

ادراک دانش‌آموز از حمایت معلم از خودمختاری و خودکارآمدی انگلیسی: نقش واسطه‌ای نیازهای اساسی روان‌شناختی

دکتر الهه حجازی* هیمن خضری‌آذر** جواد امانی***
دانشگاه تهران

چکیده

هدف پژوهش حاضر، بررسی تأثیر ادراک دانش‌آموز از حمایت معلم از خودمختاری بر خودکارآمدی دانش‌آموزان در درس انگلیسی، با واسطه‌گری نیازهای اساسی روان‌شناختی (خودمختاری، شایستگی و ارتباط) است. بدین منظور، ۳۱۰ نفر از دانش‌آموزان شهر قم (۱۷۷ پسر و ۱۳۳ دختر) با روش نمونه‌گیری تصادفی خوشه‌ای چند مرحله‌ای انتخاب شدند و به پرسشنامه جو یادگیری ویلیامز و دسی؛ نیازهای اساسی روان‌شناختی ایلاردی و همکاران؛ و خودکارآمدی میدلتن و میگلی پاسخ دادند. یافته‌های به دست آمده با استفاده از روش الگویابی معادلات ساختاری نشان داد که ادراک از حمایت معلم از خودمختاری، اثر مستقیم مثبت و معناداری بر برآورده شدن نیازهای اساسی دارد و از این طریق، به صورت غیرمستقیم بر خودکارآمدی اثر می‌گذارد. همچنین، نیازهای اساسی خودمختاری و شایستگی اثر مستقیم مثبت و معناداری بر خودکارآمدی دانش‌آموزان دارند. اما اثر ارتباط بر خودکارآمدی دانش‌آموزان معنادار نبود. بطور کلی می‌توان نتیجه گرفت که

* دانشیار دانشکده روانشناسی و علوم تربیتی

** دانشجوی دکتری روانشناسی تربیتی

*** کارشناس ارشد روانشناسی تربیتی

حمایت معلم از خودمختاری دانش آموزان، باعث برآورده شدن نیازهای اساسی روان‌شناختی و در نتیجه افزایش خودکارآمدی آنان می‌شود.

واژه‌های کلیدی: خودمختاری، خودکارآمدی انگلیسی، نیازهای اساسی روان‌شناختی، خودتعیین‌گری

مقدمه

انگیزش^۱ بخش پیچیده‌ای از روانشناسی و رفتار انسان است که بر نحوه درگیر شدن فرد در یک تکلیف از جمله میزان انرژی صرف شده برای انجام یک تکلیف معین، چگونگی احساس و تفکر در رابطه با تکلیف و میزان پایداری در انجام تکلیف اثر می‌گذارد (اوردان و شوین فلدر^۲، ۲۰۰۶). بر این اساس در دهه‌های اخیر، دغدغه محققان شناخت و فهم انگیزش در حوزه آموزش و نقش آن در برون‌دادهای تحصیلی بوده است. رویکردهای متعددی در مورد انگیزش ارائه شده است که یکی از آنها رویکرد شناختی - اجتماعی است. بر اساس این رویکرد شناخت افراد درباره فعالیت تحصیلی (باور نسبت به توانایی تحصیلی، انتظارات درباره پیامدهای درگیر شدن در تکلیف و اهداف تحصیلی) تحت تأثیر عوامل بافتی (پیام معلم در باره دشواری تکلیف، ادراک از جو یادگیری) قرار دارند (بندورا^۳، ۱۹۸۶؛ دویک و لاگیت^۴، ۱۹۸۸). بر اساس دیدگاه بندورا، باورهای خودکارآمدی^۵، مفهوم کلیدی در این رویکرد است.

خودکارآمدی باور افراد به توانایی‌شان برای انجام موفقیت‌آمیز یک مجموعه اعمال مورد نیاز برای کسب نتایج مطلوب است (بندورا، ۱۹۷۷، به نقل از زیمرمن^۶، ۲۰۰۰)، که در موقعیت‌های تحصیلی به باور دانش‌آموزان در مورد توانایی انجام تکالیف تحصیلی معین در سطوح مشخص شده اشاره دارد (شانک^۷، ۱۹۹۱). خودکارآمدی اندازه‌گیری توانایی واقعی دانش‌آموزان نیست، بلکه به باور افراد در رابطه با توانایی انجام تکالیف خاص اشاره دارد و عنصری ضروری در اعمال کنترل بر تفکرات، احساسات و اعمال مرتبط با پیشرفت افراد است (گان^۸، ۲۰۰۵). یافته‌های پژوهشی نشان می‌دهند که دانش‌آموزان با احساس خودکارآمدی قوی در مقایسه با دانش‌آموزان با خودکارآمدی تحصیلی پایین‌تر، دارای تمایل به درگیر شدن در تکالیف تحصیلی، تلاش و پایداری بیشتر و عملکرد تحصیلی برتر

ادراک دانش‌آموز از حمایت معلم از خودمختاری و خودکارآمدی انگلیسی: نقش ... ۳۱

هستند (بانگ^۹، ۲۰۰۱؛ کبیری، ۱۳۸۲؛ محسن پور، حجازی و کیامنش، ۱۳۸۶؛ حجازی و نقش، ۱۳۸۶؛ دلیرعبدی نیا، ۱۳۷۷). با توجه به اهمیت باورهای خودکارآمدی در عملکرد تحصیلی این سؤال همواره مطرح است که چگونه می‌توان خودکارآمدی دانش‌آموزان را افزایش داد؟ براساس رویکرد شناختی - اجتماعی باورهای خودکارآمدی تحت تأثیر عوامل محیطی (از جمله ویژگی‌های معلم، تقویت مستقیم و غیرمستقیم و جو کلاس) و فردی قرار دارد. هدف مطالعه حاضر شناسایی نقش این عوامل در باورهای خودکارآمدی دانش‌آموزان با تأکید بر نظریه خودتعیین‌گری^{۱۰} است.

نظریه خودتعیین‌گری در چارچوب رویکرد شناختی - اجتماعی به انگیزش، سه نیاز اساسی روان‌شناختی^{۱۱} انسان را که برای خودتنظیمی، انگیزش درونی و بهزیستی^{۱۲} فردی ضروری هستند شناسایی نموده است. این نیازها عبارتند از: نیاز به خودمختاری^{۱۳}، شایستگی^{۱۴} و ارتباط^{۱۵} (ریان و دسی^{۱۶}، ۲۰۰۰). نیاز به شایستگی به موفقیت در تکالیف چالش‌برانگیز و کسب نتایج مطلوب اشاره دارد (بارد^{۱۷}، دسی و ریان، ۲۰۰۴). خودمختاری هنگامی رخ می‌دهد که دانش‌آموزان احساس کنند بر اعمال و انتخاب فعالیت‌های خود کنترل دارند. نیاز به ارتباط، شامل احساس اطمینان در ارتباط با دیگران و احساس تعلق به محیط اجتماعی خود است (میزران‌دینو^{۱۸}، ۱۹۹۶).

مطابق با نظریه خودتعیین‌گری، بافت اجتماعی بر میزان احساس فرد به خودمختاری، شایستگی و ارتباط با دیگران تأثیر می‌گذارد و برآورده شدن نیازهای اساسی روان‌شناختی بر نتایج انگیزشی، شناختی و رفتاری تأثیرگذار است (دسی و ریان، ۱۹۸۵). این مفهوم - سازی از نیازهای اساسی روان‌شناختی در پژوهش‌های مربوط به چگونگی اثرگذاری معلمان بر انگیزش و رفتار دانش‌آموزان به وسیله روش‌هایی که آنان از خودمختاری دانش‌آموزان حمایت یا ممانعت می‌کنند، مورد تأیید واقع شده است (پلتیر و شارپ^{۱۹}، ۲۰۰۹). اسکینر و بلمونت^{۲۰} (۱۹۹۳) بر این باورند که دانش‌آموزان برای یادگیری، نیاز به خودمختاری دارند و یادگیری موقعی افزایش می‌یابد که حمایت از خودمختاری را تجربه کنند. معلمان می‌توانند با دادن آزادی عمل به دانش‌آموزان در فعالیت‌های یادگیریشان و با فراهم کردن ارتباط بین فعالیت‌های مدرسه و علایق دانش‌آموزان، از خودمختاری آن‌ها حمایت کنند. گرولنیک^{۲۱}، دسی و ریان (۱۹۹۷) و ریان، شلدون، کاسر^{۲۲} و دسی (۱۹۹۶) بیان می‌کنند که حمایت از خودمختاری، شامل رفتارهایی از

قبیل فراهم کردن انتخاب، تشویق خودآغازگری، کاهش استفاده از کنترل، قدردانی و تأیید احساسات و دیدگاه‌های دیگران می‌شود.

