

بررسی رابطه نیازهای روان‌شناختی و خودتنظیمی یادگیری با اهمال‌کاری تحصیلی در دانش‌آموزان دختر متوسطه دوم شهر ملا ثانی

مهدی حسین‌زاده^۱، ساناز نیودی^۲، کورش دارابی^۳، اسماء نیاکان^۳

چکیده

هدف این پژوهش مطالعه رابطه نیازهای روان‌شناختی و خودتنظیمی یادگیری با اهمال‌کاری تحصیلی در دانش‌آموزان دختر متوسطه دوم شهر ملا ثانی با روش توصیفی از نوع همبستگی است. جامعه آماری این پژوهش شامل کلیه دانش‌آموزان دختر متوسطه دوم شهر ملا ثانی به تعداد ۱۶۰۰ نفر بود که در سال تحصیلی ۱۴۰۲-۱۴۰۱ مشغول به تحصیل بودند؛ که با استفاده از جدول کرجسی و مورگان و روش نمونه‌گیری خوشه‌ای تعداد ۳۰۰ نفر را به عنوان نمونه آماری انتخاب شد. ابزار جمع‌آوری داده‌های پژوهش شامل مقیاس اهمال‌کاری سولومون و راثلوم (۱۹۸۴)، پرسش‌نامه نیازهای روان‌شناختی گاردیا و همکاران (۲۰۰۰) و پرسش‌نامه خودتنظیمی یادگیری بوفارد و همکاران (۱۹۹۵) بود. برای تجزیه و تحلیل داده‌ها از آزمون‌های آماری ضریب همبستگی پیرسون و تحلیل رگرسیون استفاده شد. یافته‌ها نشان داد بین نیازهای روان‌شناختی و خودتنظیمی یادگیری با اهمال‌کاری تحصیلی در دانش‌آموزان دختر متوسطه دوم شهر ملا ثانی رابطه منفی معنادار وجود دارد.

کلیدواژه: اهمال‌کاری تحصیلی، خودتنظیمی یادگیری، نیازهای روان‌شناختی

*۱. نویسنده مسئول. مهدی حسین‌زاده: استادیار، گروه مشاوره، واحد اهواز، دانشگاه آزاد اسلامی، اهواز، ایران. taha22819@yahoo.com
۲. ساناز نیودی: گروه مشاوره، واحد مسجدسلیمان، دانشگاه آزاد اسلامی، مسجدسلیمان، ایران
۳. گروه مشاوره، واحد اهواز، دانشگاه آزاد اسلامی، اهواز، ایران

مقدمه

بی‌تردید رشد همه‌جانبه دانش‌آموزان از اهداف اصلی و موردتوجه نظام آموزش و پرورش کشور است. برای موفقیت آنان در راه انجام وظایف خود، لازم است از جهات مختلف مطالعه شوند. بسیاری از دانش‌آموزان به هر دلیل (منطقی یا غیرمنطقی)، کاری را که امروز باید انجام دهند، به فردا واگذار می‌کنند. در برخی آثار و نوشته‌های فارسی مربوط به این موضوع، از واژه‌های اهمال‌کاری، سهل‌انگاری، به تعویق انداختن کار و مسامحه کاری به‌عنوان واژه‌هایی معادل نام‌برده شده است [۱]. بسیار اتفاق افتاده است که دانش‌آموزان در انجام برخی کارهایشان دچار اهمال‌کاری می‌شوند. گاهی برخی دانش‌آموزان با هرچه در مدرسه می‌گذرد، مخالفت می‌کنند. بر نظام آموزشی ایراد می‌گیرند و بر مقررات حاکم بر مدرسه خرده می‌گیرند. گاهی معلمان را مقصر می‌دانند، چون تکالیف مشکلی برای آنان تعیین نموده‌اند، گاهی والدین را مقصر می‌دانند، چون آن‌ها را به مدرسه برده‌اند. در واقع به‌جای این‌که از دست خود عصبانی باشند و خود را در اهمال‌کاری‌ها مقصر بدانند، همه تقصیر را به گردن دیگران می‌اندازند [۲]. بحث درباره امروز و فردا کردن کار در قلمرو روان‌شناسی، مطلبی درخور توجه است. از این منظر اهمال‌کاری یعنی به آینده محول کردن کاری که تصمیم به اجرای آن گرفته‌ایم [۳]. (الیس و جیمز نال^۱) همچنین اهمال‌کاری به معنی طفره رفتن و تعلل ورزیدن بوده که معنی تحت‌اللفظی آن به تعویق انداختن کارها یا به تأخیر انداختن کار به‌روز دیگر است. به نظر دایر^۲ (۱۹۹۷) اهمال‌کاری راه فرار از زیستن تا سرحد امکان در لحظات حال است. از دیدگاه برونو^۳ (۱۹۹۱) اهمال‌کاری هنر ادامه دادن دیروز و اجتناب از امروز است [۲]. همان‌طور که

فراری^۴ (۲۰۰۱) بیان می‌کند اهمال‌کاران بیشتر افرادی تنبل یا آسان‌گیر هستند که نمی‌توانند خود را تنظیم کنند و در مقابل افراد غیر اهمال‌کار از خود اثربخشی بالا، بارآور و عملکرد بالایی برخوردارند. این امر می‌تواند به این دلیل باشد که اهمال‌کاری بیشتر یک صفت شخصیتی است که ریشه در سبک شخصیتی افراد دارد تا یک عامل متغیر [۱]. از انواع اهمال‌کاری‌های رایج، یکی اهمال‌کاری تحصیلی^۵ است. می‌توان گفت اهمال‌کاری تحصیلی یعنی به تعویق انداختن امور تحصیلی از جمله تکالیف درسی توسط دانش‌آموزان است. در بررسی‌های آماری که در این مورد به‌عمل آمده، معلوم شده که علت عمده اهمال‌کاری تحصیلی در افراد، پرتوقعی و پایین بودن سطح تحمل آن‌هاست که به خصومت و تنفر آن‌ها از اشخاص می‌انجامد [۴]. از طرفی برای مقابله با اهمال‌کاری تحصیلی، روش‌ها و شیوه‌های مختلفی وجود دارد. به‌عبارت‌دیگر برای تغییر عاداتی که در دانش‌آموزان اهمال‌کار وجود دارد، می‌توان راهکارهای علمی و عملی ارائه نمود، اندکی از دغدغه‌های ذهنی آنان را کاهش داد. بدین‌سان پژوهشگر با انجام این پژوهش به ارائه راهکارهایی برای مقابله با اهمال‌کاری تحصیلی دانش‌آموزان دوره‌ی متوسطه همت نموده است.

از طرفی تحقیقاتی از جمله تحقیق کاوسیان [۵] که در زمینه ارضای نیازهای اساسی روان‌شناختی انجام گرفته‌اند همگی بر منافع بسیاری که برآورده شدن این نیازها برای دانش‌آموزان به همراه دارند تأکید می‌کنند. از جمله این منافع می‌توان به اهمال‌کاری تحصیلی اشاره نمود. ارضای نیازهای روان‌شناختی می‌تواند انگیزه را در دانش‌آموزان تقویت نماید و باعث شود که دانش‌آموزان با انگیزه بیشتری به تحصیل بپردازند و تنبلی را کنار بگذارند. البته، برخی رفتارها اختصاصاً جهت ارضای نیازهای بنیادی روان‌شناختی است. به‌خصوص

1. Ellis & James Nall

2. Dayer

3. Bruno

4. Ferrari

5. Procastination



بررسی رابطه نیازهای روان‌شناختی و خودتنظیمی یادگیری...

