



The Mediating Role of Self-Regulated Learning in the Relationship Between Basic Psychological Needs and Academic Procrastination in Students¹

Mahdieh Khalili Khezrabadi^{2*}, Faeze Eshaghi Moghaddam³, Fatemeh Zare⁴, Ali Reza Hoseinpour Ashna Abad⁵

(Received: 2020.12.20 - Accepted: 2022.04.27)

1. This article is a research report of students of Urmia Farhangian University.
2. Ph. D. student. Higher education administration, department of education, faculty of literature and humanities, urmia university, urmia, iran.
- * - Corresponding Author: khalili.mahdieh@ut.ac.ir
3. MS. c. General Psychology, Department of Psychology, Faculty of Psychology and Education Science, University of Kharazmi, Tehran, Iran.
4. MS. c. General Psychology, Department of Psychology, Faculty of Humanities, Islamic Azad University, Yazd, Iran.
5. Assistant Professor, department of education, faculty of literature and humanities, urmia university, urmia, iran.

Abstract

Academic procrastination is one of the most visible and problematic problems among students. The aim of this study was to investigate the mediating role of self-regulated learning in the relationship between basic psychological needs and academic procrastination in students. The statistical population of this study included students of Urmia Farhangian University in the academic year 1397, from which 212 students were selected and participated in this study. Data collection tools included the Self-Regulated Learning Questionnaire (1995), the Basic Psychological Needs Satisfaction Scale (2003) and the Academic Procrastination Scale (1984). The results showed that academic procrastination has a negative and significant relationship with self-regulated learning and basic psychological needs ($p < 0.05$). The results of path analysis showed that self-regulated learning has a mediating role in the relationship between basic psychological needs and academic procrastination ($p < 0.05$). This means that in students, basic psychological needs can reduce academic procrastination by affecting self-regulated learning. Accordingly, in the field of education, it is necessary to organize the interventions used to reduce academic procrastination in students in order to satisfy basic psychological needs and self-regulated learning.

Keywords: Self-regulated learning, Basic psychological needs, Academic procrastination, Student



نقش واسطه‌ای یادگیری خودتنظیمی در رابطه بین نیازهای اساسی روان‌شناختی و تعلل‌ورزی تحصیلی در دانشجویان^۱

مهديه خليلی خضرآبادی*^۲، فائزه اسحاقی مقدم^۳، فاطمه زارع^۴، علیرضا حسین پورآشناآباد^۵
(دریافت: ۱۳۹۹/۰۹/۳۰ - پذیرش: ۱۴۰۱/۰۲/۰۷)

چکیده

تعلل‌ورزی تحصیلی یکی از مشکلات قابل مشاهده و مشکل‌ساز در بین دانش‌آموزان و دانشجویان است. پژوهش حاضر با هدف بررسی نقش واسطه‌ای خودتنظیمی یادگیری در رابطه بین نیازهای اساسی روان‌شناختی و تعلل‌ورزی تحصیلی در دانشجویان انجام شد. جامعه آماری این تحقیق شامل دانشجویان دانشگاه فرهنگیان شهر ارومیه در سال تحصیلی ۱۳۹۷ بود که از این میان ۲۱۲ دانشجو انتخاب شدند و در این پژوهش شرکت کردند. ابزار گردآوری داده‌ها شامل پرسشنامه یادگیری خودتنظیمی (۱۹۹۵)، مقیاس ارضای نیازهای بنیادین روان‌شناختی (۲۰۰۳) و مقیاس تعلل‌ورزی تحصیلی (۱۹۸۴) بود. نتایج پژوهش نشان داد که تعلل‌ورزی تحصیلی با یادگیری خودتنظیمی و نیازهای اساسی روان‌شناختی رابطه منفی و معنی‌دار دارد ($p < 0.05$). نتایج تحلیل مسیر نشان داد که یادگیری خودتنظیمی در رابطه بین نیازهای اساسی روان‌شناختی و تعلل‌ورزی تحصیلی نقش میانجی دارد ($p < 0.05$). به این معنا که در دانشجویان، نیازهای اساسی روان‌شناختی با تأثیر بر یادگیری خودتنظیمی می‌تواند موجب کاهش تعلل‌ورزی تحصیلی شوند. بر این اساس، در حوزه آموزش لازم است تا مداخلات مورد استفاده برای کاهش تعلل‌ورزی تحصیلی در دانشجویان در راستای ارضای نیازهای اساسی روان‌شناختی و یادگیری خودتنظیمی سازماندهی شوند.

واژگان کلیدی: یادگیری خودتنظیمی، نیازهای اساسی روان‌شناختی، تعلل‌ورزی تحصیلی، دانشجو

۱- این مقاله یک گزارش پژوهشی از دانشجویان دانشگاه فرهنگیان شهر ارومیه است.

۲- دانشجوی دکتری مدیریت آموزش عالی، گروه علوم تربیتی، دانشکده ادبیات و علوم انسانی، دانشگاه ارومیه، ارومیه، ایران
* نویسنده مسئول: khalili.mahdieh@ut.ac.ir

۳- کارشناسی ارشد روانشناسی عمومی، گروه روانشناسی، دانشکده روانشناسی و علوم تربیتی، دانشگاه خوارزمی، تهران، ایران

۴- کارشناسی ارشد روانشناسی عمومی، گروه روانشناسی، دانشکده علوم انسانی، واحد یزد، دانشگاه آزاد اسلامی، یزد، ایران

۵- استادیار گروه علوم تربیتی، دانشکده ادبیات و علوم انسانی، دانشگاه ارومیه، ارومیه، ایران

مقدمه

تعلل‌ورزی اشاره به گرایش غالب و مداوم برای به تعویق انداختن تکالیف دارد که تقریباً همواره با اضطراب همراه است (کاو^۱، ۲۰۱۲). تعلل‌ورزی به عنوان یک رفتار تأخیری غیرمنطقی و داوطلبانه، پدیده شایع در میان دانشجویان است. تعلل‌ورزی گرچه ممکن است همیشه مسئله‌ساز نباشد، اما در اغلب موارد می‌تواند از طریق ممانعت از پیشرفت و عدم دسترسی به اهداف، پیامدهای نامطلوب و جبران ناپذیری به همراه داشته‌باشد (کیم و سیو^۲، ۲۰۱۳) و این در مورد دانشجومعلمانی که خود برای تعلیم و تربیت فراگیران بعدی تحت آموزش هستند و به عنوان یک الگوی مهم در امور مربوط به تحصیل و آموزش برای دانش‌آموزان خود در آینده محسوب می‌شوند، از اهمیتی خاص برخوردار است. یکی از عواملی که می‌تواند به طور بالقوه بر عملکرد تحصیلی تأثیرگذار باشد، امروز و فردا کردن در انجام تکالیف درسی یا تعلل‌ورزی در انجام تکالیف تحصیلی است (واسکل، اگلایر، لاکنر، فینک و ناکلس^۳، ۲۰۱۴). این تأخیر اغلب در موضوعاتی مانند نوشتن تکالیف پایان ترم و مطالعه برای امتحان همراه است (والترز، وان و هاسین^۴، ۲۰۱۷). طبق یافته مطالعات موجود، درصد بالایی از فراگیران و محصلان از تعلل‌ورزی تحصیلی رنج می‌برند (واسکل و همکاران، ۲۰۱۴) و در بیان علت و فاکتورهای دخیل در آن به عواملی همچون خودکارآمدی پایین، ویژگی‌های شخصیتی، ضعف در خودتنظیمی و ترس از ارزیابی منفی و اضطراب اشاره می‌کنند (یامادا، گودا، ماتسودا، سائتو، کاتو و میاگاوا^۵، ۲۰۱۶). همچنین یکی از مهمترین متغیرها در تبیین علت تعلل‌ورزی، خودتنظیمی است، به طوری که بسیاری از پژوهش‌ها تعلل‌ورزی را نقص در خودتنظیمی یادگیرنده عنوان می‌کنند (والترز و همکاران، ۲۰۱۷؛ کیم و سیو، ۲۰۱۳؛ گرانسکل، پاترزک، کلینگسیک و فریس^۶، ۲۰۱۸). در واقع تعلل‌ورزی فرایند پیچیده‌ای است که شامل مؤلفه‌های هیجانی، شناختی و رفتاری است (کیم و سیو، ۲۰۱۳) و افرادی که نقص در خودتنظیمی دارند، نمی‌توانند با توجه به معیارهایی که برای خود در نظر گرفته‌اند، فرایندهای شناختی، رفتاری و عاطفی خود را تنظیم کنند (کاو، ۲۰۱۲). بر این اساس به نظر می‌رسد که یادگیری خودتنظیمی متغیری است که می‌تواند با تعلل‌ورزی تحصیلی مرتبط باشد.

