

بررسی مقایسه‌ای رابطه‌ی نیازهای بنیادی روان‌شناختی خودتعیین‌گری و سازگاری فردی در دانش‌آموزان تیزهوش و عادی حسین جناآبادی^۱، عبدالوهاب پورقاز^۲ و مهتاب شعبانی^۳

چکیده

هدف پژوهش حاضر، بررسی مقایسه‌ای رابطه‌ی نیازهای بنیادی روان‌شناختی خودتعیین‌گری و سازگاری فردی دانش‌آموزان تیزهوش و عادی می‌باشد. روش پژوهش، توصیفی و از نوع پیمایشی است. بدین منظور ۲۸۰ نفر از دانش‌آموزان تیزهوش و عادی مدارس شهر زاهدان با روش نمونه‌گیری طبقه‌ای تصادفی انتخاب شدند و به پرسشنامه‌های شخصیت کالیفرنیا و مقیاس نیازهای روان‌شناختی اساسی پاسخ دادند. نتایج نشان داد، خودتعیین‌گری دانش‌آموزان عادی از تیزهوش بیشتر است. اما دانش‌آموزان از نظر سازگاری فردی، باهم تفاوت معناداری ندارند. همچنین نتایج رابطه‌ی معناداری بین خودتعیین‌گری و سازگاری فردی دانش‌آموزان نشان می‌دهد ($P < 0/01$). نتایج حاصل از رگرسیون گام به گام نشان داد که نیاز به ارتباط و نیاز به شایستگی به میزان ۳۳ درصد می‌توانند سازگاری فردی دانش‌آموزان را پیش‌بینی نمایند. بنابراین وقتی نیازهای روانی دانش‌آموزان برآورده می‌شود، آنها به تکالیف درسی توجه بیشتری نموده و به انجام آنها علاقمند خواهند شد.

واژه‌های کلیدی: خودتعیین‌گری، سازگاری فردی، تیزهوش، دانش‌آموزان

۱. نویسنده‌ی رابط: دانشیار روان‌شناسی، دانشگاه سیستان و بلوچستان hjenaabadi@ped.usb.ac.ir

۲. دانشیار گروه آموزش و پرورش، دانشگاه سیستان و بلوچستان

۳. کارشناس ارشد تحقیقات آموزشی، دانشگاه سیستان و بلوچستان

تاریخ دریافت مقاله: ۹۵/۱۱/۲۵

تاریخ پذیرش مقاله: ۹۶/۲/۲۳

مقدمه

نوجوانان و به خصوص دانش‌آموزان به دلیل تغییرات پیچیده و سریعی که در این دوره از زندگی تجربه می‌کنند، در مقابل انواع اختلال‌های رفتاری و ناهنجاری‌های روانی آسیب‌پذیری بیشتری دارند و دستیابی به هدف‌های آموزشی با وجود این آشفتگی‌های عاطفی و سازشی، امری ناممکن است. بنابراین یکی از مسائل مهمی که توجه به آن ضروری می‌باشد، موضوع سازگاری فردی^۱ دانش‌آموزان است که از مصادیق بهداشت روانی نیز می‌باشد. گوداشتاین و لانیون^۲ (۱۹۹۵)؛ به نقل از مظاهری و همکاران، (۱۳۸۵) سازگاری را فرآیند پیوسته‌ای تعریف کرده‌اند که در آن تجارب یادگیری فردی و اجتماعی شخص، توانایی‌ها و مهارت‌هایی را فراهم می‌سازد که از آن طریق، می‌توان به ارضای نیازها پرداخت. در واقع گوداشتاین و لانیون، سازگاری را معادل با برآورده شدن نیازهای فردی و اجتماعی اشخاص می‌دانند.

از منظر دیگر، سازگاری امروز نوجوانان، اثر قابل توجهی در سازگاری آتی آنان در نقش‌های شغلی و خانوادگی خواهد داشت. اساساً شخص سازگار، شخصی است که بتواند میان خود، محیط مادی و اجتماعی‌اش ارتباط سالم و درستی برقرار کند، به طوری که نتیجه‌اش استقرار و ثبات عاطفی برای خود او باشد (نریمانی، عباسی، ابوالقاسمی و احدی، ۱۳۹۲؛ ابراهیمی، کرمی، برازنده چقائی و بگیان کوله مرز، ۱۳۹۴؛ زاهد، رجبی و امیدی، ۱۳۹۱). به همین جهت شناسایی عواملی که می‌تواند بر سازگاری فردی به عنوان مهم‌ترین نشانه‌ی سلامت روان تاثیرگذار باشد، حائز اهمیت است. از جمله‌ی این عوامل، نیازها و انگیزش افراد می‌باشد. و یکی از رویکردهای انگیزشی که در سال‌های اخیر توجه زیادی به خود جلب کرده است، نظریه‌ی خود تعیین‌گری^۳ می‌باشد. این نظریه توسط دسی و رایان^۴ (۱۹۸۵) مطرح شده است. تمرکز عمده‌ی این نظریه بر