وقتی که این نیازها قبلاً ارضا نشده باشند. هنگامی که افراد تنها هستند. معاشرت با دیگران را جستجو می‌کنند، هنگامی که کنترل می‌شوند شدیداً به دنبال خودمختاری هستند و هنگامی که احساس ناکارآمدی می‌کنند، طوری رفتار می‌کنند که احساس شایستگی بکنند؛

اما در حالت عادی هنگامی که در حال تجزیه ارضای نیاز باشند آن‌ها لزوماً برای ارضای نیاز تلاش نمی‌کنند. بلکه آنچه را که جالب و مهم ببینند انجام می‌دهند. از طرفی، این که یک فعالیت برای فرد هم جالب (انگیزش درونی) و هم مهم (انگیزش بیرونی که تا حدودی درونی شده است) باشد به وسیله تجارب قبلی فرد و این که آیا نیازهایش قبلاً ارضا شده است یا نه تأثیر می‌پذیرد [۵]. دانش‌آموزان دوره متوسطه، در دوره سرنوشت‌ساز تحصیلی هستند. این دوره تحصیلی، ممکن است برای دانش‌آموز همراه با پیامدهای بسیار باشد. برای بسیاری، این انتقال نشان‌دهنده آغاز زوال عمومی در کارآمدی تحصیلی، انگیزش، خود ادراکات از توانایی و روابط با همسالان و معلمان است. آینده نوجوانان در معرض آسیب قرارداد، مگر این که نظام آموزشی، اصلاحات لازم جهت کمک به ارتقاء سطح انگیزش و دستاوردهای تحصیلی آنان را فراهم کند [۶]. شناسایی عوامل مؤثر در اهمال‌کاری تحصیلی اهمیت فراوان دارد زیرا با شناسایی این عوامل از پیامدهای منفی آن جلوگیری می‌شود. دانش‌آموزانی که انگیزه کمی دارند بیشتر احتمال دارد که در رفتار خود اهمال‌کاری نشان دهند [۷].

یکی از متغیرهایی که در این پژوهش در رابطه با اهمال‌کاری تحصیلی در نظر گرفته شده است، خودتنظیمی^۱ است. راهبرهای خودتنظیمی که توسط بندورا^۲ مورد مطالعه قرار گرفت به این نکته توجه دارد که چگونه دانش‌آموزان فرایند یادگیری خود را شخصاً کنترل کرده، تغییر می‌دهند

و تنظیم می‌نمایند [۸]. به اعتقاد زیمرمن و پونز (۱۹۸۸) راهبردهای یادگیری خودتنظیمی در یادگیری دارای زیرمجموعه‌هایی است که می‌توان آن‌ها را شامل زمینه‌های رفتاری، انگیزشی، شناختی و فراشناختی دانست. از نظر شناختی و فراشناختی، فراگیران خودتنظیم، افرادی هستند که برای یادگیری، برنامه‌ریزی، سازمان‌دهی، خودآموزی، خودکنترلی و خودارزیابی دارند. ارتباط معنی‌داری میان منبع کنترل، خودتنظیمی و هم‌چنین بین انگیزه و خودتنظیمی [۹] و خودکارآمدی وجود دارد. در سال‌های اخیر اهمال‌کاری تحصیلی به‌عنوان نوعی «نقص در خودتنظیمی» معرفی شده است [۱۰]. شواهد حاصل از مطالعات همبستگی نشان داد که مهارت خودتنظیم دانش‌آموزان و باورهای انگیزشی ارتباط مثبت با فعالیت‌های مشق شب دارد و تکالیفی که به اندازه کافی چالش‌برانگیز باشد و انگیزه دانش‌آموزان را برانگیزاند، باعث خودتنظیمی در آن‌ها می‌شود [۱۱]. در اغلب موارد گفته می‌شود که دانش‌آموزان نمی‌آموزند، به این دلیل که آن‌ها فاقد انگیزه لازم هستند که اغلب فقدان انگیزه آنجا ناشی می‌شود که دانش‌آموزان در تلاش برای یادگیری، پیشرفت را تجربه نمی‌کنند، زیرا آن‌ها قادر به «خودنظم‌دهی» فرایند یادگیری‌شان نیستند [۸]. دانش‌آموزانی که اهمال‌کاری دارند، در آغاز و هم‌چنین در مداومت در پیگیری هدف‌های تحصیلی خود ناتوان‌اند که نمودی از ضعف در خودتنظیمی در آن‌ها است. کمبود مهارت‌های خودتنظیمی و نگرانی و اضطراب ناشی از آن باعث اهمال‌کاری تحصیلی می‌شود [۱۲].

از جمله مطالعات انجام‌شده در این زمینه می‌توان اشاره کرد به اخوی تمرین و همکاران (۱۴۰۰)، [۱۳] در پژوهشی نتایج نشان دادند با توجه به نقش غیرمستقیم نیازهای بنیادین روان‌شناختی بر میزان انگیزه تحصیلی، به نظر می‌رسد اهمال‌کاری تحصیلی ارتباط بین نیازهای بنیادین روان‌شناختی با انگیزه تحصیلی را تعدیل می‌کند. گل محمدنژاد بهرامی و

1. Self-regulation

2. Bandura

همکاران (۱۳۹۸)، [۱۴] در پژوهشی نتایج نشان دادند که در مؤلفه‌های خودتنظیمی تنها مؤلفه‌ی شناختی به‌عنوان یک پیش‌بین معنادار می‌تواند اهمال‌کاری تحصیلی را پیش‌بینی نماید. لواسانی (۱۳۹۷)، [۱۵] در تحقیقی نشان داد که نیازهای روان‌شناختی تأثیر مستقیم و مثبت بر سبک هویت اطلاعاتی، هنجاری و اثر مستقیم منفی بر سبک هویت مغشوش داشته و از طریق این متغیرها به‌صورت غیرمستقیم بر پیشرفت تحصیلی اثر می‌گذارند همچنین نیازهای روان‌شناختی اساسی اثر مستقیم مثبت و معنادار بر پیشرفت تحصیلی اثر می‌گذارند. والراند و بیسونته^۱ (۲۰۲۰)، [۱۶] در تحقیق طولی نشان دادند که برخورداری از خودمختاری بالا رابطه‌ی مثبت معناداری با پایداری طولانی‌مدت در انجام و به ثمر رساندن برنامه‌های تحصیلی دارد. دانش‌آموزانی هم که اهمال‌کاری دارند، در آغاز و هم‌چنین در مداومت در پیگیری هدف‌های تحصیلی‌شان ناتوان‌اند که نمودی از ضعف در خودتنظیمی در آن‌ها است. ون‌ارده^۲ (۲۰۱۳)، [۱۷] در پژوهشی نشان داد در خودتنظیمی عاملی که با اهمال‌کاری رابطه دارد مدیریت زمان است. همچنین والترز^۳ (۲۰۱۶)، [۱۸] در تحقیقات خود نشان داده است دانش‌آموزانی که میزان بیشتری از اهمال‌کاری در تکالیفشان داشتند، کمتر از دانش‌آموزان دیگر راهبردهای شناختی و فراشناختی را مورد استفاده قرار می‌دادند. دیگر پژوهش‌ها نیز نشان می‌دهند که آن دسته از فراگیرانی که از راهبردهای خودتنظیمی استفاده می‌کنند، کمتر مرتکب اهمال‌کاری می‌شوند.

