

## بررسی موانع معلمان در ارتقای نیازهای روان‌شناختی اساسی دانش‌آموزان مقطع متوسطه اول

ژیلا حیدری نقدعلی<sup>۱</sup>، محسن نظرپور<sup>۲</sup>

## چکیده

مطالعه حاضر با هدف بررسی موانع معلمان در ارتقای نیازهای روان‌شناختی اساسی دانش‌آموزان مقطع متوسطه اول انجام گردید. در این مطالعه با بهره‌گیری از روش‌شناسی آمیخته تبیینی-متوالی تلاش گردید فهم مناسبی از موانع به دست آید. بر همین اساس به‌منظور مشخص کردن وضعیت نیازهای روان‌شناختی دانش‌آموزان از پرسشنامه نیازهای روان‌شناختی اساسی دانش‌آموزان در مدرسه (تیان و همکاران، ۲۰۱۴) استفاده شد. در بخش کیفی بر اساس شیوه نمونه‌گیری تصادفی ساده از بین معلم‌ها، نمونه‌ها انتخاب شدند. در بخش کمی ۱۵۰ دانش‌آموز از طریق شیوه نمونه‌گیری تصادفی ساده پرسشنامه پاسخ دادند. در بخش کیفی نیز ۱۵ نفر از معلمان از مدارس بخش انتخاب شدند. نتایج به‌دست‌آمده نشان داد که میزان ارضای نیازهای روان‌شناختی اساسی در دانش‌آموزان دختر و پسر منطقه نسبتاً پایین است. علاوه بر این نتایج مصاحبه‌ها نشان داد که فرهنگ و بافت مدرسه و سازمان، عدم توجه به انگیزش درونی دانش‌آموزان، دانش ناکافی معلمان در زمینه نیازها و ابهام نقش در این زمینه و انگیزش ناکافی معلمان از مهم‌ترین عوامل بازدارنده بودند.

**کلید واژه‌ها:** نیازهای روان‌شناختی اساسی، دبیرستان، موانع معلمان.

<sup>۱</sup> استادیار گروه علوم تربیتی، دانشگاه فرهنگیان، ایران، نویسنده مسئول، zh\_heidari@yahoo.com

<sup>۲</sup> کارشناس ارشد روانشناسی عمومی دانشگاه خلیج فارس بوشهر

دریافت: ۹۷/۱۲/۷ پذیرش: ۹۸/۱/۲۴

## مقدمه

نوجوانی یکی از مهم‌ترین دوره‌های زندگی هر انسانی و دوره انتقال روان‌شناختی و آسیب‌پذیری است. این دوره رشدی با تغییرات زیستی، روان‌شناختی و اجتماعی مهمی مشخص شده است؛ بنابراین عجیب نیست که با افزایش چالش‌ها و رویدادهای منفی زندگی همراه گردد و در نتیجه منجر به افزایش هیجانات منفی و آشفتگی گردد (فلاین<sup>۱</sup>، ۲۰۱۶). یکی از مهم‌ترین بافت‌های زندگی نوجوانان در مدرسه است. نوجوانان بیشتر زمانشان در مدرسه هستند و در خلال این دوره است که اغلب با افزایش استرس و تجارب هیجانی آزارنده روبرو می‌شوند. در این راستا مشخص شده است که تجربه‌های ذهنی دانش‌آموزان در مدرسه با کیفیت زندگی آن‌ها بسیار مرتبط است (هوبنر و گیلمن<sup>۲</sup>، ۲۰۰۶).

در سال‌های اخیر نظریه خودتعیین‌گری<sup>۳</sup> در جهت درک کارکرد بهینه دانش‌آموزان در مدرسه تلاش‌هایی کرده است که منجر به نتایج مثبت برای یادگیری و انگیزش تحصیلی شده است. یکی از مفاهیم مهم در این نظریه، نیازهای روان‌شناختی اساسی<sup>۴</sup> است. در بین نیازهای متعدد انسانی، نیازهای اساسی به دلایل مختلف از جمله ثبات و استحکام‌شان در طول زمان، تأثیرات عمیق و اساسی آن‌ها بر رفتار و شخصیت، نقش تعیین‌کننده آن‌ها در مراحل رشد و تحول روی هم‌رفته پیامدهای مثبت و منفی آن‌ها در زمینه‌های درون فردی و بین فردی نزد پژوهشگران از اهمیت ویژه‌ای برخوردار است (دسی و رایان<sup>۵</sup>، ۲۰۰۸). نظریه خودتعیین‌گری سه نیاز خودمختاری<sup>۶</sup>، شایستگی<sup>۷</sup> و ارتباط<sup>۸</sup> را نیازهای اساسی در نظر گرفته است. این نظریه بر این اعتقاد است که بهزیستی و عملکرد بهینه مبتنی بر سه نیاز روان‌شناختی اساسی فوق است. خودمختاری به نیاز فرد به احساس انتخاب و خودآغازگری در انجام اعمال و تکالیف انسان دارد. شایستگی عبارت است از نیاز به مؤثر بودن در تعامل با محیط و نشان‌دهنده‌ی میل به استفاده از استعدادها و مهارت‌ها و دنبال کردن چالش‌ها و تکالیف هم‌سو با توانایی‌ها و تسلط یافتن بر آن‌هاست؛ و نهایتاً نیاز به ارتباط، به معنای برقراری پیوندهای عاطفی نزدیک با دیگران است (دسی و رایان، ۲۰۰۰)؛ در بافت مدرسه نیاز به ارتباط اشاره به میل دانش‌آموزان برای تجربه‌ی حس تعلق به مدرسه، شامل حس ارتباط با معلمان و همکلاسی‌ها می‌شود. یا به عبارتی ارتباط نیاز به برقراری پیوندها و دلبستگی‌های عاطفی با معلمان با همکلاسی‌ها است و این نیاز بیانگر میل به مرتبط بودن عاطفی و درگیر بودن در روابط صمیمانه است. ارتباط ساختار انگیزشی مهمی است، زیرا زمانی که روابط میان دانش‌آموزان از نیاز آن‌ها به ارتباط حمایت می‌کند، بهتر انجام‌وظیفه نموده، در برابر استرس انعطاف‌پذیرتر می‌شوند و از مشکلات روان‌شناختی کمتری خبر می‌دهند. نیاز به شایستگی اشاره به میل دانش‌آموزان برای فعل‌وانفعال مؤثر با محیط مدرسه و تجربه‌ی فرصتی برای رشد و بیان قابلیت فردی‌شان دارد.

<sup>۱</sup> Flynn<sup>۲</sup> Huebner & Gilman<sup>۳</sup> self-determination theory<sup>۴</sup> Basic psychological needs<sup>۵</sup> Deci & Ryan<sup>۶</sup> autonomy<sup>۷</sup> competency<sup>۸</sup> relatedness

شایستگی برای دنبال کردن چالش‌های بهینه و به خرج دادن تلاش لازم برای تسلط یافتن بر آن‌ها، انگیزش فطری تأمین می‌کند. سه نیاز اساسی باهم ارتباط دارند، اما متمایز از هم هستند (گینه<sup>۱</sup>، ۲۰۰۳، به نقل از شیخ‌الاسلامی و خاکدال قوجه بیگلو، ۱۳۹۷).