پژوهش‌ها نشان می‌دهند که نوع سبک انگیزشی معلم (سبک حمایت خودمختاری در برابر سبک مهار) بر روی کیفیت انگیزشی دانش‌آموزان تأثیرگذار است (ریو، بولت و سای، ۱۹۹۹، به نقل از خوشبخت و خیر، ۱۳۸۴). معلمان در استفاده از سبک مهار در برابر حمایت از خودمختاری برای برانگیزاندن دانش‌آموزان متفاوتند؛ و سبک مورد استفاده آنان در طول سال تحصیلی نسبتاً ثابت است (گانیه، ریان و بارگمان^{۲۳}، ۲۰۰۳). دانش‌آموزانی که معلمانشان حامی خودمختاری آنها هستند در مقایسه با دانش‌آموزانی که معلمان مهار کننده دارند، انگیزش درونی بیشتر (خوشبخت و خیر، ۱۳۸۴)، عزت نفس و شایستگی ادراک شده بالاتر دارند (دسی، نزیلک، شینمن^{۲۴}، ۱۹۸۱؛ ریان و گرولنیک، ۱۹۸۶؛ ریو، ۱۹۹۸).

فشار و مهار، اثرات منفی بر سبک‌های انگیزشی انتخابی افراد دارد، زیرا از برآورده شدن نیازهای اساسی روان‌شناختی جلوگیری می‌کند در حالی که محیطی که انگیزش خودمختار را پرورش می‌دهد منجر به برآورده شدن این نیازها می‌شود (گانیه و همکاران، ۲۰۰۳). برای مثال، پژوهش‌های انجام شده نشان داده‌اند که عامل‌های بافتی (معلم، والدین و مدیران) که حامی خودمختاری افراد هستند اثر مستقیم مثبتی بر نیازهای روان‌شناختی دارند (ریو و دسی، ۱۹۹۶؛ گوای و والراند^{۲۵}، ۱۹۹۷؛ گرولنیک، ریان و دسی، ۱۹۹۱؛ بارد و همکاران، ۲۰۰۴؛ دسی و همکاران، ۲۰۰۱، استاندیج، دودا و تومانیز^{۲۶}، ۲۰۰۵؛ چن و جانگ^{۲۷}، ۲۰۱۰). پژوهش‌ها همچنین نشان می‌دهند که نیازهای اساسی روان‌شناختی می‌تواند نقش میانجی را در ارتباط بین محیط‌های حامی خودمختاری و پیامدهای انگیزشی، شناختی و رفتاری داشته باشد. گرولنیک و همکاران (۱۹۹۱) طی پژوهشی دریافتند که حمایت از خودمختاری با شایستگی ادراک شده و خودمختاری دانش‌آموزان در مدرسه مرتبط است که به نوبه خود منجر به عملکرد تحصیلی بالاتر می‌شود. علاوه بر این ادراک دانش‌آموزان از حمایت معلمان از خودمختاری با احساس بالاتر شایستگی و خودمختاری مرتبط است که به نوبه خود، انگیزش خودتعیینی را افزایش می‌دهد (الراند، فورتر^{۲۸} و گوای، ۱۹۹۷). بارد و همکاران (۲۰۰۴) و دسی و همکاران (۲۰۰۱) نیز به این نتیجه رسیدند که حمایت از خودمختاری مدیران با ارضای نیازهای اساسی روان‌شناختی کارکنان

ادراک دانش‌آموز از حمایت معلم از خودمختاری و خودکارآمدی انگلیسی: نقش ... ۳۳

مرتبط است که به نوبه خود منجر به عملکرد بالاتر، درگیری در کار و بهزیستی می‌شود. همچنین، پژوهش‌های آموزشی بر اهمیت احساس تعلق دانش‌آموزان به کلاس و مدرسه تأکید دارند. احساس تعلق، پذیرش، اهمیت و حمایت میان فردی با نتایج تحصیلی مهمی از جمله خودکارآمدی، انتظارات موفقیت، ارزش‌های پیشرفت، عواطف مثبت، تلاش، درگیری در امور تحصیلی، علاقه به مدرسه و اهداف پیشرفت تبحری مرتبط است (فورر^{۲۹} و اسکینر، ۲۰۰۳).

اگر چه چیرکو^{۳۰} (۲۰۰۹) بر اثرات مفیدی که خودمختاری و حمایت از خودمختاری برای انگیزش تحصیلی مثبت و رشد سالم جوانان و نوجوانان در ملت‌ها و فرهنگ‌های مختلف دارد، تأکید بسیاری می‌کند اما برخی یافته‌های پژوهشی بین فرهنگی نشان داده‌اند که اهمیت خودمختاری ادراک شده در جوامع غربی بسیار بیشتر و اثرگذارتر از جوامع شرقی است (وانستینکست، ژو، لنز، و سوانس^{۳۱}، ۲۰۰۵). بنابراین شاید بتوان گفت که اثرات محیط‌های حمایت‌گر و کنترل‌کننده تحت تأثیر بافت فرهنگی متفاوت است.

در مجموع بررسی پیشینه تجربی نشان می‌دهد که پژوهش‌های اندکی رابطه برآورده شدن نیازهای اساسی روان‌شناختی با خودکارآمدی را مورد بررسی قرار داده‌اند. بنابراین پژوهش حاضر قصد دارد با بررسی رابطه حمایت از خودمختاری دانش‌آموزان توسط معلم با خودکارآمدی از طریق نقش واسطه‌ای برآورده شدن نیازهای اساسی روان‌شناختی بر اساس نظریه خودتعیین‌گری بر غنای ادبیات پژوهشی در این زمینه بیفزاید.

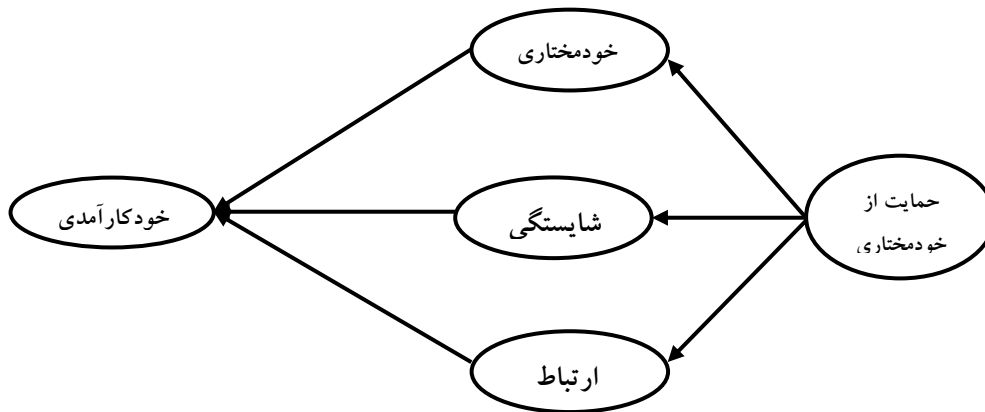
الگوی مفهومی

یکی از اهداف مهم مدارس، ایجاد شرایطی است که در آن دانش‌آموزان بتوانند توانمندی‌های بالقوه خود را بالفعل در آورند. بر اساس نظریه خودتعیین‌گری توجه به نیازهای اساسی روان‌شناختی یعنی خودمختاری، شایستگی و ارتباط می‌تواند با پیامدهای مثبت در همه فرهنگ‌ها و جنبه‌های زندگی انسان مرتبط باشد (دسی و همکاران، ۲۰۰۱؛ میلیاواسکایا و کوئستر^{۳۲}، ۲۰۱۱). زمینه برآوردن نیازهای اساسی روان‌شناختی دانش‌آموزان تا حد زیادی به بافت آموزشی، سبک انگیزشی معلم و ساختار کلاس بستگی دارد. برای مثال معلمانی که حامی خودمختاری دانش‌آموزان هستند، دارای دانش‌آموزانی با انگیزش درونی بیشتر (خوشبخت و خیر، ۱۳۸۴)، عزت نفس و شایستگی ادراک شده بالا هستند

