

اندیشه‌های نوین تربیتی

دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی

دانشگاه الزهراء

تاریخ دریافت: ۹۱/۹/۲۵

تاریخ بررسی: ۹۱/۱۰/۱۰

دوره ۸، شماره ۴

زمستان ۱۳۹۱

صص ۲۸-۹

تاریخ پذیرش: ۹۱/۱۱/۲

## تحلیل کانونی رابطه فرهنگ مدرسه با نیازهای روان‌شناختی اساسی در میان دانش‌آموزان

حسن قلاوندی\*، جوادامانی ساری بگلو\*\* و محسن بلایی گلجی\*\*\*

### چکیده

هدف پژوهش حاضر، بررسی رابطه فرهنگ مدرسه با نیازهای روان‌شناختی اساسی (خودمختاری، شایستگی و ارتباط) است. بدین منظور، ۳۲۰ نفر از دانش‌آموزان پسر دوره متوسطه شهر بابل با استفاده از نمونه‌گیری تصادفی خوشه‌ای انتخاب شدند و به مقیاس فرهنگ مدرسه و نیازهای روان‌شناختی اساسی پاسخ دادند. یافته‌های به دست آمده با استفاده از روش تحلیل همبستگی بنیادی نشان داد که ابعاد فرهنگ مدرسه رابطه معناداری با برآورده شدن نیازهای روان‌شناختی دارند. تحلیل کانونی دو مجموعه معنادار بین فرهنگ مدرسه و نیازهای روانی اساسی را نشان داد. در مجموعه اول ابعاد روابط دانش‌آموزان، روابط دانش‌آموزان و معلمان، انتظارات هنجاری و فرصت‌های آموزشی رابطه مثبت و معناداری با نیازهای شایستگی، خودمختاری و ارتباط داشتند. در مجموعه دوم نیز روابط دانش‌آموزان پایین و روابط دانش‌آموزان و معلمان بالا با احساس شایستگی بالا و ارتباط پایین رابطه معناداری داشت. به طور کلی می‌توان نتیجه گرفت که در مدارس که فرهنگ آن‌ها به روابط دوستانه اعضای آن، وجود اعتماد بین اعضاء و احترام متقابل تأکید دارند و همچنین امنیت و کیفیت خدمات آموزشی در آن بالا باشد، میزان احساس شایستگی، حس انسجام و خودمختاری در میان دانش‌آموزان آن مدارس نیز بالا خواهد بود.

### کلید واژه‌ها

فرهنگ مدرسه؛ حمایت از خودمختاری؛ نیازهای روان‌شناختی اساسی؛ خودتعیین‌گری

galavandi@gmail.com

\* نویسنده مسئول: استادیار گروه علوم تربیتی دانشگاه ارومیه

\*\* دانشجوی دکتری روان‌شناسی تربیتی دانشگاه تبریز

\*\*\* کارشناس ارشد روانشناسی تربیتی دانشگاه تهران

## مقدمه

ویژگی‌های فطری در وجود انسان، او را برای درگیری فعال با محیط اجتماعی و فیزیکی و همچنین برای کسب ارزش‌ها و آداب و رسوم فرهنگی جامعه خود آماده می‌کنند. براساس این ویژگی‌ها، انسان‌ها موجوداتی بالفطره فعال و آفرینندگانی علاقه‌مند به یادگیری و درون‌سازی دانش، آداب، رسوم و ارزش‌های محیط زندگی خود هستند. این گرایش‌های ذاتی به کنجکاو و کسب دانش، می‌تواند منبعی برای متخصصان تعلیم و تربیت باشد تا از طریق آن بتوانند یادگیری و رشد دانش‌آموزان را هدایت کنند. با وجود این، اکثریت معلمان درباره دانش‌آموزان خود، برای اطمینان از وقوع یادگیری از نظارت و کنترل‌های بیرونی، و ارزیابی‌هایی استفاده می‌کنند که با تشویق یا تنبیه همراه است. این اعمال نشان‌دهنده این باور معلمان است که انگیزش به جای تأکید بر علائق ذاتی دانش‌آموزان به یادگیری، از طریق تقویت وابستگی‌های بیرونی (شرطی‌سازی کنشگر و پاسخگر)، بهتر شکل می‌گیرد. بنابراین، تحت این شرایط کنترل‌کننده، احساس لذت، شوق و علاقه دانش‌آموزان که بر اثر ماهیت یادگیری به وجود می‌آید، جایگزین تجارب اضطراب، کسالت، خستگی و بیگانگی از یادگیری می‌شود. این امر نیز دور باطالی را به وجود می‌آورد که دانش‌آموزان اصولاً علاقه‌ای به درس و یادگیری ندارند و معلمان نیز باید از طریق کنترل بیرونی دانش‌آموزان در آن‌ها یادگیری ایجاد کنند (نیمیک و ریان<sup>۱</sup>، ۲۰۰۹). با توجه به اهمیت اساسی انگیزش درونی در تسهیل یادگیری دانش‌آموزان، لازم است به نظریه‌های مختلفی که در این زمینه تدوین شده‌اند، توجه ویژه‌ای داشته باشیم.

نظریه خودتعیین‌گری<sup>۲</sup>، نظریه‌ای کلان درباره انگیزش، هیجان و رشد انسان است و به عواملی توجه می‌کند که فرایندهای مربوط به خودشکوفایی (رشد-محور<sup>۳</sup>) در انسان‌ها را بازدارد یا تسهیل می‌کنند. با توجه به این امر، نظریه خودتعیین‌گری، در تعلیم و تربیت اهمیت زیادی دارد. زیرا گرایش‌های ذاتی دانش‌آموزان به یادگیری، می‌تواند منبع مهمی برای معلمان در جهت افزایش و سهولت بخشیدن به یادگیری آن‌ها باشد (نیمیک و ریان، ۲۰۰۹). عناصر

1. Niemiec & Ryan
2. Self determination
3. Growth-oriented

اصلی نظریه خودتعیین‌گری انواع انگیزش بیرونی و درونی و مجموعه‌ای از نیازهای روان‌شناختی اساسی<sup>۱</sup> است که زیربنای این نوع انگیزش‌ها هستند و همچنین محیط‌ها و گرایش‌های شخصیتی خاصی که بر نیازها و انواع انگیزش تأثیر می‌گذارند (گانیه و دسی<sup>۲</sup>، ۲۰۰۵ و بارد<sup>۳</sup>، دسی و ریان، ۲۰۰۴).

