

نقش میانجی خودکار آمدی تحصیلی در رابطه‌ی بین ارضای نیازهای بنیادین روانشناختی و درگیری تحصیلی دانشجویان کشاورزی غرب ایران

سعید کریمی^۱، بهنوش ستوده^۲

۱- استادیار گروه ترویج و آموزش کشاورزی دانشگاه بوعلی سینا

۲- دانش آموخته کارشناسی ارشد ترویج و آموزش کشاورزی، دانشگاه بوعلی سینا

چکیده

هدف این پژوهش، تبیین و ارزیابی رابطه‌ی بین ارضای نیازهای بنیادین روانشناختی (خودپیروی، شایستگی و ارتباط)، خودکار آمدی تحصیلی و درگیری تحصیلی دانشجویان کشاورزی دانشگاه‌های غرب کشور بود که در این زمینه نقش میانجی خودکار آمدی تحصیلی در رابطه‌ی بین ارضای نیازهای بنیادین روانشناختی و درگیری تحصیلی بررسی و ارزیابی شد. جامعه آماری این پژوهش ۶۵۹۸ تن دانشجوی کارشناسی کشاورزی در پنج دانشگاه دولتی غرب کشور (همدان، کردستان، کرمانشاه، ایلام و لرستان) بود که از میان آنان، بر پایه جدول بارتلت، ۳۶۵ تن با استفاده از روش نمونه‌گیری تصادفی طبقه‌ای متناسب به عنوان نمونه آماری انتخاب شدند. داده‌های پژوهش با استفاده از پرسشنامه‌های استاندارد گردآوری و با استفاده از روش مدل‌سازی معادله‌های ساختاری با رویکرد حداقل مربعات جزئی و با کمک نرم افزار SmartPLS 3 تجزیه و تحلیل شدند. نتایج نشان دادند که ارضای هر سه نوع نیاز بنیادین روانشناختی و خودکار آمدی تحصیلی با درگیری تحصیلی رابطه مستقیم مثبت و معناداری دارند. همچنین، خودکار آمدی تحصیلی رابطه‌ی بین ارضای نیازهای بنیادین روانشناختی و درگیری تحصیلی را میانجی‌گری می‌کند. این نتایج اهمیت ارضای نیازهای بنیادین را بیان کرده و نشان می‌دهند که برای بهبود درگیری تحصیلی، خودکار آمدی تحصیلی به تنهایی کفایت نمی‌کند، بلکه دانشجویان باید احساس خودپیروی و شایستگی کنند و پیوند و ارتباط واقعی با دانشگاه، استادان و همکلاسی‌ها را تجربه کنند.

نمایه واژگان: درگیری تحصیلی، ارضای نیازهای بنیادین روانشناختی، خودکار آمدی تحصیلی، دانشجویان کشاورزی

نویسنده‌ی مسئول: سعید کریمی

رایانامه: skarimi@basu.ac.ir

دریافت: ۹۶/۷/۱۲ پذیرش: ۹۶/۸/۳۰

مقدمه

رشد و بالندگی هر جامعه‌ای مرهون نظام آموزشی آن جامعه است. بر این پایه همه ساله کشورهای مختلف مقدار شایان توجهی از درآمد ملی خود را صرف آموزش و بهبود کیفیت آن می‌کنند (شکرکن و همکاران، ۱۳۷۹). یکی از شاخص‌های مهم کیفیت آموزش، درگیری تحصیلی فراگیران می‌باشد (ون اودن و همکاران، ۲۰۱۴). این مفهوم در چند سال اخیر مورد توجه پژوهشگران قرار گرفته است. درگیری تحصیلی سازه‌ای است که نخستین بار برای شناخت و تبیین افت و شکست تحصیلی مطرح شد و به عنوان پایه‌ای برای تلاش‌های اصلاح‌گرایانه در حوزه‌ی آموزش و پرورش مد نظر قرار گرفت (فردریکز و همکاران، ۲۰۰۴).

درگیری یا مشغولیت از نظر واژه‌ای به معنای درگیر شدن در کاری است و به طور معمول در مقابل بی میلی یا بی رغبتی در کاری تعریف می‌شود و اشاره به یک حالت عاطفی و مثبت ذهنی دارد که با ویژگی‌هایی مانند سطح‌های بالای انرژی، اشتیاق و غرق شدن در فعالیت‌ها به گونه‌ای که متوجه گذر زمان نشود، مشخص می‌شود (شوفلی و همکاران، ۲۰۰۶). مفهوم درگیری تحصیلی به کیفیت تلاشی اشاره دارد که دانشجویان صرف فعالیت‌های هدفمند آموزشی خود می‌کنند تا به صورت مستقیم در دست‌یابی به نتیجه‌ی مطلوب نقش داشته باشند (لیننبرینک و پنتریچ، ۲۰۰۳). درگیری تحصیلی شامل سه بعد: جذب، نیرومندی و فداکاری است. ویژگی برجسته جذب به تمرکز و غرق شدن در فعالیت‌های تحصیلی اشاره دارد. در چنین شرایطی است که وقت برای دانشجو سریع می‌گذرد به طوری که فرد گذر زمان را تشخیص نمی‌دهد و به سختی می‌تواند از کار خود جدا شود. نیرومندی، به سطح بالای انرژی و خاصیت ارتجاعی بودن ذهن دانشجو هنگام انجام امور تحصیلی و به تلاش شایان ملاحظه‌ی دانشجو در دوران تحصیل اشاره دارد. سومین مولفه درگیری تحصیلی، فداکاری و وقف خود در فعالیت‌های تحصیلی است که با درگیری شدید روانی شخص نسبت به وظایف تحصیلی مشخص می‌شود (شوفلی و همکاران، ۲۰۰۲). دانشجویانی که درگیری تحصیلی داشته باشند، توجه و تمرکز بیشتری بر زمینه‌ها و موضوع‌های مورد هدف

یادگیری دارند، از انجام رفتارهای ناسازگار و نامطلوب پرهیز می‌کنند و در آزمون‌ها عملکرد بهتری دارند (قدم‌پور و همکاران، ۱۳۹۵). صاحب نظران و پژوهشگران مختلف بر این باورند دانشجویانی که درگیری تحصیلی بالایی دارند توانایی بیشتری برای چیره شدن بر تنش‌ها و فشارهای تحصیلی دارند (ون دن بروک و همکاران، ۲۰۱۰)، اعتماد بیشتری به راهبردهای یادگیری خود دارند و در فرایند یادگیری و فعالیت‌های آموزشی زمان و انرژی بیشتری صرف می‌کنند (کوه، ۲۰۰۱).

آن‌ها به طور منظم در کلاس درس حاضر می‌شوند، بر یادگیری مطالب تمرکز دارند، به مقررات مؤسسه آموزشی متعهد هستند، نمره‌های بالاتری می‌گیرند و در آزمون‌های استاندارد عملکرد بهتری از خود بروز می‌دهند (مارتین و دوسان، ۲۰۰۹). اما در مقابل، دانشجویان بدون درگیری تحصیلی به مشارکت در فعالیت‌های کلاسی و کار گروهی رغبتی نشان نمی‌دهند و محیط کلاس برای آنان لذتی ندارد و موفقیت آنان در آموزش و یادگیری پایین است. چنین دانشجویانی احساس تعلق به محیط آموزش ندارند که از پیامدهای آن‌کندی پیشرفت تحصیلی، رفتارهای چالش برانگیز، غیبت‌های پی در پی، گریز از کلاس و ترک تحصیل را می‌توان نام برد (اپلتون و همکاران، ۲۰۰۸).

پژوهش‌های مختلف هم نشان می‌دهند که دانشجویانی که سطح بالاتری از درگیری تحصیلی دارند، پیشرفت و عملکرد تحصیلی بهتری دارند (سماوی و همکاران، ۱۳۹۵؛ سالانوا و همکاران، ۲۰۱۰؛ اوریول و همکاران، ۲۰۱۶)، از سلامت روانی بالاتری برخوردارند (استیل و فولگار، ۲۰۰۹) و میزان بدرفتاری و ترک تحصیل در آنان پایین‌تر است (ساکو و کیوریک، ۲۰۱۵؛ وانگ و فردریکز، ۲۰۱۴). بنابراین، با توجه به نقش کلیدی درگیری تحصیلی در پیش‌بینی و بروز پیامدهای تحصیلی مثبت و رفتارهای سازشی، تحقیق درباره‌ی شناسایی عامل‌هایی که منجر به بهبود درگیری تحصیلی می‌شود، اهمیت زیادی دارند. بررسی و شناخت مولفه‌های نیک‌بودی تحصیلی از جمله درگیری تحصیلی می‌تواند گامی هر چند کوچک، در بهبود کیفیت آموزش عالی در بخش کشاورزی و در نتیجه افزایش سطح دانش و مهارت دانش‌اموختگان این بخش، برداشته شود و از این مسیر به بهبود اشتغال‌پذیری آنان کمک نماید (کریمی،

۱۳۹۵).

