

## **The Mediating Role of Achievement Goals in the Relationship between Basic Psychological Needs and Students' Academic Involvement: A Research at Farhangian University**

Hossein Khanifar<sup>1</sup>, Salahedin Ebrahimi<sup>2\*</sup>, Sara Almasizadeh<sup>3</sup>, Amin Esfahani Zadeh<sup>4</sup>, Ali Qadri<sup>5</sup>

1. Professor, Department of Educational Management, Farabi Campus, University of Tehran, Qom, Iran

2. Ph.D. of Educational Administration, University of Tehran, Tehran, Iran

3. Ph.D. of Educational Administration, Farabi Campus, University of Tehran, Qom, Iran

4. Department of Art Education, Farhangian University, Tehran, Iran

5. M.Sc. in Psychology for Exceptional Children, Islamic Azad University, Urmia Branch, Urmia, Iran

(Received: August 14, 2020; Accepted: June 25, 2023)

### **Abstract**

Active Academic Engagement Students' learning and academic achievement are important, and students with higher academic engagement have higher academic performance. Therefore, the aim of the present study was to investigate the mediating role of achievement goals in the relationship between basic psychological needs and students' academic engagement using structural equation modeling. For this purpose, 382 undergraduate students of Farhangian University of Tehran (Shahid Mofteh Campus and Atrat Vavan Higher Education Center of Islamshahr) participated in the research. They replied to the Basic Psychological Needs Questionnaire (Ilardi et al. 1993), Achievement Goals Scale (Midgley et al. 2000) and Academic Engagement Scale (Assure, Kaplan & Roth, 2002). Structural equation modeling revealed that basic psychological needs exerted a direct, significant influence upon mastery and approach-performance goals, and an indirect one upon students' academic engagement through the mediation of achievement goals. Additionally, mastery goals had a positive direct influence upon academic engagement, while the direct influence of performance-avoidance on academic engagement was negative. In general, findings of this study suggested psychological needs satisfaction led to choose mastery and approach-performance goals which could in turn influence their academic engagement.

**Keywords:** Academic engagement, Achievement goals, Basic psychological needs.

---

\* Corresponding Author, Email: s.ebrahimi@ut.ac.ir

## نقش میانجی اهداف پیشرفت در ارتباط بین نیازهای روان‌شناختی اساسی و درگیری تحصیلی دانشجویان: پژوهشی در دانشگاه فرهنگیان

حسین خنیفر<sup>۱</sup>، صلاح‌الدین ابراهیمی<sup>۲\*</sup>، سارا الماسی‌زاده<sup>۳</sup>، امین اصفهانی‌زاده<sup>۴</sup>، علی قادری<sup>۵</sup>

۱. استاد، گروه مدیریت آموزشی، دانشکده مدیریت و حسابداری، دانشکدگان فارابی دانشگاه تهران، قم، ایران

۲. دکتری مدیریت آموزشی، دانشگاه تهران، تهران، ایران

۳. دکتری مدیریت آموزشی، دانشکدگان فارابی دانشگاه تهران، قم، ایران

۴. گروه آموزش هنر، دانشگاه فرهنگیان، تهران، ایران

۵. کارشناسی ارشد روان‌شناسی - گرایش کودکان استثنایی، واحد ارومیه، دانشگاه آزاد اسلامی، ارومیه، ایران

(تاریخ دریافت: ۱۳۹۹/۰۵/۲۴؛ تاریخ پذیرش: ۱۴۰۲/۰۴/۰۴)

### چکیده

درگیری فعال تحصیلی یادگیری و موفقیت تحصیلی دانشجویان، مهم است و دانشجویان با درگیری تحصیلی بیشتر، عملکرد تحصیلی بالاتری دارند؛ بنابراین، هدف پژوهش حاضر، بررسی نقش میانجی اهداف پیشرفت در ارتباط بین نیازهای روان‌شناختی اساسی و درگیری تحصیلی دانشجویان با استفاده از روش مدل‌یابی معادلات ساختاری بوده است. بدین منظور، ۳۸۲ نفر از دانشجویان کارشناسی دانشگاه فرهنگیان تهران (پردیس شهید مفتاح شهرری و مرکز آموزش عالی عترة واوان اسلامشهر) و در پژوهش شرکت کردند و به پرسش‌نامه نیازهای روان‌شناختی اساسی دسی و همکاران (۲۰۰۱)؛ اهداف پیشرفت میگلی و همکاران (۲۰۰۰) و درگیری تحصیلی آسور، کاپلان و روث (۲۰۰۲) پاسخ دادند. یافته‌های به‌دست‌آمده، نشان داد که نیازهای روان‌شناختی اساسی اثر مستقیم مثبت و معناداری بر اهداف تبحری و رویکرد - عملکرد دارد و از این طریق، به‌صورت غیر مستقیم بر درگیری تحصیلی اثر می‌گذارد. همچنین، اهداف تبحری اثر مستقیم مثبت و معناداری بر درگیری تحصیلی دانشجویان دارد. اثر اهداف اجتناب - عملکرد بر درگیری تحصیلی نیز منفی و معنادار بود؛ اما اثر اهداف رویکرد - عملکرد بر درگیری تحصیلی دانشجویان معنادار نبود. به‌طور کلی، می‌توان نتیجه گرفت که برآورده شدن نیازهای روان‌شناختی به انتخاب اهداف تبحری و رویکرد - عملکرد و در نتیجه افزایش درگیری تحصیلی دانشجویان منجر می‌شود.

**واژگان کلیدی:** اهداف پیشرفت، درگیری تحصیلی، نیازهای روان‌شناختی اساسی.

## مقدمه

سازمان یونسکو<sup>۱</sup> در اعلامیه جهانی آموزش عالی برای قرن بیست و یکم به کیفیت آموزشی و ارتقای یادگیری در دانشگاه‌ها و رضایت تحصیلی دانشجویان تأکید کرد (صادقی و برزگر برفروبی، ۱۳۹۸). درگیری<sup>۲</sup> دانشجویان و دانش‌آموزان در مدرسه و دانشگاه جنبه‌ای مهم از زندگی و همچنین تأثیرگذار بر آینده آن‌هاست (تیلور و نلمز<sup>۳</sup>، ۲۰۱۹). علاوه بر این، درگیری یکی از اهداف اصلی سیستم آموزشی و معیاری برای ارزیابی اثربخشی کلاس است (شاران و تان<sup>۴</sup>، ۲۰۰۸؛ اری و وود<sup>۵</sup>، ۲۰۱۱؛ ریو<sup>۶</sup>، ۲۰۱۳). درگیری فعال دانشجویان برای یادگیری و موفقیت تحصیلی مهم است. مطالعات قبلی نشان می‌دهند افراد با درگیری تحصیلی بیشتر، عملکرد تحصیلی بالاتری دارند (کولی، هولیمان و مارتین<sup>۷</sup>، ۲۰۱۶؛ وانگ و پیک<sup>۸</sup>، ۲۰۱۳). دانشجویانی که به طور منظم، در دانشگاه حضور دارند بر یادگیری تمرکز می‌کنند، با قوانین دانشگاه هماهنگ هستند، عموماً نمره‌های بالاتری گرفته و عملکرد بهتری دارند. در مقابل، فقدان درگیری تحصیلی پیامدهای منفی از قبیل کم‌آموزی، درگیری در انحرافات، و افزایش افت تحصیلی برای فراگیران را به دنبال دارد (وانگ، ویلت، اکلز<sup>۹</sup>، ۲۰۱۴). بنابراین، دانشجویان به‌منظور کسب دانش و مهارت‌های مورد نیاز برای موفقیت در تحصیل باید در فعالیتهای تحصیلی درگیر شوند (اقدامی و یوسفی، ۱۳۹۷). دانشجویان در درگیری و اشتیاقشان برای تکالیف با یکدیگر تفاوت قابل ملاحظه‌ای دارند، یکی از متغیرهایی که نقش حیاتی در درگیری تحصیلی و یادگیری دارد، انگیزش است (شیه<sup>۱۰</sup>، ۲۰۰۸). نظریه خودتعیین‌گری<sup>۱۱</sup> (دسی و ریان<sup>۱۲</sup>،

1. UNESCO
2. Engagement
3. Taylor & Nelms
4. Sharan & Tan
5. Errey & Wood
6. Reeve
7. Collie, Holliman & Martin
8. Wang & Peck
9. Wang, Willett & Eccles
10. Shih
11. Self-determination theory
12. Deci & Ryan

۲۰۰۲) و رویکرد اهداف پیشرفت<sup>۱</sup> (الیوت و هاراکویکس<sup>۲</sup>، ۱۹۹۶) دو نظریه وسیع و عمده انگیزشی هستند که به صورت فزاینده‌ای توجه محققان را جلب کرده است.

