

پیش بینی تعلل ورزی تحصیلی بر اساس نیازهای بنیادین روانشناسی، 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

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.

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 غربی

استادیار، گروه روانشناسی، دانشگاه پیام نور، تهران، ایران.

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 $r = -0.295$, academic hope $r = -0.473$, ($p < 0.10$), successful identity $r = -0.154$ ($p < 0.50$). 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.

چکیده

این تحقیق با هدف بررسی رابطه نیازهای بنیادین روانشناسی (خودنمختاری، 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)، واژ و ایزاسون، (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 $\beta = -0.295$ ، $\alpha = 0.154$ ، $p < 0.05$ ، هویت موفق $\beta = -0.473$ ، $\alpha = 0.473$ ، $p < 0.10$ رابطه منفی و معناداری دارد ($p < 0.05$). همچنین شایستگی، امید تحصیلی و هویت تحصیلی موفق توانسته است به ترتیب $\beta = 0.157$ ، $\alpha = 0.223$ و $\beta = 0.06$ 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.

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

واژه های کلیدی: نیازهای بنیادین روانشناسی، امید تحصیلی، هویت تحصیلی، تعلل ورزی.

ویرایش نهایی: آذر ۱۴۰۰

پذیرش: خرداد ۱۴۰۰

دربافت: اردیبهشت ۱۴۰۰

نوع مقاله: پژوهشی

مقدمه

از مسائل مهم در حوزه‌ی برنامه‌ریزی، آموزش و پیشرفت تحصیلی، توجه به ابعاد روان شناختی است. یکی از این ابعاد تعلل ورزی است که علی‌رغم پیامدهای منفی، رفتاری متداول در محیط‌های آموزشی است (شالیانی^۱، ۲۰۱۹) و با پیامدهای زیانباری از جمله گرفتن نمره‌های پایین کلاسی تا انصراف‌های دوره‌ای، ضعف در سلامت جسمی و روحی و مشکلات بین فردی همراه است (کورتوویچ، وردولجاك و ایدزانوویچ^۲، ۲۰۱۹). تعلل ورزی با توجه به پیچیدگی و تنوع مؤلفه‌های شناختی، عاطفی و رفتاری آن، در حیطه‌های گوناگونی بروز می‌کند (اوجو^۳، ۲۰۱۹). استیل و کلینگسیک^۴ (۲۰۱۶) در پژوهش خود بیان کرده اند که بیش از ۷۰ درصد از دانش آموزان پایانی است (بشير و گوپتا^۵، ۲۰۱۹). افراد خود را در سطح انجام دادن کار، و تمایل به انجام دادن آن در دقایق دارای تعلل ورزی آموزشی هستند و به طور منظم تأخیر در یادگیری و انجام دادن تکالیف را گزارش می‌دهند. بر اساس خرده نظریه‌ی نیازهای روانی بنیادین، سلامت روانی و عملکرد بهینه مستقیماً توسط اراضی سه نیاز روانی بنیادین یعنی خودمختاری، شایستگی و ارتباط قابل پیش‌بینی است. این نیازها فطری و همگانی اند