

Developing a model of academic engagement based on the basic psychological needs of students in school through the mediation of perceived academic control in procrastinating students

Maryam Mohammadzadeh¹, Zahra Eftekhar Saadi^{2*} , Saeed Bakhtiarpour², Reza Joharifard²

1. PhD Student of Educational Psychology, Department of Psychology, Ahvaz Branch, Islamic Azad University, Ahvaz, Iran

2. Department of Psychology, Ahvaz Branch, Islamic Azad University, Ahvaz, Iran

Abstract

Received: 13 Dec. 2020 Revised: 14 Jan. 2021 Accepted: 21 Jan. 2020

Introduction: The concept of academic engagement emphasizes the role of self-awareness in the study, designing metacognitive ideas and self-regulation. This study aimed to test the model of academic engagement based on students' basic psychological needs in school through the mediation of conscious academic control in procrastinating students.

Methods: The statistical population included all-female high school students in Bandar Imam Khomeini (RA) studying in the academic year 2018-2019. First, a sample of 400 people was selected using the cluster random sampling method. Based on the criteria for entering the research (High school education, being single, and not having a history of severe medical and psychiatric illnesses require medication, a standard deviation score higher than the average of the prototype on the procrastination scale). A total of 167 procrastinating students were selected as the research sample and answered the questionnaires of Tian et al.'s basic psychological needs of students in school according to Perry et al.'s Perceived academic control and Reeve academic engagement questionnaires. Data were analyzed using structural equation modeling using statistical software package for social sciences SPSS-23, and torque structure analysis software AMOS-23.

Results: The mean and standard deviation of the age of the study participants were 15.06 and 2.4 years, respectively. The results revealed that the proposed model has a good fit in all fitness indicators. Data analysis results showed a direct, positive, and significant relationship between basic psychological needs and academic activity ($P \leq 0.01$ and $\beta = 0.27$). Also, the direct relationship between academic control and academic engagement is positive and significant ($P \leq 0.05$ and $\beta = 0.16$). In addition, the direct relationship between basic psychological needs and academic control was statistically significant ($P \leq 0.01$ and $\beta = 0.28$). With the presence of the mediating variable of perceived academic control, the relationship between students' basic psychological needs in school and academic engagement was still significant. This means that perceived academic control mediates the relationship between students' basic psychological needs at school and academic engagement.

Conclusion: As a result, procrastination among students can be improved by meeting their basic psychological needs in school, their perceived control over education, which leads to more academic engagement. Finally, the researcher considers it necessary to mention that the findings of the present study need to be interpreted and generalized in the context of its limitations. The most crucial point that needs to be mentioned is that the hypothetical model of this research has been tested on students of procrastination. The relationships proposed in this research model should be generalized to other groups with particular caution. Conducting research using only self-reporting tools instead of studying behavior was another limitation that requires special care in generalizing and interpreting the results. Complementary research with experimental and causal-comparative methods, especially with the control of students' gender, is recommended in this research field.

Keywords: Procrastinating students, Academic engagement, Basic psychological needs, Perceived academic control

*Corresponding author: Zahra Eftekhar Saadi, Department of Psychology, Ahvaz Branch, Islamic Azad University, Ahvaz, Iran

Email: Drzahra.eftekhar1398@gmail.com



doi.org/10.30514/icss.23.1.85



تدوین مدل مشغولیت تحصیلی بر اساس نیازهای بنیادین روان‌شناختی دانش‌آموزان در مدرسه با میانجی‌گری کنترل آگاهانه تحصیلی در دانش‌آموزان اهمال‌کار

مریم محمدزاده^۱، زهرا افتخار صعادی^{۲*} ID، سعید بختیارپور^۲، رضا جوهری فرد^۲

۱. دانشجوی دکتری روان‌شناسی تربیتی، گروه روان‌شناسی، واحد اهواز، دانشگاه آزاد اسلامی، اهواز، ایران
۲. گروه روان‌شناسی، واحد اهواز، دانشگاه آزاد اسلامی، اهواز، ایران

چکیده

مقدمه: به طور کلی مفهوم مشغولیت تحصیلی بر نقش خودآگاهی در مطالعه، طراحی عقاید فراشناختی و خودنظم‌دهی تأکید می‌کند. پژوهش حاضر با هدف تدوین مدل مشغولیت تحصیلی بر اساس نیازهای بنیادین روان‌شناختی دانش‌آموزان در مدرسه با میانجی‌گری کنترل آگاهانه تحصیلی در دانش‌آموزان اهمال‌کار انجام شد.

روش کار: پژوهش حاضر همبستگی و از نوع مدل‌یابی معادلات ساختاری بود. جامعه آماری شامل تمام دانش‌آموزان دختر دوره متوسطه شهر بندر امام خمینی بود که در سال تحصیلی ۹۸-۱۳۹۷ مشغول به تحصیل بودند. ابتدا نمونه اولیه‌ای به حجم ۴۰۰ نفر با استفاده از روش نمونه‌گیری تصادفی خوشه‌ای انتخاب شد. سپس بر اساس ملاک‌های ورود تعداد ۱۶۷ نفر از دانش‌آموزان اهمال‌کار به عنوان نمونه پژوهش انتخاب و به پرسشنامه‌های نیازهای بنیادین روان‌شناختی دانش‌آموزان در مدرسه Tian و همکاران، کنترل تحصیلی آگاهانه Perry و همکاران و مشغولیت تحصیلی Reeve، پاسخ دادند. داده‌ها با استفاده از روش مدل‌یابی معادلات ساختاری با استفاده از SPSS-23 و AMOS-23 تجزیه و تحلیل شد.

یافته‌ها: نتایج نشان داد رابطه مستقیم نیازهای بنیادین با مشغولیت تحصیلی و کنترل آگاهانه تحصیلی معنادار است. همچنین بین کنترل آگاهانه تحصیلی و مشغولیت تحصیلی، رابطه معناداری وجود داشت ($P < 0/01$).

نتیجه‌گیری: کنترل آگاهانه تحصیلی رابطه بین نیازهای بنیادین روان‌شناختی دانش‌آموزان در مدرسه و مشغولیت تحصیلی را به صورت جزئی میانجی‌گری نمود. در نتیجه می‌توان در بین دانش‌آموزان اهمال‌کار با برآورده کردن نیازهای بنیادین روان‌شناختی در مدرسه، میزان کنترل ادراک شده آنها بر تحصیل را ارتقا داد که این خود منجر به مشغولیت بیشتر تحصیلی می‌شود.

