

الگوی ساختاری روابط بین نیازهای اساسی روان‌شناختی، انگیزش تحصیلی و درگیری تحصیلی در زبان انگلیسی

مسعود غلامعلی لواسانی^۱، هیمین خضری آذر^۲، مهسا صالح نجفی^۳، اسداله مالکی^۴

تاریخ پذیرش: ۱۳۹۵/۱۰/۲۵

تاریخ وصول: ۱۳۹۵/۶/۸

چکیده

هدف پژوهش حاضر، بررسی روابط بین نیازهای اساسی روان‌شناختی، انگیزش تحصیلی و درگیری تحصیلی دانش‌آموزان در درس انگلیسی به روش الگویابی معادلات ساختاری بود. بدین منظور، ۴۲۳ نفر از دانش‌آموزان سال دوم و سوم دوره متوسطه شهر ابهر (۱۲۷ پسر و ۲۹۶ دختر) با استفاده از نمونه‌گیری تصادفی خوشه‌ای انتخاب شده و به پرسشنامه نیازهای اساسی روان‌شناختی ایلاردی و همکاران (۱۹۹۳)؛ انگیزش تحصیلی والرند و همکاران (۱۹۸۹) و درگیری تحصیلی آسور، کاپلان و روث (۲۰۰۲) پاسخ دادند. یافته‌های به دست آمده با استفاده از روش الگویابی معادلات ساختاری نشان داد که برآورده شدن نیازهای اساسی روان‌شناختی، اثر مستقیم مثبت و معناداری بر انگیزش درونی، تنظیم درون فکنی شده و تنظیم همانند شده دارد، اثر مستقیم نیازهای اساسی روان‌شناختی بر روی بی‌انگیزگی، منفی و معنادار؛ اما تأثیر آن بر انگیزش بیرونی معنادار نبود. همچنین نتایج نشان داد که رابطه برآورده شدن نیازهای اساسی روان‌شناختی و درگیری تحصیلی از طریق انگیزش تحصیلی میانجی‌گری شد. اثر مستقیم انگیزش درونی و تنظیم همانند شده بر درگیری، مثبت و معنادار و اثر بی‌انگیزگی، منفی و معنادار بود؛ اما اثر تنظیم درون فکنی شده و بیرونی بر درگیری معنادار نبود. به طور کلی می‌توان نتیجه گرفت که نیازهای اساسی روان‌شناختی با واسطه‌گری انگیزش تحصیلی بر درگیری در درس انگلیسی تأثیر دارند.

واژگان کلیدی: انگیزش درونی، انگیزش بیرونی، تنظیم درون فکنی شده، تنظیم همانند شده، نیازهای اساسی روان‌شناختی

۱. دانشیار روانشناسی تربیتی و مشاوره دانشگاه تهران Lavasani@ut.ac.ir

۲. دکتری روانشناسی تربیتی دانشگاه تهران khezriazar.h@gmail.com

۳. دانشجوی دکتری روانشناسی تربیتی دانشگاه تهران (نویسنده مسؤل) salehnajafi@ut.ac.ir

۴. کارشناسی ارشد روانشناسی عمومی دانشگاه آزاد ارومیه A.tahghigh2050@yahoo.com

مقدمه

نقش انگیزش در اکتساب زبان دوم بسیار مهم است؛ زیرا نیروی محرکه اولیه را برای شروع یادگیری زبان دوم فراهم کرده و همچنین نیروی محرکه بعدی برای نگه‌داری طولانی‌مدت و اغلب خسته‌کننده فرآیند یادگیری است (دورنی^۱، ۲۰۰۵) و این امر مورد تأکید بسیاری از صاحب‌نظران حوزه آموزش زبان قرار گرفته است (گاردنر^۲، ۱۹۸۵؛ وارتون^۳، ۲۰۰۰؛ نولز^۴، ۲۰۰۱). بیشتر مطالعات یادگیری زبان دوم عمدتاً بر اندازه‌گیری توانایی زبان تمرکز می‌کنند. مطالعات دیگر در زمینه اکتساب زبان دوم بر بهبود روش‌های تدریس و طراحی برنامه درسی تمرکز کرده‌اند. تعدادی از پژوهش‌گران رابطه یادگیری زبان دوم و انگیزش را مورد تأکید قرار داده‌اند (دورنی، ۱۹۹۰؛ ترمبلی^۵ و گاردنر، ۱۹۹۵؛ ساکاموتو، ۲۰۱۵). این پژوهشگران معتقدند که اگر یادگیرندگان در یادگیری زبان دارای انگیزش باشند، آن‌ها درگیری بیشتر و در نتیجه پیشرفت زبان بالاتری خواهند داشت. انگیزش یادگیرندگان زبان در پیش‌بینی پیشرفت آن بسیار مهم و سودمند است (یی-چن^۶، ۲۰۰۹).

این که چگونه انگیزش یادگیرندگان زبان انگلیسی را افزایش دهیم موضوع مهمی برای پژوهش است. پژوهش‌ها نشان می‌دهند که انگیزش بر نتایج یادگیری زبان به‌صورت مستقل از استعداد زبان تأثیرگذار است؛ بنابراین بررسی نه فقط مشارکت انگیزش برای نتایج یادگیری، بلکه روش پرورش چنین انگیزش مثبتی در میان دانش‌آموزان، مطمئناً بر بهبود آموزش زبان برای همه دانش‌آموزان تأثیرگذار است (برنارد^۷، ۲۰۱۰). از سوی دیگر، آموزش زبان خارجی چالش‌های بسیاری برای معلمان به همراه دارد، برجسته‌ترین چالشی که توسط عموم معلمان شناسایی شده است نیاز به انگیزه کردن یادگیرندگان است. عموم معلمان پذیرفته‌اند که انگیزش نقش حیاتی در یادگیری تحصیلی بطور کلی دارد و معلمان زبان خارجی باور دارند که انگیزش نقشی تعیین‌کننده در موفقیت یا شکست

-
1. Dörnyei
 2. Gardner
 3. Wharton
 4. Noels
 5. Tremblay
 6. Yi-Chen
 7. Bernard

در یادگیری زبان بازی می‌کند (هیکس^۱، ۲۰۰۸؛ سو^۲، ۲۰۱۰؛ کوسورکار و همکاران، ۲۰۱۳؛ دورنی، هنری و مویر، ۲۰۱۵).

پژوهشگران معتقدند اگر یادگیرندگان زبان در یادگیری دارای انگیزش باشند، درگیری بیشتری خواهند داشت و دانش‌آموزانی که درگیری تحصیلی بیشتری دارند عملکرد تحصیلی بالاتری دارند (دویی رات و مرین^۳، ۲۰۰۵؛ وانگ و هولکامب^۴، ۲۰۱۰؛ آکپان و اومبانگ^۵، ۲۰۱۳؛ تاکاگی، ۲۰۱۵؛ عابدینی و همکاران، ۱۳۸۷؛ لواسانی، اژه‌ای و افشاری، ۱۳۸۸). در مقابل، فقدان درگیری در مدرسه پیامدهای منفی از قبیل کم‌آموزی، درگیری در انحرافات و افزایش افت تحصیلی برای دانش‌آموزان را به دنبال دارد (وانگ، ویلت و اکلز^۶، ۲۰۰۴؛ گومز و همکاران، ۲۰۱۵). علاوه بر این، درگیری تحصیلی ب عنوان یک علامت اجتماعی مهم، محرک واکنش‌های دو جانبه حمایتی است. برای نمونه هنگامی که کودکان درگیر هستند، حمایت انگیزشی بیشتری از طرف معلمانشان دریافت می‌کنند. در مقابل، کودکان با انگیزش پایین ناراضی‌تر می‌شوند؛ به‌ویژه زمانی که با چالش روبرو هستند (فورر و اسکینر^۷، ۲۰۰۳)؛ بنابراین، انگیزش به دلیل پیامدهای مثبت (یعنی درگیری و تلاش) یکی از مهمترین عامل‌ها در یادگیری زبان است و یادگیری زبان انگلیسی برای دانش‌آموزان با انگیزش پایین بسیار مشکل است.

