

Relationship of environmental, Educational factors with School Well-being: Role of Psychological Needs, Motivational Self-regulation and Academic Emotions

Javad Kavousian, Parvin Kadivar, Valiollah Farzad

رابطه متغیرهای محیطی، تحصیلی با بهزیستی مدرسه: نقش نیازهای روان‌شناختی، خودتنظیمی انگیزشی و هیجان‌های تحصیلی

جواد کاوسیان^۱، پروین کدیور^۲، ولی‌الله فرزاد^۳

پذیرش نهایی: ۹۱/۳/۲۸

پذیرش اولیه: ۹۰/۱۰/۲۱

تاریخ دریافت: ۹۰/۱۰/۱۲

چکیده

Abstract

The current study investigates the mediating role of basic psychological needs (autonomy competence and relatedness), motivational self-regulation (intrinsic motivation, extrinsic motivation and academic demotivation) and academic excitement (class enjoyment and learning hopelessness) in the relationship between environmental factors supporting student's academic autonomy and school well-being. Through multi stage cluster sampling, 520 male and female students were selected from Karaj's high schools. The tools used in this study included teacher's supporting student's autonomy scale, parents' supporting student's autonomy scale, the scale of relationship with classmates, basic psychological needs scale, academic motivation scale, school well-being scale, and academic emotions questionnaire. Data were analyzed by confirmatory factor analysis, cronbach alpha and structural equation modeling. Findings of the study demonstrated that teacher's supporting student's autonomy; parents' supporting student's autonomy and the relationships with the classmates had a significant and direct effect on the basic psychological needs. Furthermore, teacher's supporting student's autonomy through mediatory variables of the study didn't have direct and significant effect on school well-being. However the indirect effect of parents' supporting student's autonomy was significant. Autonomy, relatedness, academic demotivation and class enjoyment had significant direct effect on school well-being. In addition, autonomy, competence, relatedness, academic intrinsic and extrinsic motivation had an indirect, significant effect on school well-being. Therefore, it can be concluded that basic psychological needs, motivational self-regulation and academic emotions played a mediating role between the environmental variables supporting student's autonomy and school well-being.

Keywords: basic psychological needs, motivational self-regulation, autonomy support, academic emotions, school well-being.

پژوهش حاضر نقش واسطه‌ای نیازهای اساسی روانشناختی (خودفرمانی، شایستگی و پیوستگی)، خودتنظیمی انگیزشی (انگیزش درونی، بیرونی و بی-انگیزگی تحصیلی) و هیجان‌های تحصیلی (لذت از کلاس و ناامیدی از یادگیری) در ارتباط بین متغیرهای محیطی حامی خودفرمانی دانش‌آموز با بهزیستی مدرسه را بررسی می‌کند. از طریق نمونه‌گیری خوشه‌ای در سه مرحله ۵۲۰ دانش‌آموز دختر و پسر از دبیرستان‌های سطح شهر کرج انتخاب شدند. ابزار پژوهش شامل مقیاس‌های حمایت معلم از خودفرمانی دانش‌آموز، حمایت والدین از خودفرمانی دانش‌آموز، ارتباط با همکلاسی‌ها، نیازهای اساسی روانشناختی، مقیاس انگیزش تحصیلی، بهزیستی مدرسه و پرسشنامه هیجان‌های تحصیلی، می‌باشد. داده‌ها با بهره‌گیری از تحلیل عاملی تأییدی، محاسبه ضریب آلفای کرونباخ و مدل معادلات ساختاری تجزیه و تحلیل شده است. نتایج بدست آمده نشان می‌دهد اثر مستقیم حمایت معلم از خودفرمانی دانش‌آموز، حمایت والدین از خودفرمانی دانش‌آموز و ارتباط با همکلاسی‌ها بر نیازهای اساسی روانشناختی اثر مستقیم و معنادار دارند. همچنین حمایت معلم از خودفرمانی دانش‌آموز از طریق متغیرهای واسطه‌ای پژوهش بر بهزیستی مدرسه اثر غیرمستقیم معناداری ندارد. اما اثر غیرمستقیم حمایت والدین از خودفرمانی دانش‌آموز و ارتباط با همکلاسی‌ها بر بهزیستی مدرسه معنادار است. اثر مستقیم خودفرمانی، پیوستگی، بی‌انگیزگی تحصیلی و هیجان تحصیلی لذت از کلاس بر بهزیستی مدرسه معنادار است، و در آخر اینکه خودفرمانی، شایستگی، پیوستگی، انگیزش درونی تحصیلی و انگیزش بیرونی تحصیلی بر بهزیستی مدرسه اثر غیرمستقیم و معنادار دارند. بر این اساس می‌توان نتیجه‌گیری کرد که نیازهای اساسی روانشناختی، خودتنظیمی انگیزشی و هیجان‌های تحصیلی نقش واسطه‌ای بین متغیرهای محیطی حامی خودفرمانی دانش‌آموز و بهزیستی مدرسه ایفا می‌کنند.

کلیدواژه‌ها: نیازهای اساسی روانشناختی، خودتنظیمی انگیزشی، هیجان‌های تحصیلی، خودفرمانی دانش‌آموز، بهزیستی مدرسه.

۱. (نویسنده مسئول) دانشجوی دکتری روانشناسی تربیتی دانشگاه خوارزمی (تربیت معلم)، javad_kavousian@yahoo.com

۲. استاد دانشگاه خوارزمی (تربیت معلم)

۳. استادیار دانشگاه خوارزمی (تربیت معلم)



مقدمه

رایان و دسی (۲۰۰۷) بر این باورند که افراد دارای نیازهای درونی روانشناختی برای تعامل مؤثر با محیط (برای مثال: احساس شایستگی) و تمرین اراده آزاد^۵ (برای مثال؛ احساس خود فرمانی) و داشتن ارتباطهای اجتماعی مفید و ارزشمند با همکاران (برای مثال؛ احساس پیوستگی) هستند. بدیهی است با توجه به تجربه فردی و شرایط محیطی، افراد درجات متفاوتی از خود مختاری را تجربه می‌کنند. هر چه افراد احساس کنند که برای انجام فعالیتی آزادی عمل بیشتری دارند و به طور درونی برای انجام آن برانگیخته شده‌اند، بیشتر احساس خود مختاری می‌کنند. بنابراین، در رابطه با انگیزش هم، پیوستاری از خود مختاری می‌تواند وجود داشته باشد (کاگس و ویلیام، ۲۰۰۸). در این زمینه دسی و رایان (۱۹۸۵ و ۲۰۰۸) بر این باورند که کافی نیست تنها ساختار انگیزش را به بیرونی و درونی تقسیم کنیم و به جای آن پیوستاری از انگیزش را ترسیم می‌کنند که در آن انواع انگیزش درونی و بیرونی با سطوح متفاوت خود مختاری متمایز شده است. در این ساختار، انگیزش درونی برای دانستن^۶، پیشرفت^۷ و تجربه برانگیزندگی^۸ مشاهده می‌شود. همچنین تنظیم یکپارچه^۹، همانند سازی شده^{۱۰}، درونی شده^{۱۱} و بیرونی^{۱۲} و در آخر، بی انگیزگی^{۱۳} وجود دارد. پژوهش‌های بسیاری این ساختار پیوسته را که میزان‌های متفاوتی از خود مختاری را منعکس می‌کند، تأیید می‌کنند (والرند، ۲۰۰۱).

تا اینجا، نقش حیاتی حمایت از خود فرمانی دانش‌آموز نشان داده شد، و آشکار ساخت که چگونه این حمایت‌ها می‌توانند رابطه‌ی تعیین کننده و مهمی با متغیرهایی مانند نیازهای اساسی روانشناختی و انگیزش داشته باشند و از پیش‌بینی کننده‌های نیرومند آنها در محیط‌های آموزشی

طبق نظریه خود تعیینی^۱ (دسی و رایان، ۱۹۸۵، ۲۰۰۲، ۲۰۰۸) انسان‌ها به طور درونی و ذاتی برانگیخته می‌شوند تا به فعالیت‌هایی که برای آنها جالب، دارای چالش بهینه و به طور طبیعی خشنود کننده است، روی آورند. این نظریه فرض می‌کند که برآورده ساختن نیازهای اساسی روانشناختی (نیاز به خود فرمانی^۲، شایستگی^۳ و پیوستگی^۴) برای درونی ساختن مؤثر رفتارها، رشد روانشناختی، انگیزش و بهزیستی لازم است. نیاز به خود فرمانی به تجربه احساس انتخاب کردن، تأیید و اختیار در آغاز، ادامه و اتمام فعالیت‌های رفتاری اشاره دارد. نیاز به شایستگی به احساس اثرمند بودن در تعامل با دنیای فیزیکی و اجتماعی مربوط است و نیاز به پیوستگی اشاره به دریافت توجه و صمیمیت در تعامل با همکاران و به دست آوردن یک احساس کلی تعلق و وابسته بودن دارد (رایان و دسی، ۲۰۰۷). شرایط محیطی، حامی خود مختاری دانش‌آموز سبب تسهیل و برآورده شدن نیازهای اساسی روانشناختی او می‌شود (والرند، ۲۰۰۱). ارضاء این نیازها به طور مستقیم به تقویت انگیزش کمک می‌کند (دسی و مولر، ۲۰۰۵). بنابراین، نیازهای اساسی روانشناختی، نقشی واسطه‌ای بین حمایت از خود فرمانی و انگیزش دارند. اگرچه متغیرهای محیطی که می‌توانند حامی خود مختاری و خود فرمانی دانش‌آموز باشند، شامل والدین، همسالان، مربیان و مشاورین مدارس و حتی مسؤولین آموزشگاه‌ها نیز هست، اما بیشترین توجه به نقش معلمان و مربیان و والدین شده است و پژوهش‌های متعددی در این رابطه انجام گرفته است (برای مثال، وانستین کیست و همکاران، ۲۰۰۴؛ راتل و همکاران، ۱۹۹۷). به نظر می‌رسد که همسالان هم می‌توانند نقش پر رنگی در برآورده شدن نیازهای اساسی روانشناختی دانش‌آموز داشته باشند. با این حال به اندازه‌ی معلمان و والدین، در پژوهش‌های مختلف به آن پرداخته نشده است.

