

رابطه محیط حامی خود پیروی با بهزیستی تحصیلی: نقش واسطه‌ای نیازهای اساسی روانشناختی*
امید میرزایی فندخت^۱، فربرز درتاج^۲، اسماعیل سعدی پور^۳، صغری ابراهیمی قوام^۴، علی دلاور^۵

The relationship between autonomy supportive environmental and academic well-being: the mediating role of basic psychological needs

Omid Mirzaei Fandokht¹, Fariborz Dortaj², Esmael Saadipour³, Soghra Ebrahimi Ghavam⁴, Ali Delavar⁵

چکیده

زمینه: تحقیقات متعددی، اهمیت نیازهای اساسی روانشناختی دانش‌آموزان را مورد مطالعه قرار داده‌اند و به بررسی نقش نیازهای اساسی روانشناختی در ایجاد امید، کارایی، تاب‌آوری و خوش‌بینی، عملکرد تحصیلی، کاهش فرسودگی و ناکارآمدی تحصیلی پرداخته‌اند. اما در مورد رابطه محیط حامی خود پیروی با بهزیستی تحصیلی با نقش واسطه‌ای نیازهای اساسی روانشناختی شکاف تحقیقاتی وجود دارد. **هدف:** رابطه محیط حامی خود پیروی با بهزیستی تحصیلی با نقش واسطه‌ای نیازهای اساسی روانشناختی بود. **روش:** پژوهش از نوع همبستگی با مدل معادلات ساختاری بود. جامعه آماری تمامی دانش‌آموزان پسر دوره متوسطه شهر قائنات در سال تحصیلی ۹۸-۱۳۹۷ بودند که ۳۸۰ دانش‌آموز با استفاده از روش نمونه‌گیری تصادفی خوشه‌ای چندمرحله‌ای به عنوان نمونه انتخاب شد. ابزار پژوهش عبارتند از: پرسشنامه محیط حامی خود پیروی آسور و دیگران (۲۰۰۲)، بهزیستی تحصیلی تومینین - سونینی و همکاران (۲۰۱۲) و مقیاس نیازهای اساسی روانشناختی لاگواردیا و همکاران (۲۰۰۰). تحلیل داده‌ها با آزمون‌های همبستگی پیرسون، رگرسیون، تحلیل عاملی و معادلات ساختاری انجام شد. **یافته‌ها:** محیط حامی خود پیروی اثر مستقیم و معنی‌داری بر نیازهای اساسی روانشناختی و بهزیستی تحصیلی و نیازهای اساسی روانشناختی نیز اثر مستقیم و معنی‌داری بر بهزیستی تحصیلی دارد ($P < 0/01$). همچنین محیط حامی خود پیروی از طریق متغیر میانجی نیازهای اساسی روانشناختی اثر غیرمستقیم بر بهزیستی تحصیلی دانش‌آموزان دارد ($P < 0/01$). **نتیجه‌گیری:** افزایش کیفیت محیط‌های حامی خود پیروی سبب ارتقا نیازهای روانشناختی دانش‌آموزان و بهزیستی تحصیلی آنان می‌شود.

واژه کلیدیها: بهزیستی تحصیلی، محیط حامی خود پیروی، نیازهای اساسی روانشناختی

Background: Numerous studies have studied the importance of basic psychological needs in students and have investigated the role of basic psychological needs in creating hope, efficiency, resilience and optimism, academic performance, burnout and academic inefficiency. But there is a research gap on the relationship between self-supportive environment and academic well-being with the mediating role of basic psychological needs. **Aims:** The relationship between self-adherence supportive environment and academic well-being with the mediating role of basic psychological needs. **Method:** The research was correlated with structural equation modeling. The statistical population consisted of all male high school students in Qaenat city in the academic year of 2018-2019. Research tools include the. Research tools include the Self Assessment of Self Assessment Questionnaire of Assor et al (2002), the Tominin-Sweeney et al (2012) academic well-being scale, and the Lagardia et al(2000). Data were analyzed using Pearson correlation, regression, factor analysis, and structural equations. **Results:** Self-supporting environment has a direct and significant effect on basic psychological needs and academic well-being and basic psychological needs also has a direct and significant effect on academic well-being ($P < 0.01$). Also, self-supportive environment through mediating variable of basic psychological needs has an indirect effect on students' academic well-being ($P < 0/01$). **Conclusions:** Increasing the quality of self-supportive environments enhances the psychological needs of students and their academic well-being. **Key Words:** Academic well-being, self-supportive environment, basic psychological needs

Corresponding Author: dortajf@atu.ac.ir

* این مقاله مستخرج از رساله دکتری نویسنده اول، رشته روانشناسی تربیتی در دانشگاه علامه طباطبائی است.

^۱ دانشجوی دکتری روانشناسی تربیتی، دانشکده روانشناسی و علوم تربیتی، دانشگاه علامه طباطبائی، تهران، ایران

^۱ Ph.D Student of Educational Psychology, Faculty of Psychology and Educational Sciences, Allameh Tabataba'i University, Tehran, Iran

^۲ استاد، گروه روانشناسی تربیتی، دانشکده روانشناسی و علوم تربیتی، دانشگاه علامه طباطبائی، تهران، ایران (نویسنده مسئول)

^۲ Professor, Department of Educational Psychology, Faculty of Psychology and Educational Sciences, Allameh Tabataba'i University, Tehran, Iran (Corresponding Author)

^۳ استاد، گروه روانشناسی تربیتی، دانشکده روانشناسی و علوم تربیتی، دانشگاه علامه طباطبائی، تهران، ایران

^۳ Professor, Department of Educational Psychology, Faculty of Psychology and Educational Sciences, Allameh Tabataba'i University, Tehran, Iran

^۴ دانشیار، گروه روانشناسی تربیتی، دانشکده روانشناسی و علوم تربیتی، دانشگاه علامه طباطبائی، تهران، ایران

^۴ Associate Professor, Department of Educational Psychology, Faculty of Psychology and Educational Sciences, Allameh Tabataba'i University, Tehran, Iran

^۵ استاد، گروه سنجش و اندازه‌گیری، دانشکده روانشناسی و علوم تربیتی، دانشگاه علامه طباطبائی، تهران، ایران

^۵ Professor, Department of assessment and measurement, Faculty of Psychology and Educational Sciences, Allameh Tabataba'i University, Tehran, Iran

مقدمه

بهبودی تحصیلی^۱ مفهوم جدیدی است که از روانشناسی مثبت گرفته شده است و یکی از شاخص‌های مهم در ارزیابی نظام‌های آموزشی است و همچنین یک مفهوم همه‌جانبه است که بر کیفیت زندگی در مسائل آموزشی تأثیر دارد (تومنین - سونینی، سالامیلا - آرو و نیمویرتا، ۲۰۱۲). بهبود تحصیلی یادگیرندگان به عنوان شاخص مهم فرآیند تحصیلی در نظر گرفته می‌شود (ویدلوند، تومنین، کورونون، ۲۰۱۸). در مورد تعریف بهبود تحصیلی اغلب دانش‌آموزان اجماع وجود ندارد، اما بهبود تحصیلی اغلب به صورت یک سازه چندبعدی تعریف می‌شود که متشکل از چند بعد فرعی است. در تحقیقات پیشین، بهبود تحصیلی به صورتی مفهوم سازی شده است که برای مثال، دربرگیرنده خودانگاره تحصیلی^۲، مشکلات درک شده^۳ یادگیری^۳ و فرسودگی تحصیلی^۴ باشد (کورونون، لینماکی، اونیو، ۲۰۱۴)، یا شامل خستگی از پاسخ‌گویی نسبت به انتظارات مدرسه، درآمیزی با کار مدرسه، ارزش مدرسه و رضایت‌مندی تحصیلی است (فیوریلی و همکاران، ۲۰۱۷)؛ بنابراین در راستای تحقیقات قبلی و آن‌گونه که تومنین - سونینی و همکاران (۲۰۱۲)، پیشنهاد کرده‌اند، بهبود تحصیلی را به صورت یک سازه چندبعدی مفهوم‌سازی می‌کنند که هم جنبه‌های منفی (فرسودگی) و هم جنبه‌های مثبت (تعامل/درگیر شدن) بهبود تحصیلی را در بر می‌گیرد. بر این اساس، تومنین - سونینی و همکاران (۲۰۱۲)، بهبود تحصیلی دانش‌آموزان را در چهار بعد مرتبط با مدرسه تعریف کردند. بعد اول ارزش مدرسه^۵ که به عنوان میزان ارج و قداستی که دانش‌آموز برای مدرسه قائل است و همچنین هدف و معنایی که وی در مدرسه جستجو می‌کند، تعریف می‌شود. بعد دوم که به عنوان خستگی از پاسخ‌گویی نسبت به انتظارات مدرسه، نگرش بدبینانه و گسلیده نسبت به مدرسه و احساس بی‌کفایتی از آموختن تعریف می‌گردد، فرسودگی نسبت به مدرسه^۶ نامیده می‌شود (سالامیلا - آرو، کیورو، لسکینین و نورمی، ۲۰۰۹). در این بعد بدبینی و خستگی هیجانی^۷

پیش‌بینی‌کننده‌های اولیه عدم کفایت تحصیلی هستند (پارکر و سالمیلا آرو، ۲۰۱۱). در بعد دیگر عامل رضایت‌مندی تحصیلی^۸ به عنوان سومین عامل مطرح در بهبود تحصیلی در نظر گرفته شده است که به احساس رضایت شخصی از انتخاب مسیر و گزینه‌ی تحصیلی برای دستیابی به اهداف شخصی اشاره می‌کند (تومنین - سونینی و همکاران، ۲۰۱۲). در سطح چهارم درآمیزی با کار مدرسه^۹ یا تمرکز مثبت و متمرکز ذهن (در انجام تمامی امور مدرسه و نه فقط امر تحصیل) قرار دارد. مشخصه‌های این عامل را می‌توان انرژی‌گذاری، استمرار و جذب مشارکت و دریافت نتیجه دانست (سالمیلا آرو و آپادیایا، ۲۰۱۲).

