



Needs Communications Style, Engagement and Affective Status in Physical Education: The Mediating Role of Basic Psychological Need and Motivation

Malek Ahmadi^{*1}, Mehdi Moradzadeh²

Received Date: 2021 November 4 **Review Date:** 2021 December 6 **Accepted Date:** 2021 December 18 **Published Date:** 2023 January 30

Abstract

According to self-determination theory, the aim of this study was to examine the relationship model of need-supportive and need-thwarting communications style, engagement, and positive and negative affect in PE classes. Also, the mediating role of basic psychological needs and motivation were examined. The research was correlational-descriptive with cross-sectional way. A number of 547 male students from secondary schools completed a series of self-reported questionnaires which assess basic needs satisfaction, PE motivation, positive and negative affect, and PE engagement. Need-supportive and need-thwarting communications were scored observationally using a teacher-student behavior checklist. The results of confirmatory factor analysis and track analysis showed that the direct effect of need-supportive communications and on negative affect was negatively significant. In addition, the indirect effect of need-supportive communications, via mediating role of basic need satisfaction and intrinsic motivation, on positive affect and behavioral engagement was significant. Overall, the findings suggest need-supportive and need-thwarting communication is an important factor in anticipation of student's affect status and engagement in physical education. Physical education teachers could use a need-supportive communication style, in order to decrease negative affect and increase positive affect as well as behavioral engagement in physical education.

Keyword: Perfectionism, Psychological distress, Coping strategies, Endurance athletes.

1- Associate Professor, Department of physical education and sport sciences, Urmia Branch, Islamic Azad University, Urmia, Iran. (Corresponding).

2- Instructor, Department of Physical Education and Sport Sciences, Urmia Branch, Islamic Azad University, Urmia, Iran.





سال اول شماره ۱
زمستان ۱۴۰۱، صفحات ۱-۱۵



DOI: 10.22034/MMBJ.2022.13956

سبک ارتباطی نیازها، حالات خلقی و درگیر شدن رفتاری در تربیت بدنی: نقش واسطه‌ای نیازهای اساسی روان‌شناختی و انگیزش درونی

مالک احمدی*^۳، مهدی مرادزاده^۴

تاریخ دریافت: ۱۴۰۰/۰۸/۱۳ تاریخ بازنگری: ۱۴۰۰/۰۹/۱۵ تاریخ پذیرش: ۱۴۰۰/۰۹/۲۷ تاریخ آنلاین: ۱۴۰۱/۱۱/۱۰

چکیده

هدف این پژوهش، آزمون مدل ارتباطی بین سبک ارتباطی حامی و خنثی‌کننده نیازها با حالات خلقی منفی و مثبت و درگیر شدن رفتاری دانش‌آموزان در کلاس تربیت بدنی، بر اساس نظریه خودمختاری بود. همچنین، نقش واسطه‌ای رضامندی از نیازهای اساسی روان‌شناختی و انگیزش مورد بررسی قرار گرفت. نوع پژوهش توصیفی-همبستگی بود که به روش مقطعی انجام گردید. تعداد ۵۴۷ دانش‌آموز پسر دوره دوم متوسطه، یک سری پرسش‌نامه خود گزارشی که رضامندی از نیازهای روان‌شناختی، انگیزش، درگیر شدن و خلق مثبت و منفی را می‌سنجید، تکمیل کردند. ارتباطات حامی و خنثی‌گر نیازها از طریق چک لیست به صورت مشاهده‌ای رفتار معلم با دانش‌آموزان در یک جلسه کلاس تربیت بدنی، امتیازدهی شد. نتایج تحلیل عامل تاییدی و تحلیل مسیر نشان داد: اثرات مستقیم ارتباطات حامی نیازها با خلق منفی معنادار می‌باشد. علاوه بر این، اثرات غیرمستقیم ارتباطات حامی نیازها با خلق مثبت و درگیر شدن رفتاری از طریق نقش واسطه‌ای رضامندی از نیازهای اساسی و انگیزش درونی معنادار می‌باشد. در کل، یافته‌ها بیانگر آن است که ارتباطات حامی نیازها بین معلم و دانش‌آموز عاملی مهم در پیش‌بینی حالات خلقی و درگیر شدن رفتاری دانش‌آموزان در کلاس تربیت بدنی است. معلم تربیت بدنی می‌تواند با استفاده از سبک ارتباطات حامی نیازها باعث کاهش حالات خلقی منفی و افزایش حالات خلقی مثبت و درگیر شدن رفتاری بیش‌تر در کلاس تربیت بدنی شود.

کلید واژه‌ها: ارتباطات حامی نیازها، ارتباطات خنثی‌کننده نیازها، خلق، درگیر شدن در تربیت بدنی.

malek_ahmadi61@yahoo.com

۳- گروه تربیت بدنی و علوم ورزشی، واحد ارومیه، دانشگاه آزاد اسلامی، ارومیه، ایران. (نویسنده مسئول).

mehdymoradzadeh@yahoo.com

۴- گروه تربیت بدنی و علوم ورزشی، واحد ارومیه، دانشگاه آزاد اسلامی، ارومیه، ایران.



مقدمه

با توجه اثرات مفید فعالیت بدنی بر رشد جسمانی، روانی و اجتماعی در کودکان و نوجوانان، شرکت در فعالیت بدنی و داشتن سبک زندگی فعال در آنان، توصیه شده است. تربیت بدنی نقش مهمی در رشد مطلوب دانش‌آموزان، از طریق ایجاد علاقه به فعالیت بدنی و ترغیب به سبک زندگی فعال دارد (Macenzi et al., 1995). از اهداف اساسی تربیت بدنی، افزایش میزان مشارکت دانش‌آموزان در فعالیت‌های جسمانی و فراهم کردن محیط مناسب جهت رشد و دستیابی به اهداف جسمانی، مهارتی حرکتی، روانی، شناختی، اجتماعی و عاطفی از طریق فعالیت بدنی است (Biddle et al., 1998) با وجود ماهیت انگیزشی درس تربیت بدنی، گزارش شده است که برخی دانش‌آموزان، در فعالیت‌های کلاسی تربیت بدنی کم تر درگیر می‌شوند (Chatzisarantis et al., 2002)؛ بنابراین، مطالعه عوامل مؤثر در میزان مشارکت و درگیر شدن در برنامه‌های تربیت بدنی مدارس، می‌تواند در رسیدن به اهداف آموزش به ویژه افزایش میزان فعالیت بدنی در طول عمر، مؤثر باشد.

