رویش روان شناسی، سال۱۰ ، شماره۹، شماره پیاپی ۶۶، آذر ۱۴۰۰
Rooyesh-e-Ravanshenasi Journal(RRJ),10(9), 2021

پیش بینی تعلل ورزی تحصیلی بر اساس نیازهای بنیادین روانشناختی، امید تحصیلی و هویت تحصیلی در دانش آموزان پسر پایه دهم متوسطه

Predicting academic procrastination based on basic psychological needs, academic hope and academic identity in tenth grade male high school students

صابر نبئی (نویسنده مسئول)
کارشناسی ارشد روانشناسی تربیتی، گروه روانشناسی، دانشگاه پیام نور، تهران، ایران.
دکتر افشین صلاحیان
استادیار، گروه روانشناسی، دانشگاه پیام نور، تهران، ایران.
دکتر حسن غریبی
استادیار، گروه روانشناسی، دانشگاه پیام نور، تهران، ایران.

Saber Nabaei*
M.A. in Educational Psychology. Department Of Psychology, Payame Noor University, Tehran, Iran.
sabernabaei@gmail.com
Dr. Afshin Salahian
Assistant Professor, Department Of Psychology, Payame Noor University, Tehran, Iran.
Dr. Hassan Gharibi
Assistant Professor, Department Of Psychology, Payame Noor University , Tehran, Iran.

چکیده
این تحقیق با هدف بررسی رابطه نیازهای بنیادین روانشناختی (خودمختاری، شایستگی، ارتباط)، امید تحصیلی و هویت تحصیلی با تعلل ورزی تحصیلی در دانش آموزان پسر پایه دهم متوسطه رشته های نظری انجام شد. روش پژوهش توصیفی و از نوع همبستگی است. جامعه آماری پژوهش کلیه دانش آموزان متوسطه پسر پایه دهم سقز بود. ۱۹۷ دانش آموز به شیوه نمونه گیری خوشه ای- چند مرحله ای وارد پژوهش شدند. ابزار جمع آوری اطلاعات پرسشنامه های نیازهای روانی بنیادین (BNSQ، دسی و ریان، ۲۰۰۰)، امید تحصیلی (AHS، سامانی و سهرابی، ۲۰۱۱)، هویت تحصیلی (AIS، واز و ایزاکسون، ۲۰۰۸) و تعلل ورزی (APS، سواری، ۱۳۹۰) بود. داده ها با استفاده از آزمون ضریب همبستگی پیرسون و رگرسیون چند متغیره تجزیه و تحلیل شدند. یافته ها نشان داد که تعلل ورزی با نیازهای بنیادین روان شناختی r=-/۲۹۵، امید تحصیلی r=-/۴۷۳، (p<۰/۰۱)، هویت موفق r=-/۱۵۴ رابطه منفی و معناداری دارد (p<۰/۰۵). همچنین شایستگی، امید تحصیلی و هویت تحصیلی موفق توانسته است به ترتیب ۱۵/۷، ۲۲/۳ و ۶/۶ درصد از تعلل ورزی تحصیلی را پیش بینی کند. نتایج نشان می دهد که توجه به وضعیت نیازهای بنیادین روان شناختی، امید تحصیلی و هویت تحصیلی دانش آموزان و سنجش آنها، می تواند تعلل ورزی تحصیلی دانش آموزان را کاهش دهد.

واژه‌های کلیدی: *نیازهای بنیادین روانشناختی، امید تحصیلی، هویت تحصیلی، تعلل ورزی.*

Abstract
The aim of this study was to investigate the relationship between basic psychological needs (autonomy, competence, communication), academic hope, and academic identity with academic procrastination in 10th-grade high school male students in theoretical disciplines. The research method is descriptive and correlational. The statistical population of the study was all 10th-grade male high school students in Saqez. 197 students entered the study by cluster-step sampling. Data collection tools were Basic Psychological Needs Questionnaires (Deci and Ryan, 2000), Academic Hope (Samani and Sohrabi, 2011), Academic Identity (Was and Isaacson, 2008), and Academic Procrastination (Savari 2011). Data were analyzed using Pearson correlation coefficient and multivariate regression. Findings showed that procrastination has a negative and significant relationship with basic psychological needs r = -/295, academic hope r = -/473, (p <0.10), successful identity r = -/154 (p <0.50). Also, competency, academic hope, and successful academic identity could predict 15.7%, 22.3%, and 6.6% of academic procrastination, respectively. The results show that paying attention to the situation of basic psychological needs, academic hope, and students 'academic identity and measuring them can reduce students' academic procrastination.

Keywords: *basic psychological needs, academic hope, academic identity, procrastination*

نوع مقاله : پژوهشی | **دریافت :** اردیبهشت ۱۴۰۰ | **پذیرش:** خرداد ۱۴۰۰ | **ویرایش نهایی :** آذر ۱۴۰۰

[Downloaded from frooyesh.ir on 2026-11-05]

[DOR: 20.1001.1.2383353.1400.10.9.7.3]

مقدمه

از مسائل مهم در حوزه ی برنامه ریزی، آموزش و پیشرفت تحصیلی، توجه به ابعاد روان شناختی است. یکی از این ابعاد تعلل ورزی است که علی رغم پیامدهای منفی، رفتاری متداول در محیط های آموزشی است (شالیانی[1]، ۲۰۱۹) و با پیامدهای زیانباری از جمله گرفتن نمره های پایین کلاسی تا انصراف های دوره ای، ضعف در سلامت جسمی و روحی و مشکلات بین فردی همراه است (کورتوویچ، وردولجاک و ایدزانوویچ[2]، ۲۰۱۹). تعلل ورزی با توجه به پیچیدگی و تنوع مؤلفه های شناختی، عاطفی و رفتاری آن، در حیطه های گوناگونی بروز می کند (اوجو[3]، ۲۰۱۹). تعلل ورزی به معنای به تعویق انداختن انجام دادن کار، و تمایل به انجام دادن آن در دقایق پایانی است (بشیر و گوپتا[4]، ۲۰۱۹). استیل و کلینگسیک[5] (۲۰۱۶) در پژوهش خود بیان کرده اند که بیش از ۷۰ درصد از دانش آموزان دارای تعلل ورزی آموزشی هستند و به طور منظم تأخیر در یادگیری و انجام دادن تکالیف را گزارش می دهند. بر اساس خرده نظریه ی نیازهای روانی بنیادین، سلامت روانی و عملکرد بهینه مستقیماً توسط ارضای سه نیاز روانی بنیادین یعنی خودمختاری، شایستگی و ارتباط قابل پیش بینی است. این نیازها فطری و همگانی اند و ارضای آن ها ضروری است. صرف نظر از جنسیت، نژاد، فرهنگ، موقعیت اجتماعی و اینکه آیا افراد برای نیازهای روانی بنیادین ارزش قائل هستند یا خیر، ارضای این سه نیاز باید در سطوح بین فردی و درون فردی صورت گیرد تا رشد و عملکرد بهینه در افراد حاصل شود (کمپبل[6] و همکاران، ۲۰۱۵؛ ریان و دسی[7]، ۲۰۱۶). وقتی افراد خودمختار عمل می کنند، عمیق تر درگیر فعالیت ها می شوند و عملکردشان نیز پربارتر می شود (ریان و دسی، ۲۰۰۶). به عبارت دیگر، خودمختاری شامل داشتن احساس انتخاب در آغاز، نگهداری و تنظیم فعالیت ها است. برای مثال، هنگامی که دانش آموزان به خاطر میل و اشتیاق، زمان و انرژی خود را صرف درس و مطالعه می کنند، احساس خودمختاری می کنند (نیمیک و ریان[8]، ۲۰۰۹). از آنجا که افراد از طریق تنظیم رفتارهایشان به دستیابی و ارضای سایر نیازهای بنیادی جسمانی و روانشناختی خود می پردازند، نیاز به خودمختاری از جایگاه ویژه ای به عنوان یک نیاز روانی بنیادین برخوردار است (ریان و دسی، ۲۰۱۷). شایستگی، میل به تسلط یافتن بر محیط فرد و به دست آوردن پیامدهای ارزشمند در درون آن است. شایستگی، به عنوان یک نیاز روانشناختی، نه تنها از لحاظ کاربردی مهم است، بلکه از لحاظ تجربه ای نیز برای خود اهمیت چشمگیری دارد. احساس مؤثر بودن، خود افراد را تغذیه می کند در حالی که احساس بی تأثیر بودن، حس عاملیت را تهدید می کند و باعث می شود فرد توانایی خود را در سازماندهی اعمال دست کم بگیرد. بنابراین، برای کمک به رشد احساس واقعی از ادراک شایستگی، فرد باید فعالیت هایی را که در آن ها موفقیت کسب کرده به خودش نسبت دهد (ریان و دسی، ۲۰۱۷). تعلق یا ارتباط به احساس نزدیکی و مرتبط بودن به دیگران در تعامل های روزمره اشاره می کند. به عبارت دیگر، ارتباط، نیاز به برقراری پیوندها و دلبستگی های عاطفی با دیگران است (حجازی، صالح نجفی و امانی، ۱۳۹۳). ارتباط، ساختار انگیزشی مهمی است زیرا زمانی که روابط میان فردی افراد از این نیاز آن ها حمایت کنند، افراد وظایف خود را بهتر انجام می دهند، در برابر استرس انعطاف پذیرتر و به مشکلات روانشناختی کم تری دچار می شوند زیرا احساس می کنند دارای پایگاه بین فردی امنی هستند. این احساس امنیت، از میزان اضطراب ناشی از تهدیدهای بیرونی محیط می کاهد و احساس سلامتی و خوشی را در فرد تقویت می کند (چنگ و همکاران[9]، ۲۰۱۵). در صورتی که نیازهای روانی بنیادین برآورده شوند احساس اعتماد به خود و خودارزشمندی در افراد شکل می گیرد اما در صورت بازدارندگی و برآورده نشدن این نیازها، فرد ادراکی شکننده، منفی، بیگانه و انتقادی از خود بروز خواهد داد (چن و جانگ[10]، ۲۰۱۰). دانش آموزانی که احساس می کنند هنگام یادگیری از خودمختاری آن ها حمایت می شود، انگیزش درونی، عزت نفس و احساس شایستگی بالاتری دارند. از متغیرهای تأثیرگذار در پیشرفت تحصیلی و یادگیری آموزشگاهی نیازهای روانی بنیادین است. نیازهای روانی بنیادین و عدم ارضای آن ها، می تواند نقش بسزایی در انگیزش پیشرفت تحصیلی داشته باشد. به طور مثال حجازی و همکاران (۱۳۹۱) {نقش واسطه ای نیازهای

