

تبیین انگیزش تحصیلی دانش‌آموزان بر مبنای جهت‌گیری والدین و معلمان و میانجی‌گری نیازهای اساسی روان‌شناختی (ارائه مدلی علی)

مریم متقیان^۱، حسن پاشاشریفی^۲، مالک میرهاشمی^۳

تاریخ پذیرش: ۱۳۹۷/۰۲/۱۳

تاریخ وصول: ۱۳۹۶/۰۹/۲۰

چکیده

هدف پژوهش حاضر تبیین انگیزش تحصیلی دانش‌آموزان بر مبنای جهت‌گیری انگیزشی ادراک شده والدین و معلمان با میانجی‌گری نیازهای اساسی روان‌شناختی بود. به این منظور نمونه‌ای شامل ۴۰۴ دانش‌آموز دوره متوسطه با روش نمونه‌گیری تصادفی مرحله‌ای از دبیرستان‌های همدان انتخاب شده، سپس مقیاس‌های انگیزش تحصیلی، جهت‌گیری انگیزشی ادراک شده والدین، جهت‌گیری انگیزشی ادراک شده معلمان و نیازهای اساسی روان‌شناختی روی آنان اجرا شد. داده‌ها با استفاده از الگوی معادله ساختاری (SEM) تحلیل شد. مدل نهایی یک الگوی خاص از روابط متغیرهای پژوهش با یکدیگر را نشان داد که از تغییرات انگیزش درونی، ۰/۳۷ انگیزش بیرونی و ۰/۲۲ بی‌انگیزگی را تبیین می‌کند. شاخص‌های برازش مدل، برازش مدل را با داده‌ها نشان می‌دهد ($\chi^2=1/81$ ، $P=0/61$ ، $RMSEA=0/01$ ، $GFI=1/00$ ، $AGFI=0/99$ ، $CFI=1/00$ ، $NFI=0/99$). اثر مستقیم جهت‌گیری انگیزشی والدین بر انگیزش تحصیلی تأیید نشد؛ اما اثر غیرمستقیم آن با میانجی‌گری نیازهای روان‌شناختی بر انگیزش درونی، بیرونی و بی‌انگیزگی مورد تأیید قرار گرفت. اثر مستقیم و غیرمستقیم جهت‌گیری انگیزشی معلمان نیز بر هر سه بعد انگیزش معنادار بود. جهت‌گیری انگیزشی معلمان بیش از جهت‌گیری انگیزشی والدین تبیین‌کننده انگیزش تحصیلی دانش‌آموزان بود که نشان‌دهنده اهمیت اساسی نقش جو کلاس و جهت‌گیری انگیزشی معلمان در انگیزش تحصیلی دانش‌آموزان است.

۱. دکترای روان‌شناسی تربیتی، گروه روان‌شناسی، واحد رودهن، دانشگاه آزاد اسلامی، رودهن، ایران

۲. استاد گروه روان‌شناسی، واحد رودهن، دانشگاه آزاد اسلامی، رودهن، ایران

۳. دانشیار گروه روان‌شناسی، واحد رودهن، دانشگاه آزاد اسلامی، رودهن، ایران (نویسنده مسؤل)

واژگان کلیدی: انگیزش تحصیلی، انگیزش درونی، انگیزش بیرونی، بی‌انگیزگی، نیازهای اساسی روان‌شناختی، جهت‌گیری انگیزشی والدین، جهت‌گیری انگیزشی معلمان

مقدمه

انگیزش تحصیلی^۱ به‌عنوان یک متغیر محوری و اساسی در آموزش و پرورش، همواره مورد توجه پژوهشگران و متخصصان روان‌شناسی تربیتی بوده است؛ زیرا میزان تلاش و فعالیت هر دانش‌آموز در مسیر موفقیت به میزان و کیفیت انگیزش او بستگی دارد (دسی و رایان^۲، ۲۰۰۰). انگیزش را می‌توان به‌عنوان نیرویی که رفتار هدفمند را فعال کرده، جهت‌بخشیده و نگه‌می‌دارد، تعریف کرد. براین اساس، مطالعات انگیزشی تلاش می‌کنند عواملی که رفتار را برانگیخته و نیرو می‌بخشند، مورد مطالعه قرار دهند. یکی از نظریه‌های انگیزشی جدید، نظریه خودتعیین‌گری^۳ (SDT) است. در این نظریه، سه نوع انگیزش درونی^۴، انگیزش بیرونی^۵ و بی‌انگیزگی از یکدیگر تمیز داده می‌شود و در امتداد یک پیوستار، از انگیزش کاملاً خودخواسته تا انگیزشی که اصلاً خودخواسته نیست، تنظیم شده است.

با فرض این که انگیزش درونی برای دانش‌آموزان بهینه‌ترین نوع انگیزش است، تعیین شرایط محیطی که می‌تواند در رشد آن مؤثر باشد از اهمیت زیادی برخوردار است. بر اساس نظریه خودتعیین‌گری (SDT) اگر انگیزه‌ها یا هدف‌های فرد مستقیماً با نیازهای بنیادی ارتباط نداشته باشند، نمی‌توان انتظار داشت که به بالندگی و رشد افراد بینجامند و اساس رشد سالم در گرو تأمین نیازهای روان‌شناختی پایه- خودمختاری^۶، شایستگی^۷ و تعلق^۸- است (دسی و رایان، ۲۰۰۰). شایستگی نیاز به مؤثر بودن در تعامل با محیط است. خودمختاری نیاز به تجربه کردن انتخاب در آغاز کردن و تنظیم کردن رفتار است و تعلق نیاز به برقراری پیوندها و دل‌بستگی‌های عاطفی با دیگران است (بامستیر^۹ و لیری^{۱۰}، ۱۹۹۵). بر اساس این تعریف،

1. academic motivation
2. Deci & Ryan
3. Self Determination Theory
4. internal motivation
5. external motivation
6. autonomy
7. competence
8. relatedness
9. Baumeister
10. Leary

انسان به‌طور ذاتی در جهت سرزندگی، یکپارچگی و سلامت حرکت می‌کند و نیازهای انسان مشخص می‌کنند که برای رسیدن به سرزندگی و سلامت روان‌شناختی چه شرایطی لازم است. ادعای بعدی این است که هر یک از این سه نیاز سهم اجتناب‌ناپذیری را در رشد مطلوب ایفا می‌کنند؛ به‌طوری که هیچ‌کس نمی‌تواند آن‌ها را بدون تجربه پیامدهای منفی شدید نادیده بگیرد (دسی و رایان، ۲۰۰۰).

این نظریه، نیازهای اساسی روان‌شناختی را به‌صورت تکوینی و جهانی تلقی نموده و تصریح می‌کند که این نیازها باید تأمین شوند تا افراد به‌صورت مؤثر و منسجم عمل نموده و نیز سلامت روان‌شناختی داشته باشند (دسی و رایان، ۲۰۰۰). رویکرد SDT بیشتر از آن‌که بر تفاوت‌های فردی در قدرت نیازها به‌منظور پیش‌بینی پیامدها تأکید کند، توجه تجربی به میزانی که نیازها تأمین شده یا می‌شود در مقابل ناکامی آن‌ها دارد، و این‌گونه فرض می‌کند که ارضای بیشتر نیازهای اساسی با پیامدهای مثبت بیشتر رابطه خواهد داشت. شرایط اجتماعی - بافتی که از ارضای نیاز خودمختاری حمایت می‌کنند موجب ارتقای انگیزش خودمختار می‌شود (برای مثال، پاتال^۱ و همکاران، ۲۰۰۸)، اما جلوگیری از خودمختاری موجب کاهش آن می‌شود (برای مثال، کاستنر^۲ و همکاران، ۱۹۸۴). بافت‌های حمایت‌کننده از ارضای نیاز شایستگی انگیزش خودمختار را نیز سبب می‌شود (رایان و همکاران، ۱۹۸۳). درحالی‌که بافت‌هایی که موجب ناکامی آن می‌شوند موجب کاهش انگیزش می‌شوند (ریو^۳ و دسی، ۱۹۹۶). بافت‌های که از نیاز تعلق حمایت می‌کنند انگیزش خودمختار را افزایش داده (لاگاردیا^۴ و همکاران، ۲۰۰۰)، درحالی‌که، بافت‌هایی که آن را تخریب می‌کنند انگیزش را کاهش می‌دهند (لی‌گیت^۵ و همکاران، ۲۰۱۳).