5. free will

6. intrinsic motivation to know

7. intrinsic motivation to accomplish

8. intrinsic motivation to experience stimulation

9. regulation integrated

10. regulation identified

11. regulation interjected

12. external regulation

13. a motivation

1. self-determination theory

2. autonomy

3. competence

4. relatedness



پیشینه پژوهش، مشاهده می‌شود که اهمیت بهزیستی مدرسه به عنوان متغیری اساسی در فرآیند تعلیم تربیت، هرچه بیشتر، نمود پیدا می‌کند و زمینه برای انجام پژوهش در این حوزه بهتر فراهم می‌شود. بهزیستی مدرسه توسط سامدل (۱۹۹۸) و اپدناکر و وان دامی (۲۰۰۰) مطالعه شده است.

اپدناکر و دامی پیامدهای شناختی و عاطفی را در مدارس مطالعه کردند. پیامدهای عاطفی به نگرش-های دانش‌آموزان به یادگیری و مدرسه بر می‌گردد؛ یعنی عواطف مثبت - منفی تجربه شده دانش-آموزان را در رابطه با مدرسه و ساختار و سازمان آن و معلمان و هم‌کلاسی‌ها ارزیابی می‌کند.

مطالعات به طور پایداری نشان داده‌اند که تنظیم بیرونی با بهزیستی رابطه‌ی منفی داشته و تنظیم درونی اغلب موجب ارتقاء سلامت روانی و تجارب مثبت زندگی شده است (رایان و کانل، ۱۹۸۹، کاسر^۱، و دسی، ۱۹۹۶). این پژوهش‌ها نشان می‌دهند که تنظیم همانند سازی شده با رضایت از زندگی مثبت همراه است، در حالی که تنظیم درون‌فکنی شده به طور کل با این پیامدها رابطه‌ی منفی دارد. یافته‌های اخیر به طور پایداری، توسط کوستنر و لوسیر^۲ (به نقل از میل یو واسکایا و کاستنر، ۲۰۱۱) نشان داده‌اند که تنظیم همانند سازی شده با شاخص‌های مختلف پیشرفت آموزشی و برداشت‌های آموزشی مثبت در رابطه است، در حالی که تنظیم درونی شده با شاخص‌های زیان-بخش در رابطه است. کارهای آنها نشان می‌دهد که فواید نسبی انگیزش درونی در ارتقاء سازگاری مثبت در حوزه‌ی آموزشی کمتر از تنظیم همانند سازی شده است. در نهایت، کارهای تکمیلی توسط کووینگتون و همکارانش (کووینگتون و موئلر، ۲۰۰۱، الیوت و کووینگتون، ۲۰۰۱) نشان می‌دهد که دانش‌آموزانی که دارای انگیزش درونی هستند زمانی که درگیری با تکلیف برای آنها وجود دارد، پاداش‌ها را به شیوه‌های متفاوتی مشاهده می‌کنند. ارتباط مثبت معلم- دانش‌آموز، نقش مهمی در بهزیستی دانش‌آموزان دارد. برای مثال ویلسن و

باشد. در کنار این متغیرها، اخیراً هیجان‌های تحصیلی توجه پژوهشگران این حوزه را به خود جلب کرده است. در تحقیقات قبلی، توجه بر هیجان‌های منفی (مانند؛ اضطراب امتحان) متمرکز بود، اکنون نگاه‌ها بیشتر به هیجان‌های مثبت تحصیلی (مانند؛ لذت از یادگیری، امیدواری به یادگیری و افتخار به یادگیری) معطوف شده است (الین برینک، ۲۰۰۵؛ پکران و همکاران، ۲۰۰۲). پکران و همکاران (۲۰۰۲ و ۲۰۰۵) هیجان‌ها را مجموعه‌ای مرتبط از فرآیندهای روانشناختی (فرایندهای عاطفی، شناختی، انگیزش و روانشناختی) قلمداد می‌کنند. پکران و همکاران، هیجان‌های تحصیلی را تحت عناوین امیدواری به یادگیری و کلاس درس، ناامیدی از یادگیری و کلاس درس، خستگی از یادگیری و کلاس درس، افتخار به یادگیری و کلاس درس، شرم از یادگیری و کلاس درس، خشم از یادگیری و کلاس درس و غمگینی از یادگیری و کلاس درس و در رابطه با آموزش و محیط یادگیری تعریف و توصیف می‌کنند و به پیش‌بینی این هیجان‌ها در فرآیند یادگیری و آموزش می‌پردازند. پکران و همکاران (۲۰۰۲) یک مدل شناختی - هیجانی طراحی کرده‌اند که کمک می‌کند تا چگونگی تأثیر هیجان‌ها بر انگیزش، راهبردهای یادگیری، منابع شناختی، و پیشرفت تحصیلی مشخص شود.

از سوی دیگر تصور می‌شود متغیرهای واسطه‌ای پژوهش حاضر بین حمایت از خودفرمانی دانش‌آموز با بهزیستی مدرسه رابطه غیرمستقیم ایجاد می‌کند. بهزیستی مدرسه با آموزش، یادگیری، پیشرفت تحصیلی و رضایت از مدرس مرتبط است (کونو و ریمپلا، ۲۰۰۲). برخی از پژوهشگران (برای مثال، سامدل، ۱۹۹۸؛ اپدناکر و دامی، ۲۰۰۰) به مطالعه بهزیستی مدرسه پرداخته‌اند و به دنبال شرایطی هستند که بتوانند ابعاد مختلف بهزیستی را در محیط‌های آموزشگاهی فراهم کنند. لادک و همکاران (۲۰۰۹) بین انگیزش، فرهنگ، ارزش‌ها و فرایندهای یادگیری، با ابعاد مختلف بهزیستی مدرسه رابطه پیدا کرد. کاپلان و ماهر (۱۹۹۹) نشان دادند که بین جهت‌گیری‌های انگیزشی و بهزیستی مدرسه رابطه وجود دارد. با بررسی

¹. Sheldon & Kasser

². Losier



اساس نمونه در سه مرحله انتخاب گردید. ابتدا شهر کرج را به پنج منطقه تقسیم نمودیم (منطقه شمال، شرق، غرب، جنوب و مرکز)، سپس از هر منطقه دو دبیرستان (یک دبیرستان دخترانه و یک دبیرستان پسرانه) به صورت تصادفی انتخاب گردید. و در نهایت از هر دبیرستان یک کلاس سوم ریاضی به صورت تصادفی انتخاب شد.

ابزار

مقیاس حمایت معلم از خودفرمانی دانش‌آموز: این مقیاس را ویلیام و دسی (۱۹۹۶) بر اساس نظریه خود تعیینی ساخته‌اند. سوالات این مقیاس چگونگی برداشت دانش‌آموزان از حمایت از خودفرمانی آنها را ارزیابی می‌کند. این مقیاس ابتدا ۱۵ آیتم داشت و به صورت تک عاملی بود. دسی و رایان (۲۰۰۸) آیتم‌های این مقیاس را از ۱۵ آیتم به ۶ آیتم کاهش دادند که فرم کوتاه شده‌ی این ابزار کارآمدتر و مفیدتر از فرم طولانی تر آن می‌باشد. آنها آلفای کرونباخ این ابزار را ۰/۹۶ گزارش کرده‌اند. این مقیاس در طیف هفت درجه‌ای لیکرت از «کاملاً موافقم» تا «کاملاً مخالفم» تنظیم شده است. این ابزار برای نخستین بار است که در ایران استفاده می‌شود بنابراین ابتدا با همکاری یک متخصص زبان انگلیسی به فارسی برگردانده شد، سپس توسط سه نفر از اساتید روان شناسی که تسلط کامل بر زبان انگلیسی دارند ترجمه مورد بررسی قرار گرفت و روایی صوری و محتوایی آن را مورد تأیید قرار دادند. به منظور تأیید ساختار عاملی مقیاس، مدل تحلیل عاملی تأییدی استفاده گردید. شاخص ریشه خطای میانگین مجذورات تقریبی ۰/۰۶۱ است که به صفر نزدیک است و شاخص‌های نرم شده برازندگی و شاخص برازندگی تطبیقی به یک بسیار نزدیک است. این اطلاعات برازش خوب الگو را نشان می‌دهد. بنابراین مدل مورد تأیید قرار می‌گیرد. ضمناً آلفای کرونباخ مقیاس در این پژوهش ۰/۷۳ بدست آمده است.

مقیاس ارتباط با همکلاسی بوش و همکاران (۲۰۰۴، ۲۰۰۶): این مقیاس پیوند، ارتباط و احترام دانش‌آموزان با یکدیگر را در محیط کلاس درس بررسی می‌کند و نشان می‌دهد تا چه میزان

همکاران (۲۰۰۸)، ونتزل و همکاران (۲۰۱۰) پیوندجویی معلم را به عنوان عنصر مهمی از جو مدرسه قلمداد می‌کنند که زمینه ساز خشنودی دانش‌آموزان از مدرسه می‌شود. ویلسن و همکاران (۲۰۰۸) جو حاکم بر مدرسه را بررسی کردند و به این نتیجه رسیدند که حمایت‌های معلم و همکلاسی‌ها به طور معنی‌داری پیش‌بینی کننده رضایت از مدرسه، شایستگی و خودکارآمدی تحصیلی و رضایت از زندگی دانش‌آموزان است. دسی و رایان (۲۰۰۷) نشان دادند که جو مطلوب مدرسه و چگونگی ارتباط با معلمان و برآورده ساختن نیازهای اساسی آن‌ها در محیط مدرسه می‌تواند سبب شود تا دانش‌آموزان از مدرسه و بودن در آن خشنود باشند، به موقع در مدرسه حاضر شده و در یادگیری فعال و با انگیزه باشند و این حوادث به بهزیستی و سرزندگی آن‌ها کمک می‌کند.

براین اساس در پژوهش حاضر با ارائه یک مدل مفهومی به بررسی روابط بین متغیرهای پژوهش به صورت رابطه مستقیم و غیرمستقیم پرداخته می‌شود. تصور می‌شود متغیرهای محیطی حامی خودفرمانی دانش‌آموز بر نیازهای اساسی روانشناختی، اثر مستقیم داشته باشد و نیازهای اساسی روان‌شناختی، خود تنظیمی انگیزش و هیجان‌های تحصیلی، نقش واسطه‌ای بین حمایت از خودفرمانی دانش‌آموز با بهزیستی مدرسه ایفا کنند.