اساس نظریه خودتعیین‌گری را نیازهای روان‌شناختی اساسی تشکیل می‌دهند که به عنوان انگیزشی برای کمک به درگیری فعال با محیط، پرورش مهارت‌ها و رشد سالم به وجود آمده و خود را نشان می‌دهند. این نیازها به صورت فطری در تمامی انسان‌ها وجود دارند و عبارت هستند از: نیاز به خودمختاری<sup>۴</sup>، شایستگی<sup>۵</sup> و ارتباط<sup>۶</sup> (دسی و ریان، ۱۹۸۵، و ریان و دسی، ۲۰۰۰). خودمختاری به نیاز فرد به احساس انتخاب و خود آغازگری در انجام دادن اعمال و تکالیف اشاره دارد. برای مثال، هنگامی که دانش‌آموزان به خاطر میل و اشتیاق، زمان و انرژی خود را صرف درس و مطالعه می‌کنند، احساس خودمختاری می‌کنند (نیمیک و ریان، ۲۰۰۹). نیاز به ارتباط، نیاز برای احساس اطمینان هنگام داشتن رابطه با دیگران و نیاز به پذیرش فرد به عنوان فردی شایسته عشق و احترام توسط دیگران است (میزراندینو<sup>۷</sup>، ۱۹۹۶). شایستگی عبارت است از نیاز به مؤثر بودن در تعامل با محیط و نشان دهنده میل به استفاده از استعدادها و مهارت‌ها و دنبال کردن چالش‌ها و تکالیف همسو با توانایی‌های فرد و تسلط یافتن بر آنها است. در واقع نیاز به شایستگی برای شکوفایی استعدادها و دنبال کردن چالش‌های بهینه و تسلط بر آنها، انگیزش فطری تأمین می‌کند (ریو<sup>۸</sup>، ۱۳۸۳). در صورتی که نیازهای روان‌شناختی اساسی برآورده شوند احساس اعتماد به نفس و خود ارزشمندی در افراد شکل می‌گیرد، اما در صورت ممانعت و برآورده نشدن این نیازها، فرد درکی شکننده، منفی، بیگانه و انتقادآمیز از خود خواهد داشت (چن و جانگ<sup>۹</sup>، ۲۰۱۰). دانش‌آموزانی که احساس می‌کنند

1. Basic psychological needs
2. Gagne & Deci
3. Baard
4. Autonomy
5. Competence
6. Relatedness
7. Miserandino
8. Reeve
9. Chen & Jang

هنگام یادگیری از خودمختاری آن‌ها حمایت می‌شود، انگیزش درونی، عزت نفس و احساس شایستگی بالاتری دارند. علاوه بر آن پژوهش‌ها نشان می‌دهند که برآورده شدن این نیازها در دانش‌آموزان تأثیر مثبت بر عملکرد تحصیلی آن‌ها دارد (مارشیک<sup>۱</sup>، ۲۰۱۰). این نیازها یعنی، خودمختاری، شایستگی و ارتباط وابسته به هم هستند. ارتباط صمیمانه و پذیرش متقابل، موجب افزایش خودمختاری دانش‌آموزان، احساس خودمختاری در انجام‌دادن تکالیف باعث افزایش شایستگی، و شایستگی، موجب احساس پذیرش و وابسته بودن به محیط و افراد می‌شود (اوردان و اسچوینفلدر<sup>۲</sup>، ۲۰۰۶).

بر اساس نظریه خودتعیین‌گری، بافت اجتماعی بر میزان برآورده شدن نیاز به خودمختاری، شایستگی و ارتباط تأثیر می‌گذارد. محیط‌ها، روابط، موقعیت‌های اجتماعی، و فرهنگ‌هایی که نیاز به خودمختاری را ارضا کنند، حامی خودمختاری<sup>۳</sup> نامیده می‌شوند، اما در صورتی که نیاز افراد به خودمختاری را نادیده بگیرند و آن را ناکام کنند، کنترل‌کننده نامیده می‌شوند. محیط‌های حامی خودمختاری افراد را ترغیب می‌کنند هدف‌های خود را، خود تعیین و از روش خود برای رسیدن به این اهداف استفاده کنند، و به طور کلی تمایلات و ارزش‌های خود را دنبال کنند. نظریه خودتعیین‌گری بیان می‌کند که محیط‌های حمایت‌کننده خودمختاری موجب برآورده شدن این سه نیاز روان‌شناختی اساسی می‌شوند (ریو، ۱۳۸۳). در مقابل فشار و کنترل، از برآورده شدن نیازهای روان‌شناختی اساسی جلوگیری می‌کند. (گانیه<sup>۴</sup> و همکاران، ۲۰۰۳). دانش‌آموزانی که معلمان آن‌ها حامی خودمختاری آن‌ها هستند در مقایسه با دانش‌آموزانی که معلمان آن‌ها کنترل‌کننده هستند، شایستگی، انگیزش درونی و عملکرد تحصیلی بالاتر و خلاقیت بیشتری دارند (ریو، ۱۹۹۸). همچنین پژوهش‌ها نشان داده‌اند که حمایت معلم از خودمختاری، اثر مثبتی بر برآورده شدن نیازهای روان‌شناختی اساسی دانش‌آموزان دارد (اژه‌ای و همکاران، ۱۳۸۷). اسکینر و بلمونت<sup>۵</sup> (۱۹۹۳) بر این باور هستند که یادگیری دانش‌آموزان زمانی افزایش می‌یابد که از خودمختاری آن‌ها حمایت شود. معلمان

1. Marshik
2. Urdan & Schoenfelder
3. Autonomy support
4. Bargmann
5. Skinner & Belmont

می‌توانند با دادن آزادی عمل به دانش‌آموزان در نحوه یادگیری و با ایجاد ارتباط بین فعالیت‌های مدرسه و علایق دانش‌آموزان، از خودمختاری آن‌ها حمایت کنند.

پژوهش‌های انجام شده در زمینه تأثیر محیط‌های حامی خودمختاری بر برآورده شدن نیازهای روان‌شناختی اساسی، محیطی را بررسی کرده‌اند که فرد در تعامل مستقیم با آن بوده است. مانند حمایت از خودمختاری دانش‌آموزان توسط معلم (بلک<sup>۱</sup> و دسی، ۲۰۰۰) و کارمندان توسط مدیر (دسی و همکاران، ۲۰۰۱) نمونه‌ای از این پژوهش‌ها است. عمدتاً این پژوهش‌ها به بررسی اثر حمایت از خودمختاری در سطح ریز<sup>۲</sup> (کلاس درس، دفتر کار) بر برآورده شدن نیازهای روان‌شناختی اقدام کرده و از سطوح کلان<sup>۳</sup> غافل مانده‌اند. براساس نظریه سیستم‌های بوم‌شناختی، فرهنگ از جمله عوامل سطح کلان است که می‌تواند بر رفتار در محیط‌های خرد مانند رفتار دانش‌آموزان و معلمان در کلاس تأثیرگذار باشد (برک<sup>۴</sup>، ۱۳۹۰).

فرهنگ نظام مشترکی از باورها، ارزش‌ها، رسم‌ها، رفتارها و مصنوعات است که اعضای یک جامعه در تطبیق با جهان خود و در رابطه با یکدیگر به کار می‌برند و از طریق آموزش از نسلی به نسلی دیگر انتقال می‌یابد. این تعریف نه تنها الگوهای رفتار، بلکه الگوهای اندیشه (معانی مشترکی که اعضای یک جامعه به پدیده‌های گوناگون طبیعی و فکری از جمله دین و ایدئولوژی نسبت می‌دهند)، مصنوعات (ابزارها و کارهای هنری) و مهارت‌ها و فنونی را در برمی‌گیرد که در ساخت مصنوعات به کار گرفته می‌شوند (بیتس و پلاگ<sup>۵</sup>، ۱۳۸۷).