لواسانی، خضری آذر، صالح نجفی و مالکی (۱۳۹۶) در پژوهشی که بر روی دانش‌آموزان مقطع متوسطه انجام دادند دریافته‌اند که برآورده شدن نیازهای اساسی روان‌شناختی، بر انگیزش درونی، تنظیم درون‌فکنی شده و تنظیم همانند شده اثر مستقیم مثبت و بر روی بی‌انگیزگی، اثر منفی دارد. نتایج پژوهش واحدی، فرجیان و حاتمی (۱۳۹۶)

1. Patall
2. Koestner
3. Reeve
4. La Guardia
5. Legate

نیز نشان داد که بین کیفیت انگیزش و پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان در درس ریاضی رابطه مثبت وجود دارد. سطوح بالاتر انگیزش خودمختار در مقایسه با انگیزش کنترل شده، پیشرفت بیشتری را در درس ریاضی نشان دادند.

انگیزش دانش‌آموزان برای تلاش و درگیر شدن در فعالیت‌های تحصیلی، از عوامل مختلفی تأثیر می‌پذیرد که با توجه به این که والدین عوامل اولیه و اصلی اجتماعی شدن در زندگی کودک خویش هستند، بنابراین بر انگیزش او تأثیر مهمی دارند (پامرانتز، گروولنیک و پرایس^۲، ۲۰۰۵). والدینی که از خودمختاری کودکان خود حمایت می‌کنند، دیدگاه‌های کودکان خویش را در نظر گرفته و فرصت‌هایی برای فعالیت آنان فراهم می‌کنند. این روش، زمینه را برای ایجاد انگیزش تحصیلی در دانش‌آموزان مساعد می‌سازد (گروولنیک و رایان، ۱۹۸۹؛ آنولا^۳ و همکاران، ۲۰۱۳). همچنین، به نظر می‌رسد تعاملات حمایت‌کننده از خودمختاری به کودکان در درونی کردن اطلاعات کمک نموده به گونه‌ای که در هنگام لزوم به سادگی قابل دسترسی باشد (گروولنیک، ۲۰۱۶).

کودکانی که در خانواده‌هایی با سطوح بالاتری از ساختار زندگی می‌کنند در مقایسه با کودکان دارای خانواده‌های با ساختار ضعیف به میزان کمتری با کاهش شایستگی ادراک شده، انگیزش درونی و سطح نمرات درسی مواجه می‌شوند (گروولنیک و همکاران، ۲۰۱۴). همچنین، والدینی که به نقش مسئولیت مشترک خویش با مدرسه اعتقاد دارند با احتمال بیشتری در فعالیت‌های تحصیلی کودکان در خانه درگیر می‌شوند، در حالی که آن‌هایی که بر این باورند که مسئولیت اصلی بر عهده مدرسه است کمتر درگیر می‌شوند (واکر^۴، ۲۰۱۲). انگیزش مادران برای درگیری نیز، تلویحات عاطفی و رفتاری در پی دارد. انگیزش همانندسازی شده تر برای درگیری با سطوح بالاتری از درگیری شناختی/ذهنی رابطه دارد، که سپس شایستگی ادراک شده و نمرات خواندن کودکان را پیش‌بینی می‌کند (گروولنیک، ۲۰۱۵).

-
1. Pomerantz
 2. Price
 3. Aunola
 4. Walker

نتایج پژوهش‌ها نشان می‌دهد که علاوه بر والدین، معلمان نیز در ایجاد انگیزش دانش‌آموزان مؤثرند. مطالعات اولیه توسط دسی، شوارتز^۱، شاین من^۲ و رایان (۱۹۸۱) حاکی از آن است که معلم برای خودمختاری دانش‌آموزان در مقابل کنترل رفتارهای آنان، جو یا فضاهای متفاوتی را در کلاس ایجاد می‌کند. این امر به نوبه خود بهزیستی^۳ آنان را تحت تأثیر قرار می‌دهد. تحلیل‌ها نشان داد که دانش‌آموزان معلمینی که بیشتر حمایت‌کننده خودمختاری بودند، در مقایسه با دانش‌آموزانی که معلمین آن‌ها راهبردهای انگیزشی کنترلی بیشتری را گزارش نموده بودند، انگیزش خودمختار بیشتری داشتند، در انجام تکالیف درسی خود را شایسته‌تر ادراک می‌کردند و عزت‌نفس بالاتری را گزارش می‌کردند.

پژوهش‌های بعدی که به منظور تکرار و بسط این یافته‌ها صورت گرفته، نشان می‌دهد که حمایت از خودمختاری در مقابل کنترل از جانب معلمین و نیز والدین با انگیزش خودمختار، بهزیستی و عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان رابطه دارد (رایان و گرولینک، ۱۹۸۶). برای مثال، در یک مطالعه، روث^۴ و همکاران (۲۰۰۹) دریافتند، هنگامی که والدین دانش‌آموزان متوسطه حمایت‌کننده خودمختاری بودند، فرزندان آن‌ها انتخاب‌های بیشتری را تجربه نموده و نوعی درگیری تحصیلی علاقه-محور^۵ را نشان می‌دادند؛ درحالی‌که هنگامی که والدین کنترل‌کننده بودند، فرزندان آن‌ها اجبار درونی را تجربه کرده و یک درگیری تحصیلی نمره-محور^۶ را نشان می‌دادند. خلاصه این‌که، دارا بودن معلمین و والدینی که حامی خودمختاری باشند نه تنها با انگیزش خودمختار بلکه با سلامتی و پیامدهای یادگیری دانش‌آموزان رابطه دارد (برای مثال، چیرکوف^۷ و رایان، ۲۰۰۱؛ ساکیز، پاپ و های^۸، ۲۰۱۲؛ هاگس^۹ و همکاران، ۲۰۱۲).

تاکنون ابعاد مختلفی در روابط حمایتی معلم و دانش‌آموزان همچون حمایت عاطفی، اطلاعاتی و ارزیابانه شناسایی شده است؛ با این وجود به‌طور کلی حمایت معلم در کلاس در

-
1. Schwartz
 2. Sheinman
 3. well-being
 4. Roth
 5. interest-based
 6. grade-based
 7. Chirkov
 8. Sakiz, Pape & Hoy
 9. Huges

دو دسته حمایت عاطفی و حمایت وسیله‌ای طبقه‌بندی می‌شود (سمر^۱ و همکاران، ۲۰۰۸). حمایت عاطفی، با ادراک دانش‌آموزان از اعتماد، صمیمیت، احترام، روابط همدلانه و توجه از سوی معلم همراه است (پاتریک^۲ و همکاران، ۲۰۱۱). حمایت عاطفی در قالب ایجاد صمیمیت و همدلی، روابط دوستانه، تشویق، ارزش‌گذاری و توجه نشان دادن به دانش‌آموزان، خود را نشان می‌دهد (خادمی اشکذری و پیریایی، ۱۳۹۴).

ممکن است این‌گونه تصور شود که منافع حمایت از خودمختاری والدین و معلمان، صرفاً بر دانش‌آموزان بهنجار یا آن‌هایی که در فرهنگ غربی زندگی می‌کنند، دلالت داشته باشد. با وجود این، پژوهش‌ها نشان داده‌اند، حمایت از خودمختاری والدین و معلمان هم برای دانش‌آموزان دارای مشکلات یادگیری (دسی و همکاران، ۱۹۹۲) و هم دانش‌آموزان فرهنگ‌های جمع‌گرایانه مانند کودکان آسیایی (دی‌آیلی^۳، ۲۰۰۳؛ یانگ^۴، ریو و دسی، ۲۰۱۰؛ خادمی اشکذری و پیریایی، ۱۳۹۴) و روسیه (چیرکوف و رایان، ۲۰۰۱) با مزایای فراوانی رابطه دارد.