رضایت از نیازهای روان‌شناختی اساسی در واقع یک نیروی محرک اصلی برای رفتار فردی است که هم عملکرد و هم پیامدهای بهزیستی در شخصیت فرد (به‌عنوان مثال، تفاوت‌های فردی، انگیزه‌ها و خود) و همچنین سطوح بالاتر (به‌عنوان مثال، فرهنگ و روابط اجتماعی) را پیش‌بینی می‌کند (دسی و رایان، ۲۰۰۰؛ ۲۰۱۱). تحقیقات متعدد نشان داده‌اند که برآورده شدن نیازهای اساسی روان‌شناختی در دانش‌آموزان با پیامدهای مثبت متعدد برای دانش‌آموزان از جمله نشاط ذهنی (شیخ‌الاسلامی و دفترچی، ۱۳۹۴)، خودتنظیمی یادگیری (دسی، رایان و ویلیامز<sup>۲</sup>، ۱۹۹۶)، سازگاری با مدرسه (رایزین، گابریلیویکوت و گارکیجا<sup>۳</sup>، ۲۰۱۷)، اشتیاق دانش‌آموزان (رایان و دسی، ۲۰۰۰)، پایداری در مدرسه (راتل، لاروس، گوای و سنکال<sup>۴</sup>، ۲۰۰۵)، تعلق به مدرسه (محمودی و همکاران، ۲۰۱۸)، صداقت تحصیلی (کانات میمون و همکاران، ۲۰۱۵)، انگیزش درونی (اوچانی، حاتمی و حجازی، ۱۳۹۴)، کاهش از خودبیگانگی تحصیلی (کیهان و کاظم‌زاده بیطالی، ۱۳۹۷) و به‌طور کلی پیشرفت تحصیلی همراه است. تیان، ژانگ و هبner<sup>۵</sup> (۲۰۱۸) به بررسی تأثیر ارضای نیازهای اساسی روان‌شناختی در مدرسه بر رفتارهای اجتماع‌یار و رفتارهای ضداجتماعی پرداختند و نقش واسطه‌ای رضایت از مدرسه را بررسی کردند. نتایج نشان داد که رضایت از ارتباط در مدرسه و نیاز به شایستگی در مدرسه تأثیری مستقیم رفتارهای اجتماع‌یار دارد. نیاز به ارتباط در مدرسه نیز تأثیری مستقیم بر رفتارهای ضداجتماعی در مدرسه دارد. علاوه بر این نتایج نشان داد که ارضای نیاز به رابطه از طریق رضایت از مدرسه تأثیری غیرمستقیم بر رفتار اجتماع‌یار و همچنین رفتار ضداجتماعی دارد. ارل<sup>۶</sup> (۲۰۱۷) نیز در مطالعه‌ای شخص‌محور، به این دستاورد رسید که دانش‌آموزانی که ارضای هر سه نیاز را گزارش کرده‌اند، بهزیستی و انگیزه خود پیرو بیشتری دارند. جالب این‌که الگوی خوشنودی از هریک از این نیازها در طول زمان با پیامدهای تحصیلی مختلفی همراه بوده و ناکامی در ارضای هریک از این نیازها، نوع خاصی از بی‌اشتیاقی تحصیلی را به دنبال داشته است؛ به‌طوری‌که ناکامی در نیاز خود پیروی باعث بی‌اشتیاقی منفعلانه و فعالانه و شکست در برآوردن نیاز شایستگی به بی‌اشتیاقی انفعالی، از طریق کاهش سرزندگی می‌شود (ارل، ۲۰۱۷).

باوجودی که این نیازها ذاتی هستند، اما آن‌ها نیاز به شرایط حمایت‌کننده دارند تا ارضا شوند (چئون، ریو و مون<sup>۷</sup>، ۲۰۱۲). در این راستا در بافت تحصیلی مدارس و معلمان نقشی فرهنگی در رشد و توسعه علمی دانش‌آموزان و کسب پیشرفت‌های آموزشی آن‌ها بر عهده دارند. از آن جمله می‌توان به انگیزش اشاره کرد که به صورت تمایل ذاتی و درونی برای رفتار و یادگیری است و توسط محیط پیرامون تشویق و حمایت می‌شود و یا بالعکس بر اثر بی‌توجهی، تضعیف می‌گردد (متقی، منور یزدی، بنی جمالی و درویره، ۱۳۹۳). بافت اجتماعی که فرد در

<sup>۱</sup> Gagné

<sup>۲</sup> Williams

<sup>۳</sup> Raižienė, Gabrielavičiūtė & Garckija

<sup>۴</sup> Ratelle, Larose, Guay & Senécal

<sup>۵</sup> Tian, Zhang & Huebner

<sup>۶</sup> Earl

<sup>۷</sup> Cheon, Reeve & Moon

آن قرار دارد تأثیر بسزایی بر نوع انگیزش او دارد. اگر بافت اجتماعی که برای دانش آموز، معلم و والدین را هم شامل می شود، استقلال فرد را حمایت می کند او برانگیخته می شود تا مهارت های فعالیت های مهم زندگی اش را درونی کند و هر زمان که بافت مهارت کننده باشد، انگیزش از نوع خودمختاری به حداقل خود می رسد، یعنی انگیزش بیرونی می شود (کیهان و کاظم زاده بیطالی، ۱۳۹۷). هین، کوکا و هاگر<sup>۱</sup> (۲۰۱۵) ارتباط بین رفتار کنترل گرانه ادراکی معلم، خنثی کننده نیازهای روان شناختی، خشم و رفتارهای قلدری در دانش آموزان دبیرستانی را مورد بررسی قرار دادند. نتایج نشان داد که ادراک دانش آموز از شرایط منفی فراهم شده توسط معلم تأثیری مستقیم و معنادار بر خشم و رفتارهای قلدری دانش آموزان دارد. در پژوهشی دیگر کیهان و کاظم زاده بیطالی (۱۳۹۷) تأثیر حمایت از خودمختاری معلم و گرایش های علیتی خودمختار بر از خودبیگانگی تحصیلی دانش آموزان دوره متوسطه دوم با نقش واسطه ای نیازهای روان شناختی اساسی را بررسی کردند و نشان دادند که حمایت از خودمختاری معلم و گرایش های علیتی خودمختار بر نیازهای روان شناختی اساسی تأثیر مثبت و معنادار دارند.

با توجه به اینکه مدرسه یکی از حیطه های اصلی زندگی نوجوانان است، پژوهشگران از اهمیت برآورده سازی نیازهای بنیادی روان شناختی در حیطه تحصیل غافل نبوده، به جنبه های گوناگون اثرات آن توجه نشان داده اند. در واقع ارضای نیازهای روان شناختی دانش آموزان می تواند زمینه ای برای ارضای آن ها در زندگی واقعی باشد. مؤمنی، خامسان، راستگو مقدم و طالب زاده شوشتری (۱۳۹۶) در پژوهشی کیفی به شناسایی ویژگی ها و کنش های معلم حمایت کننده از دیدگاه دانش آموزان پرداختند. آن ها ویژگی های معلم حمایت کننده را در نه طبقه توانمندی در روابط انسانی، ویژگی های شخصیتی مناسب، نظارت و ارزشیابی مناسب، مهارت در تدریس، توانمندی در مدیریت کلاس، تعهد شغلی، راهنمایی و مشاوره دادن، توانمندی علمی و کمک به رشد همه جانبه دانش آموزان را مطرح کردند و به ترتیب بر حمایت عاطفی، ابزاری، ارزیابانه و اطلاعاتی تأکید داشتند. نتایج نشان داد که از نظر دانش آموزان مهم ترین ویژگی معلمان حمایت کننده، توانمندی معلم در روابط انسانی بود.