فن خودتنظیمی به صورت تلاش‌های روان‌شناختی در کنترل وضعیت درونی، فرایندها و کارکردها برای دستیابی تسهیل‌شده به اهداف تعریف می‌شود (زارع، زینلی پور، ناصری جهرمی، ۱۳۹۶). در واقع،

1- Cao

2- Kim, & Seo

3- Wäschle, Allgaier, A., Lachner, Fink, & Nückles

4- Wolters, Won, & Hussain

5- Yamada, Goda, Matsuda, Saito, Kato, & Miyagawa

6- Grunschel, Patrzek, Klingsieck, & Fries

خودتنظیمی ظرفیت فرد برای تعدیل رفتار، متناسب با شرایط و تغییرات محیط درونی و بیرونی و دربردارنده توانایی فرد در ساماندهی و خودمدیریتی رفتار و افکار برای دستیابی به اهداف گوناگون یادگیری است (نیک پی، فرحبخش، یوسفوند، ۱۳۹۵). یادگیری خودتنظیمی^۱ فرایندی است که در آن شخص از اصول رفتاری، انگیزشی و شناختی به منظور دسترسی بهتر به اهداف آموزشی استفاده می‌کند (بارتالویک، یانگ و باکر^۲، ۲۰۱۷) و بنابراین فرایندی در راستای کمک به یادگیرنده برای کسب مهارت‌های آموزشی مانند تنظیم اهداف، انتخاب، جایگزینی راه‌کارها و کنترل اثربخش است (ریدگلی، داویارابنستین و کالان^۳، ۲۰۲۰). در راهبردهای یادگیری خودتنظیمی، بر نقش فعال و مستمر یادگیرنده در فرایند یادگیری تأکید می‌شود تا به کمک آن شناخت‌ها، رفتارها و تلاشش را به سمت تحقق اهداف به کار گیرد (گارسیا، فالکنر و ویویان^۴، ۲۰۱۸). در این فرایند فرصت‌هایی برای یادگیرنده فراهم می‌شود تا فعالانه به انجام اموری مانند تنظیم اهداف خودکنترلی، خودارزشیابی و خودانگیزشی بپردازد. از این‌رو، یادگیری خودتنظیمی بر مهارت‌هایی خودساخته برای طراحی، کنترل و هدایت یادگیری تأکید دارد و در واقع، کلید خودتنظیمی افکار خودساخته، احساسات و رفتارهایی هستند که هدف آن‌ها دستیابی به اهداف است (الوی، اقبال، مسود و باتول^۵، ۲۰۱۶). مداخلات راهبردهای یادگیری خودتنظیمی در دانش‌آموزان با کنترل شرایط، یادگیری را افزایش می‌دهد و فعال نبودن در یادگیری را کاهش داده و با افزایش انگیزه برای پرداختن به تکالیف همراه است (گارسیا و همکاران، ۲۰۱۸). طبق یافته مطالعات صورت گرفته، یکی از خصوصیات دانش‌آموزان با پیشرفت بالا، خودتنظیمی است و در مقایسه با سایر دانش‌آموزان، هدف یادگیری خود را به طور اختصاصی تنظیم می‌کنند، از راهبردهای مناسب و خاص برای یادگیری استفاده می‌کنند و به صورت منظم پیشرفت خود را به سمت هدف ارزیابی می‌کنند (چن، چن و یانگ^۶، ۲۰۱۹). سازگاری و موفقیت در مدرسه مستلزم این است که دانش‌آموزان با گسترش خودتنظیمی یا فرآیندهای مشابه، شناخت، عواطف یا رفتارهای خود را بهینه‌سازی کنند تا بدین وسیله دستیابی به اهداف خود را تسهیل سازند (چن و همکاران، ۲۰۱۹). یافته مطالعات بر ارتباط علاقمندی درونی، جهت‌گیری درونی هدف و انگیزش درونی در مقابل انگیزش بیرونی با یادگیری خودتنظیمی در دانشجویان و دانش‌آموزان دلالت دارند (زیممرن و اسکانک^۷، ۲۰۱۱). علاقمندی درونی و انگیزش درونی اشاره به افرادی دارد که به منظور خود تکلیف، درگیر تکلیفی می‌شوند و در انجام دادن تکالیف آموزشی خود

1- Self-regulated learning
 2- Bartulovic, Young, & Baker
 3- Ridgley, DaVia Rubenstein, & Callan
 4- Garcia, Falkner, & Vivian
 5- Alvi, Iqbal, Masood, & Batool
 6- Chen, M., Chen, & Yang
 7- Zimmerman, & Schunk

احساس لذت می‌کنند، جهت‌گیری آگاهانه دارند، چالش و تکالیف جدید را ترجیح می‌دهند، از انتقاد و بازخورد نمی‌ترسند و عملکرد تحصیلی بالایی دارند (لینچ، سلیک‌هوا و سلیک‌هوا^۱، ۲۰۱۸). بنابراین به نظر می‌رسد که نیازهای بنیادین روان‌شناختی از جمله متغیری است که می‌تواند یادگیری خودتنظیمی را تحت تأثیر قرار دهد.