برای چندین دهه است که انگیزش یادگیری زبان، مرکز علاقه بسیاری از صاحب‌نظران زبان دوم بوده است. پیچیدگی ذاتی زبان و یادگیری زبان باعث به‌وجود آمدن نظریه‌ها و رویکردهای متنوعی توسط صاحب‌نظران زبان دوم به‌منظور شناسایی و مطالعه تعیین‌کننده‌های انگیزشی اکتساب زبان دوم شده است. یکی از این رویکردها مدل اجتماعی- تربیتی^۸ گاردنر است. گاردنر (۱۹۸۵) به نقل از لواتو و جونیر^۹ (۲۰۱۱) بیان می‌کند که یادگیری زبان پدیده‌ای روان‌شناختی اجتماعی است و بر نقش نگرش و

1. Hicks
2. Hsu
3. Dupeyrat & Marine
4. Wang & Holcombe
5. Akpan & Umobong
6. Wang, Willett & Eccles
7. Furrer & Skinner
8. socio- educational models
9. Lovato & Junior

انگیزش یادگیرندگان در پیشرفت زبان دوم تأکید کرد. بر حسب نظر گاردنر انگیزش یادگیری زبان به ترکیب تلاش و تمایل برای دستیابی به اهداف یادگیری زبان و نگرش مطلوب به سوی یادگیری زبان اشاره دارد. در مدل اجتماعی- تربیتی گاردنر، دو جهت‌گیری انگیزشی کلیدی یعنی جهت‌گیری انگیزشی یکپارچه^۱ و ابزاری^۲ پیشنهاد شده است. جهت‌گیری یکپارچه به تمایل یادگیرنده برای یادگیری زبان هدف به‌منظور یادگیری بیشتر درباره فرهنگ و جامعه گروه زبان مورد نظر اشاره دارد. انگیزش ابزاری به تمایل یادگیرنده برای یادگیری زبان هدف به دلیل مزایایی که از مطالعه زبان هدف از قبیل کسب شغل بهتر، یا موقعیت‌های اجتماعی بالاتر به دست می‌آورد، اشاره دارد. گاردنر و همکارانش تأکید می‌کنند که افراد با جهت‌گیری یکپارچه نسبت به افراد با جهت‌گیری ابزاری شانس بیشتری برای یادگیری بهتر زبان دارند (هیون‌ما^۳، ۲۰۰۹). مطالعات زبان دوم متنوعی با این چارچوب به منظور بررسی انگیزش زبان یادگیرندگان بر حسب هویت فرهنگی، ارزش یا جهت‌گیری‌های هدفی صورت گرفته است. در سال‌های اخیر مدل اجتماعی- تربیتی گاردنر با بعضی انتقادات مواجه شده است. بسیاری از انتقادات با اهمیت جنبه‌های اجتماعی انگیزش یادگیری زبان دوم مواجه هستند که با بافت‌های متفاوت مرتبط است. علاوه بر این، سیزه و دورنی (۲۰۰۵؛ به نقل از یو^۴ و دورنی، ۲۰۱۴) دریافتند که اصطلاح یکپارچگی بیش از آنکه به فرایند واقعی پیوستن فرد به جامعه زبان دوم مربوط شود، فرایندی است که با همانندسازی اساسی فرد در خودپنداره‌اش سر و کار دارد.

به دلیل انتقادات وارد شده بر مدل اجتماعی-تربیتی؛ نولز، کلمنت و پلیر^۵ (۱۹۹۹) از نظریه خودتعیین‌گری (دسی و ریان^۶، ۱۹۸۵) به‌عنوان چارچوبی برای تحلیل انگیزش یادگیرندگان زبان استفاده کردند. همچنین خاطر نشان کردند که نظریه خودتعیین‌گری می‌تواند پیش‌بینی‌کننده انگیزش یادگیرندگان زبان و پیشرفت آن‌ها باشد. نظریه خودتعیین‌گری (دسی و ریان، ۱۹۸۵؛ به نقل از ون دن بروک^۷ و همکاران، ۲۰۱۰)

1. Integrative
2. nstrumental
3. Hyun Ma
4. You
5. Clément & Pelletier
6. Deci & Ryan
7. Van den Broeck

چهارچوب هماهنگ درونی برای توصیف منظم بسیاری از جهت‌گیری‌های متفاوت را در یک روش جامع پیشنهاد می‌کند. همچنین این نظریه قدرت تبیینی قابل ملاحظه‌ای برای فهم اینکه چرا جهت‌گیری‌های خاصی پیش‌بینی‌کننده بهتری از متغیرهای مرتبط (یعنی: درگیری، تلاش، پایداری، نگرش) با یادگیری زبان نسبت به دیگر متغیرها هستند، فراهم می‌کند. همچنین با فراخواندن مکانیسم‌های روان‌شناختی نیاز به خودمختاری^۱، شایستگی^۲ و ارتباط^۳ ادراک شده، چارچوبی برای فهم اینکه چرا جهت‌گیری‌های خاصی در بعضی یادگیرندگان وجود دارد اما در دیگران چنین نیست، فراهم می‌کند.

نظریه خودتعیین‌گری انگیزش انسان را در سه طبقه اصلی قرار می‌دهد: انگیزش درونی، انگیزش بیرونی و بی‌انگیزگی (دسی و ریان، ۱۹۸۵؛ به نقل از کروسلو و فورد، ۲۰۱۴). انگیزش درونی هنگامی اتفاق می‌افتد که فرد در تکلیف یا رفتار خاصی به جهت لذت و خشنودی حاصل از آن درگیر شود؛ زیرا آن تکلیف به صورت بهینه چالش‌برانگیز است (آرنون، رینولد و مارشال^۴، ۲۰۰۹). انگیزش درونی به‌طور خودانگیخته از نیازهای روان‌شناختی، کنجکاوی و تلاش‌های فطری برای رشد، حاصل می‌شود (ریو، ۲۰۰۴). در مقابل با رفتارهای انگیزش درونی، رفتارهای انگیزش بیرونی برای دستیابی به اهداف سودمندی از قبیل کسب پاداش و یا اجتناب از تنبیه صورت می‌گیرد. در حوزه تعلیم و تربیت انگیزش بیرونی در نظریه خودتعیین‌گری به چهار زیر مؤلفه تقسیم می‌شود که به‌صورت پیوستاری از پایین‌ترین سطح خودتعیین‌گری تا بالاترین سطح خودتعیین‌گری ادامه دارد که عبارتند از ۱) تنظیم بیرونی ۲) تنظیم درون‌فکنی شده^۵ ۳) تنظیم همانند شده^۶ و ۴) تنظیم منسجم^۷. تنظیم بیرونی به عنوان فعالیت‌هایی که توسط منابع بیرونی از قبیل مزایا یا هزینه‌های محسوس برای شخص تعیین شده‌اند تعریف می‌شود (پلی‌تر و همکاران، ۲۰۰۱). دومین نوع انگیزش بیرونی که بیشتر در خودپنداره درونی شده است تنظیم درون‌فکنی شده است. تنظیم درون‌فکنی شده به فشارهایی که افراد برای انجام یک فعالیت

-
1. autonomy
 2. competence
 3. relatedness
 4. Arnone, Reynolds & Marshall
 5. interjected regulation
 6. identified
 7. integrated

به خودشان می‌آورند اشاره دارد. اگرچه منبع فشار درونی است، اما خودتعیین‌گر نیست؛ زیرا در واکنش به فشار است نه عمل بر اساس انتخاب شخصی (لیم و وانگ، ۲۰۰۹). در مقابل، انگیزش همانند شده خودتعیین‌گرتر است. در این مورد افراد انرژی خود را به این دلیل در یک فعالیت سرمایه‌گذاری می‌کنند که خودشان انتخاب کرده‌اند تا انجام دهند و با دلایل شخصی مرتبط است. در این موقعیت دانش‌آموزان یک فعالیت را به این دلیل انجام می‌دهند که برای دستیابی به اهداف ارزشمند آن‌ها مهم است.