رویکرد اهداف پیشرفت برای انگیزش پیشرفت به عنوان چارچوب تأثیرگذاری برای فهم تعریف افراد از موقعیت‌های پیشرفت ظاهر می‌شود. اهداف پیشرفت جهت‌گیری‌های خاص موقعیتی هستند که میل برای رشد، کسب یا نشان دادن شایستگی در یک بافت ویژه را نشان می‌دهند (دفتراچی و شیخ‌الاسلامی، ۱۳۹۲). الیوت و همکاران (الیوت و چرچ<sup>۳</sup>، ۱۹۹۷؛ الیوت و هاراکویکس، ۱۹۹۶) چارچوب اهداف پیشرفت سه‌بخشی را پیشنهاد کرده‌اند که عبارت‌اند از: اهداف تبحری، اهداف رویکرد - عملکرد، اهداف اجتناب - عملکرد. اهداف تبحری بر رشد شایستگی و تسلط بر تکلیف اشاره دارد. اهداف رویکرد - عملکرد دانشجویان را به سوی سطوح بالاتر پیشرفت نسبت به دیگران و نشان دادن توانایی بالا هدایت می‌کند. اهداف اجتناب - عملکردی با اجتناب از نشان دادن فقدان توانایی یا کندذهن ظاهر شدن است (وروگت و اورت<sup>۴</sup>، ۲۰۰۸؛ مارتین<sup>۵</sup> و الیوت، ۲۰۱۶). این چارچوب فرض می‌کند که تفاوت‌های افراد در انتخاب اهداف متنوع با رفتارهای پیشرفتشان مرتبط است و این تفاوت‌ها منجر به نتایج انگیزشی، هیجانی، شناختی و رفتاری می‌شود (کارشکی، غلباش قره‌بلاغی اینالو، و طاطاری، ۱۳۹۵). نتایج پژوهش‌های انجام‌شده نشان داده‌اند که دانشجویان با اهداف تبحری، درگیری تحصیلی بیشتر و عمیق‌تری در تکالیف تحصیلی دارند (دوپیرات و مارین<sup>۶</sup>، ۲۰۰۵؛ لایم، لایو و نای<sup>۷</sup>، ۲۰۰۸؛ وروگت و اورت، ۲۰۰۸؛ مارتین و الیوت، ۲۰۱۶؛ سینز<sup>۸</sup> و همکاران، ۲۰۱۸).

مطابق با نظریه خودتعیین‌گری دسی و ریان (۱۹۸۵) سه نیاز روان‌شناختی اساسی وجود دارد:

1. Achievement goals
2. Elliot & Harackiewicz
3. Church
4. Vrugt & Oort
5. Martin
6. Dupeyrat & Marine
7. Liem, Lau & Nie
8. Sins

خودمختاری<sup>۱</sup>، شایستگی<sup>۲</sup> و ارتباط<sup>۳</sup> که با انگیزش و بهزیستی در هر قلمروی از زندگی مرتبط هستند (لواسانی و همکاران، ۱۳۹۶؛ صادقی و برزگربرفرویی، ۱۳۹۸). نیاز برای خودمختاری نیاز برای خودپیروی و داشتن احساس انتخاب راجع به شروع، مداومت و تنظیم فعالیت‌هاست. خودمختاری هنگامی رخ می‌دهد که افراد احساس کنند آغازگر فعالیت‌هایشان هستند، یعنی، هنگامی که آن‌ها در هر چیزی که انتخاب می‌کنند به خود اطمینان دارند و می‌توانند عملکرد مطلوبی داشته باشند (شلدون<sup>۴</sup> و همکاران، ۲۰۱۷؛ لواسانی و همکاران، ۱۳۹۶). نیاز برای شایستگی به نیاز برای اثربخش بودن در تعاملات با محیط اشاره دارد. نیاز شایستگی باعث گرایش افراد به انجام فعالیت‌های چالش‌برانگیز می‌شود (دسی و ریان، ۲۰۰۲)، نیاز به ارتباط، نیاز به احساس مرتبط بودن با دیگران و دنیای اجتماعی به‌طور کلی است (وانگ، کوه و چاتزيسارانتيز<sup>۵</sup>، ۲۰۰۹). نظریه خودتعیین‌گری فرض‌های مهمی درباره ماهیت بافت‌های اجتماعی که نیاز برای خودمختاری، شایستگی و ارتباط را برآورده می‌کنند یا مانع آن‌ها می‌شوند، مطرح می‌سازد (نیچلسون و پوتواین<sup>۶</sup>، ۲۰۱۶). مطابق با نظریه خودتعیین‌گری، بافت اجتماعی بر میزان احساس فرد به خودمختاری، شایستگی و ارتباط با دیگران تأثیر می‌گذارد و برآورده شدن نیازهای اساسی روانی بر انگیزش، شناخت و رفتار اثر دارد (پلتیر و شارپ<sup>۷</sup>، ۲۰۰۹؛ سچوتیما، پیتما و وان درون<sup>۸</sup>، ۲۰۱۶).

باتوجه به آنچه بیان شد هدف هر دو نظریه، خودتعیین‌گری و اهداف پیشرفت تبیین انگیزش انسان بر اساس تعامل بین فرد و محیطشان است. هر دو نظریه، خودتعیین‌گری و اهداف پیشرفت از نظریه‌های شناختی اجتماعی انگیزش هستند که تأکید می‌کنند که روشی که افراد معنای فعالیت را می‌سازند بر کیفیت درگیری آن‌ها تأثیر می‌گذارد. هر دو نظریه بر نقش عامل‌های اجتماعی به‌عنوان

- 
1. Autonomy
  2. Competence
  3. Relatedness
  4. Sheldon
  5. Wang, Koh & Chatzisarantis
  6. Schuitema, Peetsma & van der Veen
  7. Pelletier & Sharp
  8. Zhen

پیش‌بینی‌کننده رفتارهای مرتبط با پیشرفت تأکید می‌کنند. در مجموع، هر دو نظریه خودتعیین‌گری و اهداف پیشرفت رفتارهای پیشرفت در بافت‌های پیشرفت را به صورت مکمل همدیگر تبیین می‌کنند (نتومانیز<sup>۱</sup>، ۲۰۰۱؛ مارتوس و سالی<sup>۲</sup>، ۲۰۱۷). ریان و دسی (۲۰۰۲) و داجسنه، راتله و فنگ<sup>۳</sup> (۲۰۱۶) تلاش برای یکپارچه‌سازی هر دو نظریه را مورد تأکید قرار می‌دهند؛ بنابراین، مهم این است که ارتباط تجربی بین متغیرهای کلیدی این دو نظریه را مشخص کنیم.

پژوهش‌های اندکی که انجام گرفته است، رابطه بین برآورده شدن نیازهای روان‌شناختی اساسی و اهداف پیشرفت را تأیید کرده‌اند. برای مثال، سیانی<sup>۴</sup> و همکاران (۲۰۱۱) و مارتین و الیوت (۲۰۱۶) رابطه بین اهداف پیشرفت و برآورده شدن نیازهای روان‌شناختی بررسی کردند. یافته‌ها نشان داد که برآورده شدن نیازهای روان‌شناختی منجر به افزایش انگیزش خودتعیین‌گری در کلاس درس می‌شود که به نوبه خود اهداف تبحری را پیش‌بینی می‌کنند. یافته‌های پژوهش لواسانی و همکاران (۱۳۹۶) نشان داد که برآورده شدن نیازهای اساسی روان‌شناختی، اثر مستقیم و معناداری بر انگیزش درونی، تنظیم درون‌فکنی شده و تنظیم همانندشده دارد، همچنین، نتایج نشان داد که نیازهای اساسی روان‌شناختی با واسطه انگیزش بر درگیری تحصیلی تأثیرگذار است. دیست، دانیلسن و سامدال<sup>۵</sup> (۲۰۱۲)، سینز و همکاران (۲۰۱۸)، در پژوهش خود به این نتیجه رسیدند که شایستگی و ارتباط پیش‌بینی‌کننده مستقیم اهداف تبحری هستند، اما بر اهداف عملکردی اثر مستقیم نداشتند.