شواهد موجود حاکی از این است که محصلان از نظر عملکرد تحصیلی، میزان تلاش و انگیزه و فعالیت و ... با هم متفاوت هستند و این تفاوت‌ها بیشتر تابع تأثیرات انگیزشی و ویژگی‌های فردی است و از جمله این عوامل نیازهای اساسی روان‌شناختی است (رایان و دسی^۲، ۲۰۰۰). یکی از رویکردهای انگیزشی که در سال‌های اخیر توجه زیادی را به خود جلب کرده نظریه خودتعیینی است که دسی و رایان (۲۰۰۰) مطرح کرده‌اند. مبنای نظری نیازهای روان‌شناختی، نظریه خودتعیینی^۳ است (شلدون، وینلند، وینهاون و اوسین^۴، ۲۰۱۶). نظریه خودتعیینی گری یک نظریه در زمینه انگیزش انسانی، رشد شخصیت، بهزیستی و سلامتی است. در نظریه خودتعیینی گری چنین فرض شده‌است که انسان‌ها از هنگام تولد تمایلی ذاتی برای تحریک و یادگیری دارند که این تمایل ذاتی به‌وسیله محیط حمایت می‌شود (سلطانی عربشاهی، سهرابی، کشاورزی، و رضانی، ۱۳۹۸). این نظریه به‌طور ویژه بر رفتار ارادی و یا خود تأکید دارد و فرض را بر آن نهاده که مجموعه‌ای از نیازهای اساسی روان‌شناختی، برای سلامتی و رشد انسان لازم و ضروری هستند (رایان و دسی، ۲۰۰۰). در این نظریه فرض بر آن است که افراد بشر فعال، با تمایلات ذاتی و عمیق تکامل یافته و در جهت ترقی و رشد روان‌شناختی هستند. این عوامل رشدانگیز در نظریه خودتعیینی گری به عنوان نیازهای اساسی روان‌شناختی تعریف شده‌اند که شامل خودمختاری^۵، شایستگی^۶ و تعلق^۷ است (دسی، والرند، پلنتیر و رایان^۸، ۱۹۹۹). هنگامی می‌توان گفت که فردی از خودمختاری برخوردار است که تحت کنترل دیگری نباشد و خود، تعیین کننده رفتارش باشد. شایستگی، اشاره به درک چگونگی دستیابی به نتایج دلخواه و برخورداری از خودکارآمدی در انجام اقدامات لازم در زمینه‌ای خاص دارد (رایان و دسی، ۲۰۰۰). احساس تعلق، اشاره به احساس ارزشمند بودن و حمایت شدن دارد و دارای دو نقش تأمین کننده حمایت از انگیزه درونی است و انگیزه دهنده به فرد برای انجام فعالیت‌هایی است که از سوی دیگران ارزشمند دانسته می‌شوند (فای و شارپ^۹، ۲۰۰۸). رایان و دسی

1- Lynch, Salikhova, & Salikhova

2- Ryan, & Deci

3- Self-Determination Theory

4- Sheldon, Wineland, Venhoeven, & Osin

5- Autonomy

6- Competence

7- Connection

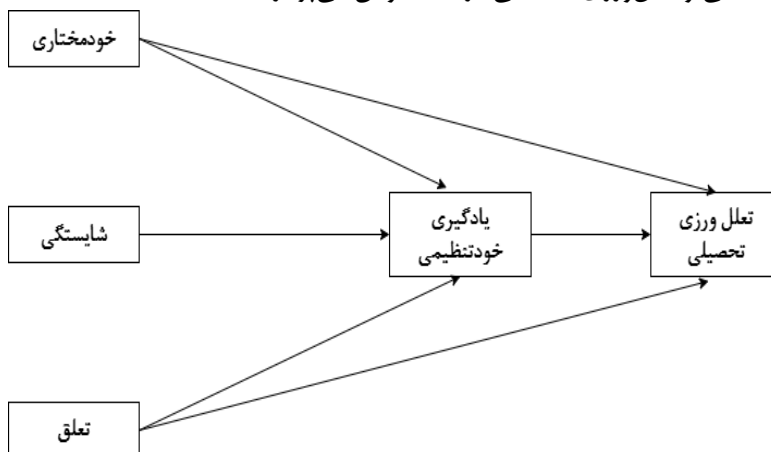
8- Deci, Vallerand, Pelletier, & Ryan

9- Faye, & Sharpe

(۲۰۰۰) معتقدند که نیازهای اساسی روان‌شناختی فطری و همگانی و برای رشد و توسعه فردی و اجتماعی انسان ضروری هستند و بر انواع رفتارهای انطباقی تأثیر می‌گذارند. طبق یافته مطالعات، در صورت ارضای این نیازها فرد احساس شایستگی و توانایی برخورد با چالش‌ها، مسائل و موضوعات حوزه-های تحصیلی را پیدا می‌کند (لارسن و همکاران، ۲۰۱۲) و بر این اساس نیازهای بنیادین روان‌شناختی یکی از عوامل برجسته است که همبستگی نزدیکی با یادگیری دارد و تأمین‌کننده انگیزش لازم است که ابتکار عمل و یادگیری را حمایت می‌کند (سگریس، سامپسون و پلیشن، ۲۰۱۹). در واقع نیازهای بنیادین روان‌شناختی یک سیستم کلیدی انگیزشی است که توضیح می‌دهد چگونه عوامل محیطی بر پیشرفت انسان تأثیر می‌گذارد و یک محیط غنی و حامی می‌تواند بهزیستی روانی را از طریق ارضای این سه نیاز اساسی تقویت سازد (دسی و همکاران، ۱۹۹۹).

تعلل‌ورزی تحصیلی یکی از مشکلات عمده در نظام آموزشی است و با آسیب‌های متعدد فردی، تحصیلی و اجتماعی برای فراگیران و از جمله دانش‌جومعلمان همراه است. هر فراگیری در ابتدا معلم خود را الگو قرار می‌دهد و نوع الگوی رفتاری هر معلم اعم از میزان پشتکار، انگیزه، جدیت و اهتمام به امور درسی می‌تواند یک عامل تعیین‌کننده و حیاتی در سبک تحصیلی دانش‌آموزانش باشد و بنابراین، تعلل‌ورزی در دانش‌جومعلمان موضوعی حائز اهمیت است که می‌تواند تبعات منفی بسیاری را در حوزه تعلیم و تربیت به دنبال داشته‌باشد و از این‌رو شناسایی عوامل و متغیرهای پیش‌بینی‌کننده تعلل‌ورزی در آن‌ها موضوعی مهم است. طبق موارد فوق، در محصلان راهبردهای یادگیری خودتنظیمی با تسهیل مدیریت شرایط و چالش‌های تحصیلی، پیش‌بین انگیزه تحصیلی و یادگیری بیشتر و فعال بودن در امر یادگیری است (گاریسا و همکاران، ۲۰۱۸). همچنین نیازهای اساسی روان‌شناختی شامل خودمختاری، شایستگی و تعلق به عنوان یک عامل کلیدی در افزایش سطح انگیزش درونی محسوب می‌شود و ارضای این نیازها در حوزه تحصیل پیش‌بینی‌کننده افزایش انگیزه درونی دانش‌آموزان و سطح فعالیت و پشتکار آن‌ها و در نهایت موفقیت تحصیلی بیشتر است (لارسن و همکاران، ۲۰۱۲) و بنابراین به نوعی تعلل‌ورزی تحصیلی را کاهش می‌دهد. در این بین به نظر می‌رسد که نیازهای اساسی روان‌شناختی به عنوان محرکی کلیدی برای افزایش و بهبود سطح راهبردهای یادگیری خودتنظیمی در محصلان عمل می‌کند و در واقع نیازهای اساسی روان‌شناختی از طریق تأثیر بر یادگیری خودتنظیمی می‌تواند پیش-بینی‌کننده تعلل‌ورزی در دانش‌آموزان و دانشجویان باشد و نارسایی در ارضای نیازهای اساسی روان‌شناختی با تأثیر منفی بر یادگیری خودتنظیمی می‌تواند تعلل تحصیلی را به بار آورد. بر این اساس و با توجه به این‌که ادبیات پژوهشی توجه اندکی به نقش ارضای نیازهای اساسی روان‌شناختی در

دانش‌آموزان و دانشجویان و نقش آن در یادگیری خودتنظیمی و تعلل‌ورزی تحصیلی و به خصوص بررسی نقش میانجی یادگیری خودتنظیمی در رابطه بین نیازهای اساسی روان‌شناختی و تعلل‌ورزی تحصیلی داشته‌اند؛ مطالعه حاضر به بررسی نقش واسطه‌ای یادگیری خودتنظیمی در رابطه بین نیازهای اساسی روان‌شناختی و تعلل‌ورزی تحصیلی در دانشجویان می‌پردازد.