هر جامعه دارای یک فرهنگ غالب<sup>۶</sup> یا حاکم است که درون آن نیز تعدادی خرده فرهنگ<sup>۷</sup> شکل می‌گیرد. فرهنگ غالب شامل ارزش‌هایی است که در بین اکثریت اعضای جامعه مشترک است. خرده فرهنگ‌ها نیز در عین پذیرش هنجارها و موازین اساسی فرهنگ غالب، هنجارهای خاص خود را دارا هستند و بدین خاطر از فرهنگ غالب متمایز می‌شوند. خرده فرهنگ‌ها ممکن است به صورت ناحیه‌ای، نژادی، مذهبی، زبانی، جنسیتی و طبقه اجتماعی باشند

- 
1. Black
  2. Micro
  3. Macro
  4. Berk
  5. Bates & plog
  6. Dominate Culture
  7. Subculture

(هافستد<sup>۱</sup> و همکاران، ۲۰۱۰). فرهنگ موجود در سازمان‌ها مانند مدارس نیز به عنوان یکی از لایه‌ها و سطوح فرهنگ بر نحوه اجتماعی شدن افراد تأثیر می‌گذارند. هافستد و همکاران (۲۰۱۰) بر این باور هستند که این خرده فرهنگ‌ها اعم از سازمانی یا مذهبی در یک جامعه به‌رغم وجود برخی شباهت‌ها ضرورتاً باهم همساز نیستند و در موارد زیادی ممکن است در تضاد با فرهنگ غالب قرار گیرند. این امر بر تنوع رفتار مبتنی بر فرهنگ، در یک جامعه می‌افزاید. بنابراین، مدارس نیز به دلیل داشتن ساختار سازمانی خرده فرهنگی دارند که ارزش‌های آن‌ها متمایز از فرهنگ غالب است، ولی در عین حال فرهنگ غالب را نیز بازنمود می‌کند.

فرهنگ مدرسه نظامی از هنجارها، معانی و ارزش‌هایی است که بین اعضای یک مدرسه اعم از دانش‌آموزان، معلمان و سایر کارکنان مشترک است و از سایر جنبه‌های محیط مدرسه مانند زیست بوم<sup>۲</sup> (محیط فیزیکی، تجهیزات و امکانات مدرسه)، محیط اجتماعی<sup>۳</sup> (پیشینه و ویژگی‌های جمعیت‌شناختی دانش‌آموزان و معلمان) و نظام اجتماعی<sup>۴</sup> (ساختار سازمانی و روش‌های اجرایی) متفاوت است (پورکی<sup>۵</sup>، ۱۹۹۰).

الساندرو و ساد<sup>۶</sup> (۱۹۹۷) بر این باور هستند که فرهنگ مدرسه از چهار بعد تشکیل شده است. بعد اول، انتظارات هنجاری<sup>۷</sup>، به میزان رعایت مقررات در مدرسه توسط دانش‌آموزان اشاره دارد. بعد دوم، روابط دانش‌آموزان و معلمان، به کیفیت و نحوه تعاملات دانش‌آموزان با معلمان اشاره دارد که پذیرش متقابل و احترام به یکدیگر از مهم‌ترین جنبه‌های آن است. بعد سوم، روابط دانش‌آموزان، به نحوه ارتباط دانش‌آموزان با یکدیگر مانند اعتماد، روابط دوستانه و احترام به یکدیگر اشاره می‌کند. و بعد چهارم فرصت‌های آموزشی<sup>۸</sup> است که به نحوه و کیفیت ارائه خدمات آموزشی مانند توانایی مدرسه در ایجاد ارتباط بین آموخته‌ها و دنیای

- 
1. Hofstede
  2. Ecology
  3. Milieu
  4. Social system
  5. Purkey
  6. Alessandro & Sadh
  7. Normative expectations
  8. Educational opportunities

واقعی، یادگیری درک دیدگاه‌ها و عقاید دیگران و احترام به آن‌ها، و همچنین رعایت عدالت در دادن فرصت‌ها و امکانات آموزشی به دانش‌آموزان در مدرسه اشاره دارد. پژوهش‌های انجام شده در زمینه فرهنگ مدرسه نشان‌دهنده آن است که هر چه قدر فرهنگ مدرسه بر مشارکت تأکید کند، روابط معلمان با دانش‌آموزان و نیز دانش‌آموزان با یکدیگر دوستانه باشد و علاوه بر آن محیط مدرسه را منصفانه ارزیابی کنند، در آن‌ها احساس مثبتی نسبت به خود و درس و مطالعه ایجاد می‌شود (الساندرو و ساد، ۱۹۹۷). همچنین پژوهش وانگ و هولکامب<sup>۱</sup> (۲۰۱۰) نشان داده است که ادراک دانش‌آموزان از محیط مدرسه بر درگیری و پیشرفت تحصیلی آن‌ها اثر می‌گذارد. می‌توان گفت فرهنگ موجود در هر مدرسه می‌تواند، حامی خودمختاری دانش‌آموزان بوده و برآورده شدن نیازهای روان‌شناختی اساسی را تسهیل کند یا اینکه از طریق کنترل و محدود کردن دانش‌آموزان از برآورده شدن این نیازها جلوگیری کند.

بعد انتظارات هنجاری می‌تواند رابطه مثبتی با برآورده شدن نیازهای روان‌شناختی اساسی یعنی خودمختاری، شایستگی و ارتباط داشته باشد، زیرا یکی از ویژگی‌های محیط‌های حامی خودمختاری این است که در آن‌ها علت منطقی وجود قوانین و رعایت آن‌ها به دانش‌آموزان بیان می‌شود (ریو، ۱۳۸۳). بنابراین، هرچه قدر قوانین در مدرسه منطقی و دلیل رعایت آن‌ها نیز به دانش‌آموزان گفته شود، آن‌ها بیشتر این قوانین را رعایت خواهند کرد. بنابراین، رعایت قوانین در مدارس که حامی خودمختاری هستند، بیشتر از سایر مدارس خواهد بود و منطقی بودن قوانین نیز با برآورده شدن نیازهای روان‌شناختی آن‌ها رابطه مثبتی خواهد داشت. ابعاد روابط دانش‌آموزان با یکدیگر و با معلمان نیز می‌تواند رابطه مثبتی با برآورده شدن نیازهای روان‌شناختی اساسی داشته باشد. پذیرش متقابل، اعتماد به یکدیگر و وجود روابط دوستانه از مهم‌ترین مشخصه‌های این ابعاد هستند (الساندرو و ساد، ۱۹۹۷). در محیط‌های حامی خودمختاری نیز افراد یکدیگر را بدون قضاوت و قید و شرط می‌پذیرند و اعتماد و فضای دوستانه‌ای بین آن‌ها وجود دارد (ریو، ۱۳۸۳). بنابراین، فرض می‌شود در مدارس که روابط دانش‌آموزان با یکدیگر و همچنین با معلمان، دوستانه و توأم با اعتماد و پذیرش متقابل باشد،

