

ORIGINAL ARTICLE

The Relationship between Teachers' Interpersonal Behavior, Motivation, and Student Engagement in English Language Classrooms

Seyyed Hossein Kashef¹ 

1. Assistant Professor of Applied Linguistics, Ur. C., Islamic Azad University, Urmia, Iran.

Correspondence:

Seyyed Hossein Kashef
Email: sh.kashef@iau.ac.ir

Receive Date: 24/Jan/2026
Revise Date: 09/Apri/2026
Accept Date: 21/Jun/2026
Publish Date: 23/Sep/2026

How to cite:

Kashef, S. H. (2026). The Relationship between Teachers' Interpersonal Behavior, Motivation, and Student Engagement in English Language Classrooms, Technology and Scholarship in Education, 6 (3), 22, 23-35. <https://doi.org/10.30473/t-edu.2026.77191.1400>

ABSTRACT

Based on Self-Determination Theory (Deci & Ryan, 1985, 2000), The present study aimed to examine the correlational model between teachers' interpersonal behavior styles (need-supportive and need-thwarting) and academic engagement in English as a Foreign Language (EFL) class, with particular emphasis on the mediating role of autonomous and controlled motivation. This study is a descriptive-correlational study and is a part of applied research in terms of purpose. A total of 305 male and female students from the second level of secondary education were selected using a cluster random sampling method. Participants completed validated questionnaires assessing need-supportive and need-thwarting teacher behaviors, autonomous and controlled motivation, and academic engagement. Data were analyzed using path analysis within the structural equation modeling framework. The results indicated that need-supportive and need-thwarting teacher behaviors significantly predicted students' academic engagement in English language classrooms, in positive and negative directions, respectively. Moreover, autonomous motivation mediated the relationships between teachers' interpersonal behavior and academic engagement. So, creating psychologically need-supportive learning environments can enhance students' engagement in English language classrooms by promoting autonomous motivation.


KEYWORDS

Self-determination Theory, Teacher Behavior, Motivationa, Engagement.



«مقاله پژوهشی»

ارتباط بین رفتار بین فردی معلم، انگیزش، و درگیری تحصیلی دانش آموزان در کلاس زبان انگلیسی

سید حسین کاشف^۱ 

۱. استادیار گروه زبان انگلیسی، واحد ارومیه، دانشگاه آزاد اسلامی، ارومیه، ایران.

نویسنده مسئول:

سید حسین کاشف

رایانامه: sh.kashef@iau.ac.ir

تاریخ دریافت: ۱۴۰۴/۱۱/۰۴

تاریخ بازنگری: ۱۴۰۵/۰۱/۲۰

تاریخ پذیرش: ۱۴۰۵/۰۲/۳۱

تاریخ انتشار: ۱۴۰۵/۰۷/۰۱

چکیده

بر اساس نظریه خودمختاری (دسی و رایان، ۱۹۸۵، ۲۰۰۰)، پژوهش حاضر با هدف بررسی الگوی ارتباطی میان سبک‌های رفتار بین فردی معلمان (حامی و خنثی‌گر نیازهای روان‌شناختی) و درگیری تحصیلی دانش‌آموزان در کلاس‌های زبان انگلیسی به‌عنوان زبان خارجی، با تأکید بر نقش واسطه‌ای انگیزش خودمختار و کنترل‌شده انجام شد. این پژوهش از نوع توصیفی-همبستگی و از نظر هدف، کاربردی است. تعداد ۳۰۵ دانش‌آموز دختر و پسر دوره دوم متوسطه با استفاده از روش نمونه‌گیری تصادفی خوشه‌ای انتخاب شدند. شرکت‌کنندگان پرسشنامه‌های معتبر مربوط به رفتارهای حامی و خنثی‌گر نیازهای معلم، انگیزش خودمختار و کنترل‌شده، و درگیری تحصیلی را تکمیل کردند. داده‌ها با استفاده از تحلیل مسیر در چارچوب مدل‌یابی معادلات ساختاری تحلیل شدند. نتایج نشان داد رفتارهای حامی و خنثی‌گر نیازهای معلم، به‌ترتیب به‌طور مثبت و منفی، درگیری تحصیلی دانش‌آموزان در کلاس‌های زبان انگلیسی را پیش‌بینی می‌کنند. علاوه بر این، انگیزش خودمختار نقش واسطه‌ای معناداری در رابطه بین رفتارهای بین فردی معلم و درگیری تحصیلی دارد. بر این اساس، ایجاد محیط‌های یادگیری حامی نیازهای روان‌شناختی می‌تواند از طریق تقویت انگیزش خودمختار، به ارتقای مشارکت تحصیلی دانش‌آموزان در کلاس‌های زبان انگلیسی منجر شود.

واژه‌های کلیدی

نظریه خودمختاری، رفتار معلم، انگیزش، درگیری تحصیلی.

استناد به این مقاله:

کاشف، سید حسین. (۱۴۰۵). ارتباط بین رفتار بین فردی معلم، انگیزش، و درگیری تحصیلی دانش‌آموزان در کلاس زبان انگلیسی، فصلنامه علمی فناوری و دانش پژوهی در تعلیم و تربیت، ۶ (۳)، ۲۲-۳۵.

<https://doi.org/10.30473/t-edu.2026.77191.1400>

حالی که سایر نظریه‌ها فرض می‌کنند که انگیزه در درجه اول ماهیت کمی دارد (به عنوان مثال، سیستم خودانگیزشی زبان دوم، دورنیه و همکاران^۷، ۲۰۱۴؛ نظریه انتظار-ارزش، لوه^۸، ۲۰۱۹ و غیره)، نظریه خودمختاری پیشنهاد می‌کند که مسئله مهم‌تر، کیفیت انگیزه است. بنابراین، هدف در یادگیری زبان دوم، ایجاد انگیزه درونی و باکیفیت می‌باشد تا بدون نیاز به نظارت و کنترل معلم، دانش‌آموزان خود میل به یادگیری زبان جدید داشته باشند. محققین فرضیات این نظریه را در محیط‌های فرهنگی، زبانی و آموزشی جدید متعددی تأیید کرده‌اند (باتلر^۹، ۲۰۱۵؛ احمدی اصغر و همکاران، ۲۰۲۳؛ چاتزی و همکاران^{۱۰}، ۲۰۱۹). با وجود اینکه تحقیقات موجود، به روشن شدن جنبه‌هایی از یادگیری زبان مربوط به دلایل انگیزه دانش‌آموزان و چگونگی ایجاد انگیزه در آنها کمک کرده است، مطالعات آینده می‌تواند درک واضح‌تری از نقش عوامل زمینه‌ای-اجتماعی در انگیزش و پیامدهای آموزشی بر اساس این نظریه، در محیط آموزش زبان دوم ارائه دهد.