شکل ۱: مسیرهای مستقیم برای مدل فرضی نقش یادگیری خودتنظیمی در رابطه بین نیازهای بنیادین روان‌شناختی و تعلل‌ورزی تحصیلی

Figure 1

Direct paths to the hypothetical model of the role of self-regulatory learning in the relationship between basic psychological needs and academic procrastination

روش

این پژوهش توصیفی و از نوع همبستگی است. جامعه این پژوهش کلیه دانشجویان دانشگاه فرهنگیان شهر ارومیه در سال تحصیلی ۱۳۹۷ هستند که از این بین با روش نمونه‌گیری در دسترس تعداد ۲۱۲ دانشجو برای شرکت در مطالعه حاضر انتخاب شدند. از نظر کلاین^۱ (۲۰۱۵) حداقل حجم نمونه ۲۰۰ نفر برای مطالعات مبتنی بر معادلات ساختاری مناسب است. برای جمع‌آوری داده‌ها، در ابتدا اقدامات لازم جهت جلب همکاری مسئولین دانشگاه به عمل آمد. در ادامه و به دنبال موافقت مسئولین دانشگاه، پرسشنامه در اختیار دانشجویان قرار گرفت و ضمن توضیحات کلی در مورد اهداف پژوهش و نحوه تکمیل پرسشنامه‌ها، از آن‌ها خواسته شد تا به سوالات پرسشنامه‌ها جواب دهند. قبل از تکمیل

1- Kline

پرسشنامه توضیحات مختصری در مورد اهداف و ضرورت پژوهش به شرکت‌کنندگان داده شد و همچنین این اطمینان خاطر به آن‌ها داده شد که اطلاعات کسب شده محرمانه خواهند ماند. در این پژوهش از ابزار زیر استفاده شد:

پرسشنامه یادگیری خودتنظیمی^۱: پرسشنامه یادگیری خودتنظیمی توسط بوفارد و همکاران (۱۹۹۵) طراحی شد. این پرسشنامه حاوی ۱۴ سؤال و دارای دو خرده‌مقیاس شناختی و فراشناختی است. در این آزمون برای هر سؤال ۵ گزینه در نظر گرفته می‌شود که شامل "کاملاً موافقم، موافقم، نظری ندارم، مخالفم و کاملاً مخالفم" می‌باشد و به ترتیب دارای امتیاز ۱ تا ۵ هستند. این پرسشنامه توسط کدیور (۱۳۹۰) هنجاریابی شده است. ضریب پایایی کلی پرسشنامه بر اساس آلفای کرونباخ ۰/۸۷ به دست آمده است و پایایی خرده‌مقیاس راهبردهای شناختی ۰/۸۹ و خرده‌مقیاس فراشناختی ۰/۹۱ گزارش شده است. ضریب بازآزمایی آزمون فوق در این پژوهش ۰/۷۹ گزارش شده است. همچنین روایی ملاک این آزمون از طریق اجرای همزمان آن با پرسشنامه خودکنترلی مورد تأیید قرار گرفت.

مقیاس تعلق‌ورزی تحصیلی^۲: این مقیاس توسط سولومون و راث بلوم در سال ۱۹۸۴ ساخته شده و دارای ۷۲ گویه است که سه مؤلفه را مورد بررسی قرار می‌دهد. مؤلفه اول، آماده شدن برای امتحانات است که ۹ گویه را دربرمی‌گیرد. مؤلفه دوم، آماده شدن برای تکالیف است که شامل ۳۳ گویه می‌باشد و مؤلفه سوم، آماده شدن برای مقاله‌های پایان ترم می‌باشد که شامل ۹ گویه است. پایایی مقیاس تعلق‌ورزی تحصیلی از طریق آلفای کرونباخ در مطالعه سولومون^۳ (۱۹۸۸) انجام شد و ضریب ۰/۶۹ به دست آمده است. در مورد روایی مقیاس نیز سولومون (۱۹۸۸) با استفاده از روایی همسانی درونی ضریب ۰/۹۹ به دست آورده است (جوکار و دل‌ورپور، ۱۳۸۵).

مقیاس ارضای نیازهای بنیادین روان‌شناختی^۴: از ۲۱ گویه تشکیل شده است که ارضای نیازهای بنیادین روان‌شناختی را در سطح عمومی مورد اندازه‌گیری قرار می‌دهد. گویه‌های آزمون سه زیرمقیاس خودپیروی، شایستگی و تعلق را در اندازه‌های هفت درجه‌ای لیکرت از نمره یک (اصلاً درست نیست) تا نمره هفت (کاملاً درست است) می‌سنجد (گنیه، ۲۰۰۳). نمره بالاتر در هر مقیاس بیانگر سطح بالاتر ارضای آن نیاز است. ویژگی‌های روان‌سنجی مقیاس ارضای نیازهای بنیادین در سطح عمومی در پژوهش‌های خارجی به صورت مقدماتی مورد تأیید قرار گرفته است (گنیه، ۲۰۰۳). ویژگی‌های

1- Self Regulated Learning Questionnaire

2- Academic Procrastination Scale

3- Solomon

4- Basic Psychological Needs Scale

5- Gagne

روان‌سنجی نسخه فارسی این مقیاس در سطح عمومی در چندین پژوهش بررسی و تأیید شده‌است (بشارت، ۱۳۹۱). ویژگی‌های روانسنجی در نمونه‌ای متشکل از ۹۲۷ آزمودنی در دو گروه جمعیت عمومی مورد بررسی قرار گرفت. ضرایب همبستگی بین نمره‌های تعدادی از آزمودنی‌های جمعیت عمومی ($n=127$) در دو نوبت با فاصله دو تا چهار هفته‌ای برای سنجش پایایی بازآزمایی محاسبه شد. این ضرایب برای زیرمقیاس‌های خودپیروی، شایستگی و تعلق به ترتیب $r=0/77$ ، $r=0/73$ و $r=0/76$ در سطح $p < 0/001$ معنی‌دار بودند که نشانه پایایی بازآزمایی رضایت بخش مقیاس است.

یافته‌ها

یافته‌های توصیفی مربوط به میانگین و انحراف استاندارد و ماتریس ضرایب همبستگی متغیرها در جدول ۱ گزارش شده‌است. نتایج پژوهش نشان داد که راهبردهای سازش‌یافته تنظیم هیجان و اضطراب امتحان با تعلل‌ورزی تحصیلی دارای همبستگی منفی معنی‌دار هستند. راهبردهای سازش‌نیافته تنظیم هیجان با تعلل‌ورزی تحصیلی دارای همبستگی مثبت معنی‌دار بودند.

