

«مقاله پژوهشی»

بررسی نقش میانجی ادراک شایستگی در ارتباط بین ادراک حمایت معلم با بی‌انگیزگی تحصیلی

دانش‌آموزان

منوچهر فلاح¹، احمد غضنفری^{2*}، مریم چرامی³، رضا احمدی⁴

1. دانشجوی دکتری، روان‌شناسی تربیتی، دانشگاه آزاد اسلامی، واحد شهرکرد، شهرکرد، ایران

2. دانشیار، گروه روان‌شناسی، دانشگاه آزاد اسلامی، واحد شهرکرد، شهرکرد، ایران

3. استادیار، گروه روان‌شناسی، دانشگاه آزاد اسلامی، واحد شهرکرد، شهرکرد، ایران

4. استادیار، گروه روان‌شناسی، دانشگاه آزاد اسلامی، واحد شهرکرد، شهرکرد، ایران

تاریخ دریافت: 1401/06/09 تاریخ پذیرش: 1402/03/25

Investigating the Mediating Role of Competence Perception in the Relationship between Teacher Support Perception and Students' Academic Demotivation

M. Falah¹, A. Ghazandari^{2*}, M. Charami³, R. Ahmadi⁴

1. Ph.D. Student, Educational Psychology, Islamic Azad University, Shahrekord Branch, Shahrekord, Iran

2. Associate Professor, Department of Psychology, Islamic Azad University, Shahrekord Branch, Shahrekord, Iran

3. Assistant Professor, Department of Psychology, Islamic Azad University, Shahrekord Branch, Shahrekord, Iran

4. Assistant Professor, Department of Psychology, Islamic Azad University, Shahrekord Branch, Shahrekord, Iran

Received: 2022/11/27

Accepted: 2023/06/15

Abstract

The purpose of the present study was to investigate the mediating role of competence perception in the relationship between the perception of teachers' support and academic demotivation of adolescent students. The research method was descriptive-correlation with structural equation modeling method. The statistical population included all adolescent students of the second stage of high school in Yazd city, who were studying in the academic year 2020-2021. Among them, 421 were selected by multi-stage cluster sampling method. The measurement tools included Harter's (1981) academic motivation questionnaires, textual teacher support perception, McWhirter and O'Neill (2008) and Harter's self-perception (1989). Structural equation modeling (SEM) and SPSS-21, LISREL-8.72 software were used for statistical analysis. Pearson's correlation results showed that there is a significant correlation between academic apathy and the perception of teachers' support and the perception of competence ($p < 0.05$). Also, the results of the path analysis indicated that the perception of teachers' support is related to academic demotivation through the perception of competence. Based on the findings of the research, the perception of competence and the perception of teachers' support have an effective role in reducing academic demotivation in students.

Keywords

Academic Demotivation, Perception of Teachers' Support, Perception of Competence, High School Students

چکیده

هدف پژوهش حاضر، بررسی نقش واسطه‌ای ادراک شایستگی در ارتباط بین ادراک حمایت معلمان با بی‌انگیزگی تحصیلی دانش‌آموزان نوجوان بود. روش پژوهش توصیفی-همبستگی با روش مدل‌یابی معادلات ساختاری بود. جامعه آماری شامل تمامی دانش‌آموزان نوجوان دوره دوم متوسطه شهر یزد بود که در سال تحصیلی 1399-1400 مشغول به تحصیل بودند. از این میان، 421 نفر از آنها به روش نمونه‌گیری خوشه‌ای چند مرحله‌ای انتخاب شدند. ابزارهای اندازه‌گیری شامل پرسش‌نامه‌های انگیزش تحصیلی هارتر (1981)، ادراک حمایت معلم متنی، مک وایرتر و اونیل (2008) و خود ادراکی هارتر (1989) بود. برای تحلیل آماری از مدل‌یابی معادلات ساختاری (SEM) و از نرم‌افزارهای SPSS-21، LISREL-8.72 استفاده شد. نتایج همبستگی پیرسون نشان داد که بین بی‌انگیزگی تحصیلی با ادراک حمایت معلمان و ادراک شایستگی همبستگی معناداری وجود دارد ($p < 0/05$). همچنین نتایج تحلیل مسیر حاکی از آن بود که ادراک حمایت معلمان با بی‌انگیزگی تحصیلی از طریق ادراک شایستگی مرتبط است. براساس یافته‌های پژوهش، ادراک شایستگی و ادراک حمایت معلمان نقش مؤثری در کاهش بی‌انگیزگی تحصیلی در دانش‌آموزان دارند.

واژه‌های کلیدی

بی‌انگیزگی تحصیلی، ادراک حمایت معلمان، ادراک شایستگی، دانش‌آموزان متوسطه

مقدمه

واسکوئیز¹⁴، ترایمبل¹⁵، پیتاچ¹⁶ و فریمن¹⁷ (2018). گلاویه‌ها و شکوه‌های معلمان مبنی بر بی‌انگیزگی دانش‌آموزان نسبت به انجام وظایف مرتبط و محول شده و نوعی بی‌اعتنایی، خود به تنهایی جدیت مسئله را نشان می‌دهد (صادقی، خدارحمی و مؤمنی، 1398). یافته‌ها نشان می‌دهد که عملکرد تحصیلی ضعیف، غیبت زیاد از مدرسه و نبود انگیزه تحصیلی بزرگترین عوامل خطر ترک زود هنگام مدرسه توسط دانش‌آموز قلمداد می‌گردد. به علاوه، انگیزه دانش‌آموز پیش‌بینی کننده عملکرد تحصیلی فرد است (فریدونی مقدم باورصاد، رضایی و چراغیان، 1396؛ بولکان¹⁸، گودبای¹⁹، کلیسی²⁰، 2016).

یکی از نظریه‌های رایج حوزه انگیزه تحصیلی، نظریه خودتعیین‌گری²¹ است که یک نظریه کلان در زمینه انگیزش انسانی است که به طور تجربی مورد مطالعه قرار گرفته و چارچوبی برای درک و افزایش انگیزه دانش‌آموزان فراهم می‌کند. براساس نظریه خودتعیین‌گری، سه نوع مجزا از انگیزش (بی انگیزگی²²، انگیزه بیرونی²³ و انگیزه درونی²⁴) وجود دارد که بر اساس میزان درونی شدن و یکپارچه‌سازی رفتار در خویشتن، منجر به پیامدهای مختلف احساسی، شناختی و رفتاری می‌شود. درونی سازی، به جذب ارزش‌ها یا خواسته‌های بیرونی اشاره دارد، درحالی که یکپارچگی به مرحله نهایی این فرایند اشاره می‌کند، زمانی که ارزش‌ها یا خواسته‌های بیرونی به عنوان بخشی جدایی ناپذیر از شخصیت فرد تبدیل می‌شوند. این فرایند را می‌توان به شکل یک پیوستار در نظر گرفت. کمترین شکل درونی سازی (یا خود تعیین شده)، بی‌انگیزگی است که شامل عدم تنظیم است و با عدم تمایل به عمل مشخص

دانش‌آموزان آینده‌سازان جامعه هستند که با پیشرفت روز افزون جوامع بشری و تخصص علمی، فرایند پیشرفت علمی آنها اهمیت بیشتری پیدا می‌کند. نهادها و مؤسسات آموزشی همواره در پی شناسایی عواملی هستند که پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان را تضمین کنند. یکی از موضوعات مهم در بحث تحصیل و موفقیت تحصیلی، وجود انگیزه در بین دانش‌آموزان است (نیوکامب¹، اِمِدی²، اکلیر³، گومز⁴، کلاهر⁵، لین⁶، 2009). انگیزه تحصیلی یکی از ملزومات یادگیری به حساب می‌آید و چیزی است که به رفتار شدت و جهت می‌بخشد و در حفظ تداوم آن به یادگیرنده کمک می‌کند (مؤمنی، 1394). اگر یادگیرنده از انگیزه تحصیلی بالایی برخوردار باشد، به خوبی به درس توجه می‌کند، تکالیف درسی را جدی می‌گیرد و علاوه بر آن اطلاعاتی فراتر از آنچه در کلاس درس به او می‌آموزند، یاد می‌گیرد (اسچفیل⁷ و اسچافینر⁸، 2015). افرادی که انگیزه بالاتری دارند و در زمینه تحصیلی بیشتر به فعالیت می‌پردازند، به احتمال بیشتری در جریان تحصیل به موفقیت دست می‌یابند (سالما-آرو⁹، ساوالانین¹⁰، هولوپانین¹¹، 2009). متأسفانه تجارب بسیاری از مربیان و دست‌اندرکاران آموزشی نشان می‌دهد که فقدان انگیزه، بسیاری از دانش‌آموزان را تحت تأثیر قرار داده و به نظر می‌رسد که هر ساله در حال افزایش است. در واقع، یکی از معضلات جدی نظام آموزش و پرورش هر کشوری، بی‌علاقگی و بی‌انگیزگی نوجوانان و جوانان آن نسبت به فعالیت‌های تحصیلی و اشتیاق به یادگیری است (پاتل¹²، استینگات¹³،

1. Newcombe
2. Ambady
3. Eccles
4. Gomez
5. Klahr
6. Linn
7. Schiefele
8. Schaffner
9. Salmela-Aro
10. Savolainen
11. Holopainen
12. Patall
13. Steingut