بر اساس این نظریه، عوامل زمینه‌ای-اجتماعی و محیطی مانند خانه و مدرسه یا رفتارهای مهم دیگران در آن محیط (مانند معلمان) بر متغیرهای روانشناختی و پیامدهای رفتاری دانش‌آموزان تأثیر می‌گذارند (دسی و ریان، ۲۰۱۳). بیشتر تحقیقات قبلی بر اساس نظریه خودمختاری، عوامل زمینه‌ای-اجتماعی را با رویکرد حامی خودمختاری^{۱۱} و کنترل‌کننده^{۱۲} بررسی می‌کردند. رویکرد حامی خودمختاری شامل ارائه آموزش از طریق لحن بین‌فردی حمایت و درک است و شامل رفتارهایی مانند اخذ دیدگاه و نظرات، ایجاد فرصت‌هایی برای اعمال نظر و ابتکار، آموزش به روش‌های ترجیحی دانش‌آموز، و حتی تأیید و پذیرش ابراز عاطفه منفی دانش‌آموز می‌باشد (ریو و چئون^{۱۳}، ۲۰۲۱). در رویکرد کنترلی، معلم دانش‌آموز را تحت فشار قرار می‌دهد تا علی‌رغم ترجیحات دانش‌آموز، از دستورات و روش خود تبعیت کنند (آلترمن و همکاران^{۱۴}، ۲۰۱۹). یافته‌های پژوهش‌های تجربی (ریو، چئون و وولنگ،

مشارکت و درگیر شدن در فعالیتهای آموزشی در طول دو دهه گذشته در آموزش و پرورش به سازه‌ای مورد توجه ویژه تبدیل شده است (فردریک و همکاران^۱، ۲۰۰۴). درگیری آموزشی به عنوان حالتی از توجه و مشارکت فزاینده، مفهوم‌سازی می‌شود که در آن مشارکت نه تنها در بُعد شناختی، بلکه در ابعاد اجتماعی، رفتاری و عاطفی نیز منعکس می‌شود و شامل درگیر شدن شناختی، رفتاری و خلقی می‌باشد (فیلیپ و داچنز^۲، ۲۰۱۶). ابعاد درگیری تحصیلی، در یک تعامل وابسته به موقعیت، پویا نیز می‌باشد. یعنی با گذشت زمان، موقعیت‌ها و زمینه‌ها، همزمان با تعامل زبان‌آموزان با زمینه‌ها و مخاطبان اجتماعی متعدد، تغییر می‌کند (مرسر^۳، ۲۰۱۹). این بدان معناست که با تغییر ماهیت تکلیف یا کلاس درس، معلمان می‌توانند در شکل‌دهی به کیفیت مشارکت زبان‌آموزان نقش داشته باشند. برخی مطالعات راه‌های بالقوه‌ای را که درگیری به عنوان نوعی عاملیت می‌تواند محیط‌های یادگیری را برای دانش‌آموزان بهبود بخشد، گسترش داده‌اند (ریو و همکاران^۴، ۲۰۲۰). با توجه به پویایی و وابستگی به محیط زمینه اجتماعی، درگیری تحصیلی باید در زمینه‌ها و موقعیت‌های خاصی که زبان‌آموزان در آن، آموزش را تجربه می‌کنند، بررسی شود (سولیس^۵، ۲۰۲۴).

نظریه خودمختاری (دسی و ریان^۶، ۱۹۸۵؛ ۲۰۰۰)، نظریه‌ای در مورد انگیزه و رفاه انسان است و به همین ترتیب به حوزه‌های بسیاری می‌پردازد که انگیزش در محیط آموزش، مانند آموزش زبان، از جمله آنها است (رایان و دسی، ۲۰۱۷). یکی از اهداف صریح نظریه خودمختاری، توضیح چگونگی و چرایی وقوع انگیزه و عمل پایدار است. در این چارچوب، انگیزه خودمختار، خودپایدار است و به پاداش‌ها و تنبیه مادی کمتری نیاز دارد که نشان‌دهنده کیفیت بالاتری از سطح انگیزش است. انگیزش کنترل‌شده، پایداری کمتری دارد و بدون ورودی و پشتیبانی از تأثیرات بیرونی (اغلب معلمان و والدین) ضعیف می‌شود؛ بنابراین از کیفیت پایین‌تری برخوردار است. در

⁸ Loh

⁹ Butler

¹⁰ Chatzisarantis et. al

¹¹. Autonomy supportive

¹². Controlling

¹³ Reeve & Cheon

¹⁴ Aelterman et. al

¹ Fredricks et. al

² Philp & Duchesne

³ Mercer

⁴ Reeve et. al

⁵ Sulis

⁶ Deci & Ryan

⁷ Dörnyei et.al

دادند که انواع انگیزه خودمختار، به بهترین نحو پیامدهای تحصیلی و درگیری در آموزش زبانی را پیش‌بینی می‌کنند، در حالی که انواع کنترل‌شده تنظیمات انگیزشی، با این پیامدها ارتباط منفی یا عدم ارتباط داشتند. دینسر و یسیلیورت^۵ (۲۰۱۷)، روابط بین متغیرهای مرتبط با نظریه خودمختاری و پیامدهای مختلف تحصیلی را در بین دانشجویان کارشناسی زبان انگلیسی به عنوان زبان خارجی، در ترکیه بررسی کردند. نتایج آنها نشان داد که تنظیمات انگیزشی خودمختار بهترین پیش‌بینی‌کننده‌ی درگیری در کلاس درس هستند. همچنین، تنظیمات انگیزشی کنترل‌شده، هرچند ضعیف، به طور مثبت درگیری کلاسی را پیش‌بینی می‌کند. مطالعه‌ی آلامر و لی^۶ (۲۰۱۹) یکی از اولین مطالعاتی بود که فرضیات نظریه خودمختاری را برای درک چگونگی تأثیر مجموعه‌ای از متغیرهای نیازهای اساسی روانشناختی، تنظیمات انگیزشی، جهت‌گیری‌های هدف و احساسات پیشرفت بر پیشرفت زبان دوم در بافت خاورمیانه، به ویژه در عربستان سعودی، به کار برد. یافته‌های آنها نشان داد که نیازهای اساسی روانشناختی به عنوان پیش‌بیننده‌ی برای متغیرهای عاطفی و شناختی عمل می‌کنند، در حالی که تنظیمات انگیزشی به عنوان مهم‌ترین پیش‌بینی‌کننده‌ی عملکرد تحصیلی زبان دوم ظاهر شدند. حتی نتایج تحقیق آلامر و آل‌عربای (۲۰۲۳) بینشی در مورد رابطه علی بین انگیزه خودمختار و پیشرفت در زبان دوم ارائه دادند. آنها یک رابطه پویا را پیشنهاد کردند که در آن انگیزش نه تنها بر پیشرفت یادگیری تأثیر می‌گذارد، بلکه پیشرفت در یادگیری نیز در منجر به ترفیع انگیزش می‌شود. چندین تحقیق داخل کشور نیز نظریه خودمختاری را در محیط آموزش زبان انگلیسی مورد بررسی قرار داده‌اند. حجازی و همکاران (۱۳۹۱)، نشان دادند که حمایت معلم از خودمختاری دانش‌آموزان، باعث برآورده شدن نیازهای اساسی روانشناختی و در نتیجه افزایش خودکارآمدی آنان در کلاس درس زبان انگلیسی می‌شود. لواسانی و همکاران (۱۳۹۶)، نشان دادند که نیازهای اساسی روانشناختی با واسطه‌گری انگیزش تحصیلی، بر درگیری در درس انگلیسی تأثیر دارند.

در کل، مطالعه رویکردهای انگیزشی مبتنی بر نظریه خودمختاری در کلاس‌های آموزش زبان انگلیسی، می‌تواند نقش مهمی در ارتقای انگیزش، و مشارکت پایدار دانش‌آموزان

(۲۰۱۹) و بررسی‌های طولی (جانگ و همکاران^۱، ۲۰۱۶) نشان می‌دهند محیط آموزش حمایتی خودمختاری باعث افزایش عملکرد مثبت، تعامل و یادگیری مثبت دانش‌آموزان در کلاس درس می‌شود. اخیراً، احمدی و همکاران (۲۰۲۳) بر اساس نظریه خودمختاری، رفتارهای حامی و خنثی‌گر نیاز معلمان، موثر در جهت‌گیری انگیزشی و درگیری کلاسی را مشخص کرده‌اند. معلمان در کلاس درس می‌توانند رفتاری داشته باشند که یا به ارضای نیازهای روان‌شناختی دانش‌آموزان کمک کند (رفتار حامی نیاز)، یا مانع آن شود (رفتار خنثی‌گر). در سبک حامی نیازها، سه نیاز اساسی با ارائه منطق و انتخاب، تأیید پیشرفت افراد و ارائه بازخورد مثبت، و ایجاد ارتباط نزدیک و احترام بین فردی پرورش می‌یابد. از سوی دیگر، در سبک عدم‌رضایت‌مندی نیازها، این نیازها با استفاده از زبان کنترلی یا پاداش‌های بیرونی، تحقیر توانایی افراد یا تأکید بر شکست‌های آنها، و یا قرار دادن آنها در یک وضعیت منزوی یا نادیده گرفتن آنها، خنثی می‌شوند (احمدی و همکاران، ۲۰۲۳).