میزان برآورده شدن نیازهای روان‌شناختی اساسی نیز بالا خواهد بود. همچنین بعد فرصت‌های آموزشی نیز می‌تواند با برآورده شدن نیازهای روان‌شناختی اساسی ارتباط داشته باشد. همان‌طور که اشاره شد، یکی از ویژگی‌های این بعد توانایی مدرسه در ایجاد ارتباط بین آموخته‌های دانش‌آموزان و دنیای واقعی، یادگیری مطالب مفید و واقعی و رعایت عدالت در ارائه امکانات و فرصت‌های آموزشی بود. به باور اسکینر و بلمونت (۱۹۹۳) یکی از ویژگی‌های محیط‌های حامی خودمختاری ایجاد ارتباط بین فعالیت‌های مدرسه و علائق دانش‌آموزان است. هرچه قدر دروس ارتباط بیشتری با دنیای واقعی داشته باشند، علاقه دانش‌آموزان به یادگیری آن‌ها نیز افزایش خواهد یافت. علاوه بر آن دانش‌آموزان با یادگیری مطالب مفید در مدرسه احساس شایستگی بیشتری خواهند کرد و وقتی دانش‌آموزان بر این باور باشند که امکانات و فرصت‌ها به صورت مساوی در اختیار آن‌ها قرار دارد، احساس آزادی عمل بیشتری در انتخاب نوع فعالیت یادگیری خواهند کرد و این امر با برآورده شدن نیازهای روان‌شناختی اساسی آن‌ها ارتباط مثبتی خواهد داشت.

با توجه به مطالبی که بیان شد و اهمیت تأثیر فرهنگ مدرسه بر نیازهای روان‌شناختی اساسی دانش‌آموزان، تاکنون پژوهشی رابطه فرهنگ مدرسه با این نیازها را بررسی نکرده است. پژوهش حاضر اولین کوشش در این راستا است و با گردآوری داده‌هایی در زمینه فرهنگ مدرسه و نیازهای روان‌شناختی اساسی دانش‌آموزان به دنبال یافتن پاسخی برای چگونگی ارتباط بین فرهنگ مدرسه با نیازهای روان‌شناختی اساسی است. به ویژه این پژوهش در پی روشن کردن این موضوع است که برای فهم و تبیین رابطه بین دو مجموعه از متغیرهای مورد بررسی، یعنی فرهنگ مدرسه (روابط دانش‌آموزان، روابط دانش‌آموزان و معلمان، انتظارات هنجاری و فرصت‌های آموزشی) و نیازهای روان‌شناختی اساسی (خودمختاری، شایستگی و ارتباط) چند بعد این روابط احتمالی ضروری است. پرسش اصلی این پژوهش عبارت است: آیا ابعاد فرهنگ مدرسه قادر به پیش‌بینی نیازهای روان‌شناختی اساسی دانش‌آموزان است؟ و اینکه چند بعد به منظور روشن کردن رابطه احتمالی بین دو مجموعه از متغیرهای پژوهش لازم است؟ بدین ترتیب فرضیه پژوهش بدین صورت بیان می‌شود که: بین ابعاد فرهنگ مدرسه (روابط دانش‌آموزان، روابط دانش‌آموزان و معلمان، انتظارات هنجاری و فرصت‌های آموزشی) و نیازهای روان‌شناختی اساسی (خودمختاری، شایستگی و ارتباط) رابطه وجود دارد.



## روش

روش اجرای پژوهش حاضر توصیفی (غیر آزمایشی) و طرح پژوهشی همبستگی از نوع همبستگی بنیادی یا کانونی<sup>۱</sup> است؛ زیرا هدف این پژوهش، پی بردن به تغییرات چندین متغیر ملاک « نیازهای روان‌شناختی اساسی» بر اساس متغیرهای پیش‌بین « ابعاد فرهنگ مدرسه» بود. از آنجایی که متغیر ملاک از یک مجموعه سه متغیری از نیازهای روان‌شناختی اساسی تشکیل شده است، که از لحاظ نظری با یکدیگر ارتباط دارند، در این حالت استفاده از روش رگرسیون امکان‌پذیر نیست. همچنین به جهت نبود سابقه پژوهش در زمینه بررسی رابطه فرهنگ مدرسه با نیازهای روانی، تحلیل همبستگی کانونی امکان کشف روابط جالب و پیچیده را بین متغیرهای ملاک و پیش‌بین فراهم می‌آورد (هومن، ۱۳۸۵). بنابراین، از روش تحلیل همبستگی بنیادی برای بررسی رابطه مجموعه یا ابعاد فرهنگ مدرسه با مجموعه نیازهای روان‌شناختی اساسی استفاده شد. برای تحلیل از افزونه<sup>۲</sup> *CANCORR* نرم افزار *SPSS* استفاده شد.

جامعه آماری پژوهش حاضر تمامی دانش‌آموزان پسر دوره متوسطه شهر بابل را شامل می‌شد که در سال تحصیلی ۹۰-۹۱ مشغول به تحصیل بودند. تعداد کل این دانش‌آموزان در شهر بابل ۷۱۲۵ نفر بود که با استفاده از روش نمونه‌گیری خوشه‌ای، ۳۲۰ نفر به عنوان نمونه پژوهش انتخاب کردند. برای انتخاب نمونه ۱۰ مدرسه به صورت تصادفی انتخاب و از هر مدرسه نیز یک کلاس انتخاب شده و پرسشنامه‌ها بین دانش‌آموزان آن کلاس‌ها توزیع شد.

## ابزارها

**نیازهای روان‌شناختی اساسی:** برای اندازه‌گیری این متغیر از مقیاس نیازهای روان‌شناختی اساسی لاگواردیا<sup>۳</sup> و همکاران (۲۰۰۰) استفاده شد. این مقیاس از ۲۱ گویه تشکیل شده است که سه نیاز روان‌شناختی خودمختاری، شایستگی و ارتباط را می‌سنجند. گویه‌ها بر اساس لیکرت پنج درجه‌ای از کاملاً غلط «۱» تا کاملاً درست «۵» تنظیم شده است. ضریب قابلیت

- 
1. Canonical correlation
  2. Plug in
  3. La Guardia

اعتماد این مقیاس در پژوهش دسی و همکاران (۲۰۰۱)، با استفاده از آلفای کرونباخ، ۰/۸۳ و در ایران نیز اژه‌ای و همکاران (۱۳۸۷) آلفای این مقیاس را به ترتیب برای خودمختاری ۰/۶۶، شایستگی ۰/۷۴ و ارتباط ۰/۶۸ گزارش کرده‌اند. روایی این پرسشنامه در ایران با استفاده از روش تحلیل عاملی تأییدی توسط اژه‌ای و همکاران (۱۳۸۷) بررسی شده است که شاخص‌های برازش  $RMSEA=0/05$  و  $GFI=0/92$  و  $AGFI=0/92$  و  $GFI=0/94$  نشان‌دهنده برازش مناسب این پرسشنامه در جامعه ایرانی است. در این مطالعه نیز ضریب آلفای کرونباخ برای تمامی گویه‌های خودمختاری، شایستگی و ارتباط، به ترتیب ۰/۶۲، ۰/۶۹ و ۰/۷۸ به دست آمد که با حذف گویه‌های ۴ و ۱۱ از بعد خودمختاری و ۳ از بعد شایستگی به علت داشتن ابهام برای پاسخگویان، مقادیر آلفا به ترتیب ۰/۷۱، ۰/۷۳ و ۰/۷۸ به دست آمد که نشانه پایایی مناسب ابزار است.