1. Personal adjustment
2. Goodestein & Lanyon
3. Self-Determination Theory
4. Deci & Ryan

انگیزه‌ی درونی، انگیزه‌ی بیرونی و پرداختن به سه نیاز بنیادین (نیاز به خود مختاری^۱، نیاز به شایستگی^۲ و نیاز به ارتباط^۳) در انسان می‌باشد. تاکید این نظریه بر میزانی است که رفتار انسان‌ها ارادی یا خودتعیین‌گر باشد. یکی از ادعاهای نظریه خودتعیین‌گری این است که نیازهای روان‌شناختی اساسی، جهانی هستند؛ یعنی برای مردم همه‌ی فرهنگ‌ها مهم هستند. نظریه‌ی خودتعیین‌گری بیان می‌کند که اگرچه فرهنگ‌ها از راه‌های عمیق و مهم بر مردم اثر می‌گذارند، اما چون نیاز، که بایستی ارضا شود تا مردم سطح بهینه‌ی بهزیستی را تجربه نمایند، به فرهنگ بستگی ندارد (مرزیه و پناهی، ۱۳۹۴)

اولین نیازی که در نظریه‌ی خودتعیین‌گری مطرح می‌شود، نیاز به خود مختاری است. گاگنی^۴ و دسی (۲۰۰۵) بیان می‌کنند، رفتار زمانی خود مختار است که احساس اراده و داشتن فرصت انتخاب در تصمیم‌گیری برای شروع و تنظیم یک رفتار همراه باشد. همچنین این نیاز به معنای ادراک خود به‌عنوان منبع رفتارهای خویش، نیاز به تجربه‌ی انتخاب، آغاز گر بودن در انجام دادن فعالیت‌ها و داشتن احساس عدم اجبار در فعالیت‌ها نیز بیان شده است. (رایان و دسی، ۲۰۰۲؛ نیمیک^۵ و ریان، ۲۰۰۹)

رایان و لینچ^۶ (۱۹۸۹؛ به نقل از مرزیه و پناهی، ۱۳۹۴) تاکید کرده‌اند که خود مختاری همان عدم وابستگی نیست. خود مختاری یعنی از روی قصد، اراده، رضامندی و با احساسی از انتخاب، عمل کنیم؛ اما عدم وابستگی یعنی انجام عمل بدون تکیه بر دیگران.

دومین نیازی که در نظریه‌ی خودتعیین‌گری مطرح شده است، نیاز به شایستگی می‌باشد. نیاز به شایستگی منعکس‌کننده‌ی نیاز به مؤثر بودن فرد در تعاملات با محیط اجتماعی، کسب فرصت برای

1. Autonomy
2. competence
3. Relatedness
4. Gagne
5. Niemiec
6. Lynch

تمرین و ابراز توانایی‌های خویش، توانایی دسترسی به پیامدهای مطلوب و احساس قابلیت تاثیرگذاری و تسلط بر محیط می‌باشد. (رایان و دسی، ۲۰۰۲؛ سل ایبارا- رویلارد و کوپیر، ۲۰۱۱). سومین نیازی که در نظریه‌ی خود تعیین‌گری مطرح می‌شود، نیاز به تعلق داشتن و ارتباط با دیگران است. روکا^۲ و گاگنی (۲۰۰۸؛ به نقل از خوارزمی، ۱۳۹۴) ادراک ارتباط را به عنوان شکلی از تأثیرات اجتماعی می‌دانند و عنوان می‌کنند که این نیاز به معنای ارتباط با کسانی است که برای فرد اهمیت داشته و یا از او حمایت می‌کنند. در واقع این نیاز متوجه به پیوند با دیگران و دریافت حمایت از جانب افراد است. همچنین لاگاردیا و پاتریک^۳ (۲۰۰۸) ادراک ارتباط را شامل نیاز به داشتن روابط مثبت و حس تعلق به گروه یا جامعه می‌دانند.

دانش‌آموزان تیزهوش، به دانش‌آموزانی اطلاق می‌شود که از طریق آزمون اختصاصی وزارت آموزش و پرورش و سازمان ملی استعدادهای درخشان وارد مدارس تیزهوشان می‌گردند (محمدی دادکان، ۱۳۹۰) و دانش‌آموزان عادی به کلیه‌ی دانش‌آموزانی اطلاق می‌شود که در مدارس به غیر از مدارس تیزهوشان مشغول به تحصیل می‌شوند.

پژوهش‌های بسیار معدودی به بررسی خودتعیین‌گری در دانش‌آموزان تیزهوش و عادی پرداخته‌اند. در این زمینه، نتایج پژوهش حافظی، افتخار و سید نژاد (۱۳۸۹) با عنوان «مقایسه‌ی باورهای انگیزشی، راهبردهای یادگیری خودتنظیمی و ویژگی‌های شخصیتی دانش‌آموزان دبیرستان‌های تیزهوشان و عادی شهر اهواز» حاکی از آن بود که بین دو گروه تیزهوش و عادی از لحاظ باورهای انگیزشی، تفاوت معناداری وجود دارد و دانش‌آموزان عادی از لحاظ باورهای انگیزشی، میانگین بالاتری نسبت به دانش‌آموزان تیزهوش دارند.

