

The effect of teacher autonomy support and causality orientations of autonomy on educational alienation of second grade high school students with mediating role basic psychological needs

Javad Keyhan. Ph.D.

Assistant Professor of department of Educational Sciences, Islamic Azad University of Urmia, Urmia, Iran.

Mehdi Kazemzadehbeytali. Ph.D. Student

Educational Administration, Urmia University, Urmia, Iran.

Abstract

The main objective of this study was to investigate the effect of teacher autonomy support, causality orientations of autonomy, basic psychological needs and the high school educational alienation in the form of a causal model. This descriptive-correlational study was a structural equation modeling using path analysis. The statistical population of the study consisted of all female high school students who were studying in the city of Urmia in 2015-2016. A total of 300 people were selected using random cluster sampling Which was used to determine the sample size from the Morgan table. Data were gathered through standard questionnaires of; Educational alienation (Dillon and Grout, 1976), Basic psychological needs (La Guardia and Couchman, 2000), Teacher autonomy support (Black and Deci, 2000), and Orientation causal of autonomous (Rose, Markland and Parfitt, 2001). Data using path analysis, were analyzed. The results of this study showed that support for teacher autonomy and autonomous locus of control have a significant positive effect on basic psychological needs ($P < 0.01$). Basic psychological needs of students with alienation have a significant negative effect ($P < 0.01$). Supporting teacher autonomy and autonomous locus of control have a significant negative impact on students academic alienation ($P < 0.01$). Finally, the basic psychological need the effect between teacher autonomy support and autonomous causal tendencies play a mediating role with alienation from school students.

Keywords: autonomy, causality orientations of autonomy, basic psychological needs, educational alienation, second grade high school students

تأثیر حمایت از خودمختاری معلم و گرایش‌های علیتی خودمختار بر از خودبیگانگی تحصیلی دانش‌آموزان دوره متوسطه دوم با نقش واسطه‌ای نیازهای روان‌شناختی اساسی

جواد کیهان*

استادیار گروه علوم تربیتی، دانشگاه آزاد اسلامی واحد ارومیه، ارومیه، ایران.

مهدی کاظم‌زاده بیطالی

دانشجوی دکتری مدیریت آموزشی، دانشگاه ارومیه، ارومیه، ایران.

چکیده

هدف این پژوهش، بررسی تأثیر حمایت از خودمختاری معلم و گرایش‌های علیتی خودمختار بر از خودبیگانگی تحصیلی دانش‌آموزان دوره متوسطه دوم با نقش واسطه‌ای نیازهای روان‌شناختی اساسی در قالب یک مدل علی بود. این پژوهش توصیفی - همبستگی از نوع مدل‌یابی معادلات ساختاری با رویکرد تحلیل مسیر بود. جامعه آماری پژوهش شامل کلیه دانش‌آموزان دختر و پسر دوره متوسطه دوم شاغل به تحصیل ۱۳۹۴-۱۳۹۵ شهرستان ارومیه بود؛ که از میان آنان ۳۰۰ نفر با استفاده از روش نمونه‌گیری تصادفی خوشه‌ای انتخاب شدند که برای تعیین حجم نمونه از جدول مورگان استفاده شد. برای گردآوری داده‌ها از پرسشنامه‌های استاندارد از خودبیگانگی تحصیلی دیلون و گروت (۱۹۷۶)، نیازهای روان‌شناختی اساسی لاگواردیا، ریان، کوچمن و دسی (۲۰۰۰)، حمایت از خودمختاری معلم بلک و دسی (۲۰۰۰) و گرایش‌های علیتی خودمختار روز، مارکلند و پارفیت (۲۰۰۱) استفاده شد. داده‌های حاصل با استفاده از روش تحلیل مسیر، تجزیه و تحلیل شد. نتایج این بررسی نشان داد که حمایت از خودمختاری معلم و گرایش‌های علیتی خودمختار بر نیازهای روان‌شناختی اساسی تأثیر مثبت و معنادار دارند ($p < 0/01$). نیازهای روان‌شناسی اساسی بر از خودبیگانگی تحصیلی دانش‌آموزان تأثیر منفی و معنادار دارند ($p < 0/01$). حمایت از خودمختاری معلم و گرایش‌های علیتی خودمختار بر از خودبیگانگی تحصیلی دانش‌آموزان تأثیر منفی و معنادار دارند ($p < 0/01$) و در نهایت اینکه نیازهای روان‌شناسی اساسی در رابطه بین حمایت از خودمختاری معلم و گرایش‌های علیتی خودمختار با از خودبیگانگی تحصیلی دانش‌آموزان نقش واسطه‌ای دارند.

واژه‌های کلیدی: خودمختاری، گرایش‌های علیتی خودمختار، نیازهای روان‌شناختی اساسی، از خودبیگانگی تحصیلی، دانش‌آموزان دوره متوسطه دوم.

*. نویسنده مسئول: Keyhan.edu@gmail.com

مقدمه

که از خودبیگانگی ناشی از مدرسه پیشرفت تدریجی از خودبیگانگی را در طی بزرگسالی پیش‌بینی می‌کند. عوامل متعددی بر انگیزش تحصیلی دانش‌آموزان اثرگذار هستند. یکی از رویکردهای مهم و کاربردی در بررسی عوامل مؤثر بر انگیزش افراد مفهوم گرایش‌های علیتی^۴ است. گرایش‌های علیتی^۵ که بر مبنای نظریه خودمختاری^۶ دسی و ریان^۷ (۱۹۸۵)، تعریف شده به تفاوت‌های موجود در آگاهی افراد از علت‌های رفتارشان مربوط می‌شود. در نظام طبقه‌بندی دسی و ریان، افراد در یکی از سه طبقه‌بندی گرایش‌های انگیزشی قرار می‌گیرند. این گرایش‌ها عبارت‌اند از گرایش خودمختارانه، گرایش کنترل شده^۸ و گرایش غیرشخصی^۹ که جنبه‌های نسبتاً پایداری از شخصیت برآورد شده‌اند (حاتملوی سعدآبادی، باباپورخیرالدین و پورشریفی، ۱۳۸۹). افراد با گرایش بالای خودمختاری رفتارهای خود را بر اساس اهداف و علاقه‌مندی‌هایشان سازمان‌دهی می‌کنند. آن‌ها خودشان را سرچشمه رفتارهایشان می‌دانند (دی چارمز^{۱۰}، ۱۹۶۸؛ نقل از می‌ها وونگ^{۱۱}، ۲۰۰۰). در مقابل، رفتارهای کنترل شده با فشار از طرف نیروهای درونی یا بیرونی آغاز و تنظیم می‌شوند. افراد با گرایش کنترل شده بالا رفتارهایشان را براساس فشار و محدودیتی که ادراک می‌نمایند تنظیم می‌کنند (می‌ها وونگ، ۲۰۰۰). افرادی که گرایش غیرشخصی دارند، مانند افراد با گرایش کنترل شده هستند، خود را شایسته و خود تعیین نمی‌دانند. این اشخاص باور دارند که رسیدن به نتایج مطلوب فراتر از کنترل آن‌هاست، خود را در مقابل سرنوشت و بخت و اقبال تسلیم کرده و هیچ‌گونه حق انتخابی برای خویش، در پاسخ به نیازها و تمایلاتشان قائل نیستند (دسی و ریان، ۱۹۸۵؛ نقل از حاتملوی سعدآبادی، باباپورخیرالدین و پورشریفی، ۱۳۸۹). مفهوم گرایش‌های علیتی و مقیاس آن به شکل مؤثری در پیش‌بینی تفاوت‌های عملکردی افراد نقش ایفا می‌کند. به‌طور مثال، جهت‌گیری خودمختارانه، به‌صورت مثبت با خودشکوفایی، عزت‌نفس^{۱۲}، خودافشاگری^{۱۳} انتخابی