پژوهش‌های همکاران (۱۳۸۷) نیز مؤید اثر مستقیم حمایت از خودمختاری توسط معلم، بر برآورده شدن نیازهای روان‌شناختی و از این طریق، به صورت غیرمستقیم بر انگیزش درونی دانش‌آموزان ایرانی است. با این وجود، تمرکز پژوهش فوق، صرفاً بر بررسی نقش حمایت معلم از خودمختاری بوده و بعد والدین را به عنوان اولین عامل مهم اجتماعی شدن کودکان مورد توجه قرار نداده است. همچنین، متغیر هدف در پژوهش فوق، صرفاً انگیزش درونی بوده و دو مؤلفه انگیزش بیرونی و بی‌انگیزگی مدنظر قرار نگرفته‌اند. درحالی‌که به نظر می‌رسد سبک‌های انگیزشی والدین و معلمان، نه تنها بر انگیزش درونی بلکه بر انگیزش بیرونی و بی‌انگیزگی دانش‌آموزان نیز تأثیر می‌گذارد.

بر اساس مبانی نظری SDT نقش معلمان و والدین در حمایت از خودمختاری دانش‌آموزان - از جمله، بازخورد مثبت و حق انتخاب - به دلیل ارضای نیازهای روان‌شناختی اساسی فرد موجب افزایش انگیزش خودمختار می‌شوند (دسی و رایان، ۲۰۰۰)؛ لذا، با تأسی از نظریه خودتعیین‌گری و پژوهش‌های صورت گرفته در این زمینه، به نظر می‌رسد کیفیت

-
1. Semmer
 2. Patrick
 3. D'Ailly
 4. Jang

و کمیت انگیزش تحصیلی متأثر از سبک‌های انگیزشی والدین و معلمین برای ایجاد انگیزه در دانش‌آموزان به صورت مستقیم و غیرمستقیم و به وساطت تأثیری است که بر نیازهای روان‌شناختی اساسی می‌گذارند. بر این اساس، و با توجه به فقدان پژوهش نظام‌مند در این زمینه در جامعه ایرانی، پژوهش حاضر این فرایند را در چارچوب یک مدل علی مورد بررسی و مطالعه قرار داده و مسئله اصلی و هدف پژوهش، این است که آیا جهت‌گیری انگیزشی والدین و معلمین می‌تواند پیش‌بینی‌کننده انگیزش تحصیلی در دانش‌آموزان ایرانی باشد؟ اگر نیازهای روان‌شناختی اساسی به عنوان مرکز ثقل روابط متغیرهای موجود در نظر گرفته شود، می‌توان مدلی علی را بر این اساس تدوین نمود؟

روش

روش پژوهش توصیفی و از نوع همبستگی^۱ و جامعه آماری پژوهش شامل دانش‌آموزان دختر مقطع متوسطه شهر همدان در سال تحصیلی ۹۶-۱۳۹۵ بودند. برای انتخاب گروه نمونه، با توجه به نظر لوهلین^۲ (۲۰۰۴) در ازای هر متغیر ۱۵ نفر نمونه در نظر گرفته شد که با استفاده از روش نمونه‌گیری تصادفی چندمرحله‌ای انتخاب شدند؛ به گونه‌ای که ابتدا از بین مدارس دخترانه، نواحی یک و دو، سپس از هر ناحیه پنج مدرسه، و از هر مدرسه سه کلاس و از هر کلاس بین ده تا بیست دانش‌آموز و در مجموع ۴۳۵ نفر به تصادف انتخاب شده و ابزارهای پژوهش بر روی آن‌ها اجرا شد که پس از حذف پرسشنامه‌های نامعتبر، در نهایت پرسشنامه ۴۰۴ نفر تجزیه و تحلیل شد. میانگین سنی و انحراف معیار گروه نمونه به ترتیب ۱۶/۰۳ و ۰/۸۱ بود. ابزارهای مورد استفاده در این پژوهش عبارت بودند از:

الف) مقیاس انگیزش تحصیلی^۳ (AMS-HS 28) والرند و همکاران (۱۹۸۹) که سه خرده مقیاس انگیزش بیرونی، انگیزش درونی و بی‌انگیزگی را می‌سنجد. آلفای کرونباخ، برای خرده مقیاس‌های AMS در پژوهش‌های قبلی توسط گای و همکاران (۲۰۱۰) ۰/۷۲ تا ۰/۹۱ گزارش شده است. روایی مقیاس نیز به روش تحلیل عاملی مورد تأیید قرار گرفته است. این مقیاس توسط باقری و همکاران (۱۳۷۹) بر روی دانش‌آموزان دبیرستانی تهران هنجاریابی شده و ضریب پایایی مؤلفه‌های آن بین ۰/۵۵ تا ۰/۸۷ گزارش شده است. در این

1. correlation

2. Loehlin

3. academic motivation scale

پژوهش نیز به منظور بررسی پایایی مقیاس از روش همسانی درونی^۱ استفاده شد. پس از اجرای مقدماتی سؤال‌های ۱ و ۱۹ که همبستگی درونی ضعیفی با سایر سؤالات داشتند حذف شدند. ضریب آلفای کرونباخ برای انگیزش درونی، بیرونی و بی‌انگیزگی به ترتیب ۰/۹۰، ۰/۸۵ و ۰/۷۱ به دست آمد. روایی مقیاس نیز با اجرای تحلیل عاملی تأییدی مورد بررسی قرار گرفت که شاخص‌های برازش وضعیت قابل قبول را نشان دادند (نتایج تحلیل عاملی تأییدی برای کلیه متغیرها در جدول ۳ ارائه شده است).

ب) مقیاس ارضای نیازهای روان‌شناختی^۲ لاگاردیا، دسی و رایان (۲۰۰۰) که میزان احساس حمایت از نیازهای خودمختاری، شایستگی و تعلق آزمودنی‌ها را می‌سنجد. ضریب پایایی مقیاس ۰/۹۲ گزارش شده و همچنین روایی بالا را در پژوهش‌ها نشان داده است (لاگاردیا و همکاران، ۲۰۰۰). اژه‌ای و همکاران نیز آلفای کرونباخ برای کل مقیاس و خرده مقیاس‌های خودمختاری، شایستگی و تعلق به ترتیب ۰/۸۳، ۰/۶۸، ۰/۷۴ و ۰/۶۶ گزارش کردند و با استفاده از تحلیل عاملی تأییدی روایی آن را مورد تأیید قرار دادند. در این پژوهش نیز ضرایب آلفای کرونباخ برای خودمختاری، شایستگی و تعلق به ترتیب ۰/۶۷، ۰/۶۷ و ۰/۷۲ به دست آمد. روایی مقیاس نیز با اجرای تحلیل عاملی تأییدی مورد بررسی قرار گرفت که شاخص‌های برازش، قابل قبول بوده و روایی مقیاس را تأیید نمودند.

ج) مقیاس ادراک والدین^۳ (POPS) گروولنیک، دسی و ریان (۱۹۹۷) که سه خرده‌مقیاس حمایت از خودمختاری، گرمی و درگیری والدین را مورد سنجش قرار می‌دهد. شاخص‌های روان‌سنجی مقیاس در مطالعات فراوان مورد تأیید قرار گرفته است. از جمله آلفای کرونباخ ۰/۸۱ در مطالعه راتل و همکاران (۲۰۰۴). همچنین، روایی و پایایی این مقیاس در پژوهش رشوانلو و حجازی (۱۳۹۵) با استفاده از تحلیل عاملی اکتشافی و تأییدی با حذف دو سؤال و آلفای ۰/۸۲ تا ۰/۹۳ برای خرده‌مقیاس‌ها و ۰/۸۳ برای کل مقیاس مورد تأیید قرار گرفته است. در این پژوهش نیز آلفای کرونباخ برای کل مقیاس و مؤلفه‌های حمایت از خودمختاری، گرمی و درگیری والدین به ترتیب ۰/۹۶، ۰/۸۸، ۰/۸۸ و ۰/۸۹ به دست آمد. پس از اجرای مقدماتی دو سؤال نسبتاً ضعیف ۲ و ۲۳ که همبستگی درونی ضعیفی با سایر سؤالات داشتند، شناسایی و حذف شدند. روایی مقیاس نیز با اجرای تحلیل

-
1. internal consistency
 2. psychological needs satisfaction
 3. Perceptions of Parents Scales (POPS)

عاملی تأییدی مورد بررسی قرار گرفت که شاخص‌های برازش، وضعیت قابل قبول را نشان دادند.