نظریه خودتعیین‌گری^{۱۰} یک نظریه سطح کلان است که جنبه‌هایی از انگیزش، رفتار، بهبود تحصیلی و سازگاری روانی انسان را تبیین می‌کنند (ریان و دسی، ۲۰۰۲)، ونستین کیست، نیمیک و سوننس، ۲۰۱۰). این نظریه به‌طور کلی به عواملی می‌پردازد که موجب تسهیل یا بازدارنده خودشکوفایی^{۱۱} در انسان‌ها می‌شوند. طبق نظریه خودتعیین، افراد تمایلی ذاتی برای رشد و یکپارچگی دارند. تمایل به کشف محیط، کنجکاوی و دنبال کردن فعالیت‌های ذاتاً چالش‌انگیز و رضایت‌بخش، نمودهایی از این تمایل هستند (دسی و ریان، ۲۰۰۸). اساس نظریه خودتعیین‌گری را نیازهای اساسی روانشناختی^{۱۲} تشکیل می‌دهند که به عنوان انرژی لازم برای کمک به درگیری فعال با محیط، عملکرد سالم روانشناختی، پرورش مهارت‌ها و رشد سالم در نظر گرفته می‌شود (دسی و ریان، ۲۰۱۱). این نیازها به صورت فطری در تمامی انسان‌ها وجود دارند. این نظریه فرض می‌کند که برآورده ساختن نیازهای اساسی برای درونی ساختن مؤثر رفتارها، رشد روانشناختی، انگیزش و بهبود تحصیلی لازم است (ریان و دسی، ۲۰۰۰). در نظریه خودتعیین‌گری سه نیاز اساسی روانشناختی وجود دارد که ارضای آنها باعث ایجاد حالت مطلوب روانی و ارتقای سلامت روانی می‌شود. این نیازها عبارت‌اند از: نیاز به خودپیروی^{۱۳}، نیاز به صلاحیت^{۱۴} و نیاز به پیوستگی^{۱۵} (ریان و دسی، ۲۰۰۰). نیاز

9. schoolwork engagement
10. self-determination theory
11. self-actualization
12. Basic psychological needs
13. perception of autonomy
14. perception of competence
15. perception of relatedness

1. Academic well-being
2. Academic self-concept
3. perceived learning difficulties
4. school burnout
5. school value
6. school burnout
7. Emotional exhaustion and cynicism
8. satisfaction with educational choice

عوامل اجتماعی مانند محیط‌های حامی خود پیروی می‌توانند اثر نیرومندی بر باورها، رفتار و عملکرد دانش‌آموزان بگذارند (وی، ردی و رودس، ۲۰۰۷)؛ و پیش‌بینی می‌شود اثر مستقیم بر نیازهای اساسی روانشناختی داشته باشند. محیط حامی خود پیروی به معنای محیطی است که در آن از انگیزه‌های خود پیرو یادگیرندگان (علاقه، نیازها، ترجیح‌ها و هدف‌های شخصی) حمایت می‌شود (آسور، کاپلان و راث، ۲۰۰۲). آسور (۲۰۱۲)، سه ویژگی فرصت انتخاب^۳، فرصت نقد^۳ و فرصت آزمودن هدف‌ها / ارزش‌ها / علاقه^۴ را از جمله ویژگی‌های مهم محیط حامی خود پیروی معرفی می‌کند. فرصت انتخاب به معنای مهیا کردن محیطی است که فرد بتواند در آن از بین گزینه‌های مختلف دست به انتخاب بزند. فرصت نقد به معنای ایجاد فرصتی برای بیان نظرهای مخالف و موافق فرد، همراه با همدلی، دیدگاه‌گیری (در نظر گرفتن دیدگاه دیگران) و احترام در محیط است. فرصت آزمودن هدف‌ها / ارزش‌ها / علاقه به معنای فرصت درگیری فرد در فعالیت‌ها، تجربه‌ها و مباحثی است که به او اجازه آزمودن و تأمل نقادانه درباره هدف‌ها، ارزش‌ها و علاقه‌اش را می‌دهد. تصور می‌شود محیط‌هایی مانند مدرسه، پشتیبانی یا مهار ارضای نیازهای اساسی روانشناختی را بر عهده دارد. به‌طور خاص، از یک طرف، کودکان در محیط‌های حمایتی باید بتوانند راحت‌تر نیازهای اساسی روانشناختی خود را برآورده کنند به‌طوری‌که احتمال تجربه بهزیستی و پیشرفت سالم را افزایش دهند و رفتارهای اجتماعی ارزشمند انجام دهند. از طرف دیگر، کودکان در محیط‌های غیر حمایتی باید کمتر توانایی تأمین نیازهای اساسی خود را داشته باشند و احتمال بروز رفتار ناسازگار در این کودکان بیشتر و همچنین احتمال ارتکاب رفتارهای ضد اجتماعی در آنها افزایش می‌یابد (تیان، ژانگ و هیوینر، ۲۰۱۸).

محیط حامی خود پیروی مکانی است که در آن طیف گسترده‌ای از نتایج یادگیری مانند توسعه یک سبک زندگی فعال، دستیابی به مهارت‌های حرکتی و پرورش ارزش‌های مثبت حاصل می‌شود. مهم‌تر اینکه، رویکردهای بهینه تدریس مانند رفتارهای حمایتی از استقلال (به‌عنوان مثال، داشتن دیدگاه دانش‌آموزان، ارائه انتخاب به دانشجویان و ارائه دلایل تصمیم‌گیری) نقش مهمی در ارتقاء نتایج یادگیری دارد (لی و همکاران، ۲۰۱۹). در پژوهش‌های مختلف بر

خود پیروی، شامل داشتن احساس انتخاب در شروع، نگهداری و تنظیم فعالیت‌ها است. خود پیروی هنگامی اتفاق می‌افتد که افراد احساس کنند علت رفتارشان هستند؛ یعنی آنها احساس اراده مطمئن در انتخاب‌های خود دارند و قادر به عملکرد مطلوب هستند (نمیک و ریان، ۲۰۰۹). نیاز به صلاحیت عبارت است از نیاز به تأثیرگذار بودن در تعامل‌ها و ارتباط با محیط که بیانگر میل به استفاده از استعدادها و مهارت‌ها، دنبال کردن چالش‌های بهینه و تسلط یافتن بر آنهاست (جانستون و فینی، ۲۰۱۰). نیاز به پیوستگی به احساس اطمینان از ارتباط با دیگران و نیاز به تجربه خود به‌عنوان فردی قابل و سزاوار عشق و احترام، تعریف می‌شود (لاگاردیا و پاتریک، ۲۰۰۸).

پژوهش‌های زیادی اهمیت نیازهای اساسی روانشناختی را در دانش‌آموزان بررسی کردند. برای مثال، نقش نیازهای اساسی روانشناختی در ایجاد امید، کارایی، تاب‌آوری و خوش‌بینی بیشتر که به‌نوبه خود منجر به عملکرد تحصیلی بهتر می‌شود (کارمونا - هالتی، شافلی، لورنز و سالانوا، ۲۰۱۹)، کاهش فرسودگی و ناکارآمدی تحصیلی (صدوقی و مرکوبی، ۲۰۱۸) و همچنین، میزان قابل توجهی از بهزیستی روانشناختی دانش‌آموزان از طریق برآورده شدن نیازهای روانشناختی اساسی آنها برای ایجاد انگیزه (استقلال، شایستگی و ارتباط) حاصل می‌شود. علاوه بر این، میزان تاب‌آوری را که عامل اصلی در رابطه با بهزیستی است افزایش می‌دهد (نوفلد و مارین، ۲۰۱۹).

بر اساس نظریه خودتعیین‌گری، بافت اجتماعی بر میزان برآورده شدن نیازهای اساسی روانشناختی تأثیر می‌گذارد (دسی و رایان، ۲۰۰۰). محیط‌ها، روابط، موقعیت‌های اجتماعی و فرهنگ‌هایی که نیاز به خود پیروی را ارضا کنند، حامی خود پیروی^۱ نامیده می‌شوند، اما در صورتی که نیاز افراد به خود پیروی را نادیده بگیرند و آن را ناکام کنند، کنترل‌کننده نامیده می‌شوند. بر اساس نظریه‌ی خود تعیین‌گری، محیط‌ها و بافت‌های اجتماعی که آزادی عمل به فرد دهند، موجب برآورده شدن نیازهای اساسی روانشناختی می‌شوند (ریو، ۲۰۱۴) و برعکس کنترل بیرونی، از برآورده شدن آنها جلوگیری می‌کند (گانیه، ریان و بارگمان، ۲۰۰۳). در همین راستا و بر اساس نظریه سیستم‌های بوم‌شناختی و نظریه خود تعیین‌گری،

