

روابط معلم با دانش‌آموز و درگیری در مدرسه: نقش میانجی‌گر نیازهای اساسی روانشناختی

The Teachers-Student Relationship and School Engagement:  
Mediating Role of Basic Psychological Needs

Elaheh Hejazi  
Mahmoud Ghazi Tabatabaei  
Masoud Gholamali Lavasani  
Asieh Moradi

الهه حجازی\*  
محمود قاضی طباطبایی\*  
مسعود غلامعلی لواسانی\*  
آسیه مرادی\*\*

Abstract

One of the most important issues in educational psychology is school engagement and academic achievement among students. Based on self system model, a set of contextual factors (relations with teachers like perceived autonomy, structure, and involvement) through personal psychological characteristics (autonomy, relatedness, competence) is related to school engagement. The purpose of this study was to investigate the mediating effect of basic psychological needs on the relationship between student's perceptions of the teacher-students relations, and school engagement. For this reason 1200 high school students, who were selected through cluster random sampling from Kermanshah city, completed a survey consisted of researcher-made scale of student's perceptions of teachers-student relationship (support of autonomy, involvement, and structure), student's basic psychological needs (autonomy, competence, relatedness), and school engagement (behavioral and emotional engagement). Structural equation modeling was used to analyze the data. In general, the results indicated that basic psychological needs mediated the relation between teacher-student relationships and school engagement. Data also suggested that need for autonomy has more effect on school engagement than need for relatedness and competence. Based on the results, we concluded that the basic psychological needs must be considered as an important variable in classroom.

**Keywords:** School engagement, Teacher relationships, Basic psychological needs

چکیده

چگونگی درگیر شدن نوجوانان در مدرسه و پیشرفت تحصیلی آنان از جمله موضوعات مهم در روانشناسی تربیتی است. بر اساس الگوی نظام خویشتن، مجموعه‌ای از عوامل بافتی (روابط با معلمان)، از طریق ویژگی‌های روانشناختی فردی (نیازهای اساسی روانشناختی خودمختاری، شایستگی و ارتباط) بر درگیری در مدرسه تأثیر می‌گذارند. هدف از مطالعه حاضر تعیین نقش میانجی‌گر نیازهای اساسی روانشناختی، در رابطه ادراک از روابط با معلمان و درگیر شدن دانش‌آموزان در مدرسه با استفاده از روش مدل‌یابی معادلات ساختاری است. برای این منظور، 1200 دانش‌آموز دختر و پسر پایه دوم دبیرستان‌های شهر کرمانشاه از طریق نمونه‌گیری خوشه‌ای تصادفی انتخاب شدند و به پرسشنامه‌های متشکل از مقیاس‌های محقق ساخته ادراک روابط با معلمان (ابعاد حمایت از خودمختاری، ساختار و مشارکت در روابط با معلمان)، نیازهای اساسی روانشناختی دانش‌آموزان (شایستگی تحصیلی، ارتباط، خودمختاری)، و مقیاس درگیری در مدرسه (ابعاد رفتاری و هیجانی)، پاسخ دادند. نتایج نشان داد که نیازهای شایستگی، خودمختاری و ارتباط، میانجی ادراک دانش‌آموزان از روابط با معلمان و درگیری در مدرسه هستند و تجربه خودمختاری در مقایسه با ارتباط و شایستگی، رابطه بیشتری با درگیری در مدرسه نشان می‌دهد. بر اساس یافته‌ها، نیازهای اساسی روانشناختی را می‌توان به عنوان یک متغیر مهم در کلاس درس مورد توجه قرار داد.

**واژه‌های کلیدی:** درگیری در مدرسه، روابط با معلمان، نیازهای اساسی روانشناختی

email: ehejazi@ut.ac.ir

Received: 17 Feb 2013

Accepted: 12 Des 2013

پذیرش: 92/09/21

دریافت: 91/11/29

\* عضو هیات علمی دانشگاه تهران

\*\* عضو هیات علمی دانشگاه رازی کرمانشاه

## مقدمه

چرا دانش‌آموزان مدرسه را خسته‌کننده می‌دانند و برای انجام تکالیف خود کمتر تلاش می‌کنند. چرا سطح احترام به مسوولان مدرسه و معلمان کاهش یافته است و دانش‌آموزان با انتظارات رفتاری و تحصیلی آنها هماهنگ نمی‌شوند. چرا سطح انگیزش دانش‌آموزان کاهش یافته است. درگیری مدرسه ای<sup>1</sup> پاسخی برای این سوال‌ها است. این مفهوم می‌تواند سطوح پایین پیشرفت تحصیلی، سطوح بالای خستگی و بی‌علاقگی دانش‌آموزان و میزان زیاد ترک تحصیل آنها را تبیین کند (فردریکس<sup>2</sup> و همکاران، 2004). مفهوم درگیری، قسمتی از مدل گسترده‌تر انگیزش انسان است که طی چند دهه گذشته بسط و توسعه یافته است (کانل و ولبورن<sup>3</sup>، 1991؛ دسی و ریان<sup>4</sup>، 2000). درگیری، تظاهر قابل مشاهده انگیزش است و شامل شدت و مقدار تلاش و کیفیت هیجانی مشارکت در فعالیت‌ها است (ریو<sup>5</sup>، 2002). درگیری در مدرسه ماهیت چندوجهی دارد و دارای سه مولفه رفتاری، شناختی و هیجانی است که به صورت پویایی به هم مربوط هستند.

درگیری رفتاری<sup>6</sup>، شامل تعقیب اهداف، قوانین و هنجارهای کلاسی است و فقدان رفتارهای مخربی مانند فرار از مدرسه و ایجاد دردسر را نشان می‌دهد (فین و راک<sup>7</sup>، 1997). درگیری رفتاری، مشارکت در یادگیری و انجام تکالیف درسی را دربردارد و شامل تلاش، پشتکار، تمرکز و توجه، پاسخ به سوال‌ها و مشارکت در بحث‌های کلاسی است. درگیری هیجانی<sup>8</sup>، واکنش‌های هیجانی دانش‌آموزان در کلاس مانند علاقه، خستگی، شادی، ناراحتی و اضطراب را نشان می‌دهد (اسکینر و بلمونت، 1993). برخی محققان درگیری هیجانی را با بررسی واکنش‌های هیجانی دانش‌آموزان به مدرسه و معلمان ارزیابی کرده‌اند (استیپک<sup>9</sup>، 2002). درگیری شناختی<sup>10</sup>، به عنوان انعطاف‌پذیری در حل مسئله، ترجیح تکالیف سخت و مقابله مثبت در مواجهه با شکست تعریف شده است (کانل و ولبورن، 1991). یکی از روشن‌ترین مفهوم‌سازی‌ها از درگیری، در الگوی نظام خویشتن<sup>11</sup> صورت گرفته است (کانل، 1990؛ کانل و ولبورن، 1991). مطابق این الگو دانش‌آموزان دارای نیازهای اساسی شایستگی، ارتباط و خودمختاری هستند. اگر نیازهای اساسی روانشناختی دانش‌آموزان در مدرسه برآورده شود، درگیری آنها در مدرسه افزایش می‌یابد (اسکینر و همکاران، 2008). شایستگی، نیازی روانشناختی است که برای دنبال کردن چالش‌های بهینه و

1. School Engagement
2. Fredricks
3. Connell & Wellborn
4. Deci & Ryan
5. Reeve
6. Behavioral Engagement
7. Finn & Rock
8. Emotional Engagement
9. Stipek
10. Cognitive Engagement
11. Self-System Model

تلاش برای تسلط یافتن بر آنها، انگیزش فطری فراهم می‌کند (ریو، 1387). شایستگی، به تجربه خود به عنوان عاملی موثر در تعامل با محیط اجتماعی و فیزیکی گفته می‌شود (هارتر، 1982). هر مقدار که دانش‌آموزان احساس کارآمدی و شایستگی را در حوزه تحصیل ادراک کنند، درگیری آنها در مدرسه افزایش خواهد یافت. ادراک‌های خودکارآمدی، شایستگی تحصیلی و کنترل، پیش‌بین‌های قوی تلاش و پشتکار در مدرسه و واکنش‌های هیجانی به موفقیت و شکست هستند (ویگفیلد و همکاران، 2006). دانش‌آموزانی که سطح بالاتری از شایستگی تحصیلی را تجربه می‌کنند، اضطراب کمتری دارند و سطوح بالاتری از تکالیف چالش‌انگیز را انتخاب می‌کنند (هارتر، 1982). رابطه باورهای خود-کارآمدی با پیامدهای مثبت تحصیلی در بسیاری از تحقیقات نشان داده شده است (از جمله بررسی کمالی زارچ و همکاران، 1385). باورهای شایستگی و خود-کارآمدی، با درگیری هیجانی و رفتاری، ارتباط مثبتی دارند (رودولف<sup>1</sup> و همکاران، 2001). علاوه بر تجربه شایستگی، کانل و ولبورن (1991)، به نقش ارتباط در سلامتی دانش‌آموزان در مدرسه تاکید دارند. برآورده شدن این نیاز، درگیری در مدرسه را افزایش می‌دهد. احساس مهم بودن برای شرکای اجتماعی اهمیت زیادی دارد و رفتار پر انرژی، تلاش، پشتکار و مشارکت دانش‌آموزان را بر می‌انگیزد، هیجان‌های مثبت، مانند علاقه و اشتیاق را افزایش می‌دهد و هیجان‌های منفی، چون اضطراب و بی‌حوصلگی را کاهش می‌دهد. دانش‌آموزانی که در مدرسه احساس انزوا را تجربه می‌کنند، مشارکت کمتری در فعالیت‌های مدرسه دارند. این دانش‌آموزان به راحتی بی-حوصله، نگران، ناکام و سرخورده می‌شوند (فرر و اسکینر، 2003). مطابق نظریه خودتعیین‌گری<sup>2</sup>، تجربه احساس خودمختاری و انتخاب‌گری نیز نقش مهمی در بهبود عملکرد افراد دارد. خودمختاری، به تجربه آزادی در آغاز و ادامه رفتار تاکید دارد. مطالعات انجام شده در حوزه‌های متفاوت زندگی، پیامدهای مثبت تجربه خودمختاری را نشان داده‌اند (دسی و ریان، 2000). در حوزه تعلیم و تربیت، تنظیم مستقل اعمال با سطوح بالاتر ادراک شایستگی و درجه‌بندی معلم از شایستگی تحصیلی، کاربرد راهبردهای یادگیری بهینه، سبک‌های مقابله‌ای سازگارتر و امتیازهای تحصیلی بالاتر همراه است (ونستینکیست<sup>3</sup> و همکاران، 2004). نیازهای اساسی خودمختاری و ارتباط، با درگیری در مدرسه رابطه مثبت دارند (ونریزن و همکاران<sup>4</sup>، 2007).