(دسی و همکاران، ۱۹۸۱؛ ریان و گرولنیک، ۱۹۸۶؛ ریو، ۱۹۹۸). بنابراین ملاحظه می‌شود که ویژگی بافت آموزشی، می‌تواند با ارضای نیازهای اساسی روان‌شناختی، منجر به پیامدهای آموزشی، شناختی و انگیزشی شود. الگوی مفهومی مطالعه حاضر بر اساس رویکرد شناختی - اجتماعی و با تأکید بر نظریه خودتعیین‌گری پیش‌بینی می‌کند که حمایت معلم از خودمختاری دانش آموز بر نیازهای اساسی روان‌شناختی اثر مستقیم دارد. به عبارت دیگر، همانگونه که یافته‌های بارد و همکاران (۲۰۰۴)؛ ریو و دسی (۱۹۹۶)؛ گوای و والراند (۱۹۹۷)؛ گرولنیک و همکاران (۱۹۹۱)؛ دسی و همکاران (۲۰۰۱)؛ استاندیج و همکاران (۲۰۰۵) و چن و جانگ (۲۰۱۰) نشان می‌دهد برآوردن نیازها با ویژگی بافت آموزشی مرتبط است.

بر اساس دیدگاه دسی و ریان (۱۹۸۵)، الگوی والراند (۱۹۹۷) و یافته‌های پژوهشی گرولنیک و همکاران (۱۹۹۱)؛ بارد و همکاران (۲۰۰۴)؛ دسی و همکاران (۲۰۰۱) و والراند و همکاران (۱۹۹۷) حمایت از خودمختاری از طریق نیازهای اساسی روان‌شناختی بر نتایج انگیزشی، شناختی و رفتاری تأثیر دارد. بنابراین در الگوی پیشنهادی فرض می‌شود که حمایت معلم از خودمختاری با واسطه نیازها بر باور خودکارآمدی به عنوان یک پیامد انگیزشی اثر می‌گذارد. لازم به ذکر است که هیچ مدلی خودکارآمدی را به عنوان متغیر وابسته مورد بررسی قرار نداده است و مطالعه حاضر اولین پژوهشی است که به بررسی این موضوع می‌پردازد.

بطور کلی، پژوهش حاضر در پی آن است که با استفاده از روش الگویابی معادلات ساختاری، به آزمون این الگوی مفهومی (شکل ۱) پرداخته و روابط بین متغیرهای حمایت از خودمختاری توسط معلم با نیازهای اساسی روان‌شناختی و خودکارآمدی دانش‌آموزان را در یک بافت خاص درسی (انگلیسی) مورد بررسی قرار دهد. بررسی پیش‌بینی‌کننده‌های بافتی خودکارآمدی باعث افزایش فهم و دانش ما از چگونگی نقش سبک‌های انگیزشی معلمان در افزایش خودکارآمدی دانش‌آموزان می‌شود و همانطور که دودا و هال^{۳۳} (۲۰۰۱) بیان می‌دارند، کشف مدل‌های انگیزشی از سوی پژوهشگران دارای اهمیت است. مطالعه حاضر یک روش ممکن را جهت بهبود خودکارآمدی دانش‌آموزان از طریق شرایط یادگیری که حامی خودمختاری دانش‌آموزان است، فراهم می‌کند.



شکل ۱: الگوی مسیر اولیه پژوهش

با توجه به الگوی مفهومی شکل ۱، فرضیه‌های پژوهش عبارتند از:

- ۱- ادراک دانش آموز از حمایت معلم از خودمختاری اثر مستقیم بر نیازهای اساسی روان‌شناختی دانش‌آموزان (خودمختاری، شایستگی و ارتباط) دارد.
- ۲- نیازهای اساسی روان‌شناختی (خودمختاری، شایستگی و ارتباط) اثر مستقیم بر خودکارآمدی دانش‌آموزان دارند.
- ۳- ادراک دانش آموز از حمایت معلم از خودمختاری به صورت غیرمستقیم از طریق خودمختاری، شایستگی و ارتباط بر خودکارآمدی دانش‌آموزان اثر می‌گذارد.

روش

روش اجرای پژوهش حاضر توصیفی (غیر آزمایشی) و طرح پژوهشی همبستگی از نوع الگویابی معادلات ساختاری^{۳۴} است؛ زیرا در این پژوهش، روابط بین متغیرها در قالب الگوی علی مورد بررسی قرار می‌گیرد. در این الگو متغیر حمایت از خودمختاری دانش‌آموزان توسط معلم، به عنوان متغیر برون‌زاد، متغیر نیازهای اساسی روان‌شناختی (خودمختاری، شایستگی و ارتباط) به عنوان متغیر میانجی و متغیر خودکارآمدی انگلیسی به عنوان متغیر برون‌زاد در نظر گرفته شده‌اند.

جامعه آماری، نمونه و روش نمونه گیری

جامعه آماری پژوهش حاضر تمامی دانش‌آموزان پسر و دختر سال اول دوره متوسطه شهر قم که در سال تحصیلی ۱۳۸۸-۱۳۸۹ مشغول به تحصیل بودند، هستند. متخصصان مدل یابی معادلات ساختاری، توصیه می‌کنند که در این گونه پژوهش‌ها از نمونه ۲۰۰ نفری و بیشتر استفاده شود (هومن، ۱۳۸۷). بنابراین در پژوهش حاضر تعداد ۳۱۰ نفر (۱۷۷ پسر و ۱۳۳ دختر) از دانش‌آموزان سال اول متوسطه شهر قم از طریق روش نمونه‌گیری تصادفی خوشه‌ای چندمرحله‌ای، به عنوان نمونه پژوهش انتخاب شدند. نمونه‌گیری بدین صورت انجام گرفت که ابتدا دو ناحیه آموزش و پرورش به صورت تصادفی انتخاب شدند، سپس چند مدرسه از این نواحی انتخاب و چندین کلاس این مدارس به صورت تصادفی انتخاب شده و پرسشنامه‌ها در بین دانش‌آموزان این کلاس‌ها توزیع گردید. دلیل انتخاب دانش‌آموزان سال اول این است که این دانش‌آموزان هنوز رشته تحصیلی خود را انتخاب نکرده‌اند و بنابر این می‌توان دو عامل مداخله‌گر سطح کلاسی شرکت‌کنندگان و رشته‌ی تحصیلی آنان را کنترل کرد.

ابزارهای سنجش

۱- پرسشنامه جو یادگیری^{۳۵}: برای اندازه‌گیری حمایت از خودمختاری دانش‌آموزان توسط معلم، از پرسشنامه جو یادگیری ویلیامز^{۳۶} و دسی (۱۹۹۶) استفاده شد. این پرسشنامه، ۱۵ گویه دارد که بر اساس طیف لیکرت ۵ درجه‌ای از کاملاً مخالفم (۱) تا کاملاً موافقم (۵) تنظیم شده‌اند. برای مثال، "احساس می‌کنم معلم انگلیسی فرصت‌ها و انتخاب‌هایی را برای چگونگی درس خواندن برایم مهیا می‌کند" یکی از گویه‌های این پرسشنامه است. روایی و پایایی این ابزار توسط ویلیامز و دسی (۱۹۹۶) محاسبه گردیده است. ضریب پایایی^{۳۷} این مقیاس در پژوهش ویلیامز و دسی (۱۹۹۶) با استفاده از آلفای کرونباخ، ۰/۹۶؛ در پژوهش بلاک^{۳۸} و دسی (۲۰۰۰) ۰/۹۳ و در مطالعه حاضر ۰/۹۱ به دست آمد. برای روایی این مقیاس، از تحلیل عامل تأییدی استفاده شد. شاخص‌های به‌دست آمده از تحلیل عامل تأییدی (RMSEA=۰/۰۷، CFI=۰/۹۳، AGFI= ۰/۸۹، GFI=۰/۹۲) نشان از برازندگی مناسب الگو با داده‌ها دارد.

