

تاریخ دریافت مقاله: ۱۳۹۱ / ۵ / ۳۰

تاریخ پذیرش مقاله: ۱۳۹۱/۷/۱۷

تدوین و آزمون یک مدل انگیزشی برای پیش‌بینی امید بر مبنای نیازهای بنیادی روانشناختی در دانش‌آموزان

پسر مقطع دبیرستان شهر قزوین

ولی خلخالی\*

## چکیده

هدف از این پژوهش تدوین و آزمون یک مدل انگیزشی برای امید دانش‌آموزان بر مبنای نظریه تعیین‌گری شخصی بود. برای این منظور، از تحلیل معادلات ساختاری برای آزمودن مدل خاصی از روابط بین متغیرها استفاده شد. آزمودنی‌ها شامل ۴۱۶ دانش‌آموز با دامنه سنی بین ۱۵ تا ۱۷ بودند. پرسشنامه‌های امید، نیازهای بنیادی روان‌شناختی و تنظیم رفتاری برای گردآوری داده‌ها به کار رفتند. نتایج حاصل مویده برازش مدل پیشنهادی بودند. تحلیل داده‌ها با نرم افزار لیزرل نشان داد که تصور ارضای نیازهای بنیادی روان‌شناختی شکل‌های خود تعیین شده‌تری از تنظیم‌های رفتار را موجب می‌شود، که این نوع تنظیم‌های رفتاری نیز متقابلاً به افزایش امید در دانش‌آموزان می‌انجامد. علاوه بر این، نتایج نشان داد که تنظیم بیرونی نیز می‌تواند امید دانش‌آموزان را به طور مثبت پیش‌بینی کند. یافته‌ها بر اهمیت ارضای نیازهای بنیادی روان‌شناختی در ایجاد شکل‌های خود تعیین شده‌تر تنظیم‌های رفتاری و افزایش امید از طریق فراهم آوردن فرصت‌های انتخاب برای دانش‌آموزان، ایجاد احساس شایستگی در آن‌ها و برقراری روابط همدلانه و درک نگرانی‌های آن‌ها تاکید می‌کنند.

واژگان کلیدی: امید، نظریه تعیین‌گری شخصی، نیازهای ذاتی روان‌شناختی، تنظیم رفتار

## مقدمه

روان‌شناسی بالینی، به طور سنتی بر کمبودها و ناتوانی روانی تاکید داشته و انعطاف‌پذیری تدبیر و توان افراد را برای ارزیابی تغییر، به ندرت مدنظر قرار داده است، با این حال در سال‌های اخیر برخی روان‌شناسان به بررسی نقش نیرومندی‌های شخصی مانند شادمانی و امید در ارتقای سلامت بهینه تاکید کرده‌اند. شواهد نیرومندی نیز بر تداوم پیامدهای مهم امید در نوجوانان تا بزرگسالی تاکید دارند. پژوهش‌ها نشان داده‌اند که افراد دارای امید از تفکرات مثبت، عزت نفس و اعتماد به نفس بیشتری برخوردارند،

\* استادیار گروه روانشناسی دانشگاه آزاد اسلامی واحد ملایر v.khalkhali@iau-malayer.ac.ir

احساسات‌شان را با انرژی بیشتری گزارش می‌دهند و خود را به شکل مثبت‌تری معرفی می‌کنند (چنج<sup>۱</sup>، ۱۹۹۸)، از مزایای سلامتی قابل اطمینان بهره‌مند هستند (شوری<sup>۲</sup>، ۲۰۰۳)، سریعتر از صدمه‌ها و بیماری‌ها بهبود می‌یابند و دو برابر بیش از هم‌تاهای کم امید خود درد را تحمل می‌کنند (اشنایدر، ایلاردی، جیونز، مایکل، میهیور و سمپسون<sup>۳</sup>، ۲۰۰۲)، مهارت سازگاری بهتری دارند (اشنایدر، ۲۰۰۰)، افکار کمتری درباره تسلیم شدن دارند (واله<sup>۴</sup>، ۲۰۰۶)، در دانشگاه کمتر مشروط می‌شوند (اشنایدر، شوری، جیونز، ۲۰۰۲).

اولین تلاش‌ها برای تبیین امید، به کارهای اشنایدر و همکاران در دو دهه گذشته مربوط می‌شود. اشنایدر و لوپز<sup>۵</sup> (۲۰۰۱) امید را مرکب از مولفه‌های قدرت اراده یا تفکر، قدرت راهیابی یا تفکر برنامه ریزی، تعیین هدف و تشخیص موانع می‌دانند، که شامل توانایی طراحی گذرگاههایی به سوی اهداف مطلوب به رغم موانع موجود و پدیدآوری انگیزش لازم برای استفاده از این گذرگاهها است. بنابراین، امید یا تفکر هدف‌مدار، از دو مؤلفه مرتبط به هم یعنی مسیرهای تفکر و منابع تفکر، تشکیل شده است. مسیرهای تفکر انعکاس دهنده ظرفیت فرد برای تولید کانال‌های شناختی برای رسیدن به اهدافش است و منابع تفکر هم عبارتند از افکاری که افراد درباره توانایی‌ها و قابلیت‌هایشان برای عبور از مسیرهای برگزیده تعریف کرده‌اند تا به اهدافشان برسند. از طریق ترکیب منابع و مسیرها، می‌توان به اهداف رسید. اگر هر کدام از این دو عنصر شناختی وجود نداشته باشند، رسیدن به اهداف غیر ممکن است.

