

ORIGINAL ARTICLE

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

Seyyed Hossein Kashef 

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

Correspondence:

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

Received: 24/Jan/2026
Revised: 09/Apr/2026
Accepted: 21/Jun/2026
Published: 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, 21-32.
<https://doi.org/10.30473/t-edu.2026.77191.1400>

ABSTRACT

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

۱. سید حسین کاشف 

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: ۱۴۰۵/۰۳/۳۱

تاریخ انتشار: ۱۴۰۵/۰۷/۰۱

استناد به این مقاله:

کاشف، سید حسین. (۱۴۰۵). ارتباط بین رفتار
بین فردی معلم، انگیزش، و درگیری تحصیلی
دانش آموزان در کلاس زبان انگلیسی. فناوری و
دانش پژوهی در تعلیم و تربیت، ۳۲، (۳)، ۲۲-
۳۲. [https://doi.org/10.30473/t-
edu.2026.77191.1400](https://doi.org/10.30473/t-edu.2026.77191.1400)

چکیده

پژوهش حاضر با هدف بررسی الگوی ارتباطی میان سبک‌های رفتار بین فردی معلمان (حامی و خنثی گر 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 خنثی گر 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 خنثی گر نیازهای معلم، به ترتیب 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.

مقدمه

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 به‌عنوان 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 داجنر^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 به‌عنوان 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. درحالی‌که سایر نظریه‌ها فرض می‌کنند که انگیزه در درجه اول ماهیت کمی دارد (به‌عنوان 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^{۱۰}، ۲۰۲۳؛ چاتری و همکاران^{۱۱}، 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^{۱۲}، 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 ابزار عاطفه منفی دانش‌آموز می‌باشد (ریو و چئون^{۱۳}، ۲۰۲۱). در رویکرد کنترل‌کننده، 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 وجانگ^{۱۵}، ۲۰۱۹) و بررسی‌های طولی (جانگ و همکاران^{۱۵}، 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

9. Butler

10. Chatzisarantis et. al

11. Autonomy supportive

12. Controlling

13. Reeve & Cheon

14. Aelterman et. al

15. Jang et al

1. Fredricks et. al

2. Philp & Duchesne

3. Mercer

4. Reeve et. al

5. Sulis

6. Deci & Ryan

7. Dömyei et.al

8. Loh

و لی^۵ (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، به‌ویژه در عربستان سعودی، به کار برد. یافته‌های آنها نشان داد که نیازهای اساسی روان‌شناختی به‌عنوان پیشایندهایی برای متغیرهای عاطفی و شناختی عمل می‌کنند، درحالی‌که تنظیمات انگیزشی به‌عنوان 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 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 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 به‌عنوان 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 آل‌عربای، ۲۰۲۳)، و ترکیه (دینسر و یسیلیورت، ۲۰۱۷) انجام

(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. نوئل^۱ 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، نوئل، و سامور^۲، ۲۰۱۴؛ اوگا-بالدوین و همکاران^۳، ۲۰۱۷). این نظریه به‌عنوان 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 دربر 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 دادند که انواع انگیزه خودمختار، به بهترین نحو پیامدهای تحصیلی و درگیری در آموزش زبانی را پیش‌بینی می‌کنند، درحالی‌که انواع کنترل‌شده تنظیمات انگیزشی، با این پیامدها ارتباط منفی یا عدم ارتباط داشتند. دینسر و یسیلیورت^۴ (۲۰۱۷)، روابط بین متغیرهای مرتبط با نظریه خودمختاری و پیامدهای مختلف تحصیلی را در بین دانشجویان کارشناسی زبان انگلیسی به‌عنوان 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، به‌طور مثبت درگیری کلاسی را پیش‌بینی می‌کند. مطالعه‌ی آل‌امر

4. Dincer & Yesilyurt
5. Alamer & Lee

1. Noels
2. McEown. Noels & Saumure
3. Oga-Baldwin et. al

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 به‌کار 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 به‌کمک نرم‌افزار Mplus نسخه ۸ صورت گرفت.

