

تدوین مدل سرزندگی تحصیلی براساس خشنودی از نیازهای بنیادین روانشناختی،
جهت‌گیری انگیزشی، یادگیری خودراهبر

Codifying the Academic Buoyancy Model Based on the Satisfaction of
Psychological Needs, Motivational Orientation and Self-Directed Learning

حبیب‌اله ابراهیمی‌بخت^۱، یحیی یاراحمدی^{۲*}، حسن اسدزاده^۳ و حمزه احمدیان^۴

پذیرش مقاله: ۱۳۹۷/۱/۲۲

دریافت مقاله: ۱۳۹۶/۷/۲۶

چکیده

هدف: هدف این پژوهش تدوین مدل سرزندگی تحصیلی براساس خشنودی از نیازهای بنیادین روانشناختی، جهت‌گیری انگیزشی، یادگیری خودراهبر بود.

روش: روش پژوهش توصیفی از نوع همبستگی و مدل معادلات ساختاری بود. جامعه آماری پژوهش را همه دانش‌آموزان دوره متوسطه دوم سطح شهر کامیاران تشکیل می‌دادند که در سال تحصیلی ۱۳۹۶ مشغول به تحصیل بودند. از این جامعه با استفاده از روش نمونه‌گیری خوشه‌ای چندمرحله‌ای، ۵۰۱ نفر از دانش‌آموزان انتخاب شدند. پرسشنامه‌های نیازهای بنیادین روانشناختی لاگاردیا و همکاران (۲۰۰۰)، جهت‌گیری انگیزشی والرند و همکاران (۱۹۹۲)، یادگیری خودراهبر فیشر و همکاران (۲۰۰۱) و سرزندگی تحصیلی دهقانی‌زاده و حسین‌چاری (۱۳۹۱) به‌عنوان ابزارهای سنجش مورد استفاده قرار گرفت. تحلیل داده‌ها با دو نرم‌افزار SPSS و LISREL انجام شد.

یافته‌ها: یافته‌ها بیانگر تأثیر مستقیم و معنادار نیازهای بنیادین روانشناختی، جهت‌گیری انگیزشی، یادگیری خودراهبر بر سرزندگی تحصیلی بود.

نتیجه‌گیری: نتایج پژوهش حاضر نشان داد که خشنودی از نیازهای بنیادین روانشناختی، جهت‌گیری انگیزشی و یادگیری خودراهبر می‌تواند پیش‌بین مناسبی برای سرزندگی تحصیلی دانش‌آموزان باشد؛ بنابراین، با افزایش این سه متغیر می‌توان سرزندگی تحصیلی دانش‌آموزان را نیز افزایش داد.

کلیدواژه‌ها: جهت‌گیری انگیزشی، سرزندگی تحصیلی، نیازهای بنیادین روانشناختی، یادگیری خودراهبر.

۱. دانشجوی دکتری روانشناسی تربیتی، واحد سنندج، دانشگاه آزاد اسلامی، سنندج، ایران

۲. استادیار گروه روانشناسی، واحد سنندج، دانشگاه آزاد اسلامی، سنندج، ایران

۳. دانشیار گروه روان‌شناسی تربیتی، دانشگاه علامه طباطبائی

۴. استادیار گروه روانشناسی، واحد سنندج، دانشگاه آزاد اسلامی، سنندج، ایران

Email: yarahmadi@gmail.com

* نویسنده مسئول:

۱. مقدمه

یکی از مهم‌ترین دوران‌های زندگی هر فرد، دوران تحصیلی او است که در آن هر دانش‌آموز با ویژگی‌های منحصربه‌فرد خود با مسائل و مشکلات در حیطه تحصیلی مواجه می‌شود و نحوه برخورد مناسب با آنها موجب سازگاری دانش‌آموز و ارتقاء عملکرد تحصیلی و در نهایت موفقیت نظام آموزشی خواهد شد. یکی از گرایش‌های بدیع روان‌شناسی، روان‌شناسی مثبت‌نگر است که از سازه‌های کلیدی آن در زمینه تحصیل، سرزندگی تحصیلی^۱ می‌باشد (رحیمی و زارعی، ۱۳۹۵). سرزندگی تحصیلی به‌عنوان یک ساختار منعکس‌کننده انعطاف‌پذیری تحصیلی می‌باشد (بخشایی، حجازی، درتاج و فرزاد، ۲۰۱۷). سرزندگی تحصیلی به‌صورت توانایی انعطاف‌پذیری و موفقیت افراد در برخورد با موانع و چالش‌های تحصیلی تعریف کرده‌اند (مارتین^۲، ۲۰۱۴). سرزندگی تحصیلی به پاسخ مثبت، سازنده و انطباقی به انواع چالش‌ها و موانعی که در عرصه مداوم و جاری تحصیلی، تجربه می‌شوند، اشاره دارد (پوتواین، کونورس، سیمز و داگلاس-اسبورن^۳، ۲۰۱۲).

باید توجه داشت که بخش قابل‌توجهی از چالش‌های مربوط به زندگی هر فرد در دوران نوجوانی او رخ می‌دهد که بسیاری از آنها در مسیر زندگی تحصیلی تجربه می‌شوند (سبزی و فولادچنگ، ۱۳۹۴). سرزندگی تحصیلی برای اولین بار در متن نظریه خودتعیین‌گری دسی^۴ و رایان مطرح گردید. در نظریه خودتعیین‌گری چنین فرض شده است که انسان‌ها تمایلی ذاتی از هنگام تولد برای تحریک و یادگیری دارند که این تمایل ذاتی برای یادگیری به‌وسیله محیط حمایت می‌شود. تمرکز عمده‌ی این نظریه بر انگیزه درونی^۵، بیرونی^۶ و پرداختن به سه نیاز بنیادین^۷ که شامل نیاز به خودمختاری^۸، احساس شایستگی^۹ و ارتباط^{۱۰} است (گاگنی^{۱۱} و دسی، ۲۰۰۵). خودمختاری دربرگیرنده تمایل به خودراهبری و احساس بر خورداری از اراده، سرزندگی و خودآغازگری می‌باشد (نتومانیس^{۱۲}، ۲۰۱۲). احساس شایستگی عبارت است از نیاز به توانایی در انجام تکالیف چالش‌برانگیز و مؤثر بودن در تعامل با محیط (جانستون و فینی^{۱۳}، ۲۰۱۰). افراد به مقدار مشخصی از این اثربخشی و اعتمادبه‌نفس در فعالیت‌های خود (مخصوصاً یادگیری) نیاز دارند (عثمان، ۲۰۱۴). نیاز به ارتباط نیز احساس بر خورداری

1. academic buoyancy
2. Martin
3. Putwain, Connors, Symes & Douglas-Osborn
4. Deci
5. Intrinsic Motivation
6. Extrinsic Motivation
7. Basic need
8. Autonomy
9. Competence
10. Relatedness
11. Gagne
12. Ntoumanis
13. Jonston & Finney

از روابط اجتماعی رضایت‌بخش و حمایت‌گر، علاقمندی و تعلق داشتن به دیگران است (دسی و رایان، ۲۰۰۰؛ نقل از سیموس و آلرکائو^۱، ۲۰۱۴).

از متغیرهای پیش‌بین در رابطه با سرزندگی تحصیلی می‌توان به نیازهای بنیادین روانشناختی اشاره کرد. در صورت ارضای این نیازها فرد احساس شایستگی و توانایی برخورد با چالش‌ها، مسائل و مشکلات حوزه‌های تحصیلی را پیدا می‌کند. 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 می‌کند، تأمین می‌نمایند (یو، لی و ژانگ^۲، 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 می‌گذارند (ژن، لیو، دینگ، وانگ، لیو و ژو^۳، ۲۰۱۷). از این‌رو وجود شرایط محیطی که موجب ارضای نیازهای بنیادین می‌شود، یک پیش‌بینی کننده مهم برای پاسخ به این سؤال است که آیا افراد سلامت روان و سرزندگی مناسبی خواهند داشت یا خیر (سوسمی، مارتیننت و فراند^۴، ۲۰۱۶). در واقع نیازهای بنیادین روانشناختی یک سیستم کلیدی انگیزشی است که توضیح می‌دهد چگونه عوامل محیطی بر پیشرفت انسان تأثیر می‌گذارند (لی، ژانگ، لی، ژوئو، ژائو و وانگ^۵، ۲۰۱۶). به عقیده دودا^۶ (۲۰۱۳) یک محیط توانمند و حمایت‌کننده، تعامل مطلوب افراد با یکدیگر و بهزیستی روانی را از طریق ارضای این سه نیاز اساسی فراهم می‌سازد (هانکوکس، کاستد، نتومنس^۷ و دودا، ۲۰۱۶).