**فرهنگ مدرسه:** برای سنجش این متغیر از پرسشنامه فرهنگ مدرسه (الساندرو و ساد، ۱۹۹۷) استفاده شد. این مقیاس از ۲۵ گویه تشکیل شده است که چهار بعد روابط دانش‌آموزان، روابط دانش‌آموزان و معلمان، انتظارات هنجاری و فرصت‌های آموزشی را می‌سنجند. گویه‌ها بر اساس طیف لیکرت پنج درجه‌ای از کاملاً مخالفم «۱» تا کاملاً موافقم «۵» تنظیم شده است. الساندرو و ساد (۱۹۹۷) ضریب پایایی این مقیاس را به ترتیب برای روابط دانش‌آموزان ۰/۸۰، روابط دانش‌آموزان و معلمان ۰/۸۲، انتظارات هنجاری ۰/۷۷ و فرصت‌های آموزشی ۰/۸۵ گزارش کرده‌اند. الساندرو و ساد (۱۹۹۷) برای بررسی روایی ابزار خود از تحلیل عاملی اکتشافی استفاده کردند. نتایج تحلیل عاملی از مقیاس چهار بعدی آن‌ها حمایت کرد و مجموع واریانس استخراج شده ۵۱/۵ درصد بود که مقدار جالب توجهی است. در پژوهش حاضر نیز ضریب آلفا به ترتیب ۰/۷۸، ۰/۸۳، ۰/۸۴ و ۰/۸۶ به دست آمد.

## یافته‌ها

قبل از بررسی رابطه متغیرهای پژوهش، نتایج بررسی شاخص‌های چولگی و کشیدگی نشان داد که توزیع داده‌ها به صورت نرمال است. همچنین برای بررسی بیشتر نرمال بودن داده‌ها آزمون کالموگروف-اسمیرنوف بر داده‌ها اجرا شد و معنادار نبودن نتایج آن نشانه نرمال بودن توزیع داده‌ها بود. در جدول ۱ ماتریس همبستگی متغیرها گزارش شده است.

جدول ۱: ماتریس همبستگی متغیرهای پژوهش

شماره	متغیر	۱	۲	۳	۴	۵	۶	۷
۱	روابط دانش‌آموزان							
۲	روابط دانش‌آموزان و معلمان	۰/۴۵**						
۳	انتظارات هنجاری	۰/۴۱**	۰/۲۷**					
۴	فرصت‌های آموزشی	۰/۵۲**	۰/۶۴**	۰/۴۲**				
۵	نیاز به خودمختاری	۰/۳۲**	۰/۴۲**	۰/۱۶**	۰/۳۳**			
۶	نیاز به شایستگی	۰/۲۵**	۰/۴۴**	۰/۱۴*	۰/۳۸**	۰/۴۴**		
۷	نیاز به ارتباط	۰/۳۸**	۰/۱۴*	۰/۱۲*	۰/۲۸**	۰/۱۸**	۰/۳۲**	

\* $p < 0.05$ , \*\* $p < 0.01$

با توجه به جدول ۱ رابطه بعد روابط دانش‌آموزان با نیاز به خودمختاری، شایستگی و ارتباط در سطح ۰/۰۱ مثبت و معنادار است. رابطه روابط دانش‌آموزان و معلمان با نیاز به خودمختاری و شایستگی در سطح ۰/۰۱ و با نیاز به ارتباط در سطح ۰/۰۵ مثبت و معنادار است. رابطه بعد انتظارات هنجاری با نیاز به خودمختاری در سطح ۰/۰۱ و با نیاز به شایستگی و ارتباط در سطح ۰/۰۵ مثبت و معنادار است. رابطه بعد فرصت‌های آموزشی با نیاز به خودمختاری، شایستگی و ارتباط در سطح ۰/۰۱ مثبت و معنادار است. برای بررسی رابطه مجموعه فرهنگ مدرسه (ابعاد روابط دانش‌آموزان، روابط دانش‌آموزان و معلمان، انتظارات هنجاری و فرصت‌های آموزشی) با مجموعه نیازهای روان‌شناختی اساسی (خودمختاری، شایستگی و ارتباط) از تحلیل همبستگی بنیادی استفاده شد. در جدول ۲ نتایج تحلیل کانونی گزارش شده است.

جدول ۲: نتایج تحلیل همبستگی کانونی رابطه مجموعه فرهنگ مدرسه با مجموعه نیازهای روانی

اساسی						
مجموعه	همبستگی کانونی	واریانس تبیین شده	لامبدای ویکلز	خی دو بارتلت	درجه آزادی	سطح معناداری
۱	۰/۵۳	۰/۲۸	۰/۶۲	۱۴۱/۰۹	۱۲	۰/۰۰۱
۲	۰/۳۵	۰/۱۲	۰/۸۷	۴۰/۷۵	۶	۰/۰۰۱
۳	۰/۰۶	۰/۰۰۱	۰/۹۹	۱/۲۶	۲	۰/۵۳

با توجه به جدول ۲ آماره خی دو بارتلت<sup>۱</sup> برای مجموعه اول متغیرهای مستقل و وابسته ۱۴۱/۰۹ و مجموعه دوم متغیرهای مستقل و وابسته ۴۰/۷۵ در سطح ۰/۰۱ معنادار است. بنابراین، با توجه به این یافته می‌توان نتیجه گرفت که دو مجموعه معنادار از متغیرهای مستقل و وابسته در داده‌ها وجود دارد. رابطه مجموعه اول ۰/۵۳ و رابطه مجموعه دوم ۰/۳۵ است. مجموعه اول فرهنگ مدرسه ۲۸ درصد از تغییرات مجموعه اول نیازهای روانی را تبیین می‌کند و مجموعه دوم فرهنگ مدرسه ۱۲ درصد از تغییرات مجموعه دوم نیازهای روان‌شناختی اساسی را تبیین می‌کند. همچنین با توجه به جدول ۲ مجموعه سوم رابطه معناداری ندارد. حال برای بررسی اینکه مجموعه اول و دوم متغیرهای مستقل و وابسته از چه متغیرهایی تشکیل شده‌اند و نحوه ارتباط آن‌ها چگونه است، در جدول ۳ نتایج بررسی مجموعه‌های اول و دوم گزارش شده است.