ابزارها

رفتار بین‌فردی حامی و خنثی‌گر نیازها^۱: 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 نیازها و ۱۲ سوال خنثی‌گر نیازها را می‌سنجد، استفاده شد. در این پرسشنامه، هر بعد حامی و خنثی‌گر نیازها، شامل سه مولفه نیازهای روان‌شناختی اساسی (استقلال، شایستگی و وابستگی) می‌باشد. به عبارتی، هر مولفه نیاز روان‌شناختی توسط ۴ سوال سنجیده می‌شود. شرکت‌کنندگان به سوالات در یک مقیاس لیکرت پنج‌درجه‌ای درجه‌ای پاسخ می‌دهند. ریشه جملات سوالات "رفتار معلم خود را در طول کلاس زبان چطور 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^۳ برای سنجش انگیزه خودمختار با ۶ گویه (سه گویه انگیزش درونی + سه گویه تنظیمات خودپذیر) و انگیزش کنترل‌شده با ۶ گویه (سه گویه تنظیمات درون‌فکنی شده + سه گویه تنظیمات بیرونی) استفاده شد (رایان و کانل^۴، ۱۹۸۹). به دانش‌آموزان 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 کنترل‌شده («چون اگر کاری را که او پیشنهاد می‌دهد انجام ندهم، نمره کمتری می‌گیرم») برای انجام آن رفتار خاص ذکر شد.

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 گستردگی 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 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

3. Self-Regulation Questionnaire (SRQ-L)

4. Connell

1. Autonomy Support and Thwarting Needs

2. Interpersonal Behaviors Questionnaire

این پرسشنامه مورد تایید قرار گرفته است (رمضانی 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 دانش‌آموز 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.

دانش‌آموزان در یک مقیاس لیکرت پنج‌درجه‌ای 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

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		
تنظیمات درون فکنی 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		

خودمختار و دو مولفه آن، و انگیزش کنترل شده و دو مولفه آن، میانگین نمرات بالاتر از حد متوسط ۳ می‌باشد. برای بررسی نرمال بودن تک‌متغیری توزیع داده‌ها، قدر مطلق چولگی و کشیدگی متغیرها به ترتیب نباید از ۳ و ۱۰ بیشتر باشد (کلاسن^۱، ۲۰۱۱). قدر مطلق مقادیر

بر اساس مقادیر جدول ۱، میانگین نمرات در متغیر سبک حامی نیازها و سه مولفه آن، بالاتر از حد متوسط ۳ می‌باشد. در مقابل، میانگین نمرات متغیر سبک خنثی گر نیازها و سه مولفه آن، کمتر از حد متوسط ۳ می‌باشد. همچنین، در متغیر انگیزش، هر دوی متغیر انگیزش

بنابراین، توزیع چندمتغیری داده‌ها نرمال نیست و از روش‌های 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 روش‌های مقاوم نظیر MLR و Bootstrap استفاده شد در جدول ۲، برخی ویژگی‌های روان‌سنجی مقیاس‌های مورد استفاده آورده شده است.

چولگی و کشیدگی متغیرهای جدول ۱، در تمامی متغیرها کمتر از ۳ و قدر مطلق کشیدگی تمام متغیرها نیز کمتر از ۱۰ می‌باشد. بنابراین، توزیع متغیرها شکل نرمال دارند.

