

## تحلیل کانونی رابطه فرهنگ سازمانی مدارس بر اساس ابعاد هافستد با نیازهای روانی اساسی دانش آموزان

تاریخ دریافت: ۹۴/۰۵/۱۴

تاریخ پذیرش: ۹۴/۰۸/۲۳

جواد امانی ساری بگلو<sup>۱\*</sup>، محسن بابایی سنگلجی<sup>۲</sup>، عباسعلی حسین خانداده<sup>۳</sup>

### چکیده

**زمینه و هدف:** امروزه نیازهای روانی اساسی نقش مهمی را در محیط های پرورشی ایفا می کنند. هدف پژوهش حاضر بررسی رابطه فرهنگ سازمانی مدارس با نیازهای روان شناختی اساسی است.

**روش:** روش اجرای پژوهش حاضر توصیفی و طرح پژوهشی همبستگی از نوع همبستگی بنیادی است. بدین منظور، ۱۸۷ نفر از دانش آموزان پنجم ابتدایی شهر ارومیه با استفاده از نمونه گیری تصادفی انتخاب شدند و به مقیاس ابعاد فرهنگی هافستد (آکور، ۲۰۰۶) و نیازهای روانی اساسی (لاگواردیا و همکاران، ۲۰۰۰) پاسخ دادند.

**یافته ها:** یافته های به دست آمده با استفاده از روش تحلیل همبستگی بنیادی نشان داد که ابعاد فرهنگی هافستد رابطه معنی داری با برآورده شدن نیازهای روانی دارند. تحلیل کانونی دو مجموعه معنی دار بین ابعاد فرهنگی و نیازهای روانی اساسی را نشان داد. در مجموعه اول تمامی چهار بعد هافستد رابطه منفی و معنی داری با نیازهای شایستگی، خودمختاری و ارتباط داشتند. در مجموعه دوم نیز فاصله قدرت و ابهام گریزی بالا و مردانگی پایین، رابطه منفی با خودمختاری اما رابطه مثبت با ارتباط داشت.

**نتیجه گیری:** به طور کلی می توان نتیجه گرفت که در مدارس سی که فرهنگ آنها از خودمختاری دانش آموزان حمایت نمی کند، در آنها احساس شایستگی، ارتباط و خودمختاری دانش آموزان پایین خواهد بود.

**کلیدواژه ها:** انسان گرایی، ابعاد فرهنگی هافستد، نیازهای روان شناختی، خودتعیین گری

۱. \*نویسنده مسئول: دانشجوی دکترای روان شناسی تربیتی، دانشکده روان شناسی و علوم تربیتی، دانشگاه تبریز، تبریز، ایران (mj.amani@gmail.com)

۲. کارشناسی ارشد روان شناسی تربیتی، دانشکده روان شناسی و علوم تربیتی، دانشگاه تهران، تهران، ایران

۳. دانشیار، دانشکده ادبیات و علوم انسانی، دانشگاه گیلان، گیلان، ایران

## مقدمه

روی آورد محرک- پاسخ در تعلیم و تربیت (شرطی سازی پاسخگر و کنشگر) به عنوان روی آوردی نیرومند در نظام آموزشی بر این باور است که معلمان باید برای اطمینان از وقوع یادگیری در دانش آموزان خود از نظارت و کنترل های بیرونی، و ارزیابی هایی که با تشویق یا تنبیه همراه است، استفاده کنند. بنابراین، تحت این شرایط کنترل کننده، احساس لذت، شوق و علاقه دانش آموزان که بر اثر ماهیت یادگیری بوجود می آید از بین رفته و احساساتی نظیر اضطراب، کسالت، خستگی و بیگانگی از یادگیری جایگزین آنها می شود. این امر نیز دور باطلی را بوجود می آورد که دانش آموزان اصولاً علاقه ای به درس و یادگیری ندارند و معلمان نیز باید از طریق کنترل بیرونی دانش آموزان در آنها یادگیری ایجاد کنند. اما رویکردهای ارگانیسمی انگیزش بر این باورند که، ویژگی های فطری در وجود انسان، او را برای درگیری فعال با محیط اجتماعی و فیزیکی و همچنین کسب ارزش ها و آداب و رسوم فرهنگی جامعه خود آماده می کنند. براساس این ویژگی ها، انسان ها موجوداتی بالفطره فعال و آفرینندگانی علاقه مند به یادگیری و درونی سازی دانش، آداب، رسوم و ارزش های محیط زندگی خود هستند. این گرایش های ذاتی به کنجکاوی و کسب دانش، می تواند منبعی برای متخصصان تعلیم و تربیت باشد تا از طریق آن بتوانند یادگیری، رشد و پیشرفت تحصیلی دانش آموزان را هدایت کنند (۱). یکی از مهمترین این رویکردها، نظریه خودتعیین گری<sup>۱</sup> است.

نظریه خودتعیین گری، نیازهای روانی ارگانیسمی یا نیازهای روان شناختی اساسی<sup>۲</sup> را مطرح می کند که به عنوان انگیزشی برای کمک کردن به درگیری فعال با محیط، پرورش مهارت و رشد سالم به وجود می آیند و خود را نشان می دهند (۲ و ۳). این نیازها، شامل نیاز به ارتباط<sup>۳</sup>، شایستگی<sup>۴</sup> و خودمختاری<sup>۵</sup> هستند (۴). نیاز به ارتباط به تمایل فرد به احساس

ارتباط و پیوستگی با دیگران، شایستگی به تمایل فرد به احساس موثر بودن در دستیابی به نتایج ارزشمند و مفید و خودمختاری به تمایل فرد به شروع و تنظیم رفتار توسط خودش اشاره دارند. براساس نظریه خودتعیین گری، این سه نیاز می توانند از طریق درگیر شدن فرد در انواع وسیعی از رفتارها برآورده شوند که از فردی به فرد دیگر و از فرهنگی به فرهنگ دیگر متفاوت است. بدون توجه به نحوه برآورده شدن این نیازها، نکته مهم این است که برآورده شدن آنها برای رشد سالم و سلامت روانی افراد در همه فرهنگ ها ضروری است (۵). در صورتی که نیازهای روان شناختی اساسی برآورده شوند احساس اعتماد به خود و خودارزشمندی در افراد شکل می گیرد، اما در صورت ممانعت و عدم برآورده شدن این نیازها، فرد در کی شکننده، منفی، بیگانه و انتقادآمیز از خود خواهد داشت (۶).

