

توسعه دانش حرفه‌ای معلمان بر مبنای نیازهای اساسی روان‌شناختی دانش‌آموزان: مؤلفه‌های
درگیری تحصیلی و ادراک کنترل زمان

Developing Teachers' Professional Knowledge Based on The Students' Basic Psychological Needs: Components of Learning Engagement and Time Control Perception

تاریخ دریافت مقاله: ۱۳۹۸/۱۰/۰۸، تاریخ دریافت نسخه نهایی: ۱۳۹۹/۰۶/۱۱، تاریخ پذیرش مقاله: ۱۳۹۹/۱۲/۲۰

نوع مقاله: علمی - پژوهشی

S. Dehghanmarvasti, (Ph.D Student), V. Farzad, (Ph.D), & R. Noorighasemabadi, (Ph.D)

Abstract

Aim: This study aimed to find practical solutions for developing teachers' professional knowledge based on students' psychological needs according to the two variables of academic engagement and Time control perception. **Methods:** The research method was a correlation correlational research design. The statistical population was all-female secondary school students (N=8000). The participants were 316 female high school students (16-18 years old) who were selected by multistage random sampling method and responded to the Macan Time Management Questionnaires (1994), Gardia, Deci & Rvan (2000), and Reeve's Academic Engagement Questionnaire (2013). In this study, we used Deci and Rvan's self-determination theory to assess psychological needs (criterion variable) and Macan's time management theory to assess the perception of time control (predictor variable). **Results:** The statistical method is correlation and stepwise and multiple regression. Time management and academic engagement were predictors (18 - 21%) of variance in basic psychological needs. The mechanisms of goal setting and time management, and cognitive engagement were predictors of autonomy need. Total academic engagement (cognitive and acting) and perceptions of time control were predictors of the competence need. Academic engagement and time management mechanisms were identified as predictors of the relationship need. **Conclusion:** This study examined individual components of the learning environment. It is suggested that environment components such as teacher-student relationships, learning, and teaching styles should be studied.

Keywords: Teachers Professional Knowledge, Academic Engagement Time Management, Psychological Needs

سازاد دهقان مروستی^۱، ولی اله فرزاد^۲ و ربابه نوری قاسم
آبادی^۳
چکیده

هدف: هدف از این مطالعه، ارائه راهکارهای عملی جهت توسعه‌ی دانش حرفه‌ای معلمان بر مبنای نیازهای اساسی روان‌شناختی دانش‌آموزان، باتوجه به دومتغیر درگیری تحصیلی و ادراک کنترل زمان بود. **روش:** روش پژوهش از نوع همبستگی است. جامعه‌آماری کلیه‌ی دانش‌آموزان دختر مقطع دوره‌ی متوسطه دوم، (۸۰۰۰ نفر) بودند. شرکت‌کنندگان ۳۱۶ دانش‌آموز (۱۶ تا ۱۸ سال) دختر دوره‌ی متوسطه دوم بودند که با روش نمونه‌گیری تصادفی خوشه‌ای چند مرحله‌ای انتخاب شدند و به سه پرسشنامه مدیریت‌زمان ماکان (۱۹۹۴)، خودتعیین‌گری گاردیا، دسی و رایان (۲۰۰۰) و درگیری تحصیلی ریو (۲۰۱۳) پاسخ دادند. از نظریه خودتعیین‌گری دسی و رایان برای ارزیابی نیازهای اساسی روان‌شناختی (متغیر ملاک) و از نظریه مدیریت‌زمان ماکان، برای ارزیابی ادراک کنترل‌زمان (متغیر پیش‌بین) استفاده شد. **یافته‌ها:** روش‌آماری همبستگی و رگرسیون چندگانه و گام‌به‌گام بود. مدیریت‌زمان و درگیری تحصیلی، (۱۸٪ تا ۲۱٪) واریانس نیازهای اساسی روان‌شناختی تبیین می‌کنند. هدف‌گزینی، مکانیسم‌های مدیریت‌زمان و درگیری‌شناختی، پیش‌بینی‌کننده‌های نیاز خودپیروی، نمره‌کل درگیری تحصیلی (شناختی و عاملی) و ادراک کنترل‌زمان پیش‌بینی‌کننده‌های نیازشایستگی و درگیری تحصیلی و مکانیسم‌های مدیریت‌زمان، به‌عنوان پیش‌بینی‌کننده‌های نیاز پیوند شناسایی شدند. **نتیجه‌گیری:** در این مطالعه، مؤلفه‌های فردی محیط‌های یادگیری مطالعه شد، پیشنهاد می‌شود، مؤلفه‌های محیطی همچون روابط معلم - دانش‌آموز، سبک‌های یادگیری و تدریس مطالعه شود. **کلیدواژه:** دانش حرفه‌ای معلمان، درگیری تحصیلی، مدیریت‌زمان، نیازهای اساسی روان‌شناختی

۱. دانشجوی دکتری روان‌شناسی تربیتی، دانشکده روان‌شناسی و علوم تربیتی، دانشگاه خوارزمی، تهران، ایران.

۲. نویسنده مسئول: دانشیار گروه روانشناسی عمومی، دانشکده روان‌شناسی و علوم تربیتی، دانشگاه خوارزمی، تهران، ایران.

vfazad@yahoo.com

۳. دانشیار گروه روانشناسی بالینی، دانشکده روان‌شناسی و علوم تربیتی، دانشگاه خوارزمی، تهران، ایران.

مقدمه

یکی از اهداف نظام‌های آموزشی، توسعه دانش حرفه‌ای معلمان، جهت افزایش کیفیت آموزش و یادگیری و طراحی سیستم‌های آموزشی است (دسی و رایان^۱، ۲۰۰۹ و فرشاد و فکری، ۱۳۹۸). توسعه دانش حرفه‌ای معلمان با هدف پاسخگویی به نیازهای دانش‌آموزان در زمینه‌های آموزشی و روان‌شناختی انجام می‌گیرد و بر اساس دانش و تحقیقات حرفه‌ای ترسیم می‌شود (طاهری، عارفی، پرداختچی و قهرمانی، ۱۳۹۱؛ پیتزر^۲، ۲۰۱۵) و از دیدگاه بدنارز^۳ (۲۰۱۴) در چهار حیطه‌ی هدف توسعه، روش توسعه، محتوای توسعه و تاریخچه توسعه مورد مطالعه قرار می‌گیرد (یان، وو، چن و لی^۴، ۲۰۱۷). هیر، اندرسون، تادام و بلک^۵ (۲۰۱۱) توسعه دانش حرفه‌ای معلمان را در گروهی افزایش دانش توان حرفه‌ای، تاثیرگذاری، کسب مهارت‌ها و پیشرفت شخصی می‌دانند و در چهار حیطه‌ی "دانش و باور آموزش جدید"، "مهارت‌ها و نگرش‌های تدریس"، "روابط و ارتباطات بین فردی"، و "دانش اداری و شایستگی" دسته‌بندی می‌کنند. این چهار حیطه با شرکت معلمان در فعالیتهای یادگیری رسمی یا غیر رسمی شکل می‌گیرند. "دانش و باور آموزش جدید" همان دانش مربوط به فرآیند آموزش است که به روش‌های تدریس و مدیریت کلاس اشاره دارد، "مهارت‌ها" و "روابط" نیز به حوزه یادگیری دانش‌آموزان که شامل، شرایط دانش‌آموزان و فرآیندهای یادگیری آنها است، اشاره دارد و منظور از "دانش اداری"، نحوه ارزیابی است که در حیطه تشخیص اصول و روش‌های ارزیابی شایستگی حرفه‌ای قرار می‌گیرد (کونیک، لامردینگ، نولد، رهد، استروود و تاجسولگو^۶، ۲۰۱۶).

دانش حرفه‌ای معلمان توسط شالمن (۱۹۸۷) به هفت دسته؛ "دانش مدیریت کلاس"، "دانش فرآیندهای یادگیری"، "دانش روش‌های تدریس"، "دانش ارزیابی کلاس"، "دانش ساختار: ساختار اهداف یادگیری"، "دانش سازگاری: برخورد با گروه‌های ناهمگن یادگیری" و "دانش ویژگی‌های فردی یادگیرندگان" تقسیم می‌شود که نسبت به تقسیم بندی قبلی از جامعیت بیشتری برخوردار است. "دانش ویژگی‌های فردی یادگیرندگان"، دو حیطه درگیری تحصیلی دانش‌آموزان و نیازهای اساسی روان‌شناختی را در بر می‌گیرد (نقل از گونیک، بلومک، پین، اشمیت و هیش^۷، ۲۰۱۱) و به دلیل اهمیتی که مؤلفه‌های روان‌شناختی در

1. Deci & Ryan

2. Pitzer

3. Bednarz

4. Yuan, Wu, Chen & Li

5. Hair, Anderson, Tatham & Black

6. König, Lammerding, Nold, Rohde, Strauß & Tachtsoglou

7. Konig, Blomeke, Paine, Schmidt & Hsieh

توسعه دانش حرفه‌ای معلمان بر مبنای نیازهای اساسی روان‌شناختی دانش‌آموزان

کیفیت آموزش - یادگیری دارند (دسی و رایان، ۲۰۱۹) و به دلیل نبود پژوهش‌هایی که مؤلفه‌های روان‌شناختی را در توسعه دانش حرفه‌ای معلمان مطالعه کنند، این پژوهش قصد دارد، به این سؤال کاربردی پاسخ دهد که چگونه می‌توان مؤلفه‌های روان‌شناختی را در توسعه دانش حرفه‌ای معلمان به کار بست.

بنیادی‌ترین نیاز اساسی روان‌شناختی یادگیرندگان در محیط‌های یادگیری، پاسخ به نیاز حقیقت‌جویی و جستجوی معناست. در محیط‌های یادگیری، یادگیرنده باید کنجکاو، خودانگیزخته، متعهد و مسئولیت‌پذیر باشد، اما گاهی این ویژگی‌ها در او کاهش می‌یابد و با توجه به جایگاه اجتماعی و یا منشاء فرهنگی، دچار بی‌تفاوتی، بیگانگی و بی‌مسئولیتی می‌شود. در این حالت، یا به کلینیک‌های روان‌شناسی مراجعه می‌کند یا پشت کلاس‌های درس می‌ماند یا جلوی تلویزیون وقت تلف می‌کند یا در پی پیدا کردن شغل و عوض کردن آن است و در کل به خود آسیب می‌زند. (دسی و رایان، ۲۰۱۹). در فرهنگ‌ها و سیستم‌های سیاسی مختلف (آزادی‌خواه و سیستم اقتصادی سرمایه‌داری و تمامیت‌خواه و ...) سطح اهمیت نیازهای اساسی روان‌شناختی متفاوت است و بسته به اینکه در یک فرهنگ چه باورهایی در مورد اهداف، آرزوها و خواسته‌های فردی و اجتماعی وجود داشته باشد، انگیزه‌های درونی و بیرونی و روش‌های جذابیت و مقبولیت اجتماعی متفاوت خواهد بود (دسی و رایان، ۲۰۱۱) در سیستم‌های آزادی‌خواه، یادگیرندگان حق انتخاب و آزادی بیشتری دارند و فرآیند یادگیری و حل مساله آنها با نگرش‌های آزادی‌خواهانه تسهیل می‌شود و بهزیستی روانی بیشتری نشان می‌دهند (جانگ، ریو، رایان، و کیم، ۲۰۰۹) و در سیستم‌های سرمایه‌داری، هرچه شرایط اجتماعی بیشتر به سمت انگیزه‌های بیرونی همچون پاداش‌های احتمالی و پول (که مؤلفه‌ی اصلی سیستم‌های سرمایه‌داری و تمامیت‌خواه را تشکیل می‌دهد)، پیش می‌رود، از میزان مشارکت‌های اجتماعی، فعالیت‌های اکتشافی، تعامل مؤثر، تجربه استقلال، کیفیت زندگی و بهزیستی روانی افراد جامعه کاسته می‌شود (کیسر، کوهن، کانر و رایان، ۲۰۰۷). از آنجا که عملکرد و رفتار یادگیرندگان و نحوه‌ی ارضای نیازهای اساسی روان‌شناختی و حتی امکان ارضای آنها، تابعی از شرایط اجتماعی است که در آن رشد و توسعه می‌یابند، آنها نیازمند بهبود شرایط و محیط‌های اجتماعی هستند تا زمینه رشد و توسعه‌ی فردی برایشان فراهم شود. از نظر دسی و رایان

-
1. Jang, Reeve, Ryan & Kim
 2. Kasser, Cohn, Kanner, & Ryan

(۲۰۱۹) این فرآیند بر مبنای نظریه خودتعیین‌گری که متمرکز بر شرایط اجتماعی-محیطی است، ممکن می‌شود.