14. Vasquez

15. Trimble

16. Pituch

17. Freeman

18. Bolkan

19. Goodboy

20. Kelsey

21. Self-determination Theory (SDT)

22. Amotivation

23. Extrinsic Motivation

24. Intrinsic Motivation

دانش‌آموزان از فعالیت‌های مرتبط با تحصیل اثر گذارند (فالو⁷ و جانوز⁸، 2003). بر اساس نظریه‌های روابط بین فردی، فرض بر این است که معلمان می‌توانند نقش مهمی در خودپنداره و انتظارات دانش‌آموزان در مورد موفقیت‌های تحصیلی و معنای زندگی، پس از دوران تحصیل داشته باشد (میتی و موسیکافان⁹، 2020). جو کلاس و جهت‌گیری انگیزشی معلم، تسهیل‌کننده تأمین نیازها و رشد انگیزش تحصیلی دانش‌آموزان است (متقیان، پاشاشیرینی و میرهاشمی، 1397). ارتباط منفی با معلمان مهم‌ترین پیش‌بینی‌کننده ترک تحصیل در دانش‌آموزان است. این در حالی است که رابطه خوب معلم- دانش‌آموزی به اندازه انگیزش پیشرفت، پیش‌بینی‌کننده احتمال ترک تحصیل است (برگرون¹⁰، چویونارد¹¹ و جانوز، 2011). اگر دانش‌آموزان احساس کنند که از سوی معلمان مورد حمایت نیستند و معلم، دلسوزی لازم را در تعامل با آنها به خرج نمی‌دهد، احساس تعلق کمتر نسبت به معلم داشته و در نتیجه، احساس تعلق وی به امور تحصیلی کاهش خواهد یافت (رویر¹²، پروواست¹³، تارابولسی¹⁴ و کوتویو¹⁵، 2008). پژوهش‌ها نشان داده است که رابطه معلم و دانش‌آموز و نیز حمایت و بازخورد معلم، از جمله عوامل مؤثر بر تغییر علاقه به درس و تلاش دانش‌آموز می‌شود (لازاردیس¹⁶، گاسپارد¹⁷ و دیسکی¹⁸، 2019؛ فینگ¹⁹، ایکسی²⁰، گانگ²¹، جیو²² و سیو²³، 2019).

می‌شود. حرکت در امتداد پیوستار به سوی انگیزه‌های خودتعیین شده یعنی انگیزه بیرونی است که می‌توان آن را به چهار بُعد، از کمترین درونی‌سازی تا بیشترین درونی‌سازی تقسیم بندی کرد: بیرونی (که کمترین خودمختاری را دارد و پاداش‌ها و تنبیه‌های کلاسیک، تنظیم‌کننده و کنترل‌کننده رفتارهای فرد هستند)، درون‌فکن شده¹ (که شامل درونی‌سازی جزئی می‌شود و در آن، تنظیم توسط فرد صورت می‌گیرد؛ اما خود فرد آن را نپذیرفته است و احساس ارزشمندی فرد به رعایت این استانداردها بستگی دارد و زمانی که فرد از این استانداردها پیروی نکند، فرایند نظم‌جویی فرد را مورد انتقاد و تحقیر قرار می‌دهد)، همانندسازی شده² (به تنظیم همانندسازی اطلاق می‌شود و نشان دهنده اراده افراد در انجام رفتارها است؛ زیرا فرد بر اساس احساس ارزشمندی رفتارها عمل می‌کند. بنابراین، در حالی که تنظیم‌های بیرونی و درون‌فکن شده، نسبتاً کنترل‌کننده هستند، تنظیم همانندسازی شده نسبتاً خودمختار است) و یکپارچه شده³ (سرانجام، هنگامی که افراد می‌توانند هویت را با جنبه‌های دیگر خود ادغام کنند، درونی‌سازی کامل می‌شود. تنظیم یکپارچه شده، بالغ‌ترین شکل انگیزش بیرونی را نشان می‌دهد؛ زیرا با آن شخص از صمیم قلب اهمیت و ارزش رفتارها را می‌پذیرد). در انگیزه درونی نیز که از طریق آن، افراد ارزش‌ها و انگیزه را درونی و جذب می‌کنند، وسیله‌ای برای خودمختار شدن است که مطابق هنجارها و آداب و رسوم دنیای اجتماعی عمل می‌کند و نیازهای فرد برای خودمختاری و ارتباط ارضا می‌شود. افرادی که انگیزه درونی دارند، رفتارهایی را انجام می‌دهند که در آن زمان علاقه و لذت را تجربه می‌کنند و این رفتارها نیازی به پیامدهایی مانند پاداش‌های ملموس یا اجتناب از تنبیه ندارند (لیو⁴، وانگ⁵ و رایان⁶، 2016). معلمان مهم‌ترین عامل اجتماعی اثرگذار بر انگیزه تحصیلی شناخته شده‌اند که بر مشارکت و یا جدایی

7. Fallu
8. Janosz
9. Miti & Musikaphan
10. Bergeron
11. Chouinard
12. Royer
13. Provost
14. Tarabulsy
15. Coutu
16. Lazarides
17. Gaspard
18. Dicke
19. Feng
20. Xie
21. Gong
22. Gao
23. Cao

1. Introjected
2. Identified
3. Integrated
4. Liu
5. Wang
6. Ryan

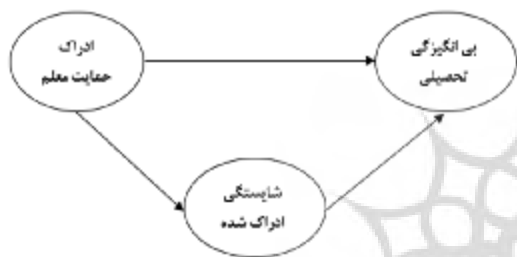
کیم⁸، 2009). در هین راستا، نتایج پژوهش گبرسیلاس و ژائو⁹ (2023) با عنوان نقش میانجی عزت نفس در رابطه بین تعامل معلم-دانش‌آموز و پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان، نشان داد که تعامل بین معلم-دانش‌آموز هم بر عزت نفس و هم بر پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان تأثیر مثبت و معناداری دارد. علاوه بر این، عزت نفس نقش واسطه‌ای در رابطه تعامل معلم-دانش‌آموز و پیشرفت تحصیلی ایفا می‌کند. این احساس ارزشمندی، یک منبع انگیزشی اساسی شناخته می‌شود که با نتایج و پیامدهای مثبت تحصیلی همراه است. برای مثال، گوا¹⁰، مارش¹¹ و بوین¹² (2003) نشان دادند شایستگی درک شده دانش‌آموزان تغییرات پیشرفت تحصیلی را در طول زمان پیش‌بینی می‌کند. نتایج مطالعات نشان می‌دهد که ادراک شایستگی و پیشرفت تحصیلی با یکدیگر رابطه مثبتی دارند (وانگ¹³، ویست¹⁴ و کیوسیک¹⁵، 2002؛ سسی¹⁶، جینتر¹⁷، کاهن¹⁸ و ویلیامز¹⁹، 2014). بلومیر²⁰، لایوچت²¹، کانپوس²² و فیفر²³ (2013) نیز نشان دادند ادراک شایستگی، نوجوانان را برای غلبه بر مشکلاتشان سوق می‌دهد. ادراک شایستگی منجر به افزایش تلاش برای موفقیت می‌شود؛ در حالی که عدم ادراک شایستگی و نارضایتی منجر به اضطراب و کاهش تلاش برای موفقیت می‌گردد (موحدزاده و رحمت‌وند، 1397). پژوهش‌های داخلی نیز به رابطه بین ادراک شایستگی و حمایت معلمان اشاره کرده‌اند (مقیان و همکاران، 1397؛ عباسی، شاهکرمی و عالی‌پور، 1398؛

همچنین در بین عوامل مرتبط با بی‌انگیزگی تحصیلی، به ادراک شایستگی می‌توان اشاره کرد. ادراک شایستگی به ارزیابی ذهنی افراد از توانایی‌های آن‌ها برای انجام درست و صحیح یک تکلیف خاص اشاره دارد. ادراک شایستگی، ارزیابی ذهنی خاص از توانایی‌های خود دانش‌آموزان است. براساس نظریه خودتعیین‌گری، ادراک شایستگی را می‌توان از طریق چالش‌های تحصیلی، مشکلات و تجربیات شکست به دست آورد. در واقع افت تحصیلی به عنوان یک منبع اطلاعاتی در نظر گرفته می‌شود که در آن، شایستگی تحصیلی دانش‌آموزان در طی فرایند مواجهه و غلبه بر شکست‌ها ایجاد می‌شود (لیو و پلاتو¹، 2020). بر اساس نظریه خودتعیین‌گری، میزان وقوع درونی‌سازی، بستگی به ارضای سه نیاز اساسی (خودمختاری، شایستگی و مرتبط بودن) دارد. خودمختاری زمانی دیده می‌شود که فرد در راستای منافع و ارزش‌های خود عمل کند. در این حالت، رفتار بیانگر خود است و منشأ رفتارها از درون نشأت می‌گیرد. شایستگی در تعاملات فردی با محیط دیده می‌شود، زمانی که آن‌ها فرصت جستجوی چالش‌ها، بیان ظرفیت‌ها و توسعه اعتماد به نفس خود را دارند. دانش‌آموزانی که از ادراک شایستگی برخوردار هستند، در تعاملات بین فردی خود تمایل دارند تا از ظرفیت‌های خود استفاده کنند و به دنبال چالش‌های مطلوب هستند و مهارت‌های خود را ارتقا می‌دهند. سرانجام، وابستگی به عنوان احساس تعلق به دیگران و جامعه به عنوان یک کل تلقی می‌شود. این امر از طریق ارتباطات بین فردی و مراقبت متقابل بین دیگران حاصل می‌شود. وابستگی، نیاز به ایجاد دلبستگی‌های نزدیک و ایمن با دیگران است. گفته می‌شود که ارضای این سه نیاز با عملکرد تحصیلی مثبت دانش‌آموزان مرتبط است (لوسکوئی²، زیوولکی³، استانگ⁴، رایان، 2004؛ رایان و دسی⁵، 2002؛ جانگ⁶، ریوی⁷، رایان،