مطالعات در مورد عوامل مرتبط با متغیرهای روان‌شناختی، خلقی و رفتاری در کلاس تربیت بدنی، به نقش عوامل زمینه‌ای - اجتماعی^۵ تأکید کرده‌اند. مشخص شده است که تعاملات و رفتار بین معلم و دانش‌آموز، نقش مهمی در پیامدهای روان‌شناختی، خلقی و رفتاری دانش‌آموزان در کلاس تربیت بدنی دارد (Antomonic et al., 2017). Jang (2010) and Reeve (2005) رفتارهای بین‌فردی بین معلم و دانش‌آموز را در کلاس تربیت بدنی بر اساس رویکرد انگیزشی مورد مطالعه پژوهشی قرار دادند و نتایج آن‌ها نشان داد برخی متغیرهای انگیزشی، در ارتباط بین سبک رفتاری معلم و درگیر شدن در فعالیت‌های کلاسی دانش‌آموزان نقش دارد.

نظریه خودمختاری^۶ (Deci and Ryan, 1985) از نظریه‌های برجسته اجتماعی - شناختی، با تأکید بر عوامل محیطی و فردی است که رفتار انسان را بر اساس انگیزه انجام فعالیت‌های مختلف، توضیح می‌دهد. بر اساس این نظریه، افراد به طور ذاتی برای دستیابی به اهداف متنوع، دارای انگیزه هستند. چگونگی و انواع این انگیزش، در قالب یک پیوستار انگیزشی در درون نظریه خودمختاری ارائه شده است. در این پیوستار، انگیزش درونی^۷ در بالاترین سطح خودمختاری قرار دارد که در آن، فرد فعالیت را در درجه اول، به خاطر پاداش‌های ذاتی آن فعالیت مانند لذت، تفریح و رضایتمندی انجام می‌دهد. در پایین‌ترین سطح این پیوستار، عدم انگیزش^۸ قرار دارد که در آن فرد دلایل و رغبتی خاص برای انجام فعالیت ندارد. در بین این دو سطح از پیوستار انگیزش، تنظیمات بیرونی مانند تنظیمات درآمیخته، خودپذیر، درون‌فکنی و بیرونی قرار دارد. در تنظیم بیرونی^۹ منشأ خارج از اراده فد مثل پاداش، تهدید و تنبیه عامل بروز رفتار است. در سبک تنظیم درون‌فکنی^{۱۰} فشار عوامل بیرونی از طریق تهدید خود پنداشت،

5- Social-contextual Factors

6- Self-determination Theory

7-Intrinsic Motivation

8- Amotivation

9- External regulation

10- Introjected regulation



اضطراب و احساس گناه فرد را وادار به عمل می‌کنند. در تنظیم همانندسازی^{۱۱} فرد اعمالی را انجام می‌دهد که شخصاً برایش مهم باشد. تنظیم یکپارچه^{۱۲} در کودکان دیده نمی‌شود و توصیف‌کننده روابط منعطف میان اهداف چندگانه در رفتارهای مختلف است (Deci and Ryan, 2000). این پیوستار در محیط‌های مختلف، به‌ویژه در محیط تربیت‌بدنی مورد مطالعه و تأیید قرار گرفته است (Chatzisarantis et al., 2002). همچنین، نظریه خودمختاری بیان می‌کند که انسان ذاتاً دارای سه نیاز اساسی روان‌شناختی^{۱۳} است و در همه سنین، جنسیت و فرهنگ‌ها، قابل مشاهده است (Soenens et al., 2017). شایستگی^{۱۴} به معنای احساس باارزش بودن در یک تعامل با محیط و در اختیار داشتن فرصت‌هایی برای ابراز شایستگی برای هر فرد است. وابستگی^{۱۵}، به معنای احساس امنیت کردن از متعلق به گروه و ارتباط داشتن با دیگران است. استقلال^{۱۶}، به معنای احساس آزادی در تصمیم‌گیری در یک عمل، نسبت به احساس تحت کنترل بودن است. برای داشتن انگیزه انجام فعالیت، بهزیستی و یادگیری، رضامندی از این نیازهای اساسی روان‌شناختی، ضروری است (Deci and Ryan, 2000). شماری از تحقیقات در زمینه‌های آموزشی (Deci and Ryan, 2000; Reeve and Janeg, 2006; Hagger and Harris, 2006) و در محیط تربیت‌بدنی (Chatzisarantis and Hagger, 2009) نشان داده‌اند که محیط زمینه‌ای-اجتماعی، به‌ویژه سبک رفتاری و تعاملات ارتباطی بین فردی معلم و دانش‌آموز، به صورت مستقیم و یا غیرمستقیم از طریق رضامندی از نیازهای اساسی روان‌شناختی، منجر به افزایش پیامدهای مطلوب رفتاری و خلقی و کاهش پیامدهای نامطلوب می‌شود.

Ahmadi (2022) در یک مطالعه جامع، رفتارهای انگیزشی حامی خودمختاری و خنثی‌کننده نیازها را بر اساس فرضیه‌های نظریه خودمختاری مشخص کردند. بر اساس فرض‌های نظریه خودمختاری، سبک ارتباطی که توسط افراد مسئول (مانند معلم) به کار گرفته می‌شود می‌تواند این سه نیاز اساسی روان‌شناختی را در دیگر افراد دانش‌آموزان، برآورده یا تضعیف کند. اولی را سبک حامی نیازها^{۱۷} می‌نامند که مواردی مانند ارائه حق انتخاب بااهمیت و منطقی به افراد، تأیید احساسات منفی آن‌ها، ارائه بازخورد سازنده و نشان دادن علاقه واقعی به رفاه آن‌ها است. سبک دوم را سبک خنثی‌سازی نیازها^{۱۸} می‌نامند و در شرایطی مشهود است که عقاید و احساسات افراد بی‌اهمیت است، از زبان فشار و دستوری استفاده می‌شود، محرومیت‌ها امری عادی هست و افراد از فرصت توسعه کامل پتانسیل خود محروم هستند (Antomanic et al., 2017). این دو سبک در ابتدا دوقطبی و مجزا در نظر گرفته می‌شد (Deci and Ryan, 1981)؛ اما رویکردهای جدیدتر (Bartholomew et al., 2009) تأکید می‌کنند که یک فرد در موقعیت مسئول، می‌تواند بسته به شرایط (به عنوان مثال فشارهای زمانی، ادراک از کیفیت انگیزه دیگران) هر

