

واکاوی تجربه‌ی زیسته‌ی دانش‌آموزان متوسطی اول از ارضای نیازهای

اساسی روان‌شناختی در کلاس درس: یک مطالعه‌ی پدیدارشناسانه

آیداصدنی^۱، آسیه مرادی^{۲*}، خدامراد مومنی^۳

اطلاعات مقاله	چکیده
تاریخ دریافت: ۱۴۰۰/۰۳/۰۳	پژوهش حاضر با هدف بررسی تجربه‌ی زیسته‌ی دانش‌آموزان متوسطی اول از ارضای نیازهای اساسی روان‌شناختی در کلاس درس، انجام پذیرفت. روش تحقیق پژوهش نیز حاضر کیفی و از نوع پدیدارشناسی بود. جامعه‌ی هدف پژوهش، تمامی دانش‌آموزان مقطع متوسطی اول مدارس دولتی پسرانه و دخترانه‌ی شهرستان کرمانشاه در سال تحصیلی ۱۳۹۹-۱۴۰۰ بود. نمونه‌گیری به صورت هدفمند و از نوع ملاک‌محور بود. مشارکت‌کنندگان این پژوهش از تمام نواحی آموزش و پرورش شهرستان کرمانشاه انتخاب شدند (ناحیه ۱، ۲ و ۳)، پس از انجام مصاحبه‌ی نیمه‌ساختاریافته با ۱۸ دانش‌آموز (۹ دختر و ۹ پسر) اشباع نظری داده‌ها حاصل شد. تحلیل داده‌ها با استفاده از روش راهبردی هفت مرحله‌ای کلایزی صورت گرفت، با ارجاع داده‌ها به استادان و دانش‌آموزان اعتباریابی یافته‌ها حاصل شد و ۳۳ مضمون فرعی در پنج مضمون اصلی شامل متناسب بودن روش تدریس آموزگار، یافتن دوست و کیفیت برقراری ارتباط، ویژگی‌های رفتاری آموزگار، ادراک مثبت فرد از توانایی خویش و احساس توانمند و مفید بودن، داشتن احساس استقلال و آزادی عمل، تجمع گردید. نتایج پژوهش نشان داد ارضای نیاز به شایستگی با تسلط یافتن دانش‌آموزان به چالش‌های بهینه به دست می‌آید، این نیاز در هر دو جنس بالا ارزیابی شد، نیاز به ارتباط در دانش‌آموزان دختر بالاتر بود فعالیت‌ها را به صورت گروهی ترجیح دادند و نیاز به خودمختاری بیشتر مورد تأکید پسران بود. نتایج این پژوهش می‌تواند آگاهی آموزگاران را نسبت به شناخت نیاز دانش‌آموزان بالا ببرد و باعث ایجاد کلاسی پویاتر و غنی‌تر شود.
تاریخ پذیرش: ۱۴۰۱/۰۶/۰۶	
نوع مقاله: تحقیق کیفی	
واژگان کلیدی	
تجربه‌ی زیسته، نیازهای اساسی روان‌شناختی، پدیدارشناسی	

۱. کارشناسی ارشد روان‌شناسی، دانشکده علوم اجتماعی، دانشگاه رازی، کرمانشاه، ایران.

۲. نویسنده مسئول: استادیار گروه روان‌شناسی، دانشکده علوم اجتماعی، دانشگاه رازی، کرمانشاه، ایران.

۳. دانشیار گروه روان‌شناسی، دانشکده علوم اجتماعی، دانشگاه رازی، کرمانشاه، ایران.

مقدمه

آموزش و پرورش بخش قابل توجهی از دستاوردهای کشور را به خود اختصاص می‌دهد و نقش بسیار مهمی در پرورش افراد جامعه ایفا می‌کند. این سیستم می‌تواند بر کودکان تأثیرات پایداری بر جای بگذارد؛ چرا که آموزش و پرورش بر سلامت روان، آرامش و رفتار کودکان در جامعه تأثیرگذار است (وسمان، ۲۰۱۶، ص. ۶). توجه به امور تربیتی و آموزشی و مسائل سلامت روان دانش‌آموزان در هر جامعه‌ای موجب پرورش افرادی می‌شود که در آینده قادرند امور مختلفی را در دست گیرند و جامعه خود را با شایستگی اداره و هدایت کنند؛ در این بین توجه به نیازهای اساسی روان‌شناختی بسیار حائز اهمیت است (فیروزآبادی و ملتفت، ۲۰۵، ص. ۱۳۹۶).

انسان‌ها دارای نیازهای فیزیکی، اجتماعی و روان‌شناختی گوناگونی هستند که در صورت ارضا شدن این نیازها، رضایت آنها از زندگی را به ارمغان می‌آورد (صالحی، قمرانی و صالحی، ۱۳۹۲، ص. ۶). اصطلاح نیاز در علم روان‌شناسی به معنی حالتی از کمبود در ارگانیزم است؛ مانند کمبود آب یا در مجموع کمبود هر حالتی که برای وجود و ادامه حیات یک موجود زنده و بهزیستی فرد ضرورت دارد (ترکدوگان، ۲۰۱۰، ص. ۲۴). در سده اخیر نظرات مختلفی درباره نیازهای اساسی انسان توسعه و گسترش یافته است که از به‌روزترین آنها می‌توان به نظریه خودتعیین‌گری اشاره کرد (لاینز، پیتزو و گریسون، ۲۰۱۳، ص. ۷۹). این نظریه سه نیاز روان‌شناختی اساسی را تحت عنوان نیاز به خودمختاری، نیاز به احساس شایستگی و نیاز به ارتباط معرفی کرده و ارضای این نیازها را برای عملکرد بهینه در هر زمینه‌ای ضروری دانسته است. طبق مفروضات نظریه خودتعیین‌گری در صورتی که نیازهای اساسی روان‌شناختی فراگیران در محیط آموزشی برآورده شود، مهارت‌های مرتبط با عملکرد تحصیلی آنها نیز افزایش می‌یابد (ریان و دسی، ۲۰۲۰)، چرا که این ارضای نیازها انگیزه لازم را برای کمک به درگیری فعال با محیط تحصیلی، پرورش مهارت‌ها و رشد سالم فراهم می‌آورد (لئو، موراتیدیس، پولیدو، لویز و سانچز، ۲۰۲۰، ص. ۵).

طبق نظریه خودتعیین‌گری، نیاز به خودمختاری به‌عنوان نخستین نیاز از سه نیاز، اشاره به تمایل فرد برای پیگیری آزادانه فعالیت‌ها دارد که همان خواست و اراده فرد در انجام کار است (روکا و گن، ۲۰۰۸، ص. ۱۵۸۸). خودمختاری اشاره به تجربه ذهنی از آزادی روان‌شناختی دارد (وندن، وانستینکست، لنز و دیوت، ۲۰۱۰، ص. ۲۹۸). محیط‌های مختلف از جمله محیط آموزشی از این نظر که تا چه اندازه از نیاز خودمختاری افراد حمایت می‌کنند تفاوت دارند، برخی از خودمختاری حمایت می‌کنند و به آنها محیط‌های حامی خودمختاری گفته می‌شوند و برخی محیط‌ها خودمختاری را تضعیف می‌کنند و محیط کنترل‌کننده نامیده می‌شوند (رایان، لینچ و وانستینکست، ۲۰۱۰، ص. ۱۹۷) حمایت از خودمختاری به مقدار آزادی که دانش‌آموزان برای تعیین رفتار خود

تجربه می‌کنند، اشاره دارد (اسکینز و بلمونت، ۱۹۹۳، ص. ۵۷۹). معلمان حامی خودمختاری نیازها، تمایلات و ترجیحات دانش‌آموزان را شناسایی کرده و آنها را حمایت می‌کنند و برعکس معلمان تابع محیط کنترل‌کننده شیوه‌ها و دستورالعمل‌های از پیش تعیین‌شده‌ای به دانش‌آموزان ارائه می‌کنند و می‌گویند چگونه رفتار یا احساس کنند (ریو، بولت و کای، ۱۹۹۹، ص. ۵۳۸).