جدول ۱: میانگین، انحراف استاندارد و ضرایب همبستگی متغیرهای پژوهش

Table 1
Mean, standard deviation and correlation coefficients of research variables

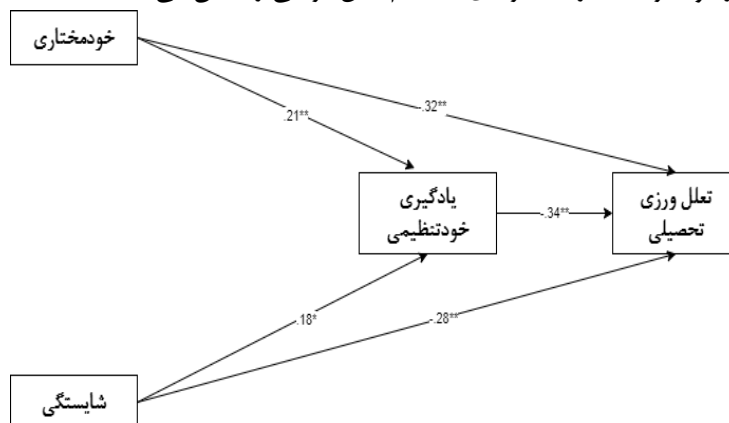
متغیر variables	میانگین Mean	انحراف استاندارد Std. Deviation	۱	۲	۳	۴	۵
۱- خود مختاری Autonomy	30.02	6.29	1				
۲- شایستگی Competence	26.16	5.40	.51**	1			
۳- تعلق Belong	35.29	6.75	.21**	.25**	1		
۴- یادگیری خودتنظیمی self-regulated learning	37.94	9.81	.41**	.37**	.17*	1	
۵- تعلل‌ورزی تحصیلی Procrastination	38.23	7.36	-.44**	-.40**	-.10	-.32**	1

*: $P < 0/05$

** : $P < 0/01$

به منظور بررسی نقش واسطه‌ای یادگیری خودتنظیمی در رابطه بین نیازهای بنیادین روان‌شناختی و

تعامل‌ورزی تحصیلی از روش تحلیل مسیر استفاده شد. قبل از تحلیل داده‌ها، برای اطمینان از این که داده‌ها مفروضه‌های مربوط به روش تحلیل مسیر را برآورد می‌کنند، به بررسی آن‌ها پرداخته شد. برای بررسی استقلال باقیمانده‌ها، از آماره دوربین-واتسون استفاده شد که بررسی شاخص VIF (بیشتر از ۱۰) و شاخص تحمل (کمتر از ۰/۱) نشان داد که این دو شاخص در هر یک از متغیرهای پیش‌بین در حد مطلوب است و بین متغیرهای پیش‌بین همبستگی‌های بزرگ وجود ندارد. جهت بررسی نرمال بودن متغیرها از کجی و کشیدگی متغیرها و آزمون کلموگروف اسمیرنوف استفاده شد. نتایج ضریب کجی و ضریب کشیدگی نشان داد که با توجه به معیار نرمال بودن، متغیرهای پژوهش همگی دارای قدر مطلق ضریب کجی و ضریب کشیدگی کوچکتر از ۳ هستند و لذا تخطی از نرمال بودن داده‌ها قابل مشاهده نبود. نتایج آزمون کلموگروف اسمیرنوف نیز گویای نرمال بودن توزیع پراکندگی متغیرهای پژوهش بود ($P > 0/05$). در مدل مفهومی فرض می‌شود که نیازهای بنیادین روان‌شناختی از طریق یادگیری خودتنظیمی با تعامل‌ورزی تحصیلی رابطه دارد. شکل ۱ مسیرهای مربوط به مدل فرضی نقش واسطه‌ای یادگیری خودتنظیمی در رابطه بین نیازهای بنیادین روان‌شناختی و تعامل‌ورزی تحصیلی را نشان می‌دهد. در این مدل اولیه، به دلیل اینکه ضریب مسیر تعلق به تعامل‌ورزی تحصیلی معنی‌دار نشد، این مسیر به منظور برازش بهتر مدل با داده‌ها حذف شدند. شکل ۲ مسیرها و ضرایب استاندارد شده مسیرها برای مدل فرضی نقش یادگیری خودتنظیمی در رابطه بین نیازهای بنیادین روان‌شناختی و تعامل‌ورزی تحصیلی را نشان می‌دهد. بر اساس نتایج تحلیل مسیر، ضرایب همه مسیرهای این مدل معنی‌دار شد. جدول ۲ ضرایب استاندارد و غیر استاندارد مسیرهای مستقیم مدل فرضی را نشان می‌دهد.



شکل ۲: ضرایب استاندارد مسیرهای مستقیم برای مدل فرضی نقش واسطه‌ای یادگیری خودتنظیمی در رابطه بین نیازهای بنیادین روان‌شناختی و تعامل‌ورزی تحصیلی

Figure 2

Standard coefficients of direct paths for the hypothetical model mediating the role of self-regulated learning in the relationship between basic psychological needs and academic procrastination

جدول ۲: ضرایب استاندارد و غیر استاندارد مسیرهای مستقیم نقش واسطه‌ای یادگیری خودتنظیمی در رابطه بین نیازهای بنیادین روان‌شناختی و تعلل‌ورزی تحصیلی

Table 2

Standard and non-standard coefficients of direct paths mediating role of self-regulated learning in relation basic psychological needs and procrastination

مقدار بی استاندارد β	مقدار بی غیراستاندارد B	مسیرها pathway
-.32**	-.54**	اثر مستقیم خودمختاری بر تعلل‌ورزی تحصیلی The direct effect of autonomy on academic procrastination
-.28**	-.47**	اثر مستقیم شایستگی بر تعلل‌ورزی تحصیلی The direct effect of competence on academic procrastination
-.34**	-.51**	اثر مستقیم یادگیری خودتنظیمی بر تعلل‌ورزی تحصیلی The direct effect of self-regulatory learning on academic procrastination
.21**	.42**	اثر مستقیم خودمختاری بر یادگیری خودتنظیمی The direct effect of autonomy on self-regulatory learning
.18*	.45**	اثر مستقیم شایستگی بر یادگیری خودتنظیمی The direct effect of competence on self-regulatory learning

از آن‌جا که یکی از اهداف تحلیل مسیر، ارایه میزان اثر غیرمستقیم متغیرهای مستقل بر متغیرهای وابسته است، از روش سوبل برای بررسی اثر غیرمستقیم متغیر مستقل بر وابسته استفاده شد که نتایج آن در جدول ۳ گزارش شده است. همانطور که می‌توان مشاهده کرد، اثر غیرمستقیم خودمختاری و شایستگی بر تعلل‌ورزی تحصیلی و با در نظر گرفتن نقش میانجی تعلل‌ورزی تحصیلی به لحاظ آماری در سطح خطای کمتر از ۰/۰۵ معنی‌دار بود.

جدول ۳: نتایج آزمون سوبل

Table 3

Sobel test results

مقدار معنی- داری p- value	سوبل Sobel	مسیر غیرمستقیم Indirect pathway
P<.05	3.39	اثر خودمختاری بر تعلل‌ورزی تحصیلی با نقش میانجی یادگیری خودتنظیمی effect of autonomy on academic procrastination with the mediating role of self-regulatory learning
P<.05	2.90	اثر شایستگی بر تعلل‌ورزی تحصیلی با نقش میانجی یادگیری خودتنظیمی effect of competence on academic procrastination with the mediating role of self-regulatory learning

جدول ۴ شاخص‌های برازش مدل فرضی را نشان می‌دهد. چنانچه مشاهده می‌شود، شاخص‌های مدل حاکی از برازش کامل مدل است. مقدار χ^2/df دو معنی‌دار نیست، همچنین مقدار نیکویی برازش^۱ (GFI) و نیکویی برازش تعدیل شده^۲ (AGFI) مدل و شاخص مقایسه‌ای برازش مدل مطلوب هستند. شاخص برازش مقایسه‌ای^۳ (CFI) نشان‌دهنده برازش مدل نسبت به مدل استقلال است و شاخص اقتصاد مدل یعنی مقدار کای اسکوتر به درجه آزادی (χ^2/df) و ریشه میانگین مربع خطای تقریب^۴ (RMSEA) حاکی از اقتصادی بودن آن است.