11- Identified regulation

12- Integrated regulation

13- Basic Psychological Needs

14- Competence

15- Relatedness

16- Autonomy

17- Need supportive communications

18- Need thwarting communications



کدام از دو سبک را اتخاذ کند؛ بنابراین، در مطالعات مربوط به سبک ارتباطات بر اساس نظریه خودمختاری، بهتر است دو سبک حامی و خنثی گر نیازها استفاده شود. بیش تر تحقیقات قبلی بر اساس نظریه خودمختاری، سنجش رفتارهای ارتباطی را دانش آموز محور بررسی و گزارش کرده اند (Cox and Williams, 2008) تحقیقات نشان داده است به کارگیری الگوی رفتاری حامی خودمختاری در محیط آموزش، تقویت کننده پیامدهای مثبت مانند انگیزش، افزایش میزان فعالیت بدنی و درگیر شدن فعالانه در کلاس خواهد بود (Antomonic et al., 2017؛ Reeve et al., 2016). در حالی، محیط های کنترلی، منجر به پیامدهای نامطلوب مانند کاهش درگیر شدن در کلاس و بی انگیزگی در محیط آموزشی و ورزشی می شوند (Aghdasi and Ahmad, 2016؛ Cheon, 2016؛ Behzania et al., 2019). اخیراً، سبک حامی نیازها و خنثی کننده نیازها نیز در محیط آموزش مورد مطالعه قرار گرفته است. در کل، یافته های بیانگر آن است که درگیر شدن بیش تر دانش آموزان در کلاس در محیط آموزشی و ورزشی حامی نیازها افزایش می یابد (Mouratidis et al., 2008) (Ahmadi et al., 2013؛ Ward and Parker, 2013). در مقابل، محیط های آموزشی خنثی گر نیازها، منجر به عدم مشارکت کلاسی می شود (Haerens et al., 2013؛ De Meyer et al., 2014). Reeve and Cheon (2014) نیز نشان دادند برنامه مداخله سبک انگیزشی معلمان تربیت بدنی با تأکید بر سبک حامی نیازها، می تواند میزان انگیزش درونی و درگیر شدن در کلاس تربیت بدنی را افزایش دهد.

در برخی پژوهش ها از روش مشاهده ای برای سنجش رفتارهای سبک رفتاری معلمان تربیت بدنی استفاده شده است. Van den Bergheet al., (2016)، در مطالعه ای، با استفاده از روش مشاهده ای در سنجش رفتارهای حامی و خنثی گر نیازها در معلمان تربیت بدنی، نشان دادند که رفتارهای حامی نیازها به طور مثبت و رفتارهای خنثی گر نیازها به طور منفی، میزان درگیر شدن در ۱۵ دقیقه ابتدای کلاس تربیت بدنی را پیش بینی می کند. (De Meyer et al., 2014) رفتارهای کنترلی معلم را در محیط تربیت بدنی با روش مشاهده ای مورد مطالعه قرارداد. نتایج آن ها نشان داد که سبک کنترلی معلم پیش بینی کننده انگیزش کنترلی و بی انگیزگی دانش آموزان است. با وجود برخی پژوهش های اشاره شده در زمینه ارتباط بین سبک رفتاری حامی و خنثی کننده نیازها با پیامدهای روان شناختی، خلقی و رفتاری در محیط آموزشی و فعالیت بدنی، چندین مسئله نیاز به مطالعه بیش تر را ایجاد می کند. اول این که، مطالعات قبلی انجام شده سبک ارتباطی بین فردی بر اساس نظریه خودمختاری در محیط تربیت بدنی، کم تر مورد مطالعه قرار گرفته است، دوم، مطالعات قبلی از روش های پرسشنامه خود گزارشی برای امتیازدهی محیط های حامی و خنثی گر نیازها استفاده کرده اند، در حالی که نتایج تحقیق (Smith et al., 2016) نشان می دهد ارتباط آماری ضعیف بین روش مشاهده ای و خود گزارشی وجود دارد. همچنین، (Haerens et al., 2013) بیان می کند که در پرسشنامه های خود گزارشی، امتیازات ناشی از ترس دانش آموزان از پاسخ دهی به سوالات و همچنین، تفاسیر شخصی دانش آموزان از موقعیت ها وجود دارد و استفاده از روش مشاهده ای مزیت حذف این اثرات را دارد؛ بنابر این، در پژوهش حاضر، سبک ارتباطات بین فردی معلم و دانش آموز در کلاس تربیت بدنی بر اساس طبقه بندی ارتباطات حامی نیازها و خنثی گر نیازها، با استفاده از روش مشاهده ای برای امتیازدهی، مورد مطالعه قرار گیرد. لذا، هدف از تحقیق حاضر،



تعیین ارتباط بین ارتباطات حامی و خنثی کننده نیازها با حالات خلقی و درگیر شدن تربیت بدنی، بر اساس نظریه خودمختاری می باشد.

مواد و روش‌ها

پژوهش حاضر، توصیفی از نوع همبستگی است. روش پژوهش مقطعی است. جمع‌آوری داده‌ها به صورت پیمایشی انجام شده است. جامعه آماری این پژوهش را کلیه دانش‌آموزان پسر مقطع دوم متوسطه، با محدوده سنی ۱۵-۱۷ ساله شهرستان ارومیه تشکیل می‌دهد. نمونه آماری پژوهش شامل ۵۴۷ دانش‌آموز پسر بود که به صورت نمونه‌گیری تصادفی خوشه‌ای از بین مدارس شهر ارومیه انتخاب شده‌اند. ابتدا هماهنگی‌های لازم با معاونت پژوهشی دانشگاه آزاد اسلامی واحد ارومیه انجام شد و سپس مجوزهای مربوطه از طرف سازمان آموزش پرورش به جهت هماهنگی با مدارس منتخب جهت جمع‌آوری داده‌های پژوهش، صادر گردید. با حضور در مدرسه و هماهنگی‌های لازم با مسئولین مدرسه و نیز معلم تربیت‌بدنی، در طول یک جلسه تربیت‌بدنی، دو نفر امتیاز دهنده آشنا با مفاهیم نظریه خودمختاری و نیز آموزش‌دیده در مورد نحوه امتیازدهی سبک ارتباطات حامی و خنثی‌کننده نیازها، در کلاس درس تربیت‌بدنی حضور پیدا کردند و سبک رفتارهای ارتباطی معلم تربیت‌بدنی را مورد نظارت و ارزیابی قرار دادند و در چک‌لیست امتیازات ثبت کردند. در انتهای جلسه کلاس تربیت‌بدنی، دستورالعمل‌های لازم در مورد نحوه تکمیل کردن پرسش‌نامه‌ها به طور کامل و واضح ارائه شد و پرسش‌نامه‌ها در بین دانش‌آموزان توزیع شد. به دانش‌آموزان در مورد بی‌نام بودن پرسش‌نامه‌ها و محرمانه نگه‌داشتن پاسخ‌های آن‌ها، اطمینان خاطر داده شد. تکمیل پرسش‌نامه‌ها توسط دانش‌آموزان حدود ۲۰ دقیقه طول کشید.

