

بررسی رابطه نیازهای بنیادین روان‌شناختی در روابط با احساس تعلق به مدرسه در دانش‌آموزان: نقش واسطه‌ای خودکارآمدی اجتماعی

سید جلال‌الدین حسینی ایرج *

حسین مهدیان **

محمود جاجرمی ***

چکیده

پژوهش حاضر با هدف بررسی روابط نیازهای بنیادین روان‌شناختی و احساس تعلق به مدرسه با نقش واسطه‌ای خودکارآمدی اجتماعی در دانش‌آموزان دوره متوسطه دوم انجام گرفت. روش پژوهش مطالعه حاضر توصیفی-همبستگی بود. جامعه آماری پژوهش شامل تمامی دانش‌آموزان دوره متوسطه دوم شهر مشهد در سال تحصیلی ۹۸-۱۳۹۷ بود. نمونه موردبررسی ۳۶۹ دانش‌آموز (پسر و دختر) بودند که به روش خوشه‌ای چندمرحله‌ای انتخاب شدند. ابزارهای پژوهش شامل مقیاس ارضای نیازهای بنیادین در روابط (لاگواردیا و همکاران، ۲۰۰۰)، پرسشنامه خودکارآمدی اجتماعی نوجوانان (کنلی، ۱۹۸۹) و پرسشنامه احساس تعلق به مدرسه (بری و همکاران، ۲۰۰۵) بود. تحلیل داده‌ها با استفاده از ضریب همبستگی پیرسون و مدل‌سازی معادلات ساختاری انجام شد. نتایج حاصل از تحلیل مسیر نشان دادند اثر مستقیم و معناداری میان نیازهای بنیادین روان‌شناختی در ارتباط با معلمان با خودکارآمدی اجتماعی و احساس تعلق به مدرسه وجود دارد. به طوری که نیازهای بنیادین روان‌شناختی و خودکارآمدی اجتماعی ۵۵ درصد از تغییرات احساس تعلق به مدرسه را تبیین می‌کردند. به نظر می‌رسد خودکارآمدی اجتماعی دانش‌آموزان در رابطه‌ی نیازهای بنیادین روان‌شناختی و احساس تعلق به مدرسه نقش واسطه‌ای داشته باشد.

واژه‌های کلیدی: احساس تعلق به مدرسه، خودکارآمدی اجتماعی، نیازهای بنیادین روان‌شناختی

مقاله حاضر برگرفته از رساله دکتری رشته روان‌شناسی تربیتی نویسنده اول در دانشگاه آزاد اسلامی واحد بجنورد است.

* دانشجوی دکتری، گروه روان‌شناسی، دانشگاه آزاد اسلامی، واحد بجنورد، بجنورد، ایران.

** استادیار، گروه روان‌شناسی، دانشگاه آزاد اسلامی، واحد بجنورد، بجنورد، ایران (نویسنده مسئول).

mahdian_hossein@yahoo.com

*** استادیار، گروه روان‌شناسی، واحد بجنورد، دانشگاه آزاد اسلامی، بجنورد، ایران.

تاریخ دریافت: ۹۸/۱۲/۰۳

تاریخ پذیرش: ۹۹/۰۵/۲۵

مقدمه

بافت اجتماعی مدرسه در شکل‌دهی رفتار دانش‌آموزان نقش دارد (چاپمن^۱ و همکاران، ۲۰۱۳) و بر جنبه‌های شخصی و تحصیلی مؤثر است (روفی^۲، ۲۰۱۱). تعلق به مدرسه^۳، احساسی است که دانش‌آموزان نسبت به همسالان، معلمان و کادر آموزشی مدرسه دارند (یون^۴ و همکاران، ۲۰۱۲). حس تعلق به علاقه‌مندی دانش‌آموزان به مدرسه منتهی شده و ارزش‌های درونی، پیگیری اهداف و رفتارهای تحصیلی را بهبود می‌بخشد (فاست^۵ و همکاران، ۲۰۱۴) و فقدان آن به مشکلات رفتاری، عاطفی و تحصیلی منجر می‌شود (ماپفومو و موچنا^۶، ۲۰۱۳). احساس تعلق به مدرسه اثر قابل توجهی بر کاهش قلدری (بلوم^۷، ۲۰۰۵)، سوء مصرف مواد و الکل (چاپمن و همکاران، ۲۰۱۲) و همبستگی مثبتی با انگیزش تحصیلی و موفقیت تحصیلی (ونتزل^۸ و همکاران، ۲۰۱۰)، سلامت جسمانی و روانی (شوچت^۹ و همکاران، ۲۰۰۷) و عزت نفس بالا (استراکوزی و میلز^{۱۰}، ۲۰۱۰) دارد. تعلق به مدرسه از عوامل بافتی مانند حمایت معلم، نوع روابط با همسالان، فعالیت‌های راهنمایی و مشاوره، قوانین انضباطی مدرسه و فراهم بودن فرصت برای رشد توانایی‌ها و استعدادها (یون و همکاران، ۲۰۱۲) تأثیر می‌پذیرد. مکیان و کلانتر کوشه (۱۳۹۴) نشان دادند که ایجاد جو کلاسی مثبت توسط معلم، قواعد انضباطی مطلوب، کوچک بودن محیط مدرسه و اندازه کلاس در ایجاد احساس تعلق به مدرسه مؤثرند.