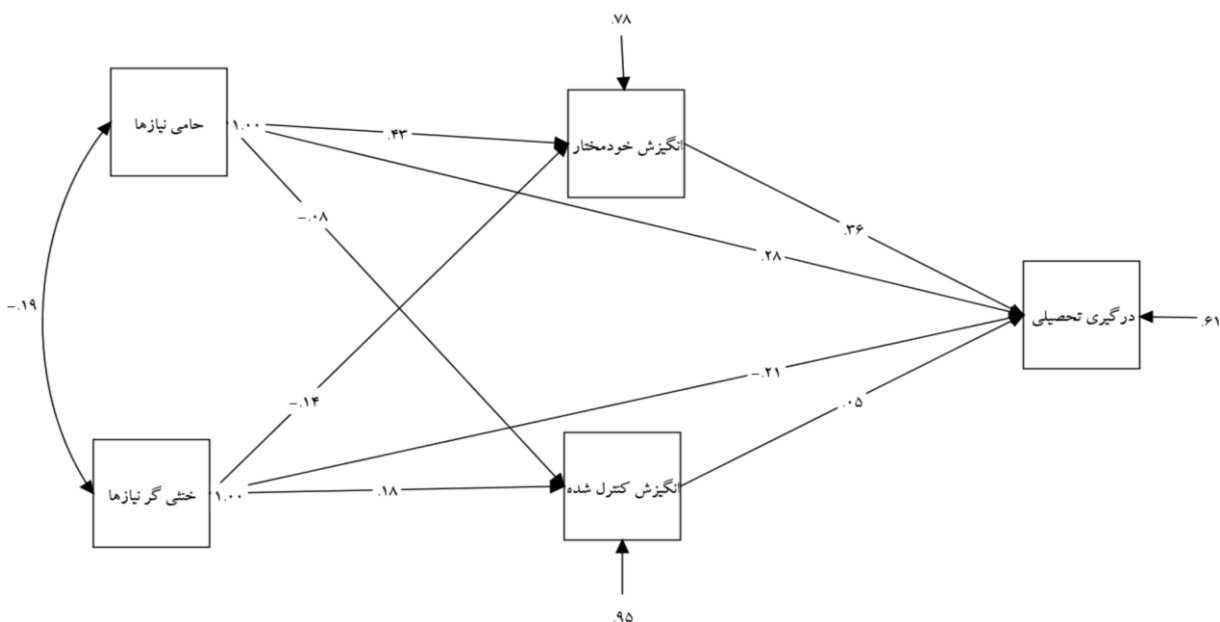
نتایج تحلیل پایایی ترکیبی و روایی همگرا نشان داد که تمامی سازه‌ها از پایایی ترکیبی ($CR > 0/70$) و روایی همگرا ($> 0/50$) (AVE)، مناسب برخوردارند. همچنین، نتایج بررسی نرمال بودن چندمتغیری داده‌ها نشان داد ضریب چولگی چندمتغیری ۳۲۳/۵۲، و مقدار نرمال شده آن برابر با ۶/۴۷ بود. همچنین، ضریب کشیدگی چندمتغیری برابر با ۴۰/۷۳ و مقدار نرمال شده برابر با ۵/۹۳ بود.

جدول ۲. ماتریس همبستگی بین متغیرهای مورد پژوهش

شماره	متغیر	۱	۲	۳	۴	۵
۱	سبک	۱				
۲	سبک	-۰/۲۱**	۱			
۳	انگیزش	۰/۴۴**	-۰/۲۱**	۱		
۴	انگیزش	-۰/۱۳*	۰/۱۹**	-۰/۰۲	۱	
۵	درگیری	۰/۴۷**	-۰/۳۰**	۰/۵۴**	-۰/۰۱	۱
	پایایی					
	روایی					

کنترل شده غیرمعدار می‌باشد. مدل نظری پژوهش با مسیرهای معدار و غیرمعدار، در شکل ۱ آورده شده است.

با توجه به جدول ۲، رابطه خطی تک‌متغیره اکثر متغیرهای مورد مطالعه در سطح ۵ صدم معدار می‌باشد. ارتباط بین درگیری تحصیلی با سبک حامی نیازها و انگیزش خودمختار به‌طور مثبت و معدار، با سبک خنثی‌گر نیازها به‌طور منفی و معدار، با انگیزش



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

نتایج حاصل از تحلیل مسیر، نشانگر برازش خوب مدل با داده‌های حاصل از نمونه پژوهش می‌باشد.

