

## رابطه خود شناسی و نیازهای اساسی روانشناختی با خود تنظیمی هیجانی و یادگیری □

### The Relationship between Self-Knowledge and Basic Psychological Needs with Emotional and Learning Self-Regulation □

Neda Faraji, MSc ✉  
Masoud Golamali Lavasani, PhD  
Shiva Khalili, PhD

ندا فرجی\*  
دکتر مسعود غلامعلی لواسانی\*  
دکتر شیوا خلیلی\*

#### Abstract

The aim of this research was to examine the potential effects of self-knowledge in the relationship between basic psychological needs and learning and emotional self-regulation. Through carrying out a correlational study, 230 students were selected via random classification sampling. The tools included Basic Psychological Needs Scale, Integrative Self-Knowledge Scale, Cognitive Emotion Regulation Questionnaire (CERQ), and Motivated Strategies for Learning Questionnaire (MSLQ). Performance questionnaire and data were analyzed using Pearson correlation coefficient and regression analysis. Findings revealed a significant positive correlation between basic psychological needs with self-regulation learning and cognitive emotion regulation strategies. As substantiated through path analysis, the relationship between basic psychological needs and cognitive emotion regulation strategies was moderated by self-knowledge.

**Keywords:** basic psychological needs, self-knowledge, learning self-regulation, emotional self-regulation.

#### چکیده

این پژوهش در پی یافتن عوامل اثرگذار بر خودتنظیمی یادگیری و هیجانی و رابطه آن با نیازهای اساسی روانشناختی و خودشناسی در دانشجویان مقطع کارشناسی دانشگاه تهران است. پژوهش از نوع همبستگی بوده و ۲۳۰ دانشجوی (۱۲۱ مرد و ۱۰۹ زن) به روش نمونه‌گیری طبقه‌بندی شده تصادفی برگزیده شدند. آزمودنی‌ها مقیاس‌های نیازهای بنیادی روانشناختی و خودشناسی انسجامی و پرسشنامه‌های تنظیم شناختی هیجان و راهبردهای خود‌انگیخته یادگیری را تکمیل نمودند. یافته‌های پژوهش نشان داد که برآورده شدن نیازهای بنیادی روانشناختی با به‌کارگیری راهبردهای سازش یافته تنظیم شناختی هیجان، همبستگی مثبت و با به‌کارگیری راهبردهای سازش نیافتاده تنظیم شناختی هیجان رابطه منفی و با خودتنظیمی یادگیری، همبستگی مثبت معنادار دارد. در رابطه میان نیازهای اساسی روانشناختی و خودتنظیمی یادگیری، خودشناسی نقش میانجی ندارد اما نتایج تحلیل مسیر نشان داد که در رابطه میان نیازهای اساسی روانشناختی و خودتنظیمی هیجانی، خودشناسی نقش میانجی دارد.

**کلید واژه‌ها:** نیازهای اساسی روانشناختی، خودشناسی، خودتنظیمی یادگیری، خودتنظیمی هیجانی.

□ Department of Educational Psychology and  
Counseling University of Tehran, I. R. Iran  
✉ Email: faraji\_ene@yahoo.com

□ دریافت مقاله: ۱۳۹۴/۵/۲۵ تصویب نهایی: ۱۳۹۴/۱۲/۱۶  
\* گروه روانشناسی تربیتی و مشاوره دانشکده روانشناسی و  
علوم تربیتی دانشگاه تهران

## ● مقدمه

«خودتنظیمی»<sup>۱</sup> از مباحث مهم در روانشناسی می‌باشد که همواره سهم بزرگی از مطالعات را به خود اختصاص داده و می‌دهد. اصطلاح خودتنظیمی اغلب به‌طور گسترده‌ای به تلاش‌های انسان برای تغییر اندیشه‌ها، احساسات، خواسته‌ها، و اعمال خود در چشم‌انداز چنین اهداف بالاتری اشاره دارد. از این‌رو خودتنظیمی به انسان به‌عنوان یک عمل فعال و تصمیم‌گیرنده نگاه می‌کند و یک جنبه حیاتی از سازگاری آدمی است که بی آن فرد تماشاگر درمانده رویدادها خواهد بود (بامیستر<sup>۲</sup>، ۲۰۰۵؛ به نقل از دی ریدر و دی ویت، ۲۰۰۶).

