

## Structural model of satisfaction of psychological needs by the teacher and mindfulness with academic procrastination mediated by perfectionism in male students

**Hassan Nikokar:** PhD student in Educational Psychology, Department of Psychology, Bojnourd Branch, Islamic Azad University, Bojnourd, Iran.

**Hossein Mehdian\*:** Faculty member, Department of Psychology, Bojnourd Branch, Islamic Azad University, Bojnourd, Iran.

**Mehdi Ghasemi Motlagh:** Faculty member, Department of Psychology, Bojnourd Branch, Islamic Azad University, Bojnourd, Iran.

**Abstract:** The aim of this study was to examine the structural model of satisfaction of psychological needs by the teacher and mindfulness with academic procrastination mediated by perfectionism in high school boys. The research method of the present study was descriptive-correlational. The statistical population of the study included all male high school students in Kashmar in the academic year 2019-2020, of whom 495 were selected using multi-stage cluster sampling. For data collection, the Academic Procrastination Questionnaire (Solomon and Roth Bloom 1984), the Kentucky Mindfulness Skills Questionnaire (Beer, Smith, and Allen 2004), the Basic Needs Satisfaction Scale Questionnaire (Lagourdia et al. 2000), and the Perfectionism Questionnaire (Hill et al. 2004) were used. Data analysis was performed using Pearson correlation coefficient and structural equation modeling. Analysis of path coefficients showed that the direct effect of satisfaction of basic psychological needs by the teacher and mindfulness on academic procrastination was negative and significant. The direct effect of satisfying basic psychological needs by the teacher and mindfulness on perfectionism was also positive and significant. The direct effect of perfectionism on academic procrastination was also negative and significant. Also, the indirect effect of satisfying basic psychological needs by the teacher on academic procrastination due to perfectionism was -0.27 which was statistically significant. Mindfulness mediated by perfectionism had an indirect and significant effect (-0.11) on academic procrastination. The results showed that 63% of the changes in academic procrastination can be explained in terms of satisfaction of basic psychological needs by the teacher, mindfulness, and perfectionism.

**Keywords:** Mindfulness, Satisfaction of psychological needs by the teacher, Academic procrastination and perfectionism.

**\*Corresponding author:** Faculty member, Department of Psychology, Bojnourd Branch, Islamic Azad University, Bojnourd, Iran

**Email:** hossein3284@gmail.com

## مقدمه

ضرورت درک مؤلفه های مهم تأثیرگذار بر انگیزش و عملکرد تحصیلی دانش آموزان همواره باید مدنظر دست اندرکاران حوزه آموزش و پرورش قرار گیرد (کورکین و همکاران ۲۰۱۴). اهمال کاری یکی از مشکلات رفتاری متداول در محیط های آموزشی و یکی از مؤلفه های منفی تأثیرگذار در عملکرد تحصیلی دانش آموزان است (ذاکری، نیک کار اصفهانی و رزمجویی ۲۰۱۳) که در معنای عام به تعویق انداختن نادرست یا غیرواقع بینانه کارها و روند تکمیل آنها و به فردا واگذار کردن نامیده می شود (کاندمیر و پالانسی ۲۰۱۴).

از جلوه های اهمال کاری، پدیدار شدن ویژگی یا صفت اهمال کاری در محیط های آموزشی است که اهمال کاری تحصیلی نامیده می شود. این نوع اهمال کاری به تمایل غیرمنطقی برای به تعویق انداختن آغاز، یا کامل کردن یک تکلیف تحصیلی اشاره دارد که فراگیران با وجود قصد انجام فعالیت تحصیلی در زمان مشخص، انگیزه کافی برای انجام آن را ندارند (آینور، مورات و کان ۲۰۱۱). اهمال کاری تحصیلی به تاخیر انداختن وظایف تحصیلی است که ذاتا انجام آن بسیار مهم است. پیامد اهمال کاری تحصیلی این است که دانش آموزان نمی توانند از عملکرد واقعی شان در فرایند یادگیری استفاده کنند و بنابراین شکست می خورند (کاگان، چاکیر و ایلهان ۲۰۱۰). در واقع اهمال کاری تحصیلی نمایانگر یک تیپ رفتاری خاص است که به طور بالقوه با فرایندهای انگیزشی ناسازگارانه و عملکرد تحصیلی ضعیف فرد در ارتباط است (کورکین، شیرلی، ولترز و ویسنر 2014)

تحقیقات نشان داده اند بیش از ۵۰ درصد تحصیل کنندگان در مدارس و دانشگاهها دچار اهمال کاری در انجام امور تحصیلی و نارسایی در به پایان رساندن فعالیت های تحصیلی خود هستند (بورنام، کوماراجو، هامل و نلدر ۲۰۱۴). عوامل متعددی دانش آموزان را به اهمال کاری سوق می دهد که فقدان تعهد، فقدان راهنما، فقدان حمایت، مهارتهای نامناسب مدیریت زمان، مشکلات

اجتماعی و استرس از مهم ترین آنها هستند (حسین و سلطان ۲۰۱۰).

از متغیرهای پیش بین در رابطه با اهمال کاری تحصیلی، می توان به نیازهای بنیادین روانشناختی اشاره کرد. پژوهش حسینی، سهرابی و میزانی (1393) نشان داد که نیازهای روانشناختی قادر به پیش بینی اهمال کاری تحصیلی هستند. ژن، لیو، دنگ، وانگ، لیو و ژاو (2017) با بررسی رابطه ای رضای نیازهای بنیادین روانشناختی با خودکارآمدی تحصیلی نشان دادند، رضای نیازهای بنیادین روانشناختی با خودکارآمدی تحصیلی و درگیری تحصیلی رابطه ای معنی داری دارد. در صورت رضای این نیازها فرد احساس شایستگی و توانایی برخوردار با چالش ها، مسائل و مشکلات حوزه های تحصیلی را پیدا می کند. نیازهای بنیادین روانشناختی یکی از عوامل برجسته است که همبستگی نزدیکی با یادگیری دارد و انگیزش لازم را که از ابتکار عمل و یادگیری حمایت می کند، تأمین می نمایند (یو، لی و ژانگ ۲۰۱۵). رایان و دسی (۲۰۰۰) معتقدند که نیازهای بنیادین روانشناختی فطری و همگانی و برای رشد و توسعه فردی و اجتماعی انسان ضروری هستند و بر انواع رفتارهای انطباقی تأثیر می گذارند (ژن، لیو، دینگ، وانگ، لیو و ژو ۲۰۱۷).