8. Kim
9. Gebresilase & Zhao
10. Guay
11. Marsh
12. Boivin
13. Wong
14. Wiest
15. Cusick.
16. Ceci
17. Ginther
18. Kahn
19. Williams
20. Blomeyer
21. Laucht
22. Coneus
23. Pfeiffer

1. Platow
2. Levesque
3. Zuehlke
4. Stanek
5. Deci
6. Jang
7. Reeve

دانش‌آموزان و جلوگیری از ترک تحصیلی و افت تحصیلی در آن‌ها، ضرورت پرداختن به متغیرهایی که به نوعی در یک رابطه ساختاری قرار دارند و می‌توانند موجب بهبود انگیزه تحصیلی دانش‌آموزان و پیشگیری از ترک تحصیلی آنها شوند، بیش از پیش احساس می‌شود. از این رو، با توجه به آنچه گفته شد، پژوهش حاضر به دنبال پاسخ به این سؤال است که آیا ادراک شایستگی در ارتباط ادراک حمایت معلم با بی‌انگیزی تحصیلی دانش‌آموزان نقش واسطه‌ای دارد یا خیر. شکل 1، مدل مفهومی پژوهش حاضر را نشان می‌دهد.



شکل 1. مدل پیش فرض پژوهش

روش

روش پژوهش حاضر، توصیفی از نوع همبستگی بود که روابط بین متغیرهای ادراک حمایت معلم (متغیر برون‌زا)، ادراک شایستگی (متغیر واسطه‌ای) و بی‌انگیزی تحصیلی (متغیر درون‌زا) با روش مدل‌یابی معادلات ساختاری (SEM) بررسی شد. جامعه آماری پژوهش کلیه دانش‌آموزان نوجوان دوره دوم متوسطه شهر یزد بودند که در سال تحصیلی 1399-1400 مشغول به تحصیل بودند و تعداد آن‌ها 6781 نفر بود. برای تعیین حجم نمونه موردنظر، با توجه به اینکه برای انجام پژوهش‌های مدل‌سازی معادلات ساختاری، نمونه‌ای به حجم 200-400 کافی است (میرزا²¹، گامست²² و گارینو²³، 2006) و با احتمال عدم تکمیل پرسش‌نامه‌ها از سوی برخی از شرکت‌کنندگان یا

آریایی پناه، 1397). برخی پژوهش‌ها اشاره کرده‌اند که حمایت اجتماعی معلمان بر بی‌انگیزی دانش‌آموزان اثر می‌گذارد (برگرون و همکاران، 2011؛ مازیاری، کاشف و سیدعامری، 1395؛ بنرجی¹ و هالدر²، 2021؛ روزک³، هافن⁴، آلن⁵، جرجوری⁶، میکامی⁷، پیناتا⁸، 2016). کاموردین⁹، مالک¹⁰، محمد¹¹ و ایوب¹² (2021) نشان دادند ادراک شایستگی، رابطه منفی و معناداری با بی‌انگیزی دارد. گوای، راتلی¹³، لاروس¹⁴، والرند¹⁵ و ویتارو¹⁶ (2013) نیز نشان دادند که بین حمایت از خودمختاری با ادراک شایستگی و انگیزه تحصیلی در دانش‌ارتباط معناداری وجود دارد. لورسن¹⁷، دانیلسن¹⁸، ولد¹⁹ و سامدل²⁰ (2012) نیز رابطه ادراک شایستگی با انگیزه و وابستگی در فعالیت‌های اوقات فراغت دانش‌آموزان پرداختند.

به طور کلی، نقش ادراک شایستگی در انگیزه تحصیلی دانش‌آموزان کمتر در تحقیقات مورد توجه قرار گرفته و بیشتر مطالعات به نقش ادراک شایستگی بر پیشرفت تحصیلی و عملکرد دانش‌آموزان پرداخته‌اند و اهمیت ادراک شایستگی را که می‌تواند بر انگیزه دانش‌آموزان تأثیر داشته باشد، مورد غفلت قرار داده‌اند که این کم‌توجهی به ویژه در پژوهش‌های داخلی بیشتر دیده و احساس می‌شود. با توجه به مزایا و پیامدهای مثبت تحصیلی ادراک شایستگی بر

1. Banerjee
2. Halder
3. Ruzek
4. Hafen
5. Allen
6. Gregory
7. Mikami
8. Pianta
9. Kamarudin
10. Malek
11. Mohamed
12. Ayub
13. Ratelle
14. Larose
15. Vallerand
16. Vitro
17. Leversen
18. Danielsen
19. Wold
20. Samdal

21. Meyers
22. Gamst
23. Guarino

همیشه=5) است. شیوه نمره‌گذاری در سؤال‌های 3، 4، 5، 9، 10، 15، 16، 19، 21، 27 و 31 معکوس بوده است. این پرسش‌نامه شامل دو مؤلفه انگیزش درونی و انگیزش بیرونی است که 17 سؤال برای انگیزش درونی و 16 سؤال برای انگیزش بیرونی است. در صورتی که نمره فرد بین 33 تا 66 باشد، میزان انگیزش تحصیلی ضعیف است، در صورتی که نمره فرد بین 66 تا 99 باشد، میزان انگیزش تحصیلی در سطح متوسطی است و در صورتی که نمره فرد بالای 99 باشد، میزان انگیزش تحصیلی بسیار خوب است. هارتر (1981) ضرایب پایائی خرده مقیاس‌ها را با استفاده از فرمول ریچاردسون بین 0/54 تا 0/84 و ضریب بازآزمایی را در یک نمونه از 0/48 تا 0/63 و در نمونه دیگر بین 0/58 تا 0/76 گزارش کرده است. ویژگی‌های روان‌سنجی نسخه ترجمه شده آن به فارسی توسط بحرانی (1388) بررسی شده و ضرایب آلفا و بازآزمایی برای انگیزش درونی 0/85 و 0/86 و برای انگیزش بیرونی 0/69 و 0/72 به‌دست آمده و روایی سازه آن مورد تأیید قرار گرفته است.

پرسش‌نامه خودادراکی⁵: در این پژوهش جهت سنجش ادراک شایستگی از پرسش‌نامه خود ادراکی که شامل 48 گویه است و در سال 1989 توسط هارتر معرفی شده است، استفاده می‌گردد. نمره‌گذاری پرسش‌نامه براساس طیف لیکرت (بسیار موافقم=5؛ موافقم=4؛ کمی موافقم=3؛ مخالفم=2؛ بسیار مخالفم=1) است. حداقل امتیاز در این پرسش‌نامه 48 و حداکثر 240 خواهد بود. نمره بین 48 تا 96 نشان دهنده خود ادراکی پایین، نمره بین 96 تا 144: خود ادراکی متوسط و نمره بالاتر از 144: خود ادراکی بالا است. موریس⁶، میسترز⁷ و فیجین⁸ (2003) پایایی با روش همسانی درونی آن را بین 0/73 تا 0/81 گزارش کرده و پایایی آن را به روش بازآزمایی در فاصله چهار هفته 0/84 و بالاتر بوده است. نسخه ترجمه شده به فارسی در ایران نیز بررسی شده است. خجسته جلال، معنوی پور و صداقتی فرد (1399) ضریب آلفای کرونباخ را برای کل پرسش‌نامه 0/87

مخدوش بودن آنها، در پژوهش حاضر، 446 پرسش‌نامه با روش نمونه‌گیری خوشه‌ای در اختیار دانش‌آموزان قرار گرفت که از 446 پرسش‌نامه آنلاین، 25 پرسش‌نامه‌ای به صورت ناقص جواب داده شده بودند، از پژوهش کنار گذاشته شدند و اطلاعات 421 دانش‌آموز، مورد تحلیل و بررسی قرار گرفت. ملاک‌های ورود به پژوهش شامل ذکر نکردن اختلالات جسمی و روانی شدید در پرسش‌نامه، دسترسی به اینترنت، تحصیل در دوره متوسطه و رضایت برای شرکت در پژوهش بود و ملاک‌های خروج، عدم رغبت برای شرکت در پژوهش و ناقص تکمیل کردن پرسش‌نامه‌ها بود. پس از کسب مجوزهای لازم از آموزش و پرورش شهرستان اردکان (یزد)، هدف‌های اجرای پژوهش به دانش‌آموزان معرفی و توضیحات لازم ارائه شد و از دانش‌آموزان خواسته شد تا در صورت تمایل در پژوهش شرکت کنند و پرسش‌نامه‌ها را تکمیل نمایند و چنانچه ابهام یا سؤالی داشتند، پژوهشگر در دسترس بود و به سؤالات پاسخ می‌داد. به صورت شفاهی نیز به آنها اطمینان داده شد که پاسخ‌هایشان محرمانه خواهد ماند و نیازی به درج نام و نام خانوادگی در پرسش‌نامه‌ها نیست. در این پژوهش به‌منظور گردآوری داده‌های تجربی از پرسش‌نامه‌های زیر استفاده شد:

پرسش‌نامه جمعیت‌شناختی: این پرسش‌نامه شامل چند سؤال مقدماتی جهت جمع‌آوری اطلاعات جمعیت‌شناختی دانش‌آموزان شرکت‌کننده است که شامل: جنسیت، پایه تحصیلی، سن و تعداد خواهر و برادر است.