براساس نظریه خودتعیین گری، بافت اجتماعی بر میزان برآورده شدن نیاز به خودمختاری، شایستگی و ارتباط تاثیر می گذارد. این نظریه بیان می کند که محیط های حمایت کننده خودمختاری (محیط هایی که افراد را ترغیب می کنند هدف های خود را، خودشان تعیین و از روش خودشان برای رسیدن به این اهداف استفاده کنند) موجب برآورده شدن این سه نیاز روان شناختی اساسی می شوند (۷). در مقابل فشار و کنترل، از برآورده شدن نیازهای روان شناختی اساسی جلوگیری می کند. (۸). دانش آموزانی که معلمان شان حامی خودمختاری آنها هستند در مقایسه با دانش آموزانی که معلمان آنها کنترل کننده اند، شایستگی، انگیزش درونی و عملکرد تحصیلی بالاتر و خلاقیت بیشتری دارند (۹).

صادقی، امانی و محمودی (۱۰)، محیط های حامی خودمختاری را به دو دسته محیط های انعطاف پذیر، مانند حمایت از خودمختاری معلم یا مدیر و محیط های پایدار مانند فرهنگ سازمانی یا فرهنگ مدرسه تقسیم می کنند. مطالعات

4. Competence

5. Autonomy

1. Self determination

2. Basic psychological needs

3. Relatedness

اعمال کنترل بر رفتار و قضاوت در مورد افراد براساس رفتارهای آنها نه بر اساس ارزش ذاتی انسان، تاکید کنند. موجب ایجاد ناهمخوانی در فرد می شود. ناهمخوانی که اساس مشکلات روانی از نظر راجرز است، زمانی حاصل می شود که استعدادها و توانایی های ذاتی انسان در تضاد با چیزهای مقبول در جامعه قرار گیرد. یعنی چیزی که خود فرد برای آن ساخته شده است و چیزی که جامعه از او انتظار دارد، باشد (۷).

طبقه بندی های مختلفی از ابعاد فرهنگ مدرسه صورت گرفته است. مثلاً الساندرو و ساد<sup>۳</sup> (۱۶)، فرهنگ مدرسه را به صورت اختصاصی تر به چهار بعد تقسیم نموده اند. بعد اول، انتظارات هنجاری<sup>۴</sup>، به میزان رعایت مقررات در مدرسه توسط دانش آموزان اشاره دارد. بعد دوم، روابط دانش آموزان و معلمان، به کیفیت و نحوه تعاملات دانش آموزان با معلمان اشاره دارد. بعد سوم، روابط دانش آموزان، به نحوه ارتباط دانش آموزان با یکدیگر اشاره می کند. و بعد چهارم فرصت های آموزشی<sup>۵</sup> که به چگونگی ارائه فرصت ها و امکانات آموزشی در مدرسه اشاره دارد. آکور<sup>۶</sup> (۱۷) و صادقی، امانی و محمودی (۱۰) نیز به تبعیت از هافستد (۱۸)، چهار بعد را برای فرهنگ محیط های آموزشی، مانند مدرسه و دانشگاه، مشخص نموده اند. این ابعاد شامل مردانگی/ زنانگی<sup>۷</sup>، ابهام گریزی<sup>۸</sup>، فردگرایی در مقابل جمع گرایی و فاصله قدرت<sup>۹</sup> هستند.

مردانگی/ زنانگی، اشاره به میزان تمایز نقش های جنسی در جامعه یا در سازمان دارد. فردگرایی/ جمع گرایی، به ارتباطی که بین فرد و جمع در یک جامعه معلوم شایع است، اشاره دارد. ابهام گریزی، اشاره به این امر دارد که چگونه افراد با جنبه های نامعلوم آینده مواجه می شوند و به درجه ای که اعضای یک فرهنگ بوسیله موقعیت های مبهم و نامعلوم احساس خطر می کنند. فاصله قدرت نیز، به درجه ای که اعضای کم قدرت موسسات و سازمان ها (مانند خانواده) می پذیرند و

صورت گرفته در زمینه اثر محیط های حامی خودمختاری بر برآورده شدن نیازهای روان شناختی اساسی دانش آموزان، بیشتر به محیط های انعطاف پذیر مانند کلاس درس (حمایت معلم از خودمختاری دانش آموزان) توجه داشته اند (۱۱ و ۱۲). این مطالعات بیشتر به بررسی اثر حمایت از خودمختاری در سطح ریز<sup>۱</sup>، مثلاً کلاس درس، بر برآورده شدن نیازهای روان شناختی پرداخته اند و از سطوح کلان<sup>۲</sup> غافل مانده اند. در حالی که براساس نظریه سیستم های بوم شناختی عوامل سطح کلان مانند فرهنگ موجود در مدرسه و محیط تحصیل، می توانند اثر نیرومندی بر باورها و رفتارهای دانش آموزان بگذارند (۱۳). بنابراین لازم است در این زمینه پژوهش های بیشتری انجام شود.

فرهنگ مدرسه نظامی از هنجارها، معانی و ارزش هایی است که بین اعضای یک مدرسه اعم از دانش آموزان، معلمان و سایر کارکنان مشترک است (۱۴). ویژگی اساسی فرهنگ، پایداری بسیار بالای آن است؛ به طوری که در مقابل تاثیرات وارده از محیط بسیار مقاوم بوده و به ندرت تغییر می یابد. این ویژگی باعث می شود، فرهنگ اثر نیرومند و دامنه داری و تا حدی یکسانی بر گروه های مختلفی از دانش آموزان که به یک مدرسه وارد می شوند، بگذارد (۱۵). با وجود مهارت هایی که انسان در چارچوب فرهنگ برای سازگاری با محیط اجتماعی خود و همچنین ایجاد انسجام و همبستگی با افراد درون جامعه خود کسب می کند، تاثیر منفی فرهنگ جامعه به صورت عام و فرهنگ سازمانی به صورت خاص بر آزادی عمل و فردیت انسان ها همیشه یکی از دغدغه های اساسی اندیشمندان در روان شناسی بوده است.