د) مقیاس جو یادگیری ادراک‌شده^۱ (LCQ) بلاک و دسی (۲۰۰۰) که در مطالعات مختلف برای سنجش جو کلاس و میزان حمایت ادراک‌شده‌ی معلم از خودمختاری مورد استفاده قرار گرفته است. نمرهٔ بیشتر در این مقیاس حاکی از سطوح بالاتر حمایت ادراک‌شدهٔ معلم از خودمختاری و نمرات پایین ادراک رفتارهای کنترل‌گرانهٔ معلم را نشان می‌دهد. روایی و پایایی مقیاس، از جمله آلفای کرونباخ ۰/۷۸ در پژوهش‌های مختلف تأیید شده است (بلاک و دسی، ۲۰۰۰؛ استاندیج، ویودا و تومانیس، ۲۰۰۶). طاطاری، کارشکی و سادات هاشمی (۱۳۹۴) نیز با استفاده از تحلیل عاملی تأییدی و آلفای کرونباخ ۰/۸۹ روایی و پایایی این مقیاس را مورد تأیید قرار داده‌اند. در این پژوهش نیز ضریب آلفای کرونباخ ۰/۹۱ به دست آمد. روایی مقیاس نیز با اجرای تحلیل عاملی تأییدی مورد بررسی قرار گرفت که شاخص‌های برازش، روایی مقیاس را تأیید کردند.

یافته‌ها

برای تجزیه و تحلیل نتایج پژوهش از شاخص‌های آمار توصیفی و همچنین روش‌های آماری همبستگی پیرسون و مدل‌یابی معادله‌ی ساختاری^۲ (SEM) استفاده شد. نرم‌افزار اصلی مورد استفاده، AMOS^۳ (تحلیل ساختارهای گشتاوری) بود. از این نرم‌افزار به منظور تدوین مدل‌های اندازه‌گیری و ساختاری، دستیابی به ضرایب مسیر و بارهای عاملی، برازش مدل‌های اندازه‌گیری و تحلیل مسیر و شاخص‌های برازش مدل استفاده شد. در جدول ۱ شاخص‌های توصیفی نمره‌های آزمودنی‌ها روی متغیرهای پژوهش نشان داده شده‌اند.

جدول ۱. شاخص‌های توصیفی مربوط به متغیرهای پژوهش برای کل آزمودنی‌ها (N=۴۰۴)

متغیرها	میانگین نمره	انحراف معیار	کمترین نمره	بیشترین نمره	کجی	کشیدگی
انگیزش درونی	۶۴/۶۸	۱۴/۹۹	۱۲/۰۰	۸۴/۰۰	-۱/۰۲	۰/۸۱
انگیزش بیرونی	۶۶/۳۳	۱۰/۴۳	۲۴/۰۰	۷۷/۰۰	-۱/۵۳	۲/۴۷
بی‌انگیزگی	۵/۹۹	۴/۱۴	۳/۰۰	۲۱/۰۰	۱/۵۷	۱/۹۸

1. The Learning Climate Questionnaire (LCQ)
2. structural equation modeling (SEM)
3. Analysis of Moment Structures (AMOS)

متغیرها	میانگین نمره	انحراف معیار	کمترین نمره	بیشترین نمره	کجی	کشیدگی
نیازهای روان‌شناختی	۱۰۷/۹۸	۱۸/۵۶	۴۵/۰۰	۱۴۷/۰۰	-۰/۳۳	-۰/۱۹
جهت‌گیری انگیزشی والدین	۲۰۷/۸۲	۴۳/۱۹	۷۳/۰۰	۲۷۴/۰۰	-۰/۷۴	۰/۱۳
جهت‌گیری انگیزشی معلمین	۶۶/۰۷	۱۶/۰۴	۱۶/۰۰	۱۰۵/۰۰	-۰/۳۲	۰/۰۷

مندرجات جدول ۲ نشان می‌دهد روابط بین متغیرها به میزان زیادی منطبق با مسیرهای مورد انتظار بوده‌اند و همه روابط در سطح ۰/۰۱ معنی‌دار هستند.

جدول ۲. ماتریس همبستگی متغیرهای پژوهش (N=۴۰۴)

متغیرها	۱	۲	۳	۴	۵	۶
۱. انگیزش درونی	۱					
۲. انگیزش بیرونی	۰/۷۶**	۱				
۳. بی‌انگیزگی	-۰/۴۱**	-۰/۳۳**	۱			
۴. نیازهای روان‌شناختی	۰/۳۳**	۰/۳۱**	-۰/۳۱**	۱		
۵. جهت‌گیری انگیزشی والدین	۰/۲۱**	۰/۱۶**	-۰/۲۰**	۰/۵۷**	۱	
۶. جهت‌گیری انگیزشی معلمین	۰/۵۰**	۰/۳۸**	-۰/۳۲**	۰/۴۷**	۰/۳۰**	۱

برای ارزیابی مدل پیشنهادی، از رویکرد دو مرحله‌ای اندرسون^۱ و گرینگ^۲ (۱۹۸۸) استفاده شد. پیش از ارزیابی مدل ساختاری، به منظور نشان دادن رابطه بین متغیرهای نشانگر با سازه مکنون مربوط، بر روی متغیرهای مکنون مدل، تحلیل عاملی تأییدی (CFA) اجرا شد. مدل‌های اندازه‌گیری تدوین شده مورد حمایت قرار گرفتند. همچنان که در جدول ۳ نشان داده شده شاخص‌های برازش وضعیت قابل قبول را نشان دادند.

1. Anderson
2. Gerbing

جدول ۳. مشخصه‌های برازندگی مدل‌های اندازه‌گیری

شاخص‌های									
NFI	CFI	AGFI	GFI	RMSEA	χ^2/df	P	Df	χ^2	برازش متغیر
۰/۹۸	۱/۰۰	۰/۹۶	۰/۹۸	۰/۰۲	۱/۲۲	۰/۱۵	۴۲	۵۱/۳۵	انگیزش درونی
۰/۹۸	۰/۹۹	۰/۹۶	۰/۹۹	۰/۰۴	۱/۵۱	۰/۰۶	۲۱	۳۱/۶۹	انگیزش بیرونی
۰/۹۹	۱/۰۰	۰/۹۸	۱/۰۰	۰/۰۳	۱/۳۱	۰/۲۷	۲	۲/۶۲	بی‌انگیزگی
۰/۸۸	۰/۹۴	۰/۹۰	۰/۹۴	۰/۰۵	۱/۹۱	۰/۰۰۱	۱۴۳	۲۷۳/۵۶	نیازهای روان-شناختی
۰/۹۲	۰/۹۷	۰/۸۵	۰/۹۱	۰/۰۴	۱/۶۰	۰/۰۰۱	۵۳۱	۸۴۹/۱۶	جهت‌گیری انگیزشی والدین
۰/۹۳	۰/۹۶	۰/۹۱	۰/۹۴	۰/۰۶	۲/۳۱	۰/۰۰۱	۸۳	۱۹۱/۴۷	جهت‌گیری انگیزشی معلمان

پس از ارزیابی مدل‌های اندازه‌گیری متغیرهای مکنون، جهت ارزیابی مدل پیشنهادی از روش مدل‌یابی معادله ساختاری (SEM) بر اساس نرم‌افزار Amos 19 با برآورد حداکثر درست‌نمایی (ML) استفاده شد. پیش از بررسی ضرایب ساختاری، برازندگی مدل مفروض پیشنهادی مورد بررسی قرار گرفت. به هنگام آزمون مدل، درجه آزادی صفر مشاهده شد (به دلیل اشباع شدن مدل). به عبارت دیگر در این مدل تعداد پارامترهای آزاد با تعداد عناصر مجزا در ماتریس واریانس-کواریانس مشاهده شده برابر بود. بر این اساس، گام بعدی حذف مسیرهای غیر معنادار بود. حاصل این تغییرات مدل تدوین شده زیر است (نمودار ۱) که برازش آن با داده‌ها بر اساس شاخص‌های برازندگی در جدول ۴ نشان داده شده است.