و اراضی آن‌ها ضروری است. صرف نظر از جنسیت، نژاد، فرهنگ، موقعیت اجتماعی و اینکه آیا افراد برای نیازهای روانی بنیادین ارزش قائل هستند یا خیر، اراضی این سه نیاز باید در سطوح بین فردی و درون فردی صورت گیرد تا رشد و عملکرد بهینه در افراد حاصل شود (کمپیل^۶ و همکاران، ۲۰۱۵؛ ریان و دسی^۷، ۲۰۱۶). وقتی افراد خودمختاری عمل می‌کنند، عمیق‌تر درگیر فعالیت‌ها می‌شوند و عملکردن نیز پربرابر می‌شود (ریان و دسی^۸، ۲۰۰۶). به عبارت دیگر، خودمختاری شامل داشتن احساس انتخاب در آغاز، نگهداری و تنظیم فعالیت‌ها است. برای مثال، هنگامی که دانش آموزان به خاطر میل و اشتیاق، زمان و انرژی خود را صرف درس و مطالعه می‌کنند، احساس خودمختاری می‌کنند (نیمیک و ریان^۹، ۲۰۰۹). از آنجا که افراد از طریق تنظیم رفتارهایشان به دستیابی و اراضی سایر نیازهای بنیادی جسمانی و روانشناسی خود می‌پردازنند، نیاز به خودمختاری از جایگاه ویژه‌ای به عنوان یک نیاز روانی بنیادین برخوردار است (ریان و دسی^{۱۰}، ۲۰۱۷). شایستگی، میل به تسلط یافتن بر محیط فرد و به دست آوردن پیامدهای ارزشمند در درون آن است. شایستگی، به عنوان یک نیاز روانشناسی، نه تنها از لحاظ کاربردی مهم است، بلکه از لحاظ تجربه ای نیز برای خود اهمیت چشمگیری دارد. احساس مؤثر بودن، خود افراد را تقدیمه می‌کند در حالی که احساس بی تأثیر بودن، حس عاملیت را تهدید می‌کند و باعث می‌شود فرد توانایی خود را در سازماندهی اعمال دست کم بگیرد. بنابراین، برای کمک به رشد احساس واقعی از ادراک شایستگی، فرد باید فعالیت‌هایی را که در آن‌ها موقیت کسب کرده به خودش نسبت دهد (ریان و دسی^{۱۱}، ۲۰۱۷). 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 دلیستگی‌های 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 آن‌ها حمایت کنند، افراد وظایف خود را بهتر انجام می‌دهند، در برابر استرس انعطاف‌پذیرتر و به مشکلات روانشناسی کم تر دچار می‌شوند زیرا احساس می‌کنند دارای پایگاه بین فردی امنی هستند. این احساس امنیت، از میزان اضطراب ناشی از تهدیدهای بیرونی محیط می‌کاهد و احساس سلامتی و خوشی را در فرد تقویت می‌کند (چنگ و همکاران^{۱۲}، ۲۰۱۵). در صورتی که نیازهای روانی بنیادین 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^{۱۳}، ۲۰۱۰). دانش آموزانی که احساس می‌کنند هنگام یادگیری از خودمختاری آن‌ها حمایت می‌شود، 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 آن‌ها، می‌تواند نقش بسزایی در انگیزش پیشرفت تحصیلی داشته باشد. به طور مثال حجازی و همکاران (۱۳۹۱)^{۱۴} {نقش واسطه‌ای 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