دسی و ریان (۱۹۸۵)؛ به نقل از دسی و ریان، ۲۰۱۱) دو نوع انگیزش بیرونی و درونی را با بی‌انگیزگی در تقابل قرار دادند. بی‌انگیزگی، به موقعیتی که افراد رابطه‌ای بین اعمال و پیامدهای اعمالشان را نمی‌بینند اشاره دارد. پیامدها به‌عنوان نتیجه عامل‌هایی در فراتر از کنترل آن‌ها به‌وجود می‌آید. مطابق با نظریه خودتعیین‌گری (۲۰۰۰) سه نیاز اساسی روان‌شناختی (خودمختاری، شایستگی و ارتباط) موجب کاهش یا افزایش انگیزش درونی افراد به منظور درگیر شدن در یک رفتار معین می‌شوند (چن و چانگ^۱، ۲۰۱۰؛ بتورت و آرتیگا^۲، ۲۰۱۱؛ دومنچ-بتورت و گومز-آرتیگا^۳، ۲۰۱۴) نیاز خودمختاری نیاز برای خود-پیروی و داشتن احساس انتخاب در شروع، نگاه‌داری و تنظیم فعالیت‌هاست. خودمختاری هنگامی اتفاق می‌افتد که افراد احساس کنند علت رفتارشان هستند یعنی آن‌ها احساس اراده مطمئن در انتخاب‌هایشان دارند و قادر به کارکرد و عملکرد مطلوب هستند (فیلاک و شلدون^۴، ۲۰۰۳). نیاز شایستگی به تمایل فرد برای احساس اثربخشی و مهارت در فعالیت‌هایی که برعهده او گذاشته شده (سوئنز و وانستنکیست^۵، ۲۰۱۰) و موفقیت در تکالیف چالش‌برانگیز و کسب نتایج مطلوب اشاره دارد (بارد، دسی و ریان، ۲۰۰۴). نیاز ارتباط، نیاز برای احساس اطمینان ارتباط با دیگران و نیاز برای تجربه خود به‌عنوان فردی قابل و شایسته عشق و احترام است (میزراندینو^۶، ۱۹۹۶). در کلاس درس ارتباط با این

-
1. Chen & Jang
 2. Betoret & Artiga
 3. Goomz & Artiga
 4. Filak Sheldon
 5. Soenens & Vansteenkiste
 6. Miserandino

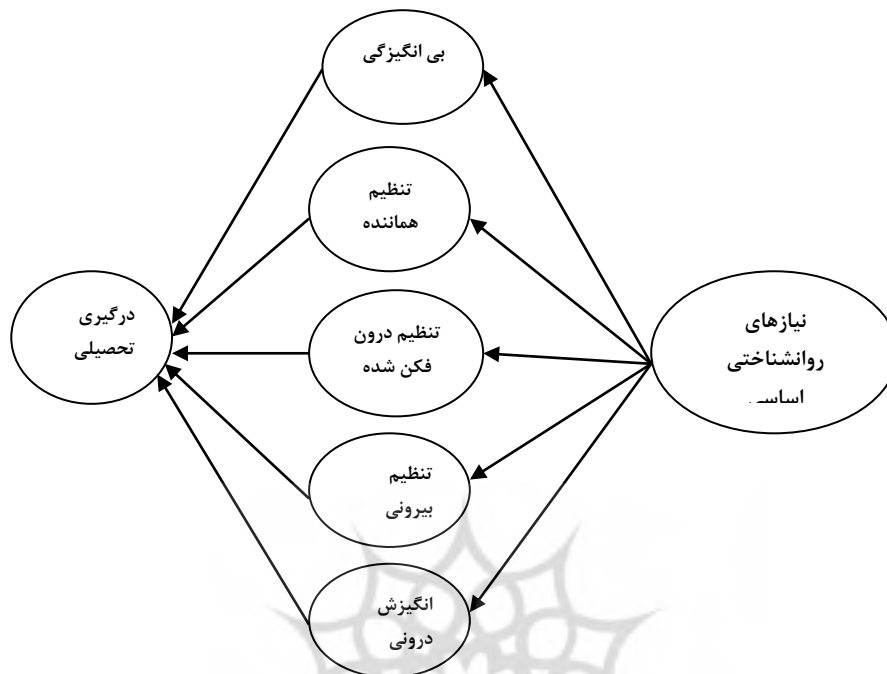
احساس دانش‌آموزان که معلم به‌طور بی‌ریا (خالصانه) آن‌ها را دوست دارد، ملاحظه می‌کند و برای آن‌ها ارزش قائل است مرتبط است (فیلاک و شلدون، ۲۰۰۳).

نظریه خودتعیین‌گری فرض‌های مهمی درباره ماهیت بافت‌های اجتماعی که نیاز برای خودمختاری، شایستگی و ارتباط را برآورده می‌کنند یا مانع برآورده شدن آن‌ها می‌شوند، مطرح می‌سازد. مطابق با نظریه خودتعیین‌گری، بافت اجتماعی بر میزان احساس فرد به خودمختاری، شایستگی و ارتباط با دیگران تأثیر می‌گذارد و برآورده شدن نیازهای اساسی روانی بر انگیزش، شناخت و رفتار اثر دارد. این مفهوم‌سازی از نیازهای اساسی روان‌شناختی در پژوهش‌های مربوط به چگونگی اثرگذاری معلمان بر انگیزش و رفتار دانش‌آموزان به‌وسیله روش‌هایی که معلمان از خودمختاری دانش‌آموزان حمایت یا ممانعت می‌کنند، مورد تأیید واقع شده است (ریان و دسی، ۲۰۰۰؛ پلتیر و شارپ^۱، ۲۰۰۹؛ چن و جانگ^۲، ۲۰۱۰؛ جوسار، هین و هاگر^۳، ۲۰۱۱؛ دینجر، یشیل یورت و تاکاچ^۴، ۲۰۱۲).

پژوهش‌های استاندیج، دودا و نتومانیز^۴ (۲۰۰۵)، چن و چانگ^۵ (۲۰۱۰)، سیانی و همکاران (۲۰۱۰)، ژائو^۵ و همکاران (۲۰۱۱)، کاتز، کاپلان و بوزوکاشویلی^۶ (۲۰۱۱) و کاریرا^۷ (۲۰۱۲)؛ گونل و همکاران (۲۰۱۴) نشان دادند که نیازهای اساسی روان‌شناختی، انگیزش تحصیلی را پیش‌بینی می‌کنند. علاوه بر این نتایج پژوهش حجازی، صالح نجفی و امانی (۱۳۹۳) نشان داد که ۲۹ درصد از انگیزش درونی توسط نیازهای روان‌شناختی تبیین می‌شود. همچنین نتایج پژوهش اژه‌ای و همکاران (۱۳۸۷) در ارتباط الگوی ساختاری روابط بین حمایت از خودمختاری ادراک شده معلم، نیازهای روان‌شناختی اساسی، انگیزش درونی و تلاش نشان دادند که نیازهای روان‌شناختی خودمختاری و شایستگی اثر مستقیم مثبت و معناداری بر انگیزش درونی دانش‌آموزان دارند اما اثر ارتباط بر انگیزش درونی دانش‌آموزان معنادار نبود.

1. Sharp
2. Joesaar, Hein & Hagger
3. Dincer, Yesilyurt & Takkac
4. Standage, Duda & Ntoumanis
- 5 Zhao
6. Katz, Kaplan & Buzukashvily
7. Carreira

از سوی دیگر، نظریه‌های انگیزشی اخیر در رابطه با یادگیری زبان دوم بر اساس دیدگاه غربی رشد یافته‌اند و مطالعات صورت گرفته در این زمینه بیشتر بر اساس یادگیرندگان است که از فرهنگ‌های غربی بوده‌اند. پژوهش‌های کمتری عامل‌های انگیزشی دانش‌آموزانی را بررسی کرده‌اند که از فرهنگ آسیایی از قبیل ایران است. علاوه بر این برخلاف استعداد، انگیزش مفهوم جالبی برای معلمان زبان دوم، مدیران و محققان است؛ زیرا احتمالاً در بافت‌های خاص اجتماعی افزایش می‌یابد. علاقه پژوهشگران در انگیزش زبان دوم به حدود چهل سال پیش بر می‌گردد. از آن زمان تاکنون، چندین مدل انگیزش یادگیری زبان پیشنهاد شده است، هر کدام از آن‌ها فهم ما را از انگیزش زبان دوم افزایش می‌دهند (نولز، ۲۰۰۱). با وجود این، مدل‌های آزمون شده تجربی کمی نشان داده‌اند که چگونه معلمان با دانش‌آموزان به روشی که انگیزش آن‌ها را افزایش دهند ارتباط دارند؛ بنابراین، مسأله اصلی پژوهش بررسی یک چارچوب انگیزشی برای فهم ارتباط بین نیازهای روان‌شناختی اساسی، انگیزش دانش‌آموزان و درگیری تحصیلی برای زبان دوم است تا ملاحظه شود چگونه این مدل با فهم انگیزش دانش‌آموزان مرتبط است؛ بنابراین بر اساس چارچوب نظری (دسی و ریان، ۱۹۸۵) و مطابق با پژوهش‌های (چن و چانگ، ۲۰۱۰؛ سیانی و همکاران، ۲۰۱۰؛ ژائو و همکاران، ۲۰۱۱؛ کاتز، کاپلان و بوزوکاشویلی، ۲۰۱۱؛ کاریرا، ۲۰۱۲؛ حجازی، صالح نجفی و امانی، ۱۳۹۳؛ اژه‌ای، حضری آذر، بابایی و امانی، ۱۳۸۷) فرض می‌شود که اولاً نیازهای روان‌شناختی اساسی (خودمختاری، شایستگی و ارتباط) با انواع انگیزش تحصیلی رابطه دارند؛ ثانیاً، با توجه به نقش غیرمستقیم و واسطه‌ای انگیزش تحصیلی و با توجه به پژوهش‌های (پلتیر و شارپ، ۲۰۰۹؛ چن و جانگ، ۲۰۱۰؛ جوسار، هین و هاگر، ۲۰۱۱ و دینجر، یشیل یورت و تاکاچ، ۲۰۱۲) الگویی (شکل ۱) پیشنهاد می‌شود که بر اساس آن انگیزش تحصیلی میانجی رابطه بین نیازهای روان‌شناختی اساسی با درگیری تحصیلی است؛ بنابراین، پژوهش حاضر می‌تواند به توسعه و تأیید نظریه خودتعیین‌گری کمک کند.