3. provision of criticism

4. provision of goal/value/interest examination

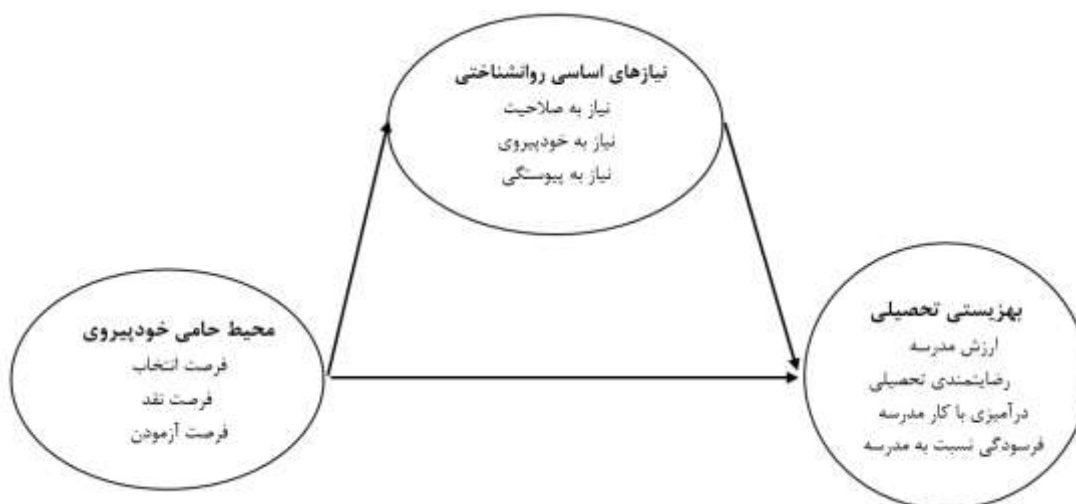
1. Autonomy support

2. provision of choice

می‌رود که عوامل محیطی (محیط حامی خودپیری) با میانجی‌گری نیازهای اساسی روانشناختی بر بهزیستی تحصیلی دانش‌آموزان مؤثر باشد. از جنبه نوآوری و جدید بودن به این نکته می‌توان اشاره کرد که در این پژوهش کوشیده شده است با ارائه مدل مفهومی جدید (شکل ۱) و با توجه به نظریه خودتعیین‌گری (دسی و رایان، ۲۰۰۴) بتوان گامی مؤثر در تبیین عوامل محیطی (محیط حامی خودپیری) با میانجی‌گری نیازهای اساسی در پیش‌بینی بهزیستی تحصیلی دانش‌آموزان بر خواهد داشت. با توجه به مطالب بیان شده هدف از این پژوهش پاسخ‌گویی به این سؤال پژوهشی است: آیا بین محیط حامی خود پیری با بهزیستی تحصیلی با نقش واسطه‌ای نیازهای اساسی روانشناختی رابطه وجود دارد.

نقش مؤثر محیط حامی خودپیری بر درگیری، اشتیاق و عملکرد تحصیلی تأکید شده است (فدریکی و اسکالویک، ۲۰۱۴، تز، کلاسن و دانیلز، ۲۰۱۴، ریو، ۲۰۱۴، ونگ و اکلز، ۲۰۱۳، دینسر، یسیل یورت و تاکاک، ۲۰۱۲، جانگ، ریو و دسی، ۲۰۱۰). همچنین لی و همکاران (۲۰۱۹)، کرونین و همکاران (۲۰۱۹) و چیون، ریو و سانگ (۲۰۱۹) در پژوهش‌های خود به این نتیجه رسیدند که محیط حامی خود پیری در ایجاد انگیزه در جهت پیشرفت تحصیلی عامل مؤثری است.

براین اساس انتظار می‌رود که محیط حامی خودپیری که در آن به دانش‌آموزان فرصت انتخاب، نقد و آزمون هدف‌ها / ارزش‌ها / علائقی داده می‌شود بر نیازهای اساسی روانشناختی (نیاز به خودپیری، نیاز به صلاحیت و نیاز به پیوستگی) تأثیر گذارد؛ و در آخر انتظار



شکل ۱. مدل مفهومی پیشنهادی برای بهزیستی تحصیلی

گرفت. او معتقد است تعداد مناسب شرکت‌کنندگان در نمونه، برای آزمون مدل معادلات ساختاری، ۲/۵ تا ۵ برابر تعداد ماده‌های پرسشنامه است. از جمله ملاک‌های ورود به پژوهش دانش‌آموزان پسر متوسطه، زندگی با والدین و تمایل به همکاری و از جمله ملاک‌های خروج از پژوهش وجود پرسشنامه‌های مخدوش و ناقص بود. به‌منظور جمع‌آوری اطلاعات از نمونه‌های پژوهش، ابتدا با مراجعه به مدارس متوسطه انتخاب‌شده در شهرستان قائنات و ارائه مجوز از دانشگاه مربوطه به‌منظور نمونه‌گیری از مدارس، در مورد اهداف پژوهش با مدیریت مدارس هماهنگ گردید. سپس با مراجعه به کلاس‌ها دانش‌آموزان پسر پایه‌های دهم، یازدهم و دوازدهم به صورت گروهی انتخاب شدند و در مورد اهداف پژوهش و نحوه‌ی پاسخ دادن به پرسشنامه‌ها توضیحات لازم ارائه شد؛ از آنها رضایت

روش

این پژوهش از نوع همبستگی با استفاده از روش مدل‌یابی معادلات بود. جامعه آماری این پژوهش شامل ۳ هزار و ۵۰۵ نفر از دانش‌آموزان پسر دوره متوسطه دوم (رشته‌های نظری) قائنات (شهرستان‌های قاین و زیرکوه) خراسان جنوبی در سال تحصیلی ۹۸-۱۳۹۷ بودند. از میان آنها ۳۸۰ نفر با استفاده از روش نمونه‌برداری تصادفی خوشه‌ای چندمرحله‌ای، به‌عنوان گروه نمونه پژوهش انتخاب شدند. به‌این ترتیب که ابتدا از بین مدارس پسرانه متوسطه دوره دوم قائنات، ۸ مدرسه و سپس ۲۴ کلاس از این مدارس، به‌طور تصادفی، برگزیده شد. در ابتدا ۴۰۰ نفر انتخاب شدند اما ۲۰ پرسشنامه مخدوش و ناقص بود به همین دلیل از روند بررسی حذف شدند. نظر کلاین (۲۰۱۵) ملاک تصمیم‌گیری برای تعیین تعداد افراد گروه نمونه قرار

در پژوهش آنها $GFI=0/93$ ، $CFI=0/93$ ، $NFI=0/90$ ، $IFI=0/93$ ، $TLI=0/91$ و $RMSEA=0/05$ به دست آمده است که نشانگر روایی مناسب این پرسشنامه است. مقدار ضریب آلفای کرونباخ برای عامل فرصت انتخاب $0/85$ ، عامل فرصت نقد $0/68$ ، عامل فرصت آزمودن $0/77$ و کل پرسشنامه $0/86$ به دست آمد.

پرسشنامه بهزیستی تحصیلی^۱: تومینین - سویی و همکاران (۲۰۱۲) مقیاس بهزیستی تحصیلی را با الگوگیری و تجمع ابعاد چهارگانه‌ی ارزش مدرسه، فرسودگی نسبت به مدرسه، رضایت مندی تحصیلی و درآمیزی با کار مدرسه توسعه دادند. این مقیاس یک پرسشنامه‌ی خودسنجی است که میزان موافقت یا عدم موافقت پاسخ‌دهنده را با ۳۱ گویه که درباره‌ی عقاید وی هستند، در طیف لیکرت مورد سؤال قرار می‌دهد. تومینین - سویی و همکاران (۲۰۱۲) روایی مقیاس را مطلوب ارزیابی کردند. این محققان مقدار آلفای کرونباخ برای ابعاد چهارگانه‌ی ارزش مدرسه، فرسودگی نسبت به مدرسه، رضایت مندی تحصیلی و مشارکت در کار مدرسه را به ترتیب $0/64$ ، $0/77$ ، $0/91$ و $0/94$ محاسبه کردند. مرادی، سلیمانی خشاب، شهاب زاده، صباغی زاده و دهقانی زاده (۱۳۹۵) در مطالعه‌ی ویژگی‌های روان‌سنجی مقیاس بهزیستی تحصیلی، نشان دادند ابزار از روایی و پایایی مطلوب برخوردار است. در مطالعه‌ی محققان مذکور، ضریب آلفای کرونباخ برای ابعاد ارزش مدرسه، فرسودگی نسبت به مدرسه رضایت مندی تحصیلی و درآمیزی با کار مدرسه به ترتیب $0/88$ ، $0/73$ ، $0/73$ و $0/75$ به دست آمد. همچنین شاخص‌های روایی تأییدی پرسشنامه از جمله شاخص مجذور خی بر درجه‌ی آزادی (۱/۹۶)، شاخص برازش تطبیقی (۰/۹۷)، شاخص نیکویی برازش (۰/۹۳)، شاخص نیکویی برازش انطباقی (۰/۹۰)، شاخص هنجار شده برازندگی (۰/۹۱) و خطای ریشه‌ی مجذور میانگین تقریب (۰/۰۶) مطلوب ارزیابی شد (مرادی و همکاران، ۱۳۹۵).

مقیاس نیازهای روانشناختی اساسی^۳: برای اندازه‌گیری نیازهای اساسی روانشناختی از مقیاس نیازهای اساسی روانشناختی لاگوردیا، ریان، کوچمن و دسی (۲۰۰۰) استفاده خواهد شد. این مقیاس از ۲۱ گویه تشکیل شده است که سه نیاز روانشناختی خودمختاری (۷ گویه)، شایستگی (۶ گویه) و ارتباط (۸ گویه) را می‌سنجند. گویه‌ها

آگاهانه برای شرکت در پژوهش کسب و به آنها در مورد رازداری و حفظ حریم خصوصی اطمینان داده شد. سپس پرسشنامه‌ها در فواصل زمانی ۱۵ دقیقه‌ای به منظور کنترل اثر خستگی بر نتایج پژوهش، توزیع گردید. برای تجزیه و تحلیل داده‌ها در سطح آمار استنباطی از آزمون‌های همبستگی، رگرسیون، تحلیل عاملی و معادلات ساختاری استفاده شد؛ بدین منظور در ابتدا با استفاده از تکنیک‌های تحلیل مسیر، تأثیرات مستقیم و غیرمستقیم در الگوی مفروض شده مورد بررسی قرار گرفت تا روابط میان این مجموعه از متغیرها تعیین و اثر علی متغیرها بر یکدیگر و همچنین برازندگی الگوی مفروض، مورد بررسی قرار گیرد که این آزمون‌ها توسط نرم‌افزار Spss نسخه ۲۴ و همچنین نرم‌افزار Amos نسخه ۲۴ انجام شد.