بر اساس نظریه خود تعیین گری، بافت اجتماعی بر میزان خودمختاری، شایستگی و تعلق به دیگران اثر می گذارد و بر آورده شدن نیازهای بنیادین روانشناختی بر پیامدهای عاطفی و رفتاری تأثیر گذار است. نیازهای روانشناختی انرژی لازم برای درگیر شدن فعال با محیط، پرورش مهارت ها و رشد سالم را فراهم می آوردند (دسی و رایان ۲۰۱۲). خودمختاری به شروع و تنظیم رفتار توسط خود فرد، تجربه اراده آزاد، خودکنترلی و عمل به صورت هماهنگ با تصویری که فرد از خود دارد، اشاره می کند (والکر 2019؛ رایان و دسی ۲۰۱۷). شایستگی، نیاز به مؤثر بودن در تعامل با محیط اجتماعی، کسب فرصت ابراز توانایی های خویش، توانایی دسترسی به پیامدهای مطلوب و قابلیت تأثیر بر محیط است (ایبارا رویلارد و

ذهنشان (به طور مثال تمایل به گریز از زمان حال و درگیر در گذشته و آینده بودن، نگرشی قضاوت گونه به پدیده های تغییر پذیر درونی و بیرونی) آشنایی پیدا می کنند و آگاهی لحظه به لحظه را در خود پرورش می دهند (سگال، ویلیامز و تیزدل 2002).

ذهن آگاهی می تواند به افراد در بهبود جنبه های مختلف زندگی به خصوص در بهبود عملکرد یادگیری و تحصیلی نقش مفید داشته باشد. نتایج پژوهشی نشان داد که ذهن آگاهی می تواند آگاهی عمیق تر نسبت به احساسات و افکار دشوار را افزایش و استرس را کاهش دهد، پیگیری تکالیف را بالا ببرد و تعلل ورزی را پایین بیاورد و سلامتی را بهبود ببخشد (برون، رین و کرسول 2007). نتایج پژوهشی دیگر نشان داد که ذهن آگاهی به دلیل تأثیر مثبتی که بر افزایش خودکنترلی و کمک طلبی دارد، می تواند باعث کاهش گرایش به تعلل ورزی شود (هول و بارو 2011). همچنین نتایج بررسی های انجام شده نشانگر آن است که تعلل ورزی با عدم حضور ذهن، استرس زیاد و بهزیستی روانشناختی ادراک شده پایین مرتبط است و افراد ذهن آگاه در انجام تکالیف موفق تر عمل می کنند، به همین دلیل به احتمال کمتری ممکن است که درگیر تعلل ورزی شوند (دان 2010؛ سیرویس و توستی 2012).

با توجه به توضیحات داده شده و با توجه به رابطه ارضای نیازهای روان شناختی و ذهن آگاهی با اهمال کاری تحصیلی و کمال گرایی و با توجه به رابطه بین کمال گرایی با اهمال کاری تحصیلی، و عدم بررسی نقش واسطه ای کمال گرایی، این پژوهش به دنبال این خواهد بود که آیا ارضای نیازهای روان شناختی توسط معلم و ذهن آگاهی به واسطه کمال گرایی و بدون واسطه آن بر اهمال کاری تأثیر دارند یا خیر؟

با توجه به رابطه ارضای نیازهای روان شناختی و ذهن آگاهی با اهمال کاری تحصیلی و کمال گرایی و با توجه به رابطه بین کمال گرایی با اهمال کاری تحصیلی، و عدم بررسی نقش واسطه ای کمال گرایی می توان بیان داشت که ارضای نیازهای روانشناختی توسط معلم و ذهن آگاهی

کوپپر (۲۰۱۱). تعلق، نیاز به برقراری پیوند و دلبستگی عاطفی با دیگران و میل به درگیر بودن در روابط صمیمانه است (لاگواردیا و پاتریک ۲۰۰۸). با درک کارکرد سه نیاز بنیادین روانشناختی، والدین، معلمان و مدیران می توانند ارزیابی کنند کدام جنبه از بافت های اجتماعی مشارکت و کارآمدی فرد در محیط را تقویت می کند (رایان و دسی ۲۰۱۱).

برآوردن سه نیاز روانشناختی، انگیزه ی خود پیرو را در دانش آموزان افزایش می دهد و فرد را به سوی پیوستار انگیزش درونی سوق می دهد (ریزینه و همکاران ۲۰۱۷). می توان گفت معلمان نقش تعیین کننده ای در ارضای نیازهای بنیادین روانشناختی دانش آموزان دارند. به عنوان مثال معلمان کنترل کننده، دانش آموزان را برای عمل، احساس و تفکر به روش خود اجبار می کنند، رفتارهای کنترلی معلم با عواطف منفی مانند خشم و اضطراب حین یادگیری (آسور و همکاران ۲۰۰۵) و پیشرفت تحصیلی (سوننسه و همکاران ۲۰۱۲) ارتباط دارد.

ذهن آگاهی یکی دیگر از متغیرهایی است که می تواند با محیطهای آموزشی و دانش آموزان مرتبط باشد. کربلایی پور (1397) نشان داد که ذهن آگاهی باعث کاهش اهمال کاری تحصیلی و افزایش بهزیستی روان شناختی و اجتماعی دانش آموزان می شود. جایاراجا، ایون و راماسامی (2017) به این نتیجه رسیدند که بین ذهن آگاهی و اهمال کاری رابطه منفی وجود دارد. آموزش ذهن آگاهی تأکید زیادی بر یادگیری از طریق تجربه مستقیم دارد و در آن بر آگاهی شناختی و فکری تأکید می شود (پرنت، مک کی، روق و فوریهند ۲۰۱۶). ذهن آگاهی به معنای توجه کردن به شیوه ای خاص، هدفمند، در زمان کنونی و بدون قضاوت و پیش داوری تعریف شده است (کنگ، موریبا و اسموسکی، کلیو و روبینز 2011). افرادی که در مقیاس های مربوط به ذهن آگاهی نمرات بیشتری کسب می کنند، نسبت به فعالیت های روزانه خود آگاهی بیشتری دارند و بیشتر با ویژگی های خودکار

پرسشنامه اهمال کاری تحصیلی: این پرسشنامه توسط سولومون و راث بلوم در سال 1984 برای بررسی اهمال کاری در سه حوزه آماده کردن تکالیف، آمادگی برای امتحان و تهیه گزارش نیم سالی ساخته شد. مقیاس شامل 22 گویه بود که افزون بر 21 سوال 6 سوال نیز برای سنجش دو ویژگی احساس ناراحتی از اهمال کار بودن و تمایل به تغییر عادت تعلل ورزی در نظر گرفته شده است. بنابراین این پرسشنامه 27 گویه دارد. در پژوهش حاضر ضریب آلفای کرونباخ 0/84 به دست آمد.