از آنجایی که یافته‌های پژوهشی بر پیامدهای مهم امید تاکید دارند و احتمالاً نوجوانانی که امید بالاتری دارند به بزرگسالانی تبدیل می‌شوند که آن‌ها نیز امیدوارتر هستند (برای مثال نگاه کنید به فلدمن<sup>۶</sup> و اشنایدر، ۲۰۰۵). از این رو ضرورت دارد که دانش‌آموزان برای یک سبک زندگی با امید تشویق شوند. یک راه منطقی برای پیشبرد سبک زندگی با امید بهره گرفتن از نقشی است که معلمان و مدرسه در توانمند سازی شخصی و اجتماعی دانش‌آموزان دارند. از این رو درک فرایندهای انگیزشی، شناختی و عاطفی دخیل در بالا بردن امید نوجوانان آنان امری مهم و قابل توجه است. در این راستا هدف از پژوهش حاضر پیش‌بینی امید دانش‌آموزان بر مبنای ادراک آنان از ارضای نیازهای بنیادی روان‌شناختی و تنظیم رفتاری آنهاست.

<sup>1</sup> Chang

<sup>2</sup> Shorey

<sup>3</sup> Snyder, Ilardi, Cheavens, Michael, Yamhure & Sympson

<sup>4</sup> Valle

<sup>5</sup> Lopez

<sup>6</sup> Feldman

یکی از نظریه‌هایی که می‌تواند به ما در درک فرایندهای انگیزشی، شناختی و عاطفی دانش‌آموزان در مدرسه کمک کند نظریه تعیین‌گری شخصی<sup>۱</sup> (SDT) است (دسی و رایان<sup>۲</sup>، ۲۰۰۰). این نظریه به طور موفقیت‌آمیزی در پیش‌بینی سازه‌های روانشناختی (برای نمونه رایان و دسی، ۲۰۰۶؛ کریمی، خلخالی، احدی و نفیسی، ۱۳۸۸؛ تیلور و اتومانیس<sup>۳</sup>، ۲۰۰۷؛ لیم و وانگ<sup>۴</sup>، ۲۰۰۹) با این حال در حد جستجوی محقق، این نظریه برای پیش‌بینی امید مورد استفاده قرار نگرفته است.

SDT فرض می‌کند که همه انسان‌ها به دنبال برآورده ساختن سه نیاز ذاتی روان‌شناختی<sup>۵</sup> خود هستند. سطح خود تعیین‌گری یک شخص و در نتیجه ماهیت و کیفیت درگیر شدن او در هر حیطه بستگی به این دارد که این سه نیاز تا چه اندازه ارضاء می‌شوند. این نیازها عبارتند از: نیاز به خود پیروی<sup>۶</sup> که تمایل افراد به درگیر شدن در فعالیت‌ها به انتخاب خود و منشاء رفتار خود بودن را نشان می‌دهد. نیاز به ارتباط<sup>۷</sup> که شامل احساس پیوند با دیگران، یا احساس تعلق داشتن به محیط اجتماعی است. نیاز به کفایت<sup>۸</sup> که به تمایل افراد برای تعامل تأثیر گذار با محیط، و تجربه احساس موثر بودن در ایجاد نتایج دلخواه و جلوگیری از رویدادهای ناخواسته اشاره دارد. هر چه این نیازها بیشتر ارضاء شوند سطح خود تعیین‌گری شخص بالاتر است (دسی و رایان، ۲۰۰۰). موقعیت‌های بین فردی و شرایط درون فردی که از ارضای این نیازها حمایت می‌کنند احساس لذت افراد از فعالیت‌ها را افزایش می‌دهند و خود تنظیمی رفتارها را به صورت خود پیرو درمی‌آورند. وقتی افراد بتوانند فعالیت‌ها را آزادانه انتخاب کنند (خود پیروی/ انتخاب)، بر آن تسلط یابند (شایستگی) و احساس کنند که با افراد مهم، مثل مدیر، والدین، معلم یا اجتماع، ارتباط نزدیک دارند و از جانب آن‌ها حمایت می‌شوند (ارتباط) برای انجام آن بیشتر به صورت درونی برانگیخته می‌شوند، یعنی آن فعالیت را فقط برای لذت حاصل از آن انجام دهند (لیم و وانگ، ۲۰۰۹).

نظریه تعیین‌گری شخصی انواع متفاوتی از انگیزش را فرض می‌کند و آنها را بر اساس سطح خود تعیین‌گری‌شان بر روی یک پیوستار قرار می‌دهد (فن استینکیست، لنز<sup>۹</sup> و دسی، ۲۰۰۶). انگیزش درونی<sup>۱۰</sup>، که شامل انجام رفتار به