ابزار

پرسشنامه محیط حامی خود پیروی^۱: برای سنجش ویژگی‌های محیط حامی خود پیروی، سه جنبه مهم محیط حامی خود پیروی (فرصت انتخاب، فرصت نقد و فرصت آزمودن هدف‌ها / ارزش‌ها / علائق) سنجیده خواهد شد. برای این منظور، از دوزیر مقیاس فرصت انتخاب و فرصت نقد پرسشنامه محیط حامی خود پیروی آسور و دیگران (۲۰۰۲) و مقیاس جدید آسور (۲۰۱۲)، به نام مقیاس حمایت از آزمودن هدف‌ها / ارزش‌ها / علائق، استفاده شد. هر یک از مقیاس‌ها هفت ماده دارد که در طیف پنج‌درجه‌ای لیکرت از ۱ (کاملاً مخالفم) تا ۵ (کاملاً موافقم) نمره‌گذاری می‌شود. آسور (۲۰۱۲) روایی و اعتبار سه مقیاس را بررسی کرده است. در پژوهش وی برای بررسی روایی پرسشنامه، از روش تحلیل عاملی تأییدی استفاده شد و نتایج، روایی مطلوب پرسشنامه را نشان داد. برای بررسی اعتبار نیز، ضریب آلفای کرونباخ برای هر مقیاس محاسبه شد. مقادیر این ضرایب برای مقیاس‌های فرصت انتخاب، فرصت نقد و فرصت آزمودن هدف‌ها / ارزش‌ها / علائق، به ترتیب برابر با $0/64$ ، $0/70$ و $0/65$ به دست آمد. در پژوهش بردبار و یوسفی (۱۳۹۵) برای بررسی روایی پرسشنامه محیط حامی خود پیروی از تحلیل عاملی تأییدی و برای بررسی اعتبار پرسشنامه از ضریب آلفای کرونباخ استفاده شد. نتایج تحلیل عاملی تأییدی نشان داد همه ماده‌ها بار عاملی معنادار بالاتر از $0/35$ دارند ($P < 0/001$). شاخص‌های برازش تحلیل عاملی

3. Basic Psychological Needs Scale

1. Autonomy Supportive Environmental Questionnaire

2. Academic well-being questionnaire

از مجموعه داده‌ها کنار گذاشته شدند. کجی و کشیدگی توزیع نمرات متغیرها با استفاده از نرم‌افزار SPSS محاسبه و نتایج نشان داد هیچ کدام از مقادیر کجی و کشیدگی بیشتر از دامنه ± 1 نمی‌باشد. نرمال بودن داده‌ها با استفاده از آزمون کالوگروف - اسمیرنوف بررسی شد. نتایج نشان داد توزیع نمرات هر چهار متغیر مدل نرمال است ($P > 0.05$). فرض استقلال خطاها با آماره دوربین واتسون برای محاسبه‌ی معادلات رگرسیونی مدل پژوهش بررسی شد که مقدار به‌دست آمده بیانگر برقراری این مفروضه است. مفروضه‌ی هم خطی بین متغیرها با استفاده از همبستگی پیرسون بین زوج متغیرها بررسی شد. با توجه به اینکه همبستگی دو متغیری ۰/۹ و بالاتر نشان‌دهنده‌ی همخطی است، این مشکل در داده‌های پژوهش حاضر مشاهده نشد. علاوه بر آن آماره تحمل و عامل تورم واریانس به‌منظور بررسی هم خطی چندگانه محاسبه شد. نتایج نشان داد هیچ کدام از مقادیر آماره تحمل کوچک‌تر از حد مجاز ۰/۱ و هیچ کدام از مقادیر عامل تورم واریانس بزرگ‌تر از حد مجاز ۱۰ نمی‌باشند؛ بنابراین بر اساس دو شاخص ذکرشده وجود هم خطی چندگانه در داده‌ها مشاهده نشد. پس از بررسی مفروضه‌ها و حصول اطمینان از برقراری آنها، به‌منظور ارزیابی مدل موردبررسی از تحلیل معادلات ساختاری استفاده شد. نتایج در شکل ۱ ارائه شده است.

به‌منظور بررسی نقش واسطه‌ای نیازهای اساسی روانشناختی در رابطه بین محیط حامی خود پیروی و بهزیستی تحصیلی دانش‌آموزان، از تحلیل معادلات ساختاری استفاده گردید. مدل بررسی شده به همراه شاخص‌های مربوط به برازش مدل در ادامه ارائه شده است. در شکل ۱ ضرایب استاندارد مدل پیشنهادی به‌منظور بررسی نقش واسطه‌ای نیازهای اساسی روانشناختی در رابطه بین محیط حامی خود پیروی و بهزیستی تحصیلی نشان داده شده است. شاخص‌های مربوط به برازش مدل در جدول زیر ارائه شده است. که ضرایب به‌دست آمده حاکی از برازش مطلوب مدل است.

بر اساس طیف لیکرت پنج‌درجه‌ای از کاملاً غلط (۱) تا کاملاً درست (۵) تنظیم شده‌اند. دسی و همکاران (۲۰۰۱) ضریب آلفای این مقیاس را ۰/۸۳ گزارش کرده‌اند. ازه‌ای، خضری آذر، بابایی و امانی (۱۳۸۷) نیز در پژوهش خود ضریب آلفای کرونباخ را برای خودپروی ۰/۶۶، صلاحیت ۰/۷۴ و پیوستگی ۰/۶۸ گزارش کرده‌اند. همچنین شاخص‌های برازش تحلیل عاملی تأییدی در پژوهش آنها $CFI=0.92$ ، $AGFI=0.92$ ، $GFI=0.94$ ، $RMSEA=0.05$ به‌دست آمده است که نشانگر روایی مناسب این پرسشنامه است.

یافته‌ها

جدول ۱. نتایج مربوط به اطلاعات جمعیت شناختی اعضای نمونه پژوهش

درصد	فراوانی		
۳۳/۴	۱۲۷	• ۱۶ سال	سن
۳۲/۶	۱۲۴	• ۱۷ سال	
۳۴	۱۲۹	• ۱۸ سال	
۳۲/۹	۱۲۵	• دهم	پایه تحصیلی
۳۲/۹	۱۲۵	• یازدهم	
۳۴/۲	۱۳۰	• دوازدهم	

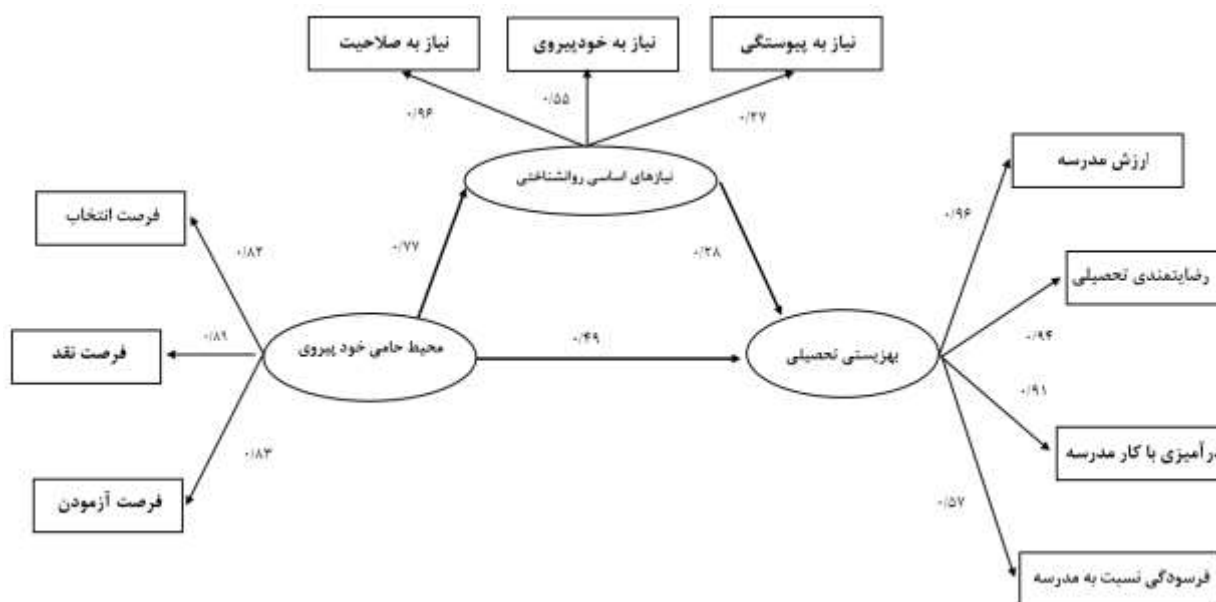
در جدول ۱ اطلاعات جمعیت شناختی مربوط به سن و پایه تحصیلی اعضای نمونه مورد مطالعه ارائه شده است. بر این اساس ۱۲۷ نفر از شرکت‌کنندگان در پژوهش ۱۶ سال، ۱۲۴ نفر ۱۷ سال و ۱۲۹ نفر نیز ۱۸ سال سن دارند. ۱۲۵ نفر دانش‌آموز پایه دهم، ۱۲۵ نفر یازدهم و ۱۳۰ نفر دانش‌آموز پایه دوازدهم هستند.