دریافت: ۱۳۹۹/۰۹/۲۳

اصلاح نهایی: ۱۳۹۹/۱۰/۲۵

پذیرش: ۱۳۹۹/۱۱/۰۲

واژه‌های کلیدی

دانش‌آموزان اهمال‌کار
کنترل آگاهانه تحصیلی
مشغولیت تحصیلی
نیازهای بنیادین روان‌شناختی

نویسنده مسئول

زهرا افتخار صعادی، گروه روان‌شناسی، واحد اهواز، دانشگاه آزاد اسلامی، اهواز، ایران

ایمیل: Drzahra.eftekhari398@gmail.com



doi.org/10.30514/ics.23.1.85

Citation: Mohammadzadeh M, Eftekhar Saadi Z, Bakhtiarpour S, Joharifard R. Developing a model of academic engagement based on the basic psychological needs of students in school through the mediation of perceived academic control in procrastinating students. *Advances in Cognitive Sciences*. 2021;23(1):85-94.

مقدمه

نوجوانی مرحله مهمی از بلوغ شناختی و اجتماعی است. از جمله نگرانی‌هایی که خانواده‌ها در مورد فرزندشان در سنین نوجوانی دارند تعلل در انجام تکالیف یا به طور خاص اهمال‌کاری تحصیلی (Academic procrastination) آنها است. اهمال‌کاری تحصیلی، به صورت تأخیر عمدی در انجام یک تکلیف با وجود پیش‌بینی عواقب نامطلوب آن تعریف شده است (۱). در سال‌های اخیر به دلیل ظهور پدیده‌های مانند شبکه‌های اجتماعی مجازی، تلفن همراه و اینترنت، رفتار اهمال‌کاری در بین دانش‌آموزان شدت گرفته است (۲). یکی از سازه‌های بسیار مهم که در پژوهش‌های جدید تعلیم و تربیت توجه پژوهش‌گران را به خود جلب کرده است، مشغولیت تحصیلی

نوجوانی مرحله مهمی از بلوغ شناختی و اجتماعی است. از جمله نگرانی‌هایی که خانواده‌ها در مورد فرزندشان در سنین نوجوانی دارند تعلل در انجام تکالیف یا به طور خاص اهمال‌کاری تحصیلی (Academic procrastination) آنها است. اهمال‌کاری تحصیلی، به صورت تأخیر عمدی در انجام یک تکلیف با وجود پیش‌بینی عواقب نامطلوب آن تعریف شده است (۱). در سال‌های اخیر به دلیل ظهور پدیده‌های مانند شبکه‌های اجتماعی مجازی، تلفن همراه و اینترنت، رفتار اهمال‌کاری در بین دانش‌آموزان شدت گرفته است (۲). یکی از سازه‌های بسیار مهم که در پژوهش‌های جدید تعلیم و تربیت توجه پژوهش‌گران را به خود جلب کرده است، مشغولیت تحصیلی

تحصیلی و رفتار مثبت دانش‌آموزان در مدرسه ارتقا یابد (۱۴). بسیاری از پژوهش‌ها نشان داده‌اند برآورده شدن نیازهای بنیادین و بهزیستی تحصیلی دانش‌آموزان با رفتارهای مثبت تحصیلی در ارتباط است (۱۵). به عنوان مثال برآوردن این نیازها به عنوان پیش‌بین مثبتی برای مشغولیت رفتاری دانش‌آموزان در تحصیل گزارش شده است (۱۶). اما عدم رفع این نیازها با عدم مشغولیت در تکالیف درسی و در نتیجه با نتایج تحصیلی ضعیف‌تر همراه است. زمانی که ساختار مدرسه از برآورده شدن این نیازها (استقلال، ارتباط و شایستگی) حمایت می‌کند، دانش‌آموزان احساس خود تعیین‌گری کرده و انگیزش درونی خواهند داشت، اما با برآورده نشدن این نیازها آنها احساس کنترل کرده و انگیزش بیرونی خواهند داشت. انگیزش درونی نیز با مشغولیت در تحصیل، تلاش، نشاط و موفقیت بیشتر در تکالیف درسی مرتبط است و لذا دانش‌آموزانی که نیازهای روان‌شناختی آنها برآورده شود، مشغولیت تحصیلی بیشتر و در نتیجه پیشرفت تحصیلی بالاتری خواهند داشت (۱۷).

متغیر دیگری که در این پژوهش به عنوان میانجی مورد بررسی قرار گرفته است، مفهوم کنترل آگاهانه تحصیلی (academic control) است که به عنوان ارزیابی باورهای دانش‌آموزان از توانایی خود برای تأثیر گذاشتن بر پیامدهای تحصیلی، در جریان تحصیل تعریف شده است (۱۸). بررسی کنترل تحصیلی ادراک شده در بین دانش‌آموزان، مطابق با سوابق پژوهشی حاکی از آن است که افرادی که ادراک بالایی از کنترل تحصیلی خود دارند، بر پیامدهای تحصیلی خود نیز کنترل داشته و نسبت به دانش‌آموزانی که ادراک پائین‌تری از کنترل تحصیلی دارند به یادگیری مشتاق‌ترند (۱۹) و پیش‌بین موفقیت‌های تحصیلی حتی در دانشگاه نیز خواهد بود (۲۰). از آنجایی که رفتارهای یادگیری در یک محیط خاص یادگیری رخ می‌دهد؛ هنگامی که دانش‌آموز احساس شایستگی، خودمختاری و ارتباط با محیط، داشته باشد، انگیزه درونی می‌تواند فعال شود تا دانش‌آموز احساس تسلط و کنترل درونی بر فرایند یادگیری داشته باشد و بتواند به این واسطه جهت درگیر شدن در فرایند تحصیل و رسیدن به عملکرد بالاتر تلاش کند (۱۷).