برخی تحقیقات به‌نقد تحلیل عوامل مؤثر بر اهمال‌کاری تحصیلی می‌پردازد و از این نظر موضوعی مهم و کاربردی است. این مطالعه با استفاده از روش‌های مناسب و ابزارهای معتبر، به بررسی روابط میان متغیرها می‌پردازد، اما ممکن است در

جامعه آماری و نمونه‌گیری محدودیت‌هایی وجود داشته باشد که بر تعمیم‌پذیری نتایج تأثیر بگذارد. همچنین، تفسیر نتایج و ارتباط آن‌ها با عوامل روان‌شناختی و خودتنظیمی یادگیری باید به‌طور دقیق‌تری مورد بررسی قرار گیرد. درنهایت، این پژوهش می‌تواند به درک عمیق‌تری از رفتارهای تحصیلی دانش‌آموزان کمک کند و پیشنهادهایی برای بهبود روش‌های آموزشی ارائه دهد، اما نیاز به پژوهش‌های بیشتر برای بررسی عوامل دیگر مؤثر بر اهمال‌کاری تحصیلی احساس می‌شود.

در این راستا، می‌توان گفت عوامل بسیاری می‌توانند خودتنظیمی یادگیری را در جهت مثبت حمایت نمایند که از آن جمله می‌تواند به نیازهای روان‌شناختی اشاره نمود که وجود نیازهای روان‌شناختی و خودتنظیمی یادگیری می‌توانند اهمال‌کاری را کاهش دهند. از این‌رو در جهت حل مشکل اهمال‌کاری تحصیلی بایستی در این زمینه پژوهش‌هایی انجام شود و از آنجاکه بر اساس تحقیقات خودتنظیمی یادگیری و نیازهای روان‌شناختی دو عامل مهم تأثیرگذار بر اهمال‌کاری تحصیلی هستند. شناسایی عوامل مؤثر بر اهمال‌کاری تحصیلی اهمیت فراوان دارد زیرا با شناسایی این عوامل از پیامدهای منفی آن در زمینه مسائل روانی، تحصیلی و هزینه‌های مادی پیشگیری می‌شود. در واقع اساسی‌ترین وجهی که انجام این پژوهش را ضروری می‌سازد تأثیرهای نامطلوب اهمال‌کاری تحصیلی و پیامدهای ناشی از آن به لحاظ تجربی و نظری در این زمینه است. هم‌چنین ضرورت زندگی امروز در جهت استفاده بهینه از سرمایه‌های زمانی و ذهنی دانش‌آموزان است. پس جا دارد که این مهم مورد توجه و علت‌یابی قرار گیرد و راهبردهای ایجاد وضعیت مطلوب روشن گردد.

همچنین، وضعیت آموزشی و مدارس شهر ملا ثانی، واقع در استان خوزستان، تحت تأثیر چالش‌های متعددی است. مدارس این شهر با کمبود امکانات آموزشی، از جمله تجهیزات و فضای فیزیکی مناسب، مواجه هستند که بر کیفیت آموزش

1. Wallerand & Bissonnette
2. Vanarde
3. Walterz

بررسی رابطه نیازهای روان‌شناختی و خودتنظیمی یادگیری...

تأثیر می‌گذارد. با این حال، تلاش‌هایی برای بهبود زیرساخت‌ها و افزایش کیفیت آموزش در حال انجام است، از جمله برنامه‌های آموزشی و مشاوره‌ای برای معلمان و دانش‌آموزان است. در سال‌های اخیر، توجه بیشتری به تحصیلات عالی و فنی و حرفه‌ای شده است تا دانش‌آموزان را برای ورود به بازار کار آماده کند. با وجود این چالش‌ها، دانش‌آموزان و خانواده‌ها به تحصیل اهمیت می‌دهند و تلاش می‌کنند تا با استفاده از فرصت‌های موجود، آینده بهتری برای خود بسازند. به‌طور کلی، وضعیت آموزشی در ملا ثانی نیازمند توجه و سرمایه‌گذاری بیشتر برای ارتقاء کیفیت و دسترسی به آموزش است. بر این مبنا هدف این پژوهش بررسی رابطه بین نیازهای روان‌شناختی و خودتنظیمی یادگیری با اهمال‌کاری تحصیلی در دانش‌آموزان دختر متوسطه دوم این شهر است.

روش پژوهش

جامعه آماری پژوهش حاضر شامل کلیه دانش‌آموزان دختر متوسطه دوم شهر ملا ثانی به تعداد ۱۶۰۰ نفر است که در سال تحصیلی ۱۴۰۱-۱۴۰۲ مشغول به تحصیل بودند؛ و با استفاده از جدول کرجسی و مورگان^۱ (۱۹۷۰) و روش نمونه‌گیری خوشه‌ای تعداد ۳۰۰ نفر از آن‌ها را به‌عنوان نمونه آماری انتخاب شد.

ابزارهای پژوهش

ابزارهای بکار رفته در این تحقیق عبارتند از:

مقیاس اهمال‌کاری

این مقیاس را سولومون و راثلوم (۱۹۸۴) ساخته و آن را مقیاس اهمال‌کاری تحصیلی نام نهادند و دهقان [۱۹] برای اولین بار در ایران به کاربردند. مقیاس ارزیابی اهمال‌کاری تحصیلی دارای ۲۷ گویه است که سه مؤلفه را مورد بررسی قرار می‌دهد: مؤلفه اول، آماده شدن برای امتحانات؛ شامل ۸ سؤال

است. مؤلفه دوم، آماده شدن برای تکالیف است و شامل ۱۱ گویه است و مؤلفه سوم، آماده شدن برای مقاله‌های پایان‌ترم و شامل ۸ گویه است. در مؤلفه سوم، سؤالات مربوط به مقاله‌های پایان‌ترم، به‌صورت تکالیف تحقیقی و پژوهش‌های کلاسی برای دانش‌آموزان ایرانی نگاه شد و این گزینه برای پاسخ‌دهندگان به این مقیاس توضیح داده شد. نحوه پاسخ‌دهی به گویه‌ها به این صورت است که پاسخ‌دهندگان میزان موافقت خود را با هر گویه با انتخاب یکی از گزینه‌های (به‌ندرت)، (بعضی اوقات)، (اکثر اوقات)، (همیشه) نشان می‌دهند که به گزینه (به‌ندرت) نمره ۱، (بعضی اوقات) نمره ۲، (اکثر اوقات) نمره ۳، (همیشه) نمره ۴ تعلق می‌گیرد. در پژوهش مطیعی [۱۹] رویایی و پایایی توسط لی یو و وانگ (۲۰۰۵)، میگلی^۲ و همکاران (۱۹۹۸)، کونور و دیویدسون^۳ (۲۰۰۳)، سولومون و راثلوم (۱۹۸۴)، به روش (آلفای کرونباخ و تحلیل عاملی) انجام شده است و در پژوهش حاضر ضریب پایایی از طریق آلفای کرونباخ ۰/۷۹ محاسبه شد.