بنیادی و ادراک دانش آموز از حمایت معلم از خودمختاری و خودکارآمدی انگلیسی)، خوارزمی و همکاران (۱۳۹۱) {نقش نیازهای اساسی در علاقه به تداوم یادگیری الکترونیکی با میانجی گری انگیزش درونی و رضایت}، کاویسان و همکاران (۱۳۹۱) {نقش نیازهای روانشناسی 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 پژوهش‌ها نشان می‌دهند که برآورده شدن این نیازها در دانش آموزان تأثیر مثبت بر عملکرد تحصیلی آن‌ها دارد (مارشیک^۱، ۲۰۱۰). پژوهش‌ها نشان می‌دهند که انگیزش درونی رابطه مثبتی با نیازهای روانی بنیادین دارد اما رابطه انگیزش بیرونی با این نیازها بسیار ضعیف است (کاریرا^۲، ۲۰۱۲). براساس این یافته، افرادی که در طول فعالیت‌های یادگیری احساس شایستگی، خودپیروی و تعلق داشته باشند، انگیزش درونی بالاتر را نشان می‌دهند در حالی که با نادیده گرفته شدن نیازهای روانی بنیادین، انگیزش درونی کاهش می‌یابد و انجام فعالیت وابسته به محیط می‌شود. یافته‌های پژوهشی نشان می‌دهد که انگیزش درونی با پیشرفت تحصیلی، اشتیاق برای یادگیری (انگن^۳، 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 می‌دهند. طبق تحقیقات انجام شده، امید یک پیشگویی کننده معتربر برای موفقیت‌های علمی است (بلدریچ^۴، ۲۰۰۲؛ استایدر^۵، ۲۰۰۲). امید فرایندی است که طی آن افراد ابتدا اهداف خود را تعیین می‌کنند و سپس راهکارهایی برای رسیدن به آن اهداف خلق می‌کنند و بعد از آن انگیزه لازم برای به اجرا درآوردن این راهکارها را ایجاد کرده و در طول مسیر حفظ می‌کنند (یاوری، درتاج و اسدزاده، ۱۳۹۵). امید تحصیلی در حیطه تکالیف درسی به توانایی‌های دانش آموز و موفقیت‌وی در محیط مدرسه اشاره دارد. امید یک هیجان نیست اما نسبتاً یک سیستم انگیزشی-شناختی پویا است. به عبارت دیگر از نظر استایدر موفقیت در کارهای چالش انگیز، خصوصاً در حیطه تحصیلی اغلب نیازمند توانا بودن برای ایجاد چندین گزگاه (مسیر) برای رسیدن به اهداف است (قدم پور، یوسف وند و رادمهر، ۱۳۹۶). امید با شایستگی بیشتر در بسیاری از حیطه‌های زندگی، مثل تحصیل رابطه دارد و دانش آموزان را با تمرکز بر موفقیت برای فایق آمدن بر مشکلات توأم‌مند می‌کند و نیز با افزایش این امکان، آنها به اهدافشان نایل می‌شوند (کاون، بیرونی، فاولست و براون^۶، ۲۰۱۵). از طرفی هم پژوهش‌ها نشان داده اند که امید با عملکرد تحصیلی بالا و پیشرفت در مدرسه رابطه مثبت دارد (فلدمون و کوباتا^۷، ۲۰۱۵؛ خرمایی و کمری، ۱۳۹۶). یکی از مسائل مهمی که دانش آموزان در مقطع متوسطه با آن مواجه هستند، هویت تحصیلی می‌باشد. هویت تحصیلی بازتابی از انواع شایستگی، خود مختاری، هدفمندی، باورهای کارآمدی و تجربه و هیجان‌های رایجی است که نوجوانان در کلاس درس با همسالان و معلمان خود دارند (روز و لای، ۲۰۰۲) و مشخصه آن چگونگی عمل کردن در عرصه‌های تحصیلی است (حجازی و همکاران، ۱۳۹۰). هویت تحصیلی نیز از جمله مفاهیمی است که مدرسه در شکل‌گیری 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 نوجوانان مطرح گردیده است. واژ و ایزاسکون^۸ (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 تصمیم‌های مربوط به ارزش‌های تحصیلی است. هویت تحصیلی دنباله رو، بیانگر تعهدات دانش آموز نسبت به ارزش‌ها و آرمان‌های تحصیلی است که از افراد مهم زندگی خود مانند والدین گرفته شده است. هویت تحصیلی دیررس، به زمان تردید تحصیلی دنباله رو، هویت تحصیلی موفق است که برای رسیدن به نتیجه گیری درباره ارزش‌ها و اهداف تحصیلی تلاش می‌کند. آخرین منزلت، شکل گیری هویت تحصیلی موفق است که به تعهد نسبت به مجموعه ای از ارزش‌های تحصیلی اشاره دارد که به دنبال دوره‌ای از کاوشگری شکل گرفته است. هنکل^۹ (۲۰۰۵) هویت تحصیلی را تابعی از تعامل بین فرد و جامعه می‌داند و معتقد است: فرهنگ، اهداف جمعی، ارزش‌ها و ارتباطات با هویت تحصیلی ارتباط دارند. از جمله این ارتباطات، تعامل با خانواده و جامعه بزرگ‌تر است (شکوهی نسب، ۱۳۹۲). دانش آموزان هنگام برخورد با مهلت‌های 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