با توجه به این یافته‌ها می‌توان 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.

$(\chi^2 = (1) 1/51; p = 0/21; RMSEA = 0/04; RMSEA \% 90 CI = 0/00 - 0/16; CFI = 0/99; TLI = 0/97; SRMR = 0/02)$

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

مسیر	ضرایب مسیر	آماره تی	سطح معناداری	درصد واریانس تبیین شده
به روی درگیری کلاسی از طریق				
انگیزش خودمختاری	۰/۳۶**	۷/۴۴	۰/۰۰۱	۳۹٪
انگیزش کنترل شده	۰/۰۵	۱/۰۳	۰/۳۰۲	
سبک حامی نیازها	۰/۲۷**	۵/۶۱	۰/۰۰۱	
سبک خنثی گر نیازها	-۰/۲۰**	-۴/۴۹	۰/۰۰۱	
به روی انگیزش خودمختار از طریق				
سبک حامی نیازها	۰/۴۲**	۹/۰۷	۰/۰۰۱	۲۲٪
سبک خنثی گر نیازها	-۰/۱۳	-۲/۶۳	۰/۰۰۸	
به روی انگیزش کنترل شده از طریق				
سبک حامی نیازها	-۰/۰۸	-۱/۳۹	۰/۱۶	۵٪
سبک خنثی گر نیازها	۰/۱۸**	۳/۲۶	۰/۰۰۱	

را تبیین می‌کنند. همچنین، بر روی 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 می‌باشد. ضرایب اثر غیرمستقیم و سطح معناداری در جدول ۴ گزارش شده است.

با توجه به نتایج جدول ۳، پس از اعمال اصلاح یونفرونی ($\alpha = 0.006$)، برای آزمون ۸ مسیرهای رگرسیونی، بر روی درگیری تحصیلی، اثر مستقیم و مثبت متغیرهای سبک حامی نیازها و انگیزش خودمختار، و اثر منفی و مستقیم سبک خنثی گر نیازها، معنادار می‌باشد ولی اثر انگیزش کنترل شده معنادار نیست. در کل، مجموع این متغیرهای مستقل، ۳۹٪ از واریانس درگیری تحصیلی

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		

نتیجه‌گیری 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 دانش آموز براساس رفتارهای بین فردی حامی و خنثی گر نیازها، از طریق نقش میانجی

نتایج جدول ۵ نشان می‌دهد 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 می‌باشد، اما از طریق انگیزش کنترل شده، معنادار نمی‌باشد.

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، درحالی‌که 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، درحالی‌که 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 درون‌فکنی‌شده به‌صورت مجزا تحلیل شده‌اند، درحالی‌که در برخی پژوهش‌ها این دو مؤلفه در قالب یک شاخص کلی ترکیب شده‌اند. از آنجا که تنظیم درون‌فکنی‌شده 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

انگیزه خودمختار و کنترل‌شده مورد آزمون قرار گرفت. نتایج پژوهش حاضر، به‌طور کلی، فرضیه‌های نظریه خودمختاری را پشتیبانی کردند، اگرچه برخی اختلافات جزئی نیز وجود داشت. مطابق با فرضیات پژوهش، رفتارهای حامی نیازها به‌طور مثبت انگیزه خودمختار را پیش‌بینی می‌کند. از طرفی، رفتار خنثی‌گر نیازها به‌طور منفی انگیزه خودمختار و به‌طور مثبت انگیزه کنترل‌شده را پیش‌بینی می‌کند. علاوه بر این، انگیزه خودمختار به‌طور مثبت، درگیری تحصیلی را پیش‌بینی می‌کند. با این حال، در مطالعه حاضر، هیچ رابطه (معناداری) بین انگیزه کنترل‌شده و درگیری تحصیلی وجود نداشت. علاوه بر این، نتایج نشان داد انگیزش خودمختار، نقش میانجی بین رفتار حامی و خنثی‌گر نیازها با درگیری تحصیلی داشت. به‌طوری‌که رفتار حامی نیازها با افزایش انگیزش خودمختاری، درگیر شدن تحصیلی را افزایش می‌دهد و در مقابل، رفتار خنثی‌گر نیازها با کاهش انگیزش خودمختاری، درگیری تحصیلی را کاهش می‌دهد.