ادراک دانش آموز از حمایت معلم از خودمختاری و خودکارآمدی انگلیسی: نقش ... ۳۷

۲- نیازهای اساسی روان‌شناختی: برای اندازه‌گیری این متغیر از مقیاس نیازهای

اساسی روان‌شناختی ایلاردی^{۳۹}، لئون، کیسر و ریان (۱۹۹۳) استفاده شد. این مقیاس از ۲۱ گویه تشکیل شده است که سه نیاز روان‌شناختی خودمختاری، شایستگی و ارتباط را می‌سنجند. برای مثال، "من آزادانه عقاید و ایده‌هایم را در مورد موضوعات درسی در کلاس انگلیسی بیان می‌کنم" یکی از گویه‌های این مقیاس برای نیاز خودمختاری، "اغلب روزها احساس می‌کنم که در کلاس انگلیسی پیشرفت می‌کنم" یکی از گویه‌های نیاز شایستگی و "سر کلاس انگلیسی همکلاسی‌هایم به من توجه دارند" یکی از گویه‌های نیاز ارتباط می‌باشد. گویه‌ها بر اساس لیکرت پنج درجه‌ای از کاملاً غلط (۱) تا کاملاً درست (۵) تنظیم شده‌اند. ضریب پایایی این مقیاس در پژوهش دسی و همکاران (۲۰۰۱)، با استفاده از آلفای کرونباخ، ۰/۸۳ و در مطالعه حاضر برای خودمختاری، شایستگی و ارتباط، به ترتیب ۰/۶۱، ۰/۷۸ و ۰/۷۱ به دست آمد. همچنین شاخص‌های به دست آمده از تحلیل عامل تأییدی ($GFI=0/93$ ، $AGFI=0/90$ ، $CFI=0/91$ ، $RMSEA=0/06$) نشان از برازندگی مناسب الگو با داده‌ها دارد.

۳- خودکارآمدی: برای اندازه‌گیری خودکارآمدی از مقیاس میدلتن و میگلی^{۴۰}

(۱۹۹۷) استفاده شد. این مقیاس شامل ۴ گویه است، برای مثال "مطمئنم می‌توانم به مفاهیمی که در کلاس انگلیسی تدریس می‌شود تسلط پیدا کنم". گویه‌ها بر اساس مقیاس ۵ درجه‌ای لیکرت از کاملاً مخالفم تا کاملاً موافقم تنظیم شدند. ضریب پایایی این مقیاس در مطالعه صورت گرفته توسط میدلتن و میگلی (۱۹۹۷) برابر ۰/۸۵ و در پژوهش حاضر برابر ۰/۸۳ به دست آمد. همچنین شاخص‌های به دست آمده از تحلیل عامل تأییدی این پرسشنامه ($GFI=0/97$ ، $AGFI=0/84$ ، $CFI=0/96$ ، $RMSEA=0/08$) نشان می‌دهند که این ابزار با داده‌ها برازش دارد. علاوه بر این روایی و پایایی این ابزار در پژوهش محسن پور و همکاران (۱۳۸۶) محاسبه گردیده است.

روند اجرا

با توجه به ابزارهای پژوهش، پرسشنامه‌ای شامل مقیاس خودکارآمدی، مقیاس نیازهای روان‌شناختی و پرسشنامه جو یادگیری تنظیم شد. ترتیب ارائه سوال‌ها متفاوت بود (دو نوع پرسشنامه تهیه شد) تا اثر سوال‌ها بر یکدیگر به حداقل رسیده و پاسخ دهندگان نیز احساس یکنواختی نداشته باشند. پرسشنامه به صورت گروهی اجرا شد.

یافته‌های پژوهش

قبل از پرداختن به آزمون الگوی ساختاری، در جدول ۱ شاخص‌های توصیفی (میانگین، انحراف معیار، چولگی و کشیدگی) متغیرها جهت بررسی پراکندگی مناسب و نرمال بودن توزیع داده‌ها ارائه شده است. شاخص‌های چولگی و کشیدگی نشانگر نرمال بودن توزیع داده‌ها می‌باشند.

جدول ۱: شاخص‌های توصیفی متغیرهای پژوهش

متغیر	میانگین	انحراف معیار	چولگی	کشیدگی
ادراک حمایت از خودمختاری	۲۳/۹۹	۷/۴۵	-۰/۱۱	-۰/۵۰
نیاز به خودمختاری	۱۱/۷۰	۲/۷۸	-۰/۰۲	۰/۴۴
نیاز به شایستگی	۱۲/۶۹	۳/۶۶	-۰/۲۰	-۰/۳۶
نیاز به ارتباط	۱۲/۹۷	۳/۰۷	-۰/۰۷	-۰/۰۹
خودکارآمدی انگلیسی	۱۲/۹۲	۴/۱۱	-۰/۲۱	-۰/۵۱

در جدول ۲ ماتریس همبستگی متغیرهای پژوهش ارائه شده است. با توجه به این ماتریس رابطه تمامی متغیرها با یکدیگر در سطح ۰/۰۱ معنادار می‌باشد.

جدول ۲: ماتریس همبستگی متغیرهای پژوهش

نام متغیر	۱	۲	۳	۴	۵
۱- ادراک حمایت از خودمختاری توسط معلم					
۲- نیاز به خودمختاری	۰/۵۳				
۳- نیاز به شایستگی	۰/۵۷	۰/۵۹			
۴- نیاز به ارتباط	۰/۲۹	۰/۳۳	۰/۳۵		
۵- خودکارآمدی انگلیسی	۰/۵۵	۰/۵۱	۰/۶۶	۰/۲۶	

همه‌ی ضرائب همبستگی در سطح $P < 0/01$ معنادار هستند.

از آنجا که هدف پژوهش حاضر بررسی نقش واسطه‌ای نیازهای اساسی روان‌شناختی در رابطه میان متغیرهای ادراک حمایت از خودمختاری توسط معلم و خودکارآمدی دانش‌آموزان به روش الگوی علی است، در جدول ۳ ضرایب اثر مستقیم، غیر مستقیم، کل، واریانس تبیین شده و سطح معناداری بین متغیرهای پژوهش آورده شده است.

