

دانشگاه فرهنگیان
فصل‌نامه علمی-ترویجی آموزش پژوهی
سال چهارم، شماره شانزدهم، زمستان ۱۳۹۷

بررسی موانع معلمان در ارتقاء نیازهای روان‌شناختی اساسی

دانش‌آموزان مقطع متوسطه اول

ژیلا حیدری نقدعلی^۱، محسن نظرپور^۲

دریافت: ۹۷/۱۲/۷

پذیرش: ۹۸/۱/۲۴

چکیده

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

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

۱. استادیار گروه علوم تربیتی، دانشگاه فرهنگیان، ایران، نویسنده مسؤول، zh_heidari@yahoo.com

۲. کارشناس ارشد روان‌شناسی عمومی دانشگاه خلیج فارس بوشهر

مقدمه

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

در سال‌های اخیر نظریه خودتعیین‌گری^۳ در جهت درک کارکرد بهینه دانش‌آموزان در مدرسه تلاش‌هایی کرده که منجر به نتایج مثبت برای یادگیری و انگیزش تحصیلی شده است. یکی از مفاهیم مهم در این نظریه، نیازهای روان‌شناختی اساسی^۴ است. در بین نیازهای متعدد انسانی، نیازهای اساسی به دلایل مختلف از جمله ثبات و استحکامشان در طول زمان، تأثیرات عمیق و اساسی آنها بر رفتار و شخصیت، نقش تعیین‌کننده آنها در مراحل رشد و تحول روی هم رفته پیامدهای مثبت و منفی آنها در زمینه‌های درون‌فردی و بین‌فردی نزد پژوهشگران از اهمیت ویژه‌ای برخوردار است (دسی و رایان^۵، ۲۰۰۸). نظریه خودتعیین‌گری سه نیاز خودمختاری^۶، شایستگی^۷ و ارتباط^۸ را نیازهای اساسی در نظر گرفته است. این نظریه بر این اعتقاد است که بهزیستی و عملکرد بهینه مبتنی بر سه نیاز روان‌شناختی اساسی فوق است. خودمختاری به نیاز فرد به احساس انتخاب و خودآغازگری در انجام اعمال و تکالیف انسان، نظر دارد. شایستگی عبارت است از نیاز به مؤثر بودن در تعامل با محیط و نشان‌دهنده میل به استفاده از استعدادها و مهارت‌ها و دنبال کردن چالش‌ها و تکالیف همسو با توانایی‌ها و تسلط یافتن بر آنهاست؛ و نهایتاً نیاز به ارتباط، به معنای برقراری پیوندهای عاطفی نزدیک با دیگران است (دسی و رایان، ۲۰۰۰). در بافت مدرسه نیاز به ارتباط اشاره به میل دانش‌آموزان برای تجربه حس تعلق به مدرسه،

1. Flynn
2. Huebner & Gilman
3. self-determination theory
4. Basic psychological needs
5. Deci & Ryan
6. autonomy
7. competency
8. relatedness

شامل حس ارتباط با معلمان و همکلاسی‌ها می‌شود. یا به عبارتی ارتباط نیاز به برقراری پیوندها و دل‌بستگی‌های عاطفی با معلمان با همکلاسی‌ها است و این نیاز بیانگر میل به مرتبط بودن عاطفی و درگیر بودن در روابط صمیمانه است. ارتباط ساختار انگیزشی مهمی است؛ زیرا زمانی که روابط میان دانش‌آموزان از نیاز آنها به ارتباط حمایت می‌کند، بهتر انجام‌وظیفه نموده، در برابر استرس انعطاف‌پذیرتر می‌شوند و از مشکلات روان‌شناختی کمتری خبر می‌دهند. نیاز به شایستگی اشاره به میل دانش‌آموزان برای فعل و انفعال مؤثر با محیط مدرسه و تجربه فرصتی برای رشد و بیان قابلیت فردی‌شان دارد. شایستگی برای دنبال کردن چالش‌های بهینه و به خرج دادن تلاش لازم برای تسلط یافتن بر آنها، انگیزش فطری تأمین می‌کند. سه نیاز اساسی باهم ارتباط دارند، اما متمایز از هم هستند (گینه^۱، ۲۰۰۳، به نقل از شیخ‌الاسلامی و خاکدال قوجه بیگلو، ۱۳۹۷).

رضایت از نیازهای روان‌شناختی اساسی در واقع یک نیروی محرک اصلی برای رفتار فردی است که هم عملکرد و هم پیامدهای بهزیستی در شخصیت فرد (برای مثال، تفاوت‌های فردی، انگیزه‌ها و خود) و همچنین سطوح بالاتر (برای مثال، فرهنگ و روابط اجتماعی) را پیش‌بینی می‌کند (دسی و رایان، ۲۰۰۰؛ ۲۰۱۱). تحقیقات متعدد نشان داده‌اند که برآورده شدن نیازهای اساسی روان‌شناختی در دانش‌آموزان با پیامدهای مثبت متعدد برای دانش‌آموزان از جمله نشاط ذهنی (شیخ‌الاسلامی و دفترچی، ۱۳۹۴)، خودتنظیمی یادگیری (دسی، رایان و ویلیامز^۲، ۱۹۹۶)، سازگاری با مدرسه (رایزین، گابریلیویکوت و گارکیجا^۳، ۲۰۱۷)، اشتیاق دانش‌آموزان (رایان و دسی، ۲۰۰۰)، پایداری در مدرسه (راتل، لاروس، گوی و سنکال^۴، ۲۰۰۵)، تعلق به مدرسه (محمودی و همکاران، ۲۰۱۸)، صداقت تحصیلی (کانات میمون و همکاران، ۲۰۱۵)، انگیزش درونی (اوچانی، حاتمی و حجازی، ۱۳۹۴)، کاهش از خودبیگانگی تحصیلی (کیهان و کاظم‌زاده بیطالی، ۱۳۹۷) و به‌طور کلی پیشرفت تحصیلی همراه است. تیان، ژانگ و هبیر^۵ (۲۰۱۸) به بررسی تأثیر ارضاء نیازهای اساسی روان‌شناختی در مدرسه بر رفتارهای اجتماع‌یار و رفتارهای ضداجتماعی پرداختند و نقش واسطه‌ای رضایت از مدرسه را بررسی کردند. نتایج نشان داد که رضایت از ارتباط در مدرسه و نیاز به شایستگی در مدرسه تأثیری مستقیم بر رفتارهای اجتماع‌یار دارد. نیاز