جدول ۴: شاخص‌های برازش مدل واسطه‌ای

Table 4
Model fit indices

مقدار کای اسکوتر χ^2	درجه آزادی Df	مقدار معنی‌داری P	مقدار کای اسکوتر به درجه آزادی χ^2/df	ریشه میانگین مربع خطای تقریب RMSEA	مقدار نیکویی برازش GFI	مقدار نیکویی برازش تعدیل شده AGFI	شاخص مقایسه‌ای CFI
9.08	4	p>.01	2.27	.008	.89	.90	.95

بحث و نتیجه‌گیری

پژوهش حاضر با هدف بررسی نقش واسطه‌ای خودتنظیمی یادگیری در رابطه بین نیازهای اساسی روان‌شناختی و تعلل‌ورزی تحصیلی در دانشجویان انجام شد. نتایج پژوهش نشان داد که تعلل‌ورزی تحصیلی با یادگیری خودتنظیمی رابطه منفی دارد. این یافته با نتایج مطالعات والترز و همکاران (۲۰۱۷)؛ کیم و سیو (۲۰۱۳)؛ گرانسکل و همکاران (۲۰۱۸) همسو است. در تبیین این یافته می‌توان به این نکته اشاره کرد که یادگیری خودتنظیمی فرایندی است که یادگیرنده آن را در راستای فعال کردن افکار، رفتار و احساسات خود و حمایت از آن‌ها به کار می‌برد تا به اهداف خود دست یابد و این فرایند خود می‌تواند سبب ایجاد و افزایش احساس خودکارآمدی، استقلال و انگیزه و در نتیجه افزایش مقاومت در برابر تجارب دشوار تحصیلی و کاهش اهمال‌کاری و تعلل‌ورزی شود (والترز و همکاران، ۲۰۱۷). محصلان با خودتنظیمی یادگیری افرادی هستند که در آن‌ها نه انگیزه بیرونی و پاداش بلکه انگیزه درونی عامل مهمی در پرداختن خودکار به امر آموختن است و دانش‌آموزانی که با انگیزه درونی به تحصیل بپردازند، با

1- Goodness-of-fit

2- Adjusted goodness-of-fit

3- Comparative fit index

4- Root-mean-square error of approximation

حس کفایت و لیاقت بیشتر و تأثیرپذیری کمتر از شرایط محیطی خود به تنظیم امور تحصیلی و آموزشی خود پرداخته و فرایند یادگیری خود را مدیریت می‌کنند (ریدگلی و همکاران، ۲۰۲۰). برخورداری از انگیزه درونی موجب خودتنظیمی و خودکنترلی در امر یادگیری می‌شود و چنین یادگیرندگانی عقیده دارند که محدودیت‌های بیرونی نمی‌تواند در راه رسیدن به اهدافشان ممانعت ایجاد کند (گارسیا و همکاران، ۲۰۱۸). چنین فرد یادگیرنده‌ای با سطح بالای یادگیری خودتنظیمی ابتکار عمل داشته و مسئولیت یادگیری خود را عهده‌دار است و مشکلاتش را به عنوان چالش در نظر می‌گیرد نه مانع؛ بنابراین او فردی است که تمایل بسیاری به یادگیری یا تغییر دارد و اعتماد به نفس بالایی داشته و قادر به کاربرد مهارت‌های اساسی مطالعه، سازماندهی زمان بوده و استفاده از راهبردهای مختلف یادگیری را به خوبی یاد گرفته است. وی به هنگام مواجهه با چالش‌ها و مشکلات تحصیلی با استفاده از توانمندی‌های تحصیلی خود به خوبی با مسائل برخورد می‌کند و بنابراین چنین فردی با تعلق‌ورزی تحصیلی ظاهر نمی‌شود (الوی و همکاران، ۲۰۱۶).

نتایج پژوهش نشان داد که تعلق‌ورزی تحصیلی با نیازهای اساسی روان‌شناختی رابطه منفی دارد و یادگیری خودتنظیمی در این رابطه دارای نقش میانجی است. این یافته با نتایج مطالعات عمارلو و شاره (۱۳۹۷)؛ سگریس و همکاران (۲۰۱۹)؛ دسی و همکاران (۱۹۹۹) و فای و شارپ (۲۰۰۸) همسو است. دسی و همکاران (۱۹۹۹) معتقدند که انرژی حاصل از ارضای نیازهای بنیادین روان‌شناختی، فرد را توانمند می‌سازد و فرد به طور خودانگیزه در فعالیت‌های مهم استمرار و پشتکار خواهد داشت و موجب رضایت از زندگی خواهد شد. یک یادگیرنده تنها در صورت تأمین نیازهای روان‌شناختی آن‌ها از جمله نیاز به خودمختاری و شایستگی می‌تواند به طور کامل درگیر فعالیت‌های تحصیلی و آموزشی شوند. در واقع هنگامی که یک یادگیرنده در فعالیت یادگیری خود با تجربه ارضای نیازهای بنیادین روان‌شناختی خود مانند خودمختاری و شایستگی مواجهه شود می‌تواند با تمام وجود و با اشتیاق و دل‌گرمی درگیر فعالیت‌های مربوط شود و در این صورت است که نسبت به مسائل تحصیلی رضایت بیشتری پیدا کرده و با لذت در فعالیت‌های یادگیری شرکت می‌کند و تعلق و اهمال‌کاری از خود نشان نمی‌دهد. زمانی که نیازهای اساسی روان‌شناختی دانشجویان برآورده شود، آن‌ها بیشتر بر اهداف خود متمرکز شده و از انگیزه بیشتری برخوردار می‌شوند که در نتیجه منجر به این می‌شود که پشتکار و مشارکت بیشتری در انجام فعالیت‌ها نشان دهند. به عبارت دیگر، برآورده شدن این نیازها، منتج به احساس خودتعیین‌گری دانشجویان و افزایش انگیزه درونی آن‌ها می‌شود (دسی و همکاران، ۱۹۹۹) که این خود می‌تواند منجر به یادگیری خودتنظیمی شود. وقتی محیط آموزشی حامی خودمختاری یادگیرندگان است و شایستگی آنان را تحسین می‌کند، در واقع در حال تقویت احساس عاملیت آن‌هاست. در چنین حالتی یادگیرندگان خودشان

را در آغاز، حفظ و و مدیریت تنظیم امور خودمختار می‌دانند و برداشتشان این است که خود علت رفتارشان هستند که این خود از طریق برآوردن نیازهای اساسی روان‌شناختی آنان با کاهش بروز تعلل‌ورزی همراه است.

میزان مشغولیت و تعهد به هر فعالیتی، مستلزم تحقق و برآورده شدن نیازهای اساسی روان‌شناختی است و در حقیقت، در آن صورت است که آن فعالیت برای فرد جذاب است. بنابراین درگیری و مشارکت افراد در فعالیت‌های تحصیلی مختلف، تابع میزان تأمین و ارضای نیازهای اساسی آن‌ها است (لارسن و همکاران، ۲۰۱۲) و در این صورت است که یادگیرنده به صورت خودتنظیم به یادگیری می‌پردازد. افراد در صورتی که نیازهای بنیادین روان‌شناختی آن‌ها برآورده شود احساس اعتماد به خود و خودارزشمندی کرده و تحت موقعیتی که با نیازهای روان‌شناختی آنان تناسب و سازگاری داشته باشد، برانگیخته و ترغیب می‌شوند تا به صورت خودکار به تنظیم امور خود بپردازند (سگریس و همکاران، ۲۰۱۹). در مقابل در صورت برآورده نشدن نیازهای اساس روانی، فرد دچار پریشانی روانی و ادراکی شکنندگی و از خود-بیگانگی شده و مدیریت امور از دستش خارج می‌شود (عمارلو و شاره، ۱۳۹۷). بنابراین عملکرد بهینه و ارتقای آن وقتی است که دانشجویی در انتخاب امور مربوط به تحصیل و آموزش و فعالیت‌های درسی احساس استقلال می‌کند و در این صورت است که وی مسئولیت نتایج عملکرد خود را بر عهده می‌گیرد و در نتیجه عملکرد تحصیلی وی افزایش می‌یابد. شایستگی نیز عبارت است از نیاز به مؤثر بودن در تعامل با محیط که بیانگر میل به کار بردن استعدادها و مهارت‌ها و در انجام این کار، دنبال کردن چالش‌های بهینه و تسلط یافتن بر آن‌ها است.