در جدول ۲ اطلاعات توصیفی مربوط به میانگین و انحراف معیار به همراه ضرایب همبستگی بین متغیرهای مشاهده شده پژوهش ارائه شده است. همان‌گونه که نشان داده شده است ضرایب همبستگی بین مؤلفه‌های متغیر وابسته مدل (بهزیستی تحصیلی) با مؤلفه‌های محیط حامی خود پیروی و نیازهای اساسی روانشناختی مثبت بوده و در سطح آلفای ۰/۰۵ معنی‌دار است ($P < 0.05$). مثبت بودن ضرایب به‌دست آمده نشان‌دهنده رابطه مستقیم بین محیط حامی خود پیروی و نیازهای اساسی روانشناختی با بهزیستی تحصیلی است. معنی‌داری ضرایب پیش‌شرط لازم برای تحلیل معادلات ساختاری را فراهم می‌آورد. به‌منظور آزمون مدل پژوهش از معادلات ساختاری با بهره‌گیری از نرم‌افزار Amos استفاده شد. پیش از استفاده از تحلیل مسیر، داده‌های پرت تک متغیری با استفاده از نمودار جعبه‌ای و داده‌های پرت چندمتغیری با استفاده از آماره ماهالانویس بررسی و

جدول ۲. میانگین، انحراف معیار و همبستگی متغیرهای مشاهده شده پژوهش

میانگین	انحراف معیار	۱	۲	۳	۴	۵	۶	۷	۸	۹	۱۰
۲۱/۱۳	۴/۲۷۳	۱									
۲۳/۴۷	۵/۱۵۶	**۰/۴۳۶	۱								
۲۵/۴۲	۶/۰۹۲	**۰/۳۱۹	**۰/۴۷۶	۱							
۱۰/۲۳	۲/۰۵۷	**۰/۳۵۸	**۰/۵۱۲	**۰/۴۱۷	۱						
۱۲/۴۴	۱/۳۴۳	**۰/۴۷۲	**۰/۳۲۷	**۰/۳۰۹	**۰/۵۲۰	۱					
۱۱/۶۹	۲/۰۳۲	**۰/۳۲۳	**۰/۲۱۲	**۰/۲۷۹	**۰/۲۴۶	**۰/۶۵۳	۱				
۲۵/۴۳	۶/۶۴۶	**۰/۴۱۸	**۰/۳۴۸	**۰/۳۲۷	**۰/۴۶۳	**۰/۲۳۶	**۰/۱۷۱	۱			
۲۸/۹۱	۷/۳۱۱	**۰/۳۹۹	**۰/۴۱۹	**۰/۴۸۲	**۰/۶۱۵	**۰/۳۴۴	**۰/۱۲۴	**۰/۵۱۲	۱		
۲۴/۱۱	۶/۴۰۱	**۰/۵۱۳	**۰/۴۲۲	**۰/۳۶۵	**۰/۴۱۸	**۰/۳۶۹	**۰/۱۳۳	**۰/۴۱۸	**۰/۷۹۵	۱	
۳۲/۶۴	۷/۲۲۵	**۰/۳۴۹	**۰/۳۸۲	**۰/۴۷۴	**۰/۵۶۰	**۰/۲۸۹	**۰/۱۷۸	**۰/۵۱۳	**۰/۷۶۶	**۰/۷۵۰	۱

* معنی داری در سطح ۰/۰۵، ** معنی داری در سطح ۰/۰۱



شکل ۲. ضرایب استاندارد مدل پیشنهادی برای بررسی نقش واسطه‌ای نیازهای اساسی روانشناختی در رابطه بین محیط حامی خود پیروی و بهزیستی تحصیلی

اثر مستقیم و معنی داری بر بهزیستی تحصیلی ($P < 0/01, \beta = 0/282$) دارد.

با توجه به نتایج جدول ۶ مقدار ضریب غیراستاندارد برابر با ۰/۴۶۴ و ضریب استاندارد برابر با ۰/۲۱۶ است و در سطح آلفای ۰/۰۱ معنی دار است ($P < 0/01$). بر این اساس نتیجه گرفته می‌شود محیط حامی خود پیروی از طریق متغیر میانجی نیازهای اساسی روانشناختی اثر غیرمستقیم بر بهزیستی تحصیلی دانش‌آموزان دارد. هستند.

در جدول ۳ شاخص‌های برازش مدل معادله ساختاری ارائه شده است. ضرایب بدست آمده حاکی از برازش مطلوب مدل است. نتایج تحلیل مدل‌های اندازه‌گیری در جدول ۴ ارائه شده است. معنی دار بودن وزن‌های رگرسیون مربوط به سه مدل اندازه‌گیری نشانه معرف بودن همه شاخص‌های برای متغیرهای مکنون مربوطه است. همان‌طور که ملاحظه می‌شود همه ضرایب مسیر معنی دار نتایج جدول ۵ نشان می‌دهد که محیط حامی خود پیروی اثر مستقیم و معنی داری بر نیازهای اساسی روانشناختی ($P < 0/01, \beta = 0/768$) و بهزیستی تحصیلی ($P < 0/01, \beta = 0/486$) دارد. نیازهای اساسی روانشناختی نیز

جدول ۳. شاخص‌های برازش مدل معادله ساختاری						
SRMR	IFI	CFI	RMSEA	NFI	GFI	شاخص برازش
< ۰/۰۸	> ۰/۹	> ۰/۹	< ۰/۰۸	> ۰/۹	> ۰/۹	دامنه مورد قبول
۰/۰۵۸	۰/۹۱۳	۰/۹۱۳	۰/۰۶۹	۰/۹۰۲	۰/۹۰۸	مقدار مشاهده شده

جدول ۴. ضرایب مدل‌های اندازه‌گیری در مدل معادله ساختاری پژوهش						
p	.C.R	ضرایب استاندارد	ضرایب غیراستاندارد	مسیر	پدیده	تفسیر
		۰/۸۲۱	۱	فرصت انتخاب	محیط حامی خود پیروی	←
۰/۰۱	۱۷/۴۱۹	۰/۸۹۳	۱/۱۵۱	فرصت نقد	محیط حامی خود پیروی	←
۰/۰۱	۱۵/۹۲۷	۰/۸۳۰	۰/۹۹۷	فرصت آزمودن	محیط حامی خود پیروی	←
		۰/۹۵۷	۱	نیاز به صلاحیت	نیازهای اساسی روانشناختی	←
۰/۰۱	۸/۴۲۲	۰/۵۴۶	۰/۴۶۷	نیاز به خودپیروی	نیازهای اساسی روانشناختی	←
۰/۰۱	۴/۳۷۱	۰/۲۷۴	۰/۲۱۱	نیاز به پیوستگی	نیازهای اساسی روانشناختی	←
		۰/۹۵۶	۱	ارزش مدرسه	بهبودی تحصیلی	←
۰/۰۱	۳۲/۱۶۵	۰/۹۳۸	۰/۸۶۳	رضایت‌مندی تحصیلی	بهبودی تحصیلی	←
۰/۰۱	۲۸/۲۸۹	۰/۹۰۶	۰/۹۴۳	درآمیزی با کار مدرسه	بهبودی تحصیلی	←
۰/۰۱	۱۱/۰۶۲	۰/۵۷۰	۰/۲۹۷	فروودگی نسبت به مدرسه	بهبودی تحصیلی	←

جدول ۵. اثرات مستقیم متغیرهای مکنون موجود در مدل معادله ساختاری پژوهش						
p	.C.R	ضریب استاندارد	ضریب غیراستاندارد	مسیر	پدیده	تفسیر
۰/۰۰۱	۱۳/۴۷۰	۰/۷۶۸	۰/۹۱۸	نیازهای اساسی روانشناختی	محیط حامی خود پیروی	←
۰/۰۰۱	۵/۱۸۴	۰/۴۸۶	۱/۰۴۲	بهبودی تحصیلی	محیط حامی خود پیروی	←
۰/۰۰۳	۲/۹۳۰	۰/۲۸۲	۰/۵۰۵	بهبودی تحصیلی	نیازهای اساسی روانشناختی	←

جدول ۶. برآورد اثرات غیرمستقیم محیط حامی خود پیروی بر بهبودی تحصیلی با استفاده از بوت استرپ						
p	مقدار استاندارد	مقدار غیراستاندارد	مسیر	پدیده	تفسیر	تفسیر
۰/۰۰۵	۰/۲۱۶	۰/۴۶۴	بهبودی تحصیلی	محیط حامی خود پیروی	←	بهبودی تحصیلی

بحث و نتیجه‌گیری

زمینه‌ساز خشنودی دانش‌آموزان از مدرسه می‌دانند. همچنین لی و همکاران (۲۰۱۹) بیان داشتند که نیازهای اساسی روانشناختی را می‌توان از طریق محیط حامی استقلال و خود پیروی تسهیل کرد. پژوهش‌های تجربی متعددی بر این امر اذعان داشتند که محیط حامی خود پیروی بر نیازهای اساسی روانشناختی تأثیر دارد. برای مثال، شن، مکوتری، مارتین و فالمن (۲۰۰۹)، در پژوهشی به این نتیجه رسیدند که محیط حامی خود پیروی پیش‌بینی کننده رضایت از نیازهای اساسی روانشناختی است. در پژوهشی مشابه بهزادینیا، اداجی، دسی و محمدزاده (۲۰۱۸)، دریافتند که تدریس مبتنی بر خود پیروی ادراک شده با رضایت از نیازهای اساسی روانشناختی رابطه مثبت دارد و به‌طور معکوس با سرخوردگی از نیازهای اساسی روانشناختی در دانش‌آموزان همراه است. نظریه خودمختاری در حوزه آموزش پیشنهاد می‌کند که زمینه‌های بین فردی می‌توانند انگیزه و باورهای