بر اساس نظریه خودتعیین‌گری^{۱۱}، بافت اجتماعی بر میزان خودمختاری^{۱۲}، شایستگی^{۱۳} و تعلق^{۱۴} به دیگران اثر می‌گذارد و برآورده شدن نیازهای بنیادین روان‌شناختی بر پیامدهای عاطفی و رفتاری تأثیرگذار است. نیازهای روان‌شناختی انرژی لازم برای درگیر شدن فعال با محیط، پرورش مهارت‌ها و رشد سالم را فراهم می‌آوردند (دسی و رایان^{۱۵}، ۲۰۱۲). خودمختاری به شروع و تنظیم رفتار توسط خود فرد، تجربه‌ی اراده آزاد، خودکنترلی و عمل به صورت هماهنگ با تصویری که فرد از خود دارد، اشاره می‌کند (والکر^{۱۶}، ۲۰۱۶؛ رایان و دسی، ۲۰۱۷). شایستگی، نیاز به مؤثر بودن در تعامل با

1. Chapman, R. L., et al.

2. Roffy, S.

3. sense of connectedness with school

4. Yuen, M.

5. Faust, P. B., et al.

6. Mapfumo, J., & Muchena, P.

7. Bloom, H. S.

8. Wentzel, K. R., et al.

9. Shochet, I. M., et al.

10. Stracuzzi, N. F. & Mills, M. L.

11. self-determination theory

12. autonomy

13. competence

14. relatedness

15. Deci, E. L., & Ryan, R. M.

16. Walker, G. J.

محیط اجتماعی، کسب فرصت ابراز توانایی‌های خویش، توانایی دسترسی به پیامدهای مطلوب و قابلیت تأثیر بر محیط است (ایبارا رویلارد و کوپیر^۱، ۲۰۱۱). تعلق، نیاز به برقراری پیوند و دل‌بستگی عاطفی با دیگران و میل به درگیر بودن در روابط صمیمانه است (لاگواردیا و پاتریک^۲، ۲۰۰۸). با درک کارکرد سه نیاز بنیادین روان‌شناختی، والدین، معلمان و مدیران می‌توانند ارزیابی کنند کدام جنبه از بافت‌های اجتماعی مشارکت و کارآمدی فرد در محیط را تقویت می‌کند (رایان و دسی، ۲۰۱۱).

برآوردن سه نیاز روان‌شناختی، انگیزه‌ی خود پیرو را در دانش‌آموزان افزایش می‌دهد و فرد را به سوی پیوستار انگیزش درونی سوق می‌دهد (ریزینه^۳ و همکاران، ۲۰۱۷). معلمان کنترل‌کننده، دانش‌آموزان را برای عمل، احساس و تفکر به روش خود اجبار می‌کنند، رفتارهای کنترلی معلم با عواطف منفی مانند خشم و اضطراب حین یادگیری (آسور^۴ و همکاران، ۲۰۰۵) و پیشرفت تحصیلی (سوننس^۵ و همکاران، ۲۰۱۲) ارتباط دارد.

سپاه منصور و بیوکی (۱۳۹۵) نشان دادند در محیط‌های آموزشی کنترل‌کننده، دانش‌آموزان احساس عاملیت نمی‌کنند و این امر باعث عدم ارضای نیازهای روان‌شناختی آنان شده و بر انگیزش درونی، خودتنظیمی، خودمختاری و عملکرد آنان تأثیر می‌گذارد. بر این اساس به نظر می‌رسد یکی از سازه‌های مرتبط با احساس تعلق به مدرسه که در بافت انگیزشی و اجتماعی مطرح است، خودکارآمدی^۶ است.

مان^۷ و همکاران (۲۰۱۵) نشان دادند ارتباط مثبت معناداری بین احساس تعلق به مدرسه با کارآمدی تحصیلی در دانش‌آموزان وجود دارد. خودکارآمدی اجتماعی^۸ به‌طور خاص، به ادراک افراد از توانمندی‌شان برای شروع و ادامه روابط بین فردی اشاره دارد (اسمیت و بتز^۹، ۲۰۰۰).

بندورا^{۱۰} (۲۰۱۲) معتقد است خودکارآمدی در ارتباط بسیاری از سازه‌های روان‌شناختی نقش واسطه‌ای دارد. کریمی و ستوده (۱۳۹۶) نشان دادند تحقق نیازهای بنیادین و خودکارآمدی با درگیری تحصیلی رابطه مثبت و معناداری دارد و خودکارآمدی رابطه‌ی بین نیازهای بنیادین و درگیری تحصیلی را میانجی‌گری می‌کند.

1. Ibarra-Rovillard, M. S., & Kuiper, N. A.
2. LaGuardia, J. G., & Patrick, H.
3. Raiziene, s., et al.
4. Assor, A., et al.
5. Soenens, B., et al.

6. self-efficacy
7. Mann, M. J., et al.
8. social self efficacy
9. Smith, H. M., & Betz, N. E.
10. Bandura, A

نقش واسطه‌ای خودکارآمدی اجتماعی در رابطه با نیازهای بنیادین روان‌شناختی در روابط و احساس تعلق به مدرسه تا کنون بررسی نشده است اما افت و ترک تحصیل و افزایش رفتارهای پرخطر، عرصه‌ای ضروری را جهت حمایت‌های اجتماعی برای ارضای نیازهای بنیادین و ارتقای خودکارآمدی دانش‌آموزان از طریق شیوه‌های تربیتی مناسب در مدارس گشوده است. با توجه به نقش اساسی مدارس در بهبود سلامت روانی، جسمانی و پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان و عدم بررسی کافی پیرامون اهمیت احساس تعلق به مدرسه به‌عنوان عاملی تأثیرگذار در این زمینه، این پژوهش با هدف بررسی رابطه نیازهای بنیادین روان‌شناختی در روابط با معلمان، مدیران و دوستان و احساس تعلق به مدرسه با نقش واسطه‌ای خودکارآمدی اجتماعی در دانش‌آموزان دوره متوسطه دوم انجام شد.

