



تاریخ دریافت: ۹۲/۶/۱۲

تاریخ پذیرش: ۹۳/۶/۳

ارتباط معلم - دانش آموز و تصمیم به ادامه یا ترک تحصیل: نقش واسطه‌ای: نقش واسطه‌ای

انگیزش خود تعیین گری و عملکرد تحصیلی

* شکوفه متقی *

** سیده منور یزدی **

*** شکوه السادات بنی‌جمالی ***

**** زهرا درویزه ****

چکیده

مدارس و معلمان نقشی فرهنگی در رشد و توسعه علمی دانش‌آموزان و کسب پیشرفت‌های آموزشی آن‌ها بر عهده دارند. از آن جمله می‌توان به انگیزش اشاره کرد که به صورت تمایل ذاتی و درونی برای رفتار و یادگیری است و توسط محیط پیرامون تشویق و حمایت می‌شود و یا بالعکس بر اثر بی‌توجهی، تضعیف می‌گردد در پی آن عملکرد یا علاقه به ادامه یا ترک تحصیل رخ می‌دهد. از این رو هدف پژوهش حاضر بررسی نقش واسطه‌ای انگیزش خود تعیین گری و عملکرد تحصیلی در رابطه ارتباط معلم - دانش آموز و تصمیم به ادامه یا ترک تحصیل است. روش پژوهش حاضر از نوع همبستگی و جامعه آماری شامل کلیه دانش‌آموزان دختر و پسر پایه‌ی سوم راهنمایی و اول دبیرستان مناطق شهری شهرستان شهرکرد بود که در سال تحصیلی ۹۳-۱۳۹۲ مشغول به تحصیل بودند. نمونه این پژوهش ۴۰۰ نفر بودند که به روش خوشه‌ای چند مرحله‌ای انتخاب شدند. ابزار پژوهش عبارت بود از پرسشنامه خود تنظیمی تحصیلی (ASRQ)، مقیاس سنجش عملکرد تحصیلی مورد انتظار (AP)، پرسشنامه (QTI)، مقیاس ترک تحصیل الرند و همکاران (۱۹۹۷) و پرسش نامه خود گزارشی از ترک تحصیل. یافته‌های پژوهش نشان داد که انگیزش خود تعیین گری و عملکرد تحصیلی می‌تواند در رابطه بین ارتباط معلم - دانش آموز و تصمیم به ادامه و ترک تحصیل نقش واسطه‌ای داشته باشد ($P > 0/01$). نتایج نشان داد که با بهبود روابط معلم دانش‌آموز ضمن افزایش انگیزش و بهبود عملکرد دانش‌آموز می‌توان تصمیم به ترک تحصیل را در دانش‌آموزان کاهش داد.

واژگان کلیدی: انگیزش خود تعیین گری، عملکرد تحصیلی، رابطه معلم - دانش‌آموز، ترک تحصیل.

* دانشجوی دکتری روانشناسی عمومی - دانشگاه الزهرا *

** استاد دانشگاه الزهرا *

*** دانشیار دانشگاه الزهرا *

**** دانشیار دانشگاه الزهرا *

مقدمه

پدیده ترک تحصیل در میان دانش‌آموزان یکی از محوری‌ترین مسائل امروز جامعه‌ی ما است، چراکه حتی سوادآموزی رایگان پس از انقلاب اسلامی نیز نتوانست به ریشه‌کن کردن این پدیده منجر شود. برخی آمارها حاکی است که سالیانه بیش از ۲۵ درصد از دانش‌آموزان ایرانی در مقاطع مختلف ترک تحصیل می‌کنند (انجمن علمی مددکاران ایران، ۱۳۹۱). سایت رسمی سازمان یونسکو در ایران نرخ ترک تحصیل را از جدی‌ترین مسائل پیش‌روی نظام‌های آموزشی به‌ویژه در مناطق محروم عنوان کرد و اذعان داشت تا زمانی که شاهد پدیده ترک تحصیل کودکانی هستیم که بدون شک به ایجاد نسل جدید بی‌سوادان منجر می‌شوند، تلاش‌های مان برای کاهش نرخ بی‌سوادی مثمر‌تر نخواهد بود (سایت رسمی یونسکو^۱، ۲۰۱۲).

از چشم‌انداز نظری، در بررسی علت ترک تحصیل‌های صورت گرفته در جهان، علاوه بر فقر مالی که به اشتغال کودکان یا نوجوانان منجر می‌شود، فقر انگیزشی نیز نقش مهمی ایفا می‌کند به طوری که میزان بالای بیکاران تحصیل کرده سبب می‌شود دانش‌آموزان و خانواده‌هایشان به ادامه تحصیل و رفتن به مقاطع بالاتر به شکل یک امر غیر ضروری نگاه کنند و کسب درآمد از سنین پایین را بر گرفتن مدرک و پیوستن به جمعیت بیکاران را ترجیح دهند در واقع برون‌داده‌های دانش‌آموزان در نتیجه روابط علت و معلولی ساده به وجود نمی‌آید، بلکه به نظر می‌رسد حاصل تعاملات منظم عوامل فردی (ویژگی‌های دانش‌آموزان) و بافتی (ویژگی‌های محیط آموزشی) است. بنابراین می‌توان گفت که موفقیت دانش‌آموزان در فعالیت‌های آموزشی تحت تاثیر تفاوت‌های فردی آنان و پیام‌هایی که از بافت آموزشی ادراک می‌کنند قرار دارد (گای^۲، والراند^۳ و بلانچارد^۴، ۲۰۰۰؛ هاردی^۵، کراسون^۶، دی بکر^۷ و وایت^۸، ۲۰۰۷).

1. www.irunesco.org/

2. Guay

3. Vallerand

4. Blanchard

5. Hardre

6. Crowson

7. Debacker

8. - White

انگیزش مفهومی چند وجهی است که توسط پژوهشگران به روشهای متفاوتی تعریف شده است. گاردنر^۱ (۱۹۸۳)؛ نقل از کیم^۲ و کلر^۳، ۲۰۱۰) بیان می‌دارد که «انگیزش به انتخاب‌هایی که افراد برای گرایش یا اجتناب از تجارب و یا اهداف معینی برمی‌گزینند و همچنین به میزان تلاشی که در این رابطه اعمال می‌کنند، اشاره دارد» (ص. ۳۸۹). گاردنر (۲۰۱۰) معتقد است که افراد با انگیزه علاوه بر هدفمند بودن، دارای این ویژگی‌ها هستند: برای به دست آوردن هدف خود تلاش می‌کنند، پایداری نشان می‌دهند، و در تکالیفی که برای رسیدن به اهداف لازم است، شرکت می‌کنند. تمایل شدیدی برای رسیدن به هدف دارند، و از فعالیت‌های لازم برای رسیدن به هدف لذت می‌برند. در جستجوی هدف برانگیخته هستند، درباره موفقیت‌ها و شکست‌هایشان انتظاراتی دارند، و وقتی تا حدی به موفقیت دست می‌یابند، خودکارآمدی نشان می‌دهند؛ آنها درباره پیشرفت‌هایشان اعتماد به نفس دارند در آخر، آنها برای رفتارشان دلیل دارند، که معمولاً این دلایل انگیزه نامیده می‌شود.