بر اساس الگوی نظام خویشتن، عوامل بافتی با میانجی‌گری نیازهای اساسی، بر درگیری در مدرسه تاثیر می‌گذارند. وجود ویژگی‌های خاصی در بافت، برای برآورده شدن مناسب نیازهای اساسی ضروری است. بافت‌های حامی خودمختاری، مشارکت<sup>5</sup> و ساختار<sup>6</sup>، برآورده شدن نیازهای اساسی را تسهیل می-

---

1. Rudolph  
2. Self-Determination Theory  
3. Vansteenkiste  
4. Van Ryzin  
5. Involvement  
6. Structure

کنند (اسکینر و ایچ، 2002). حمایت از خودمختاری، به مقدار آزادی که دانش‌آموزان برای تعیین رفتار خود تجربه می‌کنند، اشاره دارد (اسکینر، 1995). در بافت حامی خودمختاری، افراد تکالیف مبتنی بر ارزش‌ها، علایق و اهدافی را که اساس هویت آنها را تشکیل می‌دهد، انتخاب می‌کنند (اشور<sup>1</sup> و همکاران، 2005). انتخاب‌های خودمختار، انتخاب‌هایی هستند که مبتنی بر آگاهی افراد از نیازهای ارگانیک خود است. از طرف دیگر وقتی دانش‌آموزان در روابط اجتماعی گرمی، دوست داشته شدن و ارزشمند بودن را تجربه کنند، نیاز آنها به ارتباط برآورده می‌شود. در این روابط، افراد عواطف خود را ابراز می‌کنند و از تعامل با هم لذت می‌برند. ساختار، به مقدار اطلاعات موجود در بافت اشاره دارد که نشان می‌دهد، چگونه دانش‌آموزان می‌توانند پیامدهای مطلوب را کسب کنند. در یک موقعیت اجتماعی ساختارمند، شرکای اجتماعی دارای ارتباطی روشن و قابل پیش‌بینی هستند و محدودیت‌ها، انتظارات، قوانین و هنجارها به خوبی تعریف شده‌اند (اسکینر و بلمونت، 1993). در چنین محیطی، دانش‌آموزان می‌دانند چگونه تکالیف خود را مدیریت کنند و موفقیت و شایستگی را تجربه نمایند (زیمربک<sup>2</sup> و همکاران، 2006). مطابق رویکردشناختی - اجتماعی، رفتار فرد نه بر اساس نتایج آنی، بلکه بر اساس انتظارات یا نتایج پیش‌بینی شده تنظیم می‌شود. بنابراین، افراد از طریق توسعه انتظاراتی درباره نتایج اعمال مختلف قادر هستند قبل از هرگونه اقدامی، نتایج اعمال خود را ببینند و پاداش‌ها و تنبیه‌های ناشی از آن را پیش‌بینی کنند (پروین و جان<sup>3</sup>، 1381). وجود ساختار در بافت کلاس، به دانش‌آموزان کمک می‌کند که وابستگی‌های عمل - پیامد را درک کنند و انتظارات خود درباره نتایج اعمالشان را توسعه دهند.

از آنجا که، هر بافت اجتماعی موقعیتی متشکل از شرکای اجتماعی و فعالیت‌های آنها است، می‌توان ویژگی‌های حمایت از خودمختاری، ساختار و مشارکت را در کیفیت تعامل شرکای اجتماعی جستجو کرد. از جمله شرکای اجتماعی مهم دانش‌آموزان در محیط مدرسه و کلاس، معلمان هستند. درحالی که، در برخی از پژوهش‌های پیشین، رابطه بعضی از ویژگی‌های معلمان مانند سطح دانش و معلومات، بالا بودن مدرک تحصیلی و سابقه تدریس، با پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان بررسی شده است (الهام‌پور، 1373؛ مهربابی‌زاده هنرمند و همکاران، 1383)، اما کیفیت تعامل معلمان با دانش‌آموزان در محیط کلاس، کمتر مورد توجه واقع شده است. ادراک دانش‌آموزان از کیفیت تعامل معلمان، بر درگیری آنها در فعالیت‌های یادگیری موثر است. یکی از ابعاد تعامل معلمان با دانش‌آموزان، مشارکت است. مشارکت، ارتباط هیجانی بین معلم و دانش‌آموز، و ماهیت متقابل این رابطه را نشان می‌دهد (فرر<sup>4</sup> و اسکینر، 2003). معلمانی که در شاخص مشارکت بالا هستند، زمانی را به ابراز عاطفه به دانش‌آموزان اختصاص می‌دهند و از تعامل با آنها لذت می‌برند. مشارکت و قدرت تقسیم شده بین معلم و دانش‌آموز، می‌تواند سبب موفقیت دانش -

---

1. Assor  
2. Zimmer-Gembeck  
3. Pervin & John  
4. Furrer

آموزان و رضایت معلمان باشد. شواهد نشان می‌دهند که انگیزش درونی، شایستگی و اعتماد به نفس دانش‌آموزانی که احساس می‌کنند معلمانشان گرم و حامی خودمختاری هستند، نسبت به دانش‌آموزانی که دیدگاه منفی در مورد معلمانشان دارند، بیشتر است (ریان و گروولنیک، 1986). بنابراین، مشارکت معلمان، نه تنها نیاز به ارتباط، بلکه نیازهای شایستگی و خودمختاری دانش‌آموزان را برآورده می‌سازد. وقتی کیفیت تعامل معلمان با دانش‌آموزان در بعد مشارکت ضعیف باشد، نه تنها نیاز دانش‌آموزان به ارتباط برآورده نمی‌شود، بلکه دانش‌آموزان معلمان را افرادی ناپایدار و زورگو ادراک می‌کنند. بین مشارکت معلمان و درگیری رفتاری، هیجانی و شناختی دانش‌آموزان، رابطه مثبتی وجود دارد. اسکینر و بلمونت (1993)، نشان دادند که بعد مشارکت در روابط معلمان با دانش‌آموزان، با میانجی‌گری نیاز به ارتباط بر درگیری در مدرسه تاثیر می‌گذارد. مولفه ساختار در روابط معلمان با دانش‌آموزان، انتظارات معلمان از دانش‌آموزان برای رفتار تحصیلی و اجتماعی و پیامد حصول یا شکست در رسیدن به این انتظارات را نشان می‌دهد (کانل، 1990). وقتی معلمان قوانین و محدودیت‌های کلاسی را برای دانش‌آموزان توضیح دهند و پاسخ‌های پایداری به رفتارهای آنها نشان دهند، درگیری در مدرسه افزایش می‌یابد (اسکینر و بلمونت، 1993). حجم گسترده‌ای از بررسی‌های مربوط به درگیری در مدرسه نشان می‌دهند معلمان که توانایی بیشتری برای مدیریت کلاس دارند، هنجارها و فرایندهای کارآمدی به کار می‌برند که سبب می‌شود دانش‌آموزان زمان بیشتری بر انجام تکالیفشان متمرکز باشند و مشکلات انضباطی کمتری نشان دهند. تحسین و ترغیب کلامی دانش‌آموزان توسط معلمان از جمله عناصر مطرح شده در بعد ساختار است (بروفی<sup>1</sup>، 2004) که به عنوان یکی از منابع اطلاعاتی مربوط به خود-کارآمدی، بر عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان تاثیر می‌گذارد (کمالی زارچ و همکاران، 1385). مطابق بررسی تیلور و انتامانیس<sup>2</sup> (2007)، رابطه بین ساختار و پیامدهای مثبت تحصیلی، توسط تجربه خودمختاری و شایستگی میانجی‌گری می‌شود. علاوه بر ساختار، حمایت معلمان از خودمختاری دانش‌آموزان، نقش مهمی در افزایش درگیری کلاسی دانش‌آموزان دارد (جانگ و جون<sup>3</sup>، 2008). حمایت معلمان از خودمختاری، آزادی دانش‌آموزان برای تعیین رفتارهایشان را نشان می‌دهد. معلمان می‌توانند به دانش‌آموزان اجازه دهند که در حدود اختیارات خود، فعالیت‌های یادگیری‌شان را انتخاب کنند. معلمان حامی خودمختاری، فعالیت‌های کلاسی را در جهت علایق دانش‌آموزان هدایت می‌کنند. پرورش خودمختاری در غیاب پاداش‌های بیرونی، کنترل و فشار اهمیت دارد. دسی و همکاران (1981)، نشان دادند که دانش‌آموزان در روابط با معلمان کنترل‌کننده، انگیزش تبحری پایین، اطمینان کمتر به توانایی‌های تحصیلی و ادراک خودارزشی پایینی نشان می‌دهند. بررسی انگیزش درونی نشان می‌دهد که محیط‌های کنترل‌کننده، علاقه، تمایل به انجام تکالیف چالش‌انگیز و پشتکار (شاخص‌های درگیری رفتاری و هیجانی) را کاهش