1. Gagné
2. Williams
3. Raižienė, Gabrielavičiūtė & Garckija
4. Ratelle, Larose, Guay & Senécal
5. Tian, Zhang & Huebner

به ارتباط در مدرسه نیز تأثیری مستقیم بر رفتارهای ضداجتماعی در مدرسه دارد. علاوه بر این، نتایج نشان داد که ارضاء نیاز به رابطه از طریق رضایت از مدرسه تأثیری غیرمستقیم بر رفتار اجتماع‌یار و همچنین رفتار ضداجتماعی دارد. ارل^۱ (۲۰۱۷) نیز در مطالعه‌ای شخص‌محور، به این دستاورد رسید که دانش‌آموزانی که ارضاء هر سه نیاز را گزارش کرده‌اند، بهزیستی و انگیزه خودپیرو بیشتری دارند. جالب این که الگوی خشنودی از هریک از این نیازها در طول زمان با پیامدهای تحصیلی مختلفی همراه بوده و ناکامی در ارضاء هریک از این نیازها، نوع خاصی از بی‌اشتیاقی تحصیلی را به دنبال داشته است؛ به طوری که ناکامی در نیاز خودپیروی باعث بی‌اشتیاقی منفعلانه و فعالانه و شکست در برآوردن نیاز شایستگی به بی‌اشتیاقی انفعالی، از طریق کاهش سرزندگی می‌شود (ارل، ۲۰۱۷).

با وجودی که این نیازها ذاتی هستند، اما آنها نیاز به شرایط حمایت‌کننده دارند تا ارضاء شوند (چئون، ریو و مون^۲، ۲۰۱۲). در این راستا در بافت تحصیلی، مدارس و معلمان نقشی فرهنگی در رشد و توسعه علمی دانش‌آموزان و کسب پیشرفت‌های آموزشی آنها بر عهده دارند. از آن جمله می‌توان به انگیزش اشاره کرد که به صورت تمایل ذاتی و درونی برای رفتار و یادگیری است و توسط محیط پیرامون تشویق و حمایت می‌شود و یا بالعکس بر اثر بی‌توجهی، تضعیف می‌گردد (متقی، منور یزدی، بنی جمالی و درویزه، ۱۳۹۳). بافت اجتماعی که فرد در آن قرار دارد تأثیر بسزایی بر نوع انگیزش او دارد. اگر بافت اجتماعی که برای دانش‌آموز، معلم و والدین را هم شامل می‌شود، استقلال فرد را حمایت می‌کند، او برانگیخته می‌شود تا مهارت‌های مهم زندگی‌اش را درونی کند و هر زمان که بافت مهارکننده باشد، انگیزش از نوع خودمختاری به حداقل خود می‌رسد، یعنی انگیزش بیرونی می‌شود (کیهان و کاظم‌زاده بیطالی، ۱۳۹۷). هین، کوکا و هاگر^۳ (۲۰۱۵) ارتباط بین رفتار کنترل‌گرانه ادراکی معلم، خنثی‌کننده نیازهای روان‌شناختی، خشم و رفتارهای قلدری در دانش‌آموزان دبیرستانی را مورد بررسی قرار دادند. نتایج نشان داد که ادراک دانش‌آموز از شرایط منفی فراهم‌شده توسط معلم تأثیری مستقیم و معنادار بر خشم و رفتارهای قلدری دانش‌آموزان دارد. در پژوهشی دیگر کیهان و کاظم‌زاده بیطالی (۱۳۹۷) تأثیر حمایت از خودمختاری معلم و گرایش‌های علیتی خودمختار بر از خودبیگانگی تحصیلی دانش‌آموزان دوره متوسطه دوم با نقش واسطه‌ای نیازهای روان‌شناختی اساسی را بررسی کردند و نشان دادند که

1. Earl
2. Cheon, Reeve & Moon
3. Hein, Koka & Hagger

حمایت از خودمختاری معلم و گرایش‌های علیتی خودمختار بر نیازهای روان‌شناختی اساسی تأثیر مثبت و معنادار دارد.