روش

پژوهش حاضر از نظر هدف بنیادی، از نظر روش گردآوری داده‌ها پژوهشی همبستگی و به لحاظ ارتباط بین متغیرها مدل یابی معادلات ساختاری است. جامعه آماری تمامی دانش‌آموزان دوره متوسطه دوم مشهد در سال تحصیلی ۹۸-۱۳۹۷ بود. حجم نمونه بر اساس پیشنهاد وستلند^۱ (۲۰۱۰) با در نظر گرفتن تعداد سازه‌های نهفته و نشانگرهای موجود در مدل، توان آزمون ۹۹ درصد، احتمال خطای ۰/۰۱ و در دست داشتن حجم جامعه آماری، ۳۶۹ نفر تعیین شد. روش خوشه‌ای چندمرحله‌ای انجام شد، ابتدا نواحی ۶ و ۷ مشهد و از هر ناحیه ۵ دبیرستان پسرانه و ۵ دبیرستان دخترانه و از هر دبیرستان ۳ کلاس به صورت تصادفی انتخاب و پرسشنامه‌ها اجرا شد.

بررسی نیازهای بنیادین روان‌شناختی در روابط با معلمان، مدیران و دوستان با مقیاس ارضای نیازهای بنیادین در روابط^۲ (لاگوردیا^۳ و همکاران، ۲۰۰۰) انجام شد. این مقیاس با ۹ عبارت سه زیر مقیاس خودمختاری، شایستگی و احساس تعلق را در طیف لیکرت از اصلاً درست نیست (۱) تا کاملاً درست است (۷) می‌سنجد و می‌توان آن را در ارتباط با گروه‌های مختلف به کار برد. آلفای کرونباخ برای این مقیاس از ۰/۸۵ تا ۰/۹۴ گزارش شده است (لانگدون^۴ و همکاران، ۲۰۱۸). تنهای رشوانلو و همکاران (۱۳۹۹) در بررسی روایی و پایایی این مقیاس در نمونه‌ای از دانشجویان، روایی عاملی اکتشافی و تأییدی و

1. Westland, J. C.
2. basic need satisfaction in relationships scale

3. La Guardia, J. G., et al.
4. Langdon, J., et al.

روایی سازه مطلوبی را گزارش کردند. در مطالعه آنان ساختار سه عاملی در ارتباط با دوستان به تأیید رسید و ضرایب آلفای کرونباخ ۰/۷۴ تا ۰/۸۸ و ضرایب دو نیمه کردن ۰/۶۵ تا ۰/۸۰ به دست آوردند. در پژوهش حاضر آلفای کرونباخ برای زیرمقیاس‌ها از ۰/۷۴ تا ۰/۸۱ در تغییر بود.

برای بررسی خودکارآمدی، پرسشنامه خودکارآمدی اجتماعی نوجوانان^۱ (کانلی^۲، ۱۹۸۹) استفاده شد که با ۲۵ گویه در طیف لیکرت (از غیرممکن=۱ تا بیش از حد ساده=۷) نمره‌گذاری و پنج خرده‌مقیاس قاطعیت اجتماعی، عملکرد در موقعیت‌های اجتماعی، شرکت در گروه‌های اجتماعی، جنبه‌های دوستی و صمیمیت و کمک کردن یا کمک گرفتن را اندازه‌گیری می‌کند. سجادی‌پور و همکاران (۱۳۹۳)، پایایی این پرسشنامه را با استفاده از آلفای کرونباخ برابر ۰/۹۲ و با روش بازآزمایی برای پسران ۰/۸۱ و برای دختران ۰/۸۶ گزارش کرده‌اند. آلفای کرونباخ زیرمقیاس‌ها در مطالعه حاضر از ۰/۷۶ تا ۰/۸۲ در تغییر بود.

احساس تعلق با مقیاس احساس تعلق به مدرسه^۳ (بری^۴ و همکاران، ۲۰۰۴) بررسی شد. این مقیاس با ۳۱ جمله مثبت در مقیاس لیکرت (از کاملاً موافقم تا کاملاً مخالفم) نمره‌گذاری شده، شش خرده‌مقیاس احساس حمایت معلم، مشارکت در اجتماع، احساس رعایت احترام و عدالت در مدرسه، احساس مثبت به مدرسه، تعلق فرد به مدرسه و مشارکت علمی را اندازه‌گیری می‌کند. آلفای کرونباخ برای کل پرسشنامه ۰/۷۵ و برای مؤلفه‌های آن از ۰/۶۹ تا ۰/۸۹ گزارش شده است. مکیان و کلانترکوشه (۱۳۹۴) آلفای کرونباخ کل پرسشنامه را ۰/۸۸ و زیرمقیاس‌های آن را از ۰/۵۶ تا ۰/۸۲ گزارش کردند. در مطالعه حاضر آلفای کرونباخ از ۰/۸۳ تا ۰/۹۱ در تغییر بود.

پیش از اجرای پرسشنامه‌ها موافقت و رضایت شفاهی شرکت‌کنندگان اخذ و پاسخگویی به پرسشنامه‌ها کاملاً داوطلبانه و به‌صورت گروهی صورت گرفت. تجزیه و تحلیل داده‌ها با نرم‌افزارهای SPSS.25 و AMOS.24 انجام شد.

1. the adolescent social self-efficacy scale
2. Connolly, J.

3. the student sense of connectedness scale
4. Brew, C., et al.

