

Prediction of academic procrastination based on basic psychological needs with mediation of psychological wellbeing in undergraduate students

Arezoo Asfa

Ph.D. Student, Psychology Dept., Roudehen Branch, Islamic Azad University, Roudehen, Iran

Khadijeh Abolmaali Alhosseini*

Associate Professor, Psychology Dept., Roudehen Branch, Islamic Azad University, Roudehen, Iran

Abstract

purpose of this study was to predict academic procrastination based on basic psychological needs with the mediation of psychological well-being. The research method was descriptive-correlational. The statistical population of this study consisted of undergraduate students of Shahid Rajaee Teacher Training University in the 2016-2017 academic year. 420 participants were selected via multi-stage random sampling and completed questionnaires of cceemi rrrr sstitt i (vvvri')))))Bssi yyllll ggial eee (Grrii a Desi Varian, 2000), and psychological well-being (Ryff and Keyes, 1995). The data were analyzed by structural equation modeling. The findings showed that all fitness indicators are in the accepted range and the assumed model is fitted with the collected data. The effect of basic psychological needs and psychological wellbeing on students' academic procrastination was negative and significant ($P < 0.05$). Also, psychological well-being plays a negative and significant mediator role in the relationship between basic psychological needs and academic procrastination ($P < 0.01$). The findings of this study reveal the role of psychological well-being and the basic psychological needs in explaining academic procrastination.

Keywords: Basic psychological needs, Psychological well-being, Academic procrastination

* Corresponding Author: abolmaali@riau.ac.ir

How to Cite: Abolmaali Alhosseini, K., & Asfa, A. (2022). Prediction of academic procrastination based on basic psychological needs with mediation of psychological wellbeing in undergraduate students. *Educational Psychology*, 18(65), 23-42. doi: 10.22054/jep.2023.53037.3034



پیش‌بینی اهمال‌کاری تحصیلی بر اساس نیازهای بنیادین روان‌شناختی با میانجی‌گری بهزیستی روان‌شناختی در دانشجویان

آرزو اصفیاء

دانشجوی دکتری روان‌شناسی، واحد رودهن، دانشگاه آزاد اسلامی، رودهن، ایران

حدیجه ابوالمعالی
الحسینی *

دانشیار، گروه روان‌شناسی، واحد رودهن، دانشگاه آزاد اسلامی، رودهن، ایران

چکیده

اهمال‌کاری از جمله واقعیات زندگی است که به عنوان یک پدیده ذاتی شناخته شده و با گروهی از عوامل روان‌شناختی ارتباط دارد. اهمال‌کاری تحصیلی به معنای تأخیر و به تعویق انداختن عمدی وظایف تحصیلی است که در دانش‌آموزان و دانشجویان وجود دارد. هدف پژوهش حاضر پیش‌بینی اهمال‌کاری تحصیلی بر اساس نیازهای بنیادین روان‌شناختی با میانجی‌گری بهزیستی روان‌شناختی بود. روش پژوهش توصیفی-همبستگی و جامعه‌ی آماری شامل کلیه دانشجویان دانشگاه تربیت دبیر شهید رجایی در سال تحصیلی ۹۵-۹۶ بود. چهارصد و بیست شرکت‌کننده به روش نمونه‌گیری چندمرحله‌ای انتخاب شدند و پرسشنامه‌های اهمال‌کاری تحصیلی (سواری، ۱۳۹۰)، ارضای نیازهای بنیادین روان‌شناختی (Deci & Ryan, 2000) و بهزیستی روان‌شناختی (Ryff, 1995) را تکمیل کردند. داده‌ها با روش مدل‌یابی معادلات ساختاری تحلیل شد. یافته‌های پژوهش نشان داد که همه شاخص‌های برازندگی در دامنه مورد قبول قرار دارند و مدل مفروض با داده‌های گردآوری شده برازش دارد. اثرکل نیازهای بنیادین روان‌شناختی بر اهمال‌کاری تحصیلی دانشجویان منفی و معنادار ($P > 0/05$) بود، اثر بهزیستی روان‌شناختی بر اهمال‌کاری تحصیلی دانشجویان منفی و معنادار ($P > 0/01$) بود. همچنین، بهزیستی روان‌شناختی به صورت منفی و معنادار ($P > 0/01$) اثر نیازهای بنیادین روان‌شناختی بر اهمال‌کاری تحصیلی را میانجی‌گری می‌کرد. یافته‌های این پژوهش، نقش بهزیستی روان‌شناختی و ارضای نیازهای اساسی روان‌شناختی را در تبیین اهمال‌کاری تحصیلی آشکار می‌سازند.

کلیدواژه‌ها: اهمال‌کاری تحصیلی، بهزیستی روان‌شناختی، نیازهای بنیادین روان‌شناختی

مقدمه

یکی از مهم‌ترین دغدغه‌های نظام آموزشی و تعلیم و تربیت هر کشور، پیشرفت تحصیلی یادگیرندگان است. یادگیرندگان در دوران تحصیل با موانع و چالش‌های زیادی مواجه می‌شوند. یکی از موانعی که باعث افت عملکرد تحصیلی در دانشجویان می‌شود اهمال‌کاری تحصیلی است (Onwuegbuzie, 2004؛ وجدان پرست، ۱۳۹۶). دانشجویان اهمال‌کار شروع یا اتمام تکالیف و وظایف دانشگاهی را به تأخیر می‌اندازند (Shih, 2019). اهمال‌کاری تحصیلی در محیط‌های تحصیلی و آموزشی نمایان می‌شود و در میان دانشجویان رفتاری رایج است. دانشجویان اهمال‌کار قادر به سازمان‌دهی تکالیف و دستیابی به اهداف دانشگاهی خودشان نیستند (یوسفی و چراغی، ۱۳۹۸). اهمال‌کاری بیانگر نقائصی در مهارت‌های خودنظم‌بخشی و ضعف در مسئولیت‌پذیری است و ممکن است ناشی از روان‌رنجوری، فشار ناشی از موفقیت در یک کار، و نگرانی و اضطراب در مورد مطالعه و نارضایتی از مطالعه باشد (اصفا و ابوالعالی، ۱۳۹۶).

اهمال‌کاری، به عنوان یک مشکل رفتاری، باعث به تأخیر انداختن تصمیمات و فعالیت‌های مهم از زمانی به زمان دیگر می‌شود و باعث کاهش کیفیت و کمیت یادگیری و افزایش شدت استرس در یادگیرندگان شده و سلامت روان آنان را تحت‌الشعاع قرار می‌دهد (یوسفی و چراغی، ۱۳۹۸؛ Shih, 2019، Knaus, 2010). یادگیرندگان اهمال‌کار، میان قصد و نیتشان برای مطالعه و رفتارهای مطالعه کردن فاصله ایجاد می‌کنند. این فاصله عموماً به دلیل انجام فعالیت‌های غیرتحصیلی و غیرضروری است که از اهمیت کمتری برخوردارند، اما پاداش زود هنگام به همراه دارند که برای یادگیرنده لذتبخش هستند (Schouwenburg, 2005، Senécal et al., 1995). شخص اهمال‌کار انگیزه لازم برای شروع و انجام یک فعالیت تحصیلی را در یک بازه زمانی مورد انتظار و تعیین شده ندارد و شروع، استمرار، و اتمام وظایف را در یک زمان معین به تعویق می‌اندازد (پورکمالی، ۱۳۹۲). Pala و همکاران (2011)، اهمال‌کاری را فقدان خودنظم‌دهی و تمایل به تأخیر انداختن آنچه برای رسیدن به هدف ضروری است توصیف می‌کنند. اهمال‌کاری نه تنها برای خود شخص ایجاد مشکل می‌کند، بلکه بر روابط او با دیگران نیز اثر می‌گذارد (Steel & Ferrari, 2013). در واقع اهمال‌کاری بیانگر نقصان در خودتنظیمی افراد است و به عنوان یک رفتاری ناسازگارانه و راهبرد دفاعی ناموثر تلقی می‌شود که افراد برای پرهیز از

شکست و حفظ عزت نفس خویش از آن بهره می‌جویند (Flett et al., 2016). میزان اهمال‌کاری در این میان در دامنه ۷۰ تا ۹۰ درصد گزارش شده است (Kurtovic et al., 2019؛ Klingsieck, 2013).