نظریه‌های مختلف روانشناسی، نیازهای انسان را مورد بحث و ارزیابی قرار داده‌اند. این نیازها در سطح‌های متفاوت مورد توجه قرار گرفته‌اند. در بین نیازهای پرشمار انسانی، نیازهای بنیادین، به دلایل مختلف، از جمله ثبات و استحکام آن‌ها در طول زمان؛ تأثیرگذاری‌های عمیق و اساسی آن‌ها بر رفتار و شخصیت؛ نقش تعیین‌کننده آن‌ها در مراحل رشد و تحول؛ و روی هم رفته پیامدهای مثبت و منفی آنها در زمینه‌های درون شخصی و بین شخصی، جایگاه و اهمیت ویژه دارند و مرکز توجه پژوهشگران و محور اصلی مباحث نظریه‌های نیاز-محور روانشناختی قرار داشته‌اند (بشارت و رنجبر کلاگری، ۱۳۹۲).

بر پایه‌ی نظریه خود-تعیین‌کنندگی، ارضای نیازهای بنیادین روانشناختی شرط ضروری برای رشد و بهزیستی روانشناختی می‌باشد (دسی و رایان، ۲۰۰۰). به عبارت دیگر، این نیازها شرایط لازم برای بهزیستی روانشناختی را نشان می‌دهند و ارضای آن‌ها منجر به بهترین عملکرد می‌شود.

نظریه‌ی خود اختیاری یا خود-تعیین‌کنندگی سه نیاز خودپیروی، شایستگی و تعلق یا ارتباط را بنیادین می‌داند. خودپیروی به تجربه‌ی اراده و خودتأییدی رفتار فرد اشاره می‌کند. به عبارت دیگر، خودپیروی شامل داشتن احساس انتخاب در آغاز، نگهداری و تنظیم فعالیت‌ها است. شایستگی، میل به تسلط یافتن بر محیط فرد و به دست آوردن پیامدهای ارزشمند در درون آن است. تعلق یا ارتباط به احساس نزدیکی و مرتبط بودن به دیگران در تعامل‌های روزمره اشاره می‌کند. به عبارت دیگر، ارتباط، نیاز به برقراری پیوندها و دل بستگی‌های عاطفی با دیگران است (حجازی و همکاران، ۱۳۹۳).

هر چند که نیازهای بنیادین روانشناختی به هم وابسته هستند، اما از لحاظ تجربی، هر یک از این سه نیاز اثرگذاری‌های مستقلی دارند. همچنین این نیازها فراگیر و جهان شمول بوده و در همه‌ی ابعاد زندگی افراد کاربرد دارند. افراد در محیط و شرایطی که با نیازهای روانشناختی آنان تناسب و سازگاری داشته باشد، برانگیخته و ترغیب می‌شوند (دسی و رایان، ۲۰۰۰؛ اکلز و روسر، ۲۰۱۱). در صورتی که نیازهای بنیادین روانشناختی برآورده شوند

احساس اعتماد به خود و خودارزشمندی در افراد شکل می‌گیرد اما در صورت بازدارندگی و برآورده نشدن این نیازها، فرد ادراکی شکننده، منفی، بیگانه و انتقادی از خود بروز خواهد داد (چن و جانگ، ۲۰۱۰).

پژوهشگران بسیاری رابطه‌ی ارضای نیازهای بنیادین روانشناختی با بهزیستی تحصیلی را بررسی و شناسایی کرده‌اند. بر اساس نتایج آرایه شده، افرادی که سطح بالاتری از ارضای نیازهای بنیادین دارند، سطح بالاتری از بهزیستی تحصیلی از جمله درگیری تحصیلی را هم داشته‌اند (تیان و همکاران، ۲۰۱۴؛ نیمیک و رایان، ۲۰۰۹). دانشجویانی که احساس خودپیروی و شایستگی دارند و یک ارتباط حقیقی با دانشگاه و تحصیل دارند، احتمال بیشتری دارد که پیامدهای تحصیلی مثبتی را تجربه کنند. برای مثال، ساکی و کویرک (۲۰۱۵) و ژن و همکاران (۲۰۱۷)، دریافتند که بین ارضای نیازهای بنیادین روانشناختی و درگیری تحصیلی رابطه مثبتی وجود دارد.

خودکارآمدی یکی دیگر از متغیرهای فردی روانشناختی تأثیرگذار بر یادگیری و عملکرد تحصیلی فراگیران است که در سال‌های اخیر مورد توجه بسیاری از صاحب نظران حوزه‌های روانشناسی تربیتی قرار گرفته است. خودکارآمدی یکی از مفاهیم مهم و مؤثر در نظریه شناختی-اجتماعی البرت بندورا (۱۹۸۶) است. وی خودکارآمدی را داوری افراد در مورد توانایی‌هایشان در زمینه‌ی سازماندهی و اجرای یک سلسله کارها برای رسیدن به انواع تعیین شده عملکرد می‌داند. احساس قوی خودکارآمدی موجب بهبود دیدگاه‌های مثبت فردی و مشارکت بهتر فرد در انجام فعالیت‌ها، تنظیم هدف‌ها و تعهد کاری می‌شود (ستروبل و همکاران، ۲۰۱۱). از دیدگاه بندورا، فراگیران خودکارآمد هنگام رویایی با نارسایی‌های بیشتر از افرادی که به قابلیت خود تردید دارند از خود سخت‌کوشی و پشتکار بهتری نشان می‌دهند و فعالانه در فعالیت‌های آموزشی شرکت می‌کنند (بندورا، ۱۹۸۶).

خودکارآمدی تحصیلی در واقع نوع ویژه‌ای از خودکارآمدی است که به باورهای یک فرد در مورد توانایی برای انجام تکالیف تحصیلی یا دستیابی به هدف‌های تحصیلی اشاره دارد (بندورا، ۱۹۹۷). به عبارت دیگر، خودکارآمدی تحصیلی به تصور فراگیر درباره لیاقت و

کرد که بین ارضای نیازهای بنیادین و خودکارآمدی تحصیلی رابطه وجود دارد (مون و همکاران، ۲۰۰۹). هر دو نظریه خودتعیین‌کنندگی و شناختی-اجتماعی تمرکز بر نقش کنترل فردی در انگیزش دارند. اما نظریه خودتعیین‌کنندگی نیازهای روانشناختی را فطری و نظریه شناختی اجتماعی خودکارآمدی افراد را اکتسابی در نظر می‌گیرند. بر این اساس، خودکارآمدی تاحدی محصول محیط اجتماعی است و ممکن است که نیازهای روانشناختی به عنوان یکی از عامل‌های اجتماعی بر آن تاثیر بگذارند. بنابراین ارضای نیازهای بنیادین ممکن است یک پیش‌برنده فطری کلی باشد که بر خودکارآمدی موقعیت-ویژه تاثیر می‌گذارد. در این رابطه دیست و همکاران (۲۰۱۲)، دریافتند که احساس فراگیران از نیازهای بنیادین روانشناختی، خودکارآمدی تحصیلی آنان را پیش‌بینی می‌کند. ژن و همکاران (۲۰۱۷) هم در نتایج بررسی‌های خود گزارش کردند ارضای نیازهای بنیادین روانشناختی دانشجویان با خودکارآمدی تحصیلی آنان رابطه‌ی معنی‌داری دارد. آنان همچنین دریافتند، ارضای نیازهای بنیادین روانشناختی دانشجویان با درگیری تحصیلی شان رابطه‌ی معنی‌داری دارد.

همان‌طور که در بخش پیشین بیان شد، ممکن است یک رابطه‌ی ترکیبی بین ارضای نیازهای بنیادین روانشناختی و خودکارآمدی تحصیلی با درگیری تحصیلی وجود داشته باشد. یعنی ممکن است ارضای نیازهای بنیادین روانشناختی یک عامل دور باشد که با درگیری تحصیلی از راه بعضی عوامل انگیزشی نزدیک مانند خودکارآمدی تحصیلی رابطه داشته باشد (ژن و همکاران، ۲۰۱۷). هنگامی که فرد احساس خودپیروی و استقلال در یک فعالیت می‌کند، تمایل دارد که احساس کنترل بالایی بر رفتار داشته باشد؛ ارضای نیاز شایستگی باعث بهبود باور فرد در انجام یک وظیفه یا تکلیف می‌شود، بنابراین خودکارآمدی را افزایش می‌دهد؛ ارضای ارتباط و وابستگی اشاره به آن دارد که دانشجویان هنگام برخورد با مشکلات از توجه و حمایت دیگران لذت می‌برند، در نتیجه اعتماد به نفس فرد در حل مشکلات بهبود خواهد یافت و خودکارآمدی افزایش می‌یابد (رایان و دسی، ۲۰۰۰). به ویژه با ارضای نیاز دانشجویان برای خودپیروی،

صلاحیت خود در یادگیری و انجام وظایف و تکالیف درسی و تحصیلی اشاره دارد (شانک و پاچاریس، ۲۰۰۲). سطوح بالای خودکارآمدی تحصیلی منجر به میانگین نمره‌های بالاتر و پایداری برای تکمیل تکالیف می‌شود؛ در واقع دانشجویانی که خودکارآمدی تحصیلی بالاتری دارند نمره‌های بهتری نسبت به کسانی که خودکارآمدی تحصیلی پایین‌تری دارند، به دست می‌آورند و برای به پایان رساندن تکلیف، صبر و حوصله بیشتری دارند و از تلاش کردن برای رسیدن به هدف باز نمی‌ایستند. دانشجویان با خودکارآمدی بالا، عملکرد و سازگاری بهتری نیز دارند. از سوی دیگر خودکارآمدی تحصیلی به دانشجویان در موقعیت‌های تنش‌زا کمک می‌کند. دانشجویان با خودکارآمدی بالا عملکرد بهتر، سازگاری بیشتر و نگرانی کمتری دارند و قادر به رویارویی موثر با تنش‌زاهای تحصیلی هستند (بندورا، ۱۹۹۷).