ابزار اندازه‌گیری

ارتباطات حامی و خنثی گر نیازها: برای سنجش ارتباطات حامی و خنثی گر نیازها، از چک‌لیست ارائه شده توسط Antomanic et al (2017) برای سبک‌های ارتباطات حامی و خنثی گر نیازها استفاده شد. این چک‌لیست شامل ۸ مورد برای سبک ارتباطی حامی نیازها (تشویق به پیش‌قدمی و ابتکار، اجازه شرکت در تصمیم‌گیری، ارائه توضیحات منطقی برای مشارکت در تکلیف، تأیید هر نوع احساسات منفی، ارتباطات کلامی با جملات امیدبخش، ارائه حق انتخاب با اهداف و ارزش‌های خود دانش‌آموزان، ارائه بازخوردهای مشخص و سازنده، ایجاد رابطه و علاقه شخصی در افراد) و ۸ مورد برای سبک خنثی گر نیازها (دلسرد کردن ابتکار عمل و سؤال پرسیدن در دانش‌آموزان، اهمیت و رد نظرات و دیدگاه‌های دانش‌آموزان، استفاده از پایش و نظارت بیش از حد، استفاده از زبان ارتباطی مجازاتی و فشار به منظور تحمیل رفتار و تفکرات معلم بر دانش‌آموزان، استفاده از رفتارهای تهدیددی مانند فریاد کشیدن و تنبیه بدنی، استفاده از زبان ستایش به منظور کنترل بر رفتار و احساسات دانش‌آموز، محروم دانش‌آموز از فرصت‌های توسعه استعدادهایش، جداسازی خود از دانش‌آموزان و رد درخواست آنان) است. سیستم ارزش‌دهی

برای هر گویه به صورت ۷ امتیازی (۱ بسیار کم، ۷ بسیار زیاد) بود که امتیازدهندگان بر اساس مشاهده هر رفتار از معلم در طول فرایند تدریس کلاس تربیت بدنی در ارتباط با دانش‌آموزان، امتیاز می‌دادند.

نیازهای اساسی روان‌شناختی

درک دانش‌آموزان از رضامندی از نیازهای روان‌شناختی توسط مقیاس ۱۲ گویه‌ای (Sulz et al., 2016) مورد سنجش قرار گرفت. این مقیاس دارای ۳ بعد است که رضامندی از نیازهای اساسی روان‌شناختی در ورزش شامل استقلال (۴ گویه)، شایستگی (۴ گویه) و ارتباط (۴ گویه) را در قالب یک سیستم ارزش‌دهی ۷ امتیازی شامل امتیاز ۱ (کاملاً مخالفم) تا ۷ (کاملاً موافقم) مورد سنجش قرار می‌دهد. تحلیل عامل تأییدی مدل ۳ عاملی با ۱۲ گویه، برای داده‌های پژوهش حاضر انجام گرفت. نتایج مدل اندازه‌گیری شده، برازش خوبی برای داده‌ها نشان داد.

$(\chi^2/df = 2/75; RMSEA = 0/05; GFI = 0/98; AGFI = 0/96; CFI = 0/98; NFI = 0/97; RMR = 0/05)$

حالات خلقی: برای سنجش خلق حالتی در کلاس تربیت بدنی از پرسش‌نامه خلق مثبت و منفی (Watson et al., 1988) استفاده شد. این پرسش‌نامه دارای ۲۰ آیتم برای هر یک از خرده مقیاس‌های خلق مثبت و منفی است. سیستم امتیازدهی به آیتم‌ها بر اساس سیستم امتیازدهی لیکرت ۵ ارزشی (۱ بسیار کم تا ۵ بسیار زیاد) است. همسانی درونی (ضریب آلفای کرونباخ) مؤلفه‌های خلق مثبت و منفی در نمونه اصلی در مطالعه (Watson et al (1988)، به ترتیب ۰/۸۸ و ۰/۸۷ گزارش شده است. نتایج مدل اندازه‌گیری شده با ۲ عامل شامل خلق مثبت و خلق منفی با ۸ گویه، برازش خوبی برای داده‌ها نشان داد.

$(\chi^2/df = 2/75; RMSEA = 0/05; GFI = 0/98; AGFI = 0/96; CFI = 0/98; NFI = 0/97; RMR = 0/05)$

درگیر شدن در کلاس: از پرسش‌نامه درگیر شدن در کلاس (Lam et al., 2014) برای سنجش میزان درگیر شدن دانش‌آموزان در کلاس تربیت بدنی استفاده شد. این پرسش‌نامه ۱۲ گویه دارد و سه مؤلفه درگیر شدن رفتاری (۴ گویه)، شناختی (۴ گویه) و عاطفی با توجه به (۴ گویه) را در قالب یک سیستم ارزش‌دهی ۱ (کاملاً مخالفم) تا ۵ (کاملاً موافقم) مورد سنجش قرار می‌دهد. این که بار عاملی هر ۴ گویه بعد عاطفی کم‌تر از ۰/۲۰ بودند، این مؤلفه از پرسش‌نامه حذف شدند. همچنین، با توجه به ماهیت تحقیق، مؤلفه درگیر شدن شناختی نیز مورد استفاده قرار نگرفت. تنها مؤلفه درگیر شدن رفتاری مورد استفاده قرار گرفت. نتایج مدل اندازه‌گیری شده با ۲ عامل شامل درگیر شدن رفتاری و شناختی با ۸ گویه، برازش خوبی برای داده‌ها نشان داد.