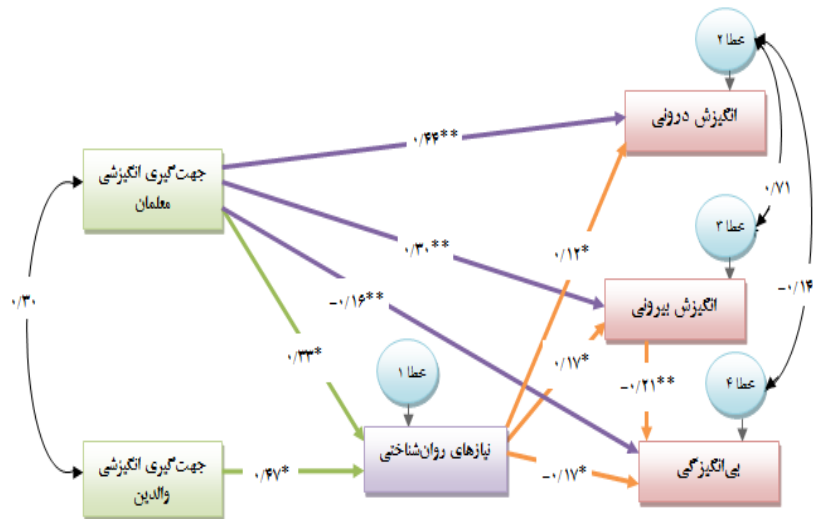
جدول ۴. شاخص‌های برازندگی برای مدل ارائه شده

TLI	IFI	NFI	CFI	AGFI	GFI	RMSEA	χ^2/df	P	Df	χ^2
۱/۰۰	۱/۰۰	۰/۹۹	۱/۰۰	۰/۹۹	۱/۰۰	۰/۰۱	۰/۶۰	۰/۶۱	۳	۱/۸۱

مدل انگیزش تحصیلی

با توجه به مندرجات جدول ۴ مقدار مجذور کای به دست آمده در مدل به لحاظ آماری معنادار نیست ($P=۰/۶۱$) و نسبت مجذور کای به درجه آزادی (۱/۸۱) نیز برازش مطلوب را نشان می‌دهد. ضمن اینکه سایر شاخص‌های مدل در سطح مناسبی هستند و نشان از برازندگی مناسب آن با داده‌ها دارند ($RMSEA=۰/۰۱$ ، $GFI=۱/۰۰$ ، $AGFI=۰/۹۹$ ، $CFI=۱/۰۰$).

برآورد شده ارائه شده است. (NFI=۰/۹۹، IFI=۱/۰۰، TLI=۱/۰۰). در ادامه نمودار مسیر مدل همراه با پارامترهای



نمودار ۱. تحلیل مسیر و پارامترهای استانداردشده مدل ارائه‌شده

نمودار ۱ تحلیل مسیر مدل تدوین شده را نشان می‌دهد. کلیه ضرایب مسیر در سطح ۰/۰۵ و ۰/۰۱ معنی‌دار هستند. همچنان که در جدول ۵ مشاهده می‌کنیم جهت‌گیری انگیزشی معلمان به صورت مستقیم و غیرمستقیم بر سطوح مختلف انگیزش تحصیلی دانش‌آموزان تأثیر دارد. اما، تأثیر جهت‌گیری انگیزشی والدین صرفاً به صورت غیرمستقیم و با میانجی‌گری نیازهای روان‌شناختی صورت می‌گیرد. آثار کلی هر دو جهت‌گیری انگیزشی (والدین و معلمان) بر انگیزش درونی و بیرونی مثبت، و بر بی‌انگیزگی منفی و معنادار است. اثر کل جهت‌گیری انگیزشی معلمان به ترتیب بر انگیزش درونی، بیرونی و بی‌انگیزگی ۰/۴۸، ۰/۳۶، ۰/۲۲- به مراتب بیش از اثر کل جهت‌گیری انگیزشی والدین بر این متغیرهاست ۰/۰۶، ۰/۰۸، ۰/۰۸- در مجموع مدل ارائه شده توانست به ترتیب ۰/۴۴، ۰/۳۷ و ۰/۲۲ از واریانس انگیزش درونی، انگیزش بیرونی و بی‌انگیزگی را تبیین نماید. بنابراین، فرضیه پژوهش مبنی بر این که می‌توان برای انگیزش تحصیلی دانش‌آموزان بر مبنای جهت‌گیری انگیزشی ادراک‌شده‌ی والدین و معلمان با میانجی‌گری تأمین نیازهای روان‌شناختی اساسی مدلی علی ارائه نمود مورد تأیید قرار گرفت.

بحث و نتیجه‌گیری

پژوهش حاضر مبتنی بر نظریه خودتعیین‌گری (SDT) و پشتوانه پژوهشی ارائه‌شده به بررسی نقش هم‌زمان جهت‌گیری انگیزشی ادراک‌شده والدین و معلمان بر انگیزش تحصیلی دانش‌آموزان دختر مقطع متوسطه به وساطت تأمین نیازهای روان‌شناختی اساسی پرداخته و این روابط را مورد مطالعه و پژوهش علمی قرار داد. در این راستا، یافته‌ها، الگوی خاصی از روابط بین متغیرها را ارائه نمودند که از مفروضه‌های اساسی پژوهش حمایت می‌کنند که در این بخش سعی شده است این یافته‌ها مورد بحث قرار گرفته و تبیین گردند.

فرض اصلی پژوهش مبنی بر این که جهت‌گیری انگیزشی والدین و معلمان با میانجی‌گری نیازهای روان‌شناختی بر انگیزش تحصیلی تأثیر دارند، مورد تأیید قرار گرفت. این یافته اولاً تأییدی بر این مفروضه است که روش‌های تعامل خانواده و معلمان با دانش‌آموزان در چگونگی تأمین نیازهای روان‌شناختی آن‌ها نقشی اساسی ایفاء می‌کند و ثانیاً این که، جهت‌گیری انگیزشی والدین و معلمان در کیفیت و کمیت انگیزش تحصیلی دانش‌آموزان تأثیر بسزایی دارد.

نظریه SDT توضیح می‌دهد که درگیری کنترل‌کننده می‌تواند موجب تحلیل و کاهش تجربه خودمختاری در کودکان شود. در این شرایط، انگیزش کودکان برای انجام تکالیف در مدرسه و خانه به دلیل پیامدها (پاداش‌ها و تنبیه‌ها) یا درون‌فکنی‌ها (درگیر شدن در انجام رفتارها برای اجتناب از عواطف منفی مرتبط به خویش مانند احساس گناه) گرایش به بیرونی شدن می‌یابد. رفتارهای کنترل‌کننده می‌تواند مانع کودکان در درونی ساختن ارزش‌یادگیری برای خودشان و درگیر شدن در رفتارهای تحصیلی به دلیل درک اهمیت آن‌ها برای اهداف ارزشمند خویش (انگیزش همانندسازی شده) شود. علاوه بر این، در حین تعاملات، رفتارهای کنترل‌کننده والدین می‌تواند مانع کودکان از درونی ساختن اطلاعاتی شود که باید انتقال یابد. هنگامی که کودکان برای یادگیری مورد امر و نهی و فشار قرار می‌گیرند، با احتمال کمتری اطلاعات را به صورت عمیق پردازش نموده و به خاطر می‌سپارند (گروولنیک و رایان، ۱۹۸۷). در مقابل، به نظر می‌رسد تعاملات حمایت‌کننده از خودمختاری به کودکان در درونی کردن اطلاعات کمک نموده به گونه‌ای که در هنگام لزوم به سادگی قابل دسترسی باشد (گروولنیک، ۲۰۱۶).

اولین عامل اجتماعی در تأمین نیازهای کودکان و نوجوانان خانواده است که شیوه‌های فرزندپروری و سبک انگیزشی آنان بسته به این که تا چه حد حمایت‌کننده از خودمختاری یا کنترل‌کننده باشد موجب تعیین کمیت و کیفیت ارضای نیازها و متعاقب آن انگیزش تحصیلی فرد خواهد بود. دومین عامل جو کلاس و جهت‌گیری انگیزشی معلم است که تسهیل‌کننده تأمین نیازها و رشد انگیزش تحصیلی در دانش‌آموزان است. این جهت‌گیری در طیفی از حمایت از خودمختاری تا کنترل‌کنندگی قرار می‌گیرد. جمع‌بندی پژوهش‌های مورد اشاره نیز حاکی از مناسبت چارچوب جهت‌گیری انگیزشی والدین و معلمان برای تأمین نیازها و انگیزش تحصیلی نوجوانان بوده و مستندات گسترده‌ای در حمایت از نقش جو کلاس و خانواده در ارضای نیازهای روان‌شناختی و ارتقاء انگیزش تحصیلی فراهم نموده است. نوجوانانی که سطوح بالاتری از حمایت از خودمختاری از جانب والدین و معلمان را گزارش نموده‌اند به احتمال زیاد تحول سالم‌تر و سطوح بالاتری از انگیزش تحصیلی را نشان داده‌اند.