جدول ۳: اثرات مستقیم، غیرمستقیم، کل و میزان واریانس تبیین شده متغیرها

مسیر	اثر مستقیم	اثر غیرمستقیم	اثر کل	واریانس تبیین شده
به روی خودکارآمدی از:				
نیاز به خودمختاری	۰/۱۷*	-	۰/۱۷*	
نیاز به شایستگی	۰/۶۷*	-	۰/۶۷*	۰/۴۱
نیاز به ارتباط	۰/۰۱	-	۰/۰۱	
حمایت از خودمختاری توسط معلم	-	۰/۶۴*	۰/۶۴*	
به روی نیاز به خودمختاری از:				
حمایت از خودمختاری توسط معلم	۰/۸۶*	-	۰/۸۶*	۰/۷۳
به روی نیاز به شایستگی از:				
حمایت از خودمختاری توسط معلم	۰/۷۴*	-	۰/۷۴*	۰/۵۴
به روی نیاز به ارتباط از:				
حمایت از خودمختاری توسط معلم	۰/۵۰*	-	۰/۵۰*	۰/۲۵

* $P < 0.01$

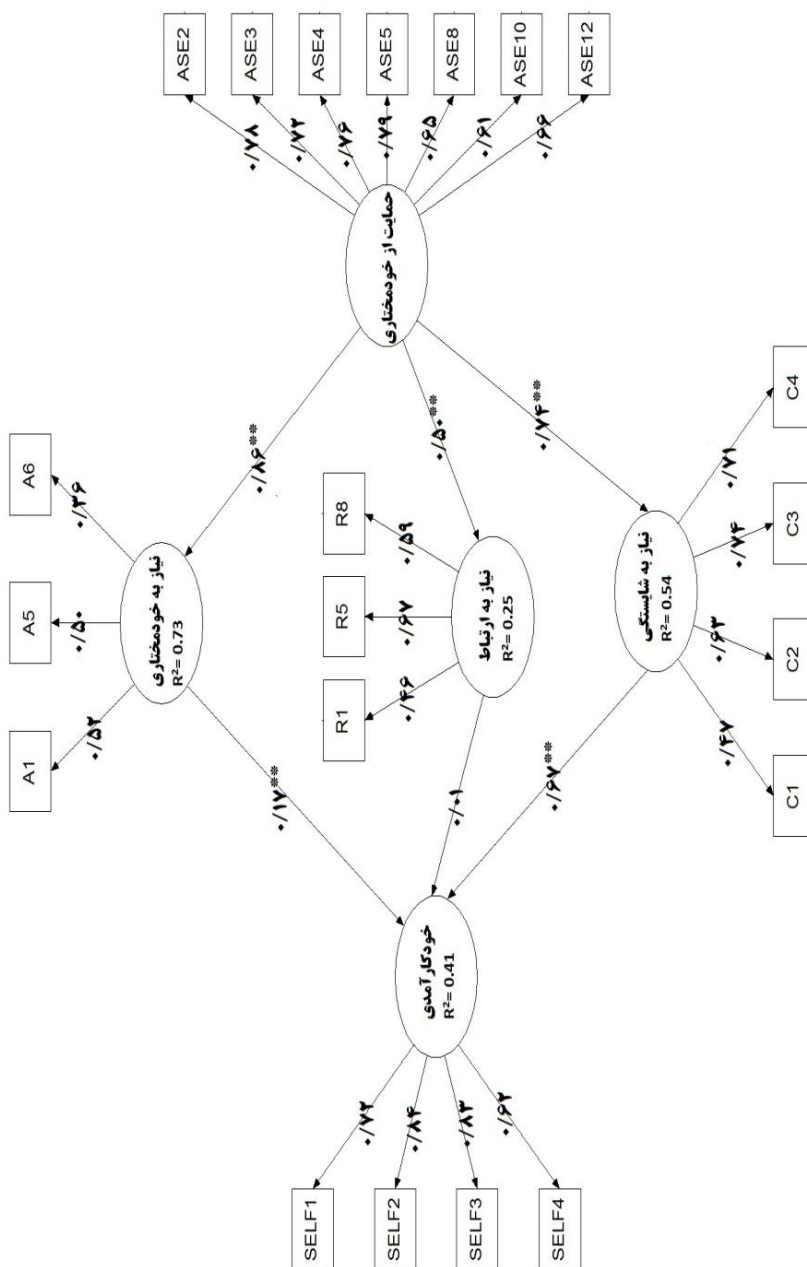
همانطور که در جدول ۳ ملاحظه می‌گردد نتایج نشان داد که:

۱- اثر مستقیم ادراک حمایت از خودمختاری توسط معلم بر نیاز به خودمختاری ($\beta=0.17$)، شایستگی ($\beta=0.67$) و ارتباط ($\beta=0.50$) مثبت و در سطح 0.01 معنادار می‌باشند. ادراک حمایت از خودمختاری توسط معلم ۷۳ درصد از تغییرات نیاز به خودمختاری، ۵۴ درصد از واریانس نیاز به شایستگی و ۲۵ درصد از تغییرات نیاز به ارتباط را پیش‌بینی می‌کند.

۲- اثر مستقیم نیاز به خودمختاری بر خودکارآمدی ($\beta=0.17$) در سطح 0.01 معنادار می‌باشد. اثر مستقیم نیاز به شایستگی نیز ($\beta=0.67$) مثبت و در سطح 0.01 معنادار است ولی اثر نیاز به ارتباط بر خودکارآمدی معنادار نمی‌باشد. این سه متغیر در مجموع ۴۱ درصد از واریانس خودکارآمدی را پیش‌بینی می‌کنند.

۳- اثر غیر مستقیم ادراک حمایت از خودمختاری توسط معلم بر خودکارآمدی ($\beta=0.64$) در سطح 0.01 معنادار می‌باشد. از آنجایی که این تأثیر از طریق نیازهای روانی اساسی یعنی خودمختاری، شایستگی و ارتباط صورت می‌گیرد، نقش واسطه‌ای این متغیرها

در رابطه بین حمایت از خودمختاری توسط معلم و خودکارآمدی تأیید می‌شود. شکل ۲ الگوی آزمون شده پژوهش حاضر را نشان می‌دهد.



شکل ۲: الگوی آزمون شده پژوهش

ادراک دانش‌آموز از حمایت معلم از خودمختاری و خودکارآمدی انگلیسی: نقش ... ۴۱

پس از برآورد پارامترها، برازش مدل مورد بررسی قرار گرفت. در جدول ۴ شاخص‌های برازش الگوی آزمون شده گزارش شده‌اند. با توجه به جدول ۴ مدل اندازه‌گیری از برازش مناسبی برخوردار است (گیفن^۱، استراب و بودریو، ۲۰۰۰؛ کلاین^۲، ۲۰۱۱).

جدول ۴: شاخص‌های نیکویی برازش الگوی آزمون شده پژوهش

RMSEA	PNFI	AGFI	CFI	GFI	X ² /df
۰/۰۶	۰/۸۳	۰/۸۷	۰/۹۰	۰/۹۰	۲/۰۵

بحث و نتیجه‌گیری

هدف پژوهش حاضر بررسی رابطه میان ادراک دانش‌آموزان از حمایت معلم از خودمختاری با خودکارآمدی انگلیسی آنان با توجه به نقش واسطه‌ای نیازهای اساسی روان‌شناختی (خودمختاری، شایستگی و ارتباط) است. برای نیل به این هدف الگویی مفهومی پیشنهاد شد و با استفاده از روش الگویابی معادلات ساختاری مورد آزمون قرار گرفت. بطور کلی، نتایج الگویابی معادلات ساختاری نشان داد که الگوی پیشنهادی با داده‌های این پژوهش، برازش نسبتاً مناسبی دارد و حمایت از خودمختاری دانش‌آموزان توسط معلم از طریق نیازهای اساسی روان‌شناختی بر خودکارآمدی انگلیسی اثر دارد و ۴۱٪ از تغییرات آن را تبیین می‌کند.