در خصوص تأثیر هوش در سازگاری فردی دانش‌آموزان، نیز پژوهش‌ها نتایج متناقضی به دست

-
1. Sol Ibarra-Rovillard & Kuiper
 2. Roca
 3. LaGuardia & Patrick

داده‌اند، از جمله نتایج پژوهشی که اوستین و دراپر^۱ (۱۹۸۱؛ به نقل از فریمن^۲، ۱۹۸۶) در زمینه‌ی بررسی تحولی سازگاری اجتماعی کودکان تیزهوش و عادی پیش دبستانی انجام داده اند نشان داد، که تحول تیزهوشان زودتر از کودکان عادی آغاز شده و سازگاری تیزهوشان به اندازه‌ی کودکان عادی و حتی بهتر از آنها می باشد. برخلاف نتیجه‌ی پژوهش ذکر شده، نتایج پژوهش فلدمن^۳ (۱۹۸۲؛ به نقل از فریمن، ۱۹۸۶) بیانگر ضعف گروه وسیعی از تیزهوشان در سازگاری با محیط خود می باشد. وی معتقد است بسیاری از تیزهوشان از نظر اجتماعی، منزوی بوده و تعامل بسیار کمی با همسالان خود دارند. از طرف دیگری و همکاران^۴ (۱۹۹۲) در یک مطالعه‌ی مقایسه‌ای در مورد دانش‌آموزان پایه‌های هفتم تا نهم تحصیلی، نتیجه گرفتند که سازگاری دانش‌آموزان، مشابه است و تحت تاثیر هوش قرار ندارد. همچنین نتایج تحقیق‌های رمزی و پاکدامن (۱۳۸۸)؛ فتحی، رضاپور و یاقوتی آذر (۱۳۹۰) و محمدی دادکان (۱۳۹۳) نیز نشان داد که به صورت تحولی، تفاوت معناداری در سازگاری نوجوانان و جوانان تیزهوش و عادی وجود ندارد.

در ارتباط با برآورده شدن نیاز به خودمختاری در دانش‌آموزان، کانل و ول بورن^۵ (۱۹۹۰؛ به نقل از دسی و رایان، ۱۹۸۵) بیان کردند، دانش‌آموزانی که انگیزش درونی برای انجام تکالیف مدرسه داشتند و بیشتر خودمختار بودند، بیشتر امکان دارد که در مدرسه بمانند، پیشرفت کنند، به درک مفهومی رسیده و قدرت سازگاری بهتری دارند. همچنین آنها عنوان می کنند که فشارها و سبک‌های مقتدرانه و کنترل کننده‌ی اداره‌ی کلاس درس به نوبه‌ی خود، اثر منفی روی خودتعیین‌گری داشته و در نتیجه موجب عدم سازگاری فردی دانش‌آموزان می شوند.

در خصوص پیامدهای برآورده شدن نیاز به شایستگی در دانش‌آموزان، هارتر^۶ (۱۹۸۲) در

1. Austin & Draper
2. Freeman
3. Feldman
4. Ray, Corey, Elliott, Stephen
5. Connell & wellborn
6. Harter

پژوهش خود نتیجه می‌گیرد، دانش‌آموزانی که سطح بالاتری از شایستگی تحصیلی را تجربه می‌کنند، اضطراب کمتری داشته، سطوح بالاتری از تکالیف چالش‌انگیز را انتخاب می‌کنند و در نتیجه سازگاری فردی بیشتری نشان می‌دهند. همچنین چمرز، هو و گارسیا^۱ (۲۰۰۱) نیز در پژوهش خود، نتیجه گرفتند که بین شایستگی، سازگاری با محیط آموزشی و رضایت کلی دانش‌آموزان رابطه‌ی مستقیمی وجود دارد. آنها به این نتیجه رسیدند، دانش‌آموزانی که با اطمینان از توانایی در انجام مناسب تکالیف محوله وارد محیط آموزشی می‌شوند به‌طور معناداری بهتر و سازگارتر از دانش‌آموزان دیگر عمل می‌کنند. تحقیق زیچووسکی^۲ (۲۰۰۷) نیز نشان داد، برآورده شدن نیاز به شایستگی در حوزه‌ی تحصیلی، به‌طور معناداری با سازگاری فردی و تحصیلی در ارتباط بوده و مهم‌ترین پیش‌بینی‌کننده‌ی سازگاری فردی و تحصیلی محسوب می‌شود.

در رابطه با برآورده شدن نیاز دانش‌آموزان به داشتن ارتباط سازنده با همکلاسی‌ها و معلمانشان، برادبورن^۳ (۱۹۶۹) دریافت، معلمانی که رفتارهای دوستانه‌ای با دانش‌آموزانشان دارند و نیاز به ارتباط سازنده را در آنها برآورده می‌سازند، باعث فعال‌تر شدن دانش‌آموزان، افزایش میزان عزت‌نفس آنها و در نهایت سازگاری فردی و اجتماعی می‌شوند. همچنین نتایج پژوهش نادری، پاشا و مکوندی (۱۳۸۶) با عنوان: «تاثیر آموزش مهارت‌های اجتماعی بر سازگاری فردی و اجتماعی، پرخاشگری و ابراز وجود دانش‌آموزان دختر در معرض خطر مقطع متوسطه‌ی شهر اهواز» نشان داد که آموزش مهارت‌های ارتباطی و اجتماعی موجب افزایش سازگاری فردی در زمینه‌ی اتکا به خود، احساس ارزش شخصی، احساس آزادی شخصی، احساس وابستگی، تمایلات واپس‌زده و نشانگان تنیدگی در گروه آزمایش شد. و نتایج پژوهش اردلان و حسین‌جاری (۱۳۸۹) نیز، حاکی از آن بود که مهارت‌های ارتباطی به‌طور مثبت، پیش‌بینی‌کننده‌ی نیاز به

1. Chymrz, Hugh & García

2. Zychowski

3. Brad burn

شایستگی بوده و شایستگی نیز به طور مثبت، سازگاری تحصیلی و فردی را پیش‌بینی می‌نماید. همچنین، مهارت‌های ارتباطی از طریق متغیر واسطه‌ای شایستگی نیز سازگاری تحصیلی و فردی را پیش‌بینی می‌نمایند.