هدف از این پژوهش، تعیین نقش واسطه‌ای نیازهای اساسی روانشناختی در رابطه میان محیط حامی خود پیروی با بهبودی تحصیلی بود. یافته‌ها نشان داد دو مسیر در مدل نهایی بهبودی تحصیلی را تبیین می‌کند. بدین معنا که محیط حامی خود پیروی اثر مستقیم و معنی‌داری بر نیازهای اساسی روانشناختی و بهبودی تحصیلی دارد و نیازهای اساسی روانشناختی نیز اثر مستقیم و معنی‌داری بر بهبودی تحصیلی را تبیین می‌کند. نتایج مربوط به مسیر اول، یعنی اثر محیط حامی خود پیروی بر بهبودی تحصیلی به واسطه نیازهای اساسی روانشناختی با نتایج یافته‌های کرونین و همکاران (۲۰۱۹)، چیون و همکاران (۲۰۱۹) و لی و همکاران (۲۰۱۹) از این جهت همسو است که پیوند جویی معلم را به‌عنوان عنصر مهمی که می‌تواند به‌عنوان یک محیط حامی خود پیروی قلمداد شود را

مهمی هستند که بخشی از روابط بین حمایت معلمان از استقلال و پیشرفت مهارت های زندگی را در محیط حامی خود پیروی توضیح می‌دهد (کرونین و همکاران، ۲۰۱۹). براساس نظریه‌ی خودتعیین‌گری، محیط‌ها و بافت‌های اجتماعی که آزادی عمل به فرد دهند، موجب برآورده شدن نیازهای اساسی روانشناختی می‌شوند (ریو، ۲۰۱۴) و برعکس کنترل بیرونی، از برآورده شدن آنها جلوگیری می‌کند (گانیه، ریان و بارگمان، ۲۰۰۳). در همین راستا و بر اساس نظریه سیستم‌های بوم‌شناختی و نظریه خودتعیین‌گری، عوامل اجتماعی مانند محیط‌های حامی خودپیروی می‌توانند اثر نیرومندی بر باورها، رفتار و عملکرد دانش‌آموزان بگذارند (وی، ردی و رودس، ۲۰۰۷).

نتایج مربوط به مسیر دوم، محیط حامی خود پیروی از طریق متغیر میانجی نیازهای اساسی روانشناختی اثر غیرمستقیم بر بهزیستی تحصیلی دانش‌آموزان دارد. از آنجایی که متغیرهای موردنظر در این پژوهش با میانجی‌های دیگر و به صورت جداگانه موردبررسی قرار گرفته است می‌توان گفت که این یافته با پژوهش‌هایی چون کبیری، عرب‌زاده و قاسمی اصل (۱۳۹۷)، اقدامی و یوسفی (۱۳۹۷)، کریمی و ستوده (۱۳۹۶)، حجازی، خضری‌آذر و امانی (۱۳۹۱) همسو است. در پژوهشی تأثیر مستقیم نیازهای اساسی روانشناختی بر خودکارآمدی تحصیلی و درگیری تحصیلی تأیید شد (اقدامی و یوسفی، ۱۳۹۷). همچنین اثر غیرمستقیم نیازهای اساسی روانشناختی بر درگیری تحصیلی از طریق خودکارآمدی تحصیلی تأیید گردید (کریمی و ستوده، ۱۳۹۶). در تبیین این نتایج می‌توان گفت اهمیت ارضای نیازهای بنیادین نشان می‌دهند که برای بهزیستی تحصیلی، دانش‌آموزان باید احساس خود پیروی و شایستگی کنند و پیوند و ارتباط واقعی با مدرسه، معلمان و همکلاسی‌ها را تجربه کنند (کریمی و ستوده، ۱۳۹۶). به‌طورکلی در صورتی که نیازهای اساسی روانشناختی برآورده شوند احساس اعتماد به نفس و خود ارزشمندی در افراد شکل می‌گیرد اما در صورت ممانعت و عدم برآورده شدن این نیازهای اساسی فرد ادراکی شکننده، منفی، بیگانه و انتقادآمیز از خود را پرورش خواهد داد (کبیری، عرب‌زاده و قاسمی اصل، ۱۳۹۷). کبیری و همکاران (۱۳۹۷) نشان دادند که در بین مؤلفه‌های نیازهای اساسی روانشناختی دو مؤلفه خودمختاری و شایستگی (جمعاً ۱۹/۳ درصد) در پیش‌بینی درگیری تحصیلی دانشجویان سهم هستند. همان‌طور که ذکر شد محیط‌های حامی خود پیروی که شامل

شایسته خودمختاری فرد را تقویت کنند، این اتفاق زمانی می‌افتد که چهره‌های مهم، از استقلال فرد حمایت کنند (دسی و رایان، ۲۰۱۶). تحقیقات در زمینه‌های مختلف نشان داده است که محیط حامی خود پیروی تأثیر مستقیم و غیرمستقیم بر رضایت‌مندی از نیازهای اساسی روانشناختی دارد که می‌تواند با تأثیر بر کیفیت انگیزه (انگیزه خودمختار) پیامد شناختی، عاطفی و رفتاری مثبت را پیش‌بینی کند (سوزمی و فرند، ۲۰۱۹). در واقع محیط‌های حامی خودپیروی از طریق پاسخ‌گویی به نیازها، هدف‌ها، علائق و ترجیح‌های دانش‌آموزان، حس مثبت از خود (حس صلاحیت، خودپیروی و پیوستگی) را در آنها شکل می‌دهد. چنین محیطی با دادن فرصت انتخاب در فعالیت‌های یادگیری مانند چگونگی انجام دادن تکلیف و انتخاب سرفصل‌های آموزشی، همچنین با گوش دادن به عقاید و ایده‌های دانش‌آموزان و پذیرش نقد‌های آنها و ایجاد فرصتی برای فکر کردن به امور مهم زندگی، بازخوردها، ارزش‌ها و دغدغه‌ها، باعث مشارکت هرچه بیشتر آنها در فعالیت‌های یادگیری می‌شود (بردبار و یوسفی، ۱۳۹۵).

در تبیین این یافته باید گفت که محیط مدرسه محیط کسب دانش و رشد همه‌جانبه افراد است و باید در آن رشد و پویایی علمی موج‌بزند تا دانش‌آموزان بتوانند با اشتیاق زیاد در مدرسه حضور پیدا کنند و در فعالیت‌های تحصیلی خود و به‌طورکلی فعالیت‌های مدرسه مشارکت بیشتری داشته باشند. ادراک دانش‌آموزان از محیط مدرسه و جو حاکم بر آن، میزان رضایت دانش‌آموزان را از مدرسه و شرایط آن زیاد می‌کند و باعث شکل‌گیری نگرش مثبت به مدرسه و تمایل و اشتیاق آنها به تحصیل و حضور در مدرسه و در نتیجه موجب بهزیستی تحصیلی می‌شود (زاهد بابلان، کریمیان پور و دشتی، ۱۳۹۶). جو کلاسی حمایت‌کننده، همکلاسی و محیط خانواده، قوه ادراک شخص را ارتقاء می‌بخشد که همین باعث بالا رفتن بهزیستی تحصیلی دانش‌آموزان می‌شود. درحالی که در فضای کلاسی که دانش‌آموز کمتر احساس حمایت شدن می‌کنند، این فضا باعث ایجاد حس عدم درگیری و بی‌میلی در دانش‌آموز می‌شود؛ ادراکات دانش‌آموزان از همسالان و ادراکی که از کیفیت روابط در کلاس درس دارند باعث افزایش پیشرفت و بهزیستی تحصیلی دانش‌آموزان می‌شود (ویسکرمی، خلیلی گشنیگانی، عالی پور و علوی، ۱۳۹۸). یافته‌های پژوهشی حاکی از آن است که ارضای نیازهای استقلال در جهت خود پیروی، شایستگی و ارتباط سازوکارهای

نیازهای خودمختاری نقش نسبتاً کمتری را در کودکان سنین مدرسه ایفا می‌کند.