با توجه به اهمیت ارضای نیازهای روان شناختی دانش آموزان در مدرسه، نیاز است که موانع احتمالی مورد بررسی قرار گیرد. در این زمینه تحقیقات بسیار اندکی انجام گرفته است و دیدگاه معلم در خصوص موانع تهدید کننده ارضای نیازهای روان شناختی اساسی دانش آموزان در مدرسه کمتر مورد توجه قرار گرفته است. با توجه به اینکه رفتار معلمان از جمله عوامل مؤثر بر جهت گیری انگیزشی دانش آموزان است، دیدگاه آن ها می تواند به طرح ریزی برنامه های ارتقای نیازهای روان شناختی دانش آموزان کمک شایانی کند. به طور کلی هدف پژوهش حاضر تعیین وضعیت نیازهای اساسی روان شناختی دانش آموزان در مدرسه و شناسایی موانع پیش روی معلمان در جهت ارضای نیازهای روان شناختی اساسی دانش آموزان در مدرسه بود.

### روش شناسی پژوهش

این پژوهش از نظر نوع تحقیق کاربردی و از نظر روش پژوهش آمیخته از نوع تبیینی - متوالی بود. این شیوه قابل فهم ترین و واضح ترین رویکرد روش های ترکیبی تحقیق به شمار می آید. مشخصه این استراتژی آن است که تحقیق با جمع آوری و تحلیل داده های کمی شروع

<sup>۱</sup> Hein, Koka & Hagger

می‌شود و سپس با جمع‌آوری و تحلیل داده‌های کیفی ادامه می‌یابد. هدف از این شیوه، حمایت نتایج کیفی از تبیین و تفسیری است که محقق بر اساس یافته‌های کمی انجام می‌دهد (ایمان، ۱۳۸۸). در پژوهش حاضر از دو شیوه نمونه‌گیری برای دو بخش کمی و کیفی استفاده شد. در نمونه‌گیری بخش کمی ابتدا تعداد کل دانش‌آموزان مقطع متوسطه اول بخش ارژن (کوهمره سرخی) به دست آمد و از طریق جدول کرجسی-مورگان تعداد ۱۵۰ دانش‌آموز به عنوان گروه نمونه انتخاب شدند. سپس از طریق شیوه نمونه‌گیری تصادفی ساده به پرسشنامه نیازهای روان‌شناختی اساسی در مدرسه پاسخ دادند.

ابزار گردآوری داده در این بخش، مقیاس نیازهای روان‌شناختی اساسی دانش‌آموزان نوجوان در مدرسه<sup>۱</sup> (تیان، هان و هوبنر، ۲۰۱۴) بود. این مقیاس شامل ۱۵ گویه بود که توسط محقق ترجمه شد. شیوه نمره‌گذاری این مقیاس به صورت طیف لیکرت شش گزینه‌ای از نمره ۱ (کاملاً مخالفم) تا نمره ۶ (کاملاً موافقم) بود و شامل سه خرده مقیاس نیاز به خودمختاری (گویه‌های ۱ تا ۵)، نیاز به ارتباط (۶ تا ۱۰) و نیاز به شایستگی (۱۱ تا ۱۵) بود. علاوه بر سه خرده مقیاس این پرسشنامه یک نمره کلی هم دارد که از جمع سه خرده مقیاس محاسبه می‌گردد. گویه‌های ۱۰ و ۱۵ به صورت معکوس نمره‌گذاری می‌شوند. کسب نمره‌ی پایین در این مقیاس به معنای رضایتمندی کم از نیازهای بنیادین روان‌شناختی در محیط مدرسه است و کسب نمره‌ی بالا به معنای رضایتمندی زیاد از نیازهای بنیادین روان‌شناختی در محیط مدرسه می‌باشد. در پژوهش تیان و همکاران (۲۰۱۴) میزان پایایی این مقیاس با استفاده از ضریب آلفای کرونباخ برای نیاز به خودمختاری ۰/۸۵، نیاز به ارتباط ۰/۸۰ و نیاز به شایستگی ۰/۷۷ به دست آمد. همچنین با استفاده از شیوه دو نیمه کردن برای نیاز به خودمختاری ۰/۷۷، نیاز به ارتباط ۰/۶۹ و نیاز به شایستگی ۰/۶۱ به دست آمد. آن‌ها همچنین روایی همگرا و واگرا را مورد تأیید قرار دادند. در کشور ایران، شیخ‌الاسلامی و خاکدال قوجه بیگلر (۱۳۹۷) به بررسی ویژگی‌های روان‌سنجی این مقیاس در دانش‌آموزان مقطع متوسطه دوم شهر پارس‌آباد اردبیل پرداختند. آن‌ها سه عامل را تأیید کردند. آن‌ها در بررسی روایی همگرایی همبستگی مثبت و معناداری بین این مقیاس با دو خرده مقیاس فرم کوتاه مقیاس بهزیستی ذهنی نوجوانان در مدرسه (رضایت از مدرسه و عاطفه در مدرسه) به دست آوردند. همسانی درونی نیز از طریق ضریب آلفای کرونباخ محاسبه گردید که با ضریب همبستگی ۰/۷۰ تا ۰/۸۲ مورد تأیید قرار گرفت. پایایی باز آزمایی نیز از طریق دو بار اجرای آزمون محاسبه شد و با ضرایب همبستگی ۰/۶۸ تا ۰/۷۸ برای کل مقیاس و خرده مقیاس‌ها مورد تأیید قرار گرفت. در پژوهشی دیگر یعقوب‌خانی غیاثوند و همکاران (۱۳۹۷) در بررسی روایی مقیاس، از روایی مالکی و روایی سازه از طریق تحلیل عاملی اکتشافی و تأییدی استفاده کردند. ضرایب آلفای ۰/۸۶ و بازآزمایی ۰/۷۲ به دست آوردند. ضرایب همبستگی بین خرده مقیاس‌ها و بهزیستی ذهنی تحصیلی نشان دهنده روایی ملاکی این مقیاس بود و در مجموع، مدل ۰/۲۷ نمره‌ی بهزیستی ذهنی تحصیلی را تبیین کرد؛ و نشان دادند که این مقیاس ویژگی‌های روان‌سنجی مطلوبی در نمونه نوجوانان ایرانی دارد.

در بخش بعدی از طریق شیوه نمونه‌گیری تصادفی هشت مدرسه انتخاب شد و سپس از معلمان داوطلب انجام مصاحبه در خصوص موانع پیش روی معلم در ارضای نیازهای روان‌شناختی دانش‌آموزان در مدرسه سؤال شد. برای گردآوری داده‌ها در بخش کیفی از مصاحبه

<sup>۱</sup> Adolescent Students' Basic Psychological Needs at School Scale (ASBPNSS)

نیمه ساختاریافته استفاده شد. مهم ترین سؤال مصاحبه این بود که «چه عواملی (فردی، ساختاری) می تواند مانع عملکرد معلم در ارضای نیازهای روان شناختی دانش آموزان شود؟».

تحلیل داده ها با استفاده از تکنیک تحلیل محتوا (کدگذاری باز، محوری و گزینشی) انجام گرفت. فرایند تحلیل داده های مصاحبه استقرایی بود، به عبارت دیگر هیچ چارچوب مفهومی قبلی برای کدگذاری و مقوله بندی وجود نداشت. اساس تحلیل داده ها در این پژوهش کدگذاری است. منظور از کدگذاری نیز اختصاص نزدیک ترین مفهوم به هر یک از کوچک ترین جزءهای بامعنی داده های گردآوری شده است.