جدول ۳: بار کانونی، ضریب کانونی استاندارد شده، واریانس تبیین شده مجموعه‌های اول و دوم

متغیرهای ملاک و پیش‌بین

مجموعه دوم		مجموعه اول		متغیرهای مورد بررسی	متغیر کانونی فرهنگ مدرسه
ضریب کانونی	بار کانونی	ضریب کانونی	بار کانونی		
استاندارد شده	استاندارد شده	استاندارد شده	استاندارد شده	روابط دانش‌آموزان	
-۰/۹۵	-۰/۵۴	۰/۳۹	۰/۷۷	روابط دانش‌آموزان و معلمان	
۱/۰۲	۰/۴۸	۰/۴۶	۰/۸۶	انتظارات هنجاری	
۰/۱۹	-۰/۰۴	۰/۱۰	۰/۳۵	فرصت‌های آموزشی	
-۰/۲۵	-۰/۰۲	۰/۳۹	۰/۸۵	واریانس استخراج شده	
۰/۱۳		۰/۵۵		همپوشی	
۰/۰۲		۰/۱۶		نیاز به خودمختاری	نیازهای روان‌شناختی اساسی
-۰/۰۱	۰/۱۳	۰/۵۳	۰/۸۰	نیاز به شایستگی	
۰/۷۰	۰/۳۹	۰/۴۷	۰/۸۱	نیاز به ارتباط	
-۰/۹۷	-۰/۷۵	۰/۳۴	۰/۵۸	واریانس استخراج شده	
۰/۲۴		۰/۵۴		همپوشی	
۰/۰۳		۰/۱۶			

1. Bartlett

در جدول فوق بار کانونی، نشانه همبستگی متغیر با متغیر کانونی است، ضرایب کانونی استاندارد شده، همانند ضرایب رگرسیون استاندارد شده در تحلیل رگرسیون هستند و نشان‌دهنده اهمیت متغیر در مجموعه هستند. مثلاً در مجموعه اول و دوم فرهنگ مدرسه، روابط دانش‌آموزان و معلمان ۰/۴۶ و ۱/۰۲ دارای بیشترین اهمیت و در مجموعه اول نیازهای روان‌شناختی، متغیر نیاز به خودمختاری ۰/۵۳ و در مجموعه دوم نیاز به ارتباط ۰/۹۷- دارای بیشترین اهمیت است. این نکته شایان ذکر است که مجموعه‌ها در تحلیل همبستگی بنیادی، همانند متغیرهای مکنون در مدل‌یابی معادلات ساختاری یا تحلیل عاملی هستند که به آن‌ها متغیر کانونی می‌گویند (هومن، ۱۳۸۵). همچنین در جدول فوق واریانس تبیین شده، میزان واریانسی است که هر مجموعه، متغیر کانونی خودش را تبیین می‌کند. همپوشی نیز نشانه میزان واریانسی است که مجموعه مقابل، متغیر کانونی مقابل را تبیین می‌کند (تاباچنیک و فیدل<sup>۱</sup>، ۲۰۰۷). مثلاً میزان واریانس استخراج شده متغیر کانونی اول مجموعه فرهنگ مدرسه ۵۵ درصد است. نیازهای روان‌شناختی نیز ۱۶ درصد از واریانس فرهنگ مدرسه را تبیین می‌کنند. میزان واریانس استخراج شده متغیر کانونی اول نیازهای روان‌شناختی ۵۴ درصد و فرهنگ مدرسه نیز ۱۶ درصد از تغییرات نیازهای روان‌شناختی را تبیین می‌کند. با توجه به شاخص‌های واریانس تبیین شده و همپوشی می‌توانیم نتیجه بگیریم که مجموعه اول متغیرهای پیش‌بین و ملاک ارتباط نسبتاً خوبی با یکدیگر دارند، اما ارتباط مجموعه دوم ضعیف است.

برای شناسایی متغیرهای معنادار در مجموعه‌ها یا متغیرهای کانونی، تاباچنیک و فیدل (۲۰۰۷) پیشنهاد می‌کنند که بار کانونی ۰/۳۰ و بیشتر هر متغیر نشانه معنادار بودن آن در مجموعه خودش است. بنابراین، متغیرهای معنادار در مجموعه اول فرهنگ مدرسه شامل روابط دانش‌آموزان ۰/۷۷، روابط دانش‌آموزان و معلمان ۰/۸۶، انتظارات هنجاری ۰/۳۵ و فرصت‌های آموزش ۰/۸۵ است. در مجموعه اول نیازهای روان‌شناختی، متغیرهای معنادار شامل خودمختاری ۰/۸۰، شایستگی ۰/۸۱ و ارتباط ۰/۵۸ است. با توجه به این یافته‌ها نتیجه می‌گیریم که هرچه قدر در مدرسه روابط دانش‌آموزان با یکدیگر، روابط معلمان با دانش‌آموزان، انتظارات هنجاری و فرصت‌های آموزشی در حد مناسبی باشد، دانش‌آموزان

احساس خودمختاری، شایستگی و ارتباط بیشتری خواهند کرد. در مجموعه دوم نیز متغیرهای معنادار فرهنگ مدرسه شامل روابط دانش‌آموزان ۰/۵۴-، روابط دانش‌آموزان و معلمان ۰/۴۸ است و در مجموعه نیازهای روان‌شناختی، متغیرهای معنادار شامل نیاز به شایستگی ۰/۳۹ و نیاز به ارتباط ۰/۷۵- است. با توجه به این یافته نتیجه می‌گیرم که هر چه قدر روابط دانش‌آموزان با یکدیگر ضعیف و روابط دانش‌آموزان و معلمان در حد مناسب باشد، دانش‌آموزان شایستگی بالا و احساس ارتباط پایین خواهند داشت.

### بحث و نتیجه‌گیری

هدف پژوهش حاضر بررسی رابطه فرهنگ مدرسه با نیازهای روان‌شناختی اساسی دانش‌آموزان بود. نتایج بررسی همبستگی متغیرها نشان داد که تمامی ابعاد فرهنگ مدرسه (روابط دانش‌آموزان، روابط دانش‌آموزان و معلمان، انتظارات هنجاری و فرصت‌های آموزشی) رابطه مثبت و معناداری با نیازهای روان‌شناختی اساسی (خودمختاری، شایستگی و ارتباط) داشتند. همچنین نتایج تحلیل همبستگی کانونی نشان داد که ابعاد فرهنگ مدرسه قادر به پیش‌بینی نیازهای روان‌شناختی اساسی هستند.