با توجه به این که مدرسه یکی از حیطه‌های اصلی زندگی نوجوانان است، پژوهشگران از اهمیت برآورده‌سازی نیازهای بنیادی روان‌شناختی در حیطه تحصیل غافل نبوده، به جنبه‌های گوناگون اثرات آن توجه نشان داده‌اند. در واقع ارضاء نیازهای روان‌شناختی دانش‌آموزان می‌تواند زمینه‌ای برای ارضاء آنها در زندگی واقعی باشد. مؤمنی، خامسان، راستگو مقدم و طالب‌زاده شوشتری (۱۳۹۶) در پژوهشی کیفی به شناسایی ویژگی‌ها و کنش‌های معلم حمایت‌کننده از دیدگاه دانش‌آموزان پرداختند. آنها ویژگی‌های معلم حمایت‌کننده را در نه طبقه توانمندی در روابط انسانی، ویژگی‌های شخصیتی مناسب، نظارت و ارزشیابی مناسب، مهارت در تدریس، توانمندی در مدیریت کلاس، تعهد شغلی، راهنمایی و مشاوره دادن، توانمندی علمی و کمک به رشد همه‌جانبه دانش‌آموزان را مطرح کردند و به ترتیب بر حمایت عاطفی، ابزاری، ارزیابانه و اطلاعاتی تأکید داشتند. نتایج نشان داد که از نظر دانش‌آموزان، مهم‌ترین ویژگی معلمان حمایت‌کننده، توانمندی معلم در روابط انسانی بود.

با توجه به اهمیت ارضاء نیازهای روان‌شناختی دانش‌آموزان در مدرسه، نیاز است که موانع احتمالی مورد بررسی قرار گیرد. در این زمینه تحقیقات بسیار اندکی انجام گرفته است و دیدگاه معلم در خصوص موانع تهدیدکننده ارضاء نیازهای روان‌شناختی اساسی دانش‌آموزان در مدرسه کمتر مورد توجه قرار گرفته است. با توجه به این که رفتار معلمان از جمله عوامل مؤثر بر جهت‌گیری انگیزشی دانش‌آموزان است، دیدگاه آنها می‌تواند به طرح‌ریزی برنامه‌های ارتقاء نیازهای روان‌شناختی دانش‌آموزان کمک شایانی کند.

به‌طور کلی هدف پژوهش حاضر تعیین وضعیت نیازهای اساسی روان‌شناختی دانش‌آموزان در مدرسه و شناسایی موانع پیش روی معلمان در جهت ارضاء نیازهای روان‌شناختی اساسی دانش‌آموزان در مدرسه بود.

روش‌شناسی پژوهش

این پژوهش از نظر نوع تحقیق کاربردی و از نظر روش پژوهش آمیخته از نوع تبیینی - متوالی بود. این شیوه قابل‌فهم‌ترین و واضح‌ترین رویکرد روش‌های ترکیبی تحقیق به شمار می‌آید. مشخصه این استراتژی آن است که تحقیق با جمع‌آوری و تحلیل داده‌های کمی شروع می‌شود و سپس با جمع‌آوری و تحلیل داده‌های کیفی ادامه می‌یابد. هدف از این شیوه، حمایت نتایج کیفی از تبیین و تفسیری است که

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

ابزار گردآوری داده در این بخش، مقیاس نیازهای روان‌شناختی اساسی دانش‌آموزان نوجوان در مدرسه^۱ (تیان، هان و هوینز، ۲۰۱۴) بود. این مقیاس شامل ۱۵ گویه بود که توسط محقق، ترجمه شد. شیوه نمره‌گذاری این مقیاس به صورت طیف لیکرت شش‌گزینه‌ای از نمره ۱ (کاملاً مخالفم) تا نمره ۶ (کاملاً موافقم) بود و شامل سه خرده‌مقیاس نیاز به خودمختاری (گویه‌های ۱ تا ۵)، نیاز به ارتباط (۶ تا ۱۰) و نیاز به شایستگی (۱۱ تا ۱۵) بود. علاوه بر سه خرده‌مقیاس، این پرسش‌نامه یک نمره کلی هم دارد که از جمع سه خرده‌مقیاس محاسبه می‌گردد. گویه‌های ۱۰ و ۱۵ به صورت معکوس نمره‌گذاری می‌شوند. کسب نمره پایین در این مقیاس به معنای رضایتمندی کم از نیازهای بنیادین روان‌شناختی در محیط مدرسه است و کسب نمره بالا به معنای رضایتمندی زیاد از نیازهای بنیادین روان‌شناختی در محیط مدرسه می‌باشد. در پژوهش تیان و همکاران (۲۰۱۴) میزان پایایی این مقیاس با استفاده از ضریب آلفای کرونباخ برای نیاز به خودمختاری ۰/۸۵، نیاز به ارتباط ۰/۸۰ و نیاز به شایستگی ۰/۷۷ به دست آمد. همچنین با استفاده از شیوه دو نیمه کردن برای نیاز به خودمختاری ۰/۷۷، نیاز به ارتباط ۰/۶۹ و نیاز به شایستگی ۰/۶۱ به دست آمد. آنها همچنین روایی همگرا و واگرا را مورد تأیید قرار دادند.

در کشور ایران، شیخ‌الاسلامی و خاکدال قوجه بیگلر (۱۳۹۷) به بررسی ویژگی‌های روان‌سنجی این مقیاس در دانش‌آموزان مقطع متوسطه دوم شهر پارس آباد اردبیل پرداختند. آنها سه عامل را تأیید کردند. آنها در بررسی روایی همگرایی همبستگی مثبت و معناداری بین این مقیاس با دو خرده‌مقیاس فرم کوتاه مقیاس بهزیستی ذهنی نوجوانان در مدرسه (رضایت از مدرسه و عاطفه در مدرسه) به دست آوردند. همسانی درونی نیز از طریق ضریب آلفای کرونباخ محاسبه شد که با ضریب همبستگی ۰/۷۰ تا ۰/۸۲ مورد تأیید قرار گرفت. پایایی بازآزمایی نیز از طریق دو بار اجرای آزمون محاسبه شد و با ضرایب همبستگی ۰/۶۸ تا ۰/۷۸ برای کل مقیاس و خرده‌مقیاس‌ها مورد تأیید قرار گرفت. در پژوهشی دیگر یعقوب خانی غیاثوند و همکاران (۱۳۹۷) در بررسی روایی مقیاس، از روایی مالکی و روایی سازه از