1. Shalini
2. Kurtovic, Vrdoljak & Idzanovic
3. Ojo
4. Bashir & Gupta
5. Steel & Klingsieck
6. Campbell & etl
7.Ryan & deci
8. Niemiec
9. Chang
10. Chen & Jang

[Downloaded from frooyesh.ir on 2026-11-05]
[DOR: 20.1001.1.2383353.1400.10.9.7.3]

بنیادی و ادراک دانش آموز از حمایت معلم از خودمختاری وخودکارآمدی انگلیسی}، خوارزمی و همکاران (۱۳۹۱) {نقش نیازهای اساسی در علاقه به تداوم یادگیری الکترونیکی با میانجی گری انگیزش درونی و رضایت}، کاوسیان و همکاران (۱۳۹۱) {نقش نیازهای روانشناختی در رابطه متغیرهای محیطی، تحصیلی با بهزیستی مدرسه} و صالح صدق پور (۱۳۸۹) {رابطه نیازهای بنیادی در سازگاری آموزشی} به مطالعه و تحقیق پرداختند. علاوه بر آن پژوهش ها نشان می دهند که برآورده شدن این نیازها در دانش آموزان تأثیر مثبت بر عملکرد تحصیلی آن ها دارد (مارشیک[1]، ۲۰۱۰). پژوهش ها نشان می دهند که انگیزش درونی رابطه مثبتی با نیازهای روانی بنیادین دارد اما رابطه انگیزش بیرونی با این نیازها بسیار ضعیف است (کاریرا[2]، ۲۰۱۲). براساس این یافته، افرادی که در طول فعالیت های یادگیری احساس شایستگی، خودپیروی و تعلق داشته باشند، انگیزش درونی بالاتری را نشان می دهند در حالی که با نادیده گرفته شدن نیازهای روانی بنیادین، انگیزش درونی کاهش می یابد و انجام فعالیت وابسته به محیط می شود. یافته های پژوهشی نشان می دهد که انگیزش درونی با پیشرفت تحصیلی، اشتیاق برای یادگیری (انگن[3]، ۲۰۰۸) رابطه دارد و افراد با انگیزه درونی، اعتماد به خود بالا، شایستگی، اشتیاق، علاقه و به طور کلی بهزیستی ذهنی بالاتری نسبت به افراد با انگیزه بیرونی نشان می دهند. طبق تحقیقات انجام شده، امید یک پیشگویی کننده معتبر برای موفقیت های علمی است (بلدریج[4]، ۲۰۰۲؛ اسنایدر[5]، ۲۰۰۲). امید فرایندی است که طی آن افراد ابتدا اهداف خود را تعیین می کنند و سپس راهکارهایی برای رسیدن به آن اهداف خلق می کنند و بعد از آن انگیزه لازم برای به اجرا درآوردن این راهکارها را ایجاد کرده و در طول مسیر حفظ می کنند (یاوری، درتاج و اسدزاده، ۱۳۹۵). امید تحصیلی در حیطه تکالیف درسی به توانایی های دانش آموز و موفقیت وی در محیط مدرسه اشاره دارد. امید یک هیجان نیست اما نسبتاً یک سیستم انگیزشی-شناختی پویا است. به عبارت دیگر از نظر اسنایدر موفقیت در کارهای چالش انگیز، خصوصاً در حیطه تحصیلی اغلب نیازمند توانا بودن برای ایجاد چندین گذرگاه (مسیر) برای رسیدن به اهداف است (قدم پور، یوسف وند و رادمهر، ۱۳۹۶). امید با شایستگی بیشتر در بسیاری از حیطه های زندگی، مثل تحصیل رابطه دارد و دانش آموزان را با تمرکز بر موفقیت برای فایق آمدن بر مشکلات توانمند می کند و نیز با افزایش این امکان، آنها به اهدافشان نایل می شوند (کاون، بیروتئا، فاوست و براون[6]، ۲۰۱۵). از طرفی هم پژوهش ها نشان داده اند که امید با عملکرد تحصیلی بالا و پیشرفت در مدرسه رابطه مثبت دارد (فلدمن و کوباتا[7]، ۲۰۱۵؛ خرمایی و کمری، ۱۳۹۶). یکی از مسائل مهمی که دانش آموزان در مقطع متوسطه با آن مواجه هستند، هویت تحصیلی می باشد. هویت تحصیلی بازتابی از انواع شایستگی، خود مختاری، هدفمندی، باورهای کار آمدی و تجربه و هیجان های رایجی است که نوجوانان در کلاس درس با همسالان و معلمان خود دارند (روزر و لا[8]، ۲۰۰۲) و مشخصه آن چگونگی عمل کردن در عرصه های تحصیلی است (حجازی و همکاران، ۱۳۹۰). هویت تحصیلی نیز از جمله مفاهیمی است که مدرسه در شکل گیری آن مؤثر بوده و به دلیل تأثیر گذاری بر زندگی نوجوانان و تعریف آنان از خود، اخیراً به عنوان یک از عناصر مهم هویتی در نوجونان مطرح گردیده است. واز و ایزاکسون[9] (۲۰۰۸)، منزلت های چهار گانه هویت تحصیلی را ارائه کرده اند که شامل هویت تحصیلی سردرگم، هویت تحصیلی دنباله رو، هویت تحصیلی دیررس و هویت تحصیلی موفق است. هویت تحصیلی سردرگم به عدم اکتشاف یا تعهدی اشاره دارد که اغلب همراه با تعلل در خصوص تصمیم های مربوط به ارزش های تحصیلی است. هویت تحصیلی دنباله رو، بیانگر تعهدات دانش آموز نسبت به ارزش ها و آرمان های تحصیلی است که از افراد مهم زندگی خود مانند والدین گرفته شده است. هویت تحصیلی دیررس، به زمان تردید تحصیلی یک دانش آموز اشاره دارد که برای رسیدن به نتیجه گیری درباره ارزش ها و اهداف تحصیلی تلاش می کند. آخرین منزلت، شکل گیری هویت تحصیلی موفق است که به تعهد نسبت به مجموعه ای ار ارزش های تحصیلی اشاره دارد که به دنبال دوره ای از کاوشگری شکل گرفته است. هنکل[10] (۲۰۰۵) هویت تحصیلی را تابعی از تعامل بین فرد و جامعه می داند و معتقد است: فرهنگ، اهداف جمعی، ارزش ها و ارتباطات با هویت تحصیلی ارتباط دارند. از جمله این ارتباطات، تعامل با خانواده و جامعه بزرگ تر است (شکوهی نسب، ۱۳۹۲). دانش آموزان هنگام برخورد با مهلت های مکرر و امتحانات ممکن است دچار