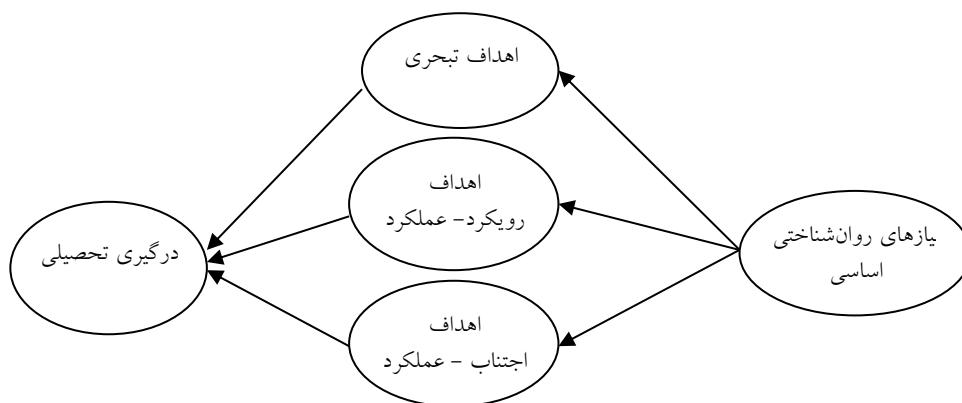
در مجموع، پژوهش‌هایی که رابطه بین دو نظریه خودتعیین‌گری و اهداف پیشرفت را به‌ویژه در ایران مورد بررسی قرار داده، اندک هستند و این ضرورت انجام پژوهش‌های بیشتر در این زمینه را ایجاد می‌کند؛ بنابراین، هدف پژوهش حاضر واری واری روابط بین متغیرهای نیازهای روان‌شناختی اساسی، اهداف پیشرفت و درگیری تحصیلی دانشجویان است تا علاوه بر بررسی تجربی روابط بین این دو نظریه بر غنای ادبیات پژوهشی در این زمینه بیفزاید. در راستای هدف پژوهش حاضر درصدد پاسخگویی به سؤالات زیر است:

1. Ntoumanis
2. Martos & Sally
3. Duchesne, Ratelle & Feng
4. Ciani
5. Diseth, Danielsen & Samdal

- چه رابطه‌ای بین اهداف پیشرفت و درگیری تحصیلی دانشجویان وجود داد؟
- چه رابطه‌ای بین نیازهای روان‌شناختی اساسی و درگیری تحصیلی دانشجویان وجود دارد؟
- آیا اهداف پیشرفت در ارتباط بین نیازهای روان‌شناختی اساسی و درگیری تحصیلی دانشجویان نقش میانجی دارد؟

### مدل مفهومی

بر اساس دیدگاه دسی و ریان (۱۹۸۵) و هماهنگ با یافته‌های پژوهشی سیانی و همکاران (۲۰۱۱) و دیست، دانیلسن و سامدال (۲۰۱۲) فرض می‌کنیم که نیازهای روان‌شناختی اساسی بر اهداف پیشرفت اثر مستقیم دارد و از این طریق به صورت غیر مستقیم بر درگیری تحصیلی دانشجویان اثر می‌گذارد. مطابق با نظریه اهداف پیشرفت (الیوت و هاراکویکس، ۱۹۹۶) و یافته‌های (لایم، لایو و نای، ۲۰۰۸؛ وروگت و اورت، ۲۰۰۸؛ سینز و همکاران، ۲۰۱۸) فرض می‌کنیم که اهداف تبحری اثر مستقیم مثبتی بر درگیری و اهداف رویکرد- عملکرد و اجتناب عملکرد اثر مستقیم منفی بر درگیری تحصیلی دارند و پژوهش حاضر در پی آن است که با استفاده از روش الگویابی معادلات ساختاری، به آزمون این الگوی مفهومی (شکل ۱) پرداخته و روابط بین متغیرهای نیازهای روان‌شناختی اساسی، اهداف پیشرفت و درگیری تحصیلی دانشجویان را در یک بافت خاص درسی (انگلیسی) بررسی کند.



شکل ۱. الگوی مفهومی پژوهش

## روش‌شناسی پژوهش

روش اجرای پژوهش حاضر توصیفی (غیر آزمایشی) و طرح پژوهشی همبستگی از نوع الگویابی معادلات ساختاری است؛ زیرا در این پژوهش، روابط بین متغیرها در قالب الگوی علی بررسی می‌شود. در این الگو متغیر نیازهای روان‌شناختی اساسی (خودمختاری، شایستگی و ارتباط) به‌عنوان متغیر برون‌زا، متغیر اهداف پیشرفت به‌عنوان متغیر میانجی و درگیری تحصیلی به‌عنوان متغیر درون‌زا در نظر گرفته شده‌اند. جامعه آماری این پژوهش تمامی دانشجویان کارشناسی دانشگاه فرهنگیان تهران (پردیس شهید مفتاح شهرری و مرکز آموزش عالی عترت واوان اسلامشهر) که در سال تحصیلی ۱۳۹۸-۱۳۹۹ مشغول به تحصیل بودند، هستند. پژوهشگران تعداد ۳۸۲ نفر (۱۸۳ مرد و ۲۹۹ زن) از دانشجویان را از طریق روش نمونه‌گیری خوشه‌ای مرحله‌ای، به‌عنوان نمونه پژوهش انتخاب نمودند. در این پژوهش از ابزارهای زیر برای جمع‌آوری داده‌ها استفاده شد:

**نیازهای روان‌شناختی اساسی:** برای اندازه‌گیری این متغیر از مقیاس نیازهای روان‌شناختی اساسی دسی و همکاران (۲۰۰۱) استفاده شد. این مقیاس از ۲۱ گویه تشکیل شده است که سه نیاز روان‌شناختی خودمختاری، شایستگی و ارتباط را می‌سنجند. برای مثال، «من آزادانه عقاید و ایده‌هایم را در مورد موضوعات درسی در کلاس انگلیسی بیان می‌کنم» یکی از گویه‌های این مقیاس برای نیاز خودمختاری، «اغلب روزها احساس می‌کنم که در کلاس انگلیسی پیشرفت می‌کنم» یکی از گویه‌های نیاز شایستگی و «سر کلاس انگلیسی هم‌کلاسی‌هایم به من توجه دارند» یکی از گویه‌های نیاز ارتباط است. گویه‌ها بر اساس لیکرت پنج‌درجه‌ای از کاملاً غلط «۱» تا کاملاً درست «۵» تنظیم شده‌اند. ضریب همسانی درونی این مقیاس در پژوهش دسی و همکاران (۲۰۰۱)، با استفاده از آلفای کرونباخ در نمونه آمریکایی برای کل پرسشنامه ۰/۸۹ و برای شایستگی (۰/۶۳)، ارتباط (۰/۸۴) و خودمختاری (۰/۷۹) و در نمونه بلغاری برای کل پرسشنامه ۰/۸۳ و برای شایستگی (۰/۸۵)، ارتباط (۰/۵۷) و خودمختاری (۰/۶۲) به دست آمد. در مطالعه حاضر نیز برای کل پرسشنامه ۰/۸۳ و برای خودمختاری، شایستگی و ارتباط، به ترتیب ۰/۶۸، ۰/۷۱ و ۰/۷۰ به دست آمد. همچنین شاخص‌های به‌دست‌آمده از تحلیل عاملی تأییدی برای بررسی روایی سازه در این پژوهش  $GFI=0.94$ ،  $AGFI=0.91$ ،  $CFI=0.92$ ،  $RMSEA=0.068$  نشان از برازندگی



مناسب الگو با داده‌ها دارد. جهت بررسی روایی همگرا از شاخص متوسط واریانس استخراج شده<sup>۱</sup> استفاده شد. فرنل و لارکر مقادیر متوسط واریانس استخراج شده ۰/۵ و بیشتر را توصیه می‌کنند و این امر به معنای آن است که سازه موردنظر حدود ۵۰ درصد و یا بیشتر واریانس نشانگرهای خود را تبیین می‌کند (چین، ۱۹۸۸). مقدار متوسط واریانس استخراج شده برای نیازهای روان‌شناختی اساسی ۰/۵۵ به دست آمد که بیانگر روایی همگرا این متغیر است.