شکل ۱. الگوی مفهومی پژوهش

روش پژوهش

روش اجرای پژوهش حاضر توصیفی (غیر آزمایشی) و طرح پژوهشی همبستگی از نوع الگویابی معادلات ساختاری بود. در این الگو متغیر نیازهای روان‌شناختی اساسی به‌عنوان متغیر برون‌زاد، انگیزش تحصیلی به‌عنوان متغیر میانجی و متغیر درگیری تحصیلی به‌عنوان متغیر درون‌زاد در نظر گرفته شدند. جامعه پژوهش حاضر شامل تمامی دانش‌آموزان پسر و دختر سال دوم و سوم دوره متوسطه شهر ابهر بود که در سال تحصیلی ۹۱-۹۲ مشغول به تحصیل بودند. انتخاب حجم نمونه، تابعی از حجم جامعه، هزینه، زمان و امکانات پژوهشگران است. علاوه بر آن متخصصان مدل‌یابی معادلات ساختاری نمونه‌هایی بیش از ۲۰۰ نفر را برای این‌گونه پژوهش‌ها پیشنهاد کرده‌اند (هومن، ۱۳۸۷). با در نظر گرفتن مطالبی که ذکر گردید، به‌خصوص بعد امکانات و مناسب بودن حجم نمونه برای پژوهش‌های مدل‌یابی معادلات ساختاری، در پژوهش حاضر تعداد ۴۲۳ نفر (۱۲۷ پسر و ۲۹۶ دختر) از دانش‌آموزان سال دوم

و سوم متوسطه از طریق روش نمونه‌گیری تصادفی خوشه‌ای چند مرحله‌ای به‌عنوان 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.

ابزارهای جمع‌آوری داده‌ها شامل سه پرسشنامه بود. پرسشنامه‌های نیازهای روانشناختی اساسی، انگیزش و درگیری تحصیلی. پاسخگویی به سؤالات پرسشنامه‌ها بر اساس مقیاس لیکرت پنج درجه‌ای بود. قبل از اجرای اصلی، پرسشنامه‌ها روی ۶۰ نفر از دانش‌آموزان اجرا شد تا ویژگی‌های روانسنجی آن مورد بررسی قرار گیرد. بررسی پایایی ابزارها از ضریب آلفای کرونباخ و برای بررسی روایی از تحلیل عاملی تأییدی استفاده شده است.

نیازهای اساسی روانشناختی^۱. برای اندازه‌گیری این متغیر از مقیاس نیازهای روانشناختی اساسی ایلاردی و همکاران (۱۹۹۳) استفاده شد. این مقیاس از ۲۱ گویه تشکیل شده است که سه نیاز روان‌شناختی خودمختاری، شایستگی و ارتباط را می‌سنجند. 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 به دست آمد. اژه‌ای و همکاران (۱۳۸۷) آلفای این مقیاس را به ترتیب برای خودمختاری ۰/۶۶، شایستگی ۰/۷۴ و ارتباط ۰/۶۸ گزارش نموده‌اند. همچنین با استفاده از تحلیل عاملی تأییدی روایی این ابزار را تأیید نمودند و در مطالعه حاضر نیز پایایی برای کل مقیاس ۰/۸۲ و برای خودمختاری، شایستگی و ارتباط، به ترتیب ۰/۶۷، ۰/۷۳ و ۰/۶۵ به دست آمد. در پژوهش حاضر برای بررسی روایی این مقیاس از تحلیل عاملی تأییدی استفاده شد. شاخص‌های به دست آمده از تحلیل عاملی تأییدی در پژوهش حاضر $GFI=0/94$ ، $AGFI=0/92$ ، $CFI=0/95$ ، $RMSEA=0/068$ نشان از برازندگی مناسب الگو با داده‌ها دارد.

انگیزش تحصیلی^۲. برای اندازه‌گیری انگیزش تحصیلی از مقیاس انگیزش تحصیلی والراند و همکاران (۱۹۸۹) استفاده شد. این مقیاس شامل پنج خرده مقیاس انگیزش درونی،

1. basic psychological needs scale
2. academic motivation scale

تنظیم همانند شده، تنظیم درون‌فکن شده، انگیزش بیرونی و بی‌انگیزگی می‌باشد و هر خرده‌مقیاس با ۴ گویه سنجیده می‌شود. گویه‌ها بر اساس لیکرت پنج درجه‌ای از کاملاً مخالفم «۱» تا کاملاً موافقم «۵» تنظیم شده‌اند. ویژگی‌های روان‌سنجی این ابزار در پژوهش والرانند و همکاران (۱۹۸۹) تأیید شده است. در پژوهش حاضر نیز ضریب همسانی درونی برای انگیزش درونی ۰/۸۳، برای تنظیم همانند شده ۰/۷۹، برای تنظیم درون‌فکنی شده ۰/۶۵، برای انگیزش بیرونی ۰/۷۴ و برای بی‌انگیزگی ۰/۷۵ به‌دست آمد. در پژوهش حاضر برای بررسی روایی این مقیاس از تحلیل عاملی تأییدی استفاده شد. شاخص‌های به‌دست آمده از تحلیل عاملی تأییدی در پژوهش حاضر $GFI=0/95$ ، $0/93$ ، $AGFI=0/96$ ، $CFI=0/94$ ، $RMSEA=0/04$ نشان از برازندگی مناسب الگو با داده‌ها دارد.

مقیاس درگیری رفتاری و شناختی در تکالیف مدرسه. برای اندازه‌گیری درگیری تحصیلی از مقیاس درگیری رفتاری و شناختی در تکالیف مدرسه آسور، کاپلان و روث^۲ (۲۰۰۲) استفاده شد. این پرسشنامه از ۶ گویه تشکیل شده است. ضریب آلفای کرونباخ این مقیاس در پژوهش آسور، کاپلان و روث (۲۰۰۲) ۰/۷۲ و در پژوهش حاضر نیز ۰/۷۲ به‌دست آمد. در پژوهش حاضر برای بررسی روایی این مقیاس از تحلیل عاملی تأییدی استفاده شد. شاخص‌های به‌دست آمده از تحلیل عاملی تأییدی در پژوهش حاضر $GFI=0/99$ ، $AGFI=0/97$ ، $CFI=0/99$ ، $RMSEA=0/057$ نشان داد که الگو با داده‌ها برازش مناسبی دارد.

یافته‌های پژوهش

در جدول ۱ شاخص‌های توصیفی (میانگین و انحراف معیار) و ماتریس همبستگی متغیرهای پژوهش ارائه شده است.

-
1. behavioral and cognitive engagement in schoolwork
 2. Assor, Kaplan & Roth

جدول ۱. شاخص‌های توصیفی و ماتریس همبستگی متغیرهای پژوهش

متغیر	۱	۲	۳	۴	۵	۶	۷
۱- نیازهای اساسی روانشناختی	۱						
۲- انگیزش درونی	۰/۴۰**	۱					
۳- تنظیم بیرونی	-۰/۰۱	-۰/۰۳	۱				
۴- تنظیم درون-فکنی شده	۰/۱۷**	۰/۲۸**	۰/۰۳	۱			
۵- تنظیم همانند شده	۰/۲۷**	۰/۳۲**	۰/۱۰*	۰/۳۵**	۱		
۶- بی‌انگیزگی	-۰/۵۲**	-۰/۴۲**	۰/۰۶	-۰/۲۳**	-۰/۱۴**	۱	
۷- درگیری تحصیلی	۰/۵۰**	۰/۵۶**	۰/۰۱	۰/۲۵**	۰/۳۲**	-۰/۴۳**	۱
میانگین	۴۵/۶۷	۱۲/۴۰	۱۱/۷۲	۱۱/۹۴	۱۰/۶۹	۹/۷۱	۱۴/۶۴
انحراف معیار	۸/۵۰	۲/۳۳	۲/۷۶	۳/۷۸	۲/۶۵	۳/۸۲	۳/۵۳

همانطور که در جدول ۱ مشاهده می‌شود همبستگی نیازهای اساسی روان‌شناختی با انگیزش درونی، تنظیم درون‌فکنی شده، تنظیم همانند شده و درگیری تحصیلی مثبت و معنادار است؛ در صورتیکه همبستگی نیازهای اساسی روان‌شناختی با بی‌انگیزگی منفی و معنادار است. همبستگی انگیزش درونی، تنظیم درون‌فکنی شده و تنظیم همانند شده با درگیری تحصیلی مثبت و معنادار اما همبستگی بی‌انگیزگی با درگیری تحصیلی منفی و معنادار است. همبستگی بین انگیزش درونی، تنظیم درون‌فکنی شده و تنظیم همانند شده مثبت و معنادار است اما همبستگی آن‌ها با بی‌انگیزگی منفی و معنادار است.

