۰/۲۴۱	۰/۱۲۰	-۰/۴۰۸	۰/۲۳۹
انگیزه خودمختار والدین	۲/۷۶۸	۰/۱۸۸	-۰/۰۹۲	۰/۱۲۰	۰/۱۹۶	۰/۲۳۹
انگیزه بیرونی والدین	۱/۴۳۲	۰/۱۴۲	۰/۸۵۹	۰/۱۲۰	۰/۲۴۹	۰/۲۳۹
انگیزه درون فکنی شده والدین	۲/۰۴۸	۰/۲۲۲	۰/۱۱۳	۰/۱۲۰	-۰/۲۰۱	۰/۲۳۹
انگیزه کنترل شده والدین	۱/۷۴۲	۰/۱۳۸	۰/۳۳۸	۰/۱۲۰	۰/۰۱۲	۰/۲۳۹
مشارکت در خانه	۳/۲۰۸	۰/۲۲۱	-۰/۳۸۸	۰/۱۲۰	-۰/۴۰۸	۰/۲۳۹
مشارکت در امور شخصی	۳/۳۰۹	۰/۱۷۷	-۰/۲۶۷	۰/۱۲۰	-۰/۵۷۰	۰/۲۳۹
مشارکت شناختی	۳/۵۱۴	۰/۱۴۲	-۰/۸۵۳	۰/۱۲۰	۰/۱۵۱	۰/۲۳۹
عملکرد تحصیلی	۳/۵۷	۰/۳۹۶	-۱/۱۵۸	۰/۱۲۰	۰/۲۳۱	۰/۲۳۹
ادراک شایستگی	۳/۱۹۲	۰/۳۲۸	-۰/۴۸۹	۰/۱۲۰	-۰/۲۵۹	۰/۲۳۹
نگرانی از مدرسه	۳/۱۴۴	۰/۹۲۷	-۰/۱۱۰	۰/۱۲۰	-۰/۸۰۳	۰/۲۳۹
انگیزه خودمختار دانش آموز	۳/۲۱۱	۰/۳۵۶	-۰/۷۶۲	۰/۱۲۰	-۰/۰۶۶	۰/۲۳۹
انگیزه شناسایی شده	۳/۵۳۶	۰/۲۸۳	-۱/۲۵۵	۰/۱۲۰	۰/۸۴۲	۰/۲۳۹
انگیزه درونی	۳/۰۳۲	۰/۵۲۳	-۰/۶۰۵	۰/۱۲۰	-۰/۳۵۹	۰/۲۳۹

نرمال بودن توزیع کلیه متغیرهاست. جدول ۲ ماتریس همبستگی صفر مرتبه بین متغیرهای پژوهش را نشان می‌دهد.

یافته‌ها نشان داد که کجی و کشیدگی متغیرها در دامنه +۲ و -۲ قرار دارد و بیانگر توزیع تقریباً نرمال متغیرهاست. با توجه به اینکه تعداد نمونه بیش از ۱۰۰ مورد بود برای بررسی نرمال بودن متغیرها از نمودار احتمال نرمال<sup>۶</sup> استفاده شد (تاباچینک و فیدل، ۲۰۰۷). بررسی این نمودار برای هر یک از متغیرها نشان داد نقاط داده‌ها نزدیک به خط قطری قرار دارد که بیانگر

4. Goodness of Fit Index

5. Adjusted Goodness of Fit Index

6. normal Q-Q plot

1. Root Mean Square Error of Approximation

2. Standardized Root Mean Square Residual

3. Standardized Root Mean Square Residual

جدول ۲. ماتریس همبستگی متغیرها (n= ۴۱۵)