1. Brophy

2. Taylor & Ntoumanis

3. Jong & Jeon

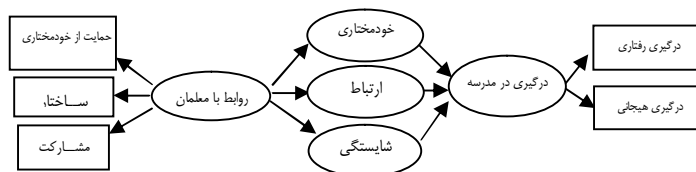
می‌دهند (دسی و ریان، 1987). استاندج<sup>1</sup> و همکاران (2006)، در مطالعه خود نشان داده‌اند که حمایت معلمان از خودمختاری، با میانجی‌گری نیاز دانش‌آموزان به ارتباط، شایستگی و خودمختاری، بر انگیزش خودتعیین‌گر آنها تاثیر می‌گذارد. حمایت معلمان از خودمختاری، دانش‌آموزان را از آثار منفی مربوط به ویژگی‌های خاص برنامه‌های تحصیلی (مانند پرزحمت بودن، رقابت و دشواری این برنامه‌ها)، محافظت می‌کند (شلدون و هون<sup>2</sup>، 2007). مطابق بررسی اسکینر و همکاران (2008)، ابعاد مشارکت، ساختار و حمایت از خودمختاری در روابط معلمان با دانش‌آموزان، بر درگیری رفتاری و هیجانی دانش‌آموزان موثر است. بازنگری پیشینه درگیری در مدرسه نشان می‌دهد که در بیشتر مطالعات، رابطه مستقیم نیازهای اساسی و درگیری در مدرسه، یا رابطه مستقیم ادراک حمایت از خودمختاری، مشارکت و ساختار (پیشایندهای نیازهای اساسی)، در تعامل با شرکای اجتماعی و درگیری در مدرسه مورد بررسی قرار گرفته است و کمتر این سه متغیر (پیشایندهای نیازهای اساسی، نیازهای اساسی و درگیری در مدرسه) در یک مطالعه، با هم مورد توجه قرار گرفته‌اند. بر همین اساس، هدف مطالعه حاضر بررسی نقش میانجی‌گر نیازهای اساسی روانشناختی، بین ادراک دانش‌آموزان از روابط با معلمان و درگیری در مدرسه است.

### الگوی مفهومی مطالعه حاضر

درگیری در مدرسه نشانگر مشارکت فعال دانش‌آموزان در فعالیت‌های تحصیلی و اجتماعی مدرسه است. درگیری در مدرسه متأثر از عوامل بافتی از یک سو، و عوامل درون فردی، از سوی دیگر است. بر اساس الگوی نظام خویشتن و نظریه خودتعیین‌گری، نیازهای اساسی روانشناختی، بر درگیری در مدرسه موثر هستند. یکی از منابع موثر بر تجربه برآورده شدن نیازهای اساسی روانشناختی دانش‌آموزان، روابطی است که بین آنها و دیگر اعضای مدرسه (عوامل بافتی) ایجاد می‌شود. روابط معلمان با دانش‌آموزان، از جمله روابط کلیدی در مدرسه است. برای اینکه روابط با معلمان، به برآورده شدن نیازهای اساسی روانشناختی دانش‌آموزان منجر شود، باید کیفیت مناسبی داشته باشد. حمایت معلمان از خودمختاری، ساختار و مشارکت در روابط با دانش‌آموزان، برآورده شدن نیازهای اساسی روانشناختی دانش‌آموزان را تسهیل می‌کند. در الگوی ارائه شده در این مطالعه، عوامل بافتی، شامل ادراک دانش‌آموزان از روابط با معلمان که دارای مولفه‌های حمایت از خودمختاری، مشارکت و ساختار است، از طریق نیازهای اساسی روانشناختی (خودمختاری، شایستگی و ارتباط)، با درگیری در مدرسه ارتباط دارد. تاکید الگوی ارائه شده، بر نقش میانجی‌گر نیازهای اساسی روانشناختی است. به عبارت دیگر، اگر نیازهای اساسی دانش‌آموزان (خودمختاری، صلاحیت و ارتباط)، برآورده نشود، دانش‌آموزان به طور کامل در فعالیت‌های مدرسه درگیر نمی‌شوند. بر همین اساس، فرضیه‌های زیر مورد آزمون قرار خواهند گرفت:

1. Standage  
2. Sheldon & Hoon

روابط معلم با دانش‌آموز و درگیری در مدرسه: نقش میانجی‌گر نیازهای اساسی روانشناختی



شکل 1. نمودار مفهومی درگیری در مدرسه بر اساس الگوی نظام خویشتن

فرضیه اول. ادراک از روابط با معلمان به طور مستقیم با درگیری در مدرسه دانش‌آموزان رابطه دارد. فرضیه دوم. نیازهای اساسی روانشناختی دانش‌آموزان، با درگیری در مدرسه آنها رابطه مستقیم و معنادار دارد.

فرضیه سوم. ادراک از روابط با معلمان، با نیازهای اساسی روانشناختی دانش‌آموزان (شایستگی، خودمختاری و ارتباط)، به طور مستقیم مرتبط است.

فرضیه چهارم. نیازهای اساسی روانشناختی بین ادراک دانش‌آموزان از روابط با معلمان و درگیری در مدرسه نقش میانجی دارد.

## روش

### الف - جامعه آماری، نمونه و روش نمونه‌گیری

مطالعه حاضر از نوع طرح‌های همبستگی است و هدف آن کشف روابط ممکن بین متغیرها، بر اساس مدل‌یابی معادلات ساختاری<sup>1</sup> است. جامعه آماری پژوهش را کلیه دانش‌آموزان دختر و پسر سال دوم دبیرستان شهر کرمانشاه در سال تحصیلی 1388-89 تشکیل می‌دهد. برای اجرای پژوهش در دو مرحله اقدام به نمونه‌گیری شد. ابتدا به منظور بررسی ویژگی‌های روانسنجی مقیاس‌های به کار رفته در مطالعه، تعداد 320 دانش‌آموز با روش نمونه‌گیری چند مرحله‌ای انتخاب شدند. سپس بر اساس روش  $N:q$  (N) معرف تعداد مشاهده‌ها، و q معرف تعداد پارامترهایی است که باید در مدل برآورد شود، و این نسبت در اکثر مطالعات 20 به 1 تعیین شده است، هومن، 1384)، تعداد 1200 دانش‌آموز دختر و پسر به عنوان نمونه نهایی به روش نمونه‌گیری خوشه‌ای انتخاب گردید. برای انتخاب گروه نمونه، ابتدا مناطق آموزش و پرورش شهر کرمانشاه به 3 ناحیه تقسیم شد و از هر ناحیه، 8 مدرسه (4 مدرسه پسرانه و 4 مدرسه دخترانه) به صورت تصادفی مدنظر قرار گرفت و از هر مدرسه نیز، 2 کلاس به صورت تصادفی انتخاب شد.

1. Structural Equation Modeling

## ب- ابزار

### 1- مقیاس محقق ساخته ادراک روابط با معلمان

به منظور اندازه‌گیری ادراک دانش‌آموزان از روابط با معلمان، مقیاس خودسنجی بر اساس متون و منابع نظری موجود (اسکینر و ایچ، 2002؛ اسکینر و بلمونت، 1993؛ فرر و اسکینر، 2003؛ اسکینر، 1998)، و پرسشنامه‌های خودسنجی، مانند ادراک روابط با معلمان (بلمونت و همکاران، 1992)، و ادراک روابط با والدین (اسکینر و همکاران، 2005)، تدوین شد. این مقیاس برای اندازه‌گیری متغیرهای ادراک روابط با معلمان (حمایت از خودمختاری، ساختار و مشارکت)، با 30 گویه (10 گویه برای هر مولفه) که در مقیاس 5 امتیازی لیکرت نمره‌گذاری شده است، مورد استفاده قرار گرفت. مقیاس ادراک روابط با معلمان از سه زیر مقیاس ادراک حمایت از خودمختاری ("معلمانم سعی می‌کنند که ما از دستورهای آنها اطاعت کنیم" و "معلمانم به انتقادهای ما توجه می‌کنند")، ساختار ("معلمانم دلیل اهمیت رعایت قوانین مدرسه را برای ما توضیح می‌دهند" و "معلمانم به خاطر کوچکترین خطایی ما را تنبیه می‌کنند")، و مشارکت ("می‌دانم که معلمانم مرا دوست دارند" و "معلمانم برای من ارزش و احترام قائل هستند")، تشکیل شده است. پس از مراحل اعتباریابی و رواسازی، تعداد کل گویه‌های مقیاس به 15 گویه (برای هر عامل 5 گویه)، کاهش یافت. قابلیت اعتماد<sup>1</sup> مقیاس از طریق دو روش هم‌هنگی درونی بر پایه فرمول آلفای کرونباخ و بازآزمایی (با فاصله 2 هفته)، برآورد شد. قابلیت اعتماد این مقیاس‌ها بر اساس روش بازآزمایی، برای همه مقیاس‌ها بیشتر از 0/65 بود که در سطح 0/01 معنادار است.