از دیگر متغیرهای مرتبط با سرزندگی تحصیلی، جهت‌گیری انگیزشی می‌باشد که در نظریه خودتعیین‌گری بیان گردیده است. نظریه‌ی خودتعیین‌گری برای تبیین رفتار و عملکرد دانش‌آموزان، بر منبع انگیزش تأکید می‌ورزد و کار خود را با تفاوت گذاشتن میان انواع انگیزش شروع می‌کند (کاسارکار، تنکیت، ووز، وسترز و کروسست^۸، ۲۰۱۳). در واقع در این نظریه، انگیزش دارای ماهیتی چندبعدی است (دسی و رایان، ۲۰۰۲؛ نقل از آریپاتامانیل^۹، ۲۰۱۱). همچنین نظریه‌ی خودتعیین‌گری با ارائه یک الگوی سلسله‌مراتبی از انگیزش درونی^{۱۰} (IM)، انگیزش بیرونی^{۱۱} (EM) و نانگیزختگی^{۱۲} (AM)، به محققان اجازه می‌دهد تعیین‌کننده‌ها و پیامدهای مرتبط با انواع انگیزش را در سطوح

1. Simoes & Alarcao
2. Yu, Li & Zhang
3. Zhen, Liu, Ding, Wang, Liu & Xu
4. Souesme, Martinent & Ferrand
5. Li, Zhang, Li, Zhou, Zhao & Wang
6. Duda
7. Hancox, Quested & Ntoumanis
8. Kusrkar, TenCate, Vos, Westers & Croiset
9. Aarepattamannil
10. Intrinsic Motivation (IM)
11. Extrinsic Motivation (EM)
12. Amotivation (AM)

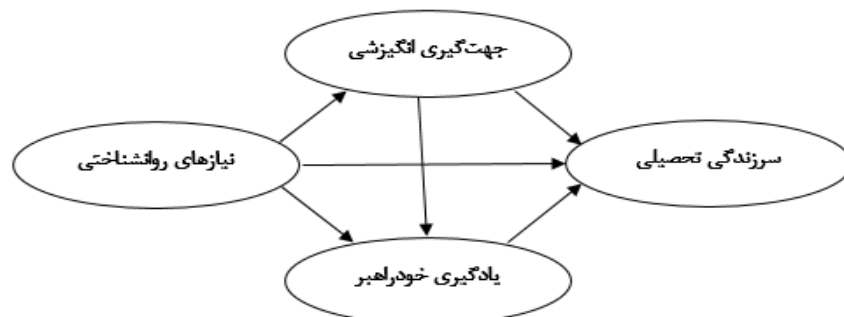
متفاوت بررسی کنند (ابوبکر، سلیمان و رفعی، ۲۰۱۰). عناصر انگیزش درونی شامل اشتیاق برای انجام وظایف، تمایل به تجربه‌های تازه و ماجراجویی و تلاش برای برتری در یک کار می‌باشد (مک‌اینرنی^۱ و مک‌اینرنی، ۲۰۱۰). برای این افراد انجام تکلیف به خودی خود و صرف‌نظر از پاداش‌های بیرونی ارزشمند و رضایت‌بخش است (لینچ، لرنر و لونتال^۲، ۲۰۱۳). به اعتقاد والرند، پلتیر و بلیس^۳ (۱۹۹۲) انگیزش درونی تعهد به انجام وظایف است زیرا انجام آنها برای فرد جالب‌توجه و لذت‌بخش می‌باشد و از آن جایی که تکالیف سرگرم‌کننده است، پاداش و یا تنبیه از عوامل نامرتبط با آن هستند (خالایلا^۴، ۲۰۱۴). انگیزش بیرونی نیز به مفهومی اشاره دارد که افراد را به دلیل پاداش‌ها و تقویت‌های بیرونی مجبور به انجام یک تکلیف می‌کند. وقتی افراد به صورت بیرونی برانگیخته می‌شوند برای به دست آوردن چیزی بیشتر از لذت استقلال عمل یا تکلیف فعالیت می‌کنند (لی، مک‌اینرنی، لیم و ارتیگا^۵، ۲۰۱۰). ناانگیزختگی^۶ به حالت فقدان هرگونه توجه به درگیری در رفتار موردنظر اشاره دارد (مارکلند^۷ و توبین^۸، ۲۰۰۴)؛ بنابراین یک فرد بی‌انگیزه مراقب گذشته است، به عوامل محیطی پاسخ نمی‌دهد و تمایل به خلاص شدن یا رها کردن دارد (کوماراجو و نادلر^۹، ۲۰۱۳). به عقیده ویلیامسون^{۱۰} (۲۰۰۷) اثربخشی یادگیری منوط به انگیزش فرد است (یوسفی و گردان شکن، ۱۳۹۳) و انگیزه و اشتیاق به یادگیری در دانش‌آموزان خودراهربر بسیار قوی است (گیبونز^{۱۱}، ۲۰۰۲).

گوگلیلمینو^{۱۲} (۱۹۹۷) دانش‌آموز خودراهربر را کسی می‌داند که خلاقیت، استقلال و پشتکار را در یادگیری ابراز می‌کند ... و از یادگیری لذت می‌برد و هدفگرا است (ژوس و چن^{۱۳}، ۲۰۱۶). خودراهربر شدن حالتی روانی است که در آن دانش‌آموزان احساس می‌کنند از نظر فردی مسئول خویش و یادگیری خود هستند (لانگ^{۱۴}، ۲۰۰۷). به عقیده نولز (۱۹۷۵) یادگیری خودراهربر فرآیندی است که در آن فراگیر با کمک یا بدون کمک دیگران به تشخیص نیازها، تنظیم اهداف، تدوین و فرموله کردن اهداف، شناسایی منابع مادی و انسانی برای یادگیری، انتخاب و پیاده‌سازی راهبردهای مناسب یادگیری و ارزشیابی نتایج و پیامدهای یادگیری خویش می‌پردازد و ابتکار عمل را به دست می‌گیرد (اوشیا^{۱۵}، ۲۰۰۳؛ نقل از ژوس و چن، ۲۰۱۶). به عبارت دیگر، یادگیرندگان خودراهربر، مسئول فرایند یادگیری

1. McInerney
2. Lynch, Lerner & Leventhal
3. Vallerand, Piletier & Blaise
4. Khalaila
5. Lee, McInerney, Liem, & Ortiga
6. amotivation
7. Markland
8. Tobin
9. Komarraju & Nadler
10. Williamson
11. Gibbons
12. Guglielmino
13. Zhoc & Chen
14. Long
15. O'Shea

خود هستند؛ یعنی خواه ناخواه یادگیری خودراهربر وابسته به کسی است که مسؤولیت یادگیری را بر عهده دارد و فرد مسئول، شخصی است که باید یاد بگیرد چگونه از روش‌ها و منابع آموزشی استفاده کند و تلاش‌های خود را اندازه‌گیری نماید. این قبیل افراد از مهارت‌های لازم برای دسترسی و پردازش اطلاعات مورد نیاز خود برای مقصود و هدفی خاص برخوردارند (کریمی، آرندت و کاولی، ۲۰۱۰). در تبیین مدل پیشنهادی پژوهش حاضر می‌توان گفت که براساس نظریه‌ی خودتعیین‌گری، هم انگیزش درونی و هم درونی‌سازی فرایندهای طبیعی‌ای هستند که برای کارکرد بهینه به نیرو نیاز دارند و ارضای نیازهای بنیادین روانشناختی این نیروها را برای آنها فراهم می‌آورد. مطابق با نظریه ارزیابی شناختی، نیاز به شایستگی و خودمختاری اساس انگیزش درونی را شکل می‌دهند؛ به این معنی که افراد برای حفظ انگیزش درونی خود نیاز به احساس شایستگی و خودمختاری دارند (گاگنی و دسی، ۲۰۰۵). صادقی و خلیلی گشینگانی (۱۳۹۵) در پژوهشی دریافتند که ابعاد یادگیری خودراهربر می‌تواند پیش‌بین مناسبی برای سرزندگی تحصیلی باشد. همچنین سبزی و فولادچنگ (۱۳۹۳) در پژوهش خود به این نتیجه رسیدند که باورهای انگیزشی بر سرزندگی تحصیلی تأثیر مستقیم و معنادار دارد.