یافته‌ها

پس از حذف پرسشنامه‌های ناقص، داده‌های مربوط به ۳۱۰ نفر تحلیل گردید. ۴۵/۷ درصد شرکت‌کنندگان در پایه یازدهم و ۵۴/۲ درصد در پایه دوازدهم، ۴۸/۴ درصد در رشته انسانی، ۲۱/۹ درصد در رشته تجربی و ۲۹/۷ درصد در رشته ریاضی مشغول به تحصیل بوده‌اند. پیش از اجرای تحلیل آماری به غربالگری داده‌ها و شناسایی پرت‌های تک متغیره^۱ پرداخته شد که نشان داد پرت تک متغیره‌ای وجود ندارد. شناسایی پرت‌های چندمتغیره^۲ با آماره ماهالانوبیس^۳ صورت گرفت. فواصل موردنظر بر اساس درجات آزادی در آزمون خی دو^۲ (اصلاح و در سطح $\alpha=0/001$) بررسی شد (میرز^۴ و همکاران، ۲۰۱۶) که حاکی از وجود شش مورد پرت چندمتغیره بود. بر این اساس تحلیل با حذف پرت‌افتاده‌ها و با داده‌های ۳۰۴ شرکت‌کننده ادامه یافت. شاخص اصلاح در تمام موارد از $\alpha=0/001$ بزرگ‌تر بود. شاخص‌های توصیفی و ضرایب همبستگی متغیرهای پژوهشی در جدول ۱ آورده شده است.

جدول ۱. ضرایب همبستگی متغیرهای پژوهش

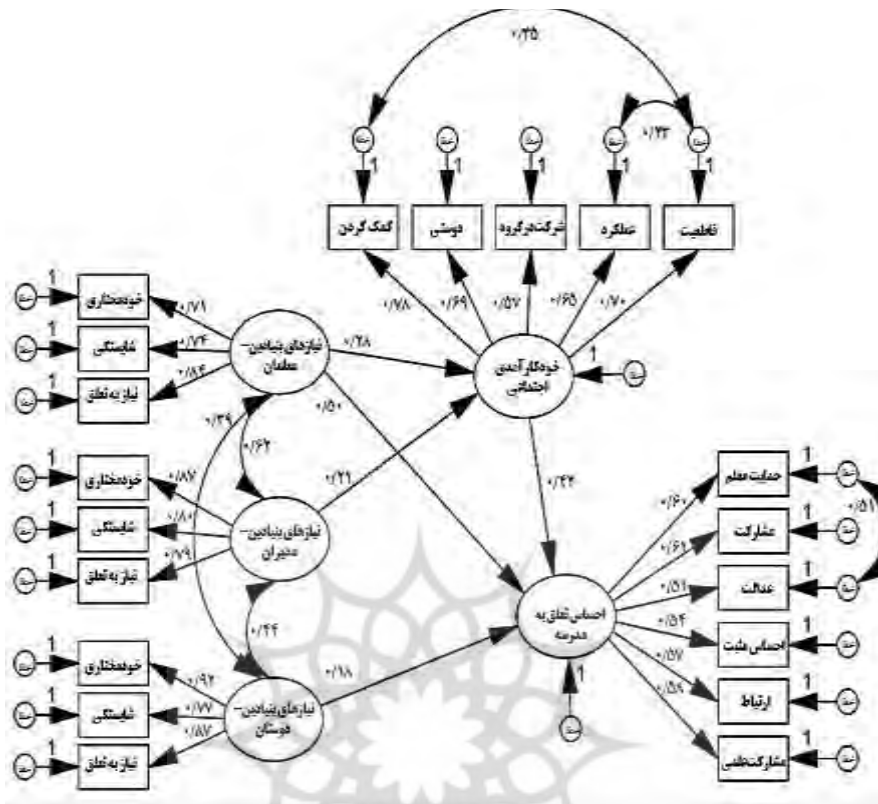
متغیرهای ملاک	نیازهای بنیادین در روابط					
	معلمین		مدیران		دوستان	
	خودمختاری	شایستگی	تعلق	خودمختاری	شایستگی	تعلق
کمک کردن	۰/۱۹**	۰/۲۵**	۰/۱۹**	۰/۲۳**	۰/۳۱**	۰/۱۶**
دوستی	۰/۲۳**	۰/۲۶**	۰/۲۶**	۰/۳۳**	۰/۲۷**	۰/۳۰**
شرکت در	۰/۰۹	۰/۲۴**	۰/۱۶**	۰/۱۰	۰/۱۷**	۰/۱۴*
عملکرد	۰/۱۵**	۰/۱۶**	۰/۰۹	۰/۰۸	۰/۲۳**	۰/۰۷
قاطعیت	۰/۲۸**	۰/۲۸**	۰/۲۸**	۰/۲۱**	۰/۲۸**	۰/۲۵**
حمایت	۰/۲۹**	۰/۴۹**	۰/۴۳**	۰/۳۳**	۰/۳۲**	۰/۳۲**
مشارکت	۰/۳۴**	۰/۳۳**	۰/۳۱**	۰/۲۹**	۰/۳۱**	۰/۲۷**
عدالت	۰/۲۷**	۰/۴۷**	۰/۳۲**	۰/۲۸**	۰/۳۳**	۰/۲۷**
احساس	۰/۲۹**	۰/۳۱**	۰/۲۹**	۰/۱۶**	۰/۲۲**	۰/۱۶**
ارتباط	۰/۳۰**	۰/۲۸**	۰/۳۹**	۰/۱۹**	۰/۳۱**	۰/۲۶**
مشارکت	۰/۳۲**	۰/۳۱**	۰/۳۲**	۰/۱۶**	۰/۱۹**	۰/۱۸**
تعلق به	۰/۴۳**	۰/۵۵**	۰/۴۹**	۰/۶۳**	۰/۲۴**	۰/۳۶**

1. univariate outliers
2. multivariate outliers

3. mahalanobis
4. Meyers, L. S., et al.