<sup>1</sup> self-determination theory

<sup>2</sup> Deci & Ryan

<sup>3</sup> Ntoumanis

<sup>4</sup> Lim & wang

<sup>5</sup> innate psychological needs

<sup>6</sup> need for autonomy

<sup>7</sup> need for relatedness

<sup>8</sup> need for competence

<sup>9</sup> Vansteenkiste & Lens

<sup>10</sup> Intrinsic motivation

خاطر خود آن است. انگیزش بیرونی<sup>۱</sup>، که به انجام عملی به دلایلی بیرون از خود آن عمل اشاره دارد. و، ناانگیزش<sup>۲</sup>، که به فقدان انگیزش اشاره می‌کند و زمانی دیده می‌شود که افراد هیچ وابستگی‌ای میان اعمال خود و پیامدهای آن‌ها مشاهده نمی‌کنند. علاوه بر این رفتار برانگیزش بیرونی بر حسب میزان خود پیرو بودن آن در چهار انگیزه مشخص از هم متمایز می‌شود: تنظیم بیرونی، تنظیم درون فکنی شده، تنظیم خود پذیر و تنظیم آمیخته<sup>۳</sup>. کم خود پیروترین شکل انگیزش بیرونی در تنظیم بیرونی است، یعنی زمانی که فرد برای بدست آوردن پاداش‌های بیرونی یا برای اجتناب از تنبیه در فعالیتی درگیر می‌شود (دسی، رایان، ۲۰۰۸). برای مثال، دانش‌آموزی ممکن است به این دلیل در فعالیتی شرکت کند که از طرف معلم مجبور شده است یا از تنبیه می‌ترسد. تنظیم درون فکنی شده سطحی‌ترین شکل درونی‌سازی تنظیم رفتار است (لیم و وانگ، ۲۰۰۹). درونی‌سازی<sup>۴</sup> فرایندی است که از طریق آن تنظیم‌های بیرونی به خود تنظیمی تغییر شکل می‌دهند، به این معنی که خود تعیین شده‌تر می‌گردند. در تنظیم درون فکنی شده افراد برای اجتناب از احساس گناه یا شرم یا افزایش عزت نفس و احساس ارزشمندی در یک فعالیت مشغول می‌شوند (دسی و رایان، ۲۰۰۲)، علی‌رغم این که درون فکنی‌شکلی از تنظیم را نشان می‌دهد که در درون فرد قرار دارد اما از آنجایی که هنوز به صورت بخشی از مجموعه آمیخته انگیزش‌ها، شناخت‌ها و عواطف که خود را تشکیل می‌دهند در نیامده همچنان نسبت به خود<sup>۵</sup> بیرونی است و رفتارهای حاصل از آن خود تعیین شده نیستند. با این حال چون تا حدی درونی‌سازی شده است در مقایسه با تنظیم بیرونی احتمال بیشتری دارد که در طول زمان حفظ شود (دسی و رایان، ۲۰۰۰). برای مثال دانش‌آموزی ممکن است به این دلیل به فعالیتی بپردازد که احساس بدی نسبت به خودش پیدا نکند. در تنظیم خود پذیر افراد به این دلیل در یک فعالیت شرکت می‌کنند که مشارکت در آن را برای رشد شخصی خود با اهمیت می‌دانند. از آنجایی که در این نوع تنظیم به فعالیت بها داده می‌شود در نتیجه رفتار به واسطه انتخاب انجام می‌گیرد و خود تعیین شده است (فن‌استینکیست، لنز و دسی، ۲۰۰۶). برای مثال فردی به این دلیل ورزش می‌کند که آن را برای سلامتی خود مهم می‌داند. تنظیم آمیخته زمانی رخ می‌دهد که تنظیم خود پذیر به طور کامل با خود تلفیق گشته و با سایر ارزش‌ها و نیازهای فرد هماهنگ شده است. در تنظیم آمیخته نیز رفتار به واسطه انتخاب و به این دلیل انجام می‌گیرد که با سایر جنبه‌های خود نظیر نیازها و ارزش‌های فرد هماهنگ است (فن‌استینکیست، لنز و دسی، ۲۰۰۶). برای مثال شخصی به این علت ورزش

<sup>1</sup> Extrinsic motivation

<sup>2</sup> amotivation

<sup>3</sup> External, Introjected, Identified, & Integrated regulation

<sup>4</sup> internalization

<sup>5</sup> self

می‌کند که می‌خواهد یک سبک زندگی سالم داشته باشد. تنظیم آمیخته و انگیزش درونی از این جهت مشابه هستند که در هر دوی آن‌ها رفتار از روی میل و بدون اجبار انجام می‌گیرد و در نتیجه به طور کامل خود تعیین شده‌اند. با این حال تحت تنظیم آمیخته، فعالیت برای دست یافتن به بازده‌هایی که از رفتار جدا هستند انجام می‌گیرد، تا برای رضایت موجود در خود فعالیت. تنظیم یکپارچه غالباً در بزرگسالان دیده می‌شود تا کودکان، زیرا برای این که مجموعه‌ای از رفتارها بتوانند در خود جذب شوند به سطوح رشد یافته‌ای از من و توانایی شناختی نیاز است که با گذشت زمان به دست می‌آیند (والرند<sup>۱</sup>، ۱۹۹۷).

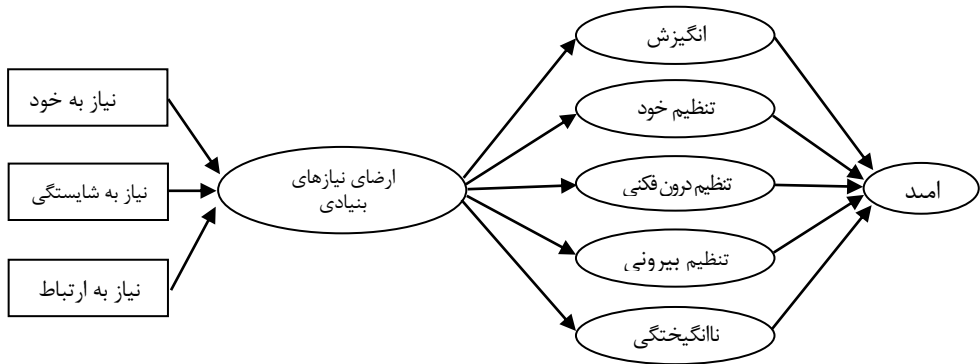
والرند (۲۰۰۱) شواهدی را ارائه می‌کند که رفتارهای خود تعیین شده در سطوح مختلفی از عمومیت<sup>۲</sup> - موقعیتی، بافتی و کلی<sup>۳</sup> - ظاهر می‌شوند. در موقعیت‌های آموزشی، سطح موقعیتی اشاره به این دارد که دانش‌آموزان چه احساسی به یک کلاس خاص دارند. سطح بافتی نشان دهنده نگرش کلی دانش‌آموزان به مدرسه است. بافت کلی یا حالت کلی به ویژگی‌های پایداری (مثل نگرش‌ها، باورها، پندارها) اشاره دارد که به طور ثابت و پایا رفتارهای فرد را تا بزرگسالی هدایت می‌کنند. به عقیده وی وقوع مکرر و باثبات رفتارهایی که از نظر خود تعیین‌گری در سطح بالایی قرار دارند در موقعیت‌هایی که از نظر عمومیت در سطح پایین‌تری هستند آن موقعیت را به سطح بالاتری از عمومیت تغییر خواهد داد. این موضوع تلویحات مهمی برای معلمان دارد - افزایش رفتارهای خود تعیین شده در سطح موقعیتی باعث افزایش آن رفتارها در سطح بافتی و در نهایت شکل دادن حالت‌های کلی دانش‌آموزان و در نتیجه تربیت بزرگسالانی با مکان‌علیت و انگیزش درونی می‌شود.