$(\chi^2/df = 2/95; RMSEA = 0/06; GFI = 0/98; AGFI = 0/95; CFI = 0/98; NFI = 0/97; RMR = 0/06)$



انگیزش در تربیت بدنی: میزان انگیزش در تربیت بدنی توسط پرسش نامه انگیزش در تربیت بدنی (Sulz et al., 2016) مورد ارزیابی قرار گرفت. این پرسش نامه بر اساس چارچوب نظریه خودمختاری ساخته شده است و سه عامل انگیزه درونی (۳ گویه ای)، انگیزش بیرونی (۳ گویه ای) و بی انگیزگی (۳ گویه ای) را می سنجد. با توجه به ماهیت تحقیق، در این پژوهش تنها از انگیزش درونی استفاده شد. امتیازدهی در قالب یک سیستم ۷ ارزشی از ۱ (کاملاً مخالفم) تا ۷ (کاملاً موافقم) است. آلفای کرونباخ مؤلفه انگیزش درونی ۰/۷۵ بود که بیانگر همسانی درونی قابل قبول است. تحلیل عامل تأییدی مدل تک عاملی با ۳ گویه، برای داده های پژوهش حاضر انجام گرفت. نتایج مدل اندازه گیری شده، برازش خوبی برای داده ها نشان داد.

($\chi^2/df = 2/82$; RMSEA = ۰/۰۵; GFI= ۰/۹۷; AGFI=۰/۹۷; CFI= ۰/۹۶; NFI= ۰/۹۸; RMR = ۰/۰۵)

روش آماری

ابتدا شاخص های توصیفی شامل میانگین و انحراف استاندارد، چولگی و کشیدگی گزارش شده است. از ضریب آلفای کرونباخ برای تعیین همسانی درونی، از تحلیل عامل تأییدی برای تعیین روایی سازه پرسش نامه و از تحلیل مسیر برای تعیین برازش مدل با داده های به دست آمده استفاده شد. جهت انجام محاسبات آماری، از دو نرم افزار آماری اس. پی. اس. اس نسخه ۲۳ و ایموس^{۱۹} ۸/۵ استفاده شد.

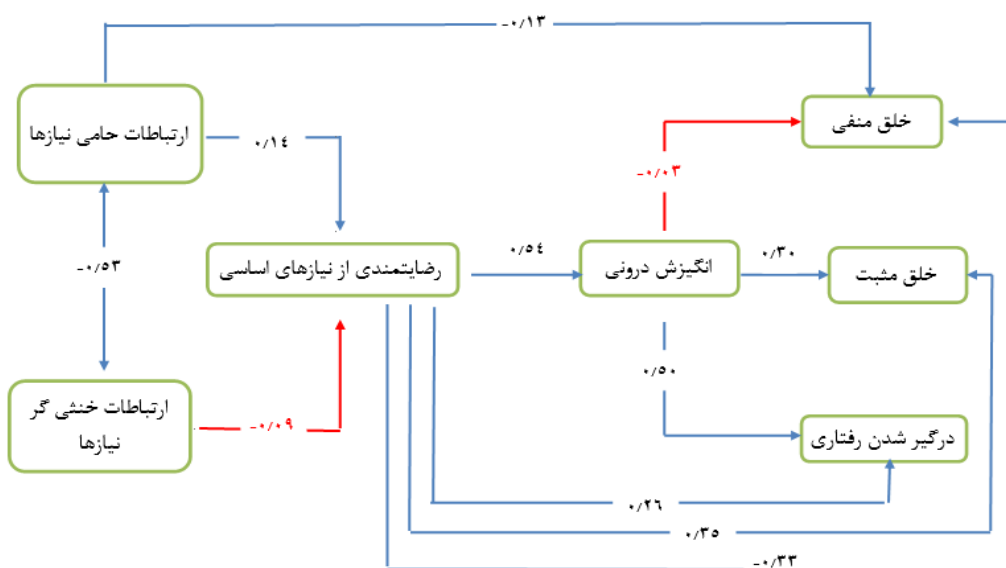
یافته ها و بحث

در جدول (۱)، شاخص های توصیفی شامل میانگین، انحراف استاندارد، چولگی، کشیدگی، همچنین ماتریس همبستگی بین متغیرها ارائه شده است. با توجه به این جدول، میانگین هر دوی سبک ارتباطات حامی و خنثی گر نیازها، کم تر از حد متوسط ۴ می باشد. شاخص های چولگی و کشیدگی بین محدوده ± 2 می باشد که نشان دهنده طبیعی بودن شکل توزیع داده ها است. ضرایب آلفای کرونباخ برای تمامی متغیرها در حد قابل قبول و بالای ۰/۷۰ می باشد. نتایج همبستگی بین متغیرها نشان می دهد ارتباط بین هر دو سبک ارتباطات حامی و خنثی گر نیازها تنها با رضامندی از نیازها، انگیزش درونی، درگیر شدن رفتاری و خلق منفی، معنادار می باشد ($P < 0/05$) اما با خلق مثبت معنادار نمی باشد ($P > 0/05$). در مدل نظری پژوهش حاضر، مسیرهای مستقیم سبک های حامی و خنثی گر نیازها بر رضامندی از نیازها، انگیزش درونی، درگیر شدن رفتاری، خلق مثبت و منفی بود. همچنین، اثرات غیرمستقیم سبک های حامی و خنثی گر نیازها بر درگیر شدن رفتاری و خلق مثبت و منفی از طریق رضامندی از نیازها و انگیزش درونی محاسبه گردید. ضرایب استاندارد شده بارهای عاملی مسیرها در مدل ساختاری در شکل (۱) آورده شده است. نتایج حاصل از آزمون تحلیل مسیر برای مدل نهایی پژوهش در جدول (۲)، بیانگر برازش خوب مدل با داده های حاصل از نمونه پژوهش می باشد.

ضرایب رگرسیونی مسیر، آزمون تی و سطح معناداری در مسیرهای مستقیم مدل نهایی، در جدول (۳) گزارش شده است.