اهمال‌کاری ناشی از تعامل پیچیده‌ای از عوامل شناختی، عاطفی و رفتاری است (Ellis & Knaus, 2002). در سطح شناختی فرد در گرفتن تصمیمات به موقع تعلل می‌ورزد. در سطح رفتاری، به طور کاملاً اختیاری و بدون هیچ دلیل خاصی در زمان تعیین شده، تکالیفش را انجام نمی‌دهد (Schouwenburg, 2005) و در سطح هیجانی، اهمال‌کاری به عنوان مشکلی انگیزشی تلقی می‌شود. فرد اهمال‌کار علاقمند است فعالیت‌هایی به غیر از فعالیت تعیین شده انجام دهد (Senécal et al., 1995). از لحاظ روابط میان فردی اهمال‌کاری به پیشرفت فرد در کار و نیز فعالیت‌های تحصیلی او آسیب وارد کرده و سبب از بین رفتن فرصت‌ها در روابط بین فردی می‌شود (بیان فر، ۱۳۹۸).

پژوهشگران اضطراب، افسردگی، شکست تحصیلی، و مشکلات روانی و عاطفی را به عنوان پیامدهای طولانی مدت اهمال‌کاری مورد توجه قرار داده‌اند (کتابی، ۱۳۹۱؛ منصورری راد، ۱۳۹۴، استیل، 2007؛ Moon & Illingworth, 2005).

با توجه به آثار زیانبار اهمال‌کاری در ابعاد فردی و بین فردی، بررسی علل تبیین‌کننده آن می‌تواند به اتخاذ راهبردهای مناسب برای کاهش آن کمک کند. پژوهشگران مختلف در تبیین اهمال‌کاری، به عواملی مانند ترس از عدم موفقیت، ارزیابی منفی، پایین بودن سطح تحمل فشار روانی، کمالگرایی، نارضایتی از تحصیل و بیزاری از انجام تکالیف تحصیلی، اجتناب از کارهایی که فرد تمایلی به انجام آنها ندارد، ضعف اعتماد به نفس و خودپنداره، تردید نسبت به توانایی‌ها و شایستگی‌های فردی، ضعف در خودتنظیمی و مدیریت زمان، نداشتن هدف مشخص، نارضایتی از زندگی شخصی و خانوادگی اشاره کرده‌اند (Guo et al., 2019؛ حسینی، ۱۳۹۳؛ به پژوه، ۱۳۹۱؛ Sharon, 2018؛ Eryucel, 2018).

در این پژوهش برای تبیین اهمال‌کاری تحصیلی نقش نیازهای بنیادین روان‌شناختی و بهزیستی روان‌شناختی مورد نظر پژوهشگران قرار گرفته است. پژوهش‌ها نقش نیازهای اساسی روان‌شناختی، و بهزیستی روان‌شناختی را در پیشرفت تحصیلی مؤثر می‌دانند (گلستانه، ۱۳۹۶؛ Shih, 2019). Ryan and Deci (2017) دریافتند که انگیزه و درگیر شدن فراگیران با مباحث تحصیلی عمدتاً با توجه به نیازهای بنیادین روان‌شناختی آنها تعیین

می‌شود. نظریه خود تعیین‌گری به خوبی می‌تواند نقش انگیزه را در تبیین پیشرفت و اهمال‌کاری تحصیلی توصیف کند. مطابق این نظریه منبع رشد و عملکرد سالم، ارضای نیازهای روان‌شناختی است. چنانچه نیازهای روان‌شناختی به طور مستمر در افراد ارضا شوند، آن‌ها به طور مؤثر رشد عمل می‌کنند، اما اگر از ارضای این نیازها جلوگیری شود، افراد به احتمال بیشتری با عدم عملکرد بهینه و ناهنجاری‌ها مواجه خواهند شد (Ryan & Deci, 2017). بر اساس این نظریه، انسان‌ها یا به خاطر انگیزش درونی و یا به خاطر انگیزش بیرونی برانگیخته می‌شوند. انگیزش درونی در پی ارضای سه نیاز بنیادین روان‌شناختی شامل خودمختاری^۱، شایستگی^۲ و ارتباط^۳ با دیگران ایجاد می‌شود و بهزیستی انسان را در قلمروهای مختلف زندگی افزایش می‌دهد (Ryan & Deci, 2000)، به نقل از Johnston & Finney, 2010). در نظریه خودتعیین‌گری، خودمختاری برابر با مستقل بودن نیست، بلکه به فقدان وابستگی به دیگران اشاره دارد و به نیاز فرد به احساس انتخاب و خود آغازگری در انجام اعمال و تکالیف اشاره می‌کند. در خودمختاری فرد احساس می‌کند، رفتارهای او ناشی از تمایلات، ترجیحات، خواسته‌ها و تصمیم‌های خودش است و نیروهای بیرونی او را هدایت نمی‌کنند (Lynch, 2010). نیاز به شایستگی، بیانگر نیاز فرد برای مؤثر بودن و به بکار بردن استعدادها و مهارت‌ها و دنبال کردن چالش‌های بهینه و تسلط یافتن بر آنهاست (Ryan & Deci, 2011)، در صورت ارضاء نیاز به شایستگی فرد اعتماد لازم را برای احساس پذیرش و وابسته بودن به محیط پیرامون به دست می‌آورد (Urduan & Schoenfelder, 2006). نیاز به ارتباط، نیاز به برقراری پیوند و دل‌بستگی‌های عاطفی با دیگران و تجربه خود به عنوان فردی قابل و شایسته عشق و احترام را بازنمایی می‌کند (Reeve, 2005، ترجمه سید محمدی، ۱۳۸۵، Ryan & Deci, 2011). در صورت برآورده شدن نیازهای بنیادین روان‌شناختی، احساس اعتماد به خود و خودارزشمندی در افراد شکل می‌گیرد. اما در صورت ممانعت و عدم برآورده شدن این نیازها، افراد ادراکی شکننده، بیگانه، منفی و خودسرزنی از خود را پرورش خواهند داد (Chen & Jang, 2010). ارضای نیازهای بنیادین روان‌شناختی موجب رضایت از زندگی و افزایش بهزیستی در افراد می‌شود (حجازی و صالح نجفی، ۱۳۹۳). اگر نیازها در انسان در

1. Autonomy
2. Copetence
3. Related

حد مطلوبی ارضا شوند، افراد به‌طور مؤثر در فعالیت‌ها درگیر شده و به عملکرد مثبتی دست می‌یابند (سنگانی و همکاران، ۱۳۹۸).

بهزیستی روان‌شناختی یکی از حوزه‌های مطرح در تحقیقات روان‌شناسی مثبت است (Kamp Dush et al., 2008) به نقل از درگاهی و همکاران، ۱۳۹۴) و تلاش فرد را برای تحقق نیروهای بالقوه او منعکس می‌کند. براساس الگوی ریف، بهزیستی روان‌شناختی از شش عامل پذیرش خود (داشتن نگرش مثبت نسبت خود)، رابطه مثبت با دیگران (برقراری روابط گرم و صمیمی با دیگران و توانایی همدلی)، خودمختاری (احساس استقلال و توانایی ایستادگی در مقابل فشارهای اجتماعی)، زندگی هدفمند داشتن (هدف در زندگی و معنا دادن به آن)، رشد شخصی (احساس رشد مستمر) و تسلط بر محیط (توانایی فرد در مدیریت محیط) تشکیل شده است (ریف و سینکر، 2008، به نقل از هنرمندزاده و سجادیان، ۱۳۹۵). بهزیستی روان‌شناختی شامل ارزش‌های شناختی افراد از زندگی می‌شود با توجه به پشتوانه‌ی نظری و پژوهشی موجود، این پژوهش در صدد است این مسئله را مورد بررسی قرار دهد که آیا می‌توان بر اساس نیازهای بنیادین روان‌شناختی با میانجی‌گری بهزیستی روان‌شناختی، اهمال‌کاری تحصیلی را در دانشجویان پیش‌بینی کرد؟

روش

روش این پژوهش توصیفی-همبستگی و جامعه آماری شامل دانشجویان دوره‌ی کارشناسی در دانشگاه تربیت دبیر شهید رجایی در سال تحصیلی ۹۵-۹۶ بود. ۴۲۰ دانشجو با استفاده از جدول مورگان با در دست داشتن حجم جامعه ۶۶۲۵ به روش تصادفی چندمرحله‌ای انتخاب شدند. به این صورت که ابتدا از میان ۸ دانشکده دانشگاه مذکور، ۶ کلاس از هر دانشکده به تصادف انتخاب شد و سپس در هر کلاس به تعدادی از دانشجویان پرسشنامه‌ها به طور تصادفی جهت تکمیل ارائه شد. کلیه شرکت‌کنندگان مقیاس‌های زیر را تکمیل کردند. برای گردآوری داده‌ها سه پرسشنامه الف) اهمال‌کاری تحصیلی، ب) بهزیستی روان‌شناختی و ج) نیازهای بنیادین روان‌شناختی استفاده شد.