هدف از این پژوهش پیشنهاد و آزمون یک مدل انگیزشی برای پیش بینی امید در دانش‌آموزان می‌باشد. این کار به این دلیل می‌تواند مفید باشد که می‌تواند درک بهتری از فرایندهای روان‌شناختی دخیل در امیدواری دانش‌آموزان در اختیار ما قرار دهد و به یک کاسه کردن دانش موجود در زمینه تعیین‌کننده‌های انگیزشی امیدواری در دانش‌آموزان به ما کمک کند. همچنین آزمونی از نظریه تعیین‌گری شخصی، که مبنایی برای این مدل انگیزشی در نظر گرفته شده است، به عمل آورد. مدل انگیزشی پیشنهادی در شکل ۱ ارائه شده است.

<sup>1</sup> Vallerand

<sup>2</sup> generality

<sup>3</sup> situational, contextual, & global



شکل ۱. مدل پیشنهادی از روابط بین ادراک دانش‌آموزان از ارضای نیازهای بنیادی روان‌شناختی، تنظیم‌های رفتاری و امید

این مدل از هفت سازه مکنون<sup>۱</sup> - ادراک دانش‌آموزان از ارضای نیازهای بنیادی روان‌شناختی، انگیزش درونی، تنظیم خود‌پذیر، تنظیم درون فکنی شده، تنظیم بیرونی، ناانگیزختگی و امید - تشکیل یافته است. در این مدل، ادراک دانش‌آموزان از ارضای نیازهای بنیادی روان‌شناختی، نوع تنظیم رفتاری (انگیزش درونی، تنظیم خود‌پذیر، تنظیم درون فکنی شده، تنظیم بیرونی، ناانگیزختگی) آن‌ها را پیش‌بینی می‌کند. سپس نوع تنظیم رفتار امید را پیش‌بینی می‌کند. در واقع بر اساس مدل پیشنهادی ارضای نیازهای بنیادی روان‌شناختی به طور غیر مستقیم، از طریق نوع تنظیم رفتار، امید را پیش‌بینی می‌کند.

فرضیه‌های این تحقیق بر اساس نظریه خود تعیین‌گری عبارت بودند از: الف) ارضای نیازهای ذاتی روان‌شناختی می‌تواند انگیزش درونی و تنظیم خود‌پذیر را به طور مثبت و تنظیم درون فکنی شده، تنظیم بیرونی و ناانگیزختگی را به طور منفی پیش‌بینی کند. ب) امید به طور مثبت توسط انگیزش درونی و تنظیم خود‌پذیر و به طور منفی از طریق تنظیم درون فکنی شده، تنظیم بیرونی و ناانگیزختگی پیش‌بینی می‌شود.

### روش تحقیق

طرح و روش تحقیق. از آنجایی که در این پژوهش هدف آزمودن مدل خاصی از رابطه بین متغیرهاست از تحلیل معادلات ساختاری استفاده شد که از زمره طرح‌های همبستگی می‌باشد.

جامعه آماری و روش نمونه‌گیری. آزمودنی‌ها شامل ۴۱۶ پسر بود، که از بین دانش‌آموزان دبیرستانی ناحیه ۲ آموزش و پرورش شهر قزوین انتخاب شدند. برای تعیین حجم نمونه نیز از جدول "کرجسی و مورگان"<sup>۲</sup>

<sup>1</sup> talent

<sup>2</sup> Kerjcie & Morgan

استفاده شد. روش نمونه‌گیری به صورت نمونه‌گیری خوشه‌ای بود، به این ترتیب که در ابتدا به صورت نمونه‌گیری تصادفی ساده از روی فهرست اسامی دبیرستانهای پسرانه دولتی ناحیه دو قزوین از بین ۸ مدرسه، به قید قرعه ۴ مدرسه انتخاب گردید. در مرحله بعد پرسشنامه‌ها به تصادف در اختیار دانش‌آموزان هر کلاس قرار گرفت.

### ابزارهای اندازه‌گیری

مقیاس امید/شنايدر. مقیاس ۱۲ سؤالی امید را شنايدر و همکاران (۱۹۹۱) برای افراد ۱۵ سال به بالا ساخت و شامل دو خرده مقیاس گذرگاه و انگیزش است. ۴ عبارت برای سنجش تفکر عاملی، ۴ عبارت برای سنجش تفکر راهبردی و ۴ عبارت انحرافی است. برای پاسخ دادن به هر پرسش، پیوستاری از ۱ (کاملاً غلط) تا ۴ (کاملاً درست) در نظر گرفته شده است. در این پژوهش پایایی این مقیاس با روش آلفای کرونباخ، ۰/۸۳ به دست آمد.