آموزگاران حامی خودمختاری در مدرسه برنامه‌دستی را با تمایلات، ترجیحات و شایستگی‌های دانش‌آموزان هماهنگ می‌کنند، در مقابل یک آموزگار کنترل‌کننده، منابع انگیزش درونی دانش‌آموزان را نادیده می‌گیرد و به جای آن، ایشان را مجبور به فرمانبرداری کورکورانه می‌کند، به برانگیزاننده‌های بیرونی مانند مشوق‌ها، پیامدها، رهنمودها، تکالیف و ضرب‌العجل‌ها متوسل می‌شود (گلستانه و چگینی، ۱۳۹۶، ص. ۳). افرادی که از شیوه با انگیزه کردن حامی خودمختاری بهره گرفته‌اند با بی‌علاقگی‌ها، عملکرد بد و رفتار نامناسب افراد به عنوان مشکلات انگیزشی که باید حل شوند نگاه می‌کنند نه هدف‌هایی برای انتقاد کردن، این افراد به جای مجبور کردن دیگران به انجام دادن عملی، با زبان اطلاع‌رسانی به این امر می‌پردازند (گو، ۲۰۱۸، ص. ۲۵۶). نتایج پژوهشی که توسط پور حسین، احسانی، انسانی‌تبار و نبی‌زاده (۱۳۹۷، ص. ۸۵) انجام شد، نشان داد که آموزگاران حامی خودمختاری شنوندگان خوبی هستند، در استدلال‌های خود دلایل منطقی را مطرح می‌کنند، تلاش کردن را در دانش‌آموزان ترغیب می‌کنند، مهارت‌های دانش‌آموزان را تشویق و تحسین می‌کنند، رغبت‌ها و ترجیحات دانش‌آموزان را در نظر می‌گیرند، پاسخگوی سؤالات دانش‌آموزان هستند و به نقاط ضعف دانش‌آموزان احترام می‌گذارند.

نیاز به شایستگی به‌عنوان دومین نیاز اساسی روان‌شناختی از دنبال کردن چالش‌های بهینه و کوشش برای چیرگی بر آنها سرچشمه می‌گیرد، شایستگی در افراد منجر به این احساس می‌شود که در تعامل با محیط مؤثر هستند. شایستگی به معنای توانایی فرد برای انجام تکالیف است، به این معنی که تا چه اندازه فرد در رسیدن به اهداف مورد نظر نقش دارد (آسور، کاپلان، کانات-مایمون، روس، ۲۰۰۵، ص. ۳۹۹) در کل، آموزگاران که هم برای دانش‌آموزان خود چالش‌هایی در سطح توانایی (چالش بهینه) یا کمی بالاتر از توانایی دانش‌آموزان فراهم می‌کنند به نیاز شایستگی آنها پاسخ می‌دهند، همچنین ارضای این نیاز به عنصر بازخورد عملکرد نیاز دارد؛ به‌طور مثال آموزگاران با امتحان گرفتن دانش‌آموزان را به چالش می‌طلبند؛ در نتیجه امتحان گرفتن و ارائه بازخورد سبب ایجاد احساس شایستگی در دانش‌آموزان می‌شود (ریان و دسی، ۲۰۰۲، ص. ۳۲۳).

سومین نیاز اساسی روان‌شناختی، ارتباط است؛ انسان به منظور برآورده ساختن نیازهای خود و ابراز توانایی‌ها و صلاحیت‌های خود نیازمند برقراری رابطه با دیگران است؛ به نظر می‌رسد برآورده شدن نیازهای انسان به شیوه برقراری ارتباط با دیگران بستگی دارد (مایتر، رسکام، استیونارت،

و نمورتل، براون و کومار، ۲۰۱۱، ص. ۲۲). نیاز به ارتباط به‌عنوان آخرین نیاز روان‌شناختی اساسی نیاز برای احساس اطمینان هنگام داشتن رابطه با دیگران و نیاز به پذیرش فرد به‌عنوان فردی شایسته عشق و احترام توسط دیگران است (میزران‌دینو، ۱۹۹۶، ص. ۲۰۴). بررسی کیفیت ارتباط در بافت کلاسی نشان می‌دهد با وجود اهمیت کیفیت تعامل معلمان با دانش‌آموزان در محیط کلاس، این مسئله کمتر مورد توجه واقع شده است، ادراک دانش‌آموزان از کیفیت تعامل معلمان بر درگیری آنها در فعالیت‌های یادگیری مؤثر است، یکی از ابعاد تعامل معلمان با دانش‌آموزان عنصر مشارکت است که ارتباط هیجانی بین معلم و دانش‌آموز و ماهیت متقابل این رابطه را نشان می‌دهد (فرکاما و اسکینر، ۲۰۰۳، ص. ۱۵۱).

ارتباط به‌عنوان یک مولفه مهم و اساسی از نیازهای اساسی روان‌شناختی نقش مهمی در درگیری هیجانی و عاطفی دانش‌آموزان با مدرسه دارد. به‌عبارتی، وقتی روابط معلمان با دانش‌آموزان از عنصر ارتباط برخوردار باشد، دانش‌آموزان درگیری عاطفی پیدا کرده و بهتر انجام وظیفه می‌کنند و در برابر استرس مقاوم‌تر هستند؛ در عین انعطاف‌پذیری از مشکلات تحصیلی و روان‌شناختی کمتری رنج می‌برند؛ همچنین ارضای نیاز به شایستگی در دانش‌آموزان با تلاش بیشتر برای دستیابی به چالش‌های بهینه و نیز تسلط بر این چالش‌ها ارتباط دارد و برای دانش‌آموزان انگیزش فطری به ارمغان می‌آورد (برین، فورست، مگوو و بودریاس، ۲۰۱۲، ص. ۱۶۹).

یکی از مؤلفه‌های اساسی و مهم در مدرسه، شاخص نشاط ذهنی و خلق مثبت و نبودن خلق منفی در دانش‌آموزان است که نتایج تحقیقات نشان داده‌اند در صورت ارضای نیازهای اساسی روان‌شناختی دانش‌آموزان، می‌توان به این هدف مهم نائل گردید (رایان و همکاران، ۲۰۱۰، ص. ۱۹۶). از سویی داشتن فارغ‌التحصیلان بیشتر و ترک تحصیل‌کنندگان کمتر از نشانه‌های موفقیت یک نظام آموزشی است. پژوهش‌های هاهن و ایوشی (۲۰۰۶، ص. ۶۹۶) نشان داد ارضای این نیازها با کاهش اخراج دانش‌آموزان از مدرسه ارتباط دارد. نیمیک و ریان (۲۰۰۹، ص. ۱۴۱) در پژوهشی نشان دادند، دانش‌آموزانی که نیازهای روان‌شناختی اساسی در آنها ارضا شود بیشتر جهت‌گیری هدف‌تسلطی را بر می‌گزینند که این باعث می‌شود خود آنها و همچنین نظام آموزشی از فواید آن بهره‌مند شوند. همچنین ارضای نیازهای اساسی روان‌شناختی در دانش‌آموزان با خودکارآمدی بیشتر و یادآوری بهتر مطالب ارتباط دارد و از آنجایی که ارضای نیاز به ارتباط باعث نوع دوستی بیشتر دانش‌آموزان شده و احتمال کمک آنها به هم‌تایان را افزایش می‌دهد پس اهمیت اجتماعی و عاطفی ارضای این نیازها را نشان می‌دهد و ضرورت پرداختن به این موضوع را بیش از پیش جلوه‌گر می‌کند (چیابورو، ماریبو و لیم، ۲۰۰۷، ص. ۲۲۹۱).