متغیرها	۱	۲	۳	۴	۵	۶	۷	۸	۹	۱۰	۱۱	۱۲	۱۳	۱۴	۱۵
۱. انگیزه شناسایی شده والدین	(۰/۶۲)														
۲. انگیزه درونی والدین	۰/۵۲۸ <sup>°°</sup>	(۰/۷۲)													
۳. انگیزه خودمختار والدین	۰/۸۳۴ <sup>°°</sup>	۰/۸۳۶ <sup>°°</sup>	(۰/۷۶)												
۴. انگیزه بیرونی والدین	۰/۱۱۳ <sup>°</sup>	۰/۲۴۰ <sup>°°</sup>	۰/۲۰۱ <sup>°°</sup>	(۰/۷۱)											
۵. انگیزه درون فکشی شده والدین	۰/۳۶۷ <sup>°°</sup>	۰/۳۶۷ <sup>°°</sup>	۰/۳۷۲ <sup>°°</sup>	۰/۵۰۸ <sup>°°</sup>	(۰/۶۳)										
۶. انگیزه کنترل شده والدین	۰/۲۹۵ <sup>°°</sup>	۰/۳۳۶ <sup>°°</sup>	۰/۳۴۵ <sup>°°</sup>	۰/۸۲۸ <sup>°°</sup>	۰/۸۹۸ <sup>°°</sup>	(۰/۷۲)									
۷. مشارکت در خانه	-۰/۰۲۰	-۰/۰۲۱	۰/۰۱۲	۰/۱۲۴ <sup>°</sup>	۰/۰۹۰	-۰/۱۱۹ <sup>°</sup>	(۰/۷۷)								
۸. مشارکت در امور شخصی	۰/۰۰۳	۰/۰۴۰	۰/۰۳۳	۰/۰۹۷ <sup>°</sup>	-۰/۰۶۱	-۰/۰۹۱	۰/۶۴۷ <sup>°°</sup>	(۰/۵۷)							
۹. مشارکت شناختی	۰/۰۴۰	۰/۰۶۴	۰/۰۵۸	-۰/۰۴۴	-۰/۰۰۶	-۰/۰۲۵	۰/۵۹۲ <sup>°°</sup>	۰/۵۰۴ <sup>°°</sup>	(۰/۸۰)						
۱۰. عملکرد تحصیلی	۰/۰۸۳	۰/۰۰۸	-۰/۰۲۱	-۰/۱۲۳ <sup>°</sup>	-۰/۰۷۴	-۰/۱۰۶	۰/۱۱۵ <sup>°</sup>	۰/۱۳۰ <sup>°°</sup>	۰/۱۴۳ <sup>°°</sup>	-					
۱۱. ادراک شایستگی	۰/۰۲۵	-۰/۰۲۳	۰/۰۰۶	-۰/۱۱۵ <sup>°</sup>	-۰/۰۴۸	-۰/۰۹۳	۰/۳۲۱ <sup>°°</sup>	۰/۲۷۲ <sup>°°</sup>	۰/۳۴۸ <sup>°°</sup>	۰/۲۹۰ <sup>°°</sup>	(۰/۷۵)				
۱۲. نگرانی از مدرسه	۰/۱۳۰ <sup>°°</sup>	۰/۰۸۳	۰/۱۰۹ <sup>°</sup>	۰/۰۴۴	۰/۱۴۴ <sup>°°</sup>	۰/۱۱۵ <sup>°</sup>	-۰/۴۰۲ <sup>°°</sup>	-۰/۳۵۰ <sup>°°</sup>	-۰/۲۹۸ <sup>°°</sup>	-۰/۱۰۶ <sup>°</sup>	-۰/۳۳۳ <sup>°°</sup>	(۰/۸۰)			
۱۳. انگیزه خودمختار دانش آموز	۰/۰۷۱	۰/۰۹۶	۰/۱۰۹ <sup>°</sup>	۰/۰۱۳	۰/۰۰۰	۰/۰۱۰	۰/۱۹۸ <sup>°°</sup>	۰/۱۸۷ <sup>°°</sup>	۰/۲۶۶ <sup>°°</sup>	۰/۱۸۸ <sup>°°</sup>	۰/۳۳۱ <sup>°°</sup>	-۰/۱۵۶ <sup>°°</sup>	(۰/۸۷)		
۱۴. انگیزه شناسایی شده	۰/۰۷۱	۰/۰۸۳	۰/۰۹۸ <sup>°</sup>	۰/۰۴۳	۰/۰۷۲	۰/۰۶۷	۰/۱۲۸ <sup>°°</sup>	۰/۱۰۷ <sup>°</sup>	۰/۲۲۷ <sup>°°</sup>	۰/۱۳۲ <sup>°°</sup>	۰/۲۴۱ <sup>°°</sup>	-۰/۰۳۵	۰/۷۹۵ <sup>°°</sup>	(۰/۷۸)	
۱۵. انگیزه درونی	۰/۰۵۵	۰/۰۹۰	۰/۰۹۷ <sup>°</sup>	۰/۰۰۲	-۰/۰۲۷	-۰/۰۱۲	۰/۲۰۴ <sup>°°</sup>	۰/۱۹۶ <sup>°°</sup>	۰/۲۴۷ <sup>°°</sup>	۰/۱۹۶ <sup>°°</sup>	۰/۳۱۹ <sup>°°</sup>	-۰/۱۸۳ <sup>°°</sup>	۰/۹۶۱ <sup>°°</sup>	۰/۶۱۱ <sup>°°</sup>	(۰/۸۳)

ضرایب اعتبار روی قطر فرعی قرار دارند \* معناداری در سطح ۰/۰۵ \* \* معناداری در سطح ۰/۰۱

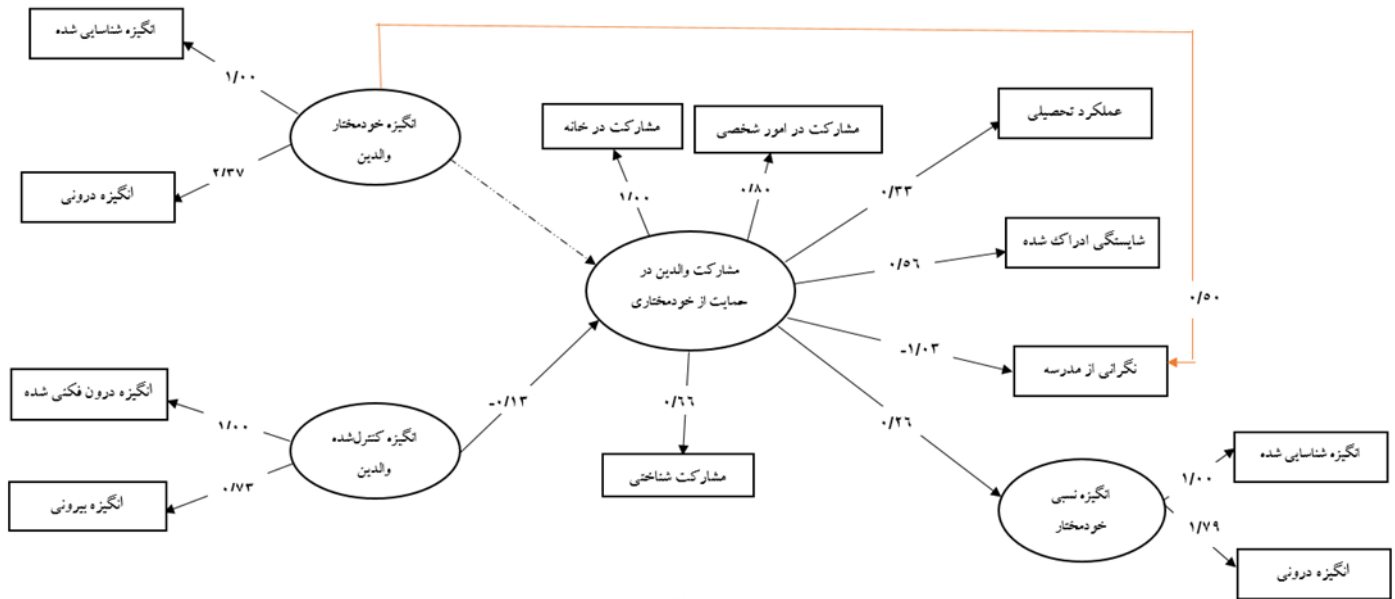
پس از اصلاح این مسیر، داده‌ها با مدل از برازندگی مناسبی برخوردار شد (جدول ۳، شکل ۲).