الف) پرسشنامه اهمال‌کاری تحصیلی سواری (۱۳۹۰)، ۱۲ سؤال دارد که سه مؤلفه‌ی اهمال‌کاری، شامل اهمال‌کاری عمدی، اهمال‌کاری ناشی از بی‌برنامگی و اهمال‌کاری ناشی از خستگی جسمانی- روانی را اندازه‌گیری می‌کند. نمره‌گذاری آن در طیف لیکرت پنج درجه‌ای صورت می‌گیرد. همبستگی نمره‌ی این پرسشنامه با پرسشنامه‌ی اهمال‌کاری

تحصیلی Tukman ($r = 0/53$) نشانگر روایی آن است. مقدار آلفای کرونباخ نمره‌ی کل این مقیاس ۰/۸۵ گزارش شده است (سواری، ۱۳۹۰). در پژوهش حاضر مقدار آلفای کرونباخ اهمال‌کاری عمدی برابر با ۰/۷۹، اهمال‌کاری ناشی از بی‌برنامگی برابر ۰/۷۸ و اهمال‌کاری ناشی از خستگی جسمی برابر با ۰/۷۸ به دست آمد.

ب) پرسشنامه بهزیستی روان‌شناختی، در این پژوهش از فرم کوتاه این پرسشنامه که توسط Keyes (1995) مورد بازنگری شده است استفاده شد. این مقیاس ۱۸ گویه دارد و برای سنجش شش بعد بهزیستی روان‌شناختی با عناوین، پذیرش خود، خود پیروی، سلطه بر محیط، رشد شخصی، روابط مثبت با دیگران و هدفمندی زندگی طراحی شده است. نمره‌گذاری این مقیاس در طیف لیکرت هفت درجه‌ای صورت می‌گیرد که از کاملاً مخالف تا کاملاً موافق پاسخ داده می‌شود. در این پرسشنامه، گویه‌های ۴، ۵، ۶، ۱۰، ۱۴، ۱۵، ۱۶ به صورت معکوس نمره‌گذاری می‌شوند. Keyes مقدار آلفای کرونباخ برای کل مقیاس و هر یک از زیر مقیاس‌های آن را بین ۰/۴۰ تا ۰/۵۲ گزارش کردند. خانجانی و همکاران (۱۳۹۳)، نیز در پژوهشی بر روی ۹۷۶ دانشجو نشان دادند که الگوی شش عاملی این مقیاس از برازش خوبی برخوردار است. در پژوهش حاضر ضریب آلفای کرونباخ، برای نمره کل معادل ۰/۷۴ بدست آمد.

ج) مقیاس نیازهای بنیادین روان‌شناختی این مقیاس توسط Deci and Ryan (2000) ساخته شده است که ارضای نیازهای بنیادین روان‌شناختی را در سطح خود مختاری، شایستگی و ارتباط با دیگران را اندازه می‌گیرد. در این پژوهش از مقیاس ۲۱ ماده‌ای که بر اساس مقیاس هفت درجه‌ای لیکرت درجه‌بندی می‌شود استفاده شد. در این مقیاس ۷ گویه مربوط به مؤلفه خودمختاری (۱، ۴، ۸، ۱۱، ۱۴، ۱۷، ۲۰)، ۶ گویه مربوط به مؤلفه شایستگی (۳، ۵، ۱۰، ۱۳، ۱۵، ۱۹) و ۸ گویه مربوط به مؤلفه ارتباط (۲، ۶، ۷، ۹، ۱۲، ۱۶، ۱۸، ۲۱) است. Johnston and Finney (2010) برای محاسبه‌ی روایی سازه این پرسشنامه از تحلیل عاملی تأییدی استفاده کردند که شاخص‌های برازش حاکی از برازش مدل سه عاملی با داده‌های گردآوری شده بود. همچنین Johnston and Finney (2010) پایایی پرسش‌نامه نیازهای اساسی روان‌شناختی در ابعاد خودمختاری، شایستگی و ارتباط را به روش آلفای کرونباخ، به ترتیب ۰/۶۲، ۰/۶۰ و ۰/۸۰ به دست آوردند. در ایران نیز این مقیاس در نمونه‌های مدیران و دانشجویان ایرانی اجرا شده است و همسانی آن بین ۰/۷۴ تا ۰/۷۹ در نوسان بوده است.)

قربانی وقاسمی پور، ۱۳۸۹). در پژوهش حاضر مقدار همسانی درونی نیاز به خودمختاری ۰/۷۴، نیاز به شایستگی ۰/۷۳ و نیاز به ارتباط ۰/۷۴ به دست آمد.

یافته‌ها

در پژوهش حاضر ۴۲۰ شرکت‌کننده (۲۱۰ مرد و ۲۱۰ زن) حضور داشتند که ۳۶۹ نفر (۸۷/۹ درصد) از آنان مجرد و ۵۱ نفر (۱۲/۱ درصد) دیگر متأهل بودند. میانگین و انحراف استاندارد سن زنان به ترتیب ۲۱/۱۳ و ۱/۶۴ و میانگین و انحراف استاندارد سن مردان به ترتیب ۲۱/۱۵ و ۲/۰۵ بود. میانگین و انحراف استاندارد معدل تحصیلی زنان به ترتیب ۱۶/۵۲ و ۱/۴۵ و میانگین و انحراف استاندارد آن برای مردان به ترتیب ۱۵/۴۲ و ۱/۷۵ بود. میانگین، انحراف استاندارد و ضرایب همبستگی بین مؤلفه‌های نیازهای بنیادین روان‌شناختی (نیاز به خودمختاری، نیاز به شایستگی و نیاز به ارتباط)، بهزیستی روان‌شناختی و اهمال‌کاری تحصیلی (اهمال‌کاری عمدی، اهمال‌کاری ناشی از خستگی جسمی و اهمال‌کاری ناشی از بی‌برنامگی) محاسبه و در جدول ۱ گزارش شده است.