نظریه‌ی خودتعیین‌گری رویکردی به انگیزش و شخصیت انسانی است که اهمیت منابع درونی را در رشد فردی و خودتنظیمی رفتار مشخص می‌کند و از شش خرده نظریه ارزیابی شناختی^۱ (CET)، یکپارچگی ارگانسمی^۲ (OIT)، جهت‌گیری‌های علی^۳ (COT)، نیازهای بنیادین روان‌شناختی (BPNT)، محتوای هدف^۴ (GCT) و انگیزه‌ی روابط (RMT) تشکیل شده است که در این پژوهش، بر خرده نظریه‌ی نیازهای اساسی روان‌شناختی تأکید شده است. این خرده نظریه با ارزیابی گرایش‌های رشد ذاتی بشر و نیازهای اساسی روان‌شناختی، زمینه‌ی تسهیل رشد روان‌شناختی، رشد فرآیندهای طبیعی خودانگیزشی و یکپارچگی شخصیت را فراهم می‌کند. این یافته‌ها منجر به تحقق سه نیاز روان‌شناختی ذاتی - خودپیروی، شایستگی و پیوند^۵ - شده است. خودپیروی به حق انتخاب، آزادی در تصمیم‌گیری و خودمختاری در انجام تکالیف و اعمال اشاره دارد. حس شایستگی، هنگام تعامل مؤثر با محیط، گرایش افراد به استفاده از توانمندی‌ها و مهارت‌ها، دنبال کردن چالش‌ها و تکالیف همسو با توانایی‌ها، تسلط یافتن بر آنها و رسیدن به حس کنترل به وجود می‌آید و نهایتاً نیاز به پیوند، به نیاز برای داشتن احساس اطمینان هنگام رابطه با دیگران، نیاز به پذیرش فرد به عنوان فردی شایسته، دریافت عشق و احترام توسط دیگران و یک حس تعلق در مدرسه و وجود نشانه‌هایی از انگیزه، درگیری و سازگاری اشاره دارد (اسکینر و پیتزر^۶، ۲۰۱۲). هنگامی که نیازهای اساسی روان‌شناختی (خودپیروی، شایستگی و پیوند) افراد در یک بستر اجتماعی ارضا می‌شود، افراد بطور سازنده‌ای درگیر می‌شوند، هنگامی که نیازها برآورده نشوند، منجر به عقب‌نشینی و ناامیدی آنها می‌شود. بنابراین، بسیاری از تسهیل‌کننده‌ها و پیامدهای درگیری در یک مدل رشد انگیزشی مثبت در نظریه خودتعیین‌گری به نام مدل خودسیستمی رشد انگیزشی جمع شده‌اند (دسی و رایان، ۲۰۱۱). مدل سیستمی، عوامل محیطی و اجتماعی را در تضعیف خودانگیزشی، عملکرد اجتماعی و بهزیستی روان‌شناختی مؤثر می‌داند. برخی محیط‌های اجتماعی علیه این تمایلات به صورت متضاد عمل می‌کنند. محیط‌های اجتماعی که انگیزه‌ی افراد را برای خلاقیت و یادگیری

1. Cognitive Evaluation Theory
2. Organismic Integration Theory
3. Causality Orientations Theory
4. Goal Contents Theory
5. Autonomy, Competence, Relatedness
6. Skinner And Pitzer

توسعه دانش حرفه‌ای معلمان بر مبنای نیازهای اساسی روان‌شناختی دانش‌آموزان

تضعیف می‌کنند، مانع از رشد طبیعی ابعاد انسانی و بهزیستی روان‌شناختی می‌شوند. فراهم کردن زمینه رشد و ارضای نیازهای اساسی روان‌شناختی می‌تواند زمینه‌ساز بهبود کیفیت سلامت روان افراد جامعه باشد. یکی از محیط‌هایی که این بستر را فراهم می‌کند، محیط‌های یادگیری^۱ است و مهمترین عامل محیط‌های یادگیری، یعنی معلمان، نقش پررنگی در فراهم کردن این بستر دارند. یکی از متغیرهایی که به بسترسازی ارضای نیازهای اساسی روان‌شناختی یادگیرندگان کمک می‌کند، درگیری تحصیلی^۲ است (یو، چاو و چانگ^۳، ۲۰۱۸؛ اسکینر و پیترز، ۲۰۱۲).

درگیری تحصیلی، در آغاز دو بعد درگیری رفتاری (تعامل مثبت، تلاش، مشارکت) و بعد درگیری هیجانی/عاطفی (علاقه، هویت‌یابی، حس تعلق، نگرش مثبت به یادگیری) را در بر می‌گرفت (مارکس، ۲۰۰۳) و در پژوهش‌های بعدی، بعد درگیری‌شناختی (خودمراقبتی، اهداف یادگیری، سرمایه‌گذاری در یادگیری) را بدان افزودند (فردریکس و همکاران، ۲۰۰۴). این پژوهشگران فرض کرده‌اند که عمل درگیری در برابر بی‌میلی، پیامدهای مختلفی در تعامل با بافت اجتماعی دارد و به این سوالات پاسخ می‌دهد که چگونه دانش‌آموز، محیط یادگیری خود را ادراک می‌کند و چگونه نیازهای اساسی چون؛ خودپیروی، شایستگی و پیوند را ارضا می‌کند (نقل از ریو^۴، ۲۰۰۹). بعدها ریو (۲۰۱۳) بعد درگیری‌عاملی را بدان افزود. درگیری‌عاملی، به مشارکت فعال دانش‌آموز در فرآیند یادگیری (طراحی سؤال، هدف‌گزینی، بحث و گفتگو در کلاس و ساخت دانش ...) اشاره دارد. نیمیک و رایان^۵ (۲۰۰۹) طراحی راهکارهایی جهت درگیرکردن دانش‌آموزان در محتوای یادگیری را جزء سیاست‌های اصلاحات آموزشی معرفی می‌کنند. آنها بر دو حوزه‌ی نقش فعال یادگیرنده، یاددهنده و یا هر دو، در ارضای نیازهای اساسی روان‌شناختی تأکید دارند. البته برخی پژوهش‌ها بر نقش یادگیرنده در ارضای نیازهای اساسی روان‌شناختی تأکید بیشتری می‌کنند (جنکینز^۶، ۲۰۱۸ و یو و همکاران، ۲۰۱۸).

پژوهش‌های انجام شده در حیطه نقش فعال یادگیرنده در ارضای نیازهای روان‌شناختی نشان داده، فراگیران با اختلال یادگیری، با ایجاد ارتباط مؤثر با همکلاسی‌ها و مشارکت در فعالیت‌های کلاسی (درگیری رفتاری)، به ارضای نیازهای اساسی روان‌شناختی خودپیروی،

1. Learning environments
2. Academic Inengagement
3. Yu & Chae & Chung
4. Reeve
5. Niemiec & Ryan
6. Jenkins

شایستگی و پیوند دست می‌یابند. البته نحوه‌ی تعامل تحت تأثیر ویژگی‌ها و تفاوت‌های فردی یادگیرندگان (نیاز به شایستگی، میزان مشارکت یادگیرندگان و فعالیت‌های گروهی آنها) قرار می‌گیرد (جنکینز^۱، ۲۰۱۸ و یو و همکاران، ۲۰۱۸). تاب‌آوری انگیزشی دانش‌آموزان در مدرسه در قالب طرح درگیری مداوم، انجام فعالیت هیجانی، مقابلهٔ تحصیلی و درگیری دوباره بعد از رویارویی با مشکلات تحصیلی و ممانعت از عقب‌نشینی در مدرسه، می‌تواند تجارب یادگیری دانش‌آموزان را در جهت ارضای نیاز خودپیروی افزایش دهد (پیتزر، ۲۰۱۵) و در صورتی که دانش‌آموزان در ارضای نیازهای اساسی روان‌شناختی موفق عمل کنند، به ویژه اگر با واسطه‌ی متغیرهای خودکارآمدی (اقدامی و یوسفی، ۱۳۹۷)، انگیزش ذاتی (کریمی و ستوده، ۲۰۱۸) و اضطراب امتحان (مارالانی، لواسانی و حجازی، ۲۰۱۶) باشد، درگیری تحصیلی در آنها افزایش می‌یابد. اما این پژوهش‌ها مشخص نکرده‌اند، ارضای نیازهای اساسی روان‌شناختی چگونه رخ می‌دهد و برای دستیابی به آن، چه شرایط و ملزوماتی نیاز است.

پژوهش‌های انجام شده در حیطهٔ نقش فعال یاددهنده در ارضای نیازهای روان‌شناختی نشان داده، زمانی که معلمان در محیط‌های یادگیری، یادگیرندگان را فعالانه در محتوای یادگیری درگیر کنند، زمینهٔ رشد مهارت‌ها و استعدادها را تسهیل کنند و زمینه‌ساز یادگیری مشارکتی و روابط مؤثر باشند، نیازهای اساسی روان‌شناختی یادگیرندگان ارضا می‌شود (لواسانی، خضری آذر، نجفی و مالکی، ۱۳۹۵؛ اقدامی و یوسفی، ۱۳۹۷؛ اسکینر و پیتزر، ۲۰۱۲). حمایت معلمان و درگیری مداوم دانش‌آموزان در محتوای یادگیری می‌تواند الگوهای انگیزشی زیادی را فعال کند که متعاقب آن پاسخ مقابله‌ی سازگارانه و درگیری تحصیلی بیشتر را به دنبال دارد. برخی پژوهش‌ها نقش دانش‌حرفه‌ای معلم را در ایجاد فضایی جهت ارضای نیازهای اساسی روان‌شناختی مؤثر می‌دانند.