تجربه زیسته به‌عنوان یک تجربه بی‌واسطه و حضوری از چیزی؛ تجربه‌ای که در آن بین عالم و معلوم، بین تجربه‌گر و تجربه‌شونده، اتحاد و هویت برقرار می‌کند تعریف شده است. تجربه زیسته در مقابل تجربه دست دوم قرار دارد که با واسطه و حصولی است. برای درک تجربه زیسته فردی، او را باید بفهمیم، فهم با تفاهم همراه است و از طریق ارتباط میان جوینده فهم و موضوع مطالعه او، که همان عالم زندگی یا تجربه زندگی است فراهم می‌آید (خوی‌نژاد، ۱۳۹۳). ارضا یا عدم ارضای نیازهای اساسی روان‌شناختی دانش‌آموزان مسئله مهمی است که موجب عمق، دوام و اثربخشی یادگیری می‌شود و در امر آموزش و پرورش دانش‌آموزان از اهمیت زیادی برخوردار است، پژوهشگر با در نظر گرفتن شرایط محیط یادگیری و مدارس، شواهدی را مبنی بر عدم ارضای کامل نیازهای اساسی روان‌شناختی دانش‌آموزان در محیط آموزشی مشاهده کرده است، همچنین با توجه به کاوش‌های صورت گرفته در پایگاه‌های پژوهشی و بررسی پیشینه پژوهش حاضر در ایران با رویکرد پدیدارشناختی به بررسی موضوع تجربه زیسته دانش‌آموزان از ارضای نیازهای اساسی روان‌شناختی با روش کیفی پرداخته نشده است، از این رو پژوهش حاضر می‌تواند به غنای دانش موجود کمک کند. دغدغه اصلی پژوهشگر، پرداختن به این موضوع است که دانش‌آموزان چه نیازهای اساسی روان‌شناختی دارند و تفسیر آنها از ارضا یا عدم ارضای نیازها چیست؟ همچنین این پژوهش در صدد پاسخگویی به این پرسش است که تجربه زیسته دانش‌آموزان از ارضای نیازهای اساسی روان‌شناختی چگونه است؟

روش پژوهش

روش تحقیق پژوهش حاضر کیفی و از نوع پدیدارشناسی هوسرلی بود. جامعه هدف پژوهش تمامی دانش‌آموزان مقطع متوسطه اول مدارس دولتی پسرانه و دخترانه شهرستان کرمانشاه در سال تحصیلی ۱۳۹۹-۱۴۰۰ بود. نمونه‌گیری به صورت هدفمند و از نوع ملاک محور بود. مشارکت کنندگان این پژوهش از تمام نواحی آموزش و پرورش شهرستان کرمانشاه بودند (ناحیه ۱، ۲ و ۳)، ملاک انتخاب تمایل دانش‌آموز برای مشارکت در پژوهش بود. پس از انجام مصاحبه نیمه ساختاریافته با ۱۸ دانش‌آموز (۹ دختر و ۹ پسر) اشباع نظری داده‌ها حاصل شد. (با توجه به رویکرد اشباع نظری در هجدهمین مصاحبه اطلاعات جدیدی به دست نیامد و مصاحبه متوقف شد؛ محقق به منظور اطمینان از رسیدن به نقطه اشباع مصاحبه را با چند نفر دیگر ادامه داد، اما نتیجه جدیدی حاصل نشد). به طور نسبی زمان انجام هر مصاحبه به صورت آنلاین چیزی بین ۴۰ تا ۶۰ دقیقه متغیر بود و همچنین ابتدا زمانی برای ایجاد ارتباط و صمیمیت با مصاحبه‌شونده اختصاص داده شد، سپس فرایند مصاحبه با پرسش سؤالات تخصصی ادامه یافت. بعد از اینکه

کار گردآوری داده‌ها به اتمام رسید، مرحله بعد تجزیه و تحلیل داده‌ها بود. کار تجزیه و تحلیل با تبدیل مصاحبه‌ها به متن آغاز شد. در این مطالعه تحلیل داده‌ها با استفاده از روش کلاسیکی انجام شد، روش کلاسیکی متأثر از پدیدارشناسی هوسرل است، این روش شامل هفت مرحله است: ۱. خواندن دقیق همه توصیف‌ها و یافته‌های مهم شرکت‌کنندگان ۲. استخراج عبارت‌های مهم و جمله‌های مرتبط با پدیده ۳. مفهوم بخشی به جمله‌های مهم استخراج شده ۴. مرتب‌سازی توصیف‌های شرکت‌کنندگان و مفاهیم مشترک در دسته‌های خاص ۵. تبدیل همه نظرات استخراج شده به توصیف‌های جامع و کامل ۶. تبدیل توصیف‌های کامل پدیده به یک توصیف واقعی خلاصه و مختصر ۷. اعتبارسازی نهایی. طبق توصیه کلاسیکی نتایج تحقیق به شرکت‌کنندگان برگردانیده شد و نظر آنها در این مورد سؤال گردید که آنان متفق‌القول بودند که نتایج ارائه شده نمایانگر تجربیات آنان از ارضای نیازهای اساسی روان‌شناختی در کلاس درس است. همچنین برای اعتبار دادن به پژوهش، مضامین به دست آمده از پژوهش به شش تن از استادان دانشگاهی آشنا به پژوهش کیفی نشان داده شد و در خصوص نتایج متفق‌القول بودند. ملاحظات اخلاقی پژوهش حاضر بدین شرح بود: پس از ارائه توضیحات لازم در مورد اهمیت و هدف‌های پژوهش، رضایت شرکت‌کنندگان برای شرکت در پژوهش و ضبط مصاحبه اخذ شد و به آنان توضیح داده شد که در خصوص انصراف از ادامه مصاحبه آزاد هستند. در حین مصاحبه حریم خصوصی شرکت‌کنندگان رعایت شد و به آنان اطمینان داده شد که مشخصات فردی آنان محرمانه است و فایل ضبط شده پس از تکمیل یادداشت‌ها پاک خواهد شد، همچنین به آنان اعلام شد که در صورت تمایل می‌توانند از نتایج پژوهش مطلع شوند.

یافته‌های پژوهش

اطلاعات جمعیت شناختی پژوهش حاضر بدین شرح است: مشارکت‌کنندگان مربوط به پایه هفتم متوسطه اول ۵ نفر (۳ دختر و ۲ پسر)، مشارکت‌کنندگان مربوط به پایه هشتم متوسطه اول ۶ نفر (۳ دختر و ۳ پسر) و مشارکت‌کنندگان پایه نهم متوسطه اول ۷ نفر (۴ پسر و ۳ دختر) بودند؛ میانگین سنی پسران ۱۴.۵ و میانگین سنی دختران ۱۴.۲ بود.

بعد از تحلیل داده‌ها از ترکیب و ادغام ۲۳۷ کد پایه، تعداد ۳۳ مضمون فرعی استخراج گردید که عبارت‌اند از: نوع چیدمان کلاس، استفاده از لوازم کمک‌آموزشی مناسب و آوردن مثال، استفاده از منابع مشخص و عدم استفاده از منابع متعدد و اجباری، فعال بودن دانش‌آموز در کلاس و استفاده از روش بحث گروهی، استفاده از تکالیف متناسب با سطح توانایی دانش‌آموزان، ارائه مطالب چالش‌برانگیز و کاربردی، مشارکت دادن دانش‌آموز در فرایند آموزش و تعیین اهداف

آموزشی، دریافت بازخورد از آموزگار، مهارت در برقراری ارتباط با همکلاسی‌ها، سازگار بودن در کلاس درس، ثبات در روابط دوستانه، امکان به اشتراک گذاشتن احساسات و عواطف، احساس محبوبیت در کلاس، انجام کارها به صورت گروهی، داشتن شناخت نسبی از تک‌تک دانش‌آموزان، نامیدن دانش‌آموزان با اسم کوچک، بیان تجارب شخصی در کلاس توسط آموزگار، داشتن ظاهر آراسته در کلاس توسط معلم، عدم تأکید بر رقابت بیش از حد، به اشتراک گذاشتن احساسات و عواطف شخصی توسط معلم، همدلی آموزگار با دانش‌آموزان، رعایت عدالت و عدم تبعیض، توجه معلم به پرورش دانش‌آموزان، کسب مهارت‌ها یا دانش جدید توسط دانش‌آموز، مشارکت دادن دانش‌آموز در فرایند تدریس، داشتن تجارب موفقیت‌آمیز در کلاس، تجربه داشتن نقش کلیدی یا مسئولیت خاص در کلاس درس، آزادی بیان در کلاس و داشتن حق اظهار نظر، داشتن حق آزادی انتخاب از بین چند گزینه در کلاس درس، انجام تکالیف و حل مسئله با میل و رغبت فرد و آزادی در شیوه انجام آنها، اجازه داشتن برای بیرون رفتن از کلاس برای انجام امور، آزادی برای انتخاب هم‌گروهی‌ها، آزادی در انتخاب کلاس و جای نشستن در کلاس. این مضامین فرعی به ۵ مضمون اصلی شامل: متناسب بودن روش تدریس آموزگار، یافتن دوست و کیفیت برقراری ارتباط در کلاس، ویژگی‌های رفتاری آموزگار، ادراک مثبت فرد از توانایی خویش و احساس توانمند و مفید بودن در کلاس، داشتن احساس استقلال و آزادی عمل در کلاس، جمع‌شدن، سپس هر کدام از این مضامین به نیازهای اساسی روان-شناختی مورد اشاره، ارتباط داده شدند. در جدول شماره ۱ مضامین اصلی، مضامین فرعی و برخی از کدهای اولیه ارائه شده است.