مقیاس انگیزش تحصیلی هارتر¹: فرم اصلی مقیاس انگیزش تحصیلی توسط هارتر در سال 1981 طراحی شده است و فرم اصلاح شده آن توسط لپر²، کورپاس³ و اینگار⁴ (2005) مطرح شد. این آزمون شامل 33 گویه بوده و هدف آن، بررسی انگیزش تحصیلی در بین دانش‌آموزان است. نمره‌گذاری این آزمون براساس مقیاس لیکرت (هیچ وقت=1؛ به ندرت=2؛ گاهی اوقات=3؛ اکثر اوقات=4؛ تقریباً

5. Self-Perception Profile
6. Muris
7. Meesters
8. Fijen

1. Harter's Academic Motivation Scale
2. Lepper
3. Corpus
4. Iyengar

بررسی شده است. روایی همزمان این پرسش‌نامه با مقیاس حمایت معلم فارمرز 0/79 گزارش شده و ضریب آلفای کرونباخ 0/89 گزارش شده است (نریمانی، خشنودنیای چماچائی، زاهد و ابوالقاسمی، 1392).

پس از جمع‌آوری اطلاعات، برای تجزیه و تحلیل داده‌ها، از روش‌های آماری توصیفی (میانگین و انحراف استاندارد) و استنباطی (همبستگی پیرسون و مدل‌یابی معادلات ساختاری (SEM) استفاده شد. تحلیل داده‌ها با نرم‌افزارهای SPSS-21 و LISREL-8.72 انجام گرفت.

یافته‌ها

و برای عامل‌های استخراج شده بین 0/65 تا 0/81 گزارش کردند و به روش بازآزمایی برای نمره کل 0/89 و برای عامل‌ها 0/66 تا 0/80 بوده است که در محدوده مناسب و قابل قبولی قرار دارند.

پرسش‌نامه درک حمایت معلم¹: این پرسش‌نامه توسط متنی²، مک و ایرتر³ و اونیل⁴ (2008) طراحی شده است که شامل 21 سؤال و چهار مؤلفه راهنمایی (سوالات 3، 4، 6، 7، 9، 10، 11، 18)؛ توجه مثبت (سوالات 5، 8، 11، 14، 15)؛ انتظارات (سوالات 1، 2، 13، 16، 17) و قابلیت دسترس (سوالات 2، 19، 20) است. نمره‌گذاری این پرسش‌نامه براساس طیف لیکرت (کاملاً مخالفم=1، مخالفم=2، نظری ندارم=3، موافقم=4، کاملاً موافقم=5)

جدول 1. اطلاعات توصیفی متغیرهای پژوهش و مفروضه‌های مدل‌یابی معادلات ساختاری (SEM)

متغیرها	میانگین	انحراف استاندارد	چولگی [*]	کشیدگی ^{**}
ادراک حمایت معلمان	70/20	11/83	-0/10	0/59
راهنمایی	17/85	5/64	-0/06	1/03
توجه مثبت	77/36	12/70	-0/14	0/68
انتظارات	35/72	9/90	-0/39	0/65
قابلیت دسترسی	55/08	26	-0/04	1/22
ادراک شایستگی	168/16	10/60	-0/30	0/36
شناختی	17/85	5/64	0/35	-0/15
جسمانی	35/72	9/90	-0/16	-0/45
اجتماعی	55/08	26	-0/43	0/09
انگیزش تحصیلی	102/70	14/56	-0/14	0/55
انگیزه درونی	55/08	10/60	-0/07	0/16
انگیزه بیرونی	47/62	6/55	-0/24	0/78
		* خطای استاندارد چولگی = 0/119		** خطای استاندارد کشیدگی = 0/237

در کل، با حذف پرسش‌نامه‌های ناقص، داده‌های 421 نفر مورد تجزیه و تحلیل آماری قرار گرفت که از میان آنها، 58/9% را پسران (248 نفر) و 41/1% را دختران (173 نفر) تشکیل می‌دادند. اکثریت دانش‌آموزان مقطع دوازدهم (42/5 درصد)، 17 سال سن داشتند (63/4 درصد). شغل پدر اکثریت دانش‌آموزان آزاد (60/8 درصد)، وضعیت اقتصادی متوسط (67/5 درصد) و درآمد خانواده زیر 4 میلیون تومان (54/4 درصد) بود. اطلاعات توصیفی متغیرهای پژوهش در جدول 1 ارائه می‌شود.

است. متنی و همکاران (2008) همسانی درونی کل مقیاس و چهار عامل آن را مورد بررسی قرار دادند و ضریب آلفای کرونباخ را برای کل مقیاس 0/96 و عامل‌های آن به ترتیب 0/92، 0/89، 0/88، 0/85 گزارش کردند. ویژگی‌های روان‌سنجی نسخه ترجمه شده آن، به فارسی در ایران نیز

1. Teacher Support Scale
2. Metheny
3. Mcwhirter
4. O'Neil

جدول 2. ماتریس همبستگی بین متغیرهای اصلی پژوهش

متغیرها	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
1. راهنمایی	1											
2. توجه مثبت	*0/73	1										
3. انتظارات	*0/71	*0/63	1									
4. قابلیت دسترسی	*0/60	*0/58	*0/50	1								
5. ادراک معلم	*0/94	*0/86	*0/83	*0/74	1							
6. شناختی	*0/33	*0/38	*0/35	*0/23	*0/38	1						
7. جسمانی	*0/11	*0/15	*0/14	*0/14	*0/15	*0/50	1					
8. اجتماعی	*0/39	*0/34	*0/35	*0/30	*0/29	*0/37	*0/69	1				
9. ادراک شایستگی	*0/32	*0/36	*0/33	*0/26	*0/37	*0/90	*0/74	*0/87	1			
10. انگیزه درونی	*0/38	*0/36	*0/39	*0/21	*0/41	*0/54	*0/31	*0/39	*0/51	1		
11. انگیزه بیرونی	*0/24	*0/25	*0/15	*0/29	*0/29	*0/29	*0/15	*0/18	*0/26	*0/41	1	
12. انگیزش تحصیلی	*0/40	*0/37	*0/40	*0/22	*0/43	*0/53	*0/29	*0/36	*0/48	*0/91	*0/75	1

* معناداری در سطح 0/01؛

** معناداری در سطح 0/05

می‌توان گفت مفروضه هم خطی چندگانه رعایت شده است. برای آزمون استقلال از آماره دوربین-واتسون³ استفاده شد. مقدار آن بین 1/5 تا 2/5 قرار داشت و به معنای آن است که بین باقیمانده‌ها، همبستگی متوالی وجود نداشته است و فرض استقلال مانده‌ها پذیرفته می‌شود. بنابراین، با توجه به شاخص‌های به دست آمده می‌توان نتیجه گرفت که شرایط آزمون رعایت شده است (جدول 1).

جدول 2، ماتریس ضرایب همبستگی را نشان می‌دهد. نتایج همبستگی پیرسون نشان داد که بین انگیزش تحصیلی با ادراک حمایت معلمان ($r=0/43$, $p<0/001$)، ادراک شایستگی ($r=0/48$, $p<0/001$) همبستگی مثبت و معناداری وجود دارد. با توجه به برقراری مفروضه‌های مدل یابی معادلات ساختاری، از مدل معادلات ساختاری و با

پیش از تحلیل داده‌ها، ابتدا مفروضه‌های معادلات ساختاری مورد ارزیابی قرار گرفتند. جهت بررسی داده‌های پرت تک متغیری، نمره‌های Z متغیرها محاسبه شد. نتایج نشان داد که نمره‌های آزمودنی‌ها هیچ یک از متغیرها خارج از محدود ± 2 نیست. جهت بررسی نرمال بودن متغیرها از ضریب کجی و ضریب کشیدگی استفاده شد. متغیرهای پژوهش همگی دارای قدرمطلق ضریب کجی کوچک‌تر از 1 و قدرمطلق کشیدگی کوچک‌تر از 1 بودند، بنابراین، توزیع متغیرهای پژوهش نرمال بود. جهت بررسی هم‌خطی چندگانه، از آماره تحمل¹ و شاخص تورم واریانس² استفاده شد. مقدار تفرانس‌ها نزدیک به 1 و بیشتر از 0/5 بود، همچنین حداکثر مقدار عامل تورم واریانس (VIF) فاصله زیادی با عدد 2 دارد. بنابراین، از طریق این دو شاخص

جدول 3. شاخص‌های برازش مدل در پژوهش ($X^2=66/13$, $df=24$)

شاخص	χ^2/df	GFI	AGFI	IFI	CFI	NFI	NNFI	SRMR	RMSEA
ملاک برازش	< 3	>0/90	>0/90	>0/90	>0/90	>0/90	>0/90	<0/05	<0/08
آماره پژوهش	2/76	0/97	0/94	0/98	0/98	0/97	0/97	0/039	0/065