جدول ۱. میانگین، انحراف استاندارد، و ضرایب همبستگی بین متغیرهای پژوهش

متغیرهای تحقیق	۱	۲	۳	۴	۵	۶	۷
نیازهای روان‌شناختی							
۱. نیاز به خودمختاری	-						
۲. نیاز به شایستگی	۰/۶۲۷**						
۳. نیاز به ارتباط	۰/۶۴۶**	۰/۵۹۹**					
بهزیستی روان‌شناختی							
۴. بهزیستی روان‌شناختی	۰/۴۹۵**	۰/۵۸۳**	۰/۵۱۷**				
اهمال‌کاری تحصیلی							
۵. اهمال‌کاری عمدی	-۰/۳۰۴**	-۰/۳۹۸**	-۰/۲۴۱**	-۰/۴۹۹**			
۶. اهمال‌کاری خستگی جسمی	-۰/۳۵۱**	-۰/۴۷۷**	-۰/۲۹۶**	-۰/۵۳۲**	۰/۶۴۰**		
۷. اهمال‌کاری بی‌برنامگی	-۰/۲۶۲**	-۰/۳۸۸**	-۰/۲۲۵**	-۰/۴۵۱**	۰/۶۸۵**	۰/۶۲۹**	
میانگین	۳۳/۰۱	۲۹/۲۵	۴۰/۰۰	۸۸/۷۰	۱۴/۰۴	۱۱/۲۱	۹/۲۵
انحراف استاندارد	۶/۶۵	۵/۸۱	۷/۴۹	۱۲/۸۳	۴/۱۵	۳/۳۴	۲/۸۳

*P < ۰/۰۵ **P < ۰/۰۱

جدول ۱ نشان می‌دهد که هر سه مؤلفه نیازهای بنیادین روان‌شناختی به همراه بهزیستی روان‌شناختی به صورت منفی و در سطح معناداری ۰/۰۱ با هر سه مؤلفه اهمال‌کاری تحصیلی همبسته‌اند.

با توجه به این که در این تحقیق، داده‌ها با استفاده از روش مدل‌یابی معادلات ساختاری تحلیل شده است، پیش از تحلیل، مفروضه‌های این مدل بررسی شد. ارزیابی‌ها نشان داد که همه مفروضه‌های مدل‌یابی معادلات ساختاری شامل خطی بودن روابط بین متغیرها، نرمال بودن توزیع داده‌ها، همخطی بودن، همگنی واریانس‌ها و نرمال بودن توزیع چندمتغیری در بین داده‌ها برقرار است.

پس از اطمینان از برقراری مفروضه‌های تحلیل، چگونگی برازش مدل اندازه‌گیری پژوهش با به کارگیری تحلیل عاملی تاییدی با استفاده از نرم افزار AMOS 7.0 و برآورد بیشینه احتمال (ML) مورد ارزیابی قرار گرفت. در مدل اندازه‌گیری پژوهش حاضر دو متغیر مکنون نیازهای بنیادین روان‌شناختی و اهمال‌کاری تحصیلی وجود داشت که نیازهای بنیادین روان‌شناختی به وسیله نشانگرهای نیاز به خودمختاری، نیاز به شایستگی و نیاز به ارتباط و متغیر مکنون اهمال‌کاری تحصیلی به وسیله نشانگرهای اهمال‌کاری عمدی، اهمال‌کاری ناشی از خستگی جسمی و اهمال‌کاری ناشی از بی‌برنامگی اندازه‌گیری شد. منطبق بر انتظار، شاخص مجذور کای ($\chi^2(df=8) = 42/513$ ، $p < 0/01$) در سطح ۰/۰۱ معنادار بود و بر خلاف آن شاخص‌های برازندگی تطبیقی^۱ ($CFI=0/969$)، شاخص نکویی برازش^۲ ($GFI=0/967$) و شاخص تعدیل‌شده برازندگی^۳ ($AGFI=0/912$) از برازش مطلوب مدل اندازه‌گیری با داده‌های گردآوری شده حمایت کردند. همسو با شاخص مجذور کای و بر خلاف شاخص‌های برازندگی تطبیقی، نکویی برازش و نکویی برازش تعدیل‌شده، شاخص ریشه خطای میانگین مجذورات تقریب^۴ ($RMSEA=0/102$) نیز از برازش قابل قبول مدل اندازه‌گیری با داده‌ها حمایت نکردند، به همین دلیل در مدل اندازه‌گیری بین خطاهای دو نشانگر نیاز به خودمختاری و نیاز به ارتباط کوواریانس ایجاد شد و شاخص‌های برازندگی مدل بهبود یافت ($\chi^2(df=7) = 17/157$ ، $CFI = 0/991$ ، $AGFI = 0/986$ ، $GFI = 0/958$ و $RMSEA = 0/059$). جدول ۲ بارهای عاملی استاندارد نشده (b)،

1. Comparative fit index
2. Goodness of fit index
3. Adjusted Goodness of fit index
4. Root Mean Square Error of Approximation

بار عاملی استاندارد شده (β)، خطای استاندارد و نسبت بحرانی رأی هر یک از نشانگرهای متغیرهای مکنون نیازهای بنیادین روان‌شناختی و اهمال‌کاری تحصیلی نشان داده شده است.

جدول ۲. پارامترهای مدل اندازه‌گیری در تحلیل عاملی تأییدی

متغیرهای مکنون - نشانگر	برآورد پارامتر b	پارامتر استاندارد β	خطای استاندارد	نسبت بحرانی
یازهای بنیادین روان‌شناختی - خودمختاری	۱	۰/۶۵۵		
نیازهای بنیادین روان‌شناختی - شایستگی	۱/۲۶۱	۰/۹۵۳	۰/۱۳۳	۹/۴۶**
نیازهای بنیادین روان‌شناختی - ارتباط	۱/۰۶۷	۰/۶۲۰	۰/۰۷۳	۱۴/۵۲**
اهمال‌کاری - عمدی	۱	۰/۸۱۹		
اهمال‌کاری - خستگی جسمی	۰/۷۷۴	۰/۷۸۸	۰/۰۴۸	۱۶/۱۳**
اهمال‌کاری - بی‌برنامگی	۰/۶۷۸	۰/۸۰۸	۰/۰۴۱	۱۶/۴۴**

**P < ۰/۰۱

نکته: بارهای عاملی استاندارد نشده مربوط به دو نشانگر خودمختاری و اهمال‌کاری عمدی با عدد ۱ تثبیت شده، بنابراین خطای استاندارد و نسبت بحرانی آنها محاسبه نشده است.

بر اساس نتایج جدول ۲ بالاترین بار عاملی متعلق به نشانگر شایستگی ($\beta = ۰/۹۵۳$) و پایین‌ترین بار عاملی متعلق به نشانگر ارتباط ($\beta = ۰/۶۲۰$) در نیازهای بنیادین روان‌شناختی است. بنابراین می‌توان گفت همه نشانگرها از توان لازم برای اندازه‌گیری دو متغیر مکنون نیازهای بنیادین روان‌شناختی و اهمال‌کاری تحصیلی برخوردارند. Tabachnick and Fidell (2007) بر این باورند که نشانگرهای با بارهای عاملی بالاتر از ۰/۳۲ از توان قابل قبول برای سنجش متغیرهای مکنون خود برخوردارند.

پس از آزمون مدل اندازه‌گیری و اطمینان از برازش مطلوب آن با داده‌های گردآوری شده، شاخص‌های برازندگی مدل ساختاری (شکل ۱) مورد ارزیابی قرار گرفت. در مدل ساختاری فرض بر آن بود که متغیر مکنون نیازهای بنیادین روان‌شناختی هم به صورت مستقیم و هم با میانجیگری بهزیستی روان‌شناختی، متغیر مکنون اهمال‌کاری تحصیلی را پیش‌بینی می‌کند. مدل‌یابی معادلات ساختاری نشان داد که مدل ساختاری با داده‌های گردآوری شده برازش مطلوب دارد ($\chi^2(df = 11) = 30/328$)، $GFI = 0/979$ ، $CFI = 0/986$ ، $AGFI = 0/948$ و $RMSEA = 0/065$). جدول ۳ ضرایب مسیر بین متغیرهای پژوهش حاضر را در مدل ساختاری نشان می‌دهد.