کارل راجرز معتقد بود در صورتی که جامعه و فرهنگ موجود در آن به جای تاکید بر توجه مثبت نامشروط یعنی حمایت از خودمختاری افراد بر توجه مثبت مشروط یعنی

6. Akour  
7. Masculinity/ femininity  
8. Uncertainty Avoidance  
9. Power distance

1. Micro  
2. Macro  
3. Alessandro and Sadh  
4. Normative expectations  
5. Educational opportunities

همبستگی بنیادی<sup>۱</sup> است؛ زیرا در این پژوهش، هدف، پی بردن به تغییرات چندین متغیر ملاک "نیازهای روان‌شناختی اساسی" بر اساس متغیرهای پیش‌بین "ابعاد فرهنگی هافستد" است. از آنجایی که متغیر ملاک از یک مجموعه<sup>۲</sup> سه متغیری از نیازهای روان‌شناختی تشکیل شده است، که از لحاظ نظری با یکدیگر ارتباط داشته و تشکیل یک مجموعه به نام نیازهای روانی را می‌دهند، در این حالت استفاده از روش رگرسیون امکان‌پذیر نیست. همچنین به جهت نبود سابقه پژوهش در زمینه بررسی رابطه ابعاد فرهنگی با نیازهای روانی، تحلیل همبستگی کانونی امکان کشف روابط جالب و پیچیده را بین متغیرهای ملاک و پیش‌بین فراهم می‌آورد (۲۲). بنابراین از روش تحلیل همبستگی بنیادی برای بررسی رابطه مجموعه ابعاد فرهنگی هافستد با مجموعه نیازهای روان‌شناختی اساسی استفاده شد. برای تحلیل از ماکروی<sup>۳</sup> CANCORR نرم‌افزار SPSS استفاده شد. در زیر دستور این تحلیل ارائه شده است.

```
INCLUDE 'd:\Canonical correlation.sps'.
CANCORR SET1=POW UNA INDV MASC/
SET2=AT CP RL/.
```

جامعه آماری را تمامی دانش‌آموزان پنجم ابتدایی ناحیه دو آموزشی شهرستان ارومیه تشکیل می‌دهند. تعداد کل این دانش‌آموزان ۶۳۵ نفر (۳۷۲ پسر) و (۲۶۳ دختر) بودند که در ۱۳ مدرسه پسرانه و ۹ مدرسه دخترانه در سال تحصیلی ۹۴-۹۵ مشغول به تحصیل بودند. برای بدست آوردن واریانس مناسب فرهنگ مدرسه، تمامی مدارس به عنوان نمونه انتخاب شدند و پرسشنامه‌ها به صورت تصادفی به ۲۰۰ نفر از دانش‌آموزان تمامی مدارس داده شد. با توجه به اینکه ۱۴ نفر از دانش‌آموزان (۹ پسر و ۵ دختر) به پرسشنامه‌ها به درستی جواب نداده بودند از تحلیل حذف شده و در تحلیل نهایی از داده‌های ۱۸۶ دانش‌آموز استفاده شد. در داده‌های نهایی ۱۰۱ نفر از دانش‌آموزان نمونه پسر و ۸۶ نفر دختر بودند.

### (ب) ابزار

انتظار دارند که قدرت به طور نابرابر تقسیم شود، اشاره دارد (۱۵). ابعاد فرهنگی هافستد در پژوهش‌های مربوط به مدیریت، رفتار سازمانی و فناوری اطلاعات توجه ویژه‌ای را به خود جلب نموده‌اند (۱۹ و ۲۰). اما کاربرد این ابعاد در پژوهش‌های علوم تربیتی خصوصاً بر روی دانش‌آموزان با محدودیت مواجه بوده است و بررسی پیشینه پژوهشی نشان می‌دهد که تاکنون هیچ پژوهشی به بررسی ادراک دانش‌آموزان از فرهنگ مدرسه بر اساس ابعاد هافستد نپرداخته است.

بر اساس ابعاد فرهنگی هافستد، میزان کنترل‌کنندگی فرهنگ موجود در یک مدرسه از آزادی و ابتکار عمل دانش‌آموزان می‌تواند اثر منفی بر برآورده شدن نیازهای روان‌شناختی اساسی آنها داشته باشد. وجود قوانین و بخشنامه‌های زیاد و دست‌پاگیر در مدارس با فاصله قدرت و ابهام‌گریزی بالا قدرت آزادی افراد را محدود می‌کند (۲۱). تاکید بر هماهنگی با گروه و عدم توجه به نظر شخصی در مدارس با فرهنگ جمع‌گرا نیز آزادی افراد را محدود می‌کند (۱۷). و همچنین تاکید بر رقابت و پیشرفت‌طلبی در مدارس با فرهنگ مردانه موجب نوعی احساس فشار و کنترل در فرد می‌شود و باعث می‌شود فرد انگیزش بیرونی پیدا نموده و رضایت درونی از فعالیت از بین برود (۳).

با توجه به مطالبی که بیان شد و اهمیت موضوع تاثیر فرهنگ بر خودمختاری یا خودتعیین‌گری انسان، تا کنون پژوهشی به بررسی رابطه فرهنگ مدرسه با خودتعیین‌گری دانش‌آموزان دوره ابتدایی نپرداخته است. بنابراین هدف پژوهش حاضر بررسی رابطه فرهنگ موجود در مدارس بر اساس ابعاد هافستد با نیازهای روانی اساسی دانش‌آموزان دوره ابتدایی است.

### روش

**الف) طرح پژوهش و شرکت‌کنندگان:** روش اجرای پژوهش حاضر توصیفی و طرح پژوهشی همبستگی از نوع

3. Macro

1. Canonical correlation  
2. Set

۱. نیازهای روان‌شناختی/سای: برای اندازه‌گیری این متغیر از مقیاس نیازهای روان‌شناختی اساسی (۲۳) استفاده شد. این مقیاس از ۲۱ گویه تشکیل شده است که سه نیاز روان‌شناختی خودمختاری (۷ سوال)، شایستگی (۶ سوال) و ارتباط (۸ سوال) را می‌سنجند. گویه‌ها بر اساس لیکرت پنج درجه‌ای از کاملاً غلط «۱» تا کاملاً درست «۵» تنظیم شده‌اند. ضریب قابلیت اعتماد این مقیاس در پژوهش دسی و همکاران (۲۴)، با استفاده از آلفای کرونباخ، ۰/۸۳ و در ایران نیز اژه‌ای، خضری‌آذر، بابایی و امانی ساری بگلو (۱۲) آلفای این مقیاس را به ترتیب برای خودمختاری ۰/۶۶، شایستگی ۰/۷۴ و ارتباط ۰/۶۸ گزارش نموده‌اند. در مطالعه حاضر نیز برای خودمختاری، شایستگی و ارتباط، به ترتیب ۰/۷۰، ۰/۷۰ و ۰/۷۵ به دست آمد.