#### مقیاس ارضای نیازهای بنیادین در روابط (-BNS)

(RS): این مقیاس توسط لاگواردیا، رایان، کوچمن و دسی (2000) با 9 عبارت تدوین شده و سه زیر مقیاس خودمختاری، شایستگی و احساس تعلق را می سنجد. نمره گذاری در طیف لیکرت 7 درجه ای و از اصلا درست نیست (1) تا کاملا درست است (7) صورت می گیرد. در پژوهش حاضر ضرایب آلفای کرونباخ برای زیر مقیاس ها از 0/73 تا 0/85 در تغییر بود.

#### پرسشنامه مهارت های ذهن آگاهی

کنتاکی (KIMS): این پرسشنامه توسط بیر، اسمیت، و آلن (2004) تدوین شده است. این پرسشنامه دارای 39 ماده می باشد و برای اندازه گیری چهار مولفه ذهن آگاهی طراحی شده است که عبارتند از: مشاهده گری، توصیف بدون برچسب، عملکرد همراه با آگاهی (تمرکزگری) و پذیرش بدون قضاوت. گویه ها بر اساس مقیاس پنج درجه ای لیکرت به صورت اکثر اوقات یا همیشه (5) تا هرگز یا خیلی به ندرت (1) نمره گذاری می شوند. در پژوهش حاضر ضریب آلفای کرونباخ برای این پرسشنامه 0/87 به دست آمد.

پرسشنامه کمال گرایی: برای ارزیابی کمال گرایی از مقیاس کمال گرایی هیل و همکاران (2004)، به نقل از جمشیدی و همکاران (1388) استفاده شد. این مقیاس دارای 59 گویه و 8 خرده مقیاس می باشد. گویه ها بر اساس مقیاس پنج درجه ای لیکرت به صورت کاملا

دردنیای امروز از اهمیت ویژه ای برخوردار است بنابراین با توجه خلأ های پژوهشی در رابطه با ارضای نیازهای روانشناختی توسط معلم و ذهن آگاهی و همچنین با توجه به مطالب ارائه شده، اهمیت و ضرورت پژوهشی در رابطه با ارضای نیازهای روانشناختی توسط معلم و ذهن آگاهی با اهمال کاری تحصیلی با واسطه کمال گرایی مشهود است. لذا هدف از پژوهش حاضر، الگوی ساختاری ارضای نیازهای روانشناختی توسط معلم و ذهن آگاهی با اهمال کاری تحصیلی با واسطه کمال گرایی در دانش آموزان پسر بود.

#### روش کار

پژوهش حاضر از نظر هدف بنیادی و از لحاظ طرح پژوهش توصیفی- همبستگی بود. جامعه آماری پژوهش شامل تمامی دانش آموزان پسر دوره متوسطه دوم کاشمر در سال تحصیلی 99-1398 بود که بر اساس گزارش اداره آموزش و پرورش شهرستان کاشمر تعداد 2750 نفر اعلام گردید. برای انتخاب نمونه از روش نمونه گیری خوشه ای چند مرحله ای استفاده شد، به این صورت که از بین کلیه مدارس پسرانه متوسطه دوم شهر کاشمر تعداد 5 مدرسه به صورت تصادفی و از هر مدرسه نیز چهار کلاس به صورت تصادفی انتخاب گردید. با توجه به اینکه تعداد متغیر پیش بین ورودی (متغیر مکنون)، 21 می باشد و باید برای هر متغیر پیش بین حداقل 20 نفر در نظر گرفته شوند (بارتلت، کوترلیک و هیگینز 2001). تعداد 420 نفر دانش آموز به عنوان نمونه باید انتخاب می شدند که با در نظر گرفتن ریزش به 500 افزایش پیدا کرد و در نهایت تعداد 495 پرسشنامه مورد تجزیه و تحلیل قرار گرفت. جهت تجزیه و تحلیل داده ها از شاخص های توصیفی، ضریب همبستگی پیرسون و مدل سازی معادلات ساختاری با روش بیشینه درست نمایی و بوت استرپ استفاده گردید. تحلیل داده ها با نرم افزار SPSS-25 و Amos-24 انجام شد. برای جمع آوری داده ها از پرسشنامه های زیر استفاده شد:

رشته ریاضی و فیزیک، 52/9 درصد در رشته علوم تجربی و 24/8 درصد در رشته علوم انسانی مشغول به تحصیل بودند.

پیش از اجرای تحلیل آماری به غربالگری داده ها و شناسایی پرت‌های تک متغیره با نمودار باکس پرداخته شد. نتایج نشان داد که پرت تک‌متغیره‌ای وجود ندارد. شناسایی پرت‌های چندمتغیره نیز با آماره ماخالانوبیس صورت گرفت. سپس فواصل مورد نظر بر اساس درجات آزادی (تعداد متغیرها که در اینجا پانزده متغیر پیش بین موجود در مدل بود) در آزمون خی دو ( $\chi^2$ ) اصلاح و در سطح  $P=0/001$  مورد بررسی قرار گرفت (میرز و همکاران 2016). شاخص اصلاح شده در مورد تمامی شرکت کنندگان از خط برش مورد نظر ( $P>0/001$ ) بزرگتر بود و پرت چندمتغیره‌ای وجود نداشت. شاخص‌های توصیفی و ضرایب همبستگی متغیرهای پژوهشی در جدول 1 آورده شده است.

موافقم (5) تا کاملاً مخالفم (1) نمره گذاری می شوند. در پژوهش حاضر میزان آلفای کرانباخ برای خرده مقیاس‌ها بین 0/75 تا 0/89 به دست آمد.

