



## The pattern of structural relationships of academic achievement identity based on basic psychological needs with the mediation of mindfulness and academic self-efficacy

Majid Soleymani<sup>1</sup> | Ezatollah Ghadampour<sup>2</sup> | Mohamad Abasi<sup>3</sup>

1. **Corresponding Author**, Ph.D. Student of Educational Psychology, Department of Psychology, Faculty of Literature and Humanities, Lorestan University, Khorramabad, Iran. **E-mail:** [majidsoleymani121@yahoo.com](mailto:majidsoleymani121@yahoo.com)
2. Professor, Department of Psychology, Faculty of Literature and Humanities, Lorestan University, Khorramabad, Iran. **E-mail:** [ghadampour.e@lu.ac.ir](mailto:ghadampour.e@lu.ac.ir)
3. Assistant Professor, Department of Psychology, Faculty of Literature and Humanities, Lorestan University, Khorramabad, Iran. **E-mail:** [abasi.mo@lu.ac.ir](mailto:abasi.mo@lu.ac.ir)

---

---

### Article Info

**Article Type:**  
Research Article

**Received Date:**  
20 October 2022

**Received in Revised From:**  
03 April 2023

**Accepted Date:**  
10 June 2023

**Published Online:**  
21 June 2023

**Keywords:**

Basic Psychological Needs, Mindfulness, Academic Self-Efficacy, Academic Achievement Identity

---

---

### Abstract

The objective of this research was to develop a model of structural relations of successful academic identity which the basic psychological needs were included in the research as input variables, mindfulness, and academic self-efficacy as the mediating variables, and the successful academic identity as the output variables. This is descriptive-correlational research that was conducted using structural equation modeling (SEM). All the students of the first secondary school of Qom city in 2022-2023 were selected as the research population by a multi-stage cluster random sampling method who was 355. Data was collected using the basic psychological needs of La Guardia et al. (2000) inventory, the multifaceted mindfulness scale of Baer et al. (2006), Jinks and Morgan's (1999) academic self-efficacy questionnaire, and Was & Isaacson (2008) successful academic identity. The collected data was analyzed using AMOS22 software. The findings of the research showed that basic psychological needs have a positive and significant relationship with mindfulness mediation's role on the successful academic identity directly and indirectly. However, academic self-efficacy does not have a significant mediating role in the effect of basic psychological needs on a successful academic identity ( $p < 0.05$ ). According to the results and regarding the role of basic psychological needs and mindfulness in the successful academic identity, it is essential to pay attention to the basic needs of each student by family and teachers by holding family education workshops, on-the-job training, and increasing students' mindfulness using psychologists and school counselors and holding training classes.

---

---

**Cite this article:** Soleymani, M., Ghadampour, E., & Abasi, M. (2023). The pattern of structural relationships of academic achievement identity based on basic psychological needs with the mediation of mindfulness and academic self-efficacy. *Journal of Educational Psychology Studies*, 20(49), 81-102.

**DOI:** 10.22111/JEPS.2023.43747.5216



## الگوی روابط ساختاری هویت تحصیلی موفق براساس نیازهای بنیادین روانشناختی با میانجی‌گری ذهن‌آگاهی و خودکارآمدی تحصیلی

مجید سلیمانی<sup>۱</sup> | عزت‌اله قدم‌پور<sup>۲</sup> | محمد عباسی<sup>۳</sup>

۱. نویسنده مسئول، دانشجوی دکتری روانشناسی تربیتی، گروه روانشناسی، دانشکده ادبیات و علوم انسانی، دانشگاه لرستان، خرم

آباد، ایران. رایانامه: [majidsoleymani121@yahoo.com](mailto:majidsoleymani121@yahoo.com)

۲. استاد، گروه روانشناسی، دانشکده ادبیات و علوم انسانی، دانشگاه لرستان، خرم‌آباد، ایران. رایانامه: [ghadampour.e@lu.ac.ir](mailto:ghadampour.e@lu.ac.ir)

۳. استادیار، گروه روانشناسی، دانشکده ادبیات و علوم انسانی، دانشگاه لرستان، خرم‌آباد، ایران. رایانامه: [abasi.mo@lu.ac.ir](mailto:abasi.mo@lu.ac.ir)

اطلاعات مقاله	چکیده
<p><b>نوع مقاله:</b> مقاله پژوهشی</p> <p><b>تاریخ دریافت:</b> ۱۴۰۱/۰۷/۲۸</p> <p><b>تاریخ ویرایش:</b> ۱۴۰۲/۰۱/۱۴</p> <p><b>تاریخ پذیرش:</b> ۱۴۰۲/۰۳/۲۰</p> <p><b>تاریخ انتشار:</b> ۱۴۰۲/۰۳/۳۱</p> <p><b>واژگان کلیدی:</b> نیازهای بنیادین روانشناختی، ذهن‌آگاهی، خودکارآمدی تحصیلی، هویت تحصیلی موفق</p>	<p>هدف از پژوهش حاضر تدوین الگوی روابط ساختاری هویت تحصیلی موفق بود که براساس آن نیازهای بنیادین روانشناختی به عنوان متغیر درون‌داد، ذهن‌آگاهی و خودکارآمدی تحصیلی به عنوان متغیر میانجی و هویت تحصیلی موفق به عنوان متغیر برون داد وارد پژوهش شده‌اند. این پژوهش به روش توصیفی، از نوع مطالعات همبستگی و با شیوه مدل‌سازی معادلات ساختاری انجام گرفت. از بین همه دانش‌آموزان دوره متوسطه اول شهرستان قم در سال تحصیلی ۱۴۰۱-۱۴۰۰ به عنوان جامعه مورد پژوهش، به روش نمونه‌گیری تصادفی خوشه‌ای چندمرحله‌ای تعداد ۳۵۵ دانش‌آموز وارد نمونه شدند. در گردآوری اطلاعات از مقیاس نیازهای بنیادین روانشناختی لاگاردیا و همکاران (۲۰۰۰)، مقیاس چندوجهی ذهن‌آگاهی بائر و همکاران (۲۰۰۶)، مقیاس خودکارآمدی تحصیلی جینکس و مورگان (۱۹۹۹) و مقیاس هویت تحصیلی موفق واس و ایساکسون (۲۰۰۸) استفاده شد. داده‌های جمع‌آوری شده با استفاده از نرم‌افزار AMOS<sup>22</sup> مورد تجزیه و تحلیل قرار گرفت. یافته‌های پژوهش نشان داد، نیازهای بنیادین روانشناختی به طور مستقیم و غیرمستقیم با میانجی‌گری ذهن‌آگاهی بر هویت تحصیلی موفق، تأثیر مثبت و معناداری دارد؛ اما خودکارآمدی تحصیلی نقش میانجی‌گر معناداری در تأثیر نیازهای بنیادین روانشناختی بر هویت تحصیلی موفق ندارد (<math>P &lt; 0.05</math>). براساس نتایج و با توجه به نقش نیازهای بنیادین روانشناختی و ذهن‌آگاهی در هویت تحصیلی موفق، توجه به نیازهای اساسی هر دانش‌آموز از سوی خانواده‌ها و معلمان با برگزاری کارگاه‌های آموزش خانواده و ضمن خدمت و افزایش ذهن‌آگاهی دانش‌آموزان با بهره‌گیری از روانشناس‌ها و مشاوران مدارس و برگزاری کلاس‌های آموزشی، ضروری به نظر می‌رسد.</p>

**استناد به این مقاله:** سلیمانی، مجید؛ قدم‌پور، عزت‌اله و عباسی، محمد. (۱۴۰۲). الگوی روابط ساختاری هویت تحصیلی موفق براساس

نیازهای بنیادین روانشناختی با میانجی‌گری ذهن‌آگاهی و خودکارآمدی تحصیلی. *مجله مطالعات روانشناسی تربیتی*، ۲۰(۴۹)، ۸۱-۱۰۲.

DOI: 10.22111/JEPS.2023.43747.5216

## مقدمه

نوجوانی یکی از مراحل پرفشار رشدی است که علاوه بر تغییرات فیزیولوژیکی و روانی گسترده، موجب قرار گرفتن فرد در فرایند هویت‌یابی<sup>۱</sup> می‌شود که این مسئله مهم‌ترین چالش دوره نوجوانی به شمار می‌آید (برک<sup>۲</sup>، ۲۰۰۷). هویت مفهومی محوری در نظریه روانی-اجتماعی اریکسون است و به صورت احساسی نسبتاً باثبات از یگانگی خود تعریف می‌گردد (اریکسون<sup>۳</sup>، ۱۹۶۸). ارائه تعریفی کامل و جامع از هویت تقریباً ناممکن است و نمی‌توان به یک تعریف واحد دست یافت. چرا که هویت دارای ابعاد مختلفی است که با توجه به بافت‌های متفاوت ظهور می‌یابد (محمدی آزاد، ۱۳۹۸). یکی از بافت‌هایی که نوجوان میزان زیادی از زندگی روزمره خود را در آن می‌گذراند، بافت مدرسه است که هویت مرتبط با آن تحت عنوان هویت تحصیلی شناخته می‌شود (واس و ایساکسون<sup>۴</sup>، ۲۰۰۸). فرد با استقرار در مرحله نوجوانی، در بافت مدرسه سؤالات متفاوتی را از خود می‌پرسد. درس بخواند یا نه؟ چطور بخواند؟ کجا بخواند؟ برای چه بخواند؟ و غیره. این سؤالات برآمده از تغییرات شناختی در این مرحله و رسیدن به استقلال و هویتی واحد است که اغلب توأم با استرس و پریشانی است. یادگیرنده با ارزیابی توانایی‌ها، باورها و تجارب گذشته خود و همچنین استنباط نظر دیگران درباره خود به یک ساختار سازمان‌یافته‌ای دست پیدا می‌کند که طبق آن می‌تواند خود را به صورت روشنی تعریف کند (زارع، ۱۳۹۸). این ساختار روشن و منسجم از خود اگر بر پایه کاوش و تعهد باشد، هویت تحصیلی موفق نامیده می‌شود (واس و ایساکسون، ۲۰۰۸)؛ بنابراین، میزان شایستگی، خودمختاری، داشتن هدف، باورهای خودکارآمدی و هیجان‌های رایج دانش‌آموزان در کلاس درس نشان‌دهنده هویت تحصیلی است (جعفری و عبدی زرین، ۱۴۰۰). واس و ایساکسون (۲۰۰۸) با الهام از تقسیم‌بندی هویت توسط مارسیا<sup>۵</sup> (۱۹۶۶) و بر پایه دو عامل جستجوگری<sup>۶</sup> و تعهدمندی<sup>۷</sup>، هویت تحصیلی موفق را چنین تعریف کرده‌اند: هویت تحصیلی موفق<sup>۸</sup>، سازگارانه‌ترین سبک است که در آن یادگیرنده فرایند جستجوی ارزش‌های مرتبط با مدرسه را با موفقیت پشت سر گذاشته و با تعیین ارزش‌ها و اهداف، متعهدانه نسبت به آن‌ها عمل می‌کند. گلاسر<sup>۹</sup> (۱۹۶۵ و ۱۹۷۵) در نظریه هویتی خود، ویژگی افراد دارای هویت موفق را داشتن ارتباط عاطفی با خود، برقراری تعامل با دیگران، احساس عشق و ارزشمندی و رفتار به صورت یک "کل منسجم" برگرفته از تصور از خویشتن می‌داند (به نقل از شفیع‌آبادی و ناصری، ۱۳۹۲). دسی و ریان<sup>۱۰</sup> (۲۰۰۸)، نیز در نظریه خود تعیین‌گری<sup>۱</sup>