طی سال‌های گذشته نظریه‌های گوناگونی در زمینه انگیزش رشد کرده اند که از جمله آنها نظریه خودمختاری دسی^۴ و ریان^۵ (۱۹۸۵) است این نظریه فرض می‌کند که در انسان تمایل ذاتی و درونی برای رفتار و یادگیری وجود دارد که یا توسط محیط پیرامون تشویق و حمایت می‌شود و یا بالعکس بر اثر بی توجهی، تضعیف می‌گردد. نظریه خودمختاری، انگیزش را به انگیزش درونی، بیرونی و بی انگیزگی تقسیم می‌کند.

جهت‌گیری‌های انگیزشی یاد شده با متغیرهای روانشناختی متعددی در ارتباط هستند که به طور کلی در محیط آموزشی دارای اهمیت هستند. انگیزش درونی افزایش یافته با افزایش علاقه نسبت به مطلب درسی (ریان، میمز، و کوستنر، ۱۹۸۳؛ نقل از نولز، کلمنت، و پلتیر، ۲۰۰۱) و عملکرد تحصیلی بالاتر (هارتر و کانل، ۱۹۸۴؛ نقل از نولز، کلمنت، و پلتیر، ۲۰۰۱) رابطه دارد. بر اساس یافته‌ها، انواع انگیزش بیرونی با متغیرهای آموزشی از

1. Gardner
2. Kim
3. Keller
4. Deci
5. Ryan

جمله تلاش و هیجان‌های مثبت و پشتکار رابطه‌ی مثبت دارد و بی انگیزگی با ترک تحصیل از آموزشگاه رابطه‌ی مثبت دارد (والرند^۱، فرتیر^۲، و گای^۳، ۱۹۹۶؛ نقل از نولز^۴، کلمنت^۵، و پلتیر^۶، ۲۰۰۱)

انگیزش خودتعیین‌گری را به صورت احساس اختیار و اراده داشتن در انجام کارها، تمایل ذاتی برای تجربه رفتاری که خودشخص آن را ترتیب داده باشد تعریف کرده اند(الیوت^۷، چرکوف^۸، کیم^۹ و شلدون^{۱۰}، ۲۰۰۱). نظریه خودتعیین‌گری بر این مسئله متمرکز است که چگونه عوامل اجتماعی و فرهنگی می‌تواند تسهیل‌کننده و یا بازدارنده حس اراده و آغازگری افراد و بهزیستی و کیفیت عملکرد آنان باشد (دسی، رایان و ویلیامز^{۱۱}، ۱۹۹۶). این نظریه رفتار انسان را در چهارچوب عوامل محیطی (محیط‌های حامی خودمختاری یا بازدارنده خودمختاری)، شخصیتی (گرایش‌های علیتی)، ارگانیزمی (نیازهای روانشناختی اساسی) و انگیزشی (انواع انگیزش) تبیین می‌کند

طبق نظریه خودتعیین‌گری، رفتار سالم، در گرو بر آوردن نیازهای روانشناختی از قبیل خودمختاری، شایستگی و ارتباط است. چنانچه نیازها تا حدودی به طور مداوم ارضا شوند، افراد به طور موثر رشد کرده و به خوبی عمل خواهند نمود؛ اما اگر تا اندازه‌ای از ارضا این نیازها جلوگیری شود، به احتمال بیشتری اشخاص شاهد ناهنجاری و عدم عملکرد بهینه خواهند شد (دسی و رایان، ۱۹۹۶). دسی و ریان (۱۹۸۵) بیان می‌دارند «خودتعیین‌گری

1. Vallerand
2. Fortier
3. Guay
4. - Noels
5. - Celment
6. - Pelletier
7. Elliot
8. Cherkov
9. Kim
10. Sheldon
11. Williams

کیفیتی از عملکرد انسانی است که شامل تجربه انتخاب و منبع ادراک شده کنترل درونی می‌شود» (ص. ۳۸) و با انگیزش درونی و تعدادی از انواع انگیزش بیرونی مشخص می‌شود (کومانارو ۱ و نولز، ۲۰۰۹). نظریه خودتعیین‌گری بر اساس علل و یا اهداف گوناگونی که باعث انجام عملی می‌شود، بین انواع گوناگون انگیزش تمایز قائل می‌شود. اساسی‌ترین تمایز بین انگیزش درونی و بیرونی است (دسی و ریان، ۱۹۸۵).

نظریه خودتعیین‌گری، نظریه‌ای است که بیش از ۴۰ سال در ساخت فرضیه‌سازی خود همه دانش‌آموزان را مستقل از سن، جنس، وضعیت اجتماعی و اقتصادی، ملیت و یا بافت فرهنگی دارای گرایش‌های رشد ذاتی (انگیزش ذاتی، کنجکاو، نیازهای روانی) در نظر گرفته است و یک بنیاد انگیزشی برای افزایش کیفیت درگیری تحصیلی و عملکرد مدرسه را ارائه می‌دهد (ریان و دسی، ۲۰۰۴). مطابق با نظریه خودتعیین‌گری، بافت اجتماعی بر میزان احساس فرد به خودمختاری، شایستگی و ارتباط با دیگران تاثیر می‌گذارد و برآورده شدن نیازهای روانشناختی بر نتایج انگیزشی، شناختی و رفتاری تاثیرگذار است (دسی و ریان، ۱۹۸۵).

این مفهوم‌سازی 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 تایید واقع شده است. گروولنیک، دسی و ریان (۱۹۹۱) بیان می‌کنند که حمایت از خودمختاری، شامل رفتارهایی از قبیل فراهم کردن انتخاب، تشویق، خودآغازگری، کاهش استفاده از کنترل، قدردانی و تایید احساسات و دیدگاه‌های دیگران می‌شود.

عملکرد تحصیلی به صورت بازده حاصل از فرایند یادگیری، متناسب با معیارهایی که برای یادگیرنده یا گروه یادگیرندگان جهت دستیابی به اهداف تعیین شده مشخص شده

است (میدقلی^۱، کاپلان^۲ و مدلیشن^۳، ۲۰۰۱). گرولنیک^۴ 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 (والراند، فورتیر و گای، ۱۹۹۷).