شاخص ریشه واریانس خطای تقریب RMSEA در بیشتر تحلیل‌های عاملی تأییدی و مدل‌های معادلات ساختاری استفاده می‌شود. وقتی مقدار RMSEA برابر یا کمتر از ۰/۰۵ باشد، مدل دارای برازش مناسبی است. همچنین مقدار ۰/۰۸ و کمتر برای این شاخص نشان دهنده میزان منطقی خطای تقریب است. با این حال مقدار نباید بیشتر از ۰/۱ باشد. استیگر (۱۹۸۹) مبدع شاخص، مقدار کمتر از ۰/۱ را مقادری مناسب و مقدار کمتر از ۰/۰۵ را مقادری بسیار مناسب برای برازش مدل معرفی کرد. شاخص نیکویی برازش (GFI)، شاخص نیکویی برازش تعدیل شده (AGFI) و شاخص نیکویی مقایسه‌ای برازش (CFI) بزرگتر از ۰/۹۰ بر برازش مطلوب دلالت دارد (سبحانی‌فرد، ۱۳۹۵). بنابراین با توجه به مقادیر شاخص‌های برازش در جدول ۳ مدل نهایی از برازش مناسب برخوردار است.

همبستگی بین عملکرد تحصیلی با انواع مشارکت والدین بین ۰/۱۱ تا ۰/۱۴، همبستگی بین ادراک شایستگی با انواع مشارکت بین ۰/۳۲ تا ۰/۳۴، همبستگی بین نگرانی از مدرسه با انواع مشارکت بین -۰/۲۹ تا -۰/۴۰ و همبستگی بین انگیزه خودمختار دانش آموز با انواع مشارکت بین ۰/۱۸ تا ۰/۲۶ بود. بیشترین همبستگی مربوط به نگرانی از مدرسه با مشارکت در خانه بود. خطی بودن روابط متغیرها از طریق نمودار پراکنش متغیرها و باقیمانده‌ها بررسی شد. نمودارها بیضی شکل بودند که نشان دهنده خطی بودن رابطه متغیرها بود. شاخص‌های برازندگی مدل اولیه بررسی شد. در مدل اندازه‌گیری تمام پارامترها معنادار و خطاهای استاندارد مناسب بودند. هیچ پارامتری در مدل اندازه‌گیری علامت مغایر با نظریه نداشت. در روابط ساختاری متغیرها، مسیر انگیزه خودمختار والدین به مشارکت والدین در حمایت از خودمختاری معنادار نبود که در مدل نهایی حذف شد. همچنین، یک اثر مستقیم از انگیزه خودمختار والدین بر نگرانی از مدرسه فرض شد.

جدول ۳. شاخص‌های برازندگی مدل اولیه و نهایی (n= ۴۱۵)

مدل	X <sup>2</sup>	CFI	IFI	NFI	RMSEA	RMSEA CI 90%	RMR	GFI
اولیه	۲۳۴/۵۸	۰/۹۰۲	۰/۹۰۳	۰/۸۷۷	۰/۰۸۷	۰/۰۷۵ ۰/۰۹۸	۰/۰۳۰	۰/۹۲۲
نهایی	۱۷۹/۵۸	۰/۹۳۱	۰/۹۳۱	۰/۹۰۶	۰/۰۷۴	۰/۰۶۳ ۰/۰۸۶	۰/۰۲۷	۰/۹۳۹



شکل ۲. مدل نهایی روابط ساختاری بین انواع انگیزه والدین با پیامدهای پیشرفت فرزندان با نقش میانجی گر انواع مشارکت خودمختار والدین

مشارکت در امور شخصی و مشارکت شناختی را شامل می شود. بارعاملی هر سه مؤلفه به ترتیب ۱/۰۰، ۰/۸۰ و ۰/۶۶ است. هر سه مؤلفه دارای بار عاملی معنادار بر روی سازه مورد نظر بودند. سازه انگیزه نسبی خودمختار دانش آموز: این سازه در مدل بعنوان سازه مرتبه سوم نهفته فرض شد. که از دو نشانگر انگیزه شناسایی شده (۱/۰۰) و انگیزه درونی (۱/۷۹) تشکیل شده است. هر دو نشانگر دارای بار عاملی معناداری روی سازه انگیزه نسبی خودمختار دانش آموز هستند. یافته ها نشان داد که انگیزه کنترل شده والدین از مسیر مشارکت والدین در حمایت از خودمختاری بر روی عملکرد تحصیلی، شایستگی ادراک شده، نگرانی از مدرسه و انگیزه خودمختار دانش آموز دارای اثر ساختاری و معنادار است.