جدول ۳. ضرایب مسیر بین متغیرهای پژوهش در مدل ساختاری

مسیرها	b	S.E	β	سطح معناداری
ضریب مسیر بین نیازهای بنیادین و بهزیستی روان‌شناختی	۱/۸۸۷	۰/۱۵۰	۰/۷۱۹	۰/۰۰۱
ضریب مسیر بین بهزیستی روان‌شناختی و اهمال‌کاری تحصیلی	-۰/۱۰۶	۰/۰۲۴	-۰/۳۸۸	۰/۰۰۱
ضریب مسیر مستقیم بین نیازهای بنیادین و اهمال‌کاری تحصیلی	-۰/۲۱۲	۰/۰۷۳	-۰/۲۹۷	۰/۰۰۳
ضریب مسیر غیر مستقیم بین نیازهای بنیادین و اهمال‌کاری تحصیلی	-۰/۱۹۹	۰/۰۴۴	-۰/۲۷۸	۰/۰۰۱

جدول ۳ نشان می‌دهد که ضریب مسیر بین نیازهای بنیادین روان‌شناختی و بهزیستی روان‌شناختی مثبت ($\beta=۰/۷۱۹, P < ۰/۰۱$) و ضریب مسیر بین بهزیستی روان‌شناختی و اهمال‌کاری تحصیلی منفی ($\beta=-۰/۳۸۸, P < ۰/۰۱$) و در سطح ۰/۰۱ معنادار است. همچنین ضریب مسیر مستقیم بین نیازهای بنیادین روان‌شناختی و اهمال‌کاری تحصیلی ($P < ۰/۰۱$) $\beta=-۰/۲۹۷$ ، و ضریب مسیر غیرمستقیم آن دو ($\beta=-۰/۲۷۸, P < ۰/۰۱$) منفی و در سطح ۰/۰۱ معنادار بود. این موضوع بیانگر آن است که نیازهای بنیادین روان‌شناختی هم به صورت مستقیم و هم با میانجیگری بهزیستی روان‌شناختی، اهمال‌کاری تحصیلی را پیش‌بینی می‌کند. شکل ۱ مدل ساختاری پژوهش در تبیین رابطه بین نیازهای بنیادین روان‌شناختی و اهمال‌کاری تحصیلی بر اساس نقش میانجیگری بهزیستی روان‌شناختی را نشان می‌دهد.

شکل ۱. مدل ساختاری پژوهش در تبیین رابطه بین نیازهای بنیادین روان‌شناختی و اهمال‌کاری

تحصیلی با میانجی‌گری بهزیستی روان‌شناختی



بحث و نتیجه‌گیری

یافته‌های این پژوهش حاکی از برآزش مدل مفهومی پژوهش مبنی بر پیش‌بینی اهمال‌کاری تحصیلی بر اساس نیازهای بنیادین روان‌شناختی با میانجی‌گری بهزیستی روان‌شناختی بود.

یافته‌های حاصل از بررسی فرضیه‌های پژوهش نشان دادند که رابطه غیر مستقیم و معناداری بین نیازهای بنیادین روان‌شناختی و اهمال کاری تحصیلی وجود دارد و چنین نتیجه‌گیری شد که بین نیازهای بنیادین روان‌شناختی با اهمال کاری تحصیلی دانشجویان رابطه غیرمستقیم است. همچنین که اثر نیازهای بنیادین روان‌شناختی با میانجی‌گری بهزیستی روان‌شناختی بر اهمال کاری تحصیلی دانشجویان معنادار بود.

نظریه خودتعیین‌گری به خوبی می‌تواند یافته‌های این پژوهش را تبیین کند. این نظریه فرض را بر آن نهاده که مجموعه‌ای از نیازهای بنیادین روان‌شناختی، برای سلامتی و رشد انسان لازم و ضروری است (Lombas & Esteban, 2018). بر اساس این نظریه سه نیاز بنیادین روان‌شناختی وجود دارد که باعث عملکرد بهینه، رشد روان‌شناختی، بهزیستی و انگیزش درونی در حوزه‌های مختلف زندگی شده و در صورت برآورده شدن این نیازهای بنیادین نتایج مثبتی در همه حیطه‌های زندگی از جمله حیطه زندگی تحصیلی فراهم می‌شود (Ryan & Deci, 2002). Ryan and Deci (2008) معتقدند که انرژی حاصل از ارضای نیازهای بنیادین روان‌شناختی، باعث توانمند شدن فرد و برانگیختن او در فعالیت‌های مهم و استمرار و پشتکار او در انجام کارها خواهد شد. افراد اهمال‌کار در داشتن انگیزه درونی دچار مشکل بوده، آن‌ها علاقمند به فعالیت‌های دیگری غیر از تکالیفی هستند که برای آنها در نظر گرفته شده است (هاتف نیا، ۱۳۹۸). بنابراین عدم ارضای این نیازها می‌تواند مشکلاتی همچون بی‌انگیزگی، مقاومت، کنار کشیدن خود و اقدام نکردن در انجام امور و نیز اهمال کاری در انجام فعالیت‌های تحصیلی را فراهم کند. Chen and Jang (2010) نیز در پژوهش‌های خود بیان داشتند که ارضای این نیازها به انگیزش درونی منجر می‌شود و انگیزش درونی، رضایت از تحصیل را به دنبال خواهد داشت. این یافته‌ها نشان می‌دهد زمانی که از نیازهای بنیادین روان‌شناختی افراد حمایت شود، آن‌ها به طور فعال با فعالیت‌های تحصیلی درگیر شده و ارزش‌های وابسته به محیط تحصیلی را در خود درونی کرده و در آنها احساس اعتماد به نفس و ارزشمندی شکل می‌گیرد. اما در صورت عدم برآورده شدن این نیازها افراد ادراکی شکننده و نگرشی منفی و انتقادآمیز از خود را پرورش می‌دهند. گلستانه و پیرمردوند (۱۳۹۶) دریافت که آن دسته از دانشجویانی که احساس شایستگی، پیوندجویی و خودمختاری بیش‌تری دارند، میزان اضطراب امتحان کمتر و عملکرد تحصیلی بهتری دارند. میزان اضطراب کمتر زمینه فعالیت بیشتر و کاهش اهمال

کاری را فراهم می‌کند (اقدامی و یوسفی، ۱۳۹۷). ارضای نیاز شایستگی باعث می‌شود فرد رهبری بیشتری را در کارش نشان داده و ساختار بهتری را برای فعالیت‌هایش فراهم کند، و عدم ارضای نیاز شایستگی در افراد احساس اضطراب، عدم اطمینان، بلا تکلیفی و در نهایت به تعویق انداختن فعالیت‌ها را ایجاد می‌کند (حیدری، ۱۳۹۸). ارضای نیازهای بنیادین روان‌شناختی انگیزه دانشجویان را تقویت کرده و باعث کاهش اهمال‌کاری می‌شود. در واقع، ارضای نیاز به شایستگی می‌تواند موجب برانگیختن علاقه دانشجویان نسبت به تکالیف یادگیری شود. دانشجویانی که خود را در انجام تکلیفی شایسته می‌دانند، به احتمال بیشتری برای تکرار فعالیت در آن تکلیف اهمیت قائل هستند و از نظر آنان چنین تکلیف‌هایی در ارضای نیاز به شایستگی سودمند است. از این رو می‌توان گفت یکی از منافع ارضای نیازهای بنیادین روان‌شناختی کاهش اهمال‌کاری تحصیلی در دانشجویان می‌باشد. (میزانی، ۱۳۹۳).

همچنین این گونه نیز می‌توان بیان داشت که، ادراک دانشجویان از ارضای نیازهای بنیادین روان‌شناختی ملاک مناسبی برای پیش‌بینی علاقه‌ی یادگیرندگان به تداوم یادگیری است (Moreau & Mageau, 2012). در حقیقت سطوح بالایی از رضایت در نیازهای بنیادین روان‌شناختی به سطوح بالاتر عملکرد روان‌شناختی در دانشجویان منجر می‌شود و به دنبال آن شاهد کاهش اهمال‌کاری در دانشجویان خواهیم بود (موسی زاده و همکاران، ۱۳۹۶).