روایی<sup>2</sup> این مقیاس، بر اساس شواهد وابسته به محتوای<sup>3</sup> و سازه<sup>4</sup> بررسی شد. مواد پرسشنامه ادراک از روابط با معلمان با توجه به پرسشنامه‌های موجود از جمله نسخه کوتاه شده ارزیابی دانش‌آموزان از بافت معلم<sup>5</sup> (بلمونت و همکاران، 1992) که ادراک دانش‌آموزان از حمایت معلم از خودمختاری، مشارکت و ساختار را ارزیابی می‌کند، و نظریه‌های مربوط، شامل الگوی نظام خویشتن (کانل و ولبورن، 1991)، و نظریه خودتعیین‌گری (دسی و ریان، 2000)، طراحی شدند. شواهد وابسته به روایی سازه، از طریق تحلیل عاملی اکتشافی<sup>6</sup> و تاییدی<sup>7</sup> (روایی عاملی)، و روایی همگرا<sup>8</sup> به دست آمد.

در ابتدا تحلیل عاملی اکتشافی مقیاس ادراک روابط با معلمان، به روش تحلیل مولفه‌های اصلی<sup>9</sup> با چرخش متمایل<sup>10</sup> نشان داد که سه عامل با ارزش ویژه<sup>1</sup> بزرگتر از 50،1 درصد از واریانس تبیین شده را

1. Reliability
2. Validity
3. Content
4. Construct
5. A Shortened Version of the Student' Assessment of Teacher Context
6. Exploratory Factor Analysis
7. Confirmatory Factor Analysis
8. Convergent Validity
9. Principal Component Analysis
10. Oblique Rotation



روابط معلم با دانش‌آموز و درگیری در مدرسه: نقش میانجی‌گر نیازهای اساسی روانشناختی

به خود اختصاص می‌دهند. پس از مطابقت گویه‌های به دست آمده در تحلیل اکتشافی به گویه‌های اولیه و مبانی نظری، برای هر عامل تعداد 5 گویه که دارای بیشترین بار عاملی روی عامل مربوط به خود بودند، انتخاب شد. نتایج تحلیل عاملی تاییدی این مقیاس نشان داد که مدل سه عاملی از شاخص‌های برآزش بهتری برخوردار است. نتایج این تحلیل در جدول زیر نشان داده شده است.

جدول 1. شاخص‌های برآزندگی تحلیل عاملی تاییدی مدل مرتبه دوم مقیاس ادراک روابط با معلمان

مدل	$\chi^2$	Df	$\chi^2 / df$	P	GFI	AGFI	CFI	RMSEA
ادراک روابط با معلمان	82/4	51	1/6	0/002	0/96	0/93	0/93	0/04

به منظور بررسی روایی همگرایی مقیاس ادراک روابط با معلمان، همبستگی این مقیاس با مقیاس زندگی کلاسی<sup>2</sup> (جانسون<sup>3</sup> و همکاران، 1985) که ادراک دانش‌آموزان از حمایت شدن به وسیله معلمان در دو حوزه تحصیلی و شخصی را اندازه‌گیری می‌کند، به دست آمد. نتایج نشان دادند که همه مولفه‌های مقیاس ادراک از روابط با معلمان، با نمره‌های مقیاس زندگی کلاسی همبستگی مثبتی دارند. همچنین همبستگی این مقیاس با مقیاس جو یادگیری<sup>4</sup> (بلک<sup>5</sup> و دسی، 2000)، نیز محاسبه شد. همبستگی مولفه‌های ادراک مشارکت و حمایت از خودمختاری مقیاس ادراک از روابط با معلمان، با نمره‌های مقیاس جو یادگیری، مثبت و معنادار بود.

2- مقیاس نیازهای اساسی (خودمختاری، شایستگی و ارتباط). برای اندازه‌گیری نیازهای اساسی روانشناختی مراحل زیر انجام شد.

نیاز به خودمختاری: دانش‌آموزان، زمانی خودمختاری تحصیلی را تجربه می‌کنند که تمایلات، ترجیحات و خواست‌هایشان فرایند تصمیم‌گیری آنها را برای انجام دادن یا انجام ندادن تکالیف تحصیلی هدایت کند. به منظور اندازه‌گیری نیاز روانشناختی خودمختاری، از مقیاس سبک‌های خودتنظیمی<sup>6</sup> (گوداز<sup>7</sup> و همکاران، 1994)، استفاده شد. این مقیاس بیست و چهار گویه دارد (شش گویه برای هر سبک). در مقیاس سبک‌های خودتنظیمی، ابتدا 4 نمره برای 4 سبک تنظیم، شامل تنظیم بیرونی<sup>8</sup>، درون‌فکری<sup>9</sup>، همانند سازی شده<sup>10</sup> و درونی<sup>11</sup> به دست آمد. دانش‌آموزانی با سبک تنظیم بیرونی برای به دست آوردن

1. Eigenvalue
2. Classroom Life Scale
3. Johnson
4. Climate Learning Questionnaire
5. Black
6. Self-Regulations Styles
7. Goudas
8. External Regulation
9. Introjected Regulation
10. Identified Regulation
11. Internal Regulation

پاداش‌های بیرونی، تکالیف خود را انجام می‌دهند ("مجبورم تکالیفم را انجام دهم" و "اگر تکالیفم را انجام ندهم، به دردسر می‌افتم"). اما در تنظیم درون‌فکنی شده، دانش‌آموزان به خاطر احساس گناه و وجود بایدها، تکالیف خود را انجام می‌دهند ("تکالیفم را انجام می‌دهم که والدینم از من راضی باشند" و "تکالیفم را انجام می‌دهم که معلمانم فکر کنند دانش‌آموز خوبی هستم"). در تنظیم همانندسازی شده، دانش‌آموزان به صورت اختیاری مزایای انجام تکالیف درسی و فعالیت‌های تحصیلی را قبول می‌کنند ("اگر تکالیفم را خوب انجام دهم، مطالب جدید را سریع‌تر یاد می‌گیرم" و "می‌خواهم آنچه از تکالیفم می‌آموزم، در زندگی به کار ببرم"). در تنظیم درونی، دانش‌آموزان با رضایت، علاقه و خشنودی تکالیف خود را انجام می‌دهند ("دوست دارم در مدرسه عملکرد خوبی داشته باشم" و "از یادگیری مطالب جدید لذت می‌برم"). نمره خودمختاری، با اختصاص وزن‌های مناسب به نمره هر یک از سبک‌های تنظیم (تنظیم درونی با وزن +2، بیرونی با وزن -2، درون‌فکنی با وزن -1 و همانندسازی شده با وزن +1)، به دست می‌آید (والرند و همکاران، 1997). قابلیت اعتماد هر سبک به روش آلفای کرونباخ به دست آمد که برای سبک بیرونی 0/63، درونی 0/78، همانندسازی شده 0/75 و درون‌فکنی 0/71 بود. برای بررسی ساختار عاملی مقیاس سبک‌های خودتنظیمی، تحلیل عاملی اکتشافی و تاییدی انجام شد. تحلیل عاملی اکتشافی با چرخش متمایل صورت گرفت. نتایج نشان دهنده وجود 2 عامل بود که 40/28 درصد واریانس تبیین شده را به خود اختصاص می‌داد (1 عامل روی گویه‌های تنظیم بیرونی و 3 عامل روی تنظیم درون‌فکنی، همانندسازی شده و درونی). با انجام مجدد تحلیل عاملی اکتشافی با چرخش متمایل روی سه عامل مذکور، این سه عامل نیز با تبیین 52/1 درصد واریانس، از هم تفکیک شدند.

نیاز به ارتباط: ارتباط، به عنوان نیاز به احساس پیوند با اجتماع و تجربه خود به عنوان فردی ارزشمند و شایسته احترام و دوست داشته شدن تعریف می‌شود. برای اندازه‌گیری نیاز به ارتباط، از مقیاس ادراک روابط ریچر<sup>1</sup> و والرند (1998؛ استاندج<sup>2</sup> و همکاران، 2006) استفاده شد. این مقیاس دارای پنج گویه است است که احساس ارزشمند بودن و مورد توجه قرار گرفتن در مدرسه را نشان می‌دهد (مانند در این مدرسه: "اطرافیانم مرا درک می‌کنند" و "اطرافیانم به نظر من در مورد مسایل توجه می‌کنند").