جدول شماره ۱. مضامین اصلی، مضامین فرعی و کدهای اولیه

مضامین اصلی	مضامین فرعی	نیاز اساسی روان‌شناختی مربوطه	کد اولیه
کلاس چیدمان	توجه چیدمان	نیاز به استقلال و آزادی	۳۲
استفاده از لوازم کمک آموزشی مناسب و آوردن مثال	استفاده از لوازم کمک آموزشی مناسب و آوردن مثال	نیاز به استقلال و آزادی	۷۸

بیشتر وقتاً بعضی از معلم‌ها میان چند تا منبع معرفی می‌کنند که ما سردرگم میشیم آخر سر هم هیچ کدام آنها را خوب نمی‌فهمیم و باید هزینه زیادی هم برای تهیه آنها پرداخت کنیم، اما بعضی معلم‌ها این کار را اجباری نمی‌کنند و استفاده از منابع دیگر را اختیاری می‌کنند که من این شیوه را ترجیح می‌دهم (کد ۶۰). به نظر من نباید کسی رو که شرایط خرید کتاب کمک آموزشی رو نداره رو مجبور به این کار کنیم باید به دانش‌آموز آزادی بدیم تا کتابی که دوست داره رو بخره نه تحت فشار باشند (۲۱۱).

بعضی کلاس‌ها اصلاً عالین مثلاً کلاس مطالعات اجتماعی که معمولاً بحثی پیش می‌افتاد و همه در بحث شرکت می‌کردند هم با همدیگر تعامل داشتیم و بیانمان بهتر می‌شد، هم اینکه خوب شنیدن را هم یاد می‌گرفتیم، توی این کلاس دیگه تفاوتی بین شاگرد قوی و ضعیف نبود چون همه شرکت داشتند توی بحث و هرکس احساس می‌کرد چیزی بلده و حرفی برای گفتن داشت (کد ۱۱۷). در کلاس درس خانم... که درس جغرافیا داشتیم معلم فقط سخنرانی می‌کرد از روی کتاب یا پاورپوینت می‌خواند و ما خیره به دهن معلم خوابمون می‌برد (کد ۴۹).

معلم ریاضی داشتیم مسائل بسیار سخت ریاضی را از کتاب تیزهوشان انتخاب می‌کرد و می‌داد ما حل کنیم هیچ‌کس نمی‌توانست آنها را حل کند و فقط اعتماد به نفس ما را در این درس کمتر می‌کرد (کد ۹۲). من بشخصه یک کلاس ریاضی خصوصی رفتم که در آن معلم در پایان کلاس یک سری تکالیف به ما می‌داد که در چهار سطح از دشواری طرح می‌شد و هرکس با توجه به میزان توانایی‌اش به سؤالات متناسب با سطح خودش پاسخ می‌داد من این معلم را خیلی دوست داشتم (کد ۸).

راستش من درس حرفه و فن رو خیلی دوست داشتم، وقتی معلم ما می‌گفت چیزی بسازید، اونقدر غرق کار می‌شدم که با خستگی به خانه می‌رفتم، ولی باز هم می‌نشستم با حوصله روی پروژه‌ام کار می‌کردم (کد ۱۶).

وقتی معلمی میاد و از همون اول در مورد روش تدریسش و انتخاب منبع درسی و نوع فعالیت‌ها و نحوه گرفتن امتحان با ما صحبت می‌کنه و نظر مارو در تصمیم‌گیری‌ها اعمال می‌کنه من بشدت احساس مهم بودن و مؤثر بودن می‌کنم (کد ۶۶). معلم تاریخ داشتم روز اول اومد بدون هیچ توضیحی فقط شروع کرد تند تند درس دادن و تازه آخر کلاس بود گفت ببخشید یادم رفت خودمو معرفی کنم من ... هستم و جلسه بعد درس امروز امتحان دارید، هرچی گفتیم نه زیاده امتحان نگیر انگار نه انگار، سر این طور کلاسایی حس می‌کنم اصلاً آدم نیستم (۲۰۱).

خودمختاری

ارتباط و شایستگی

شایستگی

شایستگی

ارتباط و خودمختاری

استفاده از منابع مشخص و عدم استفاده از منابع متعدد و اجباری

فعال بودن دانش‌آموز در کلاس و استفاده از روش بحث گروهی

استفاده از تکالیف متناسب با سطح توانایی دانش‌آموزان

ارائه مطالب چالش برانگیز و کاربردی

مشارکت دادن دانش‌آموز در فرایند آموزش و تعیین اهداف آموزشی

مناسب بودن روش تدریس آموزگار

<p>من معلمی را دوست دارم که به اندازه امتحان بگیره و در مورد پیشرفتم بهم اطلاع بده چون همون باعث میشه من احساس خوبی کنم و امیدوارتر شم (کد ۱۸۴).</p>	شایستگی	دریافت بازخورد از آموزگار
<p>من خیلی موفق نمیشم دوست پیدا کنم این خیلی بده، مخصوصاً موقع گروه‌بندی سریع نمیری تو گروه یا موقع یارکشی توی بازی دیرتر انتخاب میشی بعد اصلاً بودن سر کلاس خیلی برات لذت‌بخش نیست و دوست داری زودتر تمام شه (۱۹۷).</p>	ارتباط	مهارت در برقراری ارتباط با همکلاسی‌ها
<p>من معمولاً خیلی کاری به کسی ندارم و می‌تونم با همه کنار بیام، کلاس هفت بودیم یه بار معلم اجتماعی بود رأی‌گیری کرد کی سر کلاس از همه محبوب‌تره من نفر اول شدم (کد ۱۹).</p>	ارتباط و شایستگی	سازگار بودن در کلاس درس
<p>معمولاً خیلی با کسی صمیمی نمی‌شم، اما اگر دوستی پیدا کنم به شدت دقت می‌کنم که رابطمون خراب نشه سه چهارتا دوستیم که حداقل چهار سالی هست با همیم، این باعث میشه که سر کلاس بیشتر بهم خوش بگذره و از طرفی هم کارایی من توی درس‌ها بیشتر بشه (کد ۱۲۶).</p>	ارتباط	ثبات در روابط دوستانه
<p>سر کلاس خانم... معمولاً حین درس ما اجازه داریم از تجربیات شخصی مون صحبت کنیم یا مثلاً خاطره‌ای بگیم یا اگه از کلاس و جوش ناراحتیم مشکل خاصی داریم در موردش صحبت کنیم، من این کلاس و معلم و حتی درسش رو خیلی دوست داشتم چون حس خوبی به هم منتقل می‌شد (۲۲۲).</p>	ارتباط و شایستگی	امکان به اشتراک گذاشتن احساسات و عواطف
<p>من مدال ورزشی کشوری دارم، همیشه زنگ‌های ورزش همه دوست دارن با من بازی کنند معلم‌ها اکثراً خبر دارن من مدال طلای کشوری دارم و به همین دلیل خیلی مورد توجه معلم‌ها هستم همین‌ها باعث می‌شه رفتن به مدرسه برام لذت بخش باشه (۲۳۷).</p>	شایستگی	احساس محبوبیت در کلاس
<p>وقتی کارها رو گروهی انجام میدیم هم چند تا دوست جدید پیدا می‌کنیم و بیشتر با بقیه بچه‌ها دوست می‌شیم هم اینکه بار انجام تکلیف سبک‌تر میشه، اما وقتی همه چی انفرادیه، استرست میره بالا (کد ۸۰).</p>	ارتباط و شایستگی	انجام کارها به صورت گروهی
<p>وقتی معلمی هیچ کدوم از بچه‌ها رو نمی‌شناسه و حتی نمی‌دونه کی شاگرد زرنگه کی تنبله، اصلاً نمیشه با خودش و درسش ارتباط برقرار کرد (کد ۲).</p>	ارتباط	داشتن شناخت نسبی از تک‌تک دانش‌آموزان
<p>معلم ریاضیمون بچه‌هارو با اسم کوچیک صدا می‌زنه. باورتون نمیشه همین موضوع چقدر جو کلاس ریاضی رو عوض کرده و از اون حالت خشک درآمده. یه جورایی انگار راحت‌تر شده (کد ۱۷۹).</p>	ارتباط و شایستگی	نامیدن دانش‌آموزان با اسم کوچک