1. Marshik
2. Carreira
3. Engen
4. Boldridge
5. Snyder
6. Kwon, Birrueta, Faust & Brown
7. Feldman & Kubota
8. Roeser & Lau
9. Was & Isaacson
10. Henkel

[Downloaded from frooyesh.ir on 2026-11-05]
[DOR: 20.1001.1.2383353.1400.10.9.7.3]

تعلل درسی شوند و این امر باعث می شود که علی رغم احساس بدتر شدن، دروس خود را به تعویق بیندازند (استیل و گلینسیک، ۲۰۱۶). علاوه بر این، وقوع تعلل ورزی با سطح بالای استرس مرتبط بوده است و این خود را به عنوان پیش بینی کننده منفی پیشرفت تحصیلی و بهزیستی ذهنی است (استیل و گلینسیک، ۲۰۱۶؛ یانگ، ابسوری و گریفیتس[1]، ۲۰۱۸). با توجه این یافته ها و نیز نقش تعلل ورزی در پیش بینی افت تحصیلی دانش آموزان می توان گفت که شیوع تعلل ورزی تحصیلی در میان فراگیران لزوم توجه مسئولان، برنامه ریزان و دست اندرکاران نظام آموزشی را جهت به کارگیری راهبردهایی برای کاهش تعلل ورزی ضروری می نماید. با توجه به این یافته ها، پژوهشی تاکنون در رابطه با ارضای نیازهای روانشناختی اساسی با تعلل ورزی تحصیلی مشاهده نشده است و همچنین پژوهش های اندکی در مورد رابطه ی امید و هویت تحصیلی با تعلل ورزی انجام شده است. بنابراین در پژوهش حاضر در صدد آن هستیم؛ ارتباط بین سه متغیر مورد بحث را با تعلل ورزی تحصیلی و همچنین تعیین پیش بینی کنندگی هر یک از آن ها بر تعلل ورزی تحصیلی را بررسی کنیم.

روش

پژوهش حاضر از نظر هدف، بنیادی و از نظر روش، توصیفی- همبستگی می باشد. جامعه آماری این پژوهش کلیه دانش آموزان پسر پایه دهم رشته های نظری شهر سقز در سال تحصیلی ۹۸-۹۷ است که تعداد آن ها مطابق با آمار گرفته شده از اداره آموزش و پرورش ۵۰۰ نفر بوده است. در این پژوهش از روش نمونه گیری خوشه ای مرحله ای استفاده شده است. با توجه به تعداد دانش آموزان مورد پژوهش طبق جدول مورگان نمونه مورد نظر می بایست ۲۱۷ نفر باشد. به این ترتیب که از بین کل مدارس متوسطه، ۱۰ مدرسه انتخاب گردید و در هر مدرسه چند کلاس به صورت تصادفی انتخاب و در نهایت ۲۱۷ پرسشنامه در اختیار پاسخگویان قرار گرفت که از این تعداد ۲۰ پرسشنامه به دلیل عدم پاسخگویی کامل باطل اعلام شد و در نهایت تعداد پرسشنامه ها به ۱۹۷ رسید. ملاک های ورود نمونه به مطالعه شامل پایه دهم متوسطه، جنسیت مذکر، مدارس دولتی و همچنین عدم تکرار پایه، عدم سابقه مصرف داروهای روانپزشکی و سلامت روان با بررسی پرونده تحصیلی و گزارش خودشان و ملاک های خروج هم عدم تکمیل پرسشنامه ها توسط آزمودنی ها و عدم تمایل به ادامه همکاری در پر کردن پرسشنامه ها در نظر گرفته شد. ملاحظات اخلاقی پژوهش عبارت اند از ۱- معرفی خود و اهداف پژوهش ۲- احترام به حریم خصوصی آزمودنی ها (مانند نام) ۳- رعایت اصل رازداری و محرمانگی داده ها ۴- جدی گرفتن امنیت داده ها ۵- احترام به آزادی عمل آزمودنی ها برای شرکت یا عدم شرکت در پژوهش. پژوهشگر جهت اجرای پژوهش با رعایت کامل این ملاحظات، پس از انجام مکاتبات اداری و هماهنگی های لازم با آموزش و پرورش، شخصاً به مدارس مراجعه می کرد. قبل از توزیع پرسشنامه ها، ابتدا با معرفی خود، موضوع و هدف مطالعه، رعایت موارد حریم خصوصی، محرمانگی و امنیت داده ها را به آن ها اعلام کرد. همچنین آزمودنی ها برای شرکت یا عدم شرکت در پژوهش اختیار کامل داشتند و به آن ها اطمینان داده شد که نتایج مطالعه محفوظ خواهد ماند و آزمودنی ها به صورت انفرادی به سؤالات پرسشنامه ها جواب می دادند. در نهایت نتایج پژوهش هم در قالب نامه به صورت محرمانه به آموزش و پرورش ارسال شد.

ابزار سنجش

پرسشنامه نیازهای روانی بنیادین (BNSQ)[2]: پرسشنامه نیازهای روانی بنیادین دسی و ریان[3] (۲۰۰۰)، ۲۱ ماده و ۳ مؤلفه دارد که بر اساس مقیاس پنج درجه ای لیکرت درجه بندی شده است. مؤلفه ها عبارتند از خودمختاری، شایستگی و ارتباط. پرسشنامه دارای مؤلفه خودمختاری (ماده های ۱، ۴، ۸، ۱۱، ۱۴، ۱۷، ۲۰)، مؤلفه شایستگی (ماده های ۳، ۵، ۱۰، ۱۳، ۱۵، ۱۹)، مؤلفه ارتباط (ماده های ۲، ۶، ۷، ۹، ۱۲، ۱۶، ۱۸، ۲۱) است. نیشیمورا و سوزوکی[4] (۲۰۱۶) برای بررسی روایی همگرای این مقیاس، همبستگی بین مؤلفه های ارضای نیازها با نشاط ذهنی را به ترتیب برای خودمختاری، ارتباط و شایستگی ۰/۱۹، ۰/۲۳ و ۰/۴۳ بدست آوردند. گاردیا و همکاران[5] (۲۰۰۰) ضریب پایایی این مقیاس را از طریق آلفای کرونباخ ۰/۹۲ بدست آوردند. بشارت و رنجبر کلاگری (۱۳۹۲) روایی این مقیاس را

1. Yang, Asbury & Griffiths
2. Basic Needs Satisfaction Questionnaire
3. Deci & Ryan
4. Nishimura & Suzuki
5. Guardia & etl

[Downloaded from frooyesh.ir on 2026-11-05]
[DOR: 20.1001.1.2383353.1400.10.9.7.3]

از طریق همبستگی زیرمقیاس های خودمختاری، شایستگی و ارتباط با شاخص برون گرایی به ترتیب ۰/۳۷، ۰/۵۰ و ۰/۴۶ و پایایی بازآزمایی این مقیاس را برای خودمختاری ۰/۷۷، شایستگی ۰/۷۱ و ارتباط ۰/۶۷ بدست آوردند. در پژوهش حاضر آلفای کرونباخ نیازهای بنیادین روانشناختی کل ۰/۶۸، خودمختاری ۰/۵۴، شایستگی ۰/۴۷، ارتباط ۰/۴۷ می باشد.