پرسش‌نامه نیازهای روان‌شناختی

پرسش‌نامه فوق توسط گاردیا، دسی و رایان (۲۰۰۰) ساخته شده است که میزان حمایت از نیازهای خودمختاری، شایستگی و ارتباط با دیگران را می‌سنجد. این مقیاس ۲۱ سؤال دارد. مشاهده گران چگونگی احساسشان را در هر عبارتی نسبت به زندگی‌شان ابراز می‌نمایند. میزان آن از ۱ (اصلاً درست نیست) تا ۷ (خیلی درست) است. سؤال ۹ تا ۲۱ بعد منفی دارد که باید در تجزیه و تحلیل معکوس شود. نمرات بالاتر نشان‌دهنده رضایت بالا از نیازها است. نمره‌گذاری: خودمختاری: ۱ - ۴ - ۸ - ۱۱ - ۱۴ - ۱۷ - ۲۰ (سؤالات ۴، ۱۱، ۲۰ معکوس)؛ شایستگی: ۳ - ۵ - ۱۰ - ۱۳ - ۱۵ - ۱۹ (سؤالات ۳، ۱۵، ۱۹ معکوس)؛ ارتباط: ۲ - ۶ - ۱۲ - ۱۶ - ۱۸ - ۲۱ (سؤالات ۷، ۱۶، ۱۸ معکوس). ضریب پایایی حاصل از اجرای

2. Miguei

3. Connor & Davidsen

1. Krejcie & Morgan

این پرسش‌نامه روی مادر، پدر، شریک رمانتیک و دوستان به ترتیب ۰/۹۲، ۰/۹۲/۹۲، ۰/۱۰ و ۰/۹۲ گزارش شده است. همچنین این مقیاس روایی بالایی را در پژوهش‌ها نشان داده است [۲۰] این مقیاس بر روی مدیران و دانشجویان نیز اجرا شده است که از روایی و پایایی مطلوبی برخوردار است. آلفاهای که در نمونه ایرانی به دست آمده است از ۰/۷۶ تا ۰/۷۹ در نوسان است [۲۱] در این پژوهش ضریب پایایی (آلفای کرونباخ) برای نیاز به خودمختاری، شایستگی و ارتباط به ترتیب ۰/۷۹، ۰/۸۹ و ۰/۷۰ به دست آمد. در پژوهش حاضر نیز به منظور تعیین روایی این پرسش‌نامه از روش روایی هم‌زمان استفاده شد. در تحقیق حاضر برای تعیین پایایی پرسشنامه از روش آلفای کرونباخ استفاده شد که برای پرسشنامه نیازهای روان‌شناختی برابر ۰/۸۲ است.

پرسش‌نامه خودتنظیمی یادگیری

به منظور سنجش خودتنظیمی می‌توان از پرسش‌نامه ۱۴ سؤالی بوفارد و همکاران (۱۹۹۵) استفاده کرد. این پرسش‌نامه ابزاری برای سنجش خودتنظیمی و بر اساس نظریه شناختی-اجتماعی بندورا طراحی شده است. سؤالات این پرسش‌نامه در مقیاس لیکرت بوده و دو عامل راهبردهای شناختی و راهبردهای فراشناختی خودتنظیمی را می‌سنجد [۲۲]. در این آزمون برای هر سؤال ۵ گزینه در نظر گرفته می‌شود که شامل: کاملاً موافقم، موافقم، نظری ندارم، مخالفم و کاملاً مخالفم است. شیوه نمره‌گذاری با استفاده از مقیاس طیف لیکرت از گزینه کاملاً موافقم، موافقم، نظری ندارم، مخالفم و کاملاً مخالفم، است که به ترتیب نمرات از ۵ تا ۱ داده می‌شود. حداقل نمره این پرسش‌نامه ۱۴ و حداکثر آن ۷۰ است. نمره بالاتر در هر مؤلفه گرایش فرد به کاربرد آن مؤلفه را نشان می‌دهد. سؤالات شامل دو بعد است شناختی و فراشناختی. تفکیک سؤالات به ترتیب زیر است: سؤالات شناختی ۱۳، ۱۰، ۹، ۸، ۵، ۳؛ سؤالات فراشناختی ۱۴، ۱۱، ۷، ۶، ۴، ۲، ۱. ضریب پایایی کلی

پرسش‌نامه در پژوهش پاتریک هرسی [۲۳] بر اساس آلفای کرونباخ ۰/۷۱ به دست آمده است. همچنین پایایی خرده مقیاس راهبردهای شناختی ۰/۷۰ و خرده مقیاس فراشناختی ۰/۶۸ گزارش شده است. همچنین پایایی آزمون فوق در پژوهشی توسط طالب‌زاده و همکاران [۲۴] انجام شد. از طریق اجرای آزمایشی بر روی ۳۰ دانش‌آموز با استفاده از آلفای کرونباخ ۰/۷۶. به دست آمده است. نتایج عاملی نشان داد که ضریب همبستگی بین سؤال‌ها مناسب بوده و بار ارزشی مربوط به عامل‌ها در حد قابل قبول است و روایی آن نیز در حد مطلوب است. در پژوهش حاضر ضریب پایایی از طریق آلفای کرونباخ ۰/۹۲ محاسبه شد.

یافته‌ها

در این قسمت پس از گردآوری داده‌ها و اطلاعات با استفاده از آمار توصیفی (ویژگی‌های جمعیت شناختی) در جدول ۴-۱ تا ۴-۵ و سپس شاخص‌های میانگین، انحراف استاندارد، کمترین و بیشترین نمره آزمودنی‌ها در متغیرهای پژوهش است به توصیف نمونه پرداخته می‌شود. همچنین در جدول ۴-۶ اطلاعات توصیفی از قبیل میانگین، انحراف استاندارد و کمترین و بیشترین نمره کسب‌شده مربوط به متغیرهای پژوهش را نشان می‌دهد.

جدول ۴-۱- نمونه مورد مطالعه را به تفکیک ترتیب تولد آزمودنی‌ها را نشان می‌دهد.

همان‌طور که در جدول ۴-۱ مشاهده می‌شود ۳۹/۳۳ درصد از پاسخ‌گویان فرزند اول، ۲۸/۶۶ درصد فرزند دوم، ۱۴/۶۶ درصد فرزند سوم، ۵/۳۳ درصد فرزند چهارم، ۶/۳۳ درصد فرزند پنجم و ۲/۳۳ درصد فرزند ششم خانواده می‌باشند.

جدول ۴-۲- نمونه مورد مطالعه را به تفکیک تحصیلات پدر آزمودنی‌ها نشان می‌دهد.

همان‌طور که در جدول ۴-۲ مشاهده می‌شود تحصیلات

بررسی رابطه نیازهای روان شناختی و خودتنظیمی یادگیری...

پدر ۲۴ درصد نمونه آماری بی سواد، ۲۰/۶۶ درصد سیکل، ۳۲ درصد ارشد و بالاتر بود. درصد دیپلم، ۷ درصد کاردانی، ۱۰ درصد کارشناسی و ۶/۳۳

جدول ۴-۱. نمونه مورد مطالعه به تفکیک ترتیب تولد

تعداد فرزند	فراوانی	درصد فراوانی
فرزند اول	۱۱۸	۳۹/۳۳
فرزند دوم	۸۶	۲۸/۶۶
فرزند سوم	۴۴	۱۴/۶۶
فرزند چهارم	۱۶	۵/۳۳
فرزند پنجم	۱۹	۶/۳۳
فرزند ششم	۷	۲/۳۳
جمع	۳۰۰	۱۰۰

جدول ۴-۲. نمونه مورد مطالعه به تفکیک تحصیلات پدر آزمودنی ها

تحصیلات پدر آزمودنی	فراوانی	درصد
بی سواد	۷۲	۲۴
سیکل	۶۲	۲۰/۶۶
دیپلم	۹۶	۳۲
کاردانی	۲۱	۷
کارشناسی	۳۰	۱۰
ارشد و بالاتر	۱۹	۶/۳۳
جمع	۳۰۰	۱۰۰

جدول ۴-۳- نمونه مورد مطالعه را به تفکیک تحصیلات مادر آزمودنی ها نشان می دهد. همان طور که در جدول ۴-۳ مشاهده می شود تحصیلات مادر ۲۱ درصد نمونه آماری بی سواد، ۲۵/۳۳ درصد سیکل، ۳۱/۳۳ درصد دیپلم، ۶ درصد کاردانی، ۱۲/۳۳ درصد کارشناسی و ۳ درصد ارشد و بالاتر بود.