پیش بینی تعلل ورزی تحصیلی بر اساس نیازهای بنیادین روانشناسی، 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 ...

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، ابسوئی و گریفیتس^۱، ۲۰۱۸). با توجه این یافته ها و نیز نقش تعلل ورزی در پیش بینی افت تحصیلی دانش آموزان می توان گفت که شیوه تعلل ورزی تحصیلی در میان فرآگیران لزوم توجه مستولان، 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 ارضی نیازهای روانشناسی اساسی با تعلل ورزی تحصیلی مشاهده نشده است و همچنین پژوهش های اندکی در مورد رابطه ای 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 ۹۷-۹۸ 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 خوش ای مرحله ای استفاده شده است. با توجه به تعداد دانش آموزان مورد پژوهش طبق جدول مورگان نمونه مورد نظر می 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 مذکور، مدارس دولتی و همچنین عدم تکرار پایه، عدم سابقه مصرف داروهای روانپیشکی 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)^۲- رعایت اصل رازداری و محترمانگی داده ها^۳- جدی گرفتن امنیت داده ها ۴- 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، محترمانگی 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 سوالات پرسشنامه ها جواب می دادند. در نهایت نتایج پژوهش هم در قالب نامه به صورت محترمانه به آموزش و پرورش ارسال شد.

ابزار سنجش

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

1. Yang, Asbury & Griffiths

2. Basic Needs Satisfaction Questionnaire

3. Deci & Ryan

4. Nishimura & Suzuki

5. Guardia & et al

از طریق همبستگی زیرمقیاس‌های خودمختاری، شایستگی و ارتباط با شاخص برون گرایی به ترتیب ۰/۳۷، ۰/۵۰ و ۰/۴۶ و پایابی 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 می‌باشد.

پرسشنامه امید تحصیلی (AHS):^۱ 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 می‌کند. بالاترین نمره نشان دهنده مسیرها و فعالیت‌های بزرگتر است. سامانی و سهرابی (۲۰۱۱) رواجی این مقیاس را از طریق همبستگی با مقیاس امید شوری و استنایدر^۲ (۲۰۰۴) محاسبه و برابر ۰/۴۲ و پایابی آن را با روش آلفای کرونباخ ۰/۷۵ گزارش نموده‌اند. در پژوهش حاضر آلفای کرونباخ این مقیاس ۰/۸۰ می‌باشد.

پرسشنامه هویت تحصیلی (AIS):^۳ در این پژوهش، برای سنجش مقیاس هویت تحصیلی واژ 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 می‌باشد که ماده‌های ۱۹، ۲۲، ۲۷ و ۳۶ در اعتباریابی محتوایی و ماده‌های ۱۰، ۱۱، ۲۰ و ۳۳ در تحلیل عاملی حذف شدند. ضریب پایابی درونی زیرمقیاس‌های پرسشنامه واژ و همکاران (۲۰۰۸) برای هویت سردرگم، هویت دنباله رو، هویت دیررس و هویت موفق به ترتیب ۰/۷۶، 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 ۰/۷۳، ۰/۷۵ و ۰/۵۱ و پایابی پرسشنامه از روش آلفای کرونباخ ۰/۷۰ بدست آمده است. در پژوهش حاضر آلفای کرونباخ این مقیاس ۰/۶۶ می‌باشد.

پرسشنامه تعلل ورزی تحصیلی (APS):^۴ پرسشنامه تعلل ورزی سواری (۱۳۹۰) دارای ۱۲ ماده و سه مؤلفه‌ی تعلل ورزی عمده (ماده‌های ۱ تا ۵)، تعلل ورزی ناشی از خستگی جسمی- روانی (ماده‌های ۶ تا ۹) و تعلل ورزی ناشی از بی برنامگی (ماده‌های ۱۰ تا ۱۲) می‌باشد که براساس مقیاس پنج درجه ای لیکرت درجه بندی شده است. روایی مقیاس تعلل تحصیلی در مطالعه تاکمن (۱۹۹۱)، ۰/۸۴ و پایابی 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^۵ (۱۹۹۱) محاسبه و برابر ۰/۳۵ شد که نشان از روایی نسبتاً خوب آن آزمون است (سواری، ۱۳۹۰). پایابی 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 پایابی تعلل ورزی کل: ۰/۸۷، تعلل ورزی عمده: 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 داده‌ها از آمار توصیفی (میانگین و انحراف معیار) و آمار استنباطی (ضریب همبستگی پیرسون و رگرسیون چندمتغیری) با کمک نرم افزار SPSS22 استفاده شد.