پرسشنامه امید تحصیلی(AHS)[1]: پرسشنامه امید تحصیلی سامانی و سهرابی (۲۰۱۱)، ۹ ماده دارد که بر اساس مقیاس پنج درجه ای لیکرت درجه بندی شده است. نمره این پرسشنامه از ۹ تا ۴۵ تغییر می کند. بالاترین نمره نشان دهنده مسیرها و فعالیت های بزرگتر است. سامانی و سهرابی (۲۰۱۱) روایی این مقیاس را از طریق همبستگی با مقیاس امید شوری و اسنایدر[2] (۲۰۰۴) محاسبه و برابر ۰/۴۲ و پایایی آن را با روش آلفای کرونباخ ۰/۷۵ گزارش نموده اند. در پژوهش حاضر آلفای کرونباخ این مقیاس ۰/۸۰ می باشد.

پرسشنامه هویت تحصیلی (AIS)[3]: در این پژوهش، برای سنجش مقیاس هویت تحصیلی واز و ایزاکسون (۲۰۰۸) از نسخه فارسی آن که توسط حجازی و همکاران (۱۳۹۰) تهیه شده، استفاده شده، که براساس مقیاس پنج درجه ای لیکرت درجه بندی شده است. نسخه فارسی ابزار شامل ۳۲ ماده می باشد که ماده های ۱۹، ۲۲، ۲۷ و ۳۶ در اعتباریابی محتوایی و ماده های ۱۰، ۱۱، ۲۰ و ۳۳ در تحلیل عاملی حذف شدند. ضریب پایایی درونی زیرمقیاس های پرسشنامه واز و همکاران (۲۰۰۸) برای هویت سردرگم، هویت دنباله رو، هویت دیررس و هویت موفق به ترتیب ۰/۷۶، ۰/۷۷، ۰/۸۵ و ۰/۷۶ است. در پژوهش حجازی و همکاران (۱۳۹۰) روایی برای هویت سردرگم، هویت دنباله رو، هویت دیررس و هویت موفق به ترتیب ۰/۷۶، ۰/۷۳، ۰/۷۵ و ۰/۵۱ و پایایی پرسشنامه از روش آلفای کرونباخ ۰/۷۰ بدست آمده است. در پژوهش حاضر آلفای کرونباخ این مقیاس ۰/۶۶ می باشد.

پرسشنامه تعلل ورزی تحصیلی (APS)[4]: پرسشنامه تعلل ورزی سواری (۱۳۹۰) دارای ۱۲ ماده و سه مؤلفه ی تعلل ورزی عمدی (ماده های ۱ تا ۵)، تعلل ورزی ناشی از خستگی جسمی- روانی (ماده های ۶ تا ۹) و تعلل ورزی ناشی از بی برنامگی (ماده های ۱۰ تا ۱۲) می باشد که براساس مقیاس پنج درجه ای لیکرت درجه بندی شده است. روایی مقیاس تعلل تحصیلی در مطالعه تاکمن (۱۹۹۱)، ۰/۸۴ و پایایی آن از طریق آلفای کرونباخ برای کل مقیاس ۰/۷۹، عامل اول ۰/۸۵، عامل دوم ۰/۸۶ و عامل سوم ۰/۸۹ بدست آمده است. در نسخه فارسی روایی آن از طریق همبستگی با پرسشنامه تعلل ورزی تاکمن[5] (۱۹۹۱) محاسبه و برابر ۰/۳۵ شد که نشان از روایی نسبتاً خوب آن آزمون است (سواری، ۱۳۹۰). پایایی کل آن از طریق آلفای کرونباخ ۰/۸۵، برای عامل اول ۰/۷۷، برای عامل دوم ۰/۶۰ و برای عامل سوم ۰/۷۰ بدست آمده است. در پژوهش حاضر پایایی تعلل ورزی کل: ۰/۸۷، تعلل ورزی عمدی: ۰/۷۵، تعلل ورزی خستگی جسمی- روانی ۰/۶۸ و تعلل ورزی بی برنامگی ۰/۶۹ بدست آمد. در این پژوهش برای تجزیه و تحلیل داده ها از آمار توصیفی (میانگین و انحراف معیار) و آمار استنباطی (ضریب همبستگی پیرسون و رگرسیون چندمتغیری) با کمک نرم افزار SPSS22 استفاده شد.

یافته ها

سطح تحصیلات نمونه ها، پایه دهم متوسطه است و رشته تحصیلی آن ها به تفکیک شامل ۶۵ نفر رشته ریاضی، ۶۱ نفر تجربی و ۷۱ نفر انسانی است. جدول ۱ شاخص های توصیفی مربوط به متغیرهای اصلی پژوهش را نشان می دهد که شامل تعلل ورزی تحصیلی و زیرمقیاس های آن، نیازهای روانشناختی اساسی و زیرمقیاس های آن، امید تحصیلی، هویت تحصیلی و زیرمقیاس های آن است.

جدول ۱- شاخص های توصیفی مربوط به متغیرهای پژوهش

متغیر	میانگین	انحراف معیار	بیشت رین	کمت رین	متغیر	میانگین	انحراف معیار	بیشتری ن	کمتری ن
تعلل	۳۰/۹۴	۹/۴۴	۵۸	۱۳	ارتباط	۲۷/۶۲	۴/۳۲	۳۸	۱۷
تعلل عمدی	۱۲/۲۰	۴/۲۱	۲۴	۵	امید	۳۳/۶۸	۶/۲۹	۴۵	۱۰
تعلل جسمی-	۱۰/۵۵	۳/۳۴	۲۰	۴	هویت	۱۰/۱۴	۱۱/۸۸	۱۴۵	۶۹

1. Academic Hope Scale
2.Shorey & snyder
3. Academic Identity Statuses
4. Academic Procrastination Scale
5. Tuckman

[Downloaded from frooyesh.ir on 2026-11-05]
[DOR: 20.1001.1.2383353.1400.10.9.7.3]

روانی تعلل بی برنامگی	۸/۱۸	۳/۰۶	۱۵	۳	هویت سردرگم	۲۴/۳۶	۱ ۴/۲۶	۳۷	۱۱
نیازها	۷۲/۰۵	۹/۰۸	۹۴	۵۰	هویت دیررس	۲۵/۹۷	۳/۹۸	۳۷	۱۲
خودمختاری	۲۳/۱۵	۴/۳۵	۳۵	۱۳	هویت دنباله رو	۲۴/۹۳	۴/۰۵	۳۷	۹
شایستگی	۲۱/۲۷	۳/۵۸	۳۰	۱۱	هویت موفق	۲۵/۸۷	۴/۴۸	۳۷	۸

بر اساس نتایج بدست آمده از جدول ۱ میانگین نمرات تعلل ورزی ۳۰/۹۴، بیشترین نمره ۵۸ و کمترین نمره ۱۳، میانگین نمرات نیازهای روانی بنیادین ۷۲/۰۵، بیشترین نمره ۹۴ و کمترین نمره ۵۰، میانگین نمرات امید تحصیلی ۳۳/۶۸، بیشترین نمره ۴۵ و کمترین نمره ۱۰، میانگین نمرات هویت تحصیلی ۱۰۱/۱۴، بیشترین نمره ۱۴۵ و کمترین نمره ۶۹ است. برای اینکه توزیع متغیری نرمال باشد لازم است که سطح معناداری بیش از ۰/۰۵ باشد. بدین منظور از آزمون کولموگروف-اسمیرنف استفاده شد. از آنجا که سطح معناداری برای نیازهای بنیادین، امید، هویت و تعلل به ترتیب ۰/۰۹، ۰/۰۶، ۰/۰۸ و ۰/۰۶ بدست آمد که حاکی از نرمال بودن داده هاست. برای خطی بودن داده ها نیز از آزمون لونسون استفاده شد. از آنجا که سطح معنی داری ۰/۶۷ بدست آمد، می توان نتیجه گرفت که واریانس ها همگن هستند.