1. Identification
2. Berk
3. Erikson
4. Was, & Isaacson
5. Marcia
6. exploration
7. commitment
8. academic achievement identity
9. Glasser
10. Deci, & Ryan

گری<sup>۱</sup> سه نیاز بنیادین استقلال<sup>۲</sup>، شایستگی<sup>۳</sup> و ارتباط<sup>۴</sup> را معرفی می‌کنند. نیاز به استقلال، به احساس انتخاب و خودمختاری در شروع، ادامه، پایان و تنظیم فعالیت‌ها اشاره دارد (رایان و دسی، ۲۰۱۷). نیاز به شایستگی، به استفاده از توانایی‌های موجود و ادراک از این توانمندی در تأثیرگذاری بر محیط پیرامونی اشاره دارد (لئون و نانز<sup>۵</sup>، ۲۰۱۳). نیاز به شایستگی از آن جهت اهمیت دوچندان پیدا می‌کند که عدم ارضای آن باعث احساس ضعف در عاملیت و تهدیدی برای خودکارآمدی و احساس توانایی در انجام و سازمان‌دهی اعمال می‌شود (رایان و دسی، ۲۰۱۷). نیاز به ارتباط، احساس تعلق به یک گروه، مورد توجه و احترام قرار گرفتن و مهم بودن برای دیگران اشاره دارد (اولین، کرتاگن و برکلمنز<sup>۶</sup>، ۲۰۰۸). نیازهای بنیادین روانشناختی<sup>۷</sup>، از جمله مهم‌ترین نیازهای انسان هستند که سلامت روانی و عملکرد فرد را تحت تأثیر قرار داده و در تمامی افراد وجود دارد که ارضای آن‌ها ضروری است (گازلا<sup>۸</sup>، ۲۰۱۵). براساس نظریه خودتعیین‌گری، افراد به دنبال اهدافی خواهند بود که نیازهای روانی آن‌ها را ارضا کند. زمانی که نیازهای روانی (استقلال، ارتباط و شایستگی) آن‌ها برآورده شد، با انگیزه درونی دست به عمل و اکتشاف می‌زنند (آرنون، رینالدز و مارشال<sup>۹</sup>، ۲۰۰۹). چنان که مشاهده می‌شود، گلاسر (۱۹۶۵ و ۱۹۷۵؛ به نقل از شفیع‌آبادی و ناصری، ۱۳۹۲) ویژگی‌هایی را برای هویت موفق بر می‌شمارد که تقریباً دسی و ریان (۲۰۰۸) آن‌ها را جزء نیازهای بنیادین روانشناختی<sup>۱۰</sup> می‌دانند. بر این اساس، به نظر نیازهای بنیادین روانشناختی بر هویت تحصیلی موفق اثرگذار است. در همین زمینه، پژوهش فای و شارپ<sup>۱۱</sup> (۲۰۰۸) اثربخشی مثبت خودمختاری و شایستگی بر هویت؛ پژوهش غلامعلی لواسانی، خضری آذر، امانی و علیزاده (۱۳۹۰) اثربخشی مثبت نیازهای روانشناختی اساسی بر سبک هویت اطلاعاتی و سبک هویت هنجاری؛ پژوهش، ناصر زعیم (۱۳۹۵) اثربخشی مثبت غیرمستقیم خودمختاری و شایستگی بر هویت تحصیلی و پژوهش مقدس و تابعی (۱۳۹۹)، همبستگی مثبت نیاز به شایستگی و نیاز به ارتباط را با درون‌سازی هویت اخلاقی را گزارش کرده‌اند.

علاوه بر نیازهای بنیادین روانشناختی، ذهن‌آگاهی<sup>۱۲</sup> نیز متغیری است که به نظر هم به صورت مستقیم و هم با میانجی‌گری بر هویت تحصیلی موفق تأثیر بگذارد. برخورداری از نیازهای بنیادین روانشناختی و ذهن‌آگاهی باعث افزایش توانمندی و سازگاری افراد در مقابل موقعیت‌های تنش‌زا شده و مدیریت چنین موقعیت‌هایی را کارآمدتر می‌کند.

1. self-determination theory
2. Autonomy
3. Competence
4. Connection
5. León & Núñez
6. Evelein, Korthagen, & Brekelmans
7. basic psychological needs
8. Gazla
9. Arnone, Reynolds, & Marshall
10. basic psychological needs
11. Faye, & Sharpe
12. mindfulness

همچنین با افزایش اعتمادبه‌نفس، سلامت جسمانی و روانی را در پی دارد (بائر، ۲۰۰۳). تاکنون پژوهش‌های زیادی پیرامون ذهن‌آگاهی انجام شده اما نکته مغفول مانده این پژوهش‌ها، چگونگی تأثیرگذاری ذهن‌آگاهی است؟ پاسخ به این سؤال تدوین نظریه جامعی را می‌طلبد که بتواند به تبیین آن کمک کند. تا به حال چنین نظریه‌ای در این زمینه ارائه نشده است. کابات‌زین<sup>۲</sup>، (۲۰۰۳) معتقد است اثربخشی ذهن‌آگاهی ناشی از آرام‌سازی جسمانی و تغییرات شناختی و رفتاری عمیق است. در واقع ذهن‌آگاهی نوعی آگاهی است که طی آن فرد توجه هدفمند به آنچه که در حال اتفاق افتادن و تجربه شدن است را دارد. در فرایند ذهن‌آگاهی زمان حال مطرح است و فرد به گذشته و آینده فکر نمی‌کند و هر آنچه را که در حال تجربه شدن (اتفاق افتادن) است را بدون داوری مورد پذیرش قرار می‌دهد (کابات‌زین، ۱۹۹۴). اگر بخواهیم همه تعاریفی که از ذهن‌آگاهی وجود دارد را کنار هم بگذاریم به سه ویژگی می‌رسیم که تقریباً در تمامی تعاریفها وجود دارند. ۱. حالتی از هشیاری است ۲. تمرکز بر حال دارد ۳. توجه بر روی محرک‌های درونی و بیرونی متمرکز است (مینایی، ۱۳۹۸). زمانی که یک فرد بدون قضاوت و پیش‌داوری، در لحظه از احساسات، هیجانات، افکار و رفتار خودآگاه بوده و آن‌ها را تحت کنترل دارد، ذهن‌آگاهی بالایی دارد (پورحسین و همکاران، ۱۳۹۸). ذهن‌آگاهی با افزایش توجه و آگاهی نسبت به احساسات، باعث ارتقای شناخت فرد از توانایی‌های خویش شده و در حوزه‌های مختلف، از لحاظ تحصیلی مفید و سازنده عمل می‌کنند (تاج‌الدینی، توحیدی و موسوی نسب، ۱۳۹۷). چنین افرادی، در زمینه تحصیلی نیز هشیارانه عمل کرده و در رویارویی با چالش‌ها و تکالیف تحصیلی سوگیری ندارند. با حضور ذهن بالا و عملکرد هشیارانه، ظرفیت شناختی افزایش یافته و عملکرد سیستم شناختی بهبود می‌یابد، در نتیجه با پرداختن به حل مسئله پیش رو از درگیری شناختی مخلّ و مضاعف پیشگیری می‌شود (یوسفی و همکاران، ۱۳۹۸). دانش‌آموزان با ارضای نیازهای بنیادین روانشناختی اهداف خود را طراحی و هدایت می‌کنند، در این بین ذهن‌آگاهی باعث افزایش هشیاری در لحظه شده و باعث بازبینی و تنظیم اهداف و رفتارهای دانش‌آموز می‌شود تا در دست‌یابی به اهداف به شکل موفق‌تری عمل کنند (یوسفی و همکاران، ۱۳۹۸). در این زمینه، آریانی قیزقاپان، هاشمی مهر، رحیمی اول و ضیغمیان (۱۳۹۷) اثربخشی مثبت نیازهای بنیادین روانشناختی بر ذهن‌آگاهی؛ یوسفی، رضانی و محمدزاده (۱۳۹۵) اثربخشی مثبت ذهن‌آگاهی در مؤلفه‌های مشاهده، توصیف و عدم واکنش به تجربه درونی با هویت تحصیلی موفق؛ یوسفی، زین الدینی میمند، رضوی نعمت‌اللهی و سلطانی (۱۳۹۸) اثربخشی مثبت ذهن‌آگاهی بر هویت تحصیلی را گزارش کرده‌اند. ذهن‌آگاهی و خودکارآمدی با شکل دادن باورها و نگرش‌ها، تأثیر متقابل باور و رفتار را نشان داده و باعث می‌شوند، فرد در انتخاب‌گری، تعهد و پایبندی به انتخاب و عمل به انتخاب، موفق‌تر عمل کند (اژدری و یوسفی، ۱۴۰۰).

بنابراین خودکارآمدی تحصیلی<sup>۳</sup> متغیر دیگری است که می‌تواند نقش میانجی را در بین متغیر پیش‌بین و ملاک داشته باشد. چنان که پژوهش اقدامی و یوسفی (۱۳۹۷) همبستگی مثبت بین نیازهای بنیادین روانشناختی با

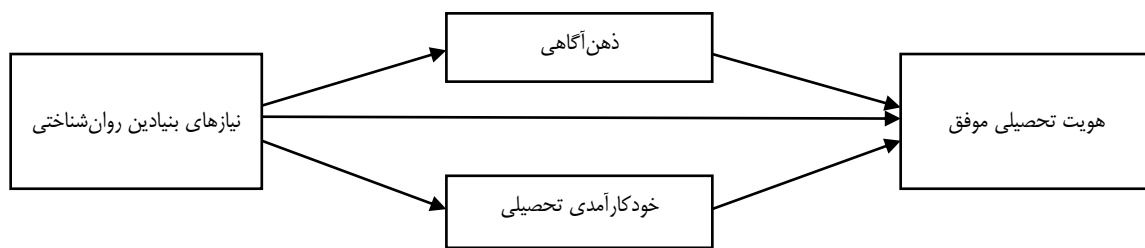
1. Baer  
2. Kabat-Zinn  
3. academic self-efficacy