در مجموع از آنجایی که عوامل شناختی و انگیزشی مختلفی با موفقیت نظام آموزشی ارتباط دارند و با توجه به این که سرزندگی تحصیلی نیز با موفقیت نظام آموزشی ارتباط دارد، لذا باید تمامی متغیرهای مرتبط با این متغیر را شناسایی و با طراحی و آموزش سرزندگی تحصیلی تا حدودی موفقیت نظام آموزشی را تضمین کرد (سولبرگ و همکاران، ۲۰۱۲)؛ بنابراین با توجه به عدم وجود مدلی مبتنی بر سرزندگی تحصیلی و اهمیت طراحی و آموزش آن، هدف از این پژوهش تدوین مدل سرزندگی تحصیلی براساس خشنودی از نیازهای بنیادین روانشناختی، جهت‌گیری انگیزشی و یادگیری خودراهربر است.



نمودار ۱: مدل فرضی پژوهشگر در مورد روابط میان متغیرها

۲. روش پژوهش

روش پژوهش حاضر با در نظر گرفتن هدف آن، بنیادی می‌باشد و با توجه به این که مداخله‌ای در ایجاد داده‌ها صورت نگرفته، توصیفی-همبستگی از نوع مدل‌یابی معادلات ساختاری است و هدف آن بررسی رابطه سازه‌های نهان برونزاد و درونزاد موجود در مدل است. جامعه آماری پژوهش را همه دانش‌آموزان دوره متوسطه دوم شهر کامیاران تشکیل دادند که در سال تحصیلی ۱۳۹۶-۱۳۹۵ مشغول به تحصیل بودند. با توجه به جامعه آماری، تعداد متغیرها، مؤلفه‌ها و سؤالات آن از این جامعه با استفاده از روش نمونه‌گیری خوشه‌ای چند مرحله‌ای، ۵۰۱ نفر از دانش‌آموزان انتخاب شدند. به این صورت که در مرحله اول از بین تمام دبیرستان‌های شهر کامیاران ۸ مدرسه و در هر مدرسه ۲ کلاس به‌طور تصادفی انتخاب شد و همه افراد آن دو کلاس مورد آزمون قرار گرفتند. از بین ۵۰۱ نفر دانش‌آموز شرکت‌کننده در این پژوهش ۴۷۱ نفر به سؤالات پرسشنامه‌ها به‌طور کامل و صحیح پاسخ دادند و از میان این تعداد، ۲۳۱ نفر دختر و ۲۴۰ نفر پسر بودند. همچنین رشته تحصیلی ۲۲۶ نفر از آنها علوم تجربی، ۱۹۴ نفر علوم انسانی و ۵۱ نفر ریاضی و فیزیک بود. میانگین و انحراف معیار سن کل دانش‌آموزان به ترتیب ۱۶/۱۴ و ۰/۸۶۲ بود. برای تحلیل داده‌ها از دو نرم‌افزار SPSS و LISREL استفاده شد.

۲-۱. ابزارهای پژوهش

۱. مقیاس سرزندگی تحصیلی^۱

دهقانی‌زاده و حسین‌چاری (۱۳۹۱) پرسشنامه سرزندگی تحصیلی را با الگوگیری از مقیاس سرزندگی تحصیلی مارتین و مارش^۲ (۲۰۰۶) که دارای ۴ گویه است، توسعه دادند. این ابزار دارای ۹ گویه می‌باشد و درجه موافقت یا مخالفت پاسخ‌دهنده را در دامنه پنج‌درجه‌ای از ۱ (کاملاً مخالف) تا ۵ (کاملاً موافق) می‌سنجد. حاصل جمع نمرات هر فرد در مجموع ۹ گویه، یک نمره کلی برای او به‌دست می‌دهد که نشان‌دهنده میزان سرزندگی تحصیلی او است. به این ترتیب نمره محتمل برای هر فرد، بین ۹ تا ۴۵ خواهد بود. دهقانی‌زاده و حسین‌چاری (۱۳۹۱) برای احراز روایی این پرسشنامه از تحلیل مؤلفه اصلی با چرخش متعامد واریماکس استفاده کردند. بار عاملی گویه بین ۰/۵۰ تا ۰/۶۴ بود. همچنین نتایج آزمون‌های میزان کفایت نمونه‌برداری (KMO) ۰/۸۳ و آزمون کرویت بارتلت (۳۶۰/۶۱۱) نشان از وجود شواهد کافی برای انجام تحلیل عامل بود. نمودار سنگ‌ریزه و مقادیر ارزش‌های ویژه بالاتر از یک نشان داد که یک عامل قابل استخراج است. در مجموع ۹ گویه مذکور ۳۷ درصد واریانس متغیر سرزندگی تحصیلی را تبیین کردند. اعتبار این ابزار با استفاده از روش آلفای کرونباخ و باز آزمایی به ترتیب ضرایب ۰/۸۰ و ۰/۷۳ به‌دست آمد. در این پژوهش نیز ضریب آلفای کرونباخ ۰/۷۵ به‌دست آمد.

1. Academic Buoyancy Scale

2. Marsh

۲. مقیاس ارضای نیازهای بنیادین روانشناختی^۱

این مقیاس توسط لاگاردیا^۲، رایان، کاجمن^۳ و دسی در سال ۲۰۰۰ ساخته شده که از ۲۱ گویه تشکیل شده است و ارضای نیازهای بنیادین روانشناختی را در سطح عمومی اندازه‌گیری می‌کند. گویه‌های آزمون سه زیرمقیاس خودمختاری، شایستگی و ارتباط (تعلق) را در اندازه‌های هفت درجه‌ای از نمره یک (اصلاً درست نیست) تا نمره هفت (کاملاً درست است) می‌سنجد (گاگنی، ۲۰۰۳). نمره بالاتر در هر مقیاس نشان‌دهنده سطح بالاتر ارضای آن نیاز است. ویژگی‌های روانسنجی این مقیاس در سطح عمومی در پژوهش‌های خارجی به صورت مقدماتی مورد تأیید قرار گرفته است (جانستون و فینی^۴، ۲۰۱۰). در مطالعه لاگاردیا و همکاران (۲۰۰۰) ضرایب اعتبار حاصل از اجرای آن روی پدر، مادر، دوستان و شریک رومانتیک در همه موارد ۰/۹۲ به دست آمد. بشارت و رنجیر کلاگری (۱۳۹۲) ضرایب آلفای کرونباخ پرسش‌های زیرمقیاس‌های خودمختاری، شایستگی و ارتباط در مورد یک نمونه ایرانی (n=۵۸۴) را به ترتیب ۰/۸۷، ۰/۸۳ و ۰/۹۱ گزارش کردند. این پرسشنامه در مطالعه آنها از روایی مطلوبی برخوردار بود. همچنین خوارزمی، کارشکی و مشکی (۱۳۹۲) گزارش دادند که روایی این پرسشنامه مورد تأیید سه نفر از کارشناسان قرار گرفته است. سوربو^۵ و همکاران (۲۰۰۹) روایی ملاکی آن را ۰/۷۳ گزارش کردند. در پژوهش حاضر، ضریب آلفای کرونباخ کل ۰/۷۸ به دست آمد.