روش

این پژوهش از حیث هدف یک پژوهش بنیادی و از نظر روش یک پژوهش همبستگی است.

جامعه آماری، حجم نمونه و روش نمونه‌گیری

جامعه آماری پژوهش حاضر کلیه دانش‌آموزان دختر و پسر دبیرستانی سال سوم ریاضی - فیزیک شهر کرج در سال تحصیلی ۹۰ - ۱۳۸۹ است. با توجه به تعداد متغیرها و مسیرهای مدل، ۵۲۰ دانش‌آموز حجم نمونه پژوهش را تشکیل می‌دهد (هومن، ۱۳۸۴). برای انتخاب نمونه پژوهش از روش نمونه برداری مرحله‌ای خوشه‌ای استفاده گردید (سرمد، حجازی و بازگان، ۱۳۸۷). بر این



از زیر مقیاس حمایت والدین از خودفرمانی دانش‌آموز که مجموعاً ۱۸ سؤال دارد، استفاده شد. از آنجایی که این پرسشنامه برای نخستین بار در ایران به کار برده می‌شود، لذا ابتدا با همراهی یک متخصص زبان انگلیسی به فارسی برگردانده شد، سپس توسط سه نفر از اساتید روانشناسی که تسلط کامل بر زبان انگلیسی دارند، مورد بازنگری قرار گرفت و با اتفاق نظر روایی صوری و محتوایی آن را تأیید نمودند. به منظور تأیید ساختار عاملی مقیاس، مدل تحلیل عاملی تأییدی استفاده گردید. شاخص ریشه خطای میانگین مجذورات تقریبی ۰/۰۷ است که به صفر نزدیک است و شاخص‌های نرم شده برازندگی و شاخص برازندگی تطبیقی به یک بسیار نزدیک است. این اطلاعات برازش خوب الگو را نشان می‌دهد. بنابراین مدل مورد تأیید قرار می‌گیرد. ضمناً آلفای کرونباخ این مقیاس در پژوهش ۰/۸۵ بدست آمده است.

مقیاس نیازهای اساسی روانشناختی لاردی و همکاران (۱۹۹۳): این ابزار شامل مجموعه‌ای از مقیاس هاست. نیاز به رضایت فرد از کل زندگی، نیاز روانشناختی رضایت فرد از کار و نیاز روانشناختی رضایت از ارتباطات در پژوهش حاضر از مقیاس نیاز به رضایت از کار که مرتبط با زندگی تحصیلی دانش‌آموزان است، استفاده شد. این مقیاس سه نیاز اساسی روانشناختی خود فرمانی، شایستگی و پیوستگی را در رابطه با تحصیلات دانش‌آموز را ارزیابی می‌کند. این مقیاس را لاردی و همکاران (۱۹۹۳)، به نقل از دسی و رایان، (۲۰۰۱) بر اساس نظریه خود تعیینی ساخته‌اند. دسی و رایان (۲۰۰۱) این مقیاس را مورد بازنگری قرار دادند. در پژوهش حاضر از آخرین نسخه‌ی آن (دسی و همکاران، ۲۰۰۲) که شامل سه زیرمقیاس مستقل از هم یعنی زیر مقیاس خود فرمانی، شایستگی و پیوستگی می‌شود، استفاده گردید. ۶ سؤال مربوط به زیرمقیاس خود فرمانی، ۸ سؤال زیرمقیاس پیوستگی و ۷ سؤال زیرمقیاس شایستگی را می‌سنجد. زیرمقیاس خود فرمانی برداشت دانش‌آموز از میزان آزادی عمل در تصمیم‌گیری و رفتار و چگونگی انجام تکالیف را در زمینه‌ی تحلیل می‌سنجد.

دانش‌آموزان می‌توانند تعامل سازنده در کلاس با یکدیگر داشته باشند. این مقیاس را بوش و همکاران (۲۰۰۴، ۲۰۰۶) ساخته‌اند. این مقیاس کیفیت ارتباطات همکلاسی‌ها با یکدیگر را به خوبی منعکس می‌سازد. آنها نشان دادند که ۵ سؤال این مقیاس یک عامل واحد را نشان می‌دهد و به صورت طیف هفت درجه‌ای لیکرت از «کاملاً موافقم» تا «کاملاً مخالفم» تنظیم شده است. آلفای کرونباخ این مقیاس را بوش و همکاران (۲۰۰۶) ۰/۸۱ گزارش کرده‌اند. این ابزار برای نخستین بار است که در ایران مورد استفاده قرار می‌گیرد. بنابراین ابتدا با همکاری یک متخصص زبان انگلیسی به فارسی برگردانده شد، سپس سه نفر از اساتید روانشناسی که تسلط کامل بر زبان انگلیسی دارند، مورد بررسی قرار گرفت و روایی صوری و محتوایی آن تأیید شد. به منظور تأیید ساختار عاملی مقیاس، مدل تحلیل عاملی تأییدی استفاده گردید. شاخص ریشه خطای میانگین مجذورات تقریبی ۰/۰۵۱ است که به صفر نزدیک است و شاخص‌های نرم شده برازندگی و شاخص برازندگی تطبیقی به یک بسیار نزدیک است. این اطلاعات برازش خوب الگو را نشان می‌دهد. بنابراین مدل مورد تأیید قرار می‌گیرد. ضمناً آلفای کرونباخ این مقیاس در پژوهش ۰/۶۹ بدست آمده است.

پرسشنامه حمایت والدین از خودفرمانی دانش‌آموز رایان و دسی (۲۰۰۸): این پرسشنامه ادراک‌ها و برداشت‌های دانش‌آموزان از حمایت والدین از خودفرمانی کلی در زندگی آنها را ارزیابی می‌کند. این پرسشنامه نشان می‌دهد که والدین تا چه میزان به فرزندان خود فرصت انتخاب، آزادی بیان و عمل در زمینه‌های مختلف زندگی می‌دهند. این پرسشنامه شامل ۳ زیرمقیاس است، حمایت والدین از خودفرمانی دانش‌آموز، ارتباط با والدین و صمیمیت با والدین. این پرسشنامه قسمتی از پایان‌نامه دکتری روبینز (۱۹۹۴) است و توسط رایان و دسی (۲۰۰۸) مورد ارزیابی مجدد قرار گرفت. این ابزار در دو قسمت جداگانه نظر دانش‌آموز را در رابطه با مادر و پدر ارزیابی می‌کند و مجموعاً ۴۲ سؤال دارد، ۲۱ سؤال مربوط به مادر و ۲۱ سؤال مربوط به پدر است. در این پژوهش تنها



گردید. ویژگی‌های روان سنجی این مقیاس را کاوسیان و همکاران (۱۳۸۸) بر روی دانش‌آموزان دبیرستانی سراسر کشور مطالعه نموده‌اند و مشخص شد این ابزار از ویژگی‌های روان سنجی مطلوب و قابل قبول برخوردار است. در پژوهش حاضر ویژگی‌های روان سنجی سه زیرمقیاسی که در این پژوهش بکار رفته است، بررسی گردید که نتایج در زیر گزارش می‌شود. به منظور تأیید ساختار عاملی مقیاس، مدل تحلیل عاملی تأییدی استفاده گردید. شاخص ریشه خطای میانگین مجذورات تقریبی سه زیر مقیاس ۰/۰۶۶ است که به صفر نزدیک است و شاخص‌های نرم شده برازندگی و شاخص برازندگی تطبیقی به یک بسیار نزدیک است. این اطلاعات برازش خوب الگو را نشان می‌دهد. بنابراین مدل مورد تأیید قرار می‌گیرد. ضمناً آلفای کرونباخ این سه زیر مقیاس در پژوهش به ترتیب ۰/۹۱ و ۰/۸۵ و ۰/۸۷ به دست آمده است.

پرسشنامه هیجان‌های تحصیلی پکران و همکاران (۲۰۰۲، ۲۰۰۵): این پرسشنامه را پکران و همکاران (۲۰۰۲، ۲۰۰۵) به منظور بررسی و اندازه‌گیری هیجان‌های پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان ساخته‌اند. این پرسشنامه از ۳ قسمت تشکیل شده است؛ هیجان‌های مربوط به کلاس، هیجان‌های مربوط به یادگیری و هیجان‌های مربوط به امتحان. در هر قسمت ۸ زیرمقیاس وجود دارد. زیرمقیاس‌های مربوط به کلاس شامل لذت از کلاس، امیدواری، غرور، عصبانیت، اضطراب، شرم، خستگی و ناامیدی است و هیجان‌های مربوط به یادگیری شامل لذت از یادگیری، امیدواری، غرور، عصبانیت، اضطراب، شرم، خستگی و ناامیدی از یادگیری است. قسمت مربوط به هیجان‌های امتحان تحت عنوان «پرسشنامه هیجان‌های امتحان» به طور مجزا منتشر شده است. بنابراین یک بخش مستقل از پرسشنامه هیجان‌های پیشرفت تحصیلی است. کدیور، فرزاد، کاوسیان و نیکدل (۱۳۸۹) ویژگی‌های روان‌سنجی این ابزار را مطالعه کرده‌اند. نتایج حاصل از اجرای این ابزار بر روی دانش‌آموزان دبیرستانی شهر تهران، حاکی از ویژگی‌های روان سنجی مطلوب این ابزار است. در پژوهش حاضر ویژگی‌های روان سنجی دو زیر مقیاس استفاده

زیر مقیاس شایستگی نشان می‌دهد که دانش‌آموز تا چه میزان به توانایی و شایستگی خود در انجام مطلوب و موفق تکالیف درسی، اطمینان دارد و زیرمقیاس پیوستگی کیفیت ارتباط و تعامل دانش‌آموز را با همکاسی‌ها را منعکس می‌سازد. این زیرمقیاس نشان می‌دهد که آیا دانش‌آموز احساس تعلق و مرتبط بودن با همکلاسی‌ها دارد یا خیر. از آنجایی که این ابزار برای نخستین بار است که در یک کار پژوهشی در ایران استفاده می‌شود، لذا ابتدا با همکاری یک متخصص زبان انگلیسی به فارسی برگردانده شد، سپس سه نفر از اساتید روانشناسی که تسلط کامل بر زبان انگلیسی دارند، ترجمه و مورد بررسی قرار گرفت و در نهایت روایی صوری و محتوایی آن مورد تأیید قرار گرفت. به منظور تأیید ساختار عاملی مقیاس‌ها، مدل تحلیل عاملی تأییدی استفاده گردید. شاخص ریشه خطای میانگین مجذورات تقریبی به ترتیب ۰/۰۴۱ و ۰/۰۳۸ و ۰/۰۵۸ است که به صفر نزدیک است و شاخص‌های نرم شده برازندگی و شاخص برازندگی تطبیقی به یک بسیار نزدیک است. این اطلاعات برازش خوب الگو را نشان می‌دهد، بنابراین مدل مورد تأیید قرار می‌گیرد. ضمناً آلفای کرونباخ این مقیاس‌ها در پژوهش به ترتیب برابر با ۰/۶۴ و ۰/۵۸ و ۰/۶۸ بدست آمده است.