بنابر نتایج پژوهش‌های انجام شده به نظر می‌رسد، خودکارآمدی تحصیلی در یادگیری و پیشرفت موثر است و در دسترسی به پیشرفت تحصیلی بالانقش دارد (سماوی و همکاران، ۱۳۹۵؛ وونگ و همکاران، ۲۰۱۰؛ وائل و همکاران، ۲۰۱۲). بنابر نتایج این بررسی‌ها، دانشجویانی که دارای سطوح بالاتری از خودکارآمدی تحصیلی هستند در یادگیری تلاش و استقامت بیشتری از خود نشان می‌دهند، برای انجام تکالیف و پروژه‌ها مشتاق‌ترند، انگیزه بیشتری برای یادگیری دارند و در یادگیری موفق‌تر هستند. تنش‌ها و نگرانی‌های کمتری را تجربه می‌کنند، و در نتیجه در مقایسه با دانشجویانی که خودکارآمدی تحصیلی کمتری دارند، درگیری تحصیلی بالاتری دارند. لیننبرینک و پنتریچ (۲۰۰۳) در یک مطالعه مروری گزارش دادند، احساس خودکارآمدی استفاده از راهبردهای عمیق‌تر پردازش را آسانگری می‌کند و دانشجویانی که خودکارآمدی بالاتری دارند برای درک یک مسئله و تفکر عمیق درباره آن تلاش بیشتری می‌کنند. بررسی‌های انجام شده در این زمینه رابطه‌ی خودکارآمدی و درگیری تحصیلی هم نشان می‌دهند، خودکارآمدی تحصیلی دانشجویان تاثیر مثبتی بر درگیری تحصیلی آنان دارد (کریمی، ۱۳۹۵؛ غلامعلی لواسانی و همکاران، ۱۳۸۸؛ لیننبرینک و پنتریچ، ۲۰۰۳؛ ژن و همکاران، ۲۰۱۷).

از سوی دیگر، بر اساس ادبیات موجود می‌توان فرض

شد که از بین پرسشنامه‌های گردآوری شده، تعداد ۳۶۵ پرسشنامه مبنای تجزیه و تحلیل‌های آماری قرار گرفتند. (۸۱ نفر از دانشگاه بوعلی سینا، ۹۱ نفر دانشگاه رازی، ۷۰ نفر از دانشگاه کردستان، ۷۷ نفر از دانشگاه لرستان و ۴۶ نفر از دانشگاه ایلام). روش نمونه‌گیری این تحقیق با استفاده از روش نمونه‌گیری تصادفی طبقه‌ای نسبی انجام شد.

ابزار اصلی گردآوری داده‌ها در این پژوهش، پرسشنامه بود که از دو بخش ویژگی‌های فردی و حرفه‌ای و پرسش‌های مرتبط با سنجش درگیری تحصیلی، خودکارآمدی تحصیلی و ارضای نیازهای بنیادین روانشناختی دانشجویان تشکیل شده بود. پرسشنامه‌های مورد استفاده در این پژوهش به لحاظ تکرار در تحقیقات پرشمار خارجی (شوفلی و همکاران، ۲۰۰۲؛ سالانوا و همکاران، ۲۰۰۹؛ گانگی و همکاران، ۲۰۱۵؛ گالاگر و همکاران، ۲۰۱۷) و داخلی (کریمی، ۱۳۹۶؛ کریمی و همکاران، ۱۳۹۳) از روایی و پایایی لازم برخوردار بوده و جزو پرسشنامه‌های استاندارد به شمار می‌آیند.

برای اندازه‌گیری درگیری تحصیلی از نسخه دانشجویی مقیاس ۹ گویه‌ای درگیری کاری اوترخت استفاده شد (شوفلی و باکر، ۲۰۰۳). این مقیاس متشکل از سه خرده مقیاس نیرومندی (۳ گویه)، فداکاری (۳ گویه)، و جذب (۳ گویه) می‌باشد. گویه‌ها بر روی یک طیف هفت درجه‌ای (هرگز تا همیشه در دامنه ۰ تا ۶) نمره‌گذاری شدند.

برای سنجش خودکارآمدی تحصیلی هم از مقیاس خودکارآمدی تحصیلی چمرز و همکاران (۲۰۰۱) استفاده شد. این مقیاس متشکل از هشت گویه می‌باشد که بر روی یک طیف لیکرت پنج درجه‌ای (بسیار نادرست تا بسیار درست در دامنه ۲- تا ۲+) ارزش‌گذاری شدند. برای سنجش ارضای نیازهای بنیادین روانشناختی هم از نسخه دانشجویی مقیاس ارضای نیازهای مرتبط با کار (ون دن بروک و همکاران، ۲۰۱۰) استفاده شد. این مقیاس دارای ۱۸ گویه بر روی طیف لیکرت پنج درجه‌ای (بسیار مخالف تا بسیار موافق در دامنه ۲- تا ۲+) می‌باشد که برای سنجش ارضای سه نیاز بنیادین روانشناختی خودپیروی، شایستگی و ارتباط تدوین شده است.

تجزیه و تحلیل داده‌های پژوهش با استفاده از مدل‌یابی معادله‌های ساختاری با رویکرد حداقل مربعات جزئی و با به‌کارگیری نرم‌افزار اسمارت پی‌ال‌اس ۳ انجام گرفته است.

وابستگی و شایستگی، دانشجویان تشویق می‌شوند که از هر فرصت ممکن برای بررسی و انجام وظایف یادگیری و آموزشی استفاده کنند؛ در آن هنگام احتمال بیشتری دارد که آنان مهارت‌های آمادگی تحصیلی نشان دهند و با محیط یادگیری به‌طور اثربخش تری تعامل کنند و در نتیجه سطح بالاتری از خودکارآمدی تحصیلی را نشان دهند (دیسث و همکاران، ۲۰۱۲). هنگامی که خودکارآمدی تحصیلی دانشجویان برانگیخته می‌شود با توجه به تاثیری که بر تلاش و پشتکار در یادگیری دارد (زیمرن و شانک، ۲۰۰۶؛ ویگفیلد و همکاران، ۲۰۰۲)، به‌طور حتم به درگیری تحصیلی هم سود می‌رساند (دسی و رایان، ۲۰۰۲). بررسی‌های انجام شده توسط ژن و همکاران (۲۰۱۷) نشان می‌دهند که خودکارآمدی تحصیلی میانجی بین ارضای نیازهای بنیادین روانشناختی با درگیری تحصیلی است. بنابراین، می‌توان فرض نمود که ارضای نیازهای بنیادین روانشناختی با درگیری تحصیلی از راه خودکارآمدی تحصیلی در ارتباط باشد.