۳. مقیاس انگیزش تحصیلی^۶

این مقیاس بر مبنای نظریه خودتعیین‌گری دسی و رایان توسط والرند و همکاران (۱۹۹۲) ساخته شده است. این پرسشنامه دارای ۲۸ پرسش ۷ گزینه‌ای در مقیاس لیکرت است که سه بعد انگیزش درونی، انگیزش بیرونی و بی انگیزشی را می‌سنجد. حداقل نمره در هر گویه ۱ و حداکثر آن ۷ است. بر این اساس، دامنه نمرات در هر مؤلفه، بین ۲۸ تا ۱۹۶ قرار دارد. والرند و همکاران ضریب اعتبار برای مؤلفه‌های جهت‌گیری درونی، بیرونی و بی انگیزشی را به ترتیب ۰/۸۳، ۰/۶۲ و ۰/۸۶ به دست آوردند. والرند و همکاران (۱۹۹۳) با محاسبه همبستگی بین پیشرفت تحصیلی و زیرمقیاس‌های انگیزش تحصیلی والرند در نمونه‌ای متشکل از ۲۱۷ دانش‌آموز کانادایی، روایی سازه این مقیاس را تأیید کردند (لطفی‌عظیمی و ابراهیمی‌قوام، ۱۳۹۴). بحرانی (۱۳۸۴) اعتبار ۰/۸۸ را برای کل پرسشنامه گزارش کرده است و روایی این مقیاس را با استفاده از روش تحلیل عاملی محاسبه نموده است که به اعتقاد وی تحلیل عاملی انجام شده، توانسته است ابعاد سه‌گانه انگیزش را با ارزش ویژه بالاتر از یک نمودار سازد. البته لازم به توضیح است که در این پژوهش براساس تحلیل عاملی اکتشافی

1. Basic Psychological Needs Satisfaction Scale
2. laGuardia
3. Couchman
4. Johnston & Finney
5. Sorebo
6. Academic Motivation Scale(AMS)

انجام شده سؤالات ۱، ۵، ۱۲، ۱۹ و ۲۶ به دلیل میزان همبستگی ضعیف با سایر سؤالات حذف شدند و در نهایت برای ۲۳ سوال باقی مانده آلفای کرونباخ کل ۰/۹۰ به دست آمد.

۴. مقیاس یادگیری خودراهبر^۱

این پرسشنامه توسط فیشر، کینگ و تاگو (۲۰۰۱) با ۵۲ گویه ساخته شد، اما نسخه نهایی آن را پس از هنجاریابی به ۴۱ گویه کاهش دادند. مقیاس این ابزار در طیف لیکرت ۵ درجه‌ای از کاملاً مخالفم (۱) تا کاملاً موافقم (۵) می‌باشد. حداقل و حداکثر نمره قابل کسب از این پرسشنامه ۴۱ و ۲۰۵ است و دارای سه زیر مقیاس خودکنترلی، خودمدیریتی و رغبت برای یادگیری می‌باشد. این مقیاس اولین بار در ایران توسط نادری و سجادیان (۱۳۸۵) هنجاریابی شده و اعتبار آن برای کل آزمون ۰/۸۲ و زیر مقیاس خودکنترلی ۰/۶۰، خودمدیریتی ۰/۷۸ و رغبت برای یادگیری ۰/۷۱ به دست آمده است. روبرسون^۲ (۲۰۰۵) روایی این مقیاس را به روش روایی سازه و با استفاده از روش تحلیل عاملی تأییدی مطلوب گزارش کرده است. بهروزی و همکاران (۱۳۹۲) نیز در پژوهش خود روایی این ابزار را با استفاده از روایی همزمان؛ یعنی محاسبه ضریب همبستگی آن با سؤالات طرح شده توسط محقق ۰/۵۷ گزارش کردند که در سطح $P < 0.001$ معنادار بود. در پژوهش حاضر نیز آلفای کرونباخ کل آزمون ۰/۸۹ به دست آمد.

۳. یافته‌های پژوهش

اطلاعات توصیفی مربوط به متغیرهای اندازه‌گیری شده در جدول (۱) آورده شده است.

جدول ۱: میانگین و انحراف معیار و همبستگی متغیرها

متغیر	میانگین	انحراف معیار	۱	۲	۳	۴
۱. یادگیری خودراهبر	۱۵۴/۲۹	۱۸/۳۴	۱			
۲. جهت‌گیری انگیزشی	۱۴۰/۲۳	۱۸/۱۴	*۰/۴۴۸	۱		
۳. نیازهای بنیادین روانشناختی	۹۷/۱۳	۱۵/۵۶	*۰/۵۳۶	*۰/۱۹۸	۱	
۴. سرزندگی تحصیلی	۲۸/۹۵	۷/۲۸	*۰/۳۱۶	۰/۰۷۵	*۰/۳۱۳	۱

* $P < 0.01$

مطابق جدول (۱) میانگین و انحراف معیار برای متغیرهای یادگیری خودراهبر به ترتیب ۱۵۴/۲۹ (۱۸/۳۴)، جهت‌گیری انگیزشی ۱۴۰/۲۳ (۱۸/۱۴)، نیازهای بنیادین روانشناختی ۹۷/۱۳ (۱۵/۵۶) و برای سرزندگی تحصیلی ۲۸/۹۵ (۷/۲۸) می‌باشد. با توجه به این جدول همبستگی

1. Self-directed learning scale
2. Roberson

مثبت و معناداری بین یادگیری خودراهبر و جهت گیری انگیزشی (۰/۴۴۸)، بین یادگیری خودراهبر و نیازهای بنیادین روانشناختی (۰/۵۳۶)، بین یادگیری خودراهبر و سرزندگی تحصیلی (۰/۳۱۶)، میان جهت گیری انگیزشی و نیازهای بنیادین روانشناختی (۰/۱۹۸) و بین نیازهای بنیادین روانشناختی و سرزندگی تحصیلی (۰/۳۱۳) وجود دارد. لازم به ذکر است که همبستگی بین جهت-گیری انگیزشی و سرزندگی تحصیلی (۰/۰۷۵) معنادار نبود.

در جدول (۲) همبستگی بین خرده مقیاس‌های متغیرهای بررسی شده ارائه شده است.

جدول ۲: همبستگی بین خرده مقیاس‌های متغیرهای بررسی شده

متغیر	۱	۲	۳	۴	۵	۶	۷	۸	۹
۱- خود مدیریتی									
۲- رغبت برای یادگیری	*۰/۵۹۵								
۳- خودکنترلی	*۰/۶۴۱	*۰/۵۸۲							
۴- انگیزش درونی	*۰/۳۹۲	*۰/۵۲۷	*۰/۴۸۴						
۵- انگیزش بیرونی	*۰/۳۴۲	*۰/۳۲۴	*۰/۴۲۸	*۰/۶۳۸					
۶- خودمختاری	*۰/۴۲۲	*۰/۳۱	*۰/۴۱۲	*۰/۲۳۲	*۰/۱۶۶				
۷- شایستگی	*۰/۴۷۸	*۰/۴۲۵	*۰/۴۲۵	*۰/۳۶۷	*۰/۱۸۹	*۰/۵۲۵			
۸- ارتباط	*۰/۲۸۵	*۰/۲۶۷	*۰/۲۷۵	*۰/۲۰۸	*۰/۱۹۶	*۰/۳۹۳	*۰/۳۸۶		
۹- سرزندگی تحصیلی	*۰/۳۷۷	*۰/۲۴	*۰/۲۰۳	*۰/۱۵۱	۰/۰۰۶	*۰/۳۰۲	*۰/۲۹۲	*۰/۱۵۶	۱

*P<0/01

براساس جدول شماره (۲) همبستگی مثبت و معناداری بین خودمدیریتی و انگیزش درونی (۰/۳۹۲)، خودمدیریتی و انگیزش بیرونی (۰/۳۴۲)، خودمدیریتی و خودمختاری (۰/۴۲۲)، خودمدیریتی و شایستگی (۰/۴۷۸)، خودمدیریتی و ارتباط (۰/۲۸۵) و بین خودمدیریتی و سرزندگی تحصیلی (۰/۳۷۷) وجود دارد. همچنین رابطه مثبت و معناداری میان رغبت برای یادگیری و انگیزش درونی (۰/۵۲۷)، رغبت برای یادگیری و انگیزش بیرونی (۰/۳۲۴)، رغبت برای یادگیری و خودمختاری (۰/۳۱)، رغبت برای یادگیری و شایستگی (۰/۴۲۵)، رغبت برای یادگیری و ارتباط (۰/۲۶۷)، رغبت برای یادگیری و سرزندگی تحصیلی (۰/۲۴)، خودکنترلی و انگیزش درونی (۰/۴۸۴)، خودکنترلی و انگیزش بیرونی (۰/۴۲۸)، خودکنترلی و خودمختاری (۰/۴۱۲)، خودکنترلی و شایستگی (۰/۴۲۵)، خودکنترلی و ارتباط (۰/۲۷۵) و میان خودکنترلی و سرزندگی تحصیلی (۰/۳۷۷) مشاهده می‌شود. به‌علاوه همبستگی مثبت و معناداری بین انگیزش درونی و خودمختاری (۰/۲۳۲)، انگیزش درونی و شایستگی (۰/۳۶۷)، انگیزش درونی و ارتباط (۰/۲۰۸) و میان انگیزش درونی و سرزندگی تحصیلی (۰/۱۵۱) وجود دارد. همچنین رابطه مثبت و معناداری میان انگیزش بیرونی و خودمختاری (۰/۱۶۶)، انگیزش بیرونی و شایستگی (۰/۱۸۹)، انگیزش بیرونی و ارتباط (۰/۱۹۶)، خودمختاری و سرزندگی