همچنین ارضا این سه نیاز به صورت رضایت‌بخش باعث می‌شود که افراد نشاط بیشتر، خودانگیزی و بهزیستی بالاتری را تجربه کنند (Ryan et al., 2006)، که این برخوردار از بهزیستی بالاتر منجر به کاهش تجربه استرس و اضطراب در دانشجویان و در نهایت کاهش اهمال‌کاری و افزایش عملکرد تحصیلی در آنها خواهد شد (Habelrih & Hicks, 2015). Ryan and Deci (2008) بر نقش خودمختاری در درونی‌سازی ارزش‌ها و انجام تکالیف تأکید داشتند. نیاز به خودمختاری یعنی اینکه فرد بتواند آزادانه اهداف خویش را تعیین کرده و برنامه‌ریزی و اجرا نماید. افراد خودمختار می‌توانند در مقابله با مسائل به صورت مستقل تصمیم گرفته و اقدام کنند. این افراد بیشترین رضایت از زندگی را داشته و کمتر از مشکلات روانی رنج می‌برند. لذا این افراد در برابر رفتار خود مسئول بوده و اهداف و اعمال‌شان از طریق بیرونی هدایت نمی‌شود (Uzman, 2014). آن‌ها منشأ رفتار خود هستند و در فعالیت‌هایی که خودشان انتخاب کرده‌اند شرکت می‌کنند. بنابراین با توجه به نیروی انگیزشی که ارضای نیازهای بنیادین روان‌شناختی در افراد ایجاد می‌کند می‌توان نیازهای

بنیادین را عامل موثری در کاهش اهمال‌کاری دانست (عمارلو، ۱۳۹۷). همچنین دیگر پژوهش‌ها نشان داده‌اند که افزایش احساس خودمختاری و تسلط فرد بر محیط باعث افزایش میزان عزم و اراده او برای انجام وظایف خود شده که در نهایت باعث کاهش اهمال‌کاری می‌شود (Guo et al., 2019). دانشجویانی که از خودمختاری بالایی برخوردارند، در انجام و به ثمر رساندن برنامه‌های تحصیلی خویش پایداری طولانی‌مدت دارند، در حالی که دانشجویان اهمال‌کار در آغاز و مداومت در پیگیری هدف‌های تحصیلی خویش ناتوان هستند (مطیعی، ۱۳۹۱). پیوندجویی از دیگر مؤلفه نیازهای بنیادین، یعنی نیاز به برقراری ارتباط و دلبستگی‌های عاطفی با دیگران باعث می‌شود که یادگیرندگان بهتر وظایف تحصیلی خود را انجام دهند و انعطاف‌پذیرتری بیشتری در مواجهه با مشکلات مختلف داشته باشند و مشکلات روان‌شناختی کمتری را تجربه کنند (ریو، 2005، ترجمه سید محمدی، ۱۳۸۵). روابط بین‌فردی مناسب باعث می‌شود که افراد در هنگام بروز مشکلات از دوستان، خانواده و دیگران کمک بگیرند. این کمک گرفتن منجر به افزایش سطح کارائی شده و در نهایت اهمال‌کاری آنان را کاهش می‌دهد (Guo et al., 2019)؛ (Mak et al., 2011). Roca and Gagan (2008) ادراک شایستگی را به معنای قضاوت فرد در مورد توانایی انجام یک فعالیت بیان کرده‌اند (حیدری، ۱۳۹۸). در صورت ارضا نیاز شایستگی، افراد تلاش می‌کنند تا با بکاربردن استعدادها و مهارت‌ها و دنبال کردن چالش‌های بهینه و تسلط یافتن بر آنها مشکلات ناشی از مسائل پیش رو را کنار زده و ساختار بهتری را برای فعالیت‌هایشان فراهم کنند، این امر منجر به عملکرد بهتر و کاهش اهمال‌کاری در افراد می‌شود.

یافته دیگر این پژوهش حاکی از اثر مستقیم ارضای نیازهای بنیادین روان‌شناختی بر میزان بهزیستی روان‌شناختی دانشجویان بود. این یافته، با نتایج تحقیقاتی که توسط Sheldon and Bettencourt (2002) و Meyers و همکاران (2006) انجام شده است، همخوانی دارد. ارضای نیازهای بنیادین روان‌شناختی پیش‌بینی‌کننده مهمی برای بهزیستی فردی است (Uzman, 2014). بنابراین اگر به هر دلیلی این نیازها ارضا نشوند، نتیجه آن نداشتن بهزیستی و کژسازگاری خواهد بود (Ryan & Deci, 2002). ارضای نیازهای اساسی روان‌شناختی انگیزش خودمختاری را تسهیل کرده و خودمختاری نیز به رفتار انسان نیرو می‌بخشد و آن را هدایت می‌کند (شولتز و شولتز، 1998، ترجمه سید

محمدی، ۱۳۸۷). در واقع توانایی و ظرفیت اداره کردن و کنترل زندگی پیچیده، بهزیستی روان‌شناختی را افزایش می‌دهد. البته برآورده نشدن این نیازها نیز می‌تواند کاهش بهزیستی روان‌شناختی را به دنبال داشته باشد. ارضای نیاز شایستگی، پیش‌بینی‌کننده بهزیستی روانی، عزت نفس، عواطف مثبت و سلامت عمومی در افراد است (Patrick et al., 2007). لذا افرادی که احساس شایستگی می‌کنند و با دیگران روابط خوبی دارند احساس استقلال و خودمختاری کرده و از بهزیستی روان‌شناختی بالاتری برخوردار هستند (شولتز و شولتز، 1998، ترجمه سید محمدی، ۱۳۸۷).

یافته دیگر این پژوهش نشانگر این بود که بهزیستی روان‌شناختی می‌تواند به طور منفی اهمال‌کاری را پیش‌بینی کند. Richardson (2002) اظهار می‌دارد که مؤلفه تسلط بر محیط از بهزیستی روان‌شناختی باعث می‌شود که دانش‌آموزان احساس کنند که بر محیط تحصیلی خویش تسلط داشته و می‌توانند تعیین‌کننده باشند. در حقیقت افزایش بهزیستی روان‌شناختی در دانش‌آموزان و احساس تسلط بر اوضاع، این باور را در آنان به وجود می‌آورد که تلاش‌هایشان بی‌نتیجه نخواهد بود و می‌توانند بر موقعیت تأثیر بگذارند. این باور، عملکرد دانش‌آموزان را بهبود بخشیده و احتمال موفقیت آنان را افزایش می‌دهد و موجب کاهش اهمال‌کاری می‌شود. همچنین مؤلفه، پذیرش خود باعث می‌شود که افراد نگرش مثبتی نسبت به توانایی‌های خود داشته باشند. دانشجویانی که نگرشی منفی نسبت به خود و توانایی‌هایشان دارند، انتظارات خود را کاهش داده و دچار رفتارهای اهمال‌کاری می‌شوند (Guo et al., 2019). مؤلفه هدفمندی از بهزیستی روان‌شناختی در افراد منجر به افزایش توانایی تصمیم‌گیری و اقدام به عمل در دانشجویان می‌شود (Habelrih & Hicks, 2015). افراد هدفمند از خود کفایتی بیشتری برخوردار هستند. این افراد به علت برخورداری از بهزیستی روانی بالاتر در هنگام مواجهه با موقعیت‌های چالش‌زا، از جمله موقعیت‌های تحصیلی، تلاش بیشتری برای کسب موفقیت انجام می‌دهند و از حداکثر توان خویش استفاده می‌کنند (هاتف‌نیا، ۱۳۹۸). بنابراین می‌توان گفت که داشتن هدف در زندگی منجر به کاهش اهمال‌کاری در افراد می‌شود (Habelrih & Hicks, 2015).

در این پژوهش به عنوان یک محدودیت می‌توان به محدودیت ابزارهای خود‌گزارشی، یعنی تمایل شرکت‌کنندگان به ارائه تصویری مثبت از خود اشاره کرد، که ممکن است منجر به تحریف پاسخ شرکت‌کنندگان به پرسشنامه‌ها شده باشد. با توجه به نقش نیازهای بنیادین

روان‌شناختی و بهزیستی روان‌شناختی در پیش‌بینی اهمال‌کاری در دانشجویان توصیه می‌شود که روان‌شناسان تربیتی و مشاوران تحصیلی برای کاهش اهمال‌کاری در دانشجویان برنامه آموزشی مناسبی را در جهت افزایش بهزیستی روان‌شناختی و ارضا نیازهای بنیادین روان‌شناختی تدوین کنند.