نتایج جدول ۱ نشان می‌دهد روابط میان نیاز به خودمختاری در ارتباط با معلمان با مشارکت در گروه اجتماعی، نیاز به تعلق در ارتباط با معلمان با عملکرد در موقعیت‌های اجتماعی، نیاز به خودمختاری در ارتباط با مدیران با مشارکت در گروه اجتماعی و عملکرد در موقعیت‌های اجتماعی، نیاز به تعلق در ارتباط با مدیران و نیاز به خودمختاری در ارتباط با دوستان با عملکرد در موقعیت‌های اجتماعی و قاطعیت اجتماعی رابطه معناداری ندارند ($P > 0/05$). سایر روابط مثبت و معنادارند. کجی و کشیدگی در تمامی متغیرها در سطح مطلوبی بود و نرمال بودن تک متغیره محقق شده است (جدول ۱). در بررسی نرمال بودن چند متغیره، توزیع باقیمانده‌های استاندارد شده با آزمون کلموگروف-اسمیرنوف یک‌راهه بررسی شد که نشان داد توزیع باقیمانده‌ها نرمال است ($Z = 0/04$, $df = 304$, $P \geq 0/05$). در بررسی عدم هم خطی متغیرهای پیش‌بین مدل نتایج نشان داد که ضرایب تحمل از ۰/۶۱ تا ۰/۸۷ و تورم واریانس از ۱/۱۵ تا ۱/۶۴ در تغییر بودند که می‌توان رأی به تحقق مفروضه داد. در بررسی استقلال خطاها از آماره دورین واتسون استفاده شد. ضرایب نزدیک به ۲ برای این آماره نشان از استقلال خطاها دارند که برابر با ۱/۶۷ بود. پس از تحقق مفروضات، مدل مفهومی پژوهش بررسی و برآورد مدل با روش بیشینه درست نمایی انجام شد. غیرمعناداری آماره خی دو از حجم نمونه تأثیر می‌پذیرد. بنابراین باید از سایر شاخص‌های برازش نیز استفاده شود. مقادیر بین یک تا ۳ برای نسبت خی دو به درجات آزادی ($df/2$)، مقادیر ۰/۰۸ و کمتر ریشه میانگین خطای مجزورات تقریب (RMSEA) و مقادیر ۰/۹۰ و بیشتر برای شاخص نیکویی برازش (GFI)، شاخص برازندگی تطبیقی (CFI) و شاخص نرم شده برازندگی (NFI) نشان از برازش مطلوب مدل دارند (تاباکنیک و فیدل، ۲۰۱۵).

شاخص‌های برازش نشان داد پس از حذف مسیرهای غیرمعنادار، مدل پژوهش از برازش مطلوبی برخوردار است ($\chi^2 = 336/83$, $df = 159$, $P = 0/01$, $df = 2/12$ ، $GFI = 0/90$, $CFI = 0/93$, $NFI = 0/92$, $RMSEA = 0/06$). نمودار مسیر مدل اصلاح شده در شکل ۱ آمده است.



شکل ۱. ضرایب استاندارد شده مدل اصلاح شده پیش‌بینی احساس تعلق به مدرسه

بررسی ضرایب مسیر نشان داد اثر مستقیم نیازهای بنیادین در ارتباط با معلمان ($P \leq 0/01$, $\beta = 0/50$) و دوستان ($P \leq 0/05$, $\beta = 0/18$) بر احساس تعلق به مدرسه مثبت و معنادار است؛ اما اثر مستقیم نیازهای بنیادین در ارتباط با مدیران بر احساس تعلق به مدرسه معنادار نیست ($P > 0/01$). اثر مستقیم نیازهای بنیادین در ارتباط با معلمان ($P \leq 0/01$, $\beta = 0/28$) و مدیران ($P \leq 0/01$, $\beta = 0/21$) بر خودکارآمدی اجتماعی مثبت و معنادار است اما نیازهای بنیادین روان‌شناختی در ارتباط با دوستان اثر مستقیم و معناداری بر خودکارآمدی ندارند ($P > 0/05$). اثر مستقیم خودکارآمدی بر احساس تعلق به مدرسه نیز مثبت و معنادار است ($P \leq 0/01$, $\beta = 0/42$).

ضرایب استاندارد شده اثرات غیرمستقیم و کل نشان داد اثر غیرمستقیم نیازهای بنیادین در ارتباط با معلمان ($0/10$) و مدیران ($0/12$) بر احساس تعلق به مدرسه مثبت و معنادار است ($P < 0/01$). میزان واریانس تبیین شده تعلق به مدرسه برحسب نیازهای بنیادین و

خودکارآمدی برابر ۰/۵۵ بود. بدین معنی که ۵۵ درصد از تغییرات احساس تعلق به مدرسه برحسب نیازهای بنیادین روان‌شناختی و خودکارآمدی اجتماعی قابل تبیین است.

بحث و نتیجه‌گیری

در این پژوهش رابطه نیازهای بنیادین روان‌شناختی و تعلق به مدرسه به واسطه خودکارآمدی اجتماعی دانش‌آموزان متوسطه دوم بررسی شد. نتایج نشان داد اثر مستقیم نیازهای بنیادین در ارتباط با معلمان و دوستان بر احساس تعلق به مدرسه مثبت و معنادار است؛ اما نیازهای بنیادین در ارتباط با مدیران بر تعلق به مدرسه اثر مستقیم و معناداری ندارند. اثر مستقیم نیازهای بنیادین روان‌شناختی در ارتباط با معلمان و مدیران بر خودکارآمدی اجتماعی مثبت و معنادار بود اما در ارتباط با دوستان اثر مستقیم و معناداری نداشتند. بررسی ضرایب استاندارد شده اثرات غیرمستقیم نیز نشان داد که اثر غیرمستقیم نیازهای بنیادین در ارتباط با معلمان و مدیران بر احساس تعلق به مدرسه مثبت و معنادار است.