در نظریه شناختی اجتماعی بندورا (۱۹۹۷) از سه فرآیند اصلی و مهم خودتنظیمی یعنی خویشتن‌نگری، خودداوری و خودواکنشی یاد شده است. «تنظیم هیجان»<sup>۳</sup> فرآیندی است که از راه آن افراد هیجان‌های خود را به‌صورت هوشیار یا ناهوشیار تعدیل می‌کنند تا به‌طور مناسب به تقاضاهای متنوع محیط پاسخ دهند (بارق و ویلیامز، ۲۰۰۷؛ روتنبرگ و گروس، ۲۰۰۳). در زندگی روزانه افراد همواره راهبردهای منظمی را برای تعدیل شدت و یا نوع تجارب هیجانی خود یا واقعه فراخواننده هیجان به کار می‌گیرند (دیاموند و اسپینوال، ۲۰۰۳؛ گروس، ۱۹۹۸). یکی از گسترده‌های اصلی فعالیت هیجان‌ها، انگیزختگی و تنظیم آن‌ها در پاسخ به عوامل تنیدگی زاست. تنظیم هیجان به شیوه مدیریت و دستکاری ورود اطلاعات فراخواننده هیجان اشاره دارد. گارنفسکی، کرایچ و اسپینهاون (۲۰۰۱، ۲۰۰۲) با مرور و بازنگری انتقادی پیشینه پژوهشی در زمینه راهبردهای رویارویی با هیجان ۹ راهبرد گوناگون را شناسایی کرده‌اند که به دودسته «راهبردهای سازش یافته» و «سازش نایافته تنظیم شناختی هیجان» تقسیم می‌شوند. «خودتنظیمی» یادگیری توانایی به کار بستن راهبردهای شناختی و فراشناختی در فرایند یادگیری است که دو جنبه کوتاه‌مدت (مطالعه) و بلندمدت (برنامه ریزی) دارد. پنتریچ (۲۰۰۴) یادگیری خودتنظیمی را راهبردهای تنظیم فرآیندهای شناختی و یا راهبردهای مدیریتی می‌داند که یادگیرندگان برای مهار فرایند یادگیری خود به کار می‌برند. الگوی پنتریچ سه مقوله عمده از راهبردهای یادگیری از جمله «راهبردهای یادگیری شناختی» (تکرار، بسط و سازماندهی) «راهبردهای فراشناختی» (برنامه‌ریزی، نظارت و کنترل، و نظم دهی) و «راهبردهای مدیریت منابع» (تنظیم و اداره محیط) را در برمی‌گیرد.

«نظریه خود تعیین‌گری»<sup>۴</sup> فرض می‌کند که «نیازهای اساسی روان‌شناختی» ذاتی وجود

دارند که زیربنای رفتار هستند. این نیازها «خودپیروی»، «شایستگی» و «پیوند» هستند. این نظریه تفاوت انواع انگیزش را بر پایه دلایل و اهداف گوناگونی که برای انجام یک عمل برانگیخته می شوند مشخص می کند. «نیاز به خودپیروی» به نیاز برای ادراک احساس مهار، عامل بودن یا خودمختاری در تعاملات با محیط و یا از دیدگاه اسنادی به یک مکان علیت درونی ادراک شده اشاره دارد. «نیاز به شایستگی» یعنی افراد نیاز دارند که در تعاملات خود با دیگران با تکالیف و فعالیت‌ها و با زمینه‌های بزرگ‌تر احساس شایستگی کنند. «نیاز به پیوند» انسانی و ارتباط و وابستگی به نیاز به تعلق به یک گروه اشاره دارد (دسی و ریان، ۲۰۰۰).

چنانچه محیط به افراد حق اندیشه، شناخت و برگزیدن رفتار و کردارشان را بدهد و نیاز به شایستگی و ارتباط را نامشروط برآورده سازد، این بستر فراهم می گردد که افراد نه برای پاداش و تنبیه و نه برای حفظ و افزایش نگرش مثبت به خود و دوری از احساس گناه بلکه برای لذت موجود در رفتار خود یا به دیگر سخن برآوردن نیازهای سه‌گانه روانشناختی خود به انجام و پیگیری رفتار پردازند و در نتیجه عملکردی باکیفیت بهتر و بهزیستی و سلامت روانی را تجربه کنند (دسی و ریان، ۲۰۰۰).

بر پایه مفهوم‌سازی قربانی و همکاران (۲۰۰۳) «خودشناسی» آگاهی لحظه‌به‌لحظه نسبت به حالات روان‌شناختی و توان تمایز نهادن و تحلیل محتوای تجارب کنونی (وجه تجربه‌ای) و نیز پردازش شناختی فعال در مورد خود و معطوف به رویدادهای گذشته که نتیجه آن ایجاد دید گسترده‌تر برای هدایت رفتار و تشکیل روان‌سنج‌های فردی پیچیده‌تر و کامل‌تر (وجه تأملی) است. اما مطالعات بعدی نشان داد که «خودشناسی» در ماهیت یک فرایند انسجامی است زیرا تجربه و صفات خود را به شکل معنیدارتری تلفیق میکند. بر پایه این الگو آنچه خودشناسی را در عالی‌ترین سطح پردازش قرار می‌دهد انسجام آگاهی و توجه به تجربه و تأمل در خود است (قربانی، ۱۳۹۲). خودشناسی دانشی است برای تنظیم خود که نوعی «فرانشناخت» می‌باشد و یک فرایند روانشناختی سازش یافته، پویایی و انسجامی است که کارکردی زمانمند دارد و می‌تواند تحت تأثیر ارضا نیازهای اساسی قرار گیرد یا بر آنها اثر بگذارد (قربانی و واتسن، ۲۰۰۶).

پیشینه پژوهشی و نظری حاکی از آن است که خودشناسی با برآورده شدن نیازهای اساسی سه‌گانه همبستگی مثبت (قربانی و همکاران، ۲۰۰۶، ۲۰۱۲) و با آسیب‌های روانی و

شاخص های سلامت روان (افسردگی، اضطراب و تیدگی) همبستگی منفی دارد (موسوی و قربانی ۱۳۸۴). همچنین راهبردهای سازش نیافته با نشانگان آسیب روانی مرتبط بودند (آلداو و نولن-هوکسما ۲۰۱۰). یافته های پژوهش ها نشان می دهد نوجوانان افسرده (کرایچ و گارنفسکی، ۲۰۱۲) و افراد دارای سوء مصرف مواد (اژه ای، غلامعلی لواسانی و ارمی، ۱۳۹۴) نسبت به افراد بهنجار در زمینه دشواری تنظیم هیجان تفاوت معناداری دارند. از این رو می توان پذیرفت که خودشناسی در خودتنظیمی نقش داشته باشد.