در مرحله بعد همه مصاحبه ها برای تحلیل اولیه و کدگذاری در نظر گرفته شدند. برای کدبندی، متن مصاحبه های انتخاب شده را قطعه بندی کرده و برای هر قطعه (مبنای قطعه بندی محتوا بود، هر معنا، محتوا و مضمونی که هدف پژوهش را پوشش دهد) یک کد در نظر گرفته شد و نام هر کد به گونه ای انتخاب گردید که دقیقاً و به صورت عینی توصیف کننده قطعه مشخص شده باشد. این مرحله کدگذاری باز انجام گردید و این کار تا مرحله اشباع نظری، یعنی جایی که کدهای جدیدی شناسایی نمی شد، ادامه پیدا کرد. نتیجه این مرحله شناسایی تعداد زیادی کدهای باز بود. کدهای به دست آمده در مرحله اول، بعد از چند بار غربال کردن و با ملاحظه مشابهت ها و تفاوت های آنها ادغام شد و در نهایت کدها به تعداد محدودتری تقلیل یافت و بر اساس آن تعداد ۴ کد نهایی مشخص گردید (کدگذاری محور)، در ادامه کدهای نهایی به صورت تحلیلی به درون مایه اصلی تبدیل شد (کدگذاری انتخابی) (راسمن و مارشال<sup>۱</sup>، ۱۳۹۰).

<sup>۱</sup> Rossman & Marshall

### یافته‌های پژوهش

#### وضعیت نیازهای روان‌شناختی اساسی دانش‌آموزان در مدرسه چگونه است.

به‌منظور بررسی وضعیت نیازهای روان‌شناختی اساسی دانش‌آموزان در مدرسه نتایج آمار توصیفی در جدول شماره ۱ گزارش شده است.

جدول ۱: شاخص‌های توصیفی مؤلفه‌های نیازهای روان‌شناختی اساسی

مؤلفه	جنسیت	میانگین	انحراف معیار	کمترین	بیشترین
نیاز به خودمختاری	دختر	۱۵/۳۶	۶/۰۹	۵	۳۰
	پسر	۱۴/۶۹	۵/۶۸	۵	۳۰
	کل	۱۵/۰۳	۵/۸۸	۵	۳۰
نیاز به ارتباط	دختر	۱۵/۴۰	۴/۳۹	۶	۲۷
	پسر	۱۴/۱۳	۳/۵۸	۶	۲۶
	کل	۱۴/۷۷	۴/۰۶	۶	۲۷
نیاز به شایستگی	دختر	۱۵/۲۹	۴/۴۶	۵	۲۷
	پسر	۱۴/۴۷	۳/۶۵	۵	۲۶
	کل	۱۴/۸۸	۴/۰۸	۵	۲۷
مقیاس کلی	دختر	۴۶/۰۵	۱۲/۱۸	۲۷	۸۱
	پسر	۴۳/۲۹	۹/۷۸	۲۷	۷۰
	کل	۴۴/۶۷	۱۱/۰۹	۲۷	۸۱

نتایج جدول شماره ۱ نشان می‌دهد که نمره دانش‌آموزان دختر در همه مؤلفه‌های نیازهای اساسی روان‌شناختی بالاتر از نمره دانش‌آموزان پسر است. با این حال بررسی نمره‌ها نشان می‌دهد که نیازهای روان‌شناختی اساسی در دانش‌آموزان نسبتاً پایین است. با توجه به اینکه کسب نمره‌ی پایین در این مقیاس به معنای رضایتمندی کم از نیازهای بنیادین روان‌شناختی در محیط مدرسه است و کسب نمره‌ی بالا به معنای رضایتمندی زیاد از نیازهای بنیادین روان‌شناختی در محیط مدرسه می‌باشد و این که نمره دانش‌آموزان از نصف پایین‌تر است می‌توان گفت که نیازهای روان‌شناختی اساسی در دانش‌آموزان نسبتاً پایین است.

در پژوهش شیخ‌الاسلامی و خاکدال قوجه بیگلو (۱۳۹۷) میانگین نمره برای مؤلفه‌های نیاز به خودمختاری، نیاز به ارتباط و نیاز به شایستگی به ترتیب ۱۸، ۱۶/۹۷ و ۱۶/۴۱ بود.

**چه عواملی می تواند مانع عملکرد معلم در ارضای نیازهای روان شناختی دانش آموزان شود؟**

به منظور بررسی این سؤال از مصاحبه شونده‌گان خواسته شد تا موانع پیش روی آن‌ها در راستای ارضای نیازهای روان شناختی دانش آموزان را نام ببرند و توضیح دهند. در جدول کدهای استخراج شده گزارش شده است.  
جدول ۲: نحوه شکل گیری کدهای منتخب یا مقوله‌های نهایی

کدهای باز	کدهای محوری	کدهای گزینشی
انگیزش شغلی، تحمل ابهام پایین، تلاش در جهت کنترل زیاد دانش آموزان، تمایل نداشتن به کار گروهی، توجه کمتر به انگیزش درونی، تهدید ابهت معلمی، خودکارآمدی پایین، روحیه معلمان، کمبود درآمد معلمان، ناتوانی در مدیریت کلاس، نداشتن انگیزه، نوع نگاه معلم به فرایند یاددهی و یادگیری، سلطه گری معلم، انعطاف پذیری پایین معلم	عوامل فردی معلم	فرهنگ و بافت مدرسه و سازمان، عدم توجه به انگیزش درونی دانش آموزان، دانش ناکافی معلمان در زمینه نیازها و ابهام نقش در این زمینه، انگیزش ناکافی.
انتظارات آموزشی مغایر، به هم ریختن نظم مدرسه، تجویز روش‌های از پیش تعیین شده و سنتی، حجم بالای کار محوله، ضعف روحیه همکاری و مشارکت بین معلمان، مقاومت در برابر تغییرات، ناکارآمدی قوانین و مقررات، نامناسب بودن نظام پرداخت‌ها، نگرش برنامه ریزان، وجود قوانین و مقررات خشک و غیرقابل انعطاف، تأکید بر نمره، نبود فضای گفتمان در کلاس، مسئولیت معلم در برابر پیشرفت تحصیلی دانش آموزان، بافت فرهنگی غیر حامی	عوامل مربوط به مدرسه و نظام آموزشی	
بنیه تحصیلی پایین، دانش آموزان بی نظم، تفکر انتقادی ضعیف، مسئولیت پذیری پایین	عوامل مربوط به دانش آموزان	

**فرهنگ و بافت مدرسه و سازمان**

یکی از مضمون‌های اساسی مصاحبه‌ها این بود که فرهنگ مدرسه مانع بزرگی برای ارضای نیازهای دانش آموزان است.



مصاحبه‌کننده ۶ معتقد بود که «مدرسه از دانش‌آموزان نظم می‌خواهد، درحالی‌که توجه به نیازهایی چون خودمختاری تا حدودی نظم در مدرسه را به هم می‌ریزد».

مصاحبه‌کننده دوم بر اهمیت تعامل دانش‌آموزان باهم اشاره کرد. او اظهار کرد که «در سال‌های اخیر یک موج منفی در میان دانش‌آموزان شکل گرفته است که درس خواندن را یک رفتار منفی تلقی می‌کند. حالا چه برسد به اینکه بخواهند شایستگی‌شان را نمایان کنند».