یکی از معضلات جامعه معاصر که اذهان متفکرین بسیاری را به‌تدریج به سمت خود جلب می‌کند مسئله بیگانگی دانش‌آموزان با تحصیل و مدرسه است. مفهوم از خودبیگانگی^۱ یکی از مهم‌ترین مشکلاتی است که عده‌ای از دانش‌آموزان در طی تحصیل دچار آن می‌شوند. این بحران به تجربه انزوا از یک گروه یا فعالیتی گفته می‌شود که انتظار می‌رود فرد در حالت عادی با آن گروه احساس همبستگی نموده یا با آن فعالیت درگیر شود (مان، ۲۰۰۱)؛ نقل از غلامی، قلاوندی، اکبری سوره و امانی ساری بگلو، ۱۳۹۲)؛ و خود را در قالب رفتارهای مخربی از قبیل عضویت در گروه‌های خلافکار، خشونت، خراب‌کاری یا ولگردی، غیبت از مدرسه و مدرسه‌گریزی و یا سایر رفتارهای منحرف نشان می‌دهد (غلامی، قلاوندی، اکبری سوره و امانی ساری بگلو، ۱۳۹۲).

هاسچر و هاگنائر^۲ (۲۰۱۰) بیان می‌کنند که از خودبیگانگی پدیده‌ای متفاوت از بی‌انگیزشی است. فردی که دچار بی‌انگیزشی است در فعالیت درگیر نمی‌شود یا اگر هم درگیر شود، انرژی بسیار کمی برای انجام آن دارد؛ اما فردی که دچار از خودبیگانگی است، ارتباط بین فعالیت و نتیجه آن را درک نمی‌کند. مثلاً فرد از خودبیگانه ارتباط بین خود و نتیجه تحصیل را درک نمی‌کند. این فرد ممکن است با انرژی زیادی درس بخواند، اما نتواند بین خود و درسی که می‌خواند پیوستگی برقرار کند. در نتیجه این امر فرد قادر به درونی‌سازی ارزش‌هایی که از طریق نظام آموزشی انتقال می‌یابد، نخواهد شد زیرا درس و مدرسه برای او بیگانه هستند.

تورک^۳ (۲۰۱۴) در مقاله‌ای با عنوان از خودبیگانگی در تحصیل، علائم از خودبیگانگی تحصیلی را شامل بی‌معنایی، ضعف و ناتوانی، شکستن قوانین و عدم توفیق با جامعه می‌داند. نتایج وی نشان داد که دانش‌آموزانی که علائم فوق را تجربه می‌کنند از مدرسه، درس و فعالیت‌های مدرسه بیگانه می‌شوند. هاسچر و هاگنائر (۲۰۱۰) در تحقیق خود نشان دادند

1. alienation
3. Türk
5. causality orientations
7. Deci & Ryan
9. impersonal
11. Mei ha-Wung
13. self-exposure

2. Hascher & Hagenauer
4. orientation causal
6. self- deteminism
8. controlled
10. De Chahrms
12. self-esteem

معلمانشان حامی خودمختاری آن‌ها هستند در مقایسه با دانش‌آموزانی که معلمان مهارکننده دارند، انگیزش درونی بیشتر (خوشبخت و خیر، ۱۳۸۴)، عزت‌نفس و شایستگی ادراک شده بالاتر دارند (دسی، نزلیک و شینمن^۴، ۱۹۸۱؛ نقل از حجازی، خضری آذر و امانی، ۱۳۹۱).

فشار و مهار، اثرات منفی بر سبک‌های انگیزشی انتخابی افراد دارد، زیرا از برآورده شدن نیازهای اساسی روان‌شناختی جلوگیری می‌کند درحالی‌که محیطی که انگیزش خودمختار را پرورش می‌دهد منجر به برآورده شدن این نیازها می‌شود. برای مثال پژوهش‌های انجام شده نشان داده‌اند که عامل‌های بافتی (معلمان، مدیران) که حامی خودمختار افراد هستند اثر مستقیم مثبتی بر نیازهای روان‌شناختی دارند (چن و چانگ، ۲۰۱۰).

بنابراین نظریه مهم دیگر که می‌تواند در انگیزش تحصیلی دانش‌آموزان مؤثر باشد نظریه نیازهای روان‌شناختی اساسی است که به بررسی کارایی مدل نیازهای اساسی روان‌شناختی در زمینه مسائل شغلی، آموزشی و سلامت در پرداخته است. این نظریه خود به‌عنوان زیرنظریه‌ای از نظریه خودتعیین‌گری^۵ محسوب می‌شود (دسی و ریان، ۲۰۰۲؛ گانل، کروکر، مک^۶ و همکاران، ۲۰۱۴). تمرکز عمده این نظریه بر انگیزه درونی و پرداختن به سه نیاز بنیادین یعنی نیاز به خودفرمانی^۷، شایستگی^۸ و ارتباط^۹ در انسان است. خودفرمانی به تمایل فرد برای پیگیری آزادانه فعالیت‌های خود و نقش خواست و اراده فرد در انجام کار اشاره می‌کند. خودفرمانی زمانی است که فرد، خود را علت و دخیل در پیامدهای کار خود می‌داند. نیاز شایستگی به معنای توانایی فرد برای انجام تکالیف است و اینکه تا چه حد توانایی فرد در رسیدن به اهداف مدنظر نقش دارد و نیاز به ارتباط، شکلی از تأثیرات اجتماعی است و به معنای ارتباط با کسانی است که برای فرد اهمیت دارند یا از او حمایت می‌کنند. این نیاز متوجه پیوند با دیگران و دریافت حمایت از جانب افراد مهمی همچون رئیس، والدین، دوستان و همکاران است (جانسن و همکاران، ۲۰۱۳).

و حمایت از خودمختاری در دیگران رابطه دارد. جهت‌گیری کنترل شده با آگاهی از خود از دید اجتماعی، الگوی رفتاری مستعد تیپ A، ناهمسازی بین دیدگاه‌ها و رفتارها و دفاع‌های بزرگ‌تر رابطه مثبت دارد. جهت‌گیری غیرشخصی با ناتوان‌سازی خود، خودتنظیمی ضعیف و افسردگی رابطه مثبت دارد (ون لنج و کروگلانسکی و هیگینز^۱، ۲۰۱۱).

از طرفی بافت اجتماعی که فرد در آن قرار دارد تأثیر به‌سزایی بر نوع انگیزش او دارد. اگر بافت اجتماعی، که برای دانش‌آموز، معلم و والدین را هم شامل می‌شود، استقلال فرد را حمایت کند 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.