از سوی دیگر خودتنظیمی نه تنها به این دلیل که مستقیماً بر پیشرفت تحصیلی اثر می گذارد اهمیت دارد بلکه به این دلیل که راهی است برای رشد یا بازدارندگی ارتباط متقابل کودکان با دیگران (مونتروی و همکاران، ۲۰۱۴). پیشینه تجربی خودتنظیمی یادگیری را پیش بینی کننده مستقیم و قدرتمند پیشرفت تحصیلی می داند (زیمرن و کیتسانتاس، ۲۰۱۴). هر چند پژوهش / امین آبادی، خلد / پناهی و دهقانی (۱۳۹۰) نشان داد که تنظیم هیجان شناختی توان پیش بینی موفقیت تحصیلی را ندارد. پژوهش های بسیاری یادگیری را از دیدگاه نظریه خود تعیین گری بررسی کرده و برآورده شدن نیازهای روان شناختی را با تنظیم انگیزش درونی و به کارگیری راهبردهای شناختی و فراشناختی (دی بیلد، ونستینکیست و لنز، ۲۰۱۱) و نشاط ذهنی دانش آموزان (شیخ الاسلامی و دفترچی، ۱۳۹۴) مرتبط می دانند. بر پایه مطالب بالا می توان انتظار داشت که برآورده شدن نیازهای اساسی روان شناختی و خودشناسی با خودتنظیمی یادگیری و به کارگیری راهبردهای سازش یافته تنظیم شناختی هیجان رابطه مثبت و با به کارگیری راهبردهای سازش نیافته تنظیم شناختی هیجان رابطه منفی داشته باشد.

هدف اصلی این پژوهش «تعیین رابطه میان متغیرهای نیازهای اساسی روانشناختی، خودشناسی و خودتنظیمی یادگیری و هیجانی و تعیین میزان اثر آنها بر یکدیگر می باشد». هدف اختصاصی این پژوهش مشخص کردن سهم جداگانه هر یک از این متغیرها نسبت به متغیرهای دیگر می باشد.

## ● روش

«جامعه آماری» پژوهش کلیه دانشجویان دوره کارشناسی دانشکده های دانشگاه تهران است که در سال ۹۲-۱۳۹۳ در حال تحصیل بوده اند. جامعه نمونه به روش نمونه گیری تصادفی طبقه بندی شده برگزیده شدند. برای محاسبه حجم نمونه از فرمول کوهنن با بالاترین

سطح خطای مجاز برای برآورد نمونه (۰/۰۵) استفاده شد و حجم ۲۰۰ نفر به دست آمد اما برای بالا رفتن دقت ۲۵۰ نفر شرکت کننده انتخاب گردید. با حذف نمونه‌های ناقص، حجم نمونه این پژوهش ۲۳۰ نفر دربرگیرنده ۱۰۹ زن و ۱۲۱ مرد شد.

### ● ابزار پژوهش

□ الف: «مقیاس خود شناسی انسجامی»<sup>۵</sup> (قربانی و همکاران، ۲۰۰۸): این مقیاس دارای ۱۲ ماده است که پاسخ دهنده در هر پرسش وضعیت خود را بر یک پیوستار پنج درجه ای لیکرت مشخص می کند. قربانی و همکاران (۲۰۰۸) در مطالعه خود بر روی سه نمونه ایرانی و سه نمونه آمریکایی آلفای کرونباخ ۰/۷۴ تا ۰/۸۲ را گزارش کردند. یافته‌ها بر پایه تحلیل عاملی تأییدی و همگونی سنجش در ایران و آمریکا سازه خودشناسی انسجامی را با ۱۲ ماده در این دو فرهنگ تأیید کردند. در این پژوهش آلفای کرونباخ ۰/۶۴ به دست آمد.

□ ب: مقیاس نیازهای بنیادی روان شناختی<sup>۶</sup> (لاگاردیا، رایان، کچمن، دسی، ۲۰۰۰): این مقیاس ۲۱ ماده دارد که بر اساس پیوستار ۷ درجه ای لیکرت درجه بندی شده است. در مطالعه لاگاردیا و همکاران (۲۰۰۰) ضرایب اعتبار اجرای آن ۰/۹۱ و روایی آن نیز مطلوب گزارش شد. آلفای کرونباخ این مقیاس بر نمونه های مدیران و دانشجویان ایرانی میان ۰/۷۶ تا ۰/۷۹ در نوسان بوده است (قربانی و واتسون، ۲۰۰۴) و آلفای کرونباخ ۰/۷۲ به دست آمد.