مدل های اندازه گیری (شکل ۲): سازه انگیزه خودمختار والدین: در مدل این سازه بعنوان سازه مرتبه اول نهفته فرض شد که از دو نشانگر انگیزه شناسایی شده (۱/۰۰) و انگیزه درونی (۲/۳۷) تشکیل شده است. هر دو نشانگر دارای بار عاملی معناداری روی سازه انگیزه خودمختار والدین هستند. سازه انگیزه کنترل شده والدین: در مدل این سازه نیز بعنوان سازه مرتبه اول و نهفته فرض شد که از دو نشانگر انگیزه بیرونی و انگیزه درون فکنی شده تشکیل شده است که به ترتیب دارای بار عاملی معنادار ۱/۰۰ و ۰/۷۳ هستند. سازه مشارکت والدین در حمایت از خودمختاری: بعنوان متغیر میانجی گر اصلی در این مدل فرض شد که خود دارای سه مؤلفه مشارکت در خانه،

جدول ۴. اثر مستقیم، غیرمستقیم، کل و واریانس تبیین شده متغیرهای مکنون (n= ۴۱۵)

مسیر	اثر مستقیم	اثر غیر مستقیم	اثر کل	واریانس تبیین شده
به روی مشارکت والدین در حمایت از خودمختاری از				
انگیزه خودمختار والدین	۰/۱۹۵	-	۰/۱۹۵	۰/۰۱۸
انگیزه کنترل شده والدین	-۰/۱۳۱°	-	-۰/۱۳۱°	
به روی عملکرد تحصیلی از				
انگیزه خودمختار والدین	-	۰/۰۶۵	۰/۰۶۵	۰/۰۴
انگیزه کنترل شده والدین	-	-۰/۰۴۳°	-۰/۰۴۳°	
مشارکت والدین در حمایت از خودمختاری	۰/۳۳۱°	-	۰/۳۳۱°	
به روی شایستگی ادراک شده از				۰/۱۶۸

مسیر	اثر مستقیم	اثر غیر مستقیم	اثر کل	واریانس تبیین شده
انگیزه خودمختار والدین	-	۰/۱۱۰	۰/۱۱۰	
انگیزه کنترل شده والدین	-	-۰/۰۷۴*	-۰/۰۷۴*	
مشارکت والدین در حمایت از خودمختاری به روی نگرانی از مدرسه از	۰/۵۶۵*	-	۰/۵۶۵*	
انگیزه خودمختار والدین	۰/۵۰*	-۰/۲۰۴	۰/۲۹۶	۰/۲۲۲
انگیزه کنترل شده والدین	-	۰/۱۳۷*	۰/۱۳۷*	
مشارکت والدین در حمایت از خودمختاری به روی انگیزه نسبی خودمختار دانش آموز از	-۱/۰۴۶*	-	-۱/۰۴۶*	
انگیزه خودمختار والدین	-	۰/۰۵۱	۰/۰۵۱	۰/۰۶۷
انگیزه کنترل شده والدین	-	-۰/۰۳۴*	-۰/۰۳۴*	
مشارکت والدین در حمایت از خودمختاری	۰/۲۶۰*	-	۰/۲۶۰*	

\* معناداری در سطح ۰/۰۵

در جدول ۴ اثرات ساختاری مستقیم، غیر مستقیم و کل گزارش شده است. تمام مسیرهای ساختاری مبتنی بر روابط از پیش تعیین شده و هماهنگ با نظریه ریان و دسی بود. صرفاً مسیر انگیزه خودمختار والدین با مشارکت والدین در حمایت از خودمختاری معنادار نبود. همچنین اثر غیرمستقیم انگیزه کنترل شده والدین بر عملکرد تحصیلی از طریق مشارکت والدین در حمایت از خودمختاری با آزمون سوبل بررسی شد ( $p < ۰/۰۵$ )،  $sobol = -۱/۸۹$  و نشان داد این مسیر غیر مستقیم به سطح معناداری بسیار نزدیک است. اثر غیرمستقیم انگیزه کنترل شده والدین بر شایستگی ادراک شده از طریق مشارکت والدین بر حمایت از خودمختاری با آزمون سوبل بررسی شد ( $p < ۰/۰۵$ ) و  $sobol = -۲/۰۷$  و نشان داد اثر غیر مستقیم منفی و معنادار بود. اثر غیر مستقیم انگیزه کنترل شده والدین بر نگرانی از مدرسه از طریق مشارکت والدین بر حمایت از خودمختاری نیز با آزمون سوبل بررسی شد ( $p < ۰/۰۵$ ) و  $sobol = ۲/۰۹$  که نشان داد اثر مثبت و معنادار بود. بررسی اثر غیرمستقیم انگیزه کنترل شده والدین بر انگیزه خودمختار نسبی دانش آموز از طریق مشارکت والدین بر حمایت از خودمختاری با آزمون سوبل بررسی شد ( $p < ۰/۰۵$ ) و  $sobol = -۱/۹۷$  نشان داد این مسیر غیر مستقیم منفی و معنادار بود. اثر غیر مستقیم انگیزه خودمختار والدین بر عملکرد تحصیلی از طریق مشارکت والدین در حمایت از خودمختاری با آزمون سوبل بررسی شد ( $p > ۰/۰۵$ ) و  $sobol = ۱/۷۲$  که نشان داد اثر غیر مستقیم معنادار نبود. اثر غیر مستقیم انگیزه خودمختار والدین بر شایستگی ادراک شده از طریق مشارکت والدین در حمایت از خودمختاری با آزمون سوبل

نشان داد اثر غیر مستقیم معنادار نبود. اثر غیر مستقیم انگیزه خودمختار والدین بر نگرانی از مدرسه از طریق مشارکت والدین در حمایت از خودمختاری با آزمون سوبل ( $p > ۰/۰۵$ ) و  $sobol = ۱/۸۶$  نشان داد اثر غیر مستقیم معنادار نبود. اثر غیر مستقیم انگیزه خودمختار والدین بر نگرانی از مدرسه از طریق مشارکت والدین در حمایت از خودمختاری با آزمون سوبل ( $p > ۰/۰۵$ ) و  $sobol = -۱/۸۷$  و همچنین بررسی اثر غیر مستقیم انگیزه خودمختار والدین بر انگیزه نسبی خودمختار دانش آموز از طریق مشارکت والدین در حمایت از خودمختاری نیز معنادار نبود. رابطه مشارکت والدین در حمایت از خودمختاری با عملکرد تحصیلی، شایستگی ادراک شده، و انگیزه خودمختار دانش آموز مثبت و معنادار و با نگرانی از مدرسه منفی و معنادار است ( $p < ۰/۰۱$ ). به این ترتیب در این پژوهش شواهدی از روابط ساختاری بین سازه‌های نهفته که دارای ماهیت چند بعدی بودند به دست آمد.