مصاحبه‌کننده ۱۱ اظهار داشت که «برآورده کردن این نیازها، نیازمند اینه که معلم روابط صمیمانه‌تری با دانش‌آموزان برقرار کنه. با توجه به اطلاعات ناکافی والدین و برخی مدیران در این زمینه، گاهی از این موضوع سوءبرداشت میشه و معلم اهمال کار شناخته میشه»  
برخی معلمان اعتقاد داشتند «برآورده کردن این نیازها و تلاش در جهت ارتقای آن‌ها سبب افت مرتبه معلم و سوءاستفاده برخی دانش‌آموزان می‌شود».

تعدادی از معلمان معتقد بودند اگرچه مدیریت مدرسه آن‌ها حمایت‌گر خوبی برای ارتقای توانمندی‌های روان‌شناختی دانش‌آموزان است اما چون فضای فکری حاکم، روش سنتی یادگیری را می‌پسندند و مشخص شده است که استفاده از شیوه‌های سنتی با هزینه و زمان کمتر و نتیجه مطلوب‌تر (کسب نمره بالاتر) همراه است، توجه کمتری به این توانمندی‌ها می‌شود. در این راستا قلاوندی، امانی ساری بگلو و بابایی (۱۳۹۱) نشان دادند که ابعاد روابط دانش‌آموزان، روابط دانش‌آموزان و معلمان، انتظارات هنجاری و فرصت‌های آموزشی و به طور کلی فرهنگ مدرسه رابطه مثبت و معنادار با نیازهای شایستگی، خودمختاری و ارتباط وجود دارد. موسوی منزله و قلناش (۱۳۹۵) در پژوهشی دیگر نشان دادند که ابعاد جو آموزشی قادر به پیش‌بینی تغییرات واریانس متغیر فرسودگی تحصیلی و کیفیت تجارب یادگیری بودند.

### عدم توجه به انگیزش درونی

یکی از موانع اساسی در راه تحقق نیازهای اساسی روان‌شناختی در دانش‌آموزان استفاده از نظام پاداش و تنبیه است. در این راستا یکی از معلمان اعتقاد داشت که «استفاده از پاداش و تنبیه به گونه‌ای شرایط را برای دانش‌آموزان محدود می‌کند. البته این موضوع از سال‌های قبلی هم به همین حالت بوده و باعث شده این شیوه در دانش‌آموزان نهادینه شود».

معلمی دیگر اعتقاد داشت که «اگر انگیزش درونی در دانش‌آموز بیدار باشد، در او احساس شوق و علاقه به یادگیری بیدار می‌شود».  
به‌طور کلی در این زمینه نهادینه شدن نظام پاداش و تنبیه تا حد زیادی سبب شده است که دانش‌آموزان توجه کمتری به انگیزش درونی خودشان داشته باشد. از جانی دیگر این موضوع تا حد زیادی در ارتباط با شیوه کار معلم‌ها هم صادق است و آن‌ها بیشتر انگیزش بیرونی را در دانش‌آموزان تجویز می‌کنند. در این راستا مشخص شده است که بین ارضای نیازهای اساسی روان‌شناختی دانش‌آموزان با انگیزش پیشرفت تحصیلی (انگیزش درونی، انگیزش بیرونی و عدم انگیزش) آنها رابطه معناداری وجود دارد (حسینی و بهزادفر، ۱۳۹۳).

**انگیزش ناکافی**

معلمان مورد مطالعه یکی از مهم‌ترین موانع ارضای نیازهای روان‌شناختی دانش‌آموزان را کاهش انگیزش و شوق معلمان به دلیل نبود سازوکار مناسب برای شناخته شدن معلمان تلاشگر در نظر داشتند. ۷ نفر از معلمان مصاحبه شده، نبود سازوکار مناسب برای شناخته شدن معلمان تلاشگر و در نتیجه کاهش شوق و ذوق آن‌ها به فعالیت‌های فرا آموزشی را از موانع مهم در این زمینه در نظر داشتند. علاوه بر این نیمی از مصاحبه‌شوندگان حقوق پایین معلمی و نامناسب بودن نظام پرداخت‌ها را از عوامل تحلیل برنده انگیزش توصیف کردند و آن را به‌عنوان آفت ارتقای توانمندی روان‌شناختی دانش‌آموزان در مدرسه در نظر داشتند.

«از آنجایی که سازمان از ما عملکرد تحصیلی بالا می‌خواهد، ما هم مجبوریم تلاشمان فقط در راستای عملکرد تحصیلی باشد»  
 «با فرض اینکه ارضای نیازهای روان‌شناختی اساسی دانش‌آموزان در بلندمدت با عملکرد تحصیلی بالاتر همراه است، ولی با توجه به حجم بالای مطالب درسی و توجه کمتر به این موارد در سال‌های قبلی، برآورده کردن این موضوع دشوار است.»  
 «چون در ارزشیابی‌هایی که انجام می‌شود تنها عملکرد تحصیلی و پیشرفت تحصیلی ملاک است، در نتیجه انگیزه‌ای در این زمینه وجود ندارد»

«بعد یه مدت معلما مبین هر چی هم تلاش کنن تفاوت‌ها دیده نمیشه، بعدش میگن که چرا خودمون رو اذیت کنیم. در نتیجه تلاشی در این زمینه نمیکنن.»

«وقتی مبینم با وجودی که حجم کارهام و تلاش‌هایی که می‌کنم بسیار بیشتر شده ولی توجهی بهش نمیشه، اصلاً احساس خوبی ندارم.»  
 برخی از معلمان (۱، ۷، ۸ و ۱۴) اعتقاد داشتند که توجه به نیازهای روان‌شناختی اساسی دانش‌آموزان نیازمند زمان زیادی است که با توجه به وظایف محوله امکان اجرای آن وجود ندارد.

عریضی و همکاران (۱۳۸۶) در پژوهشی نشان دادند که از میان رفتارهای مرتبط با سرزندگی معلم، اشتیاق معلم (۰/۳۱)، حمایت استقلالی (۰/۲۷) و دانش زیربنایی (۰/۲۱) و از میان رفتارهای مرتبط با انگیزش درونی معلم، اشتیاق معلم (۰/۴۱) و تنوع روش (۰/۲۹) بیش از دیگر رفتارهای معلم تبیین‌کننده سرزندگی و انگیزش درونی دانش‌آموزان بودند.

**دانش ناکافی معلمان در زمینه نیازها و ابهام نقش**

۱۰ نفر از معلمان ابراز کردند که اطلاعات کافی در خصوص نیازهای اساسی روان‌شناختی دانش‌آموزان در مدرسه ندارند (۱، ۲، ۵، ۷، ۸، ۹، ۱۱، ۱۲، ۱۳، ۱۴). ۲ نفر دیگر (۳ و ۱۵) نیز اطلاعات خود را در این زمینه اندک توصیف کردند. ۳ نفر باقی‌مانده (۴، ۶ و ۱۰) در این زمینه اطلاعات خوبی داشتند. به‌طور کلی اکثر معلمان اطلاعات ناکافی در ارتباط با نیازهای روان‌شناختی اساسی را مؤثر می‌دانستند.