در زمینه‌ی رابطه‌ی بین مؤلفه‌های خودتعیین‌گری و مؤلفه‌های سازگاری فردی نیز پژوهش‌های معدودی صورت گرفته است. از جمله یافته‌های پژوهش توگرس-تومانس (۲۰۰۷)^۱، که نشان داد ارضای نیازهای روان‌شناختی اساسی خودمختاری، ارتباط و شایستگی با احساس ارزش شخصی که یکی از مؤلفه‌های سازگاری فردی می‌باشد، رابطه‌ی مثبتی دارند. ویلی^۲ (به نقل از ماچیدا^۳، ۲۰۰۸: ۱۳۰) نیز دریافت که بین نیازهای روان‌شناختی اساسی خودتعیین‌گری و اتکا به خود؛ که یکی دیگر از مؤلفه‌های سازگاری فردی می‌باشد، رابطه‌ی مثبتی وجود دارد. همچنین پژوهش فریدونی، نادری نجف‌آبادی و بساک نژاد (۱۳۹۳) با عنوان «رابطه‌ی بین ویژگی‌های شخصیت با نیازهای روان‌شناختی اساسی در دانشجویان دختر» نشان دهنده‌ی رابطه‌ی منفی معناداری بین نشانگان تنیدگی و تمایلات واپس‌زده که از مؤلفه‌های سازگاری فردی هستند با نیازهای روان‌شناختی اساسی در دانشجویان دختر می‌باشد.

در ارتباط با نقش خودتعیین‌گری در سازگاری فردی دانش‌آموزان نیز پژوهش‌های معدودی صورت گرفته است. از جمله نتایج پژوهش کانتی^۴ (۲۰۰۰) که نشان داد رابطه‌ی مثبت و معناداری بین خودتعیین‌گری و سازگاری فردی و اجتماعی وجود دارد. پژوهش ریو^۵ (۲۰۰۶) نیز نشان داد، زمانی که روابط معلم با دانش‌آموزان بر مبنای حمایت از رفتارهای مستقلانه و مشارکت در دانش‌آموزان و تشویق توانایی‌های آنها باشد، ارضای نیازهای اساسی تسهیل می‌شود و منجر به

-
1. Thogerse- toumanic & Ntoumanis
 2. Wily
 3. Machida
 4. Conti
 5. Reeve

سازگاری روانی، بهزیستی در افراد می‌شود. در مجموع پژوهشگران نظریه‌ی خودتعیین‌گری اعتقاد دارند که ارضای نیازهای بنیادی روان‌شناختی، برای انسان‌ها به منظور عملی کردن توان بالقوه‌شان، پیشرفت کردن، محافظت از بیماری و عملکرد سازگارانه ضروری می‌باشد. (وان دن براک و وانستینکیست^۱، ۲۰۰۸)

بنابراین از آنجاییکه دانش‌آموزان، آینده‌سازان جامعه هستند، درک انگیزش از دیدگاه آنان، مهم است؛ زیرا این ادراک به معلمان برای اطلاع از فعالیت‌های تدریسی‌شان کمک می‌کند؛ چرا که معلمان قادر خواهند بود تا شیوه‌های تدریسی‌شان را براساس نیازهای یادگیرندگان وفق دهند (دسی و رایان، ۲۰۰۲). از طرفی موضوع خودتعیین‌گری، موضوع مهمی است و مطالعات اندکی به بررسی خودتعیین‌گری، به ویژه در دانش‌آموزان پرداخته‌اند. با انجام پژوهش‌هایی در این مورد، می‌توان شناخت بیشتری نسبت به اهمیت خودتعیین‌گری و نقش آن در سازگاری فردی دانش‌آموزان کسب نمود. بدون شک یافته‌های پژوهش حاضر، برای متصدیان تعلیم و تربیت، متخصصان و روان‌شناسان تربیتی، مراکز مشاوره و والدین موثر و قابل استفاده خواهد بود. بنابراین در این راستا، سؤالاتی مطرح می‌شود؛ ۱- آیا بین میزان خودتعیین‌گری و سازگاری فردی دانش‌آموزان تیزهوش و عادی تفاوتی وجود دارد؟ ۲- آیا میان خودتعیین‌گری و سازگاری فردی دانش‌آموزان رابطه‌ای وجود دارد؟ ۳- آیا بین مؤلفه‌های خودتعیین‌گری (نیاز به خودمختاری، نیاز به شایستگی و نیاز به ارتباط) و مؤلفه‌های سازگاری فردی (اتکا به خود، احساس ارزش شخصی، احساس آزادی شخصی، احساس وابستگی، تمایلات واپس‌زده و نشانه‌های تنیدگی)، نیز رابطه‌ای وجود دارد؟ ۴- آیا مؤلفه‌های خودتعیین‌گری (نیاز به خودمختاری، نیاز به شایستگی و نیاز به ارتباط) می‌توانند پیش‌بینی‌کننده‌ی میزان سازگاری فردی در دانش‌آموزان باشند؟

1 . Van den Brock & Vansteenkiste

روش

پژوهش حاضر از دو جنبه مد نظر قرار می‌گیرد: هدف و شیوه‌ی جمع‌آوری داده‌ها. تحقیق حاضر از نظر هدف، کاربردی است. همچنین با توجه به هدف اصلی پژوهش، که بررسی رابطه‌ی نیازهای بنیادین روان‌شناختی خودتعیین‌گری و سازگاری فردی در دانش‌آموزان می‌باشد، به لحاظ ارتباط بین متغیرها، این پژوهش توصیفی و همبستگی (پیمایشی) به شمار می‌آید.