رفتار معلمان از جمله عوامل مؤثر بر جهت‌گیری انگیزشی دانش‌آموزان است. برخی معلمان برای پیشرفت دانش‌آموزان خود از مشوق‌های بیرونی استفاده می‌کنند. این معلمان از سبک انگیزشی مهار برای برانگیختن دانش‌آموزان استفاده می‌کنند. در مقابل برخی دیگر از معلمان از طریق حمایت از علائق دانش‌آموز، در جهت ارزش نهادن به امر تعلیم و تربیت، سعی می‌کنند انگیزه دانش‌آموز را برای پیشرفت فعال سازند، که به این‌گونه جهت‌گیری انگیزشی معلم حمایت مستقلانه گفته می‌شود (ریو، بولت و سای^۲، ۱۹۹۹؛ نقل از خوشبخت و خیر، ۱۳۸۴). تثبیت خودمختاری از سوی معلم هنگامی رخ می‌دهد که دانش‌آموزان احساس کنند بر اعمال و انتخاب فعالیت‌های خود کنترل دارند (میزران‌دینو^۳، ۱۹۸۶؛ نقل از حجازی، خضری آذر و امانی، ۱۳۹۱). ریان، شلدون، کاسر و دسی، ۱۹۹۶، بیان می‌کنند که حمایت از خودمختاری، شامل رفتارهایی از قبیل فراهم کردن انتخاب، تشویق خود‌آغازگری، کاهش استفاده از کنترل، قدردانی و تأیید احساسات و دیدگاه‌های دیگران می‌شود. پژوهش‌ها نشان می‌دهند که نوع سبک انگیزشی معلم بر روی کیفیت انگیزشی دانش‌آموزان تأثیرگذار است (ریو و همکاران، ۱۹۹۹؛ نقل از خوشبخت و خیر، ۱۳۸۴). دانش‌آموزانی که

1. Van Lange, Kruglanski & Higgins
3. Miserandino
5. self-determination
7. autonomy
9. relatedness

2. Rio, Bolt & sari
4. Deci, Nezlek & Sheinman
6. Gunnell & Crocker
8. competence

در این از خودبیگانگی صورت گرفته است و توجه به اهمیت روزافزون تربیت نسلی آینده‌ساز و باانگیزه بر لزوم انجام پژوهش حاضر تأکید می‌نماید.

بر این اساس هدف اصلی پژوهش حاضر مدل‌یابی ساختاری رابطه حمایت از خودمختاری معلم و گرایش‌های علیتی خودمختار با از خودبیگانگی تحصیلی دانش‌آموزان با در نظر گرفتن نقش واسطه‌ای نیازهای روان‌شناختی اساسی است. بر این اساس و برحسب یافته‌های موجود فرضیه‌های پژوهش به شرح زیر مورد بررسی قرار گرفتند:

فرضیه اول: نیازهای روان‌شناختی اساسی بر از خودبیگانگی دانش‌آموزان تأثیر مستقیم دارند.

فرضیه دوم: حمایت از خودمختاری تحصیلی معلم بر از خودبیگانگی دانش‌آموزان تأثیر مستقیم دارند.

فرضیه سوم: جهت‌گیری‌های علی خودمختار بر از خودبیگانگی دانش‌آموزان تأثیر مستقیم دارند.

فرضیه چهارم: جهت‌گیری‌های علی خودمختار از طریق نیازهای روان‌شناختی اساسی بر از خودبیگانگی دانش‌آموزان تأثیر غیرمستقیم دارند.

فرضیه پنجم: حمایت از خودمختاری معلم از طریق نیازهای روان‌شناختی اساسی بر از خودبیگانگی دانش‌آموزان تأثیر غیرمستقیم دارد.

روش

روش پژوهش، جامعه آماری و نمونه: این پژوهش از نوع توصیفی - همبستگی و به طور مشخص مبتنی بر مدل‌یابی معادلات ساختاری با رویکرد تحلیل مسیر بود. جامعه آماری پژوهش شامل کلیه دانش‌آموزان دختر و پسر دوره متوسطه شاغل به تحصیل در سال تحصیلی ۱۳۹۴-۱۳۹۵ شهرستان ارومیه است؛ که تعداد کل این دانش‌آموزان ۱۵۱۰۷ نفر (۸۰۱۶ پسر و ۷۰۹۱ دختر) است که از میان آنان ۳۰۰ نفر با استفاده از روش نمونه‌گیری تصادفی خوشه‌ای انتخاب شدند که برای تعیین حجم نمونه از جدول مورگان استفاده شد. با توجه به اینکه تعداد ۱۰ عدد از این پرسشنامه‌ها ناقص بودند در تحلیل نهایی ۲۹۰ پرسشنامه مورد استفاده قرار گرفت. ۱۲۷ نفر از اعضای نمونه دختر و ۱۴۱ نفر پسر بودند و ۲۲

بیشتر تحقیقاتی که تاکنون در زمینه ارضای نیازهای روان‌شناختی اساسی در گروه دانش‌آموزان صورت گرفته‌اند، تأکید بر منافع بسیار ارضای این نیازها در عملکرد دانش‌آموزان (آری پاتامانیل، فریمن و کلینگر^۱، ۲۰۱۱؛ مارشیک^۲، ۲۰۱۰؛ احمدی و همکاران، ۱۳۹۳؛ هاشمی و همکاران، ۱۳۹۳) داشته‌اند. به‌عنوان مثال حضور دانش‌آموزان در محیط‌هایی که امکان برآورده کردن نیازهای روان‌شناختی اساسی آنان را فراهم می‌کند باعث می‌شود تا این دانش‌آموزان میزان بالاتری از حرمت خود و شایستگی ادراک شده را در مورد خود تجربه نمایند (ترسون دمانی و نومانیس^۳، ۲۰۰۷؛ نقل از جانستون و فنی، ۲۰۱۰)، رکود تحصیلی کمتری نسبت به بقیه دانش‌آموزان داشته و به احتمال کمتری از مدرسه اخراج شوند (هارددر و ریو^۴، ۲۰۰۳). انگیزش درونی در آن‌ها بالاتر است (شلدون و نیمیک^۵، ۲۰۰۶) و این دانش‌آموزان روابط مثبت‌تری با سایر دانش‌آموزان و معلمان خود داشته و پاسخگویی بهتری نسبت به انتظارات هنجاری و فرصت‌های آموزشی نشان می‌دهند (فلاوندی، امانی و بابایی سنگلجی، ۱۳۹۱).

دانش‌آموزانی که معلمانشان حامی خودمختاری آن‌ها هستند در مقایسه با دانش‌آموزانی که معلمان مهارکننده دارند، انگیزش درونی بیشتر (خوشبخت و خیر، ۱۳۸۴)، عزت‌نفس و شایستگی ادراک شده بالاتری دارند (ریو، ۱۹۹۸؛ نقل از حجازی، خضری‌آذر و امانی، ۱۳۹۱). این دانش‌آموزان در رفع نیازهای روان‌شناختی خود موفق‌تر هستند (استاندج، دودا و تومانیس^۶، ۲۰۰۵).