روابط موجود در این پژوهش مطابق با ادبیات پژوهش مورد تأیید است. اما با توجه به چند بعدی بودن مشغولیت تحصیلی (۷)، ممکن است رابطه‌ای ترکیبی بین عوامل برقرار باشد. مرور پژوهش‌ها حاکی از آن است که هر چند ارتباط متغیرهای روان‌شناختی مختلف با این سازه‌ها مورد مطالعه قرار گرفته است، اما در خصوص رابطه این سازه‌ها با یکدیگر مطالعه‌ای صورت نگرفته است. بنابراین در پژوهش حاضر این رابطه ترکیبی با آزمون فرضیه‌های زیر در قالب یک مدل ساختاری و بر

(Academic engagement) است که نقش مهمی در موفقیت تحصیلی دانش‌آموزان دارد. دانش‌آموزان اهمال کار معمولاً زمان کمتری را برای تسلط بر مطالب می‌گذرانند (۳)، موفقیت تحصیلی کمتری دارند و به احتمال بیشتری در معرض رفتارهای پرخطر هستند (۴). برای این که یک دانش‌آموز، گذر موفقیت‌آمیزی از دبیرستان به دانشگاه و یا بازار کار داشته باشد لازم است به صورت فعال در آموزش‌های مدرسه خود درگیر باشد تا دانش و مهارت‌های لازم برای این انتقال را کسب کند (۵). مشغولیت تحصیلی یک سازه چند بعدی است که نظریه‌پردازان مختلف آن را به شکل‌های مختلفی مفهوم‌سازی کرده و ابعاد مختلفی برای آن در نظر گرفته‌اند (۶). در پژوهش حاضر درگیری تحصیلی از عناصر مشغولیت شناختی، مشغولیت عاطفی و مشغولیت عملی تشکیل شده است (۷). مطابق با یافته‌های پیشین مشغولیت تحصیلی تحت تأثیر عوامل فردی و بافتی قرار دارد (۸).

از طرفی با توجه به این که اهمال‌کاری حاصل تعاملی پیچیده از عوامل شناختی، رفتاری و هیجانی است، تبعات منفی روانی بالایی به ویژه برای نوجوانان که نسبت به شکست بسیار حساس هستند، به همراه دارد، یکی از عواملی که بر برون‌دادهای تحصیلی دانش‌آموزان اهمال کار به ویژه در دوران نوجوانی اثر دارد، برآورده شدن نیازهای بنیادین روان‌شناختی (Basic Psychological Needs) است (۹). نظریه نیازهای بنیادین روان‌شناختی، یکی از مهمترین نظریه‌های مرتبط با بهزیستی است. این نظریه یک انشعاب فرعی از نظریه خود تعیین‌گری است که پیشنهاد می‌کند که ارضای سه نیاز اساسی روان‌شناختی موجب ارتقاء رفتار مثبت افراد و بهزیستی ذهنی می‌شود. این نیازها ذاتاً در وجود همه انسان‌ها بوده و عبارتند: از نیاز به استقلال، شایستگی و ارتباط (۱۰). علی‌رغم پژوهش‌های بسیاری که به بررسی این نظریه در زمینه‌های مختلف از جمله ورزشی (۱۱) و تحصیلی (۱۲)، پرداخته‌اند، پژوهش در زمینه نیازهای بنیادین دانش‌آموزان در مدرسه و اندازه‌گیری آن به سال‌های اخیر مربوط می‌باشد (۱۳).

مدرسه یکی از مهمترین وجوه زندگی نوجوانان است. نوجوانان ساعت‌های بسیاری از عمر خود را در مدرسه سپری می‌کنند و پژوهش‌ها در چهارچوب نظریه خود تعیین‌گری حاکی از آن است که حس استقلال در نوجوان و به صورت همزمان احساس تعلق و تعامل با محیط در پیشرفت تحصیلی آنان نقش دارد. همچنین درک شایستگی تحصیلی دانش‌آموزان بر انگیزش تحصیلی خودمختار تأثیر مثبت گذاشته و این به نوبه خود تأثیر مثبتی بر عملکرد مدرسه آنها دارد. این نتایج به یک معنا، نشان می‌دهد که این سه نیاز اساسی روانی (استقلال، ارتباط و شایستگی) باید در محیط مدرسه برآورده شود تا موفقیت

استفاده در این پژوهش عبارت بود از:

مقیاس ارزیابی اهمال کاری: این پرسشنامه شامل سه بعد اهمال کاری عمدی، اهمال کاری ناشی از خستگی و اهمال کاری ناشی از بی‌برنامگی می‌باشد. نتایج تحلیل عوامل اکتشافی در پژوهش سواری نشان داد که داده‌ها پس از شش بار چرخش، آزمونی مرکب از ۱۲ ماده و سه عامل با عنوان اهمال کاری عمدی (۵ ماده)، اهمال کاری ناشی از خستگی جسمی-روانی (۴ ماده) و اهمال کاری ناشی از بی‌برنامگی (۳ ماده) ساخته شد. پایایی آزمون از طریق آلفای کرونباخ برای کل آزمون ۰/۸۵، برای عامل اول ۰/۷۷، برای عامل دوم ۰/۶۰ و برای عامل سوم ۰/۷۰ به دست آمد (۲۲). روایی آزمون یاد شده از طریق همبسته کردن با آزمون اهمال کاری Tuckman تعیین و مقدار آن ۰/۳۵ برآورد گردید که نشان از روایی نسبتاً خوب آن آزمون است (۲۳). در پژوهش حاضر پایایی این ابزار از روش آلفای کرونباخ ۰/۷۴ محاسبه شد. روایی محتوایی نیز با استفاده از نظر متخصصان حوزه روان‌شناسی تربیتی مطلوب گزارش شد. در پژوهش حاضر دانش‌آموزانی که یک انحراف معیار بالاتر از میانگین نمونه اولیه بودند به عنوان دانش‌آموز اهمال کار شناخته شده و وارد پژوهش شدند.