۲. بعد فرهنگی هافستند: برای سنجش ابعاد فاصله قدرت، ابهام‌گریزی، فردگرایی/جمع‌گرایی، مردانگی/زنانگی از پرسشنامه آکور (۱۷) استفاده شد. این پرسشنامه بر اساس پرسشنامه اصلی هافستند قرار دارد که برای سنجش فرهنگ موجود در سازمان‌های آموزشی تدوین شده است. این پرسشنامه از ۲۵ گویه تشکیل شده و بر اساس طیف لیکرت ۵ درجه‌ای از «۱» کاملاً مخالفم تا «۵» کاملاً موافقم مرتب شده است و چهار بعد فاصله قدرت (۱ تا ۵)، ابهام‌گریزی (۶ تا ۱۰)، جمع‌گرایی (۱۱ تا ۱۹) و مردانگی (۲۰ تا ۲۵) را می‌سنجند.

نمرات بالا در این پرسشنامه نشانگر فاصله قدرت، ابهام‌گریزی، جمع‌گرایی و مردانگی بالا هستند، یعنی هرچه قدر نمره جمع‌گرایی و مردانگی پایین باشد، فرهنگ آن سازمان به فردگرایی و زنانگی گرایش دارد (۱۷). با توجه به اینکه هدف پژوهش حاضر برر سی رابطه این ابعاد با نیازهای روان‌شناختی است و مقایسه‌ای در کار نیست، نیازی به تعیین حد برش برای مردانگی/زنانگی و فردگرایی/جمع‌گرایی نیست. با توجه به اینکه این پرسشنامه برای اولین بار در ایران اجرا شد، ابتدا توسط یک متخصص زبان انگلیسی به فارسی ترجمه شده و مجدداً توسط متخصصی دیگر به انگلیسی ترجمه گردید تا تفاوتی با نسخه انگلیسی نداشته باشد. در مورد پایایی ابزار، آکور آلفای کرونباخ فاصله قدرت را ۰/۸۲، ابهام‌گریزی ۰/۷۴، جمع‌گرایی ۰/۸۲ و مردانگی ۰/۷۷ گزارش نموده است (۱۷). در پژوهش حاضر نیز آلفای کرونباخ به ترتیب ۰/۸۷، ۰/۸۲، ۰/۷۱ و ۰/۷۶ بدست آمد که نشانگر پایایی مناسب این پرسشنامه است.

### نتایج

قبل از بررسی رابطه متغیرهای پژوهش در جدول ۱ شاخص‌های توصیفی متغیرها، اعم از میانگین، انحراف استاندارد و چولگی و کشیدگی جهت بررسی پراکندگی و نرمال بودن توزیع متغیرها گزارش شده است.

جدول ۱ شاخص‌های توصیفی متغیرهای تحقیق

| متغیرها            | میانگین | انحراف معیار | چولگی | کشیدگی |
|--------------------|---------|--------------|-------|--------|
| نیاز به خودمختاری  | ۳/۴۴    | ۰/۹۲         | -۰/۳۸ | -۰/۳۸  |
| نیاز به شایستگی    | ۳/۷۳    | ۰/۸۵         | -۰/۵۵ | -۰/۱۳  |
| نیاز به ارتباط     | ۳/۹۴    | ۰/۶۲         | -۰/۴۷ | -۰/۵۳  |
| فاصله قدرت         | ۳/۶۲    | ۰/۸۶         | -۰/۴۳ | -۰/۶۴  |
| ابهام‌گریزی        | ۳/۴۵    | ۰/۸۸         | -۰/۱۶ | -۰/۷۵  |
| فردگرایی/جمع‌گرایی | ۲/۹۸    | ۰/۶۵         | ۰/۳۸  | -۰/۰۱  |
| مردانگی/زنانگی     | ۲/۶۵    | ۰/۸۶         | ۰/۱۶  | -۰/۵۲  |

با توجه به جدول ۱ شاخص های چولگی و کشیدگی نشان دهنده نرمال بودن توزیع داده ها هستند. در جدول ۲ نیز ماتریس همبستگی متغیرها گزارش شده است

جدول ۲: ماتریس همبستگی متغیرهای تحقیق

| متغیرها              | ۱      | ۲      | ۳      | ۴      | ۵      | ۶      | ۷ |
|----------------------|--------|--------|--------|--------|--------|--------|---|
| ۱ فاصله قدرت         | ۱      |        |        |        |        |        |   |
| ۲ ابهام گریزی        | ۰/۶۸** | ۱      |        |        |        |        |   |
| ۳ فردگرایی/جمع گرایی | ۰/۳۹** | ۰/۴۱** | ۱      |        |        |        |   |
| ۴ مردانگی/ زنانگی    | ۰/۲۴** | ۰/۲۵** | ۰/۳۹** | ۱      |        |        |   |
| ۵ نیاز به خودمختاری  | ۰/۳۵** | ۰/۲۶** | ۰/۲۰** | ۰/۲۳** | ۱      |        |   |
| ۶ نیاز به شایستگی    | ۰/۳۹** | ۰/۱۵*  | ۰/۲۶** | ۰/۲۹** | ۰/۵۷** | ۱      |   |
| ۷ نیاز به ارتباط     | ۰/۱۲   | ۰/۰۷   | ۰/۲۰** | ۰/۲۷** | ۰/۴۷** | ۰/۵۴** | ۱ |

\*p&lt;0.05, \*\*p&lt;0.01

روانی اساسی (خودمختاری، شایستگی و ارتباط) از تحلیل همبستگی بنیادی استفاده شد. در جدول ۳ نتایج تحلیل کانونی گزارش شده اند.

رابطه مردانگی/ زنانگی نیز با نیاز به خودمختاری، شایستگی و ارتباط منفی و معنی دار است. برای بررسی رابطه مجموعه فرهنگ مدرسه بر اساس ابعاد فرهنگی هافستد (فاصله قدرت، ابهام گریزی، جمع گرایی/ فردگرایی و مردانگی/ زنانگی) با مجموعه نیازهای

جدول ۳: نتایج تحلیل همبستگی کانونی رابطه مجموعه فرهنگ مدرسه با مجموعه نیازهای روانی اساسی

| مجموعه | همبستگی بنیادی | واریانس تبیین شده | لامبدای ویلکز | خی دو بارتلت | Df | P     |
|--------|----------------|-------------------|---------------|--------------|----|-------|
| ۱      | ۰/۴۳           | ۰/۱۸              | ۰/۷۵          | ۵۱/۴۰        | ۱۲ | ۰/۰۰۱ |
| ۲      | ۰/۲۵           | ۰/۰۶              | ۰/۹۳          | ۱۳/۷۶        | ۶  | ۰/۰۳  |
| ۳      | ۰/۱۱           | ۰/۰۱              | ۰/۹۹          | ۲/۱۴         | ۲  | ۰/۳۴  |

دوم نیازهای روانی را تبیین می کنند. همچنین با توجه به جدول ۳ مجموعه سوم رابطه معنی داری ندارد. شایان ذکر است که در تحلیل همبستگی بنیادی هر مجموعه همانند متغیرهای مکنون در مدل یابی معادلات ساختاری یا عامل ها در تحلیل عاملی است. حال برای بررسی اینکه مجموعه اول و دوم متغیرهای مستقل و وابسته از چه متغیرهایی تشکیل شده اند و نحوه ارتباط آنها چگونه است، در جدول ۴ نتایج بررسی مجموعه های اول و دوم گزارش شده است.