نیاز به شایستگی: شایستگی، نیاز به موثر بودن در تعامل با محیط است. برای اندازه‌گیری نیاز به شایستگی، مقیاس ادراک شایستگی تحصیلی<sup>3</sup> هارتر<sup>4</sup> (1982)، به کار رفت. این مقیاس دارای هفت گویه گویه است ("در مورد تواناییم برای انجام تکالیف درسی‌ام نگران هستم" و "آنچه یاد می‌گیرم، زود فراموش می‌کنم"). این گویه‌ها خودپنداره مثبت تحصیلی را می‌سنجند و نشان می‌دهند که دانش‌آموز تا

---

1. Richer  
2. Standage  
3. Academic Competence  
4. Harter

چه میزان خود را در کنترل پیامدهای تحصیلی توانمند می‌داند. قابلیت اعتماد مقیاس‌های ادراک ارتباط و شایستگی، با روش آلفای کرونباخ به ترتیب برابر 0/81 و 0/61 بود.

روایی همگرایی مقیاس نیازهای اساسی (خودمختاری، شایستگی و ارتباط)، از طریق همبستگی این مقیاس با مقیاس رضایت کلی از نیازهای اساسی<sup>1</sup> (دسی و همکاران، 2001)، محاسبه شد.

### 3- مقیاس درگیری هیجانی و رفتاری مدرسه

در پژوهش حاضر، مقیاس اسکینر و همکاران (1998)، برای اندازه‌گیری درگیری هیجانی و رفتاری در مدرسه به کار رفت. این مقیاس، یک مقیاس خودگزارشی با شانزده گویه است و در مقیاس 5 امتیازی لیکرت درجه‌بندی شده است. در این مقیاس، گویه‌های مربوط به درگیری رفتاری، ادراک دانش‌آموزان از تلاش، توجه و پشتکار در انجام تکالیف تحصیلی را می‌سنجند ("در کلاس به دقت به حرف‌های معلم‌انم گوش می‌دهم" و "وقتی در کلاس هستم، حواسم به چیزهای دیگری مشغول می‌شود"). مقیاس درگیری هیجانی نیز تجارب هیجانی دانش‌آموزان در مورد مدرسه را منعکس می‌کند ("وقتی در مدرسه هستم، احساس نگرانی می‌کنم" و "من مدرسه‌ام را دوست دارم"). قابلیت اعتماد مقیاس با روش آلفای کرونباخ برای درگیری رفتاری 0/74 و درگیری هیجانی 0/79 بود.

تحلیل عاملی اکتشافی به روش چرخش متمایل روی این مقیاس، وجود دو عامل را نشان داد که عامل اول، درگیری هیجانی، و عامل دوم، درگیری رفتاری را اندازه می‌گیرد. هر دو عامل، 43/3 درصد واریانس تبیین شده را به خود اختصاص دادند. روایی تشخیصی این مقیاس با کاربرد مقیاس سرخوردگی رفتاری<sup>2</sup> از مدرسه (اسکینر و همکاران، 1998)، بررسی شد. این مقیاس میزان خستگی، حواس‌پرتی و فقدان تلاش دانش‌آموزان در مدرسه را نشان می‌دهد. بین سرخوردگی رفتاری دانش‌آموزان و درگیری هیجانی و رفتاری آنها در مدرسه، همبستگی منفی به دست آمد.

### یافته‌ها

برای بررسی رابطه علی بین متغیرهای الگوی نظام خویشتن با درگیری در مدرسه، از مدل معادلات ساختاری استفاده شد، زیرا با استفاده از این روش می‌توان فرضیه‌های طرح شده درباره روابط علی بین متغیرهای موجود در مدل را آزمود. از آنجا که، کاربرد روش معادلات ساختاری نیازمند فراهم بودن مفروضه‌ها و شرایط خاصی است، در ابتدا مفروضه‌های مدل معادلات ساختاری مورد بررسی قرار گرفتند و پس از اطمینان به برقراری مفروضه‌های این روش، مدل پژوهش آزمون شد.

مطابق نظر شروت و بالگر<sup>3</sup> (2002)، به منظور بررسی معناداری رابطه غیر مستقیم بین متغیر پیش-بین<sup>1</sup> (X)، و متغیر پیامد<sup>2</sup> (Y)، از طریق متغیر میانجی<sup>3</sup> (M)، باید شرایط خاصی برقرار باشد: (1) رابطه

1. Basic Need Satisfaction in General  
2. Behavioral Disaffection  
3. ShROUT & BOLGER

مستقیم متغیر پیش‌بین و متغیر پیامد صفر نباشد، (2) متغیر میانجی با متغیر پیش‌بین و متغیر پیامد رابطه داشته باشد، و (3) رابطه غیرمستقیم متغیر پیش‌بین و متغیر پیامد از طریق متغیر میانجی صفر نباشد. برای بررسی این شرایط در ابتدا سه مدل ساده آزمون شد. در مدل اول، رابطه مستقیم متغیر پیش‌بین (ادراک روابط با معلمان)، و متغیر پیامد (درگیری در مدرسه)، مورد آزمون قرار گرفت. در مدل دوم، رابطه متغیر میانجی (نیازهای اساسی) با متغیر پیش‌بین، و در مدل سوم، رابطه متغیر میانجی با متغیر پیامد آزمون گردید و در مدل اصلی، ارتباط مستقیم و غیر مستقیم متغیر پیش‌بین و متغیر پیامد از طریق متغیر میانجی آزمون شد. اگر روابط ذکر شده در مدل‌های اول، دوم و سوم معنادار باشد و در مدل رقیب، با ورود متغیر میانجی، رابطه مستقیم ادراک روابط با معلمان و درگیری در مدرسه معنادار نباشد، در این شرایط بین ادراک روابط با معلمان و درگیری در مدرسه، رابطه غیر مستقیم معناداری با میانجی‌گری نیازهای اساسی وجود دارد. همبستگی متغیرهای مورد بررسی در جدول 2 نشان داده شده است.

جدول 2. ضرایب همبستگی متغیرهای نیازهای اساسی، درگیری در مدرسه و روابط با معلمان

	8	7	6	5	4	3	2	1
نیازهای اساسی								
خودمختاری							1	0/17**
شایستگی						1	0/10*	0/20**
ارتباط								
درگیری در مدرسه								
درگیری رفتاری				1	0/34**	0/23**	0/41**	
درگیری هیجانی			1	0/51**	0/35**	0/25**	0/22**	
روابط با معلمان								
حمایت از خودمختاری			1	0/21**	0/10*	0/10*	0/14**	0/28**
ساختار		1	-0/03	0/41**	0/41**	0/31**	0/18**	0/36**
مشارکت	1	0/18**	0/02	0/37**	0/43**	0/28**	0/18**	0/14*

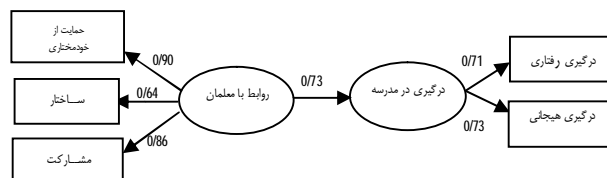
\*p<0/05

\*\*p<0/01

فرضیه اول. ادراک از روابط با معلمان، به طور مستقیم با درگیری در مدرسه دانش‌آموزان رابطه دارد. ادراک روابط با معلمان، دارای سه مولفه حمایت از خودمختاری، ساختار و مشارکت است. با در نظر گرفتن این سه مولفه به عنوان نشانگرهای ادراک روابط با معلمان، مدل زیر آزمون شد. نمودار مسیر این مدل در شکل 2، و مشخصه‌های آماری آن در جدول 3 نشان داده شده است.

1. Predictor
2. Outcome
3. Mediator

روابط معلم با دانش آموز و درگیری در مدرسه: نقش میانجی گر نیازهای اساسی روانشناختی



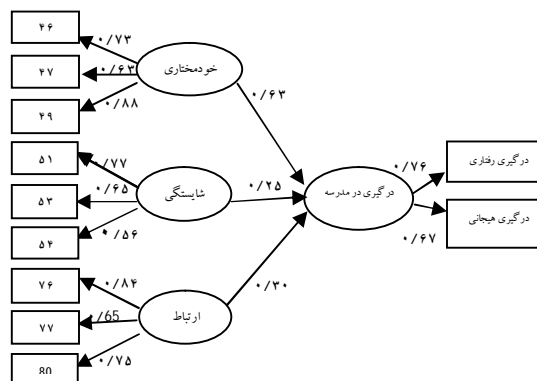
شکل 2. نمودار مسیر ادراک روابط با معلمان و درگیری در مدرسه

جدول 3. شاخص‌های برازندگی مدل درگیری در مدرسه بر اساس ادراک روابط با معلمان

مدل	$\chi^2$	Df	$\chi^2 / df$	P	GFI	AGFI	CFI	RMSEA
فرضیه اول	7/41	4	1/8	0/26	1	0/99	0/99	0/034

نتایج این جدول نشان می‌دهد نسبت مجذور کای به درجه آزادی از 2 کمتر است (1/8). شاخص‌های GFI, AGFI و CFI برآزش خوب مدل با داده‌ها را نشان می‌دهند. ریشه دوم واریانس خطای تقریب (RMSEA)، برابر با 0/034 و از حد بالای آن کوچکتر است. بنابراین، رابطه مستقیم ادراک روابط با معلمان و درگیری در مدرسه معنادار است.