خودکارآمدی تحصیلی؛ پژوهش رضانی مقدم (۱۳۹۷) همبستگی مثبت بین همه مؤلفه‌های خودکارآمدی با هویت تحصیلی کسب شده (موفق) را گزارش کرده‌اند. همچنین پژوهش آدبانجی<sup>۱</sup> (۲۰۱۴) نیز، خودکارآمدی را پیش‌بین مثبتی برای هویت تحصیلی موفق گزارش کرده است. بندورا<sup>۲</sup> در نظریه شناخت اجتماعی<sup>۳</sup> خود، برای اولین بار مفهوم خودکارآمدی را معرفی کرد (واسیل، مرهان، سینگر و استویسسکو<sup>۴</sup>، ۲۰۱۱) که شامل زمینه و بافت‌های متفاوتی از جمله تحصیل، شغل و غیره می‌شود و در رفتار افراد در آن حوزه تأثیر می‌گذارد (رایت، پرون-ام‌سی‌گرون، بو و وایت<sup>۵</sup>، ۲۰۱۴). همان‌طور که گفته شد، یکی از زمینه‌های خودکارآمدی، خودکارآمدی در زمینه تحصیل و یادگیری است که با خودکارآمدی تحصیلی شناخته می‌شود و براساس نظریه شناخت اجتماعی (۱۹۷۷)، به صورت اطمینان‌یادگیرنده از میزان توانایی خود در انجام تکالیف و وظایف تحصیلی تعریف می‌شود؛ به عبارت دیگر، ادراک شایستگی در عملکرد بهینه در مواجهه با چالش‌های تحصیلی را خودکارآمدی تحصیلی می‌گویند (فتسکو و مک‌کلار<sup>۶</sup>، ۲۰۰۵). با بررسی تعریف و ویژگی افراد خودکارآمد، چنین به نظر می‌رسد که ارضای نیازهای بنیادین روان‌شناختی‌ای مانند نیاز به شایستگی، کارآمدی دانش‌آموزان را در حوزه‌های مختلف، همچون حوزه تحصیلی افزایش داده و ادراک از این خودکارآمدی باعث می‌شود یادگیرنده نسبت به توانایی‌های خود اطمینان داشته و با اعتماد و بدون نگرانی با چالش‌های تحصیلی روبه‌رو گشته و در مسیر رسیدن به هویت تحصیلی موفق قدم بردارد. چنین دانش‌آموزی که حال خودکارآمدی بالایی دارد، با بهره‌گیری از ارضای نیاز به استقلال در مقابل بازخوردهای منفی بیرونی ایستادگی کرده و نظام شناختی خود را سازمان‌دهی و مدیریت می‌کند (گالیون، بلوندین، یاو، نالس و ویلیامز<sup>۷</sup>، ۲۰۱۲) تا در این فرایند، به فرآورده‌ای به نام هویت تحصیلی موفق دست یابد.

از طرفی اهمیت دوره نوجوانی در تعیین ارزش‌ها و اهداف و از طرف دیگر، فشار و بحران‌های پیش‌رو در این مرحله رشدی (برک، ۲۰۰۷) و همچنین مغفول ماندن جامعه دانش‌آموزی در اغلب پژوهش‌های هویت تحصیلی (آریانپور، حجازی، اژه‌ای و غلامعلی لواسانی، ۱۳۹۸) باعث می‌شود دانش‌آموزان دوره متوسطه اول، بهترین جامعه برای انجام این پژوهش در نظر گرفته شود. همچنین پیش‌رو بودن کنکور به عنوان یکی از چالش‌های دوران تحصیل، دشواری شناسایی عوامل هویت‌ساز تحصیلی (آریانپور و همکاران، ۱۳۹۸)، ضعف شدید پژوهشی در مدل‌سازی هویت تحصیلی موفق در پژوهش‌های داخل و خارج از کشور و اهمیت تأثیر بافت اجتماعی بر ادراک یادگیرنده و نقش آن در هویت تحصیلی (دانهام<sup>۸</sup>، ۲۰۱۶) از مهم‌ترین عواملی است که باعث می‌شود چنین پژوهشی اهمیت داشته و انجام پژوهشی با

1. Adebanji
2. Bandura
3. Social cognitive theory
4. Vasile, Marhan, Singer, & Stoicossu
5. Wright, Perrone-McGovern, Boo, & White
6. Festo & McClure
7. Galyon, Blondin, Yaw, Nalls & Williams
8. Dunham

عنوان الگوی روابط ساختاری هویت تحصیلی موفق براساس نیازهای بنیادین روانشناختی با میانجی‌گری ذهن‌آگاهی و خودکارآمدی تحصیلی ضرورت یابد؛ بنابراین این پژوهش به دنبال آن است تا مشخص سازد که آیا نیازهای بنیادین روانشناختی به عنوان متغیر پیش‌بین و ذهن‌آگاهی و خودکارآمدی تحصیلی به عنوان متغیرهای میانجی بر روی هویت تحصیلی موفق تأثیر دارند یا خیر؟



شکل ۱. مدل پیشنهادی پژوهش

## روش

پژوهش حاضر به روش توصیفی و از نوع مطالعات همبستگی انجام پذیرفت. کلیه دانش‌آموزان دوره متوسطه اول شهرستان قم که در سال تحصیلی ۱۴۰۱-۱۴۰۰ مشغول به تحصیل بودند، جامعه آماری پژوهش را تشکیل می‌دادند (با احتساب ریزش احتمالی به دلیل ناقص و یا مخدوش بودن برخی پرسشنامه‌ها). حجم نمونه، براساس تعداد حداقل ۱۵ مورد به ازای هر نشان‌گر و تأکید بر نمونه‌های بزرگ در پژوهش‌های معادلات ساختاری (تاباچنیک و فیدل، ۲۰۰۱) و احتمال ریزش تعداد نمونه به دلیل مخدوش و یا ناقص بودن برخی پرسشنامه‌ها، تعداد ۴۰۰ دانش‌آموز و به روش نمونه‌گیری تصادفی خوشه‌ای چندمرحله‌ای تعیین گردید. به این ترتیب که ابتدا از ۴ ناحیه آموزش و پرورش شهرستان قم ناحیه سه به صورت تصادفی انتخاب و از این ناحیه، ۸ مدرسه دوره متوسطه اول (۴ مدرسه پسرانه و ۴ مدرسه دخترانه) و از هر مدرسه دو کلاس به تصادف انتخاب شد. پس از توزیع و جمع‌آوری پرسشنامه‌ها، تعداد ۴۵ پرسشنامه مخدوش و ناقص از فرایند پژوهش کنار گذاشته شد. داده‌های به دست آمده با استفاده از نرم‌افزار AMOS و SPSS و با روش مدل‌یابی معادلات ساختاری مورد تحلیل قرار گرفتند. برای جمع‌آوری داده‌ها از ابزارهای زیر استفاده شد.

### مقیاس نیازهای بنیادین روانشناختی لاگاردیا، ریان، کوچمن و دسی (۲۰۰۰): این ابزار توسط

لاگاردیا و همکاران در سال ۲۰۰۰ و در ۲۱ گویه و در سه خرده‌مقیاس استقلال (گویه‌های شماره ۱، ۴، ۸، ۱۱، ۱۷ و ۲۰ را شامل می‌شود که گویه "مایلم در تصمیم‌گیری برای زندگی آزاد باشم" نمونه‌ای از گویه‌های این زیر مقیاس است)، ارتباط (گویه‌های شماره ۲، ۶، ۷، ۹، ۱۲، ۱۴، ۱۶، ۱۸ و ۲۱ را شامل می‌شود که گویه "من افرادی که با آنها در ارتباط هستم را دوست دارم" نمونه‌ای از گویه‌های این زیر مقیاس است) و شایستگی (گویه‌های شماره ۳، ۵، ۱۰، ۱۳، ۱۵ و ۱۹

1. Tabachnick, & Fidell

2. La Guardia, Ryan, Couchman, & Deci

را شامل می‌شود که گویه "اغلب احساس می‌کنم آدم زرنج و توانایی نیستم" نمونه‌ای از گویه‌های این زیر مقیاس است) ساخته شده است. نمره‌گذاری این ابزار در یک طیف لیکرت هفت درجه‌ای (اصلاً درست نیست: ۱ تا بسیار درست است: ۷) انجام می‌گیرد که گویه‌های ۳، ۴، ۷، ۱۱، ۱۵، ۱۶، ۱۹، ۱۸ و ۲۰ به صورت معکوس نمره‌گذاری می‌شود. در این ابزار، حداقل نمره ممکن مکتسبه ۲۱ و حداکثر نمره ممکن مکتسبه ۱۴۷ است. نمره بین ۲۱ تا ۴۲ نشان‌دهنده نمره کم، ۴۲ تا ۱۰۵ نشان‌دهنده نمره متوسط و نمره بالاتر از ۱۰۵ نشان‌دهنده نمره بالا است. لاگاردیا و همکاران (۲۰۰۰) روایی این ابزار را مطلوب و پایایی آن را به روش همسانی درونی ۰/۹۱ به دست آورده‌اند. در داخل کشور نیز، بشارت و رنجبر کلاگری (۱۳۹۲) پایایی این ابزار را به روش بازآزمایی ۰/۶۷ تا ۰/۷۷ محاسبه کرده‌اند. همچنین غلامعلی‌لوسانی، میرحسینی، مطهری‌نسب و رامش (۱۳۹۸) نیز پایایی این ابزار را به روش ضریب آلفای کرونباخ از ۰/۷۸ تا ۰/۸۹ گزارش کرده‌اند. در پژوهش حاضر نیز، جهت محاسبه پایایی از ضریب آلفای کرونباخ استفاده شد که نتیجه ضریب، ۰/۷۰ به دست آمد.

**مقیاس چندوجهی ذهن‌آگاهی بائر، اسمیت، هاپکینز، کریتمور و تونی<sup>۱</sup> (۲۰۰۶):** این ابزار توسط بائر و همکاران در سال ۲۰۰۶ در ۳۹ گویه و در پنج بعد مشاهده (گویه‌های شماره ۱، ۶، ۱۱، ۱۵، ۲۰، ۲۶، ۳۱ و ۳۶ را شامل می‌شود که گویه "زمانی که در حال راه رفتن هستم، من به طور عمدی متوجه احساس حرکت بدنم هستم" نمونه‌ای از گویه‌های این زیر مقیاس است)، عمل توأم با هوشیاری (گویه‌های شماره ۵، ۸، ۱۳، ۱۸، ۲۳، ۲۸، ۳۴ و ۳۸ را شامل می‌شود که گویه "زمانی که کارهایی را انجام می‌دهم، ذهنم سرگردان می‌شود و حواسم راحت پرت می‌شود" نمونه‌ای از گویه‌های این زیر مقیاس است)، غیرقضاوتی بودن به تجربه درونی (گویه‌های شماره ۳، ۱۰، ۱۴، ۱۷، ۲۵، ۳۰، ۳۵ و ۳۹ را شامل می‌شود که گویه "خودم را برای داشتن احساسات نامناسب و یا غیر منطقی مورد انتقاد قرار می‌دهم" نمونه‌ای از گویه‌های این زیر مقیاس است)، توصیف (گویه‌های شماره ۲، ۷، ۱۲، ۲۲، ۲۷، ۳۲ و ۳۷ را شامل می‌شود که گویه "در پیدا کردن کلمات برای بیان احساساتم خوب عمل می‌کنم" نمونه‌ای از گویه‌های این زیر مقیاس است) و غیرواکنشی بودن (گویه‌های شماره ۴، ۹، ۱۹، ۲۱، ۲۴، ۲۹ و ۳۳ را شامل می‌شود که گویه "احساسات و عواطفم را بدون نیاز به واکنش نشان دادن به آن‌ها درک می‌کنم" نمونه‌ای از گویه‌های این زیر مقیاس است) ساخته شده است. ساخته شده و در یک طیف لیکرت پنج درجه‌ای (بسیار به ندرت: ۱ تا اغلب: ۵) نمره‌گذاری می‌شود. در این ابزار، حداقل نمره ممکن مکتسبه ۳۹ و حداکثر نمره ممکن مکتسبه ۱۹۵ است که هر چه نمره بالاتر باشد نشان‌دهنده ذهن‌آگاهی بیشتر است. بائر و همکاران (۲۰۰۶) روایی این ابزار را مطلوب و پایایی آن را به روش ضریب آلفای کرونباخ از ۰/۷۵ تا ۰/۹۱ گزارش کردند. در داخل کشور نیز، احمدوند، حیدری‌نسب و شعیری (۱۳۹۱) پایایی این ابزار را به روش ضریب آلفای کرونباخ از ۰/۵۵ تا ۰/۸۳ گزارش کرده‌اند. در پژوهش حاضر نیز، جهت محاسبه پایایی از ضریب آلفای کرونباخ استفاده شد که نتیجه ضریب، ۰/۷۴ به دست آمد.