یافته‌ها

سطح تحصیلات نمونه‌ها، پایه دهم متوسطه است و رشته تحصیلی آن‌ها به تفکیک شامل ۶۵ نفر رشته ریاضی، ۶۱ نفر تجربی و ۷۱ نفر انسانی است. جدول ۱ شاخص‌های توصیفی مربوط به متغیرهای اصلی پژوهش را نشان می‌دهد که شامل تعلل ورزی تحصیلی و زیرمقیاس‌های آن، نیازهای روانشناختی اساسی و زیرمقیاس‌های آن، امید تحصیلی، هویت تحصیلی و زیرمقیاس‌های آن است.

جدول ۱- شاخص‌های توصیفی مربوط به متغیرهای پژوهش

متغیر	میانگی	انحراف	بیشتری	کمتری
تعلل	۱۲/۲۰	۴/۲۱	معیار	ن
تعلل عمده	۱۲/۲۰	۹/۴۴	رین	رین
تعلل جسمی-	۱۰/۵۵	۳/۳۴	معیار	ن

1. Academic Hope Scale

2. Shorey & snyder

3. Academic Identity Statuses

4. Academic Procrastination Scale

5. Tuckman

پیش‌بینی تعلل ورزی تحصیلی بر اساس نیازهای بنیادین روانشناسی، 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 ...

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

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 ۱۰/۱/۱۴، 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 و ۰/۰۸ 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	۱۴	۱۳	۱۲	۱۱	۱۰	۹	۸	۷	۶	۵	۴	۳	۲	۱
۱. تعلل														۱
۲. عمدی												۱	۰/۹۱**	
۳. جسمی												۱	۰/۸۸**	۰/۸۷**
۴. بی برنامگی												۱	۰/۸۴**	۰/۷۰**
۵. نیازها												۱	-۰/۲۵**	-۰/۳۲**
۶. خودنمختاری												۱	-۰/۲۲**	-۰/۲۹**
۷. شایستگی												۱	۰/۷۷**	-۰/۱۳
۸. ارتباط												۱	-۰/۱۳**	-۰/۱۹**
۹. امید												۱	-۰/۰۷	-۰/۱۴*
۱۰. هویت												۱	۰/۰۰	۰/۰۰
۱۱. سروگم												۱	۰/۱۳	
۱۲. دیررس												۱	۰/۰۴	
۱۳. دنباله رو												۱	۰/۰۶	
۱۴. موفق												۱	۰/۰۵	

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

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

جدول ۳- جدول خلاصه رگرسیون

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

R^۲ برابر ۰/۱۵ است که به این معناست مؤلفه های نیازهای بنیادین روانشناسی توانسته است ۱۵ درصد از واریانس تعلل تحصیلی

مقدار

را پیش بینی کند. به منظور بررسی رابطه بین نیازهای روانشناسی 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
Sig	F	میانگین مجذورات	درجه آزادی	مجموع مجذورات	رگرسیون	
.۰/۰۰۰۱	۱۱/۹۳	۹۱۲/۸۵	۳	۲۷۳۸/۵۵	رگرسیون	
		۷۶/۴۶	۱۹۳	۱۴۷۵۶/۹۳	باقیمانده	
			۱۹۶	۱۷۴۹۵/۴۹	کل	

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 روانشناسی در پیش بینی تعلل تحصیلی مؤثر است. با توجه به معنی دار بودن نیازهای بنیادین روانشناسی 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