دینجر^۵، یشیل یورت^۶ و تاکاچ^۷ (۲۰۱۲) در پژوهش خود از نظریه خودتعیین‌گری حمایت نمودند و نشان دادند در صورتی که محیط یادگیری دانش‌آموزان از خودمختاری آنها حمایت کند، آنها احساس شایستگی، درگیری و شرکت در فعالیتهای کلاس و پیشرفت تحصیلی بیشتری خواهند داشت. اگر دانش‌آموزان تکالیف درسی را وسیله مفیدی برای تحقق اهداف آتی خود بدانند، با انگیزه‌تر خواهند بود و در حین مطالعه و انجام تکالیف، دقت و تمرکز بیشتری خواهند داشت و بنابراین از راهبردهای خودنظم‌دهی به نحو موثرتری استفاده خواهند کرد (میلر^۸، گرین^۹، مونتالو^{۱۰}، راویندران^{۱۱} و نیکولز^{۱۲}؛ ۱۹۹۶). افزون بر این در حوزه آموزش و در ارتباط با موفقیت دانش‌آموزان شواهدی پژوهشی از وجود ارتباط مثبت متغیرهای یادگیری خود تنظیم شده^{۱۳} و عوامل انگیزشی با پیشرفت تحصیلی حمایت

1. Midgley

2. Kaplan

3. Middleton

4. Grolnik

5. Dincer

6. Yesilyurt

7. Takkac

8. Miller

9. Greene

10. Montalvo

11. Ravindran

12. Nichols

13. self-regulated learning

می‌کند؛ در این راستا؛ ارتباط معلمان با دانش‌آموزان یکی از عوامل انگیزشی است (میگا^۱، رونکنی^۲ و دی‌بینی^۳، ۲۰۱۴).

غالب روابط موجود در مدارس بین معلمان و دانش‌آموزان است؛ با این شرایط مسئولیت اصلی فرایند یاددهی - یادگیری بر عهده معلمان است. معلمی به عنوان عضوی از بافت آموزشی بر انگیزش دانش‌آموزان تاثیر می‌گذارد. این شرایط حتی در زمینه باورهای آنان در مورد موضوع تدریس نیز قابل تامل است؛ طوری که شیوه و دیدگاه معلم به یک موضوع درسی چگونگی طراحی و شیوه تدریس در مدرسه را نیز تعیین می‌کند (بریکهوز^۴، ۱۹۹۰؛ ونتزل^۵، ۱۹۹۷).

مطالعه بر روی دانش‌آموزان آمریکایی لاتین تبار نشان داده زمانیکه دانش‌آموزان با معلم و مدرسه در ارتباط باشند و احساس تعلق خاطر به مدرسه کنند بیشتر مشتاق یادگیری می‌شوند و به احتمال بیشتر به موفقیت تحصیلی می‌رسند. زمانی که دانش‌آموزان آمریکایی اسپانیایی زبان، رابطه مثبت بیشتری با معلم داشتند، میزان رفتارهای بزهکارانه آن‌ها کاهش می‌یافت (باررا^۶، ۲۰۰۶). جنینگز، پیرسون و هریس (۲۰۰۱) تجربه دانش‌آموز از ارتباط خوب با معلم و مشارکت را بعنوان عاملی برای درگیری در مدرسه بررسی کرده است. این محققان ارتباط بین مدل‌های درگیری در مدرسه، نیازهای روانی و حس ارزشمندی را ضروری می‌داند. نظر سنجی انجام گرفته بر روی هفتاد دانش‌آموخته در کالیفرنیا ارتباط بین عوامل محیطی (ارتباط خوب با معلم و مشارکت فعال) و عملکرد تحصیلی را نشان می‌دهد. نتایج بیانگر آن است که سطوح متوسطی از مشارکت فعال یا ارتباط خوب با معلم هر کدام به تنهایی با پیشرفت تحصیلی مرتبط هستند.

-
1. Mega
 2. Ronconi
 3. De Beni
 4. Brickhouse
 5. Wentzel
 6. Barrera

روابط نزدیک با معلم‌ها، رشد اجتماعی-عاطفی سالمی را به وجود می‌آورد (پیانتا^۱، ۱۹۹۹) و همچنین منجر به سازگاری با مدرسه و موفقیت در مدرسه می‌شود (پیانتا، استینبرگ^۲ و رولینز^۳؛ ۱۹۹۵) و روابط منفی منجر به نتایج نامطلوب از جمله مشکلات رفتاری، تنفر از مدرسه، مشکلات سازگاری می‌شوند (پیانتا، نیمنتز^۴ و بنت^۵؛ ۱۹۹۷) نکته‌ی حائز اهمیت این است که پژوهش‌هایی که اخیراً رابطه دانش‌آموز-معلم را با خطر ترک تحصیل دانش‌آموزان در حال ورود به دوره دبیرستان را بررسی کرده‌اند رابطه‌ی مستقیمی بین ارتباط دانش‌آموز-معلم و خطر ترک تحصیل نیافته‌اند اما بین پیشرفت و عملکرد تحصیلی با ارتباط دانش‌آموز-معلم رابطه‌ی قدرتمندی پیدا کرده‌اند (لسارد^۶، پوپریر^۷ و فورتین^۸).

تجربه هیجانانگیز مثبت نقش مهمی را در پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان ایفا کرده و تاثیرات قابل ملاحظه‌ای در موفقیت نهایی دانش‌آموز دارد (پکرون^۹، الیوت و مییر^{۱۰}، ۲۰۰۹). مارکس^{۱۱} (۲۰۰۰) بر اهمیت ساختار کلاسی و نیز الگوهای تعاملی از جمله سطح کلاسی، جنسیت و نیز مواد درسی از جمله علوم اجتماعی و ریاضیات را در فرایند تعامل معلم-دانش‌آموز و نیز مشارکت دانش‌آموزان در فعالیت‌های یادگیری تاکید می‌کند. بیاق^{۱۲} (۲۰۱۴) در پژوهشی کیفی نشان داد که در مناطق فقیر و در خانواده‌های ضیف، پیشرفت تحصیلی و نیز کسب رفتارهای جامعه‌پسند چندان مورد حمایت قرار نمی‌گیرد؛ وی در ادامه بر نقش معلمان و نیز کارکنان مدارس بر تعامل مثبت با این گروه از دانش‌آموزان جهت ارتقای مهارت‌های

1. Pianta
2. Steinberg
3. Rollins
4. Nimentz
5. Bennett
6. Lessard
7. Poirier
8. Fortin
9. Pekrun
10. Maier
11. Marks
12. Biag

جامعه‌پسند و نیز پیشرفت تحصیلی تاکید می‌کند.

به اعتقاد بسیاری از آسیب‌شناسان اجتماعی، درصد بالایی از بزهکاری‌ها نتیجه ترک تحصیل دانش‌آموزان از مدرسه است به نحوی که بیش از پنجاه درصد بزهکاران زیر ۱۸ سال در کانون اصلاح و تربیت را دانش‌آموزان ترک تحصیل کرده تشکیل می‌دهند و تحقیقات نشان می‌دهد که بین شکست تحصیلی، فرار از منزل و مدرسه و میزان آسیب‌های اجتماعی، رابطه معناداری وجود دارد که این امر نگرانی از میزان بالای ترک تحصیل در کشور را دوچندان می‌کند (انجمن مددکاری ایران به نقل از وزارت آموزش و پرورش، ۱۳۹۱). در حال حاضر بر اساس جدیدترین یافته‌های پژوهشی در مدارس بیش از ۲۵ درصد از دانش‌آموزان سالیانه از مدارس ترک تحصیل می‌کنند که این آمار بسیار نگران‌کننده است و معلوم نیست سرنوشت این دانش‌آموزان که چندین برابر بیش از دیگران در معرض تهدیدهای اجتماعی هستند، چه می‌شود. (انجمن مددکاری ایران به نقل از وزارت آموزش و پرورش، ۱۳۹۱).