### بحث و نتیجه گیری

هدف این پژوهش آزمون روابط ساختاری بین انواع انگیزش والدین با پیامدهای تحصیلی فرزندان (عملکرد تحصیلی، شایستگی ادراک شده، نگرانی از مدرسه و انگیزه نسبی خودمختار) با نقش میانجی گر مشارکت والدین در حمایت از خودمختاری بود. در این مدل سازه انگیزه خودمختار والدین و سازه انگیزه کنترل شده والدین بعنوان متغیر برونزاد و متغیرهای عملکرد تحصیلی، شایستگی ادراک شده، نگرانی از مدرسه و انگیزه نسبی خودمختار دانش آموز (با دو مولفه انگیزه شناسایی شده و انگیزه درونی) بعنوان متغیر درونزاد در نظر گرفته شد. آزمون مدل ساختاری نشان داد که انگیزه کنترل شده والدین از مسیر مشارکت والدین در حمایت از

کودکان درگیر می‌شوند به عبارت دیگر زمانی که تحت فشارهای بیرونی (مانند مدرسه) یا اینکه خود را تحت فشار قرار می‌دهند (نمی‌خواهند والد بدی باشند) میزان مشارکت حمایت کننده از خودمختاری کاهش می‌یابد در نتیجه نیازهای انگیزه خودمختاری فرزندان (نیاز به برقراری رابطه، شایستگی و حق انتخاب) برآورده نمی‌شود.

بررسی مسیر مشارکت والدین در حمایت از خودمختاری با پیامدهای تحصیلی نشان می‌دهد که مشارکت والدین در حمایت از خودمختاری با عملکرد تحصیلی، شایستگی ادراک شده و انگیزه نسبی خودمختار کودک رابطه مثبت و معنادار و با نگرانی از مدرسه رابطه منفی و معنادار دارد. این یافته با مدل مفهومی نظریه ریان و دسی مطابقت دارد و هماهنگ با پژوهش‌های پیشین است. در مطالعه شی و همکاران (۲۰۲۴) مشارکت سازنده مادران پیش‌بینی کننده بهبود عملکرد تحصیلی و عاطفی کودکان در طول زمان بود در مطالعه توبر و همکاران (۲۰۲۳) روابط متقابل مثبتی بین مشارکت حمایت کننده از خودمختاری و موفقیت تحصیلی وجود داشت، والدینی که بیش از حد بر فرزندان خود کنترل دارند، ممکن است به کاهش انگیزش درونی و افزایش استرس در فرزندان منجر شوند (توبر و همکاران، ۲۰۲۳). کای و تئو (۲۰۲۱) گزارش دادند مشارکت والدین به عنوان یک عامل حمایتی می‌تواند به کاهش نگرانی‌های تحصیلی و بهبود سازگاری تحصیلی نوجوانان کمک کند و لرنر و گروولیک (۲۰۲۰) نشان داد که علاقه به آموزش فرزندان با انگیزه خودمختارانه کودکان مرتبط بود، اما تنها زمانی که مادران به عنوان حامی خودمختاری بیشتر درک می‌شدند، با مشارکت بیشتر در مدرسه، شایستگی درک شده بالاتر و نمرات بالاتر مرتبط بود. گروولیک و همکاران (۱۹۹۱) به طور مشابه دریافتند که مشارکت والدین، همراه با حمایت از خودمختاری والدین، پیش‌بینی کننده منابع درونی بیشتری برای انگیزه و عملکرد مدرسه در کودکان است، به ویژه احساسات بیشتری از خودمختاری و شایستگی را تجربه می‌کنند (ریان و دسی، ۲۰۱۷). نتایج پژوهش نشان می‌دهد مشارکت والدین در حمایت از خودمختاری با افزایش عملکرد تحصیلی، شایستگی ادراک شده و انگیزه خودمختار دانش آموزان همراه است. و زمانی که والدین بصورت حمایت کننده از خودمختاری در فعالیت‌های تحصیلی فرزندان مشارکت می‌کنند با کاهش نگرانی از مدرسه در فرزندان همراه می‌شود.

خودمختاری بر روی عملکرد تحصیلی، شایستگی ادراک شده، نگرانی از مدرسه و انگیزه خودمختار دانش آموز اثر ساختاری و معنادار دارد. داده‌ها بیانگر حمایت از مدل فرضی پژوهش بودند و مدل از برازندگی مناسب برخوردار بود. کلیه روابط فرضی مدل به جز یک اثر معنادار شد. مدل اندازه‌گیری سازه‌های نهفته تأیید شد و ماهیت چندی بعدی سازه مشارکت والدین در حمایت از خودمختاری، انگیزه خودمختار والدین، انگیزه کنترل شده والدین و انگیزه نسبی دانش آموز تأیید شد.