علاوه بر مؤلفه‌های درگیری تحصیلی که پرداختن به آنها می‌تواند زمینه‌ساز ارضای نیازهای اساسی روان‌شناختی باشد، مؤلفه‌ی فردی دیگری که در محیط یادگیری در ارضای نیازهای اساسی روان‌شناختی نقش مهمی ایفا می‌کند و در عین حال جزء معضلات آموزشی و ضعف یادگیرندگان محسوب می‌شود، مؤلفه‌ی مدیریت‌زمان^۲ است که عدم توانایی در مدیریت آن سبب اهمال‌کاری تحصیلی می‌شود و درصد بالایی از یادگیرندگان (۷۵ درصد) بدان دچارند. ماکان نظریه مدیریت‌زمان را با تأکید بر نظریهٔ خودتنظیمی و خودکنترلی، در

1. Jenkins

2. Time Management

توسعه دانش حرفه‌ای معلمان بر مبنای نیازهای اساسی روان‌شناختی دانش‌آموزان

چهار بخش؛ (۱) تعیین اهداف و اولویت‌ها، (۲) مکانیسم‌های مدیریت‌زمان، (۳) سازماندهی اولویت‌ها و (۴) کنترل ادراک شده از زمان تعریف کرد و در این پژوهش برای مطالعه‌ی ادراک کنترل‌زمان، از این نظریه استفاده شده است (ماکان، ۱۹۹۴). کاربرد مؤثر زمان، یکی از مؤلفه‌های مهم مدیریت‌زمان یادگیرندگان است. زمانی یادگیرنده به این مهارت دست می‌یابد که قادر باشد، بین زمان موجود و زمان مورد نیاز برای انجام تکلیف هماهنگی ایجاد کند و در عین حال بر رفتار عملکردی و روند انجام تکلیف نظارت داشته باشد. این نوع رفتار، یک رفتار خودتعیین‌گری از نوع خودپیروی است که به افراد اولویت‌های بیشتری برای انتخاب می‌دهد و سبب شکل‌گیری اهداف مؤثر فردی و اجتماعی می‌شود (بانیول و اوسین^۱، ۲۰۱۵). از نظر این دو محقق کاربرد مؤثر زمان، هنگامی رخ می‌دهد که یادگیرنده به سؤالات "استفاده از زمان مناسب، چگونه ممکن می‌شود؟"، "چگونه می‌توانید به رضایت از زمان خود دست یابید؟" و "چگونه استفاده مؤثر از زمان به بهزیستی روانی کمک می‌کند؟" پاسخ دهد که در نتیجه‌ی آن، ادراک کنترل‌زمان شکل می‌گیرد. ماکان^۲ (۱۹۹۴) در نظریه‌ی رفتار مدیریت‌زمان که در پوشش نظریه خودتنظیمی تجلی می‌یابد، دستیابی به ادراک کنترل‌زمان را از اصلی‌ترین بخش‌های مدیریت‌زمان می‌داند. احساس کنترل‌زمان با حس کنترل در نیاز به خودپیروی و نیاز شایستگی در نظریه دسی و ریان (۲۰۰۰) همخوانی دارد (دسی و ریان، ۲۰۱۱).

پارکر و ویلکینز^۳ (۲۰۱۸) بیان ترجیحات و اولویت‌ها را که با اولین بخش رفتار مدیریت‌زمان ماکان (۱۹۹۴) همخوانی دارد، به عنوان سومین مهارت خودتعیین‌گری در رفتار یادگیرندگان معرفی می‌کنند و معتقدند این مهارت، با الگوهای ارتباطی در مدرسه مرتبط است و نقش مؤثری در ارضای نیازهای اساسی روان‌شناختی دارد و دیویس، استوک و همایر (۲۰۰۲) معتقدند، دستیابی به استقلال و نیاز خودپیروی بیشتر برای یادگیرندگان مبتلا به عقب‌ماندگی ذهنی، بستگی به کسب چندین مهارت کلیدی، از جمله مدیریت‌زمان و مهارت‌های برنامه‌ریزی همچون؛ توانایی انجام تکلیف بر اساس یک برنامه‌ی مناسب در زمینه زندگی و حرفه مستقل دارد و استفاده از راهکار خودتنظیمی در مدیریت‌زمان، سبب افزایش کنترل بر فعالیت‌ها و تکالیف فردی می‌شود. ایجاد حس کنترل بر موقعیت یادگیری، به کمک رفتار حمایت‌کننده معلمان (پیترز، ۲۰۱۵) و حس خودپیروی به کمک

1. Boniwell & Osin

2. Macan

3. Parker & Wilkins

نقش تسهیل‌گر آنها (بانیول و اوسین، ۲۰۱۵؛ دیویس و همکاران، ۲۰۰۲)، به یادگیرنده منتقل می‌شود و زمینه ارضای نیازهای اساسی روان‌شناختی را فراهم می‌سازد. روی، مازوتی و سینکلر^۱ (۲۰۱۴) به این نتیجه رسیدند، لازم است معلمان مهارت خودتعیین‌گری را با هدف شناسایی رویاهای دانش‌آموزان، خودآگاهی، رویارویی با چالش‌ها، کشف مسیرهای جایگزین و آماده شدن برای زندگی شغلی در آینده به دانش‌آموزان آموزش دهند. آنها مراحل تعیین هدف، تصمیم‌گیری، ارزیابی خود و استفاده از پنج مرحله (ارزیابی دانش قبلی دانش‌آموزان، آگاهی از سطح عملکرد فعلی، استفاده از راهبردهای مختلف یادگیری و مطالعه، شیوه‌های راهنمایی، تمرین خودمختاری) را به عنوان مهارت خودتعیین‌گری معرفی کردند که از طریق آنها نیازهای اساسی روان‌شناختی دانش‌آموزان ارضا می‌شود که البته این مهارت‌ها بیشتر در حیطه‌ی درگیری شناختی قرار می‌گیرد و سایر درگیری‌های تحصیلی مطالعه نشده که این پژوهش به آنها پرداخته است.

اهمیت موضوع از این جهت است که عدم ارضای نیازهای روان‌شناختی دانش‌آموزان سبب بروز رفتارهای ناهنجار در برخی از کلاس‌ها می‌شود (لامبانی، ۲۰۱۵) و بهزیستی روانی دانش‌آموزان و کیفیت آموزش و یادگیری مؤثر را به خطر می‌اندازد (آخوندی و صفایی موحد، ۱۳۹۴) و این رویداد باعث نگرانی است، زیرا آموزش مؤثر، سنگ بنایی در حمایت از پیشرفت تحصیلی و رشد شناختی، عاطفی و اجتماعی فراگیران (روی و همکاران، ۲۰۱۴)، بهبود کیفیت یادگیری و حل مسأله (جانگ، ریو، رایان، و کیم، ۲۰۰۹)، بهبود کیفیت رشد، سازگاری اجتماعی و افزایش بهزیستی روانی (ریو، دسی و رایان، ۲۰۰۴، ۲۰۰۲؛ میلیاوسکایا و کاستنر، ۲۰۱۱) است و در این بین معلمان نقش مؤثری در تعیین شرایط و عوامل بسترساز ارضای نیازهای اساسی روان‌شناختی یادگیرندگان و آماده کردن آنها برای زندگی تحصیلی و شغلی دارند (روی و همکاران، ۲۰۱۴). به همین علت نباید اهمیت اصولی که ممکن است تدریس و یادگیری بهتر را تسهیل کند، دست کم گرفت (لامبانی، ۲۰۱۵). ضمناً کیفیت دانش حرفه‌ای سبب افزایش دل‌بستگی شغلی و کاهش فرسودگی شغلی می‌شود و به دلیل پیامدهای فردی مثبتی که در پی دارد، برنامه‌های توسعه حرفه‌ای بیش از پیش توصیه می‌شود (آخوندی و صفایی موحد، ۱۳۹۴). پس این پژوهش به منظور طراحی دانش حرفه‌ای معلمان، با هدف ارضای نیازهای اساسی روان‌شناختی دانش‌آموزان انجام گرفته است.

با در نظر گرفتن محدودیت‌ها و پیشنهادات پژوهش‌های گذشته (یو و همکاران، ۲۰۱۸؛ دیویس، استوک و همایر، ۲۰۰۲ و جنکینز، ۲۰۱۸، پیتزر، ۲۰۱۵، باید، وان استینگیت و لنز،

توسعه دانش حرفه‌ای معلمان بر مبنای نیازهای اساسی روان‌شناختی دانش‌آموزان

۲۰۱۱؛ کریمی و ستوده، ۲۰۱۶) و از آنجا که نقش عوامل واسطه‌ای در ارتباط بین رضایت از نیازهای اساسی روان‌شناختی اساسی و درگیری تحصیلی اگرچه مبرهن است اما به صورت کاربردی مشخص نشده، معلمان به‌عنوان تسهیل‌گر چه اقداماتی جهت درگیری تحصیلی دانش‌آموزان در محتوای یادگیری و در جهت ارضای نیازهای اساسی روان‌شناختی می‌توانند انجام دهند (کریمی و ستوده، ۲۰۱۶؛ پیترز، ۲۰۱۵؛ روی و همکاران، ۲۰۱۴). این پژوهش قصد دارد، نقش مؤلفه‌های درگیری تحصیلی و مدیریت‌زمان را در ارضای نیازهای اساسی روان‌شناختی دانش‌آموزان دوره دوم متوسطه، با هدف توسعه دانش حرفه‌ای معلم مورد مطالعه قرار دهد.

فرضیه‌های پژوهش

۱. بین مؤلفه‌های درگیری تحصیلی و نیازهای اساسی روان‌شناختی (خودپیروی، شایستگی و پیوند) رابطه معنی‌دار وجود دارد.
۲. بین مؤلفه‌های مدیریت‌زمان و نیازهای اساسی روان‌شناختی (خودپیروی، شایستگی و پیوند) رابطه معنی‌دار وجود دارد.
۳. ابعاد مدیریت‌زمان پیش‌بینی‌کننده‌های مستقلی برای نیازهای اساسی روان‌شناختی (خودپیروی، شایستگی و پیوند) هستند.
۴. ابعاد درگیری تحصیلی پیش‌بینی‌کننده‌های مستقلی برای نیازهای اساسی روان‌شناختی (خودپیروی، شایستگی و پیوند) هستند.

روش پژوهش

طرح پژوهش، یک طرح همبستگی است.

جامعه، نمونه و روش نمونه‌گیری

جامعه آماری شامل کلیه دانش‌آموزان دختر متوسطه دوم (۱۶ تا ۱۸ سال) در سال تحصیلی ۹۷-۹۸ شهر یزد با جمعیت تقریبی ۸۰۰۰ نفر بودند. روش نمونه‌گیری تصادفی خوشه‌ای بود. ۱۴ دبیرستان دوره‌ی دوم در ناحیه ۱ و ۱۸ دبیرستان دوره‌ی دوم، در ناحیه ۲ قرار دارد که از این تعداد به صورت تصادفی خوشه‌ای به ترتیب ۵ و ۷ دبیرستان انتخاب شدند. انتخاب کلاس‌ها در هر مدرسه با توجه به جمعیت هر مدرسه و به صورت تصادفی خوشه‌ای بود. ملاک‌های ورود و خروج، به این صورت بود که: همگی شرکت‌کنندگان، دانش‌آموز دوره‌ی دوم دبیرستان دخترانه شهر یزد بودند. مدارس انتخاب شدند که از نظر

امکانات آموزشی تقریباً در یک سطح بودند. نمونه پژوهش، از نظر سطح خانواده و طبقه اجتماعی تقریباً مشابه بودند و هیچکدام مشکل ترک تحصیل، بحران خانوادگی، مشکلات و اختلالات روانی و رفتاری نداشتند. البته قبل از اجرا، تعداد ۱۳ دانش‌آموز به دلیل افت تحصیلی، مشکلات خانوادگی، مصرف دارو کنار گذاشته شدند. تصمیم‌گیری در این خصوص با هماهنگی مدیر، معلمان و روانشناس مدارس انجام شد. در شروع پژوهش، معرفی‌نامه دانشگاه به آموزش و پرورش کل یزد تحویل داده شد و بعد از هماهنگی با حراست، نامه‌ای به مدارس ناحیه ۱ و ۲ یزد ارسال شد. سپس با هماهنگی کادر دفتری و معلمان پرسشنامه‌ها (سه پرسشنامه مقیاس رفتار مدیریت‌زمان ماکان (۱۹۹۴)، پرسشنامه نیازهای بنیادی روانی گاردیا، دسی و رایان (۲۰۰۰) و پرسشنامه درگیری تحصیلی ریو (۲۰۱۳) در میان دانش‌آموزان توزیع شدند. برای رفع ابهام و نگرانی، به دانش‌آموزان هر کلاس توضیح داده شد که نتایج پژوهش محرمانه خواهد بود. مدت تکمیل پرسشنامه‌ها تقریباً ۳۵ دقیقه و در کل به مدت دو ماه به طول انجامید.