با توجه به آنچه یاد شده، هدف این پژوهش، بررسی و تبیین رابطه‌ی ارضای نیازهای بنیادین روانشناختی و خودکارآمدی تحصیلی با درگیری تحصیلی دانشجویان کشاورزی است و قصد دارد به این پرسش‌ها پاسخ دهد که آیا بین ارضای نیازهای بنیادین روانشناختی و خودکارآمدی تحصیلی با درگیری تحصیلی رابطه وجود دارد؟ و آیا رابطه بین ارضای نیازهای بنیادین روانشناختی و درگیری تحصیلی توسط خودکارآمدی تحصیلی میانجی‌گری می‌شود؟

روش‌شناسی

این پژوهش از نظر هدف کاربردی و از نظر شیوه‌ی گردآوری داده‌ها از نوع میدانی است. جامعه‌ی آماری این تحقیق شامل همه‌ی دانشجویان کارشناسی کشاورزی دانشگاه‌های غرب کشور (بوعلی سینا همدان، رازی کرمانشاه، کردستان، لرستان و ایلام) بودند که در سال تحصیلی ۹۶-۱۳۹۵ در این دانشگاه‌ها در گرایش‌های مختلف کشاورزی به تحصیل اشتغال داشتند (N=۶۵۹۸). حجم نمونه آماری بر پایه‌ی جدول بارتلست و همکاران (۲۰۰۱)، ۳۶۵ تن تعیین شد، اما به منظور جلوگیری از افت پرسشنامه‌ها و تعمیم‌پذیری بیشتر نتایج پژوهش، تعداد ۴۰۰ پرسشنامه بین دانشجویان توزیع

یافته‌ها

برای برآزش مدل اندازه‌گیری، از معیارهای پایایی، روایی همگرا، و روایی واگرا استفاده شد. برای تعیین پایایی، از معیارهای ضریب‌های بار عاملی به همراه ضریب‌های t ، آلفای کرونباخ و پایایی ترکیبی، جهت سنجش روایی همگرا از معیار AVE، و به منظور سنجش روایی واگرا از ماتریس فورنل و لارکر (۱۹۸۱) استفاده شد. جدول ۱ نشان می‌دهد که همه‌ی ضریب‌های همبستگی به دست آمده بر پایه‌ی سنجش روایی واگرا به روش فورنل و لارکر معنی‌دار می‌باشند و بیشترین ضریب همبستگی هم مربوط به مقیاس خودکارآمدی تحصیلی با خودپیروی ($r=0/54$) و شایستگی ($r=0/53$) و کمترین ضریب همبستگی مربوط به مقیاس شایستگی با ارتباط ($r=0/38$) است.

نتایج یافته‌های توصیفی نشان دادند که حدود ۵۵ درصد (۲۰۱ تن) از کل پاسخگویان دختر و مابقی (۴۵ درصد) پسر بودند. در رابطه با توزیع سنی دانشجویان، بیشترشان (۸۲ درصد) بین ۲۰-۲۵ سال سن داشتند و میانگین سنی آنان ۲۱/۴۵ سال بود. همچنین میانگین معدل کل پاسخگویان ۱۵/۶۵ بود. یافته‌های تحقیق نشان داد، ۳۹/۷ درصد از پاسخگویان قصد ادامه تحصیل در مقاطع بالاتر رشته کشاورزی را داشتند، ۲۲/۲ درصد از پاسخگویان بیان کردند که قصد ندارند در مقاطع بالاتر رشته خود، ادامه تحصیل دهند و ۳۸/۱ درصد نیز هنوز برای ادامه تحصیل خود تصمیمی نگرفته بودند.

جدول ۱- ماتریس سنجش روایی واگرا به روش فورنل و لارکر

سازه	خودپیروی	شایستگی	درگیری تحصیلی	ارتباط	خودکارآمدی تحصیلی
خودپیروی	۰/۷۱۸				
شایستگی	۰/۵۲۶**	۰/۷۰۴			
درگیری تحصیلی	۰/۴۶۹**	۰/۴۳۲**	۰/۸۷۰		
ارتباط	۰/۴۳۴**	۰/۳۸۱**	۰/۳۹۳**	۰/۶۸۸	
خودکارآمدی تحصیلی	۰/۵۳۵**	۰/۵۳۲**	۰/۴۸۲**	۰/۴۹۰**	۰/۶۴۴

** p < 0/01

نیست. شایان یادآوری است نخست مدل با ۳۵ گویه (متغیر آشکار) اجرا شد، پنج گویه شامل یک گویه مربوط به شایستگی، سه گویه مربوط به خودپیروی و یک گویه مربوط به خودکارآمدی تحصیلی به دلیل پایین بودن بار عاملی حذف شدند. با حذف گویه‌های یاد شده، مدل دوباره اجرا شد که نتایج آن در شکل ۱ آمده است. برابر جدول ۱، مقدار جذر AVE همه‌ی سازه‌ها که بر روی قطر جدول قرار داده شده، از مقدار همبستگی میان آن سازه و سازه‌های دیگر بیشتر است. همچنین برابر جدول ۲، مقادیر آلفای کرونباخ و پایایی ترکیبی همه‌ی متغیرها بالاتر از ۰/۷ است که این امر روایی واگرای مناسب و برآزش خوب مدل اندازه‌گیری را نشان می‌دهد.

همان گونه که جدول ۲ نشان می‌دهد، ضریب AVE برای همه متغیرها بیشتر از ۰/۵ یا نزدیک به آن می‌باشد که بیانگر روایی همگرای مناسب مدل اندازه‌گیری می‌باشد. با

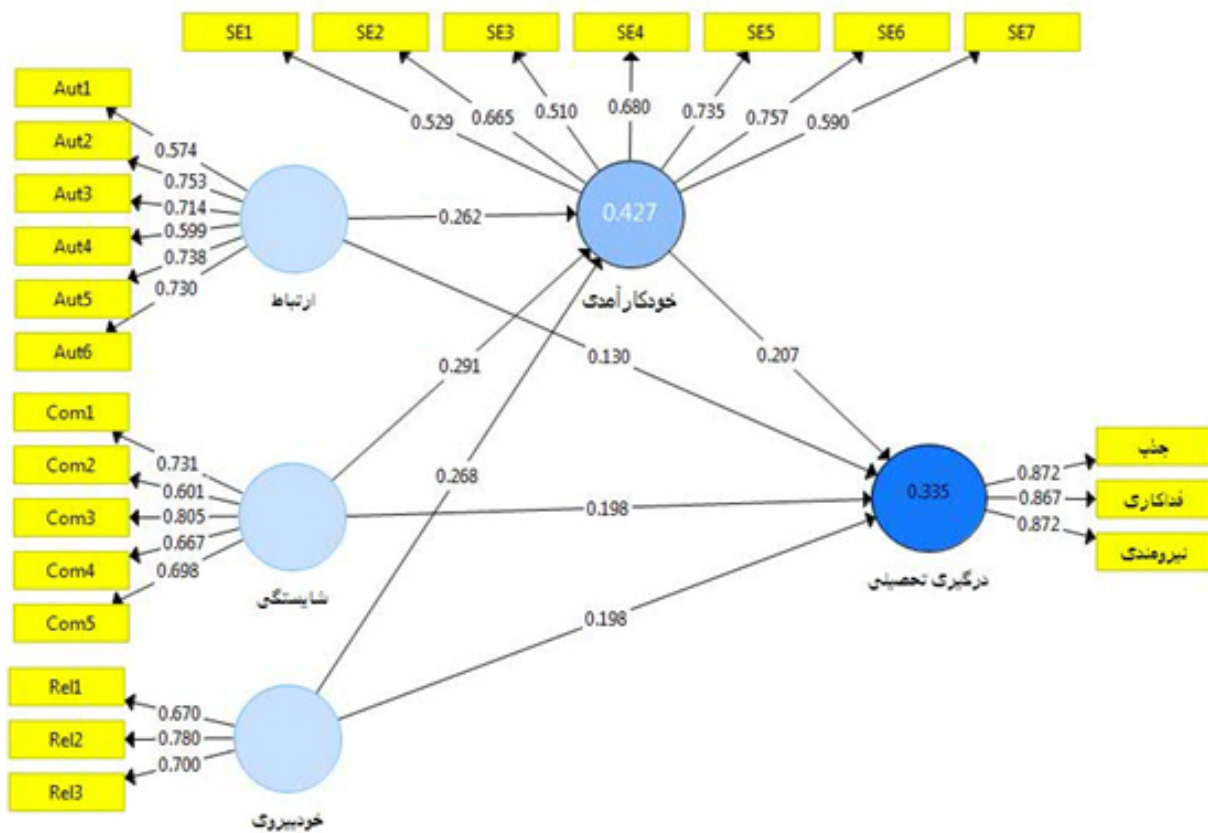
برای برآزش مدل ساختاری نیز معیارهای R^2 و Q^2 مورد استفاده قرار گرفت. ضریب R^2 نشانگر میزان تاثیر یک متغیر برون‌زا بر یک متغیر درون‌زا است و هر چه مقدار آن بیشتر باشد، نشان از برآزش بهتر مدل دارد. کوهن (۱۹۸۸) سه مقدار ۰/۰۲، ۰/۱۵ و ۰/۳۵ را به عنوان مقدار ملاک برای مقادیر ضعیف، متوسط و قوی R^2 بیان کرده است. معیار Q^2 بیانگر توان پیش‌بینی مدل است. هر چه مقادیر Q^2 مربوط به سازه‌های درون‌زای الگویی بیشتر باشد، نشان از توانمندی پیش‌بینی بهتر الگو دارد. هیر و همکاران، (۲۰۱۷) بیان می‌کند اگر مقادیر Q^2 مربوط به سازه‌های درون‌زای الگویی بزرگ‌تر از صفر باشد، نشان از توانمندی پیش‌بینی بهتر الگو دارد.