نخستین مسیر تأیید شده مدل مطالعه نشان داد انگیزه کنترل شده والدین بصورت منفی پیش‌بینی کننده مشارکت والدین در حمایت از خودمختاری است. این یافته با مدل مفهومی نظریه خودتعیین‌گری ریان و دسی مطابقت دارد و بصورت مفهومی هماهنگ با پژوهش گروولیک (۲۰۱۵)، پژوهش دسی و رایان (۱۹۸۵) و پژوهش عادل و همکاران (۱۳۹۹) است. پژوهش گروولیک (۲۰۱۵) نشان داد انگیزه خودمختار مادران (انگیزه شناسایی شده و درونی) برای مشارکت به صورت مثبت با سطح مشارکت مادران و احساسات مثبت آنها در هنگام مشارکت مرتبط بود. انگیزه شناسایی شده، به همراه سطح مشارکت والدین، با شایستگی درک شده تحصیلی، ارزش خود و نمرات خواندن کودکان ارتباط داشت. از نظر ریان و دسی (۲۰۱۷) زمانی که افراد به دلایل خودمختارانه‌تر عمل می‌کنند، احتمال پایداری بیشتر و تجربه تأثیرات مثبت بیشتر است. بنابراین، والدینی که به دلایل خودمختارانه‌تر تا کنترل شده در آموزش فرزندان خود مشارکت می‌کنند، احتمالاً لذت بیشتری را تجربه می‌کنند و به شیوه‌ای عمل می‌کنند که به برآورده کردن نیازهای خودمختاری، شایستگی و ارتباط کودکان کمک می‌کنند (بورئو و همکاران، ۲۰۲۲). از دیگر نتایج پژوهش اثر غیرمستقیم انگیزه کنترل کننده والدین بر شایستگی ادراک شده که بصورت منفی و معنادار می‌باشد و اثر غیرمستقیم انگیزه کنترل کننده والدین بر نگرانی از مدرسه که به صورت مثبت و معنادار می‌باشد. این نتایج همسو با پژوهش گروولیک (۲۰۱۵) و پژوهش گروولیک و همکاران (۲۰۰۲) و پژوهش رحیمی و همکاران (۱۳۹۸) هماهنگ است. زمانی که والدین به صورت کنترل کننده مشارکت می‌کنند موجب عدم ارضای نیاز به شایستگی در کودک و افزایش نگرانی در آنان می‌شوند (بورئو، ۲۰۲۲). نتایج این پژوهش نشان داد وقتی والدین با انگیزه‌های بیرونی و درون‌فکنی شده که مولفه‌های انگیزه کنترل شده والدین هستند در فعالیت‌های تحصیلی



**ملاحظات اخلاقی**

**پیروی از اصول اخلاق پژوهش:** این مقاله برگرفته از رساله دکتری نویسنده اول در رشته روانشناسی تربیتی در دانشکده علوم انسانی دانشگاه آزاد اسلامی واحد سمنان است. به منظور حفظ رعایت اصول اخلاقی با کسب شناسه اخلاق IR.IAU.SEMNAN.REC.1403.107 از سامانه ملی اخلاق در پژوهش‌های زیست‌پزشکی اجرا شده است. و همچنین جهت حفظ رعایت اصول اخلاقی در این پژوهش سعی شد تا جمع‌آوری اطلاعات پس از جلب رضایت شرکت‌کنندگان انجام شود. همچنین به شرکت‌کنندگان درباره رازداری در حفظ اطلاعات شخصی و ارائه نتایج بدون قید نام و مشخصات شناسنامه افراد، اطمینان داده شد.

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

**نقش هر یک از نویسندگان:** این مقاله از رساله دکتری نویسنده اول و به راهنمایی نویسنده دوم و مشاوره نویسنده سوم استخراج شده است.

**تضاد منافع:** نویسندگان همچنین اعلام می‌دارند که در نتایج این پژوهش هیچ‌گونه تضاد منافی وجود ندارد.

**تشکر و قدردانی:** بدین وسیله از دانش‌آموزان و والدینی که در این پژوهش شرکت کردند، تشکر و قدردانی می‌گردد.

نخستین محدودیت پژوهش حاضر طرح پژوهش می‌باشد که از نوع همبستگی است و نمی‌توان به صورت علی روابط بین متغیرها را تفسیر کرد از محدودیت‌های دیگر پژوهش مربوط به ابزار پژوهش است از ابزارهای خودگزارشی استفاده شده است این گونه ابزارها دارای محدودیت‌هایی مانند عدم خویشتن‌داری و تمایل اجتماعی شرکت‌کنندگان است. و محدودیت دیگر مربوط به منبع تهیه داده‌هاست با توجه به اهمیت متغیر مشارکت والدین در حمایت از خودمختاری ابزار پژوهش فقط پرسشنامه تکمیل شده توسط کودکان بود.

پیشنهاد می‌شود پژوهشگران در پژوهش‌های آینده از طرح‌های مطالعه طولی و طرح‌های آزمایشی برای جمع‌آوری داده استفاده کنند تا بتوان شواهدی از روابط علی به دست آورد. همچنین پیشنهاد می‌شود متغیرهای دیگر تأثیر گذار بر نحوه مشارکت والدین در حمایت از خودمختاری و تفاوت اجرای مشارکت توسط هر یک از والدین و تأثیر انگیزه آنان نیز مطالعه گردد. توصیه می‌شود در مدارس جلسات آموزشی جهت آگاهی از نحوه اجرای مشارکت حمایت‌کننده از خودمختاری و تأثیر انگیزه والدین در چگونگی انجام مشارکت حمایت‌کننده از خودمختاری برای والدین برگزار شود. همچنین مربیان و سیاست‌گذاران می‌توانند استراتژی‌هایی را برای تشویق و حمایت از مشارکت والدین به روش‌هایی که پاسخگوی نیازهای دانش‌آموز باشد و استقلال و رفاه آن‌ها را ارتقا دهد، توسعه دهند.

پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی  
پرتال جامع علوم انسانی

## منابع

الهی، زینب. حاجی تبار فیروزجائی، محسن. عابدینی، میمنت. (۱۳۹۹). نقش ابعاد مشارکت والدین در انگیزش تحصیلی دانش آموزان پایه ششم ابتدایی. فصلنامه علمی- پژوهشی خانواده و پژوهش، ۱۷ (۱)، ۱۰۳-۱۲۶.

<http://qjfr.ir/article-1-1419-fa.html>

رحیمی، مهدی. رسولی فتح آباد، فاطمه. زارع، مریم. (۱۳۹۸). تأثیر آموزش مشارکت والدین در انجام تکالیف درسی بر انگیزش پیشرفت و اضطراب مدرسه دانش آموزان. روانشناسی مدرسه و آموزشگاه، ۸ (۴)، ۹۴-۱۱۱.