1. Baer, Smith, Hopkins, Krietemeyer, & Toney



### مقیاس خودکارآمدی تحصیلی جینکس و مورگان (۱۹۹۹): این ابزار توسط جینکس و مورگان در سال

۱۹۹۹ و در ۳۰ گویه و سه خرده مقیاس سه خرده مقیاس بافت (گویه‌های شماره ۳، ۴، ۸، ۱۲، ۱۳، ۱۵، ۱۶، ۱۷، ۲۰، ۲۳، ۲۴، ۲۸ و ۲۹ را شامل می‌شود که گویه "برای کسی مهم نیست حتی اگر در مدرسه خوب کار کنم" نمونه‌ای از گویه-های این زیر مقیاس است)، استعداد (گویه‌های شماره ۶، ۷، ۱۰، ۱۱، ۱۴، ۱۸، ۱۹، ۲۱، ۲۲، ۲۵، ۲۶، ۲۷ و ۳۰ را شامل می‌شود که گویه "من در روخوانی ادبیات خوب هستم" نمونه‌ای از گویه‌های این زیر مقیاس است) و تلاش (گویه‌های شماره ۱، ۲، ۵ و ۹ را شامل می‌شود که گویه "من در مدرسه سخت تلاش می‌کنم" نمونه‌ای از گویه‌های این زیر مقیاس است) ساخته شده و در یک طیف لیکرت چهار درجه‌ای (کاملاً مخالف: ۱ تا کاملاً موافق: ۴) نمره‌گذاری می‌شود. گویه‌های شماره ۴، ۵، ۱۵، ۱۶، ۱۹، ۲۰، ۲۲، ۲۳ و ۲۴ این ابزار به صورت معکوس نمره‌گذاری می‌شوند. حداقل نمره در این مقیاس ۳۰ و حداکثر نمره ۱۲۰ است که نمره بالا نشان‌دهنده خودکارآمدی بالا است. سازندگان، روایی این ابزار را مطلوب و پایایی آن را به روش ضریب آلفای کرونباخ ۰/۸۲ گزارش کردند. در داخل کشور نیز، در پژوهش بندک، ملکی، عباسپور و ابراهیمی‌قوام (۱۳۹۴) پایایی آن به روش ضریب آلفای کرونباخ ۰/۸۵ گزارش شده است. در پژوهش حاضر نیز، جهت محاسبه پایایی از ضریب آلفای کرونباخ استفاده شد که نتیجه ضریب، ۰/۷۰ به دست آمد.

### مقیاس هویت تحصیلی موفق واس و ایساکسون (۲۰۰۸): ابزار هویت تحصیلی توسط واس و ایساکسون

در سال ۲۰۰۸ در ۴۰ گویه ساخته شد که در این پژوهش از ۱۰ گویه مربوط به هویت تحصیلی موفق (گویه‌های ۴، ۵، ۱۷، ۱۸، ۲۵، ۲۸، ۳۰، ۳۲، ۳۸ و ۴۰، یکی از گویه‌ها؛ من کاملاً احساس می‌کنم برای یادگیری و تحصیل مسئول هستم) استفاده شده است که هر چه نمره بالاتر باشد نشان‌دهنده دستیابی بیشتر به هویت تحصیلی موفق است. نمره‌گذاری در یک طیف لیکرت پنج درجه‌ای (کاملاً مخالف: ۱ تا کاملاً موافق: ۵) انجام شده و حداقل و حداکثر نمره احتمالی مکتسبه به ترتیب ۱۰ و ۵۰ است. سازندگان روایی این ابزار را مطلوب و پایایی آن را به روش ضریب آلفای کرونباخ ۰/۷۶ گزارش کرده‌اند. در داخل کشور نیز، حجازی، امانی و یزدانی (۱۳۹۰) به روش ضریب آلفای کرونباخ، پایایی این ابزار را ۰/۷۶ گزارش کردند. در پژوهش حاضر نیز، جهت محاسبه پایایی از ضریب آلفای کرونباخ استفاده شد که نتیجه ضریب، ۰/۸۰ به دست آمد.

### یافته‌ها

در این قسمت ابتدا پیش‌فرض‌های مدل‌یابی معادلات ساختاری مورد بررسی قرار گرفته و پس از آن به آزمون فرضیه-های پژوهش پرداخته شد. محاسبه آماره‌های چولگی<sup>۱</sup> و کشیدگی<sup>۲</sup> یکی از ملاک‌های متداول در بررسی مفروضه بهنجار بودن به منظور بررسی توزیع داده‌ها است. در این زمینه، کلاین (۲۰۱۱) معتقد است قدر مطلق ضریب چولگی کمتر از ۳

1. skewness

2. kurtosis

و ضریب کشیدگی کمتر از ۱۰ ملاک بهنجار بودن متغیرها است. جدول ۱ نتایج آزمون بهنجار بودن متغیرها را نشان می‌دهد.

جدول ۱. نتایج آزمون بهنجار بودن متغیرهای پژوهش

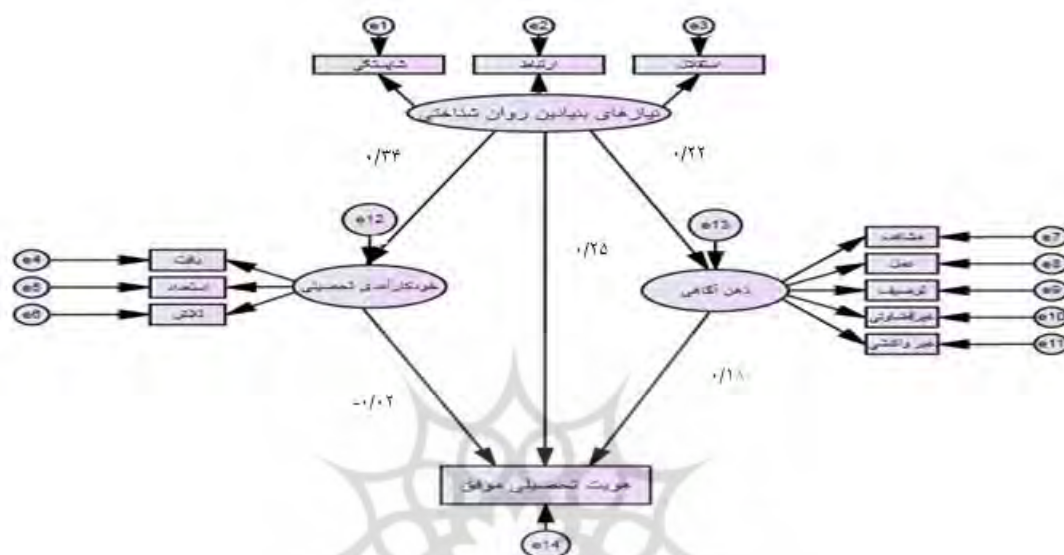
متغیرها	خرده مقیاس‌ها	میانگین	انحراف معیار	شاخص چولگی	شاخص کشیدگی
نیازهای بنیادین روانشناختی	استقلال	۳۴/۱۳	۶/۷۶	-۰/۳۵	-۰/۷۳
	ارتباط	۳۴/۴۷	۶/۱۸	-۰/۳۱	-۰/۵۷
	شایستگی	۳۴/۵۶	۶/۰۶	-۰/۳۶	-۰/۶۲
ذهن آگاهی	مشاهده	۲۹/۲۱	۴/۸۷	-۰/۱۳	-۰/۷۹
	عمل توأم با هوشیاری	۲۹/۴۷	۴/۹۴	-۰/۱۴	-۰/۸۹
	غیرقضاوتی بودن	۲۹/۷۲	۴/۸۸	-۰/۱۸	-۰/۸۱
	توصیف	۲۹/۸۹	۵/۰۳	-۰/۲۴	-۰/۸۱
	غیرواکنشی بودن	۲۷/۲۳	۵/۴۸	۰/۱۷	-۰/۸۳
خودکارآمدی تحصیلی	بافت	۳۶/۷۰	۷/۴۷	-۰/۲۶	۰/۸۴
	استعداد	۳۶/۱۱	۷/۴۶	-۰/۱۳	-۰/۹۸
	تلاش	۱۱/۵۰	۲/۷۵	-۰/۳۰	-۱/۰۷
هویت تحصیلی موفق		۳۴/۷۸	۶/۳۱	-۰/۴۶	-۰/۵۰

براساس نتایج جدول بالا، همه متغیرها به دلیل اینکه مقدارهای چولگی و کشیدگی در محدوده معین تصمیم‌گیری قرار دارند، مفروضه بهنجاری را رعایت کرده‌اند که بر این اساس می‌توان نرمال بودن توزیع داده‌ها را مورد تأیید قرار داد. دو عامل تحمل<sup>۱</sup> و تورم واریانس<sup>۲</sup> (VIF) برای بررسی هم خطی چندگانه مورد استفاده قرار می‌گیرد. آماره تحمل نسبتی از واریانس است که بوسیله سایر متغیرها تبیین نمی‌شود و عامل تحمل کمتر از ۰/۱۰ نشان دهنده هم خطی چندگانه است. مشکل دیگر هم خطی چندگانه، آن است که همبستگی بالای میان متغیرهای پیش‌بین، خطای استاندارد ضرایب آن‌ها را افزایش می‌دهد، این پدیده عامل تورم واریانس شناخته می‌شود و ارزش‌ها بزرگتر از ۱۰ نشان دهنده هم خطی چندگانه می‌باشد. براساس نتایج به دست آمده، مقدارهای عامل تحمل استقلال برابر با ۰/۷۱، ارتباط برابر با ۰/۶۱، شایستگی برابر با ۰/۵۵، مشاهده برابر با ۰/۶۱، عمل توأم با هوشیاری برابر با ۰/۵۹، غیرقضاوتی بودن برابر با ۰/۷۱، توصیف برابر با ۰/۵۰، غیرواکنشی بودن برابر با ۰/۶۹، بافت برابر با ۰/۴۵، استعداد برابر با ۰/۴۶ و تلاش برابر با ۰/۷۱ بود که تمامی متغیرها بالاتر از ۰/۱۰ بود. همچنین ارزش‌های عامل تورم واریانس استقلال برابر با ۱/۴۱، ارتباط برابر با ۱/۶۴، شایستگی برابر با ۱/۸۱، مشاهده برابر با ۱/۶۲، عمل توأم با هوشیاری برابر با ۱/۶۹، غیرقضاوتی بودن برابر با ۱/۴۱، توصیف برابر با ۱/۹۹، غیرواکنشی بودن برابر با ۱/۴۴، بافت برابر با ۲/۲۲، استعداد برابر با ۲/۱۸ و تلاش برابر با

1. tolerance

2. variance inflation factor (VIF)

۱/۴۱ بود که تمامی آن‌ها از ۱۰ کمتر است؛ بنابراین مفروضه عدم هم خطی چندگانه رعایت گردیده است. پس از اطمینان از رعایت پیش‌فرض‌های لازم، برای ارزیابی مدل از روش مدل‌سازی معادلات ساختاری از نرم‌افزار آماری AMOS<sup>22</sup> استفاده شد که نتایج آن در شکل زیر قابل مشاهده است.