□ ج: پرسشنامه تنظیم شناختی هیجان<sup>۷</sup> (QREC) (گارنفسکی، کرایچ، ۲۰۰۶): این پرسشنامه یک ابزار چند بعدی است که برای شناسایی راهبردهای مقابله ای شناختی افراد پس از تجربه کردن پیشامدها یا موقعیت های منفی به کار می رود. فرم کوتاه این ابزار ۱۸ ماده ای است و در پیوستار پنج درجه ای لیکرت ۹ زیرمقیاس را می سنجد. بالاترین و کمترین نمره در هر زیر مقیاس ۲ و ۱۰ است و نمره بالاتر نشان دهنده بهره گیری بیشتر شخص از آن راهبرد است. ویژگی های روان سنجی پرسشنامه در پژوهش های خارجی تأیید شده است (گارنفسکی، بان و کرایچ، ۲۰۰۵؛ گارنفسکی و کرایچ، ۲۰۰۶؛ گارنفسکی و دیگران، ۲۰۰۱). بشارت (۱۳۹۳) در پژوهش های خود همسانی درونی نسخه فارسی آن را در ایران با آلفای کرونباخ ۰/۶۷ تا ۰/۸۹ تأیید کرده است. در این پژوهش آلفای کرونباخ ۰/۶۳ به دست آمد.

□ د: پرسشنامه راهبردهای خودانگیخته یادگیری<sup>۸</sup> (QLSM): پتتریچ و دی گروت

(۱۹۹۰) این پرسشنامه را برای بهبود تدریس و یادگیری در دوره‌های پس از دبیرستان طراحی کردند. این پرسشنامه دارای سه بخش «انگیزش»، «راهبردهای یادگیری» و «راهبردهای مدیریت منابع» می‌باشد. در بررسی‌های پنتریچ و دی گروت اعتبار برای دو عامل راهبردهای شناختی و خودتنظیمی به ترتیب ۰/۸۳ و ۰/۷۴ بدست آمد. توکلی زاده و همکاران (۱۳۹۰) ضریب اعتبار پرسشنامه را با روش آلفای کرونباخ ۰/۸۲ تعیین کردند. در این پژوهش آلفای کرونباخ ۰/۸۷ به دست آمد.

### ● یافته‌ها

شاخص‌های توصیفی (میانگین و انحراف معیار) متغیرهای پژوهش و همچنین ماتریس همبستگی متغیرهای پژوهش در جدول ۱ نشان داده شده است. نتایج بدست آمده از ماتریس همبستگی متغیرهای پژوهش نشان می‌دهد که رابطه میان نیازهای اساسی روان شناختی با خودشناسی و برآورده شدن نیازهای اساسی روان شناختی رابطه مثبت معنادار وجود دارد: «خودپیروی» ( $r = 0/32$  و  $p < 0/01$ )؛ «شایستگی» ( $r = 0/32$  و  $p < 0/01$ ) و «پیوند» ( $r = 0/11$  و  $p < 0/05$ ). میان خودشناسی و راهبردهای سازش یافته تنظیم هیجان رابطه مثبت معنادار ( $r = 0/12$  و  $p < 0/05$ ) و میان خودشناسی و راهبردهای سازش نیافتگی تنظیم هیجان رابطه منفی معنادار ( $r = -0/38$  و  $p < 0/01$ ) وجود دارد. پیش فرض‌های لازم برای انجام تحلیل مسیر و رگرسیون مانند توزیع نرمال داده‌ها برقرار است. نتایج تحلیل مسیر با نرم افزار لیزرل نشان داد که مجذور کای ( $X^2 = 1/01$ )، شاخص برازش تطبیقی (۱/۰۰) ( $CFI =$  شاخص برازندگی (۱/۰۰) ( $GFI =$  شاخص تعدیل یافته برازندگی (۰/۹۷) ( $AGFI =$

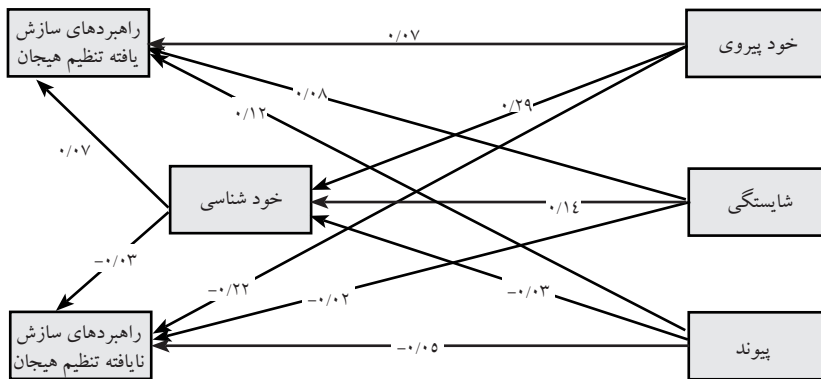
جدول ۱. میانگین، انحراف معیار و ماتریس همبستگی متغیرهای پژوهش

متغیرها	میانگین	انحراف معیار	۱	۲	۳	۴	۵	۶
۱- خودشناسی	۴۲/۰۶	۷/۶۷	۱					
۲- خودپیروی	۲۸/۶۶	۶/۶۳	۰/۳۲**	۱				
۳- شایستگی	۳۸/۸۰	۶/۹۵	۰/۲۲۸**	۰/۳۶**	۱			
۴- پیوند	۲۸/۹۹	۶/۳۴	۰/۱۱۷*	۰/۳۵**	۰/۳۷۱**	۱		
۵- راهبردهای سازش یافته تنظیم هیجان	۳۰/۸۳	۶/۱۰	۰/۱۲۶*	۰/۱۶۱**	۰/۱۶۱**	۰/۱۸۰**	۱	
۶- راهبردهای سازش نیافتگی تنظیم هیجان	۲۱	۴/۴۶	-۰/۳۸۴**	-۰/۳۴۵**	-۰/۱۸۴**	-۰/۱۶۸**	-۰/۲۰۸	۱
۷- خودتنظیمی یادگیری	۱۲/۰۸	۲۲/۷۳	۰/۰۹۵	۰/۲۶۷**	۰/۲۹۳*	۰/۱۹۹*	۰/۲۷۱**	-۰/۰۲۸