* دامنه قابل قبول

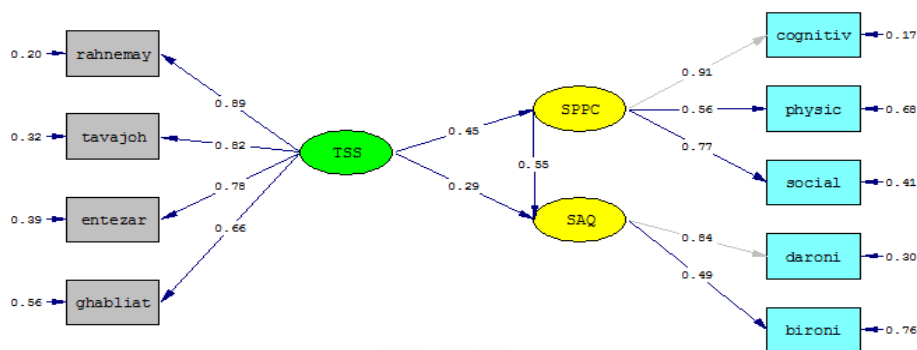
استفاده از نرم‌افزار آماری LISREL-8.72 به منظور

1. Tolerance
2. Variance Inflation Factor

3. Durbin-Watson

مناسب تری برخوردار است. ضرایب استاندارد مدل پژوهش به همراه آماره t هر مسیر در جدول 4 خلاصه شده است. نتایج نیز در ابتدا به صورت شکل اصلی مدل استاندارد شده و

بررسی فرضیه پژوهش استفاده شده است. همچنین، با استفاده از آزمون سوبل، فرض نقش میانجی متغیر ادراک شایستگی مورد بررسی قرار گرفت. جدول 3 شاخص‌های



Chi-Square=66.13, df=24, P-value=0.00001, RMSEA=0.065

شکل 2. مدل استاندارد شده پس از پردازش مدل نظری با داده‌ها

جدول 4. خلاصه ضرایب استاندارد، ضرایب تعیین، آماره t

مسیرها	ضریب استاندارد	آماره t	ضریب تعیین	نتیجه
ادراک معلم ← ادراک شایستگی	0/45	8/41	0/20	تأیید
ادراک معلم ← بی‌انگیزگی تحصیلی	0/29	4/95	0/52	تأیید
ادراک شایستگی ← بی‌انگیزگی تحصیلی	0/55	8/75		تأیید

برازش مدل را نشان می‌دهد. همان‌طور که در جدول 3 مشاهده می‌شود، مقدار $X^2=66/13$ و $df=24$ است، بنابراین نسبت خی دو بر درجه آزادی (X^2/df) برابر با $2/76$ و کوچک‌تر از 3 است که مقدار خیلی خوب و قابل قبولی است. پایین بودن میزان این شاخص نشان‌دهنده تفاوت کم میان مدل مفهومی پژوهش با داده‌های مشاهده شده تحقیق است. همچنین، مقدار ریشه میانگین مربعات خطای برآورد یا RMSEA برابر با $0/065$ و کوچک‌تر از مقدار $0/08$ است. علاوه بر X^2 ، هرچه میزان شاخص RMSEA کمتر باشد، مدل از برازش

مدل براساس T-value در شکل 2 و 3 نشان داده شده است. جدول 4 به ضرایب مسیر و آماره t به دست آمده از مدل ساختاری نهایی می‌پردازد. نتایج به طور کلی نشان می‌دهد، ضریب تعیین برای متغیر ادراک شایستگی مقدار $0/20$ برآورد شده و نشان‌دهنده این است که ادراک معلم توانسته است 20% از تغییرات ادراک شایستگی را توضیح دهد. با توجه به مقدار ضریب استاندارد و آماره t می‌توان گفت، تأثیر ادراک معلم بر روی ادراک شایستگی معنادار بوده است. از طرف دیگر، می‌توان گفت که 52% از تغییرات بی‌انگیزگی

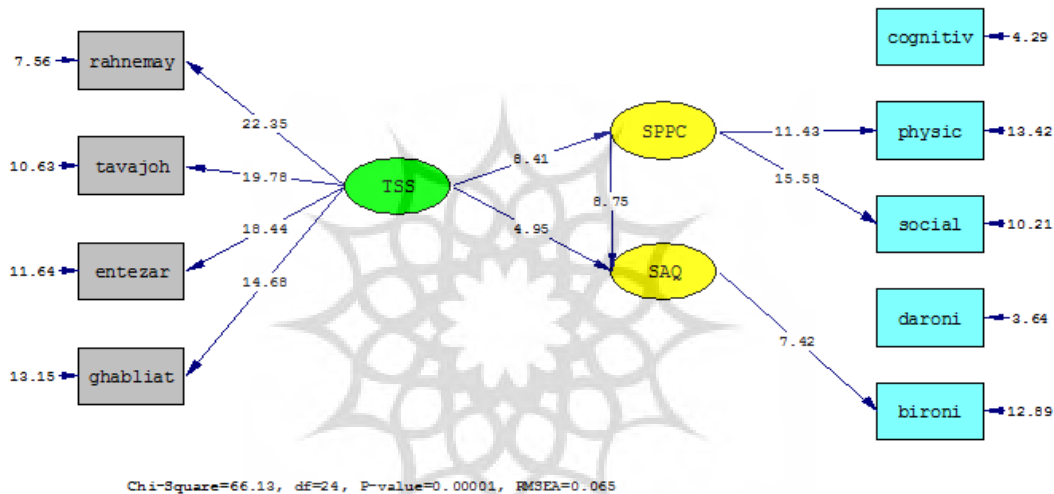
جدول 5. سنجش نقش میانجی متغیر ادراک شایستگی با استفاده از آزمون سوبل

مسیرها	آماره آزمون t	خطای انحراف معیار	سطح معناداری	اثر غیرمستقیم استاندارد
ادراک معلم و بی‌انگیزگی تحصیلی	6/09	0/04	0/000*	0/25

* معنادار در سطح 0/01

هدف از پژوهش حاضر بررسی نقش واسطه‌ای ادراک شایستگی در ارتباط بین ادراک حمایت معلمان با بی‌انگیزگی تحصیلی دانش‌آموزان بود. یافته اول تحقیق نشان داد ضریب مسیر بین ادراک حمایت معلمان بر بی‌انگیزگی تحصیلی معنادار است، بدین منظور که بین این دو متغیر رابطه‌ی علی مثبت و معنادار برقرار است. بنابراین این فرضیه تحقیق تأیید می‌شود. این یافته با نتایج پژوهش‌های برگرون و همکاران (2011)؛ مازیاری و همکاران (1395)؛ رحمت زهی، شهری، خاوری و غلامیان (1397)؛ رشیدی

تحصیلی به وسیله متغیر ادراک معلم و ادراک شایستگی تبیین می‌شود. این بدین معنا است که ادراک معلم و ادراک شایستگی روی هم‌رفته توانسته‌اند 52% از تغییرات بی‌انگیزگی تحصیلی را توضیح دهند. با توجه به مقدار ضریب استاندارد و آماره t می‌توان گفت، تأثیر دو ادراک معلم و ادراک شایستگی بر روی بی‌انگیزگی تحصیلی معنادار بوده است ($P < 0/01$). در ادامه پس از بررسی و تأیید مدل، نقش میانجی متغیر با استفاده از آزمون سوپل مورد بررسی قرار گرفت.



شکل 3. مدل T-value پس از پردازش مدل نظری با داده‌ها

پور، شکری، فتح آبادی و پورشهریار، (1399)؛ بنرجی و هالدر (2021) همسو است. در تبیین این یافته می‌توان چنین عنوان کرد که روابط بین فردی و درک دانش‌آموزان از رفتار معلمان در کلاس درس، از عوامل مهم و تعیین کننده در انگیزش و تعامل دانش‌آموزان به شمار می‌رود. معلمان مهم‌ترین عامل برای دریافت اطلاعات و حمایت از توانایی دانش‌آموزان در مدرسه هستند، داشتن تعامل بیشتر بین معلم و دانش‌آموز برای پرورش و افزایش انگیزش ذاتی دانش‌آموزان حیاتی است؛ بی‌انگیزگی عمدتاً مربوط به ناتوانی در رسیدن به نتیجه مطلوب است. افراد بی‌انگیزه درک قابل توجهی بین عملکرد و نتایج آن در رفتارهای خود ندارند، در کلاس درس منفعل هستند، دستورالعمل و

نتایج آزمون سوپل در جدول 5 نشان می‌دهد که آماره آزمون سوپل بین متغیرهای ادراک حمایت معلمان بر بی‌انگیزگی تحصیلی با نقش میانجی ادراک شایستگی برابر با 6/09 است ($P < 0/01$)، از این رو، می‌توان گفت بین ادراک حمایت معلمان و بی‌انگیزگی تحصیلی رابطه مستقیم وجود دارد؛ و همچنین ادراک حمایت معلمان می‌تواند از طریق ادراک شایستگی بر بی‌انگیزگی تحصیلی تأثیر معنادار داشته باشد که میزان اثر غیرمستقیم آن برابر با 0/25 است.