علاوه بر این برخی معلمان اعتقاد داشتند که دوره‌های ضمن خدمت توجه کمتری به این موضوعات می‌کند و بیشتر مطالب صرف آموزشی را مطرح می‌کنند. بیشتر مصاحبه‌شوندگان اظهار داشتند که توجه به این موضوع فراتر از توان و زمان آن‌ها است و بایستی مشاوران در این زمینه فعالیت داشته باشند. با توجه به نقشی که ارتباط بین معلمان و دانش‌آموزان در ارتقای عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان و تصمیم

انها دارد، توانمندی و آگاهی معلمان در این زمینه می تواند به دانش آموزان کمک کند. متقی و همکاران (۱۳۹۲) به بررسی نقش واسطه ای انگیزش خود تعیین گری و عملکرد تحصیلی در ارتباط معلم- دانش آموز و تصمیم به ادامه یا ترک تحصیل پرداختند و نشان دادند که انگیزش خود تعیین گری و عملکرد تحصیلی می تواند در رابطه بین ارتباط معلم- دانش آموز و تصمیم به ادامه و ترک تحصیل نقش واسطه ای داشته باشد.

### بحث و نتیجه گیری

پژوهش حاضر با هدف شناسایی وضعیت نیازهای روان شناختی اساسی دانش آموزان در مدارس بخش ارژن و موانع پیش روی معلمان در این زمینه به روش آمیخته کمی و کیفی انجام شد. بر اساس نتایج به دست آمده مشخص گردید که میزان نیازهای روان شناختی اساسی دانش آموزان در مدرسه نسبتاً پایین است. یافته دیگر تحقیق این بود که مهم ترین موانع معلمان در ارضای نیازهای روان شناختی دانش آموزان عبارت بودند از فرهنگ و بافت مدرسه و سازمان، عدم توجه به انگیزش درونی دانش آموزان، دانش ناکافی معلمان در زمینه نیازها و ابهام نقش در این زمینه، انگیزش ناکافی.

یکی از موانع مهم از دیدگاه معلمان، فرهنگ مدرسه و سازمان بود. این یافته با نتایج تحقیق موسوی منزه و قلناش (۱۳۹۵)، قلاوندی و همکاران (۱۳۹۱)، هاشمی نصرت آباد و همکاران (۱۳۹۳) و غلامی و همکاران (۱۳۹۲) همسو بود. قلاوندی و همکاران (۱۳۹۱) نشان دادند که روابط معنادار بین فرهنگ مدرسه و نیازهای روان شناختی اساسی وجود دارد. روابط دانش آموزان، روابط دانش آموزان و معلمان، انتظارات هنجاری و فرصت های آموزشی رابطه مثبت و معناداری با نیازهای خودمختاری، شایستگی و ارتباط داشتند. همچنین روابط دانش آموزان پایین و روابط دانش آموزان و معلمان بالا با احساس شایستگی بالا و ارتباط پایین رابطه معناداری داشت. به طور کلی آن ها نشان دادند که در مدارس که فرهنگ آن ها به روابط دوستانه اعضای آن، وجود اعتماد بین اعضا و احترام متقابل تأکید دارند و همچنین امنیت و کیفیت خدمات آموزشی در آن بالاست، میزان احساس شایستگی، حس انسجام و خودمختاری نیز در دانش آموزان آن بالاتر بود. هاشمی نصرت آباد و همکاران (۱۳۹۳) نشان دادند که اثر فرهنگ مدرسه بر نیاز به خودمختاری، شایستگی و ارتباط مثبت و معنادار بود. به طور کلی یافته های پژوهش نشان دادند که هم متغیرهای فردی مانند نیازهای روان شناختی اساسی و هم متغیرهای زمینه ای مانند فرهنگ مدرسه، نقش مهمی در پیش بینی عملکرد تحصیلی دانش آموزان دارند.

در تبیین این یافته نیاز به ذکر است که بر اساس نظریه خود تعیین گری، بافت اجتماعی بر میزان برآورده شدن نیازهای اساسی روان شناختی تأثیرگذار است. در واقع محیط ها، روابط، موقعیت اجتماعی و فرهنگ هایی هستند که نیازهای روان شناختی درون مدرسه را ارضا می کنند و در مقابل برخی فرهنگ ها مانع آن هستند. وانگ و هولکامب (۲۰۱۰) اظهار داشتند که ادراک دانش آموزان از محیط مدرسه بر درگیری و پیشرفت تحصیلی آن ها تأثیر می گذارد. در واقع فرهنگ مدرسه می تواند حامی ارضای نیازهای روان شناختی آن ها باشد و یا آن را محدود کند. در محیط های حامی نیازهای روان شناختی افراد یکدیگر را بدون قید و شرط پذیرفته اند و فضای دوستانه و مملو از اعتمادی بین آن ها وجود دارد. در واقع در مدارس با فرهنگ های منفی دانش آموزان علاقه ای به پیشرفت ندارند، همکاری بین آن ها پایین است، معلمان

توجهی به رسالت اصلی مدرسه ندارند و میزان انگیزش در همه اعضای آن پایین است. در این راستا بدیهی به نظر می‌رسد که این موارد می‌تواند ارضای نیازهای روان‌شناختی اساسی دانش‌آموزان را سرکوب کند و ارزش‌هایی مغایر را در آن‌ها پرورش دهد.

مانع مهم دیگر از دیدگاه معلمان عدم توجه به انگیزش درونی در دانش‌آموزان بود. در این راستا تحقیقات مختلف نشان داده‌اند که انگیزش درونی به گستردگی با نیازهای روان‌شناختی اساسی در دانش‌آموزان در ارتباط است. حجازی و همکاران (۱۳۹۳) نشان دادند که نیاز به خود پیروی، شایستگی و تعلق به‌طور مستقیم با انگیزش درونی رابطه دارند و نیاز به خود پیروی و شایستگی با واسطه انگیزش درونی بر رضایت از زندگی اثر غیرمستقیم و مثبت دارند. البته در تحقیقات مختلفی هم مشخص شده است که نیازهای روان‌شناختی پیش‌بینی‌کننده انگیزش درونی در دانش‌آموزان است (ازهای و همکاران، ۲۰۰۹؛ غلامعلی لوسانی و همکاران، ۱۳۹۶). علاوه بر این مشخص شده است که رفتارهای معلم نقش مهمی در ارتقا یا کاهش انگیزش درونی دانش‌آموزان ایفا می‌کند (عریضی و همکاران، ۱۳۸۶).

در واقع معلم باید حمایت و علاقه خود را به دانش‌آموزان و یادگیری آن‌ها نشان دهد. نکته اصلی در مؤلفه حمایت این است که معلم به‌گونه‌ای فعالیت‌های آموزشی و رفتار خود را شکل دهد که دانش‌آموز احساس کند یادگیری او برای معلم اهمیت دارد و او همواره نگران و علاقه‌مند به افزایش یادگیری وی است. همچنین معلم درباره سلامت روان‌شناختی دانش‌آموزان نیز می‌بایست این احساس علاقه‌مندی و حمایت را به دانش‌آموزان منتقل کند. در این راستا تحقیقات نشان می‌دهند که ارتباط حمایتی با معلم تأثیر مثبتی بر افزایش انگیزش درونی، درگیری تحصیلی، درگیری شناختی، خودکارآمدی، پشتکار و عملکرد تحصیلی دارد (آتش روز و همکاران، ۱۳۹۷). در این زمینه اگر توجه معلم بیشتر بر توانمندی‌های فرد در ارتباط، شایستگی و خودمختاری باشد و در واقع بازخوردهای وی در این راستا باشد، می‌تواند کمک خوبی به انگیزش درونی ت

مانع مهم دیگر عوامل انگیزشی معلم است که تحت تأثیر عوامل مختلف قرار دارد. یکی از موارد مهم در مصاحبه‌ها، نظام نامناسب پرداخت و حقوق نامناسب بود که تعداد زیادی از مصاحبه‌کننده‌ها آن را عاملی بازدارنده می‌دانستند. یک موضوع مهم دیگر می‌تواند عدم انگیزش خود دانش‌آموزان باشد. در واقع بدیهی به نظر می‌رسد که دانش‌آموزانی که انگیزش ناکافی دارند، شور و اشتیاق معلم را تحلیل می‌برند. نکته مهم دیگر که معلمان به آن اشاره داشتند عدم توجه سازمان به معلمان پر تلاش بود. در واقع آن‌ها بیان کردند که هدف سازمان کمتر متمرکز بر پرورش توانمندی‌های روان‌شناختی است و بیشتر از معلم این را می‌خواهند که دانش‌آموزان نمره بالاتری داشته باشند.