ابزارهای پژوهش

۱. مقیاس رفتار مدیریت‌زمان (TMRS)

این پرسشنامه ۳۴ سوالی، توسط ماکان، شاهانی، دیببوی و فیلیپس (۱۹۹۴) برای اندازه‌گیری نحوه‌ی تنظیم و استفاده دانش‌آموزان از زمان، طراحی شده است و سوالات چهار خرده مقیاس آن به ترتیب؛ تعیین اهداف و اولویت‌ها (۴، ۵، ۱۱، ۱۲، ۱۸، ۲۴، ۲۵، ۲۹، ۳۱، ۳۲)، مکانیسم‌های مدیریت‌زمان (۳، ۶، ۱۰، ۱۳، ۱۷، ۱۹، ۲۳، ۲۶، ۳۰، ۳۳، ۳۴)، سازماندهی اولویت‌ها (۲، ۷، ۹، ۱۴، ۱۶، ۲۰، ۲۲، ۲۷) و کنترل ادراک شده از زمان (۱، ۸، ۱۵، ۲۱، ۲۸) می‌باشد. روایی درونی به ترتیب؛ ۰/۸۴، ۰/۷۹، ۰/۷۲ و ۰/۷۱ گزارش شده است (گارسیا راس، ۲۰۱۲). این پرسشنامه توسط (کبریایی، بیدگلی و سعیدی، ۱۳۹۲) در ایران ترجمه و اعتباریابی شده است و آلفای کرونباخ (۰/۸۱) گزارش شده است. آلفای کرونباخ این پژوهش به تربیت برای خرده مقیاس‌های هدف‌گزینی (۰/۷۸۷)، مکانیسم‌های مدیریت‌زمان (۰/۸۴۵)، سازماندهی اولویت‌ها (۰/۷۴۲)، ادراک کنترل زمان (۰/۶۸۶) بود.

۲. پرسشنامه خودتعیین‌گری

پرسشنامه ۲۱ سوالی نیازهای بنیادی روان‌شناختی (خودپیروی، شایستگی و پیوند) توسط گاردیا، دسی و رایان (۲۰۰۰) ساخته شده است. سوالات خودپیروی، ۱، ۴، ۸، ۱۱، ۱۴،

توسعه دانش حرفه‌ای معلمان بر مبنای نیازهای اساسی روان‌شناختی دانش‌آموزان

۱۷، ۲۰، شایستگی، ۳، ۵، ۱۰، ۱۳، ۱۵، ۱۹ و پیوند، ۲، ۶، ۷، ۹، ۱۲، ۱۶، ۱۸، ۲۱ می‌باشد که بر اساس مقیاس هفت درجه‌ای لیکرت (۱ تا ۷) از (اصلاً درست نیست تا کاملاً درست است) درجه بندی شده است. حداقل امتیاز ممکن ۲۱ و حداکثر ۱۴۷ می‌باشد، نمره بین ۲۱ تا ۴۲: نیازهای بنیادی روانی در فرد پایین، نمره بین ۴۲ تا ۱۰۵: نیازهای بنیادی روانی متوسط، نمره بالاتر از ۱۰۵: نیازهای بنیادی روانی بالا است و ضریب آلفای کرونباخ خرده مقیاس‌ها بین ۰/۸۳ تا ۰/۹۱ و ضریب بازآزمایی، بین ۰/۶۷ تا ۰/۷۷ گزارش شده است (بشارت و رنجبر کلاگری، ۱۳۹۲). آلفای کرونباخ این پژوهش به تربیت برای خرده مقیاس‌های خودپهروی (۰/۷۷)، شایستگی (۰/۶۸) و پیوند (۰/۷۵) بود.

۳. پرسشنامه درگیری تحصیلی ریو (۲۰۱۳)

پرسشنامه درگیری تحصیلی، توسط ریو^۱ در سال ۲۰۱۳ با تجدیدنظر در پرسشنامه ۲۲ سوالی، ریو و تسنگ (۲۰۱۱) طراحی شده است و به تعداد ۱۷ سوال تقلیل پیدا کرده است و اعتبار بالاتری نسبت به نسخه ۲۰۱۱ دارد. آلفای کرونباخ به ترتیب؛ ۰/۸۲، ۰/۹۴، ۰/۸۸ و ۰/۷۸ و همسانی درونی؛ ۰/۸۶، ۰/۸۶، ۰/۹۰ و ۰/۸۴ گزارش شده است (ریو، ۲۰۱۳). این پرسشنامه توسط رضانی و خامسان (۱۳۹۶) در ایران اعتباریابی شده است و ضریب آلفای کرونباخ کل پرسشنامه، ۰/۹۲ و ضریب اعتبار خرده مقیاس‌ها بین ۰/۷۹ تا ۰/۸۷ گزارش شده است (رضانی و خامسان، ۱۳۹۶). آلفای کرونباخ این پژوهش به تربیت برای خرده مقیاس‌های درگیری رفتاری (۰/۸۱)، درگیری‌عاملی (۰/۸۶)، درگیری‌شناختی (۰/۸۶) و درگیری هیجانی (۰/۸۴) بود.

یافته ها و نتایج پژوهش

روش تحلیل داده‌ها، رگرسیون چندگانه و گام‌به‌گام بود. مفروضه‌های رگرسیونی، اعم از خطی بودن رابطه، همگنی واریانس‌های شرطی و نرمال بودن توزیع‌های شرطی، هم خطی و استقلال خطاها برقرار بودند. آزمون خطی بودن^۲ پایین تر از ۱۰ و بالاتر از ۰/۱ ارزیابی شد. آزمون دوربین و اتسون ۱/۹۸ بود مقادیر پرت تک متغیری از طریق شاخص‌های مانده استودنت شده (کمتر از

1. Reeve
2. Tolerance
۱۳۹

۲) و مقادیر پرت چندمتغیری از طریق شاخص فاصله‌ی کوک مورد بازبینی قرار گرفت. مقادیر پرت تک متغیری دیده نشد و از لحاظ مقدار بر نتایج همبستگی تاثیر گذار نبود. پنج پرسشنامه ناقص کنار گذاشته شد و مقادیر missing وجود نداشت. ضمناً نمودارهای مانده‌های استاندارد شده در برابر ارزش‌های پیش‌بینی شده استاندارد بررسی شد.

یافته‌های پژوهش نشان داد، میانگین‌های مدیریت‌زمان ($m= 108/723$)، نیازهای اساسی روان‌شناختی ($m= 98/334$) و درگیری تحصیلی ($m= 89/825$) است. نتایج همبستگی نشان داد، نیازهای اساسی روان‌شناختی با مدیریت‌زمان و درگیری تحصیلی رابطه مثبت معنی‌دار دارد (آزمون یک دامنه، $P= 0/01$ ، $n=314$ ، مقادیر همبستگی به ترتیب: $r=0/423$ ، $r=0/453$) این مقادیر همبستگی، هرکدام ۱۸٪ تا ۲۱٪ واریانس نیازهای اساسی روان‌شناختی را توضیح می‌دهند. نیازهای اساسی روان‌شناختی با ابعاد درگیری رفتاری ($r= 0/31$) و درگیری‌عاملی ($r= 0/357$)، درگیری‌شناختی ($r= 0/373$)، درگیری عاطفی ($r= 0/395$) رابطه مثبت معنی‌دار دارد (آزمون یک دامنه، $P= 0/01$ ، $n= 314$)، این مقادیر همبستگی هر یک از مقیاس‌ها ۱۳٪ تا ۱۶٪ واریانس مدیریت‌زمان را تبیین می‌کنند. نیاز خودپیروی با هدف‌گزینی ($r= 0/316$) و مکانیسم‌های مدیریت‌زمان ($r= 0/272$)، سازماندهی اولویت‌ها ($r= 0/29$)، ادراک کنترل‌زمان ($r= 0/353$) و نمره کل مدیریت‌زمان ($r= 0/37$) رابطه مثبت معنی‌دار دارد (آزمون یک دامنه، $P= 0/01$ ، $n= 316$) خودپیروی با درگیری رفتاری ($r= 0/213$) و درگیری‌عاملی ($r= 0/232$)، درگیری‌شناختی ($r= 0/317$)، درگیری عاطفی ($r= 0/31$) و نمره کل درگیری تحصیلی ($r= 0/335$) رابطه مثبت معنی‌دار دارد (آزمون یک دامنه، $P= 0/01$ ، $n= 316$)، نیاز شایستگی با هدف‌گزینی ($r= 0/294$) و مکانیسم‌های مدیریت‌زمان ($r= 0/254$)، سازماندهی اولویت‌ها ($r= 0/276$)، ادراک کنترل‌زمان ($r= 0/382$) و نمره کل مدیریت‌زمان ($r= 0/358$) رابطه مثبت معنی‌دار دارد (آزمون یک دامنه، $P= 0/01$ ، $n= 316$) شایستگی با درگیری رفتاری ($r= 0/31$) و درگیری‌عاملی ($r= 0/38$)، درگیری‌شناختی ($r= 0/30$)، درگیری عاطفی ($r= 0/31$) و نمره کل درگیری تحصیلی ($r= 0/415$) رابطه مثبت معنی‌دار دارد (آزمون یک دامنه، $P= 0/01$ ، $n= 316$)، نیاز پیوند با هدف‌گزینی ($r= 0/304$) و مکانیسم‌های مدیریت‌زمان ($r= 0/33$)، سازماندهی اولویت‌ها ($r= 0/146$)، ادراک کنترل‌زمان ($r= 0/23$) و نمره کل مدیریت‌زمان ($r= 0/337$) رابطه مثبت معنی‌دار دارد (آزمون یک دامنه، $P= 0/01$ ، $n= 316$)، نیاز پیوند با درگیری رفتاری ($r= 0/27$) و درگیری‌عاملی ($r= 0/304$)، درگیری‌شناختی ($r= 0/32$)، درگیری عاطفی ($r= 0/38$) و نمره کل درگیری تحصیلی ($r= 0/4$) رابطه مثبت معنی‌دار دارد (آزمون یک دامنه، $P= 0/01$ ، $n= 316$).