اهمیت انگیزش در یادگیری به اندازه‌ای است که حتی می‌تواند کاستی‌های موجود در توانایی و استعداد افراد را جبران کند (سیرز و دورنی، ۲۰۰۵). بنابراین، با ایجاد شرایطی که انگیزش دانش‌آموزان برای یادگیری افزایش دهد و این انگیزش پایدار بماند، می‌توان به بهبود یادگیری و کاهش آمار ترک‌کنندگان تحصیل امیدوار شد. از این رو هدف پژوهش حاضر بررسی رابطه ارتباط معلم - دانش‌آموز و تصمیم به ادامه یا ترک تحصیل با نقش واسطه‌ای انگیزش خود تعیین‌گری و عملکرد تحصیلی می‌باشد.

روش

طرح پژوهش حاضر، توصیفی و از نوع همبستگی است. جامعه مورد مطالعه شامل کلیه دانش‌آموزان دختر و پسر پایه‌ی سوم راهنمایی و اول دبیرستان مناطق شهری شهرستان شهرکرد بود که در سال تحصیلی ۹۳-۱۳۹۲ مشغول به تحصیل بوده و حدود ۱۴۰۰۰ نفر بودند (بنا به گزارش تحقیقات پیشین بیشترین میزان ترک تحصیل در پایه‌های سوم راهنمایی و اول دبیرستان می‌باشد (یار احمدی، ۱۳۹۰). نمونه این پژوهش ۴۰۰ نفر از میان دانش‌آموزان دختر و پسر سوم راهنمایی و اول متوسطه استان چهارمحال و بختیاری مشغول

تحصیل (سازمان آموزش و پرورش استان، ۱۳۹۲) انتخاب شدند. روش نمونه‌گیری در این پژوهش؛ روش خوشه‌ای چند مرحله‌ای است که به صورت تصادفی از بین مدارس راهنمایی و دبیرستان‌های آموزش و پرورش شهرستان شهرکرد انتخاب شده‌اند. انتخاب حجم نمونه با استفاده از جدول مورگان صورت گرفت.

انگیزش خود تعیین گری: برای سنجش انگیزش خود تعیین گری تحصیلی، از پرسشنامه خود تنظیمی تحصیلی (ASRQ؛ رایان و کانل، ۱۹۸۹) استفاده شد. این پرسشنامه به دلایل دانش‌آموزان برای انجام دادن فعالیت‌های درسی مربوط می‌شود. در این پرسشنامه برای سنجش انگیزش خود تعیین گری، مقیاس دارای یک سؤال و ۶ دلیل می‌شود و هر ماده روی یک مقیاس ۷ درجه‌ای از ۱ (کاملاً مخالفم) تا ۷ (کاملاً موافقم) نمره‌گذاری می‌شود در واقع کسب نمره بیشتر در این مقیاس نشانه خودتعیین گری بالا می‌باشد. در پژوهش یاراحمدی (۱۳۹۰) برای این مقیاس ضریب آلفای کرونباخ ۰/۸۷ به دست آمد و در پژوهش حاضر بر روی گروه مقدماتی، پایایی به روش ضریب آلفای کرونباخ ۰/۹۲ و به روش بازآزمایی (به فاصله سه هفته) پایایی مقیاس ۰/۸۲ می‌باشد. همچنین روایی سازه پرسشنامه با استفاده از روش تحلیل عاملی اکتشافی بررسی شد. در نتایج حاصل از تحلیل عاملی، بار عاملی سئوالات، مجموعاً ۷۱ درصد واریانس پرسشنامه را پیش‌بینی می‌کند.

عملکرد تحصیلی: عملکرد تحصیلی در این پژوهش با دو شاخص سنجیده شد که عبارت اند از: (۱) گزارش شخصی دانش‌آموزان از نمره معدل خود. از دانش‌آموزان پرسیده شد که «فکر می‌کنید معدل شما چند شود؟»، که برای این منظور یک مقیاس چهار درجه‌ای (بالای ۱۷ (۴)، ۱۵ تا ۱۷ (۳)، ۱۲ تا ۱۴ (۲)، پایین تر ۱۲ (۱)، به کار رفت. (۲) مقیاس سنجش عملکرد تحصیلی مورد انتظار (AP) بود که با این سه ماده سنجیده شد: «من انتظار دارم که عملکرد تحصیلی خوبی داشته باشم»، «من انتظار دارم که از بیشتر همکلاسیهای خود بهتر عمل کنم» و «پیش بینی و انتظار من از موفقیتم خیلی بالاست». هارد^۲ و ربو^۳ (۲۰۰۳)

1. Connell
2. Hardre
3. Reeve

پایایی این مقیاس را به روش آلفای کرونباخ $0/79$ گزارش کرده اند. ضریب آلفای محاسبه شده برای این مقیاس در پژوهش یاراحمدی $0/82$ بدست آمد و در پژوهش حاضر پایایی مقیاس به این روش $0/81$ و به روش بازآزمایی (به مدت سه هفته) $0/82$ است. همچنین روایی سازه پرسشنامه با استفاده از روش تحلیل عاملی اکتشافی بررسی شد. در نتایج حاصل از تحلیل عاملی، بار عاملی سؤالات، مجموعاً $0/60$ درصد واریانس پرسشنامه را پیش بینی می کند.

ارتباط معلم - دانش آموز: به منظور سنجش ارتباط معلم - دانش آموز از نسخه تغییر یافته پرسشنامه QTI (وابلز، ۱۹۹۳؛ به نقل از ریکاردز^۲، دن بروک^۳ و فیشر^۴، ۲۰۰۵) استفاده خواهد شد. این پرسشنامه شامل ۱۸ ماده است که هر ماده روی یک مقیاس ۵ درجه‌ای از ۰ (هرگز) تا ۴ (همیشه) نمره گذاری می شود. پرسشنامه با بهره گرفتن از نظر اساتید و پس از آن با همکاری گروهی از دانش آموزان مورد بررسی قرار گرفت و در نسخه نهایی جهت انجام پژوهش آماده شد. این پرسشنامه که سه مقیاس رفتاری (تفاهم، رهبری و رفتار دوستانه) معلم را مورد بررسی قرار می دهد از دانش آموزان می خواهد نظر شان را در مورد معلم ریاضی خود با انتخاب گزینه‌ها مشخص نمایند. برای هر فرد نمره میانگین در تمام ماده‌ها بدست می آید. در پژوهش حاضر پایایی پرسشنامه بر روی یک نمونه مقدماتی (۵۰ نفر) با استفاده از روش آلفای کرونباخ و روش بازآزمایی (به فاصله سه هفته) به ترتیب $0/81$ و $0/83$ به دست آمد. روایی محتوایی پرسشنامه توسط اساتید مورد تایید قرار گرفت، همچنین روایی سازه پرسشنامه با استفاده از روش تحلیل عاملی اکتشافی بررسی شد. در نتایج حاصل از تحلیل عاملی، بار عاملی سؤالات، مجموعاً ۷۱ درصد واریانس پرسشنامه را پیش بینی می کند