جدول ۱- شاخص‌های توصیفی و ماتریس همبستگی بین متغیرها

متغیرها	میانگین	انحراف معیار	چولگی	کشدگی	۱	۲	۳	۴	۵	۶	۷
۱- ارتباطات حامی نیازها	۳/۷۶	۰/۷۱	۱/۲۲	۱/۸۷	۱						
۲- ارتباطات خنثی گر نیازها	۳/۲۸	۰/۸۲	۰/۲۵	۱/۲۷	-۰/۵۲**	۱					
۳- رضامندی از نیازها	۵/۴۳	۱/۷۴	-۱/۱۲	۰/۲۶	۰/۱۹**	۰/۱۶**	۱				
۴- انگیزش درونی	۳/۷۵	۱/۰۹	-۰/۷۲	-۰/۲۸	۰/۲۰**	-۰/۱۳**	۰/۶۴**	۱			
۵- درگیر شدن رفتاری	۳/۶۹	۰/۸۵	-۰/۵۶	-۰/۱۰	۰/۱۸**	-۰/۱۶**	۰/۵۴**	۰/۵۳**	۱		
۶- خلق مثبت	۳/۹۵	۰/۷۳	-۰/۸۹	۰/۸۹	۰/۰۸	-۰/۰۷	۰/۴۸**	۰/۴۵**	۰/۵۱**	۱	
۷- خلق منفی	۱/۹۷	۰/۷۹	۰/۹۶	۰/۸۲	-۰/۱۸**	۰/۱۱°	-۰/۲۴**	-۰/۲۴**	۰/۳۸**	-۰/۳۶**	۱
ضریب آلفا (α)					۰/۸۶	۰/۹۰	۰/۷۸	۰/۷۹	۰/۸۵	۰/۷۰	



شکل ۱: ضرایب استاندارد شده مسیرها در مدل نهایی

جدول ۲- شاخص‌های نیکویی برازش مدل نهایی پژوهش

شاخص‌های برازش مطلق			
شاخص	GFI	AGFI	SRMR
مقدار به دست آمده	۰/۹۸	۰/۹۶	۰/۰۳۴
حد قابل پذیرش	بیش تر از ۰/۹۰	بیش تر از ۰/۸۰	کم تر از ۰/۰۵
شاخص‌های برازش تطبیقی			
شاخص	CFI	NFI	NNFI
مقدار به دست آمده	۰/۹۸	۰/۹۸	۰/۹۴
حد قابل پذیرش	بیش تر از ۰/۹۰	بیش تر از ۰/۹۰	بیش تر از ۰/۹۰
شاخص‌های برازش تعدیل یافته			
شاخص	X2/df	PNFI	RMSEA
مقدار به دست آمده	۲/۶۷	۰/۶۱	۰/۰۵۷
حد قابل پذیرش	کم تر از ۳	بیش تر از ۰/۶۰	کم تر از ۰/۰۸

با توجه به جدول (۳)، از بین متغیرهای وابسته (خلق مثبت و منفی، درگیر شدن رفتاری)، تنها اثر مستقیم سبک ارتباطات حامی نیازها بر خلق منفی معنادار است ($P < ۰/۰۵$). همچنین، ضرایب اثر غیرمستقیم و سطح معناداری در جدول (۴) آورده شده است. در جدول (۴)، نتایج اثرات غیرمستقیم متغیرهای برونزاد بر متغیرهای وابسته، بیانگر آن است که با نقش واسطه‌ای رضامندی از نیازهای اساسی روان‌شناختی و انگیزش درونی، اثر غیرمستقیم سبک ارتباطات حامی نیازها بر درگیر شدن رفتاری و خلق مثبت، معنادار بوده ($P < ۰/۰۵$)، اما بر خلق منفی معنادار نیست ($P > ۰/۰۵$).

جدول ۳- اثرات مستقیم بین متغیرها در مدل نهایی آزمون شده

مسیرهای مستقیم	اثر مستقیم	آماره t	سطح معناداری
به روی درگیر شدن رفتاری از طریق			
انگیزش درونی	۰/۵۰**	۱۳/۱۷	۰/۰۰۱
رضامندی از نیازها	۰/۲۸**	۶/۹۱	۰/۰۰۱
به روی خلق مثبت از طریق			
انگیزش درونی	۰/۳۰**	۷/۰۴	۰/۰۰۱
رضامندی از نیازها	۰/۳۵**	۸/۲۴	۰/۰۰۱
به روی خلق منفی از طریق			
انگیزش درونی	-۰/۰۳	-۰/۷۴	۰/۹۲
رضامندی از نیازها	-۰/۳۳**	-۰/۴۷	۰/۵۶
به روی انگیزش درونی از طریق			
رضامندی از نیازها	۰/۵۴**	۱۵/۱۵	۰/۰۰۱
به روی رضامندی از نیازها از طریق			
ارتباطات حامی نیازها	۰/۱۴**	۲/۸۹	۰/۰۰۱
ارتباطات خنثی کننده نیازها	۰/۰۹	-۱/۷۲	۰/۰۰۱
به روی خلق منفی از طریق			
ارتباطات حامی نیازها	-۰/۱۳**	-۳/۲۱	۰/۰۰۱

جدول ۴- نتایج مربوط به ضرایب اثرات غیرمستقیم متغیرهای برون زاد بر متغیرهای وابسته

متغیر برونزاد	متغیر میانجی	متغیر وابسته	ضریب مسیر	سطح معناداری	حد پایین	حد بالا
ارتباطات حامی نیازها	رضامندی از نیازها و انگیزش درونی	درگیر شدن رفتاری	۰/۰۳۶	۰/۰۰۵	۰/۰۱	۰/۰۴
		خلق مثبت	۰/۰۳۵	۰/۰۰۳	۰/۰۱	۰/۰۵
		خلق منفی	۰/۰۱۵	۰/۰۵۴	-۰/۰۳	۰/۰۰۵