مانع مهم دیگر دانش‌آموزان ناکافی معلمان در زمینه نیازها و ابهام نقش در این زمینه بود. اکثر آن‌ها معتقد بودند که اطلاعات ناکافی در ارتباط با نیازهای روان‌شناختی دانش‌آموزان دارند. در این زمینه تحقیق اسماعیلی و ربیعی (۱۳۸۷) در سنجش نیازهای فرهنگی-اجتماعی دختران دانش‌آموز شهر اصفهان نشان دادند که نیازهای عاطفی-روانی در مرتبه اول، نیازهای اجتماعی در رتبه دوم، نیازهای اقتصادی در رتبه سوم و نیازهای فرهنگی در مرتبه چهارم قرار دارند. با وجود این اما توجه کمتری به نیازهای عاطفی-روانی در دانش‌آموزان می‌شود.

بررسی مصاحبه‌ها نشان داد که اگرچه معلمان در زمینه نیازهای روان‌شناختی اساسی دانش‌آموزان اطلاعاتی داشتند، اما در خصوص نقشی که ارضای این نیازها در ارتقای عملکرد تحصیلی ایفا می‌کنند، اطلاعات نسبتاً کمی داشتند. علاوه بر این، آن‌ها ارتقای این توانمندی‌ها

را در حیطه کاری مشاوران مدارس می‌دانستند و اعتقاد داشتند که به دلیل حجم بالای مطالب درسی امکان توجه بیشتر به این موضوع برای آن‌ها فراهم نیست.

بر اساس یافته‌های حاصل از این پژوهش می‌توان پیشنهادهایی به معلمان، مدیران و مسئولان آموزشی به منظور ارضای نیازهای روان‌شناختی اساسی دانش‌آموزان ارائه داد. نخست اینکه پیشنهاد می‌شود دوره‌های آموزشی ضمن خدمت جهت افزایش آگاهی معلمان و مدیران مدارس و سایر دست‌اندرکاران از نقش انگیزش و ارضای نیازهای روان‌شناختی در بهبود عملکرد تحصیلی و آموزش الگوهای انگیزشی کاربردی به آنان تدارک دیده شود. پیشنهاد می‌شود برنامه ریزان سازمان آموزش و پرورش بسته‌های آموزشی با هدف کاربرد نظریه‌ها و الگوهای انگیزشی در مدارس برای معلمان، مدیران، والدین و دانش‌آموزان تهیه کنند. با توجه به اهمیت انگیزش درونی در عملکرد دانش‌آموزان پیشنهاد می‌شود که کتب درسی با هدف افزایش آگاهی آن‌ها از نحوه و چگونگی کاربرد مطالب درسی در زندگی روزمره و تأثیر آن در جهت دستیابی به اهداف آینده تدوین شود. علاوه بر این پیشنهاد می‌شود که مشاوران مدارس برنامه‌هایی را در جهت توانمند کردن معلمان در این زمینه تدارک ببینند.

## منابع

- اسماعیلی، رضا؛ ربیعی، کامران. (۱۳۸۷). سنجش نیازهای فرهنگی-اجتماعی دختران دانش آموز شهر اصفهان. *مطالعات راهبردی زنان*، ۱۱(۴۱)، ۹۷-۱۳۴.
- اوچانی، مهشاد؛ حاتمی، جواد و حجازی، الهه. (۱۳۹۴). پیش‌بینی انگیزش درونی دانش‌آموزان دختر از طریق نیازهای بنیادین روان‌شناختی در درس ریاضی. *فصلنامه پژوهش‌های کاربردی روان‌شناختی*، ۳(۶)، ۱۱۳-۱۰۱.
- ایمان، محمدتقی. (۱۳۸۸). *مبانی پارادایمی روش‌های کمی و کیفی تحقیق در علوم انسانی*. قم: پژوهشگاه حوزه و دانشگاه.
- آتش روز، بهروز؛ نادری، فرح؛ پاشا، رضا؛ افتخاری صعدی، زهرا و عسگری، پرویز. (۱۳۹۷). تأثیر الگوی انگیزشی MUSIC بر انگیزش تحصیلی درونی و بیرونی، درگیری تحصیلی و عملکرد تحصیلی درس ریاضی دانش‌آموزان پایه هشتم شهر دزفول. *فصلنامه نوآوری‌های آموزشی*، ۱۷(۶۶)، ۱۵۰-۱۲۹.
- حجازی، الهه؛ صالح نجفی، مهسا و امانی، جواد. (۱۳۹۳). نقش واسطه‌ای انگیزش درونی در رابطه بین نیازهای بنیادین روان‌شناختی و رضایت از زندگی. *مجله روانشناسی معاصر*، ۹(۲)، ۷۷-۸۸.
- حسینی، برهان و بهزادفر، مرجان. (۱۳۹۳). *رابطه بین ارضای نیازهای روانی بنیادین (خودمختاری، ارتباط و شایستگی) با انگیزش پیشرفت تحصیلی (انگیزش درونی، انگیزش بیرونی و عدم انگیزش)*. اولین کنفرانس ملی توسعه پایدار در علوم تربیتی و روانشناسی، مطالعات اجتماعی و فرهنگی.
- راسمن، گرچن و مارشال، کاترین. (۱۳۹۰). *روش تحقیق کیفی*. ترجمه سید محمد اعرابی و علی پارساییان. تهران: نشر فرهنگی.
- شیخ‌الاسلامی، علی و خاکدال قوجه بیگلو، سعید. (۱۳۹۷). بررسی ویژگی‌ها روان‌سنجی مقیاس نیازهای بنیادین روان‌شناختی دانش‌آموزان در مدرسه. *مجله روانشناسی مدرسه*، ۷(۱)، ۱۸۲-۱۶۸.
- شیخ‌الاسلامی، مرصیه و دفترچی، عفت. (۱۳۹۴). پیش‌بینی نشاط ذهنی دانش‌آموزان بر اساس جهت‌گیری‌های هدف و نیازهای اساسی روان‌شناختی. *مجله روانشناسی*، ۱۹(۱۹)، ۱۷۴-۱۴۷.
- عریضی، حمیدرضا؛ عابدی، احمد و تاجی، مریم. (۱۳۸۶). رابطه رفتارهای معلم با سرزندگی و انگیزش درونی دانش‌آموزان دبیرستان‌های شهر اصفهان. *فصلنامه نوآوری‌های آموزشی*، ۲۳(۶)، ۲۸-۱۳.
- غلامعلی لواسانی، مسعود؛ خضری آذر، هیمن؛ صالح نجفی، مهسا و مالکی، اسداله. (۱۳۹۶). الگوی ساختاری روابط بین نیازهای اساسی روان‌شناختی، انگیزش تحصیلی و درگیری تحصیلی در زبان انگلیسی. *فصلنامه روانشناسی تربیتی*، ۱۳(۴۳)، ۵۸-۳۵.
- غلامی، محمدتقی؛ قلاوندی، حسن؛ اکبری سروه، پروا و امانی ساری بگلو، جواد. (۱۳۹۲). فرهنگ مدرسه و ازخودبیگانگی تحصیلی: نقش واسطه‌ای نیازهای روان‌شناختی اساسی. *مجله راهبرد فرهنگ*، ۲۴، ۹۹-۱۱۶.
- قلاوندی، حسن؛ امانی ساری بگلو، جواد و بابایی، محسن. (۱۳۹۱). تحلیل کانونی رابطه فرهنگ مدرسه با نیازهای روان‌شناختی اساسی در میان دانش‌آموزان. *اندیشه‌های نوین تربیتی*، ۸(۴)، ۲۸-۹.