جدول ۱. پیش‌بینی کننده‌های نیازهای اساسی روان‌شناختی

F	بر آوردخطای استاندارد دوشده	مجذور R تنظیم شده	مجذور R	R	استاندارد شده		متغیر ملاک	متغیر پیش بین
					ضرایب	ضرایب		
					تنا	خطای بر آورد استاندارد دوشده	ضریب غیر استاندارد	
۴۷/۱۶	۱۷/۶۴۰۴	۰/۲۲۸	۰/۲۳۳	۰/۴۸۲	۰/۳۰۹	۰/۰۸۳	۰/۳۸۶	درگیری تحصیلی
					۰/۲۱۹	۰/۰۷۰	۰/۲۳۴	مدیریت زمان
۱۸/۳۸۷	۱۸/۱۵۸	۰/۱۸۲	۰/۱۹۲	۰/۴۳۸	۰/۳۰۹	۰/۲۴۳	۰/۵۷۹	هدف‌گزینی
					۰/۰۳۵	۰/۱۸۲	۰/۱۷۴	مکانیسم‌های مدیریت زمان
					۰/۰۶۴	۰/۳۰۱	۰/۲۸۱	اولویت بندی
					۰/۲۸۵	۰/۳۷۴	۰/۵۸۷	ادراک کنترل زمان
۲۱/۳۵۰	۱۷/۸۸۲	۰/۲۰۶	۰/۲۱۷	۰/۴۶۵	۰/۰۲۵	۰/۳۸۲	۰/۱۳۲	درگیری رفتاری
					۰/۱۸۲	۰/۱۸۶	۰/۵۴۷	درگیری عاملی
					۰/۲۰۱	۰/۲۴۲	۰/۸۰۶	درگیری شناختی
					۰/۳۱۳	۰/۳۱۳	۰/۹۱۴	درگیری هیجانی

با استفاده از روش همزمان، تحلیل رگرسیون چندگانه برای داده‌ها انجام شد. نتایج جدول ۱ نشان داد، نمره کل درگیری تحصیلی و مدیریت زمان، ۲۳ درصد واریانس نیازهای اساسی روان‌شناختی را تبیین می‌کنند ($R^2 = 0/228$ = مجذور آر تنظیم شده، $p < 0/0071$ ، $f_{5,316} = 47/16$) . ابعاد مدیریت زمان، ۱۸ درصد واریانس نیازهای اساسی روان‌شناختی را تبیین می‌کنند ($R^2 = 0/182$ = مجذور آر تنظیم شده، $p < 0/0071$ ، $f_{4,316} = 18/387$) . ابعاد درگیری تحصیلی ، ۲۱ درصد

واریانس نیازهای اساسی روان‌شناختی را تبیین می‌کنند ($0/206 =$ مجذور آر تنظیم شده، $p < 0/0071$ ، $f_{5,316} = 21/350$). از بین ابعاد مدیریت‌زمان، هدف‌گزینی و ادراک کنترل زمان و از بین ابعاد درگیری تحصیلی، درگیری عاملی، درگیری شناختی و درگیری عاطفی، پیش‌بینی‌کننده معنی‌دار بودند و سایر ابعاد پیش‌بینی‌کننده‌های معنی‌داری نبودند. با استفاده از روش Enter، کل ابعاد درگیری تحصیلی و مدیریت‌زمان به طور همزمان وارد تحلیل شدند. نتایج نشان داد، کل ابعاد نیازهای اساسی روان‌شناختی و مدیریت‌زمان، ۲۴ درصد واریانس نیازهای اساسی روان‌شناختی را تبیین می‌کنند ($0/24 =$ مجذور آر تنظیم شده، $p < 0/0071$ ، $f_{7,316} = 13/196$). در این تحلیل مقدار ارزش پیش‌بینی شده و مقدار ارزش باقی‌مانده به ترتیب؛ $0/32431/47$ ، $69893/417$ می‌باشد.

در تحلیل رگرسیون گام‌به‌گام، نمره کل مدیریت‌زمان و ابعاد آن و نمره کل درگیری تحصیلی و ابعاد آن وارد تحلیل شدند. ابتدا متغیر درگیری تحصیلی به عنوان اولین پیش‌بینی‌کننده نیازهای اساسی روان‌شناختی وارد تحلیل شد که ۲۰ درصد واریانس نیازهای اساسی روان‌شناختی را تبیین می‌کند ($0/203 =$ مجذور آر تنظیم شده، $p < 0/0071$ ، $80/707$ ، $f_{7,316} =$ سپس، در گام دوم، مؤلفه ادراک کنترل زمان وارد تحلیل شد که به همراه درگیری تحصیلی، ۲۳ درصد واریانس نیازهای اساسی روان‌شناختی را تبیین می‌کند ($0/231 =$ مجذور آر تنظیم شده، $p < 0/0071$ ، $f_{7,316} = 48/142$). در گام سوم، درگیری رفتاری وارد تحلیل شد که همراه با متغیر درگیری تحصیلی و ادراک کنترل زمان، ۲۴ درصد واریانس نیازهای اساسی روان‌شناختی را تبیین می‌کنند ($0/24 =$ مجذور آر تنظیم شده، $p < 0/0071$ ، $33/923$ ، $f_{7,314} =$). در تحلیل رگرسیون همزمان، ابعاد مدیریت‌زمان، ۱۵ درصد واریانس خودپیروی را تبیین می‌کنند ($0/151 =$ مجذور آر تنظیم شده، $p < 0/0071$ ، $f_{5,314} = 14/905$ ، که از این بین هدف‌گزینی و ادراک کنترل زمان معنی‌دار بودند. ابعاد درگیری تحصیلی، ۱۲ درصد واریانس خودپیروی را تبیین می‌کند که تنها درگیری شناختی و درگیری عاطفی معنی‌دار است ($0/121 =$ مجذور آر تنظیم شده، $p < 0/0071$ ، $f_{4,314} = 11/747$).

در تحلیل رگرسیون گام‌به‌گام، نمره کل مدیریت‌زمان و ابعاد آن و نمره کل درگیری تحصیلی و ابعاد آن وارد تحلیل شدند. ابتدا نمره کل مدیریت‌زمان به عنوان اولین پیش‌بینی‌کننده خودپیروی وارد تحلیل شد که ۱۳ درصد واریانس خودپیروی را تبیین می‌کند ($0/135 =$ مجذور آر تنظیم شده، $p < 0/0071$ ، $f_{7,316} = 49/869$). سپس در گام دوم، مؤلفه مکانیسم‌های مدیریت‌زمان وارد تحلیل شد که به همراه مدیریت‌زمان، ۱۵ درصد واریانس نیازهای اساسی روان‌شناختی را تبیین می‌کند ($0/153 =$ مجذور آر تنظیم شده، $p < 0/0071$ ،

توسعه دانش حرفه‌ای معلمان بر مبنای نیازهای اساسی روان‌شناختی دانش‌آموزان

در گام سوم، درگیری‌شناختی وارد تحلیل شد که همراه با متغیر مکانیسم‌های مدیریت‌زمان و مدیریت‌زمان، ۱۸ درصد واریانس خودپیروی را تبیین می‌کنند ($f_{7,316} = 29/247$) = مجذور آر تنظیم شده، $(f_{8,316} = 22/577, p < 0/0071)$. در تحلیل رگرسیون همزمان، ابعاد مدیریت‌زمان، ۱۶ درصد واریانس شایستگی را تبیین می‌کنند ($f_{5,316} = 15/432, p < 0/0071$) = مجذور آر تنظیم شده، که از این بین هدف‌گزینی و ادراک کنترل زمان معنی‌دار بودند. ابعاد درگیری تحصیلی، ۱۷ درصد واریانس شایستگی را تبیین می‌کند که تنها درگیری‌شناختی و درگیری‌عاملی معنی‌دار است ($f_{7,314} = 64/763, p < 0/0071$) = مجذور آر تنظیم شده، در گام دوم، مؤلفه‌ی ادراک کنترل زمان وارد تحلیل شد که به همراه درگیری تحصیلی، ۲۱ درصد واریانس شایستگی را تبیین می‌کند ($f_{7,316} = 42/290, p < 0/0071$) = مجذور آر تنظیم شده، در تحلیل رگرسیون همزمان، ابعاد مدیریت‌زمان، ۱۷ درصد واریانس پیوند را تبیین می‌کنند ($f_{5,316} = 10/545, p < 0/0071$) = مجذور آر تنظیم شده، که از این بین مکانیسم مدیریت‌زمان معنی‌دار بود. ابعاد درگیری تحصیلی، ۱۱ درصد واریانس پیوند را تبیین می‌کند که تنها درگیری‌عاملی، درگیری‌شناختی و درگیری عاطفی معنی‌دار است ($f_{4,316} = 16/150, p < 0/0071$) = مجذور آر تنظیم شده، در تحلیل رگرسیون گام به گام، نمره کل مدیریت‌زمان و ابعاد آن و نمره کل درگیری تحصیلی و ابعاد آن وارد تحلیل شدند. ابتدا نمره کل درگیری تحصیلی به عنوان اولین پیش‌بینی‌کننده مؤلفه پیوند وارد تحلیل شد که ۱۶ درصد واریانس پیوند را تبیین می‌کند ($f_{7,316} = 58/667, p < 0/0071$) = مجذور آر تنظیم شده، در گام دوم، مؤلفه‌ی مکانیسم مدیریت‌زمان وارد تحلیل شد که به همراه درگیری تحصیلی، ۱۷ درصد واریانس پیوند را تبیین می‌کند ($f_{7,316} = 32/341, p < 0/0071$) = مجذور آر تنظیم شده.

بحث و نتیجه‌گیری

هدف از این پژوهش ارائه راهکارهای توسعه دانش حرفه‌ای معلمان در جهت نیازهای اساسی روان‌شناختی دانش‌آموزان با در نظر گرفتن مؤلفه‌های درگیری تحصیلی و ادراک کنترل زمان بود و سعی شده است راهکارهای عملی برای معلمان جهت بهبود فضاهای آموزشی، کیفیت تدریس

و یادگیری، فراهم کردن زمینه‌ی ارضای نیازهای اساسی روان‌شناختی و افزایش بهزیستی روانی دانش‌آموزان دبیرستانی ارائه شود. در نظام‌های آموزشی، آموزش تخصصی نقش مهمی در هویت شغلی و کیفیت زندگی حرفه‌ای دارد و نه تنها شامل مهارت‌های شغلی جهت افزایش کارایی شغلی است بلکه شامل اصول اخلاقی و کاربست آنها در فضای حرفه‌ای است. امروزه کمبود افراد متخصص، عرصه حوزه‌های مختلف کاری را با بحران بزرگی روبرو کرده و این امر در آموزش و پرورش که وظیفه آموزش نسل آینده را بر عهده دارد، بسیار حیاتی است (فرشاد و فکوری، ۱۳۹۸). در کنار آموزش تخصصی، توجه به نیازهای اساسی روان‌شناختی و یادگیرندگان نقش مؤثری در شکل‌گیری هویت اجتماعی و شغلی آنها دارد. ارضای نیازهای اساسی روان‌شناختی در یک بستر و بافت اجتماعی رخ می‌دهد، سبب تسهیل رشد و کمال شخصی، رشد و تحول فردی در حوزه‌های تحصیلی، شغلی و سلامت‌روان و عدم ارضای آنها، منجر به بروز فعالیت‌های جبرانی به منظور جایگزینی نیازها، حس ناامنی روان‌شناختی و فرسودگی هیجانی می‌شود (دسی و رایان، ۲۰۱۱). یکی از اصلی‌ترین و مهم‌ترین محیط‌های اجتماعی، محیط‌های یادگیری است که توسط یادگیرندگان و یاددهندگان اداره می‌شود. معلم در رابطه با یادگیری مفاهیم درسی، مؤلفه‌های اخلاقی و ارتقاء سلامت‌روان یادگیرندگان، نقش تسهیل‌گر دارد.