رابطه مثبت ابعاد روابط دانش‌آموزان با یکدیگر و معلمان با نیازهای روان‌شناختی اساسی نشانه آن است که هرچه در محیط مدرسه رابطه دانش‌آموزان با همدیگر و معلمان، همراه با پذیرش، احترام، حمایت و اعتماد متقابل باشد، آن‌ها احساس آزادی عمل، شایستگی و ارتباط بیشتری خواهند کرد. پذیرش متقابل، بی‌قید و شرط و بدون اعمال کنترل یکی از مهم‌ترین ویژگی‌های محیط‌های حامی خودمختاری است (ریو، ۱۳۸۳). دانش‌آموزان زمانی که احساس کنند سایر افراد در مدرسه اعم از معلمان و دانش‌آموزان دیگر به آن‌ها احترام می‌گذارند و در صورت بروز مسائل و مشکلات می‌توانند به کمک و حمایت آن‌ها امیدوار باشند، با احساس آزادی بیشتری یاد می‌گیرند. نبود قضاوت و ارزیابی بیرونی در روابط دانش‌آموزان، منجر می‌شود که آن‌ها براساس معیارهای درونی عملکرد خود را ارزیابی کنند که این امر موجب بالا رفتن احساس شایستگی آن‌ها می‌شود. همچنین پذیرش متقابل و وجود احترام، باعث می‌شود دانش‌آموزان روابط دوستانه و صمیمانه‌ای با افراد دیگر برقرار کنند که این امر به بالا رفتن احساس ارتباط با سایر افراد منجر می‌شود.



رابطه مثبت بعد انتظارات هنجاری یا میزان رعایت قوانین در مدرسه با نیازهای روان‌شناختی اساسی، نشانه آن است که هر چه قدر در مدرسه‌ای، میزان رعایت قوانین توسط دانش‌آموزان بالا باشد، آن‌ها احساس خودمختاری، شایستگی و ارتباط بیشتری خواهند کرد. در مدرسه‌ای که از خودمختاری دانش‌آموزان حمایت می‌شود، ضرورت وجود و رعایت قوانین به صورت منطقی به دانش‌آموزان بیان می‌شود (ریو، ۱۳۸۳). این امر منجر می‌شود آن‌ها با قوانین آشنا شده و با احساس آزادی بیشتری، قوانین موجود در مدرسه را رعایت کنند. این احساس آزادی در رعایت قوانین باعث افزایش خودمختاری می‌شود. همچنین وقتی وجود قوانین به صورت منطقی به دانش‌آموزان گوشزد می‌شود، آن‌ها احساس ارزشمندی بیشتری در محیط مدرسه می‌کنند و این امر بر احساس شایستگی آن‌ها تأثیر می‌گذارد. احساس شایستگی و آزادی عمل در رعایت قوانین نیز موجب شکل‌گیری هیجان‌های مثبت نسبت به محیط مدرسه و افراد موجود در آن و برآورده شدن نیاز به ارتباط می‌شود.

وجود رابطه مثبت بین بعد فرصت‌های آموزشی با برآورده شدن نیازهای روان‌شناختی اساسی، نشان می‌دهد که هر چه قدر دانش‌آموزان محیط مدرسه را منصفانه ارزیابی کنند که امکانات و فرصت‌ها را به صورت مساوی بین آن‌ها تقسیم می‌شود و بین آموخته‌های آن‌ها در مدرسه و واقعیت موجود در جامعه ارتباط وجود دارد، آن‌ها احساس شایستگی، خودمختاری و ارتباط بیشتری خواهند کرد. توانایی ایجاد ارتباط بین یادگیری دروس و واقعیت‌های جامعه یکی از ویژگی‌های محیط‌های حامی خودمختاری است (اسکینر و بلمونت، ۱۹۹۳). بنابراین، هر چه قدر مدرسه‌ای در این امر توانا باشد، دانش‌آموزان به علت اینکه می‌توانند آموخته‌های خود را در بیرون از مدرسه به کار برند، احساس کفایت و شایستگی بیشتری خواهند کرد. از طرف دیگر توزیع عادلانه امکانات و فرصت‌ها میان دانش‌آموزان باعث می‌شود، آن‌ها با استفاده از این امکانات، با آزادی عمل بیشتری علائق خود را پیگیری کنند. از طرف دیگر تجربه احساس شایستگی و خودمختاری در محیط مدرسه باعث افزایش انسجام و ارتباط میان افراد می‌شود.

همچنین نتایج تحلیل همبستگی کانونی، وجود دو مجموعه معنادار از روابط بین فرهنگ مدرسه و نیازهای روان‌شناختی اساسی را تشخیص داد. مجموعه اول که شامل تمامی ابعاد فرهنگ مدرسه (روابط دانش‌آموزان، روابط دانش‌آموزان و معلمان، انتظارات هنجاری و

فرصت‌های آموزشی) و تمامی نیازهای روان‌شناختی (خودمختاری، شایستگی و ارتباط) است. در مجموعه اول فرهنگ مدرسه ۲۸ درصد از تغییرات نیازهای روان‌شناختی را تبیین می‌کند. وجود بارهای کانونی مثبت هم در مجموعه فرهنگ مدرسه و هم نیازهای روان‌شناختی، نشانه آن است که هرچه قدر دانش‌آموزان فرهنگ موجود در مدرسه را مناسب و راضی‌کننده ارزیابی کنند به همان اندازه احساس آزادی عمل و خودمختاری، شایستگی و ارتباط دوستانه و صمیمی با دیگران خواهند کرد. به طور دقیق‌تر این یافته نشان می‌دهد که هرچه قدر میزان رعایت قوانین در مدرسه بالا، روابط دانش‌آموزان با یکدیگر و با معلمان توأم با احترام و اعتماد متقابل، و همکاری باشد و دانش‌آموزان فرصت‌ها و امکانات آموزشی مناسبی در اختیار داشته باشند، آن‌ها در محیط مدرسه احساس آزادی، ابتکار عمل و شایستگی بیشتر کرده و همچنین ارتباط و انسجام بیشتری با اعضای مدرسه خواهند داشت.

بررسی مجموعه معنادار دوم متغیرهای ملاک و پیش‌بین نشان می‌دهد که هر چه قدر در محیط مدرسه روابط دانش‌آموزان با یکدیگر ضعیف و ولی روابط دانش‌آموزان با معلمان مناسب باشد، آن‌ها احساس شایستگی بیشتر و احساس ارتباط و انسجام کمتری خواهند کرد. البته، با توجه به پایین بودن میزان واریانس استخراج شده و همپوشی این مجموعه، باید درباره تفسیر نتایج محتاط بود، اما به طور کلی می‌توان نتیجه گرفت که در محیط مدرسه، منبع ایجاد ارتباط و حس پیوستگی در میان دانش‌آموزان، میزان ارتباطی است که آن‌ها با یکدیگر نه با معلمان دارند. این یافته بر تأثیر گروه‌های همسن بر ایجاد حس ارتباط و همبستگی بین افراد تأکید دارد، اما با توجه به اینکه دانش‌آموزان برای ارزیابی میزان شایستگی خود به نظرات معلمان وابسته هستند، می‌توان نتیجه گرفت که میزان ارتباط آن‌ها با اعضای بزرگ‌تر تأثیر نیرومندی بر حس شایستگی دانش‌آموزان دارد و هرچه قدر این ارتباط مناسب، سازنده و توأم با احترام و اعتماد متقابل باشد، احساس شایستگی آن‌ها بیشتر خواهد بود.