مقیاس انگیزش تحصیلی والرند (۱۹۹۲): این مقیاس را والرند (۱۹۹۲) بر اساس نظریه دسی و رایان (۱۹۸۵) ساخته است و شامل هفت زیر مقیاس است. سه زیرمقیاس انگیزش درونی تحصیلی، سه زیرمقیاس انگیزش بیرونی تحصیلی و زیرمقیاس هفتم بی‌انگیزگی تحصیلی را می‌سنجد (توضیح کامل این ابزار در فصل دوم در مباحثی که مربوط به نظریه‌ی خودتعیینی می‌شود، آمده است). در پژوهش حاضر از بین سه زیرمقیاس مربوط به انگیزش درونی تحصیلی از زیرمقیاس انگیزش درونی تحصیلی برای دانستن که نشان دهنده بیشتری خودفرمانی است استفاده شد و در مورد انگیزش بیرونی تحصیلی از زیرمقیاس تنظیم بیرونی که نشان دهنده‌ی کمترین خود مختاری است استفاده شد. همچنین زیرمقیاس بی‌انگیزگی تحصیلی که بیانگر عدم خود مختاری است استفاده



نشان می‌دهد تا چه میزان دانش‌آموز از بودن در مدرسه خرسند و راضی است و زمانی که در مدرسه است احساس شادی می‌کند تا اینکه عصبانی و غمگین باشد. از آنجایی که این ابزار برای نخستین بار است که در ایران در یک کار پژوهشی مورد استفاده قرار می‌گیرد، ابتدا با همکاری یک متخصص زبان انگلیسی به فارسی برگردانده شد، سپس توسط سه نفر از اساتید روانشناسی که تسلط کامل بر زبان انگلیسی دارند، ترجمه و مورد بررسی قرار گرفت و در نهایت روایی صوری و محتوایی آن تأیید شد. به منظور تأیید ساختار عاملی مقیاس، مدل تحلیل عاملی تأییدی استفاده گردید. شاخص ریشه خطای میانگین مجذورات تقریبی ۰/۰۵۹ است که به صفر نزدیک است و شاخص‌های نرم شده برازندگی و شاخص برازندگی تطبیقی به یک بسیار نزدیک است. این اطلاعات برازش خوب الگو را نشان می‌دهد. بنابراین مدل مورد تأیید قرار می‌گیرد. ضمناً آلفای کرونباخ این مقیاس در پژوهش ۰/۷۶ بدست آمده است.

شده که شامل تحلیل عاملی اکتشافی، تحلیل عاملی تأییدی و ضریب پایایی بر اساس آلفای کرونباخ است. به منظور تأیید ساختار عاملی مقیاس، مدل تحلیل عاملی تأییدی استفاده گردید. شاخص ریشه خطای میانگین مجذورات تقریبی به ترتیب ۰/۰۶۹ و ۰/۰۶۴ است که به صفر نزدیک است و شاخص‌های نرم شده برازندگی و شاخص برازندگی تطبیقی به یک بسیار نزدیک است. این اطلاعات برازش خوب الگو را نشان می‌دهد. بنابراین مدل مورد تأیید قرار می‌گیرد. ضمناً آلفای کرونباخ این زیرمقیاس در پژوهش ۰/۸۳ و ۰/۶۸ به دست آمده است.

مقیاس بهزیستی مدرسه کاپلان و ماهر (۱۹۹۹): این مقیاس را کاپلان و ماهر (۱۹۹۹) ساخته‌اند. و شامل زیرمقیاس‌های حالت هیجانی^۱ رابطه با همسالان، کنترل تکانه^۲، علاقه مندی به مدرسه^۳، خود کارآمدی ادراک شده تحصیلی^۴ و رفتار مخرب^۵ است. در پژوهش حاضر از زیر مقیاس علاقه مندی به مدرسه استفاده شده است. این زیر مقیاس

جدول ۱. شاخص‌های توصیفی عملکرد دانش‌آموزان دختر و پسر در متغیرهای درون‌زا و برون‌زای پژوهش

متغیر	جنسیت	تعداد	میانگین	انحراف معیار
حمایت معلم از خودفرمانی دانش آموز	دختر	۲۶۲	۳۴/۹	۸/۵
	پسر	۲۳۱	۲۸/۶	۸/۹
ارتباط با همکلاسی‌ها	دختر	۲۵۹	۱۹/۳۶	۴/۲
	پسر	۲۲۰	۱۹/۲۱	۴/۸
احساس خود فرمانی	دختر	۲۵۳	۲۷/۳	۵/۵
	پسر	۲۲۳	۲۷/۷	۵/۹
احساس پیوستگی	دختر	۲۵۵	۳۸/۸	۷/۲
	پسر	۲۲۷	۳۹/۸	۷/۱
احساس شایستگی	دختر	۲۵۷	۲۴/۰۲	۴/۲
	پسر	۲۲۱	۲۳/۴	۴/۳
حمایت مادر از خودفرمانی دانش آموز	دختر	۲۶۰	۴۳	۱۰/۴۰
	پسر	۲۲۷	۴۳/۵	۸/۲۴
حمایت پدر از خودفرمانی دانش آموز	دختر	۲۵۹	۳۷/۲	۷
	پسر	۲۲۸	۳۹/۳	۷/۴
بهزیستی مدرسه	دختر	۲۴۹	۲۲/۵	۵/۳
	پسر	۲۲۱	۲۱/۷	۵/۴
هیجان تحصیلی لذت از کلاس درس	دختر	۲۵۵	۲۱/۷	۵/۸
	پسر	۲۱۴	۲۳/۱	۵/۷
هیجان تحصیلی ناامیدی از یادگیری	دختر	۲۵۴	۴۶/۱	۱۲
	پسر	۲۱۶	۴۶/۶	۱۰/۹
انگیزش درونی تحصیلی برای دانستن	دختر	۲۵۶	۲۱/۳	۶
	پسر	۲۲۵	۲۱/۶	۵/۵
انگیزش بیرونی تحصیلی	دختر	۲۶۰	۲۴/۷	۳/۹۳
	پسر	۲۳۰	۲۴/۶	۴/۴۱
بی انگیزگی تحصیلی	دختر	۲۶۲	۱۵/۵	۲/۱
	پسر	۲۳۱	۱۵/۹	۲/۱
عملکرد تحصیلی	دختر	۲۶۲	۷۹/۱	۱۴/۲۱
	پسر	۲۲۳	۷۰/۶	۱۵/۱۶



یافته‌ها

خطای استاندارد برآورد و آزمون معنی داری t، آورده می شود. جهت بررسی برازش الگو با داده ها، شاخص مجذور خی و شاخص ریشه خطای میانگین مجذورات تقریبی (RMSEA)، شاخص برازندگی تطبیقی (CFI)، شاخص نرم شده برازندگی (NFI) و شاخص نرم نشده برازندگی (NNFI)، گزارش می شود. به منظور بررسی برازش یک الگوی معادله ساختاری لازم است مفروضه های اصلی الگویابی معادلات ساختاری مورد بررسی قرار گیرد. مفروضه اول بر اساس آزمون های کالموگوف-اسمیرنوف و شاپیرو و بلک بررسی شد و مشخص شد که تمامی متغیرهای وابسته و عامل تفاوت معنی داری در سطح ۰/۰۵ درصد ندارند. بنابراین می توان ادعا کرد که توزیع متغیرهای پژوهش نرمال است. ماتریس همبستگی بین متغیرهای پژوهش نشان می دهد بیشتر متغیرها رابطه خطی دارند. و در آخر این که حداقل چهار نشان گر برای متغیرهای درونزا و برونزا رعایت شده است.

در جدول ۳ شاخص های نیکویی برازش مدل ساختاری کلی ارائه می شود. در این جدول شاخص های نیکویی برازش نشان می دهد که آیا مدل پیشنهادی تأیید می شود یا خیر. بر اساس این یافته ها می توان نتیجه گرفت که مدل تدوین شده با داده ها برازش دارد بنابراین مدل

برای مشخص نمودن عملکرد دانش آموزان و پراکندگی نمره های آنها در هر یک از متغیرهای نهفته و متغیرهای مشاهده شده آنها شاخص های میانگین، انحراف معیار دو گروه دانش آموزان دختر و پسر در جدول ۱ ارائه شده است.

در جدول ۱ عملکرد دانش آموزان دختر و پسر در متغیرهای پژوهش ارائه شده است. به نظر می رسد که عملکرد دانش آموزان دختر و پسر در متغیرهای پژوهش تقریباً نزدیک به هم می باشد.

برنامه لیزرل با خواندن داده های نام از فایل SPSS، پراکندگی مشترک بین متغیرهای مشاهده شده را محاسبه کرده و ماتریس همبستگی بین متغیرها را به عنوان داده ورودی برنامه معرفی می کند (هومن، ۱۳۸۴). جدول ۲ ماتریس همبستگی بین متغیرهای مشاهده شده پژوهش را نشان می دهد.

ماتریس همبستگی جدول ۲ همبستگی بین متغیرهای مشاهده شده موجود در الگوی مفروض را نشان می دهد که اساس تحلیل بوده و مقادیر برآورد شده برای هر پارامتر در الگو را دربر می گیرد. آزمون الگوی پیشنهادی: در این گزارش ها ضرایب مستقیم و غیر مستقیم و کل بین متغیرهای نهفته و آشکار به صورت برآورد پارامتر استاندارد شده B.