تصمیم به ادامه یا ترک تحصیل: برای سنجش تصمیم به ادامه یا ترک تحصیل چهار ماده استفاده شد، دو ماده‌ی مورد استفاده از والرند و همکاران (۱۹۹۷) که عبارت بودند از: «گاهی

1. Wabbels
2. Rickards
3. Den Brok
4. Fisher

اوقات به ترک تحصیل فکر میکنم» و «من می‌خواهم از مدرسه ترک تحصیل کنم» و نیز ماده‌ای که به دو ماده قبلی اضافه شد، استفاده شد که عبارت است از «گاهی شک می‌کنم که به تحصیلم در سال‌های بعد ادامه خواهم داد. در پژوهش حاضر ماده‌ای به سه ماده قبلی اضافه شد که عبارت است از «به خاطر اصرار خانواده ام ادامه تحصیل می‌دهم. هر ماده بر روی یک مقیاس ۷ درجه‌ای از ۱ (کاملاً مخالفم) تا ۷ (کاملاً موافقم) نمره‌گذاری می‌شود. هاردر و ریو (۲۰۰۳؛ نقل از یاراحمدی، ۱۳۹۰) پایایی این مقیاس را با روش آلفای کرونباخ ۰/۷۹ گزارش کرده‌اند. در پژوهش یاراحمدی پایایی این مقیاس با همین روش ۰/۸۱ بدست آمد و در پژوهش حاضر پایایی مقیاس بر روی گروه مقدماتی به روش آلفای کرونباخ ۰/۷۸ و به روش بازآزمایی (به فاصله سه هفته) ۰/۸۳ بدست آمد. همچنین روایی سازه پرسشنامه با استفاده از روش تحلیل عاملی اکتشافی بررسی شد. کفایت نمونه‌برداری با آزمون کیزر، میر-اولکین (KMO) برابر با ۰/۸۰ بود.

یافته‌ها

به منظور تحلیل داده‌ها، از آزمون‌های آمار توصیفی و رگرسیون سلسله‌مراتبی استفاده شد. در ابتدا، نرمال بودن و خطی بودن داده‌ها به ترتیب از طریق آزمون‌های کولموگروف-اسمیرنوف و ارزیابی همبستگی خطی بررسی شد که مشاهده شد این دو پیش‌فرض مطلوب هستند.

▼ جدول ۱. ماتریس همبستگی، میانگین و انحراف استاندارد

متغیر	۱	۲	۳	۴	Mean	SD	N
۱. ارتباط معلم - دانش‌آموز	۱				۲,۳۹	۰,۹۲	۴۰۰
۲. عملکرد تحصیلی	**۰,۲۷۷	۱			۴,۸۹	۱,۰۶۱	۴۰۰
۳. صمیم به ادامه یا ترک تحصیل	** -۰,۱۸۲	** -۰,۳۱۳	۱		۲,۴۸	۱,۵۱۹	۴۰۰
۴. انگیزش خود تعیین‌گری	**۰,۲۷۷	**۰,۴۴۷	** -۰,۴۱۵	۱	۵,۷۶	۱,۰۶	۴۰۰

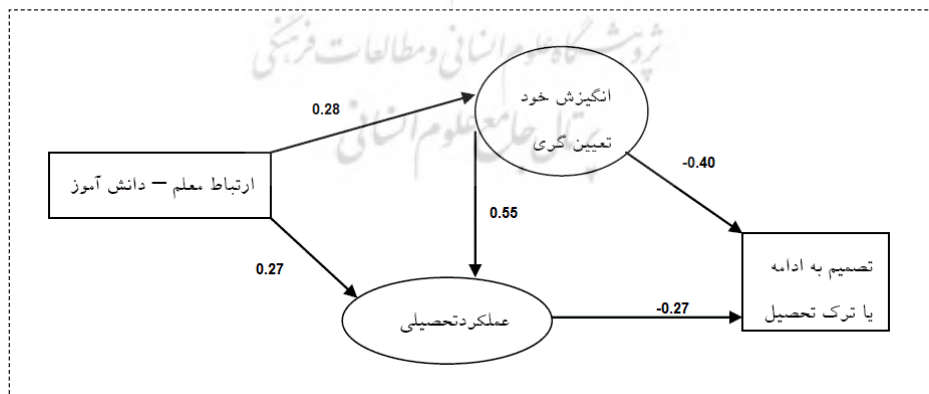
** P < ۰/۰۱

همان گونه که در جدول ۱ دیده می‌شود تصمیم به ادامه یا ترک تحصیل با هر سه متغیر ارتباط معلم و دانش‌آموز، عملکرد تحصیلی و انگیزش خود تعیین‌گری رابطه منفی دارد و قوی‌ترین رابطه مربوط به انگیزش خود تعیین‌گری و عملکرد تحصیلی می‌باشد. پس از تحلیل یافته‌ها با استفاده از تحلیل رگرسیون سلسله‌مراتبی مشاهده شد که انگیزش خود تعیین‌گری و عملکرد تحصیلی می‌تواند دارای نقش واسطه‌ای در رابطه بین ارتباط معلم - دانش‌آموز و تصمیم به ادامه یا ترک تحصیل باشد.

▼ جدول ۲. شاخص‌های برازندگی تحلیل ساختاری

معناداری	CFI	SRMR	NNFI	NFI	GIF	RMSEA	χ^2/df	χ^2
۰,۰۰۱	۰,۹۵	۰,۱۳	۰,۹۵	۰,۹۱	۰,۸۳	۰,۰۵۹	۱,۹۲	۴۶۲۴,۶۰

همانطور که از جدول بالا بر می‌آید ساختار کلی از برازندگی خوبی برخوردار است که بیانگر واسطه بودن متغیرهای انگیزش خود تعیین‌گری و عملکرد تحصیلی بین ارتباط معلم - دانش‌آموز و تصمیم به ادامه یا ترک تحصیل است. در نهایت مدل بدست آمده در پژوهش حاضر در نمودار ۱ نشان داده شده است.



▲ نمودار ۱. مدل پژوهش (بررسی ارتباط معلم - دانش‌آموز و تصمیم به ادامه یا ترک تحصیل: نقش واسطه انگیزش خودتعیین‌گری و عملکرد تحصیلی)

نتیجه‌گیری

هدف از پژوهش حاضر بررسی نقش واسطه‌ای انگیزش خودتعیین‌گری و عملکرد تحصیلی در رابطه میان ارتباط معلم - دانش‌آموز و تصمیم به ادامه یا ترک تحصیل است. تحلیل یافته‌ها نشان داد که انگیزش خودتعیین‌گری و عملکرد تحصیلی دارای این نقش واسطه‌ای می‌باشند. نتایج این پژوهش با نتایج بررسی‌های هنکاک^۱ و بتز^۲ (۲۰۰۲)، ویلمز^۳ (۲۰۰۲)، سارازین^۴، والراند، گوپلت^۵، پلتیه^۶ و کوری^۷ (۲۰۰۲)، جنینگز^۸ و گرینبرگ^۹ (۲۰۰۹)، ادوک پونگ^{۱۰} (۲۰۱۲)، دینسر، یشیل یورت و تاکاچ (۲۰۱۲)، گیرشنسون^{۱۱} (۲۰۱۴) و کی^{۱۲} (۲۰۱۴) همخوان است.