یافتن دوست و کیفیت برقراری ارتباط با سایر همکلاسی‌ها

من شخصاً وقتی معلمی از تجربه‌های شخصی‌اش حین یادگیری صحبت می‌کنه و ما را وارد بخشی از تجارب گذشته خودش می‌کنه اون کلاس رو بیشتر دوست دارم و اون تجربه هرگز از ذهنم پاک نمیشه (کد ۱۱۱).

ارتباط

بیان تجارب شخصی در کلاس توسط آموزگار

وقتی معلمی به سرو وضع و ظاهرش اهمیت میده این یعنی که برای ما و کلاس و همه چی اهمیت قائله و مارو مهم می‌دونه (کد ۱۲۵).

شایستگی و ارتباط

داشتن ظاهر آراسته در کلاس توسط معلم

بعضی معلم‌ها به‌خاطر چند صدم معدل بین شاگرد اول و دوم رقابت سنگین میندازن و این استرس قطعاً برای سلامتی اونا مضره و حتی عملکردشونم توی امتحان پایین میاره (کد ۱۷۳).

شایستگی

عدم تأکید بر رقابت بیش از حد

یه معلم داشتیم وقتی عصبانی بود دلیلش رو بهمون می‌گفت و یا یه روز کلی لطیفه برامون تعریف کرد اون روز خیلی خوش گذشت و بعد دلیل خوشحالیشو بهمون گفت، سر کلاس ایشون من اصلاً استرس نداشتم چون می‌دونستم علت ناراحتی یا خوشحالیش چیه و به‌خاطر کلاسه یا خارج از کلاس و اینو توضیح می‌داد (کد ۱۵۲). چند ماه پیش پدرم فوت کرد و معلم عربی‌مون مراسم خاکسپاری پدرم اومد و منو تو بغلش گرفت این کارشو هیچ وقت فراموش نمی‌کنم (کد ۲۰۵). معلم علوم امسال هر وقت می‌خواد امتحان بگیره از بچه‌ها جويا میشه اون روز امتحان درس دیگه‌ای رو نداشته باشیم. خیلی حس خوبی که مارو درک می‌کنه و فشار رومون نمیاره (کد ۵۳).

ارتباط

به اشتراک گذاشتن احساسات و عواطف شخصی توسط معلم

شایستگی و ارتباط

همدلی آموزگار با دانش‌آموزان

به نظرم معلم وظیفه داره همه دانش‌آموزان را به یک چشم ببینه و بین اونها هیچ تبعیضی قائل نشه، چون تبعیض قائل شدن باعث ناامیدی میشه و آدم انگیزه نداره اون درس رو بخونه چون فایده نداره (کد ۱۳۹).

شایستگی و ارتباط

رعایت عدالت و عدم تبعیض

معلم اجتماعی امسالمون کلاً فقط و فقط متن درس رو توضیح می‌ده اونم به صورت طولی‌وار و اصلاً هیچی در مورد مسائلی نمی‌گه که توی جامعه یا زندگی اجتماعی به دردمون بخوره (کد ۱۷۷).

ارتباط، شایستگی، خودمختاری

توجه معلم به پرورش دانش‌آموزان

یه بار خونه مادر بزرگم بودم، می‌خواست یه رشته لامپ بکشه برای آشپزخانه، من عاشق برقم، این کارو توی کارگاه حرفه‌وفن یاد گرفته بودم، قشنگ براش انجام دادم، اینقد احساس غرور و افتخار کردم. تازه مادرم خیلی خوشش اومد (کد ۱۱۳).

شایستگی و خودمختاری

کسب مهارت‌ها یا دانش جدید توسط دانش‌آموز

ویژگی‌های رفتاری آموزگار در کلاس درس

<p>وقتی توی درس‌دادن معلم مارو مشارکت میده و مثلاً میگه فلان بخش کنفرانس بدید، خیلی بهتره به نظر من، اونم به دو دلیل: یکی اینکه باعث میشه ما یک بخش نسبتاً زیادی از مطالب درسی رو به اجبار بخونیم و خوب یادش بگیریم و بار مطالب برای شب امتحان کمتر شه و یکی دیگه این‌که باعث میشه قدرت بیانمون بهتر شه (کد ۱۴۵).</p>	شایستگی	مشارکت دادن دانش آموز در فرایند تدریس	ادراک مثبت فرد از توانایی خویش و احساس مؤثر بودن در کلاس
<p>معمولاً نسبت به تلاشم توی امتحانا نمرات خوبی می‌گیرم و از خیلیا که زیاد می‌خونن نتیجهٔ بهتری می‌گیرم، به‌خاطر همین فکر می‌کنم باهوشم (۲۰۱).</p>	شایستگی	داشتن تجارب موفقیت آمیز در کلاس	
<p>من از کلاس اول تا الان همیشه یا انتظامات بودم یا اینکه مبصر بودم به‌خاطر همین فکر می‌کنم آدم توانایی هستم (کد ۳۶).</p>	شایستگی و خود مختاری	تجربه داشتن نقش کلیدی یا مسئولیت خاص در کلاس درس	
<p>وقتی کار اشتباهی سر کلاس از من یا کسی سر می‌زند و معلم مارو بابت انجام آن کار توبیخ می‌کنه، اگر به ما حق و اجازه توضیح بابت انجام آن کار رو بده، این خیلی خوبه. یه بار زنگ تفریح فرصت نشد چیزی بخورم، بعد سر کلاس یه تیکه شکلات گذاشتم دهنم. معلم منو دید. انگار قاتل دستگیر کرده گفت، پاشو برو بیرون اینجا کلاسه، رستوران نیست غذا بخوری، یعنی حتی اجازهٔ توضیح‌دادن هم به من نداد (کد ۱۲۶).</p>	خود مختاری	آزادی بیان در کلاس و داشتن حق اظهار نظر	
<p>معمولاً بیشتر معلم‌ها یک سری تکالیف تعیین می‌کنند و به ما میگن که اینارو انجام بدید یعنی یه جورایی ما دیگه مجبوریم اون کار رو انجام بدیم، ولی اگه بین چند گزینه بشه یکی رو انتخاب کنیم، تمایلم به انجام تکلیف بیشتر میشه (کد ۱۰۳).</p>	خود مختاری	آزادی انتخاب از بین چند گزینه در کلاس درس	داشتن احساس استقلال و آزادی عمل در کلاس
<p>به نظر من انجام تکالیف خارج از درس باید به‌عنوان یک امتیاز اضافی و فوق‌برنامه در نظر گرفته بشه، نه به‌عنوان یک اجبار یا یک بخشی از نمره. من بشخصه علاقه‌ای به انجام این فعالیت‌های فوق درسی ندارم و ترجیح می‌دم اصل درس و کتاب رو بخونم (کد ۵۱).</p>	خود مختاری	انجام تکالیف و حل مسئله با میل و رغبت فرد و آزادی در شیوه انجام امور	
<p>بعضیا هستند سر کلاس الکی میرن بیرون. اونا که مشخص و شناخته شدن، اما در کل به نظر من حق بیرون رفتن از کلاس یه حق مسلممه و باید تا حد معمول به همه داده بشه (کد ۲۱۷).</p>	خود مختاری	اجازه داشتن برای بیرون رفتن از کلاس برای انجام امور	
<p>من معمولاً از کارهای گروهی خوشم میاد، اما خیلی بدم میاد معلم بدون اینکه نظر ما رو بخواد گروه‌بندی می‌کنه و ممکنه ما رو با کسانی بذاره که اصلاً باهاشون دوستی نداشته باشیم. ترجیح می‌دم خودم گروهم رو انتخاب کنم (کد ۱۶۰).</p>	خودمختاری، ارتباط	آزادی برای انتخاب هم گروهی‌ها	