جدول ۲. ماتریس همبستگی بین متغیرهای برونزا و درون زای پژوهش

۱،۰۰										احساس خودفرمانی
	۱،۰۰									شایستگی
		۱،۰۰								پیوستگی
			۱،۰۰							انگیزه درونی برای فهمیدن
				۱،۰۰						انگیزش بیرونی «تنظیم بیرونی»
					۱،۰۰					بی انگیزگی تحصیلی
						۱،۰۰				هیجان تحصیلی لذت از کلاس
							۱،۰۰			هیجان تحصیلی نومیذی از یادگیری
								۱،۰۰		بهزیستی مدرسه
									۱،۰۰	حمایت معلم از خودفرمانی دانش آموز
										ارتباط با همکلاسی ها
										حمایت والدین از خودفرمانی دانش آموز

** P < 0.01* P < 0.05

جدول ۳. شاخص های نیکویی برازش مدل ساختاری کلی

شاخص نرم شده برازندگی	شاخص نرم شده برازندگی	شاخص برازندگی تطبیقی	ریشه خطای میانگین مجذورات تقریبی	سطح معنی داری	X2 / df	درجه آزادی	مجذور کای
۰،۹۰	۰،۸۸	۰،۹۰	۰،۰۶	۰،۰۰۱	۲،۶۷	۳۲۵۰	۸۶۹۷،۹



جدول ۴. تأثیر اثر غیر مستقیم متغیرها بر بهزیستی مدرسه

متغیر	پارامتر	مقادیر اثر غیر مستقیم
حمایت معلم از خودفرمانی دانش آموز بر بهزیستی مدرسه	ضریب مسیر	۰,۰۴
حمایت پدر و مادر از خودفرمانی دانش آموز بر بهزیستی مدرسه	آزمون معنی داری t	۰,۷۱
ارتباط با همکلاسی‌ها بر بهزیستی مدرسه	خطای معیار	۰,۰۶
حمایت پدر و مادر از خودفرمانی دانش آموز بر بهزیستی مدرسه	ضریب مسیر	۰,۱۶
ارتباط با همکلاسی‌ها بر بهزیستی مدرسه	آزمون معنی داری t	*۴,۲۷
حمایت معلم از خودفرمانی بر بهزیستی مدرسه	خطای معیار	۰,۰۴
حمایت معلم از خودفرمانی بر بهزیستی مدرسه	ضریب مسیر	۰,۴۵
حمایت معلم از خودفرمانی بر بهزیستی مدرسه	آزمون معنی داری t	*۵,۸۲
حمایت معلم از خودفرمانی بر بهزیستی مدرسه	خطای معیار	۰,۰۸
حمایت معلم از خودفرمانی بر بهزیستی مدرسه	ضریب مسیر	۰,۵۶
حمایت معلم از خودفرمانی بر بهزیستی مدرسه	آزمون معنی داری t	*۲,۶۱
حمایت معلم از خودفرمانی بر بهزیستی مدرسه	خطای معیار	۰,۳۳
حمایت معلم از خودفرمانی بر بهزیستی مدرسه	ضریب مسیر	۰,۰۹
حمایت معلم از خودفرمانی بر بهزیستی مدرسه	آزمون معنی داری t	۱,۰۱
حمایت معلم از خودفرمانی بر بهزیستی مدرسه	خطای معیار	۰,۰۹
حمایت معلم از خودفرمانی بر بهزیستی مدرسه	ضریب مسیر	۰,۴۰
حمایت معلم از خودفرمانی بر بهزیستی مدرسه	آزمون معنی داری t	*۲,۰۶
حمایت معلم از خودفرمانی بر بهزیستی مدرسه	خطای معیار	۰,۱۹
حمایت معلم از خودفرمانی بر بهزیستی مدرسه	ضریب اثر	۰,۱۹
حمایت معلم از خودفرمانی بر بهزیستی مدرسه	آزمون معنی داری t	*۳,۱۵
حمایت معلم از خودفرمانی بر بهزیستی مدرسه	خطای معیار	۰,۰۶
حمایت معلم از خودفرمانی بر بهزیستی مدرسه	ضریب اثر	۰,۱۲
حمایت معلم از خودفرمانی بر بهزیستی مدرسه	آزمون معنی داری t	*۲,۲۸
حمایت معلم از خودفرمانی بر بهزیستی مدرسه	خطای معیار	۰,۰۵
حمایت معلم از خودفرمانی بر بهزیستی مدرسه	ضریب اثر	۰,۰۰
حمایت معلم از خودفرمانی بر بهزیستی مدرسه	آزمون معنی داری t	-۰,۰۱
حمایت معلم از خودفرمانی بر بهزیستی مدرسه	خطای معیار	۰,۰۶

و پیوستگی نقش میانجی‌گر بین متغیرهای حامی خودفرمانی با انگیزش، عملکرد تحصیلی و سایر متغیرها ایفا می‌کنند. به سخنی دیگر، متغیرهای حامی خود فرمانی اثر غیر مستقیم بر سایر متغیرها دارند و این اثر از طریق نیازهای اساسی روانشناختی منتقل می‌شود. با توجه به این مسأله، نیازهای روانشناختی، خود تنظیمی انگیزشی، هیجان‌های تحصیلی بین متغیرهای محیطی حامی خود فرمانی دانش آموز و بهزیستی مدرسه واسطه می‌شوند.

یافته‌ها مؤید آن است که حمایت معلم از خود فرمانی دانش آموز از طریق متغیرهای نیازهای اساسی روانشناختی، خود تنظیمی انگیزشی و هیجان‌های تحصیلی بر بهزیستی مدرسه اثر غیرمستقیم معنی‌داری ندارد. اما حمایت مادر و پدر و چگونگی ارتباط با همکلاسی از طریق متغیرهای اشاره شده بر بهزیستی مدرسه اثر غیرمستقیم و معنی‌داری دارد. انتظار این بود که متغیرهای حامی خود فرمانی دانش آموز به صورت غیر مستقیم بر بهزیستی مدرسه تأثیر گذار باشند. زیرا دسی و رایان (۲۰۰۰، ۲۰۰۲، ۲۰۰۸) بر این باورند که نظریه خود تعیینی می‌تواند جنبه‌های مختلف زندگی انسان را پوشش دهد. این نظریه بر این باور است که حمایت‌های محیطی سبب برآورده شدن نیازهای روانشناختی می‌شود و این نیازها نیز خود تنظیمی انگیزشی را تسهیل و تقویت می‌کنند و یکی از پیامدهای تقویت انگیزش تحصیلی، رضایت و خشنودی از محیط یادگیری می‌باشد (چن و جانگ، ۲۰۱۰). از طرف دیگر گنگ و فورست (۲۰۰۸) نشان دادند که بهزیستی مدرسه با نوع روش تدریس و یادگیری در ارتباط است.

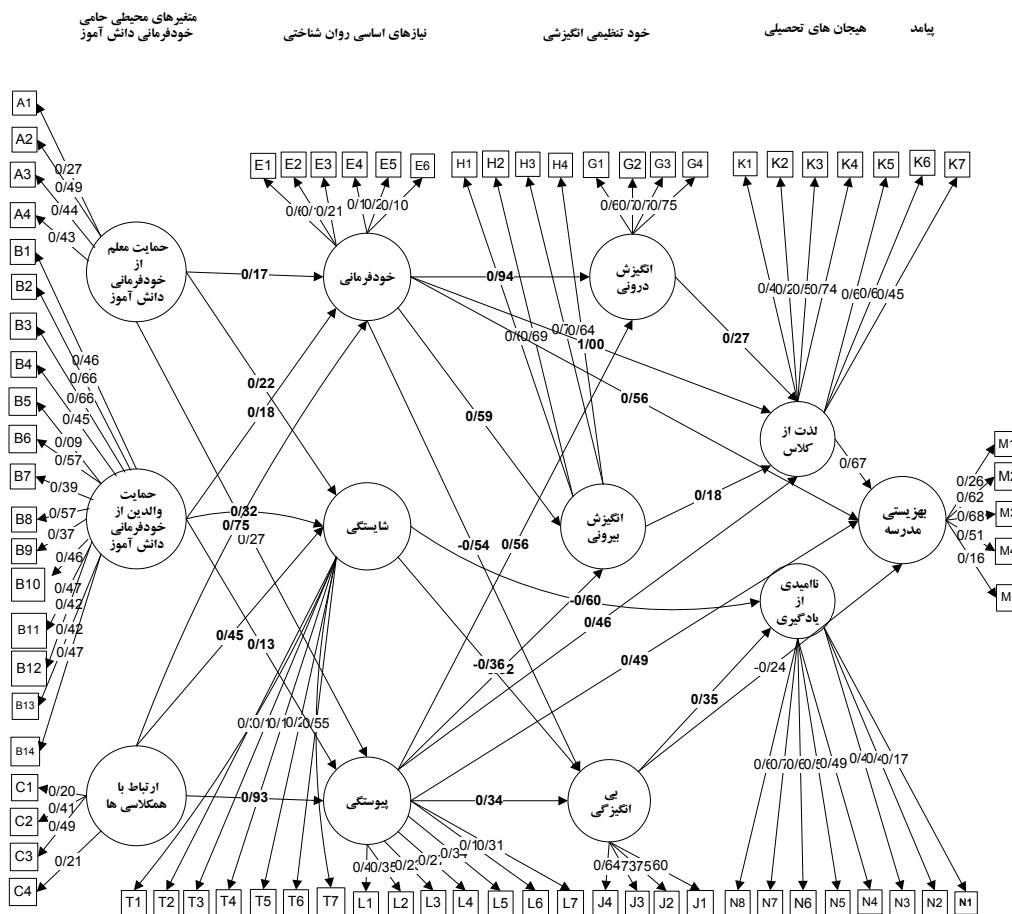
این یافته پژوهش حاضر تا حدود زیادی تأیید کننده نظریه‌ی دسی و رایان در زمینه‌ی رضایت و علاقه مندی به مدرسه است. وقتی والدین به دانش‌آموزان این امکان را می‌دهند تا انتخاب و آزادی عمل را تجربه کنند و اجبار و تعیین تکلیف کمتر در شیوه‌ی تعامل آنها با فرزندانشان دخالت دارد، و آنها با نوعی احساس استقلال به مدرسه می‌آیند و تکالیف خود را انجام می‌دهند، در این صورت علاقه‌مندی آنها به مدرسه بیشتر می‌شود.