منابع

- اقدامی، زهرا و یوسفی، فریده. (۱۳۹۷). رابطه بین نیازهای اساسی روان‌شناختی و درگیری تحصیلی با واسطه‌گری خودکارآمدی. *فصلنامه مطالعات روان‌شناسی تربیتی*، (۲۹)، ۳۷-۶۹.
- اصفا، آرزو و ابوالمعالی، خدیجه. (۱۳۹۶). الگوی ساختاری پیش‌بینی اهمال‌کاری تحصیلی بر اساس سرمایه روان‌شناختی با میانجی‌گری بهزیستی روان‌شناختی، هیجانی و اجتماعی در دانشجویان. *فصلنامه پژوهش در نظام‌های آموزشی*، ۱۱(۳۹)، ۲۵-۴۶.
- به پژوه، احمد. (۱۳۹۱). اهمال‌کاری چیست؟ واهمال‌کار کیست. *مجله پیوند*، (۳۹۷)، ۲۰-۲۴.
- بیان‌فر، فاطمه. (۱۳۹۸). تأثیر آموزش راهبردهای یادگیری خودگردان مبتنی بر مدل پینترت ریچ بر تاخیر در رضایتمندی تحصیلی و خودناتوان‌سازی دانش‌آموزان دارای اهمال‌کاری تحصیلی. *فصلنامه رهبری و مدیریت آموزشی*، ۱۳(۳)، ۵۵-۲۲.
- پورکمالی، آ. (۱۳۹۲). تعیین رابطه سبک‌های اسناد و خودتنظیمی با اهمال‌کاری تحصیلی دانش‌آموزان، پایان‌نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه آزاد اسلامی تهران مرکز.
- حجازی، الهه و صالح‌نجفی، مهسا. (۱۳۹۳). نقش واسطه‌ای انگیزش درونی در رابطه بین نیازهای بنیادین روان‌شناختی و رضایت از زندگی. *روان‌شناسی معاصر*، ۹(۲)، ۷۷-۸۸.
- حسینی، سیده‌مریم. (۱۳۹۳). رابطه نیازهای روان‌شناختی و خودتنظیمی یادگیری با اهمال‌کاری تحصیلی، پایان‌نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه آزاد اسلامی واحد مرودشت.
- حیدری، آتنا. (۱۳۹۸). نقش رضایتمندی از نیازهای بنیادین روان‌شناختی و انگیزش خودگردان در موفقیت تحصیلی از دیدگاه نظریه خودتعیین‌گری. *رویش روان‌شناسی*، ۸(۱۰)، ۷۰-۶۳.
- خانجانی، مهدی، شهیدی، شهریار، آبادی، جلیل، مظاهری، محمد علی و شکری، امید. (۱۳۹۳). ساختار عاملی و ویژگی‌های روان‌سنجی فرم کوتاه (۱۸ سؤال) مقیاس بهزیستی روان‌شناختی ریف در دانشجویان دختر و پسر. *مجله اندیشه و رفتار در روان‌شناسی بالینی*، (۳۲)، ۲۷-۳۶.

- درگاهی، شهریار، محسن زاده، فرشاد و زهراکار، کیانوش. (۱۳۹۴). تأثیر آموزش مهارت مثبت اندیشی بر بهزیستی روانشناختی و کیفیت رابطه زناشویی ادراک شده زنان ناباور. *پژوهش نامه روان‌شناسی مثبت*، ۱(۳)، ۴۵-۵۸.
- ریو، جان مارشال. (۲۰۰۵). *انگیزش و هیجان*. ترجمه سید محمدی. (۱۳۸۵). تهران: ویرایش. سواری، کریم. (۱۳۹۰). ساخت و اعتباریابی آزمون اهمال‌کاری تحصیلی. *فصلنامه اندازه‌گیری تربیتی*، ۵(۲)، ۹۷-۱۱۰.
- سنگانی، علیرضا، رسولی خورشیدی، فاطمه و جنگی، پریا. (۱۳۹۸). رابطه اهمال‌کاری تحصیلی و منبع کنترل با پیشرفت تحصیلی دانشجویان پرستاری: نقش میانجی انگیزش پیشرفت. *فصلنامه پرستاری مامایی و پیرانپزشکی*، ۵(۲)، ۵۷-۶۷.
- شولتز، دوان پی و شولتز، سیدنی آلن. (۱۹۹۸). *نظریه‌های شخصیت*. (چاپ ششم)، ترجمه یحیی سید محمدی. (۱۳۸۷). تهران: نشر هما.
- عمارلو، پروانه و شاره، حسین. (۱۳۹۷). حمایت اجتماعی، مسولیت‌پذیری و اهمال‌کاری شغلی: نقش میانجی گرانه نیازهای بنیادین روان‌شناختی. *مجله روان‌پزشکی و روانشناسی بالینی ایران*، ۴۴(۲)، ۱۷۹-۱۹۸.
- قربانی، نیما و قاسمی پور، یداله. (۱۳۸۹). بهوشیاری و نیازهای بنیادین روان‌شناختی در بیماران قلبی - عروقی. *مجله روان‌پزشکی و روان‌شناسی بالینی ایران*، ۱۶(۲)، ۱۵۴-۱۶۲.
- کتابی، امیرحسین. (۱۳۹۱). *ویژگی‌های روان‌سنجی نیازهای اساسی روان‌شناختی و رابطه آن با بهزیستی روانی در دانشجویان دانشگاه آزاد اسلامی تهران*، پایان‌نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه آزاد اسلامی تهران مرکز.
- گلستانه، سید موسی و پیرمردوند چگینی، ثریا. (۱۳۹۶). بررسی رابطه‌ی بین نیازهای اساسی روان‌شناختی و اضطراب آمار دانشجویان رشته روان‌شناسی. *مجله‌ی مطالعات آموزش و یادگیری*، ۹(۱)، ۱-۲۲.
- مطیعی، حورا. (۱۳۹۱). *پیش‌بینی اهمال‌کاری تحصیلی براساس مؤلفه‌های خودتنظیمی در دانش‌آموزان پایه‌ی اول دبیرستان‌های شهر تهران*. *فصلنامه روان‌شناسی تربیتی*، ۸(۲۴)، ۴۹-۷۰.
- منصوری راد، فاطمه. (۱۳۹۴). *رابطه ویژگی‌های شخصیتی و جنسیت با اهمال‌کاری*، پایان‌نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه آزاد اسلامی واحد تهران مرکز.
- موسی زاده، زهره، دارویی حقیقی، صبا و بیرشک، بهروز. (۱۳۹۶). *تاب‌آوری (راهنمای تربیت و پرورش دانش‌آموزان تاب‌آور)*. تهران: نشر آکادمیک.

میزانی، شهرزاد. (۱۳۹۳). رابطه نیازهای روانشناختی و خودتنظیمی یادگیری با اهمال کاری تحصیلی، پایان نامه کارشناسی ارشد، روان‌شناسی تربیتی، دانشگاه آزاد اسلامی مرودشت. وجدان پرست، حسین. (۱۳۹۶). تدوین مدل شناختی، هیجانی و انگیزشی تعادل ورزشی تحصیلی و بررسی تأثیر آموزش مبتنی بر مدل تعادل ورزشی و فرسودگی تحصیلی دانشجویان دانشگاه فرهنگیان تبریز، رساله دکتری، دانشگاه لرستان.

هاتف نیا، فاطمه، درتاج، فریبرز، علی پور، احمد و فرخی، نورعلی. (۱۳۹۸). تأثیر اهمال کاری تحصیلی بر بهزیستی روان‌شناختی: نقش واسطه‌ای شناور بودن، عواطف مثبت - منفی و رضایت از زندگی. پژوهش‌های روان‌شناسی اجتماعی، (۳۳)، ۵۳-۷۶.

هنرمند زاده، ریحانه و سجادیان، ایلناز. (۱۳۹۵). اثربخشی مداخله مثبت نگر گروهی بر بهزیستی روان‌شناختی، تاب‌آوری و شادکامی دختران نوجوان بی‌سرپرست. پژوهش‌نامه روانشناسی مثبت، ۲(۶)، ۳۵-۵۰.