فرضیه دوم. نیازهای اساسی روانشناختی دانش آموزان با درگیری در مدرسه آنها، رابطه مستقیم و معنادار دارد. برای هر یک از نیازهای اساسی، سه گویه که دارای بیشترین بار عاملی روی مقیاس مربوط به آن هستند، به عنوان نشانگر در نظر گرفته شدند.

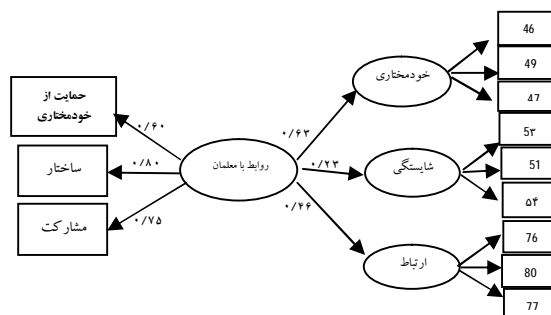


شکل 3. نمودار مسیر رابطه مستقیم نیازهای اساسی و درگیری در مدرسه

جدول 4. شاخص‌های برازندگی مدل رابطه مستقیم نیازهای اساسی و درگیری در مدرسه

مدل	$\chi^2$	Df	$\chi^2 / df$	P	GFI	AGFI	CFI	RMSEA
فرضیه دوم	50/23	38	1/3	0/01	0/98	0/96	0/96	0/02

فرضیه سوم. ادراک از روابط با معلمان، با نیازهای اساسی روانشناختی دانش آموزان (شایستگی، خودمختاری و ارتباط)، به طور مستقیم مرتبط است.



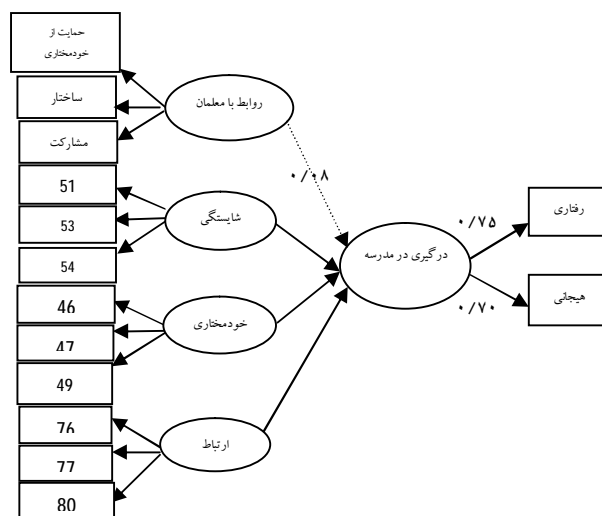
شکل 4. نمودار مسیر رابطه مستقیم ادراک روابط با معلمان و نیازهای اساسی

جدول 5. شاخص‌های برازندگی مدل رابطه مستقیم ادراک روابط با معلمان و نیازهای اساسی

مدل	$\chi^2$	Df	$\chi^2 / df$	P	GFI	AGFI	CFI	RMSEA
فرضیه سوم	98	51	1/9	0/001	0/97	0/95	0/94	0/035

نتایج این جدول نشان می‌دهد که رابطه نیازهای اساسی روانشناختی و ادراک روابط با معلمان، معنادار می‌باشد. به دلیل رابطه نیازهای اساسی روانشناختی و درگیری در مدرسه، در مدل رقیب، رابطه نیازهای اساسی روانشناختی و ادراک از روابط با معلمان به عنوان متغیرهای برونزا، با درگیری در مدرسه آزمون شد. اگر در این مدل که در آن نقش نیازهای اساسی روانشناختی تغییر کرده است، روابط با معلمان معناداری رابطه خود با درگیری در مدرسه را از دست دهد، اطمینان به نقش میانجی‌گری ادراک نیازهای اساسی بین ادراک از روابط با معلمان و درگیری در مدرسه بیشتر می‌شود.

روابط معلم با دانش آموز و درگیری در مدرسه: نقش میانجی‌گر نیازهای اساسی روانشناختی



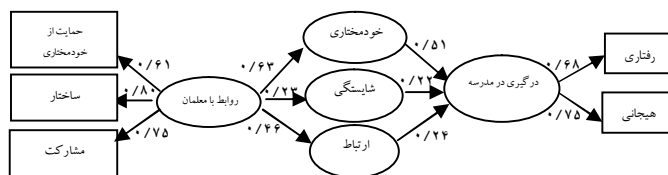
شکل 5. نمودار مسیر رابطه مستقیم نیازهای اساسی روانشناختی و ادراک از روابط با معلمان با درگیری در مدرسه

مطابق مدل، ضرایب مسیر بین ادراک از روابط با معلمان و درگیری در مدرسه (0/08) از لحاظ آماری معنادار نیست. معنادار نبودن این روابط نشان می‌دهد، در مدلی که نیازهای اساسی روانشناختی در کنار ادراک از روابط با معلمان قرار دارد، رابطه ادراک از روابط با معلمان و درگیری در مدرسه معنادار نیست.

جدول 6. شاخص‌های برازندگی مدل درگیری در مدرسه بر اساس ادراک از روابط با معلمان و نیازهای اساسی

RMSEA	CFI	AGFI	GFI	P	$\chi^2/df$	Df	$\chi^2$	مدل
0/045	0/90	0/95	0/94	0	2/7	67	187/5	مدل رقیب

فرضیه چهارم، نیازهای اساسی روانشناختی بین ادراک دانش‌آموزان از روابط با معلمان و درگیری در مدرسه، نقش میانجی‌گری دارد.



شکل 6. نمودار مسیر درگیری در مدرسه بر اساس ادراک از روابط با معلمان با میانجی‌گری نیازهای اساسی

جدول 7. شاخص‌های برازندگی مدل درگیری در مدرسه بر اساس ادراک از روابط با معلمان با میانجی‌گری نیازهای اساسی

مدل فرضیه پژوهش	$\chi^2$	Df	$\chi^2 / df$	P	GFI	AGFI	CFI	RMSEA
	112/19	70	1/6	0/001	0/96	0/95	0/95	0/027

شاخص‌های این مدل، برازندگی خوب مدل با داده‌ها را نشان می‌دهند. مجذور همبستگی چند گانه ( $R^2$ ) برای این مدل برابر 0/45 است که نشان می‌دهد تقریباً 45 درصد واریانس درگیری در مدرسه، بر اساس ادراک روابط با معلمان و نیازهای اساسی روانشناختی تبیین می‌شود. شاخص روایی متقاطع مورد انتظار (ECVI)، مدل برابر با 0/16 و کمتر از مقدار این شاخص برای مدل اشباع شده (ECVI)، 0/26 است. ضرایب مسیر بین نیازهای اساسی روانشناختی و درگیری در مدرسه معنادار هستند. ضریب مسیر مستقیم روابط با معلمان و درگیری در مدرسه نیز معنادار نیست. شاخص‌های برازش این مدل نشان می‌دهد که مدل اصلی در مقایسه با مدلی که در آن نیازهای اساسی روانشناختی نقش میانجی‌گری ندارد، از برازش بهتری برخوردار است.

### بحث و نتیجه‌گیری

همانطور که نتایج آزمون فرضیه‌های اول تا سوم نشان می‌دهد، متغیر نیازهای اساسی روانشناختی می‌تواند بین ادراک روابط با معلمان و درگیری دانش‌آموزان در مدرسه نقش میانجی‌گر داشته باشد (بر اساس ملاک‌های شروت و بالگر، 2002). مطابق نتایج حاصل از آزمون فرضیه اول، بین ادراک روابط با معلمان و درگیری دانش‌آموزان در مدرسه رابطه وجود دارد. نتایج آزمون فرضیه دوم نیز نشان داد که ادراک دانش‌آموزان از برآورده شدن نیازهای اساسی، با درگیری در مدرسه رابطه دارد و سرانجام آزمون فرضیه سوم نیز رابطه معنادار ادراک دانش‌آموزان از روابط با معلمان و نیازهای اساسی را تایید نمود. بنابراین، شرایط مناسبی برای آزمون فرضیه نهایی فراهم شد. با این وجود، برای ایجاد اطمینان بیشتر



نسبت به پذیرش نیازهای اساسی به عنوان متغیر میانجی، در یک مدل رقیب، رابطه مستقیم نیازهای اساسی با درگیری دانش‌آموزان در مدرسه، در کنار سایر متغیرهای برون‌زا مورد آزمون قرار گرفت. در این مدل، رابطه ادراک روابط با معلمان و درگیری معناداری خود را از دست داد، و به این ترتیب اطمینان به نقش میانجی‌گر نیازهای اساسی روانشناختی، بین ادراک روابط با معلمان و درگیری در مدرسه بیشتر شد. نتایج آزمون این مدل نیز نقش میانجی‌گر نیازهای اساسی روانشناختی را تایید کرد.