از آنجا که هدف پژوهش حاضر بررسی نقش واسطه‌ای انگیزش تحصیلی در میان متغیرهای نیازهای اساسی روان‌شناختی و درگیری تحصیلی به روش الگوی معادلات ساختاری است، در جدول ۲ ضرایب اثر مستقیم، غیر مستقیم، کل، واریانس تبیین شده و سطح معناداری بین متغیرهای پژوهش آورده شده است.

جدول ۲. اثرات مستقیم، غیرمستقیم، کل و میزان واریانس تبیین شده متغیرها

مسیر	اثر مستقیم	اثر غیر مستقیم	اثر کل	واریانس تبیین شده
به روی درگیری تحصیلی از نیازهای اساسی روانشناختی	-	۰/۶۵**	۰/۶۵**	
انگیزش درونی	۰/۶۶**	-	۰/۶۶**	
تنظیم درون فکنی شده	-۰/۰۱	-	-۰/۰۱	%۶۸
تنظیم همانند شده	۰/۱۲*	-	۰/۱۲*	
تنظیم بیرونی	۰/۰۳	-	۰/۰۳	
بی انگیزگی	-۰/۲۰**	-	-۰/۲۰**	
به روی انگیزش درونی از نیازهای اساسی روانشناختی	۰/۶۸**	-	۰/۶۸**	%۴۶
به روی تنظیم درون فکنی شده از نیازهای اساسی روانشناختی	۰/۴۶**	-	۰/۴۶**	%۲۱
به روی تنظیم همانند شده از نیازهای اساسی روانشناختی	۰/۵۰**	-	۰/۵۰**	%۲۵
به روی تنظیم بیرونی از نیازهای اساسی روانشناختی	-۰/۰۳	-	-۰/۰۳	%۰۰۹
به روی بی انگیزگی از نیازهای اساسی روانشناختی	-۰/۷۴**	-	-۰/۷۴**	%۵۵

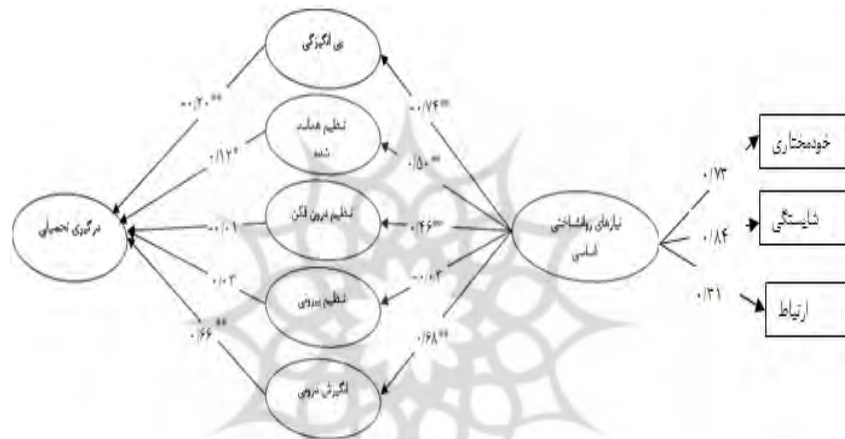
** p<0.01, * p<0.05

همانطور که در جدول ۲ ملاحظه می‌گردد نتایج نشان داد که:

- ۱- اثر مستقیم نیازهای اساسی روان‌شناختی بر انگیزش درونی (۰/۶۸)، تنظیم درون فکن شده (۰/۴۶) و تنظیم همانند شده (۰/۵۰) مثبت و معنادار به دست آمد. اما اثر مستقیم نیازهای اساسی روان‌شناختی بر بی‌انگیزگی (-۰/۷۵) منفی و معنادار به دست آمد. اثر مستقیم نیازهای اساسی روان‌شناختی بر تنظیم بیرونی معنادار نبود.
- ۲- اثر مستقیم انگیزش درونی (۰/۶۶)، تنظیم همانند شده (۰/۱۲) و بی‌انگیزگی (-۰/۲۰) بر درگیری تحصیلی معنادار بود. اما اثر تنظیم درون فکنی شده و تنظیم بیرونی بر درگیری تحصیلی معنادار نمی‌باشد.

۳- اثر غیر مستقیم نیازهای اساسی روان‌شناختی بر درگیری تحصیلی از طریق انگیزش تحصیلی (۰/۶۵) معنادار به دست آمد.

نتایج نشان می‌دهد که متغیرهای الگو ۶۸ درصد از واریانس درگیری تحصیلی را تبیین می‌کنند. شکل ۲ الگوی آزمون شده پژوهش را نشان می‌دهد. در این الگو عامل انگیزش درونی و تنظیم بیرونی ۳ نشانگر، تنظیم همانندشده و درون‌فکن شده ۲ نشانگر، بی‌انگیزگی و درگیری تحصیلی نیز شامل ۴ نشانگر هستند. تمام نشانگرهای مربوط به سازه‌های مکنون در الگوی برازش شده، ضرایب بالایی را نشان دادند.



شکل ۲. الگوی آزمون شده درگیری تحصیلی در درس انگلیسی

پس از برآورد پارامترها، برازش مدل بررسی می‌شود. در جدول ۵ شاخص‌های برازش الگوی آزمون شده گزارش شده‌اند.

جدول ۳. شاخص‌های نیکویی برازش الگوی آزمون شده پژوهش

RMSEA	AGFI	CFI	GFI	X ² /df
۰/۰۶۲	۰/۸۸	۰/۹۰	۰/۹۰	۲/۶۳

هرچه شاخص نیکویی برازش^{۴۱} (GFI) و شاخص نیکویی برازش تعدیل‌یافته^{۴۳} (AGFI) به عدد یک نزدیک‌تر باشند، نیکویی برازش مدل با داده‌های مشاهده شده بیشتر است. همچنین هرچه مجذور میانگین مربعات خطای تقریب^{۴۵} (RMSEA) به صفر نزدیک‌تر باشد حاکی از برازش بهتر مدل است (قاضی طباطبایی، ۱۳۸۱). مقادیر X²/df نیز

نباید بیشتر از ۳ باشد. بنابراین با توجه به شاخص‌های گزارش شده در جدول ۳ داده‌های پژوهش الگوی کلی مفروض پژوهش را تأیید می‌کنند.

بحث و نتیجه‌گیری

هدف مطالعه حاضر آزمون مدل فرضی درگیری تحصیلی در درس زبان انگلیسی بود. در پژوهش حاضر تلاش بر این بود که فهم عمیق‌تری از رابطه بین برآورده شدن نیازهای اساسی روان‌شناختی دانش‌آموزان (خودمختاری، شایستگی و ارتباط)، انواع انگیزش تحصیلی و میزان درگیری تحصیلی دانش‌آموزان در زبان انگلیسی فراهم شود. نتایج از الگوی پیشنهادی پژوهش حمایت کردند و به استثنای مسیرهای نیازهای اساسی روان‌شناختی با تنظیم بیرونی و تنظیم درون فکن شده و تنظیم بیرونی با درگیری تحصیلی بقیه مسیرها معنی‌دار شدند. این یافته همسو با نتایج کاریرا (۲۰۱۲) می‌باشد. در پژوهش ذکر شده نیازهای اساسی روان‌شناختی رابطه مثبتی با انگیزش درونی داشتند اما رابطه این نیازها با تنظیم بیرونی معنی‌دار نبود. همچنین این یافته با نظریه خودتعیین‌گری (دسی و ریان، ۱۹۸۵) که بیان می‌کند ارضای نیازهای اساسی روان‌شناختی بر نتایج مثبت انگیزشی، شناختی و رفتاری اثر می‌گذارد مطابقت دارد. مطابق با نظریه خودتعیین‌گری منبع تغذیه رشد و کارکرد سالم، نیازهای روان‌شناختی (خودمختاری، ارتباط و شایستگی) است چنانچه نیازها تا حدودی به‌طور مداوم ارضا شوند افراد به‌طور مؤثر در فعالیت‌ها درگیر شده و به عملکرد مثبتی دست می‌یابند. دسی و ریان (۲۰۰۸) معتقدند که انرژی حاصل از ارضای نیازهای اساسی روان‌شناختی مفهوم خود فرد را توانمند می‌سازد و فرد به‌طور خود خواسته در فعالیت‌های مهم استمرار و پشتکار خواهد داشت و بنابراین انگیزش درونی بازتابی از ارضای نیازهای روان‌شناختی خواهد بود.