یکی از یافته‌های پژوهش حاضر نشان داد که رفتار حامی نیازها به‌طور مثبت و رفتار خنثی‌گر نیازها به‌طور منفی، درگیری تحصیلی در کلاس زبان انگلیسی را پیش‌بینی می‌کند. این یافته با نتایج پژوهش‌های قبلی که براساس نظریه خودمختاری، محیط‌های حامی نیازها را در زمینه آموزشی (ریو، چئون و ویانگ، ۲۰۱۹؛ جانگ و همکاران، ۲۰۱۶)، و به‌ویژه در محیط آموزش زبان دوم (مک ایون و همکاران، ۲۰۱۴؛ دینسر و یسیلیورت، ۲۰۱۷؛ لواسانی و همکاران، ۱۳۹۶) بررسی کرده‌اند، همخوانی دارد. همچنین، این یافته با فرضیات نظری نظریه خودمختاری، که ادعا می‌کند رفتارهای حامی نیازهای استقلال، شایستگی، و ارتباط دانش‌آموزان می‌تواند 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 می‌شود. در مقابل، رفتارهای خنثی‌گر نیازها، مانند استفاده از زبان کنترل‌کننده، بی‌توجهی به ترجیحات یادگیرنده، و کاهش فرصت انتخاب، می‌تواند با کاهش انگیزش و پیامدهای آموزشی مشارکت تحصیلی همراه باشد (دسی و ریان، ۲۰۰۰، یادگیری).

از طرفی، نتایج نشان داد انگیزش خودمختار پیش‌بین‌کننده درگیری تحصیلی در کلاس زبان انگلیسی می‌باشد. اما نقش پیش‌بین‌کنندگی انگیزش کنترل‌شده معنادار نبود. یافته‌های پژوهش حاضر در مورد نقش انگیزش خودمختار، با پیش‌بینی‌های نظریه

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 بین فردی 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 بین فردی 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 علیّ قطعی 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 علیّ میان رفتارهای بین فردی 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 بین فردی معلم، شامل حامی نیازها و خنثی‌گر نیازها در درگیری کلاسی دانش‌آموزان در کلاس زبان انگلیسی مدارس دارد. این نقش به‌طور مستقیم و غیر مستقیم از طریق جهت‌گیری انگیزشی خودمختار تایید شد. نتایج پژوهش حاضر، علاوه بر تایید 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. به‌عنوان مثال، معلم می‌تواند با ارائه توضیح منطقی و ایجاد حق انتخاب، تایید 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 قرار دادن آنها در یک وضعیت منزوی و عدم نادیده گرفتن آنها، سبک خنثی‌گر نیازها را کاهش دهد. در نهایت، طراحی برنامه‌های آموزشی برای ارتقای آگاهی و مهارت‌های ارتباطی معلمان زبان انگلیسی، با تمرکز بر تقویت رفتارهای حامی نیازها و کاهش رفتارهای خنثی‌گر نیازها، یکی از مسیرهای مؤثر برای ارتقای انگیزش و مشارکت تحصیلی دانش‌آموزان در بستر نظام آموزشی مدارس خواهد بود.

در این پژوهش، براساس 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 فرایندهای 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 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.

حامی مالی

کلیه هزینه‌های پژوهش حاضر توسط نویسندگان مقاله تامین شده است.

ملاحظات اخلاقی

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

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/S02731276173000073>
- 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.