مقیاس مکان ادراک شده علیت. برای سنجش تنظیم رفتار در مدرسه از مقیاس مکان ادراک شده علیت<sup>۱</sup> (PLOC؛ گوداس، بیدل و فکس<sup>۲</sup>، ۱۹۹۴) استفاده شد. این مقیاس به دلایل دانش‌آموزان برای انجام فعالیت‌های تحصیلی مربوط می‌شود. در این مقیاس ابتدا یک جمله ناتمام در ارتباط با این که چرا دانش‌آموزان رفتارهای تحصیلی را انجام می‌دهند مطرح (من در فعالیت‌های تحصیلی شرکت می‌کنم چون ..... ) و سپس با تعدادی پاسخ دنبال می‌شود که پنج سبک تنظیمی به کار رفته در مقیاس را نشان می‌دهند، برای مثال "زیرا جالب هستند" (انگیزش درونی)، "چون به دنبال یادگیری مهارت‌ها هستم" (تنظیم خود پذیر)، "چون اگر انجام ندهم درباره خودم احساس بدی پیدا می‌کنم" (تنظیم درون فکنی شده)، "چون با انجام ندادن آن برای درسم مشکل ایجاد می‌شود" (تنظیم بیرونی)، "اما نمی‌دانم چرا باید این کار را انجام دهم" (نانگیزختگی). این مقیاس شامل ۱۷ ماده می‌باشد که هر ماده بر روی یک مقیاس ۷ درجه‌ای از ۱ (کاملاً نادرست) تا ۷ (کاملاً درست) نمره‌گذاری می‌شود. برای هر فرد نمره متوسط در هر خرده مقیاس بدست می‌آید. کریمی، خلخالی، احدی و نفیسی (۱۳۸۸) پایایی این مقیاس‌ها را در نمونه ایرانی توسط روش آلفای کرونباخ، ۰/۶۸ برای تنظیم بیرونی، ۰/۷۴ برای تنظیم درون فکنی شده، ۰/۸۳ برای تنظیم خود پذیر و ۰/۸۹ برای انگیزش درونی گزارش کرده‌اند.

<sup>1</sup> Perceived Locus of Causality scale

<sup>2</sup> Goudas, Biddle & Fox

ارضای نیازهای بنیادی روان‌شناختی ادراک شایستگی توسط پنج ماده از خرده مقیاس پرسشنامه انگیزش درونی<sup>۱</sup> (مک‌آلی، دانکن و تمن<sup>۲</sup>، ۱۹۸۹) سنجیده شد. برای مثال "فکر می‌کنم در مدرسه خیلی خوب باشم". خلخالی و جعفری (۱۳۹۰) پایایی این خرده مقیاس را با روش آلفای کرونباخ ۰/۷۹ گزارش کرده‌اند. برای سنجش خود پیروی و ارتباط از دو خرده مقیاس دو ماده‌ای که توسط انتومانیس (۲۰۰۱) تهیه شده است، استفاده شد. برای مثال "در مدرسه می‌توانم فعالیتی را که می‌خواهم انتخاب کنم" (خود پیروی)، و "رفتن به مدرسه این احساس را در من ایجاد می‌کند که به سایر دانش‌آموزان نزدیک هستم" (ارتباط). خلخالی و جعفری (۱۳۹۰) پایایی این مقیاس‌ها بر روی نمونه ایرانی با روش آلفای کرونباخ به ترتیب ۰/۶۸ و ۰/۵۷ گزارش کرده‌اند. تمامی ماده‌ها در هر سه خرده مقیاس بر روی یک مقیاس ۷ درجه‌ای از ۱ (کاملاً نادرست) تا ۷ (کاملاً درست) نمره‌گذاری می‌شوند.

### یافته‌های تحقیق

داده‌های جمع‌آوری شده در دو بخش تجزیه و تحلیل شدند، در بخش اول برای تحلیل توصیفی از شاخص‌های گرایش مرکزی و پراکندگی و در بخش دوم برای تحلیل استنباطی از ماتریس همبستگی بین متغیرهای تحقیق و تحلیل مسیر با استفاده از مدل‌سازی معادلات ساختاری<sup>۳</sup> (SEM) استفاده شد. در جدول ۱ میانگین و انحراف معیار نمرات آزمودنی‌ها در متغیر وابسته ارائه شده است. جدول ۱. میانگین و انحراف استاندارد مربوط به نمرات متغیرهای نیازهای روان‌شناختی، تنظیم رفتار و امید

خرده مقیاس‌ها

نیازهای روان‌شناختی	شایستگی	خودپیروی	ارتباط	انگیزش درونی	خود پذیر	درون فکنی شده	بیرونی	نا انگیزشی	امید
۲۷/۰۷	۱۰/۷۳	۱۱/۷۳	۴۹/۵۳	۲۱/۶۴	۲۲/۲۸	۱۵/۹۴	۱۶/۱۱	۹/۶۹	۲۳/۳۲
SD	۴/۷۶	۲/۷۴	۷/۴۶	۴/۹۷	۴/۷۵	۳/۶۶	۳/۸۰	۵/۲۸	۲/۱۰

در بخش تحلیل استنباطی، ابتدا ماتریس همبستگی متغیرهای تحقیق به دست آمد. این ماتریس در جدول ۲ ارائه شده است، که همبستگی درونی متغیرهای مورد استفاده در پژوهش را نشان می‌دهد.

<sup>1</sup> Intrinsic Motivation Inventory

<sup>2</sup> McAuley, Duncan, & Tammen

<sup>3</sup> Structural Equation Modelling



رابطه فرضیه اول تحقیق همان گونه که در جدول ماتریس همبستگی مشاهده می شود ارضای نیازهای بنیادی روان شناختی با انگیزش درونی و تنظیم خود پذیر رابطه مثبت و با تنظیم درون فکنی شده و تنظیم بیرونی رابطه منفی دارد. در مورد هر چهار متغیر مقدار معنی داری (۰/۰۰۰) کمتر از ۰/۰۱ است، که در جهت تایید فرضیه اول تحقیق است. در مورد فرضیه دوم تحقیق نتایج جدول ماتریس همبستگی نشان می دهد که امید توسط انگیزش درونی و تنظیم خود پذیر به طور مثبت و توسط تنظیم درون فکنی شده و ناانگیزختگی به طور منفی پیش بینی می شود. با این وجود بر خلاف فرضیه تحقیق، تنظیم بیرونی نیز توانست امید را به طور مثبت پیش بینی کند.