[doi: 10.22098/jsp.2020.867](https://doi.org/10.22098/jsp.2020.867)

سبحانی فرد، یاسر. (۱۳۹۵). مبانی و کاربرد تحلیل عاملی و مدل سازی معادلات ساختاری. تهران: دانشگاه امام صادق علیه السلام.

سیف زاده درآباد، فاطمه. هدایتی، فاطمه. عسکری، آزاده. (۱۴۰۲). دختران نوجوان امروز، مادران نسل آینده: ارتباط خودمختاری و سبک فرزندپروری والدین با خودمختاری و بهزیستی دختران نوجوان. فصلنامه خانواده و پژوهش، ۲۰ (۳)، ۱۰۹-۱۲۸.

<http://qjfr.ir/article-1-1349-fa.html>

عادلی، نینا. طالع پسند، سیاوش. نظیفی، مرتضی. (۱۳۹۹). نقش انگیزش والدین در انگیزش خودمختار دانش آموزان برای انجام تکالیف شب: آزمون مدلی بر اساس نظریه خودتعیین گری. فصلنامه پژوهش های کاربردی روانشناختی، ۱۱ (۱)، ۱۵۱-۱۶۸.

<https://doi.org/10.22059/japr.2020.271034.643088>

عوده، سعد عباس. مومنی، خدامراد. مرادی، آسیه. (۱۴۰۴). رابطه کنترل روانشناختی والدین با عملکرد تحصیلی در دانش آموزان دوره دوم متوسطه: نقش میانجی جهت گیری هدف پیشرفت و تاب آوری. مجله علوم روانشناختی، ۲۴ (۱۴۸)، ۷۸-۶۱.

<http://psychologicalscience.ir/article-1-2680-en.html>

میولر، رالف. (۱۳۹۶). پایه های اساسی مدل یابی معادلات ساختاری معرفی نرم افزارهای *lisrel*، *Eqs* (ترجمه سیاوش طالع پسند). چاپ دوم، سمنان: انتشارات دانشگاه سمنان. (۱۹۹۶).

## References

Adeli, N., Talepasand, S., & Nazifi, M. (2020). The Role of Parents' Motivation in Students' Autonomous Motivation for doing Homework: Testing a Model on Basis of Self-Determination Theory. *Journal of Applied Psychological Research*, 11(1), 151-168. (Persian)  
<https://doi.org/10.22059/japr.2020.271034.643088>

Bureau, J. S., Howard, J. L., Chong, J. X., & Guay, F. (2022). Pathways to student motivation: A meta-analysis of antecedents of autonomous and controlled motivations. *Review of educational research*, 92(1), 46-72.  
<https://doi.org/10.3102/00346543211042426>

Cai, T., & Tu, K. M. (2021). Linking academic worries and youth academic adjustment: The role of parental involvement. *Journal of applied developmental psychology*, 76, 101325.  
<https://doi.org/10.1016/j.appdev.2021.101325>

De Jonge, S., Opdecam, E., & Haerens, L. (2024). Test anxiety fluctuations during low-stakes secondary school assessments: The role of the needs for autonomy and competence over and above the number of tests. *Contemporary Educational Psychology*, 77, 102273.  
<https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2024.102273>

Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1985). The general causality orientations scale: Self-determination in personality. *Journal of research in personality*, 19(2), 109-134. [https://doi.org/10.1016/0092-6566\(85\)90023-6](https://doi.org/10.1016/0092-6566(85)90023-6)

Doctoroff, G. L., & Arnold, D. H. (2017). Doing homework together: The relation between parenting strategies, child engagement, and achievement. *Journal of applied developmental psychology*, 48, 103-113.  
<https://psycnet.apa.org/doi/10.1016/j.appdev.2017.01.001>

Elahi, Z. Hajitabar Firouzja'ee, M. Abedini, M. (2020). Multiple Dimensions of Parental Involvement and their Role in Academic Motivation of Primary School 6th Graders. *Quarterly Journal of Family and Research*, 17 (1), 103-126. (Persian)  
<http://qjfr.ir/article-1-1419-fa.html>

Grant, S., Leverett, P., D'Costa, S., Amie, K. A., Campbell, S. M., & Wing, S. (2022). Decolonizing school psychology research: A systematic literature review. *Journal of Social Issues*, 78(2), 346-365.  
<https://doi.org/10.1111/josi.12513>

Green, C. L., Walker, J. M., Hoover-Dempsey, K. V., & Sandler, H. M. (2007). Parents' motivations for involvement in children's education: An empirical test of a theoretical model of parental involvement. *Journal of educational psychology*, 99(3), 532.  
<https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/0022-0663.99.3.532>

Grolnick, W. S. (2009). The role of parents in facilitating autonomous self-regulation for education. *Theory*