1. Adolescent Students' Basic Psychological Needs at School Scale (ASBPNSS)

طریق تحلیل عاملی اکتشافی و تأییدی استفاده کرده و ضرایب آلفای ۰/۸۶ و بازآزمایی ۰/۷۲ را به دست آوردند. ضرایب همبستگی بین خرده‌مقیاس‌ها و بهزیستی ذهنی تحصیلی نشان‌دهنده‌ی روایی ملاکی این مقیاس بود و در مجموع، مدل ۰/۲۷ نمره‌ی بهزیستی ذهنی تحصیلی را تبیین کرد و نشان دادند که این مقیاس ویژگی‌های روان‌سنجی مطلوبی در نمونه نوجوانان ایرانی دارد.

در بخش بعدی از طریق شیوه نمونه‌گیری تصادفی هشت مدرسه انتخاب شد و سپس از معلمان داوطلب انجام مصاحبه در خصوص موانع پیش روی معلم در ارضاء نیازهای روان‌شناختی دانش‌آموزان در مدرسه سؤال شد. برای گردآوری داده‌ها در بخش کیفی از مصاحبه نیمه‌ساختاریافته استفاده شد. مهم‌ترین سؤال مصاحبه این بود که «چه عواملی (فردی، ساختاری) می‌تواند مانع عملکرد معلم در ارضاء نیازهای روان‌شناختی دانش‌آموزان شود؟».

تحلیل داده‌ها با استفاده از تکنیک تحلیل محتوا (کدگذاری باز، محوری و گزینشی) انجام گرفت. فرایند تحلیل داده‌های مصاحبه استقرایی بود، به عبارت دیگر هیچ چارچوب مفهومی قبلی برای کدگذاری و مقوله‌بندی وجود نداشت. اساس تحلیل داده‌ها در این پژوهش کدگذاری است. منظور از کدگذاری نیز اختصاص نزدیک‌ترین مفهوم به هر یک از کوچک‌ترین جزءهای بامعنی داده‌های گردآوری شده است.

در مرحله بعد همه مصاحبه‌ها برای تحلیل اولیه و کدگذاری در نظر گرفته شدند. برای کدبندی، متن مصاحبه‌های انتخاب‌شده را قطعه‌بندی کرده و برای هر قطعه (مبنای قطعه‌بندی محتوا بود، هر معنا، محتوا و مضمونی که هدف پژوهش را پوشش دهد) یک کد در نظر گرفته شد و نام هر کد به گونه‌ای انتخاب گردید که دقیقاً و به صورت عینی توصیف‌کننده قطعه مشخص شده باشد. این مرحله کدگذاری باز انجام گرفت و این کار تا مرحله اشباع نظری، یعنی جایی که کدهای جدیدی شناسایی نمی‌شد، ادامه پیدا کرد. نتیجه این مرحله، شناسایی تعداد زیادی کدهای باز بود. کدهای به دست آمده در مرحله اول، بعد از چند بار غربال کردن و با ملاحظه مشابهت‌ها و تفاوت‌های آنها ادغام شد و در نهایت کدها به تعداد محدودتری تقلیل یافت و بر اساس آن تعداد ۴ کد نهایی مشخص گردید (کدگذاری محوری). در ادامه کدهای نهایی به صورت تحلیلی به درون‌مایه اصلی تبدیل شد (کدگذاری انتخابی) (راسمن و مارشال^۱، ۱۳۹۰).

یافته‌های پژوهش

وضعیت نیازهای روان‌شناختی اساسی دانش‌آموزان در مدرسه چگونه است.

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

جدول ۱- شاخص‌های توصیفی مؤلفه‌های نیازهای روان‌شناختی اساسی

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

نتایج جدول شماره ۱ نشان می‌دهد که نمره دانش‌آموزان دختر در همه مؤلفه‌های نیازهای اساسی روان‌شناختی بالاتر از نمره دانش‌آموزان پسر است. با این حال، بررسی نمره‌ها نشان می‌دهد که نیازهای روان‌شناختی اساسی در دانش‌آموزان نسبتاً پایین است. با توجه به این که کسب نمره پایین در این مقیاس به معنای رضایتمندی کم از نیازهای بنیادین روان‌شناختی در محیط مدرسه و کسب نمره بالا به معنای رضایتمندی زیاد از نیازهای بنیادین روان‌شناختی در محیط مدرسه است و این که نمره دانش‌آموزان از نصف پایین‌تر است می‌توان گفت که نیازهای روان‌شناختی اساسی در دانش‌آموزان نسبتاً پایین است. در پژوهش شیخ‌الاسلامی و خاکدال قوجه بیگلو (۱۳۹۷) میانگین نمره برای مؤلفه‌های نیاز به خودمختاری، نیاز به ارتباط و نیاز به شایستگی به ترتیب ۱۸، ۱۶/۹۷ و ۱۶/۴۱ بود.

چه عواملی می‌تواند مانع عملکرد معلم در ارضاء نیازهای روان‌شناختی دانش‌آموزان شود؟

به منظور بررسی این سؤال، از مصاحبه‌شوندگان خواسته شد تا موانع پیش روی آنها در راستای ارضاء نیازهای روان‌شناختی دانش‌آموزان را نام ببرند و توضیح دهند. در جدول کدهای استخراج شده گزارش شده است.