برای بالا بردن سطح فرهنگ مدرسه براساس یافته‌های پژوهش پیشنهاد می‌شود، مدیران و معلمان مدارس آزادی عمل بیشتری را به دانش‌آموزان برای تصمیم‌گیری درباره نحوه انجام‌دادن وظایف خود در محیط مدرسه بدهند، از نظرات آن‌ها در زمینه اداره درست مدرسه استقبال کنند و فرصت اظهارنظر در این باره را به آن‌ها بدهند. فرصت‌ها و امکانات آموزشی را بدون توجه به وضعیت دانش‌آموزان اعم از ضعیف یا قوی بودن، به صورت برابر و منصفانه در



اختیار آن‌ها قرار دهند. در زمینه مدیریت مدرسه از نظرات دانش‌آموزان استفاده کنند تا حس ارتباط و انسجام و در عین حال شایستگی دانش‌آموزان تقویت شود. دلیل وجود قوانین و رعایت آن را با دلیل منطقی به دانش‌آموزان یادآوری کنند و در صورت کاستی در رعایت قوانین، به جای تنبیه، پیشرفت‌های هر چند اندک آن‌ها را تشویق قرار کنند (ریو، ۱۳۸۳ و آلساندرو و ساد، ۱۹۹۷).

در پایان باید خاطر نشان کرد که پژوهش حاضر اولین کوشش برای بررسی رابطه فرهنگ مدرسه با نیازهای روان‌شناختی اساسی بود. بنابراین، توصیه می‌شود برای افزایش قابلیت کاربرد نتایج، این پژوهش با سایر گروه‌های دانش‌آموزان و دانشجویان و حتی معلمان مدارس نیز تکرار شود. همچنین با توجه به گسترده بودن موضوع فرهنگ، پیشنهاد می‌شود با استفاده از روش‌های کیفی مانند مطالعه موردی به بررسی نحوه تأثیر فرهنگ مدرسه بر انگیزش و رفتار دانش‌آموزان در محیط مدرسه اقدام شود. یک پیشنهاد پژوهشی در این رابطه می‌تواند انتخاب موارد بحرانی باشد. یعنی پژوهشگر با استفاده از مقیاس فرهنگ مدرسه، مدارس را انتخاب کند که بالاترین نمرات و همچنین پایین‌ترین نمرات را می‌گیرند و تفاوت‌های موجود در این مدارس و همچنین نحوه رفتار و انگیزش دانش‌آموزان را در آن مدارس بررسی کند. همچنین پیشنهاد می‌شود با استفاده از روش‌های مدل‌یابی معادلات ساختاری به بررسی روابط بین فرهنگ مدرسه، نیازهای روانی و متغیرهای مرتبط با یادگیری مانند پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان اقدام شود. در پایان باید خاطر نشان شد که نمونه پژوهش حاضر فقط دانش‌آموزان پسر دوره متوسطه بوده‌اند. بنابراین، تعمیم یافته‌ها به دانش‌آموزان دختر و دانش‌آموزان سایر مقاطع با محدودیت مواجه است.

## منابع

- اژه‌ای، جواد،، خضری آذر، هیمین،، بابایی، محسن و 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.
- برک، لورا (۱۳۹۰). روان‌شناسی رشد (جلد اول)، ترجمه یحیی سید محمدی، تهران: ارسباران.
- بیستس، دانیل و پلاگ، فرد (۱۳۸۷). *انسان شناسی فرهنگی*، ترجمه محسن ثلاثی، (چاپ ششم)، تهران: علمی.
- ریو، جان مارشال (۱۳۸۳). *انگیزش و هیجان*. ترجمه: سید محمدی، تهران: ویرایش.
- هومن، حیدرعلی (۱۳۸۵). *تحلیل داده‌های چندمتغیری در پژوهش رفتاری*. تهران: پارسا.
- Alessandro, A. & Sath, D. (1997). The dimensions and measurement of school culture: Understanding school culture as the basis for school reform. *International Journal of Educational Research*, 27, pp. 553-569.
- Baard, P. P., Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2004). Intrinsic need satisfaction: A motivational basis of performance and well-being in two work settings. *Journal of Applied Social Psychology*, 34(10), 2045-2068.
- 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.
- Chen, K.C., & Jang, S.J. (2010). Motivation in online learning: Testing a model of self-determination theory. *Journal of Computers in Human Behavior*, 26, 741-752.
- Deci, E. L., Ryan, R. M., Gagne, M., Leone, D. R., Usunov, J., & Kornazheva, B. P. (2001). Need satisfaction, motivation, and well-being in the work organizations of a former eastern bloc country: A cross-cultural study of self-determination. *Society for Personality and Social Psychology*, 27, 930-942.
- Deci, E.L., & Ryan, R.M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York: Plenum.
- Gagné, M., & Deci, E. L. (2005). Self-determination theory and work motivation. *Journal of Organizational Behavior*, 26(4), 331-362.



- Gagne, M., Ryan, R.M., Bargmann, K. (2003). Autonomy support and need satisfaction in the motivation and well-being of gymnasts. *Journal of Applied Sport Psychology*, 15, 372-390.
- Hofstede, G., Hofstede, G. j., & Minkov, M. (2010). *Culture and organization: Software of the mind*. (3ed). New York: McGraw-Hill.
- 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.
- Marshik, T.T. (2010). *Teachers' and students' psychological need satisfaction as predictors of students' academic achievement*. Doctoral dissertation, University of Florida.
- Miserandino, M. (1996). Children who do well in school: Individual differences in perceived competence and autonomy in above-average children. *Journal of Educational Psychology*, 88, 203-214.
- Niemiec, C. P., & Ryan, R. M. (2009). Autonomy, competence, and relatedness in the classroom: Applying self-determination theory to educational practice. *Theory and Research in Education*, 7, 133-144.
- Purkey, S. C. (1990). A cultural-change approach to school discipline. In O.C. Moles (Ed.), *Student discipline strategies: Research and practice*. New York: State University of New York Press.
- Reeve, J. (1998). Autonomy support as an interpersonal motivating style: Is it teachable? *Contemporary Educational Psychology*, 3, 312-330.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). The what and why of goal pursuits: human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry*, 11(4), 227-268.
- Skinner, E. A., & Belmont, M. J. (1993). Motivation in the classroom: Reciprocal effects of teacher behavior and student engagement across the school year. *Journal of Educational Psychology*, 85, 571-581.
- Tabachnick, B.G. & Fidell, L.S.(2007). *Using multivariate statistics* (5th edn). Boston: Pearson Education.
- Urdu, T. & Schoenfelder, E.(2006). Classroom effects on student motivation: Goal structures, social relationship, and competence beliefs. *Journal of School Psychology*, 44, 331-349.
- 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.