برابر با نگاره‌ی ۱ همه‌ی بارهای عاملی گویه‌ها از ۰/۵ بیشتر است. از این رو، به حذف هیچ یک از آنها نیازی

جدول ۲- مقادیر آلفای کرونباخ، پایایی ترکیبی، R²، AVE و Q² متغیرهای پنهان پژوهش

سازه	α	CR	AVE	R ²	Q ²
درگیری تحصیلی	۰/۸۴	۰/۹۰	۰/۷۶	۰/۳۴	۰/۲۵
خودکارآمدی تحصیلی	۰/۷۶	۰/۸۳	۰/۴۹	۰/۴۳	۰/۱۷
ارتباط	۰/۷۸	۰/۸۴	۰/۴۲	-	-
شایستگی	۰/۷۵	۰/۸۳	۰/۵۰	-	-
خودپیروی	۰/۶۳	۰/۷۶	۰/۵۲	-	-

توجه به شکل ۱ و جدول ۲، مقدار R² مربوط به متغیرهای درون‌زای مدل، یعنی خودکارآمدی و درگیری تحصیلی، به ترتیب ۰/۴۳ و ۰/۳۴ است که بیشتر از میزان سطح پیشنهاد شده می‌باشد و نشانگر برازش نسبتاً مناسب مدل ساختاری است. همچنین معیار Q² برای هر دو متغیر درون‌زا بزرگتر از صفر است که بیانگر توان پیش‌بینی بالای مدل ساختاری است.



نگاره ۱- خروجی نرم افزار PLS Smart برای بررسی فرضیه‌های اصلی پژوهش

سازه‌های درون‌زا در یک مدل ترسیم شدند. خروجی به دست آمده از اجرای مدل در بردارنده‌ی ضریب‌های استاندارد شده در نگاره ۱ آمده است. بنابر نتایج به دست آمده، همه‌ی ضریب‌های مسیر بین دو سازه‌های پژوهش بیشتر از ۲/۵۸ هستند و بنابراین در سطح یک درصد معنی‌دار هستند (جدول ۳).

پس از بررسی برازش مدل‌های اندازه‌گیری و مدل ساختاری و داشتن برازش مناسب مدل‌ها، فرضیه‌های پژوهش بررسی و آزمون شدند. برای آزمون فرضیه‌ی اصلی تحقیق، متغیرهای خودپیروی، شایستگی و ارتباط به عنوان سازه‌های برون‌زا و متغیرهای درگیری و خودکارآمدی تحصیلی به عنوان

جدول ۳- خلاصه‌ی نتایج مدل ساختاری پژوهش

فرضیه	مسیرهای مطرح برای مدل تحقیق	ضریب مسیر (β)	مقدار t	نتیجه آزمون
تأثیر کلی	خودپیروی ← درگیری تحصیلی	۰/۲۵۳	۴/۷۰۸**	-
	شایستگی ← درگیری تحصیلی	۰/۲۵۸	۵/۰۵۳**	-
	ارتباط ← درگیری تحصیلی	۰/۱۸۵	۳/۸۵۹**	-
تأثیر مستقیم	خودپیروی ← درگیری تحصیلی	۰/۱۹۸	۳/۵۴۶**	تایید فرضیه
	شایستگی ← درگیری تحصیلی	۰/۱۹۸	۳/۶۳۴**	تایید فرضیه
	ارتباط ← درگیری تحصیلی	۰/۱۳۰	۲/۴۲۲*	تایید فرضیه
	خودکارآمدی تحصیلی ← درگیری تحصیلی	۰/۲۰۷	۳/۳۵۳**	تایید فرضیه
	خودپیروی ← خودکارآمدی تحصیلی	۰/۲۶۸	۵/۸۷۶**	-
	شایستگی ← خودکارآمدی تحصیلی	۰/۲۹۱	۵/۳۰۲**	-
	ارتباط ← خودکارآمدی تحصیلی	۰/۲۶۲	۶/۳۰۴**	-
تأثیر غیرمستقیم	خودپیروی ← خودکارآمدی ← درگیری تحصیلی	۰/۰۵۵	۲/۹۲۶**	تایید فرضیه
	شایستگی ← خودکارآمدی ← درگیری تحصیلی	۰/۰۶۰	۳/۰۲۷**	تایید فرضیه
	ارتباط ← خودکارآمدی ← درگیری تحصیلی	۰/۰۵۴	۲/۶۵۱*	تایید فرضیه

** p < 0/01 ؛ * p < 0/05 ؛

برازش مدل (GoF) بررسی شد. توسط این شاخص پس از بررسی برازش بخش اندازه‌گیری و بخش ساختاری مدل پژوهش، برازش بخش کلی انجام می‌شود. و تزلز و همکاران (۲۰۰۹)، سه مقدار ۰/۰۱، ۰/۲۵ و ۰/۳۶ را به عنوان مقادیر ضعیف، متوسط و قوی برای نیکویی برازش معرفی کرده‌اند. با توجه به این که مقدار GoF برابر ۰/۳۸ به دست آمد و این بیش از ۰/۳۶ است، بنابراین برازش کلی مدل بسیار مناسب می‌باشد.

بحث و نتیجه‌گیری

هدف این پژوهش ارزیابی و تبیین رابطه‌ی میان ارضای سه نیاز بنیادین روانشناختی، خودکارآمدی و درگیری تحصیلی در نمونه‌ای از دانشجویان کارشناسی کشاورزی در پنج دانشگاه غرب کشور بود. مطابق با نظریه خودتعیین‌کنندگی (نیمیک و رایان، ۲۰۰۹) و تحقیقات پیشین (ریو، ۲۰۱۲)، دانشجویان هنگامی در فعالیت‌های دانشگاهی بیشتر درگیر می‌شوند که با نیازهای روانشناختی برای احساس خودپیروی، شایستگی و ارتباط و تعلق عاطفی با دیگران در یک محیط آموزشی برانگیخته شده باشند (ویلسون و همکاران، ۲۰۱۲). در همین راستا، رابطه‌ی بین

برای تحلیل نقش میانجی، نخست همه‌ی اثرگذاری‌های مستقیم، غیرمستقیم و کلی سنجیده شدند. همان‌گونه که در جدول ۳ نشان داده شده است، اثرگذاری‌های غیرمستقیم خودپیروی، شایستگی و ارتباط بر درگیری تحصیلی به ترتیب برابر با ۰/۰۵۵، ۰/۰۶۰ و ۰/۰۵۴ می‌باشد و در سطح یک درصد معنی‌دار می‌باشند. همچنین برای تعیین شدت تأثیر متغیر میانجی تحقیق از آماره واریانس محاسبه شده (VAF) استفاده شد که مقداری بین صفر و یک را اختیار می‌کند، و هرچه به یک نزدیک‌تر باشد نشان‌دهنده قوی‌تر بودن تأثیر متغیر میانجی است. در واقع، این مقدار نسبت اثرگذاری غیرمستقیم بر اثرگذاری کل را می‌سنجد. هیر و همکاران (۲۰۱۷) بیان می‌کنند که اگر مقدار واریانس محاسبه شده بزرگتر از ۰/۲ باشد بیانگر میانجی‌گری جزئی و اگر بزرگتر از ۰/۸ باشد بیانگر میانجی‌گری کامل می‌باشد. نتایج به دست آمده نشان داد، مقدار واریانس محاسبه شده به ترتیب برای خودپیروی، شایستگی و ارتباط برابر ۰/۲۰۵، ۰/۲۰۹ و ۰/۲۱۳ می‌باشد. بنابراین مقدار واریانس محاسبه شده بین ۰/۲-۰/۸ بوده که بیانگر میانجی‌گری جزئی می‌باشد. در نهایت، برازش کلی مدل بالا با استفاده از شاخص

نتیجه بنابر نظریه خودتعیین‌گری، برآورده شدن نیازهای اساسی روانشناختی موجب لذت بردن دانشجویان از یادگیری می‌شود که می‌تواند تاثیر مثبتی روی خودکارآمدی آنان داشته باشد.

برآورده کردن نیاز ارتباط با دیگران می‌تواند شبکه اجتماعی دانشجویان را تقویت کند و از طریق این شبکه دانشجویان می‌توانند ایده‌ها، نظرها و احساسات خود را تسهیم و بیان کنند و مسایل را به طور اثربخش‌تری حل کنند (نواز و گیلانی، ۲۰۱۱). این امر منجر به آن خواهد شد که دانشجویان درک و تصویری مثبت و خوش‌بینانه‌ای از توانایی‌های خود داشته باشند (ژن و همکاران، ۲۰۱۷). با توجه به این که ارضای نیاز شایستگی باعث بهبود باور دانشجویان نسبت به توانایی خود در تاثیر گذاشتن بر محیط می‌شود (دسی و رایان، ۲۰۰۲)، بنابراین احساس بالایی از خودکارآمدی تحصیلی در آنان ایجاد می‌کند. از سوی دیگر، خودکارآمدی تحصیلی کاربرد راهبردهای یادگیری اثربخش و تجارب موفقیت‌آمیز در فعالیت‌های تحصیلی را آسانگری می‌کند و باعث درگیری و استقامت در مشکلات و شکست‌ها می‌شود (بندورا و همکاران، ۱۹۹۹؛ رایان و همکاران، ۲۰۱۲).