نتایج تحلیل داده‌های آماری نشان داد، بین مؤلفه‌های درگیری تحصیلی و نیازهای اساسی روان‌شناختی (خودپروی، شایستگی و پیوند) رابطه وجود دارد. این یافته با نتایج (نوتنز و لئون^۱، ۲۰۱۹؛ چاو^۲، ۲۰۲۱) همخوانی دارد. همچنین، بین مؤلفه‌های مدیریت زمان و نیازهای اساسی روان‌شناختی (خودپروی، شایستگی و پیوند) رابطه وجود دارد. این یافته با نتایج (اسکولی و کر^۳، ۲۰۱۴ و بانیول و اوسین، ۲۰۱۵) همخوان است. پس درگیری تحصیلی و مدیریت‌زمان، نقش قابل توجهی در نیازهای اساسی روان‌شناختی یادگیرندگان دارند. در تبیین یافته‌ها می‌توان گفت، به نظر می‌رسد، زمانی که دانش‌آموزان فعالانه در محتوای یادگیری درگیر شوند و در ساخت دانش فعالانه نقش داشته باشند، به ارضای نیازهای اساسی روان‌شناختی کمک می‌کند. پیازه بر نقش فعال یادگیرنده در ساخت دانش و رشد شناختی یادگیرنده تأکید داشت، اما ریو (۲۰۱۳) محیط یادگیری را فراتر از تعامل یادگیرنده و محتوای یادگیری می‌بیند. او معتقد بود، دانش‌آموزانی که با دوستان و معلم خود روابط خوبی دارند، مهارت‌های ارتباطی مؤثر را می‌آموزند، از فعالیت‌های کلاسی، بودن در کلاس، بودن با دوستان و از یادگیری مطالب جدید

-
1. Núñez & León
 2. Chiu
 3. Scully And Kerr

توسعه دانش حرفه‌ای معلمان بر مبنای نیازهای اساسی روان‌شناختی دانش‌آموزان

لذت می‌برند، درگیری مؤثری با محیط یادگیری دارند و طبق نتایج، این درگیری می‌تواند در ارضای نیازهای اساسی روان‌شناختی مؤثر باشد. حفظ طوطی‌وار مطالب توسط یادگیرندگان و روش سخنرانی که غالب آموزش‌های ما را تشکیل می‌دهد، نمی‌تواند به این تعامل دوجانبه معلم - یادگیرنده کمک کند. کاربرد روش‌های جدید آموزش، گفتگو و بحث کلاسی، تحقیق و پژوهش، کنفرانس، پرسش و پاسخ و آموزش مهارت‌های مطالعه و یادگیری و تعمیم محتوای یادگیری به زندگی واقعی، روش‌های مفیدی برای شکل‌گیری تعامل بیشتر بین معلم و یادگیرندگان و افزایش لذت از یادگیری است. به عبارتی درگیری تحصیلی، بهترین مشوق برای یادگیری است و این حس را در قالب خودکارآمدی به یادگیرنده منتقل می‌کند که قادر است با دشوارترین مطالب درسی روبرو شده و بر مشکلات تحصیلی و چالش‌های یادگیری غلبه کند (اقدامی و یوسفی، ۱۳۹۷).

توانایی مدیریت و ادراک کنترل زمان یادگیرندگان را قادر می‌سازد، درک عمیق‌تری از ساختار زمان داشته باشند و گستره و حجم تکالیف را با مهارت‌ها و رفتار مدیریت‌زمان خود هماهنگ کنند. این قابلیت به یادگیرندگان این امکان را می‌دهد بر چالش‌های محیط یادگیری مسلط شده و در دستیابی به احساس منسجم از هویت خود در محیط‌های یادگیری و اهداف آینده موفق عمل کنند. پویایی رابطه بین یادگیرنده فعال و محیط یادگیری، سبب شکل‌گیری رفتار یادگیری، تجربه یادگیری مؤثر در یادگیرنده می‌شود، تا آنجا که بانیول و اوسین (۲۰۱۵)، کاربرد مؤثر از زمان را، یک رفتار خودتعیین‌گری از نوع خودپیروی معرفی می‌کنند.

یافته‌های پژوهش نشان داد، ابعاد مدیریت‌زمان پیش‌بینی‌کننده‌های مستقلی برای نیازهای اساسی روان‌شناختی (خودپیروی، شایستگی و پیوند) هستند. این یافته با پژوهش‌های (زمان، ناواز، جاود، رسول و فرودی^۱، ۲۰۲۰؛ آمیدا، آلگارنی و استاپنیسکی^۲، ۲۰۲۰) همخوان است. همچنین، یافته‌ها نشان داد، ابعاد درگیری تحصیلی پیش‌بینی‌کننده‌های مستقلی برای نیازهای اساسی روان‌شناختی (خودپیروی، شایستگی و پیوند) هستند. این یافته با نتایج (اولیوا، موردانا و پنا^۳، ۲۰۱۸؛ اسکینر و پیتزر^۴، ۲۰۱۲) همخوان است. در تبیین نتایج می‌توان گفت، هدف‌گزینی و مکانیسم‌های مدیریت‌زمان و درگیری‌شناختی بهترین پیش‌بینی‌کننده‌های نیاز خودپیروی هستند. نیاز خودپیروی، نیاز به استقلال و تحلیل تمام امکان‌های موجود و سازگاری این امکان‌ها با احساسات یادگیرنده است. وقتی یادگیرنده حس خودمختاری دارد، عمیق‌تر در محتوای

1. Zaman, Nawaz, Rasul & Foroudi

2. Amida, Algarni & Stupnisky

3. Olive, Muradaca, Penna

4. Skinner And Pitzer

یادگیری و فعالیت‌های یادگیری درگیر می‌شود. این نیاز اصلی‌ترین نیاز روان‌شناختی برای خودتائیدی، خودکنترلی، تجربه‌ی اراده‌ی آزاد و سازماندهی تجربیات است. از طرفی ماکان (۱۹۹۴) به نوعی حس ادراک کنترل زمان اشاره دارد و معتقد است یکی از بهترین روش‌های کنترل موقعیت یادگیری، رسیدن به ادراک کنترل زمان است. بدین منظور چهار مرحله برای آموزش مدیریت‌زمان معرفی کرده است که اولین مرحله آن هدف‌گزینی است.

ارضای نیاز خودپیروی در گروهی این است که هر یادگیرنده، در انتخاب اهداف تحصیلی، خواسته‌ها، برنامه‌ها و طرح‌ها برای زندگی تحصیلی، شغلی در زمان کنونی و آینده خود آزاد باشد. انتخاب رشته‌ی تحصیلی، انتخاب شغل آینده را رقم می‌زند و انتخاب‌های ناخواسته و عدم توجه خانواده‌ها و مدارس به استعدادها و علایق یادگیرندگان، هویت و یکپارچگی شخصیت آنها را دچار اختلال می‌کند. دومین مرحله، مکانیسم‌های مدیریت‌زمان است که شامل؛ ارائه راهکارهای عملی و رفتاری همچون؛ دفترچه یادداشت، جداول برنامه‌ریزی روزانه و هفتگی، انتخاب مکان مطالعه می‌شود. لازم است معلمان یا مشاوران مدرسه با ایجاد کلاس‌های گروهی و مشاوره فردی دانش‌آموزان را با این مباحث آشنا کنند. در پژوهش‌های دیویس و همکاران (۲۰۰۲) با طرح دو سؤال اصلی "چه انجام می‌دهید و چه موقع آن را انجام می‌دهید." با هدف تعیین میزان کنترل و ارزش‌گذاری بر فعالیت‌ها، چارچوب اصلی مدیریت‌زمان را تشکیل می‌دهد که البته راهکار محدودی نسبت به نظریه ماکان است.

بر خلاف نظریه ماکان که اهداف و بحث هدف‌گزینی را گسترده در نظر می‌گیرد، وان استینگیت و لنز (۲۰۱۱) به اهداف، بیشتر به عنوان چشم‌انداز آینده نگاه می‌کنند. داشتن افق‌های روشن و امید به زندگی به ویژه اگر یادگیرندگان بدانند با پشت سر گذاشتن مشکلات تحصیلی به کسب درآمد، امنیت شغلی و جایگاه مطلوب اجتماعی می‌رسند، انگیزه‌ی بیشتری برای مطالعه و درگیری عمیق در محتوای یادگیری پیدا می‌کنند. البته در این حوزه لازم است به یادگیرندگان توصیه شود، کسب مهارت‌ها را منحصر به یادگیری یک رشته و مهارت نکنند و نیاز جامعه و علایق و استعدادهای خود را در اولویت انتخاب اهداف آینده قرار دهند. در کل، آموزش هدف‌گزینی چه به صورت اهداف جزئی و کوتاه مدت و چه به صورت چشم‌انداز آینده، یکی از مهمترین مهارت‌های مدیریت‌زمان و دستیابی به نیاز خودپیروی است.

یادگیرندگانی که اهداف درازمدت و انگیزه بالا (چشم‌انداز زمان آینده) دارند، در مطالعه‌ی خود مصمم عمل می‌کنند، رفتار و نگرش مثبت‌تری نسبت به مدرسه دارند و در بعضی اوقات پایداری (تاب آوری) بیشتری در حل مشکلات گزارش می‌دهند. این یادگیرندگان، هنگام پیش‌بینی عواقب آینده‌ی رفتارهای فعلی خود، بهتر از سایرین، قادر به مدیریت و برنامه‌ریزی

توسعه دانش حرفه‌ای معلمان بر مبنای نیازهای اساسی روان‌شناختی دانش‌آموزان

زمان مطالعه‌ی خود و ماندن و تمرکز بیشتر روی کار مورد نظر خود (درگیری تحصیلی) هستند. یادگیرندگانی که جهت‌گیری آینده دارند، از نظر شناختی مواد یادگیری را بیشتر و عمیق‌تر پردازش می‌کنند و ایده‌های اصلی متن را بهتر در می‌یابند. تمامی این ویژگی‌ها در محدوده‌ی نظریه‌ی خودتعیین‌گری قابل تبیین است. به عبارتی دانش‌آموزانی در ارضای نیازهای خودپیروی، شایستگی و پیوند موفق‌ترند که در جهت‌گیری آینده و چشم‌انداز زمان آینده، عملکرد بهتری دارند (وان استینگیت و لنز، ۲۰۱۱).

درگیری شناختی، یکی دیگر از پیش‌بینی‌کننده‌های نیاز خودپیروی و شایستگی است. برای ایجاد درگیری شناختی، بهتر است به دانش‌آموزان مهارت‌های یادگیری و مطالعه را که این مفهوم را در بر دارد، آموزش داده شود. آموزش مهارت بسط معنایی، ارتباط معنایی بین مفاهیم درسی، ارتباط بین محتوای دروس و تجارب زندگی، پیوستگی معنایی بین مطالب یک کتاب یا کتب مرتبط به هم، ارتباط بین مطالب درسی با دانسته‌های گذشته، یادداشت برداری و ارائه مثال برای درک بیشتر - که از نظر مفهومی، ارتباط نزدیکی با یادگیری معنی‌دار آزرابل دارد - به دانش‌آموز کمک می‌کند، در یادگیری محتوای آموزشی به درک عمیق‌تری برسد و در نهایت به موفقیت‌های تحصیلی بیشتر دست یابد.

نمره‌ی کل درگیری تحصیلی (شناختی و عاملی) و ادراک کنترل زمان بهترین پیش‌بینی‌کننده‌های نیاز شایستگی بودند. نتایج پژوهش یو و همکاران (۲۰۱۸) و پارکر و ویلیامز (۲۰۱۸) و ابوالمعالی حسینی، موسوی و میرهاشمی (۱۳۹۶) با این یافته همخوانی دارد. در تبیین نتایج می‌توان گفت، دانش‌آموزان زمانی احساس شایستگی می‌کنند که در اهداف و اولویت‌های انتخابی خود، عملکرد مطلوبی داشته باشند. دانش‌آموزانی که آموزش‌های خاص مثل مهارت‌های خواندن/زبان، مهارت‌های ریاضی، مهارت‌های تفکر انتقادی را گذرانده‌اند، در نیاز شایستگی بهتر از سایرین هستند (ابوالمعالی و همکاران، ۱۳۹۶). درگیری عاملی به بیان نظرات، خواسته‌ها، عقاید و نیازها اشاره دارد و نحوه‌ی تعامل مؤثر بین دانش‌آموز با معلم و هم‌کلاسی‌ها را بیان می‌کند. آموزش مهارت‌های ارتباطی، دوست‌یابی و کمک‌طلبی، به یادگیرنده حس شایستگی، کنترل بر موقعیت یادگیری و امکان رویارویی بر چالش‌های یادگیری می‌دهد.