بر اساس نظریه خود-تعیین‌کنندگی، تأمین نیازهای بنیادین روان‌شناختی شرط ضروری برای رشد و بهزیستی روان‌شناختی است و ارضای این نیازها شرط ضروری ایجاد و ارتقای سلامت روان‌شناختی و بهبود عملکرد می‌شود. به طور مثال نیاز به شایستگی، تمایل به داشتن احساس مؤثر بودن در اثرگذاری بر محیط شخصی و توانایی دستیابی به پیامدهای ارزشمند است. این نیاز هنگامی ارضا می‌شود که محصل، خودش این تجربه را به دست آورد که در ایجاد نتایج خاص هم برای دستیابی به نتایج مثبت تحصیلی و هم برای اجتناب از پیامدهای منفی تواناست؛ به عبارت دیگر شایستگی هنگامی دیده می‌شود که دانشجو تکالیف چالش‌برانگیز را برعهده بگیرد و در آن تسلط یابد. بنابراین در این حالت محصل می‌تواند توانایی و قابلیت‌های خود را برای انجام موفقیت‌آمیز تکالیف باور کند، احساس اشتیاق و سرحال بودن کند و با حس خودکارآمدی و توانمندی به مدیریت چالش‌های امور تحصیل خود بپردازد و با بهبود راهبردهای خودتنظیمی، تعلل‌ورزی نیز در وی کاهش یابد. به طور کلی افراد در تکالیفی، تعامل و مشارکت فعال دارند که برای آنان جالب، جذاب و تازه است و این منوط به ارضای نیازهای اساسی

آن‌هاست (لارسن و همکاران، ۲۰۱۲). بنابراین، تجربه شایستگی، خودمختاری و مرتبط بودن با انگیزه درونی و درگیری تحصیلی، ضروری است؛ به عبارت دیگر، دانشجویانی که در محیط تحصیل احساس آزادی عمل و پیشرفت و شایستگی برای یادگیری و انجام تکالیف درسی خود می‌کنند، از مدیریت و خودکنترلی بهتر مسائل آموزشی، عملکرد تحصیلی بهتر و تعلل‌ورزی کمتر خبر می‌دهند. این یافته با نظریه خودتعیین‌گری همسو است که بیان می‌کند برآورده شدن نیازهای اساسی روان‌شناختی، خودتنظیمی برای یادگیری، عملکرد تحصیلی و بهزیستی را تسهیل می‌کند (رایان و دسی، ۲۰۰۰). نظریه خودتعیین‌گری نشان می‌دهد، انسان‌ها برای برآورده ساختن نیازهای روانشناختی اساسی خود به صورت ذاتی دست به عمل همراه با تلاش می‌زنند و چنان‌چه این تلاش مثمرتر نباشد، ممکن است موقعیت‌های تهدیدکننده سلامت روان به وجود آید و واکنش‌های هیجانی و شناختی ناسالم مانند کاهش خود-انگیزی، پریشانی روانی و تعلل‌ورزی در محیط آموزشی و تحصیلی نشان می‌دهند. در مقابل، هنگامی که این سه نیاز اساسی در یک بافت اجتماعی مانند محیط آموزشی به صورت رضایت‌بخش حمایت شود، افراد نشاط بیشتر، خود-انگیزی، خودکنترلی و خودتنظیمی و بهزیستی را تجربه خواهند کرد (شلدون و همکاران، ۲۰۱۶).

از بین مؤلفه‌های نیازهای بنیادی روان‌شناختی نیاز شایستگی و خودمختاری پیش‌بینی کننده رضایت تحصیلی بود، اما نیاز ارتباط قادر به پیش‌بینی رضایت تحصیلی نبود. به نظر می‌رسد عوامل شایستگی و خودمختاری که از عوامل درونی به حساب می‌آید بر کفایت و خودکارآمدی دانشجویان بیشتر اثر گذاشته و آن‌هایی که نسبت به توانایی‌های خود اعتماد دارند هنگام درگیری با تکالیف درسی بیشتر احساس رضایت‌مندی می‌کند. بعد ارتباط احتمالاً به این دلیل که گرایش بیشتر نسل جوان و به ویژه دانشجویان به سوی ارزش‌های فردی و فردگرایی است بر رضایت تحصیلی دانشجویان تأثیر معنی‌دار ندارد. این موضوع نیازمند پژوهش و بررسی بیشتر در تحقیقات آینده است.

نتایج مطالعه حاکی از این بود که در دانشجویان، ارضای نیازهای اساسی روان‌شناختی از طریق تأثیر بر یادگیری خودتنظیمی می‌تواند موجب کاهش تعلل‌ورزی تحصیلی شود. نتایج مطالعه حاضر را می‌توان در اختیار فعالان حوزه تعلیم و تربیت قرار داد تا در برنامه‌ریزی و طراحی برنامه‌های آموزشی تعلل‌ورزی تحصیلی در دانش‌آموزان و دانشجویان مورد استفاده قرار دهند. در مورد محدودیت‌های پژوهش حاضر نمونه مورد بررسی دانشجویان دانشگاه فرهنگیان شهرستان ارومیه بودند. بنابراین تعمیم یافته‌ها به سایر دانشجویان دانشگاه‌ها با محدودیت مواجه است و لازم است تحقیقات با نمونه‌های دیگر نیز انجام پذیرد. همچنین این پژوهش از نوع تحقیقات همبستگی است و هر چند در تحقیقات همبستگی نیز می‌توان بر اساس نظریه در مورد علت و معلول سخن گفت اما برای بررسی واقعی تأثیر متغیر مستقل بر وابسته، به

پژوهش‌های آزمایشی نیاز است. از محدودیت‌های دیگر پژوهش این است که اطلاعات جمع‌آوری شده صرفاً با خودگزارشی دانشجویان از طریق پرسشنامه به دست آمده است و استفاده از منابع چندگانه دریافت اطلاعات می‌تواند به نتایج معتبرتر کمک کند. بر این اساس پیشنهاد می‌شود به منظور افزایش اعتبار تعمیم یافته‌ها، مطالعات بعدی بر روی جمعیت وسیع‌تر دانش‌آموزان و دانشجویان انجام شود. پیشنهاد دیگر این است که به منظور دستیابی به نتایج معتبرتر، مطالعات بعدی می‌توانند داده‌ها را از طرقی غیر از خودگزارشی، مثلاً از طریق بررسی‌های کیفی و مصاحبه به دست بیاورند.