جدول ۲- ماتریس همبستگی بین متغیرهای پژوهش

متغیر	۱	۲	۳	۴	۵	۶	۷	۸	۹	۱۰	۱۱	۱۲	۱۳	۱۴
۱.تعلل	۱													
۲. عمدی	۰/۹۱**	۱												
۳. جسمی	۰/۸۷**	۰/۶۸**	۱											
۴. بی برنامگی	۰/۸۷**	۰/۷۰**	۰/۶۴**	۱										
۵. نیازها	-۰/۲۹**	-۰/۲۲**	-۰/۳۲**	-۰/۲۵**	۱									
۶.خودمختاری	-۰/۱۴*	-۰/۰۷	-۰/۱۹**	-۰/۱۳	۰/۷۷**	۱								
۷. شایستگی	-۰/۳۹**	-۰/۳۱**	-۰/۳۷**	-۰/۳۶**	۰/۷۱**	۰/۳۹**	۱							
۸.ارتباط	-۰/۱۴*	-۰/۱۲	-۰/۱۶*	-۰/۰۹	۰/۷۲**	۰/۲۹**	۰/۲۷**	۱						
۹.امید	-۰/۴۷**	-۰/۴۰**	-۰/۴۰**	-۰/۴۶**	۰/۴۱**	۰/۲۲**	۰/۵۳**	۰/۱۹**	۱					
۱۰.هویت	۰/۰۰	-۰/۰۰	۰/۰۱	۰/۰۱	-۰/۰۴	-۰/۱۴*	۰/۰۲	۰/۰۲	۰/۲۳**	۱				
۱۱.سردرگم	۰/۱۳	۰/۱۴*	۰/۱۰	۰/۱۰	-۰/۰۳	-۰/۱۸*	-۰/۰۴	-۰/۰۶	-۰/۲۵**	۰/۶۲**	۱			
۱۲.دیررس	۰/۰۴	۰/۰۶	۰/۰۵	۰/۰۱	-۰/۰۲	-۰/۱۴*	-۰/۰۶	-۰/۰۲	-۰/۱۸**	۰/۷۱**	۰/۳۱**	۱		
۱۳.دنباله رو	-۰/۰۵	-۰/۰۶	-۰/۰۳	-۰/۰۴	۰/۰۳	۰/۰۲	۰/۰۴	۰/۰۰	۰/۱۸**	۰/۷۸**	-۰/۳۲**	-۰/۴۱**	۱	
۱۴.موفق	-۰/۱۵*	-۰/۱۲	-۰/۱۱	-۰/۱۸**	۰/۰۳	۰/۰۷	۰/۰۱	۰/۰۱	۰/۰۳	-۰/۷۰**	-۰/۱۳	-۰/۳۳**	۰/۵۰**	۱

** معنی داری در سطح ۰/۰۱ * معنی داری در سطح ۰/۰۵

بر اساس یافته های جدول ۲ بین ارضای نیازهای بنیادین روانشناختی و تعلل تحصیلی در دانش آموزان رابطه وجود دارد. به منظور پیش بینی تعلل تحصیلی دانش آموزان بر اساس مؤلفه ی نیازهای بنیادین روانشناختی از آزمون رگرسیون استفاده شد که یافته های آن در جدول ۳ ارائه شده است.

جدول ۳- جدول خلاصه رگرسیون

مدل رگرسیون	R	مجذور همبستگی	مجذور همبستگی تعدیل شده	خطای معیار برآورد
۱	۰/۳۹	۰/۱۵	۰/۱۴	۸/۷۴

R^2 برابر ۰/۱۵ است که به این معناست مؤلفه ی نیازهای بنیادین روانشناختی توانسته است ۱۵ درصد از واریانس تعلل تحصیلی

[Downloaded from frooyesh.ir on 2026-11-05]
[DOR: 20.1001.1.2383353.1400.10.9.7.3]

مقدار

را پیش بینی کند. به منظور بررسی رابطه بین نیازهای روانشناختی اساسی با تعلل تحصیلی از آزمون رگرسیون استفاده شد که نتایج مربوط به اجرای این آزمون در جدول ۴ ارائه شده است.

جدول ۴- آزمون معنی داری نیازهای روانی بنیادین

مدل	مجموع مجذورات	درجه آزادی	میانگین مجذورات	F	Sig
رگرسیون	۲۷۳۸/۵۵	۳	۹۱۲/۸۵	۱۱/۹۳	۰/۰۰۰۱
باقیمانده	۱۴۷۵۶/۹۳	۱۹۳	۷۶/۴۶		
کل	۱۷۴۹۵/۴۹	۱۹۶			

بر اساس این نتایج میزان F بدست آمده برابر ۱۱/۹۳ است که این مقدار در سطح ۰/۰۰۰۱ معنی دار می باشد بنابراین نیازهای بنیادین روانشناختی در پیش بینی تعلل تحصیلی مؤثر است. با توجه به معنی دار بودن نیازهای بنیادین روانشناختی بر تعلل تحصیلی، ضرایب مربوط به معادله پیش بینی در جدول شماره ۵ ارائه شده است.

جدول ۵- جدول ضرایب مربوط به خودمختاری، شایستگی و ارتباط

مدل	ضرایب غیراستاندارد		ضرایب استاندارد	مقدار t	سطح معنی داری
	مقدار B	خطای استاندارد میانگین	مقدار Beta		
مقدار ثابت	۵۴/۴۸	۵/۰۶			۰/۰۰۰۱
خودمختاری	۰/۰۳	۰/۱۶	۰/۰۱	۱۰/۷۵	۰/۸۱۳
شایستگی	-۱/۰۲	۰/۱۹	-/۳۸	۰/۲۳	۰/۰۰۰۱
ارتباط	-/۰۹	۰/۱۵	-/۰۴	-۵/۳۱	۰/۵۳۴

جدول ۵ ضرایب رگرسیون هر یک از سه متغیر پیش بین را نشان می دهد که متغیر شایستگی (P≤ ۰/۰۰۰۱) می تواند واریانس متغیر تعلل تحصیلی را به صورت معنی دار تبیین کند. ضریب تأثیر شایستگی (β=-/۳۸) با توجه به آماره t نشان می دهد که با اطمینان ۰/۹۵ می تواند تغییرات مربوط به تعلل تحصیلی را پیش بینی کند. بر اساس یافته های جدول ۲ بین امید تحصیلی و تعلل تحصیلی در دانش آموزان رابطه وجود دارد. به منظور پیش بینی تعلل تحصیلی دانش آموزان بر اساس مؤلفه ی امید تحصیلی از آزمون رگرسیون استفاده شد که یافته های آن در جدول ۶ ارائه شده است.

جدول ۶- جدول خلاصه رگرسیون

مدل رگرسیون	R	مجذور همبستگی	مجذور همبستگی تعدیل شده	خطای معیار برآورد
۱	۰/۴۷	۰/۲۲	۰/۲۱	۸/۳۴

مقدار R^2 برابر ۰/۲۲ است که به این معناست مؤلفه امید تحصیلی توانسته است ۲۲ درصد از واریانس تعلل تحصیلی را پیش بینی کند.

به منظور بررسی رابطه بین امید تحصیلی با تعلل تحصیلی از آزمون رگرسیون استفاده شد که نتایج مربوط در جدول ۷ ارائه شده است.

جدول ۷- آزمون معنی داری امید تحصیلی

مدل	مجموع مجذورات	درجه آزادی	میانگین مجذورات	F	Sig
۱ رگرسیون	۳۹۰۶/۵۵	۱	۳۹۰۶/۵۵	۵۶/۰۵	۰/۰۰۰۱
باقیمانده	۱۳۵۸۸/۹۳	۱۹۵	۶۹/۶۸		
کل	۱۷۴۹۵/۴۹	۱۹۶			

[Downloaded from frooyesh.ir on 2026-11-05]
[DOR: 20.1001.1.2383353.1400.10.9.7.3]

بر اساس این نتایج میزان F بدست آمده برابر ۵۶/۰۵ است که این مقدار در سطح ۰/۰۰۰۱ معنی دار می باشد بنابراین امید تحصیلی در پیش بینی تعلل تحصیلی مؤثر است. با توجه به معنی دار بودن امید تحصیلی بر تعلل تحصیلی، ضرایب مربوط به معادله پیش بینی در جدول شماره ۸ ارائه گردیده است.