جدول ۱- نحوه شکل‌گیری کدهای منتخب یا مقوله‌های نهایی

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

فرهنگ و بافت مدرسه و سازمان

یکی از مضمون‌های اساسی مصاحبه‌ها این بود که فرهنگ مدرسه مانع بزرگی برای ارضاء نیازهای دانش‌آموزان است.

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

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

مصاحبه‌کننده ۱۱ اظهار داشت که «برآورده کردن این نیازها، نیازمند این است که معلم روابط صمیمانه‌تری با دانش‌آموزان برقرار کند. با توجه به اطلاعات ناکافی والدین و برخی مدیران در این زمینه، گاهی از این موضوع سوءبرداشت می‌شود و معلم اهمال‌کار شناخته می‌شود».

برخی معلمان اعتقاد داشتند «برآورده کردن این نیازها و تلاش در جهت ارتقاء آنها سبب افت مرتبه معلم و سوءاستفاده برخی دانش‌آموزان می‌شود».

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

عدم توجه به انگیزش درونی

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

معلمی دیگر اعتقاد داشت که «اگر انگیزش درونی در دانش‌آموز بیدار باشد، در او احساس شوق و علاقه به یادگیری بیدار می‌شود».

به‌طور کلی در این زمینه نهادینه شدن نظام پاداش و تنبیه تا حد زیادی سبب شده است که دانش‌آموزان توجه کمتری به انگیزش درونی خودشان داشته باشند. از سویی دیگر این موضوع تا حد زیادی در ارتباط با شیوه کار معلم‌ها هم صادق است و آنها بیشتر انگیزش بیرونی را در دانش‌آموزان تجویز می‌کنند. در این راستا مشخص شده که بین ارضاء نیازهای اساسی روان‌شناختی

دانش‌آموزان با انگیزش پیشرفت تحصیلی (انگیزش درونی، انگیزش بیرونی و عدم انگیزش) آنها رابطه معناداری وجود دارد (حسینی و بهزادفر، ۱۳۹۳).

انگیزش ناکافی

معلمان مورد مطالعه یکی از مهم‌ترین موانع ارضاء نیازهای روان‌شناختی دانش‌آموزان را کاهش انگیزش و شوق معلمان به دلیل نبود سازوکار مناسب برای شناخته شدن معلمان تلاشگر در نظر داشتند. ۷ نفر از معلمان مصاحبه‌شده، نبود سازوکار مناسب برای شناخته شدن معلمان تلاشگر و در نتیجه کاهش شوق و ذوق آنها به فعالیت‌های فراآموزشی را از موانع مهم در این زمینه می‌دانستند.

علاوه بر این نیمی از مصاحبه‌شوندگان، حقوق پایین معلمی و نامناسب بودن نظام پرداخت‌ها را از عوامل تحلیل‌برنده انگیزش توصیف کردند و آن را به عنوان آفت ارتقاء توانمندی روان‌شناختی دانش‌آموزان در مدرسه در نظر داشتند.

- از آنجایی که سازمان از ما عملکرد تحصیلی بالا می‌خواهد، ناچار تلاش ما نیز فقط در راستای عملکرد تحصیلی است.

- با فرض این که ارضاء نیازهای روان‌شناختی اساسی دانش‌آموزان در بلندمدت با عملکرد تحصیلی بالاتر همراه است، ولی با توجه به حجم بالای مطالب درسی و توجه کمتر به این موارد در سال‌های قبلی، برآورده کردن این موضوع دشوار است.

- چون در ارزشیابی‌هایی که انجام می‌شود تنها عملکرد تحصیلی و پیشرفت تحصیلی ملاک است، در نتیجه انگیزه‌ای در این زمینه وجود ندارد.

- بعد از یک مدت معلم‌ها می‌بینند هر چه تلاش کنند تفاوت‌ها دیده نمی‌شود، بعد با خود می‌گویند چرا خودمان را اذیت کنیم. در نتیجه تلاشی در این زمینه نمی‌کنند.

- وقتی می‌بینم با وجودی که حجم کارهام و تلاش‌هایی که می‌کنم بسیار بیشتر شده، ولی توجهی به آن نمی‌شود، اصلاً احساس خوبی ندارم.

برخی از معلمان (۱، ۷، ۸ و ۱۴) اعتقاد داشتند که توجه به نیازهای روان‌شناختی اساسی دانش‌آموزان نیازمند زمان زیادی است که با توجه به وظایف محوله امکان اجرای آن وجود ندارد.

عریضی و همکاران (۱۳۸۶) در پژوهشی نشان دادند که از میان رفتارهای مرتبط با سرزندگی معلم، اشتیاق معلم (۰/۳۱)، حمایت استقلالی (۰/۲۷) و دانش‌زیربنایی (۰/۲۱) و از میان رفتارهای مرتبط با

انگیزش درونی معلم، اشتیاق معلم (۰/۴۱) و تنوع روش (۰/۲۹) بیش از دیگر رفتارهای معلم تبیین‌کننده سرزندگی و انگیزش درونی دانش‌آموزان بودند.

دانش ناکافی معلمان در زمینه نیازها و ابهام نقش

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

علاوه بر این برخی معلمان اعتقاد داشتند که دوره‌های ضمن خدمت توجه کمتری به این موضوعات می‌کند و بیشتر، مطالب صرف آموزشی را مطرح می‌کنند. بیشتر مصاحبه‌شوندگان اظهار داشتند که توجه به این موضوع فراتر از توان و زمان آنها است و بایستی مشاوران در این زمینه فعالیت داشته باشند. با توجه به نقشی که ارتباط بین معلمان و دانش‌آموزان در ارتقاء عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان و تصمیم آنها دارد، توانمندی و آگاهی معلمان در این زمینه می‌تواند به دانش‌آموزان کمک کند. متقی و همکاران (۱۳۹۲) به بررسی نقش واسطه‌ای انگیزش خودتعیین‌گری و عملکرد تحصیلی در ارتباط معلم-دانش‌آموز و تصمیم به ادامه یا ترک تحصیل پرداختند و نشان دادند که انگیزش خودتعیین‌گری و عملکرد تحصیلی می‌تواند در رابطه بین ارتباط معلم-دانش‌آموز و تصمیم به ادامه و ترک تحصیل نقش واسطه‌ای داشته باشد.