در مدل نهایی، رابطه مستقیم و غیر مستقیم ادراک دانش‌آموزان از روابط با معلمان و درگیری در مدرسه آزمون شد. نتایج آزمون این مدل نشان داد که رابطه مستقیم ادراک دانش‌آموزان از روابط با معلمان و درگیری در مدرسه معنادار نیست، اما رابطه غیرمستقیم این دو متغیر که از طریق نیازهای اساسی میانجی‌گری می‌شود، معنادار است. بنابراین، مطابق نتایج حاصل از آزمون مدل نهایی و مدل رقیب، نیازهای اساسی، بین روابط با معلمان و درگیری در مدرسه نقش میانجی‌گری دارد. مدل درگیری در مدرسه بر اساس ادراک روابط با معلمان، با میانجی‌گری نیازهای اساسی، 45 درصد واریانس درگیری در مدرسه را پیش‌بینی کرد.

نتایج این مطالعه نشان می‌دهد که درگیری دانش‌آموزان در یادگیری، به بازنمایی آنها از مدرسه به عنوان مکانی برای برآورده شدن نیازهای اساسی بستگی دارد. روابطی که در محیط مدرسه بین دانش‌آموزان با دیگر اعضای مدرسه به وجود می‌آید، به شکل‌گیری این بازنمایی کمک می‌کند. وقتی که نیازهای تحولی دانش‌آموزان در این روابط برآورده شود، آنها به تکالیف درسی توجه بیشتری نشان می‌دهند، به انجام تکالیفشان علاقمند می‌شوند و در مدرسه اضطراب و نگرانی کمتری تجربه می‌کنند. این یافته با نتایج مطالعاتی که نشان می‌دهند برآورده شدن نیازهای تحولی دانش‌آموزان سهم زیادی در ایجاد پیامدهای مثبت تحصیلی دارد، هماهنگ است.

در دوره نوجوانی، جستجو برای ایجاد روابط با همسالان و بزرگسالانی غیر از والدین و برآورده کردن نیازهای اساسی افزایش می‌یابد (زیمرجمیک و کولینز<sup>1</sup>، 2003). روابطی که بتوانند نیاز خودمختاری، ارتباط و شایستگی نوجوانان را برآورده کنند، بر پیشرفت و درگیری نوجوانان در مدرسه بسیار موثر هستند. ناتوانی مدارس در برآوردن این نیازها تا حد زیادی علت افزایش شکست تحصیلی و ترک تحصیل دانش‌آموزان است (رز<sup>2</sup> و همکاران، 2000). یکی از منابع موثر بر حمایت از نیازهای تحولی دانش‌آموزان نوجوان، روابط با معلمان است. حمایت معلمان از دانش‌آموزان همواره با عملکرد و انگیزش (اسکینر و همکاران، 1998)، و نیز با پیشرفت تحصیلی و موفقیت دانش‌آموزان در مدرسه، روابط مثبتی نشان داده است (استرمن، 2000). ابعاد حمایت از خودمختاری، ساختار و مشارکت در روابط معلمان با دانش‌آموزان، در چندین پژوهش مورد بررسی قرار گرفته است و تاثیر مثبت این ابعاد بر نیازهای اساسی

---

1. Colins  
2. Roeser

و پیامدهای تحصیلی نشان داده شده است. یافته‌های این پژوهش نیز نقش میانجی‌گر نیازهای اساسی، بین روابط با معلمان و درگیری در مدرسه را نشان می‌دهد و با مطالعات اسکینر و بلمونت (1993)، ریان و گروولنیک (1986)، تیلور و انتامانیس (2007)، استاندج و همکاران (2006) و ون ریزن و همکاران (2007)، هماهنگ است.

مدل نهایی این پژوهش نشان می‌دهد، بین خودمختاری و درگیری در مدرسه رابطه معناداری وجود دارد. مطابق نظر دسی و ریان (2000)، نقش تجربه خودمختاری، در درونی‌سازی ارزش‌ها و هنجارهای اجتماعی و انجام تکالیف و فعالیت‌هایی که جالب نیستند، بیشتر از تجربه شایستگی و ارتباط است و نیاز به خودمختاری از اهمیت اساسی برخوردار است (دسی و ریان، 2000، 2008). رابطه درگیری در مدرسه و ارتباط نیز معنادار است. بر اساس نظریه خودتعیین‌گری، افراد ارزش‌ها و هنجارهای کسانی را که با آنها روابط خوبی دارند، می‌پذیرند (ریو، 2002). اگر معلمان برای دانش‌آموزان ارزش قائل باشند و آنها را مورد توجه و حمایت قرار دهند، دانش‌آموزان با ارزش‌های مورد نظر آنها همانندسازی بیشتری می‌کنند. رابطه درگیری در مدرسه و شایستگی نیز با ضریب استاندارد 0/22، معنادار است. رابطه مثبت و معنادار درگیری در مدرسه و نیازهای اساسی در پژوهش‌های ویگفیلد و همکاران (2006)، ون ریزین و همکاران (2007) و فرر و اسکینر (2003) نیز نشان داده شده است.

برای اینکه معلمان بتوانند فعالیت‌های خود را با توجه به نیازهای اساسی دانش‌آموزان تنظیم کنند، وجود شرایط خاصی از جمله کاهش تعداد دانش‌آموزان در کلاس ضروری است. متأسفانه در اغلب مدارس کشور تعداد زیاد دانش‌آموزان در کلاس امکان تعامل کافی معلمان با دانش‌آموزان و در نظر گرفتن علایق یا ویژگی‌های شخصیتی آنها برای بهینه کردن روش تدریس را دشوار می‌سازد. در این کلاس‌ها، معلمان همه دانش‌آموزان را نمی‌شناسند و تنها دانش‌آموزانی که از توانایی تحصیلی بالاتری برخوردار هستند، توجه و علاقه معلم را جلب می‌کنند. معلمان برای کنترل کلاس و ارایه مطالب درسی ناچار هستند قوانین جدی و انعطاف‌ناپذیری وضع کنند و برای تعیین سطح پیشرفت دانش‌آموزان تنها به نمره امتحان اکتفا کنند. برای بسیاری از دانش‌آموزان حرکت در چارچوب قوانین خشک و جدی کلاس و مدرسه در تضاد با نیاز خودمختاری قرار دارد. بسیاری از دانش‌آموزان با تخطی از قوانین کلاسی، توجه و علاقه معلمان را از دست می‌دهند. چنین دانش‌آموزانی از سوی معلمان طرد می‌شوند و از داشتن تحسین و تشویق معلمان محروم می‌گردند. دانش‌آموزانی که توسط معلمان طرد شده‌اند، احساس بیگانگی و انزوا را در کلاس تجربه می‌کنند و نیاز آنها به ارتباط برآورده نمی‌شود. به همراه محرومیت از تشویق و توجه معلمان، احساس بی‌کفایتی و فقدان شایستگی نیز تجربه می‌شود. با از دست دادن این منابع انگیزشی (ارتباط، خودمختاری و شایستگی)، در روابط با معلمان، علاقه دانش‌آموزان به انجام تکالیف درسی و مشارکت در کلاس، کاهش می‌یابد. علاوه‌براین، بسیاری از معلمان از نیازهای اساسی دانش‌آموزان اطلاعی ندارند و خود را تنها مسوول به اتمام رساندن کتاب درسی تا پایان ترم تحصیلی می‌دانند. به این

روابط معلم با دانش‌آموز و درگیری در مدرسه: نقش میانجی‌گر نیازهای اساسی روانشناختی

معلمان باید اطلاعات کافی در مورد نیازهای اساسی و پیشایندهای این نیازها داده شود. این معلمان باید بیاموزند که کدامیک از اعمال و فعالیت‌های آنها به ادراک خودمختاری، شایستگی و ارتباط از سوی دانش‌آموزان منجر خواهد شد. البته باید به این نکته توجه نمود که معلمانی از سلامت روانشناختی کافی برای توجه به نیازهای اساسی دانش‌آموزان برخوردار هستند که نیازهای اساسی خودشان برآورده شده باشد.

از محدودیت‌های این پژوهش استفاده از گزارش‌های دانش‌آموزان از کیفیت روابط معلمان با آنها است. مصاحبه با دانش‌آموزان و بررسی کیفیت این روابط از دیدگاه معلمان، با استفاده از روش‌های مصاحبه و پرسشنامه داده‌های غنی‌تری فراهم می‌کند. بنابراین، کاربرد روش‌های دیگری برای گردآوری داده‌ها، مانند مصاحبه با معلمان در مورد کیفیت روابط با دانش‌آموزان و مشاهده درگیری رفتاری و هیجانی دانش‌آموزان در کلاس و مدرسه مفید است. همچنین پیشنهاد می‌شود که الگوی نظام خویشتن، برای بررسی دلایل افت تحصیلی دانش‌آموزان در شروع دوره راهنمایی و دبیرستان مورد استفاده قرار گیرد. تغییر روابط معلمان با دانش‌آموزان در آغاز دوره‌های تحصیلی جدید، بر ادراک دانش‌آموزان از برآورده شدن نیازهای اساسی و درگیری در مدرسه موثر است.