طراحی و تدوین شده مناسب و مطلوب است. در جدول ۴ نتایج تحلیل اثرات غیر مستقیم متغیرهای پژوهش بر بهزیستی مدرسه گزارش شده است.

جدول ۴ تأثیر اثر غیر مستقیم متغیرها بر بهزیستی مدرسه را نشان می‌دهد.

بحث و نتیجه گیری

بررسی یافته‌ها نشان داد متغیرهای محیطی حامی خود فرمانی دانش‌آموز اثر مستقیم معنی‌داری بر نیازهای اساسی روانشناختی دانش‌آموزان دارند و به میزان قابل ملاحظه‌ای پیش‌بینی کننده‌ی آن می‌باشند. طبق نظریه خود تعیینی، نیازهای اساسی روانشناختی خود فرمانی، شایستگی



نمودار ۱. الگوی مربوط به بهزیستی مدرسه

علاقه مندی و رضایت دانش آموز از مدرسه تأثیر مثبت دارد، هماهنگی ندارد. همچنین با نتایج پژوهش‌های دسی و رایان (۲۰۰۲، ۱۹۸۵، ۲۰۰۸، ۲۰۰۰)، که معلم را مهمترین عامل در تعیین میزان خود فرمانی دانش آموز تلقی کرده‌اند، همخوانی و همسویی ندارند، زیرا رایان و دسی نشان داده‌اند که معلم اثرگذارترین نقش را در فرآیندهای مدرسه از جمله علاقه مندی و رضایت دانش‌آموزان از مدرسه دارند.

احتمالاً در پژوهش حاضر هرچند به طور غیر مستقیم، حمایت معلم در تقویت بهزیستی مدرسه، در دانش‌آموزان، چنین کارکردی ندارد. ممکن است این مسأله به تأثیر پایین و کم‌رنگ حمایت معلم از خود فرمانی دانش‌آموزان برگردد، زیرا بر خلاف بسیاری از پژوهش‌ها، تأثیر معلم بر خود فرمانی دانش‌آموز، انتظارات ما را برآورده نساخت. تحلیل

این یافته پژوهش هم بیانگر آن است و به صورت غیر مستقیم حمایت والدین از فرزندان بر بهزیستی مدرسه تأثیر مثبت گذارده است. از طرف دیگر وقتی دانش‌آموزان ارتباط صمیمانه با یکدیگر داشته باشند و به نظرات و پیشنهادهای یکدیگر در کلاس اهمیت دهند، این مسأله سبب می‌شود تا علاقه مندی آنها به حضور در مدرسه بیشتر شود و نگرش مثبت به مدرسه داشته باشند. این تأثیر در این پژوهش به طور غیر مستقیم بر بهزیستی مدرسه نمایان شده است. همان گونه که مشاهده می‌شود حمایت معلم از خود فرمانی دانش آموز اثر غیر مستقیم معنی داری بر بهزیستی مدرسه ندارد. این یافته پژوهش با نتایج پژوهش‌های لیتل و همکاران ۲۰۰۲، والز ۲۰۰۲، لیتل و همکاران ۲۰۰۱ و لیتل و همکاران ۱۹۹۵ که نشان دادند مجموعه فعالیت‌های حمایت گرانه معلم و کادر مدرسه بر



محیط یادگیری آنها همبستگی دارد، هماهنگ می-باشد. ونتزل (۲۰۱۰) در پژوهش خود به این نتیجه رسید که سه نیاز روانشناختی دانش‌آموزان بر عواطف مثبت و منفی آنها نسبت به محیط آموزشگاه اثرگذار است، و داشتن احساس خود فرمانی و شایستگی سبب تقویت عواطف مثبت دانش‌آموزان نسبت به آموزشگاه شده است.

اویانگ (۲۰۰۸) به نقل از ونتزل (۲۰۱۰) در پژوهش خود مشاهده کرد جهت‌گیری هدف با بهزیستی مدرسه مرتبط است. به این صورت که رویکرد تسلط، رابطه مثبت و قابل توجهی با بهزیستی مدرسه دارد و رویکرد اجتنابی، رابطه معکوس با بهزیستی مدرسه دارد و رویکرد عملکردی رابطه معنی‌داری با بهزیستی مدرسه (علاقه مندی به مدرسه) ندارد. رویکرد تسلطی نشان دهنده‌ی خود فرمانی دانش‌آموز است و رویکرد اجتنابی به نوعی معکوس کننده عدم خود فرمانی و تسلط فرد می باشد. بر این اساس این یافته پژوهش با پژوهش حاضر هماهنگی و همسویی دارد. نتیجه پژوهش حاضر با مدل والرند (۱۹۹۷)، پکران و همکاران (۲۰۰۰، ۲۰۰۳) و برخی از پژوهش‌های دسی و رایبان (۲۰۰۰، ۲۰۰۱، ۲۰۰۲، ۲۰۰۸) هماهنگی دارد. در عین حال در اکثر پژوهش‌ها مشخص شده است که نیاز روانشناختی شایستگی با علاقه مندی به محیط آموزشی مرتبط است. اما در پژوهش حاضر چنین رابطه‌ای که به لحاظ آماری معنی‌دار باشد، به دست نیامد. همان گونه که اشاره شد احتمالاً در پژوهش حاضر اثر این متغیر در متغیرهایی که توانمندی و یادگیری فرد را نشان می‌دهد، تأثیر دارد.

قسمت دیگر یافته‌های پژوهش نشان می‌دهد انگیزش درونی تحصیلی اثر مستقیم معنی‌داری بر بهزیستی مدرسه ندارد اما اثر غیر مستقیم آن از طریق هیجان‌های تحصیلی بر بهزیستی مدرسه مثبت و معنی‌دار است. انگیزش بیرونی تحصیلی اثر مستقیم معنی‌داری بر بهزیستی مدرسه ندارد اما اثر غیر مستقیم آن مثبت و معنی‌دار است. همچنین اثر مستقیم بی انگیزگی تحصیلی بر بهزیستی مدرسه منفی و به لحاظ آماری معنی‌دار است اما اثر غیر مستقیمی بر این متغیر ندارد. این یافته

قسمت دیگر یافته‌ها نشان می‌دهد که خود فرمانی بر بهزیستی مدرسه اثر مستقیم معنی‌داری دارد. اثر غیر مستقیم آن از طریق خود تنظیمی انگیزشی و هیجان‌های تحصیلی نیز به لحاظ آماری معنی‌دار است و برای شایستگی به لحاظ آماری معنی‌دار نمی‌باشند. این ضریب برای متغیر پیوستگی به لحاظ آماری معنی‌دار است.

انتظار این بود که نیازهای اساسی روانشناختی نقش پر رنگی در پیش بینی بهزیستی مدرسه داشته باشند. وقتی متغیرهای حامی خود فرمانی این نیازها را برآورده سازند، در مجموع تقویت آن‌ها می‌تواند سبب علاقه‌مندی به مدرسه شود. دانش-آموزی که رابطه‌ی صمیمانه‌ای با همکلاسی‌ها و همسالان در محیط مدرسه دارد و آنها را دوست و همراه و نه رقیب می‌داند و معلمان را حامی و پشتیبان خود در کلاس در نظر می‌گیرد که به آزادی و انتخاب‌های آنها اهمیت می‌دهند، در این صورت علاقه مندی آنها به مدرسه بیشتر می‌شود. نتیجه پژوهش هم نشان می‌دهد خود فرمانی و پیوستگی، هم به صورت مستقیم بر بهزیستی مدرسه اثر مثبت دارند، و هم اثر غیر مستقیم قابل توجهی بر این متغیر دارند. این یافته پژوهش نشان می‌دهد خود تنظیمی انگیزشی و هیجان‌های تحصیلی می‌توانند نقش واسطه‌ای بین این دو متغیر و بهزیستی مدرسه ایفا کنند. همسو با یافته-های قبلی پژوهش، نیاز روانشناختی شایستگی بیشتر بر انجام تکالیف و زمینه‌هایی که دانش‌آموز می‌تواند توانایی‌ها و قابلیت‌های خود را بروز دهد (برای مثال: عملکرد تحصیلی و ناامیدی از یادگیری)، تأثیر گذار است، احتمالاً این مسأله موجب شده است که تأثیر پر رنگ و قابل توجهی بر این بهزیستی مدرسه به صورت مستقیم و غیر مستقیم نداشته باشد. این یافته پژوهش با نتایج پژوهش بلاک و دسی (۲۰۰۰) که نشان دادند خود فرمانی، شایستگی و دل‌بستگی ادراک شده دانش-آموزان با علاقه مندی به مدرسه رابطه دارد، هماهنگ است. همچنین این یافته پژوهش با نتیجه پژوهش آسور و همکاران (۲۰۰۲) که مشخص ساخت احساس خود فرمانی دانش‌آموزان با برداشت‌ها و علایق مثبت و منفی دانش‌آموز نسبت به



حدودی با مدل والرند (۱۹۹۷) و مدل پکران و همکاران (۲۰۰۰) همسویی ندارد. همچنین با مدل والز و لیتل (۲۰۰۵) که نشان دادند انگیزش درونی برای دانستن بر بهزیستی مدرسه اثر مستقیم مثبت دارد، همسویی ندارد. تحلیل یافته‌ی آخر پژوهش نشان می‌دهد هیجان تحصیلی لذت از کلاس بر بهزیستی مدرسه اثر مثبت و نیرومندی دارد، اما اثر هیجان تحصیلی ناامیدی از یادگیری بر بهزیستی مدرسه به لحاظ آماری معنی‌دار نیست.