یکی از فرض‌های اساسی نظریه خودتعیین‌گری (دسی و ریان، ۱۹۸۵) این است که نیازهای اساسی روان‌شناختی منبع انگیزش افراد هستند و برآورده شدن این نیازها منجر به انگیزش خودتعیین‌گر می‌شود. یافته‌های پژوهش حاضر نیز همخوان با نظریه خودتعیین‌گری (۱۹۸۵) و یافته‌های پژوهشی استاندیج، دودا و نتومانیز (۲۰۰۵)، چن و چانگ (۲۰۱۰)، ژائو، لیو، وانگ و هوانگ (۲۰۱۱)، کاریرا (۲۰۱۲) نشان داد که برآورده شدن نیازهای روان‌شناختی اثر مستقیم مثبت و معناداری بر انگیزش درونی، تنظیم همانند

شده و تنظیم درون فکن شده دارد. مطابق با نظریه خودتعیین‌گری تجربه ادراک خودمختاری، شایستگی و ارتباط انگیزش خودتعیین‌گر از قبیل تنظیم همانند شده و انگیزش درونی را تسهیل می‌کنند و هر رویدادی که نیازهای اساسی افراد را برآورده کند به افزایش انگیزش خودتعیین‌گر منجر می‌شود و بر عکس شرایطی را که مانع از ارتقا خودمختاری، شایستگی و ارتباط شوند مانع از انگیزش خودتعیین‌گر می‌شوند. در این راستا افراد در دوره نوجوانی نیاز به احساس عامل بودن، خودمختاری، داشتن حق انتخاب و تصمیم‌گیر بودن دارند. دانش آموزانی که این نیاز در آن‌ها ارضا می‌شود، خود را عامل می‌دانند و به‌طور خودانگیخته در فعالیت‌ها شرکت کرده و بنابراین سطوح بالاتری از انگیزش خودتعیین‌گر را تجربه می‌کنند همچنین دانش آموزانی که اغلب مواقع از کاری که انجام می‌دهند احساس موفقیت می‌کنند و در اغلب موارد احساس شایستگی می‌کنند، سطوح بالاتری از انگیزش خودتعیین‌گر را گزارش می‌دهند. نیاز به شایستگی با احساس خودکارآمدی و تسلط بر چالش‌های پیش رو همراه است که منجر به انگیزش خودتعیین‌گر می‌شود. ارضا نیاز به شایستگی می‌تواند موجب برانگیختن علاقه دانش آموزان نسبت به تکلیف یادگیری شود همچنین دانش آموزانی که خود را در تکلیفی شایسته می‌دانند، به احتمال بیشتری برای تکرار فعالیت در آن تکلیف اهمیت قابل هستند و از نظر آنان چنین تکلیف‌هایی در ارضای نیاز به شایستگی سودمند است؛ بنابراین به نظر می‌رسد که احساس شایستگی ادراک شده منجر به سطوح بالاتری از انگیزش خودتعیین‌گر شود؛ علاوه بر این مطابق با نتایج پژوهش نیاز به ارتباط با انگیزش خودتعیین‌گر رابطه معنادار دارد. نیاز به ارتباط بیانگر نیاز به ارتباط با دیگری و داشتن حمایت دوستان است و در بافت کلاس بیانگر رابطه با دیگر دانش آموزان است و این نیاز در دوره نوجوانی اهمیت بالایی دارد؛ در همین راستا پژوهش دیست و همکاران (۲۰۱۲) نشان داد که نیاز به ارتباط در میان نوجوانان بیشترین رابطه را با اهداف تبحری دارد؛ بنابر این می‌توان نتیجه گرفت که به‌منظور برقراری یا نگه‌داری انگیزش درونی، دانش آموزان باید تجربه رفتار خودتعیین‌گر (یعنی ادراک خودمختاری)، تجربه احساس شایستگی یا کارآمدی در جریان عمل (یعنی ادراک شایستگی) و تجربه احساس تعلق و پیوستگی با همکلاسی‌ها و معلم را داشته باشد.

یافته‌های پژوهش نشان داد که نیازهای خودمختاری و شایستگی نسبت به ارتباط پیش‌بینی‌کننده‌ی بهتری برای انگیزش تحصیلی هستند؛ این ممکن است به این دلیل باشد که در بافت تحصیلی انگلیسی به ارتباط و اهمیت آن و همچنین یادگیری مشارکتی توجه کمتری می‌شود. نتیجه دیگری که می‌توان از این یافته به‌دست آورد این است که اگرچه خودمختاری و شایستگی ادراک شده برای انگیزش درونی ضروری هستند نیاز به ارتباط هم بر انگیزش دانش‌آموزان تأثیر دارد اما به نسبت کمتری. آکسلر (۲۰۰۸) در پژوهش خود به چنین یافته‌ای دست یافت و استدلال کرد که اگرچه شواهد به‌صورت قابل ملاحظه‌ای از تأثیر بیشتر خودمختاری و شایستگی بر انگیزش تحصیلی حمایت می‌کنند اما ارتباط بر انگیزش اثر دارد هر چند نسبت به آن‌ها کمتر. دسی و ریان (۱۹۸۵) استدلال می‌کنند که اثر نسبی هر کدام از نیازهای روان‌شناختی با توجه به موقعیت و بافت یادگیری و اهمیتی که به هر یک از آن‌ها داده می‌شود متفاوت است. اگر در یک موقعیت ادراک شایستگی مهم‌تر و مرتبط‌تر باشد، بنابراین ادراک شایستگی اثر بیشتری بر انگیزش خواهد داشت. همچنان که نتایج پژوهش حاضر نشان می‌دهد در بافت یادگیری زبان انگلیسی ادراک از شایستگی دارای اهمیت بیشتری است. نقش ادراک شایستگی دارای اهمیت زیادی است؛ زیرا بعضی دانش‌آموزان که از دوران کودکی به کلاس‌های زبان انگلیسی رفته و آمادگی و تجربه بیشتری برای یادگیری دارند احتمال بیشتری دارد که زبان انگلیسی را جالب و مهم بدانند و در نتیجه مشارکت بیشتری در یادگیری آن داشته باشند. این نتایج همچنین نشان می‌دهند که معلمان باید بازخوردهایی فراهم کنند که مثبت و سازنده باشد و همچنین اجازه یادگیری مستقل را به دانش‌آموزان بدهند تا باعث افزایش شایستگی و انگیزش در دانش‌آموزان شوند.

نتایج همچنین نشان داد که در صورتیکه نیازهای اساسی روان‌شناختی دانش‌آموزان برآورده شود احتمال کمتری دارد که دانش‌آموزان انگیزش بیرونی داشته یا برای یادگیری زبان انگلیسی بی‌انگیزه باشند. بی‌انگیزگی در موقعیت‌هایی رخ می‌دهد که دانش‌آموزان هیچ وابستگی بین نتایج و اعمالشان نمی‌بینند، موقعی که آن‌ها احساس عدم شایستگی و عدم قابلیت کنترل را تجربه می‌کنند (نتومانیز، ۲۰۰۱) این عدم برآورده شدن نیازهای اساسی روان‌شناختی دانش‌آموزان باعث بی‌انگیزگی و در نتیجه عملکرد ضعیف دانش‌آموزان می‌شود؛ بنابراین تا اندازه‌ای که بافت‌های اجتماعی مانع از ارضای این سه نیاز

روان‌شناختی شوند باعث کاهش انگیزش و در نتیجه منجر به درگیری و عملکرد ضعیف می‌شوند. بخش نهایی مدل روابط بین انواع انگیزش تحصیلی و درگیری دانش‌آموزان را آزمون کرد. یافته‌ها نشان داد که انگیزش درونی پیش‌بینی کننده بهتری برای درگیری تحصیلی دانش‌آموزان است. این یافته همخوان با نتایج پژوهش یی چن (۲۰۰۹)، کاتز، کاپلان و بوزوکاشویلی (۲۰۱۱) است؛ بنابراین یادگیرندگان که انگلیسی را جالب و لذت‌بخش می‌دانند و به دلایل درونی برای یادگیری آن تلاش می‌کنند درگیری تحصیلی بالاتری خواهند داشت. نتایج همچنین نشان داد که تنظیم همانندشده رابطه مثبتی با درگیری تحصیلی دارد. دانش‌آموزان که تنظیم همانندشده بالاتری دارند به دلیل اینکه آن‌ها خودشان تصمیم گرفته‌اند که تکلیف را انجام دهند و با دلایل شخصی مرتبط است و برای دستیابی به اهداف ارزشمند آن‌ها مهم است درگیری تحصیلی بالاتری نشان می‌دهند. یافته دیگر این است که بی انگیزگی پیش‌بینی کننده منفی درگیری تحصیلی دانش‌آموزان است. این دانش‌آموزان حضور در کلاس انگلیسی را تلف کردن وقتشان می‌دانند و یادگیری انگلیسی برای آن‌ها اهمیتی ندارد؛ بنابراین دانش‌آموزان با این ویژگی‌ها درگیری پایین‌تری در تکالیف انگلیسی خواهند داشت.