نسخه در کلاس
کلاس و جی
آزادی در انتخاب

وقتی اول سال میشه عزا می‌گیرم که حالا یعنی کلاس‌بندی‌ها
چجوریه؛ یعنی با دوستانم تو یک کلاس می‌افتیم یا نه؟ به نظر من
داشتن دوست خوب و قدیمی سر کلاس خیلی مهمه، باعث میشه
بتونی از بودن سر کلاس لذت ببری و تمرکز بیشتری داشته باشی و
استرس کمتری باشه (کد ۱۵).

بحث و نتیجه‌گیری

بعد از بررسی مصاحبه‌ها ۲۳۷ کد پایه به دست آمد که بعد از ترکیب و ادغام آنها، تعداد ۳۳ مضمون فرعی استخراج گردید، سپس در ۵ مضمون اصلی شامل: ۱. متناسب بودن روش تدریس آموزگار ۲. دوست‌یابی و کیفیت برقراری ارتباط در کلاس ۳. ویژگی‌های رفتاری آموزگار ۴. ادراک مثبت فرد از توانایی خویش و احساس توانمند و مفید بودن در کلاس و ۵. داشتن احساس استقلال و آزادی عمل در کلاس، تجمیع شدند، نتایج بررسی تجربه زیسته دانش‌آموزان از ارضای نیازهای اساسی روان‌شناختی نشان داد، ارضای هر سه نیاز اساسی روان‌شناختی در کلاس درس بسیار مهم و دارای اهمیت است. از بین سه نیاز اساسی روان‌شناختی، نیاز به ارتباط در بین دانش‌آموزان دختر اهمیت بیشتری دارد از این رو در کلاس درس سعی در برقراری ارتباط و ایجاد پیوند صمیمانه با آموزگاران و همکلاسی‌ها دارند و بیشتر خواهان روابطی باثبات هستند، همچنین تمایل بیشتری برای انجام کارهای گروهی دارند، فقدان محیطی صمیمانه با پیوندهای سست در کلاس پیامد نامطلوب خود را بیشتر متوجه دانش‌آموزان دختر می‌سازد و ظاهراً تأثیر کمتری بر عملکرد پسران دارد. از جمله مواردی که بر نیاز ارتباط مؤثر است، نحوه چیدمان کلاس است، در این خصوص دختران چیدمان مدولار یا غیر خطی را ترجیح می‌دهند، در حالی که پسران چینش خطی را می‌پسندند. طراحی فیزیکی کلاس و نحوه چیدمان کلاس می‌تواند بر رفتار دانش‌آموزان و آموزگار تأثیر بگذارد، نوع چیدمان کلاس مستقیماً به تعاملات بین آموزگار و دانش‌آموز و کیفیت این تعاملات تأثیر می‌گذارد این نتایج با یافته‌های مارتین (۲۰۰۲، ص. ۱۵۲) همسوست. مضمون اصلی یافتن دوست و برقراری ارتباط و تمامی مضامین فرعی زیرشاخه آن بیشترین و پرتکرارترین مضمون در بین دختران بودند و آنچه بیشتر برای دختران مطرح است کیفیت برقراری روابط است. دانش‌آموزان انتظار رفتاری از آموزگار را دارند که ضمن مؤدبانه بودن صمیمیت کافی را نیز داشته باشد و همین طور از هرگونه تحقیر یا توهین نیز به دور باشد. این یافته‌ها به صورت ضمنی با یافته‌های کدیور (۱۳۹۰) همسوست. در خصوص به اشتراک گذاشتن احساسات باید گفت، هرچه فضای کلاس به گونه‌ای باشد که دانش‌آموزان بتوانند بیشتر احساسات خود را به اشتراک بگذارند، رضایت آنها از این ارتباط بیشتر خواهد بود این نتایج با پژوهش‌های آرنون، بینولدز و مارشال (۲۰۰۹، ص. ۱۲۹) همسوست. سومین مضمون

اصلی اشاره به یک سری از ویژگی‌های شخصیتی آموزگاران دارد که می‌تواند به‌طور مستقیم بر ارضا یا عدم ارضای نیازهای اساسی روان‌شناختی دانش‌آموزان تأثیر بگذارد، به‌نظر می‌رسد مواردی همچون، نامیدن دانش‌آموزان با اسم کوچک و یا داشتن شناخت نسبی و نسبتاً کامل از دانش‌آموزان سبب می‌شود عنصر صمیمیت، اهمیت دادن به فرد در ارتباط‌های آموزگاران با دانش‌آموزان بسیار پررنگ‌تر و برجسته‌تر گردد و بر کیفیت پیوندها تأثیر زیادی بگذارد، این یافته‌ها با نتایج پژوهش صالحی، قهرمانی و صالحی (۱۳۹۲، ص. ۱) همسو بود. مضمون فرعی، توجه معلم به پرورش دانش‌آموزان، نشان می‌دهد، هدف دانش‌آموزان از مدرسه رفتن و تعامل با آموزگار صرفاً یاد گرفتن و آموزش نیست، بلکه به دنبال چیزی فراتر از آن هستند که از طریق ارتباطی صمیمانه و خالصانه با آموزگاری که نقش منجی و هدایت‌گر دارد حاصل می‌شود، وقتی آموزگار چیزی فراتر از یک آموزش دهنده صرف باشد، در نتیجه بیشتر به رشد و شکوفایی دانش‌آموزان و رسیدگی به نیازهای اساسی روان‌شناختی آنها توجه می‌کند، با توجه به بررسی مصاحبه‌های این مضمون برای دانش‌آموزان بیشتر معنای راهنما بودن آموزگار را تداعی می‌کند که لذت از تحصیل را به همراه دارد؛ این نتایج با پژوهش ساکیز (۲۰۰۷، ص. ۱۰۳) همسوست. در خصوص نیاز به خودمختاری، تحلیل مصاحبه‌ها خبر از بالاتر بودن سطح این نیاز در میان دانش‌آموزان پسر می‌دهد، که بیشترین تعداد مضمون‌های فرعی در پسران مربوط به نیاز به خودمختاری بود، پسران به بحث انتخاب تکالیف و حل کردن تکالیف از روش دلخواه بیشتر اشاره نمودند. در این خصوص زیر مضمونی با عنوان استفاده از منابع مشخص و عدم استفاده از منابع متعدد و اجباری، باید گفت وقتی دانش‌آموزان اجازه داشته باشند از بین چند منبع پیشنهادی یکی را با مشورت و میل خود انتخاب کنند، کمتر احساس می‌کنند که خود مختاری آنها به مخاطره افتاده است، این نتایج با پژوهش‌های ریو، نیکس و هام (۲۰۰۳، ص. ۳۷۵) همسوست. یکی از تجارب خوشایند برای دانش‌آموزان واگذاری مسئولیت در محیط آموزشی به آنهاست، به‌نظر می‌رسد واگذاری مسئولیت ضمن دادن احساس شایستگی به دانش‌آموزان، آنها را خودمختار می‌کند؛ چرا که حداقل در یک مسئولیت که به آنها واگذار شده، لازم نیست از کسی فرمانبرداری کنند؛ در عوض خود آنها نقش کنترل‌گر محیط را دارند، این نتایج با نتایج پژوهش‌های اولسون، دسی، و هالواری (۲۰۰۸، ص. ۱۸۶) همسو بود. از جمله مسائل مهم در بحث خودمختاری، نیاز دانش‌آموزان به آزادی برای انتخاب هم‌گروهی و جای نشستن در کلاس و همچنین انتخاب کلاس است، از منافع داشتن خودمختاری در خصوص اجازه دادن به دانش‌آموزان برای دنبال کردن مطالب مورد علاقه خویش و همچنین حل کردن تکالیف از روش مطلوب و مورد نظر باید گفت این کار منجر به افزایش خلاقیت و بارش فکری در آنها می‌شود،