با توجه به نقش موثر و قوی خودکارآمدی تحصیلی در افزایش درگیری تحصیلی دانشجویان و همچنین ایفای نقش میانجیگری بین نیازهای بنیادین روانشناختی و درگیری تحصیلی، دانشگاه‌ها باید روی منابعی که خودکارآمدی تحصیلی دانشجویان را بهبود می‌دهند، تمرکز کنند. بندورا (۱۹۹۷) بیان می‌کند که چهار منبع برای خودکارآمدی وجود دارد: تجربه‌ها و عملکرد گذشته، یادگیری جانشینی (دیدن دیگران در حال عملکرد موفقیت‌آمیز پیشین در تکالیف مختلف)، متقاعدسازی کلامی یا ترغیب و تشویق شفاهی (گفتن این نکته به فرد مورد نظر که «او از توانایی‌های پیش نیاز برای رسیدن به آنچه می‌خواهد به آن برسد، برخوردار است»، و برانگیختگی هیجانی-فیزیولوژیکی (از فردی که تنش و نگرانی بیش از حد داشته باشد، نمی‌توان انتظار موفقیت داشت).

باید سطح برانگیختگی به یک میزان متوسط و غیرآزاردهنده برسد. به نظر می‌رسد که می‌توان منبع چهارم یعنی وضعیت روانشناختی را با برنامه‌های مشاوره‌ای

نیازهای بنیادین روانشناختی و درگیری تحصیلی تایید شد و نتایج نشان دادند که هر سه نیاز بنیادین با درگیری تحصیلی رابطه‌ی مثبت و معنادار دارند. به عبارت دیگر، ارضای نیاز خودپیروی، شایستگی و ارتباط در بین دانشجویان کشاورزی می‌تواند به طور معنادار درگیری تحصیلی آنان را بهبود دهد. نکته جالب توجه رابطه‌ی قوی‌تر خودپیروی با درگیری تحصیلی در مقایسه با دو نیاز بنیادین دیگر یعنی شایستگی و ارتباط بود. در جامعه‌های جمعگرا مانند ایران انتظار می‌رود که افراد از درگیر شدن در روابط جمعی و عاطفی با دیگران بیشتر لذت و بهره ببرند زیرا آنان در چنین شرایطی پرورش می‌یابند و اجتماعی می‌شوند (ژن و همکاران، ۲۰۱۷؛ اوچیدا و کیتایاما، ۲۰۰۹). چنین نتیجه‌ای شاید به نوعی نشانگر گرایش بیشتر نسل جوان و به ویژه دانشجویان به سوی ارزش‌های فردی و فردگرایی است. این موضوع نیازمند بررسی و پژوهش بیشتر در تحقیقات آینده است.

همچنین نتایج نشان داد، خودکارآمدی تحصیلی با درگیری تحصیلی رابطه‌ی مثبت و معناداری دارد. این نتیجه با نتایج تحقیقات کریمی (۱۳۹۵) و ژن و همکاران (۲۰۱۷) همخوانی دارد. این بدان معنی است، دانشجویانی که دارای سطوح بالاتر خودکارآمدی تحصیلی هستند، در یادگیری تلاش و استقامت بیشتری از خود نشان می‌دهند، برای انجام تکالیف و پروژه‌ها مشتاق‌ترند، انگیزه بیشتری برای یادگیری دارند و در یادگیری موفق‌تر هستند. تنش‌ها و نگرانی‌های کمتری را تجربه می‌کنند، و در نتیجه در مقایسه با دانشجویانی که خودکارآمدی تحصیلی کمتری دارند، درگیری تحصیلی بالاتری دارند.

نقش میانجی خودکارآمدی تحصیلی در رابطه بین ارضای نیازهای بنیادین و درگیری تحصیلی نه به طور کامل بلکه به صورت جزئی تایید شد. این امر بیانگر آن است که نیازهای بنیادین یک نقش دوگانه ایفا می‌کند، یعنی هم به طور مستقیم و هم غیرمستقیم بر درگیری تحصیلی تاثیر دارد. هنگامی که محیط‌های آموزشی حامی خودپیروی دانشجویان هستند، آنان احساس عاملیت دارند، خودشان را در آغاز، نگهداری و تنظیم فعالیت‌ها خودمختار می‌دانند و فکر می‌کنند که علت رفتارشان هستند و همین امر باعث برآوردن نیازهای اساسی روانشناختی آنان می‌شود. در

و در نتیجه احتمال درگیری تحصیلی آنها افزایش خواهد یافت. و سرانجام آن که در کلاس‌های درس، استادان باید در مراحل اولیه تکالیف و وظایف آسان‌تر به دانشجویان دهند تا در آنان اعتماد به نفس ایجاد شود و به تدریج مشکل بودن تکالیف را گام به گام افزایش دهند تا دانشجویان خودکارآمدی بالایی را تجربه کنند و در نتیجه درگیری آنان در فعالیت‌های یادگیری و تحصیلی ارتقا یابد (ژن و همکاران، ۲۰۱۷).

این پژوهش محدودیتهایی نیز داشته است. نخستین محدودیت مربوط به طرح آن بود که از نوع مقطعی است و نتایج بررسی تنها نشان می‌دهد که ارضای نیازهای بنیادین روانشناختی و خودکارآمدی تحصیلی دانشجویان با درگیری تحصیلی آنان ارتباط دارد. برای درک بهتر و دقیق‌تر روابط علی، لازم است از رویکرد تکوینی یا طولی استفاده شود. افزون بر این، این بررسی تنها روی دانشجویان کارشناسی کشاورزی پنج دانشگاه دولتی غرب کشور انجام شده است؛ لذا، تعمیم نتایج آن به دانشگاه‌ها و موسسه‌های آموزشی دیگر باید با احتیاط انجام شود.

همچنین همه‌ی مقیاس‌ها در این پژوهش خود گزارش می‌باشند که ممکن است به علت واریانس روش مشترک یا گرایش به دادن پاسخ‌های موافق و یکسان به پرسش‌های همبستگی بین متغیرهای تحقیق بیش از اندازه واقعی شده باشد (پوداسکوف و همکاران، ۲۰۰۳). ولیکن همان‌طور که اسپکتور (۲۰۰۶) بیان می‌کند مقیاس‌های خود-گزارش به‌طور حتم و یا خود به خود روابط بین متغیرها را افزایش نمی‌دهند و بنا به ضرورت منجر به نتایج معنی‌دار نمی‌شوند. در هر حال، گردآوری اطلاعات با استفاده روش‌های گوناگون مانند مصاحبه می‌تواند در دستیابی به نتایج گویاتر، کامل‌تر و دقیق‌تر کمک کند و عینیت ارزیابی را بهبود دهد.

لازم به ذکر است که در این پژوهش تنها بر نقش عامل‌های روانشناختی تاکید شد، ولی همان‌طور که پیشتر بیان شد عامل‌های محیطی هم بر درگیری تحصیلی تاثیر به‌سزایی دارند. بنابراین تاکید می‌شود در بررسی‌های آتی نقش عامل‌های محیطی به ویژه محیط آموزشی هم در نظر گرفته شود. در نهایت، از آن جایی که وضعیت درگیری تحصیلی در دانشکده‌ها و موسسه‌های آموزش

مرتبط تمدد اعصاب، شادی، مهار خشم و نگرانی و حالت‌های خلقی و روحی در دانشجویان بهبود داد. برای مثال اضطراب امتحان یکی از علل رایج احساس ناکارآمدی دانشجویان می‌باشد زیرا این نگرانی باعث می‌شود دانشجو نتواند امتحان خود را به خوبی انجام دهد.

ولیکن بر اساس نتایج این پژوهش، برنامه‌هایی که تنها برای بهبود خودکارآمدی تحصیلی دانشجویان طراحی شده‌اند، ممکن است تاثیر محدودی روی درگیری تحصیلی دانشجویان داشته باشند، اگر در این بین ارضای نیازهای بنیادین روانشناختی در نظر گرفته نشده باشد. به عبارت دیگر، برای افزایش درگیری تحصیلی، بهبود خودکارآمدی تحصیلی به تنهایی کفایت نمی‌کند بلکه همچنین باید به ارضای نیازهای بنیادین روانشناختی توجه شود. بنابراین، پیشنهاد می‌شود که در برنامه‌های آموزشی و فعالیت‌های درسی و دانشگاهی ارضای نیازهای خودپیروی، شایستگی و ارتباطی دانشجویان مد نظر قرار گیرد. رابطه‌ی قوی خودپیروی نشان می‌دهد که استادان باید آزادی و اختیار عمل بیشتری به دانشجویان در انجام تکالیف و وظایف درسی و تحصیلی بدهند. همچنین استادان می‌توانند خودپیروی دانشجویان را از طریق فراهم کردن فرصت‌هایی برای انتخاب موضوع‌های مختلف و شرایط یادگیری، بهبود دهند.