سودمندی و آسیب نرساندن، توجه به رفاه دیگران و ارائه اطلاعات کافی درباره چگونگی پژوهش به تمامی آزمودنی‌های شرکت کننده، کسب رضایت نامه کتبی به منظور شرکت در پژوهش رعایت شدند. جهت رعایت اخلاق پژوهشی، کد ثبت پروپوزال ۲۲۸۲۱۲۱۲۹۷۱۰۱۸ در کمیته ی اخلاق دانشگاه ثبت شد.

### یافته ها

شرکت کنندگان در پژوهش حاضر 495 نفر از دانش آموزان پسر دبیرستانی بودند. توصیف جمعیت شناختی نمونه گویای آن بود که 13/1 درصد دانش آموزان 16 سال، 17/2 درصد 17 سال و 69/7 درصد 18 سال داشتند. 13/5 درصد دانش آموزان در پایه دهم، 11/7 درصد در پایه یازدهم و 74/7 درصد در پایه دوازدهم مشغول به تحصیل بودند. از این تعداد 22/2 درصد در

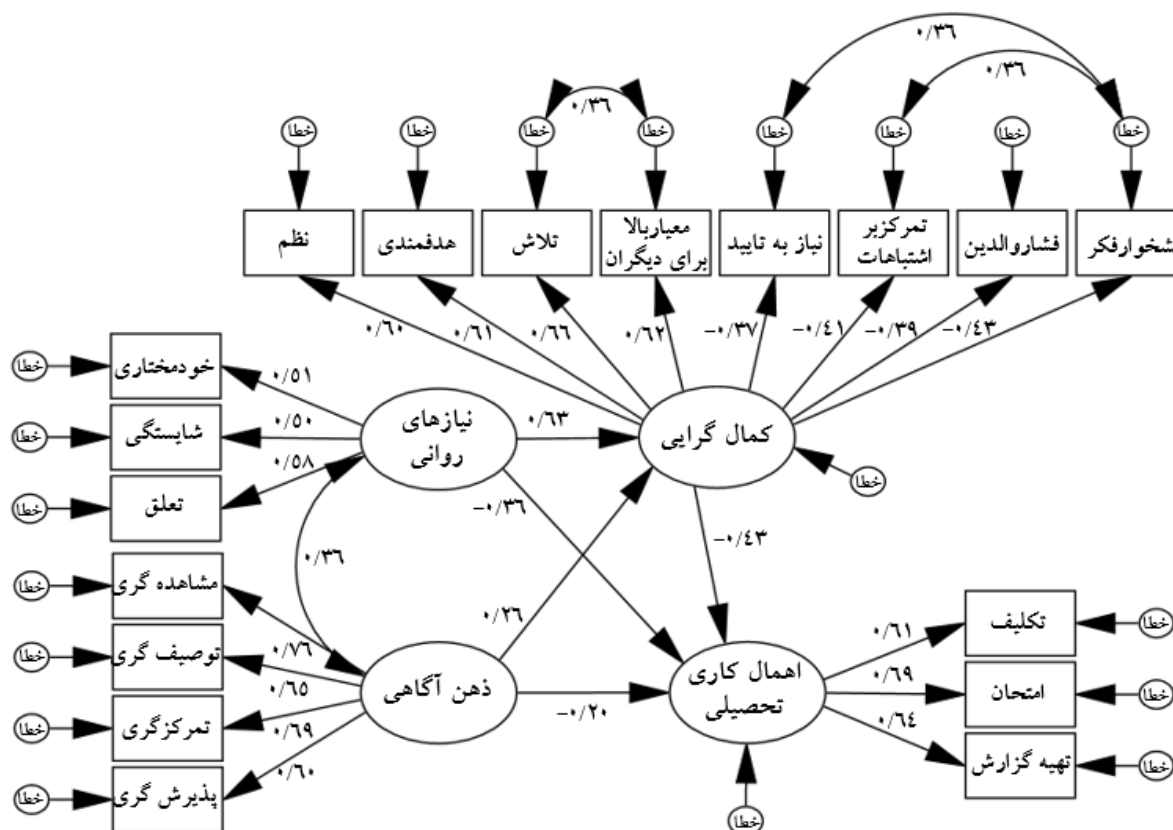
جدول 1. شاخص‌های توصیفی و ضرایب همبستگی رضای نیازهای بنیادین روانشناختی توسط معلم، ذهن آگاهی، کمال گرایی و اهمال کاری تحصیلی

Table 1. Descriptive indicators and correlation coefficients of satisfaction of basic psychological needs by teacher, mindfulness, perfectionism, and academic procrastination

متغیرها	اهمال کاری تحصیلی		شاخص‌های توصیفی						
	آماده کردن تکالیف	آمادگی برای امتحان	تهیه گزارش	نمره کل	میانگین	انحراف معیار	کجی	کشیدگی	
نیازهای بنیادی	خودمختاری	-0/27**	-0/25**	0/32**	0/36**	33	31	0/05	-0/04
روانشناختی	سایستگی	-0/22**	-0/25**	0/21**	0/29**	80	89	0/19	-0/07
	تعلق	-0/31**	-0/33**	0/26**	0/38**	74	38	0/25	-0/12
ذهن آگاهی	مشاهده‌گری	-0/19**	-0/28*	0/27**	0/37**	67	57	0/11	-0/02
	توصیف‌گری	-0/20**	-0/27**	0/25**	0/31**	36	41	0/05	-0/05
	نمرکز‌گری	-0/21**	-0/31**	0/31**	0/36**	61	73	0/17	-0/28
	پذیرش‌گری	-0/33**	-0/29**	0/26**	0/37**	45	83	0/24	-0/14
کمال گرایی	نظم و سازماندهی	-0/23**	-0/31**	0/37**	0/40**	40	39	0/26	0/01
	هدفمندی	-0/35**	-0/35**	0/34**	0/44**	42	98	0/18	-0/21
	تلاش	-0/35**	-0/42**	0/40**	0/50**	96	25	0/17	-0/38
	معیارهای بالا برای دیگران	-0/34**	-0/34**	0/31**	0/42**	53	17	0/03	-0/09
	نیاز به تأیید	0/19**	0/20**	0/21**	0/26**	78	49	0/21	-0/39
	نمرکز بر اشتباهات	0/23**	0/26**	0/20**	0/30**	15	40	0/23	-0/32
	ادراک فشار از سوی والدین	0/27**	0/29**	0/24**	0/33**	90	02	0/31	-0/19
نشخوار فکر	0/20**	0/27**	0/27**	0/32**	91	67	0/53	0/31	
اهمال کاری تحصیلی	آماده کردن تکالیف	-	-	-	-	85	51	0/25	-0/03
	آمادگی برای امتحان	0/44**	-	-	-	99	02	0/08	-0/04
	تهیه گزارش	0/37**	0/45**	-	-	13	34	0/03	-0/22