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

جدول ۵ ضرایب رگرسیون هر یک از سه متغیر پیش بین را نشان می دهد که متغیر شایستگی ($P \leq 0/0001$) می تواند واریانس متغیر تعلل تحصیلی را به صورت معنی دار تبیین کند. ضریب تأثیر شایستگی ($\beta = -0/38$) با توجه به آماره t نشان می دهد که با اطمینان 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 ای 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	مجدور همبستگی	مجدور همبستگی تعديل شده	خطای معیار برآورد
۱	۰/۴۷	۰/۲۲	۰/۲۱	۸/۳۴

مقدار R^۲ 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
Sig	F	میانگین مجذورات	درجه آزادی	مجموع مجذورات	رگرسیون	
.۰/۰۰۰۱	۵۶/۰۵	۳۹۰۶/۵۵	۱	۳۹۰۶/۵۵	۱	۱ رگرسیون
		۶۹/۶۸	۱۹۵	۱۳۵۸۸/۹۳		باقیمانده
			۱۹۶	۱۷۴۹۵/۴۹		کل

پیش بینی تعلل ورزی تحصیلی بر اساس نیازهای بنیادین روانشناسی، 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 ...

بر اساس این نتایج میزان F بدست آمده برابر ۵۶/۰ 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

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

جدول ۸ ضریب رگرسیون متغیر پیش بین را نشان می دهد که متغیر امید تحصیلی ($P \leq 0/0001$) می تواند واریانس متغیر تعلل تحصیلی را به صورت معنی دار تبیین کند. ضریب تأثیر امید تحصیلی ($\beta = -0/47$) با توجه به آماره t نشان می دهد که با اطمینان 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 هی 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	مجدور همیستگی تعديل شده	خطای معیار برآورد	مدل رگرسیون
۰/۲۵	۰/۰۶	۰/۰۴	۹/۲۲	۱

۰/۰۶ است که به این معناست مؤلفه هی 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	خطای همیستگی	مقدار R	مدل رگرسیون
باقیمانده	۱۶۳۳۸/۴۸	۱۹۲	۸۵/۰۹	۲۸۹/۲۵	۰/۳۹	۰/۰۱۰
کل	۱۷۴۹۵/۴۹	۱۹۶				
	۱۱۵۷	۴				

بر اساس این نتایج میزان F بدست آمده برابر ۳/۳۹ است که این مقدار در سطح ۰/۰۱ 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

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

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

جدول ۱۱ ضرایب رگرسیون هر یک از چهار متغیر پیش بین را نشان می دهد که متغیر هویت موفق ($P \leq 0.07$) می تواند واریانس متغیر تعلل تحصیلی را به صورت معنی دار تبیین کند. ضریب تأثیر هویت موفق ($\beta = 0.22$) با توجه به آماره t نشان می دهد که با اطمینان 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 روانشناسی 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 خودمنخاری می کنند. مطابق نظریه خود تعیین گری^۱ ریان و دسی (۲۰۱۷)، خودمنخاری باعث ایجاد خودتنظیمی در افراد می شود. فرد تعلل ورز از احساسات خود کم بینی، عدم موفقیت و از دست دادن کنترل واهمه داشته و به تأخیر انداختن اعمال را نوعی خودمنخاری دانسته تا بدان طریق، خودارزشمندی خود را حفظ کند. از این رو، فرد تعلل ورز قادر خودنظم دهی است و از اینکه مورد قضاوت دیگران قرار گیرد، هراسان بوده، ولی فرد خودنظمی گر، با بازبینی اعمال خود در مورد اعمالش قضاؤت کرده است. طبق فرض نظریه خود تعیین 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 خودمنخاری 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 کم 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 موقعيت 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 رستند. 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

پیش بینی تعلل ورزی تحصیلی بر اساس نیازهای بنیادین روانشناسی، 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 ...