جامعه، نمونه و روش نمونه‌گیری: جامعه‌ی آماری شامل کلیه‌ی دانش‌آموزان تیزهوش و عادی مدارس دوره‌ی اول و دوم دخترانه‌ی ناحیه یک شهر زاهدان می‌باشد. حجم نمونه مورد نظر با روش نمونه‌گیری طبقه‌ای-تصادفی و طبق جدول مورگان تعیین شد. این حجم نمونه شامل ۲۸۰ نفر از دانش‌آموزان تیزهوش و عادی برآورد شد (۱۴۰ تیزهوشان و ۱۴۰ عادی) و نمونه‌ی انتخاب شده به ابزارهای پژوهشی زیر پاسخ دادند:

پرسشنامه سازگاری فردی - اجتماعی کالیفرنیا^۱: توسط کلارک^۲ و همکاران (۱۹۵۳) تهیه شده این آزمون ۱۸۰ سوال دوگزینه‌ای (بلی یا خیر) که ۱۲ خرده‌مقیاس (۶ خرده‌مقیاس مربوط به سازگاری فردی و ۶ خرده‌مقیاس سازگاری اجتماعی) دارد در نتیجه اجرای آزمون به طور کلی ۱۵ نمره به بدست می‌آید: در زمینه سازش تحصیلی، ۶ نمره به ترتیب زیر بدست می‌آید: اتکاء به نفس، درک ارزش خویش، آزادی شخصی، احساس وابستگی، تمایلات واپس زده و نشانگان عصبی و یک نمره به عنوان سازش شخصی. در زمینه سازش اجتماعی، ۶ نمره به ترتیب اختصاص داده می‌شود: قالب‌های اجتماعی، مهارت‌های اجتماعی، علائق ضد اجتماعی، روابط خانوادگی، روابط مدرسه‌ای و روابط اجتماعی و یک نمره به عنوان سازش اجتماعی. موسوی شوشتری (۱۳۷۷) اعتبار این پرسشنامه را با استفاده از پرسش‌های ملاک برابر ۰/۴۳ بدست آورد که در سطح کمتر از ۰/۰۰۱ معنی دار بوده است. همچنین ضرایب پایایی پرسشنامه را با استفاده از دو

1. california test of personality

2. clarek

روش آلفای کرونباخ و تنصیف بترتیب ۰/۹۱ و ۰/۹۴ گزارش کرده است. در تحقیق حاضر، ضرایب پایایی این پرسشنامه با استفاده از روش آلفای کرونباخ و تنصیف برای کل مقیاس به ترتیب ۰/۹۰ و ۰/۷۶ محاسبه گردید.

مقیاس نیازهای روان‌شناختی اساسی^۱: این مقیاس از مقیاس ارضای نیازهای

روان‌شناختی در کار (ایلاردی، لئون، کسر و رایان^۲، ۱۹۹۳) اقتباس شده است. این مقیاس، ۲۱ سوال دارد که سه خرده مقیاس خود مختاری (۷ سوال با آلفای کرونباخ ۰/۶۹)، ارتباط (۶ سوال با آلفای کرونباخ ۰/۸۶) و شایستگی (۸ سوال با آلفای کرونباخ ۰/۷۱) را شامل می‌شود. پاسخ‌ها روی یک مقیاس از ۱ (کاملاً غلط) تا ۷ (کاملاً صحیح) قرار می‌گیرند. و ضریب اعتبار هر سه خرده مقیاس به طور متوسط، ۰/۸۹ می‌باشد. و همچنین همبستگی سه خرده مقیاس بین ۰/۶۶-۰/۶۱ گزارش شده است (دسی و رایان، ۲۰۰۱). ضریب پایایی به روش آلفای کرونباخ محاسبه شده توسط محقق، ۰/۸۶ می‌باشد. همچنین ضریب پایایی به دست آمده برای مؤلفه‌های نیاز به خودمختاری ۰/۷۰، نیاز به شایستگی ۰/۷۴ و نیاز به ارتباط ۰/۸۰ می‌باشد.

روش اجرا: بعد از جمع‌آوری اطلاعات، داده‌های به دست آمده توسط نرم افزار spss 20

مورد تجزیه و تحلیل قرار گرفت. و برای تجزیه و تحلیل داده‌ها در سطح توصیفی، از شاخص‌های گرایش مرکزی و پراکندگی استفاده شده است و در سطح استنباطی نیز برای به دست آوردن رابطه‌ی بین متغیرها، از ضریب همبستگی و رگرسیون گام به گام استفاده شده است.