جدول ۴-۳. نمونه مورد مطالعه به تفکیک تحصیلات مادر آزمودنی ها

تحصیلات مادر آزمودنی	فراوانی	درصد
بی سواد	۶۳	۲۱
سیکل	۷۶	۲۵/۳۳
دیپلم	۹۴	۳۱/۳۳
کاردانی	۱۸	۶
کارشناسی	۳۷	۱۲/۳۳
ارشد و بالاتر	۱۲	۳
جمع	۳۰۰	۱۰۰

جدول ۴-۴- توزیع فراوانی پاسخ‌گویان به تفکیک شغل پدر را نشان می‌دهند. همان‌طور که در جدول ۴-۴- مشاهده می‌شود شغل پدر ۳۷/۳۳ درصد از آزمودنی‌ها آزاد، ۷/۶۶ درصد بیکار، ۲۸/۶۶ درصد کارمند، ۶ درصد بازنشسته و ۲۰/۳۳ درصد آزاد بوده است. طبق جدول ۴-۵- شغل مادر ۸۴/۶۶ درصد آزمودنی‌ها خانه‌دار، ۱۰/۶۶ درصد کارمند و ۴/۶۶ درصد شغل آزاد بوده است.

جدول ۴-۴. توزیع فراوانی پاسخ‌گویان به تفکیک شغل پدر

درصد	فراوانی	شغل پدر آزمودنی
۳۷/۳۳	۱۱۲	آزاد
۷/۶۶	۲۳	بیکار
۲۸/۶۶	۸۶	کارمند
۶	۱۸	بازنشسته
۲۰/۳۳	۶۱	کارگر
۱۰۰	۳۰۰	جمع

جدول ۴-۵. توزیع فراوانی پاسخ‌گویان به تفکیک شغل مادر

درصد	فراوانی	شغل مادر آزمودنی
۸۴/۶۶	۲۵۴	خانه‌دار
۱۰/۶۶	۳۲	کارمند
۴/۶۶	۱۴	آزاد
۱۰۰	۳۰۰	جمع

طبق اطلاعات جدول ۴-۶ میانگین برای مؤلفه‌های خودتنظیمی یادگیری (راهبردهای شناختی و فراشناختی) به ترتیب ۱۹/۰۴ و ۱۹/۰۹ بوده است. برای مؤلفه‌های نیازهای روان‌شناختی (خودمختاری، شایستگی و ارتباط) به ترتیب ۲۷/۱۵، ۲۷/۹۴ و ۲۴/۵۰ بوده است. فرضیه اول: بین نیازهای روان‌شناختی با اهمال‌کاری تحصیلی در دانش‌آموزان دختر متوسطه دوم شهر ملا ثانی رابطه منفی معنادار وجود دارد.

جدول ۴-۶. آماره توصیفی متغیرهای پژوهش

متغیرها	مؤلفه‌ها	میانگین	انحراف معیار	کمترین	بیشترین
خودتنظیمی	راهبردهای شناختی	۱۹/۰۴	۵/۰۸	۹	۲۹
یادگیری	راهبردهای فراشناختی	۱۹/۰۹	۶/۰۳	۸	۲۸
نیازهای روان‌شناختی	خودمختاری	۲۷/۱۵	۹/۷۶	۱۰	۴۳
	شایستگی	۲۷/۹۴	۷/۸۱	۱۲	۴۰
	ارتباط	۲۴/۵۰	۹/۰۲	۸	۴۱
اهمال‌کاری تحصیلی		۸۴/۲۸	۲۱/۱۶	۵۰	۱۲۳

بررسی رابطه نیازهای روان‌شناختی و خودتنظیمی یادگیری...

ملا ثانی رابطه خطی و معنی‌دار وجود دارد برای بررسی رابطه چندگانه بین مؤلفه‌های نیازهای روان‌شناختی با اهمال‌کاری تحصیلی در دانش‌آموزان دختر متوسطه دوم شهر ملا ثانی در پژوهش حاضر از آزمون رگرسیون چندگانه استفاده شد.

با توجه به داده‌های جدول ۴-۷، مشاهده می‌شود که سطح معنی‌داری در همه‌ی مؤلفه‌های نیازهای روان‌شناختی ۰/۰۵ < P بوده و با توجه به منفی بودن ضریب همبستگی پیرسون می‌توان بیان داشت که بین مؤلفه‌های نیازهای روان‌شناختی با اهمال‌کاری تحصیلی در دانش‌آموزان دختر متوسطه دوم شهر

جدول ۴-۷. ضریب همبستگی پیرسون بین مؤلفه‌های نیازهای روان‌شناختی با اهمال‌کاری تحصیلی در دانش‌آموزان دختر متوسطه دوم شهر ملا ثانی

آماره متغیر	۱	۲	۳
اهمال‌کاری تحصیلی	-		
راهبردهای شناختی	-۰/۸۴۳	-	
راهبردهای فراشناختی	-۰/۸۹۷	۰/۸۶۲	-

داشت که بین نیازهای روان‌شناختی با اهمال‌کاری تحصیلی در دانش‌آموزان دختر متوسطه دوم شهر ملا ثانی رابطه منفی معنادار وجود دارد.

فرضیه دوم: بین خودتنظیمی یادگیری با اهمال‌کاری تحصیلی در دانش‌آموزان دختر متوسطه دوم شهر ملا ثانی رابطه منفی معنادار وجود دارد.

همان‌طور که در جدول ۴-۸، مشاهده می‌شود طبق نتایج حاصل از تحلیل رگرسیون با روش ورود (Enter)، ضریب همبستگی چند متغیری برای ترکیب خطی مؤلفه‌های نیازهای روان‌شناختی با اهمال‌کاری تحصیلی در دانش‌آموزان دختر متوسطه دوم شهر ملا ثانی برابر با $MR = ۰/۸۰۴$ و $R^2 = ۰/۶۴۶$ است که در سطح ۰/۰۵ معنادار است؛ بنابراین می‌توان بیان

جدول ۴-۸. نتایج تحلیل رگرسیون چندگانه بین مؤلفه‌های نیازهای روان‌شناختی با اهمال‌کاری تحصیلی در دانش‌آموزان دختر متوسطه دوم شهر ملا ثانی در پژوهش حاضر

همبستگی چندگانه MR	ضریب تعیین $RS(R^2)$		نسبت F (خطی بودن رگرسیون)	شاخص‌های آماری	
	آماره t	β		احتمال p (برای خطی بودن رگرسیون)	متغیر
$R = ۰/۸۰۴$	$R^2 = ۰/۶۴۶$		$F = ۶۹۵/۱۵۴$	$P = ۰/۰۰۰$	
سطح معناداری sig.	آماره t	β	B	متغیر	
۰/۰۰۰۱	۷۵/۱۳۲	-	۱۵۰/۱۷۲	ثابت	
۰/۰۰۰۱	-۱۳/۸۰۵	-۰/۶۶۳	-۲/۳۲۵	راهبردهای شناختی	
۰/۰۰۰۱	-۵/۶۴۷	-۰/۲۷۱	-۱/۱۳۰	راهبردهای فراشناختی	

اهمال‌کاری تحصیلی در دانش‌آموزان دختر متوسطه دوم شهر ملا ثانی رابطه خطی و معنی‌دار وجود دارد برای بررسی رابطه چندگانه بین مؤلفه‌های خودتنظیمی یادگیری با اهمال‌کاری تحصیلی در دانش‌آموزان دختر متوسطه دوم شهر ملا ثانی در

با توجه به داده‌های جدول ۴-۹، مشاهده می‌شود که سطح معنی‌داری در همه‌ی مؤلفه‌های خودتنظیمی یادگیری ۰/۰۵ < P بوده و با توجه به منفی بودن ضریب همبستگی پیرسون می‌توان بیان داشت که بین مؤلفه‌های خودتنظیمی یادگیری با

می‌توان بیان داشت که بین خودتنظیمی یادگیری با اهمال‌کاری تحصیلی در دانش‌آموزان دختر متوسطه دوم شهر ملا ثانی رابطه منفی معنادار وجود دارد. فرضیه سوم: بین نیازهای روان‌شناختی و خودتنظیمی یادگیری با اهمال‌کاری تحصیلی در دانش‌آموزان دختر متوسطه دوم شهر ملا ثانی رابطه چندگانه وجود دارد.