\*:  $p < 0/05$ ; \*\*:  $p < 0/01$

و ریشه دوم برآورد تغییرات خطای تقریب ( $RMSEA = 0/008$ ) با درجه آزادی ( $1/00$ ) =  $df$ ) و ( $p < 0/05$ ) در حد مطلوب است. بر پایه این شاخص‌ها می‌توان نتیجه گرفت که مدل برازش بسیار خوبی با داده‌ها دارد.

«خودپروی» و «شایستگی» توانستند به‌طور غیرمستقیم با نقش میانجی خودشناسی (به ترتیب با ضریب شیب رگرسیون  $0/02$  و  $0/01$ ،  $p < 0/05$ ) بر راهبردهای سازش یافته اثر داشته باشند. همچنین «خودپروی»، «شایستگی» و «پیوند» توانستند به‌طور غیرمستقیم با نقش میانجی خودشناسی (به ترتیب با ضریب شیب رگرسیون  $-0/09$  و  $-0/04$  و  $-0/01$ ،  $p < 0/05$ ) بر راهبردهای سازش نیافته اثر داشته باشند. به‌طور کلی در مدل برازش یافته خودشناسی ( $r^2 = 0/12$ ) و راهبردهای سازش یافته ( $r^2 = 0/05$ ) و سازش نیافته ( $r^2 = 0/20$ ) به میزان قابل توجهی تبیین شدند. شکل ۱ نمودار مدل مسیر را با ضرایب استاندارد شده ( $p < 0/05$ ) نشان می‌دهد.



شکل ۱. نمودار مدل برازش یافته با ضرایب استاندارد

برای بررسی نقش میانجی خودشناسی تحلیل مسیر را به روش بارون وکنی (۱۹۸۶) از راه تحلیل رگرسیون انجام گرفت. در این روش شرط نخست این است که هم رگرسیون خودشناسی بر پایه ارضای نیازهای اساسی روان شناختی و هم رگرسیون خودتنظیمی یادگیری بر پایه ارضای نیازهای اساسی روان شناختی معنادار باشند. شرط دوم این است که ضریب بتای متغیر ارضای نیازهای اساسی روان شناختی در معادله رگرسیون خود تنظیمی یادگیری بر پایه ارضای نیازهای اساسی روانشناختی و خودشناسی از معادله رگرسیون خودتنظیمی یادگیری بر پایه ارضای نیازهای اساسی روان شناختی، کمتر باشد. رگرسیون و تحلیل

واریانس خودشناسی بر پایه نیازهای اساسی روان شناختی معنادار میباشد. زیرا  $F=۱۰/۳$ ،  $R^2=۰/۱۲۰$  و  $p<۰/۰۰۵$  همچنانکه جدول ۲ نشان می دهد «خودپیروی» و «شایستگی» با «خودشناسی» رابطه معنادار دارند ( $p<۰/۰۰۵$ ) پس شرط نخست برقرار است.

جدول ۲. ضرایب استاندارد و غیر استاندارد رگرسیون خودشناسی بر پایه نیازهای اساسی روان شناختی

مدل	B	SE	$\beta$	T	p
خود پیروی	۰/۳۴	۰/۰۸	۰/۲۸	۴/۱۴	۰/۰۰۰
شایستگی	۰/۱۵	۰/۰۸	۰/۱۳	۱/۹۷	۰/۰۴۹
پیوند	-۰/۰۳	۰/۰۷	-۰/۰۳	-۰/۴۹	۰/۶۲

متغیر وابسته: خودشناسی

ضریب بتای متغیر «خودپیروی» در معادله سوم رگرسیون خود تنظیمی یادگیری بر پایه ارضای نیازهای اساسی روان شناختی و خودشناسی ( $\beta=۰/۱۷$ ) با ضریب بتای معادله دوم رگرسیون خودتنظیمی یادگیری بر پایه ارضای نیازهای اساسی روان شناختی ( $\beta=۰/۱۷$ ) برابر است. ضریب بتای متغیر شایستگی در معادله سوم رگرسیون خود تنظیمی یادگیری بر پایه ارضای نیازهای اساسی روان شناختی و خودشناسی ( $\beta=۰/۲۱$ ) با ضریب بتای معادله دوم رگرسیون خودتنظیمی یادگیری بر پایه ارضای نیازهای اساسی روان شناختی ( $\beta=۰/۲۰$ ) بیشتر است. ضریب بتای متغیر پیوند در معادله سوم رگرسیون خود تنظیمی یادگیری بر پایه ارضای نیازهای اساسی روان شناختی و خودشناسی ( $\beta=۰/۰۶$ ) با ضریب بتای معادله دوم رگرسیون خودتنظیمی یادگیری بر پایه ارضای نیازهای اساسی روان شناختی ( $\beta=۰/۰۶$ )، برابر است. پس در رابطه میان نیازهای اساسی روان شناختی و خودتنظیمی یادگیری، خودشناسی نقش میانجی ندارد و نیازهای اساسی روانشناختی میتوانند به تنهایی خودتنظیمی یادگیری را پیش بینی کند.