نتایج

نتایج آمار توصیفی شامل شاخص مرکزی میانگین و شاخص پراکندگی انحراف استاندارد مؤلفه‌های پژوهش حاضر در جدول ۱ نمایش داده شده است. ذکر این نکته مهم است که میانگین

1. Basic Psychological Needs Scale
2. Ilardi, Leon, Kasser & Ryan

مؤلفه‌های خودتعیین‌گری از (۷) و میانگین مؤلفه‌های سازگاری فردی از (۱۵) می‌باشد.

جدول ۱. گزارش توصیفی متغیرهای پژوهش

متغیرها	M	SD
نیاز به خودمختاری	۴/۷۸	۱/۱
نیاز به شایستگی	۵	۱/۱۴
نیاز به ارتباط	۴/۸۹	۱
اتکا به خود	۸/۸۵	۲/۶۹
احساس ارزش شخصی	۸/۸۷	۲/۹۸
احساس آزادی شخصی	۱۰/۲۲	۳/۲۱
احساس وابستگی	۹/۹	۳/۲۵
تمایلات واپس زده	۷/۷۳	۳/۳۲
نشانیگان تنیدگی	۷/۶	۲/۹۵

جدول ۲. نتایج حاصل از مقایسه‌ی میزان خودتعیین‌گری و سازگاری فردی در دانش‌آموزان تیزهوش و عادی

		عادی			تیزهوشان				
T	Sig	df	SD	M	df	SD	M		
-۳/۹۵	۰/۱۶۹	۲۷۲/۵۴	۱۷/۳۱	۱۰۷/۱۵	۲۷۸	۱۹/۹۶	۹۸/۳۱	خودتعیین‌گری	
-۱/۸۳	۰/۰۲۱	۲۶۷/۹۳	۶/۹۲	۵۴/۰۳	۲۷۸	۸/۴۲	۵۲/۳۵	سازگاری فردی	

به منظور بررسی تفاوت دانش‌آموزان مدارس تیزهوش و عادی، در متغیرهای نیازهای بنیادی روان‌شناختی خودتعیین‌گری و سازگاری فردی از آزمون T گروه‌های مستقل استفاده شد، که نتایج جدول ۲ نشان می‌دهد، خودتعیین‌گری دانش‌آموزان عادی از دانش‌آموزان تیزهوش بیشتر است و این تفاوت معنادار است ($P < ۰/۰۵$). همچنین نتایج نشان داد که دانش‌آموزان تیزهوش و عادی از نظر سازگاری فردی، با هم تفاوت معناداری ندارند.

جدول ۳. نتایج حاصل از آزمون همبستگی پیرسون بین مؤلفه‌های خودتعیین‌گری و مؤلفه‌های سازگاری فردی

P	سازگاری فردی	تمایلات					اتکا به خود	متغیرها
		نشانه‌نگار تنیدگی	واپس زده	احساس وابستگی	احساس آزادی	احساس ارزش		
۰/۰۰۰	**۰/۴۱	**۰/۳۴۱	**۰/۵	**۰/۴۱۷	**۰/۵۶۹	**۰/۴۹۷	**۰/۴۳۴	خودمختاری
۰/۰۰۰	**۰/۴۸۵	**۰/۳۵۳	**۰/۴۷۷	**۰/۴۷۴	**۰/۵۴۸	**۰/۵۸۴	**۰/۴۹۵	شایستگی
۰/۰۰۰	**۰/۵۲۸	**۰/۲۵۴	**۰/۴۷۶	**۰/۵۷۵	**۰/۴۹۹	**۰/۵۸۲	**۰/۴۵۱	ارتباط
۰/۰۰۰	**۰/۵۷	**۰/۳۷۵	**۰/۵۸	**۰/۵۸۹	**۰/۶۴۳	**۰/۶۶۳	**۰/۵۴۹	خودتعیین‌گری
N=۲۸۰					** P<۰/۰۱			

نتایج حاصل از همبستگی پیرسون نشان می‌دهد که مؤلفه‌های خودتعیین‌گری (نیاز به خودمختاری، نیاز به شایستگی و نیاز به ارتباط) با مؤلفه‌های سازگاری فردی (اتکا به خود، احساس ارزش شخصی و احساس آزادی شخصی و احساس وابستگی) رابطه‌ی مثبت و معناداری دارند ($P<۰/۰۱$).

نتایج همچنین رابطه‌ی منفی و معناداری بین مؤلفه‌های خودتعیین‌گری (نیاز به خودمختاری، نیاز به شایستگی و نیاز به ارتباط) با مؤلفه‌های سازگاری فردی (تمایلات واپس زده و نشانه‌های تنیدگی) را نشان می‌دهد ($P<۰/۰۱$). علاوه بر آن نتایج نشان داد که نیازهای روان‌شناختی اساسی خودتعیین‌گری (نیاز به ارتباط، نیاز به شایستگی و نیاز به ارتباط) با سازگاری فردی، رابطه‌ی مثبت و معناداری دارد ($P<۰/۰۱$) و خودتعیین‌گری کلی نیز با مؤلفه‌های اتکا به خود، احساس ارزش شخصی، احساس آزادی شخصی و احساس وابستگی، رابطه‌ی مثبت و معنادار و با مؤلفه‌های تمایلات واپس زده و نشانه‌های تنیدگی، رابطه‌ی منفی و معناداری دارد. ($P<۰/۰۱$) و همچنین طبق نتایج به دست آمده، خودتعیین‌گری با سازگاری فردی نیز رابطه‌ی مثبت معناداری دارد ($P<۰/۰۱$).