با توجه به جدول ۳ آماره خی دو بارتلت برای مجموعه اول متغیرهای مستقل و وابسته ۵۱/۴۰ در سطح ۰/۰۰۱ و مجموعه دوم متغیرهای مستقل و وابسته ۱۳/۷۶ در سطح ۰/۰۳ معنی دار است. بنابراین با توجه به این یافته می توان نتیجه گرفت که دو مجموعه معنی دار از متغیرهای مستقل و وابسته در داده ها وجود دارد. رابطه مجموعه اول ۰/۴۳ و رابطه مجموعه دوم ۰/۲۵ است. مجموعه اول ابعاد فرهنگی هافستد ۱۸ درصد از تغییرات مجموعه اول نیازهای روانی را تبیین می کند و مجموعه دوم ابعاد فرهنگی ۶ درصد از تغییرات مجموعه

جدول ۴: همبستگی، ضریب استاندارد شده کانونی، واریانس تبیین شده مجموعه‌های اول و دوم متغیرهای ملاک و پیش بین

| متغیرها                    |         |       |         |       |
|----------------------------|---------|-------|---------|-------|
| مجموعه فرهنگ مدرسه         | همبستگی | ضرایب | همبستگی | ضرایب |
| فاصله قدرت                 | -۰/۸۳   | -۰/۷۹ | ۰/۵۳    | ۰/۴۲  |
| ابهام‌گریزی                | -۰/۵۱   | ۰/۲۳  | ۰/۵۸    | ۰/۶۴  |
| فردگرایی/جمع‌گرایی         | -۰/۶۲   | -۰/۲۲ | -۰/۲۸   | -۰/۵۰ |
| مردانگی/زنانگی             | -۰/۶۸   | -۰/۴۶ | -۰/۴۷   | -۰/۵۴ |
| درصد واریانس               | ۰/۴۵    |       | ۰/۲۳    |       |
| همپوشی                     | ۰/۰۸    |       | ۰/۰۱    |       |
| مجموعه نیازهای روان‌شناختی |         |       |         |       |
| نیاز برای خودمختاری        | ۰/۸۵    | ۰/۴۸  | -۰/۳۸   | -۰/۹۹ |
| نیاز برای شایستگی          | ۰/۹۲    | ۰/۶۴  | ۰/۲۷    | ۰/۳۷  |
| نیاز برای ارتباط           | ۰/۵۸    | ۰/۰۱  | ۰/۶۰    | ۰/۸۶  |
| درصد واریانس               | ۰/۶۳    |       | ۰/۱۹    |       |
| همپوشی                     | ۰/۱۲    |       | ۰/۰۱    |       |

۶۳ درصد و ابعاد فرهنگی نیز ۱۲ درصد از تغییرات نیازهای روانی را تبیین می‌کند. با توجه به شاخص‌های واریانس تبیین شده و همپوشی می‌توانیم نتیجه بگیریم که مجموعه اول متغیرهای پیش‌بین و ملاک ارتباط نسبتاً خوبی با یکدیگر دارند اما ارتباط مجموعه دوم ضعیف است.

جهت شناسایی متغیرهای معنی‌دار در مجموعه‌ها یا متغیرهای کانونی، تاباچنیک و فیدل (۲۲) پیشنهاد می‌کنند که همبستگی یا بار کانونی<sup>۳</sup> ۰/۳۰ و بیشتر هر متغیر نشانگر معنی‌دار بودن آن در مجموعه خودش است. بنابراین متغیرهای معنی‌دار در مجموعه اول ابعاد فرهنگی شامل فاصله قدرت (-۰/۸۳)، ابهام‌گریزی (-۰/۵۱)، فردگرایی / جمع‌گرایی (-۰/۶۲) و مردانگی / زنانگی (-۰/۶۸) هستند. در مجموعه اول نیازهای روانی نیز، متغیرهای معنی‌دار شامل نیاز به خودمختاری (۰/۸۵)، شایستگی (۰/۹۲) و ارتباط (۰/۵۸) است. با توجه به این یافته نتیجه می‌گیریم که هر چه میزان فاصله قدرت و ابهام‌گریزی در مدرسه‌ای بالا باشد و فرهنگ آن مردانه و جمع‌گرا باشد،

در جدول بالا همبستگی‌ها نشانگر همبستگی هر متغیر با متغیر کانونی مجموعه خودش است، ضرایب استاندارد شده کانونی همانند ضرایب رگرسیون استاندارد شده در تحلیل رگرسیون هستند و نشانگر اهمیت متغیر در مجموعه هستند. مثلاً در مجموعه اول ابعاد فرهنگی، فاصله قدرت (-۰/۷۹) و در مجموعه دوم، ابهام‌گریزی (۰/۶۴) دارای بیشترین اهمیت هستند. در مجموعه اول نیازهای روانی شایستگی (۰/۶۴) و در مجموعه دوم، خودمختاری (-۰/۹۹) دارای بیشترین اهمیت هستند. همچنین در جدول بالا درصد واریانس، میزان واریانس که هر مجموعه، متغیر کانونی خودش را تبیین می‌کند که به آن واریانس استخراج شده<sup>۱</sup> نیز می‌گویند. همپوشی<sup>۲</sup> نیز نشانگر میزان واریانس است که مجموعه مقابل، متغیر کانونی مقابل را تبیین می‌کند (۲۲). مثلاً میزان واریانس استخراج شده متغیر کانونی اول مجموعه ابعاد فرهنگی ۴۵ درصد است. نیازهای روانی نیز ۸ درصد از واریانس ابعاد فرهنگی را تبیین می‌کنند. میزان واریانس استخراج شده متغیر کانونی اول نیازهای روانی

3. Canonical loading

1. Extracted variance

2. Redundancy

دانش احساس خودمختاری، شایستگی و ارتباط کمتری خواهند کرد و برعکس. در مجموعه دوم نیز متغیرهای معنی دار ابعاد فرهنگی، شامل فاصله قدرت (۰/۵۳)، ابهام گریزی (۰/۵۸) و مردانگی/ زنانگی (۰/۴۷) هستند و در مجموعه نیازهای روانی، متغیرهای معنی دار شامل نیاز به خودمختاری (۰/۳۸) و نیاز به ارتباط (۰/۶۰) است. با توجه به این یافته نتیجه می گیریم که هر چه قدر میزان فاصله قدرت و ابهام گریزی در مدرسه بالا بوده و فرهنگ زنانه باشد، دانش آموزان احساس خودمختاری کمتر اما احساس ارتباط و پیوستگی بیشتری با اعضای مدرسه خواهند کرد.