شکل ۲. ضرایب استاندارد مسیرها در مدل پیشنهادی

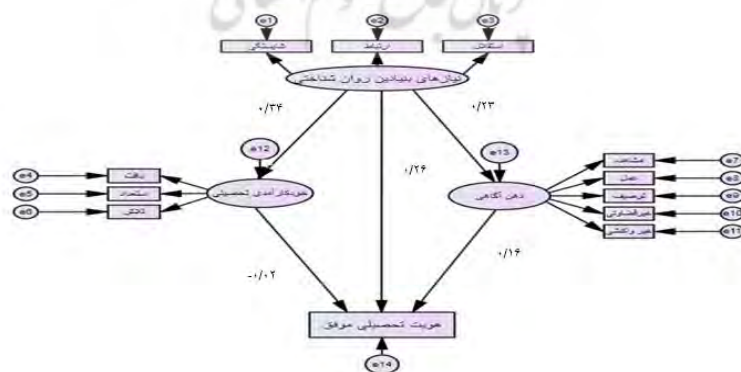
جهت بررسی برازش مدل، از مشخصه‌های متفاوتی استفاده می‌شود. معیارهای برازندگی مطلق<sup>۱</sup> و افزایشی<sup>۲</sup> از جمله این مشخصه‌ها هستند. معیارهای مطلق، اساسی‌ترین معیارهای ارزیابی انطباق مدل پیشنهادی با داده‌های جمع‌آوری شده از نمونه است که مهم‌ترین شاخص‌های آن، شاخص کای مربع<sup>۳</sup> و ریشه دوم میانگین مربعات خطای برآورد<sup>۴</sup> هستند. معیارهای افزایشی نیز مدل تخمین زده شده را با مدل صفر مقایسه می‌کند که مهم‌ترین شاخص‌های آن، شاخص تاکر لوئیس<sup>۵</sup> و شاخص برازش تطبیقی<sup>۶</sup> هستند. در صورتی که مقدارهای شاخص‌های معرفی شده نسبت به معیار تصمیم آن‌ها از وضعیت مناسبی برخوردار باشند، می‌توان برازش الگوها و همسویی سؤال‌ها با عامل‌ها را مورد تأیید قرار داد (ابارشی و حسینی، ۱۳۹۱). در جدول زیر، نتایج شاخص‌های برازش مدل گزارش شده است.

1. Absolute Measures
2. Incremental Measures
3. Chi Square
4. Root Mean Square Error of Approximation (RMSEA)
5. Tucker Lewis Index (TLI)
6. Comparative Fit Index (CFI)

جدول ۲. شاخص‌های برازش مدل

شاخص‌ها	مقادیر مدل پیشنهادی	مقادیر مدل اصلاحی	دامنه مورد قبول
مجذور خی ( $\chi^2$ )	۵۶۱/۷۶	۴۰۷/۳۵	> ۰/۰۵
سطح معناداری (P-value)	۰/۰۰۰	۰/۰۰۰	-
درجه آزادی (df)	۲۴۲	۲۳۳	-
مجذور خی بر درجه آزادی ( $\chi^2/DF$ )	۲/۳۲۱	۱/۷۴۸	< ۵
ریشه میانگین مجذورات خطای تقریب (RMSEA)	۰/۰۶۰	۰/۰۴۷	< ۰/۰۸
شاخص برازش مقایسه‌ای (CFI)	۰/۸۱۱	۰/۹۳۴	> ۰/۹۰
شاخص توکر-لویس (TLI)	۰/۸۱۸	۰/۹۲۸	> ۰/۹۰
شاخص برازش هنجاری شده ایجازی (PNFI)	۰/۶۷۸	۰/۶۷۱	> ۰/۵۰

به هر میزان که کای اسکور یا خی دو (CMIN) به عنوان اصلی‌ترین معیار برای شناسایی انطباق مدل مفهومی با داده‌های تجربی کوچک‌تر باشد، الگوی پیشنهادی مطلوب‌تر است. همچنین به هر میزان که شاخص CMIN/df به عنوان تفاوت بین مدل مفهومی پژوهش با داده‌های تحقیق، پایین (بین ۱ تا ۵) باشد، بیانگر تفاوت کم مدل پیشنهادی با داده‌هاست. به هر اندازه شاخص RMSEA به عنوان ریشه میانگین مجذورات تقریب، از ۰/۰۸ کمتر باشد، برازش مدل بهتر خواهد بود. شاخص‌های CFI مقدار بهبود را براساس مقایسه یک مدل به اصطلاح مستقل که در بین متغیرها هیچ رابطه‌ای نیست با مدل پیشنهادی پژوهشگر می‌سنجد و TLI نیز میزان انطباق مدل را نشان می‌دهد. این دو شاخص در یک پیوستار صفر و یک قرار دارند که هر چه مقدار آن‌ها به یک نزدیک‌تر باشد، نشان‌دهنده برازش مطلوب‌تر مدل است. با توجه به آن که مقدارهای این دو شاخص در مدل پیشنهادی کمتر از ۰/۹ بود، الگوهای اندازه‌گیری دارای برازش نامناسب بود. به همین جهت، برای بهبودی مقدارهای این دو شاخص از گزاره‌های پیشنهادی نرم‌افزار به منظور اصلاح مدل استفاده شد. به صورتی که بین خطاهای موجود در هر متغیر اقدام به ایجاد رابطه گردید و مدل پیشنهادی به صورتی که ذکر شد، اصلاح گردید.



شکل ۳. ضرایب استاندارد مسیرها در مدل اصلاح شده

پارامترهای اندازه‌گیری روابط میان متغیرها و مسیرهای مستقیم و غیرمستقیم مدل در جدول زیر گزارش شده است.

جدول ۳. پارامترهای اندازه‌گیری روابط مستقیم و غیرمستقیم متغیرها

نتیجه	Sig	معناداری آزمون سوبل (روابط مستقیم)	ضریب مسیر			نوع متغیر		
			کل	مستقیم	غیرمستقیم	وابسته	میانجی	مستقل
تائید	۰/۰۰۱	۳/۸۴	۰/۲۶	-	۰/۲۶	هویت تحصیلی موفق	-	نیازهای بنیادین روانشناختی
تائید	۰/۰۰۱	۳/۴۵	۰/۲۳	-	۰/۲۳	ذهن آگاهی	-	نیازهای بنیادین روانشناختی
تائید	۰/۰۰۱	۴/۷۳	۰/۳۴	-	۰/۳۴	خودکارآمدی تحصیلی	-	نیازهای بنیادین روانشناختی
تائید	۰/۰۰۴	۲/۸۶	۰/۱۶	-	۰/۱۶	هویت تحصیلی موفق	-	ذهن آگاهی
رد	۰/۸۱۴	-۰/۲۳۵	-۰/۰۲	-	-۰/۰۲	هویت تحصیلی موفق	-	خودکارآمدی تحصیلی
تائید	-	۲/۲۰	۰/۳۰	۰/۰۴	۰/۲۶	هویت تحصیلی موفق	ذهن آگاهی	نیازهای بنیادین روانشناختی
رد	-	-۰/۲۳۴	۰/۲۵۳	-۰/۰۰۷	۰/۲۶	هویت تحصیلی موفق	خودکارآمدی تحصیلی	نیازهای بنیادین روانشناختی

براساس نتایج جدول فوق، ضریب استاندارد نیازهای بنیادین روانشناختی به هویت تحصیلی موفق برابر با ۰/۲۶ است ( $\beta=0/26$ ) که در سطح تعیین شده  $P<0/05$  معنادار بوده ( $\text{Sig}=0/001$ ،  $t\text{-value}=3/84$ ) و با سطح اطمینان ۹۵ درصد می‌توان گفت که افزایش یا کاهش ۱ واحدی نیازهای بنیادین روانشناختی می‌تواند باعث افزایش یا کاهش هویت تحصیلی موفق به میزان ۲۶ درصد گردد. ضریب استاندارد نیازهای بنیادین روانشناختی به ذهن آگاهی برابر با ۰/۲۳ است ( $\beta=0/23$ ) که در سطح تعیین شده  $P<0/05$  معنادار می‌باشد ( $\text{Sig}=0/001$ ،  $t\text{-value}=3/45$ )؛ بنابراین در سطح اطمینان ۹۵ درصد می‌توان گفت که افزایش یا کاهش ۱ واحد در نیازهای بنیادین روانشناختی می‌تواند باعث افزایش یا کاهش ذهن آگاهی به میزان ۲۳ درصد گردد. ضریب استاندارد مسیر نیازهای بنیادین روانشناختی به خودکارآمدی

تحصیلی برابر با ۰/۳۴ است ( $\beta=0/34$ ) که در سطح تعیین شده  $P<0/05$  معنادار است ( $t=3/73$ )، بنابراین در سطح اطمینان ۹۵ درصد می‌توان گفت که افزایش یا کاهش ۱ واحد در نیازهای بنیادین روانشناختی می‌تواند باعث افزایش یا کاهش هویت تحصیلی موفق به میزان ۳۴ درصد گردد. ضریب استاندارد ذهن‌آگاهی به هویت تحصیلی موفق برابر با ۰/۱۶ می‌باشد ( $\beta=0/16$ ) که در سطح تعیین شده  $P<0/05$  معنادار است ( $t=2/86$ )؛ بنابراین در سطح اطمینان ۹۵ درصد می‌توان گفت که افزایش یا کاهش ۱ واحد در ذهن‌آگاهی می‌تواند باعث افزایش یا کاهش هویت تحصیلی موفق به میزان ۱۶ درصد گردد. ضریب استاندارد خودکارآمدی تحصیلی به هویت تحصیلی موفق برابر با ۰/۰۲- است ( $\beta=-0/02$ ) که در سطح تعیین شده  $P<0/05$  معنادار نیست ( $t=-0/235$ )؛ بنابراین در سطح اطمینان ۹۵ درصد می‌توان گفت که افزایش یا کاهش خودکارآمدی تحصیلی نمی‌تواند باعث افزایش یا کاهش هویت تحصیلی موفق گردد؛ بنابراین، تمامی مسیرهای مستقیم به جز مسیر خودکارآمدی تحصیلی به هویت تحصیلی موفق، در مدل معنادار هستند ( $p<0/05$ ).