جدول ۳. خلاصه مدل رگرسیون و تحلیل واریانس خودتنظیمی یادگیری بر پایه نیازهای اساسی روان شناختی و خودشناسی

مدل	R	$R^2$	$R^2$ تعدیل شده	تغییر $R^2$	F	p
۱	۰/۳۴	۰/۱۱	۰/۱۰	۲۱/۴۸	۱۰/۱۴	۰/۰۰۰
۲	۰/۳۴	۰/۱۱	۰/۱۰	۲۱/۵۲	۷/۵۹	۰/۰۰۰

متغیر وابسته: خودتنظیمی یادگیری

۱- متغیر پیش بین: نیازهای اساسی روان شناختی

۲- متغیر پیش بین: نیازهای اساسی روان شناختی و خودشناسی



## ● بحث و نتیجه گیری

○ داده‌های پژوهش نشان داد میان برآورده شدن نیازهای اساسی روان‌شناختی و به‌کارگیری راهبردهای سازش یافته تنظیم شناختی هیجان مثبت و معنادار است. نیمیک، ریان و دسی (۲۰۰۹) نشان دادند که رابطه میان تغییر در اشتیاق درونی و بیرونی و تغییر در سلامت روان با تغییر در ارضای نیازهای اساسی روان‌شناختی میانجیگری می‌شود. ریان، ونشتین و ریبلسکی (۲۰۱۲) نشان دادند شاخص کارکرد خودمختار با بهزیستی روانی بیشتر، رضایتمندی روزانه بیشتر از نیازهای اساسی روان‌شناختی و درگیری خودمختارانه بیشتر در فعالیت‌های روزانه رابطه دارد. این نتایج با نتیجه به‌دست‌آمده همخوانی دارد. منطقی است که برآورده شدن هرچه بیشتر نیازهای اساسی و حمایت از آن‌ها سلامت روان را افزایش و در نتیجه بهره‌گیری بیشتر از راهبردهای سازش یافته تنظیم هیجان را نیز ممکن می‌سازد. همچنین میان برآورده شدن نیازهای اساسی روان‌شناختی و به‌کارگیری راهبردهای سازش نیافته تنظیم هیجان رابطه منفی و معنادار وجود دارد. چنانکه *آلدو و نولن-هوکسما* (۲۰۱۰) نشان دادند راهبردهای سازش یافته تنظیم هیجان شناختی تنها هنگامی به‌طور منفی با نشانگان آسیب روانی ارتباط داشتند که راهبردهای سازش نیافته تنظیم هیجان شناختی در سطوح بالایی قرار داشتند و راهبردهای سازش نیافته با نشانگان آسیب روانی مرتبط بودند. این نتیجه با نتیجه به‌دست‌آمده همخوانی دارد. برآورده شدن هرچه بیشتر نیازهای اساسی و حمایت از آن‌ها سلامت روان را افزایش و در نتیجه به‌کارگیری کمتر راهبردهای سازش نیافته تنظیم هیجان را نیز ممکن می‌سازد.

○ داده‌های به‌دست‌آمده نشان داد که در رابطه میان نیازهای اساسی روان‌شناختی و به‌کارگیری راهبردهای سازش یافته و سازش نیافته شناختی تنظیم هیجان، خودشناسی نقش میانجی دارد. یعنی رابطه میان برآورده شدن نیازهای اساسی روان‌شناختی و خودتنظیمی هیجانی رابطه‌ای ساده و خطی نیست بلکه سازه خودشناسی نیز در این رابطه نقش تأثیرگذاری دارد. در پژوهش‌های پیشین به این نقش میانجی کمتر پرداخته شده و اثر میانجی آن در نظر گرفته نشده است. در تبیین این نتیجه می‌توان گفت از یک‌سو میان خودشناسی و برآورده شدن نیازهای اساسی خودپروی و شایستگی رابطه مثبت معنادار وجود دارد. این نتیجه با نتیجه پژوهش *قربانی و همکاران* (۲۰۰۶، ۲۰۱۲) که نشان دادند برآورده شدن نیازهای اساسی

سه گانه با خودشناسی همبستگی مثبت دارد، همخوان است. از سوی دیگر میان خودشناسی با راهبردهای سازش نیافته تنظیم هیجان رابطه منفی و معنادار و با راهبردهای سازش یافته تنظیم هیجان رابطه مثبت و معنادار وجود دارد. یعنی با افزایش خودشناسی تنظیم شناختی هیجان نیز افزایش مییابد.

○ داده های پژوهش نشان داد میان برآورده شدن نیازهای اساسی روان شناختی با خودتنظیمی یادگیری مثبت و معنادار است. یعنی هرچه نیازهای اساسی روان شناختی بیشتر برآورده شوند، خودتنظیمی یادگیری بیشتر خواهد شد. این نتایج با نتایج پژوهش های دسی و رایان (۱۹۸۵)، شولر، شلدون و فریولیچ (۲۰۱۰)، ونستینیکیت، سیمونز، لنز، شلدون و دسی (۲۰۰۴)، بوریچی و همکاران (۲۰۰۸)، دسی و ریان (۲۰۰۲)؛ که ارضای نیازهای روان شناختی را با انگیزش خودتعیین تحصیلی، اهداف عملکردی- پیشرفت بالاتر، احتمال ترک تحصیل کمتر، خودتنظیمی خودمختاری بالاتر، درگیری تحصیلی بیشتری و پیشرفت تحصیلی بهتر در ارتباط می دانند، هماهنگ است. یافته های این پژوهش ارزش پیش بینی کننده برآورده شدن نیازهای اساسی روانشناختی را برای خودتنظیمی یادگیری نشان می دهد.