نظریه خودمختاری یک نظریه برجسته در زمینه آموزش و یادگیری زبان است. نوتلز^۲ و همکاران در دهه‌های ۱۹۹۰ و ۲۰۰۰ مطالعه نظریه خودمختاری را در آموزش زبان شروع کرد. یافته‌های پژوهشی از موفقیت مداوم و قدرت توضیحی برای درک انگیزه یادگیری زبان در محیط‌های رسمی برخوردار بوده است (مک‌ایون، نوتلز، و سامور^۳، ۲۰۱۴؛ اوگا-بالدوین و همکاران^۴، ۲۰۱۷). این نظریه به عنوان ابزاری برای بررسی انگیزه یادگیری استفاده می‌شود و شامل پیوستار نمادین انگیزه خودمختاری است که از انگیزه ذاتی و درونی کاملاً خودمختار تا به انگیزه بیرونی کنترل‌شده را در بر می‌گیرد. انگیزش خودمختار شامل اشکالی از انگیزش درونی (مانند، یادگیری به خاطر لذت ذاتی از انجام آن فعالیت) تا تنظیمات درآمیخته (مانند، انجام فعالیت به خاطر اهدافی که شخصاً برای فرد مهم هستند) را دربر می‌گیرد. در مقابل، اشکال انگیزش کنترل‌شده شامل تنظیمات درونفکنی شده (مانند، انجام فعالیت به خاطر احساس تعهد نسبت به انجام فعالیت) و یا تنظیمات بیرونی (مانند انجام فعالیت به خاطر نمره یا اجتناب از تنبیه) می‌باشند (رایان و دسی، ۲۰۱۷).

مک‌ایون و همکاران (۲۰۱۴)، به بررسی تنظیمات انگیزشی زبان‌آموزان کانادایی زبان ژاپنی پرداختند و نشان

⁴ Oga-Baldwin et al

⁵ Dincer & Yesilyurt

⁶ Alamer & Lee

¹ Jang et al

² Noels

³ McEown, Noels & Saumure

جمع‌آوری و وارد تحلیل نهایی شد (نرخ پاسخگویی برابر با ۹۵.۳ درصد). همچنین، به‌منظور بررسی همگنی واریانس بین خوشه‌ها، تفاوت میانگین متغیرهای اصلی پژوهش بین مدارس مورد بررسی قرار گرفت و نتایج نشان داد که تفاوت معناداری بین خوشه‌ها وجود ندارد.

در مرحله اجرا، پس از انجام مکاتبات و هماهنگی‌های لازم میان دانشگاه آزاد اسلامی واحد ارومیه و اداره آموزش و پرورش شهر ارومیه و اخذ مجوزهای مربوطه، هماهنگی لازم با مدیران و معلمان مدارس منتخب صورت گرفت. سپس پژوهشگران با حضور در کلاس‌های زبان انگلیسی و در غیاب معلم (به علت اثر احتمالی حضور معلم در سوگیری امتیازدهی دانش‌آموزان به پرسشنامه رفتار بین‌فردی معلم و دانش‌آموز)، بعد از اخذ فرم رضایتنامه شرکت آگاهانه در پژوهش، پرسشنامه‌ها را میان دانش‌آموزان توزیع کرده و پس از تکمیل، جمع‌آوری نمودند. پیش از اجرای پرسشنامه‌ها، توضیحات لازم درباره نحوه پاسخ‌دهی ارائه و زمان کافی (حدود ۳۰ دقیقه) برای تکمیل آن‌ها در اختیار شرکت‌کنندگان قرار گرفت. همچنین به دانش‌آموزان اطمینان داده شد که اطلاعات گردآوری شده صرفاً برای اهداف پژوهشی استفاده می‌شود، نیازی به درج نام و نام خانوادگی وجود ندارد و محرمانگی داده‌ها و هویت پاسخ‌دهندگان به‌طور کامل رعایت خواهد شد.

به‌منظور توصیف داده‌ها، از شاخص‌های آمار توصیفی شامل میانگین، انحراف معیار، چولگی و کشیدگی استفاده شد. برای بررسی روابط دومتغیره میان متغیرها، ضریب همبستگی پیرسون به کار رفت. افزون بر این، به‌منظور ارزیابی روایی سازه ابزارهای پژوهش، تحلیل عامل تأییدی انجام شد. در نهایت، آزمون فرضیه‌های پژوهش با استفاده از روش تحلیل مسیر و به کمک نرم‌افزار Mplus نسخه ۸ صورت گرفت.

ابزارها

رفتار بین‌فردی حامی و خنثی‌گر نیازها: در این پژوهش، برای سنجش رفتارهای بین‌فردی معلم در دو بعد حامی و خنثی‌گر نیازها، از پرسشنامه ۲۴ آیتمی رفتارهای بین‌فردی^۲ (IBQ؛ روچی و همکاران، ۲۰۱۷) که ۱۲ سوال حامی

در یادگیری زبان ایفا کند. با وجود تحقیقات قبلی موجود در حیطه انگیزش خودمختاری و آموزش زبان، چندین مساله نیاز به بررسی بیشتر را ایجاد می‌کند. اول اینکه، نظریه خودمختاری بیشتر در زمینه آموزش دروس نظری بررسی شده است و آزمون این مدل در زمینه کلاسهای آموزش زبان انگلیسی که ماهیت یادگیری زبان دوم دارند، می‌تواند اطلاعات بیشتری فراهم کند. دوم، مطالعات قبلی سبک تدریس و رفتار معلم را به عنوان عامل زمینه‌ای-اجتماعی، بیشتر با مفاهیم حامی خودمختاری و کنترل‌کننده بررسی کرده‌اند. درحالیکه، رویکرد اخیر نظریه خودمختاری، بررسی رویکر حامی و خنثی‌گر نیازها می‌باشد. آخر اینکه، تحقیقات قبلی در بررسی نظریه خودمختاری در فرهنگ‌های دیگر مانند کره جنوبی (ریو و همکاران، ۲۰۱۹)، ژاپن (اوگا-بالدوین و همکاران، ۲۰۱۷) عربستان (آلامر و العریای، ۲۰۲۳)، و ترکیه (دینسر و یسیلیورت، ۲۰۱۷) انجام شده است. انجام مطالعاتی در آموزش کشور ایران می‌تواند به درک بهتری از نقش عوامل زمینه‌ای-اجتماعی و روانشناختی بر درگیری تحصیلی در یادگیری زبان انگلیسی منجر شود. بنابراین، در پژوهش حاضر سعی شده است تا بر اساس یک الگوی ارتباطی موجود نظریه خودمختاری، ارتباط بین ادراک از رفتار حامی و خنثی‌گر نیازها، انگیزش و درگیری تحصیلی دانش‌آموزان در کلاس زبان انگلیسی، مورد بررسی قرار گیرد.