مانی^{۱۳} و کلب^{۱۴} (۲۰۰۳) در پژوهش خود نشان دادند که شواهد نیرومند مبنی بر انتخاب ترک تحصیل توسط نوجوان تحت تاثیر عوامل گوناگونی قرار داشت که از آن میان عملکرد تحصیلی برجسته تر بود. همچنین عملکرد تحصیلی خود تحت تاثیر عواملی چون منابع و تحصیلات والدین، توانایی شخصی و تاثیرات همسالان و آموزشگاه قرار دارد. در این رابطه، ریو، دسی و رایان (۲۰۰۴) اشاره می‌کنند که انگیزش درونی با شاخصه‌های سلامت روان همچون اعتماد بنفس، آرامش، مسئولیت‌پذیری، خلاقیت و خودشکوفایی رابطه مثبت

1. Hancock
2. Betts
3. Willms
4. Sarrazin
5. Guillet
6. Pelletier
7. Cury
8. - Jennings
9. Greenberg
10. Udoukpong
11. Gershenson
12. Kyei
13. Maani,
14. Kalb

پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی
پرتال جامع علوم انسانی

و انگیزش تحصیلی بیرونی و بی انگیزگی با شاخصه‌های رفتارهای ناسازگار همچون ترک تحصیل، اضطراب، مصرف الکل و بی تفاوتی در قبال مسئولیت رابطه مثبت دارد. هنگامی یادگیرنده با انگیزه می‌شود که تا حدودی اعتماد به نفس در وی شکل گرفته باشد که در عملکرد بسیار خوب ایشان نتیجه می‌دهد و به این ترتیب نرخ ترک تحصیل را کاهش می‌دهد (مولینز^۱، ۲۰۰۵). حفظ انگیزش بالا بر کارکردهای اجتماعی و روانشناختی تاثیر می‌گذارد و عملکرد تحصیلی را تسهیل می‌کند (گیلمن^۲ و آندرمن^۳، ۲۰۰۶).

پژوهش‌های حیطة یادگیری نشان می‌دهد که دانش‌آموزان هنگامی از یادگیری لذت می‌برند و بیشتر در تکالیف مدرسه شرکت می‌کنند که معلمان ایشان راهبردهای آموزشی فعالی را به کار برند (کوهن^۴، ۱۹۹۴). مشارکت فعال دانش‌آموزان در روند یادگیری - آموزش به گسترش احساس اعتماد به نفس کمک می‌کند و به دانش‌آموزان کمک می‌کند تا یادگیرنده کوشایی باشند. دانش‌آموزانی که رابطه مثبتی با آموزشگاه را از طریق مدرسه یا از طریق مشارکت در فعالیتهای فوق برنامه شکل می‌دهند؛ به احتمال بیشتری یادگیرنده دائمی زندگیشان خواهند بود و به گونه‌ای یاد می‌گیرند که آن را ضروری خواهند یافت (مارکس^۵، فلمینگ^۶، لانگ^۷ و مک میلان^۸، ۲۰۰۰).

دانش‌آموزان ترک تحصیل کرده رابطه معلم - دانش‌آموز مثبت کمتری را نسبت به دانش‌آموزان دیگر گزارش کردند و آموزگار ایشان کنترل‌هایی تحمیل می‌کرده است. (دان^۹، ۱۹۹۲). همچنین دانش‌آموزان ترک تحصیل کرده سطوح پایین تر علاقه و نگرش

1. Mullins
2. Gilman, R. & Anderman
3. Anderman
4. Cohen
5. Marks
6. Fleming
7. Long
8. McMillan
9. Dohn

و سطوح بالاتر بیگانگی و خستگی را نسبت به آموزشگاه نشان دادند (هورویز، ۱۹۹۲). این یافته‌ها از این فرضیه که دانش‌آموزان ترک تحصیل کننده ممکن است جهت‌گیری انگیزشی غیر خود تعیین‌گری را درونی کنند پشتیبانی می‌کند. همچنین دانش‌آموزانی که ترک تحصیل می‌کنند خود را کمتر شایسته و خودمختار در فعالیتهای آموزشگاه و آموزگاران و والدین و مسئولین آموزشگاه خود را کمتر حمایت‌کننده از خود مختاری خود درک می‌کنند (والراند، فورتیر و گای، ۱۹۹۷).

دینسر، یشیل یورت و تاکاچ (۲۰۱۲) نتایج تحقیق نشان داد که میزان حمایت از خودمختاری ادراک شده رابطه مثبتی با شایستگی ادراک شده دارد. همچنین شایستگی ادراک شده و درگیری تحصیلی نیز رابطه مثبتی با پیشرفت تحصیلی داشتند. یافته‌های این تحقیق از نظریه خودتعیین‌گری حمایت نمودند و نشان دادند در صورتی که محیط یادگیری دانش‌آموزان از خودمختاری آنها حمایت کند، آنها احساس شایستگی، درگیری و شرکت در فعالیتهای کلاس و پیشرفت تحصیلی بیشتری خواهند داشت. رابطه معلم - دانش‌آموز موثر توسط رفتارهای ویژه آموزگار مشخص شده است: نشان دادن سطح مناسب تسلط، همکاری و آگاه بودن از نیازهای سطح بالای دانش‌آموز (مارزانو^۱ و مارزانو^۲، ۲۰۰۳). یافته‌های این بررسی نشان داد که موثرترین مدیریتهای کلاسی با همه دانش‌آموزان یکسان برخورد نمی‌کنند. آنها تمایل دارند تا با راهبردهای متفاوت با انواع گوناگون دانش‌آموزان کار کنند. در برابر، مدیریتهای غیر موثر کلاسی، حساسیتی به نیازهای متنوع دانش‌آموزان نشان نمی‌دهند.

معلمان اثر بخش معمولاً به عنوان کسانی توصیف شده‌اند که به توسعه روابط با دانش‌آموزانی که از لحاظ احساسی نزدیک، امن و مورد اعتمادند و دسترسی به کمک ابزاری، ترویج اخلاق عمومی جامعه و مراقبت در کلاسهای درس را فراهم می‌کنند. این نوع کیفیت روابط قرار است به حمایت از توسعه‌ی بهزیستی (تندرستی) عاطفی دانش‌آموزان، احساس عاطفی مثبت از خود، جهت‌گیری انگیزشی برای نتایج اجتماعی و تحصیلی و مهارت‌های

1. Horowitz
2. Marzano

اجتماعی و علمی واقعی بپردازد. آنها همچنین زمینه را برای ارائه برقراری ارتباط مثبت و انتظارات بالا برای عملکرد و تدریس به دانش‌آموزان فراهم می‌کنند و آنچه که آنها برای تبدیل شدن به شهروندان آگاه و مولد احتیاج را بدانند. آموزگار بسیار خسته، هنگام ارائه مطالب گوناگون درسی ضمن بکارگیری ابتکار عمل برنامه‌های درسی دیگر نمی‌تواند پشتیبانی‌های لازم را فراهم کند و دریابند که چقدر عاطفه و تعهد ایشان برای کیفیت شکل‌گیری و رشد شایستگی دانش‌آموزان مهم است (کرس^۱ و الیاس^۲، ۲۰۰۶).