از نظر ماکان ادراک کنترل زمان مهمترین بخش مهارت رفتار مدیریت‌زمان محسوب می‌شود. از نظر دمبو و سلی (۲۰۱۶) زمانی دانش‌آموزان به ادراک کنترل زمان و در نهایت مدیریت‌زمان می‌رسند که به برآورد دقیق زمان مورد نیاز برای انجام تکلیف، کنترل بر زمان در دسترس، کنار گذاشتن کارهای بی‌اهمیت، کنارزدن موانع مدیریت‌زمان، پرداختن به کارهای مهم، پایبندی و تعهد نسبت به برنامه و

جداول برنامه‌ریزی و به تعویق نینداختن تکالیف مهم دست یابند. انجام این فرآیند توسط دانش‌آموزان به آنها این امکان را می‌دهد که بر موقعیت یادگیری کنترل داشته و با چالش‌های مطالعه، یادگیری و ارزیابی غلبه کنند. این موفقیت‌ها، تأیید شدن از سوی دیگران به ویژه والدین و معلمان، لذت از یادگیری مهارت‌های جدید، دستیابی به دستاوردها و موفقیت‌های جدید، رسیدن به حس توانمندی را به دنبال دارد و سبب ارضای نیاز شایستگی می‌شود.

نتایج پژوهش نشان داد، نمره کل درگیری تحصیلی و مکانیسم‌های مدیریت‌زمان، بهترین پیش‌بینی‌کننده‌های نیاز پیوند هستند. منظور از نیاز پیوند ارتباط مؤثر، روابط و مشارکت‌های اجتماعی، پذیرش از سوی دیگران، حس دوست داشتن و دوست داشته شدن است. این یافته با نتایج جنکینز (۲۰۱۸) و نیمیک، رایان (۲۰۰۹) همخوان است. برای فراهم کردن زمینه‌ی ارضای نیاز پیوند، لازم است معلم شرایطی فراهم کند تا دانش‌آموز تعامل مؤثری با هم‌کلاسی‌های خود داشته باشد در زمینه‌ی درس و مطالعه از هم‌کلاسی‌های خود کمک بگیرد، کمک طلبی از دیدگاه دمبود و سلی (۲۰۱۶) یکی از مهارت‌های مدیریت‌زمان و مقابله با اهمال‌کاری تحصیلی است. آموزش روش‌های توسعه و رشد فردی، دنبال کردن اهداف شخصی و علائق با هدف حفظ سلامت روان‌شناختی و ایجاد تعادل در زندگی فردی، تحصیلی و شغلی و با هدف کاهش اهمال‌کاری تحصیلی انجام می‌شود. یک راه افزایش رضایت از نیازهای اساسی روان‌شناختی، کاربرد سبک رفتاری خودپیروی - حمایت‌کننده است که موجب می‌شود افراد با استفاده مؤثر از زمان، به نیاز لذت پاسخ دهند. زمانی که یادگیرنده رفتار خودپیروی - حمایت‌کننده دارد، به خود حق انتخاب برای رسیدن به اهداف فردی می‌دهد (ریو و تسنگ، ۲۰۱۱).

در این پژوهش، درگیری هیجانی در رابطه با نیاز پیوند معنی‌دار نبود و این مغایر با پژوهش‌های گذشته است که وجود روابط عاطفی با نیاز پیوند و ارضای نیازهای اساسی روان‌شناختی در محیط‌های یادگیری، همبستگی بالایی دارد (کنی، پورتر، هایدن، رودریگز، ۲۰۱۳). احتمالاً این یافته، به دلیل بافت فرهنگی - اجتماعی خاص حاکم بر فضاهای آموزشی ماست که روابط معلم - دانش‌آموز را در یک چارچوب و مقررات آموزشی قرار می‌دهد. البته این دقیقاً مشخص نیست که وجود روابط نزدیک معلم - دانش‌آموز چه تاثیری بر دستاوردهای آموزش و یادگیری ما دارد و اهمیت روابط عاطفی، در شکل‌گیری و ارضای نیازهای اساسی روان‌شناختی و سلامت روان ایجاب می‌کند که این مورد در پژوهش‌های آتی مورد مطالعه قرار گیرد.

راهکارهای عملی

معلمان نقش مهمی در معنادهی به مفهوم یادگیری، پویایی محیط‌های آموزشی، هویت بخشیدن به نسل جوان و آینده ساز و آماده کردن نیروی کارآمد و متخصص دارند. آموزش این قشر و حوزه‌ی دانش حرفه‌ای معلمان گستره وسیعی دارد. در ادامه به نکات و راهکارهای عملی زمینه‌ساز ارضای نیازهای اساسی روان‌شناختی یادگیرندگان اشاره می‌شود:

۱. معلمان تلاش کنند، یادگیرندگان قوانین، برنامه‌ها و اهداف خاص خودشان را داشته باشند تا احساس کنند بر زندگی مسلط اند و حق انتخاب، آزادی و مسئولیت دارند. حمایت شدن از سوی دیگران، آزاد بودن در بیان افکار و احساسات، آزادی عمل، تصمیم‌گیری در مورد زندگی خود و نزدیک بودن خودِ آرمانی به خودِ واقعی از ویژگی بارز افرادی است که در ارضای نیازهای اساسی روان‌شناختی موفق بوده‌اند.

۲. به نظر می‌رسد، زمانی نیازهای دانش‌آموزان در فضای کلاس ارضا می‌شود که معلم به دانش‌آموزان کمک کند، اهداف و خواسته‌های تحصیلی خود را صرف‌نظر از خواسته‌های والدین و فشارهای اجتماعی با توجه به توانایی‌ها، استعدادها و علایق شخصی خود انتخاب کنند، جدول برنامه‌ریزی روزانه و هفتگی، ماهانه و سالانه داشته باشند. مکان مناسبی برای مطالعه انتخاب کنند که به دور از عوامل مزاحم خارجی و داخلی (افکار نامربوط، نگرانی، مشکلات فیزیولوژیکی، مشکلات عاطفی و خیالبافی) باشد، این روش درگیری‌عاملی را افزایش داده، امکان کنترل افکار مزاحم و رویدادهای ناخوشایند را برای یادگیرندگان فراهم می‌کند.

۳. هرچه بیشتر به دانش‌آموزان یاد داده شود، بین مطالب درسی ارتباط معنایی ایجاد کنند، خلاصه برداری، یادداشت کردن نکات مهم، طراحی سوال و ارزیابی سوالات امتحانی به یادگیری معنادار کمک می‌کند و حس کنترل بر موقعیت یادگیری و محتوای درسی را فراهم می‌کند. واشینگتن، هوگز و کاسگریف^۱ (۲۰۱۲) در پژوهش خود، مهارت تعیین هدف، خود تنظیمی، دفاع از خود، حل مسئله را به عنوان مهارت‌هایی که به ارضای نیاز خودپیروی کمک کرده و به طور جدی دانش‌آموزان را در آموزش درگیر می‌کند، معرفی کرده‌اند.

۴. معلمان دانش‌آموزان را، با مهارت هدف‌گزینی و انتخاب اهداف بلند مدت، برای یکسال تا پنج سال آینده خود آشنا کنند. این روش، سبب شکل‌گیری باورهای انگیزشی معطوف به آینده می‌شود که تحت عنوان چشم‌انداز زمان آینده معرفی شده است. این مفهوم یک صفت

- شخصیتی انگیزشی - شناختی و در حوزه مدیریت‌زمان مطرح می‌شود و به رابطه بین اهداف آینده، فعالیت‌های جاری و محتوای آموزشی اشاره دارد.
۵. آموزش مهارت‌های خاص، با تأکید بر اهداف و اولویت‌های فردی به ویژه با تأکید بر چشم انداز آینده، یا حتی فراتر از رشته تحصیلی و توجه به نیاز جامعه، می‌تواند نیروی کارآمد و متخصص تربیت کند.
۶. برای ارضای نیاز شایستگی و پیوند لازم است معلمان، فضای کلاس را به سمت گفتگو، مشارکت، تعامل مؤثر و مطلوب بین دانش‌آموزان سوق دهند و به آنها اجازه داده شود، نظرات و ایده‌های خود را مطرح کنند و در روند تدریس مشارکت داشته باشند.
۷. برای اینکه دانش‌آموزان به احساس کنترل و ارضای نیاز شایستگی برسند، لازم است به آنها، نحوه‌ی استفاده از جدول برنامه‌ریزی، جداول زمانی (برنامه روزانه دانش‌آموز در ۲۴ ساعت، بیانگر سبک زندگی، ساعات خواب و بیداری، موانع مدیریت‌زمان، زمان مطالعه است)، لیست انجام دادن، لیست در حال اجرا، پرسشنامه موانع مدیریت‌زمان، آشنایی و مقابله با محدودیت‌ها و چالش‌های مطالعه و دلایل اتلاف وقت، مسئولیت‌پذیری و تعهد نسبت به برنامه زمانی و مطالعه (دمبو و سلی^۱، ۲۰۱۶) که همگی از مهارت‌های مدیریت‌زمان هستند، آموزش داده شود.

پیشنهادات پژوهش

از آنجا که درگیری هیجانی در رابطه با نیاز پیوند معنی‌دار نبود، با توجه به مغایرت با پژوهش‌های گذشته این یافته نیاز به مطالعه و ارزیابی بیشتری دارد. احتمالاً این یافته به این علت است که درگیری تحصیلی و مدیریت‌زمان که بخشی از واریانس نیازهای اساسی روان‌شناختی را تبیین کردند، جزء مهارت‌های فردی محسوب می‌شوند، پیشنهاد می‌شود برای مطالعه عوامل زمینه‌ساز ارضای نیازهای اساسی روان‌شناختی، به عوامل محیطی موجود در محیط‌های یادگیری همچون؛ روابط معلم - دانش‌آموز، سبک‌های مطالعه و تدریس، انتظارات والدین و جامعه، نقش فرهنگ و ساختارهای اجتماعی، رضایت شغلی و صلاحیت حرفه‌ای معلمان در پژوهش‌های آینده توجه شود.