روش

پژوهش حاضر از نظر هدف، کاربردی و از حیث روش، توصیفی-همبستگی و تحلیل معادلات ساختاری است که با طرح مقطعی اجرا شد. گردآوری داده‌ها به‌صورت میدانی انجام گرفت. جامعه آماری پژوهش را کلیه دانش‌آموزان دختر و پسر دوره دوم متوسطه شهر ارومیه در نیمسال تحصیلی ۱۴۰۴-۱۴۰۳ تشکیل دادند. نمونه پژوهش شامل ۳۰۵ دانش‌آموز (۱۵۵ دختر و ۱۵۰ پسر) در دامنه سنی ۱۶ تا ۱۸ سال بود که با توجه به گسترده‌گی جغرافیایی جامعه آماری و به‌منظور تسهیل دسترسی به مدارس مختلف، به روش نمونه‌گیری خوشه‌ای چندمرحله‌ای انتخاب شدند. بدین منظور، ابتدا از مدارس ناحیه ۲ شهر ارومیه، تعداد ۸ مدرسه و ۱۲ کلاس به‌صورت تصادفی انتخاب گردید. در مجموع، ۳۲۰ پرسشنامه توزیع گردید که از این تعداد، ۳۰۵ پرسشنامه قابل استفاده

¹ Autonomy Support and Thwarting Needs

² Interpersonal Behaviors Questionnaire

لیکرت پنج درجه‌ای پاسخ دادند. روایی این مقیاس در مطالعات محیط آموزشی مورد تایید بوده است. (ویلیامز و دسی، ۱۹۹۶). نتایج مدل اندازه‌گیری شده، برازش قابل قبولی برای داده‌های این پژوهش نشان داد.

میزان درگیری در کلاس: در این پژوهش، برای سنجش خرده‌مقیاس‌های رفتاری، هیجانی، عاملیت و شناختی درگیری در کلاس، از پرسشنامه ۱۹ گویه‌ای درگیری تحصیلی ریو (۲۰۱۳) استفاده شد. پاسخ هر گویه به صورت امتیازدهی ۷ درجه‌ای لیکرت از کاملاً مخالفم تا کاملاً موافقم می‌باشد. درگیری عاملیت با ۵ گویه، درگیری شناختی با ۴ گویه، درگیری عاطفی با ۴ گویه و درگیری رفتاری با ۴ گویه سنجیده می‌شود. در ایران اعتبار و روایی این پرسشنامه مورد تایید قرار گرفته است (رضانی و خامسان، ۱۳۹۶). نتایج مدل اندازه‌گیری شده، به علت بار عاملی کمتر از ۰/۵۰ با حذف یک آیتم از مولفه درگیری عاملیت، برازش قابل قبولی برای داده‌های این پژوهش نشان داد.

یافته‌ها

شرکت کنندگان شامل ۳۰۵ دانش آموز دختر (۱۵۵ نفر) و پسر (۱۵۰ نفر) شاغل به تحصیل در دوره دوم متوسطه بودند. در جدول ۱، میانگین، انحراف استاندارد، چولگی، و کشیدگی برای متغیرهای مورد مطالعه پژوهش، آورده شده است.

نیازها و ۱۲ سوال خنثی گر نیازها را می‌سنجد، استفاده شد. در این پرسشنامه، هر بعد حامی و خنثی گر نیازها، شامل سه مولفه نیازهای روانشناختی اساسی (استقلال، شایستگی و وابستگی) می‌باشد. به عبارتی، هر مولفه نیاز روانشناختی توسط ۴ سوال سنجیده می‌شود. شرکت کنندگان به سوالات در یک مقیاس لیکرت پنج درجه‌ای درجه‌ای پاسخ می‌دهند. ریشه جملات سوالات " رفتار معلم خود را در طول کلاس زبان چگونه درک می‌کنید؟" بود. مطالعات قبلی نتایج قابل اعتمادی برای این مقیاس در بین دانشجویان آموزش عالی یافته‌اند (روچی و همکاران، ۲۰۱۷). نتایج مدل اندازه‌گیری شده، برازش قابل قبولی برای داده‌های این پژوهش نشان داد.

انگیزش: پرسشنامه ۱۲ گویه‌ای خودتنظیمی^۱ برای سنجش انگیزه خودمختار با ۶ گویه (سه گویه انگیزش درونی + سه گویه تنظیمات خودپذیر) و انگیزش کنترل شده با ۶ گویه (سه گویه تنظیمات درون فکنی شده + سه گویه تنظیمات بیرونی) استفاده شد (رایان و کانل^۲، ۱۹۸۹). به دانش آموزان این جمله ارائه شد (مثلاً «من احتمالاً از پیشنهادات معلم برای مطالعه زبان انگلیسی پیروی خواهم کرد») و به دنبال آن دلایل خودمختار («چون به نظر می‌رسد او در مورد بهترین روش یادگیری مطالب، بینش دارد») یا کنترل شده («چون اگر کاری را که او پیشنهاد می‌دهد انجام ندهم، نمره کمتری می‌گیرم») برای انجام آن رفتار خاص ذکر شد. دانش آموزان در یک مقیاس

جدول ۱. شاخص‌های توصیفی مولفه‌های رفتار بین فردی معلم، انگیزش، و درگیری تحصیلی

متغیرها	M	SD	چولگی	کشیدگی	پایایی ترکیبی	روایی همگرا
حامی استقلال	۳/۵۰	۰/۸۷	-۰/۲۰	-۰/۱۴	۰/۸۵	۰/۶۰
حامی شایستگی	۳/۸۳	۰/۷۹	-۰/۴۱	-۰/۲۹	۰/۸۱	۰/۵۳
حامی وابستگی	۳/۵۵	۰/۸۵	-۰/۱۶	-۰/۵۲	۰/۸۴	۰/۵۶
سبک حامی نیازها	۳/۶۳	۰/۶۹	-۰/۲۱	۰/۱۳		
خنثی گر استقلال	۲/۳۳	۰/۸۳	۰/۸۱	۰/۳۰	۰/۸۲	۰/۵۳
خنثی گر شایستگی	۲/۱۵	۰/۸۸	۰/۸۱	۰/۰۶	۰/۸۵	۰/۵۸
خنثی گر وابستگی	۱/۹۲	۰/۸۳	۱/۴۵	۲/۴۶	۰/۸۶	۰/۶۰
سبک خنثی گر نیازها	۲/۱۴	۰/۶۷	۱/۲۴	۱/۶۱		
انگیزش درونی	۴/۴۶	۰/۶۱	-۱/۳۸	۱/۹۷	۰/۸۵	۰/۶۵
تنظیمات خودپذیر	۴/۳۶	۰/۶۶	-۱/۳۱	۱/۸۵	۰/۸۴	۰/۶۴
انگیزش خودمختار	۴/۴۱	۰/۵۷	-۱/۲۱	۱/۷۵		

² Connell

¹ Self-Regulation Questionnaire (SRQ-L)

تنظیمات درونفکنی شده	۳/۶۱	۰/۸۵	-۰/۲۶	-۰/۷۷	۰/۸۳	۰/۸۳
تنظیمات بیرونی	۳/۰۱	۰/۷۸	-۰/۰۸	-۰/۴۴	۰/۷۸	۰/۵۵
انگیزش کنترل شده	۳/۳۱	۰/۶۸	-۰/۱۴	-۰/۴۰		
درگیری عاملیت	۳/۸۹	۰/۶۶	-۰/۳۲	-۰/۲۱	۰/۷۸	۰/۵۱
درگیری شناختی	۳/۶۰	۰/۷۷	-۰/۳۳	-۰/۲۴	۰/۸۷	۰/۶۳
درگیری عاطفی	۴/۱۷	۰/۶۷	-۰/۶۱	-۰/۴۳	۰/۸۶	۰/۵۵
درگیری رفتاری	۴/۳۲	۰/۵۷	-۰/۸۰	-۰/۲۴	۰/۸۸	۰/۶۵
درگیری تحصیلی	۴/۰۱	۰/۵۲	-۰/۲۵	۰/۱۱		