با توجه به معناداری ضریب مسیر مستقیم نیازهای بنیادین روانشناختی به ذهن‌آگاهی و ضریب مسیر مستقیم ذهن‌آگاهی به هویت تحصیلی موفق و با استفاده از ضرایب مستقیم مسیرها، می‌توان ضریب غیرمستقیم را محاسبه نمود که مقدار ۰/۰۴ بدست می‌آید ( $0/16 \times 0/24$ ). حال معناداری این ضریب غیرمستقیم را می‌توان از طریق آزمون سوبل به صورت زیر محاسبه کرد:

$$Z_{\text{Value}} = \frac{3.45 \times 2.86}{\sqrt{3.45^2 + 2.86^2}} = 2.20$$

با توجه به بالاتر بودن عدد معناداری از حد مطلوب ( $Z > 1/96$ )، فرض این مسیر غیرمستقیم تأیید می‌شود؛ بنابراین نیازهای بنیادین روانشناختی با میانجی‌گری ذهن‌آگاهی بر هویت تحصیلی موفق دانش آموزان دوره متوسطه اول شهرستان قم تأثیر می‌گذارند.

همچنین با توجه به معناداری ضریب مسیر مستقیم نیازهای بنیادین روانشناختی به خودکارآمدی تحصیلی و ضریب مسیر مستقیم نیازهای بنیادین روانشناختی به هویت تحصیلی موفق و عدم معناداری مسیر مستقیم خودکارآمدی تحصیلی به هویت تحصیلی موفق، متعاقباً تأثیر غیرمستقیم نیازهای بنیادین روانشناختی به هویت تحصیلی موفق از طریق میانجی‌گری خودکارآمدی تحصیلی معنادار نشده و رد می‌شود. ضریب مسیر غیرمستقیم را می‌توان با توجه به ضرایب مستقیم مسیرها محاسبه نمود که مقدار ۰/۰۰۷- بدست می‌آید ( $0/34 \times -0/02$ ). حال معناداری این ضریب غیرمستقیم را می‌توان به طریق آزمون سوبل نیز نشان داد. نتیجه آزمون سوبل برای این فرضیه به قرار زیر است:

$$Z_{\text{Value}} = \frac{4.73 \times (-0.235)}{\sqrt{4.73^2 + (-0.235)^2}} = -0.234$$

با توجه به پایین تر بودن عدد معناداری از حد مطلوب ( $Z < 1/96$ ) فرض این مسیر غیرمستقیم تأیید نشده و رد می گردد. در واقع نیازهای بنیادین روانشناختی با میانجی‌گری خودکارآمدی تحصیلی بر هویت تحصیلی موفق دانش آموزان دوره متوسطه اول شهرستان قم تأثیر معناداری ندارد.

### بحث و نتیجه‌گیری

هدف از انجام این پژوهش، ارائه الگوی روابط ساختاری هویت تحصیلی موفق براساس نیازهای بنیادین روانشناختی با میانجی‌گری ذهن‌آگاهی و خودکارآمدی تحصیلی بود که براساس نتایج به دست آمده مشخص شد، ارضای نیازهای بنیادین روانشناختی باعث افزایش هویت تحصیلی موفق می‌شود؛ به عبارت دیگر، هر چه که نیاز به استقلال، نیاز به ارتباط و نیاز به شایستگی به میزان بیشتری ارضا شوند، دستیابی به هویت تحصیلی موفق آسان‌تر خواهد بود. همچنین ذهن‌آگاهی متغیری است که در رابطه بین نیازهای بنیادین روانشناختی و هویت تحصیلی موفق تأثیر گذاشته و باعث افزایش اثرگذاری نیازهای بنیادین روانشناختی بر هویت تحصیلی موفق می‌شود؛ به عبارت دیگر، ذهن‌آگاهی تأثیر نیازهای بنیادین روانشناختی بر هویت تحصیلی موفق را افزایش می‌دهد؛ اما خودکارآمدی تحصیلی به عنوان متغیر دیگر میانجی ارائه شده در مدل، نقش معناداری نداشت و نتوانست در تأثیرگذاری نیازهای بنیادین روانشناختی بر هویت تحصیلی موفق تأثیر معناداری داشته باشد؛ به عبارت دیگر، خودکارآمدی تحصیلی تأثیر معناداری در افزایش و یا کاهش تأثیر نیازهای بنیادین روانشناختی بر هویت تحصیلی موفق ندارد.

نتیجه اول پژوهش نشان داد که نیازهای بنیادین روانشناختی بر هویت تحصیلی موفق تأثیر مثبت داشته و باعث افزایش هویت تحصیلی موفق می‌شود. نتیجه اول پژوهش با نتیجه پژوهش‌های فای و شارپ (۲۰۰۸)، غلامعلی لواسانی و همکاران (۱۳۹۰)، ناصر زعیم (۱۳۹۵) و مقدس و تابعی (۱۳۹۹) همسوست. در تبیین این یافته براساس نظریه خودتعیین‌گری می‌توان گفت، دانش‌آموزان نوجوان زمانی که سه نیاز اصلی استقلال، ارتباط و شایستگی را به حد مطلوبی به دست می‌آورند، آمادگی بالایی برای کسب هویت تحصیلی موفق پیدا می‌کنند. آن‌ها با کسب استقلال، دنباله‌رو ارزش‌ها و اهداف دیگران نبوده و تحت فشارهای دیگران مبنی بر پذیرش ارزش‌های تحصیلی ترسیم شده توسط آن‌ها قرار نمی‌گیرند. بلکه خود دست به انتخاب و تصمیم می‌زنند و در نتیجه به هویت تحصیلی موفق دست پیدا می‌کنند (دسی و ریان، ۲۰۰۲). آن‌ها در مسیر ارضای نیاز به ارتباط، با برقراری ارتباط با دیگران و مشاهده نتیجه عملکرد آن‌ها در حوزه‌های تحصیلی، اهداف و ارزش‌هایی را برای خود هدف‌گزینی می‌کنند که افراد موفق از آن روش‌ها استفاده کرده‌اند؛ به عبارت دیگر با برقراری تعامل با دیگران، هم افراد شکست خورده تحصیلی را مشاهده می‌کنند و هم افراد موفق در زمینه تحصیلی را مشاهده می‌کنند؛ بنابراین با مقایسه این دو گروه و ارزیابی دلیل شکست و موفقیت هر کدام، هم از خود شناخت بهتری پیدا می‌کنند و هم بهترین مسیرها را انتخاب می‌کنند (ژن و همکاران، ۲۰۱۷). همچنین با ارضای نیاز به شایستگی، دانش‌آموز احساس توانایی و عملکرد مطلوب را خواهد داشت (دسی و ریان، ۲۰۰۰)، بنابراین در زمینه

تحصیلی نیز در رویارویی با چالش‌ها، پیش‌آگهی مناسبی جهت حل آن‌ها داشته و ارزش و اهدافی را در نظر می‌گیرد که بتواند، همواره موفق و تاثیرگذار باشد. از سوی دیگر، گلاسر (۲۰۰۸) جهت دستیابی به هویت تحصیلی موفق ویژگی‌هایی را بر می‌شمارد که دسی و ریان (۲۰۰۸) در نظریه خود، آن‌ها را بخشی از نیازهای بنیادین می‌دانند. بر این اساس دستیابی به هویت تحصیلی موفق نیازمند آن است که نیازهای بنیادین فرد ارضا شده باشند.

یافته دیگر نشان داد ارضای نیازهای بنیادین روانشناختی بر ذهن‌آگاهی تأثیر مثبت و معناداری دارد؛ به عبارت دیگر، میزان ارضای نیاز به استقلال، نیاز به ارتباط و نیاز به شایستگی بر میزان ذهن‌آگاهی تأثیرگذار است. در مقابل، در صورتی که میزان ارضای نیاز به استقلال، نیاز به ارتباط و نیاز به شایستگی در فرد پایین بوده باشد، ذهن‌آگاهی او نیز کم خواهد بود. این یافته با نتیجه آریانی قیزقاپان و همکاران (۱۳۹۷) همسوست. در تبیین این یافته می‌توان گفت، نیازهای بنیادین روانشناختی همان‌طور که از اسم آن هم بر می‌آید، اساسی‌ترین نیازهای مورد نیاز یک فرد است. فرد با ارضای این نیازها، اساس نیازهای ذهنی خود را برآورده می‌بیند، بنابراین در شرایط مطلوب روانشناختی قرار گرفته (دسی و ریان، ۲۰۰۰) و زمانی که با مسئله‌ای در هر زمینه روبه‌رو می‌شود، تمام نیروی خود را در جهت حل آن به کار می‌گیرد. براساس نظریه خودتعیین‌گری، چنین فردی با تسلط بر احساسات، هیجانات، افکار و رفتار خویش، با تمرکز بر روی مسئله، سعی در ارائه عملکرد مطلوب دارد؛ بنابراین با نیازهای روانشناختی ارضا شده، عملکرد بهبود یافته و متغیرهای مزاحم روانشناختی وجودی ندارند که بتوانند، از نیروی روانی کاسته و آن را به حاشیه ببرد تا عملکرد ذهن در لحظه تمرکز بر مسئله مختل شود. نتیجه دیگر پژوهش نشان داد ارضای نیازهای بنیادین روانشناختی باعث افزایش میزان خودکارآمدی تحصیلی می‌شود؛ به عبارت دیگر، با میزان ارضای نیاز به استقلال، نیاز به ارتباط و نیاز به شایستگی در فرد، میزان خودکارآمدی تحصیلی نیز افزایش می‌یابد. این نتیجه، با نتیجه پژوهش اقدامی و یوسفی (۱۳۹۷) همسوست. در تبیین این یافته براساس نظریه خودتعیین‌گری می‌توان گفت، فرد با احساس استقلال، کنشگری بالاتری از خود نشان داده و تلاش می‌کند به طور مستقل و مستقیم بر پدیده‌ها و مسائل تأثیرگذار باشد که این مهم می‌تواند منجر به افزایش خودکارآمدی شود. با برقراری ارتباط، دیدگاه‌ها، توانمندی‌ها و عملکرد دیگران را دیده و دست به مقایسه می‌زنند (نواز و گیلانی، ۲۰۱۱). آن‌ها با این مقایسه یاد می‌گیرند که در چه صورت عملکرد موفق‌تری داشته و در چه صورت شکست خواهند خورد، نتیجه عملکرد دیگرانی که به او مشابه هستند را دیده و احساس می‌کنند آن‌ها هم می‌توانند چنین عملکردی داشته باشند، بنابراین خودکارآمدی آن‌ها افزایش می‌یابد. همچنین با احساس شایستگی به وجود آمده در یادگیرنده، باور وی در مورد توانایی تأثیرگذاری بر محیط مثبت بوده (دسی و ریان، ۲۰۰۲) و احساس خودکارآمدی بالایی را در آن‌ها پدید می‌آورد (کریمی و ستوده، ۱۳۹۶). نتیجه بعدی پژوهش نشان داد، ذهن‌آگاهی باعث افزایش هویت تحصیلی می‌شود؛ به عبارت دیگر، ذهن‌آگاهی بالا بر دستیابی به هویت تحصیلی موفق مؤثر است. این نتیجه، با نتیجه پژوهش‌های یوسفی و همکاران (۱۳۹۵) و یوسفی و همکاران (۱۳۹۸) همسوست. در تبیین این یافته می‌توان گفت، ذهن‌آگاهی با تمرکز