نتیجه‌گیری و بحث

پرستاسیون²، سیگنتالر³، مولینرو⁴ و میراندا⁵ (2017): کاموردین و همکاران (2021) هم‌خوان است. در این پژوهش‌ها نیز بر نقش ادراک شایستگی بر بی‌انگیزگی دانش‌آموزان تأکید شده است. زمانی که افراد برای انجام فعالیتی در نزد خود احساس شایستگی می‌نمایند و توانایی خود را در انجام کار باور دارند، حتی تحت شرایط نامناسب به انجام وظیفه و ادامه آن مبادرت می‌ورزند. شایستگی نیاز به مؤثر بودن در تعامل با محیط است که بیانگر دنبال کردن چالش‌های بهینه و تسلط بر آن‌ها با استفاده از استعدادها و مهارت‌های خود است از سویی دستیابی به مهارت، نیاز به شایستگی را در یادگیرندگان ارضاء می‌کند و یادگیرندگانی که با موفقیت از چالش‌ها گذر می‌کنند، به شایستگی ادراک شده می‌رسند؛ یادگیرندگانی که به خاطر انتخاب شخصی (تنظیم هیجان همانندسازی شده) یا به خاطر تجارب لذت‌بخش و ارضاء کننده ناشی از فعالیت‌های آموزشی (انگیزش درونی) به تحصیل می‌پردازند، به عنوان افرادی واجد انگیزش تحصیلی خودمختار توصیف می‌شوند؛ از سوی دیگر، یادگیرندگانی که فعالیت‌های آموزشی را به خاطر فشارهای بیرونی (تنظیم بیرونی) و یا از روی بی‌انگیزگی انجام می‌دهند، افرادی هستند که انگیزش تحصیلی خودمختار ندارند. پس هنگامی که پرداختن به فعالیتی نیاز روان‌شناختی (نیاز شایستگی) فرد را ارضا می‌کند، فرد احساس رضایت و خشنودی دارد. این موضوع موجب برانگیخته شدن فرد به تکرار یا ادامه آن کار می‌شود. به تعبیری عوامل اجتماعی که رضایت از نیازهای بنیادی شایستگی، استقلال و تعلق را تسهیل می‌کند، می‌توانند بر انگیزش فرد تأثیر بگذارند؛ در حالی که عوامل اجتماعی‌ای که این نیازها را تضعیف کنند، ممکن است به بی‌انگیزگی منجر شوند. افراد زمانی بیشتر برانگیخته می‌شوند که فرصت انتخاب آزادانه فعالیت‌ها را داشته باشند (استقلال) و فعالیت‌ها را با مهارت انجام دهند (شایستگی) و احساس

تکالیف درسی را پیگیری نمی‌کنند و با پیامدهای متعددی از جمله کاهش مشارکت در فعالیت‌های سازنده کلاسی، کاهش ماندگاری مطالب درسی، عدم مشارکت و تعهد در کلاس درس، تلاش و لذت کمتر و افزایش اضطراب امتحان به دلیل باور به ناکارآمدی و خستگی روبرو می‌شوند. معلمان در کلاس درس مسئولیت کاهش بی‌انگیزگی دانش‌آموزان و ارتقاء آن از طریق ارضای نیازهای روان‌شناختی را برعهده دارند، حمایت معلم از خودکارآمدی و توانمندی برای ارضای نیازهای اساسی و تسهیل در جهت درونی‌سازی این نیازها موجب کاهش بی‌انگیزگی در دانش‌آموزان می‌شود، و بالعکس زمانی است که معلم غیر حامی کلاس‌های درسی آشفته را ایجاد می‌کند و نیازهای عاطفی دانش‌آموزان را نادیده می‌گیرد و دانش‌آموزان از تأمین این نیازها ناامید شده و همین بی‌انگیزگی را در آنان افزایش می‌دهد. از طرفی، ناتوانی معلم در ایجاد یک رابطه ایمن و قابل اعتماد با دانش‌آموزان با اعمال کنترل شدید، قضاوت‌های عجولانه و غیر منصفانه، بی‌عدالتی و بی‌انصافی، اصرار بر مقایسه بی‌دلیل دانش‌آموزان با هدف تحقیر آن‌ها، سرزنش‌های مداوم، عدم احترام و پذیرش، اهانت و عدم توجه به تفاوت‌های فردی، روش تدریس غیر اثربخش و ناکارآمد و غیره مشخص می‌شود (بنرجی و هالدر، 2021). از این رو، حمایت معلمان در قالب محبت و مهربانی، بی‌انگیزگی را در دانش‌آموزان کاسته و موجب ایجاد حس تعلق به کلاس و احساس صمیمیت و نزدیکی نسبت به معلم و تصور قابل اعتماد بودن را دارد (رشیدی پور و همکاران، 1399).

یافته دوم تحقیق نشان داد که ضریب مسیر بین شایستگی ادراک شده بر بی‌انگیزگی تحصیلی معنادار است، بدین منظور که بین این دو متغیر رابطه علی مثبت و معنادار برقرار است. بنابراین فرضیه تحقیق تأیید می‌شود. نتایج حاصل از پژوهش با یافته‌های پارسامهر، اسکندری فرد، نیک نژاد و قربانزاده (1392)؛ مازیاری و همکاران (1395)؛ میرزایی، کیامنش، حجازی و بنی جمالی (1395)؛ مرکادر¹،

2. Presentación
3. Siegenthaler
4. Molinero
5. Miranda

1. Mercader

گسترش انگیزه ذاتی دانش‌آموزان می‌شود و همین امر موجب ارتقای خودکارآمدی خلاق در نوجوانان شده و همچنین انگیزه و ابتکار آنان در انجام تکالیف درسی افزایش یابد. چنانچه در کلاس، معلم و دانش‌آموزان در روابط خود احساس کنند که نیازهای تعلق و وابستگی، دوست داشتن، به رسمیت شناختن، شکوفا شدن، شایستگی و احترام به آنها تأمین می‌شود، نوعی جو مطلوب در کلاس به وجود می‌آید و چنین جوی است که زمینه انگیزش و پیشرفت را فراهم می‌کند؛ از طرفی شایستگی نیاز به احساس مؤثر بودن در تعامل با محیط بر مبنای استعدادها و مهارت‌های خویش است و به عنوان نیازی روان‌شناختی برای پیگیری و تسلط بر چالش‌ها انرژی و انگیزش لازم را فراهم می‌آورد. در تبیینی دیگر می‌توان چنین بیان کرد که اگرچه معلمان کنترلی بر شرایط بیرون از مدرسه اعمال نمی‌کنند، با این حال می‌توانند بافت کلاس درس را به نحوی فراهم بیاورند که درگیری موقعیتی و علاقه طبیعی را در کلاس و دانش‌آموزان ایجاد کنند و رشد منابع انگیزش درونی را در آن‌ها افزایش دهند و کاهش انگیزه و ترک تحصیل نیز به احتمال کمتری رخ می‌دهد. بنابراین یک نقش مهم معلمان در جهت رشد و گسترش منابع انگیزش درونی از طریق، ایجاد کلاس درس حمایت‌کننده خود پیروی است و این کلاسی است که نیازهای خودتعیین‌گری شخصی و شایستگی را حمایت و پرورش می‌دهد. بنابراین هنگامی که دانش‌آموزان احساس می‌کنند از نیازهای آنها به ویژه شایستگی غفلت شده یا نادیده گرفته می‌شوند، انگیزه تحصیلی در آنها از بین می‌رود و تمایل بیشتری به ترک تحصیل دارند (متقیان و همکاران، 1397).

در مجموع، در این پژوهش، به بررسی نقش میانجی ادراک شایستگی در ارتباط بین ادراک حمایت معلم با بی‌انگیزگی تحصیلی در دانش‌آموزان پرداخته شد. همانطور که نتایج نیز نشان داد متغیر ادراک حمایت معلم هم به صورت مستقیم و از طریق نقش واسطه‌ای ادراک شایستگی بر متغیر وابسته یعنی بی‌انگیزگی تحصیلی تأثیر می‌گذارد. بنابراین، دانش‌آموزانی که ادراک مثبتی از حمایت معلم داشته باشند، ادراک شایستگی نسبت به توانمندی‌های خود در آن شکل می‌گیرد و به این باور و عقیده دست می‌یابند

کنند که دیگران مهم از آن‌ها حمایت می‌شوند (تعلق) (کاموردین و همکاران، 2021).

یافته‌های تحقیق این بود که آماره آزمون سو بل بین متغیرهای ادراک حمایت معلم بر بی‌انگیزگی تحصیلی با نقش میانجی شایستگی ادراک شده برابر با 4/31 بود. از این رو، می‌توان گفت علاوه بر اینکه ادراک حمایت معلم و بی‌انگیزگی تحصیلی رابطه مستقیم وجود دارد؛ ادراک حمایت معلم نیز می‌تواند از طریق شایستگی ادراک شده بر بی‌انگیزگی تحصیلی تأثیر معنادار داشته باشد؛ که میزان اثر غیرمستقیم آن برابر با 0/16 است. بنابراین، فرضیه تحقیق تأیید می‌شود. نتایج حاصل از پژوهش‌های برگرون و همکاران، (2011)؛ روزک و همکاران (2016)؛ آریایی پناه، (1397)؛ رحمت زهی و همکاران (1397)؛ متقیان و همکاران (1397)؛ عباسی و همکاران (1398)؛ رشیدی پور و همکاران (1399)؛ لاکسدال¹، جوهانسون² و گیسکی³ (2020)؛ بنرجی و هالدر (2021)؛ لیو، گانگ، ژانگ⁴، وایو⁵ و ژایو⁶ (2021) همخوان با یافته پژوهش حاضر است. در تبیین این یافته می‌توان گفت که در مدرسه نقش معلمان نسبت به دیگر افراد برجسته‌تر است، و از آنجا که دانش‌آموزان بیشتر وقت خود را در مدرسه سپری می‌کنند، نحوه و کیفیت برقراری ارتباط با معلم بر انگیزه دانش‌آموزان و در نتیجه پیشرفت تحصیلی آن‌ها اثرگذار است. در همین رابطه شایان ذکر است، دانش‌آموزانی که احساس می‌کنند توسط معلم شان حمایت می‌شوند و معلم به آنها توجه بیشتری دارد، از عزت نفس تحصیلی بالاتری برخوردار هستند، انگیزه بالاتری برای یادگیری و اشتیاق بیشتری نسبت به انجام تکالیف درسی دارند و در این راه تلاش زیادی می‌کنند. در مقابل، دانش‌آموزانی که روابط مناسب و مؤثر با معلم را تجربه نمی‌کنند، انگیزش و اشتیاق تحصیلی کمتری دارند (عباسی و همکاران، 1398). نتایج پژوهش لیو و همکاران (2021) نشان داد که ادراک حمایت معلم موجب