با توجه به نقشی که از خودبیگانگی تحصیلی دانش‌آموزان در بروز رفتارهای پرخطر و اختلالات روانی و اجتماعی ایفا می‌کند و اهمیت نظری و بالینی این سازه در مطالعات روان‌شناختی، شناسایی عوامل تأثیرگذار بر آن از خودبیگانگی به‌منظور جلوگیری و کاهش میزان بروز آن در دانش‌آموزان از اهمیت فزون‌تری می‌یابد. به‌علاوه این مطالعه به بررسی نقش نیازهای اساسی روان‌شناختی به‌عنوان عاملی تعیین‌کننده در از خودبیگانگی تحصیلی می‌پردازد. تعداد محدود مطالعاتی که تاکنون در زمینه از خودبیگانگی تحصیلی دانش‌آموزان و مخصوصاً نقش نیازهای اساسی روان‌شناختی و خودمختاری

1. Areepattamannil, Freeman & Klinger
3. Torson demani & Numanis
5. Sheldon & Niemiec

2. Marshik, T. T
4. Hardré & Reeve
6. Standage, Duda & Ntoumanis

نفر نیز جنسیت خود را مشخص ننموده بودند.

ابزار سنجش

پرسشنامه از خودبیبگانگی تحصیلی: برای اندازه این متغیر از پرسشنامه از خودبیبگانگی تحصیلی دیلون و گروت^۱ (۱۹۷۶) استفاده شد. این پرسشنامه از ۱۷ گویه تشکیل شده است که سه بعد احساس بی‌هنجاری (۶ گویه)، احساس ناتوانی (۶ گویه) و احساس انزوا (۵ گویه) را می‌سنجند. گویه‌ها بر اساس طیف لیکرت پنج‌درجه‌ای از کاملاً غلط «۱» تا کاملاً درست «۵» تنظیم شده‌اند. ضریب قابلیت اعتماد این مقیاس در پژوهش روایی و وایتینگ^۲ (۲۰۰۵)، به ترتیب برای کل مقیاس ۰/۷۷، احساس انزوا ۰/۷۰، ناتوانی ۰/۷۱ و بی‌هنجاری ۰/۶۹ به دست آمد. در این مطالعه نیز ضریب آلفای کرونباخ به ترتیب برای به ترتیب برای کل مقیاس ۰/۸۶، احساس انزوا ۰/۸۱، ناتوانی ۰/۸۱ و بی‌هنجاری ۰/۷۷ به دست آمد؛ که نشانگر پایایی مناسب ابزار است. برای بررسی روایی این پرسشنامه از روش تحلیل عاملی تأییدی استفاده شد که شاخص‌های برازش $GFI=0.89$ ، $AGFI=0.85$ ، $CFI=0.94$ ، $RMSEA=0.07$ مناسب این پرسشنامه است. دو نمونه از گویه‌های مقیاس به شرح زیر است: «معمولاً سعی می‌کنم برای انجام ندادن تکالیف مدرسه بهانه بیاورم»، «وقتی مطلبی را نمی‌فهمم، می‌ترسم از معلم سؤال کنم».

پرسشنامه نیازهای روان‌شناختی اساسی: برای اندازه‌گیری این متغیر از مقیاس نیازهای روان‌شناختی اساسی لاگواردیا، ریان، کوچمن و دسی^۳ (۲۰۰۰) استفاده 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 بر اساس طیف لیکرت پنج‌درجه‌ای از کاملاً غلط «۱» تا کاملاً درست «۵» تنظیم شده‌اند. ضریب قابلیت اعتماد این مقیاس در پژوهش دسی، ریان، گانیسه، لئون، یوسونف و کورناژوا^۴ (۲۰۰۱)، ۰/۸۳ گزارش شده است. در این مطالعه نیز ضریب آلفای کرونباخ به ترتیب برای خودمختاری، شایستگی و ارتباط، ۰/۷۷، ۰/۷۹ و ۰/۸۶ و کل مقیاس ۰/۸۵ به دست آمد که نشانگر

پایایی مناسب ابزار است. برای بررسی روایی این پرسشنامه از روش تحلیل عاملی تأییدی استفاده شد که شاخص‌های برازش $GFI=0.88$ ، $AGFI=0.85$ ، $CFI=0.94$ ، $RMSEA=0.07$ نشانگر برازش مناسب این پرسشنامه است. نمونه‌ای از گویه‌های این پرسشنامه بدین شرح است «می‌توانم با آزادی عمل نظراتم درباره نحوه تدریس یا حل تکالیف ارائه دهم»، «در این کلاس، به خاطر یادگیری مطالب جدید و جالب، احساس شایستگی و موفقیت می‌کنم».

پرسشنامه حمایت از خودمختاری معلم: برای اندازه‌گیری این متغیر از بلک^۵ و دسی (۲۰۰۰) استفاده شد. این پرسشنامه دارای ۱۵ گویه است که بر اساس طیف لیکرت ۵ درجه‌ای از «۱» کاملاً مخالفم تا «۵» کاملاً موافقم تنظیم شده‌اند. در پژوهش بلک و دسی (۲۰۰۰) ضریب آلفای کرونباخ این پرسشنامه ۰/۹۳ به دست آمد. در پژوهش حاضر نیز ضریب همسانی درونی این مقیاس با آلفای کرونباخ ۰/۹۱ به دست آمد. همچنین شاخص‌های به‌دست‌آمده از تحلیل عاملی تأییدی $GFI=0.92$ ، $AGFI=0.89$ ، $CFI=0.93$ ، $RMSEA=0.07$ نشان از برازندگی مناسب الگو با داده‌ها دارد. نمونه‌ای از گویه‌های این پرسشنامه بدین شرح است «احساس می‌کنم معلم فرصت‌ها و انتخاب‌هایی را برای چگونگی درس خواندن برام مهیا می‌کند»، «در این که قادرم درس را خوب بخوانم، معلم به من اعتماد به نفس می‌دهد».

پرسشنامه گرایش‌های علیتی خودمختار: برای سنجش این متغیر از مقیاس گرایش‌های علیتی روز، مارکلند و پاریت^۶ (۲۰۰۱) استفاده شد. این مقیاس از ۷ گویه تشکیل شده است. گویه‌ها بر اساس طیف لیکرت پنج‌درجه‌ای از کاملاً مخالفم «۱» تا کاملاً موافقم «۵» تنظیم شده است. روز و همکاران (۲۰۰۱) ضریب پایایی این مقیاس را ۰/۷۳ گزارش نموده‌اند. در تحقیق حاضر نیز، ضریب آلفای این مقیاس ۰/۸۹ به دست آمد. برای بررسی روایی کل مؤلفه‌های این پرسشنامه از روش تحلیل عاملی تأییدی استفاده شد که شاخص‌های برازش $GFI=0.85$ ، $AGFI=0.82$ ، $CFI=0.96$ ، $RMSEA=0.07$ نشانگر روایی مناسب این پرسشنامه است. نمونه‌ای از گویه‌های این پرسشنامه بدین شرح است «برای