نتایج پژوهش با توجه به فرضیه‌های پژوهش مورد بحث و بررسی قرار می‌گیرد: بر اساس فرضیه اول پژوهش ادراک دانش‌آموز از حمایت معلم از خودمختاری اثر مستقیم بر نیازهای اساسی روان‌شناختی دانش‌آموزان (خودمختاری، شایستگی و ارتباط) دارد. نتایج نشان داد که اثر مستقیم حمایت از خودمختاری توسط معلم بر برآورده شدن نیازهای اساسی روان‌شناختی مثبت و معنادار بود. این یافته با یافته‌های بارد و همکاران (۲۰۰۴)؛ ریو و دسی، (۱۹۹۶)؛ گوای و والراند (۱۹۹۷)؛ گرولنیک و همکاران (۱۹۹۱)؛ دسی و همکاران (۲۰۰۱)؛ استاندیج و همکاران (۲۰۰۵) و چن و جانگ (۲۰۱۰) همخوانی دارد. با توجه به این یافته می‌توان گفت هنگامی که محیط‌های آموزشی حامی خودمختاری دانش‌آموزان هستند، دانش‌آموزان احساس عاملیت دارند، خودشان را در شروع، نگهداری و تنظیم فعالیت‌ها، خودمختار می‌دانند و فکر می‌کنند که علت

رفتارشان هستند و همین امر باعث برآورده شدن نیازهای اساسی روان‌شناختی آنها می‌شود. در نتیجه مطابق با نظریه خودتعیین‌گری برآورده شدن نیازهای اساسی روان‌شناختی موجب لذت بردن دانش‌آموزان از یادگیری می‌شود. میزران‌دینو (۱۹۹۶) بیان می‌کند دانش‌آموزانی که از یادگیری لذت می‌برند علاقه بیشتری به تکالیف نشان داده و آنها را بهتر انجام می‌دهند، اما دانش‌آموزانی که از یادگیری لذت نمی‌برند علاقه کمتری به تکالیف یادگیری دارند و تکالیف را بدتر انجام می‌دهند. بنابراین، تمرکز بر برآورده شدن نیازهای اساسی روان‌شناختی چارچوبی برای کشف تجربی عامل‌های بافتی که باعث برآورده شدن این نیازها می‌شود، فراهم می‌کند. این یافته همچنین با فرض اساسی نظریه خودتعیین‌گری (دسی و همکاران، ۲۰۰۱) که نیازهای اساسی روان‌شناختی فطری و فراگیر هستند، مطابقت دارد.

علاوه بر این نتایج مثبت مرتبط با محیط حامی خودمختاری شاید به این علت باشد که حمایت از خودمختاری و روابط حامی خودمختاری در کل، "خوراک روان‌شناختی" افراد را تأمین می‌کنند که برای برآورده شدن نیازهای روان‌شناختی به آن محتاج هستند. این تجربه ارضای نیازهای اساسی روان‌شناختی، استعدادهای ذاتی انسان را برای رشد کردن نیرومند می‌سازند بطوری که به رشد روان‌شناختی، انگیزش درونی، یادگیری معنادار و رشد اجتماعی کمک می‌کنند (ریو، ۲۰۰۴، ترجمه سیدمحمدی، ۱۳۸۶).

بر مبنای فرضیه دوم پژوهش نیازهای اساسی روان‌شناختی (خودمختاری، شایستگی و ارتباط) اثر مستقیم بر خودکارآمدی دانش‌آموزان دارند. نتایج نشان داد که نیازهای روان‌شناختی خودمختاری و شایستگی اثر مستقیم مثبت و معنادار بر خودکارآمدی دارند که با یافته‌های فورر و اسکینر (۲۰۰۳) و ریو (۲۰۰۶) همخوانی دارد. اما اثر مستقیم نیاز به ارتباط بر خودکارآمدی معنادار نیست. ادراک خودمختاری و شایستگی از منابع انگیزشی درونی دانش‌آموزان هستند که باعث افزایش خودکارآمدی آنان می‌شود. نقش مهمی که معلمان در کمک به دانش‌آموزان در رشد این منابع انگیزشی درونی بازی می‌کنند از طریق کلاس‌های حامی خودمختاری دانش‌آموزان فراهم می‌گردد، که به نوبه خود باعث برآورده شدن نیازهای روان‌شناختی آنان می‌شود. بنابراین عدم ارضای این نیازها و نادیده انگاشتن آنها از سوی معلمان به نوبه خود منجر به کاهش انگیزش و خودکارآمدی دانش‌آموزان می‌شود. نتایج همچنین نشان داد که نیاز به شایستگی در مقایسه با نیاز به

ادراک دانش‌آموز از حمایت معلم از خودمختاری و خودکارآمدی انگلیسی: نقش ... ۴۳

خودمختاری و ارتباط پیش‌بینی‌کننده‌ی بهتری برای خودکارآمدی است. دسی و ریان (۱۹۸۵) تأکید می‌کنند که میزان تأثیر هر یک از نیازهای روان‌شناختی بر پیامدهای شناختی، انگیزشی و رفتاری به بافت یا موقعیت خاص وابسته است. به نظر می‌رسد که در کلاس انگلیسی نقش شایستگی ادراک شده دارای اهمیت بیشتری است، زیرا در مدرسه، خانه و بطور کلی در جامعه بر اهمیت زبان انگلیسی بسیار تأکید می‌شود. والراند (۱۹۹۷) نیز تأکید می‌کند که تأثیر این نیازها به نیازهای فردی، ماهیت فعالیت و شرایطی که در آن فعالیت انجام می‌شود، وابسته است. عدم رابطه میان نیاز به ارتباط و خودکارآمدی نیز از یافته‌های جالب این پژوهش است. نیاز به ارتباط از طریق ارتباط دوستانه همکلاسی‌ها با یکدیگر و توجه و اهمیتی که نسبت به یکدیگر دارند سنجیده می‌شود. ممکن است دانش‌آموزان در کلاس زبان انگلیسی فرصت کار و همکاری و احساس نزدیکی و پیوند با یکدیگر را نداشته باشند و معلمان نیز این ارتباط را ترغیب نکرده و مورد حمایت قرار ندهند. همچنین شاید دلیل دیگر معنادار نبودن اثر نیاز به ارتباط بر خودکارآمدی، ناشی از واریانس مشترک با دیگر متغیرهای موجود در مدل بویژه اثر نیازهای خودمختاری و شایستگی بر خودکارآمدی باشد.

براساس فرضیه سوم پژوهش ادراک دانش‌آموز از حمایت معلم از خودمختاری به صورت غیرمستقیم از طریق خودمختاری، شایستگی و ارتباط بر خودکارآمدی دانش‌آموزان اثر می‌گذارد. نتایج نشان داد که اثر غیرمستقیم حمایت از خودمختاری دانش‌آموزان توسط معلم از طریق نیازهای اساسی روان‌شناختی بر خودکارآمدی دانش‌آموزان مثبت و معنادار است. این یافته با نظریه خودتعیین‌گری (دسی و ریان، ۱۹۸۵) که بیان می‌کند حمایت از خودمختاری از طریق ارضای نیازهای اساسی روان‌شناختی (خودمختاری، شایستگی و ارتباط) بر نتایج مثبت انگیزشی، شناختی و رفتاری اثر می‌گذارد، مطابقت دارد. همچنین این یافته با نتایج پژوهش‌های گرونینگ و همکاران (۱۹۹۱)؛ بارد و همکاران (۲۰۰۴)؛ دسی و همکاران (۲۰۰۱) و والراند و همکاران (۱۹۹۷) که نشان داده‌اند محیط حامی خودمختاری به صورت غیرمستقیم از طریق برآورده شدن نیازهای روان‌شناختی با نتایج مثبت مرتبط است، همخوانی دارد. بنابراین یکی از یافته‌های مهم مطالعه حاضر این است که هنگامی که محیط کلاس از طرف دانش‌آموزان به عنوان حامی خودمختاری ادراک شود موجب رشد متغیرهای انگیزشی مهم (خودمختاری،

شایستگی و ارتباط) می‌شود و این متغیرها به نوبه خود، خودکارآمدی دانش آموزان را پیش‌بینی می‌کنند. بر این اساس به معلمان توصیه می‌شود، شرایطی را فراهم کنند که این نیازها برآورده شوند تا در نتیجه دانش آموزان به نتایج تحصیلی مثبتی دست یابند. برای داشتن خودکارآمدی بالا فرد نیاز به احساس عاملیت از یکسو و نگرش مثبت به توانایی خود از سوی دیگر دارد. بنابراین با برآورده شدن نیاز به خودمختاری و شایستگی زمینه برای تقویت احساس کارآمدی بالا ایجاد می‌شود. نیاز به ارتباط زمانی می‌تواند نقش مؤثر در پیامد تحصیلی داشته باشد که روابط کلاسی و یادگیری مشارکتی مورد تأکید باشد و به نظر می‌رسد که چنین روش تدریسی کمتر در محیط‌های آموزشی ما مورد استفاده است.