جدول ۸- جدول ضرایب مربوط به امید تحصیلی

مدل	ضرایب غیراستاندارد		ضرایب استاندارد	مقدار t	سطح معنی داری
	مقدار B	خطای استاندارد میانگین	مقدار Beta		
مقدار ثابت	۵۴/۸۴	۳/۲۴		۱۶/۸۹	۰/۰۰۰۱
امید تحصیلی	-/۷۰	۰/۰۹	-/۴۷	-۷/۴۸	۰/۰۰۰۱

جدول ۸ ضریب رگرسیون متغیر پیش بین را نشان می دهد که متغیر امید تحصیلی ($P\leq$ ۰/۰۰۰۱) می تواند واریانس متغیر تعلل تحصیلی را به صورت معنی دار تبیین کند. ضریب تأثیر امید تحصیلی (β=-/۴۷) با توجه به آماره t نشان می دهد که با اطمینان ۰/۹۵ می تواند تغییرات مربوط به تعلل تحصیلی را پیش بینی کند. بر اساس یافته های جدول ۲ بین هویت تحصیلی و تعلل تحصیلی در دانش آموزان رابطه وجود دارد. به منظور پیش بینی تعلل تحصیلی دانش آموزان بر اساس مؤلفه ی هویت تحصیلی از آزمون رگرسیون استفاده شد که یافته های آن در جدول ۹ ارائه شده است.

جدول ۹- جدول خلاصه رگرسیون

مدل رگرسیون	R	مجذور همبستگی	مجذور همبستگی تعدیل شده	خطای معیار برآورد
۱	۰/۲۵	۰/۰۶	۰/۰۴	۹/۲۲

۰/۰۶ است که به این معناست مؤلفه ی هویت تحصیلی توانسته است ۶ درصد از واریانس تعلل تحصیلی را

مقدار R^2 برابر پیش بینی

کند. به منظور بررسی رابطه بین هویت تحصیلی با تعلل تحصیلی از آزمون رگرسیون استفاده شد که نتایج مربوط به اجرای این آزمون در جدول ۱۰ ارائه شده است.

جدول ۱۰- آزمون معنی داری هویت تحصیلی

مدل	مجموع مجذورات	درجه آزادی	میانگین مجذورات	F	Sig
۱ رگرسیون	۱۱۵۷	۴	۲۸۹/۲۵	۳/۳۹	۰/۰۱۰
باقیمانده	۱۶۳۳۸/۴۸	۱۹۲	۸۵/۰۹		
کل	۱۷۴۹۵/۴۹	۱۹۶			

بر اساس این نتایج میزان F بدست آمده برابر ۳/۳۹ است که این مقدار در سطح ۰/۰۱۰ معنی دار می باشد بنابراین هویت تحصیلی در پیش بینی تعلل تحصیلی مؤثر است. با توجه به معنی دار بودن هویت تحصیلی بر تعلل تحصیلی، ضرایب مربوط به معادله پیش بینی در جدول شماره ۱۱ ارائه گردیده است.

جدول ۱۱- جدول ضرایب مربوط به هویت سردرگم، هویت دیررس، هویت دنباله رو و هویت موفق

مدل	ضرایب غیراستاندارد		ضرایب استاندارد	مقدار t	سطح معنی داری
	مقدار B	خطای استاندارد میانگین	مقدار Beta		
مقدار ثابت	۳۰/۳۱	۵/۶۸		۵/۳۳	۰/۰۰۰۱
هویت سردرگم	-/۳۱	۰/۱۶	-/۱۴	-۱/۸۸	۰/۰۶۰

[Downloaded from frooyesh.ir on 2026-11-05]
[DOR: 20.1001.1.2383353.1400.10.9.7.3]

هویت دیررس	۰/۱۹	۰/۱۸	۰/۰۸	۱/۰۴	۰/۲۹۸
هویت دنباله رو	-/۳۵	۰/۲۰	-/۱۵	-۱/۷۶	۰/۰۷۹
هویت موفق	۰/۴۷	۰/۱۷	۰/۲۲	۲/۷۲	۰/۰۰۷

جدول ۱۱ ضرایب رگرسیون هر یک از چهار متغیر پیش بین را نشان می دهد که متغیر هویت موفق (P≤ /۰۰۷) می تواند واریانس متغیر تعلل تحصیلی را به صورت معنی دار تبیین کند. ضریب تأثیر هویت موفق (β=۰/۲۲) با توجه به آماره t نشان می دهد که با اطمینان ۰/۹۵ می تواند تغییرات مربوط به تعلل تحصیلی را پیش بینی کند.

بحث و نتیجه‌گیری

یافته های پژوهش نشان داد که بین ارضای نیازهای بنیادین روانشناختی و تعلل ورزی تحصیلی در دانش آموزان رابطه وجود دارد. این یافته با یافته های مطالعات گزیدری، لواسانی و اژه ای (۱۳۹۴)، محمودی، عرفانی و محققی (۱۳۹۶)، ریان و دسی (۲۰۱۷) و کانتن و کانتن (۲۰۱۵) همسو است. در تبیین این یافته می توان گفت هر چه افراد برای انجام فعالیتی احساس آزادی عمل بیشتری داشته باشند و به طور درونی برای انجام آن برانگیخته شده باشند، بیشتر احساس خودمختاری می کنند. مطابق نظریه خودتعیین گری[1] ریان و دسی (۲۰۱۷)، خودمختاری باعث ایجاد خودتنظیمی در افراد می شود. فرد تعلل ورز از احساسات خودکم بینی، عدم موفقیت و از دست دادن کنترل واهمه داشته و به تأخیر انداختن اعمال را نوعی خودمختاری دانسته تا بدان طریق، خودارزشمندی خود را حفظ کند. از این رو، فرد تعلل ورز فاقد خودنظم دهی است و از اینکه مورد قضاوت دیگران قرار گیرد، هراسان بوده، ولی فرد خودتنظیم گر، با بازبینی اعمال خود در مورد اعمالش قضاوت کرده است. طبق فرض نظریه خودتعیین گری اگر افراد در محیطی قرار گیرند که با نیازهای روان شناختی آن ها سازگار باشد، به انجام فعالیت ها ترغیب می شوند. برآورده شدن این نیازها منجر به احساس خودارزشمندی در افراد می شود. خودارزشمندی یا همان عزت نفس یعنی ادراک های شخص از ارزش خود که عمدتاً ریشه در باورهای وی درباره توانایی دارد. موفقیت احساس ارزشمندی را افزایش می دهد. با این حال، اگر یک شخص در یک تکلیف شکست بخورد، بازخورد حاصل احتمال عدم توانایی و احساس بی ارزشی را ایجاد می کند در نتیجه زمانی که افراد با احتمال شکست مواجه می شوند، سعی می کنند از موقعیت اجتناب کنند یا راهبردهایی را در پیش می گیرند که مانع استنتاج عدم توانمندی آن ها شود. اگر دانش آموزان احساس کنند که از خودمختاری آن ها حمایت می شود، انگیزش درونی و احساس ارزشمندی و شایستگی بالاتری دارند و این انگیزه درونی باعث پیشرفت تحصیلی می شود. به عبارت دیگر دانش آموزانی که به صورت درونی برای انجام فعالیت های درسی برانگیخته می شوند، برای یادگیری کلاسی مشتاق ترند. شایستگی یعنی افراد بتوانند مهارت های خود را در انجام تکالیف درسی به کار بگیرند. هنگامی که مطالعه دانش آموزان هماهنگ با توانایی هایشان باشد، آن ها احساس شایستگی می کنند. همچنین هنگام کمک کردن و احترام گذاشتن همکلاسی هایشان به آن ها، انگیزه درونی آن ها بیشتر می شود و در نتیجه در فعالیت هایشان پیشرفت می کنند. علاوه بر این، یافته های پژوهش حاضر نشان داد که بین امید تحصیلی و تعلل ورزی تحصیلی در دانش آموزان رابطه وجود دارد. این یافته با یافته های مطالعات ابراهیمی و همکاران (۱۳۹۰) و محمدی و مرادی (۱۳۹۵) همسو است. در تبیین این یافته مطابق نظریه اسنایدر (۲۰۰۲) می توان گفت امید با ایجاد انگیزش در افراد، سبب تشویق و تلاش بیشتر آن ها برای دستیابی به موفقیت شده است و این دانش آموزان توانسته اند با علاقه تکالیف درسی خود را در منزل انجام دهند. یکی دیگر از متغیرهایی که با امید رابطه دارد خودکارآمدی است. خودکارآمدی به طور خاصی با یادگیری آموزشگاهی و سایر موقعیت های پیشرفت ارتباط دارد. بندورا در نظریه شناختی- اجتماعی خودکارآمدی را به عنوان یکی از عوامل فردی معرفی می کند که می تواند در غلبه فرد موانع انجام رفتار نقش بسزایی را ایفا کند. از طرفی مطابق نظر هانسن (۲۰۱۳) امید با باور دانش آموزان به توانایی های خود و داشتن انگیزه برای رسیدن به اهداف مورد نظر همراه است. بنابراین با ایجاد خورکارآمدی در وجود خود و انتخاب راه های مناسبی برای رسیدن به اهداف خود، اطمینان دارند که با تلاش کافی به اهداف مورد نظر می رسند. در واقع افراد امیدوار عزمی جدی در انجام تکالیف دارند و معتقدند که این تلاش باعث پیشرفت آن ها می شود. دانش آموزانی که دارای سطوح بالاتر خودکارآمدی هستند در یادگیری تلاش و استقامت بیشتری از خود نشان داده، برای انجام تکالیف مشتاق ترند، انگیزه بیشتری برای یادگیری دارند و در یادگیری