حواس و عمل هشیارانه و آگاهانه، ظرفیت شناختی یادگیرنده را، با کنار گذاشتن موانع شناختی دخیل در حل مسئله، افزایش می‌دهد (یوسفی و همکاران، ۱۳۹۸). یادگیرنده با دیدن بهبود عملکرد، تقویت شده و همواره سعی خواهد داشت در موقعیت‌های مشابه از راهبردهای یکسان استفاده کند. به این ترتیب، در گذر زمان یک چارچوب ذهنی ساخته می‌شود که باعث تأثیرگذاری و شایستگی بیشتر در انجام تکالیف خواهد شد که این مهم بر دست‌یابی بر هویت تحصیلی موفق تأثیر خواهد داشت. دیگر نتیجه پژوهش نشان داد، خودکارآمدی تحصیلی، هویت تحصیلی موفق را افزایش و یا کاهش معنادار نمی‌دهد؛ به عبارت دیگر مشخص شد، میزان برخورداری از خودکارآمدی تحصیلی در دست‌یابی به هویت تحصیلی موفق تأثیر ندارد. این یافته با نتیجه پژوهش‌های آدبانجی (۲۰۱۴) و رضانی مقدم (۱۳۹۷) همسو نیست. در تبیین این یافته می‌توان گفت، معادلات ساختاری روابط علی را مشخص می‌سازد اما در پژوهش‌های ذکر شده از همبستگی استفاده شده که هیچ‌گونه روابط علی را نمی‌توان از آن استنباط کرد؛ به عبارت دیگر، صرفاً می‌توان گفت متغیرها دارای رابطه هستند. از سوی دیگر، تأکید بر میانجی بودن خودکارآمدی در اکثر متغیرها (کریم‌زاده و محسنی، ۱۳۸۵؛ پاجارس<sup>۱</sup>، ۲۰۰۲؛ والتین، دابویس و کوپر<sup>۲</sup>، ۲۰۰۴ و پاجارس و شانک<sup>۳</sup>، ۲۰۰۵) از دلایل مهم اعمال این متغیر به عنوان میانجی بود. براساس یافته به دست آمده، می‌توان چنین گفت که خودکارآمدی بر خلاف دیدگاه غالب پژوهشگران و اندیشمندان از جمله، پاجارس<sup>۴</sup>، ۲۰۰۲؛ والتین، دابویس و کوپر<sup>۵</sup>، ۲۰۰۴ و پاجارس و شانک<sup>۶</sup>، ۲۰۰۵، همواره نمی‌تواند به عنوان متغیر میانجی وارد پژوهش‌ها شود، بلکه خود ممکن است از عوامل مختلفی از جمله هویت تحصیلی تأثیرپذیر باشد. بر این اساس، می‌توان نتیجه گرفت، به احتمال زیاد، هویت تحصیلی موفق با بهره‌گیری از دو عامل جستجوگری و تعهدمندی منجر به بهبود عملکرد شده و به همین علت خودکارآمدی تحصیلی را افزایش دهد.

در یافته‌های مربوط به نقش میانجی‌ها در مدل، مشخص شد که با وجود ذهن‌آگاهی، نیازهای بنیادین روانشناختی تأثیر بیشتری بر هویت تحصیلی موفق خواهد داشت. در تبیین این نتیجه می‌توان گفت، در کنار ارضای نیازهای بنیادین، عوامل دیگری همچون ذهن‌آگاهی وجود دارند که می‌توانند منجر به کسب هویت تحصیلی موفق شوند. ارضای نیازهای روانشناختی باعث عمل مستقلانه، برقراری ارتباط و استفاده از تجارب دیگران و بهبود درک از شایستگی‌ها می‌شود. این موارد به طور مستقیم دستیابی به هویت تحصیلی موفق را تسهیل می‌کند؛ اما ذهن‌آگاهی باعث می‌شود علاوه بر آمادگی ذهنی حاصل از ارضای نیازها، یادگیرنده لحظه به لحظه به آنچه فکر می‌کند و یا انجام می‌دهد آگاه بوده و با سازمان شناختی منسجم، سعی در استفاده از راهبردهایی دارد که بهترین نتیجه را در مواجهه با یک تکلیف یا چالش در پی خواهد داشت. همچنین نتیجه نهایی پژوهش، مشخص کرد که وجود و یا عدم وجود خودکارآمدی تحصیلی نقشی در

1. Pajares
2. Valentine, DuBois, & Cooper
3. Pajares, & Schunk
4. Pajares
5. Valentine, DuBois, & Cooper
6. Pajares, & Schunk

تأثیر نیازهای بنیادین روانشناختی بر هویت تحصیلی موفق ندارد. بدیهی است زمانی که متغیر میانجی با متغیرهای درون‌زا و برون‌زا ارتباط نداشته باشد و یا با یکی از آن‌ها فاقد ارتباط باشد، دیگر نمی‌تواند نقش میانجی را داشته باشد؛ بنابراین همان‌طور که پیش‌تر نیز گفته شد، بر خلاف فرض پژوهش و اعتقاد اندیشمندان، خودکارآمدی همواره نقش میانجی ندارد، بلکه خود ممکن است متغیری درون‌زا باشد.

براساس یافته‌های پژوهش، ضروری است خانواده‌ها و مدارس به عنوان دو نهاد اساسی و مؤثر در رشد روانی-اجتماعی یادگیرنده به نیازهای بنیادین روانشناختی آن‌ها توجه کرده و شرایطی را به وجود آورند تا ضمن حفظ استقلال، سطح تعاملات با یادگیرنده افزایش یافته و احساس شایستگی به وی القاء شود؛ بنابراین پیشنهاد می‌شود در جلسات آموزش خانواده که در مدارس برگزار می‌گردد، به این مهم پرداخته و عوامل زمینه‌ساز جهت دستیابی به هویت تحصیلی موفق تشریح شود. همچنین پیشنهاد می‌شود، مدیران ارشد حوزه تعلیم و تربیت تدابیری اتخاذ کنند تا دبیران و آموزگاران، در کلاس درس در کنار فعالیت‌های آموزشی و یادگیری، زمان‌هایی را اختصاص دهند تا در آن برای چگونه یادگرفتن، چگونه عمل کردن، چگونه انتخاب کردن و به عبارت کلی، چگونه رشد کردن را به دانش‌آموزان آموزش دهند. به پژوهشگران علاقه‌مند پیشنهاد می‌شود در پژوهش‌های آتی از هویت تحصیلی موفق به عنوان متغیر میانجی و از خودکارآمدی تحصیلی به عنوان متغیر درون‌زا استفاده نمایند تا تأثیر و تأثر این دو متغیر بر یکدیگر مشخص شود. همانند اغلب پژوهش‌ها، این پژوهش نیز دارای محدودیت‌هایی بود که می‌توان به استفاده از یک ابزار (پرسشنامه) برای جمع‌آوری داده‌ها و محدودیت در پیشینه پژوهش اشاره کرد.

مقاله حاضر برگرفته از رساله دکتری روانشناسی تربیتی است. در پایان از همه اساتید، مسئولین، مشارکت‌کنندگان و همه کسانی که به هر نحو با ما همکاری کرده و زمینه مناسبی را برای انجام این پژوهش فراهم کردند، تقدیر و تشکر می‌گردد.

## منابع

- ابارشی، احمد و حسینی، سیدیعقوب. (۱۳۹۱). مدل‌سازی معادلات ساختاری. تهران: انتشارات جامعه‌شناسان.
- احمدوند، زهرا؛ حیدری نسب، لیلا و شعیری، محمدرضا. (۱۳۹۱). تبیین بهزیستی روانشناختی براساس مؤلفه‌های ذهن‌آگاهی. روان‌شناسی سلامت. ۱(۲)، ۶۹-۶۰.
- آزدری، فاطمه و یوسفی، فریده. (۱۴۰۰). نقش واسطه‌ای خودکارآمدی در رابطه بین ذهن‌آگاهی و درگیری تحصیلی. مجله مطالعات آموزش و یادگیری. ۱۳(۲)، ۱۰۰-۷۳.
- اقدامی، زهرا و یوسفی، فریده. (۱۳۹۷). رابطه نیازهای اساسی روانشناختی و درگیری تحصیلی با واسطه‌گری خودکارآمدی. فصلنامه مطالعات روان‌شناسی تربیتی. ۱۵(۲۹)، ۷۲-۳۷.
- آریانپور، حمیدرضا؛ حجازی، الهه؛ اژه‌ای، جواد و غلامعلی لواسانی، مسعود. (۱۳۹۸). هویت تحصیلی دانشجویان ایرانی: یک مطالعه کیفی. مجله روان‌شناسی. ۳۳(۳)، ۲۵۳-۲۳۴.

آریانی قیزقاپان، ابراهیم؛ هاشمی مهر، منیژه؛ رحیمی اول، قاسم و ضیغمیان، سیده فاطمه. (۱۳۹۷). مدل‌سازی نقش میانجی ذهن آگاهی در رابطه بین نیازهای بنیادی روانی و سلامت جسمانی دانشجویان دانشگاه علوم پزشکی. نشریه راهبردهای آموزش در علوم پزشکی. ۱۱(۵)، ۳۳-۴۳.

برک، لورا. (۲۰۰۷). روان‌شناسی رشد (جلد دوم، ترجمه یحیی سید محمدی، ۱۳۹۰). تهران: انتشارات ارسباران.  
بشارت، محمدعلی و رنجبر کلاگری، الهه. (۱۳۹۲). مقیاس ارضای نیازهای بنیادین روانشناختی: پایایی، روایی و تحلیل عاملی. فصلنامه اندازه‌گیری تربیتی. ۱۴(۴)، ۱۶۸-۱۴۷.

بندک، موسی؛ ملکی، حسن؛ عباسپور، عباس و ابراهیمی‌قوام، صغری. (۱۳۹۴). تأثیر آموزش مهارت‌های زندگی بر خودکارآمدی تحصیلی دانش‌آموزان. فصلنامه روان‌شناسی تربیتی. ۱۱(۳۷)، ۳۱-۲۱.

پورحسین، رضا؛ موسوی، سید ابوالفضل؛ زارع مقدم، علی؛ گمنام، اعظم؛ میربلوک بزرگی، عباس و حسنی استلخی، فرشته. (۱۳۹۸). ذهن آگاهی از تئوری تا درمان. رویش روانشناسی. ۸(۱)، ۱۷۰-۱۵۵.

تاج‌الدینی، سعیده؛ توحیدی، افسانه و موسوی نسب، سید حسین. (۱۳۹۷). تأثیر آموزش کاهش استرس مبتنی بر ذهن آگاهی بر سرزندگی تحصیلی، خودتنظیمی تحصیلی و ذهن آگاهی دانش‌آموزان دبیرستانی. مجله مطالعات روان‌شناسی تربیتی. ۱۵(۳۱)، ۸۸-۵۹.