○ در تبیین اینکه چرا نیاز پیوند با خودشناسی رابطه منفی معنادار دارد می توان گفت که جامعه نمونه دانشجویان کارشناسی هستند که به تازگی وارد دنیای بزرگسالی شده اند و اصلی ترین رابطه آن ها پیوند با خانواده می باشد. به نظر می رسد چنانچه برآورده شدن نیاز به پیوند تنها به خانواده محدود گردد از رشد آگاهی شخص نسبت به خود جلوگیری می کند پس گسترش روابط در آغاز دوره بزرگسالی به رشد خودشناسی کمک می نماید.

میان «خودشناسی» و «خودتنظیمی یادگیری» رابطه معناداری وجود ندارد. یعنی برآورده شدن نیازهای اساسی روان شناختی خود به تنهایی توان پیش بینی خودتنظیمی یادگیری را دارد و این رابطه ساده و خطی می باشد. در تبیین این نتیجه می توان گفت که خودشناسی عالی ترین سطح پردازش ذهنی است و انسجام آگاهی و توجه به تجربه و تأمل در خود است (قربانی، ۱۳۹۲). این خودآگاهی لزوماً به معنای برخورداری از توانایی خودتنظیمی درزمینه یادگیری دروس نمی باشد. شخص می تواند از برخوردار بودن یا نبودن از این توانایی آگاه باشد یا اینکه آگاهانه راهبردهای شناختی و فراشناختی را بکار گیرد یا نگیرد.



## یادداشت ها

- |   |  |
|---|--|
| 1. self regulation                            | 2. Baumeister                                      |
| 3. emotion regulation                         | 4. self-determination theory                       |
| 5. Integrative Self-Knowledge Scale           | 6. Basic Psychological Needs Scale                 |
| 7. Cognitive Emotion Regulation Questionnaire | 8. Motivated Strategies for Learning Questionnaire |

## ● منابع

- اژه ای، جواد. غلامعلی لواسانی، مسعود. ارمی، حسن. (۱۳۹۴). مقایسه تنظیم هیجان میان افراد دارای سوء مصرف مواد و عادی، *مجله روانشناسی*، ۱۹(۲)، ۱۳۷-۱۴۶.
- امین آبادی، زهرا. خدایپناهی، محمد کریم. دهقانی، محسن. (۱۳۹۰). نقش میانجی تنظیم هیجان شناختی در ادراک نوجوانان از ابعاد سبک های فرزند پروری و موفقیت تحصیلی. *مجله علوم رفتاری*، ۵(۲)، ۱۱۷-۱۰۹.
- بشارت، محمد علی. افقی، زهرا. آقایی ثابت، سیده سارا. حبیب نژاد، محمد. پورنقدعلی، علی. گرانمایه پور، شیوا. (۱۳۹۲). نقش واسطه ای راهبردهای نظم دهی شناختی هیجان در رابطه بین ناگویی هیجانی و مشکلات بین شخصی. *تازه های علوم شناختی*. (۴)، ۲۵-۴۳.
- توکلی زاده، جهان شیر، ابراهیمی قوام، صغری، فرخی، نورعلی، و گلزاری، محمود. (۱۳۹۰). بررسی اثربخشی آموزش راهبردهای یادگیری خودتنظیمی بر سلامت روانی دانش آموزان پسر سال دوم راهنمایی شهر مشهد. *اصول بهداشت روانی*، ۱۳(۳)، ۹-۲۵.
- شیخ الاسلامی، راضیه. دفترچی، عفت. (۱۳۹۴). پیش بینی نشاط ذهنی دانش آموزان بر اساس جهت گیری های هدف و نیازهای اساسی روانشناختی، *مجله روانشناسی*، ۱۹(۲)، ۱۴۶-۱۶۳.
- قربانی، نیما. (۱۳۹۲). *من به روایت من*. تهران، نشر بینش نو.
- موسوی، اشرف السادات. و قربانی، نیما. (۱۳۸۴). خودشناسی، خود انتقادی و سلامت روان. *مطالعات روان شناختی*. ۲(۳). ۷۵-۹۱.
- Aldao, A., & Nolen-Hoeksema, S. (2010). Specificity of cognitive emotion regulation strategies: A transdiagnostic examination. *Behavior Research and Therapy*, 48, 974-983.
- Bandura, A. (1997). *Self efficacy: Exercise of control*. New York: H. W. Freeman & Company.
- Bargh, J.A., & Williams, L. E. (2007). On the nonconscious of emotional regulation. In J Gross (Ed.), *Handbook of emotion regulation* (pp.249-445). New York: Guilford Press.
- Baron, R.M., & Kenny, D. A. (1986). The moderator variable distinction in social psychological research: Conceptual, strategic and statistical considerations. *Journal of Personality and Social Psychology*, 51, 1173-1182.