جدول ۴. نتایج رگرسیون گام به گام برای پیش‌بینی سازگاری فردی در دانش‌آموزان

گام	متغیر	R	R^2	F	β	t	Sig
۱	- نیاز به ارتباط	۰/۵۲۸	۰/۲۷۹	۱۰۷/۶۸۵	۰/۵۲۸	۱۰/۳۷۷	۰/۰۰۰
۲	- نیاز به ارتباط	۰/۵۷۵	۰/۳۳۱	۶۸/۴۶۶	۰/۳۷۴	۶/۲۸۹	۰/۰۰۰
	- نیاز به شایستگی				۰/۲۷۵	۴/۶۲۲	۰/۰۰۰

نتایج رگرسیون گام به گام برای پیش‌بینی سازگاری فردی، نشان می‌دهد که در گام اول متغیر نیاز به ارتباط به میزان ۲۷ درصد سازگاری فردی را در دانش‌آموزان پیش‌بینی می‌کند و در گام دوم نیاز به ارتباط همراه با نیاز به شایستگی به میزان ۳۳ درصد سازگاری فردی را در دانش‌آموزان پیش‌بینی می‌کنند. بنابراین نیاز به ارتباط با سازگاری فردی ارتباط مستقیم و معنی‌دار (۰/۵۲) و همچنین نیاز به شایستگی با سازگاری فردی ارتباط مستقیم و معنی‌دار (۰/۲۷) دارد و پیش‌بینی‌کننده‌ی سازگاری فردی در دانش‌آموزان می‌باشند.

بحث و نتیجه‌گیری

دانش‌آموزان مهم‌ترین عنصر تشکیل‌دهنده‌ی نظام آموزش و پرورش محسوب می‌شوند و تمامی برنامه‌ریزی‌ها و سیاست‌گذاری‌ها در آموزش و پرورش برای دانش‌آموزان صورت می‌گیرد. چرا که آماده کردن دانش‌آموزان و ایجاد صلاحیت‌های لازم در آنها برای ورود به اجتماعی که خود سازنده‌ی آن می‌باشند، هدف نهایی آموزش و پرورش بوده و هر چه قدر به مسائل و مشکلات دانش‌آموزان توجه بیشتری شود، ساختار آینده اجتماع از استحکام بیشتری برخوردار خواهد شد (نادری بلداجی، ۱۳۸۱). گاهی با وجود سرمایه‌گذاری مادی و معنوی فراوان، کارایی نظام آموزش و پرورش در حد مطلوبی نمی‌باشد، بدین معنی که تعداد قابل توجهی از دانش‌آموزان در امر یادگیری شکست می‌خورند. یکی از دلایل شکست در این حوزه، عدم توجه به موضوع سازگاری فردی دانش‌آموزان می‌باشد. عوامل زیادی بر سازگاری فردی

دانش‌آموزان اثر می‌گذارند. از جمله‌ی این عوامل، متغیرهای انگیزشی است. و یکی از مهم‌ترین رویکردهای انگیزشی که در سال‌های اخیر توجه زیادی به خود جلب کرده و در سازگاری فردی دانش‌آموزان مؤثر واقع شده، نظریه‌ی خودتعیین‌گری می‌باشد. در این راستا، هدف اصلی پژوهش حاضر، تعیین نقش برآورده شدن نیازهای روان‌شناختی خودتعیین‌گری در سازگاری فردی دانش‌آموزان می‌باشد. بدین منظور ۲۸۰ نفر از دانش‌آموزان تیزهوش و عادی (۱۴۰ عادی، ۱۴۰ تیزهوشان) به عنوان نمونه و با روش نمونه‌گیری طبقه‌ای-تصادفی انتخاب شدند و به ابزارهای اندازه‌گیری اطلاعات در پژوهش حاضر پاسخ دادند. تجزیه و تحلیل داده‌های پژوهش، نتایج زیر را به دست داده است:

به منظور بررسی سؤال اول پژوهش یعنی بررسی تفاوت دانش‌آموزان مدارس تیزهوش و عادی، در متغیرهای نیازهای بنیادی روان‌شناختی خودتعیین‌گری و سازگاری فردی، نتایج جدول شماره‌ی دو نشان داد که خودتعیین‌گری دانش‌آموزان عادی از دانش‌آموزان تیزهوش بیشتر بوده و این تفاوت معنادار می‌باشد. همچنین بین دانش‌آموزان تیزهوش و عادی از نظر سازگاری فردی، تفاوت معناداری به دست نیامد. نتایج به دست آمده با نتایج پژوهش‌های رمزی و پاکدامن (۱۳۸۸)، فتحی، رضاپور و یاقوتی آذر (۱۳۸۹)، محمدی دادکان (۱۳۹۳) و ری و همکاران (۱۹۹۲) که در پژوهش‌های خود نشان دادند، دانش‌آموزان تیزهوش و عادی از نظر سازگاری فردی با هم تفاوت معناداری ندارند، همخوان و همسو بوده و با نتایج پژوهش‌های فلدمن (۱۹۸۲)؛ به نقل از فریمن) و اوستین و دراپر (۱۹۸۱)؛ به نقل از فریمن) که نشان دادند، دانش‌آموزان تیزهوش و عادی از نظر سازگاری فردی با هم تفاوت معناداری دارند، ناهمخوان و ناهماهنگ می‌باشد. همچنین نتیجه‌ی به دست آمده، با نتیجه‌ی پژوهش حافظی، افتخار و سید نژاد (۱۳۸۹) که نشان دادند خودتعیین‌گری دانش‌آموزان عادی از دانش‌آموزان تیزهوش بیشتر می‌باشد، هماهنگ می‌باشد. در رابطه با نتیجه‌ی به دست آمده از این سؤال پژوهش می‌توان اظهار داشت که دانش‌آموزان تیزهوش ممکن است به دلیل داشتن برجستگی تیزهوشی از سوی دیگران و توقع بیش از حد از