جدول ۲. ماتریس همبستگی متغیرهای تحقیق

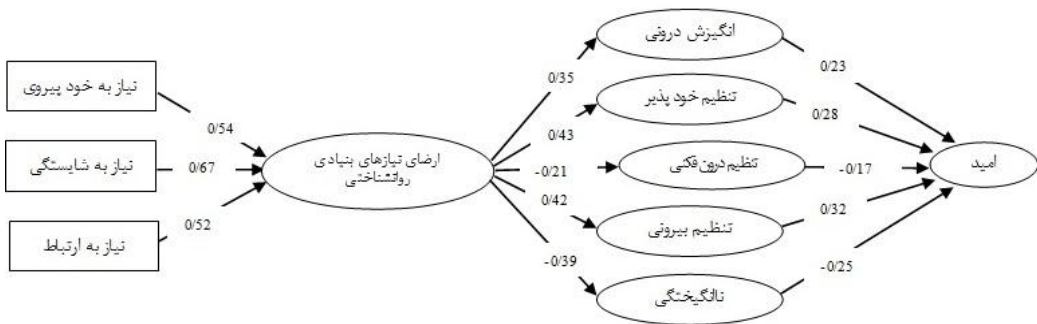
۹	۸	۷	۶	۵	۴	۳	۲	۱	
								۱	۱. نیازهای روانشناختی
							۱	۰/۷۱۶**	۲. خود پیروی
						۱	۰/۳۱۱**	۰/۷۵۱**	۳. شایستگی
					۱	۰/۳۷۳**	۰/۳۱۵**	۰/۶۱۴**	۴. ارتباط
				۱	۰/۳۰۸**	۰/۲۸۹**	۰/۲۴۱**	۰/۳۲۱**	۵. انگیزش درونی
			۱	۰/۵۶۳**	۰/۴۸۶**	۰/۲۶۵**	۰/۱۹۸**	۰/۵۱۸**	۶. تنظیم خود پذیر
		۱	-۰/۴۲۶**	-۰/۴۹۸**	-۰/۱۱۶**	-۰/۱۵۲**	-۰/۱۴۲**	۰/۳۱۷**	۷. تنظیم درون فکنی شده
	۱	۰/۳۶۳**	-۰/۶۳۷**	-۰/۵۱۲**	-۰/۴۱۱**	-۰/۲۷۳**	-۰/۳۰۱**	۰/۴۵۲**	۸. تنظیم بیرونی
	۱	۰/۱۴۹**	۰/۲۱۲**	-۰/۲۵۳**	۰/۱۱۷**	۰/۱۱۶	-۰/۶۶۳**	-۰/۵۸۳**	۹. ناانگیزختگی
	۱	۰/۳۷۱**	۰/۳۵۷**	۰/۳۰۴**	۰/۴۴۲**	۰/۲۰۷**	۰/۱۶۴**	۰/۳۴۸**	۱۰. امید

تحلیل مسیر

شاخص‌های مربوط به نیکویی برازش نشان می‌دهند که مدل پیشنهادی از برازش مناسبی با داده‌های مشاهده شده دارد (جدول ۳). همان‌طور که فرض شده بود ارضای نیازهای بنیادی انگیزش درونی و تنظیم خود پذیر را به طور مثبت و تنظیم بیرونی و درون فکنی شده را به طور منفی پیش بینی کرد. امید نیز به طور مثبت توسط انگیزش درونی و به طور منفی توسط درون فکنی شده و ناانگیزختگی پیش بینی شد. با این حال بر خلاف انتظار تنظیم بیرونی امید را به صورت مثبت پیش بینی کرد. حاصل بررسی تأثیرات متقابل متغیرهای تحقیق بر اساس روش تحلیل مسیر در شکل ۲ ارائه شده است.

جدول ۳. مشخصه‌های نیکویی برازش مدل

شاخص	P	X <sup>2</sup> /df	RMSEA	SRMR	NFI	AGFI	CFI
مقدار	۰/۶۶	۱/۰۷	۰/۰۱۲	۰/۰۰۶	۱/۰۰	۰/۹۷	۱/۰۰



شکل ۲. نمودار مسیر و پارامترهای مدل پیش‌بینی امید

بحث و نتیجه‌گیری

هدف از پژوهش حاضر پیشنهاد و آزمون یک مدل انگیزشی برای امید (شکل ۱) بر مبنای نظریه تعیین‌گری شخصی بود. به طور اختصاصی هدف از این تحقیق درک بهتر روابط بین تصور دانش‌آموزان از ارضای نیازهای بنیادی روان‌شناختی در مدرسه، انواع مختلف تنظیم رفتار و درجه‌ایی که این تنظیم‌های رفتاری امید دانش‌آموزان را پیش‌بینی می‌کنند، است. نتایج به دست آمده از مدل پیشنهادی

حمایت کردند. نظریه امید اشنايدر بر شناخت هايي تأکيد مي کند که بر اساس افکار هدفدار ۱ ساخته شده اند. امید را می توان به عنوان افکار هدفدار تعريف کرد که در آن شخص تفکر راهبردی ۲ (توانایی درک شده برای پیدا کردن راهی برای رسیدن به اهداف دلخواه) و تفکر عاملی ۳ (انگیزه لازم برای استفاده از آن راه ها) را به کار می برد (اشنايدر و رند، ۲۰۰۵). ریو ۵ (۲۰۰۲): ترجمه سید محمدی، ۱۳۸۵) داشتن افکار هدفدار به خودی خود نمی تواند عملکرد و امید فرد به موفقیت را افزایش دهد بلکه احساس تعهد فرد نسبت به هدف عاملی مهم می باشد. بر اساس نظریه تعیین گری شخصی، زمانی که دانش آموزان خود دست به تعیین یا انتخاب هدف می زنند، ارضای نیاز به خود پیروی با ایجاد یک مکان کنترل درونی برای درگیر شدن در فعالیت ها تعهد فرد به اهداف انتخابی یا هدف پذیری او را افزایش می دهد.