بر اساس مقادیر جدول ۱، میانگین نمرات در متغیر سبک حامی نیازها و سه مولفه آن، بالاتر از حد متوسط ۳ می باشد. در مقابل، میانگین نمرات متغیر سبک خنثی گر نیازها و سه مولفه آن، کمتر از حد متوسط ۳ می باشد. همچنین، در متغیر انگیزش، هر دوی متغیر انگیزش خودمختار و دو مولفه آن، و انگیزش کنترل شده و دو مولفه آن، میانگین نمرات بالاتر از حد متوسط ۳ می باشد. برای بررسی نرمال بودن تک متغیری توزیع داده ها، قدر مطلق چولگی و کشیدگی متغیرها به ترتیب نباید از ۳ و ۱۰ بیشتر باشد (کلاین^۱، ۲۰۱۱). قدر مطلق مقادیر چولگی و کشیدگی متغیرهای جدول ۱، در تمامی متغیرها کمتر از ۳ و قدر مطلق کشیدگی تمام متغیرها نیز کمتر از ۱۰ می باشد. بنابراین، توزیع متغیرها شکل نرمال دارند. نتایج تحلیل پایایی ترکیبی و روایی همگرا نشان داد که تمامی سازه ها از پایایی ترکیبی ($CR > 0/70$) و روایی همگرا

($AVE > 0/50$)، مناسب برخوردارند. همچنین، نتایج بررسی نرمال بودن چندمتغیری داده ها نشان داد ضریب چولگی چندمتغیری ۳۲۳/۵۲، و مقدار نرمال شده آن برابر با ۶/۴۷ بود. همچنین، ضریب کشیدگی چندمتغیری برابر با ۴۰/۷۳ و مقدار نرمال شده برابر با ۵/۹۳ بود. بنابراین، توزیع چندمتغیری داده ها نرمال نیست و از روش های مقاوم نظیر برآورد بیشینه درستنمایی مقاوم (Maximum Likelihood Robust) و بوت استروپ (Bootstrap) برای تحلیل مسیر استفاده شد. نتایج شاخص تورم واریانس (VIF)، که مقادیر تمامی متغیرها در دامنه قبول بین ۱/۱۳ تا ۱/۴۴ قرار دارد. بنابراین، مشکل همخطی چندگانه بین متغیرهای پژوهش وجود ندارد. برای برآورد مدل از روش های مقاوم نظیر MLR و Bootstrap استفاده شد در جدول ۲، برخی ویژگی های روانسنجی مقیاس های مورد استفاده آورده شده است.

جدول ۲. ماتریس همبستگی بین متغیرهای مورد پژوهش

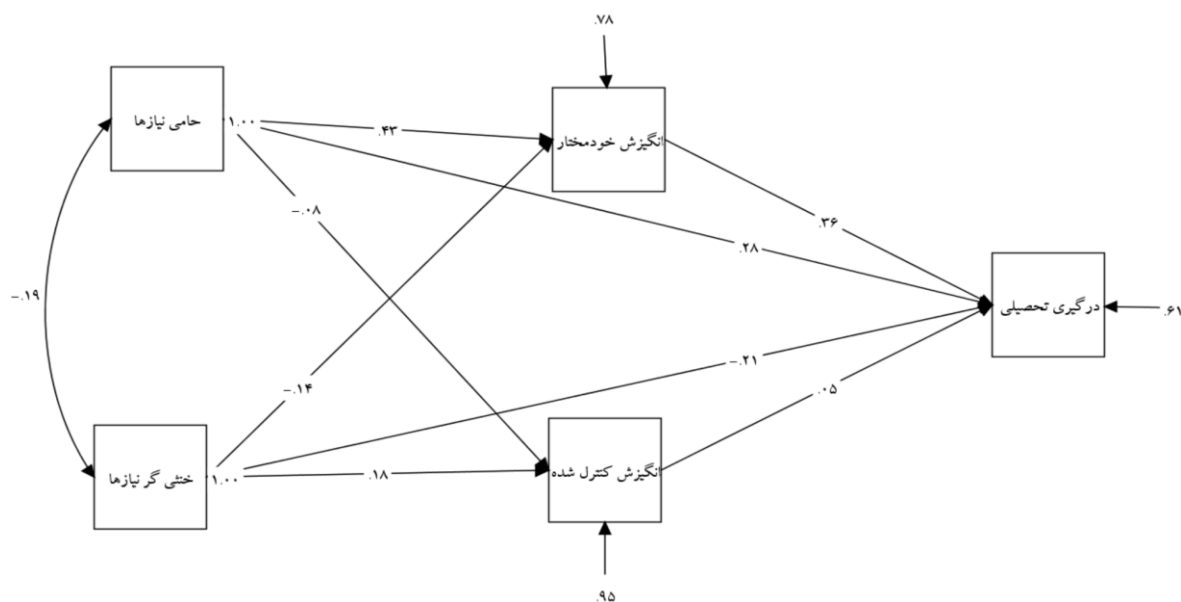
شماره	متغیر	۱	۲	۳	۴	۵
۱	سبک حامی نیازها	۱				
۲	سبک خنثی گر نیازها	-۰/۲۱**	۱			
۳	انگیزش خودمختار	۰/۴۴**	-۰/۲۱**	۱		
۴	انگیزش کنترل شده	-۰/۱۳*	۰/۱۹**	-۰/۰۲	۱	
۵	درگیری تحصیلی	۰/۴۷**	-۰/۳۰**	۰/۵۴**	-۰/۰۱	۱
	پایایی ترکیبی (CR)					
	روایی همگرا (AVE)					

با توجه به جدول ۲، رابطه خطی تک متغیره اکثر متغیرهای مورد مطالعه در سطح ۵ صدم معنادار می باشد. ارتباط بین

درگیری تحصیلی با سبک حامی نیازها و انگیزش خودمختار به طور مثبت و معنادار، با سبک خنثی گر نیازها

¹ - Kline

به طور منفی و معنادار، با انگیزش کنترل شده غیرمعنادار می باشد. مدل نظری پژوهش با مسیرهای معنادار و غیرمعنادار، در شکل ۱ آورده شده است.



شکل ۱. مدل نهایی آزمون شده پژوهش همراه با مسیرهای معنادار و غیر معنادار

با توجه به این یافته ها می توان گفت که مدل آزمون شده پژوهش از برازش خوبی برخوردار است. در جدول ۳ نتایج ضرایب رگرسیونی مسیر، آزمون تی و سطح معناداری آورده شده است.

نتایج حاصل از تحلیل مسیر، نشانگر برازش خوب مدل با داده های حاصل از نمونه پژوهش می باشد.
 $(\chi^2 = (1) 1/514; p = 0/21; RMSEA = 0/04; RMSEA \%$
 $90; CI = 0/00 - 0/16; CFI = 0/99; TLI = 0/97;$
 $SRMR = 0/02)$

جدول ۳. اثرات مستقیم متغیرهای مستقل بر وابسته در مدل آزمون شده

مسیر	ضرایب	آماره	سطح معناداری	درصد واریانس
به روی درگیری کلاسی از طریق				
انگیزش خودمختاری	$0/36^{**}$	7/44	$0/001$	%39
انگیزش کنترل شده	$0/05$	1/03	$0/302$	
سبک حامی نیازها	$0/27^{**}$	5/61	$0/001$	
سبک خنثی گر نیازها	$-0/20^{**}$	-4/49	$0/001$	
به روی انگیزش خودمختار از طریق				
سبک حامی نیازها	$0/42^{**}$	9/07	$0/001$	%22
سبک خنثی گر نیازها	$-0/13$	-2/63	$0/008$	
به روی انگیزش کنترل شده از طریق				
سبک حامی نیازها	$-0/08$	-1/39	$0/16$	%5
سبک خنثی گر نیازها	$0/18^{**}$	3/26	$0/001$	

با توجه به نتایج جدول ۳، پس از اعمال اصلاح بونفرونی $(\alpha = .006)$ ، برای آزمون ۸ مسیرهای رگرسیونی، بر روی

نتایج جدول ۳، پس از اعمال اصلاح بونفرونی

انگیزش خودمختار، اثر مثبت سبک حامی نیازها، معنادار است. علاوه بر این، بر روی انگیزش کنترل شده، تنها اثر سبک خنثی گر نیازها، مثبت و معنادار می باشد. ضرایب اثر غیرمستقیم و سطح معناداری در جدول ۴ گزارش شده است.