1. Dillon & Grout
3. La Guardia & Couchman
5. Black & Deci

2. Ravayi & Vayting
4. Leone, Usunov & Kornazheva
6. Rose, Markland & Parfitt

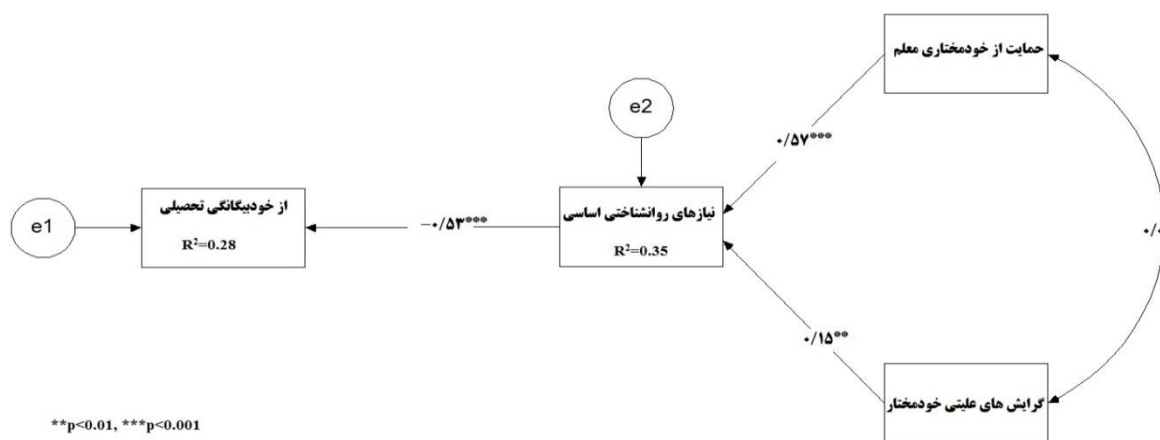
یافته‌ها

از روش بیشینه احتمال برای آزمون الگوی نظری پژوهش و برازش آن با داده‌های گردآوری شده استفاده شد. استفاده از این روش نیازمند نرمال بودن چندمتغیره متغیرها است. در پژوهش برای بررسی نرمال بودن چندمتغیره از ضریب کشیدگی استاندارد شده مردیا استفاده شد. این عدد در پژوهش حاضر ۱/۹۹ به دست آمد که کمتر عدد ۲۴ است که از طریق فرمول $p(p+2)$ محاسبه شده است. در این فرمول p مساوی است با تعداد متغیرهای مشاهده شده که در این پژوهش ۴ است (تئو و نویس، ۲۰۱۲). لازم به ذکر است که از نرم‌افزار ایموس نسخه ۱۶ برای تجزیه تحلیل داده‌ها استفاده شد. در شکل ۲ الگوی آزمون شده پژوهش حاضر ارائه شده است. در این پژوهش متغیرهای حمایت از خودمختاری معلم و گرایش‌های علیتی خودمختار سازه‌های برون‌زا و متغیرهای نیازهای روان‌شناختی اساسی و از خودبیگانگی نیز سازه‌های درون‌زای مدل بودند.

اینکه در مطالعه کردن احساس موفقیت کنید، چقدر با جملات زیر موافق هستید؟ آن را به عبارات کاملاً مخالفم تا کاملاً موافقم مشخص نمایید. ارزیابی عملکرد خود به وسیله خودتان و احساس شادی به خاطر پیشرفت خود؛ «هنگام مطالعه برای امتحان، عبارت‌های زیر تا چه حد میزان و شدت مطالعه شما را تعیین می‌کنند؟ براساس علائق و تمایلات خود هنگام مطالعه و مقداری که خودتان براساس توانایی خود تعیین نموده‌اید».

روش اجرا و تحلیل داده‌ها

در این پژوهش، داده‌های حاصل از اجرای پرسشنامه از خودبیگانگی تحصیلی، نیازهای روان‌شناختی اساسی، حمایت از خودمختاری معلم و گرایش‌های علیتی خودمختار با استفاده از آزمون تحلیل مسیر تجزیه و تحلیل شد. تمام مراحل تجزیه و تحلیل داده‌ها با نرم‌افزار amos به انجام رسید.



شکل ۱. الگوی آزمون شده پژوهش

اول، نیازهای روان‌شناسی اساسی ($p < 0.01$) بر از خودبیگانگی تحصیلی دانش‌آموزان تأثیر منفی و معنادار و آزمون فرضیه دوم و سوم حمایت از خودمختاری معلم و گرایش‌های علیتی خودمختار ($p < 0.01$) بر از خودبیگانگی تحصیلی دانش‌آموزان تأثیر منفی و معنادار دارند. در ادامه آزمون فرضیه‌های چهارم و پنجم، اثر غیرمستقیم حمایت از خودمختاری معلم (-0.30) و گرایش‌های علیتی خودمختار (-0.08) بر از خودبیگانگی تحصیلی از طریق نقش نیازهای روان‌شناختی اساسی منفی و معنی‌دار است؛ بنابراین نقش

با توجه به شکل ۱، اثر مستقیم حمایت از خودمختاری (0.57) و گرایش‌های علیتی خودمختار (0.15) بر نیازهای روان‌شناختی اساسی مثبت و معنی‌دار است. اثر نیازهای روان‌شناختی اساسی بر از خودبیگانگی تحصیلی (-0.53) منفی و معنی‌دار است. در جدول ۱ اثرات مستقیم، غیرمستقیم، کل و واریانس تبیین شده متغیرها گزارش شده‌اند.

همان‌طور که در جدول ۱ مشاهده می‌شود نتایج این آزمون برای فرضیه‌های تحقیق نشان داد که آزمون فرضیه

از خودبیگانگی را تبیین می‌کند. حمایت از خودمختاری معلم و گرایش‌های علیتی نیز ۳۵ درصد از واریانس نیازهای روان‌شناختی اساسی را تبیین می‌کنند.

واسطه‌ای نیازهای روان‌شناختی اساسی در رابطه بین حمایت از خودمختاری معلم و گرایش‌های علیتی خودمختار با از خودبیگانگی تحصیلی تأیید می‌شود؛ بنابراین تمام فرضیه‌های پژوهش تأیید می‌شود. با توجه به جدول ۱ نیازهای روان‌شناختی اساسی ۲۸ درصد از تغییرات

جدول ۱. اثرات مستقیم، غیرمستقیم، کل و واریانس تبیین شده متغیرها

مسیرها	اثر مستقیم	سطح معناداری	اثر غیرمستقیم	سطح معناداری	اثر کل	سطح معناداری	واریانس تبیین شده
به روی از خودبیگانگی تحصیلی از حمایت از خودمختار معلم	-		-۰/۳۰	۰/۰۱	-۰/۳۰	۰/۰۱	۰/۲۸
گرایش‌های علیتی خودمختار	-		-۰/۰۸	۰/۰۱	-۰/۰۸	۰/۰۱	
نیازهای روان‌شناختی اساسی	-۰/۵۲	۰/۰۱	-		-۰/۵۲	۰/۰۱	
به روی نیازهای روان‌شناختی اساسی از							۰/۳۵
حمایت از خودمختار معلم	۰/۵۷	۰/۰۱	-		۰/۵۷	۰/۰۱	
گرایش‌های علیتی خودمختار	۰/۱۵	۰/۰۱	-		۰/۱۵	۰/۰۱	

بیشتر از ۰/۶ نشانگر برازش مناسب الگوی هستند و مجذور میانگین مربعات خطای تقریب^۱ (RMSEA) که مقادیر کمتر از ۰/۰۸ نشانگر برازش مناسب الگوی هستند. در جدول ۲ شاخص‌های برازش الگوی آزمون شده گزارش شده‌اند که با توجه به معیارهایی که گیفن و همکاران (۲۰۰۰) مطرح نموده‌اند، الگوی آزمون شده برازش مناسبی با داده‌های گردآوری شده دارد.