تصور فرد از توانایی خود در ایجاد پیامدهای دلخواه و رسیدن به اهداف دلخواه مولفه نخست امید است (اشنايدر، ۲۰۰۰). به اعتقاد دسی و رایان (۲۰۰۰) تمایل افراد برای تعامل تاثیر گذار با محیط، و تجربه احساس موثر بودن در ایجاد نتایج دلخواه و جلوگیری از رویدادهای ناخواسته معرف نیاز ذاتی به شایستگی است. هر چه این نیاز بیشتر ارضاء شود سطح خود تعیین گری شخص بالاتر است. افراد در تکالیف و چالش هايي که احساس شایستگی می کنند با انگیزه درونی بیشتری وارد می شوند، ادراک کنترل قوی تری دارند و مداومت بیشتری در به پایان رساندن آن نشان می دهند. تفکر عاملی یا داشتن انگیزه برای استفاده از توانایی های خود مولفه دوم امید است (اشنايدر، ۲۰۰۰). ارضای نیازهای بنیادی روانشناختی با ایجاد یک مکان کنترل درونی برای درگیر شدن در فعالیت ها، تکالیف و چالش ها و ایجاد احساس شایستگی در زمان انجام فعالیت و احساس داشتن روابط صمیمانه با افراد مهمی نظیر معلم و هم کلاسی ها در هنگام فعالیت با تسهیل درونی سازی، رشد منابع انگیزش درونی را در یادگیرندگان افزایش می دهد تحت این شرایط یادگیرندگان با احتمال بیشتری برای تعیین اهداف شخصی و یادگیری و استفاده از توانایی های شخصی برای رسیدن به آنها ارزش قائل می شوند (والرند، فوریر و گوی، ۱۹۹۷).

<sup>1</sup> goal directed

<sup>2</sup> strategic thinking

<sup>3</sup> agency thinking

<sup>4</sup> Rand

<sup>5</sup> Reeve

<sup>6</sup> Fortier & Guay

در پژوهش حاضر یافته جالبی به دست آمد که بر اساس SDT ارایه تبیین مستدلی برای این یافته دشوار به نظر می‌رسد: تنظیم بیرونی به طور مثبت امید را پیش بینی کرد. در توضیح این یافته شاید بتوان استدلال کرد که با در نظر گرفتن مولفه انگیزشی امید، محیط‌های اجتماعی با وابسته کردن دریافت پیامدهای مطلوب یا اجتناب از پیامدهای نامطلوب به رفتار افراد این توانایی را دارند که رفتار افراد را تنظیم کنند و برای آنها انگیزه فراهم بیاورند. محیط‌های اجتماعی از طریق تعیین وابستگی‌های تقویتی برای افراد می‌توانند تا حدودی حمایت اجتماعی و انگیزه لازم را برای تبدیل راهبردهای بالقوه شناختی به رفتار آشکار فراهم بیاورند. با این حال احتمالاً تنظیم بیرونی در واداشتن بلند مدت افراد به علاقمندی و درگیری در یک فعالیت شکست می‌خورند، احتمالاً به این دلیل که یک مکان علیت ادراک شده بیرونی را ایجاد می‌کنند (فن‌استینکیست، سیمونز، لنز، شلدون ۱ و دسی، ۲۰۰۴).

علی‌رغم محدودیت‌های موجود در تحقیق یافته‌های حاضر تلویحات مهمی دارند. بر اساس این یافته‌ها ارضای نیازهای روان‌شناختی در مدرسه امید دانش‌آموزان را افزایش می‌دهد. نتایج تاکید دارند که برای افزایش تفکر راهبردی و عاملی دانش‌آموزان نیازهای بنیادی روان‌شناختی آن‌ها در مدرسه مورد توجه قرار بگیرند. این امر یک گام مهم در آماده سازی دانش‌آموزان برای سبک زندگی امیدوار است. مدرسه این توانایی را دارد که تفکر راهبردی و عاملی و در نتیجه امید را در نوجوانان افزایش دهند و از این رهگذر سطح سلامت روانی و اجتماعی را ارتقا بخشد. یافته‌های حاضر نشان می‌دهد که حتی تغییرات کوچک در محیط اجتماعی، بسته به این که تمایلات افراد به رشد را تسهیل می‌کنند، یا مانع از آن‌ها می‌شوند، تفاوت‌های قابل ملاحظه‌ای را ایجاد می‌کنند. این نتایج امیدوار کننده هستند، زیرا نشان می‌دهند که معلمان می‌توانند به طور قابل ملاحظه‌ای سطح امید یادگیرندگان را تحت تأثیر قرار دهند. در عین حال، نتایج حاضر می‌گویند که محیط می‌تواند امید را با وقفه مواجه سازد. از دیدگاه کاربردی نتایج به ما می‌گویند که معلمان با ارضای نیازهای بنیادی روان‌شناختی از طریق فراهم آوردن فرصت‌های انتخاب برای یادگیرندگان، ایجاد احساس شایستگی در آن‌ها (با فراهم آوردن امکان مشارکت آن‌ها در تصمیم‌گیری‌ها و ارایه بازخورد)، و برقراری روابط همدلانه و درک نگرانی‌های آن‌ها باشند احتمال تفکر راهبردی و تفکر عامل را افزایش دهند.

پژوهش حاضر خالی از محدودیت نیست، اول این که، این پژوهش صرفاً بر دانش‌آموزان دبیرستانی پسر متمرکز بوده است، بنابراین ممکن است بررسی این مطلب که آیا این مدل بر روی دانش‌آموزان دختر و دانشجویان نیز از برآزش برخوردار است، آموزنده باشد. علاوه بر این به نظر می‌رسد لازم بود

<sup>1</sup> Simons & Sheldon,

بررسی‌های پیگیری با تاکید بر داده‌های کیفی نیز در مورد امید در بیرون از مدرسه نیز انجام می‌گرفت. همچنین پژوهش‌های بیشتری لازم است تا یافته مربوط به رابطه تنظیم بیرونی و امید را مورد بررسی مجدد قرار دهند. افزون بر این، پژوهشگران SDT به صورت تجربی نشان داده‌اند که علاوه بر انگیزه‌ها یا دلایل افراد برای دنبال کردن هدف‌های خاص ("چرا" هدف دنبال می‌شود: انگیزه خود پیرو یا کنترل شده) محتواهای هدف افراد (هدف "چه چیزی" را دنبال می‌کند: درونی در برابر بیرونی) نیز بر پیامدهای روانشناختی و سازگاری افراد موثرند (دسی و رایان، ۲۰۰۰). بر این اساس پیشنهاد می‌شود که در پژوهش‌های آتی به سهم تبیینی محتوای هدف در واریانس امید نیز پرداخته شود.