جاودان، موسی و رییس سعدی، رییس حسن. (۱۳۹۹). تأثیر نیازهای روانشناختی بر جهت‌گیری آینده تحصیلی و هویت تحصیلی دانش‌آموزان. مجله مطالعات روان‌شناسی تربیتی. ۱۶(۳۸)، ۴۶-۲۵.

جعفری، زهرا و عبدی زرین، سهراب. (۱۴۰۰). رابطه اشتیاق تحصیلی، هویت تحصیلی و پایستگی تحصیلی با سازگاری تحصیلی دانش‌آموزان. مجله مطالعات روانشناسی تربیتی. ۱۸(۴۴)، ۱۲۲-۱۰۵.

حجازی، الهه؛ امانی، حبیب و یزدانی، محمدجواد. (۱۳۹۰). ارزیابی ویژگی‌های روان‌سنجی پرسشنامه منزلت‌های هویت تحصیلی در دانش‌آموزان ایرانی. روش‌ها و مدل‌های روانشناختی. ۲(۵)، ۱۵-۱.

رضانی مقدم، معصومه. (۱۳۹۷). تحلیل کانونی منزلت‌های هویت تحصیلی با مؤلفه‌های خودکارآمدی در دانشجویان شهر بندرعباس. پایان‌نامه کارشناسی ارشد. دانشگاه آزاد اسلامی، واحد بندرعباس.

زارع، زهرا. (۱۳۹۸). بررسی رابطه بین سرمایه اجتماعی خانوادگی و هویت تحصیلی با پیوند با مدرسه در دانش‌آموزان دوره اول متوسطه شهر یزد. پایان‌نامه کارشناسی ارشد. دانشگاه آزاد اسلامی، واحد اردکان.

شفیع‌آبادی، عبدالله و ناصر، غلامرضا (۱۳۹۲). نظریه‌های مشاوره و روان‌درمانی. تهران: مرکز نشر دانشگاهی.  
غلامعلی لواسانی، مسعود؛ خضری آذر، هیمین؛ امانی، جواد و علیزاده، صابر. (۱۳۹۰). پیشرفت تحصیلی: نقش نیازهای روانشناختی اساسی و سبک‌های هویت. پژوهش‌های آموزش و یادگیری. ۱۸(۱)، ۳۸-۲۵.

غلامعلی‌لواسانی، مسعود؛ میرحسینی، فاطمه السادات؛ مطهری‌نسب، زهرا و رامش، سمیه. (۱۳۹۸). نقش واسطه‌ای خودشناسی انسجامی در رابطه بین نیازهای بنیادین روانشناختی و راهبردهای تنظیم شناختی هیجان نوجوانان. رویش روان‌شناسی. ۸(۸)، ۸-۱.

کریم‌زاده، منصوره و محسنی، نیک چهره. (۱۳۸۵). بررسی رابطه خودکارآمدی تحصیلی با پیشرفت تحصیلی در دانش آموزان دختر سال دوم دبیرستان شهر تهران (گرایش‌های علوم ریاضی و علوم انسانی). مطالعات زنان. ۴(۲)، ۲۹-۴۵.

کریمی، سعید و ستوده، بهنوش. (۱۳۹۶). نقش میانجی خودکارآمدی تحصیلی در رابطه بین ارضای نیازهای بنیادین روانشناختی و درگیری تحصیلی دانشجویان کشاورزی غرب ایران. پژوهش مدیریت آموزش کشاورزی. ۹(۴۲)، ۱۵۱-۱۳۶.

محمدی آزاد، فهیمه. (۱۳۹۸). پیش‌بینی اهمال‌کاری تحصیلی براساس تاب‌آوری تحصیلی و هویت تحصیلی دانشجویان دختر دانشگاه قم در سال تحصیلی ۹۸-۱۳۹۷. پایان‌نامه کارشناسی ارشد. دانشگاه قم.

مقدس، زهرا و تابعی، ضیاء‌الدین. (۱۳۹۹). نقش نیازهای بنیادین روانشناختی در هویت اخلاقی. فصلنامه اخلاق در علوم و فناوری. ۱۵(۱)، ۲۶-۲۲.

مینایی، محمد. (۱۳۹۸). تأثیر برنامه کاهش استرس مبتنی بر ذهن‌آگاهی بر تنظیم هیجان و سخت رویی مادران کودکان سرطانی. پایان‌نامه کارشناسی ارشد. دانشگاه ابوعلی سینا.

ناصر زعیب، مهدی. (۱۳۹۵). رابطه کارکردهای اجرایی عصب‌شناختی و نیازهای اساسی روانشناختی با هویت تحصیلی: نقش واسطه‌ای خودتنظیمی و جهت‌گیری هدفی. پایان‌نامه کارشناسی ارشد. دانشکده روان‌شناسی و علوم تربیتی، دانشگاه تهران.

یوسفی، فرزانه؛ زین‌الدینی میمند، زهرا؛ رضوی نعمت‌اللهی، ویدا سادات و سلطانی، امان‌اله. (۱۳۹۸). نقش واسطه‌ای ذهن‌آگاهی در رابطه بین یادگیری خودتنظیمی و جهت‌گیری هدف با هویت تحصیلی. فصلنامه سلامت روان کودک. ۶(۳)، ۲۴۱-۲۲۹.

یوسفی، فریده؛ رمضانی، فریدون و محمدزاده، مصطفی. (۱۳۹۵). نقش یادگیری خودتنظیمی بر هویت تحصیلی موفق با واسطه گری ذهن‌آگاهی. چهارمین همایش علمی پژوهشی علوم تربیتی و روان‌شناسی، آسیب‌های اجتماعی و فرهنگی ایران. انجمن توسعه و ترویج علوم و فنون بنیادین. تهران.

## References

- Adebanji, C. A. (2014). Locus of control, interest in schooling and self-efficacy as predictors of academic identity in an academic community of practice. *American Journal of Social Science and Humanities*. 1 (1), 17-24.
- Arnone, M. P., Reynolds, R., & Marshall, T. (2009). The effect of early adolescents' psychological needs satisfaction upon their perceived competence in information skills and intrinsic motivation for research. *School libraries worldwide*. 15 (2), 115-134.
- Baer, R. A. (2003). Mindfulness training as a clinical intervention: a conceptual and empirical review. *Clinical psychology: Science and practice*, 10(2), 125- 143.
- Baer, R. A., Smith, G. T., Hopkins, J., Krietemeyer, J., & Toney, L. (2006). Using self-report assessment methods to explore facets of mindfulness. *Assessment*. 13 (1), 27-45.
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological review*. 84 (2), 191-215.
- Deci, E. L., & 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. (2002). *Handbook of self-determination research*. Rochester, NY: University of Rochester Press.

- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2008). Self-Determination Theory: A Macro theory of Human Motivation, Development, and Health. *Journal of Canadian psychology*. 49 (3), 182- 185.
- Dunham, N. (2016). *The academic identity of students in early childhood field-based initial teacher education*. An unpublished thesis submitted in fulfillment of the requirements for the degree of Doctor of Philosophy (Education), Unitec Institute of Technology.
- Erikson, E. H. (1968). *Identity: Youth and crisis*. New York: Norton.
- Evelein, F., Korthagen, F., & Brekelmans, M. (2008). Fulfilment of The Basic Psychological Needs of Student Teachers During Their First Teaching Experiences. *Teaching and Teacher Education*. 24, 1137–1148.
- Faye, C., & Sharpe, D. (2008). Academic motivation in university: The role of basic psychological needs and identity formation. *Canadian Journal of Behavioural Science/Revue canadienne des sciences du comportement*. 40 (4), 189-199.
- Festco, T., & McClure, J. (2005). *Educational psychology: An integrated approach to classroom decisions*. New York: Pearson.
- Galyon, C. E., Blondin, C. A., Yaw, J. S., Nalls, M. L., & Williams, R. L. (2012). The relationship of academic self-efficacy to class participation and exam performance. *Social Psychology of Education*. 15 (2), 233-249.
- Gazla, S. (2015). *Psychological Health: Exploring the Relationships between Psychological Flexibility, Basic Psychological Needs Satisfaction, Goal Pursuits, and Resilience*. Doctoral Dissertation, the West of England University.
- Jinks, J., & Morgan, V. (1999). Children's perceived academic self-efficacy: An inventory scale. *The clearing house*. 72 (4), 224-230.
- Kabat-zinn, J. (1994). *Mindfulness meditation for everyday life*. Newyork: Hyperion.
- Kabat-zinn, J. (2003). Mindfulness-based interventions in context: Past present and future. *Clinical psychology: science and practice*. 10 (2) 144-156.
- Kline, R.B. (2011). *Principles & Practice of Structural Equation Modeling*. Second Edition, New York: The Guilford Press.
- La Guardia, J. G., Ryan, R. M., Couchman, C. E., & Deci, E. L. (2000). Within-person variation in security of attachment: a self-determination theory perspective on attachment, need fulfillment, and well-being. *Journal of personality and social psychology*. 79 (3), 367-384.
- León, J., & Núñez, J. L. (2013). Causal ordering of basic psychological needs and well-being. *Social Indicators Research*. 114 (2), 243-253.
- Marcia, J. E. (1966). Development and validation of ego-identity status. *Journal of Personality and Social Psychology*. 3, 551-558
- Nawaz, S., & Gilani, N. (2011). Relationship of Parental and Peer Attachment Bonds with Career Decision-Making Self-Efficacy among Adolescents and Post-Adolescents. *Journal of Behavioural Sciences*. 21 (1) 33-47.
- Pajares, F. (2002). Self-efficacy beliefs in academic contexts. *Review of Educational Research*, 66 (4), 543-587.

- Pajares, F., & Schunk, D. H. (2005). Self-efficacy and self-concept beliefs: Jointly contributing to the quality of human life. In H. W. Marsh, R. G. Craven, & D. M. McInerney (Eds.), *International advances in self research*. 2, 95-122. Greenwich: Age Publishing.
- Ryan, R.M., Deci, E.L. (2017). *Self-Determination Theory: Basic Psychological Needs in Motivation, Development, and Wellness*. New York, NY: The Guilford Press.
- Tabachnick, B. G., & Fidell, L. S. (2001). *Using Multivariate Statistics (4th ed)*. Needham Heights, MA: Allyn and Bacon.
- Valentine, J. C., DuBois, D. L., & Cooper, H. (2004). The Relation between Selfbeliefs and academic achievement: A Systematic Review. *Educational psychologist*. 39, 111-133.
- Vasile, C., Marhan, A. M., Singer, F. M., & Stoicescu, D. (2011). Academic self-efficacy and cognitive load in students. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*. 12, 478-482.
- Was, C. A., & Isaacson, R. M. (2008). The development of a measure of academic identity status. *Journal of Research in Education*. 18 (3), 94-105.
- Wright, S. L., Perrone McGovern, K. M., Boo, J. N., & White, A. V. (2014). Influential factors in academic and career self efficacy: Attachment, supports, and career barriers. *Journal of Counseling & Development*. 92 (1), 36-46.
- Zhen, R., Liu, R. D., Ding, Y., Wang, J., Liu, Y., & Xu, L. (2017). 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*. 54, 210-216.