1. Self-Determination Theory

[Downloaded from frooyesh.ir on 2026-11-05]
[DOR: 20.1001.1.2383353.1400.10.9.7.3]

موفق ترند. همچنین یافته های پژوهش حاضر نشان داد که بین هویت تحصیلی و تعلل ورزی تحصیلی در دانش آموزان رابطه وجود دارد. این یافته با یافته های مطالعات شمس اسفندآباد، کاکاوند، ترابی (۱۳۹۰)، لواسانی و همکاران (۱۳۹۰) و گزیدری، لواسانی و اژه ای (۱۳۹۴) همسو است. در تبیین یافته حاضر مطابق نظریه واز و ایزاکسون (۲۰۰۸) احساس کنترل فرد بر محیط، منجر به تصدیق و تأیید دیگران شده و فعال شدن فرایند تأیید خود و احساس صلاحیت را در فرد به دنبال دارد و چون موفقیت تحصیلی یک برونداد ارزشمند اجتماعی است لذا بازخوردهای مثبت منجر به افزایش خودکارآمدی در فرد گشته که در موفقیت تحصیلی تأثیر گذار است. در نهایت با توجه به رابطه منفی خودکارآمدی با تعلل ورزی، انتظار می رود تعلل ورزی کاهش یابد. افراد دارای سبک هویت موفق با بررسی مسائل، علی رغم خسته کننده بودن درس تمرکز خود را حفظ کرده، در زمان اشتباه به مسائل خود فکر می کنند و سعی در اصلاح آن دارند. این افراد همچنین در قبال چالش به دنبال راه های تازه هستند و وقت خود را برای رسیدن به اهداف آموزشی تنظیم می کنند. افراد دارای هویت موفق برای رسیدن به پیشرفت و موفقیت بیشتر از راهبردهای شناختی مانند یادآوری، بسط و … ، فراشناختی مانند برنامه ریزی، نظارت و … استفاده می کنند. این افراد نوعی خودتنظیمی یادگیری دارند یعنی از مهارت های فراشناختی، انگیزشی و مدیریت منابع برای رسیدن به اهداف خود استفاده می کنند. برای افراد دارای هویت دنباله رو، کسب نمرات بالا به دلیل خواست والدین و اطرافیان مهم است؛ بنابراین در قبال چالش ها تمام تلاش خود را به کار می برند. هر دو گروه این افراد (موفق ها و دنباله روها) در عین داشتن انگیزه متفاوت، برای رسیدن به موفقیت تلاش می کنند. در مجموع یافته های این مطالعه نشان داد که امید تحصیلی، نیازهای بنیادین روانشناختی و هویت تحصیلی موفق با تعلل ورزی تحصیلی رابطه منفی و معناداری دارد و به ترتیب ذکر شده، قدرت پیش بینی تعلل ورزی را داشتند. پژوهش حاضر از لحاظ جنسیت محدودیت داشته است. پیشنهاد می شود که در پژوهش های آتی به بررسی این مسئله در دانش آموزان دختر نیز پرداخته شود. همچنین پژوهش حاضر به لحاظ نوع خاص فرهنگی و اجتماعی منطقه مورد بررسی و متمرکز بودن مسئله پژوهش بر قشر دانش آموزان سال اول متوسطه محدودیت داشته است. پیشنهاد می شود که در پژوهش های آتی تأثیر سه متغیر پیش بین در این تحقیق در سایر دانش آموزان بررسی شود. علاوه بر این به پژوهشگران آتی پیشنهاد می شود مواردی مانند اختلالات یادگیری از جمله بیش فعالی و اختلالات روانی دانش آموزان نیز غربالگری و بررسی شود. با توجه به اینکه در پژوهش حاضر مشخص شد که نیازهای بنیادین روانشناختی قدرت پیش بینی کنندگی تعلل ورزی تحصیلی را دارد پیشنهاد می شود معلمان تکالیف و فعالیت های یادگیری را با توجه وضعیت نیازهای بنیادین روانی دانش آموزان طراحی و اجرا کنند (تکالیف عملکردی نمونه این فعالیت هاست که دانش آموزان خودشان فعالیت ها را آغاز می کنند و برای حل این مسائل با دیگران ارتباط برقرار می کنند که این امر باعث می شود احساس شایستگی کنند) و همچنین خانواده ها شرایط تربیتی را با توجه این نیازها فراهم کنند.

منابع

ابراهیمی، نسرین؛ صباغیان، زهرا و ابوالقاسمی، محمود (۱۳۹۰). بررسی رابطه امید با موفقیت تحصیلی دانشجویان. *پژوهش و برنامه ریزی در آموزش عالی*. (۶۰)، صص. ۱۶-۱.

بشارت، محمد علی و رنجبر کلاگری، الهه (۱۳۹۲). مقیاس ارضای نیازهای بنیادین روان شناختی: پایایی، روایی و تحلیل عاملی. *اندازه گیری تربیتی*. ۴ (۱۴). صص. ۱۶۸-۱۴۷.

حجازی، الهه؛ امانی، حبیب و یزدانی، محمدجواد (۱۳۹۰). ارزیابی ویژگی های روان سنجی پرسشنامه منزلت های هویت تحصیلی در دانش آموزان ایرانی. *روش ها و مدل های روانشناختی*، صص. (۵)، ۱۵-۱.

حجازی، الهه؛ خضری آذر، هیمن و امانی، جواد (۱۳۹۱). ادراک دانش آموز از حمایت معلم از خود مختاری و خودکارآمدی انگلیسی: نقش واسطه ای نیازهای اساسی روان شناختی. *مطالعات آموزش و یادگیری*. ۴ (۱)، صص. ۵۰-۲۹.

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

خرمایی، فرهاد و کمری، سامان. (۱۳۹۶). ساخت و بررسی ویژگی های روانسنجی مقیاس امید به تحصیل. *دو فصلنامه راهبردهای شناختی در یادگیری*، ۵ (۸)، صص. ۳۷-۱۶.

خوارزمی، اکرم؛ کارشکی، حسین و عبدخدائی، محمدسعید (۱۳۹۱). نقش نیازهای اساسی خودتعیین‌گری، کیفیت اطلاعات و قابلیت کاربرد در علاقه به تداوم یادگیری الکترونیکی با میانجی‌گری انگیزش درونی و رضایت. *مطالعات آموزش و یادگیری*. ۴ (۲)، صص. ۲۰-۱.

[Downloaded from frooyesh.ir on 2026-11-05]
[DOR: 20.1001.1.2383353.1400.10.9.7.3]

سواری، کریم (۱۳۹۰). ساخت و اعتباریابی آزمون اهمال کاری تحصیلی. *اندازه گیری تربیتی*. ۲ (۵)، صص. ۱۱۰-۹۷.

شکوهی نسب، مهدیه (۱۳۹۲)، مطالعه رابطه جهت گیری اهداف و استقلال با هویت تحصیلی در دانش آموزان پایه چهارم دبیرستان شهر سیرجان، پایان نامه کارشناسی ارشد، دانشکده علوم تربیتی و روان شناسی دانشگاه یزد.

شمس اسفندآباد، حسن؛ کاکاوند، علیرضا و ترابی، زهرا (۱۳۹۰). رابطه سبک‌های دلبستگی و هویت با سلامت عمومی و پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان پیش دانشگاهی شهر قزوین. *اندیشه های نوین تربیتی*. ۷ (۲)، صص. ۱۲۸-۱۰۷.