### منابع

#### فارسی

خلخال، ولی. جعفری، داود (۱۳۹۰). تدوین و آزمون یک مدل انگیزشی برای تصمیم دانشجویان به انجام فعالیت بدنی در بیرون از دانشگاه. همایش ملی دست آوردهای جدید علمی در توسعه ورزش و تربیت بدنی. دانشگاه آزاد اسلامی واحد گرگان.

ریو، مارشال (۱۳۸۵). انگیزش و هیجان (۲۰۰۱). ترجمه یحیی سید محمدی. تهران: نشر ویرایش. کریمی، یوسف. خلخال، ولی. احدی، حسن و نفیسی، غلامرضا (۱۳۸۸). تأثیر چارچوب گذاری درونی و بیرونی هدف و سبک ارتباطی کنترل کننده درونی، کنترل کننده بیرونی و حمایت کننده خود پیروی بر پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان پسر پایه پنجم ابتدایی آموزش و پرورش ناحیه ۲ شهر قزوین. مجله علمی - پژوهشی روانشناسی و علوم تربیتی دانشگاه شهید چمران اهواز: ۱۶ (۲)، ۲۱۸-۱۸۹.

#### لاتین

Chang, E. C. (1998). Hope, Problem-solving Ability, and Coping in a College Student Population: Some Implications for Theory and Practice. *Journal of Clinical Psychology*, 54, 953-962.

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

Deci, E., & Ryan, R. (Eds.), (2002). *Handbook of self-determination research*. Rochester, NY: University of Rochester Press.

- Deci, E., & Ryan, R. (2008a). Facilitating optimal motivation and psychological well-being across life's domains. *Canadian Psychology*, 49, 14–23.
- Feldman, D. B., & Snyder C. R. (2005). Hope and the Meaningful Life: Theoretical and Empirical Associations between Goal-directed Thinking and Life Meaning. *Journal of Social and Clinical Psychology*, 24, 401-421.
- Goudas, M., Biddle, S. J. H., & Fox, K. R. (1994). Perceived locus of causality, goal orientations, and perceived competence in school physical education classes. *British Journal of Educational Psychology*, 64, 453–463.
- Lim, B. S. & Wang, C. K. (2009). Perceived autonomy support, behavioral regulations in physical education and physical activity intention. *Psychology of Sport and Exercise*, 10, 52–60
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2006). Self-regulation and the problem of human autonomy: does psychology need choice, self-determination, and will? *Journal of Personality*, 74, 1557–1586.
- Snyder, C. R. (2000). *Handbook of hope: theory, measures, and applications*. ACADEMIC PRESS, USA.
- Snyder, R. Lopez, J. (2001). *Handbook of positive psychology U S*: Oxford university press.
- Snyder, C.R., Shorey, H.S., Cheavens, J. (2002). Hope and academic success in college. *Journal of educational psychology*, 97, 820-826.
- Shorey, H. S. (2003). *Theories of intelligence, academic, hope, and effort exerted after a failure experience*. Unpublished master thesis. University of kanas, lawrence.
- Snyder, C. R., Ilardi, S. S., Cheavens, J., Michael, S. T., Yamhure, L., & Sympson, S. (2002). The Role of Hope in Cognitive Behavior Therapies. *Cognitive Therapy and Research*, 24, 747-763.
- Snyder, R, Rand, KL. (2005). *Hopelessness and health*. In N. Anderson(Ed), *Encyclopedia of health and behavior*. Thousand oaks, CA: Sage.
- Snyder, C. R., Harris. C., Anderson, J. R., Holleran, S. A. (1991) The Wills and the Ways: Development and Validation of an Individual Differences Measure of Hope, *Journal of Personality and Social Psychology*, 60, 570-585.
- Taylor, I. M. & Ntoumanis, N (2007). Teacher Motivational Strategies and Student Self-Determination in Physical Education. *Journal of Educational Psychology*, 99, 747–760.
- Valle, M. F. (2006). *An analysis of hope as psychological strength*. Submitted in partial fulfillment of the requirements for the Degree of

Doctor of philosophy in the Department of psychology university of South Carolina.

- Vallerand, R. J. (2001). *A hierarchical model of intrinsic and extrinsic motivation in sport and exercise*. In G. C. Roberts (Ed.), *Advances in motivation in sport and exercise* (pp. 263–319). Champaign, IL: Human Kinetics.
- Vallerand, R. J. (1997). Toward a hierarchical model of intrinsic and extrinsic motivation. *Advances in experimental social psychology*, 29, 271–360.
- Vallerand, R. J., Fortier, M. S., & Guay, F. (1997). Self-determination and persistence in a real-life setting: Toward a motivational model of high-school drop out. *Journal of Personality and Social Psychology*, 72, 1161–1176.
- Vansteenkiste, M., Lens, W., & Deci, E. L. (2006). Intrinsic Versus Extrinsic Goal Contents in Intrinsic Versus Extrinsic Goal Contents in Self-Determination Theory: Another Look at the Quality of Academic Motivation. *Educational Psychologist*, 41(1), 19–31.
- Vansteenkiste, M., Simons, J., Lens, W., Sheldon, K. M., & Deci, E. L. (2004). Motivating learning, performance, and persistence: The synergistic role of intrinsic-goal content autonomy-supportive context. *Journal of Personality and Social Psychology*, 87, 246–260.