## منابع

- الهام پور، حسین (1374). بررسی رابطه ساده و چندگانه تراکم کلاس، وضعیت اجتماعی- اقتصادی، جنسیت دانش‌آموزان و سابقه و تحصیلات آموزگاران با عملکرد تحصیلی. دانش‌آموزان پنجم ابتدایی شهر اهواز. پژوهشکده استان خوزستان
- پروین، لارنس، ای؛ جان، الیور، بی (1381). شخصیت: نظریه و پژوهش، ترجمه محمد جعفر جوادی و پروین کدیور، تهران: نشر آبیژ
- ریو، جان مارشال (1387). انگیزش و هیجان. ترجمه: یحیی سید محمدی. تهران: نشر ویرایش
- کمالی زارچ، محمود؛ کدیور، پروین؛ قاضی طباطبایی، محمود؛ کیامنش، علیرضا (1385). نقش منابع اطلاعات خود-کارآمدی و ویژگی‌های میانجی شخصی در خود-کارآمدی و عملکرد ریاضی. مجله روانشناسی و علوم تربیتی، سال سی و ششم، شماره 1 و 2، ص. 185-206
- مهرابی‌زاده هنرمند، مهناز؛ گلستانه، سید موسی؛ شهینی بیلاق، منیجه (1383). رابطه اثربخشی جمعی معلمان، ویژگی‌های معلم، عملکرد قبلی ریاضیات، وضعیت اجتماعی- اقتصادی، جنسیت و قومیت دانش‌آموزان با عملکرد بعدی ریاضیات آنان در پایه چهارم مقطع ابتدایی اهواز. مجله علوم تربیتی و روانشناسی دانشگاه شهید چمران اهواز. دوره سوم، سال یازدهم، شماره‌های 3 و 4، ص. 82-59
- هومن، حیدرعلی (1384). مدل‌یابی معادلات ساختاری با کاربرد نرم‌افزار لیزرل. تهران: انتشارات سمت

## Reference

- Assor, A., Kaplan, H., Kanat-Maymon, Y., & Roth, G.(2005). Directly controlling teacher behaviors as predictors of poor motivation and engagement in girls and boys: The role of anger and anxiety. *Learning and Instruction, 15*, 397–413.
- Belmont, M., Skinner, E. A., Wellborn, J., & Connell, J. P.(1992). Teacher as social context (TASC): Two measures of teacher provision of involvement, structure, and autonomy support: Student report measure. *Technical Report*, University of Rochester, Rochester, NY.
- Black, A. E., & Deci, E. L.(2000). The effects of instructors' autonomy support and students' autonomous motivation on learning organic chemistry: A self-determination theory perspective. *Science Education, 84*, 740–756.
- Brophy, J.(2004). *Motivating Students to Learn*. Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Connell, J. P.(1990). Context, self, and action: A motivational analysis of self-system processes across the life-span. In D. Cicchetti & M. Beeghly (Eds.), *The self in transition: From infancy to childhood* (pp. 61–97). Chicago: University of Chicago Press.
- Connell, J. P., & Wellborn, J. G.(1991). Competence, autonomy and relatedness: A motivational analysis of self-system processes. In M. Gunnar & L. A. Sroufe (Eds.), *Minnesota Symposium on Child Psychology: Self processes and development*(Vol. 23, pp. 43–77). Chicago: University of Chicago Press.
- Deci, E. L., Nezlek, J., & Sheinman, L.(1981). Characteristics of the reward and intrinsic motivation of the reward. *Journal of Personality and Social Psychology, 40*, 1–10.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M.(1987). The support of autonomy and the control of behavior. *Journal of Personality and Social Psychology, 53*, 1024–10371.
- 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*, 227-268.
- Deci, E. L., Ryan, R. M., Gagné, M., Leone, D. R., Usunov, J., & Kornazheva, B. P.(2001). Need satisfaction, motivation, and well-being in the work organizations of a former Eastern Bloc country. *Personality and Social Psychology Bulletin, 27*,930-942.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M.(2008). Self-determination theory: A macro theory of human motivation, development, and health. *Canadian Psychology, 49*, 182–185.
- Finn, J. D., & Rock, D. A. (1997). Academic success among students at risk for school failure. *Journal of Applied Psychology, 82*, 221–234.
- Fredricks, J., Blumenfeld, P., & Paris, A.(2004). School engagement: Potential of the concept, state of the evidence. *Review of Educational Research, 74*, 59–109.
- Furrer, C.,& Skinner, E. A.(2003). Sense of relatedness as a factor in children's academic engagement and performance. *Journal of Educational Psychology, 95*, 148–162.
- Goudas, M., Biddle, S., & Fox, K.(1994). Perceived locus of causality, goal orientation, and perceived competence in school physical education classes. *British Journal of Education Psychology, 64*, 453-463.

- Harter, S.(1982). The perceived competence scale for children. *Child Development*, 53, 87– 97.
- Johnson, D. W., Johnson, R. T., Buckman, L. A., & Richards, P. S.(1985). The effect of prolonged implementation of cooperative learning on social support within the classroom. *Journal of Psychology*, 119, 405–411.
- Jang, H., & Jeon, S.(2008). Issues in autonomy support and structure: Understanding their relationship. *Symposium paper presented to at annual meeting of the American Educational Research Association*, New York.
- Osterman, K. F.(2000). Students' need for belonging in the school community. *Review of Educational Research*, 70, 323-367.
- Reeve, J.(2002). Self-determination theory applied to educational setting. In E. L. Deci, & R. M. Ryan (Eds.), *Handbook of self-determination research* (pp. 183-203). Rochester, NY: University of Rochester Press.
- Roeser, R. W., Eccles, J. S., & Sameroff, A. J.(2000). School as a context of early adolescents' academic and social-emotional development: A summary of research findings. *The Elementary School Journal*, 100, 443–471.
- Rudolph, K. D., Lambert, S. F., Clark, A. G., & Kurlakowsky, K. D. (2001). Negotiating the transition to middle school: The role of self-regulatory processes. *Child Development*, 72, 929–946.
- Ryan, R. M., & Grolnick, W. S.(1986). Origins and pawns in the classroom: Self reports and projective assessments of individual differences in children's perceptions. *Journal of Personality and Social Psychology*, 50, 550–558.
- Shrout, P. E., & Bolger, N. (2002). Mediation in experimental and non experimental studies: New procedures and recommendations. *Psychological Methods*, 7, 422–445.
- Skinner, E. A.(1995). *Perceived control, motivation, and coping*. Newbury Park, CA: Sage.
- Skinner, E. A. & Edge, K.(2002). *Handbook of self determination Theory: Extension and applications*. Rochester, NY: University of Rochester Press.
- Skinner, E., Johnson, S., & synder, T.(2005). Six Dimensions of parenting: A motivational model. *Parenting: Science and Practice*, 5 175–235.
- Skinner, E. A., & Belmont, M. J.(1993). Motivation in the classroom: Reciprocal effects of teacher behavior and student engagement across the school year. *Journal of Educational Psychology*, 85(4), 571–581.
- Skinner, E. A., Zimmer-Gembeck, M. J., & Connell, J. P. (1998). Individual differences and the development of perceived control. *Monographs of the Society of Research in Child Development*, 63 (2–3, Whole No. 204).
- Skinner, E. A.(1998). *Motivation and self-regulation across the life span :Commentary strategies for studying social influences on motivation*(pp. 216-234). Cambridge: New York.
- Skinner, E. A, Kindermann, T. A., Connell, J. P., & Wellborn, J. G.(2008). *Engagement and disaffection as organizational constructs in the dynamics of motivational development*. New York : Routledge.

- Skinner, E. A, Furrer, C., Marchand, D., & Kindermann, T.(2008). Engagement and disaffection in the classroom: Part of a larger motivational dynamic?. *Journal of Educational Psychology*. 100. 4, 765–781.
- Sheldon, K. M., & Hoon, T. H.(2007). The multiple determination of well-being: independent effects of positive traits, needs, selves, social supports, and cultural contexts. *Journal of Happiness Studies*.8,565–592.
- Spera, C.(2005). A Review of the relationship among parenting practices, parenting styles, and adolescent school achievement. *Educational Psychology Review*. 17. 2, 125-146.
- 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, 100–110.
- Stipek, D.(2002). Good instruction is motivating. In A. Wigfield & J. Eccles (Eds.), *Development of achievement motivation* (pp. 309-332). San Diego: Academic Press.
- Taylor, I. M., & Ntoumanis, N.(2007). Teacher motivational strategies and student self-determination in physical education. *Journal of Educational Psychology*, 99, 747–760.
- 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, 1161–1176.
- Vansteenkiste, M., Simons, J., Lens, W., Sheldon, K. M., & Deci, E. L.(2004). Motivating learning, performance, and persistence: The synergistic role of intrinsic goals and autonomy-support. *Journal of Personality and Social Psychology*, 87, 246–260.
- Van Ryzin, M. J., Gravely. A. A., & Roseth. C. J.(2009). Autonomy, belongingness, and engagement in school as contributors to adolescent psychological well-being. *Journal of Youth Adolescence*,38,1-12.
- Wigfield, A., Eccles, J. S., Schiefele, U., Roeser, R., & Davis-Kean, P.(2006). Development of achievement motivation. In W. Damon & N. Eisenberg ( Eds.), *Handbook of child psychology :Social, emotional, and personality development* (6th ed., pp. 933–1002).New York: Wiley.
- Zimmer-Gembeck, M. J., & Chipueer, H. M., & Hanisch, M., & Creed, P. A., & McGregor, L.(2006). Relationships at school and stage-environment fit as resources for adolescent engagement and achievement. *Journal of Adolescence*. 29, 911-933.
- Zimmer-Gembeck, M. J., & Collins, W. A. (2003). Autonomy development during adolescence. In G. R. Adams, & M. Berzonsky (Eds.), *Blackwell Handbook of Adolescence* (pp. 175–204). Oxford: Blackwell Publishers