- کیهان، جواد و کاظم‌زاده بیطالی، مهدی. (۱۳۹۷). تأثیر حمایت از خودمختاری معلم و گرایش‌های علیتی خودمختار بر از خودبیگانگی تحصیلی دانش‌آموزان دوره متوسطه دوم با نقش واسطه‌ای نیازهای روان‌شناختی اساسی. *دانش و پژوهش در روانشناسی کاربردی*، ۱۹(۳)، ۹۰-۱۰۰.
- متقی، شکوفه؛ یزدی، سیده منور؛ بنی جمالی، شکوه السادات و درویزه، زهرا. (۱۳۹۳). ارتباط معلم-دانش‌آموز و تصمیم به ادامه یا ترک تحصیل: نقش واسطه‌ای نقش واسطه‌ای انگیزش خود تعیین‌گری و عملکرد تحصیلی. *پژوهش در نظام‌های آموزشی*، ۱۸(۲۷)، ۳۵-۵۸.
- موسوی منزله، سید طیبه و قلتاش، عباس. (۱۳۹۵). رابطه جو آموزشی با فرسودگی تحصیلی و کیفیت تجارب یادگیری در دانش‌آموزان. *فصلنامه روانشناسی تربیتی دانشگاه آزاد اسلامی واحد تنکابن*، ۷(۳)، ۷۷-۸۹.
- مؤمنی، آزاده؛ خامسان، احمد؛ راستگو مقدم، میترا و طالب‌زاده شوشتی، لیلا. (۱۳۹۶). شناسایی ویژگی‌ها و کنش‌های معلم حمایت‌کننده از دیدگاه دانش‌آموزان: تحلیل کیفی. *پژوهش‌های تربیتی*، ۳۵، ۷۱-۵۱.
- هاشمی نصرت‌آباد، تورج؛ واحدی، شهرام و امانی ساری بگلو، جواد. (۱۳۹۳). فرهنگ مدرسه، نیازهای روان‌شناختی اساسی و عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان: آزمون یک الگوی علی. *فصلنامه پژوهش در یادگیری آموزشگاهی و مجازی*، ۲(۶)، ۷۱-۸۰.
- یعقوب خانی غیاثوند، مرضیه؛ اسد زاده، حسن؛ سعدی پور، اسماعیل؛ دلاور، علی و درتاج، فریبرز. (۱۳۹۷). ویژگی‌های روان‌سنجی نسخه فارسی مقیاس نیازهای بنیادی روان‌شناختی مرتبط با مدرسه، در دانش‌آموزان نوجوان. *دو فصلنامه علمی-پژوهشی مطالعات آموزشی و آموزشگاهی*، ۶(۱۶)، ۴۱-۶۲.

Cheon, S. H., Reeve, J., & Moon, I. S. (۲۰۱۲). Experimentally based, longitudinally designed, teacher-focused intervention to help physical education teachers be more autonomy supportive toward their students. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, ۳۴(۳), ۳۶۵-۳۹۶.

Deci, E. L., & Ryan, R. M. (۲۰۰۰). The "what" and "why" of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological inquiry*, ۱۱(۴), ۲۲۷-۲۶۸.

Deci, E. L., & Ryan, R. M. (۲۰۰۸). Self-determination theory: A macrotheory of human motivation, development, and health. *Canadian psychology/Psychologie canadienne*, ۴۹(۳), ۱۸۲.

Deci, E. L., & Ryan, R. M. (۲۰۱۱). Levels of analysis, regnant causes of behavior and well-being: The role of psychological needs. *Psychological Inquiry*, ۲۲(۱), ۱۷-۲۲.

Deci, E. L., Ryan, R. M., & Williams, G. C. (۱۹۹۶). Need satisfaction and the self-regulation of learning. *Learning and individual differences*, ۸(۳), ۱۶۵-۱۸۳.

Earl, S. R. (۲۰۱۷). *The role of young adolescents' psychological needs at secondary school: applying basic psychological needs theory* (Doctoral dissertation, University of Kent).

Ejei, J., & Amani, J. (۲۰۰۹). *A structural model of the relationships between the perceived teacher autonomy support, basic psychological needs, intrinsic motivation, and effort*.

Flynn, E. B. (۲۰۱۶). *Emotional and Behavioral Problems in Development: The Role of Implicit Theories of Emotion* (Doctoral dissertation, University of California, Irvine).

Hein, V., Koka, A., & Hagger, M. S. (۲۰۱۵). Relationships between perceived teachers' controlling behaviour, psychological need thwarting, anger and bullying behaviour in high-school students. *Journal of adolescence*, ۴۲, ۱۰۳-۱۱۴.

Huebner, E. S., & Gilman, R. (۲۰۰۶). Students who like and dislike school. *Applied Research in Quality of Life*, ۱(۲), ۱۳۹-۱۵۰.

Kanat-Maymon, Y., Benjamin, M., Stavsky, A., Shoshani, A., & Roth, G. (۲۰۱۵). The role of basic need fulfillment in academic dishonesty: A self-determination theory perspective. *Contemporary Educational Psychology*, ۴۳, ۱-۹.

Mahmoudi, H., Brown, M. R., Amani Saribagloo, J., & Dadashzadeh, S. (۲۰۱۸). The Role of School Culture and Basic Psychological Needs on Iranian Adolescents' Academic Alienation: A Multi-Level Examination. *Youth & Society*, ۵۰(۱), ۱۱۶-۱۳۶.

Raižienė, S., Gabrielavičiūtė, I., & Garckija, R. (۲۰۱۷). Links between Basic Psychological Need Satisfaction and School Adjustment: A Person-Oriented Approach. *Journal of Psychological and Educational Research*, ۲۹(۱), ۸۲.

Ratelle, C. F., Larose, S., Guay, F., & Senécal, C. (۲۰۰۵). Perceptions of parental involvement and support as predictors of college students' persistence in a science curriculum. *Journal of family psychology*, ۱۹(۲), ۲۸۶.

Ryan, R. M., & Deci, E. L. (۲۰۰۰). Intrinsic and extrinsic motivations: Classic definitions and new directions. *Contemporary educational psychology*, ۲۹(۱), ۵۴-۶۷.

Tian, L., Zhang, X., & Huebner, E. S. (۲۰۱۸). The Effects of Satisfaction of Basic Psychological Needs at School on Children's Prosocial Behavior and Antisocial Behavior: The Mediating Role of School Satisfaction. *Frontiers in psychology*, ۹.

Wang, M. T., & Holcombe, R. (۲۰۱۰). Adolescents' perceptions of school environment, engagement, and academic achievement in middle school. *American educational research journal*, ۴۷(۳), ۶۳۳-۶۶۲.