### بحث و نتیجه گیری

هدف پژوهش حاضر بررسی رابطه فرهنگ مدارس بر اساس ابعاد فرهنگ هافستد با برآورده شدن نیازهای روان شناختی اساسی دانش آموزان این مدارس بود. نتایج تحلیل همبستگی کانونی، وجود دو مجموعه معنی دار از روابط بین فرهنگ موجود در مدرسه و نیازهای روانی را تشخیص داد. مجموعه اول که شامل تمامی ابعاد فرهنگی هافستد (فاصله قدرت، ابهام گریزی، فردگرایی/ جمع گرایی و مردانگی/ زنانگی) و تمامی نیازهای روانی (خودمختاری، شایستگی و ارتباط) بود. در مجموعه اول ابعاد فرهنگی ۱۲ درصد از تغییرات برآورده شدن نیازهای روانی را تبیین نمودند. وجود همبستگی منفی ابعاد فرهنگی و همبستگی مثبت نیازهای روانی، نشانگر آن است که هرچه قدر فرهنگ مدرسه گرایش به کنترل بیشتری داشته باشد به همان اندازه میزان برآورده شدن نیازهای روان شناختی اساسی یعنی خودمختاری، شایستگی و ارتباط با دیگر اعضای مدرسه کاهش خواهد یافت. این یافته ها با نتایج پژوهش های بدری و همکاران (۲۵) در مورد دانش آموزان دبیرستانی، امانی و همکاران (۲۶) و صادقی و همکاران (۱۰) در مورد معلمان همسو است.

به صورت دقیق تر این یافته نشان می دهد که هر چه قدر در مدرسه ای ساختار سلسله مراتبی زیاد باشد، تصمیم گیری های مربوط به فعالیت های آموزشی توسط مدیر و بدون مشورت با

معلمان و دانش آموزان گرفته شود، دانش آموزان مجبور باشند از تمایلات و خواسته های مدیر و معلمان پیروی کنند و هیچ گونه حق اظهار نظر یا مخالفت با نظرات او را نداشته باشند و مدیر و معلمان بر این باور باشند که دانش آموزان صلاحیت اظهار نظر در مورد مسائل مدرسه را ندارند، در این صورت دانش آموزان احساس خودمختاری، شایستگی و ارتباط کمتری خواهند نمود. زیرا مدارس با فاصله قدرت بالا فرصتی برای افراد برای نشان دادن شایستگی و ابتکار و آزادی عمل نمی دهند. از طرف دیگر ساختار سازمانی سلسله مراتبی و وجود اقتدار افراد رده بالاتر در مدرسه مانند مدیر و معلمان، موجب شکل گیری جو بی اعتمادی و عدم اطمینان به افراد می شود (۲۱)، زیرا داشتن روابط با دیگران خود باعث افزایش اقتدار افراد و در نتیجه افزایش میزان کنترل می شود، بنابراین این امر باعث کاهش ارتباط اعضا با یکدیگر می گردد. یافته حاضر با نظریه خودتعیین گری که بیان می کند محیط کنترل کننده اثر منفی بر برآورده شدن نیازهای روانی افراد دارد همسو است (۲۴).

مشخصه های سازمان ها یا مدارس با ابهام گریزی بالا، وجود قوانین، مقررات و بخشنامه های زیاد و دست و پاگیر، عدم حمایت از ابتکار و نوآوری کارکنان و دانش آموزان، مشخص بودن شرح وظایف هر کس در محیط کاری و ناتوانی او در ایجاد تغییر در آن، تاکید بر انجام کارها به روش های سنتی و عدم حمایت از ابتکار، نبود انعطاف پذیری در سازمان است (۱۷ و ۲۱). این ویژگی ها میزان کنترل کنندگی سازمان ها را بالا می برد و هرچه محیط کنترل کننده تر باشد میزان برآورده شدن نیازهای روانی کاهش پیدا می کند. این امر با نظریه خودتعیین گری سازگار است (۷).

در مدارس جمع گرا، دانش آموزان بیشتر تحت تاثیر نظرات سایر دانش آموزان قرار دارند، دانش آموزان مجبورند به صورت گروهی کار کنند حتی اگر گروه سرعت عمل آنها را کاهش دهد، سایر دانش آموزان بر زندگی تحصیلی و خانوادگی هر فرد نفوذ دارند، مسئولیت انجام اعمال بیشتر متوجه گروه است

می‌کند که داشتن ارتباط با اعضای گروه و وجود هنجارها موجب پیوستگی افراد با آن گروه می‌شود، اما همین پیوستگی آزادی عمل افراد را محدود می‌کند.

به طور کلی یافته‌های پژوهش حاضر با نظریه خودتعیین‌گری سازگار است، این نظریه با مطرح نمودن سه نیاز روان‌شناختی خودمختاری، شایستگی و ارتباط، بیان می‌کند که میزان حمایت‌کنندگی محیط زندگی فرد از خودمختاری، تاثیر مثبتی بر برآورده شدن این نیازها دارد و برآورده شدن آنها اثر مثبتی برای فرد دارد که سلامت روانی در محیط کار و زندگی از نتایج مهم آن است (۳).