انگاره مهم دیگر SDT این است که افراد در تعامل با محیط خود فعال هستند. آن‌ها باورها و انگیزه‌های خود را در پاسخ به تجارب محیطی‌شان می‌سازند که سپس رفتارهای آن‌ها را شکل می‌دهد؛ بنابراین، بافت‌های تحصیلی، شامل آن‌هایی که توسط والدین و معلمین ایجاد می‌شود، بر باورهای کودکان درباره توانایی‌ها و انگیزه‌هایشان تأثیر می‌گذارد؛ از جمله این که چرا فعالیت‌های تحصیلی را انجام می‌دهند؛ به‌ویژه، هنگامی که بافت‌ها از خودمختاری حمایت می‌کنند، کودکان با احتمال بسیار بیشتری در رفتارهای تحصیلی درگیر می‌شوند؛ زیرا آن‌ها بیش از آن که برای انجام این رفتارها احساس فشار کنند، ارزش آن‌ها را درک می‌کنند. هنگامی که بافت‌ها ساختار فراهم می‌کنند، کودکان با احتمال بسیار بیشتری احساس شایسته بودن، درک چگونه موفق بودن و اجتناب از شکست و دارا بودن احساس کنترل می‌کنند (گروولنیک، ۲۰۱۶).

یکی دیگر از انگاره‌های اساسی SDT تفکیک و تمایز بین انگیزش درونی و خودمختار و کنترل‌شده با توجه به دلیل فرد برای انجام عمل است و این که ارضای نیازهای ذاتی خودمختاری، شایستگی و تعلق موجب هدایت فرد به سمت انگیزش درونی و خودمختار می‌شود بنابراین، انتظار می‌رود حمایت از خودمختاری برای رشد کودک مفید باشد. حجم بزرگ تحقیقات مبتنی بر SDT نشان می‌دهد که والدینی که حمایت‌کننده از خودمختاری

هستند پیامدهای مطلوب و سازگارانه‌ای برای کودک فراهم می‌کنند. برای مثال، گروولنیک و رایان (۱۹۸۹) نشان دادند که ادراک کودکان نسبت به حمایت از خودمختاری والدینشان به صورت مثبت با انگیزش خودمختار، پیشرفت تحصیلی، نمرات بالاتر، شایستگی و رفتارهای سازگارانه تحصیلی آن‌ها رابطه دارد. چیرکوف و رایان (۲۰۰۱) نیز نشان دادند که دانش‌آموزانی که والدین حمایت‌کننده از خودمختاری دارند گرایش بیشتری به انگیزش خودمختار داشته و سازگارترند. سوننز و وانستینکسایت (۲۰۰۵) شواهدی یافتند که نشان می‌دهد انگیزش خودمختار در سه حوزه مختلف زندگی (تحصیلی، شایستگی اجتماعی و رفتارهای شغل‌یابی) با فرزندپروری حمایت‌کننده از خودمختاری برای نوجوانان رابطه دارد. سایر جنبه‌های رشد و تحول فردی نیز با فرزندپروری حمایت‌کننده از خودمختاری رابطه دارند. برای مثال، اسمیتز و همکاران (۲۰۱۰) دریافتند که فرزندپروری حمایت‌کننده از خودمختاری به صورت مثبت با انگیزه‌های خودمختار رابطه دارد که به صورت مثبت با تعهد و بهزیستی روان‌شناختی نیز در ارتباط است. کاتز^۱، کاپلان^۲ و بوزوکاشویلی^۳ (۲۰۱۱) نیز دریافتند که هر چه والدین حمایت بیشتری از تأمین نیازهای روان‌شناختی فرزندانشان انجام دهند، دانش‌آموزان انگیزش خودمختار بیشتری را برای انجام تکالیف خویش نشان می‌دهند. همچنین، نتایج پژوهش دامونت^۴ و همکاران (۲۰۱۴) نیز نشان می‌دهد که کودکان دارای پیشرفت کمتر، والدین کنترل‌کننده‌تری در زمینه کمک به آن‌ها در انجام تکالیف تحصیلی دارند. یافته‌های این پژوهش نشان می‌دهد که مداخلات کنترل‌گرانه کمکی به کودکان برای حرکت به سمت خودتنظیمی بیشتر و عملکرد تحصیلی بهتر نمی‌کند.

مرور گسترده جوسمیت، لندری و کاستنر (۲۰۰۸) نیز بر مطالعات حمایت از خودمختاری والدین به وضوح نشان می‌دهد که کودکان از یک سال تا نوجوانان در سن دانشگاه در فضای حمایت از خودمختاری، از رشد مثبت و سالم برخوردار شده‌اند. حمایت از خودمختاری والدین به صورت مثبت با پیامدهای بعدی برای کودک مانند شایستگی، خودتنظیمی، ادراک کنترل (از جمله، درک کودکان از این که چه کسی یا چه چیزی پیامدها را در زندگی آن‌ها کنترل می‌کند) در مدرسه و عملکرد تحصیلی در کودکان مقطع

-
1. Katz
 2. Kaplan
 3. Buzukashvily
 4. Dumont

ابتدایی (گروولنیک و رایان، ۱۹۸۹؛ گروولنیک و همکاران، ۱۹۹۱)؛ پیشرفت در خواندن و سازگاری اجتماعی و تحصیلی کودکان خردسال (جوسمنت و همکاران، ۲۰۰۵)؛ و خودتنظیمی، سازگاری و موفقیت تحصیلی نوجوانان (گای، راتل و چانال، ۲۰۰۸؛ والرند، فورتیر و گای، ۱۹۹۷) رابطه دارد.

تأیید تأثیر غیرمستقیم جهت‌گیری انگیزشی والدین با میانجی‌گری تأمین نیازهای روان‌شناختی بر انگیزش تحصیلی دانش‌آموزان با نتایج پژوهش‌های جوسمیتو همکاران (۲۰۰۵)؛ روث و همکاران (۲۰۰۹)؛ جوسمیت و همکاران (۲۰۰۸)؛ وانگ (۲۰۰۸)؛ سوننز و همکاران (۲۰۰۵)، سوننز و همکاران (۲۰۰۹)، گروولنیک و همکاران (۲۰۱۵)، گروولنیک و همکاران (۲۰۱۴)، واکر (۲۰۱۲)، کاتز و همکاران (۲۰۱۱)، دامونت و همکاران (۲۰۱۴)، ازه‌ای و همکاران (۱۳۸۷) و لواسانی و همکاران (۱۳۹۶) همسو است.

معلمان نیز در کلاس معمولاً دو نوع سبک انگیزشی را به کار می‌برند. سبک انگیزشی کنترل‌گرانه و سبک انگیزشی حمایت از خودمختاری. سبک کنترل‌گرانه اثرات منفی بر سبک‌های انگیزشی انتخابی افراد دارد؛ زیرا از برآورده شدن نیازهای اساسی روان‌شناختی جلوگیری می‌کند؛ درحالی‌که سبک حمایت از خودمختاری منجر به برآورده شدن این نیاز دارد و اثرات مثبت بر انگیزش درونی افراد دارد. فراهم نمودن حمایت از خودمختاری به این معنا نیست که معلم منفعل بوده و به دانش‌آموزان اجازه دهد هر چه که می‌خواهند انجام دهند. همچنان که یانگ و همکاران (۲۰۱۰) در تحقیق خویش اشاره نموده‌اند، در حالت بهینه، معلمان ساختار را نیز فراهم می‌کنند که شامل دستورالعمل‌های اهداف و محدودیت‌های شفاف است؛ اما این مستلزم نگرش یا رویکردی کنترل‌کننده نیست. ساختار می‌تواند در مسیرهای حمایت‌کننده از خودمختاری فراهم شود و هنگامی که به این صورت باشد، به احتمال زیاد موجب تسهیل درونی کردن ساختارها و اهدافی که در پس آن قرار دارد خواهد شد.