یافته‌های پژوهش حاضر تلویحات کاربردی مهمی دارد. یافته‌ها نشان داد که حمایت از خودمختاری توسط معلم باعث برآورده شدن نیازهای اساسی روان‌شناختی دانش آموزان می‌شود. هنگامی که رابطه بزرگسالان - والدین و معلمان - با دانش آموزان، حامی خودمختاری آنان باشد، دانش آموزان با احتمال بیشتری کنجکاوی ذاتی شان (انگیزش درونی برای یادگیری) را حفظ کرده و شکل‌های خودمختاری خودتنظیم شده را رشد می‌دهند (دسی، والرند، پلنیر و ریان، ۱۹۹۱). همچنین پژوهش‌ها نشان می‌دهند که حمایت از خودمختاری عامل مهمی در تعیین احساسات دانش آموزان از شایستگی و انگیزش خود-مختار است. در واقع، دانش آموزانی که توسط معلمان حامی خودمختاری آموزش می‌بینند نسبت به دانش آموزان با معلمان دارای جهت گیری کنترل، سطوح بالاتری از شایستگی و انگیزش درونی را نشان می‌دهند (گوآی و والراند، ۱۹۹۷). بر همین اساس می‌توان گفت، هنگامی که معلمان از خودمختاری دانش آموزان در کلاس درس حمایت می‌کنند بافت کلاس موجب برآورده شدن نیازهای روانی دانش آموزان می‌گردد که این به نوبه خود باعث افزایش خودکارآمدی آنان می‌شود. اگر چه مطابق با نظریه خودتعیین‌گری، افراد بطور طبیعی به خودسازماندهی و خود ابداعی در اعمال خود مطابق با ارزش‌ها و علایقشان گرایش دارند، اما محیط اجتماعی می‌تواند به آسانی افراد را از چنین کارکردهای خودتنظیمی محروم کند. هنگامی که نوجوانان در درون بافت‌های کنترل‌کننده روان‌شناختی قرار دارند خودتعیین‌گری آنان منع خواهد شد.

پژوهشگران، رفتارهای حامی خودمختاری دانش آموزان در بافت‌های آموزشی را شامل این موارد می‌دانند: ۱- گوش دادن با دقت ۲- ایجاد فرصت‌هایی برای دانش آموزان

ادراک دانش‌آموز از حمایت معلم از خودمختاری و خودکارآمدی انگلیسی: نقش ... ۴۵

تا تکالیف را به روش خاص خودشان انجام دهند. ۳- فراهم کردن فرصت‌هایی برای بحث و گفتگو ۴- تشویق به تلاش و پایداری ۵- بازخورد مثبت به دلیل بهبود و تسلط ۶- پاسخدهی به سؤالات و توضیحات دانش‌آموزان ۷- پذیرش و تایید دیدگاه‌های دانش‌آموزان (ریو، ۲۰۰۶).

با توجه به تأثیر رفتارهای حامی خودمختاری معلمان بر انگیزش دانش‌آموزان شناسایی و فهم عوامل تأثیرگذار بر این رفتارهای معلمان دارای اهمیت زیادی است. شناسایی این عوامل از سوی معلمان بویژه در جامعه ما (ایران) نیازمند انجام پژوهش‌های بیشتری است. بر اساس مطالعات انجام شده دو منبع مهم در این زمینه شناسایی شده‌اند. منبع اول با فشارهایی که از سازمان مدرسه بر معلمان تحمیل می‌شود مرتبط است. هر اندازه معلمان از طریق نظام آموزشی بیشتر تحت کنترل و فشار باشند، بیشتر احتمال دارد که کنترل‌کننده دانش‌آموزان باشند تا حامی خودمختاری آنان. منبع دوم مرتبط با دانش‌آموزان (باورهای معلمان درباره دانش‌آموزان) است. هنگامی که دانش‌آموزان در طول آموزش به تدریس معلم بی‌توجه باشند، او، بیشتر رفتارهای کنترل‌کننده خواهد داشت تا زمانی که دانش‌آموزان توجه بیشتری به درس داشته باشند. این موضوع آشکار می‌کند دانش‌آموزانی که در مدرسه برانگیخته و خودمختارند رفتارهای حامی خودمختاری بیشتری از سوی معلمانشان دریافت می‌کنند. در مقابل دانش‌آموزانی که دارای انگیزه کمتر و بی‌توجه به تدریس هستند موجب رفتارهای کنترل‌کننده بیشتری از سوی معلمانشان می‌شوند (دسی و همکاران، ۱۹۹۱).

در مطالعه حاضر، حمایت از خودمختاری دانش‌آموزان محدود به معلمان درس انگلیسی، و نمونه مورد بررسی محدود به دانش‌آموزان سال اول دبیرستان بود. بنابر این پیشنهاد می‌شود که پژوهش‌های آینده، دانش‌آموزان دیگر پایه‌ها و مقاطع تحصیلی و همچنین حمایت از خودمختاری توسط والدین و همسالان را مورد بررسی قرار دهند. در مطالعه حاضر رابطه محیط حامی خودمختاری با برآورده شدن نیازهای اساسی روان‌شناختی بر اساس جنسیت دانش‌آموزان مورد بررسی قرار نگرفت که پیشنهاد می‌شود با توجه به بافت تک‌جنسی دانش‌آموزی مورد توجه قرار گیرد. همچنین، یافته‌ها بر اساس داده‌های خودگزارش‌دهی به دست آمده‌اند. پیشنهاد می‌شود در پژوهش‌های آینده از روش‌های تحقیق کیفی و آمیخته استفاده گردد. چیرکو و

ریان (۲۰۰۱) بیان می‌کنند که هر چند یافته‌های خودگزارش‌دهی در کشف ارزش‌ها و نیازهای ادراک شده و در ارزیابی بهزیستی افراد به ما آگاهی می‌دهند، اما این روش همراه با مشاهده رفتارها، اعمال و نتایج توضیح کامل‌تری از این سازه‌ها و عمل آن‌ها فراهم می‌کنند.

یادداشت‌ها

- | | |
|--|----------------------------------|
| 1- Motivation | 2. Urdan & Schoenfelder |
| 3. Bandura | 4. Dweck & Leggett |
| 5. Self-efficacy | 6. Zimmerman |
| 7. Schunk | 8. Gan |
| 9. Bong | 10. Self-determination |
| 11. Basic needs satisfaction | 12. Well-Being |
| 13. Autonomy | 14. Competence |
| 15. relate | 16. Ryan & Deci |
| 17. Baard | 18. Miserandino |
| 19. Pelletier & Sharp | 20. Skinner & Belmont |
| 21. Grolnick | 22. Sheldon & Kasser |
| 23. Gagne, Ryan & Bargmann | 24. Deci, Nezlek & Sheinman |
| 25. Guay & Vallerand | 26. Standage, Duda & Ntoumanis |
| 27. Chen & Jang | 28. Fortier |
| 29. Furrer | 30. Chirkov |
| 31. Vansteenkiste, Zhou, Lens & Soenence | 32. Milyavskaya & Koestner |
| 33. Duda & Hall | 34. Structural Equation Modeling |
| 35. The Learning Climate Questionnaire (LCQ) | 36. Williams |
| 37. Reliability | 38. Black |
| 39. Ilardi | 40. Middleton & Midgley |
| 41. Gefen | 42. Kline |

منابع

الف. فارسی

- حجازی، الهه. و نقش، زهرا (۱۳۸۶). رابطه خودکارآمدی ریاضی، سودمندی ادراک شده ریاضی و راهبردهای خودتنظیمی با پیشرفت ریاضی در دانش آموزان: یک مقایسه جنسیتی. *مجله مطالعات زنان*، ۱(۲)، ۸۴-۱۰۲.
- خوشبخت، فریبا و خیر، محمد (۱۳۸۴). بررسی الگوی انگیزشی یادگیری ریاضی در

ادراک دانش‌آموز از حمایت معلم از خودمختاری و خودکارآمدی انگلیسی: نقش ... ۴۷

دانش‌آموزان ابتدائی. مجله روانشناسی، ۳۳، ۶۷-۸۱.