در تبیین اینکه بین نیاز خودمختاری در ارتباط با دوستان با عملکرد در موقعیت‌های اجتماعی رابطه‌ی معناداری نشان داده نشده می‌توان گفت با توجه به تأثیرپذیری نوجوانان از گروه همسالان و احساس تعلق به دوستان و ترجیح درگیر بودن در روابط صمیمانه و دل‌بستگی‌های عاطفی به دوستان، نوجوانان در تعامل با گروه دوستان کمتر از خودمختاری به‌عنوان عاملیت و فرصت آغازگری شخصی در موقعیت‌های اجتماعی استفاده می‌کنند و ترجیح آن‌ها تابعیت از نظر و عملکرد گروه دوستان است. از سوی دیگر معلمان کنترل‌کننده، دانش‌آموزان را برای عمل، احساس و فکر کردن به روش خود اجبار می‌کنند (آسور و همکاران، ۲۰۰۵)؛ بنابراین آن‌ها با ارائه دستورالعمل‌ها، از عقاید مستقل جلوگیری و محیطی با تأکید بر کنترل وظیفه و اجبار شکل می‌دهند (بارتولومو^۱ و همکاران، ۲۰۱۱). تعامل مدیران مدارس و معلمان با دانش‌آموزان متفاوت است به طوری که ارتباط مدیران از طریق اعمال آیین‌نامه‌های انضباطی و دستورالعمل‌های آموزشی غیرمنعطف است، بنابراین نیاز خودمختاری دانش‌آموزان در ارتباط با مدیران با عملکرد در موقعیت‌های اجتماعی و شرکت در گروه‌های اجتماعی رابطه معناداری نشان نداده است. خودمختاری در ارتباط با معلمان با شرکت در گروه‌های اجتماعی که تابع قوانین انضباطی خاص مدرسه است نیز رابطه‌ی معناداری را نشان نداد درحالی‌که با عملکرد در

موقعیت‌های اجتماعی رابطه مثبت و معناداری نشان داده است. می‌توان این تفاوت مدیران و معلمان را نتیجه‌ی استقبال معلمان از عقاید مستقل و واگرای دانش‌آموزان دانست. نیاز تعلق در ارتباط با دوستان با عملکرد در موقعیت‌های اجتماعی و قاطعیت اجتماعی رابطه معناداری را نشان نداد اما با سایر جنبه‌های خودکارآمدی رابطه مثبت و معناداری مشاهده شد، نیاز به تعلق در ارتباط با معلمان و مدیران مدارس با عملکرد در موقعیت‌های اجتماعی رابطه معناداری نشان نداد اما با سایر جنبه‌های خودکارآمدی رابطه مثبت و معنادار است.

نیاز تعلق نیاز به برقراری پیوند و دل‌بستگی عاطفی با دیگران و بیانگر میل به درگیر بودن در روابط صمیمانه است (لاگواردیا و پاتریک، ۲۰۰۸). معنادار نبودن رابطه‌ی نیاز تعلق با عملکرد و قاطعیت در موقعیت‌های اجتماعی امری طبیعی و منطقی است زیرا نتیجه‌ی ارضای نیاز تعلق این است که عملکرد فرد در موقعیت‌های اجتماعی و قاطعیت او تحت تأثیر روابط صمیمانه و دل‌بستگی عاطفی با دوستان در پیوستاری قرار گیرد که کمتر از خودمختاری و شایستگی خود به‌منظور ابراز توانایی تسلط بر محیط استفاده کند. در تبیین این‌که نیاز تعلق در ارتباط با معلمان و مدیران متفاوت با ارتباط با دوستان، با قاطعیت اجتماعی رابطه‌ی مثبت و معناداری را نشان داده می‌توان گفت در محیط‌های آموزشی، متفاوت با گروه دوستان، معلمان و مدیران از عقاید مستقل دانش‌آموزان استقبال و آن را تقویت می‌کنند که نتیجه آن تقویت قاطعیت اجتماعی دانش‌آموزان خواهد بود. ارضای نیاز شایستگی در ارتباط با هر سه گروه دوستان، معلمان و مدیران با تمامی مؤلفه‌های خودکارآمدی رابطه مثبت و معناداری نشان داد. محیط‌های حمایت‌کننده از جمله دوستان، معلمان و مدیران مدارس با ارضای نیاز فرد به شایستگی، زمینه شکل‌گیری خودکارآمدی را ایجاد می‌کنند. پژوهش‌ها نشان داده‌اند بین حمایت خانواده و دوستان (ملکی پیربازاری و همکاران، ۱۳۸۹) با خودکارآمدی رابطه مثبت و معناداری وجود دارد.

در تبیین رابطه ارضای نیازهای بنیادین با خودکارآمدی اجتماعی می‌توان گفت بر اساس خرده نظریه نیازهای بنیادین روان‌شناختی، سلامت روانی و عملکرد بهینه مستقیماً از طریق ارضای سه نیاز بنیادین خودمختاری، شایستگی و احساس تعلق قابل پیش‌بینی است (راکووکِ فِلسِر، ۲۰۱۵)، وقتی نیاز خودمختاری در گروه دوستان، احساس

شایستگی در انجام تکالیف و ابراز توانایی‌های خویش و داشتن ارتباطات سالم و سازنده با دوستان، معلمان و مدیران برآورده گردد، نتیجه آن احساس اتکا به خود و خودکارآمدی اجتماعی خواهد بود.

اگر معلمان و مدیران با حمایت از دانش‌آموزان و دادن فرصت تصمیم‌گیری در مسائل مربوط به درس و مدرسه زمینه برآورده شدن نیاز آنان به خودمختاری را فراهم آوردند، با ارائه بازخوردهای مثبت نسبت به موفقیت‌ها و تلاش‌های آنان نیاز به شایستگی و با برقراری روابط مؤثر و پذیرنده نیاز تعلق را در آنان ارضا کنند، باعث افزایش خودکارآمدی آنان خواهند شد. در این صورت جو حمایت‌گرانه و منتهی به بروز توانمندی‌ها در مدرسه حاکم و از این طریق احساس تعلق به مدرسه در دانش‌آموزان افزایش می‌یابد.