گیرشنسون (۲۰۱۴) در پژوهشی به بررسی کیفیت رابطه معلم، توجه دانش‌آموزان و پیشرفت دانش‌آموزان پرداختند. نتایج پژوهش نشان داد که ساختار کلاس و معلمان هر دو با پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان ارتباط دارند. یاراحمدی، اسدزاده، احدی، بنی جمالی (۲۰۱۰) در پژوهشی به ارایه مدل انگیزشی دانش‌آموزان روستایی به ادامه تحصیل در برابر ترک تحصیل دانش‌آموزان پرداختند. نتایج پژوهش ایشان نشان داد که ادراک ارزش مدرسه، انگیزش خود تعیین‌گر و شایستگی ادراک شده دانش‌آموزان را پیش‌بینی می‌کند. حمایت از خودمختاری دانش‌آموزان در کلاس به طور مستقیم شایستگی ادراک شده و قصد به ادامه تحصیل در مقابل ترک تحصیل دانش‌آموزان را پیش‌بینی می‌کند. بررسی‌های همبستگی و غیر آزمایشی بسیاری نشان دادند که دانش‌آموزانی که روابط حمایتی و مراقبتی در آموزشگاه را گزارش کردند، ارزش‌ها و نگرش‌های تحصیلی مثبت‌تر داشتند و رضایت بیشتر از مدرسه را نشان دادند (رایان و دسی، ۲۰۰۰). چنین دانش‌آموزانی به احتمال بیشتر در مدرسه حضور خواهند داشت و بیشتر یاد خواهند گرفت (بریک^۳، لی^۴ و هولاند^۵، ۱۹۹۳). به گونه خلاصه می‌توان گفت مطابق پژوهش حاضر و همخوان با نتایج پیشین ذکر شده، یکی از عوامل تاثیرگذار بر تصمیم به ادامه یا ترک تحصیل عملکرد تحصیلی است که به صورت شاخصه‌های متعدد از جمله نمرات و فعالیت‌های کلاسی دانش‌آموز نشان داده

1. Kress
2. Elias
3. Bryk
4. Lee
5. Holland

می‌شود. دانش‌آموزانی که درک مثبت و حمایت‌کننده‌ای از فضای کلاس درس و در کل آموزشگاه داشته باشند، علاقه و انگیزش بیشتر به فعالیت و در نتیجه عملکرد تحصیلی بهتر خواهند داشت. فضای کلاسی نیز می‌تواند نمودی از رابطه معلم - دانش‌آموز باشد؛ چه مدارس یا کلاس‌هایی که سرشار از موقعیت‌های تحریک‌کننده آموزشی بوده‌اند ولی چون آموزگاران اجازه فعالیت و خودمختاری را به دانش‌آموزان ندادند و یا به سخنی بسیار کنترل‌کننده بوده و تکالیف و تمرین‌های ایشان را محدود می‌نمودند؛ نتوانستند تاثیرات مثبتی در اعتماد به نفس یا حس خودکنترلی دانش‌آموزان داشته باشند. این شاگردان به مرور می‌آموزند که کلاس جایی نیست که پذیرای توانایی ایشان در سطوح گوناگون باشد و اغلب با واکنش سرد و ناهمخوان با علاقه‌های خود روبه‌رو می‌شوند. در نهایت انگیزه و باور ایشان مبنی بر توانایی کنترل بر تکالیف و مسئولیت‌های آموزشگاهی و یا حتی روزمره کاهش می‌یابد. این چرخه معیوب به کاهش فعالیت و در نتیجه عملکرد دانش‌آموز می‌انجامد. دانش‌آموزی که خود را در امور آموزشگاهی و تحصیلی ناتوان می‌بیند راهی جز ترک نمی‌یابد تا شاید بتواند در محیطی مناسب برای خود این انگیزه سرکوب شده را به نوعی بازیابد. همان‌طور که ملاحظه شد، در این پژوهش از پرسشنامه به منظور جمع‌آوری داده‌ها استفاده شده است. در نتیجه، احتمال دارد مواردی مثل خستگی، نداشتن انگیزه، با عجله پاسخ دادن و ... رخ داده باشد که قابل کنترل نبود. از طرفی، به دلیل محدودیت از لحاظ زمانی و اجرایی، امکان بررسی آزمایشی روابط متغیرها وجود نداشت. پیشنهاد می‌شود در پژوهش‌های آینده به بررسی این متغیرها در ارتباط با متغیرهای دیگری چون انتظار آموزگار یا والدین پرداخته شود و روابط متغیرها بر اساس مدل‌های موجود در این زمینه بررسی گردد.

منابع

یاراحمدی، یحیی (۱۳۹۰). تدوین و آزمون یک مدل انگیزشی برای پیش بینی تصمیم دانش‌آموزان پایه‌ی سوم راهنمایی و اول دبیرستان مناطق روستایی شهرستان سنندج به ادامه یا ترک تحصیل در دوره دبیرستان، پایان نامه دکتری، دانشگاه آزاد اسلامی واحد علوم تحقیقات تهران

Barrera, M. R. (2006). Factors that influence school bonding. A dissertation submitted in partial fulfillment of the requirements for the degree of doctor of education, university of Texas

Biag, M. (2014). A Descriptive Analysis of School Connectedness the Views of School Personnel. *Urban Education*, 0042085914539772

Brickhouse, N. W. (1990). Teachers' beliefs about the nature of science and their relationship to classroom practice. *Journal of Teacher Education*, 41(3), 53-62.

Bryk, A. S., Lee, V. E. & Holland, P. B. (1993). *Catholic schools and the common good*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Cohen, E. G. (1994). *Designing group work: Strategies for heterogeneous classrooms* (2nd ed.). New York: College Press. Csizer, K., & Dörnyei, Z. (2005). Language learners' motivational profiles and their motivated learning behavior. *Language Learning*, 55(4), 613-659.

Comanaru, R., & Noels, K. A. (2009). Self-determination, motivation, and the learning of Chinese as a heritage language. *Canadian Modern Language Review/La Revue canadienne des langues vivantes*, 66(1), 131-158.

Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York: Plenum Press.