**اهداف پیشرفت:** برای اندازه‌گیری اهداف پیشرفت از مقیاس اهداف پیشرفت میگلی و همکاران (۲۰۰۰) استفاده شد. در این پرسش‌نامه دانشجویان با رتبه‌گذاری سؤالات در مقیاس پنج‌درجه‌ای لیکرت نظر خود را در ارتباط با هر کدام از گویه‌ها مشخص می‌کنند. این مقیاس از سه خرده‌مقیاس اهداف تبحری، اهداف رویکرد - عملکرد و اهداف اجتناب - عملکرد تشکیل شده است. ضریب همسانی درونی در مطالعه میگلی و همکاران (۲۰۰۰) برای خرده مقیاس‌های اهداف تبحری، اهداف رویکرد - عملکرد و اهداف اجتناب - عملکرد به ترتیب، ۰/۸۵، ۰/۸۹، ۰/۷۴ گزارش شده است. ضریب همسانی درونی در این پژوهش حاضر، برای اهداف تبحری، اهداف رویکرد - عملکرد و اهداف اجتناب - عملکرد با آلفای کرونباخ به ترتیب ۰/۸۲، ۰/۶۴ و ۰/۶۹ به دست آمد. شاخص‌های به‌دست‌آمده از تحلیل عاملی تأییدی برای بررسی روایی سازه در این پژوهش  $GFI=0.93$ ،  $RMSEA=0.082$ ،  $AGFI=0.94$ ،  $CFI=0.92$  نشان از برازندگی مناسب الگو با داده‌ها دارد. مقدار متوسط واریانس استخراج شده برای اهداف تبحری ۰/۵۱، اهداف رویکرد - عملکرد ۰/۵۲ و اهداف اجتناب - عملکرد ۰/۵۲ به دست آمد که بیانگر روایی همگرا این متغیرها است.

**درگیری تحصیلی:** برای اندازه‌گیری درگیری تحصیلی از مقیاس درگیری رفتاری و شناختی در تکالیف<sup>۲</sup> آسور، کاپلان و روث<sup>۳</sup> (۲۰۰۲) استفاده شد. این پرسشنامه از ۶ گویه تشکیل شده است. ضریب همسانی درونی پرسش‌نامه در پژوهش آسور و همکاران (۲۰۰۸) با استفاده از آلفای کرونباخ ۰/۷۲ به دست آمد. در این پژوهش نیز ضریب همسانی درونی این مقیاس ۰/۷۶ به دست آمد. همچنین شاخص‌های به‌دست‌آمده از تحلیل عاملی تأییدی جهت بررسی روایی سازه در این پژوهش

---

1. Average Variance Extracted (AVE)  
 2. Behavioral and cognitive engagement in schoolwork  
 3. Assor, Kaplan & Roth

AGFI=۰٫۹۶، GFI=۹۸، RMSEA=۰٫۰۵۹، CFI=۹۸، نشان می‌دهد که الگو با داده‌ها برازش مناسبی دارد. مقدار متوسط واریانس استخراج شده برای درگیری تحصیلی ۰٫۵۱ به دست آمد که بیان‌کننده روایی همگرا این متغیر است.

### یافته‌های پژوهش

قبل از پرداختن به آزمون الگوی ساختاری، در جدول ۱ شاخص‌های توصیفی (میانگین، انحراف معیار، چولگی و کشیدگی) متغیرها جهت بررسی پراکندگی مناسب و نرمال بودن توزیع داده‌ها ارائه شده است. شاخص‌های چولگی و کشیدگی نشان‌دهنده نرمال بودن توزیع داده‌ها هستند.

جدول ۱. شاخص‌های توصیفی متغیرهای پژوهش

متغیر	میانگین	انحراف استاندارد	چولگی	کشیدگی
نیازهای روان‌شناختی اساسی	۴۵٫۵۶	۷٫۵۶	-۰٫۴۴	۰٫۳۱
اهداف تبحری	۱۹٫۹۸	۴٫۴۵	-۰٫۶۹	۰٫۴۹
اهداف رویکرد - عملکرد	۱۰٫۸۹	۳٫۱۵	-۰٫۷۶	-۰٫۱۹
اهداف اجتناب - عملکرد	۱۱٫۹۵	۳٫۴۶	-۰٫۹۲	۰٫۲۲
درگیری تحصیلی	۱۲٫۹۳	۲٫۸۲	-۰٫۴۷	-۰٫۶۲

با توجه به اینکه مبنای تجزیه و تحلیل الگوهای علی، ماتریس همبستگی است. ماتریس همبستگی متغیرهای مورد بررسی، در جدول ۲ ارائه شده است. از میان متغیرهای تحقیق به ترتیب نیازهای روان‌شناختی اساسی (۰٫۵۱)، اهداف تبحری (۰٫۴۹) و اهداف رویکرد - عملکرد (۰٫۲۱) دارای بالاترین ضریب همبستگی با درگیری تحصیلی هستند. اما ضریب همبستگی اجتناب - عملکرد با درگیری تحصیلی معنادار نیست. ضریب همبستگی نیازهای روان‌شناختی اساسی با اهداف تبحری در سطح ۰٫۰۱ مثبت و معنادار، اما همبستگی آن با اهداف رویکرد - عملکرد در سطح ۰٫۰۱ منفی و معنادار است. ضریب همبستگی نیازهای روان‌شناختی اساسی با اهداف اجتناب - عملکرد معنادار نیست. علاوه بر این، از شاخص فورنل - لارکر برای بررسی روایی استفاده شد. طبق این معیار، جذر متوسط واریانس استخراج شده یک سازه باید بیشتر از همبستگی آن سازه با سازه‌های

دیگر باشد. این امر نشان می‌دهد همبستگی آن سازه با نشانگرهای خود بیشتر از همبستگی‌اش با سازه‌های دیگر است. با توجه به مقادیر جذر متوسط واریانس استخراج شده در قطر ماتریس روایی واگرا مورد تأیید قرار گرفت.

جدول ۲. ماتریس همبستگی متغیرهای پژوهش

متغیرها	نیازهای روان‌شناختی	اهداف تبحری	اهداف رویکرد - عملکرد	اهداف اجتناب - عملکرد	درگیری تحصیلی
نیازهای روان‌شناختی اساسی	۰,۷۴				
اهداف تبحری	۰,۴۷**	۰,۷۱			
اهداف رویکرد - عملکرد	۰,۲۲**	۰,۴۰**	۰,۷۲		
اهداف اجتناب - عملکرد	۰,۰۶	۰,۳۹**	۰,۵۸**	۰,۷۲	
درگیری تحصیلی	۰,۵۱**	۰,۴۹**	۰,۱۱	۰,۳۱**	۰,۷۱

\*\* $P < 0,01$  \*  $P < 0,05$

از آنجا که هدف پژوهش حاضر بررسی نقش واسطه‌ای اهداف پیشرفت در میان متغیرهای نیازهای روان‌شناختی اساسی و درگیری تحصیلی دانشجویان به روش الگوی ساختاری است، در جدول ۳ ضرایب اثر مستقیم و واریانس تبیین شده آورده شده است. اعداد داخل پرانتز ضرایب تی هستند.