یافته‌های پژوهش در خصوص تحقق نیازهای بنیادین در تعامل با دوستان نشان داد که این سازه اثر مستقیم و معناداری بر تعلق به مدرسه دارد. به نظر می‌رسد به واسطه برقراری روابط صمیمانه میان دانش‌آموزان و نیز نظام روابط مبتنی بر تساوی میان آنان فضایی امن را برای آنان فراهم می‌آورد و بر این اساس به‌طور مستقیم بر احساس تعلق به مدرسه اثر دارد.

پژوهش حاضر دارای یافته‌های مهمی برای متولیان آموزش و پرورش است. مدیران مدارس و معلمان می‌توانند با برقراری رویه‌های مناسب و دموکراتیک در روابط با دانش‌آموزان، ارائه ضوابط در فضایی گرم، پذیرنده و پاسخگو به سلايق متکثر و ارائه بازخوردهای و مداخلات اصلاحی به هنگام، نیازهای بنیادین روان‌شناختی آنان را ارضا و از این طریق با افزایش احساس تعلق به مدرسه زمینه عملکرد بهینه و کاهش تنش در محیط مدرسه را فراهم آورند. این فرایند ضمن کاهش افت تحصیلی و ارتقای کارایی مدارس، با تربیت نسلی پویا و برخوردار از سلامت جسمانی و روانی، باعث ارتقای اثربخشی نظام تعلیم و تربیت خواهد گردید.

نتایج این پژوهش به‌واسطه استفاده از ابزارهای خودگزارشی، اجرا در یک بافت فرهنگی خاص و عدم اجرای بازآزمایی جهت بررسی ثبات در طی زمان، باید با احتیاط تعمیم داده شود. بررسی تغییرناپذیری جنسیتی در مدل مفهومی پژوهش و بررسی پایایی و روایی در جمعیت عمومی به پژوهشگران آتی پیشنهاد می‌گردد.

منابع

- تنهای رشوانلو، ف.، سعیدی رضوانی، ط.، صمدیه، ه. و کارشکی، ح. (۱۳۹۹). ویژگی‌های روان‌سنجی مقیاس ارضای نیازهای بنیادین در روابط با دوستان. *دانش و پژوهش در روان‌شناسی کاربردی*، ۲۱(۴).
- سپاه منصور، م. و امراللهی بیوکی، ع. (۱۳۹۵). نقش واسطه‌ای عدم ارضای نیازهای روان‌شناختی و خشم در رابطه بین رفتار کنترل‌گری ادراک‌شده و زورگویی. *پژوهش‌های روان‌شناسی اجتماعی*، ۶(۲۲)، ۹۷-۱۱۲.
- سجادپور، ح.، مهرابی، ح. ع.، علیزاده م. ح. و عبدالمحمدی، ک. (۱۳۹۳). بررسی رابطه بین مؤلفه‌های خودکارآمدی اجتماعی نوجوانان با گرایش به رفتارهای پرخطر. *فصلنامه دانش انتظامی خراسان شمالی*، ۱(۳)، ۶۳-۷۳.
- کریمی، س. و ستوده، ب. (۱۳۹۶). نقش میانجی خودکارآمدی تحصیلی در رابطه‌ی بین ارضای نیازهای بنیادین روان‌شناختی و درگیری تحصیلی دانشجویان کشاورزی غرب ایران. *پژوهش مدیریت آموزش کشاورزی*، ۹(۴۲)، ۱۳۶-۱۴۹.
- مکیان، ر. و کلانتر کوشه، م. (۱۳۹۴). هنجاریابی پرسشنامه احساس تعلق به مدرسه و ارتباط آن با فرسودگی تحصیلی و انگیزش پیشرفت در میان دانش‌آموزان شهر تهران. *اندازه‌گیری تربیتی*، ۶(۲۰)، ۱۱۹-۱۳۸.
- ملکی پیربازاری، م.، نوری، ر. و صرامی، غ. (۱۳۹۰). حمایت اجتماعی و علائم افسردگی: نقش واسطه‌ای خودکارآمدی. *روان‌شناسی معاصر*، ۶(۲)، ۲۶-۳۴.

References

- Assor, A., Kaplan, H., Kanat-Maymon, Y., & Roth, G. (2005). Directly controlling teacher behaviors as predictors of poor motivation and engagement in girls and boys: The role of anger and anxiety. *Learning and Instruction*, 15(5), 397-413.
- Bandura, A. (2000). *Cultivate self-efficacy for personal and organizational effectiveness*. Handbook of principles of organization behavior, 2, 11-21.
- Bandura, A. (2012). On the functional properties of perceived self-efficacy revisited. *Journal Of management*, 38(1), 9-44.
- Bartholomew, K., Ntoumanis, N., & Thøgersen-Ntoumani, C. (2011). Self-determination theory and the darker side of athletic experience: The role of interpersonal control and need thwarting. *Sport and Exercise Psychology Review*, 7(2), 23-27.
- Bloom, H. S. (2005). *Learning more from social experiments: Evolving analytic approaches*. Russell Sage Foundation.
-, & Wttt, A. 000,, ee cembr.. ee ssrr ing uunnss' eeee ff connectedness with school. In *Australian Association for Research in Education Annual Conference*, Melbourne.
- Chapman, R. L., Buckley, L., & Sheehan, M. (2012). Developing safer passengers through a school-based injury prevention program. *Safety science*, 50(9), 1857-1861.