مقیاس نیازهای بنیادین روان‌شناختی دانش‌آموزان در مدرسه: مقیاس ۱۵ سوالی نیازهای بنیادین روان‌شناختی دانش‌آموزان در مدرسه یک مقیاس لیکرت ۶ درجه‌ای از ۱ (کاملاً مخالفم) تا ۶ (کاملاً موافقم) نمره‌گذاری می‌شود و شامل ۳ خرده مقیاس نیاز به استقلال، نیاز به ارتباط و نیاز به شایستگی می‌باشد. نمره کل مقیاس از طریق جمع کردن نمره سه خرده مقیاس به دست می‌آید، که کسب نمره پایین در این مقیاس به معنای رضایت‌مندی کم از نیازهای بنیادین روان‌شناختی در محیط مدرسه است و کسب نمره بالا به معنای رضایت‌مندی زیاد از نیازهای بنیادین روان‌شناختی در محیط مدرسه می‌باشد. ضریب آلفا برای خرده مقیاس اول ۰/۸۵، خرده مقیاس دوم ۰/۸۰، خرده مقیاس سوم و ۰/۷۷ برای کل مقیاس ۰/۸۳ گزارش شده است (۲۴). در ایران نیز شیخ‌الاسلامی و همکاران همسانی درونی مقیاس نیازهای بنیادین روان‌شناختی دانش‌آموزان در مدرسه را بر حسب ضرایب آلفای کرونباخ محاسبه کردند و با ضرایب همبستگی ۰/۷۰ تا ۰/۸۲ تایید کردند (۲۵). در پژوهش حاضر پایایی این ابزار از روش آلفای کرونباخ ۰/۸۳ محاسبه شد.

مقیاس کنترل تحصیلی آگاهانه Perry: این مقیاس شامل دو

اساس نظریه سبک‌های اسنادی بررسی شده است.

فرضیه (۱) مدل مشغولیت تحصیلی بر اساس نیازهای بنیادین روان‌شناختی دانش‌آموزان در مدرسه با میانجی‌گری کنترل آگاهانه تحصیلی در دانش‌آموزان اهمال کار برآزش دارد.

فرضیه (۲) کنترل آگاهانه تحصیلی رابطه بین نیازهای بنیادین روان‌شناختی دانش‌آموزان در مدرسه و مشغولیت تحصیلی را در دانش‌آموزان اهمال کار میانجی‌گری می‌کند.

روش کار

پژوهش حاضر همبستگی و از نوع مدل‌یابی معادلات ساختاری بود. جامعه آماری پژوهش حاضر شامل تمام دانش‌آموزان دختر دوره متوسطه شهر بندر امام خمینی بود که در سال تحصیلی ۹۸-۱۳۹۷ مشغول به تحصیل بودند. جهت آزمون مدل پیشنهادی و فرضیه‌های پژوهش، با در نظر گرفتن تعداد متغیرها و بر اساس نظر متخصصان مدل‌یابی معادلات ساختاری (۲۱)، جمعاً نمونه اولیه‌ای به حجم ۴۰۰ نفر (با در نظر گرفتن احتمال داشتن ریزش آزمودنی‌ها، پرسشنامه‌های مخدوش و داده‌های پرت) با استفاده از روش نمونه‌گیری تصادفی خوشه‌ای به این ترتیب انتخاب شد که پس از کسب مجوز لازم، از کل مدارس بندر امام خمینی دو مدرسه دخترانه به صورت تصادفی برگزیده شدند. ملاک‌های ورود شرکت‌کنندگان در این پژوهش شامل تحصیل در دوره متوسطه، مجرد بودن و نداشتن سابقه اختلالات جدی پزشکی و روان‌پزشکی مستلزم مصرف دارو بود. فرم رضایت‌نامه به دانش‌آموزان آن داده شد تا در صورت رضایت برای شرکت در پژوهش آن را پر کنند. در این فرم تصریح شده بود که شرکت‌کنندگان این حق را دارند که در هر مرحله از پژوهش بر اساس اختیار کامل به همکاری خود با پژوهش‌گر خاتمه دهند و در خصوص محرمانه بودن اطلاعات نیز به شرکت‌کنندگان اطمینان خاطر داده شد. دانش‌آموزان بر اساس پرسشنامه اهمال کاری تحصیلی به دو دسته اهمال کار و عادی تقسیم شدند. به این صورت که میانگین نمونه اولیه در مقیاس اهمال کاری تحصیلی ۴۹/۷۴ و انحراف معیار آن ۸/۶۷ بود. تعداد ۱۷۳ نفر از دانش‌آموزان که نمره آنها در مقیاس اهمال کاری یک انحراف استاندارد بالاتر از میانگین نمونه اولیه بود، انتخاب و وارد پژوهش شدند و به بقیه پرسشنامه‌ها با راهنمایی پژوهشگر پاسخ دادند. پس از حذف پرسشنامه‌های ناقص و مخدوش، و همچنین حذف داده‌های پرت تک متغیری و چند متغیری، تعداد ۱۶۷ پرسشنامه باقیمانده، با استفاده از روش مدل‌یابی معادلات ساختاری با استفاده از SPSS-23 و نرم‌افزار AMOS-23 مورد تجزیه و تحلیل قرار گرفت. ابزار اندازه‌گیری مورد

دست آورد. علاوه بر این او پایایی خرده مقیاس‌های عاملی، رفتاری، عاطفی و شناختی را به ترتیب ۰/۸۶، ۰/۸۶، ۰/۹۰ و ۰/۸۴ به دست آورد؛ که نشان‌دهنده همسانی درونی مطلوبی است (۲۸). همچنین در ایران یافته‌های پژوهش رضانی و خامسان، نشان داد که پرسشنامه از پایایی مطلوبی (۰/۹۲)، برخوردار است و همچنین تحلیل عامل تاییدی نشان داد پرسشنامه مشغولیت تحصیلی Reeve با معرفی مشغولیت عاملی می‌تواند به عنوان ابزاری مناسب برای سنجش سازه مشغولیت تحصیلی در ایران استفاده شود (۲۹). در پژوهش حاضر نیز پایایی این ابزار به روش آلفای کرونباخ ۰/۸۶ به دست آمد.

یافته‌ها

میانگین و انحراف معیار سن شرکت‌کنندگان در پژوهش به ترتیب برابر با ۱۵/۰۶ و ۲/۴ سال بود. با توجه به این که مبنای تجزیه و تحلیل الگوهای علی ماتریس همبستگی است، لذا، جدول ۱ میانگین، انحراف معیار، حداقل و حداکثر نمره و همبستگی بین متغیرهای پژوهش را نشان می‌دهد.