1. Laxdal
2. Johannsson
3. Giske
4. Zhang
5. Yu
6. Zhou

بحرانی، محمود (1388). بررسی روایی و پایایی مقیاس انگیزش تحصیلی هارتز. *مطالعات روان‌شناسی*، 5 (1)، 51-72. <https://www.sid.ir/paper/67572/fa>

پارسامهر، مهربان؛ اسکندری فرد، امیرمختار؛ نیک‌نژاد، محمدرضا و قربانزاده، سید قاسم (1392). بررسی انگیزه‌های مرتبط با مشارکت در درس تربیت بدنی در بین دانش‌آموزان دختر (بر مبنای نظریه شایستگی). *پژوهشنامه مدیریت ورزشی و رفتار حرکتی*، 9 (17)، 105-116.

<https://doi.org/10.22080/jsmb.2013.525>

خجسته جلال، پریسا؛ معنوی پور، داود و صداقتی فرد، مجتبی (1399). ویژگی‌های روان‌سنجی پرسش‌نامه خودادراکی کودکان هارتز. *روش‌ها و مدل‌های روان‌شناختی*، 11 (40)، 71-84. <https://dorl.net/dor/20.1001.1.-22285516.1399.11.40.4.6>

رحمت زهی، خدائظر؛ شهری، مهناز؛ خاوری، فاطمه و غلامیان، نازنین (1397). بررسی بی‌انگیزگی تحصیلی دانش‌آموزان و معلمان در مدرسه و راهبردهای افزایش آن (مطالعه موردی: شهرستان زاهدان). *ششمین همایش علمی-پژوهشی علوم تربیتی و روان‌شناسی، آسیب‌های اجتماعی و فرهنگی ایران، تهران*. <https://civilica.com/doc/759789>

رشیدی پور، فاطمه؛ شکری، امید؛ فتح‌آبادی، جلیل و پورشهریار، حسین (1399). تجربه زیسته دانش‌آموزان از پدیده بی‌انگیزگی تحصیلی: یک مطالعه پدیدارشناختی. *روان‌شناسی تربیتی*، 16 (56)، 234-197. <https://doi.org/10.22054/jep.2020.46348.2761>

صادقی، درنا؛ خدارحمی، سمیه و مؤمنی، حسن (1398). بی‌انگیزگی تحصیلی دانش‌آموزان پسر دوره متوسطه اول نواحی روستایی: یک مطالعه داده‌بنیاد. *نوآوری‌های آموزشی*، 18 (3)، 148-127. http://noavaryedu.oerp.ir/-article_134584.html?lang=fa

عباسی، محمد؛ شاه‌کرمی، مریم و عالی‌پور، کبری (1398). بررسی رابطه حمایت معلم و همسالان با اشتیاق تحصیلی دانش‌آموزان از طریق نقش میانجی‌گر شایستگی تحصیلی، پژوهش‌های آموزش و یادگیری، 16 (1)، 27-35. <https://doi.org/10.22070/tlr.2019.3002>

فریدونی مقدم، مالک؛ باورصاد، نفیسه؛ رضایی، رومینا و چراغیان، بهمن (1396). ارتباط انگیزه پیشرفت با عملکرد تحصیلی در دانشجویان دانشکده پرستاری و مامایی دانشگاه علوم پزشکی جندی شاپور اهواز در سال 1393-94. *مجله توسعه آموزش جندی شاپور اهواز*، 8 (3)، 335-344. https://edj.ajums.ac.ir/article_79874.html?lang=fa

که می‌توانند تکالیف درسی خود را انجام دهند و به پیشرفت و موفقیت دست یابند که منجر به افزایش انگیزه در دانش‌آموزان می‌شود. مهم‌ترین محدودیت‌های پژوهش عبارت‌اند از: ابزار خودگزارش‌دهی یعنی پرسش‌نامه استفاده شد، اینکه پژوهش حاضر بر روی دانش‌آموزان شهر یزد صورت گرفته است، در تعمیم یافته‌ها به سایر مناطق با فرهنگ متفاوت، باید جوانب احتیاط را رعایت کرد. با توجه به اینکه تعاملات مثبت بین معلمان و دانش‌آموزان بر پیشرفت تحصیلی و احساس خودارزشمندی دانش‌آموزان تأثیر دارد؛ پیشنهاد می‌شود که با استفاده از روش‌های نوین تدریس مانند بحث، مناظره و تمرین چنین رابطه‌ای تقویت شود.

معلمان، سیاست‌گذاران، والدین، مراقبان و مدیران مدارس تلاش کنند تا زمینه را برای تسهیل و برقراری روابط حمایتی در محیط‌های آموزشی به خصوص تعامل عاطفی بین معلمان و دانش‌آموزان فراهم کنند تا هم عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان تقویت شود و هم به آنها کمک کنند تا سطح بالایی از عزت نفس را تجربه کنند. در همین راستا، مشاورین مدارس می‌توانند در جلسات آموزشی ویژه معلمان شیوه‌های صحیح حمایت از دانش‌آموزان را آموزش دهند. همچنین پیشنهاد می‌شود مطالعات آتی سایر متغیرهای واسطه‌ای و اثرگذار بر بی‌انگیزگی تحصیلی دانش‌آموزان را در قالب روابط ساختاری و در سایر شهرها و بر روی دانش‌آموزان با مقاطع تحصیلی مختلف اجرا کنند.

تقدیر و تشکر

نویسندگان بر خود لازم می‌دانند که از کلیه مسئولان مدارس و دانش‌آموزان شرکت‌کننده در پژوهش تقدیر و تشکر کنند.

منابع

آریایی پناه، زهره (1397). *رابطه حمایت معلم ادراک شده و ادراک از محیط کلاس با درگیری تحصیلی*. با توجه به نقش واسطه‌ای ادراک شایستگی و تاب‌آوری تحصیلی. پایان‌نامه کارشناسی ارشد روان‌شناسی تربیتی. دانشگاه کاشان. <https://ganj.irandoc.ac.ir/#/articles/4184b326ca07a79b4aed6377edfdfa3d>

- مؤمنی، حسین (1394). مدرک، اثر، صفر- سیکل باطل بی‌انگیزگی دانش‌آموزان. فصلنامه رشد آموزش علوم اجتماعی، 18 (2)، 52-55. <https://www.magiran.com/paper/1490643>
- میرزایی، شراره؛ کیامنش، علیرضا؛ حجازی، الهه و بنی جمالی، شکوه السادات (1395). تأثیر ادراک شایستگی بر تاب‌آوری تحصیلی با میانجی‌گری انگیزش خودمختار. روش‌ها و مدل‌های روان‌شناختی، 7 (25)، 67-82. <https://dorl.net/dor/20.1001.1.22285516.1395.7.25.5.9>
- نریمانی، محمد؛ خشنودنیای چماچائی، بهنام؛ زاهد، عادل و ابوالقاسمی، عباس (1392). نقش درک حمایت معلم در پیش‌بینی خودکارآمدی تحصیلی دانش‌آموزان دارای ناتوانی یادگیری. مجله ناتوانی‌های یادگیری، 3 (1)، 109-127. https://jld.uma.ac.ir/m/article_146.html?lang=fa
- Banerjee, R., & Halder, S. (2021). Amotivation and influence of teacher support dimensions: A self-determination theory approach. *Heliyon*, 7 (7), e07410. <https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2021.e07410>
- Bergeron, J., Chouinard, R., & Janosz, M. (2011). The Impact of Teacher-Student Relationships and Achievement Motivation on Students' Intentions to Dropout According to Socio-Economic Status. Online Submission. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED528321.pdf>
- Blomeyer, D., Laucht, M., Coneus, K., & Pfeiffer, F. (2013). Early life adversity and children's competence development: evidence from the Mannheim Study of Children at Risk. *Jahrbücher für Nationalökonomie und Statistik*, 233 (4), 467-485. <https://doi.org/10.1515/jbnst-2013-0403>
- Bolkan, S., Goodboy, A. K., & Kelsey, D. M. (2016). Instructor clarity and student motivation: Academic performance as a product of students' ability and motivation to process instructional material. *Journal of Communication Education*, 65 (2), 129-148. <https://doi.org/10.1080/03634523.2015.1079329>
- Ceci, S. J., Ginther, D. K., Kahn, S., & Williams, W. M. (2014). Women in academic science: A changing landscape. *Psychological science in the public interest*, 15 (3), 75-141. <http://dx.doi.org/10.1177/1529100614541236>
- Fallu, J. S., & Janosz, M. (2003). The quality of student-teacher relationships at adolescence: A protective factor against school failure. *Journal of Revue de psychoéducation*, 32 (1), 7-29. <https://www.semanticscholar.org/paper/La-qualit%C3%A9-des-relations-%C3%A9ducatives-%C3%A8ve-enseignants-%C3%A0-%3A-un-Fa-Fa-Fallu-Janosz/656fe4118d7b8aaf55561801d64ac64aa8ebaa06>
- Feng, X., Xie, K., Gong, S., Gao, L., & Cao, Y. (2019). Effects of parental autonomy support and teacher support on middle school students' homework effort: Homework autonomous motivation as mediator. *Frontiers in psychology*, 10, 612-623. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.00612>
- Guay, F., Marsh, H. W., & Boivin, M. (2003). Academic self-concept and academic achievement: Developmental perspectives on their causal ordering. *Journal of educational psychology*, 95 (1), 124-136. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.95.1.124>
- Guay, F., Ratelle, C., Larose, S., Vallerand, R. J., & Vitaro, F. (2013). The number of au-
- مازیاری، محمد؛ کاشف، سید محمد و سیدعامری، میرحسن (1395). رابطه رفتار حمایت اجتماعی دبیران تربیت بدنی و بی‌انگیزگی دانش‌آموزان در فعالیت‌های تربیت بدنی. پژوهش در مدیریت ورزشی و رفتار حرکتی، 6 (11)، 41-50. <http://jrsm.khu.ac.ir/article-1-2377-fa.html>
- متقیان، مریم؛ پاشاشریفی، حسن و میرهاشمی، مالک (1397). تبیین انگیزش تحصیلی دانش‌آموزان بر مبنای جهت‌گیری انگیزشی ادراک شده والدین و معلمان و میانجی‌گری نیازهای اساسی روان‌شناختی (ارائه مدلی علی). فصلنامه روان‌شناسی تربیتی، 14 (47)، 141-162. <https://doi.org/10.22054/jep.2018.23229.1872>
- موحدزاده، بهرام و رحمتمند، مرجان (1397). بررسی رابطه بین ادراک شایستگی و پیشرفت تحصیلی با در نظر گرفتن نقش تعدیل‌کنندگی خودکارآمدی ادراک‌شده در دانش‌آموزان دختر مقطع متوسطه ناحیه 2 شیراز. پیشرفت‌های نوین در علوم رفتاری، 3 (23)، 1-21. <http://ijndibs.com/article-1-231-fa.html>