جدول ۳. اثرات مستقیم و میزان واریانس تبیین شده متغیرها

مسیر	اثر مستقیم	واریانس تبیین شده ( $R^2$ )
به روی درگیری تحصیلی از اهداف تبحری	۰,۷۹** (۹,۷۲۴)	۶۸٪
اهداف رویکرد - عملکرد	۰,۰۷ (۱,۷۰۶)	
اهداف اجتناب - عملکرد	-۰,۲۵** (-۴,۰۱۶)	
نیازهای روان‌شناختی اساسی	-	
به روی اهداف تبحری از نیازهای روان‌شناختی اساسی	۰,۶۷** (۸,۰۲۵)	۴۶٪
به روی اهداف رویکرد - عملکرد از نیازهای روان‌شناختی اساسی	۰,۲۵** (۳,۹۸۶)	۶٪
به روی اهداف اجتناب - عملکرد از نیازهای روان‌شناختی اساسی	۰,۰۹ (۱,۸۹۱)	۰٪,۷

نتایج نشان داد که اثر مستقیم اهداف تبحری بر درگیری تحصیلی ( $\beta=0,79$ ) مثبت و در سطح ۰,۰۱ معنادار است. اثر مستقیم اهداف اجتناب - عملکرد بر درگیری تحصیلی ( $\beta=-0,25$ ) منفی و در سطح ۰,۰۱ معنادار است. اما اثر اهداف رویکرد - عملکرد بر درگیری تحصیلی معنادار نبود. اثر مستقیم نیازهای روان‌شناختی اساسی بر اهداف تبحری ( $\beta=0,67$ ) و اهداف رویکرد - عملکرد ( $\beta=0,25$ ) در سطح ۰,۰۱ معنادار است. اما اثر مستقیم نیازهای روان‌شناختی اساسی بر اهداف اجتناب - عملکرد معنادار نبود.

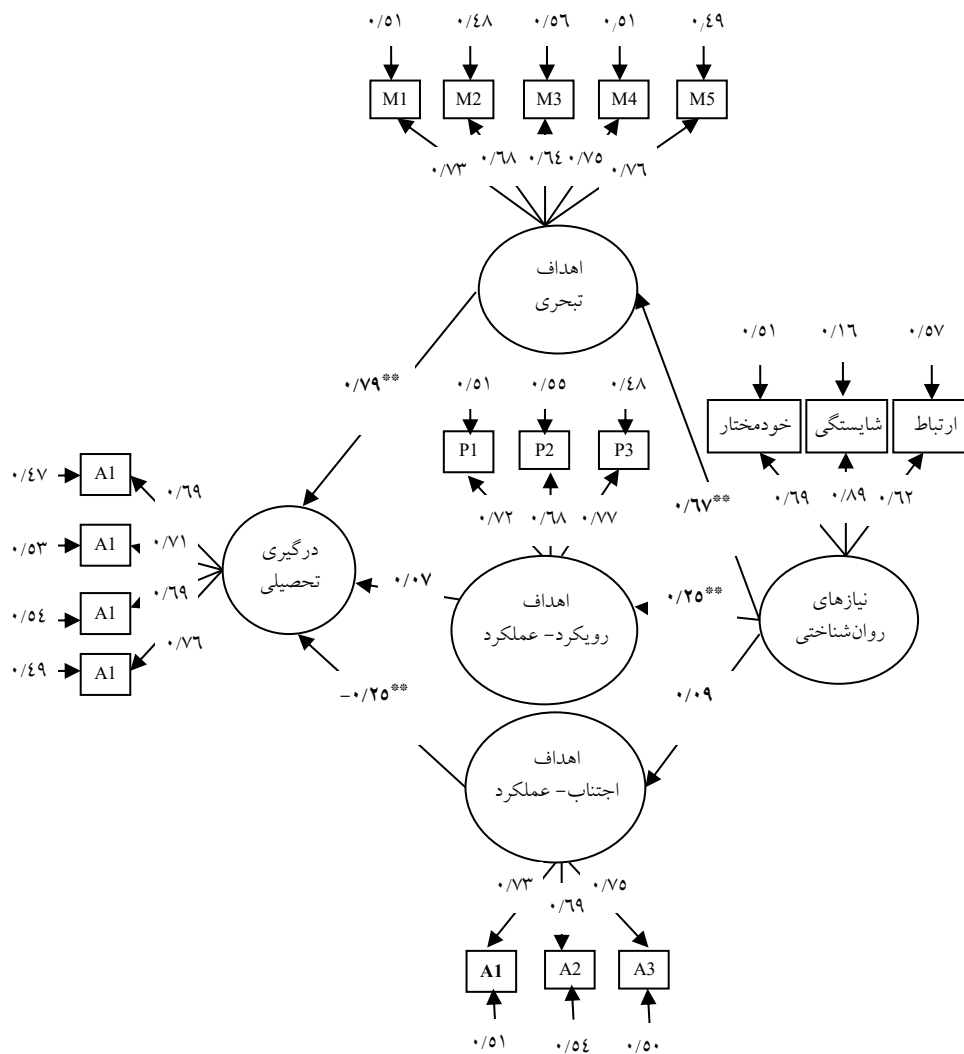
مطابق با جدول ۳، ۶۸ درصد از واریانس درگیری تحصیلی، ۴۶ درصد از واریانس اهداف تبحری و ۶ درصد از واریانس اهداف رویکرد - عملکرد توسط مدل پژوهش تبیین می‌شود. یکی دیگر از ویژگی‌های معادلات ساختاری بررسی اثرات غیرمستقیم متغیرها بر یکدیگر است. در جدول ۴ نتایج اثرات غیر مستقیم ارائه شده است. شایان ذکر است که جهت بررسی نقش میانجی متغیرها از آزمون سوپل استفاده شده است.

جدول ۴. نتایج اثرات میانجی اهداف پیشرفت در ارتباط بین نیازهای روان‌شناختی و درگیری تحصیلی

آماره تی	ضریب مسیر	مسیر
۶,۱۸۹	۰,۵۳***	نقش میانجی اهداف تبحری در ارتباط بین نیازهای روان‌شناختی و درگیری تحصیلی
۱,۶۴۵	۰,۰۲	نقش میانجی اهداف رویکرد - عملکرد در ارتباط بین نیازهای روان‌شناختی و درگیری تحصیلی
۱,۷۱۱	-۰,۰۲	نقش میانجی اهداف اجتناب - عملکرد در ارتباط بین نیازهای روان‌شناختی و درگیری تحصیلی

همان‌طور که در جدول ۴ مشاهده می‌شود، با توجه به ضریب مسیر (۰,۵۳)، همچنین، آماره t به مقدار ۶,۱۸۹ می‌توان گفت در سطح اطمینان ۹۹ درصد اهداف تبحری در ارتباط بین نیازهای روان‌شناختی و درگیری تحصیلی نقش میانجی مثبت و معناداری دارد. با توجه به ضریب مسیر (۰,۰۲) و آماره t به مقدار ۱,۶۴۵ می‌توان گفت اهداف رویکرد - عملکرد در ارتباط بین نیازهای اساسی روان‌شناختی و درگیری تحصیلی نقش میانجی معنی‌داری ندارد. باتوجه به ضریب مسیر

(۰,۰۲) و آماره  $t$  به مقدار ۱,۷۱۱ می‌توان گفت اهداف اجتناب - عملکرد در ارتباط بین نیازهای اساسی روان‌شناختی و درگیری تحصیلی نقش میانجی معنی‌داری ندارد. در شکل ۲ مدل آزمون شده پژوهش ارائه شده است.



شکل ۲. الگوی برازش‌شده درگیری تحصیلی در درس زبان انگلیسی

پس از برآورد پارامترها، برازش مدل بررسی می‌شود. در جدول ۵ شاخص‌های برازش الگوی آزمون شده گزارش شده‌اند.

جدول ۵. شاخص‌های نیکویی برازش الگوی آزمون‌شده پژوهش

RMSEA	PNFI	AGFI	CFI	GFI	$\chi^2/df$
۰,۰۷۶	۰,۷۲	۰,۸۹	۰,۹۰	۰,۹۲	۲,۸۷

با توجه به شاخص‌هایی که کلاین<sup>۱</sup> (۲۰۱۱) مطرح کرده است، الگوی آزمون‌شده برازش مناسبی با داده‌های گردآوری شده دارد.