جدول ۱، علاوه بر شاخص‌های توصیفی یاد شده، نتایج آزمون همبستگی پیرسون برای بررسی رابطه بین متغیرهای پیش‌بین، میانجی و ملاک را نشان می‌دهد. نتایج حاکی از آن است که تمام متغیرهای پژوهش، دارای همبستگی معناداری هستند.

زیرمقیاس مسئولیت‌پذیری تحصیلی و کنترل‌پذیری تحصیلی می‌باشد و هشت سوال دارد، چهار جمله مثبت و چهار جمله منفی با درجاتی از بسیار موافقم تا بسیار مخالفم، که نمره (۵-۱) را در بر می‌گیرد. گویه‌های ۱، ۳ و ۶ مربوط به مولفه کنترل‌پذیری تحصیلی و گویه‌های ۲، ۴، ۵، ۷ و ۸ مربوط به مولفه مسئولیت‌پذیری تحصیلی است. در این مقیاس پاسخ‌ها با جملات منفی به طور معکوس جمع شده است و بیشترین نمرات نشان دهنده کنترل تحصیلی بالاتر است (۱۸). Perry و همکاران (۲۰۰۱) پایایی آن را در پژوهش خود به وسیله آلفای کرونباخ ۰/۸۰ گزارش کرده‌اند (۱۸). در پژوهش حسینی و خیر (۱۳۹۰)، پایایی این پرسشنامه از طریق آلفای کرونباخ ۰/۷۰ گزارش شده است (۲۶). در پژوهش حاضر پایایی این ابزار از روش آلفای کرونباخ ۰/۷۷ محاسبه شد. روایی محتوایی نیز با استفاده از نظر متخصصان حوزه روان‌شناسی تربیتی مطلوب گزارش شد.

پرسشنامه مشغولیت تحصیلی Reeve: این مقیاس شامل ۱۷ سؤال است که پاسخ‌دهندگان پاسخ‌های خود را بر روی یک طیف لیکرت هفت درجه‌ای از کاملاً مخالفم تا کاملاً موافقم درجه‌بندی می‌کنند. این پرسشنامه از چهار خرده مقیاس عاملی، رفتاری، شناختی و عاطفی تشکیل شده است. سؤال‌های ۱ تا ۵ مشغولیت عاملی، ۶ تا ۹ مشغولیت رفتاری، ۱۰ تا ۱۳ مشغولیت شناختی و ۱۴ تا ۱۷ مشغولیت عاطفی را می‌سنجد (۲۷). Reeve در تحلیل عاملی اکتشافی، چهار عامل به

جدول ۱. شاخص‌های توصیفی و همبستگی متغیرها

شاخص مقیاس	میانگین	انحراف معیار	کمترین نمره	بیشترین نمره	۱	۲	۳
۱ نیازهای بنیادین روان شناختی دانش آموزان در مدرسه	۴۹/۱۳	۷/۲۹	۳۴	۵۷			
۲ کنترل تحصیلی آگاهانه	۲۰/۱۸	۶/۰۳	۱۳	۲۹	۰/۲۷	۱	
۳ مشغولیت تحصیلی	۴۲/۹۲	۱۲/۴۶	۲۱	۶۹	۰/۲۸	۰/۲۲	۱
					۰/۰۰۱	۰/۰۰۱	۰/۰۰۱

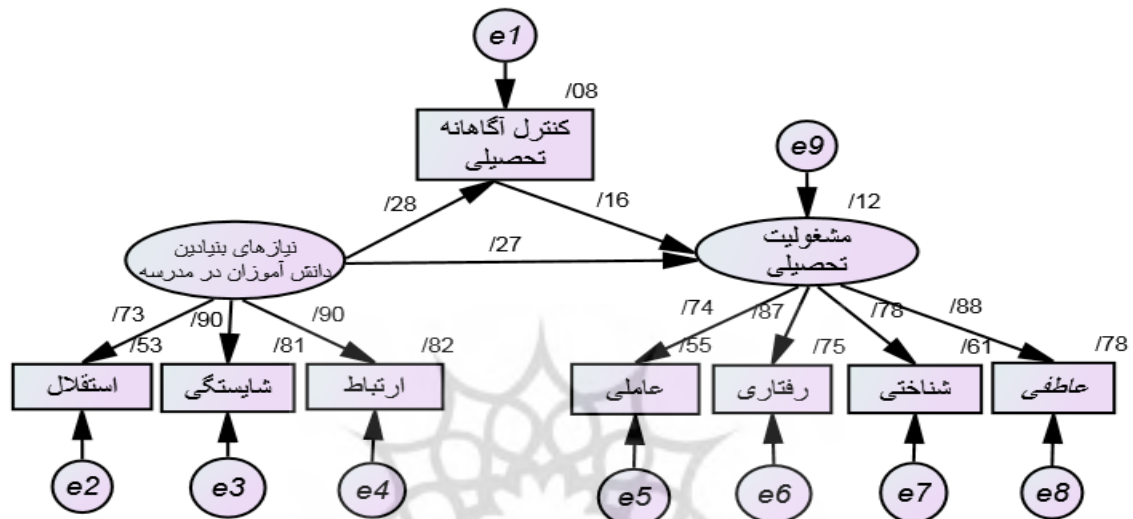
معیارهای برازندگی ارزیابی کرد. جدول ۲، برازش مدل آزمون شده پیشنهادی را بر اساس شاخص‌های برازندگی نشان می‌دهد. مطابق با مقادیر به دست آمده، مدل پیشنهادی در تمام شاخص‌های برازندگی دارای برازش مطلوبی است.

قبل از تحلیل داده‌ها با استفاده از روش آماری مدل‌یابی معادلات ساختاری، ابتدا پیش‌فرض‌های بهنجاری چند متغیری، خطی بودن، هم خطی چندگانه و استقلال خطاها آزمون و تایید شدند. با توجه به رعایت این مفروضه‌ها می‌توان برازندگی مدل پیشنهادی را بر اساس

جدول ۲. برازش الگوی آزمون شده بر اساس شاخص‌های برازندگی

RMSEA	NFI	CFI	TLI	IFI	$\frac{\chi^2}{df}$	df	χ^2	شاخص برازندگی
۰/۰۳	۰/۹۷	۰/۹۹	۰/۹۹	۰/۹۹	۱/۱۷	۱۸	۲۱/۰۶	مدل پیشنهادی

در ادامه نمودار ۱، ضرایب استاندارد مسیرها را در الگوی پیشنهادی آزمون شده نشان می‌دهد.