درگیری تحصیلی، اثر مستقیم و مثبت متغیرهای سبک حامی نیازها و انگیزش خودمختار، و اثر منفی و مستقیم سبک خنثی گر نیازها، معنادار می باشد ولی اثر انگیزش کنترل شده معنادار نیست. در کل، مجموع این متغیرهای مستقل، ۳۹٪ از واریانس درگیری تحصیلی را تبیین می کنند. همچنین، بر روی

جدول ۴. نتایج مربوط به اثرات غیرمستقیم سبک‌های ارتباط بین فردی بر متغیرهای وابسته

متغیر برونزاد	متغیر میانجی	متغیر وابسته	اثر غیرمستقیم	اثر مستقیم	اثر کل
سبک حامی نیازها	انگیزش خودمختار	درگیری تحصیلی	۰/۱۴۹**	۰/۲۷	۰/۴۱۴
سبک خنثی گر نیازها	انگیزش کنترل شده	درگیری تحصیلی	-۰/۰۰۴		
سبک حامی نیازها	انگیزش خودمختار	درگیری تحصیلی	-۰/۰۵*	-۰/۲۰	-۰/۲۴۲
سبک خنثی گر نیازها	انگیزش کنترل شده	درگیری تحصیلی	۰/۰۰۸		

تحصیلی را افزایش می دهد و در مقابل، رفتار خنثی گر نیازها با کاهش انگیزش خودمختاری، درگیری تحصیلی را کاهش می دهد.

یکی از یافته‌های پژوهش حاضر نشان داد که رفتار حامی نیازها به طور مثبت و رفتار خنثی گر نیازها به طور منفی، درگیری تحصیلی در کلاس زبان انگلیسی را پیش‌بینی می کند. این یافته با نتایج پژوهش‌های قبلی که بر اساس نظریه خودمختاری، محیط‌های حامی نیازها را در زمینه آموزشی (ریو، چئون و ویانگ، ۲۰۱۹؛ جانگ و همکاران، ۲۰۱۶)، و به ویژه در محیط آموزش زبان دوم (مک ایون و همکاران، ۲۰۱۴؛ دینسر و یسیلیورت، ۲۰۱۷؛ لوفسانی و همکاران، ۱۳۹۶) بررسی کرده‌اند، همخوانی دارد. همچنین، این یافته با فرضیات نظری نظریه خودمختاری، که ادعا می کند رفتارهای حامی نیازهای استقلال، شایستگی، و ارتباط دانش‌آموزان می تواند انگیزش درونی و رفتارهای مطلوب مانند درگیری تحصیلی را در آنها ارتقاء دهند، همسو است. از دیدگاه این نظریه، رفتارهای حامی نیازها شامل فراهم کردن فرصت‌های انتخاب، بازخورد سازنده، و ایجاد روابط انسانی مثبت، موجب مشارکت فعال دانش‌آموزان در فرآیند آموزش مانند درگیری در یادگیری می شود. در مقابل، رفتارهای خنثی گر نیازها، مانند استفاده از زبان کنترل کننده، بی توجهی به ترجیحات یادگیرنده، و کاهش فرصت انتخاب، می تواند با کاهش انگیزش و پیامدهای آموزشی مشارکت تحصیلی همراه باشد (دسی و ریان، ۲۰۰۰، یادگیری).

از طرفی، نتایج نشان داد انگیزش خودمختار پیش‌بین کننده درگیری تحصیلی در کلاس زبان انگلیسی می باشد. اما نقش پیش‌بین کننده انگیزش کنترل شده معنادار نبود. یافته‌های

نتایج جدول ۵ نشان می دهد که اثر کل غیرمستقیم سبک حامی نیازها بر درگیری تحصیلی، از طریق نقش میانجی انگیزش خودمختار مثبت و معنادار است. از طرفی، اثر غیرمستقیم سبک خنثی گر نیازها بر درگیری تحصیلی، از طریق نقش واسطه‌ای انگیزش خودمختار منفی و معنادار می باشد، اما از طریق انگیزش کنترل شده، معنادار نمی باشد.

نتیجه گیری و بحث

هدف اصلی این پژوهش، بررسی مدل جامع نظریه خودمختاری (دسی و ریان، ۱۹۸۵، ۲۰۰۰) در محیط آموزش زبان انگلیسی مدارس بود که در آن پیش‌بینی درگیری تحصیلی دانش‌آموز بر اساس رفتارهای بین فردی حامی و خنثی گر نیازها، از طریق نقش میانجی انگیزه خودمختار و کنترل شده مورد آزمون قرار گرفت. نتایج پژوهش حاضر، به طور کلی، فرضیه‌های نظریه خودمختاری را پشتیبانی کردند، اگرچه برخی اختلافات جزئی نیز وجود داشت. مطابق با فرضیات پژوهش، رفتارهای حامی نیازها به طور مثبت انگیزه خودمختار را پیش‌بینی می کند. از طرفی، رفتار خنثی گر نیازها به طور منفی انگیزه خودمختار و به طور مثبت انگیزه کنترل شده را پیش‌بینی می کند. علاوه بر این، انگیزه خودمختار به طور مثبت، درگیری تحصیلی را پیش‌بینی می کند. با این حال، در مطالعه حاضر، هیچ رابطه (معناداری) بین انگیزه کنترل شده و درگیری تحصیلی وجود نداشت. علاوه بر این، نتایج نشان داد انگیزش خودمختار، نقش میانجی بین رفتار حامی و خنثی گر نیازها با درگیری تحصیلی داشت. به طوری که رفتار حامی نیازها با افزایش انگیزش خودمختاری، درگیر شدن

پژوهش حاضر در مورد نقش انگیزش خودمختار، با پیش‌بینی‌های نظریه خودمختاری همسو بود، اما در مورد انگیزش کنترل‌شده با برخی انتظارات نظری و تجربی ناهمسو به نظر می‌رسد. بر اساس پیوستار انگیزشی والراند (۱۹۹۷)، انگیزش خودمختار معمولاً پیامدهای سازگارانه‌تری مانند درگیری تحصیلی، پشتکار و یادگیری عمیق را پیش‌بینی می‌کند، در حالی که انگیزش کنترل‌شده غالباً با پیامدهای ضعیف‌تر، ناپایدار یا حتی منفی همراه است. در پژوهش حاضر، انگیزش کنترل‌شده نتوانست درگیری تحصیلی را به‌طور معناداری پیش‌بینی کند؛ یافته‌ای که اگرچه با برخی مطالعات پیشین همسو نیست، اما در ادبیات نظریه خودمختاری قابل تبیین است.

در پژوهش‌هایی مانند مک ایون و همکاران (۲۰۱۴)، انواع تنظیم‌های کنترل‌شده با درگیری تحصیلی رابطه‌ای منفی یا ضعیف نشان دادند، در حالی که دینسر و یسیلیورت (۲۰۱۷)، گزارش کردند که انگیزش کنترل‌شده، هرچند ضعیف، می‌تواند در برخی زمینه‌های آموزشی با درگیری کلاسی رابطه مثبت داشته باشد. این ناهمسانی نتایج احتمالاً ناشی از تفاوت در بافت فرهنگی، شرایط آموزشی و شیوه سنجش سازه انگیزش کنترل‌شده است.

یکی از تبیین‌های احتمالی، به ماهیت چندبعدی انگیزش کنترل‌شده مربوط می‌شود. در برخی مطالعات، مؤلفه‌های تنظیم بیرونی و تنظیم درون‌فکنی شده به‌صورت مجزا تحلیل شده‌اند، در حالی که در برخی پژوهش‌ها این دو مؤلفه در قالب یک شاخص کلی ترکیب شده‌اند. از آنجا که تنظیم درون‌فکنی شده ممکن است در برخی شرایط با احساس مسئولیت، اجتناب از احساس گناه یا حفظ ارزشمندی فردی همراه باشد، آثار آن الزاماً مشابه تنظیم بیرونی نیست. بنابراین، ترکیب این ابعاد در یک نمره کلی می‌تواند موجب تضعیف یا خنثی شدن رابطه انگیزش کنترل‌شده با درگیری تحصیلی شود.