### بحث و نتیجه‌گیری

هدف پژوهش حاضر بررسی رابطه نیازهای روان‌شناختی اساسی با درگیری تحصیلی دانشجویان با توجه به نقش واسطه‌ای اهداف پیشرفت بود. برای نیل به این هدف الگویی مفهومی پیشنهاد شد و با استفاده از روش الگویابی معادلات ساختاری مورد آزمون قرار گرفت. به‌طور کلی، نتایج الگویابی معادلات ساختاری نشان داد که الگوی پیشنهادی با داده‌های این پژوهش، برازش نسبتاً مناسبی دارد و برآورده شدن نیازهای روان‌شناختی اساسی (خودمختاری، شایستگی و ارتباط) دانشجویان توسط مربیان از طریق اهداف پیشرفت بر درگیری تحصیلی اثر دارند و ۶۸ درصد از تغییرات درگیری تحصیلی، ۴۶ درصد از تغییرات اهداف تبحری و ۶ درصد از تغییرات اهداف رویکرد - عملکرد توسط الگوی پژوهش تبیین می‌شود. همچنان که تالی<sup>۲</sup> و همکاران (۲۰۱۲) و اقدامی و یوسفی (۱۳۹۷) نشان دادند نیازهای روان‌شناختی اساسی، به‌عنوان نیرو و انگیزه لازم در جهت درگیر شدن عملکرد سالم روان‌شناختی، رشد سالم و پرورش استعدادها عمل می‌کنند در این راستا، خودپیروی به درجه‌ای که فراگیر آزاد است تا رفتارهای خود را تعیین کند اشاره دارد (اقدامی و یوسفی، ۱۳۹۷). یافته‌های پژوهش حاضر، نشان داد نیازهای روان‌شناختی اساسی اثر مستقیم مثبت و معناداری بر اهداف تبحری و رویکرد - عملکرد دارد و از این طریق اثر غیر مستقیم معناداری بر درگیری

1. Kline  
2. Talley

تحصیلی دارند؛ اما اثر آن بر اهداف اجتناب - عملکرد معنادار نبود. این یافته در رابطه با اهداف تبحری با نتایج پژوهش‌های دیست، دانیلسن و سامدال (۲۰۱۲)، دفترچی و شیخ‌الاسلامی (۱۳۹۲) و یو، لی و ژانگ<sup>۱</sup> (۲۰۱۵) همخوانی دارد. نتایج پژوهش‌های لواسانی و همکاران (۱۳۹۶)، چن و چانگ<sup>۲</sup> (۲۰۱۰)، ژائو<sup>۳</sup> و همکاران (۲۰۱۱)، نشان دادند که برآورده شدن نیازهای روان‌شناختی اساسی باعث افزایش انگیزش درونی، تنظیم هماننده‌شده و تنظیم درون‌فکن می‌شود که به نوبه خود منجر به بهبود اهداف پیشرفت و درگیری تحصیلی بیشتر دانشجویان و دانش‌آموزان می‌شود. این پژوهش‌ها اشاره کرده‌اند که برآورده شدن نیازهای روان‌شناختی عامل مهمی در تعیین انگیزش خودمختار فراگیران است. لواسانی و همکاران (۱۳۹۶) بیان می‌کنند دانشجویانی که نیازهای اساسی روان‌شناختی آن‌ها برآورده می‌شود نسبت به دانشجویانی که نیازهای آنان نادیده گرفته می‌شود سطوح بالاتری از انگیزش خودمختار و درگیری را نشان می‌دهند. همان‌طور که قبلاً اشاره کردیم اهداف تبحری با نتایج مثبت عاطفی، شناختی و رفتاری رابطه دارد. یافته پژوهش حاضر نیز اهمیت برآورده شدن نیازهای اساسی روان‌شناختی فراگیران توسط مربیان را در انتخاب اهداف پیشرفت دانشجویان مورد تأکید قرار می‌دهد. هنگامی که مربیان نیازهای روان‌شناختی اساسی دانشجویان را برآورده می‌کنند دانشجویان گرایش به رشد شایستگی و افزایش دانش و مهارت خود دارند. علاوه بر این، اثر مستقیم مثبت و معنادار نیازهای روان‌شناختی اساسی بر اهداف رویکرد - عملکرد بیانگر این نکته است که دانشجویانی که نیازهای آنان برآورده می‌شوند تمایل دارند که رشد مهارت‌ها و قابلیت‌های خود را نیز به دیگران نشان دهند و این در هماهنگی با یکی از فرض‌های اساسی نظریه خودتعیین‌گری دسی و ریان (۱۹۸۵) است که نیازهای اساسی روان‌شناختی منبع انگیزش افراد هستند و برآورده شدن این نیازها منجر به انگیزش خودتعیین‌گر می‌شود که منجر به بهبود اهداف پیشرفت می‌شود (چن و چانگ، ۲۰۱۰؛ ژائو و همکاران، ۲۰۱۱؛ لواسانی و همکاران، ۱۳۹۶).

یافته دیگر پژوهش حاضر، این است که اهداف تبحری اثر مستقیم مثبت و معنادار و اهداف

---

1. Yu, Li & Zhang

2. Chen & Jang.

3. Zhao

اجتناب - عملکرد اثر مستقیم منفی و معنادار بر درگیری تحصیلی دانشجویان دارد؛ اما اثر اهداف رویکرد - عملکرد بر درگیری تحصیلی معنادار نبود. این یافته با نتایج پژوهش‌های (لایم، لایو و نای، ۲۰۰۸؛ وروگت و اورت، ۲۰۰۸؛ سینز و همکاران، ۲۰۱۸؛ لواسانی و همکاران، ۱۳۹۶) همخوانی دارد. مطابق با رویکرد اهداف پیشرفت دانشجویانی که اهداف تبحری را اتخاذ می‌کنند عمدتاً بر بهبود شایستگی‌هایشان و اکتساب دانش جدید تمرکز می‌کنند و برای دستیابی به اهداف خود تلاش لازم را نشان می‌دهند و همواره در جست‌وجوی موقعیت‌ها و چالش‌هایی هستند که میزان یادگیری خود را ارتقا دهند و برای غلبه بر ناکامی‌ها و شکست‌ها پافشاری می‌کنند. دانشجویان دارای اهداف تبحری بر بسط و گسترش مهارت‌های جدید و بهبود سطح قابلیت تأکید دارند این گروه همواره در جست‌جوی چالش بوده و از درگیر شدن با مسائل جدید و مهم‌ای ندارند. آن‌ها کلاس درس خود را بیشتر دوست دارند و بر این باورند که در صورت تلاش موفقیت بیشتری نصیب آن‌ها می‌شود. بر طبق رویکرد اهداف پیشرفت دانشجویانی که اهداف عملکردی را انتخاب می‌کنند بر دستیابی به عملکرد خوب تمرکز دارند و می‌خواهند نشان دهند که از سایرین برترند، در نتیجه این دسته از افراد برای رسیدن به موفقیت، تلاش و درگیری تحصیلی کمی را نشان می‌دهند.

یافته‌های پژوهش حاضر، حاوی تلویحات کاربردی مهمی است، از عوامل انگیزشی مؤثر بر درگیری و پیشرفت تحصیلی، متغیر اهداف پیشرفت است که به‌وسیله روان‌شناسان آموزشی و رشدی، گسترش‌یافته تا یادگیری و عملکرد فراگیران در تکالیف تحصیلی در موقعیت‌های آموزشی را تبیین کنند (ساکاموتو، ۲۰۱۵). تحقیقات نشان داده‌اند که متغیرهای متعدد فردی و محیطی در تعیین اهداف پیشرفت دانشجویان مؤثرند. تفاوت‌های فردی از قبیل انگیزش ذاتی، علاقه به تحصیل، تعلق به دانشگاه و مدرسه، نگرش نسبت به تحصیل مسئولیت‌پذیری اجتماعی، ادراک دانشجویان از اهداف پیشرفت معلم از یک طرف و عوامل موقعیتی نظیر محیط والدین، خانواده،