بحث و نتیجه‌گیری

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

یکی از موانع مهم از دیدگاه معلمان، فرهنگ مدرسه و سازمان بود. این یافته با نتایج تحقیق موسوی منزه و قلتاش (۱۳۹۵)، قلاوندی و همکاران (۱۳۹۱)، هاشمی نصرت‌آباد و همکاران (۱۳۹۳) و غلامی و

همکاران (۱۳۹۲) همسو بود. قلاوندی و همکاران (۱۳۹۱) نشان دادند که روابط معنادار بین فرهنگ مدرسه و نیازهای روان‌شناختی اساسی وجود دارد. روابط دانش‌آموزان، روابط دانش‌آموزان و معلمان، انتظارات هنجاری و فرصت‌های آموزشی رابطه مثبت و معناداری با نیازهای خودمختاری، شایستگی و ارتباط داشتند. همچنین روابط دانش‌آموزان پایین و روابط دانش‌آموزان و معلمان بالا با احساس شایستگی بالا و ارتباط پایین رابطه معناداری داشت. به‌طور کلی آنها نشان دادند که در مدرسی که فرهنگ آنها به روابط دوستانه اعضای آن، وجود اعتماد بین اعضا و احترام متقابل تأکید دارند و همچنین امنیت و کیفیت خدمات آموزشی در آن بالاست، میزان احساس شایستگی، حس انسجام و خودمختاری نیز در دانش‌آموزان آن بالاتر بود. هاشمی نصرت‌آباد و همکاران (۱۳۹۳) نشان دادند که اثر فرهنگ مدرسه بر نیاز به خودمختاری، شایستگی و ارتباط مثبت و معنادار بود. به‌طور کلی یافته‌های پژوهش نشان دادند که هم متغیرهای فردی مانند نیازهای روان‌شناختی اساسی و هم متغیرهای زمینه‌ای مانند فرهنگ مدرسه، نقش مهمی در پیش‌بینی عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان دارند.

در تبیین این یافته نیاز به ذکر است که بر اساس نظریه خودتعیین‌گری، بافت اجتماعی بر میزان برآورده شدن نیازهای اساسی روان‌شناختی تأثیرگذار است. در واقع محیط‌ها، روابط، موقعیت اجتماعی و فرهنگ‌هایی هستند که نیازهای روان‌شناختی درون مدرسه را ارضاء می‌کنند و در مقابل برخی فرهنگ‌ها مانع آن هستند. وانگ و هولکامب (۲۰۱۰) اظهار داشتند که ادراک دانش‌آموزان از محیط مدرسه بر درگیری و پیشرفت تحصیلی آنها تأثیر می‌گذارد. در واقع فرهنگ مدرسه می‌تواند حامی ارضاء نیازهای روان‌شناختی آنها باشد و یا آن را محدود کند. در محیط‌های حامی نیازهای روان‌شناختی، افراد یکدیگر را بدون قید و شرط پذیرفته‌اند و فضای دوستانه و مملو از اعتمادی بین آنها وجود دارد. در واقع در مدارس با فرهنگ‌های منفی دانش‌آموزان علاقه‌ای به پیشرفت ندارند؛ همکاری بین آنها پایین است؛ معلمان توجهی به رسالت اصلی مدرسه ندارند و میزان انگیزش در همه اعضای آن پایین است. در این راستا بدیهی به نظر می‌رسد که این موارد می‌تواند ارضاء نیازهای روان‌شناختی اساسی دانش‌آموزان را سرکوب کند و ارزش‌هایی مغایر را در آنها پرورش دهد.

مانع مهم دیگر از دیدگاه معلمان عدم توجه به انگیزش درونی در دانش‌آموزان بود. در این راستا تحقیقات مختلف نشان داده‌اند که انگیزش درونی به گستردگی با نیازهای روان‌شناختی اساسی در دانش‌آموزان در ارتباط است. حجازی و همکاران (۱۳۹۳) نشان دادند که نیاز به خودپروی، شایستگی و تعلق به‌طور مستقیم با انگیزش درونی رابطه دارد و نیاز به خودپروی و شایستگی با واسطه انگیزش درونی

بر رضایت از زندگی اثر غیرمستقیم و مثبت دارد. البته در تحقیقات مختلفی هم مشخص شده که نیازهای روان‌شناختی پیش‌بینی‌کننده انگیزش درونی در دانش‌آموزان است (اژه‌ای و همکاران، ۲۰۰۹؛ غلامعلی لواسانی و همکاران، ۱۳۹۶). علاوه بر این مشخص شده که رفتارهای معلم نقش مهمی در ارتقاء یا کاهش انگیزش درونی دانش‌آموزان ایفا می‌کند (عریضی و همکاران، ۱۳۸۶).

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

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

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

بررسی مصاحبه‌ها نشان داد که اگرچه معلمان در زمینه نیازهای روان‌شناختی اساسی دانش‌آموزان اطلاعاتی داشتند، اما در خصوص نقشی که ارضاء این نیازها در ارتقاء عملکرد تحصیلی ایفا می‌کند، اطلاعات نسبتاً کمی داشتند. علاوه بر این، آنها ارتقاء این توانمندی‌ها را در حیطه کاری مشاوران مدارس می‌دانستند و اعتقاد داشتند که به دلیل حجم بالای مطالب درسی امکان توجه بیشتر به این موضوع برای آنها فراهم نیست.