نمودار ۱. ضرایب استاندارد مسیر مدل پیشنهادی آزمون شده

معنادار بود ($P \leq 0/01$ و $\beta = 0/28$). در این پژوهش برای تعیین معناداری رابطه غیر مستقیم متغیرها و بررسی نقش میانجی‌گری اضطراب پیشرفت تحصیلی، از آزمون بوت استرپ صدکی و بوت استرپ سوداری تصحیح شده استفاده شده است. جدول ۴، نتایج این آزمون را نشان می‌دهد. به این منظور ابتدا اثر کلی متغیر پیش بین به ملاک بدون حضور میانجی تعیین شد که نتایج نشان داد بین نیازهای بنیادین روان‌شناختی دانش آموزان در مدرسه با مشغولیت تحصیلی بدون حضور میانجی رابطه معنادار وجود دارد.

الگوی ساختاری، مسیرها و ضرایب استاندارد آنها در مدل پیشنهادی مطابق جدول ۳ قابل مشاهده می‌باشد. بر اساس ضرایب پارامتر استاندارد و سطح معناداری متناظر ارائه شده در جدول ۳، تمام مسیرهای مستقیم در مدل معنادار بود. به این صورت که بین نیازهای بنیادین روان‌شناختی با مشغولیت تحصیلی رابطه مستقیم، مثبت و معنادار وجود داشت. ($P \leq 0/01$ و $\beta = 0/27$). رابطه مستقیم بین کنترل تحصیلی و مشغولیت تحصیلی نیز مثبت و معنادار بود ($P \leq 0/05$ و $\beta = 0/16$). رابطه مستقیم بین نیازهای بنیادین روان‌شناختی و کنترل تحصیلی از نظر آماری

جدول ۳. ضرایب مسیر استاندارد مربوط به اثرهای مستقیم متغیرها در مدل پیشنهادی

مسیر	β	P
نیازهای بنیادین روان‌شناختی ← مشغولیت تحصیلی	۰/۲۷	۰/۰۰۱
کنترل تحصیلی ← مشغولیت تحصیلی	۰/۱۶	۰/۰۴
نیازهای بنیادین روان‌شناختی ← کنترل آگاهانه	۰/۲۸	۰/۰۰۱

با حضور متغیر میانجی کنترل آگاهانه تحصیلی، رابطه نیازهای بنیادین روان‌شناختی دانش‌آموزان در مدرسه با مشغولیت تحصیلی همچنان معنادار بود. این بدان معنی است که کنترل آگاهانه تحصیلی رابطه بین نیازهای بنیادین روان‌شناختی دانش‌آموزان در مدرسه و مشغولیت تحصیلی را به طور جزئی میانجی‌گری می‌کند.

اگر وقتی متغیر میانجی‌گر وارد مدل می‌شود، رابطه مستقیم بین متغیر پیش‌بین و ملاک غیر معنادار شود در این حالت متغیر مورد نظر، میانجی‌گر کامل است. اما اگر این رابطه در حضور متغیر میانجی‌گر همچنان معنادار باقی بماند، نقش متغیر میانجی‌گر، جزئی خواهد بود. مطابق با یافته‌های جدول ۴، در مسیر غیر مستقیم، نشان داده شد که

جدول ۴. آزمون میانجی‌گری از روش بوت استرپ

مسیر	اثر کلی	اثر غیر مستقیم	اثر مستقیم	نتیجه
نیازهای بنیادین روان‌شناختی به مشغولیت تحصیلی از طریق کنترل تحصیلی	$P= ۰/۰۰۱$ $\beta=۰/۲۸$	$P= ۰/۰۳$ $\beta=۰/۰۵$	$P= ۰/۰۰۱$ $\beta=۰/۲۷$	میانجی جزئی

بحث

در تبیین رابطه بین نیازهای بنیادین دانش‌آموزان در مدرسه با کنترل آگاهانه تحصیلی، همسو با یافته‌های پیشین که از رابطه بین نیازهای بنیادین و خود تنظیمی (۳۲) و بهزیستی مدرسه (۱۳) و خودکارآمدی (۱۷)، حمایت می‌کنند می‌باشد. برآورده شدن نیازهای بنیادین دانش‌آموزان در مدرسه سبب می‌شود آنها مسئولیت‌پذیرتر باشند و همچنین کنترل بیشتری را بر برون‌دادهای تحصیلی خود ادراک کنند. مسیر بعدی یعنی رابطه کنترل آگاهانه تحصیلی و مشغولیت تحصیلی نیز همسو با یافته‌های پیشین (۳۳)، اجتناب‌ناپذیر است. زیرا کنترل تحصیلی ادراک شده، نوع خاص دامنه کنترل درونی و اعتقاد شخص به تأثیر خود بر موفقیت یا عدم موفقیت است. این ویژگی درونی بوده و نسبتاً پایدار است و یک توضیح احتمالی برای این رابطه می‌تواند حلقه‌های بازخورد باشد که در نظریه ارزش کنترل فرض شده است (۳۳).

در خصوص نقش میانجی‌گری کنترل آگاهانه تحصیلی نیز می‌توان گفت این یافته تا حدودی با نتایج پژوهش Zhen و همکاران (۱۷)، که نقش میانجی‌گری خودکارآمدی و هیجانات تحصیلی را در ارتباط بین نیازهای بنیادین روان‌شناختی و درگیری تحصیلی بررسی کرده‌اند، همسو است. با توجه به این که اهمال کاری حاصل تعاملی پیچیده از عوامل شناختی، رفتاری و هیجانی است، تبعات منفی روانی بالایی به ویژه برای نوجوانان که نسبت به شکست بسیار حساس هستند، به همراه دارد، این روابط در بین دانش‌آموزان اهمال کار می‌تواند به مراتب اهمیت بیشتری داشته باشد. در تبیین این یافته نیز می‌توان گفت تأمین نیازهای اساسی روان‌شناختی ممکن است عاملی دور از ذهن باشد که مشغولیت تحصیلی را با استفاده از برخی عوامل درون فردی مانند حس کنترل بر پیامدهای تحصیلی پیش‌بینی کند. هنگامی که فرد در یک فعالیت احساس استقلال و خودمختاری می‌کند، تمایل