هافستد، هافستد و میکوف (۱۵) براین باورند که ارزش‌های فرهنگی موجود در سازمان از جنبه‌های بسیار پایداری آن سازمان هستند که در مقابل تغییر بسیار مقاوم است. از طرف دیگر ارزش‌های هر سازمان به عنوان خرده‌فرهنگ، ارزش‌های جامعه را بازنمود می‌کند که این امر بر مقاومت آن به تغییر می‌افزاید. آنها ادعا می‌کنند که تغییر مستقیم در ارزش‌های یک سازمان بسیار مشکل است، زیرا آنها کاملاً ناآشکار بوده و همانند نرم‌افزار ذهنی، فکر و رفتار فرد را هدایت می‌کنند. علاوه بر آن این ارزش‌ها پیش‌فرض‌های رفتار فرهنگی هستند که به صورت اصول بدیهی رفتار فرد را هدایت می‌کنند (۱۰). با توجه به این امر اگر فرهنگ سازمانی مدرسه‌ای خصوصیت کنترل‌کنندگی داشته باشد و برآورده شدن نیازهای روان‌شناختی اساسی را محدود کند، تغییر این ارزش‌ها و کاهش کنترل‌کنندگی محیط با مشکلاتی مواجه است. هافستد، هافستد و مینکوف (۱۵) تغییر در رفتارهای آشکار را بهترین راه تغییر در ارزش‌ها معرفی می‌کنند. این تغییرات می‌تواند، شامل تغییر در قوانین و بخشنامه‌های مدارس در جهت کاهش کنترل و اعطای آزادی عمل و ابتکار به دانش‌آموزان، تقویت حرمت خود دانش‌آموزان و مشارکت دادن آنها در تصمیم‌گیری درباره فعالیت‌های مدرسه، ارائه دلایل منطقی به وجود قوانین و کنترل در سازمان، تقویت

تا خود فرد و دانش‌آموزان باید خود را با سایر دانش‌آموزان هماهنگ کنند (۱۷ و ۲۱). به نظر می‌رسد این چنین محیطی به شدت قدرت عمل و ابتکار افراد را محدود می‌کند، زیرا در اغلب موارد گروه به جای افراد تصمیم می‌گیرد. افزایش کنترل‌کنندگی محیط نیز می‌تواند اثر منفی بر برآورده شدن نیازهای روانی دانش‌آموزان داشته باشد که با نظریه خودتعیین‌گری سازگار است.

مدارس با فرهنگ مردانگی بالا نیز به علت تاکید زیاد بر پیشرفت و رقابت، نوعی انگیزش بیرونی را برای انجام فعالیت ایجاد می‌کنند. دسی و ریان (۳) بر این باورند که هرچه میزان انگیزش بیرونی بیشتر باشد، خاصیت کنترل‌کنندگی محیط افزایش می‌یابد و این امر اثر منفی بر برآورده شدن نیازهای روانی دارد. از طرف دیگر مدارس با مردانگی کمتر به علت تاکید بر حمایت از یکدیگر و داشتن روابط صمیمانه باهم، فرصت بیشتری را برای برآورده شدن نیازهای روانی فراهم می‌کنند. زیرا حمایت افراد از یکدیگر و عدم کنترل یکی از مشخصه‌های مهم محیط حامی خودمختاری است (۲۱).

بررسی مجموعه دوم معنی‌دار متغیرهای ملاک و پیش‌بین نشان می‌دهد که هرچه فرهنگ مدرسه‌ای فاصله قدرت و ابهام‌گریزی بالا و مردانگی کم داشته باشد، دانش‌آموزان احساس خودمختاری کمتر ولی احساس ارتباط و پیوستگی بیشتر خواهند داشت. البته با توجه به پایین بودن واریانس استخراج‌شده و همپوشی (فقط یک درصد) برای این مجموعه، باید در مورد تفسیر نتایج محتاط بود. اما به طور کلی از این یافته استنباط می‌شود که وجود قواعد و مقررات و هنجارهای از پیش تعیین‌شده در مدارس با فاصله قدرت و ابهام‌گریزی بالا و همچنین تاکید بر همنوایی با گروه در این گونه مدارس و از طرف دیگر تاکید بر داشتن ارتباط بین اعضا در مدارس با فرهنگ مردانه پایین‌تر، موجب کاهش خودمختاری و ابتکار عمل افراد ولی افزایش میزان انسجام و پیوستگی اعضا با یکدیگر می‌شود. ریو (۷) نیز بر این امر اشاره

مشارکت بین دانش آموزان و عدم تاکید بر رقابت جویی و پیشرفت طلبی و تقویت حس ابتکار و آزادی عمل فردی دانش آموزان در مدرسه است. البته باید به نکته تاکید نمود که تمرکزگرایی در نظام آموزشی ایران می تواند قدرت عمل مدیران و برنامه ریزان آموزشی در این زمینه را با محدودیت مواجه کند.

پژوهش حاضر اولین تلاش برای بررسی رابطه فرهنگ موجود در مدرسه بر برآورده شدن نیازهای روانی دانش آموزان بود. این پژوهش در راستای پاسخ به دغدغه پژوهشگران و سایر اندیشمندان در مورد اینکه آیا فرهنگ می تواند در تضاد با نیازهای فطری انسان ها قرار گیرد یا نه، پژوهش حاضر نشان داد که با در نظر گرفتن ارزش های فرهنگی در یک سازمان به عنوان زیربنای فرهنگ به زعم هافستد (۱۸) و نیازهای روان شناختی اساسی (نظریه های انسان گرایی) می تواند با نیازهای فطری ارتباط داشته باشد و هرچه قدر فرهنگ مدرسه ای مهارکننده باشد، میزان برآورده شدن این نیازها کاهش خواهد یافت. اما ممکن است این سوال مطرح شود که با وجود اینکه فرهنگ بهترین ابزار را برای سازش یافتگی انسان با محیط زندگی اش فراهم می کند، بنابراین چگونه ممکن است این امر در تضاد با رفتار فطری فرد قرار گیرد؟ از طرف دیگر

فرهنگ نحوه تفکر و نحوه زندگی فرد نسبت به زندگی را تحت تاثیر قرار می دهد، و به گونه ای تعریف افراد از خودمختاری، شایستگی و ارتباط را تحت تاثیر قرار داده و نحوه برآورده شدن این نیازها را در قالب آن فرهنگ تعریف می کند. در این حالت تعریف فرد از نحوه برآورده شدن نیازهای روانی که توسط آن فرهنگ تعیین شده است، چگونه ممکن است در تضاد با آن فرهنگ باشد؟ به نظر می رسد پاسخ به این سوال در تضاد بین ارزش های فرهنگی خود فرد و ارزش های موجود در محیط زندگی فرد باشد که البته به طور دقیق هنوز مشخص نیست و لازم است پژوهش های بیشتر در این رابطه انجام گیرد و نقش تعدیل کننده ارزش های درونی فرد در رابطه فرهنگ موجود در سازمان مانند مدرسه با برآورده شدن نیازهای روانی مورد بررسی قرار گیرد. همچنین در این پژوهش باورهای دانش آموزان از فرهنگ مدرسه مورد توجه بود. بنابراین پیشنهاد پژوهشی دیگر بررسی تاثیر فرهنگ مدارس مختلف بر برآورده شدن نیازهای روان شناختی اساسی دانش آموزان از طریق روش مدل سازی خطی سلسله مراتبی ۱ است. با استفاده از این روش می توان بررسی نمود که آیا فرهنگ موجود در مدارس مختلف قادر به پیش بینی برآورده شدن نیازهای روان شناختی دانش آموزان است؟