پژوهش حاضر از آزمون رگرسیون چندگانه استفاده شد. همان‌طور که در جدول ۴-۱۰، مشاهده می‌شود طبق نتایج حاصل از تحلیل رگرسیون با روش ورود (Enter)، ضریب همبستگی چند متغیری برای ترکیب خطی مؤلفه‌های خودتنظیمی یادگیری با اهمال‌کاری تحصیلی در دانش‌آموزان دختر متوسطه دوم شهر ملا ثانی برابر با $MR = 0/916$ و $R^2 = 0/838$ است که در سطح $0/05$ معنادار است؛ بنابراین

جدول ۴-۹. ضریب همبستگی پیرسون بین مؤلفه‌های خودتنظیمی یادگیری با اهمال‌کاری تحصیلی در دانش‌آموزان دختر متوسطه دوم شهر ملا ثانی

آماره متغیر	۱	۲	۳	۴
اهمال‌کاری تحصیلی	-			
خودمختاری	-0/849	-		
شایستگی	-0/818	0/909	-	
ارتباط	-0/808	0/902	0/897	-

جدول ۴-۱۰. نتایج تحلیل رگرسیون چندگانه بین مؤلفه‌های خودتنظیمی یادگیری با اهمال‌کاری تحصیلی در دانش‌آموزان دختر متوسطه دوم شهر ملا ثانی در پژوهش حاضر

همبستگی چندگانه MR	ضریب تعیین $RS(R^2)$	نسبت F (خطی بودن رگرسیون)	شاخص‌های آماری	
			احتمال p (برای خطی بودن رگرسیون)	متغیر
$R = 0/916$	$R^2 = 0/838$	$F = 511/635$	$P = 0/000$	
سطح معناداری sig.	آماره t	B	متغیر	ثابت
0/0001	73/995	-	0/144/018	ثابت
0/0001	-6/302	-0/399	-0/865	اهمال‌کاری
0/004	-4/273	-0/265	-0/718	خودمختاری
0/0001	-4/704	-0/282	-0/661	شایستگی

خودتنظیمی یادگیری با اهمال‌کاری تحصیلی در دانش‌آموزان دختر متوسطه دوم شهر ملا ثانی در پژوهش حاضر از آزمون رگرسیون چندگانه استفاده شد. همان‌طور که در جدول ۴-۱۲، مشاهده می‌شود طبق نتایج حاصل از تحلیل رگرسیون با روش ورود (Enter)، ضریب همبستگی چند متغیری برای ترکیب خطی نیازهای روان‌شناختی و خودتنظیمی یادگیری با اهمال‌کاری تحصیلی

با توجه به داده‌های جدول ۴-۱۱، سطح معنی‌داری در همه متغیرهای نیازهای روان‌شناختی، خودتنظیمی یادگیری $P < 0/05$ بوده و با توجه به منفی بودن ضریب همبستگی پیرسون می‌توان بیان داشت که نیازهای روان‌شناختی و خودتنظیمی یادگیری با اهمال‌کاری تحصیلی در دانش‌آموزان دختر متوسطه دوم شهر ملا ثانی رابطه خطی و معنی‌دار وجود دارد برای بررسی رابطه چندگانه بین نیازهای روان‌شناختی و

بررسی رابطه نیازهای روان‌شناختی و خودتنظیمی یادگیری...

یادگیری با اهمال‌کاری تحصیلی در دانش‌آموزان دختر متوسطه دوم شهر ملا ثانی رابطه منفی معنادار وجود دارد.

در دانش‌آموزان دختر متوسطه دوم شهر ملا ثانی برابر با $MR = 0/916$ و $R^2 = 0/838$ است که در سطح $0/05$ معنادار است؛ بنابراین بین نیازهای روان‌شناختی و خودتنظیمی

جدول ۴-۱۱. ضریب همبستگی پیرسون بین نیازهای روان‌شناختی و خودتنظیمی یادگیری با اهمال‌کاری تحصیلی در دانش‌آموزان دختر متوسطه دوم شهر ملا ثانی

آماره متغیر	۱	۲	۳	۴
اهمال‌کاری تحصیلی	-			
نیازهای روان‌شناختی	-0/904	-		
خودتنظیمی یادگیری	-0/915	0/952	-	

جدول ۴-۱۲ نتایج تحلیل رگرسیون چندگانه بین نیازهای روان‌شناختی و خودتنظیمی یادگیری با اهمال‌کاری تحصیلی در دانش‌آموزان دختر متوسطه دوم شهر ملا ثانی در پژوهش حاضر

همبستگی چندگانه MR	ضریب تعیین RS(R ²)	نسبت F (خطی بودن رگرسیون)	شاخص‌های آماری	
			احتمال p (برای خطی بودن رگرسیون)	متغیر
R = 0/923	R ² = 0/851	F = 565/195	P = 0/000	
سطح معناداری sig.	آماره t	B	متغیر	ثابت
0/0001	77/821	150/040		
0/0001	-3/937	-0/595	نیازهای روان‌شناختی	
0/0001	-5/693	-0/405	خودتنظیمی یادگیری	

نتیجه‌گیری و پیشنهادها

احساس استقلال در انجام تکالیف باعث افزایش شایستگی می‌شود. شایستگی، اعتماد لازم برای احساس پذیرش وابسته بودن به محیط پیرامون را فراهم می‌کند؛ به عبارت دیگر، افزایش رفتار و تصمیم‌گیری‌های خود تعیین‌شده باعث کاهش اهمال‌کاری تحصیلی می‌شود؛ بنابراین، فراگیری که هیچ‌گونه حمایتی از شایستگی، وابستگی و خودمختاری ندارند، اولین کاندیداهای اهمال‌کاری هستند [۲۵] از سوی دیگر رایان، در مطالعات خود نشان داد که وقتی شخص صلاحیت و خویشاوندی و حمایت کسب می‌کند انگیزه پیشرفت وی افزایش می‌یابد و اگر حمایت از خودمختاری همراه او باشد این افزایش بیشتر می‌شود. علاوه بر این یک محیط حمایتی خودمختاری باعث جلوگیری از اهمال‌کاری

هدف از پژوهش حاضر، مطالعه رابطه نیازهای روان‌شناختی و خودتنظیمی یادگیری با اهمال‌کاری تحصیلی در دانش‌آموزان دختر متوسطه دوم شهر ملا ثانی بود.

باتوجه به نتایج می‌توان بیان داشت که بین نیازهای روان‌شناختی با اهمال‌کاری تحصیلی در دانش‌آموزان دختر متوسطه دوم شهر ملا ثانی رابطه منفی معنادار وجود دارد و فرضیه اول پژوهش تأیید می‌گردد. نتایج این فرضیه با نتایج یافته‌های اخوی تمرین و همکاران، [۱۳] لواسانی [۱۵] و والترز [۱۸] همخوان است.