- Chapman, R. L., Buckley, L., Sheehan, M., & Shochet, I. (2013). School-based programs for increasing connectedness and reducing risk behavior: A systematic review. *Educational Psychology Review*, 25(1), 95-114.
- Connolly, J. (1989). Social self-efficacy in adolescence: Relations with self-concept, social adjustment, and mental health. *Canadian Journal of Behavioural Science*, 21(3), 258-269.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2012). Self-determination theory. P-in Van Lange PAM, Kruglanski AW, Higgins ET, eds. *Handbook of Theories of Social Psychology*, 1, 155-159.
- Faust, P. B., Ennis, L. S., & Hodge, W. M. (2014). The Relationship between Middle Grade Student Belonging and Middle Grade Student Performance. *Alabama Journal of Educational Leadership*, 1, 43-54.
- Ibarra-Rovillard, M. S., & Kuiper, N. A. (2011). Social support and social negativity findings in depression: Perceived responsiveness to basic psychological needs. *Clinical psychology review*, 31(3), 342-352.
- Karimi, S., & Sotoodeh, B. (2017). Mediating Role of Academic Self-efficacy in the Relationship between Basic Psychological Needs Satisfaction and Academic Engagement among Agricultural Students in the West Iran Universities. *Journal of Agricultural Education Administration Research*, 9(42), 136-151. [In Persian]
- La Guardia, J. G., & Patrick, H. (2008). Self-determination theory as a fundamental theory of close relationships, *Canadian Psychology*, 49(3), 201-209.
- La Guardia, J. G., Ryan, R. M., Couchman, C. E., & Deci, E. L. (2000). Within-person variation in security of attachment, self-determination theory perspective on attachment, need fulfillment, and well-being. *Journal of personality and social psychology*, 79(3), 367-384.
- Langdon, J., Sturges, D., & Schlote, R. (2018). Flipping the Classroom, Effects on Course Experience, Academic Motivation, and Performance in an Undergraduate Exercise Science Research Methods Course. *Journal of the Scholarship of Teaching and Learning*, 18(4), 13-27.
- Makyan, R., & Kalantar Kooshe, M. (2015). Normalizing Sense of Belonging to School Questionnaire and its relationship with Academic Burnout and Achievement Motivation among Persian students. *Educational Measurement*, 6(20), 119-138. [In Persian]
- Maleki Pirbazari, M., Nouri, R., & Sarami, GR. (2012). Social support and depression symptoms: The mediating role of self-efficacy. *Contemporary Psychology*, 6(2), 26-34. [In Persian]
- Mann, M. J., Smith, M. L., & Kristjansson, A. L. (2015). Improving academic self-efficacy, school connectedness, and identity in struggling middle school girls: A preliminary study of the REAL girls program. *Health Education & Behavior*, 42(1), 117-126.
- Mapfumo, J., & Muchena, P. (2013). School connectedness: Exploring the concept in Zimbabwean schools. *Academic Research International*, 4(2), 558.
- Raiziene, s., Gabrielaviciute, I., & Garckija, R. (2017). Links between basic psychological need Satisfaction and school Adjustment: A person-oriented Approach. *Journal of psychological and Educational Research*, 25(1), 82-92.
- Rakovec-Felser, Z. (2015). The sensitiveness and fulfilment of Psychological needs: Medical, Health Care and Students. *Collegium antropologicum*, 39(3), 541-550.
- Roffey, S. (2011). Enhancing connectedness in Australian children and young people. *Asian journal of Counselling*, 18(1), 1-25.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2011). A self-determination theory perspective on social, institutional, cultural, and economic supports for autonomy and their

- importance for well-being. In *Human autonomy in cross-cultural context* (pp. 45-64). Springer, Dordrecht.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2017). *Self-determination theory: Basic psychological needs in motivation, development, and wellness*. Guilford Publications.
- Sajjadpour, S. H., Mehrabi, H. A., Alizade, M. H., AbdolMohammadi, K. (2015). Investigating the Relationship between Self-Efficacy Components of Teenagers and Intention to High – Risk Behavior. *The North Khorasan disciplinary knowledge*, 1(3), 63-73. [In Persian]
- Sepah Mansour, M., & Amrolahi Boyouki, A. (2017). Mediating Role of Failure to Satisfy Psychological needs and Anger in Relationship between Bullying and Perceived Control Behavior. *Social Psychology Research*, 6(22), 97-112. [In Persian]
- Shochet, I. M., Smyth, T., & Homel, R. (2007). The impact of parental attachment on adolescent perception of the school environment and school connectedness. *Australian and New Zealand Journal of Family Therapy*, 28(2), 109-118.
- Smith, H. M., & Betz, N. E. (2000). Development and validation of a scale of perceived social self-efficacy. *Journal of career assessment*, 8(3), 283-301.
- Soenens, B., Sierens, E., Vansteenkiste, M., Dochy, F., & Goossens, L. (2012). Psychologically controlling teaching: Examining outcomes, antecedents, and mediators. *Journal of Educational Psychology*, 104(1), 108-120.
- Stracuzzi, N. F., & Mills, M. L. (2010). *Teachers Matter: Feelings of School Connectedness and Positive Youth Development among Coos County Youth*. New England Issue Brief No. 23. Carsey Institute.
- Tanhaye Reshvanloo, F., Saeidi Rezvani, T., Samadiye, H., & Kareshki, H. (in print). Psychometric Properties of the Basic Need Satisfaction in Relationships with Friends Scale. *Knowledge & Research in Applied psychology*, ...
- Walker, G. J. (2016). Social class and basic psychological need satisfaction during leisure and paid work. *Journal of Leisure Research*, 48(3), 228-244.
- Wentzel, K. R., Battle, A., Russell, S. L., & Looney, L. B. (2010). Social supports from teachers and peers as predictors of academic and social motivation. *Contemporary educational psychology*, 35(3), 193-202.
- Westland, J. C. (2010). Lower bounds on sample size in structural equation modeling. *Electronic commerce research and applications*, 9(6), 476-487.
- Yuen, M., Lau, P. S., Lee, Q. A., Gysbers, N. C., Chan, R. M., Fong, R. W., ... & Shea, P. M. (2012). Factors influencing school connectedness: Chinese