ساختار کلاس و نحوه ارزشیابی از طرف دیگر می‌توانند اهداف دانشجویان را تحت‌تأثیر قرار دهند (میس، بلومنفلد و هویل<sup>۱</sup>، ۱۹۸۸؛ ژن<sup>۲</sup> و همکاران، ۲۰۱۷). همان‌طور که نتایج نیز نشان داد برآورده‌شدن نیازهای روان‌شناختی اساسی دانشجویان در کلاس درس اثر مستقیم بر اهداف پیشرفت دانشجویان دارد و از این طریق به‌صورت غیر مستقیم بر درگیری تحصیلی اثر می‌گذارد، این یافته اهمیت برآورده‌شدن نیازهای روان‌شناختی را مورد تأکید قرار می‌دهند. عامل‌های اجتماعی که از برآورده‌شدن نیازهای روان‌شناختی اساسی حمایت می‌کنند - یعنی بافت‌هایی که به برآورده‌شدن این نیازها اهمیت می‌دهند - باعث انگیزش درونی می‌شوند. چنین بافت‌های اجتماعی به نوبه خود درگیری بیشتر، یادگیری عمیق‌تر را ارتقا داده و سازگاری فردی در کلاس درس را افزایش می‌دهند؛ بنابراین، مربیان و اساتید باید ساختار کلاس را به‌گونه‌ای طراحی کنند که دانشجویان احساس انتخاب راجع به شروع، مداومت و تنظیم فعالیت‌ها داشته باشند. به‌عبارت‌دیگر خودشان را منبع فعالیت‌هایشان بدانند. علاوه بر این دانشجویان را با فعالیت‌هایی که چالش‌برانگیز اما توان موفقیت در آن‌ها را دارند، مواجه کنند. همچنین، فرصت مشارکت و همکاری دانشجویان با یکدیگر و یادگیری مشارکتی را فراهم کنند تا دانشجویان احساس پیوند و تعلق با دنیای پیرامون خودشان را داشته باشند تا بدین‌وسیله دانشجویان با انتخاب اهداف تبحری و در نتیجه تلاش و درگیری بیشتر در تکالیف تحصیلی موفقیت بیشتری را کسب کنند.

مطابق با نظریه خودتعیین‌کنندگی ریان و دسی (۲۰۰۰) و تحقیقات پیشین (اورکیبی و تاف<sup>۳</sup>، ۲۰۱۷) دانشجویان هنگامی در فعالیت‌های دانشگاهی درگیر می‌شوند که نیازهای روان‌شناختی آن‌ها از جمله نیاز به خودمختاری، شایستگی و ارتباط و تعلق عاطفی با دیگران برانگیخته شده باشند. هنگامی که دانشجویان با اشتیاق و دلگرمی درگیر فعالیت‌های دانشگاهی می‌شوند در واقع، آن‌ها نسبت به مسائل تحصیلی رضایت بیشتری پیدا کرده و با لذت در فعالیت‌های یادگیری شرکت می‌کنند. در واقع، می‌توان گفت دانشجویانی که نیاز خودمختاری، شایستگی و ارتباط با دیگران را

2. Meece, Blumenfeld & Hoyle

3. Zhen

1. Orkibi & Tuaf

پرورش می‌دهند، از فعالیت‌های تحصیلی، درگیری با فعالیت‌های یادگیری، کمک‌گرفتن از دیگران احساس لذت می‌برند و این لذت سلامت و رضایت از یادگیری و پیشرفت را در آن‌ها بالا می‌برد (صادقی و برزگر برفروبی، ۱۳۹۸). نیاز به خودمختاری، نیاز به شایستگی و نیاز به ارتباط در حوزه تحصیلی، دانشجویان را قادر می‌کند تا به اهداف پیشرفت و صمیمیت و ارتباط با معلمان پایبند باشند و نسبت به فرایند یادگیری نگرش و احساسات مثبت داشته باشند و احساس رضایتمندی خود را بالا ببرند. هنگامی که دانشجویان در برخورد با مسائل تحصیلی احساس شایستگی می‌کنند، نسبت به کل فرایند یادگیری، اساتید، همکلاسی‌ها و محیط آموزشگاهی نگرش و احساس مثبتی پیدا کرده و عملکرد تحصیلی آن‌ها بالا می‌رود و این عامل و پیشرفت تحصیلی خوب احساس رضایتمندی و سلامت تحصیلی را برای آن‌ها به وجود می‌آورد.

نتایج پژوهش حاضر کاربردهایی برای اساتید و معلمان در کلاس درس فراهم می‌کند، اساتید و معلمان می‌خواهند که دانشجویان و دانش‌آموزان در تکالیف تحصیلی درگیر شوند، آن‌ها باید محیط یادگیری فراهم کنند که از برآورده شدن نیازهای روان‌شناختی دانشجویان و دانش‌آموزان حمایت کند. در مجموع، با توجه به نقش ارضای نیازهای بنیادی روان‌شناختی در بالابردن سطح رضایت تحصیلی از طریق هیجانانگیز تحصیلی پیشنهاد می‌شود که اساتید به منظور تقویت نیاز خودمختاری، به دانشجویان فرصت امتحان‌کردن مسائل، حمایت از استقلال و آزادی آن‌ها، عدم کنترل بیش‌اندازه آن‌ها و توجه به تفاوت‌های فردی را مدنظر قرار دهند. همچنین اساتید شرایطی فراهم کنند که دانشجویان نسبت به صلاحیت‌ها و شایستگی خود آگاه شوند و کارآمدی خود را در انجام موقعیت‌های درسی بالا ببرند. اساتید همچنین، باید فضای محبت‌آمیز و همدلانه را در کلاس درس و محیط آموزشی ایجاد کنند و دانشجویان را ترغیب نمایند که با دیگر دانشجویان همکاری و ارتباط مناسب داشته باشند.

از محدودیت‌های این پژوهش می‌توان به محدود بودن جامعه آماری اشاره کرد، جامعه آماری این پژوهش محدود دانشجویان زن و مرد سال اول دانشگاه فرهنگیان شهر تهران بود، بنابراین، در تعمیم نتایج به نمونه‌های دیگر دانشجویان باید با احتیاط برخورد کرد. داده‌های مطالعه حاضر

با استفاده از ابزار خودگزارش دهی پرسش‌نامه به دست آمده است که می‌تواند سهواً یا عمدتاً دارای سوگیری باشد، بنابراین پیشنهاد می‌شود در پژوهش‌های آتی از روش‌های تحقیق کیفی و آمیخته استفاده شود. در پژوهش حاضر عوامل مؤثر بر نیازهای روان‌شناختی بررسی نشده است، پیشنهاد می‌شود پژوهش‌های آینده در قالب مطالعات چندسطحی طراحی شده و تأثیر عوامل سطوح (فردی، خانواده و دانشگاه) را به طور هم‌زمان در درگیری تحصیلی دانشجویان بررسی کنند. در مطالعه حاضر رابطه متغیرهای پژوهش بر اساس جنسیت بررسی نشده است، پیشنهاد می‌شود که در پژوهش‌های آینده از مدل‌های مقایسه‌ای برای بررسی روابط بین متغیرها بر اساس جنسیت استفاده شود. برای بررسی روابط بین متغیرها از الگوی معادلات ساختاری استفاده شده است، بنابراین نتیجه‌گیری علت و معلولی در ارتباط بین متغیرها باید با احتیاط انجام شود. پیشنهاد می‌شود، در پژوهش‌های آینده روابط بین متغیرها در نمونه‌های دانش‌آموزی و یا بافت‌های فرهنگی دیگر بررسی شود.