نتایج درج شده در جدول 1 نشان می‌دهد که بین ارضای نیازهای بنیادین روانشناختی توسط معلم، ذهن آگاهی و ابعاد سازگارانۀ کمال‌گرایی شامل نظم و سازماندهی، هدفمندی، تلاش و معیارهای بالا برای دیگران با ابعاد و نمره کل اهمال‌کاری تحصیلی روابط منفی و معناداری وجود دارد ( $P < 0/01$ ). رابطه ابعاد ناسازگارانۀ کامل شامل نیاز به تأیید، تمرکز بر اشتباهات، ادراک فشار از سوی والدین و نشخوار فکر با ابعاد و نمره کل اهمال‌کاری تحصیلی روابط مثبت و معناداری وجود دارد ( $P < 0/01$ ). مدل یابی معادلات ساختاری، نیازمند بررسی برخی مفروضات اساسی است. نرمال بودن تک متغیره و چند متغیره توزیع متغیرها، عدم همخطی چندگانه و استقلال خطاها از جمله این مفروضات هستند. بررسی نرمال بودن توزیع متغیرها، با در نظر گرفتن کجی  $\pm 2$  (شوماخر و لوماکس 2004) و کشیدگی  $\pm 7$  (وست و همکاران 1995) نشان داد که کجی و کشیدگی در تمامی متغیرها در سطح مطلوبی قرار داشته و نرمال بودن تک متغیره محقق شده است (جدول 1). در بررسی نرمال بودن چند متغیره، پس از محاسبه مقادیر باقیمانده‌های استاندارد شده، توزیع باقیمانده‌ها با آزمون کالموگروف-اسمیرنوف یک راهه مورد بررسی قرار گرفت. بزرگتر بودن سطح معناداری آزمون از  $P \geq 0/001$  نشان از نرمال بودن توزیع متغیرها دارد (میرز و همکاران 2016). نتایج نشان داد که توزیع باقیمانده‌ها نرمال است ( $P \geq 0/05$ ).  $Z=0/04$ ,  $df=495$ . در بررسی عدم همخطی متغیرهای پیش بین مدل، اگر شاخص تحمل کوچکتر از 1 و بزرگتر از 0/40 و شاخص تورم واریانس (VIF) کوچکتر از 10 باشد (استیونس 2012) مفروضه عدم همخطی چندگانه محقق شده است. نتایج نشان داد که ضرایب تحمل از 0/62 تا 0/85 و تورم واریانس از 1/21 تا 1/84 در تغییر بودند. بر این اساس می‌توان رأی به تحقق مفروضه داد. در بررسی مفروضه استقلال خطاها از آماره دوربین

واتسون استفاده شد. ضرایب مابین 1/5 تا 2/5 و نزدیک به 2 برای این آماره نشان از استقلال خطاها دارند (نتر و همکاران 1996). این ضریب در مدل مسیر پژوهش حاضر برابر با 1/96 بود. پس از تحقق مفروضات، مدل مفهومی پژوهش مورد بررسی قرار گرفت. برآورد مدل با روش بیشینه درست نمایی انجام شد. جهت بررسی برازش مدل شاخص‌های متعددی وجود دارد. غیرمعنادار بودن آماره  $\chi^2$  دو یکی شاخص‌های برازش مدل است. اما این شاخص از حجم نمونه تأثیر می‌پذیرد. بر این اساس باید از سایر شاخص‌های برازش نیز استفاده شود. مقادیر بین 1 تا 3 برای نسبت  $\chi^2$  دو به درجات آزادی ( $\chi^2/df$ )، مقادیر 0/08 و کمتر ریشه میانگین خطای مجذورات تقریب (RMSEA) و مقادیر 0/90 و بیشتر برای شاخص نیکویی برازش (GFI)، شاخص برازندگی تطبیقی (CFI) و شاخص نیکویی برازش تعدیل شده (AGFI) نشان از برازش مطلوب مدل دارند (تاباکینیک و فیدل 2015). شاخص‌های برازش مدل اولیه نشان داد که مدل پژوهش از برازش مطلوبی برخوردار است ( $\chi^2=207/25$ ,  $df=129$ ,  $P=0/0001$ ,  $\chi^2/df=1/61$ ,  $GFI=0/96$ ,  $CFI=0/96$ ,  $AGFI=0/94$ ,  $RMSEA=0/04$ ). اما بررسی شاخص‌های اصلاح مدل موید آن بود که میان خطای برخی از متغیرهای مشاهده شده کوواریانس وجود داشته و برقراری روابط به افزایش برازش مدل ساختاری منتهی می‌شود. میرز و همکاران (2016) برای اصلاح مدل برقراری این روابط را پیشنهاد می‌کنند. بررسی شاخص‌های برازش مدل اصلاح شده نشان از برازش مطلوب داشت ( $\chi^2=171/13$ ,  $df=126$ ,  $P=0/01$ ,  $AGFI=0/95$ ,  $CFI=0/98$ ,  $GFI=0/96$ ,  $RMSEA=0/03$ ). نمودار مسیر مدل اصلاح شده در شکل 1 آورده شده است.



شکل 1. مدل اصلاح شده پیش بینی اهمال کاری تحصیلی بر حسب ارضای نیازهای بنیادین روانشناختی توسط معلم، ذهن آگاهی و کمال گرایی

Figure 1. Modified model of predicting academic procrastination in terms of satisfaction of basic psychological needs by the teacher, mindfulness, and perfectionism

ذهن آگاهی نیز به واسطه کمال گرایی بر اهمال کاری تحصیلی اثر غیرمستقیم (0/11-) و معناداری دارد (P<0/05). میزان واریانس تبیین شده اهمال کاری تحصیلی بر حسب ارضای نیازهای بنیادین روانشناختی توسط معلم، ذهن آگاهی و کمال گرایی برابر با  $R^2=0/63$  بود. بدین معنی که 63 درصد از تغییرات اهمال کاری تحصیلی بر حسب ارضای نیازهای بنیادین روانشناختی توسط معلم، ذهن آگاهی و کمال گرایی قابل تبیین است. بنا به پیشنهاد کوهن (1992) می توان ضرایب 0/50 را به عنوان اندازه اثرهای بزرگ به شمار آورد.