نکته دیگری که باید اشاره شود این است که پژوهش‌های پیشین در رابطه اثر خودتعیین‌گری در فرهنگ‌های جمع‌گرا تردید دارد؛ زیرا این نظریه در فرهنگ‌های غربی بوجود آمده و رشد کرده است (یی چن، ۲۰۰۹)؛ هر چند که فرض نظریه خودتعیین‌گری این است که در فرهنگ‌ها و بافت‌های اجتماعی متنوع قابل کاربرد است. یافته‌های پژوهش همخوان با نظریه خودتعیین‌گری نشان داد که برآورده شدن نیازهای اساسی روان‌شناختی در بین دانش‌آموزان ایرانی باعث افزایش انگیزش خودتعیین‌گر و در نتیجه درگیری تحصیلی بیشتر آنان می‌شود.

مطالعه حاضر اهمیت برآورده شدن نیازهای روان‌شناختی دانش‌آموزان در کلاس درس را در انگیزش خودتعیین‌گر دانش‌آموزان مورد تأکید قرار می‌دهد. نتایج نشان داد که برآورده شدن نیازهای روان‌شناختی دانش‌آموزان باعث افزایش انگیزش درونی، تنظیم همانند شده و تنظیم درون فکن می‌شود که به نوبه خود منجر به درگیری تحصیلی بیشتر دانش‌آموزان می‌شوند (استاندریج و همکاران، ۲۰۰۵؛ چن و چانگ، ۲۰۱۰؛ ژائو و همکاران، ۲۰۱۱؛ کاریرا، ۲۰۱۲). این نتایج نشان می‌دهند که برآورده شدن نیازهای

روان‌شناختی عامل مهمی در تعیین انگیزش خودمختار دانش‌آموزان است. دانش‌آموزانی که نیازهای اساسی روان‌شناختی آن‌ها برآورده می‌شود نسبت به دانش‌آموزانی که نیازهای آنان نادیده گرفته می‌شود سطوح بالاتری از انگیزش خودمختار و درگیری را نشان می‌دهند؛ بنابراین می‌توان گفت، هنگامی که معلمان نیازهای روانی دانش‌آموزان را برآورده می‌کنند باعث افزایش انگیزش آنان می‌شوند. در صورتی که بافت‌های کنترل‌کننده مانع برآورده شدن نیازهای روان‌شناختی آنان خواهد شد و این منجر به بی‌انگیزگی در دانش‌آموزان می‌شود که به نوبه خود باعث کاهش درگیری دانش‌آموزان در تکالیف درسی و یادگیری آنان می‌شود.

نتایج پژوهش حاضر کاربردهایی برای معلمان در کلاس درس فراهم می‌کند، اگر معلمان می‌خواهند که دانش‌آموزان در تکالیف تحصیلی درگیر شوند، آن‌ها باید محیط یادگیری فراهم کنند که از برآورده شدن نیازهای روان‌شناختی دانش‌آموزان حمایت کند. 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. پژوهشگران، رفتارهای حامی خودمختاری دانش‌آموزان در بافت‌های آموزشی را شامل موارد زیر می‌دانند. ۱- گوش دادن با دقت ۲- ایجاد فرصت‌هایی برای دانش‌آموزان تا تکالیف را به روش خاص خودشان انجام دهند. ۳- فراهم کردن فرصت‌هایی برای دانش‌آموزان برای مذاکره و گفتگو ۴- ترتیب مواد یادگیری که قابل دستکاری و تغییر توسط دانش‌آموزان بوده یا بتوانند درباره آن‌ها گفتگو کنند ۵- تشویق تلاش و پایداری ۶- علامت تحسین به علت بهبود و تسلط ۷- پاسخ‌دهی به سؤال‌ها و توضیح‌های دانش‌آموزان ۸- پذیرش و قدردانی از دیدگاه‌های دانش‌آموزان (ریو، ۲۰۰۶). در نهایت برای آموزش مؤثر و یادگیری مؤثر در درس زبان انگلیسی معلمان و دانش‌آموزان باید مدام فعالیت، پایداری و تمرین کنند. در پژوهش حاضر عوامل مؤثر بر نیازهای روان‌شناختی بررسی نشده است پیشنهاد می‌گردد پژوهش‌های بعدی در یافتن چنین عواملی تلاش کنند. علاوه بر این پیشنهاد می‌گردد پژوهش‌های آینده در قالب مطالعات چند سطحی طراحی شده و تأثیر عوامل سطوح (فردی، خانواده و مدرسه) را به‌طور همزمان در درگیری تحصیلی دانش‌آموزان مورد بررسی قرار دهند. پیشنهاد می‌شود بررسی‌های دیگری در سایر مناطق جغرافیایی انجام شود

تا با اطمینان بیشتری نسبت به تعمیم نتایج آن پرداخته شود. داده‌های مطالعه‌ی حاضر با استفاده از ابزارهای خودگزارش‌دهی به دست آمده است. داده‌هایی که با استفاده از ابزارهای خودگزارش‌دهی به دست می‌آیند سهواً یا عمداً دارای سوگیری هستند؛ بنابراین پیشنهاد می‌گردد در پژوهش‌های آینده از روش‌های تحقیق کیفی و آمیخته پژوهش استفاده گردد.

منابع

- اژه‌ای، جواد؛ خضری آذر، هیمین؛ بابایی، محسن و امانی، جواد. (۱۳۸۷). الگوی ساختاری روابط بین حمایت از خودمختاری ادراک شده معلم، نیازهای روان‌شناختی اساسی، انگیزش درونی و تلاش. *پژوهش در سلامت روان‌شناختی*، ۲(۴)، ۴۷-۵۶.
- حجازی، الهه؛ صالح نجفی، مهسا و امانی، جواد. (۱۳۹۳). نقش واسطه‌ای انگیزش درونی در رابطه بین نیازهای بنیادین روان‌شناختی و رضایت از زندگی. *روانشناسی معاصر*، ۹، ۲، ۷۷-۸۸.
- عابدینی، یاسمین؛ حجازی، الهه؛ سجادی، حسین و قاضی طباطبایی، محمود. (۱۳۸۷). نقش واسطه‌ای درگیری تحصیلی در ارتباط بین اهداف اجتنابی- عملکردی و پیشرفت تحصیلی در دانش‌آموزان دختر در رشته علوم انسانی. *دو فصلنامه رویکردهای نوین آموزشی*، ۹، ۴۱-۵۹.
- غلامعلی لوانسانی، مسعود؛ اژه‌ای، جواد و افشاری، محسن. (۱۳۸۸). خودکارآمدی تحصیلی و درگیری تحصیلی با پیشرفت تحصیلی. *فصلنامه روانشناسی*، ۵۱، ۳۰۵-۲۸۹.
- قاضی طباطبایی، سید محمود. (۱۳۸۱). فرآیند تدوین، اجرا و تفسیر ستاده‌های یک مدل لیزرل: یک مثال عینی. *سالنامه پژوهش و ارزشیابی در علوم اجتماعی و رفتاری*، ۸۵-۱۲۶.
- هومن، حیدرعلی. (۱۳۸۷). *مدل یابی معادلات ساختاری با کاربرد نرم افزار لیزرل*. تهران: سمت.

Akpan, I. D., & Umobong, M. E. (2013). Analysis of achievement motivation and academic engagement of students in the Nigerian classroom. *Academic Journal of Interdisciplinary Studies*, 2(3), 385.