دلیر عبدی نیا، محمود (۱۳۷۷). بررسی روابط خودکارآمدی، جهت‌گیریهای هدفی، یادگیری خودگردان و پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان سوم راهنمایی در تهران (پایان نامه کارشناسی ارشد)، دانشگاه تهران، تهران، ایران.

ریو، جان مارشال (۲۰۰۴). انگیزش و هیجان. ترجمه: سید محمدی (۱۳۸۶)، تهران: انتشارات ویرایش.

کبیری، مسعود (۱۳۸۲). نقش خودکارآمدی ریاضی در پیشرفت ریاضی با توجه به متغیرهای شخصی (پایان‌نامه کارشناسی ارشد)، دانشگاه تربیت معلم، تهران، ایران.
محسن پور، مریم، حجازی، الهه و کیامنش، علیرضا (۱۳۸۶). نقش خودکارآمدی، اهداف پیشرفت، راهبردهای یادگیری و پایداری در پیشرفت تحصیلی درس ریاضی دانش‌آموزان سال سوم متوسطه شهر تهران، فصلنامه نوآوری‌های آموزشی، ۵ (۱۶)، ۹-۳۵.

هومن، حیدرعلی (۱۳۸۷). مدل یابی معادلات ساختاری با کاربرد نرم افزار لیزرل. تهران: انتشارات سمت.

ب. انگلیسی

- Baard, P. P., Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2004). Intrinsic need satisfaction: A motivational basis of performance and well-being in two work settings. *Journal of Applied Social Psychology*, 34(10), 2045-2065.
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- 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.
- Bong, M. (2001). Role of self-efficacy and task value in predicting college students' course performance and future enrollment intentions. *Contemporary Educational Psychology*, 26, 553-570.
- Chen, K. C., Jang, S. J. (2010). Motivation in online learning: Testing a model of self-determination theory. *Computers in Human Behavior*, 26, 741-752.
- Chirkov, V.I. (2009). A cross-cultural analysis of autonomy in education: A self-determination theory perspective. *Theory and Research in*

- Education*, 7(2), 253-262.
- Chirkov, V. I., & Ryan, R. M. (2001). Parent and teacher autonomy-support in Russian and U.S. adolescents: Common effect on well-being and academic motivation. *Journal of Cross-cultural Psychology*, 32, 618-635.
- Deci, E. L., Nezlek, J., & Sheinman, L. (1981). Characteristics of the rewarder and intrinsic motivation of the reward. *Journal of Personality and Social Psychology*, 40, 1-10.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York: Plenum.
- Deci, E. L., Ryan, R. M., Gagne, 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: A cross-cultural study of self-determination. *Society for Personality and Social Psychology*, 27, 930-942.
- Deci, E. L., Vallerand, R. J., Pelletier, L. G., & Ryan, R. M. (1991). Motivation and education: The self-determination perspective. *Educational Psychologist*, 26, 325-346.
- Duda, J. L., & Hall, H. K. (2001). Achievement goal theory in sport: Recent extensions and future directions. In R. N. Singer, C. M. Janelle & H. A. Hausenblas (Eds), *Handbook of sport psychology* (2nd ed., pp. 417-443). New York: Wiley.
- Dweck, C. S., & Leggett, E. L. (1988). A social-cognitive approach to motivation and personality. *Psychological Review*, 95, 256-273.
- Furrer, C., & Skinner, E. (2003). Sense of relatedness as a factor in children's academic engagement and performance. *Journal of Educational Psychology*, 95, 148-162.
- Gagne, M., Ryan, R. M., & Bargmann, K. (2003). Autonomy support and need satisfaction in the motivation and well-being of gymnasts. *Journal of Applied Sport Psychology*, 15, 372-390.
- Gan, S. (2005). *An evaluation of perceived task value, self-efficacy, and performance in a Geography blended distance course*. Dissertation Doctor of Philosophy, University of Southern California.
- Gefen, D., Straub, D. W., & Boudreau, M. C. (2000). Structural equation modeling and regression: Guidelines for research and practice. *Communications of the Association for Information Systems*, 3(1).
- Grolnick, W. S., Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1997). *Internalization within the family: The self-determination theory perspective*. In J. E. Grusec & L. Kuczynski (Eds.), *Parenting and children's internalization of values: A handbook of contemporary theory*. New York: Wiley.

- Grolnick, W. S., Ryan, R. M., & Deci, E. (1991). Inner resources for school achievement: Motivational mediators of children's perceptions of their parents. *Journal of Educational Psychology, 83*, 508-517.
- Guay, F., & Vallerand, R. J. (1997). Social context, student's motivation, and academic achievement: Toward a process model. *Social Psychology of Education, 1*, 211-233.
- Illardi, B. C., Leone, D., Kasser, R., & Ryan, R. M. (1993). Employee and supervisor ratings of motivation: Main effects and discrepancies associated with job satisfaction and adjustment in a factory setting. *Journal of Applied Social Psychology, 23*, 1789-1805.
- Kline, R.B. (2011). *Principles and practice of structural equation modeling*. Second Edition, The Guilford Press, A Division of Guilford Publications, Inc. 72 Spring Street, New York, NY 10012.
- Middleton, M. J., & Midgley, C. (1997). Avoiding the demonstration of lack of ability: An underexplored aspect of goals theory. *Journal of Educational Psychology, 89*, 710-718.
- Milyavskaya, M. & Koestner, R. (2011) Psychological needs, motivation, and well-being: A test of self-determination theory across multiple domains. *Personality and Individual Differences, 50*, 387-391.
- Miserandino, M. (1996). Children who do well in school: Individual differences in perceived competence and autonomy in above-average children. *Journal of Educational Psychology, 88*, 203-214.
- Pelletier, L. G., & Sharp, E. C. (2009). Administrative pressures and teachers interpersonal behavior in the classroom. *Theory and Research in Education, 7*(2), 174-183.
- Reeve, J. (1998). Autonomy support as an interpersonal motivating style: Is it teachable? *Contemporary Educational Psychology, 3*, 312-330.
- Reeve, J. (2006). Teacher as facilitators: What autonomy-supportive teachers do and why their students benefit. *The Elementary School Journal, 106*, 3, 225-236.
- Reeve, J. M., & Deci, E. L. (1996). Elements of the competitive situation that effect intrinsic motivation. *Personality and Social Psychology Bulletin, 22*, 24-33.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist, 55*, 68-78.
- 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, 550-558.
- Ryan, R. M., Sheldon, K. M., Kasser, T., & Deci, E. L. (1996). All goals are not created equal: An organismic perspective on the nature of goals and their regulation. In P. M. Gollwitzer & J. A. Bargh (Eds.), *The psychology of action: linking cognition and motivation to behavior*. New York: Guilford.
- Schunk, D. H. (1991). Self-efficacy and academic motivation. *Educational Psychologist*, 26, 207-231.
- 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, 571-581.
- Standage, M., Duda, J. L., & Ntoumanis, N. (2005). A test of self-determination theory in school physical education. *British Journal of Educational Psychology*, 75, 411-433.
- Urdu, T., & Schoenfelder, E. (2006). Classroom effects on student motivation: Goal structures, social relationship, and competence beliefs. *Journal of School Psychology*, 44, 331-349.
- Vallerand, R. J. (1997). Towards a hierarchical model of intrinsic and extrinsic motivation. *Advances in Experimental Social Psychology*, 27, 271-359.
- 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., Zhou, M., Lens, W., & Soenence, B. (2005). Experiences of autonomy and control among Chinese learners: vitalizing or immobilizing? *Journal of Educational Psychology*, 97(3), 468-483.
- Williams, G. C., & Deci, E. L. (1996). Internalization of biopsychosocial values by medical students: A test of self-determination theory. *Journal of Personality and Social Psychology*, 70, 767-779.
- Zimmerman, B. J. (2000). Self-Efficacy: An essential motive to learn. *Contemporary Educational Psychology*, 25, 82-91.