علاوه بر این، تفاوت‌های فرهنگی و آموزشی نیز می‌تواند در تبیین یافته حاضر نقش داشته باشد. در برخی نظام‌های آموزشی، از جمله بافت آموزشی ایران، عوامل بیرونی مانند نمره، ارزیابی معلم، انتظارات خانواده و موفقیت در آزمون‌ها نقش برجسته‌ای در رفتار تحصیلی دانش‌آموزان دارند. با این حال، این نوع انگیزش‌ها ممکن است بیش از آنکه به درگیری شناختی و هیجانی عمیق منجر شوند، صرفاً مشارکت سطحی یا کوتاه‌مدت ایجاد کنند. به همین دلیل، انگیزش کنترل‌شده الزاماً پیش‌بینی‌کننده قوی و پایداری برای درگیری تحصیلی محسوب نمی‌شود.

در مورد نقش میانجی انگیزش خودمختار در ارتباط بین سبک بین‌فردی حامی و خنثی‌گر نیازها با درگیری تحصیلی در کلاس زبان، یافته‌های پژوهش حاضر، همراستا با نظریه خودمختاری می‌باشد. به هر حال، نقش میانجی انگیزش کنترل‌شده در این ارتباط معنادار نبود. در مورد نقش میانجی انگیزش، یک مدل پیوستاری از متغیرهای زمینه‌ای-اجتماعی، نیازهای روانشناختی اساسی، جهت‌گیری انگیزشی خودمختار و کنترل‌شده، و پیامدهای مطلوب و نامطلوب ارائه شده است که در آن عوامل زمینه اجتماعی (مانند ارتباطات بین‌فردی حامی و خنثی‌گر نیازها) با تاثیر مثبت و منفی بر انگیزش خودمختار و کنترل‌شده، در نهایت به پیامدهای مرتبط با محیط آموزش اثر می‌گذارد (ریو، ۲۰۱۲). همچنین، با نتایج مطالعات قبلی که نشان داده‌اند شاخص انگیزش خودمختار در ارتباط بین رفتارهای بین‌فردی معلم-دانش‌آموز و پیامدهای خلقی و رفتاری تاثیر دارد، همسو می‌باشد (لواسانی و همکاران، ۱۳۹۶).

با وجود حمایت کلی یافته‌های پژوهش حاضر از مفروضات نظریه خودمختاری، نتایج آن باید با در نظر گرفتن برخی محدودیت‌ها تحلیل و تفسیر شود. نخست آن که طرح پژوهش از نوع توصیفی - همبستگی و مبتنی بر داده‌های مقطعی بود. بنابراین، امکان استنباط روابط علیّی مقطعی میان متغیرها فراهم نیست و جهت‌گیری روابط مشاهده‌شده صرفاً در چارچوب مدل نظری پیشنهادی تفسیر می‌شود. انجام پژوهش‌های طولی یا آزمایشی می‌تواند به روشن‌تر شدن مسیرهای علیّی میان رفتارهای بین‌فردی معلم، انواع انگیزش و درگیری تحصیلی دانش‌آموزان کمک کند. دوم، نمونه پژوهش محدود به دانش‌آموزان دوره دوم متوسطه، با موقعیت جغرافیایی خاص و به زمینه آموزش زبان انگلیسی در مدارس بود. تعمیم نتایج به سایر مقاطع تحصیلی، دروس آموزشی یا بافت‌های فرهنگی و آموزشی متفاوت باید با احتیاط صورت گیرد. همچنین، جمع‌آوری داده‌ها صرفاً از طریق ابزارهای خودگزارشی، محدودیت‌های ناشی از خودارزیابی دارد. استفاده از منابع داده‌ای چندگانه، مانند مشاهده کلاسی، گزارش معلمان یا شاخص‌های عینی درگیری تحصیلی، می‌تواند اعتبار یافته‌ها را افزایش دهد. بنابراین، پیشنهاد می‌شود در تحقیقات آینده، از طرح‌های طولی و مداخله‌ای با گسترش دامنه پژوهش به سایر مقاطع تحصیلی، مناطق مختلف جغرافیایی و از روش‌های ترکیبی کمی و کیفی، استفاده شود تا درک دقیق‌تری از تجربه زیسته دانش‌آموزان فراهم آورد.

در کل، یافته‌ها بیانگر اهمیت هر دو سبک رفتار بین‌فردی معلم، شامل حامی نیازها و خنثی‌گر نیازها در درگیری کلاسی

زبان انگلیسی، اگر صرفاً بر کنترل، الزام و فشارهای بیرونی متمرکز باشند، احتمالاً قادر به افزایش درگیری تحصیلی پایدار نخواهند بود. در مقابل، فراهم‌سازی محیط‌های یادگیری حامی استقلال، شایستگی و ارتباط، می‌تواند مشارکت تحصیلی دانش‌آموزان را ارتقا دهد. بدین ترتیب، این پژوهش شکاف میان مبانی نظری خودمختاری و عمل آموزشی در کلاس‌های زبان خارجی را هدف قرار داده و بر ضرورت بازاندیشی در شیوه‌های تعامل معلم و دانش‌آموز به‌عنوان عامل موثر در فرایند یاددهی یادگیری تأکید می‌کند

تشکر و قدردانی

بدینوسیله نویسندگان از تمامی شرکت‌کنندگان در این پژوهش صمیمانه قدردانی و تشکر می‌کنند.

ملاحظات اخلاقی

در جریان اجرای این پژوهش و تهیه مقاله، کلیه قوانین کشوری و اصول اخلاق حرفه‌ای مرتبط با پژوهش رعایت شده است.

حامی مالی

کلیه هزینه‌های پژوهش حاضر توسط نویسندگان مقاله تامین شده است.

تعارض منافع

بنابر اظهار نویسندگان، مقاله حاضر فاقد هر گونه تعارض منافع بوده است. این مقاله قبلاً در هیچ نشریه‌ای اعم از داخلی یا خارجی چاپ نشده است.

دانش‌آموزان در کلاس زبان انگلیسی مدارس دارد. این نقش به طور مستقیم و غیر مستقیم از طریق جهت‌گیری انگیزشی خودمختار تأیید شد. نتایج پژوهش حاضر، علاوه بر تأیید فرضیات نظریه خودمختاری، می‌تواند اشارات کاربردی برای مسئولین آموزشی داشته باشد. معلم می‌تواند با ایجاد و ترفیع رفتارهای حامی نیازها و پرهیز از رفتارهای خنثی‌گر نیازهای روانشناختی، یک نوع سبک رفتار بین فردی مطلوبی با دانش‌آموزان در کلاس زبان ایجاد کند که منجر به افزایش درگیری کلاسی از طریق بهبود انگیزش آنها شود. به عنوان مثال، معلم می‌تواند با ارائه توضیح منطقی و ایجاد حق انتخاب، تأیید پیشرفت‌های دانش‌آموز و ارائه بازخورد مثبت، و ایجاد ارتباط نزدیک و احترام بین فردی، سبک حمایتی نیازها را پرورش دهد. از طرفی، با عدم استفاده از زبان کنترلی یا پاداش‌های بیرونی، عدم تحقیر توانایی دانش‌آموز یا عدم تأکید مکرر بر شکست‌های آنها، و یا عدم قراردادن آنها در یک وضعیت منزوی و عدم نادیده گرفتن آنها، سبک خنثی‌گر نیازها را کاهش دهد. در نهایت، طراحی برنامه‌های آموزشی برای ارتقاء آگاهی و مهارت‌های ارتباطی معلمان زبان انگلیسی، با تمرکز بر تقویت رفتارهای حامی نیازها و کاهش رفتارهای خنثی‌گر نیازها، یکی از مسیرهای مؤثر برای ارتقاء انگیزش و مشارکت تحصیلی دانش‌آموزان در بستر نظام آموزشی مدارس خواهد بود.