مطابق با یافته‌های پژوهش حاضر مدل میانجی‌گری کنترل آگاهانه تحصیلی در رابطه بین نیازهای بنیادین روان‌شناختی دانش‌آموزان در مدرسه و مشغولیت تحصیلی برآورده شده بود. به منظور بررسی نقش میانجی‌گری کنترل آگاهانه تحصیلی مسیرهای مربوطه به تفکیک بررسی شد. نخستین مسیر، با توجه به این که یکی از شروط بررسی نقش میانجی، معنادار بودن رابطه مستقیم متغیر پیش‌بین به ملاک می‌باشد؛ رابطه مستقیم نیازهای بنیادین روان‌شناختی با مشغولیت تحصیلی بود. در خصوص مسیر اول نتایج با یافته‌های پژوهش‌های Yu و همکاران ۲۰۱۵ (۱۴)، Jang و همکاران ۲۰۱۲ (۱۶)، Zhen و همکاران ۲۰۱۷ (۱۷) و غلامعلی و همکاران ۱۳۹۶ (۳۰) همسو بود. در تبیین این یافته می‌توان گفت برآوردن سه نیاز روان‌شناختی، انگیزه خودپیرو را در دانش‌آموزان افزایش می‌دهد و فرد را به سوی پیوستار انگیزش درونی سوق می‌دهد و این انگیزه درونی به اشتیاق تحصیلی منجر می‌شود. به عبارت دیگر می‌توان گفت ارضا نیازهای اساسی روان‌شناختی به ویژه در مدرسه به دلیل حس شایستگی که یکی از خرده مقیاس‌های آن می‌باشد منجر به درگیری بیشتر دانش‌آموز در فرایند تحصیل و مشغولیت تحصیلی بیشتر خواهد شد. زمانی که نیاز به استقلال در مدرسه برآورده می‌شود، دانش‌آموز تجربه حسی از ارزش و تایید رفتار در مدرسه را خواهد داشت، و منجر به خودپیروی دانش‌آموزان و داشتن حس انتخاب در شروع، نگهداری و تنظیم فعالیت‌های مدرسه است. با برآورده شدن نیاز به ارتباط، روابط عاطفی و صمیمانه در محیط مدرسه بهینه بوده و این ارتباط بر ساختار انگیزشی دانش‌آموز اثر دارد، زیرا حمایت ادراک شده ناشی از آن، سبب بهتر انجام دادن وظایف مدرسه و در نتیجه مشغولیت بیشتر تحصیلی می‌شود (۳۱).

به نظر می‌رسد می‌توان با آموزش‌ها و کارگاه‌های مناسبی برای دانش‌آموزان، خانواده و مدرسه به برآورده شدن نیازهای بنیادین به ویژه در دانش‌آموزان اهمال کار اهتمام نمود، تا از طریق حس کنترل‌پذیری و مسئولیت‌پذیری این دانش‌آموزان، آنها را در فرایند تحصیل درگیر نموده و موجبات موفقیت تحصیلی و در نتیجه آن ورود دانش‌آموز اهمال کار به سیکل موفقیت‌انگیزش، را فراهم نمود.

تشکر و قدردانی

نویسندگان برخود لازم می‌دانند که از کلیه مدیران، معلمان و دانش‌آموزان دختر مقطع متوسطه بندر امام خمینی کمال تشکر و قدردانی را داشته باشند.

ملاحظات اخلاقی

در ابتدای پژوهش فرم رضایت‌نامه به دانش‌آموزان داده شد تا در صورت رضایت برای شرکت در پژوهش آن را تکمیل نمایند. در این فرم تصریح شده بود که شرکت‌کنندگان این حق را دارند که در هر مرحله از پژوهش بر اساس اختیار کامل به همکاری خود با پژوهش‌گر خاتمه دهند و در خصوص محرمانه بودن اطلاعات نیز به شرکت‌کنندگان اطمینان خاطر داده شد.

تعارض منافع

این مطالعه برای نویسندگان هیچ‌گونه تعارض منافی نداشته است.

دارد نسبت به رفتارهای خود احساس کنترل درونی کند و احساس کنترل بالایی از خود نشان دهد. تحقق در شایستگی، اعتقاد فرد را به انجام یک کار تقویت می‌کند، بنابراین باعث افزایش باور فرد به کنترل بر اوضاع می‌شود. همچنین رضایت از ارتباط نشان سبب می‌شود که دانش‌آموزان از مراقبت و پشتیبانی دیگران در هنگام رفع مشکلات لذت برند، برآورده شدن این سه نیاز اساسی در مدرسه موجب ادراک بالاتری از کنترل دانش‌آموز بر برون‌دادهای تحصیلی شده و دانش‌آموز مشغولیت تحصیلی بیشتری را به لحاظ شناختی، رفتاری، عاطفی و به ویژه عاملی خواهد داشت.

در پایان پژوهشگر ذکر این نکته را ضروری می‌داند که یافته‌های پژوهش حاضر لازم است در بافت محدودیت‌های آن تفسیر و تعمیم شود. مهمترین نکته که ذکر آن ضروری است این است که مدل مفروض این پژوهش روی دانش‌آموزان اهمال کار آزمون شده است، بنابراین روابط مطرح شده در این مدل پژوهشی را می‌بایست با احتیاط ویژه به سایر گروه‌ها تعمیم داد. اجرای پژوهش با استفاده صرف از ابزار خود گزارش‌دهی به جای مطالعه رفتار از دیگر محدودیت‌ها بود که تعمیم و تفسیر نتایج را نیازمند احتیاط ویژه می‌نماید. انجام پژوهش‌های مکمل با روش‌های آزمایشی و علی‌مقایسه‌ای به ویژه با کنترل جنس دانش‌آموزان، در این زمینه پژوهشی، پیشنهاد می‌گردد.