- tonomy-supportive relationships: Are more relationships better for motivation, perceived competence, and achievement? *Contemporary Educational Psychology*, 38 (4), 375-382.
<https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2013.07.005>
- Harter, S. (1981). A new self-report scale of intrinsic versus extrinsic orientation in the classroom: Motivational and informational components. *Developmental Psychology*, 17 (3), 300-312. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.17.3.300>
- Harter, S. (1989). Self-perception profile for adolescents. *Gifted Child Quarterly*. <https://portfolio.du.edu/downloadItem/221931>
- Jang, H., Reeve, J., Ryan, R. M., & Kim, A. (2009). Can self-determination theory explain what underlies the productive, satisfying learning experiences of collectivistically oriented Korean students? *Journal of Educational Psychology*, 101 (3), 644-661. <https://doi.org/10.1037/a0014241>
- Kamarudin, H., Malek, N. A., Mohamed, W. N., & Ayub, S. A. (2021). The relationship between self-perceived communicative competence and demotivation. *Journal of Creative Practices in Language and Teaching*, 9 (2), 681-692. <https://doi.org/10.24191/cplt.v9i2.16444>
- Laxdal, A. G., Johannsson, E., & Giske, R. (2020). The role of perceived competence in determining teacher support in upper secondary school physical education. *The Physical Educator*, 77 (2), 384-403. <http://dx.doi.org/10.18666/TPE-2020-V77-12-9606>
- Lazarides, R., Gaspard, H., & Dicke, A. L. (2019). Dynamics of classroom motivation: Teacher enthusiasm and the development of math interest and teacher support. *Learning and Instruction*, 60, 126-137. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2018.01.012>
- Lepper, M. R., Corpus, J. H., & Iyengar, S. S. (2005). Intrinsic and extrinsic motivational orientations in the classroom: Age differences and academic correlates. *Journal of Educational Psychology*, 97 (2), 184-196. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.97.2.184>
- Levesque, C., Zuehlke, A. N., Stanek, L. R., & Ryan, R. M. (2004). Autonomy and competence in German and American university students: A comparative study based on self-determination theory. *Journal of Educational Psychology*, 96 (1), 68-84. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.96.1.68>
- Leveresen, I., Danielsen, A. G., Wold, B., & Samdal, O. (2012). What they want and what they get: Self-reported motives, perceived competence, and relatedness in adolescent leisure activities. *Child Development Research*, 20, 1-12. <http://dx.doi.org/10.1155/2012/684157>
- Liu, B., & Platow, M. J. (2020). Chinese adolescents' belief in a just world and academic resilience: The mediating role of perceived academic competence. *School Psychology International*, 41 (3), 239-256. <http://dx.doi.org/10.1177/0143034320908001>
- Liu, W. C., Wang, J. C., & Ryan, R. M. (2016). Building autonomous learners: Perspectives from research and practice using self-determination theory. US: Springer. <https://doi.org/10.1007/978-981-287-630-0>
- Liu, X. X., Gong, S. Y., Zhang, H. P., Yu, Q. L., & Zhou, Z. J. (2021). Perceived teacher support and creative self-efficacy: The mediating roles of autonomous motivation and achievement emotions in Chinese junior high school students. *Thinking Skills and Creativity*, 39, e100752. <https://doi.org/10.1016/j.tsc.2020.100752>
- Newcombe, N. S., Ambady, N., Eccles, J., Gomez, L., Klahr, D., & Linn, M. (2009). Psychology's role in mathematics and science education. *American Psychologist*, 64 (6), 538-550. <https://doi.org/10.1037/a0014813>
- Mercader, J., Presentación, M. J., Siegenthaler, R., Molinero, V., & Miranda, A. (2017). Motivation and mathematics performance: a longitudinal study in early educational stages. *Revista de Psicodidáctica*, 22 (2), 157-163. <https://doi.org/10.1016/j.psicoe.2017.05.008>
- Metheny, J., McWhirter, E. H., & O'Neil, M. E. (2008). Measuring perceived teacher support and its influence on adolescent career development. *Journal of Career Assessment*, 16 (2), 218-237. <https://doi.org/10.1177/1069072707313198>
- Meyers, L. S., Gamst, G., & Guarino, A. J. (2016). *Applied multivariate research: De-*

- sign and interpretation. Sage publications. <https://us.sagepub.com/en-us/nam/applied-multivariate-research/book246895>
- Muris, P., Meesters, C., & Fijen, P. (2003). The self-perception profile for children: Further evidence for its factor structure, reliability, and validity. *Journal of Personality and individual differences*, 35 (8), 1791-1802. [https://doi.org/10.1016/S0191-8869\(03\)00004-7](https://doi.org/10.1016/S0191-8869(03)00004-7)
- Patall, E. A., Steingut, R. R., Vasquez, A. C., Trimble, S. S., Pituch, K. A., & Freeman, J. L. (2018). Daily autonomy supporting or thwarting and students' motivation and engagement in the high school science classroom. *Journal of Educational Psychology*, 110 (2), 269-288. <https://doi.org/10.1037/edu0000214>
- Royer, N., Provost, M. A., Tarabulsy, G., & Coutu, S. (2008). Kindergarten children's relatedness to teachers and peers as a factor in classroom engagement and early learning behaviours. *Journal of Applied Research on Learning*, 2 (1), 1-20. http://en.copian.ca/library/research/jarl/kindeergarten_children/kindeergarten_children.pdf
- Ruzek, E. A., Hafen, C., Allen, J. P., Gregory, A., Mikami, A., & Pianta, R. (2016). How teacher emotional support motivates students: The mediating roles of perceived peer relatedness, autonomy support, and competence. *Learning and instruction*, 42, 95-103. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2016.01.004>
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2002). Overview of self-determination theory: An organismic dialectical perspective. *Handbook of self-determination research*, 2, 3-33. <https://www.elaborer.org/cours/A16/lectures/Ryan2004.pdf>
- Salmela-Aro, K., Savolainen, H., & Holopainen, L. (2009). Depressive symptoms and school burnout during adolescence: Evidence from two cross-lagged longitudinal studies. *Journal of youth and adolescence*, 38 (10), 1316-1327. <https://doi.org/10.1007/s10964-008-9334-3>
- Schiefele, U., & Schaffner, E. (2015). Teacher interests, mastery goals, and self-efficacy as predictors of instructional practices and student motivation. *Contemporary Educational Psychology*, 42, 159-171. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2015.06.005>
- Wong, E. H., Wiest, D. J., & Cusick, L. B. (2002). Perceptions of autonomy support, parent attachment, competence and self-worth as predictors of motivational orientation and academic achievement: An examination of sixth-and ninth-grade regular education students. *Adolescence*, 37 (146), 255-266. <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/12144158/>

پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی
 رتال جامع علوم انسانی

COPYRIGHTS



© 2022 by the authors. Licensee PNU, Tehran, Iran. This article is an open access article distributed under the terms and conditions of the Creative Commons Attribution 4.0 International (CC BY 4.0) (<http://creativecommons.org/licenses/by/4.0>)