- and *Research in Education*, 7(2), 164-173.  
<https://doi.org/10.1177/1477878509104321>
- Grolnick, W. S. (2015). Mothers' motivation for involvement in their children's schooling: Mechanisms and outcomes. *Motivation and Emotion*, 39, 63-73.  
<https://link.springer.com/article/10.1007/s11031-014-9423-4>
- Grolnick, W. S., & Slowiaczek, M. L. (1994). Parents' involvement in children's schooling: A multidimensional conceptualization and motivational model. *Child development*, 65(1), 237-252.  
<https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.1994.tb00747.x>
- Grolnick, W. S., Gurland, S. T., DeCoursey, W., & Jacob, K. (2002). Antecedents and consequences of mothers' autonomy support: an experimental investigation. *Developmental psychology*, 38(1), 143.  
<https://psycnet.apa.org/buy/2001-10047-011>
- Guay, F. (2022). Applying self-determination theory to education: Regulations types, psychological needs, and autonomy supporting behaviors. *Canada Journal of School Psychology*, 37(1), 75-92.  
<https://doi.org/10.1177/08295735211055355>
- Harter, S. (1982). The perceived competence scale for children. *Child Development*, 53(1), 87-97.  
<https://doi.org/10.2307/1129640>
- Jeno, L. M., Nylehn, J., Hole, T. N., Raaheim, A., Velle, G., & Vandvik, V. (2023). Motivational determinants of students' academic functioning: The role of autonomy-support, autonomous motivation, and perceived competence. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 67(2), 194-211.  
<https://doi.org/10.1080/00313831.2021.1990125>
- Kendall, P. C., Settiani, C. A., & Cummings, C. M. (2018). No need to worry: The promising future of child anxiety research. In *Future Work in Clinical Child and Adolescent Psychology* (pp. 179-191). Routledge.
- Lerner, R. E., & Grolnick, W. S. (2020). Maternal involvement and children's academic motivation and achievement: The roles of maternal autonomy support and children's affect. *Motivation and Emotion*, 44(3), 373-388.  
<https://link.springer.com/article/10.1007/s11031-019-09813-6>
- Lerner, R. E., Grolnick, W. S., Caruso, A. J., & Levitt, M. R. (2022). Parental involvement and children's academics: The roles of autonomy support and parents' motivation for involvement. *Contemporary Educational Psychology*, 68, 102039.  
<https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2021.102039>
- Müller, R. (2017). *The fundamental principles of structural equation modeling: Introduction to LISREL software* (S. Tale-Pasand). Semnan University Press. (Original work published 1996). (Persian)
- Núñez, J. C., Freire, C., Ferradás, M. d. M., Valle, A., & Xu, J. (2023). Perceived parental involvement and student engagement with homework in secondary school: The mediating role of self-handicapping. *Current Psychology*, 42(6), 4350-4361.  
<https://link.springer.com/article/10.1007/s12144-021-01791-8>
- Park, S., Park, S.-Y., Jang, S. Y., Oh, G., & Oh, I.-H. (2020). The neglected role of physical education participation on suicidal ideation and stress in high school adolescents from South Korea. *International journal of environmental research and public health*, 17(8), 2838.  
<https://doi.org/10.3390/ijerph17082838>
- Rahimi, M., Rasouli Fathabad, F. and Zare, M. (2020). The effect of training the quality of parental involvement in doing homework on student's achievement motivation and school anxiety. *Journal of School Psychology*, 8(4), 92-111. (Persian) doi:10.22098/jsp.2020.867
- Rubach, C., & Bonanati, S. (2023). The impact of parents' home-and school-based involvement on adolescents' intrinsic motivation and anxiety in math. *Psychology in the Schools*, 60(6), 1615-1635.  
<https://doi.org/10.1002/pits.22577>
- Ryan, R. M., & Connell, J. P. (1989). Perceived locus of causality and internalization: Examining reasons for acting in two domains. *Journal of Personality and Social Psychology*, 57(5), 749-761.  
<https://doi.org/10.1037/0022-3514.57.5.749>
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2017). *Self-determination theory: Basic psychological needs in motivation, development, and wellness*. Guilford publications.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2024). Self-determination theory. In *Encyclopedia of quality of life and well-being research* (pp. 6229-6235). Springer.  
[https://link.springer.com/referenceworkentry/10.1007/978-3-031-17299-1\\_2630](https://link.springer.com/referenceworkentry/10.1007/978-3-031-17299-1_2630)
- Schickel, M., & Ringeisen, T. (2022). What predicts students' presentation performance? Self-efficacy, boredom and competence changes during presentation training. *Current Psychology*, 41(9), 5803-5816.

- <https://link.springer.com/article/10.1007/s12144-020-01090-8>
- Seyfzadehdarabad, F. Hedayati, S. Askari, A. (2023). Today's Adolescent Girls, Next Generation Mothers: The Relationship between Parental Autonomy and Parenting Style with Adolescent Girls' Autonomy and Well-Being. *Quarterly Journal of Family and Research*, 20 (3), 109-128. (Persian) <http://qjfr.ir/article-1-1349-fa.html>
- Shi, Z., Qu, Y., & Wang, Q. (2024). Homework for learning and fun: Quality of mothers' homework involvement and longitudinal implications for children's academic and emotional functioning. *Contemporary Educational Psychology*, 77, 102257. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2024.102257>
- Sobhani Fard, Y. (2016). *Principles and application of factor analysis and structural equation modeling*. Tehran: Imam Sadiq University. (Persian)
- Tabachnick, B. G., & Fidell, L. S. (2007). Using multivariate statistics. Boston, MA, USA: Allyn & Bacon. *Pearson Education*. doi, 10(1037), 022267.
- Teuber, Z., Sielemann, L., & Wild, E. (2023). Facing academic problems: Longitudinal relations between parental involvement and student academic achievement from a self-determination perspective. *British Journal of Educational Psychology*, 93(1), 229-244. <https://doi.org/10.1111/bjep.12551>
- Uodah Abbas S, momeni K, moradi A. (2025). The relationship between parents' psychological control and academic performance in secondary school students: the mediating role of achievement goal orientation and resilience. *Journal of Psychological Science*. 24(148), 61-78. (Persian) <http://psychologicalscience.ir/article-1-2680-en.html>
- Venkatesan, M., & Shankar, S. P. (2022). Perceived Competence Influencing Academic Performance Of Students At The Under-Graduate Level. *Journal of Positive School Psychology*, 10855-10863. <https://www.journalppw.com/index.php/jpsp/article/view/12472>
- Wiekhorst, C. L. (1973). *Relationships between sources of school related pressure and academic achievement*. Unpublished doctoral dissertation. Urbana, Illinois: University of Illinois.
- Wilder, S. (2023). Effects of parental involvement on academic achievement: a meta-synthesis. In *Mapping the field* (pp. 137-157). Routledge.
- Yang, M., Viladrich, C., & Cruz, J. (2022). Examining the relationship between academic stress and motivation toward physical education within a semester: A two-wave study with Chinese secondary school students. *Frontiers in psychology*, 13, 965690. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.965690>