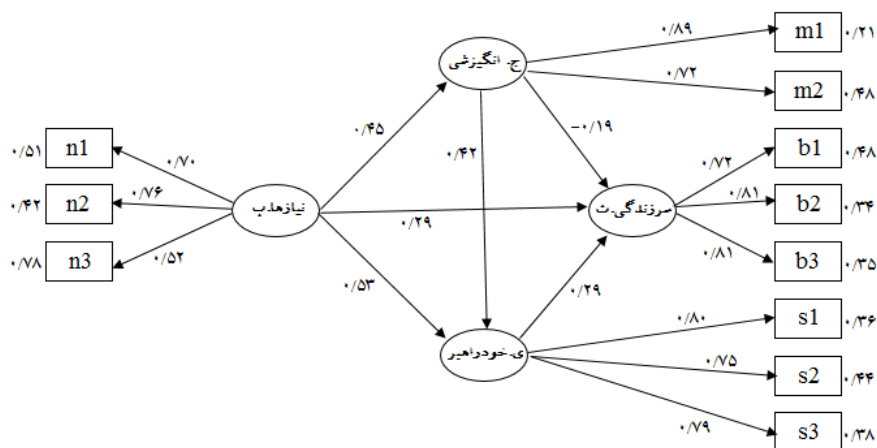
تحصیلی (۰/۳۰۲)، شایستگی و سرزندگی تحصیلی (۰/۲۹۲) و میان ارتباط و سرزندگی تحصیلی (۰/۱۵۶) مشاهده می‌شود. لازم به ذکر است که همبستگی بین انگیزش بیرونی و سرزندگی تحصیلی (۰/۰۰۶) معنادار نبود.

در جدول (۳) شاخص‌های برازش مربوط به مدل پیشنهادی بیان شده است.

جدول ۳: شاخص‌های برازش مربوط به مدل پیشنهادی

شاخص برازش	df	X ²	P	RMSEA	AGFI	NFI	CFI
مدل تدوین شده	۳۸	۱۴۹/۹۵	۰/۰۰۰۱۹	۰/۰۷۹	۰/۹۰	۰/۹۵	۰/۹۶

همان‌طور که در جدول (۳) مشاهده می‌شود مقدار χ^2 دو (۱۴۹/۹۵) با توجه به درجه آزادی (۳۸) معنادار است. ریشه خطای میانگین مجذورات تقریب (RMSEA^۱) برای فواصل اطمینان مختلف قابل محاسبه است و شاخصی است که اغلب به‌عنوان نقطه برش برای مدل‌های خوب و بد شناخته می‌شود. برازش مدل‌هایی که دارای مقادیر بالاتر از ۰/۱۰ هستند، ضعیف تلقی می‌شوند (هومن، ۱۳۹۵) و بنابراین مقدار این شاخص برای مدل حاضر (۰/۰۷۹) در حد قابل قبول می‌باشد. شاخص‌های مهم دیگر، شاخص تعدیل‌یافته برازندگی (AGFI^۲)، شاخص نرم شده برازندگی (NFI^۳) و شاخص برازندگی تطبیقی (CFI^۴) هستند که هرچه مقدار آنها بزرگ‌تر و به یک نزدیک‌تر باشد، مطلوب‌تر می‌باشند.



نمودار ۲: مدل معادلات ساختاری برای متغیرهای پژوهش به همراه ضرایب مسیر استاندارد شده

1. Root Mean Square Error of Approximation
2. Adjusted Goodness of Fit Index
3. Normed Fit Index
4. Comparative Fit Index

نمودار (۲) الگوی تأیید شده معادلات ساختاری برای چهار متغیر خشنودی از نیازهای بنیادین روانشناختی، جهت گیری انگیزشی، یادگیری خودراهبر و سرزندگی تحصیلی را نشان می‌دهد. مدل پیشنهادی در نمودار (۱) نشان‌دهنده این است که ارضای نیازهای بنیادین روانشناختی، جهت گیری انگیزشی و خودراهبر بودن یادگیری در دانش‌آموزان بر میزان سرزندگی تحصیلی آنها تأثیر مستقیم و غیرمستقیم دارند. به عبارت دیگر این متغیرها توانایی پیش‌بینی سرزندگی تحصیلی دانش‌آموزان را دارند. مطابق نمودار بالا خشنودی از نیازهای بنیادین روانشناختی (۰/۲۹)، جهت گیری انگیزشی (۰/۱۹-)، یادگیری خودراهبر (۰/۲۹) بر سرزندگی تحصیلی دانش‌آموزان تأثیر مستقیم می‌گذارند. لازم به ذکر است که در مدل بالا تمام مسیرهای کوواریانس نیز معنادار است ($P < 0.05$). بررسی ضرایب مسیر استاندارد، غیراستاندارد و کمیت‌های t آنها در جدول (۴) ارائه شده است.

جدول ۴: برآوردها و مشخصات کلی مدل

مسیرها	کمیت‌های t	برآوردهای استاندارد	برآوردهای غیراستاندارد
نیازهای بنیادین روانشناختی ← جهت گیری انگیزشی	۷/۲۶	۰/۴۵	۰/۸۶
نیازهای بنیادین روانشناختی ← یادگیری خودراهبر	۸/۴۱	۰/۵۳	۰/۶۴
نیازهای بنیادین روانشناختی ← سرزندگی تحصیلی	۲/۸۴	۰/۲۹	۰/۱۴
جهت گیری انگیزشی ← سرزندگی تحصیلی	۲/۳۵	-۰/۱۹	-۰/۰۵
جهت گیری انگیزشی ← یادگیری خودراهبر	۷/۱۹	۰/۴۲	۰/۲۷
یادگیری خودراهبر ← سرزندگی تحصیلی	۲/۴۲	۰/۲۹	۰/۱۲

با توجه به داده‌های جدول (۴) مقدار t مسیر نیازهای بنیادین روانشناختی به جهت گیری انگیزشی (۷/۲۶)، نیازهای بنیادین روانشناختی به یادگیری خودراهبر (۸/۴۱)، نیازهای بنیادین روانشناختی به سرزندگی (۲/۸۴)، جهت گیری انگیزشی به سرزندگی (۲/۳۵)، جهت گیری انگیزشی به یادگیری خودراهبر (۷/۱۹)، یادگیری خودراهبر به سرزندگی (۲/۴۲) است. با در نظر گرفتن این که همه کمیت‌های t جدول (برابر یا) بیشتر از ۱/۹۶ می‌باشد، ضرایب مسیرهای مذکور معنادار است.

بحث و نتیجه‌گیری

هدف این پژوهش تدوین مدل سرزندگی تحصیلی براساس خشنودی از نیازهای بنیادین روانشناختی، جهت گیری انگیزشی و یادگیری خودراهبر بود. با توجه به شاخص‌های نیکویی برازش در جدول شماره (۳) و نمودار شماره (۱)، فرضیه پژوهش به صورت کلی تأیید گردید. به این معنا که سرزندگی تحصیلی با متغیرهای خشنودی از نیازهای بنیادین روانشناختی، جهت گیری انگیزشی و یادگیری خودراهبر قابل پیش‌بینی می‌باشد. تحلیل روابط ساختاری نشان می‌دهد که خشنودی از نیازهای بنیادین روانشناختی، یادگیری خودراهبر و جهت گیری انگیزشی می‌توانند به طور مستقیم و معناداری بر

سرزندگی تحصیلی دانش‌آموزان اثر بگذارند که این نتیجه به ترتیب با پژوهش‌های تاربتسکی^۱، مارتین و کولی (۲۰۱۷)، صادقی و خلیلی گشینگانی (۱۳۹۵) و بهرامی و بدری (۱۳۹۶) همسو می‌باشد؛ اما منفی بودن تأثیر جهت‌گیری انگیزشی برخلاف یافته‌های پژوهش حبیب‌پور سدانی، عبدلی سلطان احمدی و فاییدفر (۱۳۹۴) می‌باشد.