در تبیین این فرض می‌توان گفت که نیازهای بنیادین روان‌شناختی به هم وابسته هستند. تعلق، امنیت موردنیاز را برای این که افراد شروع کننده خودمختاری باشد فراهم می‌کند.

تحصیلی می‌شود و به همین ترتیب انگیزه پیشرفت را در فرد تقویت می‌کند و بالعکس یک محیط حمایتی نامطلوب که در آن اعضاء احساس عدم شایستگی و عدم استقلال دارند باعث اهمال‌کاری و انگیزه پایین در دانش‌آموز می‌گردد. بر این اساس می‌توان نتیجه گرفت نیازهای روان‌شناختی فاکتورهای مهمی برای ایجاد انگیزه هستند و اهمال‌کاری تحصیلی نیز پیش‌بینی کننده مهمی در انگیزه پیشرفت است که رابطه غیرمستقیم بین نیازهای روان‌شناختی و انگیزه پیشرفت را توجیه می‌کند.

با توجه به نتایج، می‌توان بیان داشت که بین خودتنظیمی یادگیری با اهمال‌کاری تحصیلی در دانش‌آموزان دختر متوسطه دوم شهر ملا ثانی رابطه منفی معنادار وجود دارد و فرضیه‌ی دوم پژوهش تأیید می‌گردد. نتایج این فرضیه با نتایج یافته‌های گل محمدنژاد بهرامی و همکاران، [۱۴] والراند و بیسونته، [۱۶] ون ارده [۱۷] همسو و همخوان است.

در تبیین نتیجه به‌دست‌آمده می‌توان گفت که دانش‌آموزان برخوردار از راهبردهای یادگیری خودتنظیمی سازش یافته، در هنگام انجام دادن تکالیفی چون کوشش برای موفقیت، لذت بردن از فعالیت‌های چالش‌برانگیز، استفاده به‌موقع از راهبردهای یادگیری، تنظیم کردن اهداف ویژه، سطح بالایی از انگیزش پیشرفت از خود نشان می‌دهند، درواقع هرچه آگاهی فرد از اندیشه، باورها و فرایندهای فکری خود بیشتر باشد بهتر و زودتر می‌تواند موقعیت‌های گوناگون را تحلیل کند و رفتار مناسب در پیش بگیرد و کمتر احتمال دارد که در تصمیم‌گیری‌های خود اهمال‌کاری نشان دهد. علاوه بر موارد فوق، افراد خودتنظیم، وقتی اختلافی بین وضعیت فعلی و اهداف می‌بینند، یادگیرندگان بر پایه چیزهایی که پیش‌بینی می‌کنند می‌توانند این اختلاف را کاهش دهند [۲۶]. از لحاظ نظری نیز یک رابطه منفی بین این دو متغیر وجود دارد. برای مثال راهبردهای شناختی عمدتاً در ارجاع به فعالیت‌های ذهنی مثل تفکر، ادراک و استدلال استفاده می‌شوند. درواقع این نوع راهبردها برای

تسهیل یادگیری و تکمیل تکلیف به کار می‌روند و به دانش‌آموزان کمک می‌کنند تا اطلاعات تازه را برای ترکیب با اطلاعات قبلی آماده و ذخیره‌سازی آن‌ها را در حافظه‌ی درازمدت تسهیل کنند. به‌طورکلی، راهبردهای شناختی، فرایندهایی هستند که ما برای نظارت، کنترل و اداره واکنش‌های خود استفاده می‌کنیم. آن‌ها میانجی یادگیری و عملکرد هستند؛ به همین دلیل متغیر خودتنظیمی به‌صورت کلی و راهبردهای شناختی و فراشناختی به‌صورت خاص رفتارهای و خصوصیات مغایر با تعلل ورزی را در دانش‌آموزان ایجاد می‌کنند و از این طریق موجب کاهش تعلل ورزی در آنان می‌شوند [۲۷].

در زمینه راهبردهای فراشناختی هم می‌توان گفت این راهبردها ابزارهایی برای هدایت راهبردهای شناختی و نظارت بر آن‌ها هستند. یادگیرنده به کمک راهبردهای فراشناختی، از راهبردهای شناختی‌اش حداکثر استفاده را می‌برد [۲۸] بنابر نظریه گیج و برلاینر [۲۹] راهبردهای فراشناختی در سازمان‌دهی الگوهای فکری، رفتاری، خود رهبری و خودآگاهی در شاگردان مفید هستند. این راهبردها به یادگیرنده در برنامه‌ریزی جهت استفاده از راهبردهای شناختی و نیز در فعال‌سازی یا برجسته نمودن جنبه‌های مرتبط دانش قبلی با تکلیف یادگیری جدید، جهت سازمان‌دهی و درک ساده‌تر مطالب کمک می‌کنند [۳۰]. همچنین، بخشی از تعلل ورزی دانش‌آموزان به خاطر عدم آگاهی و عدم استفاده از راهبردها و مهارت‌های شناختی است. بسیاری از یادگیرندگان در زمینه خود نظم‌دهی، خود واریسی، تشخیص مسائل و مشکلات خود و نظایر آن نیاز به آموزش دارند. پژوهش‌های انجام‌شده درباره روش‌های مختلف یادگیری و تفکر نشان می‌دهند که این راهبردها قابل‌آموزش و یادگیری هستند و معلمان می‌توانند چه به‌صورت مستقل و چه همراه با سایر درس‌ها، مهارت‌های یادگیری را به دانش‌آموزان و حتی دانشجویان خود آموزش دهند. این اقدام بر یادگیری و پیشرفت تحصیلی آنان تأثیر مثبت به‌جای خواهد گذاشت [۲۸] و این



بررسی رابطه نیازهای روان‌شناختی و خودتنظیمی یادگیری...

مسئله نیز به‌نوبه خود زمینه‌ساز کاهش میزان تعلل ورزی در دانش‌آموزان خواهد شد.

با توجه به نتایج، می‌توان بیان داشت که بین نیازهای روان‌شناختی و خودتنظیمی یادگیری با اهمال‌کاری تحصیلی در دانش‌آموزان دختر متوسطه دوم شهر ملا تانی رابطه منفی معنادار وجود دارد و فرضیه‌ی سوم پژوهش تأیید می‌گردد. در تبیین این یافته می‌توان به نتایج پژوهش‌های میرزائی [۳۱] که در پژوهشی به بررسی رابطه نیازهای روان‌شناختی و خودتنظیمی یادگیری با اهمال‌کاری تحصیلی پرداخت؛ و نشان داد که بین نیازهای روان‌شناختی و خودتنظیمی یادگیری با اهمال‌کاری تحصیلی رابطه معناداری وجود دارد؛ و نیازهای روان‌شناختی و خودتنظیمی یادگیری قدرت پیش‌بینی‌کنندگی اهمال‌کاری تحصیلی را دارند.

هر مطالعه‌ای به‌طور اجتناب‌ناپذیر دچار محدودیت

می‌گردد که تفسیر یافته‌ها را در بستر محدودیت‌ها ضروری می‌سازد. از محدودیت‌های پژوهش حاضر می‌توان گفت مهم‌ترین محدودیت این پژوهش استفاده از ابزارهای خود گزارش‌دهی مدیریت زمان و خودکنترلی بود، زیرا استفاده از پرسش‌نامه خودگزارش‌دهی و پاسخ‌دهی به آن با سوگیری همراه است و این سوگیری ممکن است در نتایج پژوهش تأثیر داشته باشد؛ بنابراین در پژوهش‌های آتی تعمیم نتایج باید با احتیاط صورت گیرد؛ و با توجه به گستره‌ی نظری موجود، یافته‌ها و محدودیت‌های حاضر، پیشنهاد می‌شود که در پژوهش‌های آینده رابطه خصوصیات دیگر فردی از جمله تیپ‌های شخصیتی و اهمال‌کاری تحصیلی بررسی شود. بر اساس مطالبی که در این پژوهش عنوان شد پیشنهاد می‌شود با ایجاد کارگاه‌های آموزشی عوامل مؤثر بر اهمال‌کاری تحصیلی به افراد شناسانده شود و در جهت رفع آن تلاش گردد.