## References

1. Niemiec CP, Ryan RM. Autonomy, competence, and relatedness in the classroom: Applying self-determination theory to educational practice. *Theory and Research in Education*. 2009; 7(2): 133-144.
2. Gagné M, Deci EL. Self-determination theory and work motivation. *J Organ Behav*. 2005; 26(4): 331-362.
3. Deci EL, Ryan RM. What and why of goal pursuits: human needs and the self-determination of behavior. *Psychol Inq*. 2000; 11(4): 227-268.
4. Roca JC, Gagné M. Understanding e-learning continuance intention in the workplace: A self-determination theory perspective. *Computers in Human Behavior*. 2008; 24(4): 1585-1604.
5. Sorebo O, Halvari H, Gulli VF, Kristiansen R. The role of self-determination theory in explaining teachers' motivation to continue to use e-learning technology. *Computers & Education*. 2009; 53(4): 1177-1187.
6. Chen KC, Jang SJ. Motivation in online learning: Testing a model of self-determination theory. *Journal of Computers in Human Behavior*. 2010; 26(4): 741-752.
7. Reeve JM. *Understanding motivation and emotion* (5ed.). New York: Wiley; 2009.
8. Gagne M, Ryan RM, Bargmann K. Autonomy support and need satisfaction in the motivation and well-being of gymnasts. *J Appl Sport Psychol*. 2003; 15(4): 372-390.
9. Reeve J. Autonomy support as an interpersonal motivating style: Is it teachable? *Contemporary Educational Psychology*. 1998; 23(3): 312-330.
10. Sadeghi K, Amani J, Mahmudi H. A Structural Model of the Impact of Organizational Culture on Job Satisfaction among Secondary School Teachers. *The Asia-Pacific Education Researcher*. 2013; 22(4):1-14.
11. Black AE, Deci EL. The effects of instructors' autonomy support and students' autonomous motivation on learning organic chemistry: A self-determination theory perspective. *Science Education*. 2000; 84(6): 740-756.
12. Ejei J, Khezri-Azar H, Babai M, Amani J. The structural model of relationships between the perceived teacher autonomy support, basic psychological needs, intrinsic motivation, and effort. *Research in Psychological Health*. 2009; 2(4): 47-56. [Persian].
13. Berk LE. *Child Development*. Boston, MA: Pearson/Allyn and Bacon; 2006.
14. Purkey SC. A cultural-change approach to school discipline. In O.C. Moles (Ed.), *Student discipline strategies: Research and practice*. New York: State University of New York Press; 1990.
15. Hofstede G, Hofstede GJ, Minkov M. *Culture and organization: Software of the mind*. (3ed). New York: McGraw-Hill; 2010.
16. Alessandro A, Sath D. The dimensions and measurement of school culture: Understanding school culture as the basis for school reform. *Int J Educ Res*. 1997; 27(7): 553-569.
17. Akour I. Factors influencing faculty computer Literacy and use in Jordan: A multivariate analysis. [Doctoral Dissertation], Louisiana Tech University; 2006.
18. Hofstede G. *Cultural consequences: International differences in work-related values*. 1980; Beverly Hills, CA: Sage.
19. Srite M, Thatcher JB, Galy E. Does within-culture variation matter? An empirical study of computer usage. *Journal of Global Information Management*. 2008; 16(10): 1-25.
20. Amani Saribagloo J, Lavasani G, Ejei MJ, Khezriazar H. The relationship between cultural values and individual variables with computer use among students. *Journal of Behavioral Sciences*. 2011; 5(1): 1-10. [Persian].
21. Srite M. The influence of national culture on the acceptance and use of information technologies: An empirical study. (Doctoral dissertation, Florida State University); 2000.
22. Tabachnick B G, Fidell LS. *Using multivariate statistics* (5th Ed). Boston: Pearson Education; 2007.
23. La Guardia JG, Ryan RM, Couchman CE, Deci EL. Within-person variation in security of attachment: A self-determination theory perspective on attachment, need fulfillment, and well-being. *J Pers Soc Psychol*. 2000; 79(3): 367-384.

24. Deci EL, Ryan RM, Gagne M, Leone DR, Usunov J, Kornazheva BP. 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*. 2001; 27(8):930-942.
25. Bardi R, Amani S J, Ahrari G, Jahadi N, Mahmoudi H. Students Perceived School Culture, Basic Psychological Needs, Intrinsic Motivation and Academic Achievement: Testing a Casual Model. *The Social Sciences*. 2014; 9 (3): 219-227.
26. Amani-Saribagloo J, Sepehran-Azar F, Mahmoudi H. The Relationship between Teachers's Perceived Organizational Culture of School and their Basic Psychological Needs Satisfaction. *Anadolu Journal of Educational Sciences International*. 2014; 4(2): 41-62.

## Canonical Analysis of Relationship between Organizational Culture of Schools Based on Hofstede dimensions and Students Basic Psychological Needs

Javad Amani Sari- Baglou\*<sup>1</sup>, Mohsen Babaei Sangelaji<sup>2</sup>, Abbas Ali Hossein Khanzadeh<sup>3</sup>

Received: August 05, 2015

Accepted: November 14, 2015

### Abstract

**Background and Purpose:** today, basic psychological needs have key role in educational environments; the aim of current research is studying the relationship between organizational cultures of schools with basic psychological needs

**Method:** 187 sixth grade elementary school students in Urmia city were selected and answered to the Hofstede cultural dimension scale (Akour, 2006), and basic need psychological (La Guardia et al. 2000)

**Results:** Canonical correlation analysis revealed that Hofstede cultural dimensions have significant relationship with psychological needs satisfaction. Canonical analysis of data discovered two significant sets of relationship between cultural dimensions and basic psychological needs. In first set power distance, uncertainty avoidance, masculinity/ femininity and individualism/ collectivism had the negative relationship with the sense of autonomy, competence and relatedness. In second set high power distance and uncertainty avoidance and low masculinity had significant correlation with high sense of relatedness and low autonomy.

**Conclusion:** In general, Based on the results one can conclude that in schools that their organizational culture doesn't support the students' autonomy, the sense of competence, cohesiveness and autonomy among students will be low.

**Keywords:** Humanism, Hofstede cultural dimensions, psychological needs, self-determination

---

1. \*Corresponding Author. PhD Student, Department of Psychology and Education, Tabriz University, Tabriz, Iran

2 . M.A. in educational psychology , Department of Psychology and Education, Tehran University, Tehran, Iran

3 . Associate Professor, University of Guilan , Guilan , Iran