همچنین، موقعیت‌هایی که در آن‌ها قرار می‌گیریم، می‌توانند نیاز ما را به شایستگی فعال و ارضا کنند، یا اینکه می‌توانند این نیاز را نادیده گرفته و ناکام سازند. شرایط محیطی عمده‌ای که نیاز ما را به شایستگی فعال می‌کنند، چالش بهینه و ساختار بهینه هستند، شرایط محیطی که نیاز ما را به شایستگی ارضا می‌کند، بازخورد مثبت است. حمایت ادراک‌شده

معلم در دانش‌آموزان به احساسات آن‌ها از دوست داشته شدن، مورد احترام قرار گرفتن و ارزشمند بودن اشاره دارد (ریو، ۱۳۸۸؛ ترجمه سیدمحمدی).

عواملی که توسط معلمین حامی خودمختاری به کار گرفته می‌شود- برای مثال بازخورد مثبت و انتخاب- احتمالاً به این دلیل اهمیت دارند که موجب تأمین ارضای نیازهای روان‌شناختی اساسی فرد می‌شوند. به نظر بدیهی می‌رسد که همه انسان‌ها نیاز به احساس شایستگی و خودمختاری برای سالم بودن، کارآمد بودن و برانگیخته شدن درونی دارند (دسی و رایان، ۲۰۰۰)؛ بنابراین، هنگامی که معلمین و والدین به شیوه‌ای رفتار می‌کنند که به دانش‌آموزان امکان ارضای این نیازها را می‌دهند، پیامدهای آموزشی مثبت‌تری در پی خواهد داشت. در مجموعه، پژوهش‌ها نشان می‌دهند که کلاس‌های حمایت‌کننده از خودمختاری موجب تسهیل انگیزش درونی بیشتر در میان دانش‌آموزان شده و این که معلمین حامی خودمختاری احتمالاً در کلاس‌های خویش به کار می‌گیرند. این معلمین بر این واقعیت سرمایه‌گذاری می‌کنند که دانش‌آموزان ذاتاً فعال‌اند، به صورت درونی برای درگیر شدن در محیط خویش برانگیخته می‌شوند و تمایل به یادگیری از تعاملات طبیعی خویش دارند.

تأیید اثر جهت‌گیری انگیزشی معلمین بر انگیزش تحصیلی دانش‌آموزان با میانجی‌گری نیازهای روان‌شناختی نیز با یافته‌های حاصل از مطالعات دسی و همکاران (۱۹۸۱)؛ رایان و گرولینک (۱۹۸۶)؛ چیرکوف و رایان (۲۰۰۱)؛ گرولینک و رایان (۱۹۸۹)؛ گای و همکاران (۲۰۱۰)؛ آنولا و همکاران (۲۰۱۳)؛ استاندیج و دیگران (۲۰۰۶)؛ وانگ (۲۰۰۸)؛ یانگ و همکاران (۲۰۱۰)؛ پاتریک و همکاران (۲۰۱۱)؛ ساکیز و همکاران (۲۰۱۲)؛ هاگس و همکاران (۲۰۱۲) و خادمی اشکذری و پیریایی (۱۳۹۴) همسویی دارد.

شاید مهم‌ترین پیام دریافتی از پژوهش‌های مرور شده این باشد که هنگامی که انگیزش دانش‌آموزان درونی باشد، آن‌ها پیامدهای آموزشی مثبت‌تری را نشان می‌دهند تا زمانی که انگیزش آن‌ها کنترل‌شده باشد و این که هنگامی که معلمان فضایی را در کلاس خلق می‌کنند که از نیازهای روان‌شناختی اساسی آن‌ها برای شایستگی، خودمختاری و تعلق حمایت می‌کند دانش‌آموزان بیشتر به صورت درونی برانگیخته می‌شوند.

این پژوهش، با محدودیت‌هایی نیز مواجه بود از جمله این که نمونه پژوهش محدود به دانش‌آموزان دختر مقطع متوسطه شهر همدان بود؛ بنابراین نمی‌توانیم ادعا کنیم که یافته‌های

ما قابل تعمیم به سایر جوامع با زمینه‌های گوناگون است. انجام پژوهش‌های دیگر به خصوص در جوامع دیگر از جمله، دانش‌آموزان پسر پیشنهاد می‌شود. یافته‌های حاصل از خودگزارشی طبیعتاً مقطعی است. هرچند، روش‌های خودگزارشی در کشف ارزش‌ها و نیازهای ادراک شده توجیه‌پذیر هستند، اما همراه بودن مشاهدات رفتاری، عملکرد و پیامدهای انطباقی تبیین کامل‌تری از این ساختارها و شیوه عملکرد آن‌ها فراهم می‌نماید. از این رو، پژوهش‌های طولی و همچنین اتکا به اطلاعات چندگانه که متغیرهای موردنظر را از چشم‌اندازی پویاتر مورد مطالعه قرار دهد می‌تواند مفید واقع شود. نتایج حاصله در این پژوهش در مجموع توانستند بخشی از واریانس انگیزش تحصیلی را تبیین نمایند؛ لذا پیشنهاد می‌شود به‌منظور تبیین واریانس باقیمانده، پژوهش‌هایی با تمرکز بر سایر عوامل فردی و اجتماعی مؤثر در این زمینه صورت گیرد.

منابع

- اژه‌ای، جواد؛ خضری آذر، هیمین؛ بابایی سنگلجی، هیمین و امانی، جواد. (۱۳۸۷). الگوی ساختاری روابط بین حمایت از خودمختاری ادراک شده معلم، نیازهای روان‌شناختی اساسی، انگیزش درونی و تلاش. *فصلنامه پژوهش در سلامت روان‌شناختی*. ۲، ۴، ۴۷-۵۶.
- باقری، ناصر. (۱۳۷۹). *هنجار یابی مقیاس انگیزش تحصیلی در دانش‌آموزان دبیرستانی شهر تهران. پایان‌نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه تربیت معلم*.
- تنهای رشوانلو، فرهاد و حجازی، الهه. (۱۳۹۵). مادر و پدر، مسائل تحصیلی و انگیزش خودمختار تحصیلی. *فصلنامه رشد آموزش مشاور مدرسه*. ۷، ۴۵، ۱۶-۲۲.
- خادمی اشکذری، ملوک و پیریایی، صالحه. (۱۳۹۴). طراحی و آزمودن الگویی از اثر ساختار هدف مدرسه بر ساختارهای انگیزشی دانش‌آموزان با در نظر گرفتن نقش واسطه‌ای حمایت ادراک شده از سوی معلم. *فصلنامه روان‌شناسی تربیتی*، ۱۱، ۳۸، ۲۳-۴۲.
- ریو، جان، مارشال. (۱۳۸۸). *انگیزش و هیجان (ترجمه یحیی سیدمحمدی)*. تهران: ویرایش. (تاریخ انتشار به زبان اصلی ۲۰۰۵).

طاطاری، یونس؛ کارشکی، حسین و سادات هاشمی، فروزان. (۱۳۹۴). بررسی رابطه بین جو یادگیری و پرخاشگری در دانش‌آموزان دختر پایه‌های دوم و سوم دبیرستان‌های شهر مشهد. *فصلنامه پژوهش‌های کاربردی در روان‌شناسی تربیتی*. ۲، ۳، ۴۳-۵۹.

غلامعلی لواسانی، مسعود؛ خضری آذر، هیمن؛ صالح نجفی، مهسا و مالکی، اسداله. (۱۳۹۶). الگوی ساختاری روابط بین نیازهای اساسی روان‌شناختی، انگیزش تحصیلی و درگیری تحصیلی در زبان انگلیسی. *فصلنامه روان‌شناسی تربیتی*. ۴۳، ۱۳، ۳۵-۵۸.

واحدی، شهرام؛ فرجیان، فاطمه؛ حاتمی، جواد (۱۳۹۶). تحلیل نیمرخ انگیزشی و پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان در درس ریاضی بر اساس دیدگاه خودتعیین‌گری. *فصلنامه روان‌شناسی تربیتی*. ۱۳، ۴۵، ۹۷-۱۱۹.