با فراهم کردن آزادی انتخاب، دانشجویان می‌توانند هدف‌ها، سلیقه‌ها و ارزش‌های شخصی خود را بررسی و درک کنند (اسور و همکاران، ۲۰۰۲؛ نیمیک و رایان، ۲۰۰۹). دانشگاه‌ها همچنین می‌توانند نیاز ارتباط دانشجویان را با توسعه ارتباطات ایمن و رضایتبخش با دیگران در محیط یادگیری‌شان آسانگری کنند. همچنین دانشجویان باید باور داشته باشند که افرادی شایسته هستند، رفتارهایی مانند بازخورد مثبت از سوی استادان، می‌تواند احساس شایستگی را در دانشجویان بهبود دهد (ساک و کیوریک، ۲۰۱۵). اعضای هیات علمی نیز می‌توانند بعضی فعالیت‌های کلاسی یا فوق برنامه برای بهبود کیفیت رابطه استاد-دانشجو و همکلاسی‌ها سازماندهی کنند و بازخورد مثبت‌تر و تحسین و ستایش بیشتر برای عملکرد دانشجویان ارائه دهند؛ از این طریق نیاز ارتباط و شایستگی دانشجو ارضا خواهد شد

11-Autonomy	عالی کشاورزی در ایران کمتر مورد بررسی قرار گرفته است،
12-Competence	ضرورت دارد تحقیقات کمی و کیفی بیشتری در این زمینه
13-Relatedness	انجام گیرد.
14-Social Cognitive Theory	
15-Academic self-efficacy	پی نوشت ها
16-Far-end factor	1-Academic Engagement
17-Proximal motivational factors	2-Disaffection
18-Utrecht Work Engagement Scale- Student (UWES-S)	3-Absorption
19-Academic Self-Efficacy Scale (ASES)	4-Vigor
20-Need Satisfaction at Work Scale (NSWS)	5-Dedication
21-SmartPLS 3	6-Resilience
22-Variance Accounted For	7-Adaptive behaviors
23-Goodness-of-fit	8-Academic well-being
24-Common method variance	9-Basic psychological needs satisfaction
	10-Self- Determination Theory

منبع ها :

- پاشاشریفی، حسن؛ شریفی، نسترن و تنگستانی، یلدا (۱۳۹۲). پیش‌بینی پیشرفت تحصیلی از روی خودکارآمدی، خودتنظیمی و خالقیت دانشجویان دانشگاه آزاد رودهن در سال تحصیلی. تحقیقات مدیریت آموزشی، ۴(۴)، ۱۵۷-۱۷۸.
- سماوی، سید عبدالوهاب؛ ابراهیمی، کلثوم و جاودان، موسی (۱۳۹۵). بررسی رابطه درگیری‌های تحصیلی، خودکارآمدی و انگیزش تحصیلی با پیشرفت تحصیلی در دانش‌آموزان دبیرستانی شهر بندرعباس. راهبردهای شناختی در یادگیری، ۴(۷)، ۷۱-۹۲.
- سیف، علی اکبر (۱۳۸۶). روان‌شناسی پرورشی (روان‌شناسی یادگیری و آموزش). تهران: نشر آگاه.
- شکرکن، حسین؛ پولادی، محمدعلی و حقیقی، جمال (۱۳۷۹). بررسی عوامل مهم افت تحصیلی در دبیرستانهای پسرانه شهرستان اهواز. مجله‌ی علوم تربیتی و روانشناسی دانشگاه شهید چمران اهواز، ۷(۳)، ۱۴-۲۰.
- قدم‌پور، عزت‌اله؛ فرهادی، علی و نقی‌بیرانوند، فاطمه (۱۳۹۵). تعیین رابطه بین فرسودگی تحصیلی با اشتیاق و عملکرد تحصیلی در دانشجویان دانشگاه علوم پزشکی لرستان. پژوهش در آموزش علوم پزشکی، ۸(۲)، ۶۰-۶۸.
- بشارت، محمدعلی و رنجبر کلاگری، الهه (۱۳۹۲). مقیاس ارضای نیازهای بنیادین روانشناختی: پایایی، روایی و تحلیلی عاملی. فصلنامه‌ی اندازه‌گیری تربیتی، ۴(۱۴)، ۱۶۸-۱۴۷.
- غلامعلی لواسانی، م؛ اژهای، ج، افشاری، م (۱۳۸۸). رابطه‌ی خودکارآمدی تحصیلی و درگیری تحصیلی با پیشرفت تحصیلی. روانشناسی، ۱۳(۳)، ۳۰۵-۲۸۹.
- کریمی، سعید (۱۳۹۵). نقش ویژگی‌های شخصیتی در نیک‌بودی تحصیلی دانشجویان کشاورزی دانشگاه بوعلی سینا. پژوهش مدیریت آموزش کشاورزی، ۸(۳۷)، ۹۷-۱۰۹.
- کریمی، جواد؛ همایونی نجفآبادی، عاطفه و ایزدی، راضیه (۱۳۹۳). رابطه‌ی بین ارضای نیازهای بنیادین روانشناختی مرتبط با کار، ویژگی‌های شخصیت و اشتیاق شغلی. فصلنامه مدیریت پرستاری، ۳(۴)، ۷۰-۶۰.

حجازی، الهه؛ صالح نجفی، مهسا و امانی، جواد. (۱۳۹۳). نقش واسطه‌ای انگیزش درونی در رابطه بین نیازهای بنیادین روانشناختی و رضایت از زندگی. روانشناسی معاصر، ۹(۲)، ۷۷-۸۸.

Appleton, J.J., Christenson, S.L., Furlong, M.J. (2008). Student engagement with school: Critical conceptual and methodological issues of the construct. *Psychol Schools*, 45(5): 369- 86

Assor, A., Kaplan, H., & Roth, G. (2002). Choice is good, but relevance is excellent: Autonomy-enhancing and suppressing teacher behaviours predicting students' engagement in schoolwork. *British Journal of Educational Psychology*, 72, 261–278. doi:10.1348/000709902158883.

Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: Freeman.

Bandura, A., Freeman, W. H., & Lightsey, R. (1999). Self-efficacy: The exercise of control. *Journal of Cognitive Psychotherapy*, 13, 158–166.

Bandura, A. (1986). The explanatory and predictive scope of self-efficacy theory. *Journal of social and clinical psychology*, 4(3), 359-373.

Bruce, C.; Esmonde, I.; Ross, J.; Dookie, L.; Beatty, R. (2010). The effects of sustained classroom embedded teacher professional learning on teacher efficacy and related student achievement. *Teaching and Teacher Education*, 26(8), 1598-1608.

Chemers, M. M., Hu, L., & Garcia, B. F. (2001). Academic self-efficacy and first-year college student performance and adjustment. *Journal of Educational Psychology*, 93, 55-64. doi: 10.1037//0022-0663.93.1.55

Chen, K. C., & Jang, S. J. (2010). Motivation in online learning: Testing a model of self-determination theory. *Computers in Human Behavior*, 26, 741-752.

Cohen, J. (1988). *Statistical Power Analysis for the Behavioral Sciences*. Lawrence Erlbaum Associates, Inc., Hillsdale.

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, 227–268.

Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2002). *Handbook of self-determination research*. Rochester, NY: University of Rochester Press.

Diseth, Å., Danielsen, A. G., & Samdal, O. (2012). A path analysis of basic needs support, self-efficacy, achievement goals, life satisfaction and academic achievement level among secondary school students. *Educational Psychology*, 32, 335–354. doi:10.1080/01443410.2012.657159

Eccles, J. S., & Roeser, R. W. (2011). Schools as developmental contexts during adolescence. *Journal of Research on Adolescence*, 21(1), 225–241. doi:10.1111/j15327795201000725x.

Fornell, C., & Larcker, D. (1981). Structural equation models with unobservable variables and measurement error. *Journal of Marketing Research*, 18(1), 39-50.

Fredricks, J.A; Blumenfeld, P; Paris, A. (2004). School engagement: potential of the concept, state of the evidence. *Review of Educational Research*, 74(1), 59-109.

Gagne, M., Forest, J., Vansteenkiste, M., Crevier-Braud, L., Van Den Broeck, A., Aspel, A. et al.