Deci, E. L., Ryan, R. M., & Williams, G. C. (1996). *Need satisfaction and*

- the self-regulation of learning. *Learning and Individual Differences*, 8(3), 165–183.
- Dincer, A., Yesilyurt, S., & Takkac, M. (2012). The Effects of Autonomy-Supportive Climates on EFL Learner's Engagement, Achievement and Competence in English Speaking Classrooms. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 46, 3890-3894.
- Dohn, H. (1992). "Drop-out" in the Danish high school (gymnasium): An investigation of psychological, sociological, and pedagogical factors. *International Review of Education*, 37, 415-428
- Elliot, A. J., Chirkov, V. I., Kim, Y., & Sheldon, K. M. (2001). A cross-cultural analysis of avoidance (relative to approach) personal goals. *Psychological Science*, 12(6), 505–510.
- Gardner, R. C. (2010). *Motivation and Second Language Acquisition: The Socio-Educational Model*. Peter
- Gershenson, S. (2014). *Linking Teacher Quality, Student Attendance, and Student Achievement*.
- Gilman, R. & Anderman, E. M. (2006). The relationship between relative levels of motivation, intrapersonal, interpersonal and academic functioning among older adolescents. *Journal of School Psychology*, 44, 375 – 391.
- 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., Vallerand, R. J., & Blanchard, C. (2000). On the assessment of situational intrinsic and extrinsic motivation: The Situational Motivation Scale (SIMS). *Motivation and emotion*, 24(3), 175-213.
- Hancock, V. & Betts, F. (2002). Back to the future: Preparing learner for

- academic success in 2004. *Learning and Leading with Technology*, 29(7): 10-13; 27.
- Hardré, P. L., Crowson, H. M., Debacker, T. K., & White, D. (2007). Predicting the academic motivation of rural high school students. *The Journal of Experimental Education*, 75(4), 247-269.
- Horowitz, T.R. (1992). Dropout-Mertonian or reproduction scheme? *Adolescence*, 27, 451-459.
- Jennings, P.A. & Greenberg, M. T.(2009). The prosocial classroom: Teacher social and emotional competence in relation to student and classroom outcomes, *Review of Educational Research*. 29(1), 491-525. Jennings, J., Pearson, G., & Harris, M. (2000). Implementing and Maintaining School-Based Mental Services in a Large, Urban School District. *Journal of School Health*, 70(5), 201-205
- Kim, C., & Keller, J. M. (2010). Motivation, volition and belief change strategies to improve mathematics learning. *Journal of Computer Assisted Learning*, 26(5), 407-420.
- Kress, J. S., & Elias, M. J. (2006). School based social and emotional learning programs. In K. A. Renninger & I. E. Sigel (Eds.), *Handbook of child psychology: Vol. 4. Child psychology in practice* (6th ed., pp. 592-618). Hoboken, NJ: John Wiley
- Kyei, K. A.(2014). Dropout in high school students-modeling a case study in the Vhembe District, Limpopo Province, South Africa,*Journal of Education and Vocational Research*, 5(2); 65-72.
- Lessard, A., Poirier, M., & Fortin, L. (2010). Student-teacher relationship: A protective factor against school dropout? *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 2(2), 1636-1643.

- Maani, S. A. & Kalb, G.(2003). Childhood economic resources, academic performabce and the choice to leave school at age sixteen, Melbourne Institute Working Paper No. 1/03.
- Marks, G. N., Fleming, N., Long, M. & McMillan, J. (2000). Patterns of participation in year 12 and higher education in Australia: Trends and issues. (LSAY Research Report No. 17), Melbourne: ACER.
- Marks, H. M. (2000). Student engagement in instructional activity: Patterns in the elementary, middle, and high school years. *American Educational Research Journal*, 37(1), 153-184.
- Marzano, R. J. & Marzano, J. S. (2003). The key to classroom management. *Educational Leadership*, 61(1): 1-9.
- Mega, C., Ronconi, L., & De Beni, R. (2014). What makes a good student? How emotions, self-regulated learning, and motivation contribute to academic achievement. *Journal of Educational Psychology*, 106(1), 121.
- Midgly C., Kaplan A., Middleton, M.,(2001) Performance approach goal: good for what, for whom, under what circumstances, and at what cost? *Journal of Educational Psychology*, 93 (1), 77-86.
- Miller, R. B., Greene, B. A., Montalvo, G. P., Ravindran, B., & Nichols, J. D. (1996). Engagement in academic work: The role of learning goals, future consequences, pleasing others, and perceived ability. *Contemporary Educational Psychology*, 21(4), 388-422.
- Mullins, L. J. (2005). *Management and organizational behavior*, 7th edition. London: Financial Times, Prentice Hall.
- Noels, K. A., Clement, R., & Pelletier, L. G. (2001). Perceptions of teacher communicative style and students' intrinsic and extrinsic motivation. *Modem Language Journal*, 83, 23-34.

- Pekrun, R., Elliot, A. J., & Maier, M. A. (2009). Achievement goal achievement emotions: Testing a model of their joint relations with performance. *Journal of Educational Psychology*, 101, 115–135. doi:10.1037/a0013383
- Pianta, R. C., Steinberg, M. S., & Rollins, K. B. (1995). The first two years of school: Teacher-child relationships and deflections in children's classroom adjustment. *Development and Psychopathology*, 7(02), 295–312.
- Pianta, R. C., Nimetz, S. L., & Bennett, E. (1997). Mother-child relationships, teacher-child relationships, and school outcomes in preschool and kindergarten. *Early Childhood Research Quarterly*, 12(3), 263–280.
- Pianta, R. C. (1999). Enhancing relationships between children and teachers. American Psychological Association. Retrieved from <http://psycnet.apa.org/psycinfo/1999-02145-000>
- Reeve, J., Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2004). Self-determination theory: A dialectical framework for understanding sociocultural influences on student motivation. In D. M. McInerney & S. V. Etten (Eds.), *Big theories: A volume in research on sociocultural influences on motivation and learning*, (pp. 31-66). Charlotte, NC: Information Age Publishing.
- Ryan, R. M. & Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development and wellbeing. *American Psychologist*, 55: 68-78.
- Ryan, R. M., & Connell, J. P. (1989). Perceived locus of causality and internalization: Examining reasons for acting in two domains. *Journal of Personality and Social Psychology*, 57, 749–761
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2004). Overview of self-determination theory: An organismic dialectical perspective. In E. L. Deci & R. M. Ryan (Eds.), *Handbook of self-determination research* (pp.3–33).

- Sarrazin, P., Vallerand, R., Guillet, E., Pelletier, L. & Cury, F. (2002). Motivation and dropout in female handballers: a 21 month prospective study, *Eroupean Journal of Social Psychology*, 32; 395-418.
- Udokpong, B. E. (2012). Teacher efficacy ratings by secondary school students and academic performance in social studies summative evaluation, *International journal of Humanities and Social Science*, 13, 296-308.
- Vallerand RJ, Fortier MS, 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.
- Wentzel, K. R. (1997). Student motivation in middle school: The role of perceived pedagogical caring. *Journal of Educational Psychology*, 89(3), 411.
- Willms, J. D. (ed.) (2002). *Vulnerable children*. Edmonton: University of Alberta Press
- Yarahmadi, Y., Asadzadeh, H., Ahadi, H., & Banijamali, S. (2010). A Motivational Model of Rural Students Intention to persist in versus Drop out Of Secondary School in Sanandaj city (Iran). *Education Sciences & Psychology*, 17(2).

پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی
پرتال جامع علوم انسانی