### بحث و نتیجه گیری

پژوهش حاضر با هدف بررسی الگوی ساختاری ارضای نیازهای روانشناختی توسط معلم و ذهن آگاهی با اهمال

بررسی ضرایب مسیر در شکل 1 نشان می دهد که اثر مستقیم ارضای نیازهای بنیادین روانشناختی توسط معلم (0/36-) و ذهن آگاهی (0/20-) بر اهمال کاری تحصیلی منفی و معنادار است (P<0/01). اثر مستقیم ارضای نیازهای بنیادین روانشناختی توسط معلم (0/63) و ذهن آگاهی (0/26) بر کمال گرایی نیز مثبت و معنادار است (P<0/01). اثر مستقیم کمال گرایی بر اهمال کاری تحصیلی نیز منفی و معنادار است (0/43-، P<0/01). بررسی ضرایب استاندارد شده اثرات غیر مستقیم نشان داد که اثر غیرمستقیم ارضای نیازهای بنیادین روانشناختی توسط معلم بر اهمال کاری تحصیلی به واسطه کمال گرایی برابر با 0/27- و از نظر آماری معنادار بود (P<0/05). سایر نتایج نشان داد که

تحصیلی کاهش یابد. تحقیقاتی که در زمینه ارضای نیازهای اساسی روانشناختی انجام گرفته اند همگی بر منافع بسیاری که برآورده شدن این نیازها برای دانش آموزان به همراه دارند تأکید می کنند. از جمله این منافع می توان به اهمال کاری تحصیلی اشاره نمود. ارضای نیازهای روانشناختی می تواند انگیزه را در دانش آموزان تقویت نماید و باعث شود که دانش آموزان با انگیزه بیشتری به تحصیل بپردازند و تنبلی را کنار بگذارند (میزانی 1393).

بررسی ضرایب مسیر نیز نشان داد اثر مستقیم ذهن آگاهی بر اهمال کاری تحصیلی منفی و معنادار بود. این نتیجه با پژوهش هایی کربلایی پور (1397) و جایاراجا، ایون و راماسامی (2017) همسو می باشد. در تبیین این نتیجه بر مبنای نظر براون، ریان و کرسول (2007) می توان گفت از ویژگیهای دانش آموزان اهمال کار این است که ترس از شکست دارند، از عزت نفس و خودکارآمدی پایین رنج می برند و نسبت به آینده بدبین هستند. در واقع ذهن آنها سرشار از افکار منفی است که مانع از انجام فعالیتهای سازنده می شود و در نتیجه فرد انگیزه ای برای انجام دادن تکالیف ندارد. ذهن آگاهی از طریق مشاهده بدون قضاوت افکار، احساسات و هیجان ها می تواند مدیریت هیجان و مدیریت مطالعه را بهبود بخشد، آگاهی دانش آموزان را نسبت به مسائل تحصیلی افزایش دهد، استرس تحصیلی آنها را کاهش دهد، انجام موفقیت آمیز تکالیف تحصیلی و پیگیری صحت آنها را بهبود بخشد که همه این عوامل می توانند باعث کاهش اهمال کاری تحصیلی شوند.

پژوهش کهن پور (1396) نشان داد ذهن آگاهی باعث کاهش کمال گرایی منفی می شود. ثابت و رحمانی (1396) نشان دادند که بین گروه آزمایش و گواه از نظر میانگین اثر پذیری درمان ذهن آگاهی بر کمال گرایی تفاوت معنی داری وجود دارد. ساش، کوپل و فکنبام (2011) نیز در پژوهش های خود دریافتند که شناخت درمانی مبتنی بر حضور ذهن باعث افزایش آگاهی افراد از

کاری تحصیلی با واسطه کمال گرایی در دانش آموزان پسر انجام شد. بررسی ضرایب مسیر نشان داد که اثر مستقیم ارضای نیازهای بنیادین روانشناختی توسط معلم و ذهن آگاهی بر اهمال کاری تحصیلی منفی و معنادار است. اثر مستقیم ارضای نیازهای بنیادین روانشناختی توسط معلم و ذهن آگاهی بر کمال گرایی نیز مثبت و معنادار است. اثر مستقیم کمال گرایی بر اهمال کاری تحصیلی نیز منفی و معنادار است. همچنین اثر غیرمستقیم ارضای نیازهای بنیادین روانشناختی توسط معلم بر اهمال کاری تحصیلی به واسطه کمال گرایی برابر با  $-0/27$  و از نظر آماری معنادار بود و نیز ذهن آگاهی به واسطه کمال گرایی بر اهمال کاری تحصیلی اثر غیرمستقیم  $(-0/11)$  و معناداری دارد. نتایج نشان داد که 63 درصد از تغییرات اهمال کاری تحصیلی بر حسب ارضای نیازهای بنیادین روانشناختی توسط معلم، ذهن آگاهی و کمال گرایی قابل تبیین است.

در توضیح این یافته که ارضای نیازهای بنیادین روانشناختی توسط معلم می تواند اثر منفی بر اهمال کاری تحصیلی داشته باشد باید گفت که نیازهای بنیادین روانشناختی به ساختار عمیق روان انسان مرتبط هستند. آنها به تمایلات ذاتی و همیشگی ما برای دستیابی به کارآمدی، ارتباط و پیوند اشاره دارند. از این رو وجود شرایط محیطی که موجب ارضای نیازهای بنیادین روانشناختی می شود، پیش بینی کننده مهمی برای پاسخ گویی به این سؤال است که آیا افراد سلامت روان و سرزندگی مناسبی خواهند داشت یا خیر (دسی و رایان 2000). با توجه به این که ارضای نیازهای بنیادین روانشناختی به عنوان انرژی لازم برای کمک به درگیری فعال با محیط، پرورش مهارتها و رشد سالم در نظر گرفته می شود و این نیازها به صورت فطری در تمامی انسانها وجود دارند و همچنین برای خودتنظیمی و بهزیستی روانشناختی افراد ضروری هستند (دسی و رایان 2011)، یکی از پیشایندهای سرزندگی تحصیلی می باشد، لذا با ارضای این نیازها می توان انتظار داشت که اهمال کاری