در توضیح این یافته که نیازهای بنیادین روانشناختی می‌تواند سرزندگی تحصیلی را پیش‌بینی کند 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 می‌شود، پیش‌بینی‌کننده مهمی برای پاسخ‌گویی به این سؤال است که آیا افراد سلامت روان و سرزندگی مناسبی خواهند داشت یا خیر (دسی و رایان، ۲۰۰۰). با توجه به این‌که ارضای نیازهای بنیادین روانشناختی به‌عنوان انرژی لازم برای کمک به درگیری فعال با محیط، پرورش مهارت‌ها و رشد سالم در نظر گرفته می‌شود و این نیازها به‌صورت فطری در تمامی انسان‌ها وجود دارند و همچنین برای خودتنظیمی و بهزیستی روانشناختی افراد ضروری هستند (دسی و رایان، ۲۰۱۱)، یکی از پیشایندهای سرزندگی تحصیلی می‌باشد، لذا با ارضای این نیازها می‌توان انتظار داشت که سرزندگی تحصیلی که نوعی توانمندی برخوردار با مسائل و مشکلات تحصیلی است، نیز افزایش یابد.

اشاره به این نکته لازم است که یادگیری خودراهبر فرایندی است که دانش‌آموزان آن را به‌منظور فعال کردن و حمایت از افکار، رفتار و احساساتشان به‌کار می‌برند تا به اهداف خود دست یابند و سبب می‌شود که فرد خود را لایق، خودکارآمد و مستقل تصور کند و این انگیزه را داشته باشد که در برابر موانع تحصیلی مقاومت کند و سرزندگی تحصیلی بیشتری را از خود نشان دهد (خالد، ۲۰۱۶). انگیزه عامل مهمی در آموختن است و دانش‌آموزانی که خود را با کفایت و لایق بدانند، کمتر تحت تأثیر شرایط محیطی قرار می‌گیرند. انگیزه موجب خودتنظیمی و خودکنترلی در امر یادگیری می‌شود. آنها عقیده دارند که محدودیت‌های بیرونی نمی‌تواند به‌عنوان مانع در رسیدن به اهدافشان باشند (فالانافت^۲، ۲۰۱۵). در توجیه رابطه بین یادگیری خودراهبر و سرزندگی تحصیلی می‌توان گفت که یک فرد یادگیرنده با سطح بالای خودراهبری ابتکار عمل داشته و مسئولیت یادگیری‌اش را می‌پذیرد و مشکلات را به‌عنوان چالش در نظر می‌گیرد نه مانع؛ لذا او فردی است که تمایل بسیاری به یادگیری یا تغییر دارد و اعتمادبه‌نفس بالایی داشته و قادر به کاربرد مهارت‌های اساسی مطالعه، سازماندهی زمان بوده و استفاده از راهبردهای شناختی و فراشناختی را به‌خوبی یاد گرفته است. همچنین هنگام روبه‌رو شدن با چالش‌ها و مشکلات تحصیلی که از توانمندی‌های سرزندگی تحصیلی است، به‌خوبی برخورد می‌کند.

1. Tarbetsky
2. Phalaunnaphat

همچنین در تحلیل یافته‌ها مشخص شد که تأثیر مستقیم مثبت و معنادار خشنودی از نیازهای بنیادین روانشناختی بر جهت‌گیری انگیزشی و همسو با پژوهش حسینی و بهزادفر (۱۳۹۳)، جهت‌گیری انگیزشی بر یادگیری خودراهبر و همسو با پژوهش یوسفی و گردان شکن (۱۳۹۳) و خشنودی از نیازهای بنیادین روانشناختی بر یادگیری خودراهبر می‌باشد که در این مورد پژوهش دیگری یافت نشد.

در توضیح معنادار نبودن همبستگی بین جهت‌گیری انگیزشی و سرزندگی تحصیلی که در جدول (۱) گزارش شده از یک طرف و در طرف دیگر معنادار بودن تأثیر جهت‌گیری انگیزشی بر سرزندگی تحصیلی که در نمودار (۲) ارائه شده باید گفت که در ماتریس همبستگی از نمرات خام استفاده شده و این نمرات همیشه آمیخته با خطا هستند و به همین دلیل رابطه معنادار نشده است اما در مدل معادلات ساختاری از متغیر مکنون جهت‌گیری انگیزشی استفاده شده و در نتیجه رابطه معنادار شده است. مهم‌تر از این مطلب بررسی دلیل منفی بودن تأثیر جهت‌گیری انگیزشی بر سرزندگی تحصیلی می‌باشد که در تبیین این رابطه منفی می‌توان به تفکیک جهت‌گیری انگیزشی به انگیزش درونی و انگیزش بیرونی و همبستگی آنها با توجه به داده‌های جدول (۲) اشاره کرد. همچنان که در این جدول مشاهده می‌شود، همبستگی سرزندگی تحصیلی با انگیزش درونی مثبت و معنادار (همسو با پژوهش خوارزمی، کارشکی و مشکلی (۱۳۹۲) اما با انگیزش بیرونی معنادار نبوده است. در مجموع باید گفت که متأسفانه با توجه به این که امروزه و در جامعه کنونی ما چه در محیط خانواده و چه در فضای آموزشی بر انگیزه‌های بیرونی تحصیل از جمله کسب نمره، گرفتن مدرک و... بیشتر تأکید می‌شود و کمتر ارزش خود تحصیل برای افزایش دانایی، کشف ناشناخته‌ها و تلاش برای فهمیدن برای دانش‌آموزان درونی می‌شود، در نتیجه و با توجه به مطالعه پرسشنامه‌ها، برای مثال آنها در جواب سؤال اگر نمره بدی بگیرم مواظب هستم اعصابم خورد و روزم خراب نشود، جواب مخالفم و کاملاً مخالفم را انتخاب کردند؛ بنابراین این امر کاملاً منطقی به نظر می‌رسد که جهت‌گیری انگیزشی در مجموع، تأثیر منفی بر سرزندگی تحصیلی دانش‌آموزان داشته باشد.

همچنین سرزندگی تحصیلی به‌طور مثبت مربوط به تطبیق نتایج آموزشی، از جمله اعتمادبه‌نفس بیشتر، برنامه‌ریزی، پشتکار و اضطراب کمتر است. پس درحالی‌که جهت‌گیری انگیزشی (انگیزش تحصیلی) به‌دنبال رقابت، موفقیت و ارتقای عملکرد خواهد بود، سرزندگی تحصیلی که یکی از مفاهیم روانشناسی مثبت‌نگر است، می‌خواهد با چالش‌های تحصیلی و رقابت مقابله کند و علی‌رغم این که فردی ممکن است در مدرسه عملکرد ضعیفی داشته باشد ولی باز هم دچار تنش و اضطراب نمی‌شود و همچنان سرزنده خواهد بود؛ پس نتیجه می‌گیریم فردی که انگیزش تحصیلی (بیرونی) بالایی دارد و به‌دنبال کسب نمره بهتر و رقابت با دیگران و کسب موفقیت می‌باشد، ممکن است از نظر سرزندگی تحصیلی در حد پایین باشد چون در سرزندگی تحصیلی برعکس انگیزش تحصیلی بیشتر به‌دنبال

سازگاری و عدم رقابت و حفظ خونسردی و آرامش است تا بتواند با چالش‌های تحصیلی مقابله کند و بیشتر به دنبال بهزیستی روان است تا ارتقای عملکرد و موفقیت، به همین دلیل رابطه منفی دارند. یکی دیگر از یافته‌های پژوهش حاضر این است که خودمدیریتی و بعد از آن خودمختاری بالاترین میزان همبستگی را با سرزندگی تحصیلی دانش‌آموزان دارند؛ بنابراین باید گفت خودمدیریتی که یادگیرندگان را برای کنترل و مدیریت موقعیت‌هایی که باعث دستیابی آنها به اهدافشان می‌شود، درگیر می‌کند (مور و اندرسون^۱، ۲۰۰۳) و سرزندگی تحصیلی که می‌تواند به افراد در پیشگیری از موانع و چالش‌های روزانه تحصیلی از طریق ارائه اطلاعاتی در رابطه با باورهای خودکارآمدی کمک نماید (عبدی، هاشمیان و عبدالمعالی، ۱۳۹۴) رابطه مثبت، معنادار و قابل درکی با هم دارند.