## منابع

- اقدامی، زهرا، و یوسفی، فریده (۱۳۹۷). رابطه بین نیازهای اساسی روان‌شناختی و درگیری تحصیلی با واسطه‌گری خودکارآمدی. *مطالعات روان‌شناختی*، ۱۹(۱)، ۳۷-۷۲.
- دفترچی، عفت، و شیخ‌الاسلامی، راضقه (۱۳۹۲). نقش برآورده‌شدن نیازهای اساسی روان‌شناختی در جهت‌گیری‌های هدف دانش‌آموزان. *روان‌شناسی*، ۱۷(۳)، ۳۳۰-۳۴۷.
- صادقی مسعود، و برزگر بفرویی، مهدی (۱۳۹۸). نقش واسطه‌ای هیجان‌ات تحصیلی در رابطه نیازهای بنیادی روان‌شناختی و رضایت تحصیلی دانشجویان. *پژوهش در آموزش علوم پزشکی*، ۱۱(۲)، ۳۲-۴۳.
- کارشکی، حسین، غلباش قره‌بلاغی اینالو، سمانه، و طاطاری، یونس (۱۳۹۵). نقش ادراک از محیط یادگیری ساختن‌گرا بر مؤلفه‌های اهداف پیشرفت دانشجویان. *رویکردهای نوین آموزشی*، ۱۱(۱)، ۱-۲۰.
- لواسانی، مسعود، خضری‌آذر، هیمن، صالح‌نجفی، مهسا، و مالکی، اسداله (۱۳۹۶). الگوی ساختاری روابط بین نیازهای اساسی روان‌شناختی، انگیزش تحصیلی و درگیری تحصیلی در زبان انگلیسی. *روان‌شناسی تربیتی*، ۱۳(۴۳)، ۴۳-۵۸.
- Assor, A., Kaplan, H., & Roth, G. (2002). Choice is good, but relevance is excellent: Autonomy-enhancing and suppressing teacher behaviors predicting students' engagement in schoolwork. *British Journal of Educational Psychology*, 72(2), 261-278.
- Chen, K. C., & Jang, S. J. (2010). Motivation in online learning: Testing a model of self-determination theory. *Computers in Human Behavior*, 26(4), 741-752.
- Ciani, K. D., Sheldon, K. M., Hilpert, J. C., & Easter, M. A. (2011). Antecedents and trajectories of achievement goals: A self-determination theory perspective. *British Journal of Educational Psychology*, 81(2), 223-243.
- Collie, R. J., Holliman, A. J., & Martin, A. J. (2016). Adaptability, engagement and academic achievement at university. *Educational Psychology*, 37(1), 1-16.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York: Plenum.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2002). *Handbook of self-determination research: Rochester*. NY, US: University of Rochester Press.
- 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(8), 930-942.
- Diseth, A., Danielsen, A. G., Samdal, O. (2012). A path analysis of basic need support,

- self-efficacy, achievement goals, life satisfaction and academic achievement level among secondary school students. *Educational Psychology: An International Journal of Experimental Educational Psychology*, 32(3), 1-20.
- Duchesne, S., Ratelle, C. F., & Feng, B. (2016). Psychological need satisfaction and achievement goals exploring indirect effects of academic and social adaptation following the transition to secondary school. *Early Adolescence*, 36(1), 1-29.
- Dupeyrat, C., & Marine, C. (2005). Implicit theories of intelligence, goal orientation, cognitive engagement, and achievement: A test of dwecks model with returning to school adults. *Contemporary Educational Psychology*, 30, 43-59.
- Elliot, A. J., & Church, M. (1997). A hierarchical model of approach and avoidance achievement motivation. *Personality and Social Psychology*, 72 (1), 218-232.
- Elliot, A. J., & Harackiewicz, J. M. (1996). Approach and avoidance achievement goals and intrinsic motivation: A mediational analysis. *Personality and Social Psychology*, 70 (2), 461-475.
- Errey, R., & Wood, G. (2011). Lessons from a student engagement pilot study: Benefits for students and academics. *Australian Universities' Review*, 53(1), 21-34.
- Kline, R. B. (2011). *Principles and practice of structural equation modeling*. Second Edition, The Guilford Press, A Division of Guilford Publications, Inc. 72 Spring Street, New York: NY 10012.
- Liem, A. D., Lau, S., & Nie, Y. (2008). The role of self - efficacy, task value, and achievement goals in predicting learning strategies, task disengagement, peer relationship, and achievement outcom. *Contemporary Educational Psychology*, 33(4), 486-512
- Martin, A. J., & Elliot, A. J. (2016). The role of personal best (PB) and dichotomous achievement goals in students' academic motivation and engagement: A longitudinal investigation. *Educational Psychology*, 36(7), 1285-1302.
- Martos, T., & Sally, V. (2017). Self-determination theory and the emerging fields of relationship science and Nich construction theory. *European Journal of Mental Health*, 1(12), 73-87.
- Meece, J. L., Blumenfeld, P. C., & Hoyle, R. H. (1988). Students' goal orientation and cognitive engagement in classroom activities. *Journal of Educational Psychology*, 80(4), 514-523.
- Nicholson, L. J., & Putwain, D. W. (2016). The importance of psychological need satisfaction in educational re-engagement. *Research Papers in Education*, 31(1), 1-18.
- Ntoumanis, N. (2001). Empirical links between achievement goals theory and self-determination theory in sport. *Sport Science*, 19(6), 397-409.
- Orkibi, H., & Tuaf, H. (2017). School engagement mediates well-being differences in students attending specialized versus regular classes. *Educational Research*, 110(6), 675-682.
- Pelletier, L. G., & Sharp, E. C. (2009). Administrative pressures and teachers interpersonal behavior in the classroom. *Theory and Research in Education*, 7(2), 174-183.
- Reeve, J. (2013). How students create motivationally supportive learning environments for themselves: The concept of agentic engagement. *Educational Psychology*, 105(1), 579-595.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (1989). Bridging the research traditions of task/ego involvement and intrinsic/ extrinsic motivation: Comment on Butler (1987). *Educational Psychology*, 81(3), 265- 268.

- Sakamoto, R. (2015). *The relationship between motivation, second language learning, and stress in international students*. Doctoral dissertation, University of Central Missouri.
- Schuitema, J., Peetsma, T., & vanderveen, I. (2016). Longitudinal relations between perceived autonomy and social support from teachers and students' self-regulated learning and achievement. *Learning and Individual Differences*, 49(2), 32-45.
- Sharan, S., & Tan, I. G. C. (2008). *Organization schools for productive learning*. Springer.
- Sheldon K. M., & Osin E. N., Gordeeva T. O., Suchkov D. D., & Sychev, O. A. (2017). Evaluating the dimensionality of self-determination theory's relative autonomy continuum. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 43(9), 1215-1238.
- Shih, S. (2008). The relation of self-determination and achievement goals to Taiwanese eighth graders behavioral and emotional engagement in schoolwork. *The Elementary School Journal*, 108(4), 313-334.
- Sins, P. H. M., Van Joolingen, W. R., Savelsbergh, E. R., & Hout-Wolters, B. V. (2018). Motivation and performance within a collaborative computer-based modeling task: Relation between student's achievement goal orientation, self-efficacy, cognitive processing, and achievement. *Contemporary Educational Psychology*, 33(1), 58-77.
- Talley, A. E., Kocum, L., Schlegel, R. J., Molix, L., & Bettencourt, A. (2012). Social roles, basic need satisfaction, and psychological health: The central role of competence. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 38(2), 155-173.
- Taylor, J., & Nelms, L. (2019). *School engagement and life changes: 15 year olds in transition*. Brotherhood of St Laurence, Melbourne.
- Urduan, T. & Schoenfelder, E. (2006). Classroom effects on student motivation: Goal structures, social relationship, and competence beliefs. *School Psychology*, 44(5), 331-349.
- Vrugt, A., & Oort, F. J. (2008). Metacognition, achievement goals, study strategies and academic achievement: pathways to achievement. *Metacognition Learning*, 3(2), 123-146.
- Wang, C. K. J., Koh, K. T., & Chatzisarantis, N. (2009). An intra-individual analysis of players perceived coaching behaviours, psychological needs, and achievement goals. *International Journal of Sports Science and Coaching*, 4(2), 177- 192.
- Wang, M. T., & Peck, S. (2013). Adolescent educational success and mental health vary across school engagement profiles. *Developmental Psychology*, 49 (5), 1266-1276.
- Wang, M., Willett, J., & Eccles, J. S. (2014). The assessment of school engagement: Examining dimensionality and measurement invariance by gender and race/ethnicity. *School Psychology*, 49(4), 465-480.
- Yu, C., Li, X., & Zhang, W. (2015). Predicting adolescent problematic online game use from teacher autonomy support, basic psychological needs satisfaction and school engagement: A two-year longitudinal study. *Cyberpsychology, Behavior and Social Networking*, 18(4), 228-233.
- Zhao, L., Lu, Y., Wang, B., & Huang, W. (2011). What makes them happy and curious online? An empirical study on high school students' Internet use from a self-determination theory perspective. *Computers & Education*, 56(2), 346-356.
- Zhen, R., Liu, R. D., Ding, Y., Wang, J., Liu, Y., & Xu, L. (2017). The mediating roles of academic self-efficacy and academic emotions in the relation between basic psychological needs satisfaction and learning engagement among Chinese adolescent students. *Learning and Individual Differences*, 54(3), 210-216.