منابع

- آخوندی فاطمه؛ صفایی موحد سعید. (۱۳۹۴). بررسی نقش ادراک از توسعه حرفه‌ای بر روی دلبستگی شغلی، فلات محتوایی شغلی و فرسودگی شغلی در معلمان ابتدایی شهرستان کاشان. مدیریت و برنامه ریزی در نظام‌های آموزشی، پاییز و زمستان ۸، (پیاپی ۱۵): ۸۳ - ۱۰۴.
- اقدامی، زهرا؛ یوسفی، فریده. (۱۳۹۷). رابطه بین نیازهای اساسی روان‌شناختی و درگیری تحصیلی با واسطه‌گری خودکارآمدی، مجله مطالعات روانشناسی تربیتی، بهار ۱۵، (پیاپی ۲۹): ۳۷ - ۷۲.
- رضانی، ملیحه و خامسان، احمد. (۱۳۹۶). شاخص‌های روانسنجی پرسشنامه درگیری تحصیلی ریو ۲۰۱۳: با معرفی درگیری تحصیلی، فصلنامه اندازه‌گیری تربیتی دانشگاه علامه طباطبایی، پاییز ۸، (پیاپی ۲۹): ۱۸۵ تا ۲۰۴.
- صمدی، معصومه. (۱۳۹۲). بررسی نقش دانش حرفه‌ای و خودکارآمدی معلمان بر شیوه‌های ارتباطی مثبت و منفی آنان با دانش‌آموزان. مجله مطالعات روانشناسی تربیتی، بهار ۱۰، (پیاپی ۱۷): ۱۰۵ - ۱۲۶.
- طاهری مرتضی، عارفی محبوبه، پرداختچی محمدحسین، قهرمانی محمد. (۱۳۹۲). مدل ادراک و نگرش معلمان نسبت به توسعه حرفه‌ای در مراکز تربیت معلم: مطالعه ترکیبی. فصلنامه مشاوره شغلی و سازمانی، تابستان ۵، (پیاپی ۱۵): ۲۶ - ۵۶.
- غلامعلی لوانسانی، مسعود، خضری آذر، هیمن، صالحی نجفی، مهسا، مالکی، اسداله. (۱۳۹۶). الگوی ساختاری روابط بین نیازهای اساسی روان‌شناختی، انگیزش تحصیلی و درگیری تحصیلی در زبان انگلیسی. فصلنامه روان‌شناسی تربیتی، بهار ۱۳، (پیاپی ۴۳): ۳۵ - ۵۸.
- فرشاد مریم، فکری کاترین. (۱۳۹۸). ساخت و اعتباریابی پرسشنامه رشد حرفه‌ای مشاوران. فصلنامه مشاوره شغلی و سازمانی. بهار ۱۱، (پیاپی ۳۸): ۱۲۷ - ۱۵۰.
- موسی سیده شایسته، ابوالعالی الحسینی خدیجه، میرهاشمی مالک. (۱۳۹۶). ساختار عاملی تائیدی مقیاس ارزیابی شایستگی تحصیلی در دانش‌آموزان دختر نوجوان. فصلنامه روانشناسی کاربردی، تابستان ۱۱، (پیاپی ۴۲): ۲۷۵ - ۲۹۴.
- Amida, A., Algami, S. And Stupnisky, R. (2020), "Testing The Relationships Of Motivation, Time Management And Career Aspirations On Graduate Students' Academic Success", *Journal Of Applied Research In Higher Education*, Vol. Ahead-Of-Print No. Ahead-Of-Print. <https://doi.org/10.1108/Jarhe-04-2020-0106>.
- Boniwell, I & Osin, E. (2015). Beyond Time Management: Time Use, Performance And Well-Being. *Organizational Psychology*. 5(3): 85-104.

- Bilde, J. D., Vansteenkiste, M & Lens, W. (2011). Understanding The Association Between Future Time Perspective And Self-Regulated Learning Through The Lens Of Self-Determination Theory. *Journal Of Learning And Instruction*, 21(3): 332 - 344.
- Chiu, T, K, F. (2021): Applying The Self-Determination Theory (Sdt) To Explain Student Engagement In Online Learning During The Covid-19 Pandemic, *Journal Of Research On Technology In Education*, Doi: 10.1080/15391523.2021.1891998.
- Davies, D. K., Stock, S. E., & Wehmeyer, M. L. (2002). Enhancing Independent Time-Management Skills Of Individuals With Mental Retardation Using A Palmtop Personal Computer. *Journal Of Education And Training In Mental Retardation And Developmental Disabilities*, 40(5): 358-365.
- Dembo, M. H., & Seli, H. (2016). *Motivation And Learning Strategies For College Success: A Focus On Self-Regulated Learning*. New York: Routledge.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2011). Levels Of Analysis, Regnant Causes Of Behavior, And Well-Being: The Role Of Psychological Needs. *Psychological Inquiry*, 22(1): 17-22. Doi: 10.1080/1047840x.2011.545978.
- Hair, J. F., Anderson, R. E., Tatham, R. L., & Black, W. C. (2011). *Multivariate Data Analysis*, New Jersey: Prentice-Hall.
- Kasser, T., Cohn, S., Kanner, A. D., & Ryan, R. M. (2007). Some Costs Of American Corporate Capitalism: A Psychological Exploration Of Value And Goal Conflicts. *Psychological Inquiry*, 18(1): 1-22. [Http://Dx.Doi.Org/10.1080/10478400701386579](http://dx.doi.org/10.1080/10478400701386579).
- Knee, C, R, Porter, B, Hadden, B, W & Rodriguez, L. (2013). Self-Determination Theory And Romantic Relationship Processes. *In Personality And Social Psychology Review*. Source: Pubmed, 17(307): [Http://Dx.Doi.Org/10.1177/1088868313498000](http://dx.doi.org/10.1177/1088868313498000).
- König, J., Blömeke, S., Paine, L., Schmidt, W.H., & Hsieh, F.-J. (2011). General Pedagogical Knowledge Of Future Middle School Teachers: On The Complex Ecology Of Teacher Education In The United States, Germany, And Taiwan. *Journal Of Teacher Education*, 62(2): 188 -201.
- König, J., Lammerding, S., Nold, G., Rohde, A., Strauß, S., Tachtsoglou, S. (2016). Teachers' Professional Knowledge For Teaching English As A Foreign Language: Assessing The Outcomes Of Teacher Education, *Journal Of Teacher Education*, 67(4): 320-337. [Https://Doi.Org/10.1177/0022487116644956](https://doi.org/10.1177/0022487116644956).
- Lambani, M, N. (2015). Teacher Professional Knowledge And Practices For Effective English Language Teaching. *Int J Edu Sci*, 11(2): 154-162. [Https://Doi.Org/10.1080/09751122.2015.11890386](https://doi.org/10.1080/09751122.2015.11890386).
- Niemiec, C. P., & Ryan, R. M. (2009). Autonomy, Competence, And Relatedness In The Classroom Applying Self-Determination Theory To Educational Practice. *Theory And Research In Education*, 7(2): 133-144. [Https://Doi.Org/10.1177/1477878509104318](https://doi.org/10.1177/1477878509104318).
- Karimi, S & Sotoodeh, B. (2019): The Mediating Role Of Intrinsic Motivation In The Relationship Between Basic Psychological Needs Satisfaction And Academic Engagement In Agriculture Students, *Teaching In Higher Education*, [Https://Doi: 10.1080/13562517.2019.1623775](https://doi.org/10.1080/13562517.2019.1623775).
- Skinner, E. A., & Pitzer, J. R. (2012). *Developmental Dynamics Of Student Engagement, Coping, And Everyday Resilience*. In S. L. Christenson, A. L. Reschly, & C. Wylie

- (Eds.), *Handbook Of Research On Student Engagement* (Pp. 21-44). New York, Ny, Us: Springer Science + Business Media. [Http://Dx.Doi.Org/10.1007/978-1-4614-2018-7_2](http://dx.doi.org/10.1007/978-1-4614-2018-7_2).
- Jang, H., Reeve, J., Ryan, R. M., & Kim, A. (2009). Can Self-Determination Theory Explain What Underlies The Productive, Satisfying Learning Experiences Of Collectivistically Oriented Korean Students?. *Journal Of Educational Psychology*, 101(3): 644-661.
- Maralani, F, M; Lavasani, M, G; Hejazi, E . (2016). Structural Modeling On The Relationship Between Basic Psychological Needs, Academic Engagement, And Test Anxiety. *Journal Of Education And Learning*, 5(4): 44-52.
- Macan, T. H. (1994). Time Management: Test Of A Process Model. *Journal Of Applied Psychology*, 79(3):381-391.
- Núñez, J. L., & León, J. (2019). Determinants Of Classroom Engagement: A Prospective Test Based On Self-Determination Theory. *Teachers And Teaching: Theory And Practice*, 25(2), 147–159. [Https://Doi.Org/10.1080/13540602.2018.1542297](https://doi.org/10.1080/13540602.2018.1542297).
- Olive, P., Muradaca, A. N., Penna, A. (2018). Active Learning And Self-Determination For The Management Of Differences In The Classroom, *International Journal Of Digital Literacy And Digital Competence*, 9(1), 42-54. Doi: 10.4018/Ijldlc.2018010104.
- Parker, J, S & Wilkins, B. (2018). Self-Determination And Student Engagement Among Three Black High School Males. *Journal Of African American Males In Education*, 9(2): 45 - 72.
- Pitzer, J, S. (۲۰۱۵). *Exploring The Developmental Dynamics Of Motivational Resilience Over The Transition To Middle School*. A Dissertation Submitted In Partial Fulfillment Of The Requirements For The Degree Of Doctor Of Philosophy In Applied Psychology. Portland State University.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2002). *Overview Of Self-Determination Theory: An Organismic-Dialectical Perspective*. In E. L. Deci & R. M. Ryan (Eds.), *Handbook Of Self-Determination Research* (Pp. 3-33). Rochester, Ny, Us: University Of Rochester Press.
- Ryan, R. M. & Deci, E. L. (2019). *Supporting Autonomy, Competence, And Relatedness: The Coaching Process From A Self-Determination Theory Perspective*. In S. English, J. M. Sabatine, & P. Brownell (Eds.), *Professional Coaching: Principles And Practice*. Ny: Springer #Coaching.
- Reeve, J., & Tseng, M. (2011). Agency As A Fourth Aspect Of Student Engagement During Learning Activities. *Journal Of Contemporary Educational Psychology*, 36(4): 257–267.
- Reeve, J. (2009). *Understanding Motivation And Emotion* (5th Ed.). Hoboken, Nj: Wiley.
- Rowe, D. A., Mazzotti, V. L., & Sinclair, J. (2015). Strategies For Teaching Self-Determination Skills In Conjunction With The Common Core. *Intervention In School And Clinic*, 50(3): 131-141. Doi: 10.1177/1053451214542043 .
- Scully, G., And Kerr, R. (2014). Student Workload And Assessment: Strategies To Manage Expectations And Inform Curriculum Development. *Biocontrol Science And Technology*, 23(5), 443–466. Doi: 10.1080/09639284.2014.947094.
- Skinner, E. A., & Pitzer, J. (2012). *Developmental Dynamics Of Engagement, Coping, And Everyday Resilience*. In S. L. Christenson, A.L. Reschly, & C. Wylie (Eds.), *Handbook Of Research On Student Engagement* (Pp. 21-44). New York: Springer Science

- Jenkins, T. E. (2018). Self-Determination And Academic Engagement Of Students With Learning Disabilities In A Special Education Context. Simon Fraser University , Thesis Submitted In Partial Fulfillment Of The Requirements For The Degree Of Doctor Of Philosophy, Department: Education: Faculty Of Education.
- Yu, J. H., Chae, S. J., & Chung, Y.-S. (2018). Do Basic Psychological Needs Affect Student Engagement In Medical School? *Korean Journal Of Medical Education*, 30(3): 237–241. <https://doi.org/10.3946/kjme.2018.98>.
- Yuan, K. H., Wu, T. J., Chen, H. B & Huaqiao University, China Yi-Bin Li. (2017). Study On The Teachers' Professional Knowledge And Competence In Environmental Education. *Eurasia Journal Of Mathematics Science And Technology Education*, 13(7): 3163-3175. <https://doi.org/10.12973/Eurasia.2017.00710a>
- Washington, B. H., Hughes, C., & Cosgriff, J. C. (2012). High-Poverty Youth: Self-Determination And Involvement In Educational Planning. *Journal Of Career Development And Transition For Exceptional Individuals*, 35(1): 14-28.
- Zaman, U., Nawaz, Sh., Javed, A., Rasul, T & Foroudi, P. (2020). Having A Whale Of A Time: Linking Self-Determination Theory (Sdt), Job Characteristics Model (Jcm) And Motivation To The Joy Of Gig Work, *Cogent Business & Management*. Taylor & Francis Journals, 7(1), Pages 1807707-180, January.