با توجه به یافته‌های به دست آمده و تأیید شدن مدل فرضی پژوهشگر در این پژوهش، می‌توان در قالب چندین جلسه آموزشی اصول افزایش انگیزش درونی به معلمان، راهکارهای افزایش فرصت‌های کنترل به دانش‌آموزان، آموزش تدریس اکتشافی به معلمان جهت ایجاد یادگیری خودراهبر و افزایش انگیزش درونی در دانش‌آموزان، آموزش سبک‌های فرزندپروری به والدین جهت ارضای نیازهای بنیادین روانشناختی دانش‌آموزان، آموزش راهبردهای یادگیری خودتنظیمی شامل راهبردهای شناختی و فراشناختی، یادگیری تفکر انتقادی و آموزش روش یادگیری مشارکتی، آموزش مهارت‌های ارتباط، همدلی، مسؤولیت‌پذیری، خودآگاهی، مهارت حل مسأله، مدیریت و برنامه‌ریزی به دانش‌آموزان جهت ایجاد یادگیری خودراهبر و در نهایت آموزش این مفاهیم؛ موجب بالا رفتن سرزندگی تحصیلی دانش‌آموزان شد.

از محدودیت‌های این پژوهش، می‌توان به نوع جامعه مورد پژوهش اشاره کرد که یکی از مناطق محروم می‌باشد و به دلیل تعداد بیش از حد فارغ‌التحصیلان بیکار و نبودن امکانات کافی گرایش جامعه به سمت دستاوردهای بیرونی تحصیل بیشتر بوده و همین مسأله متغیری مزاحم و غیرقابل کنترل در پژوهش حاضر است. در نتیجه در تعمیم یافته‌های این پژوهش باید احتیاط نمود؛ بنابراین پیشنهاد می‌شود که پژوهش مشابه در جامعه‌های آماری دیگر تکرار شود.

1. Moore & Anderson

منابع

- بحرانی، محمود. (۱۳۸۴). «مطالعه انگیزش تحصیلی دانش‌آموزان متوسطه استان فارس و عوامل همبسته با آن». *مجله علوم اجتماعی و انسانی دانشگاه شیراز*، ۲۲(۴)، ۱۱۵-۱۰۴.
- بشارت، محمدعلی و رنجبر کلاگری، الهه. (۱۳۹۲). «مقیاس ارضای نیازهای بنیادین روانشناختی: پایایی، روایی و تحلیل عاملی». *فصلنامه انداز‌گیری تربیتی*، ۴(۱۴)، ۱۶۸-۱۴۸.
- بهروزی، ناصر؛ شغابی، معصومه؛ مهرابی زاده هنرمند، مهناز و مکتبی، غلامحسین. (۱۳۹۲). «بررسی رابطه یادگیری خودراهر با عملکرد تحصیلی و رضایت از زندگی در دانش‌آموزان». *مجله علوم تربیتی دانشگاه شهید چمران اهواز*، ۶(۱)، ۱۷۰-۱۵۵.
- بهرامی، فاطمه؛ بدری، مرتضی. (۱۳۹۶). «رابطه ادراک از محیط یادگیری و سرزندگی تحصیلی با نقش واسطه‌ای شناخت، فراشناخت، انگیزه پیشرفت و خودکارآمدی در دانشجویان». *دوفصلنامه راهبردهای شناختی در یادگیری*، ۵(۹)، ۲۱۲-۱۸۹.
- حبیب‌پور سدانی، سیمین؛ عبدلی سلطان احمدی، جواد و فاییدفر، زیبا. (۱۳۹۴). «بررسی رابطه سبک‌های یادگیری وارک با توسعه تفکر انتقادی، سرزندگی تحصیلی و انگیزش پیشرفت تحصیلی در بین دانشجویان علوم پزشکی ارومیه». *مجله دانشگاه پرستاری و مامایی ارومیه*، ۱۳(۱۲)، ۱۰۹۶-۱۰۸۹.
- حسینی، برهان؛ بهزادفر، مرجان. (۱۳۹۳). *رابطه بین ارضای نیازهای روانی بنیادین (خودمختاری، ارتباط و شایستگی) با انگیزش پیشرفت تحصیلی (انگیزش درونی، انگیزش بیرونی و عدم انگیزش)*. اولین کنفرانس ملی توسعه پایدار در علوم تربیتی و روانشناسی، مطالعات اجتماعی و فرهنگی، تهران، موسسه آموزش عالی مهر اروند، مرکز راهکارهای دستیابی به توسعه پایدار.
- خوارزمی، اکرم؛ کارشکی، حسین و مشکی، مهدی. (۱۳۹۲). «نقش ارضای نیازهای اساسی روانشناختی و باورهای شناختی در انگیزه درونی دانشجویان دوره‌های یادگیری الکترونیکی». *مجله بین‌رشته‌ای آموزش مجازی در علوم پزشکی*، ۴(۴)، ۱۷-۹.
- دهقانی‌زاده، محمدحسین و حسین چاری، مسعود. (۱۳۹۱). «سرزندگی تحصیلی و ادراک از الگوی ارتباطی خانواده؛ نقش واسطه‌ای خودکارآمدی». *مجله مطالعات آموزش و یادگیری*، ۴(۲)، ۴۷-۲۱.
- رحیمی، مهدی و زارعی، الهام. (۱۳۹۵). «نقش ابعاد دلبستگی بزرگسالی در سرزندگی تحصیلی با واسطه‌گری ابعاد خودکارآمدی مقابله با مشکلات و کمال‌گرایی». *فصلنامه پژوهش در یادگیری آموزشگاهی و مجازی*، ۳(۱۲)، ۷۰-۵۹.
- سبزی، ندا و فولادچنگ، محبوبه. (۱۳۹۴). «نقش واسطه‌ای باورهای انگیزشی در رابطه بین حمایت اجتماعی ادراک شده و سرزندگی تحصیلی». *مجله آموزش پژوهی*، ۲، ۴۹-۲۳.
- صادقی، مسعود و خلیلی گشنیگانی، زهرا. (۱۳۹۵). «نقش ابعاد یادگیری خودراهر در پیش‌بینی سرزندگی تحصیلی دانشجویان دانشگاه علوم پزشکی لرستان». *مجله پژوهش در آموزش علوم پزشکی*، ۸(۲)، ۱۷-۹.

- عبدی، هادی؛ هاشمیان، کیانوش و ابوالمعالی، خدیجه. (۱۳۹۴). «پیش‌بینی سرزندگی تحصیلی براساس ویژگی‌های شخصیتی و خودتنظیمی تحصیلی در دانش‌آموزان دوره متوسطه دوم». *فصلنامه علمی-پژوهشی پژوهشنامه تربیتی*، ۱۰(۴۴)، ۱۱۱-۱۲۸.
- لطفی‌عظیمی، افسانه و ابراهیمی‌قوام، صغری. (۱۳۹۴). سبک‌های انگیزش و پیشرفت تحصیلی: نقش واسطه‌ای خودپنداشت تحصیلی». *فصلنامه روانشناسی تحولی: روانشناسان ایرانی*، ۴۳(۱۱)، ۲۵۷-۲۴۷.
- نادی، محمدعلی؛ سجادیان، ایلناز. (۱۳۸۵). «هنجاریابی مقیاس سنجش خودراهبری در یادگیری، در مورد دانش‌آموزان دختر دبیرستان‌های شهر اصفهان». *مجله نوآوری‌های آموزشی*، ۱۸(۵)، ۱۱۱-۱۳۴.
- هومن، حیدرعلی. (۱۳۹۵). *مدل‌یابی معادلات ساختاری با کاربرد نرم‌افزار لیزرل*. تهران: سمت.
- یوسفی، علیرضا و گردان‌شکن، مریم. (۱۳۹۳). «ارتباط یادگیری خودراهری با انگیزش تحصیلی دانشجویان پزشکی دانشگاه علوم پزشکی اصفهان». *مجله ایرانی آموزش در علوم پزشکی*، ۱۴(۱۲)، ۱۰۶۷-۱۰۶۰.
- AbuBakr, K., Sulaiman, N. F. I., Raffai, Z. A. M. (2010). "Self-determination theory and motivational orientations of Arabic learners: A principal component analysis". *Journal of Language Studies*, 10(1), 71- 86.
- Areepattamannil, S. H. (2011). *Academic self-concept, academic motivation, academic engagement, and academic achievement: A mixed methods study of Indian adolescents in Canada and India*. PhD dissertation, Queen's University, Ontario, Canada.
- Bakhshae, F., Hejazi, E., Dortaj, F., Farzad, V. (2017). "Self-Management Strategies of Life, Positive Youth Development and Academic Buoyancy: a Causal Model". *International Journal of Mental Health and Addiction*, 15(2), 339-349.
- 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, 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. (2011). "Levels of analysis, relevant causes of behavior and well-being: The role of psychological needs". *Psychological Inquiry*, 22, 17-22.
- Duda, J. L. (2013). "The conceptual and empirical foundations of Empowering Coaching: Setting the stage for the PAPA project". *International Journal of Sport and Exercise Psychology*, 1-9.
- Fisher, M., King, J., Tague, G. (2001). "Development of a self-directed learning readiness scale for nursing Education". *Nurse Education today*, 21, 516-525.
- Gagne, M. (2003). "The role of autonomy support and autonomy orientation in prosocial behavior engagement". *Motivation and Emotion*, 27, 199-223.
- Gagne, M., Deci, E. L. (2005). "Self-determination theory and work Motivation". *Journal of Organizational Behavior*, 26, 331-362.
- Gibbons, M. (2002). *The Self-directed learning handbook: Challenging adolescent students to excel*. 1st ed. San Francisco, CA: Jossey-Bass
- Guglielmino, L. M. (1997). *Reliability and validity of the self-directed learning readiness scale and the learner preference assessment*. In H. B. L. Associates