صالح صدق پور، بهرام؛ اسدی، مسعود و میری، میر نادر (۱۳۸۹). رابطه نیازهای بنیادین و حمایت اجتماعی در سازگاری آموزشی، اجتماعی عاطفی دانش آموزان. *مجله روانشناسی*. ۱۴ (۴)، صص. ۴۱۶-۴۰۱.

قدم پور، عزت اله؛ یوسف وند، لیلا و رامهر، پروانه (۱۳۹۶). مقایسه اثربخشی آموزش راهبردهای شناختی و فراشناختی بر امید تحصیلی در دانش آموزان دختر و پسر. *دوفصلنامه راهبردهای شناختی در یادگیری*، ۵ (۹)، صص. ۴۷-۳۳.

کاوسیان، جواد؛ کدیور، پروین و فرزاد، ولی اله (۱۳۹۱). رابطه متغیرهای محیطی، تحصیلی با بهزیستی مدرسه: نقش نیازهای روانشناختی، خودتنظیمی انگیزشی و هیجان های تحصیلی. *پژوهش در سلامت روانشناختی*. ۶ (۱)، صص. ۲۵-۱۰.

گزیدری، ابراهیم؛ غلامعلی لواسانی، مسعود و اژه ای، جواد (۱۳۹۴). رابطه ی هویت تحصیلی و راهبردهای یادگیری خودتنظیمی با اهمالکاری تحصیلی در میان دانش آموزان، *مجله ی روانشناسی*، ۱۹ (۴)، صص. ۳۶۲-۳۴۶.

غلامعلی لواسانی، مسعود؛ خضری آذر، هیمن و امانی، جواد (۱۳۹۰). پیشرفت تحصیلی نقش نیازهای روانشناختی اساسی و سبک‌های هویت. *پژوهش های آموزش و یادگیری*. (۱)، صص. ۳۸-۲۵.

محمدی، توفیق و مرادی، فرزاد. (۱۳۹۵). بررسی رابطه یادگیری خودتنظیمی و امید تحصیلی با عملکرد تحصیلی دانش آموزان مقطع متوسطه. مطالعه موردی: شهرستان دیواندره، کنفرانس جهانی روانشناسی و علوم تربیتی، حقوق و علوم اجتماعی در آغاز هزاره سوم، شیراز.

محمودی، حشمت الله؛ عرفانی، نصراله و محققی، حسین (۱۳۹۶). تدوین مدلی به منظور تبیین و پیش بینی پیشرفت تحصیلی بر پایه ی نیازهای بنیادین روان شناختی و انگیزش پیشرفت تحصیلی. *پژوهش در برنامه ریزی درسی*. ۲ (۲۶)، صص. ۸۰-۶۷.

یاوری، هانیه؛ درتاج، فریبرز و اسدزاده، حسن (۱۳۹۵). بررسی اثربخشی آموزش امید بر سرزندگی تحصیلی دانش آموزان دوره دوم متوسطه. *پژوهش در نظام های آموزشی*. (۳۵)، صص. ۳۳-۲۱.

Bashir, L., & Gupta, S. (2019). A deeper look into the relationship between academic procrastination and academic performance among university students. *Research Guru*, 12(3). 531-542.

Boldridge, E. A. (2002). The Role of Hope In The academic and Sport Achievements of Division I College Football players: University of Kansas.

Campbell, R., Vansteenkiste, M., Delesie, L. M., Mariman, A. N., Soenens, B., Tobback, E., Vogelaers, D. P. (2015). Examining the role of psychological need satisfaction in sleep: A Self-Determination Theory perspective. *Personality and Individual Differences*, 77, 199–204.

Carreira, J. M. (2012). Motivational orientations and psychological needs in EFL learning among elementary school students in Japan.*System*, 40, 191-202.

Chang, Y., Leach, N., & Anderman, E. M. (2015). The role of perceived autonomy support in principals affective organizational commitment and job satisfaction. *Social Psychology of Education*, 18, 315-336.

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

Engen, G. (2008). The psychosocial predictors of psychological distress and life satisfaction in a cohort of Norwegian students. MA Dissertation. Faculty of Medicine, *University of Oslo*.

Feldman, D. B., & Kubota, M. (2015). Hope, self-efficacy, optimism, and academic achievement: Distinguishing constructs and levels of specificity in predicting college grade-point average. *Learning and Individual Differences*, 37, 210-216.

Guardia, J. G., Ryan, R. M., Couchman, C. E., & Deci, E. L. (2000). Within-person variation in security of attachment: A self-determination theory perspective on attachment, need fulfillment, and well-being. *Journal of Personality and Social Psychology*, 79, 367-384.

Hansen, M. J. (2013). Academic Hope Theory Implications For Promoting Academic Success, Council on Retention and Graduation (GRG).

Henkel, M., (2005). Academic Identity and Autonomy in A Changing Policy Environment. *Higher Education*. 49 (1), 155-176.

Kanten,P. & Kanten, S. (2015). The Antecedents of procrastination behavior: personality charactristics, self-esteem and self-efficacy. *PressAcademia Procedia*. (2), 331-341.

Kurtovic, A., Vrdoljak, G. & Idzanovic, A. (2019). Predicting procrastination: The role of academic achievement, self-efficacy and Perfectionism. *Educational Psychology*, 8 (1), 1-26.

Kwon, P., & Birrueta, M., & Faust, E., & Brown, E. R. (2015). The Role of Hope in Preventive Interventions. *Social and Personality Psychology Compass*, 9 (12), 696-704.

[Downloaded from frooyesh.ir on 2026-11-05]
[DOR: 20.1001.1.2383353.1400.10.9.7.3]

Marshik, T. T. (2010). Teachers' and students' psychological need satisfaction as Predictors of students' academic achievement. Doctoral dissertation, University of Florida.

Niemiec, C.P., Ryan, R.M. & Deci, E.L. (2009). The path taken: Consequences of attaining intrinsic and extrinsic aspirations in post-college life. *Journal of Research in Personality*, 43, 291-306.

Nishimura, T., & Suzuki, T. (2016). Basic psychological need satisfaction and frustration in Japan: Controlling for the big five personality traits. *Japanese Psychological Research*, 58 (4), 320‑331.

Ojo, A. A. (2019). The impact of procrastination on student's academic performance in secondary schools. *Sociology and Anthropology Research*, 5 (1), 17-22.

Roeser, R. W., & Lau, S. (2002). On academic identity formation in middle school settings during early adolescence. Understanding early adolescent self and identity: *Applications and interventions*, 68 (3), 91-131.

Ryan, R. M., Deci, E. L. (2006). Living well: A Self-Determination Theory Perspective on Eudemonia. *Journal of happiness studies*. 9, 139-70.

Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2016). Self-Regulation and the Problem of Human Autonomy: Does Psychology Need Choice, Self-Determination, and Will? University of Rochester.

Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2017). Self-determination theory: Basic psychological needs in motivation, development, and wellness. New York, NY: Guilford Publishing.

Shalini, G. N. (2019). Impact of procrastination and time-management on academic stress among undergraduate nursing students: A cross sectional study. *Caring Sciences*,12 (3), 1480-1486.

Shorey, H.S., & Snyder, C.R. (2004) Development and Validation of the Domain Hope Scale Revised. Unpublished manuscript, University of Kansas, Lawrence, Kansas.

Snyder, C. R. (2002). Hope and Academic Success in College. *Journal of Educational psychology*, 94 (4), 820-826.

Sohrabi S. N., & Samani, S. Psychometric properties of the academic hope scale: Persian form. *Social and Behavioral Sciences*, 30. 1133-1136.

Steel, P., & Klingsieck, K. B. (2016). Academic procrastination: Psychological antecedents revisited. *Australian Psychologist*, 51, 36-46.

Tuckman, B.W. (1991). The development and concurrent validity of the procrastination scale. *Educational and Psychological Measurement* 51 (2), 473-480.

Was, C.A., & Isaacson, R.M. (2008). The development of a measure of academic identity status. *Journal of Research in Education*, 18, 94-105.

Yang, Z., Asbury, K., & Griffiths, M. D. (2018). An Exploration of Problematic Smartphone Use among Chinese University Students: Associations with Academic Anxiety, Academic Procrastination, Self-Regulation and Subjective Wellbeing. *International Journal of Mental Health and Addiction*, 1-19.

[Downloaded from frooyesh.ir on 2026-11-05]

[DOR: 20.1001.1.2383353.1400.10.9.7.3]