پس لازم است آموزگاران از اجبار دانش‌آموزان به هر کاری خودداری نمایند، نتایج بررسی این مضمون با پژوهش اسکینر و ایچ (۲۰۰۸) هم راستا بود. آخرین مضمون اصلی اشاره به تجارب مربوط به استقلال و آزادی دانش‌آموزان در کلاس درس دارد، در خصوص آزادی در سطح تکالیف شناختی، اکثر دانش‌آموزان به داشتن حق آزادی برای انتخاب تکالیف اشاره کرده، و همچنین آزادی برای شیوه حل تکالیف نیز از جمله مواردی است که بسیار به آن اشاره شد، معلمانی که برای تکالیف اجازه استفاده از راه حل‌های مختلف را به دانش‌آموزان می‌دهند و آنها را مجبور به استفاده از تنها یک راه حل نمی‌کنند، در نتیجه این اقدامات احساس خودمختاری را در دانش‌آموزان تقویت می‌کنند. این نتایج با نتایج پژوهش ویلیام و دسی (۱۹۹۶، ص. ۷۶۷) همسو بود.

نتایج بررسی مصاحبه‌ها در مورد نیاز به شایستگی نشان داد که تفاوت چندانی در بین دختران و پسران در خصوص این نیاز وجود ندارد. با توجه به مصاحبه‌ها باید گفت آموزگاران که امکان موفقیت بیشتر در کلاس را برای دانش‌آموزان خویش فراهم می‌کنند و از تکالیفی با سطح دشواری متوسط یا بهینه استفاده می‌کنند، بیشترین تأثیر را در افزایش شایستگی دانش‌آموزان دارند، آموزگاران که تکالیف یا آزمون‌ها را به گام‌های کوچکتر و آسان‌تری تقسیم می‌کنند و شانس دانش‌آموزان را برای موفقیت در تکالیف بیشتر کرده، بسیار می‌توانند به شایستگی و کفایت دانش‌آموزان کمک کنند. از طرفی هر چه بیشتر اجازه دیده شدن و اظهار وجود به دانش‌آموزان داده شود، به همان میزان هم شایستگی آنها افزایش می‌یابد؛ یکی از موارد بسیار مهم که بیشتر دانش‌آموزان به آن اشاره کردند، دریافت بازخورد از آموزگار است، دریافت بازخورد از آموزگار یک بخش بسیار مهم از فرایند پیشرفت و اطلاع یافتن فرد از احساس شایستگی خویش است، ابهام در این مورد یک وضعیت بسیار نامطلوب برای دانش‌آموزان به وجود می‌آورد که تهدیدی برای شایستگی آنها محسوب می‌شود این یافته‌ها با یافته‌های ژین، لیو، دینگ، ونگ و اکسو (۲۰۱۷، ص. ۲۱۳) و شلدون و هون (۲۰۰۷، ص. ۳۲۵) همسوست. تأکید نکردن بر رقابت بیش از حد از مسائل بسیار مهم در کیفیت آموزش دانش‌آموزان است، وجود جو رقابتی بیش از حد می‌تواند بر احساس شایستگی دانش‌آموزان تأثیر منفی بگذارد، با توجه به بررسی مصاحبه‌ها مشخص شد از عوامل مهمی که سبب می‌شود دانش‌آموزان در مورد خویش به احساس شایستگی و کفایت برسند، داشتن تجارب موفقیت‌آمیز و همچنین کسب بینش یا تجارب مؤثر جدید در کلاس درس است، که با نتایج چن و جانگ (۲۰۱۰، ص. ۷۴۹) همسو بود. یک معنای واضح و ملموس از شایستگی برای دانش‌آموزان میزان توجه و اهمیتی است که آموزگاران به آنها مبذول می‌دارند که ممکن است این توجه و رسیدگی در زمینه آموزش

هر چه بیشتر و بهتر دانش‌آموزان باشد و یا ممکن است در زمینه اهمیت در حوزه عاطفی باشد، معلمانی که بیشتر به علایق و احساسات و ترجیحات دانش‌آموزان اهمیت دهند و یا در هنگام حاضر شدن در کلاس درس ظاهری آراسته داشته باشند، رعایت همه این موارد از سوی آموزگاران برای دانش‌آموزان به معنای شایسته بودن است، این یافته‌ها با یافته‌های دسی و ریان (۲۰۱۱، ص. ۱۷) همسو بود.

برآورده شده یا نشدن نیازهای اساسی روان‌شناختی دانش‌آموزان مسئله مهمی است که موجب عمق، دوام و اثربخشی یادگیری می‌شود و در امر آموزش و پرورش دانش‌آموزان از اهمیت زیادی برخوردار است، گرچه دانش‌آموزان به‌طور مستقیم اشاره‌ای به سبک‌های مدیریت کلاس نداشتند، اما تجمیع گفته‌های آنها نشان داد که سبک برتر از نظر آنها سبک مبتنی بر تعامل است و در این سبک نیازهای اساسی دانش‌آموزان هرچه بهتر ارضا می‌شوند. همچنین نتایج این پژوهش، می‌تواند آگاهی و درک معلمان و مربیان را نسبت به شناخت نیاز دانش‌آموزان بالا ببرد و باعث ایجاد کلاسی پویاتر و غنی‌تر شود.

پژوهش حاضر با محدودیت‌هایی نیز همراه بود؛ از جمله به دلیل فراگیری ویروس کرونا، دسترسی به دانش‌آموزان با دشواری‌هایی همراه بود و مصاحبه‌ها به‌صورت آنلاین ضبط شد، همچنین از آنجا که این پژوهش با روش کیفی و پدیدارشناسی سعی در بررسی تجربه زیسته دانش‌آموزان از ارضای نیازهای اساسی روان‌شناختی داشته است و تا به حال پژوهشی با روش کیفی به موضوعی مشابه آن نپرداخته است، لذا امکان مقایسه این پژوهش با پژوهش‌های مشابه خود از نظر روش‌شناسی و موضوع فراهم نبود، تا از این طریق بتوان هر چه بیشتر نتایج مطالعه را غنا بخشید و حالتی تطبیقی و مقایسه‌ای به آن داد. از این رو محققان این پژوهش پیشنهاد می‌کنند، موضوع پژوهش در مقاطع تحصیلی و سنین مختلف اجرا گردد تا بتوان به تجارب زیسته دانش‌آموزان و دانشجویان از ارضای نیازهای اساسی روان‌شناختی در مقاطع مختلف دست یافت و از این طریق امکان مقایسه آنها با یکدیگر را فراهم نمود. همچنین پیشنهاد می‌شود با برگزاری دوره‌ها و کارگاه‌هایی برای آموزگاران در راستای آگاه‌سازی آنان از چگونگی برآورده شدن نیازهای اساسی روان‌شناختی دانش‌آموزان، محیط کلاس خود را غنی‌تر کنند.