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

منابع

- اسماعیلی، رضا و کامران ربیعی. (۱۳۸۷). «سنجش نیازهای فرهنگی-اجتماعی دختران دانش‌آموز شهر اصفهان». *مطالعات راهبردی زنان*، ۱۱(۴۱)، ۹۷-۱۳۴.
- اوچانی، مهشاد؛ جواد حاتمی و الهه حجازی. (۱۳۹۴). «پیش‌بینی انگیزش درونی دانش‌آموزان دختر از طریق نیازهای بنیادین روان‌شناختی در درس ریاضی». *فصل‌نامه پژوهش‌های کاربردی روان‌شناختی*، ۳(۶)، ۱۱۳-۱۰۱.
- ایمان، محمدتقی. (۱۳۸۸). *مبانی پارادایمی روش‌های کمی و کیفی تحقیق در علوم انسانی*. قم: پژوهشگاه حوزه و دانشگاه.
- آتش‌روز، بهروز و دیگران. (۱۳۹۷). «تأثیر الگوی انگیزشی MUSIC بر انگیزش تحصیلی درونی و بیرونی، درگیری تحصیلی و عملکرد تحصیلی درس ریاضی دانش‌آموزان پایه هشتم شهر دزفول». *فصل‌نامه نوآوری‌های آموزشی*، ۱۷(۶۶)، ۱۲۹-۱۵۰.

- حجازی، الهه؛ مهسا صالح نجفی و جواد امانی. (۱۳۹۳). «نقش واسطه‌ای انگیزش درونی در رابطه بین نیازهای بنیادین روان‌شناختی و رضایت از زندگی». *مجله روان‌شناسی معاصر*، ۹(۲)، ۷۷-۸۸.
- حسینی، برهان و مرجان بهزادفر. (۱۳۹۳). *رابطه بین ارضاء نیازهای روانی بنیادین (خودمختاری، ارتباط و شایستگی) با انگیزش پیشرفت تحصیلی (انگیزش درونی، انگیزش بیرونی و عدم انگیزش)*. اولین کنفرانس ملی توسعه پایدار در علوم تربیتی و روانشناسی، مطالعات اجتماعی و فرهنگی.
- راسمن، گرچن و کاترین مارشال. (۱۳۹۰). *روش تحقیق کیفی*. ترجمه سید محمد اعرابی و علی پارسایان. تهران: نشر فرهنگی.
- شیخ‌الاسلامی، علی و سعید خاکدال قوجه بیگلر. (۱۳۹۷). *بررسی ویژگی‌ها روان‌سنجی مقیاس نیازهای بنیادین روان‌شناختی دانش‌آموزان در مدرسه*. *مجله روان‌شناسی مدرسه*، ۷(۱)، ۱۸۲-۱۶۸.
- شیخ‌الاسلامی، مرضیه و عفت دفترچی. (۱۳۹۴). *پیش‌بینی نشاط ذهنی دانش‌آموزان بر اساس جهت‌گیری‌های هدف و نیازهای اساسی روان‌شناختی*. *مجله روان‌شناسی*، ۷۴(۱۹)، ۱۴۷-۱۴۷.
- عریضی، حمیدرضا؛ احمد عابدی و مریم تاجی. (۱۳۸۶). «رابطه رفتارهای معلم با سرزندگی و انگیزش درونی دانش‌آموزان دبیرستان‌های شهر اصفهان». *فصل‌نامه نوآوری‌های آموزشی*، ۲۳(۶)، ۲۸-۱۳.
- غلامعلی لواسانی، مسعود و دیگران. (۱۳۹۶). «الگوی ساختاری روابط بین نیازهای اساسی روان‌شناختی، انگیزش تحصیلی و درگیری تحصیلی در زبان انگلیسی». *فصل‌نامه روان‌شناسی تربیتی*، ۱۳(۴۳)، ۵۸-۳۵.
- غلامی، محمدتقی و دیگران. (۱۳۹۲). «فرهنگ مدرسه و ازخودبیگانگی تحصیلی: نقش واسطه‌ای نیازهای روان‌شناختی اساسی». *مجله راهبرد فرهنگ*، ۲۴، ۱۱۶-۹۹.
- قلاوندی، حسن؛ جواد امانی ساری بگلر و محسن بابایی. (۱۳۹۱). «تحلیل کانونی رابطه فرهنگ مدرسه با نیازهای روان‌شناختی اساسی در میان دانش‌آموزان». *اندیشه‌های نوین تربیتی*، ۸(۴)، ۲۸-۹.
- کیهان، جواد و مهدی کاظم‌زاده بیطالی. (۱۳۹۷). «تأثیر حمایت از خودمختاری معلم و گرایش‌های علیتی خودمختار بر ازخودبیگانگی تحصیلی دانش‌آموزان دوره متوسطه دوم با نقش واسطه‌ای نیازهای روان‌شناختی اساسی». *دانش و پژوهش در روان‌شناسی کاربردی*، ۱۹(۳)، ۱۰۰-۹۰.
- متقی، شکوفه و دیگران. (۱۳۹۳). «ارتباط معلم-دانش‌آموز و تصمیم به ادامه یا ترک تحصیل؛ نقش واسطه‌ای: نقش واسطه‌ای انگیزش خودتعیین‌گری و عملکرد تحصیلی». *پژوهش در نظام‌های آموزشی*، ۸(۲۷)، ۵۸-۳۵.
- موسوی منزله، سیدطیبه و عباس قلناش. (۱۳۹۵). «رابطه جو آموزشی با فرسودگی تحصیلی و کیفیت تجارب یادگیری در دانش‌آموزان». *فصل‌نامه روان‌شناسی تربیتی دانشگاه آزاد اسلامی واحد تنکابن*، ۷(۳)، ۸۹-۷۷.
- مؤمنی، آزاد و دیگران. (۱۳۹۶). «شناسایی ویژگی‌ها و کنش‌های معلم حمایت‌کننده از دیدگاه دانش‌آموزان: تحلیل کیفی». *پژوهش‌های تربیتی*، ۳۵، ۷۱-۵۱.