شناخت درمانی مبتنی بر ذهن آگاهی مستلزم راهبردهای رفتاری، شناختی و فراشناختی ویژه ای برای متمرکز کردن فرایند توجه است که به نوبه خود به جلوگیری از عوامل ایجاد کننده خلق منفی، فکر منفی، گرایش به پاسخ های نگران کننده و رشد دیدگاه جدید و شکل گیری و افکار و هیجان های خوشایند منجر می شود (اسپینوون، هاجبرز، ارمل و اسپیکنز ۲۰۱۷). این روش آموزشی به دنبال تحقق سه هدف اساسی تنظیم توجه، ایجاد آگاهی فراشناختی و تمرکززدایی و ایجاد پذیرش نسبت به حالت ها و محتویات ذهنی می باشد (ریمان، هرتنستین و شرام ۲۰۱۶). در نهایت می توان گفت که این خصوصیات ذاتی ذهن آگاهی شرایط لازم برای کمال گرایی مطلوب را فراهم می آورد و به صورت غیرمستقیم نیز به واسطه کمال گرایی بر اهمال کاری موثر خواهد بود و باعث کاهش آن خواهد شد.

از جمله نقاط ضعف پژوهش می توان به محدود بودن جامعه آماری به دانش آموزان پسر دوره متوسطه دوم کاشمر و همچنین محدودیت در انتخاب دانش آموزان پسر به واسطه شرایط جغرافیایی اشاره کرد. با توجه به خلأ های پژوهشی در رابطه با موضوع و همچنین جامع و کاربردی بودن موضوع پژوهش می توان انتخاب مناسب موضوع پژوهش الگوی ساختاری ارضای نیازهای روانشناختی توسط معلم و ذهن آگاهی با اهمال کاری تحصیلی با واسطه کمال گرایی در دانش آموزان پسر را از جمله نقاط قوت پژوهش حاضر دانست.

## References

- Assor A, Kaplan H, Kanat-Maymon Y, Roth G. (2005). Directly controlling teacher behaviors as predictors of poor motivation and engagement in girls and boys: *The role of anger and anxiety. Learning and Instruction.*
- Burka J. B, Yuen L. M. (1983). Procrastination why you do it, what to do about it now. Da Capo Press. A.
- Burnam A, Komaraju M, Hamel R, Nadler D.R. (2014). "Do adaptive perfectionism and self-determined

لحظه حال و کاهش اجتناب از حوادث و خاطرات ناگوار و ناخوشایند و احساسات مرتبط با آنها می شود.

پژوهش ندافی و کورش نیا (1395) نشان داد که کمال گرایی مثبت در جهت منفی و کمال گرایی منفی در جهت مثبت قادر به پیش بینی اهمال کاری تحصیلی هستند. این پژوهش ها نشان دادند که افراد با کمال گرایی منفی به دلیل تمرکز بر ارزیابی دیگران از خود و ترس از شکست در دستیابی به استانداردهای بالا از تکالیف اجتناب کنند و دچار اهمال کاری می شوند. در مقابل افراد با کمال گرایی مثبت با وضع استاندارد های بالا، اجتناب منطقی از شکست و عملکرد بسیار دقیق انگیزه و اشتیاق زیادی برای کامل کردن تکالیف خود دارند و به همین دلیل از موقعیت های چالش برانگیزی که بردارنده موفقیت هستند به جای اجتناب کردن، استقبال می کنند و اهمال کاری آنها کمتر می شود.

همچنین نتایج نشان داد اثر غیرمستقیم ارضای نیازهای بنیادین روانشناختی توسط معلم بر اهمال کاری تحصیلی به واسطه کمال گرایی، منفی است. در تبیین این نتیجه می توان گفت که ارضای نیازهای بنیادین، پیامدهای مثبت متعدد مثل بهزیستی روانشناختی، سلامت روان، تعدیل ویژگی های شخصیتی منفی، افزایش ویژگی های شخصیتی مثبت و بهبود عملکرد و افزایش پشتکار و خودکارآمدی را دارد و از پیامدهای منفی مثل ناامیدی، بی انگیزگی، اهمالکاری و احساس درماندگی جلوگیری می کند (دسی و رایان ۲۰۰۱) و عدم ارضای این نیازها می تواند با افسردگی و اضطراب (هلواری، هلواری و دسی ۲۰۱۹؛ چن و همکاران ۲۰۱۵) همراه باشد.

نهایتاً نتایج نشان داد اثر غیرمستقیم ذهن آگاهی بر اهمال کاری تحصیلی به واسطه کمال گرایی، منفی است. در تبیین این نتیجه می توان گفت که مهمترین ویژگی ذهن آگاهی، توجه کردن ویژه و هدفمند در زمان کنونی و خالی از پیش داوری و قضاوت است که این توجه ویژه و هدفمند باعث افزایش شاخص های کمال گرایی مطلوب و تعدیل در شاخص های کمال گرایی نامطلوب می شود.