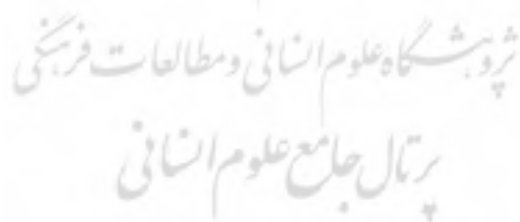
یوسفی، فریده و چراغی، اعظم. (۱۳۹۸). بررسی نقش واسطه‌گری انگیزش تحصیلی در رابطه بین خودکارآمدی و اهمال کاری تحصیلی. مجله دانش و پژوهش در روان‌شناسی کاربردی، ۲۰(۲)، ۳۴-۳۷.

References

- Chen and Jang, S.J.,(2010). Motivation in Online Learning: Testing a Model of Self-Determination Theory. *computers in Human Behavior*. 26(4),741-752.
- Deci and Ryan, R. M. (2000). The What and Why of Goal Pursuits: Human Needs and the Self -Determination of Behavior. *Psychological inquiry*,11 (4), 227-268.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2011). Levels of analysis, regnant causes of behavior and well-being: The role of psychological needs. *Psychological Inquiry*, 22, 17-22.
- Deci, E.L., Ryan, R.M.(2008). Hedonia, eudaimonia, and well-being: An introduction. *J Happiness Stud*, 9(1),1-11.
- Ellis, A., Knaus, W.J (2002).*Overcoming procrastination* (Rev.ed).NY: American Library.
- Eryucel, S. (2018). Self-Handicapping and spiritual wellbeing. *Journal of International Social Research*. V 11. Issue 59. P. 661-670.
- Flett, A., Haghbin ,M., Pychyl, T.(2016). Procrastination and Depression from a Cognitive Perspective: An Exploration of the Associations among Procrastinator Automatic Thoughts, Rumination, and Mindfulness. *Journal of Rational-Emotive & Cognitive-Behavior Therapy*. 1(1): 1-18.
- Guo, M., Yin, X., Wang, C., Nie, L., & Wang, G. (2019). Emotional intelligence a academic procrastination among junior college nursing students. *Journal of Advanced Nursing*, 75(11), 2710-2718.
- Habelrih & Hicks, R. (2015). Psychological Well-Being and Its Relationships with Active and Passive Procrastination, *International Journal of Psychological Studies*, 7(3), 25-34.

- Johnston, M. & Finney, S. J. (2010). Measuring basic needs satisfaction: Evaluating previous research and conducting new psychometric evaluations of the Basic Needs Satisfaction in General Scale. *Contemporary Educational Psychology*, 35, 280-296.
- Klingsieck, K. B. (2013). Procrastination in different life-domains: Is procrastination domain specific? *Current Psychology*, 32, 175-185.
- Knaus, W., (2010). *The procrastination work book*. New York: New Harbinger Publication, Inc.
- Kurtovic, A. Vrdoljak, G., & Idzanovic, A. (2019). Predicting Procrastination: The Role of Academic Achievement, Self-efficacy and Perfectionism, *International Journal of Educational Psychology*. 8(1),1-26.
- Lombas, A.S., Esteban, M.A. (2018). The Confounding Role Of Basic Needs Satisfaction Between Self-Determined Motivation and Well-being. *Journal of Happiness Studies*,19(5),1305-1327.
- Lynch, M. (2010). *Basic Needs and Well-Being: A Self-Determination Theory View. Ideas and Research You Can Use: VISTAS 2010*, 1-6.
- Mak, W. S., Wong, S.W., & Celia, C. Y. (2011). Resilience: Enhancing well being Through The Positive Cognitive Triad. *Journal of Counselling Psychology*, 58(4), 610-617.
- Meyers, L.S , Gamest.G., & Goarin,A.J. (2006). *Applied multivariate research, design and interpretation*, Thousand oaks. London. New Deihi, Sage publication.
- Moon, S. M., & Illingworth, A. J. (2005). Exploring the dynamic nature of procrastination: A latent growth curve analysis of procrastinators' characteristics from a global sample. *European Journal of Personality*, 27(1), 51-58.
- Moreau, E. & Mageau, G. (2012). The importance of perceived autonomy support for the psychological health and work satisfaction of health professionals: Not only supervisors count, colleagues too! *Motivation & Emotion*, 36, 268-286.
- Onwuegbuzie, A. J. (2004). Academic procrastination and statistics anxiety. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 29, 4-19.
- P,,, A., Akyddd, .. , & Bgg,, C. (2011). Aaadem Prorrttt ination Behaviour of Pre-srrv T.. hrrs' of. Ce Byrr Univrrstty, Proeed - Social and Behavioral Sciences, 29, 1418-1425.
- Patrick, H., Knee, C.R., Canevello, A., Lonsbary, C. (2007). The role of need fulfillment in relationship functioning and wellbeing: A self-determination theory perspective. *J Pers Soc Psychol*, 92(9),434-57.
- Richardson, G. E. (2002). The metatheory of resilience and resiliency. *Journal of clinical psychology*, 58(3), 307-321.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). The darker and brighter sides of human existence: Basic psychological needs as a unifying concept. *Psychological Inquiry*, 11(4), 319-338.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2002). An overview of self-determination theory: An organismic dialectical perspective. *Handbook of self-determination research* (3-33). Rochester, NY: University of Rochester.
- Ryan and Deci, E. L., Grolnick, W. S. & LaGuardia, J. G. (2006). The significance of autonomy and autonomy support in psychological development and psychopathology. In D. Cicchetti & D. Cohen (Eds.) *Developmental Psychopathology: Volume 1, Theory and Methods* (2nd Edition, pp. 295-349). New York: John Wiley & Sons.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2017). *Self-determination theory: Basic psychological needs in motivation, development, and wellness*. New York: Guilford Publishing. York: Guilford Publishing.

- Ryff, C. D & Keyes, C.L.M. (1995). The Structure of psychological well-being revisited. *Journal of Personality and social psychology*, 69, 719- 727.
- Schouwenburg H. (2005). On counseling the procrastinator in academic setting. FEDORA PSYCHE Conference, Groningen, The Nether lands.
- Senecal, C., Koestner, R., Vallerand, R.J. (1995). Self-Regulation and Academic Procrastination. In *Journal of Social Psychology*, 135 (5), 607–619.
- Sharon, W.R. (2018). Cognitive Differences among Academic Procrastination types. A Dissertation Presented in Partial Fulfillment of the Requirements for the Degree Doctor of Philosophy. Capella University. (April 2018).
- Sheldon, K., & Bettencourt, B. (2002). Psychological need-satisfaction and subjective well-being within social groups. *British Journal of Social Psychology*, 41, 25–38.
- Shih, S. (2019). An Examination of Academic Coping and Procrastination from the Self-Determination Theory Perspective. *Journal of Education and Human Development*, 8(1), pp. 57-68
- Steel, P., Ferrari, J. (2013). Sex, education and procrastination: An epidemiological study of
- Steel, P. (2007). The nature of procrastination. A meta-analytic and theoretical review of quintessential self-regulatory failure. In *Psychological bulletin*, 133 (1), 65–94.
- Tabachnick B, Fidell L. *Using Multivariate Statistics*. 5th ed. Boston, US: Pearson Education Inc; 2007.
- Urdu, T., & Schoenfelder, E. (2006). Classroom effects on student motivation: Goal structures, social relationships, and competence beliefs. *Journal of School Psychology*, 44, 331-349.
- Uzman, E. (2014). Basic psychological needs and psychological health in teacher candidates, *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 116, 3629 – 3635.



استناد به این مقاله: ابوالمعالی الحسینی، خدیجه و اصفاء، آرزو. (۱۴۰۱). پیش‌بینی اهمال‌کاری تحصیلی بر اساس نیازهای بنیادین روان‌شناختی با میانجی‌گری بهزیستی روان‌شناختی در دانشجویان کارشناسی. *فصلنامه روان‌شناسی تربیتی*، ۱۸(۶۵)، ۲۳-۴۲. doi: 10.22054/jep.2023.53037.3034



Educational Psychology is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International License.