در تبیین این نتایج، نظریه خود تعیین‌گری اظهار داشت که مواد مغذی روانشناختی و اجتماعی مشخصی وجود دارد (نیازهای اساسی روانشناختی) که در صورت برآورده شدن رشد در زمینه‌های بین فردی و فرهنگی، پیشرفت فردی، یکپارچگی و بهزیستی را تسهیل می‌کنند (رایان و دسی، ۲۰۱۷). مطالعاتی که نظریه خودتعیین‌گری را در آموزش و پرورش به کار گرفته‌اند، نشان داده‌اند که انگیزه خود تعیین‌شده با درجه بالاتری از سازگاری تحصیلی در کلیه مقاطع تحصیلی همراه است. به‌طور ویژه، انگیزه‌های خودمختار با پایداری بیشتر در امر تحصیل و عملکرد تحصیلی بهتر همراه است (فن و ویلیامز، ۲۰۱۸). در زمینه مدرسه، نظریه خودتعیین‌گری پیشنهاد می‌کند هنگامی که شرایط پرورش برای توسعه جامع (بهینه‌سازی، فراهم آوردن استقلال، شایستگی و ارتباط) فراهم می‌شود، نتایج یادگیری و تحصیلی نیز بهینه می‌شوند (رایان و دسی، ۲۰۱۷) به‌طور کلی، رضایت از نیازهای اساسی روانشناختی در مدرسه با رفتارهای اجتماعی دانش‌آموزان (تیان و همکاران، ۲۰۱۸)، مهارت‌های خودکنترلی (ارکیبی و رانن، ۲۰۱۷) و درگیری تحصیلی همراه است (جانگ، کیم و ریو، ۲۰۱۶). این بدان معناست که دانش‌آموزانی که نیازهای روانشناختی اساسی آنها در مدرسه برآورده شود، امید، اثربخشی، تاب‌آوری و خوش‌بینی بیشتری دارند که به‌نوبه خود منجر به عملکرد تحصیلی بهتر می‌شود (کارمونا - هالتی و همکاران، ۲۰۱۹). در مجموع بهزیستی تحصیلی بیانگر نقش عوامل بهزیسته‌ساز در رابطه با بافت مدرسه است (تومینن - سویی و همکاران، ۲۰۱۲) و بر نقش فعال دانش‌آموز و توانش‌های وی در ایجاد محیط سرزنده و مطلوب تحصیلی تأکید ویژه دارد (ووگال، میونگ - جین و می، ۲۰۱۴). از این رو در ایجاد و ارتقای بهزیستی تحصیلی توجه به محیط اجتماعی دانش‌آموزان و توانش‌های وی اهمیت دارد.

در پژوهش حاضر محدودیت‌هایی از جمله محدود شدن افراد نمونه به شهرستان قائنات، استفاده از ابزار خود سنجی تعمیم‌پذیری و استنباط از نتایج را با محدودیت روبه‌رو می‌کند. جامعه آماری این پژوهش محدود به دانش‌آموزان پسر دوره دوم متوسطه بود. لذا جهت تعمیم نتایج، باید جانب احتیاط را رعایت نمود. همچنین استفاده از ابزار خود گزارشی در این مطالعه موجب سوگیری نتایج می‌شود. این

محیط‌های آموزشی و خانواده هستند می‌توانند نیازهای اساسی روانشناختی را تقویت کنند در نتیجه می‌توانند بر انگیزش درونی و انجام تکالیف مدرسه و بهزیستی تحصیلی یادگیرندگان مؤثر باشد. همچنین این یافته را می‌توان با نظریه خودتعیین‌گری تبیین کرد به‌طوری‌که بر اساس این نظریه افرادی که نیازهای اساسی آنان در تعامل محیط برآورده می‌شود، بدین معنا که اگر احساس امنیت روانی در محیط برقرار باشد حمایت از خودمختاری و فرصت‌هایی برای یادگیری فعالانه وجود داشته باشد موجب افزایش بهزیستی تحصیلی می‌شود (مهنا و طالع‌پسند، ۱۳۹۵). ادراک از حمایت معلم از خودمختاری، اثر مستقیم مثبت و معناداری بر برآورده شدن نیازهای اساسی دارد و از این طریق، به‌صورت غیرمستقیم بر خودکارآمدی اثر می‌گذارد. همچنین، نیازهای اساسی خودمختاری و شایستگی اثر مستقیم مثبت و معناداری بر خودکارآمدی دانش‌آموزان دارند؛ اما اثر ارتباط بر خودکارآمدی دانش‌آموزان معنادار نبود. به‌طور کلی می‌توان نتیجه گرفت که حمایت معلم از خودمختاری دانش‌آموزان، باعث برآورده شدن نیازهای اساسی روانشناختی و در نتیجه افزایش خودکارآمدی آنان می‌شود (حجازی، خضری‌آذر و امانی، ۱۳۹۱). این درحالی‌که است که نیازهای روانشناختی اساسی اثر منفی و معنی‌داری بر از خودبیبگانگی تحصیلی دارد که نقطه مقابل بهزیستی تحصیلی است (فلاوندی، امانی ساری بگلو و بابایی سنگلجی، ۱۳۹۱). تیان، ژانگ و هیوینر (۲۰۱۸) در پژوهشی نشان دادند که برآورده شدن نیازهای مربوط به مدرسه و نیازهای شایستگی در مدرسه، و عدم برآورده شدن نیازهای استقلال در مدرسه، تأثیرات مستقیمی بر رفتارهای اجتماعی دارد. همچنین، برآورده شدن نیازهای وابستگی در مدرسه و عدم برآورده شدن نیازهای استقلال یا نیازهای شایستگی در مدرسه، تأثیر مستقیم بر رفتارهای ضداجتماعی دارد. در واقع هم رضایت از نیازهای مربوط به مدرسه و نیازهای شایستگی در مدرسه اثرات غیرمستقیم بر رفتارهای اجتماعی دارند و رفتارهای اجتماعی را از طریق رضایت مدرسه به‌عنوان یک میانجی به نمایش گذاشتند. با این حال، برآورده شدن نیازهای خودمختاری در مدرسه نتوانسته بود از طریق رضایت مدارس تأثیرات غیرمستقیم بر رفتارهای اجتماعی یا رفتارهای ضداجتماعی جامعه داشته باشد. این یافته‌ها پیش‌بینی کننده‌های افتراقی رفتارهای اجتماعی کودکان را نشان می‌دهد و از جداسازی دو ساختار حمایت می‌کند. این یافته‌ها همچنین حاکی از تفاوت‌های رشد در رضایت‌مندی نیازها است، درحالی‌که ارضای

کریمی، سعید و ستوده، بهنوش (۱۳۹۶). نقش میانجی خودکارآمدی تحصیلی در رابطه‌ی بین ارضای نیازهای بنیادین روانشناختی و درگیری تحصیلی دانشجویان کشاورزی غرب ایران. پژوهش مدیریت آموزش کشاورزی، ۹(۴۲)، ۱۵۱-۱۳۶.

مرادی، مرتضی؛ سلیمانی خشاب، عباسعلی؛ شهاب زاده، صدیقه؛ صباغی-زاده، حمید و دهقانی زاده، محمدحسین (۱۳۹۵). آزمون ساختار عاملی و سنجش همسانی درونی نسخه‌ی ایرانی پرسش‌نامه‌ی بهزیستی تحصیلی. فصلنامه‌ی اندازه‌گیری تربیتی، ۶(۲۴)، ۲۷۶-۲۵۱.

مهنّا، سعید و طالع پسند، سیاوش (۱۳۹۵). رابطه بین حمایت‌های محیطی و خودآگاهی هیجانی با درگیری تحصیلی: نقش میانجی بهزیستی تحصیلی. مجله ایرانی آموزش در علوم پزشکی، ۱۶، ۴۲-۳۱. ویسکریمی، حسنعلی؛ خلیلی گشنیگانی، زهرا؛ عالی پور، کبری و علوی، زینب (۱۳۹۸). نقش میانجی اشتیاق تحصیلی در پیش‌بینی بهزیستی تحصیلی دانش‌آموزان بر اساس جو روانی - اجتماعی کلاس درس دانش‌آموزان. دو فصلنامه راهبردهای شناختی در یادگیری، ۷(۱۲)، ۱۶۸-۱۴۹.

Assor, A. (2012). *Allowing choice and nurturing an inner compass: Educational practices supporting students' need for autonomy*. In *Handbook of research on student engagement* (pp. 421-439). Springer, Boston, MA.

Assor, A., Kaplan, H., & Roth, G. (2002). Choice is good, but relevance is excellent: Autonomy-enhancing and suppressing teacher behaviours predicting students' engagement in schoolwork. *British journal of educational psychology*, 72(2), 261-278.

Behzadnia, B., Adachi, P. J., Deci, E. L., & Mohammadzadeh, H. (2018). Associations between students' perceptions of physical education teachers' interpersonal styles and students' wellness, knowledge, performance, and intentions to persist at physical activity: A self-determination theory approach. *Psychology of Sport and Exercise*, 39, 10-19.

Carmona-Halty, M., Schaufeli, W. B., Llorens, S., & Salanova, M. (2019). Satisfaction of Basic Psychological Needs Leads to Better Academic Performance via Increased Psychological Capital: A Three-Wave Longitudinal Study Among High School Students. *Frontiers in psychology*, 10.

Cheon, S. H., Reeve, J., & Song, Y. G. (2019). Recommending goals and supporting needs: An intervention to help physical education teachers communicate their expectations while supporting students' psychological needs. *Psychology of Sport and Exercise*, 41, 107-118.

Cronin, L., Marchant, D., Allen, J., Mulvenna, C., Cullen, D., Williams, G., & Ellison, P. (2019). Students' perceptions of autonomy-supportive versus

مطالعه از نوع مقطعی بود و برای افزایش نتایج فعلی باید تحقیقات طولی در نظر گرفته شود. پیشنهاد می‌شود که پژوهش‌های بعدی با نمونه‌گیری تصادفی، تعداد نمونه بیشتر و در مراکز مدارس شهرهای دیگر جهت تعمیم نتایج انجام شود و با استفاده از رویکردهای مداخلاتی متنوع روانشناسی بهزیستی تحصیلی در دانش‌آموزان ارتقا یابد. همچنین می‌توان برای بررسی دقیق‌تر این متغیرها را با ویژگی‌هایی چون جنسیت، سطح تحصیلات و سن آزمودنی‌ها بررسی و مقایسه کرد.

منابع

اژه‌ای، جواد؛ خضری آذر، هیمن؛ بابایی، محسن و امانی، جواد (۱۳۸۷). الگوی ساختاری روابط بین حمایت از خودمختاری ادراک‌شده معلم، نیازهای روانشناختی اساسی، انگیزش درونی و تلاش. فصلنامه پژوهش در سلامت روانشناختی، ۲(۴)، ۵۶-۴۷.