- Boiche, J. C. S., Sarrazin, P. G., Grouzet, F. M. E., Pelletier, L. G. & Chanal, J. P. (2008). Student' motivational profiles and achievement outcomes in physical education: A self-determination perspective. *Journal of Educational Psychology*, 100, 688-710.
- De Bilde, J., Vansteenkiste, M., & Lenz, W. (2011). Understanding the association between future time perspective and self-regulated learning through the lens of self-determination theory. *Learning and Instruction* (21), 332-344.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York: Plenum.
- 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.
- De Ridder, D. T. D., & De Wit, J. B. F (2006). Self-regulation in health behavior: Concepts, theories, and central issues (pp. 1-23). In Denise T.D. de Ridder and John B.F. de Wit (Eds.) *Self-regulation in health behavior*. John Wiley & Sons Ltd: England.
- Diamond, L. M., & Aspinwall, L. G. (2003). Emotion regulation across the life span: An integrative perspective emphasizing self-regulation, *Motivation Emotion*, 27, 125-156.
- Garnefski, N., & Kraaij, V. (2006). Cognitive Emotion Regulation Questionnaire: Development of a short 18-item version (CERQ-short). *Personality and Individual Differences*, 41, 1045-1053.
- Garnefski, N., Kraaij, V., & Spinhoven, P. (2001). Negative life event, cognitive emotion regulation and emotional problems. *Personality and Individual Differences*, 30, 1311-1327.
- Garnefski, N., Kraaij, V., & Spinhoven, P. (2002). *Manual for the use of the Cognitive Emotion Regulation Questionnaire: A questionnaire measuring cognitive coping strategies*. Leiden: DATEC.
- Ghorbani, N., Watson, P.J., Bing, M. N., Davidson, H. K., & LeBerton, D. L. (2003). Two facets of self-knowledge: Cross-cultural development of measures in Iran and United State. *Genetic, Social, and General Psychology Monographs*, 129(3), 238-268.
- Ghorbani, N., & Watson, P. J. (2004). Two facets of self-knowledge, the five-factor model, and promotions among Iranian managers. *Social Behavior and Personality*, 32, 769-776.
- Ghorbani, N., & Watson, P. J. (2006). Validity of experiential and reflective self-knowledge scales: Relationship with basic need satisfaction among Iranian factory workers. *Psychological Reports*, 98, 727-733.
- Ghorbani, N., Watson, P. J., & Hargis, M. B. (2008). Integrative self-knowledge scale: Correlations and incremental validity of a cross-cultural measure developed in Iran and the United States. *Journal of Psychology*, 142, 395-412.
- Ghorbani, N., Watson, P.J., & Norballa, F. (2012). Self-compassion in Iranian Muslims:

- Relationships with integrative self-knowledge, mental health, and religious orientation. *International Journal for the Psychology of Religion*, 22, 1-13.
- Gross, J. J. (1998). The emerging field of emotion regulation: An integrative review. *Review of General Psychology*, 2, 271-299.
- Kraaij, V., & Garnefski, N. (2012). Coping and depressive symptoms in adolescents with a chronic medical condition: A search for intervention targets. *Journal of Adolescence*, 35(6) 1593-1600.
- La Guardia, J. G., Ryan, R. M., & Couchman, C. E., & Deci, E. L. (2000). Within-person variation in security of attachment: A self-determination theory perspective on attachment, need fulfillment, and well-being. *Journal of Personality and Social Psychology*, 79, 367-384.
- Montroy, J. J., Bowles, R. P., Skibbe, L. E., & Foster, T. D. (2014). Social skills and problem behaviors as mediators of the relationship between behavioral self-regulation and academic achievement. *Early Childhood Research Quarterly*, 29(3), 298-309.
- Niemiec, P., Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2009). The path taken: Consequences of attaining intrinsic and extrinsic aspirations in post-college life. *Journal of Research in Personality*, 43, 291-306.
- Ochsner, K. N., & Gross, J. J. (2004). Thinking makes it so: A social cognitive neuroscience approach to emotion regulation. In R. F. Baumeister & K. D. Vohs (Eds.) *Handbook of self-regulation: Research, theory, and applications* (pp. 229-255). New York: Guilford Press.
- Ochsner, K. N., & Gross, J. J. (2005). The cognitive control of emotion. *Trends in Cognitive Sciences*, 9, 242-249.
- Pintrich, P.R., & DeGroot, E.V. (1990). Motivational and self-regulated learning components of classroom academic performance. *Journal of Educational Psychology*, 82, 33-40.
- Pintrich, P. R. (2004). A conceptual framework for assessing motivation and self-regulation learning in college students. *Educational Psychology Review*, 16, 385-47.
- Rottenberg, J., & Gross, J. J. (2003). When emotion goes wrong: Realizing the promise of affective science. *Clinical Psychology Science and Practice*, 10, 227-232.
- Schuler, J., Sheldon, K., & Frohlich, S. (2010). Implicit need for achievement moderates the relationship between competence need satisfaction and subsequent motivation. *Journal of Research in Personality*. 44, 1-12.
- Vansteenkiste, M., Simons, J., Lens, W., Sheldon, K. M., & Deci, E. L. (2004). Motivating learning, performance, and persistence: The synergistic role of intrinsic goals and autonomy-support. *Journal of Personality and Social Psychology*, 87, 246-260.