برای بررسی میزان برازش مدل آزمون شده از شاخص‌های معرفی شده توسط گیفن، اشتراپ و بودرئو^۱ (۲۰۰۰) استفاده شد. این شاخص‌ها شامل X2/d.f که مقادیر کمتر از ۳ قابل پذیرش هستند، شاخص نیکویی برازش^۲ (GFI)، شاخص برازش تطبیقی^۳ (CFI) که مقادیر بیشتر از ۰/۹ نشانگر برازش مناسب الگوی هستند، شاخص نیکویی برازش تعدیل یافته^۴ (AGFI) که مقادیر بیشتر از ۰/۸ قابل قبول هستند، شاخص برازش ایجاز^۵ (PNFI) که مقادیر

جدول ۲. شاخص‌های برازش الگوی آزمون شده پژوهش

RMSEA	PNFI	AGFI	CFI	GFI	X2/d.f.
۰/۰۸	۰/۶۱	۰/۹۱	۰/۹۶	۰/۹۸	۲/۸۸

فرضیه اول پژوهش که بیانگر تأثیر مستقیم نیازهای روان‌شناختی اساسی بر از خودبیگانگی تحصیلی دانش‌آموزان بود تأیید گردید. این یافته‌ها با نتایج پژوهش‌های اژه‌ای، خضری‌آذر، بابایی و امانی (۱۳۸۷)، فلاوندی، امانی، غلامی و اکبری سوره (۱۳۹۲)، هاردر و ریو (۲۰۰۳)، شلدون و نیمیک (۲۰۰۶)، فلاوندی، امانی و بابایی سنگلجی (۱۳۹۱)

بحث و نتیجه‌گیری

هدف این پژوهش بررسی رابطه حمایت از خودمختاری معلم، گرایش‌های علیتی خودمختار، نیازهای روان‌شناختی اساسی و از خودبیگانگی تحصیلی دانش‌آموزان در قالب یک مدل علی بود که نتیجه آزمون تحلیل مسیر نشان‌دهنده برازش نسبتاً مناسب الگوی پیشنهادی بوده است.

1. Gefen, Straub & Boudreau
3. comparative fit index
5. Parsimony Fit Index

2. goodness of fit index
4. adjusted goodness of fit index
6. root mean square error of approximation

نیازهای اساسی روان‌شناختی خویش است به همین دلیل به انگیزه‌ها و علائق درونی خود در انجام تکلیف توجه می‌کند و این امر موجب پیوستگی وی به تحصیل می‌گردد.

فرضیه سوم پژوهش که بیانگر تأثیرگذاری غیرمستقیم حمایت از خودمختاری معلم از طریق نیازهای روان‌شناختی بود تأیید شد. به این معنی که محیط حامی خودمختاری به صورت غیرمستقیم از طریق برآورده کردن نیازهای روان‌شناختی با نتایج مثبت تحصیلی مرتبط است. به بیان دیگر اگر محیط کلاس حامی خودمختاری دانش‌آموزان باشد موجب رشد متغیرهای انگیزشی مهم می‌شود و این متغیرها تأثیر منفی بر بیگانه شدن دانش‌آموزان از تحصیل دارند و مانع آن می‌گردند. به عبارتی هنگامی که دانش‌آموزان محیط کلاس را به صورت حامی خودمختاری ادراک و احساس می‌کنند بیشتر احساس خودمختاری، شایستگی و ارتباط می‌کنند؛ بنابراین، معلمان می‌توانند نقش مهمی در کمک به دانش‌آموزان در شد منابع انگیزشی (خودمختاری، شایستگی و ارتباط) از طریق کلاس‌های حامی خودمختاری داشته باشند و مانع بیگانه شدن دانش‌آموزان از تحصیل گردند. این یافته که با نتایج تحقیقات اژه‌ای و همکاران (۱۳۸۷)، تنهای رشوانلو و حجازی (۱۳۸۸)، فلاوندی و همکاران (۱۳۹۲)، کواس (۲۰۰۹)، همسو است. همان‌طور که خوشبخت و خیر (۱۳۹۳) نقش معلم را مؤثر بر خودمختاری دانش‌آموزان یافتند و دانش‌آموزانی که معلم از خودمختاری آن‌ها حمایت می‌کرد دارای انگیزه بیشتر در یادگیری دروس ریاضی بودند. این نتایج هماهنگ است با یافته‌های دسی و همکاران (۲۰۰۱) که محیط را مؤثر بر تقویت و تثبیت خودمختاری می‌دانند. همچنین مطابق است با پژوهش حجازی و همکاران (۱۳۹۱) که ادراک دانش‌آموز از حمایت معلم از خودمختاری را با توجه به نقش واسطه‌ای نیازهای اساسی بر خودکارآمدی آن‌ها اثرگذار می‌داند. همچنین تأثیر منفی و معنادار حمایت از خودمختاری معلم و گرایش‌های علیتی خودمختار و نیازهای روان‌شناختی اساسی نشان می‌دهد که هر قدر دانش‌آموزان در انجام تکالیف تحصیلی و انتخاب راهبردهای حل مسئله خود احساس خودمختاری بیشتری داشته باشند با انگیزش درونی بیشتری به تحصیل می‌پردازند، با درس و مدرسه عجین شده و از خودبیگانگی تحصیلی کمتری را

هماهنگ است. در واقع اثر منفی و معنادار رفع نیازهای اساسی روان‌شناختی دانش‌آموزان بر از خودبیگانگی تحصیلی آنان نشان‌دهنده این است که هر چه نیاز فرد به خودمختاری و شایستگی و ارتباط با غنای بیشتری برطرف گردد، فرد به دلیل احساس مختار بودن در انتخاب و انجام فعالیت‌های درسی احساس انسجام بیشتری با محیط تحصیلی می‌کند؛ با داشتن احساس تسلط، توانایی انجام موفقیت‌آمیز کارکردهای درسی و شایستگی تحصیلی، سطح انگیزش درونی بالاتری را تجربه کرده و به صورت روانی جذب در این فعالیت‌ها می‌گردد. در زمینه رابطه منفی رفع نیاز به ارتباط و از خودبیگانگی تحصیلی نیز می‌توان گفت که هر اندازه دانش‌آموز با سایر دانش‌آموزان، معلمان و افراد محیط آموزشی احساس ارتباط و وحدت نماید، به میزان کمتری احتمال بروز گسست، انزوا و بیگانگی با این محیط و شرکت در فعالیت‌های خرابکارانه را خواهد داشت. از طرفی هر چه دانش‌آموزان برآورده شدن نیازهای اساسی روان‌شناختی خود را در مدرسه کمتر تجربه کنند، احساس از خودبیگانگی تحصیلی بیشتری خواهند نمود. این از خودبیگانگی، به صورت احساس ناتوانی و عدم تأثیرگذاری بر محیط، احساس بروز تضاد بین ارزش‌های خود و مدرسه، یعنی بی‌هنجاری و احساس اینکه از اعضای مدرسه دور افتاده‌اند یعنی انزوای اجتماعی ظاهر می‌شود. همان‌طور که ریو^۱ (۲۰۰۹) اشاره می‌کند، برآورده شدن نیازهای روان‌شناختی اساسی برای سلامت روانی بسیار ضروری هستند. احساس ناتوانی و درماندگی در تأثیرگذاری بر محیط، ایجاد رابطه با دیگران و درونی ساختن ارزش‌های جامعه، سلامت روانی فرد را تهدید می‌کند و علاوه بر افزایش احتمال ترک تحصیل دانش‌آموزان، باعث افزایش احتمال ابتلا به افسردگی و دیگر اختلالات روانی می‌شود.