- (2015). The multidimensional work motivation scale: Validation evidence in seven languages and nine countries. *European Journal of Work and Organizational Psychology*, 24, 178–196
- Gallagher, M. W., Marques, S. C., & Lopez, S. J. (2017). Hope and the academic trajectory of college students. *Journal of Happiness Studies*, 8(2), 341–352.
- Hair, Jr., Joseph F., G. Tomas, M. H., Christian, M. R., & Marko, S. (2017). *A Primer on Partial Least Squares Structural Equation Modeling (PLS-SEM)*. SAGE Publications. Kindle Edition.
- Kuh, G.D. (2001). Assessing what really matters to student learning: Inside the National Survey of Student Engagement. *Change*, 33(3), 10-17, 66.
- Linnenbrink, E. A., & Pintrich, P. R. (2003). The role of Self-efficacy Beliefs in Student Engagement and Learning in the Classroom. *Reading & Writing Quarterly*, 19(2), 119-137.
- Martin AJ, Dowson M. (2009). Interpersonal relationships, motivation, engagement, and achievement: Yields for theory, current issues, and educational practice. *Review Educ Res.*, 79(1), 327-65.
- Moen, F., Skaalvik, E., & Hacker, C.M. (2009). Performance Psychology among business executives in an achievement oriented environment. *Journal of Excellence*, 13, 78–96.
- Nawaz, S., & Gilani, N. (2011). Relationship of parental and peer attachment bonds with career decision-making self-efficacy among adolescents and post-adolescents. *Journal of Behavioural Sciences*, 21, 33–47.
- Niemic, C. P., & Ryan, R. M. (2009). Autonomy, competence, and relatedness in the classroom: Applying self-determination theory to educational practice. *Theory and Research in Education*, 7, 133–144. doi:10.1177/1477878509104318.
- Oriol, X., Lira, M. M., Covarrubias, C. G., and Molina, V. (2016). Positive emotions, autonomy support and academic performance of university students: the mediating role of academic engagement and self-efficacy. *J. Psychodidactics* 21. doi: 10.1387/RevPsicodidact.14280
- Podsakoff, P. M., MacKenzie, S. B., Lee, J. Y., & Podsakoff, N. P. (2003). Common method biases in behavioral research: A critical review of the literature and recommended remedies. *Journal of Applied Psychology*, 88, 879–903.
- Reeve, J. (2012). A self-determination theory perspective on student engagement. In S. L. Christenson, A. L. Reschly, & C. Wylie (Eds.), *Handbook of research on student engagement* (pp. 149–172). New York: Springer.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55, 68–78.
- Saeki, E., & Quirk, M. (2015). Getting students engaged might not be enough: The importance of psychological needs satisfaction on social-emotional and behavioral functioning among early adolescents. *Social Psychology of Education*, 18, 355–371.
- Salanova, M., Schufeli, W. B., Martínez, I. M., & Bresó, E. (2010). How obstacles and facilitators predict academic performance: the mediating role of study burnout and engagement. *Anxiety, Stress & Coping: An International Journal*, 23(1), 1-18. doi: 10.1080/10615800802609965
- Schaufeli, W. B., Bakker, A. B., & Salanova, M. (2006). The measurement of work engagement

with a short questionnaire: Across-national study. *Educational and Psychological Measurement*, 66, 701–716.

Schaufeli, W. B., Martinez, I. B., Pinto, A. M., Salanova, M., & Bakker, A. B. (2002). Burnout and engagement in university students: A cross national study. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 33, 464.

Schaufeli, W. B., & Bakker, A. B. (2003). Test manual for the Utrecht Work Engagement Scale. Unpublished manuscript, Utrecht University, the Netherlands. Retrieved from <http://www.schaufeli.com>

Schunk, D. H., & Pajares, F. (2002). The development of academic self-efficacy. In A. Wigfield & J. S. Eccles (Eds.), *Development of achievement motivation* (pp. 16–32). San Diego, CA: Academic Press.

Spector, P. E. (2006). Method variance in organizational research. Truth or urban legend? *Organizational Research Methods*, 9, 221–232.

Strobel M, Tumasjan A, Sporrle M. Be yourself, believe in yourself, and be happy: self-efficacy as a mediator between personality factors and subjective well-being. *Scand J Psychol*. 2011;52(1):43-48.

Steele, J. P., & Fullagar, C. J. (2009). Facilitators and outcomes of student engagement in a college setting. *The Journal of Psychology*, 143, 5–27.

Tian L., Chen H., Huebner E. (2014). The longitudinal relationships between basic psychological need satisfaction at school and school-related subjective well-being in adolescents. *Social Indicators Research*. 119 353–372. 10.1007/s11205-013-0495-4 [Cross Ref]

Uchida, Y., & Kitayama, S. (2009). Happiness and unhappiness in east and west: Themes and variations. *Emotion*, 9, 441–456.

Van den Broeck, A., Vansteenkiste, M., Witte, H., Soenens, B., & Lens, W. (2010). Capturing autonomy, competence, and relatedness at work: Construction and initial validation of the Work related Basic Need Satisfaction scale. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 83(4), 981-1002.

Van Uden, J.M., Ritzen, H., & Pieters, J.M. (2014). Engaging students: The role of teacher beliefs and interpersonal teacher behavior in fostering student engagement in vocational education. *Teaching and Teacher Education*, 37: 21-32.

Vuong, M., Brown-Welty, S., & Tracz, S. (2010). The effects of self-efficacy on academic success of first-generation college sophomore students. *Journal of College Student Development*, 51(1), 50-64.

Wang, M. T., & Fredricks, J. A. (2014). The reciprocal links between school engagement, youth problem behaviors, and school dropout during adolescence. *Child Development*, 85, 722–737.

Wetzels, M., Odekerken-Schroder, G. & Van Oppen, C. (2009), 'Using PLS path modeling for assessing hierarchical construct models: Guidelines and empirical illustration. *MIS Quarterly*, 33(1), 177.

Whannell, P., Whannell, R., & Allen, B. (2012). Investigating the influence of teacher strategies on academic self-efficacy and study behaviour of students in a tertiary bridging program. *Australian Journal of Adult Learning*, 52(1), 39-65.

Wigfield, A., Battle, A., Keller, L. B., & Eccles, J. S. (2002). Sex differences in motivation, self- concept, career aspiration, and career choice: Implications for cognitive development. In A. McGillicuddy-De Lisi, & R. De Lisi (Eds.), *Biology, society, and behavior: The development of sex*

differences in cognition (pp. 93–124). Westport, CT: Ablex.

Wilson, A. J., Liu, Y., Keith, S. E., Wilson, A. H., Kermer, L. E., Zumbo, B. D., & Beauchamp, M.R. (2012). Transformational teaching and child psychological needs satisfaction, motivation, and engagement in elementary school physical education. *Sport, Exercise, and Performance Psychology*, 1, 215–230.

Wright, S. L., Jenkins-Guarnieri, M. A., & Murdock, J. L. (2012). Career development among first-year college students: College self-efficacy, student persistence, and academic success. *Journal of Career Development*, 40, 282–310.

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, 210–216.

Zimmerman, B., & Schunk, D. H. (2006). Competence and control beliefs: Distinguishing the means and ends. In P. A. Alexander, & P. H. Winnie (Eds.), *Handbook of educational psychology* (pp. 349–367). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.

Mediating Role of Academic Self-efficacy in the Relationship between Basic Psychological Needs Satisfaction and Academic Engagement among Agricultural Students in the West Iran Universities

S. Karimi¹, B. Sotoodeh²

1- Assistance professor, Department of Agricultural Extension and Education, Bu-Ali Sina University, Iran.

2- M.Sc. Graduate, Department of Agricultural Extension and Education, Bu-Ali Sina University, Iran

Abstract

The purpose of this study was to investigate the relationships between basic psychological needs satisfaction (autonomy, competence and relatedness), academic self-efficacy and academic engagement among agricultural students in the West Iran Universities. Moreover, the mediating role of academic self-efficacy in the relationship between basic psychological needs satisfaction and academic engagement was examined. The statistical population of this research consisted of 6598 undergraduate agricultural students at five public universities in the west of Iran (N=6598). According to Bartlett's table, a sample of 365 students was chosen through random stratified sampling method. Data were collected using standardized questionnaires. Data were then analyzed using partial least squares structural equation modelling by the help of SmartPLS 3 software. Results indicated that academic self-efficacy and the three kinds of needs satisfaction were positively and significantly related to academic engagement. Furthermore, the results showed that academic self-efficacy mediated the relationship between the three kinds of needs satisfaction and academic engagement. These results show the importance of basic psychological needs satisfaction and suggest targeting student self-efficacy is not sufficient when attempting to improve academic engagement; rather, students must also feel autonomous, competent, and experience a genuine connection with their college, lecturers and fellow students.

Index Terms: Academic engagement, basic psychological needs satisfaction, academic self-efficacy, agricultural students

Corresponding Author: S. Karimi

Email: skarimi@basu.ac.ir

Received: 4/10/2017 ; **Accepted:** 21/11/2017