- Meyers, L. S., Gamst, G., & Guarino, A. J. (2016). *Applied multivariate research: Design and interpretation*. Sage publications.
- Neter, J., Kutner, M. H., Nachtsheim, C. J., & Wasserman, W. (1996). *Applied linear statistical models* (Vol. 4, p. 318). Chicago: Irwin.
- Ntoumanis, N., Ng, J. Y., Prestwich, A., Quested, E., Hancox, J. E., Thøgersen Ntoumani, C., & Williams, G. C. (2020). A meta-analysis of self-determination theory-informed intervention studies in the health domain: effects on motivation, health behavior, physical, and psychological health. *Health Psychology Review*, 2(2), 1-85.
- Parent, J., McKee, L. G., Rough, J. N., & Forehand, R. (2016). The association of parent mindfulness with parenting and youth psychopathology across three developmental stages. *Journal of abnormal child psychology*, 44(1): 191-202.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2017). *Self-determination theory: Basic psychological needs in motivation, development, and wellness*. Guilford Publications.
- Sachse, S., Keville, S. and Feiqenbaum, J (2011). A feasibility study of mindfulness based cognitive therapy for individuals with borderline personality disorder. *Psychology and Psychotherapy*, 84(2), pp184-200.
- Schumacker, R. E., & Lomax, R. G. (2012). *A beginner's guide to structural equation modeling*. Routledge.
- Segal, Z. V., Williams, J. M. G., Teasdale, J. D. (2002) *Mindfulness based cognitive therapy for depression: A new approach to preventing relapse*. New-York: Guilford press.
- Stober J. and Otto K. (2006). Positive conceptions of perfectionism: approaches, evidence, challenges. *Personality and social psychology review*. 70: 295.
- motivation reduce academic procrastination". *Learning and Individual Differences*.
- Chen B, Vansteenkiste M, Beyers W, Boone L, Deci E. L. (2015). Basic psychological need satisfaction, need frustration, and need strength across four cultures. *Motivation and Emotion*.
- Dane E. (2010). Paying attention to mindfulness and its effects on task performance in the workplace. *J. Manag.*
- Gazla S. (2015). *Psychological health: Exploring the relationships between psychological flexibility, basic psychological needs satisfaction, goal pursuits and resilience (Doctoral dissertation, University of the West of England)*.
- Halvari A. E. M, Halvari H, Deci E.L. (2019). Dental anxiety, oral health-related quality of life, and general well-being: A self-determination theory perspective. *Journal of Applied Social Psychology*.
- Hamachek D. E. (1978). Psychodynamics of normal and neurotic perfectionism. *Psychology: A Journal of Human Behavior*.
- Hussain I.E, Sultan S. (2010). "Analysis of procrastination among university students". *Procedia Social and Behavioral Sciences*.
- Kandemir M, Palanci M. (2014). Academic Functional Procrastination: Validity and Reliability Study. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*.
- La Guardia J. G, Patrick H. (2008). Self-determination theory as a fundamental theory of close relationships, *Canadian Psychology*.
- Langdon, J., Sturges, D., & Schlote, R. (2018). Flipping the Classroom: Effects on Course Experience, Academic Motivation and Performance in an Undergraduate Exercise Science Research Methods Course. *Journal of the Scholarship of Teaching and Learning*, 18(4), 13-27.

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.

Tabachnick, B. G., & Fidel, L. S. (2015). *Using Multivariate Statistics* (Baloğlu, M., Çev. Ed.). Ankara: Nobel Yayıncılık.

Walker, G. J. (2016). Social class and basic psychological need satisfaction during *leisure and paid work*. *Journal of Leisure Research*, 48(3), 228-244.

Zakeri, H.; Esfahani, B. N. & Razmjooe, M. (2013). Parenting styles and academic procrastination. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 84, 57-60.

مجله‌ی توسعه‌ی آموزش جندی‌شاپور  
فصلنامه‌ی مرکز مطالعات و توسعه‌ی آموزش علوم پزشکی  
سال دوازدهم، ویژه‌نامه 1400

## الگوی ساختاری ارضای نیازهای روانشناختی توسط معلم و ذهن آگاهی با اهمال کاری تحصیلی با واسطه کمال گرایی در دانش آموزان پسر

حسن نیکوکار: دانشجوی دکتری روانشناسی تربیتی، گروه روانشناسی، واحد بجنورد، دانشگاه آزاد اسلامی، بجنورد، ایران.

حسین مهدیان\*: عضو هیئت علمی، گروه روانشناسی، واحد بجنورد، دانشگاه آزاد اسلامی، بجنورد، ایران.

مهدی قاسمی مطلق: عضو هیئت علمی، گروه روانشناسی، واحد بجنورد، دانشگاه آزاد اسلامی، بجنورد، ایران.

**چکیده:** پژوهش حاضر با هدف بررسی الگوی ساختاری ارضای نیازهای روانشناختی توسط معلم و ذهن آگاهی با اهمال کاری تحصیلی با واسطه کمال گرایی در دانش آموزان دوره متوسطه دوم پسرانجام گرفت. روش پژوهش مطالعه حاضر توصیفی- همبستگی بود. جامعه آماری پژوهش شامل تمامی دانش آموزان پسر دوره متوسطه دوم کاشمر در سال تحصیلی 99-1398 که تعداد 495 نفر به روش نمونه‌گیری خوشه‌ای چند مرحله‌ای انتخاب شده‌اند. برای جمع‌آوری داده‌ها از پرسشنامه اهمال کاری تحصیلی (سولومون و راث بلوم 1984)، پرسشنامه مهارت‌های ذهن آگاهی کنتاکی (بیر، اسمیت، و آلن 2004)، پرسشنامه مقیاس ارضای نیازهای بنیادین در روابط (لاگوردیا و همکاران 2000) و پرسشنامه کمال گرایی هیل و همکاران (2004)، به نقل از جمشیدی و همکاران (1388) استفاده گردید. تحلیل داده‌ها با استفاده از ضریب همبستگی پیرسون و مدل‌سازی معادلات ساختاری انجام شد. بررسی ضرایب مسیر نشان داد که اثر مستقیم ارضای نیازهای بنیادین روانشناختی توسط معلم و ذهن آگاهی بر اهمال کاری تحصیلی منفی و معنادار است. اثر مستقیم ارضای نیازهای بنیادین روانشناختی توسط معلم و ذهن آگاهی بر کمال گرایی نیز مثبت و معنادار است. اثر مستقیم کمال گرایی بر اهمال کاری تحصیلی نیز منفی و معنادار است. همچنین اثر غیرمستقیم ارضای نیازهای بنیادین روانشناختی توسط معلم بر اهمال کاری تحصیلی به واسطه کمال گرایی برابر با  $0/27-$  و از نظر آماری معنادار بود و نیز ذهن آگاهی به واسطه کمال گرایی بر اهمال کاری تحصیلی اثر غیرمستقیم  $(0/11-)$  و معناداری دارد. نتایج نشان داد که 63 درصد از تغییرات اهمال کاری تحصیلی بر حسب ارضای نیازهای بنیادین روانشناختی توسط معلم، ذهن آگاهی و کمال گرایی قابل تبیین است.

**واژگان کلیدی:** ذهن آگاهی، ارضای نیازهای روانشناختی توسط معلم، اهمال کاری تحصیلی و کمال گرایی.

\***نویسنده مسؤول:** عضو هیئت علمی، گروه روانشناسی، واحد بجنورد، دانشگاه آزاد اسلامی، بجنورد، ایران.

Email: hossein3284@gmail.com