فهرست منابع

- Assor, A., Kaplan, H., Kanat-Maymon, Y., & Roth, G. (2005). Directly controlling teacher behaviors of poor motivation and engagement in girls and boys: The role of anger and anxiety. *Learning and Instruction*, 15, 397-413. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1016/j.learninstruc.2005.07.008>
- 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. *School Libraries Worldwide*, 15(2), 115-134.
- Brien, M., Forest, J., Mageau, G. A., Boudrias, J.-S., Desrumaux, P., Brunet, L., & Morin, E. M. (2012). The Basic Psychological Needs at Work Scale: Measurement Invariance between Canada and France. *Applied Psychology: Health and Well-Being*, 4(2), 167-187. <https://doi.org/10.1111/j.1758-0854.2012.01067.x>
- Chen, K. C., & Jang, S. J. (2010). Motivation in online learning: Testing a model of self-determination theory. *Journal of Computers in Human Behavior*, 26, 741-752 <https://doi.org/10.1016/j.chb.2010.01.011>
- Chiaburu, D. S., Marinova, S. V., & Lim, A. S. (2007). Helping and proactive extra role behaviors: The influence of motives, goal orientation, and social context. *personality and individual Differences*, 43, 2282-2293. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1016/j.paid.2007.07.007>
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2011). Levels of analysis, regnant causes of behavior and wellbeing: The role of psychological needs. *Psychological Inquiry*, 22, 17-22. <https://doi.org/10.1080/1047840X.2011.545978>
- Ferrer-Cama, E., & Skinner, E. (2003). Sense of relatedness as a factor in children's academic engagement and performance. *Journal of Educational Psychology*, 95(1), 148-162.
- Firoozabadi S., Moltafet, G. (2017). The Mediating Role of Satisfying Basic Psychological Needs on The Relationship Between Parenting Styles and Mental Health in Gifted Students. *Iran J Health Educ Health Promot*, 5 (3) :203-212. <http://dx.doi.org/10.30699/acadpub.ijhehp.5.3.203> (Text in Persian)
- Golestaneh M, Chegini S. (2017) Investigating the relationship between basic psychological needs and student statistics anxiety Psychology. *Journal of Teaching and Learning Studies*. 9(1), 1-22. (Text in Persian)
- Guo, Y. (2018). The Influence of Academic Autonomous Motivation on Learning Engagement and Life Satisfaction in Adolescents: The Mediating Role of Basic Psychological Needs Satisfaction. *Journal of Education and Learning*, 7(4), 254-261. <http://dx.doi.org/10.5539/jel.v7n4p254>
- Hahn, J., & Oishi, S. (2006). Psychological needs and emotional well-being in older and younger Koreans and Americans. *Personality and Individual Differences*, 40(4), 689-698. <http://dx.doi.org/10.1016/j.paid.2005.09.001>
- Kadivar P. (2011). *Educational Psychology*. Tehran: Samt (Text in Persian)
- Khoynegjad, G. (2013) *Research methods in educational sciences* (edition 2) Tehran: Samt. (Text in Persian)
- Leo, F. M., Mouratidis, A., Pulido, J. J., López-Gajardo, M. A., & Sánchez-Oliva, D. (2020). Perceived teachers' behavior and students' engagement in physical education: the mediating role of basic psychological needs and self-determined motivation. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 17, 1-18 <https://doi.org/10.1080/17408989.2020.1850667>
- Lyons, A., Pitts, M., & Grierson, J. (2013). Factors Related to Positive Mental Health in a Stigmatized Minority: An Investigation of Older Gay Men. *Journal of Aging Health* publishedonline, 34(16),78-83. <https://doi.org/10.1177/0898264313495562>
- Martin, S. H. (2002). The classroom and its effects on the practice of teacher, *Journal of environmental psychology* 22,139-156.
- Meunier, J. C., Roskam, I., Stievenart, M., van de Moortele, G., Browne, D. T., & Kumar, A. (2011). Externalizing behavior trajectories: The role of parenting, sibling relationships and child personality. *Journal of Applied Developmental*



- Psychology, 32(1), 20-33.
<https://psycnet.apa.org/doi/10.1016/j.appdev.2010.09.006>
- 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), 203-214.
<https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/0022-0663.88.2.203>
- Niemiec, C. P. & Ryan, R. M. (2009). Autonomy, competence, and relatedness in the classroom. Applying self-determination theory to educational practice. *Theory and Research in Education*, 7(2), 133-144.
<https://doi.org/10.1177/1477878509104318>
- Olfson, H., Deci, L., & Halvari, H. (2018). Basic psychological needs and work motivation: Alongitudinal test of directionality. *Journal of school psychology*, 42, 178-189. <https://link.springer.com/article/10.1007/s11031-017-9646-2>
- Pourhossein R, Ehsani S, Ensanimeh N, Nabizadeh R. (2018). The relationship between meeting basic psychological needs and satisfaction from life: The mediating role of motivation for progress and psychological investment. *Quarterly Journal of Educational Psychology*. 14(50), 71-87. (Text in Persian)
- Reeve, J., Bolt, E., & Cai, Y. (1999). Autonomy-supportive teachers: How they teach and motivate students. *Journal of Educational Psychology*, 91(3), 537-548.
<https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/0022-0663.91.3.537>
- Reeve, J., Nix, G., & Hamm, D. (2003). Testing models of experience of self determination in intrinsic motivation and choice. *Journal of Educational Psychology*, 95(2), 375-392. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/0022-0663.95.2.375>
- Roca, J. C., & Gagne, M. (2008). Understanding e-learning continuance intention in the workplace: A self-determination theory perspective. *Computers in Human Behavior*, 24(4), 1585-1604.
<https://psycnet.apa.org/doi/10.1016/j.chb.2007.06.001>
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2002). basic psychological needs as a unifying concept. *Psychological Inquiry*, 67, 319-558.
- Ryan, R. M., Lynch, M. F., Vansteenkiste, M., & Deci, E. L. (2010). Motivation and autonomy in counseling, psychotherapy, and behavior change: A look at theory and practice. *Couns Psychol*, 39(2), 193-260.
<https://doi.org/10.1177/0011000009359313>
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2020). Intrinsic and extrinsic motivation from a self determination theory perspective: Definitions, theory, practices, and future directions. *Contemporary Educational Psychology*, 61, 10186.
<https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2020.101860>
- Sakiz, G. (2007). *An Investigation of the relationship among perceived teacher affective support, sense of belonging, academic emotion, academic self-efficiency beliefs, and academic effort in middle school mathematics classroom* (Unpublished Doctoral dissertation). Ohio State University, Ohio.
- Salehi H, Ghamarani A, Salehi Z. (2013). The Relationship between Basic Psychological Needs and Mental Health of Veterans in Hazrat Hospital Amir al-Momenin of Isfahan. *Journal of Veteran Medicine* 6(22), 9-1 (Text in Persian)
- Sheldon, K. M., Elliot, A. J., Kimy, & Kasser, T. Ryan. T. 2001. What is satisfying events. Testing 10 candidate psychological needs, *journal of personality and social psychology*, 80, 325-339. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/0022-3514.80.2.325>

- Skinner, E. A., & Belmont, M. J. (1993). Motivation in the classroom: Reciprocal effects of teacher behavior and student engagement across the school year. *Journal of Educational Psychology*, 85(4), 571-581. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/0022-0663.85.4.571>
- Skinner, E. A., & Edge, K. (2008). *Handbook of self determination Theory: Extension and applications*. New York, NY: University of Rochester Press.
- Turkdogan, T. (2010). The role of fulfillment level of basic needs in predicting level of subjective wellbeing in university students *Journal of Educational Psychology*, 32(1), 20-33.
- Williams, G. C., & Deci, E. L. (1996). Internalization of biopsychosocial values by medical students: A test of self-determination theory. *Journal of Personality and Social Psychology*, 70(4), 767-779. <https://doi.org/10.1037//0022-3514.70.4.767>
- Woessmann, L. (2016). The importance of school systems: Evidence from international differences in student achievement. *Journal of Economic Perspectives*, 30(3), 3-32.
- Vanden, 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. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1111/j.1464-0597.2009.00391.x>
- Zhen, R., Liu, R. D., Ding, Y., Wang, J., & Xu, L. (2017). The mediating roles of academic emotions in the relation between basic psychological needs satisfaction and learning engagement among Chinese adolescent students. *Journal learning and Individual Differences*. 54, 210-216. <http://dx.doi.org/10.1016/j.lindif.2017.01.017>



This article is an open access article distributed under the terms and conditions of the Creative Commons AttributionNoncommercial 4.0 International (CC BY_NC_ND 4.0) (https://creativecommons.org/licenses/by_nc_nd/4.0/).