- (Ed.), *Expanding horizons in self-directed learning* (pp. 209-222). Norman, OK: Public Managers Center, University of Oklahoma.
- Hancox, J. E., Quested, E., Ntoumanis, N., Duda, J. L. (2016). "Teacher-created social environment, basic psychological needs, and dancers' affective states during class: A diary study". *Personality and Individual Differences*, 1-7.
- Johnston, M., Finney, S. (2010). "Measuring basic needs satisfaction: evaluating previous and conducting new psychometric evaluations of the basic needs satisfaction in general scale". *Psychology of Sport and Exercise*, 11, 91-99.
- Johnston, M. M., Finney, S. J. (2010). "Measuring basic needs satisfaction: Evaluating previous research and conducting new psychometric evaluations of the Basic Needs Satisfaction in General Scale". *Contemporary Educational Psychology*, 35, 280-296.
- Khalaila, R. (2014). "The relationship between academic self-concept, intrinsic motivation, test anxiety, and academic achievement among nursing students: Mediating and moderating effects". *Nurse Education Today*, 35(3), 432-438.
- Khaled, N. (2016). "The learning environment as a mediating variable between self-directed learning readiness and academic performance of a sample of Saudi nursing and medical emergency students". *Nurse Education Today*, 36, 249-254.
- Knowles, M. (1975). *Self-directed learning: A guide for learners and teachers*. New York: Association Press.
- Komarraju, M., Nadler, D. (2013). "Self-efficacy and academic achievement: Why do implicit beliefs, goals, and effort regulation matter?", *Learning and Individual Differences*, 25, 67-72.
- Kusurkar, R. A., TenCate, T. J., Vos, C. M. P., Westers, P., Croiset, G. (2013). "How motivation affects academic performance: A structural equation modeling analysis". *Advances in Health Science Education*, 18, 57-69.
- Karimi, R., Arendt, C. S., Cawley, P. (2010). "Learning Bridge: Curricular integration of didactic and experiential education". *American journal of pharmaceutical education*, 74 (3), 1-8.
- LaGuardia, 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*, 77, 762-773.
- Lee, J. Q., McInerney, D. M., Liem, G. A. D., Ortiga, Y. P. (2010). "The relationship between future goals and achievement goal orientations: An intrinsic-extrinsic motivation perspective". *Journal of Contemporary Educational Psychology*, 30, 1-16.
- Li, D., Zhang, W., Li, X., Zhou, Y., Zhao, L., Wang, Y. (2016). "Stressful life events and adolescent Internet addiction: The mediating role of psychological needs satisfaction and the moderating role of coping style". *Computers in Human Behavior*, 63, 408-415.
- Long, H. B. (2007). *Skills for self-directed learning*. Retrieved Available from <http://facultystaff.ou.edu/L/Huey.B.Long-1/.../selfdirected.html>.
- Lynch, A. D., Lerner, R. M., Leventhal, T. (2013). "Adolescent academic achievement and school engagement: An examination of the role of school-wide peer culture". *Journal of Young Adolescence*, 42, 6-12.

- Markland, D., Tobin, V. (2004). "A modification of the behavioural regulation in exercise questionnaire to include an assessment of amotivation". *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 26, 191-196.
- Martin, A. J. (2014). "Academic buoyancy and academic outcomes: Towards a further understanding of students with attention-deficit/hyperactivity disorder (ADHD), students without ADHD, and academic buoyancy itself". *British Journal of Educational Psychology*, 84(1), 86-107.
- Martin, A. J., Marsh, H. W. (2006). "Academic buoyancy and its psychological and educational correlates: A construct validity approach". *Psychology in the Schools*, 43(3), 267-282.
- McInerney, D. M., McInerney, V. (2010). *Educational psychology: Constructing learning (5th ed)*. Frenchs Forest, NSW: Pearson.
- Moore, M. G., Anderson, W. G. (2003). *Handbook of Distance Education Mahwah*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Ntoumanis, N. (2012). "Self-determination theory applied to health contexts a meta-analysis". *Perspectives on Psychological Science*, 7(4), 325-340.
- Phalaunnaphat, S. (2015). "Developing Students' Learning Ability by Dint of Self-Directed Learning". *Procedia- Social and Behavioral Sciences*; 197, 2074-2079.
- O'Shea, E. (2003). "Self-directed learning in nurse education: A review of the literature". *Journal of Advanced Nursing*, 43(1), 62-70.
- Putwain, D. V., Connors, L., Symes, W., Douglas-Osborn, E. (2012). "Is academic buoyancy anything more than adaptive coping?", *Anxiety, Stress & Coping*, 1-10.
- Simoes, F., Alarcao, M. (2014). "Promoting well-being in school-based mentoring through basic psy-chological needs support: Does it really count?", *Journal of Happiness Studies*, 15(2), 407-424.
- Solberg, P. A., Hopkins, W. G., Ommundsen, Y., Halvari, H. (2012). "Effects of three training types on vitality among older adults: A self-determination theory perspective". *Psychology of Sport and Exercise*, 13, 407-417.
- Souesme, G., Martinent, G., Ferrand, C. (2016). "Perceived autonomy support, psychological needs satisfaction, depressive symptoms and apathy in French hospitalized older people". *Archives of Gerontology and Geriatrics*, 65, 70-78.
- Sorebo, O., Halvari H., FlaataGulli, V., Kristiansen R. (2009). "The Role of Self-Determination Theory in Explaining Teachers' Motivation to Continue to Use E-Learning Technology". *Computers & Education*, 53(4), 1177-1187.
- Tarbetsky, A. L., Martin, A. J., Collie, R. J. (2017). "Social and Emotional Learning, Social and Emotional Competence, and Students' Academic Outcomes: The Roles of Psychological Need Satisfaction, Adaptability, and Buoyancy". *Social and Emotional Learning in Australia and the Asia-Pacific*, 471(14), 17-37.
- Uzman, E. (2014). "Basic psychological needs and psychological health in teacher candidates". *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 116, 3629-3635.
- Vallerand, R. J., Piletier, G., Blaise, M. R. (1992). "The academic motivation scale: a measure of intrinsic, extrinsic, and amovtion in education". *Educational and psychological Measurement*, 52, 1003-1017.
- Williamson, S. N. (2007). "Development of a self- rating scale of self-directed learning". *Nurse Researcher*, 14(2), 66-83.

- Yu, C., Li, X., Zhang, W. (2015). "Predicting adolescent problematic online game use from teacher autonomy support, basic psychological needs satisfaction, and school engagement: A 2-year longitudinal study". *Cyberpsychology, Behavior and Social Networking*, 18, 228-233.
- 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.
- Zhoc, K. C. H., Chen, G. (2016). "Reliability and validity evidence for the Self-Directed Learning Scale (SDLS)". *Learning and Individual Differences*, 49, 245-250.