فرضیه دوم پژوهش که بیانگر تأثیر غیرمستقیم جهت‌گیری‌های علی خودمختار از طریق نیازهای روان‌شناختی اساسی بر از خودبیگانگی دانش‌آموزان بود نیز توسط یافته‌ها تأیید شد. این یافته با پژوهش احمدی و همکاران (۱۳۹۳)، دسی، والاراند، پله تیر و ریان (۱۹۹۱) همچنین می‌ها و ونگ (۲۰۰۰) همسو است. زمانی که فرد گرایش خودمختار داشته باشد در انجام تکالیف به دنبال رفع

در تبیین عوامل مؤثر بر ازخودبیگانگی تحصیلی دانش‌آموزان لازم می‌نماید.

منابع

احمدی، م.، امانی ساری بگلو، ج.، معصومی، و. (۱۳۹۳). کاربرد نظریه خودمختاری در پیش‌بینی عملکرد شغلی معلمان تربیت‌بدنی. *پژوهش‌های کاربرد در مدیریت ورزشی*، ۳(۱۰)، ۷۷-۸۸.

اژه‌ای، ج.، خضری‌آذر، ه.، بابایی، م.، امانی، جواد. (۱۳۸۷). الگوی ساختاری روابط بین حمایت از خودمختاری ادراک شده معلم، نیازهای روان‌شناختی اساسی، انگیزش درونی و تلاش. *پژوهش در سلامت روان‌شناختی*، ۲(۴)، ۴۷-۵۶.

امانی ساری بگلو، ج.، سپهریان آذر، ف.، واحدی، ش. (۱۳۹۳). تحلیل چندسطحی ازخودبیگانگی تحصیلی نوجوانان: نقش فرهنگ مدرسه و نیازهای روان‌شناختی اساسی. *فصلنامه پژوهش در یادگیری آموزشگاهی*، ۲(۵)، ۴۳-۵۴.

تنهای رشوانلو، ف.، حجازی، ا. (۱۳۸۸). ارتباط ادراک از سبک فرزندپروری والدین با انگیزش تحصیلی و پیشرفت تحصیلی در دانش‌آموزان دبیرستانی. *دانشور رفتار*، ۱۶(۳۹): ۱-۱۴.

حاتملوی سعیدآبادی، م.، باباپورخیرالدین، ج.، پورشریفی، ح. (۱۳۸۹). نقش کانون کنترل سلامت و گرایش‌های علیتی در پیش‌بینی رفتارهای خودمراقبتی افراد مبتلا به دیابت نوع II. *فصلنامه علمی- پژوهشی روانشناسی تبریز*، ۵(۱۹)، ۳۲-۵۳.

حجازی، ا.، خضری‌آذر، ه.، امانی، ج. (۱۳۹۱). ادراک دانش‌آموز از حمایت معلم از خودمختاری و خودکارآمدی انگلیسی: نقش واسطه‌ای نیازهای اساسی روان‌شناختی. *مجله مطالعات آموزش و یادگیری*، ۴(۱)، ۲۹-۵۰.

زکی، م. ع (۱۳۸۸). مطالعه موردی بیگانگی اجتماعی دانشجویان دختر و پسر دانشگاه اصفهان. *پژوهش جوانان، فرهنگ و جامعه*، ۳(۳)، ۲۵-۵۱.

خوشبخت ف.، خیر، م. (۱۳۸۴). بررسی الگوی انگیزشی یادگیری ریاضی در دانش‌آموزان ابتدایی. *مجله روانشناسی*، ۱۹(۱)، ۶۷-۸۱.

غلامی، م. ت.، قلاوندی، ح.، اکبری سوره، پ.، امانی ساری بگلو، ج. (۱۳۹۲). فرهنگ مدرسه و ازخودبیگانگی تحصیلی: نقش واسطه‌ای نیازهای روان‌شناختی اساسی. *راهبرد فرهنگ*، ۶(۲۴)، ۹۹-۱۱۶.

قلاوندی، ح.، امانی ساری بگلو، ج.، بابایی سنگلجی، م. (۱۳۹۱). تحلیل کانونی رابطه فرهنگ مدرسه با نیازهای روان‌شناختی

تجربه می‌نماید. همان‌طور که قبلاً ذکر گردید عدم توانایی کنترل بر رویدادهای محیطی و احساس فشار بیرونی در انجام فعالیت‌ها که گاه منجر به انگیزش‌های بیرونی در دانش‌آموزان می‌گردد به‌عنوان یکی از عوامل زمینه‌ساز ازخودبیگانگی تحصیلی شناخته می‌شوند.

بر اساس یافته‌های حاصل از این پژوهش می‌توان پیشنهادهایی به معلمان، مدیران و مسئولان آموزشی به‌منظور کاهش میزان ازخودبیگانگی تحصیلی دانش‌آموزان ارائه داد. ازجمله این پیشنهادها:

۱. به فراهم آوردن فضایی صمیمی، همراه با روابط متقابل دانش‌آموز- معلم و دانش‌آموز- دانش‌آموز در کلاس درس اشاره کرد؛ چنانکه زمینه‌ساز ایجاد حس انسجام با همسالان و معلم و افزایش سطح انگیزش تحصیلی دانش‌آموز گردد.

۲. همچنین تدارک برنامه‌های درسی متناسب با توانایی‌های یادگیری و علایق تحصیلی دانش‌آموزان، به‌گونه‌ای که چالش با این تکالیف و فائق آمدن بر آن‌ها بتواند با دریافت پسخوراند مثبت افزایشدهنده میزان حس شایستگی در دانش‌آموز گردد.

۳. تلاش در جهت مختار گذاردن دانش‌آموزان در انتخاب و انجام فعالیت‌های آموزشی، شرکت در فعالیت‌های فرهنگی و قبول مسئولیت‌های پرورشی، ورزشی و... به‌طوری‌که حس خودمختاری و به تبع آن انگیزش درونی فرد را پرورش دهد.