نتیجه گیری

هدف از پژوهش حاضر، بر اساس نظریه خودمختاری، بررسی ارتباط بین سبک ارتباطی حامی نیازها و خستگی گر نیازها با خلق منفی، خلق مثبت، و درگیر شدن در کلاس تربیت بدنی بود، نقش واسطه‌ای رضامندی از نیازهای روان‌شناختی و انگیزش درونی نیز مورد بررسی قرار گرفت. مهم‌ترین یافته‌ها بر اساس مدل برازش شده نهایی، بیانگر آن است که سبک ارتباطی حامی نیازها به‌طور مستقیم و منفی، خلق منفی دانش‌آموزان را پیش‌بینی می‌کند. علاوه بر این، سبک حامی نیازها از طریق نقش واسطه‌ای رضامندی از نیازهای اساسی روان‌شناختی و انگیزش درونی، پیش‌بینی کننده مثبت خلق مثبت و درگیر شدن در کلاس تربیت بدنی است. بخشی از یافته‌های تحقیق حاضر با تحقیقات قبلی که به روش مشاهده‌ای رفتارهای آموزشی حامی نیاز و خستگی گر نیاز مورد بررسی قرار داده‌اند (Van Den Berg et al., 2016؛ Mayer et al., 2014) همسو است. (Van Den Berg et al (2016 نشان داد که رفتارهای حامی نیازها و خستگی کننده نیازها، به ترتیب، ارتباط مثبتی با درگیر شدن کلاسی و عدم درگیر شدن کلاسی دارند. در حالی که، در مطالعه حاضر، تنها سبک حامی نیازها با درگیر شدن کلاسی مرتبط بود. در مورد رفتارهای خستگی گر نیازها، Mayer et al (2014) نیز با وجود اینکه ارتباط معناداری بین رفتارهای کنترلی معلم و انگیزش کنترل شده و بی‌انگیزگی نشان دادند، اما ارتباط معناداری بین رفتارهای کنترلی معلم با انگیزش درونی و درگیر شدن در تربیت بدنی نشان ندادند. همچنین، یافته‌های پژوهش حاضر، تنها در مورد سبک حامی نیازها، با فرض‌های نظریه خودمختاری که بیان می‌کند محیط زمینه - اجتماعی، مانند ارتباطات بین فردی می‌تواند در پیامدهای رفتاری نقش داشته باشد، در یک راستا قرار دارد. بر اساس این نظریه، پیامدهای مطلوب روان‌شناختی، رفتاری، و خلقی در محیط‌های با سبک ارتباطی حامی نیازها، و پیامدهای نامطلوب در محیط‌های با سبک ارتباطی خستگی گر نیازها افزایش پیدا می‌کند. نتایج در پژوهش حاضر نیز بیانگر ارتباط مثبت محیط حامی نیازها با خلق مثبت و درگیر شدن کلاسی، و ارتباط منفی با خلق منفی بود. با این وجود، در مورد سبک ارتباطی خستگی گر نیازها، ارتباط معناداری بین پیامدهای منفی و یا مثبت مشاهده نشد.



نتایج پژوهش اثر غیرمستقیم و مثبت محیط حامی نیازها بر خلق مثبت و درگیر شدن در تربیت‌بدنی را از طریق رضامندی از نیازهای روان‌شناختی و انگیزش درونی نشان داد. این یافته، از زیر نظریه نیازهای اساسی روان‌شناختی در نظریه خودمختاری، که بیان می‌کند رفتارهای بین فردی می‌تواند از طریق نقش واسطه‌ای نیازهای روان‌شناختی بر پیامدهای روان‌شناختی، خلقی، و رفتاری تأثیر دارند، را تایید می‌کند (Ryan and Deci, 2000) نیز یک مدل پیوستاری از متغیرها را ارائه داد که در آن عوامل زمینه اجتماعی (سبک ارتباطی و رفتار بین فردی) با تأثیر بر نیازهای روان‌شناختی اساسی و انگیزش، در نهایت به پیامدهای خلقی و رفتاری اثر می‌گذارد. همچنین، با نتایج مطالعات قبلی که نشان داده‌اند نیازهای روان‌شناختی اساسی و انگیزش درونی در ارتباط بین رفتارهای بین فردی معلم دانش‌آموز و پیامدهای خلقی و رفتاری تأثیر دارد (Antomonic, 2005)، همسو می‌باشد.

در تعمیم نتایج پژوهش حاضر، چند محدودیت را باید در نظر داشت. اول، جامعه آماری شامل دانش‌آموزان پسر بودند و نمی‌توان با اطمینان کامل، نتایج به دست آمده را به جامعه دختران دانش‌آموز تعمیم داد. دوم، محدوده سنی دانش‌آموزان ۱۵-۱۷ سال و مقطع تحصیلی آنان، متوسطه دوم می‌باشد. بنابراین، به طور یقین نمی‌توان انتظار داشت که نتایج به دست آمده در دیگر سنین و مقاطع تحصیلی قابل تعمیم باشد. و سوم، یافته‌های پژوهش محدود به فرهنگ و شرایط اجتماعی شهرستان ارومیه می‌باشد و باید در بسط دادن نتایج به دیگر جوامع با فرهنگ‌های مختلف، این محدودیت را در نظر گرفت. پیشنهاد می‌شود در پژوهش‌های بعدی، با استفاده از روش ویدیویی، سبک ارتباطی معلم تربیت‌بدنی را امتیازدهی کنند و با نتایج تحقیق حاضر مورد مقایسه قرار دهند. در کل، یافته‌ها بیانگر اهمیت و نقش رفتارهای ارتباطی معلم، به ویژه سبک حامی نیازها، در پیش‌بینی خلق منفی، خلق مثبت و درگیر شدن در کلاس تربیت‌بدنی می‌باشد. این یافته‌ها برخی اشارات کاربردی نیز می‌تواند در محیط آموزشی داشته باشد. معلم تربیت‌بدنی می‌تواند با ایجاد ساختارهای ارتباطی حامی نیازها در کلاس تربیت‌بدنی، مانند تشویق به پیش قدمی و ابتکار، اجازه شرکت در تصمیم‌گیری، ارائه توضیحات منطقی برای مشارکت در تکلیف، تایید هر نوع احساسات منفی، ارتباطات کلامی با جملات امیدبخش، ارائه حق انتخاب با اهداف و ارزش‌های خود دانش‌آموزان، ارائه بازخوردهای مشخص و سازنده، ایجاد رابطه و علاقه شخصی در افراد، بر کاهش خلق منفی و افزایش خلق مثبت و درگیر شدن بیش تر در کلاس تربیت‌بدنی، موثر باشند. مطالعات قبلی که تاکنون در حیطه رفتار حامی و خنثی گر نیازها با پیامدهای مطلوب و نامطلوب در کلاس تربیت‌بدنی انجام شده بود، بیش تر از پرسشنامه‌های خود گزارشی دانش‌آموز محور استفاده کرده بودند. ارزیابی مشاهده‌ای سبک ارتباطی حامی نیازها و خنثی گر نیازها از مزیت پژوهش حاضر بود. همچنین، یافته‌های پژوهش مبنی بر ارتباط مستقیم سبک حامی نیازها با خلق منفی، و نیز، ارتباط غیرمستقیم آن با خلق مثبت و درگیر شدن کلاسی، یافته‌های جدید پژوهش حاضر هستند که به حیطه مورد مطالعه در نظریه خودمختاری اضافه کرده است.

تشکر

از تمامی دانش‌آموزان شرکت کننده در این پژوهش، معلمان تربیت بدنی، مسئولین مدارس، مسولان پژوهشی آموزش و پرورش استان آذربایجان غربی، تقدیر و تشکر می‌کنیم.

تضاد منافع

نویسندگان این مقاله، هیچ نفع متقابلی از انتشار آن ندارند.