References

منابع

- بشارت، محمدعلی (۱۳۹۱). بررسی ویژگی‌های سنجشی مقیاس فارسی ارضای نیازهای بنیادین روان‌شناختی در نمونه‌ای از جامعه ایرانی. *مجله علوم روان‌شناختی*، ۴۱(۴)، ۲۴-۶.
- جوکار، بهرام، و دلاورپور، محمد (۱۳۸۵). رابطه بین تعلیم و تربیت علمی با گرایش دستیابی به هدف. *مجله آموزش تفکر جدید*، ۳(۱)، ۶۱-۸۰.
- زارع، سمیه؛ زینلی پور، حسین و ناصری جهرمی، رضا (۱۳۹۶). بررسی رابطه بین راهبردهای یادگیری خودتنظیمی با دستاوردهای تحصیلی. *پژوهش در آموزش علوم پزشکی*، ۹(۴)، ۴۹-۵۷.
- سلطانی عربشاهی، کامران؛ سهرابی، زهره؛ کشاورزی، محمدحسن و رضانی، قباد (۱۳۹۸). بررسی رابطه ابعاد انگیزش خود تعیین‌گری با اشتیاق شغلی اعضای هیات علمی دانشگاه علوم پزشکی ایران. *مجله توسعه آموزش در علوم پزشکی*، ۱۲(۳۳)، ۲۵-۱۶.
- کدیور، پروین. (۱۳۹۰). *روانشناسی یادگیری*، انتشارات سمت.
- عمارلو، پروانه و شاره، حسین (۱۳۹۷). حمایت اجتماعی، مسئولیت‌پذیری و اهمال‌کاری شغلی: نقش میانجی‌گرانه ارضای نیازهای بنیادین روان‌شناختی. *مجله روان‌پزشکی و روانشناسی بالینی ایران*، ۲۴(۲)، ۴۴-۵۹.
- نیک‌پی، ایرج؛ فرحبخش، سعید و یوسف‌وند، لیلا (۱۳۹۵). تأثیر آموزش راهبردهای یادگیری خودتنظیمی (شناختی و فراشناختی) بر جهت‌گیری هدف در دانش‌آموزان دختر پایه دوم دوره متوسطه دوم با پیگیری شصت‌روزه. *رویکردهای نوین آموزشی*، ۱۱(۲)، ۷۶-۸۱.
- Alvi, E., Iqbal, Z., Masood, F., & Batool, T. (2016). A qualitative account of the nature and use of self-regulated learning (SRL) strategies employed by university students. *Australian Journal of Teacher Education*, 41(8): 3-15.
- Amarloo, P., & Shareh, H. (2018). Social Support, Responsibility, and Organizational Procrastination: A Mediator Role for Basic Psychological Needs

- Satisfaction. *Iranian Journal of Psychiatry and Clinical Psychology*, 24(2): 176-189 [In Persian].
- Bartulovic, D., Young, B. W., & Baker, J. (2017). Self-regulated learning predicts skill group differences in developing athletes. *Psychology of sport and Exercise*, 31(3): 61-69.
- Besharat, M. A. (2012). Investigating the Measuring Characteristics of the Persian Scale to Satisfy Fundamental Psychological Needs in a Specimen of Iranian Society. *Journal of Psychological Science*, 41(4): 24-6 [In Persian].
- Cao, L. (2012). Examining 'active' procrastination from a self-regulated learning perspective. *Educational Psychology*, 32(4): 515-545.
- Chen, C. M., Chen, L. C., & Yang, S. M. (2019). An English vocabulary learning app with self-regulated learning mechanism to improve learning performance and motivation. *Computer Assisted Language Learning*, 32(3): 237-260.
- Deci, E. L., Vallerand, R. J., Pelletier, L. G., & Ryan, R. M. (1991). Motivation and education: The self-determination perspective. *Educational psychologist*, 26(3-4): 325-346.
- Faye, C., & Sharpe, D. (2008). Academic motivation in university: The role of basic psychological needs and identity formation. *Canadian Journal of Behavioral Science/Revue canadienne des sciences du comportement*, 40(4): 189-200.
- Gagne, M. (2003). The role of autonomy support and autonomy orientation in prosocial behavior engagement. *Motivation and Emotion*, 27(4): 199-223.
- Garcia, R., Falkner, K., & Vivian, R. (2018). Systematic literature review: Self-Regulated Learning strategies using e-learning tools for Computer Science. *Computers & Education*, 123(11): 150-163.
- Grunschel, C., Patrzek, J., Klingsieck, K. B., & Fries, S. (2018). "I'll stop procrastinating now!" Fostering specific processes of self-regulated learning to reduce academic procrastination. *Journal of Prevention & Intervention in the Community*, 46(2): 143-157.
- Jokar, B., & Delavarpour, M. (2006). The relationship between scientific education and the tendency to achieve the goal. *Journal of New thoughts on Education*, 3(1): 80-61 [In Persian].
- Kadivar, Parvin. (2011). *Learning Psychology*, Samt Publications [In Persian].
- Kim, E., & Seo, E. H. (2013). The relationship of flow and self-regulated learning to active procrastination. *Social Behavior and Personality: an international journal*, 41(7): 1099-1113.
- Kline, R. B. (2015). *Principles and practice of structural equation modeling*. Guilford publications.
- Lynch, M. F., Salikhova, N. R., & Salikhova, A. (2018). Internal motivation among doctoral students: Contributions from the student and from the student's environment. *International Journal of Doctoral Studies*, 13(6): 255-272.

- Nikpay, I., Farahbakhsh, S., & L Yousefvand, L. (2016). The effect of self-regulated learning strategies (cognitive and Meta cognitive) on goal orientation in second grade girl high school students by 60 day follows up. *New Educational Approaches*, 11(2): 71-86. [In Persian].
- Ridgley, L. M., DaVia Rubenstein, L., & Callan, G. L. (2020). Gifted underachievement within a self-regulated learning framework: Proposing a task dependent model to guide early identification and intervention. *Psychology in the Schools*, 57(9): 1365-1384.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American psychologist*, 55(1): 68-80.
- Sergis, S., Sampson, D. G., & Pelliccione, L. (2018). Investigating the impact of Flipped Classroom on students' learning experiences: A Self-Determination Theory approach. *Computers in Human Behavior*, 78(12): 368-378.
- Sheldon, K. M., Wineland, A., Venhoeven, L., & Osin, E. (2016). Understanding the motivation of environmental activists: A comparison of self-determination theory and functional motives theory. *Ecopsychology*, 8(4): 228-238.
- Solomon, L. J., & Rothblum, E. D. (1984). Academic procrastination: frequency and cognitive behavioral correlates. *Journal of Counseling Psychology*, 31(10): 503-9.
- Soltani Arabshahi K., sorabi, Z., Keshavarzi, M. H., & Ramezani, G. (2019). Investigation of the Relationship between Self-Determined Motivation and Work Engagement of Faculty Members of Iran University of Medical Sciences. *Journal of Medical Education Development*, 12(33): 16-25.
- Wäschle, K., Allgaier, A., Lachner, A., Fink, S., & Nückles, M. (2014). Procrastination and self-efficacy: Tracing vicious and virtuous circles in self-regulated learning. *Learning and instruction*, 29(4): 103-114.
- Wolters, C. A., Won, S., & Hussain, M. (2017). Examining the relations of time management and procrastination within a model of self-regulated learning. *Metacognition and learning*, 12(3): 381-399.
- Yamada, M., Goda, Y., Matsuda, T., Saito, Y., Kato, H., & Miyagawa, H. (2016). How does self-regulated learning relate to active procrastination and other learning behaviors? *Journal of Computing in Higher Education*, 28(3): 326-343.
- Zare, S., zeinalipoor, H., & Naseri Jahromi, R. (2017). Study of the relationship between self-regulated learner's strategies with academic achievement. *Research in Medical Education*, 9(4): 57-49 [In Persian].
- Zimmerman, B. J., & Schunk, D. H. (2011). Motivational sources and outcomes of self-regulated learning and performance. *Handbook of self-regulation of learning and performance*, 5(3): 49-64.