۴. لازم به ذکر است با توجه به اینکه پژوهش حاضر بر روی دانش‌آموزان مقطع متوسطه شهرستان ارومیه صورت گرفته است، به‌منظور تعمیم نتایج شاید لازم باشد پژوهشی از همین قسم بر روی نمونه‌هایی در مقاطع تحصیلی متفاوت و یا با زمینه‌های فرهنگی، بومی، ارزشی متفاوت صورت گیرد. به‌علاوه همان‌گونه که از یافته‌های پژوهش برمی‌آید، هرچند حمایت از خودمختاری معلم و گرایش‌های علیتی خودمختار توانسته‌اند از طریق نیازهای روان‌شناختی اساسی میزانی از واریانس ازخودبیگانگی تحصیلی دانش‌آموزان را تبیین کنند ولی عوامل متعدد بشماروی وجود دارند که به‌عنوان متغیرهای ثانویه، تعدیل‌کننده یا مزاحم تعیین‌کننده واریانس باقی‌مانده این ازخودبیگانگی هستند. لذا اجرای پژوهش‌های تکمیلی

- Gunnell, K. E., Crocker, P. E., Mack, D. E., Wilson, P. M., & Zumbo, B. D. (2014). Goal contents, motivation, psychological need satisfaction, well-being and physical activity: A test of self-determination theory over 6 months. *Psychology of Sport and Exercise*, 15(1), 19-29.
- Hanfstingl, B., Andreitz, I., Muller, F. H., & Thomas, A. (2010). Are self-regulation and self-control mediators between psychological basic needs and intrinsic teacher motivation? *Journal For Educational Research Online*, 2(2), 55-71.
- Hardré, P. L., & Reeve, J. (2003). A motivational model of rural students' intentions to persist in, versus drop out of, high school. *Journal of Educational Psychology*, 95, 347-356.
- Hascher, T., & Hagenauer, G. (2010). Alienation From School. *International Journal of Educational Research*, 49, 220-232.
- Hagger, M. S., & Chatzisarantis, N. L. (2011). Causality orientations moderate the undermining effect of rewards on intrinsic motivation. *Journal of Experimental Social Psychology*, 47(2), 485-489.
- Janssen, S., Vuuren, M. (2013). Identifying support functions in developmental relationships: A self-determination perspective. *Journal of Vocational Behavior*, 82(1), 20-9.
- Kline, R. B. (2011). *Principles and practice of structural equation modeling*. Second Edition, New York: The Guilford Press.
- Kuvaas, B. (2009). A test of hypotheses derived from self-determination theory among public sector employees. *Employee Relations*, 31(1), 39-56.
- 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, 367-384.
- Mann, S. J. (2001). Alternative perspective on the student experience: Alienation and engagement. *Studies in Higher Education*, 26, 7-13.
- Marshik, T. T. (2010). *Teachers and students psychological need satisfaction as predictors of students' academic achievement*. Doctoral dissertation, University of Florida.
- Qi, Y. Z. (2010). Discussion on the social alienation. *J Chongqing Tech Bus Univ, Soc Sci Ed*, 27, 82-86.
- Rose, E. A., Markland, D., & Parfitt, G. (2001). The development and initial validation of the Exercise Causality Orientations Scale. *Journal of Sports Sciences*, 19, 445-462.
- Ryan, R. M., & Deci, E. I. (2008). A self-determination Theory approach to psychotherapy: The motivational basis for effective change. *Canadian Psychology*, 49(3), 186-193.
- Sharanjit, U. (2006). Impact of the timing, type and severity of disability on the subjective well-being of individuals with disabilities. *Social Science Medicine*, 63, 525-539.
- Sheldon, K. M., & Niemiec, C. P. (2006). It's not just the amount that counts: Balanced need satisfaction also affects well-being. *Journal of Personality and Social Psychology*, 91, 331-341.
- اساسی در میان دانش‌آموزان. *اندیشه‌های نوین تربیتی*، ۴(۴)، ۹-۲۸.
- کدیور، پ.، فرزاد، و. (۱۳۹۱). رابطه متغیرهای محیطی، تحصیلی با بهزیستی مدرسه: نقش نیازهای روان‌شناختی، خودتنظیمی انگیزشی و هیجان‌های تحصیلی. *فصلنامه پژوهش در سلامت روان‌شناختی*، ۶(۱)، ۱۰-۲۵.
- محسنی تبریزی، ع. (۱۳۷۰). بیگانگی، مفهوم‌سازی و گروه‌بندی تئوری‌ها در حوزه‌های جامعه‌شناسی و روانشناسی. *نامه علوم اجتماعی*، ۲، ۷۳-۲۵.
- هاشمی نصرت‌آباد، ت.، واحدی، ش.، امانی ساری‌بگلو، ج. (۱۳۹۳). فرهنگ مدرسه، نیازهای روان‌شناختی اساسی و عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان: آزمون یک الگوی علی. *پژوهش در یادگیری آموزشگاهی و مجازی*، ۲(۶)، ۸۰-۷۱.
- هومن، ح.ع. (۱۳۸۷). *مدل‌یابی معادلات ساختاری با کاربرد نرم‌افزار لیزرل*. تهران، انتشارات سمت.
- Areepattamannil, S., Freeman, J. G. & Klinger, D. A. (2011). Intrinsic motivation, extrinsic motivation, and academic achievement among Indian adolescents in Canada and India. *Social psychology education*, 14, 427-439.
- 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.
- Brown, M. R., Higgins, K., Pierce, T., Hong, E., & Thoma, C. (2003). Secondary students' perceptions of school life with regard to alienation: The effects of disability, gender and race. *Learning Disability Quarterly*, 26(4), 227-238.
- Chen, K. C., & Jang, S. J. (2010). Motivation in online learning: Testing a model of self-determination theory. *Computers in Human Behavior*, 26, 741-752.
- 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. (Eds.). (2002). *Handbook of self-determination research*. Rochester, NY: The University of Rochester Press.
- Dillon, V. & Grout, J. A. (1976). Schools and Alienation. *The Elementary School Journal*, 76(8), 481-489.
- Gefen, D., Straub, D. W. & Boudrea, M. C. (2000). *Structural equation modeling and regression: Guidelines for research and practice*. Communications of the Association for Information Systems.
- Green-Demers, I., Legault, L., Pelletier, D., & Pelletier, L. G. (2008). Factorial invariance of the academic amotivation inventory (aai) across gender and grade in a sample of canadian high school students. *Educational and Psychological Measurement*, 68, 862-880.

- Soenens, B., Berzonsky, M. D., Vansteenkiste, M., Beyers, W., & Goossens, L. (2005). Identity styles and causality orientations: In search of the motivational underpinnings of the identity exploration process. *European Journal of Personality*, 19(5), 427-442.
- Standage, M., Duda, J. L., & Ntoumanis, N. (2005). A test of self-determination theory in school physical education. *British Journal of Educational Psychology*, 75, 411-433.
- Teo, T. & Noyes, J. (2012). Explaining the intention to use technology among pre-service teachers: a multi-group analysis of the Unified Theory of Acceptance and Use of Technology. *Interactive Learning Environments*, 22(1), 51-66.
- Türk, F. (2014). Alienation in Education. *International Journal of Educational Policies*, 8(1), 41-58.
- Van Lang, P. A. M., Kruglanski, A. W., & Higgins, E. T. (2011). *Handbook of Theories of Social Psychology*. Volume 2. Sage publication.
- Watson, D., & Friend, R. (1969). Measurement of social-evaluative anxiety. *J Consulting Clin Psychol*, 4, 448-457.
- Wong, M. M. H. (2000). The relations among causality orientations, academic experience, academic performance, and academic commitment. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 26(3), 315-326.
- Zhang, L., Li, W., Li, B., et al. (2014). Self-esteem as mediator and moderator of the relationship between stigma perception and social alienation of Chinese adults with disability. *Disability and Health Journal*, 7, 119-123.