نتیجه‌گیری

با توجه به اهمیت مشغولیت تحصیلی در موفقیت تحصیلی دانش‌آموزان،

References

1. Klingsieck KB. Procrastination. *European Psychologist*. 2013;18:24-34.
2. Meier A, Reinecke L, Meltzer CE. "Facebocrastination"? Predictors of using Facebook for procrastination and its effects on students' well-being. *Computers in Human Behavior*. 2016;64:65-76.
3. Closson LM, Boutillier RR. Perfectionism, academic engagement, and procrastination among undergraduates: The moderating role of honors student status. *Learning and Individual Differences*. 2017;57:157-162.
4. Schardt AA, Miller FG, Bedesem PL. The effects of self-monitoring on students' academic engagement: A technology-based self-monitoring intervention. *Journal of Positive Behavior Interventions*. 2019;21(1):42-49.
5. Wang MT, Eccles JS. Social support matters: Longitudinal effects of social support on three dimensions of school engagement from middle to high school. *Child development*. 2012;83(3):877-895.
6. Bugbee BA, Beck KH, Fryer CS, Arria AM. Substance use, academic performance, and academic engagement among high school seniors. *Journal of School Health*. 2019;89(2):145-156.
7. Reeve J, Tseng M. Agency as a fourth aspect of student engagement during learning activities. *Contemporary Educational Psychology*. 2011;36(4):257-267.
8. Datu JAD, Park N. Perceived school kindness and academic

- engagement: The mediational roles of achievement goal orientations. *School Psychology International*. 2019;40(5):456-473.
9. Ryan RM, Deci EL. Self-determination theory and the role of basic psychological needs in personality and the organization of behavior. In: John OP, Robins RW, Pervin LA, editors. *Handbook of personality: Theory and research*. New York: The Guilford Press;2008. pp. 654-678.
 10. Evans P, McPherson GE, Davidson JW. The role of psychological needs in ceasing music and music learning activities. *Psychology of Music*. 2013;41(5):600-619.
 11. Wilson PM, Longley K, Muon S, Rodgers WM, Murray TC. Examining the contributions of perceived psychological need satisfaction to well-being in exercise 1. *Journal of Applied Bio behavioral Research*. 2006;11(3-4):243-264.
 12. Niemiec CP, Ryan RM. Autonomy, competence, and relatedness in the classroom: Applying self-determination theory to educational practice. *Theory and Research in Education*. 2009;7(2):133-144.
 13. Tian L, Chen H, Huebner ES. The longitudinal relationships between basic psychological needs satisfaction at school and school-related subjective well-being in adolescents. *Social Indicators Research*. 2014;119(1):353-372.
 14. Yu C, Li X, Zhang W. Predicting adolescent problematic online game use from teacher autonomy support, basic psychological needs satisfaction, and school engagement: A 2-year longitudinal study. *Cyber psychology, Behavior, and Social Networking*. 2015;18(4):228-233.
 15. Bucker S, Nuraydin S, Simonsmeier BA, Schneider M, Luhmann M. Subjective well-being and academic achievement: A meta-analysis. *Journal of Research in Personality*. 2018;74:83-94.
 16. Jang H, Kim EJ, Reeve J. Longitudinal test of self-determination theory's motivation mediation model in a naturally occurring classroom context. *Journal of Educational Psychology*. 2012;104(4):1175-1188.
 17. Zhen R, Liu RD, Ding Y, Wang J, Liu Y, Xu L. The mediating roles of academic self-efficacy and academic emotions in the relation between basic psychological needs satisfaction and learning engagement among Chinese adolescent students. *Learning and Individual Differences*. 2017;54:210-216.
 18. Perry RP. Perceived (academic) control and causal thinking in achievement settings. *Canadian Psychology*. 2003;44(4):312-331.
 19. Lavender R, Nguyen-Rodriguez ST, Spruijt-Metz D. Teaching the whole student: Perceived academic control in college art instruction. *Studies in Art Education*. 2010;51(3):198-218.
 20. Respondek L. The relevance of perceived academic control and achievement emotions for undergraduate academic success [PhD Dissertation]. Ulm, Germany:Ulm University;2020.
 21. Homan H. Structural equation modeling using LISREL software. Tehran:Samt Publication;2016. (Persian)
 22. Savari K. An investigation of the prevalence of academic procrastination among male and female students of Ahwaz Payame Noor University. *Social Cognition*. 2013;1(2):62-68. (Persian)
 23. Tuckman BW. The development and concurrent validity of the procrastination scale. *Educational and Psychological Measurement*. 1991;51(2):473-480.
 24. Tian L, Han M, Huebner ES. Preliminary development of the adolescent students' basic psychological needs at school scale. *Journal of Adolescence*. 2014;37(3):257-267.
 25. Sheykhosslami A, Khakdal Gojebagloo S. The study of psychometric properties of the students' basic psychological needs at school scale. *Journal of School Psychology*. 2018;7(1):168-182. (Persian)
 26. Hosseini F, Khayer M. The role of cognitive evaluation in explaining the relationship between parenting dimensions and mathematical academic emotions and emotional regulation. *Quarterly Journal of Education and Learning Studies*. 2011;3(1):17-46. (Persian)
 27. Reeve J. A self-determination theory perspective on student engagement. In: Christenson SL, Reschly A, Wylie C, editors. *Handbook of research on student engagement*. Boston, MA:Springer;2012.

28. Reeve J. How students create motivationally supportive learning environments for themselves: The concept of agentic engagement. *Journal of Educational Psychology*. 2013;105(3):579-595.
29. Ramazani M, Khamesan A. Psychometric characteristics of Reeve's academic engagement questionnaire 2013: With the introduction of the agentic engagement. *Educational Measurement*. 2018;8(29):185-204. (Persian)
30. Gholamali Lavasani M, Khezri A, Amani H, Alizadeh Saber A. Academic achievement: The role of basic psychological needs and identity styles. *Training & Learning Researches*. 2011;18(1):25-38. (Persian)
31. Mahmodi H, Erfani N, Mohagheghi H. Developing a model to explain and predict of academic achievement based on psychological basic needs and motivation of academic achievement. *Research in Curriculum Planning*. 2017;14(53):67-80. (Persian)
32. Erturan-Ilker G, Yu C, Alemdaroglu U, Koklu Y. Basic psychological needs and self-determined motivation in physical education to predict health-related fitness level. *Journal of Sport and Health Research*. 2018;10(1):91-100.
33. Respondek L, Seufert T, Stupnisky R, Nett UE. Perceived academic control and academic emotions predict undergraduate university student success: Examining effects on dropout intention and achievement. *Frontiers in Psychology*. 2017;8:243.