- Arnone, M. P., Reynolds, R., & Marshall, T. (2009). The effect of early adolescents' psychological needs satisfaction upon their perceived competence in information skills and intrinsic motivation for research.
- 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), 2045-2068.
- Bernard, J. (2010). Motivation in foreign language learning: The relationship between classroom activities, motivation, and outcomes in a university language-learning environment.
- Betoret, F. D., & Artiga, A. G. (2011). The Relationship among Student Basic Need Satisfaction, Approaches to Learning, Reporting of Avoidance Strategies and Achievement. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology, 9*(2).
- Carreira, J. M. (2012). Motivational orientations and psychological needs in EFL learning among elementary school students in Japan. *System, 40*(2), 191-202.
- Cerasoli, C. P., & Ford, M. T. (2014). Intrinsic motivation, performance, and the mediating role of mastery goal orientation: A test of self-determination theory. *The Journal of psychology, 148*(3), 267-286.
- Chen, K. C., & Jang, S. J. (2010). Motivation in online learning: Testing a model of self-determination theory. *Computers in Human Behavior, 26*(4), 741-752.
- Ciani, K. D., Sheldon, K. M., Hilpert, J. C., & Easter, M. A. (2011). Antecedents and trajectories of achievement goals: A self-determination theory perspective. *British Journal of Educational Psychology, 81*(2), 223-243.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2011). Self-determination theory. *Handbook of theories of social psychology, 1*, 416-433.
- 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.
- Doménech-Betoret, F., & Gómez-Artiga, A. (2014). The relationship among students' and teachers' thinking styles, psychological needs and motivation. *Learning and Individual Differences, 29*, 89-97.
- Dörnyei, Z. (1990). Conceptualizing motivation in foreign-language learning. *Language learning, 40*(1), 45-78.
- Dörnyei, Z. (2014). *The Psychology of the Language Learner: Individual Differences in Second Language Acquisition*. Routledge.
- Dörnyei, Z., Henry, A., & Muir, C. (2015). *Motivational currents in language learning: Frameworks for focused interventions*. Routledge.
- Dupeyrat, C., & Mariné, C. (2005). Implicit theories of intelligence, goal orientation, cognitive engagement, and achievement: A test of Dweck's model with returning to school adults. *Contemporary Educational Psychology, 30*(1), 43-59.

- Filak, V. F., & Sheldon, K. M. (2003). Student psychological need satisfaction and college teacher-course evaluations. *Educational psychology, 23*(3), 235-247.
- Furrer, C., & Skinner, E. (2003). Sense of relatedness as a factor in children's academic engagement and performance. *Journal of educational psychology, 95*(1), 148.
- Gardner, R. C., Lalonde, R. N., Moorcroft, R., & Evers, F. T. (1987). Second language attrition: The role of motivation and use. *Journal of Language and Social Psychology, 6*(1), 29-47.
- Gómez, H. P., Pérez, V. C., Parra, P. P., Ortiz, M. L., Matus, B. O., McColl, C. P., ... & Meyer, K. A. (2015). Academic achievement, engagement and burnout among first year medical students. *Revista de Psicología de Chile, 143*(7), 930.
- Gunnell, K. E., Crocker, P. R., Mack, D. E., Wilson, P. M., & Zumbo, B. D. (2014). Goal contents, motivation, psychological need satisfaction, well-being and physical activity: A test of self-determination theory over 6 months. *Psychology of Sport and Exercise, 15*(1), 19-29.
- He, Y. C. J. (2009). *Self-determination among adult Chinese English language learners: The relationship among perceived autonomy support, intrinsic motivation, and engagement*. University of Southern California.
- Hicks, C. M. (2008). *Student motivation during foreign language instruction: What factors affect student motivation and how?*. The University of Wisconsin-Milwaukee.
- Hsu, L. (2010). The impact of perceived teachers nonverbal immediacy on students' motivation for learning English. *Asian EFL Journal, 12*(4), 188-204.
- Jõesaar, H., Hein, V., & Hagger, M. S. (2011). Peer influence on young athletes' need satisfaction, intrinsic motivation and persistence in sport: A 12-month prospective study. *Psychology of Sport and Exercise, 12*(5), 500-508.
- Katz, I., Kaplan, A., & Buzukashvily, T. (2011). The role of parents' motivation in students' autonomous motivation for doing homework. *Learning and Individual Differences, 21*(4), 376-386.
- Kim, J. I., & Chung, H. (2012). The role of family orientation in predicting Korean boys' and girls' achievement motivation to learn mathematics. *Learning and Individual Differences, 22*(1), 133-138.
- Kusurkar, R. A., Ten Cate, T. J., Vos, C. M. P., Westers, P., & Croiset, G. (2013). How motivation affects academic performance: a structural equation modelling analysis. *Advances in Health Sciences Education, 18*(1), 57-69.
- Lim, B. C., & Wang, C. J. (2009). Perceived autonomy support, behavioural regulations in physical education and physical activity intention. *Psychology of Sport and Exercise, 10*(1), 52-60.
- Lovato, C., & Junior, O. S. (2011). Motivation in Second Language Acquisition-Gardner's Socio-Educational Model. In *9th Symposium on Graduate Education. Piracicaba, Br.*

- Ma, J. H. (2009). *Autonomy, competence, and relatedness in L2 learners' task motivation: A self-determination theory perspective*. University of Hawai'i at Manoa.
- Mills, N., Pajares, F., & Herron, C. (2007). Self-efficacy of college intermediate French students: Relation to achievement and motivation. *Language learning, 57*(3), 417-442.
- 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*(3), 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*(2), 203.
- Noels, K. A. (2001). Learning Spanish as a second language: Learners' orientations and perceptions of their teachers' communication style. *Language learning, 51*(1), 107-144.
- Noels, K. A., Clément, R., & Pelletier, L. G. (1999). Perceptions of teachers communicative style and students' intrinsic and extrinsic motivation. *The Modern Language Journal, 83*(1), 23-34.
- Ntoumanis, N. (2001). A self-determination approach to the understanding of motivation in physical education. *British journal of educational psychology, 71*(2), 225-242.
- Pelletier, L. G., & Sharp, E. C. (2009). Administrative pressures and teachers' interpersonal behaviour in the classroom. *School Field, 7*(2), 174-183.
- Pelletier, L. G., Fortier, M. S., Vallerand, R. J., & Briere, N. M. (2001). Associations among perceived autonomy support, forms of self-regulation, and persistence: A prospective study. *Motivation and emotion, 25*(4), 279-306.
- Reeve, J. (2006). Teachers as facilitators: What autonomy-supportive teachers do and why their students benefit. *The Elementary School Journal, 106*(3), 225-236.
- Reeve, J. (2014). *Understanding motivation and emotion*. John Wiley & Sons.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American psychologist, 55*(1), 68.
- Sakamoto, R. (2015). *The relationship between motivation, second language learning, and stress in international students* (Doctoral dissertation, University of Central Missouri).
- Sir, M., & Hanzec, I. (2013, January). The role of basic psychological needs and intrinsic motivation in explaining students' goal orientation. In *1st International Conference on Research and Education: Challenges Towards the Future (ICRAE 2013)*.
- Soenens, B., & Vansteenkiste, M. (2010). A theoretical upgrade of the concept of parental psychological control: Proposing new insights on the basis of self-determination theory. *Developmental Review, 30*(1), 74-99.

- Standage, M., Duda, J. L., & Ntoumanis, N. (2005). A test of self-determination theory in school physical education. *British Journal of Educational Psychology*, 75(3), 411-433.
- Takagi, H. (2015). *Student motivation in foreign language learning at the community college level* (Doctoral dissertation, Claremont Graduate University).
- Tremblay, P. F., & Gardner, R. C. (1995). Expanding the motivation construct in language learning. *The Modern Language Journal*, 79(4), 505-518.
- Van den Broeck, A., Vansteenkiste, M., Lens, W., & De Witte, H. (2010). Unemployed individuals' work values and job flexibility: An explanation from expectancy-value theory and self-determination theory. *Applied psychology*, 59(2), 296-317.
- Wang, M. T., & Holcombe, R. (2010). Adolescents' perceptions of school environment, engagement, and academic achievement in middle school. *American Educational Research Journal*, 47(3), 633-662.
- Wang, M. T., Willett, J. B., & Eccles, J. S. (2011). The assessment of school engagement: Examining dimensionality and measurement invariance by gender and race/ethnicity. *Journal of School Psychology*, 49(4), 465-480.
- Wharton, G. (2000). Language learning strategy use of bilingual foreign language learners in Singapore. *Language learning*, 50(2), 203-243.
- You, C. J., & Dörnyei, Z. (2016). Language learning motivation in China: Results of a large-scale stratified survey. *Applied Linguistics*, 37(4), 495-519.
- Zhao, L., Lu, Y., Wang, B., & Huang, W. (2011). What makes them happy and curious online? An empirical study on high school students' Internet use from a self-determination theory perspective. *Computers & Education*, 56(2), 346-356.