References

- Aghdasi, M. T., Ahmadi, A. (2016). Relationships Among Controlling Coach Behaviors Psychological Needs Thwarting, Sport Devaluation and Intention to continue Sport Participation in Adolescent Athletes, *Sport Psychology Studies*, 5 (17), 57-70.
- Ahmadi, M., Amani, J., Behzadnia, B. (2015). Autonomy-supportive and controlling environment, motivation, and intention to continue sport participation in adolescents: study of self-determination theory, *Sport Psychology Studies*, 3 (10), 99-112.
- Ahmadi, A., Noetel, M., Parker, P., Ryan, R., Ntoumanis, N., Reeve, J., Lonsdale, C. (2022). A Classification System for Teachers' Motivational Behaviours Recommended in Self-Determination Theory Interventions.
- Bartholomew, K. J., Ntoumanis, N., Thogersen-Ntoumani, C. (2009). A review of controlling motivational strategies from a self-determination theory perspective: Implications for sports coaches, *International Review of Sport and Exercise Psychology*, 2 (2), 215-233.
- Behzadnia, B., Mohammadzadeh, H., Ahmadi, M. (2019). Autonomy-supportive behaviors promote autonomous motivation, knowledge structures, motor skills learning and performance in physical education, *Current Psychology*, 38 (6), 1692-1705.
- Biddle, S., Sallis, J. F., Cavill, N. (1998). Young and active? Young people and health-enhancing physical activity-evidence and implications, Health Education Authority.
- Chatzisarantis, N. L., Hagger, M. S. (2009). Effects of an intervention based on self-determination theory on self-reported leisure-time physical activity participation, *Psychology and Health*, 24 (1), 29-48.
- 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.
- Cheon, S. H., Reeve, J., Ntoumanis, N., (2018), A needs-supportive intervention to help PE teachers enhance students' prosocial behavior and diminish antisocial behavior, *Psychology of Sport and Exercise*, 35: 74-88.
- Cheon, S. H., Reeve, J., Song, Y. G. (2016). A teacher-focused intervention to decrease PE students' amotivation by increasing need satisfaction and decreasing need frustration, *Journal of sport and exercise psychology*, 38 (3), 217-235.
- Cox, A., Williams, L., (2008), The roles of perceived teacher support, motivational climate, and psychological need satisfaction in students' physical education motivation, *Journal of sport and exercise psychology*, 30 (2), 222-239.
- De Meyer, J., Tallir, I. B., Soenens, B., Vansteenkiste, M., Aelterman, N., Van den Berghe, L., Haerens, L. (2014). Does observed controlling teaching behavior relate to students' motivation in physical education? *Journal of educational psychology*, 106 (2), 541-559.
- Deci, E. L., Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York: Plenum.
- 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.
- Deci, E. L., Schwartz, A. J., Sheinman, L., Ryan, R. M. (1981). An instrument to assess adults' orientations toward control versus autonomy with children: Reflections on intrinsic motivation and perceived competence, *Journal of educational psychology*, 73 (5), 642.
- Haerens, L., Aelterman, N., Van den Berghe, L., De Meyer, J., Soenens, B., Vansteenkiste, M. (2013). Observing physical education teachers' need-supportive interactions in classroom settings", *Journal of sport and exercise psychology*, 35 (1), 3-17.



- Hagger, M. S., Chatzisarantis, N. L., Harris, J. (2006). From psychological need satisfaction to intentional behavior: Testing a motivational sequence in two behavioral contexts, *Personality and social psychology bulletin*, 32 (2), 131-148.
- Jang, H., Reeve, J., Halusic, M. (2016). A new autonomy-supportive way of teaching that increases conceptual learning: Teaching in students' preferred ways, *The Journal of Experimental Education*, 8 (4), 686- 701.
- Koka, A.(2013). The relationships between perceived teaching behaviors and motivation in physical education: A one-year longitudinal study, *Scandinavian Journal of Educational Research*, 57 (1), 33-53.
- Lam, S. F., Jimerson, S., Wong, B. P. H., Kikas, E., Shin, H., Veiga, F. H., Zollneritsch, J. (2014). Understanding and measuring student engagement in school: the results of an international study from 12 countries.
- Mouratidis, A., Vansteenkiste, M., Lens, W., Sideridis, G., (2008), The motivating role of positive feedback in sport and physical education: Evidence for a motivational model, *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 30 (2), 240-268.
- Ntoumanis, N. (2005). A prospective study of participation in optional school physical education using a self-determination theory framework, *Journal of educational psychology*, 97 (3), 44-64.
- Ntoumanis, N., Quested, E., Reeve, J., Cheon, S. H. (2017). Need-supportive communication: Implications for motivation in sport, exercise, and physical activity, In *Persuasion and communication in sport, exercise, and physical activity*, pp 155-169.
- Reeve, J., Cheon, S. H. (2014). An intervention-based program of research on teachers' motivating styles, In *Motivational interventions: Emerald Group Publishing Limited*.
- Reeve, J., Jang, H., (2006), What teachers say and do to support students' autonomy during a learning activity", *Journal of educational psychology*, 98 (1): 209-230.
- Ryan, R. M., Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being, *American psychologist*, 55 (1), 68-72
- Smith, N., Quested, E., Appleton, P. R., Duda, J. L. (2016). A review of observational instruments to assess the motivational environment in sport and physical education settings, *International Review of Sport and Exercise Psychology*, 9 (1), 134-159.
- Soenens, B., Deci, E. L., Vansteenkiste, M. (2017). How parents contribute to children's psychological health: The critical role of psychological need support, In *Development of self-determination through the life-course*, pp 171-187.
- Sulz, L., Temple, V., Gibbons, S. (2016). Measuring student motivation in high school physical education: Development and validation of two self-report questionnaires, *Physical Educator*, 73 (3): 530.
- Van Den Berghe, L., Cardon, G., Tallir, I., Kirk, D., Haerens, L.(2016). Dynamics of need-supportive and need-thwarting teaching behavior: The bidirectional relationship with student engagement and disengagement in the beginning of a lesson, *Physical Education and Sport Pedagogy*, 21 (6), 653-670.
- Ward, S., Parker, M. (2013). The voice of youth: atmosphere in positive youth development program, *Physical Education and Sport Pedagogy*, 18 (5), 534-548.
- Watson, D., Clark, L. A., Tellegen, A. (1988). Development and validation of brief measures of positive and negative affect: the PANAS scales, *Journal of personality and social psychology*, 54 (6), 1063-1081.