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)، لوسانی و همکاران (۱۳۹۰) و گزیدری، لوسانی و اژه ای (۱۳۹۴) همسو است. در تبیین یافته حاضر مطابق نظریه واژ و ایزاسون (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 اشتباہ 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، نظرات 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 بند. 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 روانشناسی 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 تمرکز 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 روانشناسی 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. ۱-۱۶.
- بشارت، محمد علی و رنجبر کلاغری، الهه (۱۳۹۲). مقیاس ارضای نیازهای بنیادین روان شناختی: پایابی، روایی و تحلیل عاملی. اندازه گیری تربیتی. ۴. (۱۴). صص. ۱۴۷-۱۶۸.
- حجازی، الهه؛ امانی، حبیب و یزدانی، محمدمجود (۱۳۹۰). ارزیابی ویژگی های روان سنجی پرسشنامه منزلت های هویت تحصیلی در دانش آموزان ایرانی. روش ها و مدل های روانشناسی، صص. (۵)، ۱-۱۵.
- 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. ۲۹-۵۰.
- حجازی، الهه؛ صالح نجفی، مهسا و امانی، جواد (۱۳۹۳). نقش واسطه ای انگیزش درونی در رابطه بین نیازهای بنیادین روانشناسی و رضایت از زندگی. روانشناسی معاصر. ۹. (۲)، صص. ۷۷-۸۸.
- 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. ۱۶-۳۷.
- خوارزمی، اکرم؛ کارشکی، حسین و عدخدائی، محمدسعید (۱۳۹۱). نقش نیازهای اساسی خود تعیین گری، کیفیت اطلاعات و قابلیت کاربرد در علاقه به تداوم یادگیری الکترونیکی با میانجی گری انگیزش درونی و رضایت. مطالعات آموزش و یادگیری. ۴. (۲)، صص. ۱-۲۰.

- سواری، کریم (۱۳۹۰). ساخت و اعتباریابی آزمون اهمال کاری تحصیلی. *اندازه گیری تربیتی*. ۲ (۵)، صص. ۹۷-۱۱۰.
- 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 بزد.
- شمسم اسفندآباد، حسن؛ کاکاوند، علیرضا و تراوی، زهرا (۱۳۹۰). رابطه سبکهای دلیستگی و هویت با سلامت عمومی و پیشرفت تحصیلی دانش آموزان پیش دانشگاهی شهر قزوین. *اندیشه های تربیتی*. ۷ (۲)، صص. ۱۰۷-۱۲۸.
- 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. ۴۰۱-۴۱۶.
- قدم پور، عزت الله؛ یوسف وند، لیلا و رامهر، بروانه (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.
- کاویسان، جواد؛ کدیور، پروین و فرزاد، ولی الله (۱۳۹۱). رابطه متغیرهای محیطی، تحصیلی با بهزیستی مدرسه: نقش نیازهای روانشناسی، خودتنظیمی انگیزشی و هیجان های تحصیلی. *پژوهش در سلامت روانشناسی*. ۱۶ (۱)، صص. ۲۵-۱۰.
- گزیدری، ابراهیم؛ غلامعلی لوسانی، مسعود و اژه ای، جواد (۱۳۹۴). رابطه های هویت تحصیلی و راهبردهای یادگیری خودتنظیمی با اهمالکاری تحصیلی در میان دانش آموزان. *مجله های روانشناسی*. ۱۹ (۴)، صص. ۳۶۲-۳۴۶.
- غلامعلی لوسانی، مسعود؛ خضری آذر، هیمن و امانی، جواد (۱۳۹۰). پیشرفت تحصیلی نقش نیازهای روانشناسی اساسی و سبکهای هویت. *پژوهش های آموزش و یادگیری*. ۱ (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، نصرالله و حققی، حسین (۱۳۹۶). تدوین مدلی به منظور تبیین و پیش بینی پیشرفت تحصیلی بر پایه نیازهای بنیادین روان شناختی و انگیزش پیشرفت تحصیلی. *پژوهش در برنامه ریزی درسی*. ۲ (۲۶)، صص. ۸۰-۶۷.
- پاوری، 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 (۱)، 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 characteristics, self-esteem and self-efficacy. *PressAcademia Procedia*. (2), 331-341.
- Kurtovic, A., Vrdoljak, G. & Idzanic, 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.

پیش‌بینی تعلل ورزی تحصیلی بر اساس نیازهای بنیادین روانشناسی، 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 ...

- 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.