هاشمی نصرت‌آباد، تورج؛ شهرام واحدی و جواد امانی ساری‌بگلو. (۱۳۹۳). «فرهنگ مدرسه، نیازهای روان‌شناختی اساسی و عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان: آزمون یک الگوی علی». فصل‌نامه پژوهش در یادگیری آموزشگاهی و مجازی، ۲(۶)، ۷۱-۸۰.

یعقوب‌خانی غیاثوند، مرضیه و دیگران. (۱۳۹۷). «ویژگی‌های روان‌سنجی نسخه فارسی مقیاس نیازهای بنیادی روان‌شناختی مرتبط با مدرسه، در دانش‌آموزان نوجوان». دو فصل‌نامه علمی-پژوهشی مطالعات آموزشی و آموزشگاهی، ۶(۱۶)، ۴۱-۶۲.

Cheon, S. H., Reeve, J., & Moon, I. S. (2012). Experimentally based, longitudinally designed, teacher-focused intervention to help physical education teachers be more autonomy supportive toward their students. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 34(3), 365-396.

Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). The "what" and "why" of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological inquiry*, 11(4), 227-268.

Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2008). Self-determination theory: A macrotheory of human motivation, development, and health. *Canadian psychology/ Psychologie canadienne*, 49(3), 182.

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., & Williams, G. C. (1996). Need satisfaction and the self-regulation of learning. *Learning and individual differences*, 8(3), 165-183.

Earl, S. R. (2017). *The role of young adolescents' psychological needs at secondary school: applying basic psychological needs theory* (Doctoral dissertation, University of Kent).

Ejei, J., & Amani, J. (2009). *A structural model of the relationships between the perceived teacher autonomy support, basic psychological needs, intrinsic motivation, and effort*.

Flynn, E. B. (2016). *Emotional and Behavioral Problems in Development: The Role of Implicit Theories of Emotion* (Doctoral dissertation, University of California, Irvine).

Hein, V., Koka, A., & Hagger, M. S. (2015). Relationships between perceived teachers' controlling behaviour, psychological need thwarting, anger and bullying behaviour in high-school students. *Journal of adolescence*, 42, 103-114.

Huebner, E. S., & Gilman, R. (2006). Students who like and dislike school. *Applied Research in Quality of Life*, 1(2), 139-150.

Kanat-Maymon, Y., Benjamin, M., Stavsky, A., Shoshani, A., & Roth, G. (2015). The role of basic need fulfillment in academic dishonesty: A self-determination theory perspective. *Contemporary Educational Psychology*, 43, 1-9.

- Mahmoudi, H., Brown, M. R., Amani Saribagloo, J., & Dadashzadeh, S. (2018). The Role of School Culture and Basic Psychological Needs on Iranian Adolescents' Academic Alienation: A Multi-Level Examination. *Youth & Society, 50*(1), 116-136.
- Raižienė, S., Gabrielavičiūtė, I., & Garckija, R. (2017). Links between Basic Psychological Need Satisfaction and School Adjustment: A Person-Oriented Approach. *Journal of Psychological and Educational Research, 25*(1), 82.
- Ratelle, C. F., Larose, S., Guay, F., & Senécal, C. (2005). Perceptions of parental involvement and support as predictors of college students' persistence in a science curriculum. *Journal of family psychology, 19*(2), 286.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Intrinsic and extrinsic motivations: Classic definitions and new directions. *Contemporary educational psychology, 25*(1), 54-67.
- 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*.
- Wang, M. T., & Holcombe, R. (2010). Adolescents' perceptions of school environment, engagement, and academic achievement in middle school. *American educational research journal, 47*(3), 633-662.

Examining the Teachers Barriers in Improving the Basic Psychological Needs of High School Students

Jila Heydari Naghd Ali¹, Mohsen Nazarpour²

Abstract

The aim of this study was to investigate the teachers barriers in improving the basic psychological needs of high school students. In this study, using a multi-explanatory blend methodology, an attempt was made to understand the barriers. Accordingly, a questionnaire on the basic psychological needs of students at school was used to determine the students psychological needs (Tian & et al., 2014). In the qualitative section, samples were selected based on simple random sampling method among teachers. In a quantitative section, 150 students responded using a simple random sampling questionnaire. In qualitative section, 15 teachers were selected from the schools. The results showed that the level of satisfaction of basic psychological needs in male and female students is relatively low. In addition, the results of the interviews showed that the culture and context of the school and the organization, lack of attention to the inner motivation of the students, inadequate teachers 'knowledge about the needs and ambiguity of the role in this field and inadequate teachers' motivation were the most important deterrent factors.

Keywords: Basic Psychological Needs, High School, Teachers Barriers

1. Assistant Professor, Department of Basic Sciences, Farhangian University, Iran, Corresponding Author, zh_heidari@yahoo.com.

2. Master of General Psychology, Persian Gulf University, Iran.