References

1. Fouladi, A, Effectiveness of time management skills training on procrastination and academic time management, International Conference on Humanities, Psychology and Social Sciences, Tehran, Institute of Idea Pardaz Capital Iliia. 2020.
2. Atadakht, A, Examining academic procrastination based on demographic variables and its relationship with high school students' progress motivation and academic performance. *Journal of School Psychology*. 2016, Volume 4. 12-53.
3. Kerami, D, The prevalence of procrastination in students and its relationship with anxiety and depression. *Thought and behavior*. 2018, 29-89: (9) 18.
4. Khosravi, A, Investigating the relationship between employees' job satisfaction and their procrastination in the training department of Iran Trade Development Organization. *Quarterly Journal of Educational Leadership and Management of Islamic Azad University, Garmsar branch*. The third year. 2019, number 2, pp. 125-143.
5. Kausian, J, The relationship between environmental and academic variables with school well-being: the role of psychological needs, motivational self-regulation and academic emotions, *Journal of Educational Sciences of Shahid Chamran University of Ahvaz*, fifth volume. 2017, number 4.
6. Balkis, M & Duru, E, pervalence of academic procrastination behavior among pre service teachers. *journal of theory and practice in education*. 2021, 5(1) 18-32.
7. Burnam, A. Komarraju, M. Hamel, R. & Nadler, D. R. Do adaptive perfectionism and self-determined motivation reduce educational procrastination? *Learning and Individual Differences*. 2017, 36, 165-172.
8. Wolters, C. A. Understanding procrastination from a self-regulated learning perspective. *Journal of Educational Psychology*. (2018). 95(1), 179-187.
9. Basharpour, S. & Ahmadi, SH, Predicting the tendency towards high-risk behaviors based on moral disengagement with the mediating role of difficulties in emotion regulation: A Structural Equation Modeling. *Journal of Research in Psychopathology*. 2020, 1(1), 32-39.
10. Steel, P, The nature of procrastination: a meta-analytic and theoretical review of quintessential self-regulatory failure, *Psychological Bulletin*. 2018, 133(1), 65-94.
11. Ramdass, D. & Zimmerman, B. J, Developing self-regulation skills: The important role of homework. *Journal of advanced educational*. 2021, 22(2), 194-218.
12. Grunschel, C. Patrzek, J. & Fries, S, Exploring different types of educational. delayers: A latent profile analysis. *Learning and Individual Differences*. (2018), 23, 225-233.
13. Samrin Akhavi, Z; Akbari, M, and Ahmadi, Sh, The pattern of relationships between academic motivational structures, psychological needs and mediating roles of academic procrastination in students. *Research paper, research in medical science education*. 2021, volume 13, number 1. p. 88
14. Gul Mohammadnejad Bahrami, Gh; Yarighili, B and Modbargheshlaq, S, The relationship between self-regulation and time management with academic procrastination among secondary school students. *Journal of School Psychology*. 2018, Volume 9, Number 3.
15. Lavasani, M, Academic progress, the role of psychological needs and identity styles, teaching and learning researches, *Shahid University*. 2019, year 16, number 3.
16. Wallerand, Bissonnette, (2020). Time management skills of Pamukkale University students and their effects on academic achievement. *Egitim Arařirmalari-Eurasian Journal of Educational Research*, 89, 58-149
17. Van Eerd.W, B.J, teaching time and organizational management skill to first year health science student: does training make a difference? *journal of further and higher education*. 2019, 29: 211-211.
18. Wolters, C. A, Understanding procrastination from a self-regulated learning perspective. *Journal of Educational Psychology*. 2018, 95, 179-187.
19. motee, H. (2021). Prediction of academic procrastination based on self-regulation

- components in first grade high school students in Tehran, Educational Psychology Quarterly, No. 24, Year 8, p. 56
20. Deci, E. L. & Ryan, R. M. (2000). The “What” and “Why” of goal pursuits: Human needs and the self-determination.
21. Bouffard, T. Boisvert, J. Vezeau, C. & Larouche, C. (2017). The impact of goal orientation on self-regulation and performance among college students. *British journal of educational psychology*, 65(3), 317-329.
22. Rayn, D. & Park, B. J. (2019). Developing self-regulation skills: The important role of homework. *Journal of advanced educational*, 22(2), 194-21.
23. Hersey, P. (2018), *management a organization, Behavior*, Seventh Endition, Prentice – Hall
24. Talebzadeh, A. (1400) The relationship between time management and perceived self-efficacy with academic procrastination, *Educational Psychology Quarterly*, fifth year, number 14.
25. Mizani, sh. (2021). The relationship between psychological needs and self-regulation of learning with academic procrastination, master's thesis, Faculty of Educational Sciences and Psychology, Department of Educational Psychology.
- Zimmerman B, (2017). Becoming a self-regulated learner: Which are the key sub processes? *Contemp Educ Psychol* 11, 307-313
26. Kajbaf, M. (2017). The relationship between motivational beliefs and self-regulation strategies with academic performance, *Cognitive Science News*, 5(4). pp. 12-15.
27. Blun, A. t. (2018). Project systems of procrastinators: a personal project-analytic and action control perspective. *Personality and Individual Differences*, 38, 1771–1780.
28. Gagne, Marylene; Deci, Edward L. (2019). Self-determination theory and work Motivation. *Journal of Organizational Behavior* 26, 331–362.
29. Nikdel, F. (2019). Investigation and comparison of learning self-regulation and adaptation (emotional, social and educational) in students who use the Internet and non-users in boys' high schools in Tehran.
30. Mizani, sh. (2021). The relationship between psychological needs and self-regulation of learning with academic procrastination, master's thesis, Faculty of Educational Sciences and Psychology, Department of Educational Psychology

Investigating the Relationship Between Psychological Needs and Self-Regulation of Learning with Academic Procrastination in Second Secondary Female Students of Mulathani City

Mehdi Hosseinzadeh^{1*}, Sanaz Nayodi², Korsh Darabi³, asma niakan⁴

Abstract

The purpose of this research was to investigate the relationship between psychological needs and self-regulation of learning with academic procrastination in second secondary female students of Mulathani city. The research method of this research was a descriptive correlation type. The statistical population of this research included all the second high school female students of Mulathani city, whose number was 1600, and they were studying in the academic year of 1400-1401. 300 people were selected as a statistical sample using the Karjesi and Morgan table and the cluster sampling method. The research data collection tools included Solomon and Rothblum's procrastination scale (1984), Guardia et al.'s psychological needs questionnaire (2000), and Bouffard et al.'s (1995) learning self-regulation questionnaire. Pearson's correlation coefficient and regression analysis were used to analyze the data. The findings showed that there is a significant negative relationship between psychological needs and self-regulation of learning with academic procrastination in the second secondary female students of Mulathani city.

Keywords: Psychological Needs, Learning Self-Regulation, Academic Procrastination

1*. Corresponding author. Assistant Professor, Counseling Department, Ahvaz Branch, Islamic Azad University, Ahvaz, Iran

taha22819@yahoo.com

2. Department of Counseling, Masjed Soleiman Branch, Islamic Azad University, Masjed Soleiman, Iran

3. Department of Counseling, Ahvaz Branch, Islamic Azad University, Ahvaz, Iran