هیجان تحصیلی لذت از کلاس منعکس کننده لذت بخش و مطلوب بودن کلاس درس است، بهزیستی مدرسه هم در این پژوهش نشان دهنده‌ی علاقه مندی و خشنودی دانش‌آموز از مدرسه است. تصور ما این بود وقتی دانش‌آموز کلاس درس را مطلوب ارزیابی کند، این نگرش مثبت سبب می‌شود از بودن در مدرسه که کلاس درس قسمتی از آن را تشکیل می‌دهد ابراز شادمانی کند. این فرض تأیید شد و نشان داد که هیجان تحصیلی لذت از کلاس اثر مثبت نیرومندی بر بهزیستی مدرسه می‌گذارد و یکی از مهمترین پیش‌بینی کننده‌های آن است. همچنین ما انتظار داشتیم در جهت معکوس، ناامیدی از یادگیری بر بهزیستی مدرسه اثر معنی‌داری داشته باشد. مهمترین هدف رفتن به مدرسه یادگیری است، اگر دانش‌آموزان تصور کنند می‌توانند مطالب درسی را به خوبی فرا گیرند، آنها حتماً نگرش مثبت به مدرسه پیدا می‌کنند، و اگر از یادگیری مأیوس شوند و یا این که میزان یادگیری، انتظارات آنها را برآورده نسازد، در این صورت بر علاقه مندی به مدرسه تأثیر منفی می‌گذارد، زیرا مهمترین هدف مدرسه رفتن، یادگیری است. همان گونه که مشاهده می‌شود این فرض ما تأیید نشده است؛ یعنی هیجان تحصیلی ناامیدی از یادگیری به صورت منفی، رابطه‌ای با بهزیستی مدرسه ندارد. پژوهش‌های بسیاری نشان می‌دهند زمانی که دانش‌آموزان عملکرد تحصیلی ضعیفی داشته باشند نگرش و عواطف منفی نسبت به مدرسه پیدا می‌کنند و همین امر سبب می‌شود از علاقه مندی آنها نسبت به مدرسه کاسته شود (وانستین کیست، ۲۰۰۴). برخی از پژوهش‌ها نشان می‌دهند (برای مثال فورد، ۱۹۹۵؛ ریم، ۱۹۹۵؛

پژوهش به ما نشان می‌دهد که هیجان‌های تحصیلی نقش واسطه‌ای بین انگیزش درونی و بیرونی تحصیلی با بهزیستی مدرسه ایفا کرده‌اند اما این نقش واسطه‌ای شامل بی انگیزگی تحصیلی نمی‌شود. اثر بی انگیزگی تحصیلی بر بهزیستی مدرسه به صورت مستقیم نمایان شده است.

همان گونه که قبلاً اشاره شد بهزیستی مدرسه نشان می‌دهد که دانش‌آموز بسیار به مدرسه علاقه‌مند است و حضور در مدرسه را به بسیاری از فعالیت‌های دیگر ترجیح می‌دهد، بنابراین از آمدن به مدرسه خشنود است. ما انتظار داریم که انگیزش درونی تحصیلی به میزان زیاد و پس از آن انگیزش بیرونی تحصیلی، اثر مستقیم بر این متغیر داشته باشد. زیرا نظریه خود تعیینی دسی و رایان (۲۰۰۰) مطرح می‌سازد یکی از پیامدهای انگیزش خود فرمان، علاقه‌مندی به مدرسه است. همچنین در بسیاری از پژوهش‌ها و ادبیات پژوهشی آمده است که بین انگیزش و پیامدهای مرتبط با مدرسه مانند عملکرد تحصیلی و بهزیستی تحصیلی ارتباط وجود دارد (دسی و رایان، ۲۰۰۰؛ رایان و کانل، ۱۹۸۹؛ ونتنرل و همکاران، ۲۰۱۰). از طرف دیگر هر چقدر که انگیزش بیرونی تر باشد و تا جایی پیش رود که بی انگیزگی تجربه شود با پیامدهای تحصیلی و بهزیستی رابطه منفی تری پیدا می‌کند (رایان و کانل، ۱۹۸۹؛ رایان و دسی ۲۰۰۸). همسو با این نتایج، یافته پژوهش حاضر نشان می‌دهد که بی انگیزگی تحصیلی بر بهزیستی مدرسه اثر مستقیم منفی دارد. اما این اثر حداقل برای انگیزش درونی به صورت مستقیم مثبت و معنی‌دار نیست. در قسمت‌های قبلی پژوهش مشخص شد که نیازهای اساسی روانشناختی که منعکس کننده‌ی میزان‌های مختلف خود فرمانی هستند بر بهزیستی مدرسه اثر مستقیم دارند. انگیزش درونی تحصیلی آشکار کننده‌ی بیشترین میزان خود فرمانی است. با این وجود همان گونه که اشاره شد ارتباط مستقیم معنی‌داری با این متغیر ندارد. این نتیجه پژوهش ما را به این برداشت نزدیک می‌کند که احتمالاً اثر انگیزش درونی و بیرونی تحصیلی بر بهزیستی مدرسه در پژوهش حاضر به صورت غیر مستقیم خود را نشان داده است. این نتیجه پژوهش تا



بسیار مهمی برای پژوهش حاضر است. در نظام تعلیم و تربیت دو هدف اصلی یعنی آموزش و پرورش دانش‌آموزان مد نظر است. آموزش به یادگیری و عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان منتهی می‌شود و پرورش به رشد همه جانبه و شکوفایی استعدادهاى آنها تأکید دارد. هر اندازه که دانش‌آموزان محیط مدرسه را مثبت و رضایت بخش تر ارزیابی کنند، به همان نسبت مسیر پرورش آنها هموارتر خواهد بود. مجموعه متغیرهای پژوهش پیش بینی کننده‌ی مناسبی برای بهزیستی مدرسه می‌باشند. بهزیستی مدرسه نیز کمک خواهد کرد تا پرورش و رسیدن به اهداف آموزش و پرورش میسر شود.

منابع

کاوسیان، جواد، کدیور، پروین و فرزاد، ولی‌الله؛ (۱۳۸۸). هنجار یابی مقیاس انگیزش تحصیلی والرنند، مجله علوم تربیتی دانشگاه شهید چمران اهواز، دوره پنجم، شماره ۴

کدیور، پروین، فرزاد، ولی‌الله، کاوسیان، جواد و نیکدل، فریبرز (۱۳۸۸). رواسازی پرسشنامه هیجان‌های تحصیلی پکران، فصلنامه نوآوری‌های آموزشی، سال هشتم، شماره ۳.

هومن، حیدر علی (۱۳۸۴). مدل یابی معادلات ساختاری با کاربرد نرم افزار لیزرل، تهران، انتشارات سمت.

References

Assor, A., Kaplan, H., and Roth, G. (2002). Choice is good, but relevance is excellent: Autonomy-enhancing and suppressing teacher behaviours predicting students' engagement in schoolwork. *Br. J. Educ. Psychol.* 72: 261-278.

Black, A. E., & Deci, E. L. (2000). The effects of instructors' autonomy support and students' autonomous motivation on learning organic chemistry: A self-determination theory perspective. *Science Education*, 84, 740-756.

Bush, A.M., Svinicki, M. D., Achacoso, M.v., & kim, M (2004, Apri). Creating Classroom Community: Student and Instructor Variables. Paper presented at the American Education Research Association, San Diego.

Bush, A.M., Svinicki, M.D., Kim, M., & Achacoso, M.V. (2006). Developing classroom community: Defining dimensions of the post-Secondary Classroom Community Scale. Unpublished

والیزر، ۱۹۹۲؛ به نقل از وانستین کیست، (۲۰۰۴) دانش‌آموزانی که عملکرد تحصیلی مطلوبی دارند و مطالب درسی را بهتر یاد می‌گیرند در مقایسه با دانش‌آموزان با عملکرد پایین، محیط مدرسه را مثبت تر ارزیابی کرده‌اند. کونو و ریمپلا (۲۰۰۲) مدلی برای بهزیستی ارائه کرده‌اند و بر اساس آن بهزیستی مدرسه با یادگیری، تدریس و آموزش و پیشرفت تحصیلی در ارتباط است. پکران و همکاران (۲۰۰۲) نشان دادند که هیجان‌های مثبت تحصیلی با فرآیندهای خودگردانی، استفاده از راهبردها و فعال سازی منابع شناختی در دانش‌آموزان مرتبط است. همین مسأله سبب می‌شود تا علاقه مندی به مدرسه در آنها تقویت شود. هیجان‌های مثبت تحصیلی به طور مؤثر می‌تواند به درگیری تحصیلی، شرکت فعال در ترم تحصیلی، خودگردانی تحصیلی و دلبستگی به محیط آموزشی شود (ویگفیلد و اکلز، ۲۰۰۲). اثر مستقیم و مثبت هیجان تحصیلی لذت از کلاس بر بهزیستی مدرسه همسو و هماهنگ با پژوهش‌های اشاره شده در سطرهای قبلی و همچنین مبانی نظری و مدل‌های پکران و همکاران (۲۰۰۰) و والرنند (۱۹۹۷) و مکیلن و والرنند (۲۰۰۸) است. اما اثر غیر معنی‌دار ناامیدی از یادگیری بر بهزیستی مدرسه به صورت معکوس با موارد اشاره شده همسویی و هماهنگی ندارد. در تبیین این یافته پژوهش با قدری احتیاط باید گفت اصولاً مشکل و مسأله اصلی، نوع تدریس و تعامل با معلم در محیط کلاس است. یادگیری سنتی به ندرت سبب علاقه مندی دانش‌آموزان به مطالب درسی، یادگیری کارآمد و کامل می‌شود. دانش‌آموزان به صورت فعال وارد مباحث درسی نمی‌شوند، در نتیجه نه مطالب را به طور مؤثری یاد می‌گیرند و نه این یادگیری سبب برآورده شدن نیاز شایستگی آنها می‌شود. به نظر می‌رسد همین مسأله سبب شده است که متغیر ناامیدی از یادگیری، به طور معکوس بر بهزیستی مدرسه تأثیر معنی‌دار نداشته باشد. مجموعه متغیرهای پژوهش ۰/۵۲ واریانس، بهزیستی مدرسه را تبیین کردند. همان گونه که در قسمت‌های قبلی گزارش شد مدل ساختاری پژوهش حاضر در تبیین و پیش بینی بهزیستی مدرسه کارآمد و موفق است. این دستاورد