در این پژوهش، بر اساس مدل نظری نظریه خودمختاری، با رویکردی نوین، نقش جداگانه سبک‌های حامی نیازها و خنثی‌گر نیازها در فرایند درگیری تحصیلی در کلاس زبان انگلیسی مورد بررسی قرار گرفت. یافته‌ها علاوه بر تأیید کلی فرضیات مدل نظری، توسعه مفهومی قابل توجهی در درک نحوه مکانیسم اثربخشی سبک‌های رفتاری معلم بر فرآیندهای انگیزشی و آموزشی در کلاس زبان انگلیسی ارائه می‌دهد. در نهایت، یافته‌ها بیانگر آن است که سبک رفتارهای بین فردی معلم در کلاس زبان انگلیسی، با یک مکانیسم روانشناختی موثر در افزایش انگیزش خودمختار، عامل آموزشی موثر در درگیری تحصیلی دانش‌آموزان ایفا می‌کند. بر این اساس، مقاله حاضر بر این نکته تأکید دارد که سیاست‌ها و مداخلات آموزشی در حوزه آموزش

References

Aelterman, N. Vansteenkiste, M. Haerens, L. Soenens, B. Fontaine, J. R & Reeve, J. (2019). Toward an integrative and fine-grained insight in motivating and demotivating teaching styles: The merits of a circumplex approach. *Journal of*

Educational Psychology, 111(3), 497.
<https://doi.org/10.1037/edu0000293>

Ahmadi, A. Noetel, M. Parker, P. Ryan, R. M. Ntoumanis, N. Reeve, J & Lonsdale, C. (2023). A classification system for teachers' motivational behaviors recommended in

- self-determination theory interventions. *Journal of Educational Psychology*, 115(8), 1158.
- Alamer, A & Alrabai, F. (2023). The causal relationship between learner motivation and language achievement: New dynamic perspective. *Applied Linguistics*, 44(1), 148-168.
- Alamer, A & Lee, J. (2019). A motivational process model explaining L2 Saudi students' achievement of English. *System*, 87, 102133.
- 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(6), 740-756.
- Butler, Y. G. (2015). Parental factors in children's motivation for learning English: A case in China. *Research papers in Education*, 30(2), 164-191
- Chatzisarantis, N. L. Hagger, M. S. Biddle, S. J & Karageorghis, C. (2002). The cognitive processes by which perceived locus of causality predicts participation in physical activity. *Journal of Health Psychology*, 7(6), 685-699. DOI: [10.1177/1359105302007006872](https://doi.org/10.1177/1359105302007006872)
- 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. https://doi.org/10.1207/S15327965PLI1104_01
- Deci, E. L & Ryan, R. M. (2013). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. Springer Science & Business Media. DOI: [10.1016/B978-0-12-809324-5.05613-3](https://doi.org/10.1016/B978-0-12-809324-5.05613-3)
- Dincer, A & Yesilyurt, S. (2017). Motivation to speak English: A self-determination theory perspective. *PASAA*, 53(1), 1-25.
- Dörnyei, Z. Henry, A & MacIntyre, P. D. (Eds.). (2014). *Motivational dynamics in language learning* (Vol. 81). Multilingual Matters. <https://doi.org/10.2307/jj.26931945>
- Fredricks, J. A Blumenfeld, P. C & Paris, A. H. (2004). School engagement: Potential of the concept, state of the evidence. *Review of educational research*, 74(1), 59-109. <http://doi.org/10.3102/00346543074001059>
- Gholamali Lavasani, M. Khezriazar, H & Maleki, A. (2017). A structural model of the relationship between basic psychological needs, academic motivation and English academic engagement. *Educational Psychology*, 13(43), 35-58. <https://doi.org/10.22054/jep.2017.7760>
- Jang, H. Kim, E. J & Reeve, J. (2016). Why students become more engaged or more disengaged during the semester: A self-determination theory dual-process model. *Learning and instruction*, 43(1), 27-38. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2016.01.002>
- Loh, E. K. (2019). What we know about expectancy-value theory, and how it helps to design a sustained motivating learning environment. *System*, 86, 102119.
- McEown, M. S. Noels, K. A & Saumure, K. D. (2014). Students' self-determined and integrative orientations and teachers' motivational support in a Japanese as a foreign language context. *System*, 45, 227-241.
- Mercer, S. (2019). Language learner engagement: Setting the scene. In *Second handbook of English language teaching* (pp. 643-660). Cham: Springer International Publishing.
- Noels, K. A. Clément, R & Pelletier, L. G. (1999). Perceptions of teachers' communicative style and students' intrinsic and extrinsic motivation. *The modern language journal*, 83(1), 23-34.

- Noels, K. A. Pelletier, L. G. Clément, R. & Vallerand, R. J. (2003). Why are you learning a second language? Motivational orientations and self-determination theory. *Language learning*, 53(S1), 33-64.
- Oga-Baldwin, W. Q. Nakata, Y. Parker, P & Ryan, R. M. (2017). Motivating young language learners: A longitudinal model of self-determined motivation in elementary school foreign language classes. *Contemporary educational psychology*, 49, 140-150.ddd
- Philp, J & Duchesne, S. (2016). Exploring engagement in tasks in the language classroom. *Annual Review of Applied Linguistics*, 36, 50-72.
- Ramazani, M. & Khamesan, A. (2017). Psychometric characteristics of Reeve's academic engagement questionnaire 2013: with the introduction of the Agentic Engagement. 8(29), 185-204. doi: [10.22054/jem.2018.22660.1555](https://doi.org/10.22054/jem.2018.22660.1555)
- Reeve, J. (2012). A self-determination theory perspective on student engagement. In *Handbook of research on student engagement* (pp. 149-172). Boston, MA: Springer US. https://doi.org/10.1007/978-1-4614-2018-7_7
- Reeve, J. (2013). How students create motivationally supportive learning environments for themselves: The concept of agentic engagement. *Journal of educational psychology*, 105(3), 579. <https://doi.org/10.1037/a0032690>
- Reeve, J & Cheon, S. H. (2021). Autonomy-supportive teaching: Its malleability, benefits, and potential to improve educational practice. *Educational psychologist*, 56(1), 54-77. <https://doi.org/10.1080/00461520.2020.1862657>
- Reeve, J. Cheon, S. H & Jang, H. (2020). How and why students make academic progress: Reconceptualizing the student engagement construct to increase its explanatory power. *Contemporary Educational Psychology*, 62, 101899. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2020.101899>
- Reeve, J. Cheon, S. H & Jang, H. R. (2019). A teacher-focused intervention to enhance students' classroom engagement. In *Handbook of student engagement interventions* (pp. 87-102). Academic Press. <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/B9780128134139000073>
- Rocchi, M. Pelletier, L. Cheung, S. Baxter, D., & Beaudry, S. (2017). Assessing need-supportive and need-thwarting interpersonal behaviours: The Interpersonal Behaviours Questionnaire (IBQ). *Personality and individual differences*, 104, 423-433.
- Ryan, R. M and Connell, J. P. (1989). Perceived locus of causality and internalization: Examining reasons for acting in two domains. *J. Pers. Soc. Psychol.* 57, 749-761. doi: 10.1037/0022-3514.57.5.749.
- Sulis, G. (2024). Exploring the dynamics of engagement in the language classroom: A critical examination of methodological approaches. *Research Methods in Applied Linguistics*, 3(3), 100162.
- Williams, G. C & Deci, E. L. (1996). Internalization of biopsychosocial values by medical students: a test of self-determination theory. *Journal of personality and social psychology*, 70(4), 767.