- Aunola, K., Viljaranta, J., Lehtinen, E., & Nurmi, J. E. (2013). The role of maternal support of competence, autonomy and relatedness in children's interests and mastery orientation. *Learning and Individual Differences*, 25, 171-177.
- Black, A. E., & Deci, E. L. (2000). The effects of student self-regulation and instructor autonomy support on learning in a college-level natural science course: A self-determination theory perspective.
- Chirkov, V. I., & Ryan, R. M. (2001). Parent and teacher autonomy-support in Russian and US adolescents: Common effects on well-being and academic motivation. *Journal of cross-cultural psychology*, 32(5), 618-635.
- d'Ailly, H. (2003). Children's autonomy and perceived control in learning: A model of motivation and achievement in Taiwan. *Journal of Educational Psychology*, 95(1), 84.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). The "what" and "why" of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological inquiry*, 11(4), 227-268.
- Deci, E. L., Hodges, R., Pierson, L., & Tomassone, J. (1992). Autonomy and competence as motivational factors in students with learning disabilities and emotional handicaps. *Journal of learning disabilities*, 25(7), 457-471.
- Deci, E. L., Schwartz, A. J., Sheinman, L., & Ryan, R. M. (1981). An instrument to assess adults' orientations toward control versus autonomy with children: Reflections on intrinsic motivation and perceived competence. *Journal of educational Psychology*, 73(5), 642.
- Dumont, H., Trautwein, U., Nagy, G., & Nagengast, B. (2014). Quality of parental homework involvement: Predictors and reciprocal relations with academic functioning in the reading domain. *Journal of Educational Psychology*, 106(1), 144.

- Grolnick, W. S. (2015). Mothers' motivation for involvement in their children's schooling: Mechanisms and outcomes. *Motivation and Emotion*, 39(1), 63-73.
- Grolnick, W. S. (2016). Parental Involvement and Children's Academic Motivation and Achievement. In *Building Autonomous Learners* (pp. 169-183). Springer, Singapore.
- Grolnick, W. S., & Ryan, R. M. (1987). Autonomy in children's learning: An experimental and individual difference investigation. *Journal of personality and social psychology*, 52(5), 890.
- Grolnick, W. S., & Ryan, R. M. (1989). Parent styles associated with children's self-regulation and competence in school. *Journal of educational psychology*, 81(2), 143.
- Grolnick, W. S., Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1997). Internalization within the family: The self-determination theory perspective.
- Grolnick, W. S., Raftery-Helmer, J. N., Flamm, E. S., Marbell, K. N., & Cardemil, E. V. (2015). Parental provision of academic structure and the transition to middle school. *Journal of Research on Adolescence*, 25(4), 668-684.
- Grolnick, W. S., Ryan, R. M., & Deci, E. L. (1991). Inner resources for school achievement: Motivational mediators of children's perceptions of their parents. *Journal of educational psychology*, 83(4), 508.
- Guay, F., Chanal, J., Ratelle, C. F., Marsh, H. W., Larose, S., & Boivin, M. (2010). Intrinsic, identified, and controlled types of motivation for school subjects in young elementary school children. *British Journal of Educational Psychology*, 80(4), 711-735.
- Guay, F., Ratelle, C. F., & Chanal, J. (2008). Optimal learning in optimal contexts: The role of self-determination in education. *Canadian Psychology/Psychologie canadienne*, 49(3), 233.
- Hughes, J. N., Wu, J. Y., Kwok, O. M., Villarreal, V., & Johnson, A. Y. (2012). Indirect effects of child reports of teacher-student relationship on achievement. *Journal of educational psychology*, 104(2), 350.
- Jang, H., Reeve, J., & Deci, E. L. (2010). Engaging students in learning activities: It is not autonomy support or structure but autonomy support and structure. *Journal of educational psychology*, 102(3), 588.
- Joussemet, M., Vitaro, F., Barker, E. D., Côté, S., Nagin, D. S., Zoccolillo, M., & Tremblay, R. E. (2008). Controlling parenting and physical aggression during elementary school. *Child development*, 79(2), 411-425.
- Katz, I., Kaplan, A., & Buzukashvily, T. (2011). The role of parents' motivation in students' autonomous motivation for doing homework. *Learning and Individual Differences*, 21(4), 376-386.
- Koestner, R., Ryan, R. M., Bernieri, F., & Holt, K. (1984). Setting limits on children's behavior: The differential effects of controlling vs. informational styles on intrinsic motivation and creativity. *Journal of personality*, 52(3), 233-248.
- La Guardia, J. G., Ryan, R. M., Couchman, C. E., & Deci, E. L. (2000). Within-person variation in security of attachment: a self-determination

- theory perspective on attachment, need fulfillment, and well-being. *Journal of personality and social psychology*, 79(3), 367.
- Legate, N., DeHaan, C. R., Weinstein, N., & Ryan, R. M. (2013). Hurting you hurts me too: The psychological costs of complying with ostracism. *Psychological Science*, 24(4), 583-588.
- Loehlin, J. C., (2004), *Latent Variable Models*, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Patall, E. A., Cooper, H., & Robinson, J. C. (2008). The effects of choice on intrinsic motivation and related outcomes: a meta-analysis of research findings. *Psychological bulletin*, 134(2), 270.
- Patrick, H., Kaplan, A., & Ryan, A. M. (2011). Positive classroom motivational environments: Convergence between mastery goal structure and classroom social climate. *Journal of Educational Psychology*, 103(2), 367.
- Pomerantz, E. M., Grolnick, W. S., & Price, C. E. (2005). The role of parents in how children approach achievement. *Handbook of competence and motivation*, 259-278.
- Ratelle, C. F., Guay, F., Larose, S., & Senécal, C. (2004). Family Correlates of Trajectories of Academic Motivation During a School Transition: A Semiparametric Group-Based Approach. *Journal of Educational Psychology*, 96(4), 743.
- Ratelle, C. F., Larose, S., Guay, F., & Senécal, C. (2005). Perceptions of parental involvement and support as predictors of college students' persistence in a science curriculum. *Journal of family psychology*, 19(2), 286.
- Reeve, J., & Deci, E. L. (1996). Elements of the competitive situation that affect intrinsic motivation. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 22(1), 24-33.
- 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.
- Ryan, R. M., & Grolnick, W. S. (1986). Origins and pawns in the classroom: Self-report and projective assessments of individual differences in children's perceptions. *Journal of personality and social psychology*, 50(3), 550.
- Ryan, R. M., Mims, V., & Koestner, R. (1983). Relation of reward contingency and interpersonal context to intrinsic motivation: A review and test using cognitive evaluation theory. *Journal of personality and Social Psychology*, 45(4), 736.
- Sakiz, G., Pape, S. J., & Hoy, A. W. (2012). Does perceived teacher affective support matter for middle school students in mathematics classrooms?. *Journal of school Psychology*, 50(2), 235-255.
- Semmer, N. K., Elfering, A., Jacobshagen, N., Perrot, T., Beehr, T. A., & Boos, N. (2008). The emotional meaning of instrumental social support. *International Journal of Stress Management*, 15(3), 235.

- Smits, I., Soenens, B., Vansteenkiste, M., Luyckx, K., & Goossens, L. (2010). Why do adolescents gather information or stick to parental norms? Examining autonomous and controlled motives behind adolescents' identity style. *Journal of Youth and Adolescence*, 39(11), 1343-1356.
- Soenens, B., Berzonsky, M. D., Vansteenkiste, M., Beyers, W., & Goossens, L. (2005). Identity styles and causality orientations: In search of the motivational underpinnings of the identity exploration process. *European Journal of Personality*, 19(5), 427-442.
- Soenens, B., Vansteenkiste, M., & Sierens, E. (2009). How are parental psychological control and Autonomy-Support related? A Cluster-Analytic approach. *Journal of Marriage and Family*, 71(1), 187-202.
- Standage, M., Duda, J. L., & Ntoumanis, N. (2006). Students' motivational processes and their relationship to teacher ratings in school physical education: A self-determination theory approach. *Research quarterly for exercise and sport*, 77(1), 100-110.
- Vallerand, R. J., Blais, M. R., Brière, N. M., & Pelletier, L. G. (1989). Construction et validation de l'échelle de motivation en éducation (EME). *Canadian Journal of Behavioural Science/Revue canadienne des sciences du comportement*, 21(3), 323.
- Vallerand, R. J., Fortier, M. S., & Guay, F. (1997). Self-determination and persistence in a real-life setting: Toward a motivational model of high school dropout. *Journal of Personality and Social psychology*, 72(5), 1161.
- Walker, C. O. (2012). Student perceptions of classroom achievement goals as predictors of belonging and content instrumentality. *Social Psychology of Education*, 15(1), 97-107.
- Wang, C. K., & Liu, W. C. (2008). Teachers' motivation to teach national education in Singapore: A self-determination theory approach. *Asia*