- International, 17, 79–87.
- Kaplan, A., & Maehr, M. L. (1999). Enhancing the motivation of African American students: An achievement goal theory perspective. *Journal of Negro Education*, 68, 23–35.
- Konu, A. I., Rimpela, M. K. and Lintonen, T. P. (2002a). Factors associated with schoolchildren's general subjective well-being. *Health Education Research*, 17, 155–165.
- Little, T. D., Hawley, P. H., Henrich, C. C., & Marsland, K. (2002). Three views of the agentic self: A developmental synthesis. In E. L. Deci & R. M. Ryan (Eds.), *Handbook of self-determination research* (pp. 177–195). Rochester, NY: University of Rochester Press.
- Little, T. D., Lopez, D. F., Oettingen, G. O., & Baltes, P. B. (2001). A comparative-longitudinal study of action-control beliefs and school performance: On the role of context. *International Journal of Behavioral Development*, 25, 237–245.
- Little, T. D., Oettingen, G., Stetsenko, A., & Baltes, P. B. (1995). Children's action-learning. *Journal of Educational Control Beliefs and School Performance: How do American children compare with German and Russian children?* *Journal of Personality and Social Psychology*, 69, 686–700.
- Linnenbrink, E. A. (2005). The dilemma of performance-approach goals: The use of multiple goal contexts to promote students' motivation and *Psychology*, 97, 197–213
- Lütke, Lütke, Robitzsch, A. & Trautwein, U. & Kunter, M. (2009). Assessing the impact of learning environments: How to use student ratings of classroom or school characteristics in multilevel modeling. *Contemporary Educational Psychology*, 34, 120–131.
- Milyavoskaya, M., Koestner, R. (2011). Psychological needs, motivation, and Well-being: A test of self-determination theory across multiple domains, *Personality and Individual Differences*, 50, 387–391.
- Miquelon, P., & Vallerand, R. J. (2008). Goal motives, well-being, and physical health: An integrative model. *Canadian Psychology*, 49, 241–249.
- Ommundsen, Y, Kvalo, S. E. (2007). Autonomy-Mastery, Supportive or Performance Focused? Different teacher behaviours and pupils' outcomes in physical education, *Scandinavian Journal of Educational Research*, 51, 4.
- Opdenakker, M. C & Van Damme, J. (2000). Effects of schools, teaching staff and classes on achievement and wellbeing in secondary education: similarities and differences between school outcomes. *School Effectiveness and School Improvement*, 11, 165–196.
- Pekrun, R, Goetz, T., Titz, W., & Perry, R. P. (2002a). Academic emotions in students' self-regulated learning and achievement: A program of manuscript.
- Chen, K. C, Jong, S. J. (2010). Motivation in online learning: Testing a model of self-determination theory, *Computers in Human Behavior*, 26, 741-752.
- Cox, A. E., & Williams, L. (2008). The roles of perceived teacher support, motivational climate, and psychological need satisfaction in students' physical education motivation. *Journal of Sport & Exercise Psychology*, 30, 222e239.
- Covington, M. V., & Mueller, K. J. (2001). Intrinsic versus extrinsic motivation: Approach/avoidance reformulation. *Educational Psychology Review*, 13, 157–175.
- Deci, E. L., & Moller, A. C. (2005). The concept of competence. In A. J. Elliot & C. S. Dweck, (Eds), *Handbook of competence and motivation* (pp. 579-597). New York
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self determination in human behavior*. New York: Plenum.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). The “what” and “why” of goal pursuits: Human needs and the determination of behavior. *Psychological Inquiry*, 11, 227–268.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2002). *Handbook of self-determination research*. Rochester, NY: University of Rochester Press.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2008). Facilitating optimal motivation and psychological well-being across life's domains. *Canadian Psychology*, 49, 14–23.
- Deci & Deci, E. L., Eghari, H., Patrick, B. C., & Leone, D. R. (1994). Facilitating internalization: The Self-Determination Theory perspective. *Journal of Personality*, 62, 118-142.
- Elliot, A. J., & Covington, M. V. (2001). Approach and avoidance motivation. *Educational Psychology Review*, 13, 73–92.
- Gagne, M., & Forest, J. (2008). The study of compensation systems through the lens of self-determination theory: Reconciling 35 years of debate. *Canadian Psychology*, 49, 225–232.
- Jang, H, Reewe, J, Rayan, M. R, Kim, A. (2009). Can Self-Determination Theory Explain What Underlies the Productive, Satisfying Learning Experiences of Collectivistic ally Oriented Korean Students?, *Journal of Educational Psychology*, 101, 3, 644-661.
- Kasser, T, Ryan, R. M. (1996). Further examining the American dream: Differential correlates of intrinsic and extrinsic goals. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 22, 80–87.
- Koka, A, H. M. S. (2010). Perceived Teaching Behaviors and Self-Determined Motivation in physical Education: A Test of Self-Determination Theory, *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 81, 1, 74-88.
- Konu, A. I. and Rimpela, M. K. (2002) Well-being in Schools: a conceptual model. *Health Promotion*



- maintenance of sport, exercise, and health. In M. S. Hagger, & N. L. D. Chatzisarantis (Eds.), *Self-determination theory in exercise and sport* (pp. 1e19).
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2008a). A self-determination theory approach to psychotherapy: The motivational basis for effective change. *Canadian Psychology*, 49, 186–193.
- Ryan, R. M., & Connell, J. P. (1989). Perceived locus of causality and internalization: Examining reasons for acting in two domains. *Journal of Personality and Social Psychology*, 57, 749–761.
- Soenens, B., Vansteenkiste, M., & Lens, W. (2005). Conceptualizing parental autonomy support: Promoting independence versus promoting volitional functioning. Unpublished Manuscript. University of Leuven.
- Samdal, O. (1998) The school environment as a risk or resource for students' health-related behaviours and subjective well-being. Research Centre for Health Promotion, University of Bergen, Bergen.
- Vansteenkiste, M., Simons, J., Lens, W., Sheldon, K. M., & Deci, E. L. (2004). Motivating learning, performance, and persistence: The synergistic effects of intrinsic goal contents and autonomy-supportive contexts. *Journal of Personality and Social Psychology*, 87, 246–260.
- Vallerand, R. J., & Rousseau, F. L. (2001). Intrinsic and extrinsic motivation in sport and exercise: a review using the hierarchical model of intrinsic and extrinsic motivation. In R. Singer, H. Hausenblas, & C. Janelle (Eds.), *Handbook of sport psychology* (2nd ed.). (pp. 389e416) New York: John Wiley & Sons.
- Vallerand, R. J., Fortier, M. S., and Guay, F. (1997). Self-determination and persistence in a real-life setting: Toward a motivational model of high school dropout. *Journal of Personality and Social Psychology*, 72, 1161–1176.
- Vallerand, R. J. (1997). Toward a hierarchical model of intrinsic and extrinsic motivation. In Zanna, M. P. (ed.), *Advances in Experimental Social Psychology*. Academic Press, San Diego, 271–360.
- Vallerand, R. J., & Bissonnette, R. (1992). Intrinsic, extrinsic, and amotivational styles as predictors of behavior: A prospective study. *Journal of Personality*, 60, 599–620.
- Walls, T. A. (2002). Relations among agency beliefs, motivational selfregulation, and academic performance in adolescence. Unpublished doctoral dissertation, Boston College.
- Wentzel, K. R, Battle, Russell, Sh. L, Looney, L. B (2010). Social support from teachers and peers as predictors of academic and social motivation, *Contemporary Educational Psychology*, 35, 193- 202.
- Wigfield, A., & Eccles, J. S. (2002). Expectancy-value theory of achievement motivation. *Contemporary Educational Psychology*, 25(1), 68–81.
- quantitative and qualitative research. *Educational Psychologist*, 37, 91 - 106.
- Pekrun, R., Barrera, A., Goetz, T., & Maier, M. (2003). Control-value theory of academic emotions: Implications for the motivational determinants of students' emotions in the domain of mathematics and statistics. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, Chicago, IL.
- Pekrun, R. (1992b). The impact of emotions on learning and achievement: Towards a theory of cognitive/motivational mediators. *Applied Psychology: An International Review*, 41, 359-376.
- Pekrun, R. (1992c). Kognition und Emotion in studienbezogenen Lern-und Leistungssituationen: Explorative Analyses (Achievement-related cognition and emotion in higher education: An exploratory analysis). *Unterrichtswissenschaft*, 20, 308-324.
- Pekrun, R (in press a). The control-value theory of achievement emotions: Assumptions, corollaries, and implications for educational research and practice. *Educational Psychology Review*.
- Pekrun, R, Goetz, T., Perry, R P., Kramer, K., & Hochstadt, M. (2004). Beyond test anxiety: Development and validation of the Test Emotions Questionnaire (TEQ). *Anxiety, Stress and Coping*, 17, 287-316.
- Pekrun, R. (2000). A social cognitive, control-value theory of achievement emotions. In Heckhausen (Ed.), *Motivational psychology of human development*. Oxford, UK: Elsevier Science.
- Pekrun, R., Elliot, A. & Maier, M. A. (2006). Achievement goals and discrete achievement emotions: A theoretical model and prospective test. *Journal of Educational Psychology* 98,583-597.
- Pekrun, R., Goetz, T., & Perry, R P. (2005) Achievement Emotions Questionnaire (AEO). User's manual. Department of Psychology, University of Munich, Munich, Germany.
- Pelletier, L. G., & Shapr, E. (2008). Persuasive communication and pro environmental behaviors: How message tailoring and message framing can improve the integration of behaviors through self-determined motivation. *Canadian Psychology*, 49, 210–217.
- Robbins, R. J. (1994). An assessment of perceptions of parental autonomy support and control: Child and parent correlates. Unpublished Doctoral Dissertation, Department of Psychology, University of Rochester
- Ratelle, C. F, Guyay, F, Vallerand, R G. (2007). Autonomous, Controlled, and A motivated Types of Academic Motivation: A Person- Oriented Analysis, *Journal of Educational Psychology*, 99, 4, 734-746.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2004). Autonomy is no illusion: Self-determination.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2007). Self-determination theory and the promotion and



Wentzel, K. R, Battle, Russell, Sh. L, Looney, L. B. (2010). Social support from teachers and peers as predictors of academic and social motivation, *Contemporary Educational Psychology*, 35, 193- 202.

Wilson, P. M., Mack, D. E., & Grattan, K. P. (2008). Understanding motivation for exercise: A self-determination theory perspective. *Canadian Psychology*, 49, 250–256

Williams, GC, Deci, E. L. (1996). Internalization of bio psychological values by medical students: A test of self-determination theory. *J. Pers. Soc. Psychol.* 70: 767–779.