اقدامی، زهرا و یوسفی، فریده (۱۳۹۷). رابطه بین نیازهای اساسی روانشناختی و درگیری تحصیلی با واسطه‌گری خودکارآمدی. مجله مطالعات روانشناسی تربیتی، ۱۵(۲۹)، ۷۲-۳۷.

بردبار، مریم و یوسفی، فریده (۱۳۹۵). نقش واسطه‌ای فرآیندهای نظام خود و هیجان‌های تحصیلی در رابطه بین محیط حامی خودپیروی و درگیری تحصیلی. روانشناسی تحولی: روانشناسان ایرانی، ۱۳(۴۹)، ۲۸-۱۳.

حجازی، الهه؛ خضری آذر، هیمن و امانی، جواد (۱۳۹۱). ادراک دانش‌آموز از حمایت معلم از خودمختاری و خودکارآمدی انگلیسی: نقش واسطه‌ای نیازهای اساسی روانشناختی. مجله مطالعات آموزش و یادگیری، ۴(۱)، ۵۰-۲۹.

زاهد بابلان، عادل؛ کریمیان پور، غفار و دشتی، ادریس (۱۳۹۶). نقش کیفیت زندگی در مدرسه و خودپنداره تحصیلی در اشتیاق تحصیلی در دانش‌آموزان پایه پنجم و ششم ابتدایی شهرستان ثلاث باباجانی. رویکردهای نوین آموزشی، ۱۲(۱)، ۹۱-۷۵.

قلاوندی، حسن؛ امانی ساری بگلو، جواد و بابایی سنگلجی، محسن (۱۳۹۱). تحلیل کانونی رابطه فرهنگ مدرسه با نیازهای روانشناختی اساسی در میان دانش‌آموزان. فصلنامه اندیشه‌های نوین تربیتی، ۸(۳۲)، ۲۷-۹.

کبیری، ویدا؛ عرب زاده، مهدی و قاسمی اصل، قاسم (۱۳۹۷). پیش‌بینی درگیری تحصیلی دانشجویان بر اساس ابعاد شخصیت و نیازهای اساسی روانشناختی فصلنامه تعالی مشاوره و روان‌درمانی، ۷(۲۷)، ۸۰-۷۱.

- Kline, R. B. (2015). *Principles and practice of structural equation modeling*. New York: Guilford publications.
- Korhonen, J., Linnanmäki, K., & Aunio, P. (2014). Learning difficulties, academic well-being and educational dropout: A person-centred approach. *Learning and individual differences, 31*, 1-10.
- La Guardia, J. G., & Patrick, H. (2008). Self-determination theory as a fundamental theory of close relationships. *Canadian Psychology/Psychologie canadienne, 49*(3), 201.
- La Guardia, J. G., Ryan, R. M., Couchman, C. E., & Deci, E. L. (2000). Within-person variation in security of attachment: a self-determination theory perspective on attachment, need fulfillment, and well-being. *Journal of personality and social psychology, 79*(3), 367.
- Li, C., Kee, Y. H., Kong, L. C., Zou, L., Ng, K. L., & Li, H. (2019). Autonomy-Supportive Teaching and Basic Psychological Need Satisfaction among School Students: The Role of Mindfulness. *International journal of environmental research and public health, 16*(14), 2599.
- Neufeld, A., & Malin, G. (2019). Exploring the relationship between medical student basic psychological need satisfaction, resilience, and well-being: a quantitative study. *BMC medical education, 19*(1), 405.
- Niemiec, C. P., & Ryan, R. M. (2009). Autonomy, competence, and relatedness in the classroom: Applying self-determination theory to educational practice. *School Field, 7*(2), 133-144.
- Orkibi, H., & Ronen, T. (2017). Basic psychological needs satisfaction mediates the association between self-control skills and subjective well-being. *Frontiers in psychology, 8*, 936.
- Parker, P. D., & Salmela-Aro, K. (2011). Developmental processes in school burnout: A comparison of major developmental models. *Learning and Individual Differences, 21*(2), 244-248.
- Reeve, J. (2014). *Understanding motivation and emotion*. New York: John Wiley & Sons.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American psychologist, 55*(1), 68.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2002). *Overview of self-determination theory: An organismic dialectical perspective*. In E. L.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2017). School as contexts for learning and social development. *Self-determination theory: Basic psychological needs in motivation, development, and wellness*, (London: The Guilford Press), 351-381.
- Sadoughi, M., & Markoubi, A. (2018). The relationship between basic psychological needs and academic burnout in medical students. *Strides in Development of Medical Education, 15*(1).
- controlling teaching and basic need satisfaction versus frustration in relation to life skills development in PE. *Psychology of Sport and Exercise, 44*, 79-89.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2008). Facilitating optimal motivation and psychological well-being across life's domains. *Canadian Psychology / Psychologie canadienne, 49*(1), 14.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2011). Levels of analysis, regnant causes of behavior and well-being: The role of psychological needs. *Psychological Inquiry, 22*(1), 17-22.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (Eds.). (2004). *Handbook of self-determination research*. University Rochester Press.
- Deci, E. L., and Ryan, R. M. (2016). "Optimizing students' motivation in the era of testing and pressure: a Self-determination theory perspective," in *Building Autonomous Learners: Perspectives From Research and Practice Using self-Determination theory*, eds W. C. Liu, J. C. K. Wang, and R. M. Ryan (Singapore: Springer), 9-29.
- Dincer, A., Yesilyurt, S., & Takkac, M. (2012). The effects of autonomy-supportive climates on EFL learner's engagement, achievement and competence in english speaking classrooms. *Procedia-Social and Behavioral Sciences, 46*, 3890-3894.
- Fan, W., & Williams, C. (2018, July). The mediating role of student motivation in the linking of perceived school climate and achievement in reading and mathematics. In *Frontiers in Education* (Vol. 3, p. 50). Frontiers.
- Federici, R. A., & Skaalvik, E. M. (2014). Students' Perceptions of Emotional and Instrumental Teacher Support: Relations with Motivational and Emotional Responses. *International Education Studies, 7*(1), 21-36.
- Fiorilli, C., De Stasio, S., Di Chiacchio, C., Pepe, A., & Salmela-Aro, K. (2017). School burnout, depressive symptoms and engagement: Their combined effect on student achievement. *International Journal of Educational Research, 84*, 1-12.
- Gagne, M., Ryan, R. M., & Bargmann, K. (2003). Autonomy support and need satisfaction in the motivation and well-being of gymnasts. *Journal of Applied Sport Psychology, 15*(4), 372-390.
- Jang, H., Kim, E. J., & Reeve, J. (2016). Why students become more engaged or more disengaged during the semester: A self-determination theory dual-process model. *Learning and Instruction, 43*, 27-38.
- Jang, H., Reeve, J., & Deci, E. L. (2010). Engaging students in learning activities: It is not autonomy support or structure but autonomy support and structure. *Journal of educational Psychology, 102*(3), 588.
- Johnston, M. M., & Finney, S. J. (2010). Measuring basic needs satisfaction: Evaluating previous research and conducting new psychometric evaluations of the Basic Needs Satisfaction in General Scale. *Contemporary educational psychology, 35*(4), 280-296.

- Salmela-Aro, K., & Upadaya, K. (2012). The schoolwork engagement inventory. *European Journal of Psychological Assessment*, 28, 60–67.
- Salmela-Aro, K., Kiuru, N., Leskinen, E., & Nurmi, J. E. (2009). School burnout inventory (SBI) reliability and validity. *European journal of psychological assessment*, 25(1), 48-57.
- Shen, B., McCaughtry, N., Martin, J., & Fahlman, M. (2009). Effects of teacher autonomy support and students' autonomous motivation on learning in physical education. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 80(1), 44-53.
- Souesme, G., & Ferrand, C. (2019). What is an autonomy supportive environment in geriatric care units? Focus group interviews with healthcare professionals. *International journal of older people nursing*, 14(1), e12221.
- Tian, L., Zhang, X., & Huebner, E. S. (2018). 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*, 9, 548.
- Tuominen-Soini, H., Salmela-Aro, K., & Niemivirta, M. (2012). Achievement goal orientations and academic well-being across the transition to upper secondary education. *Learning and individual differences*, 22(3), 290-305.
- Tze, V. M., Klassen, R. M., & Daniels, L. M. (2014). Patterns of boredom and its relationship with perceived autonomy support and engagement. *Contemporary Educational Psychology*, 39(3), 175-187.
- Vansteenkiste, M., Niemiec, C. P., & Soenens, B. (2010). The development of the five mini-theories of self-determination theory: An historical overview, emerging trends, and future directions. In *The decade ahead: Theoretical perspectives on motivation and achievement* (pp. 105-165). Emerald Group Publishing Limited.
- Wang, M. T., & Eccles, J. S. (2013). School context, achievement motivation, and academic engagement: A longitudinal study of school engagement using a multidimensional perspective. *Learning and Instruction*, 28, 12-23.
- Way, N., Reddy, R., & Rhodes, J. (2007). Students' perceptions of school climate during the middle school years: Associations with trajectories of psychological and behavioral adjustment. *American journal of community psychology*, 40(3-4), 194-213.
- Widlund, A., Tuominen, H., & Korhonen, J. (2018). Academic well-being, mathematics performance, and educational aspirations in lower secondary education: changes within a school year. *Frontiers in psychology*, 9, 297.
- Woogul, L., Myung-Jin, L. & Mimi, B. (2014). Testing interest and self-efficacy as predictors of academic self-regulation and achievement. *Contemporary Educational Psychology*, 39, 86–99.