تواناییها و استعدادهایشان، احساس تحت کنترل و اجبار بودن برای کسب نمرات بالا داشته باشند، که این امر موجب می‌شود این دانش‌آموزان از حداقل خودمختاری و خودتعیین‌گری نسبت به دانش‌آموزان عادی برخوردار بوده بنابراین، احساس عدم آزادی شخصی در این دانش‌آموزان منجر به تجربه‌ی کمترین سطح انگیزش خودتعیین‌گری در آنان می‌شود. در خصوص سازگاری فردی دانش‌آموزان تیزهوش و عادی، نتایج برخی پژوهش‌ها مثل اوستین و دراپر (۱۹۸۱)؛ به نقل از فریمن، (۱۹۸۶) نشان داد که دانش‌آموزان تیزهوش از سازگاری بهتری نسبت به دانش‌آموزان عادی برخوردارند و نتایج برخی دیگر از پژوهش‌ها مثل فلدمن (۱۹۸۲)؛ به نقل از فریمن، (۱۹۸۶) سازگاری این دانش‌آموزان را به دلایل مختلف از جمله عدم تناسب امکانات با استعدادشان، پایینتر از دانش‌آموزان عادی نشان داده‌اند. همچنین پژوهش‌های دیگری از جمله ری و همکاران (۱۹۹۲)؛ رمزی و پاکدامن (۱۳۸۸)؛ فتحی، رضاپور و یاقوتی آذر (۱۳۹۰) و محمدی دادکان (۱۳۹۳) تفاوت معناداری را در سازگاری دانش‌آموزان تیزهوش و عادی نیافتند. در پژوهش حاضر نیز تفاوت معناداری در سازگاری فردی این دانش‌آموزان با دانش‌آموزان عادی به دست نیامد. یکی از دلایل احتمالی این امر می‌تواند ساختار از پیش تعیین شده‌ی مدارس که توسط آموزش و پرورش تهیه شده و هم در مدارس عادی و هم تیزهوشان استفاده می‌شود، باشد. یعنی اینکه ساختار کلی مدارس و شیوه‌ی کلی اداره‌ی کلاس در مدارس عادی و تیزهوشان تفاوت معنادار و محسوسی با هم ندارد و همین امر باعث شده که این دانش‌آموزان از نظر سازگاری فردی، تفاوت معناداری نسبت به هم نداشته باشند.

نتایج حاصل از همبستگی پیرسون نیز نشان داد که مؤلفه‌های خودتعیین‌گری (نیاز به خودمختاری، نیاز به شایستگی و نیاز به ارتباط) با مؤلفه‌های سازگاری فردی (انکا به خود، احساس ارزش شخصی و احساس آزادی شخصی و احساس تعلق) رابطه‌ی مثبت و معناداری دارند. نتایج همچنین رابطه‌ی منفی و معناداری بین مؤلفه‌های خودتعیین‌گری (نیاز به خودمختاری، نیاز به شایستگی و نیاز به ارتباط) با مؤلفه‌های سازگاری فردی (تمایلات واپس زده و نشانه‌های تنیدگی)

را نشان می‌دهد. از دیگر نتایج، این است که نیازهای روان‌شناختی اساسی خودتعیین‌گری (نیاز به ارتباط، نیاز به شایستگی و نیاز به ارتباط) با سازگاری فردی، نیز رابطه‌ی مثبت و معناداری دارد. و خودتعیین‌گری کلی نیز با مؤلفه‌های اتکا به خود، احساس ارزش شخصی، احساس آزادی شخصی و احساس تعلق، رابطه‌ی مثبت و معنادار و با مؤلفه‌های تمایلات واپس زده و نشانه‌های تنیدگی، رابطه‌ی منفی و معناداری دارد و همچنین طبق نتایج به دست آمده، خودتعیین‌گری با سازگاری فردی نیز رابطه‌ی مثبت معناداری نشان می‌دهد.

در این خصوص، نتایج پژوهش حاضر با نتایج پژوهش‌های کانل و ول بورن (۱۹۹۰)؛ به نقل از دسی و رایان، (۱۹۸۵) که نشان دادند بین برآورده شدن نیاز به خودمختاری در دانش‌آموزان و سازگاری فردی رابطه‌ی مثبت و معناداری وجود دارد؛ نتایج پژوهش‌ها (۱۹۸۲)، چمرز، هو و گارسیا (۲۰۰۱) و زیچووسکی (۲۰۰۷) که نتیجه گرفتند بین برآورده شدن نیاز دانش‌آموزان به شایستگی و سازگاری فردی آنها رابطه‌ی مثبت و معناداری وجود دارد؛ نتایج پژوهش برادبورن (۱۹۶۹) که نشان داد بین برآورده شدن نیاز به ارتباط در دانش‌آموزان و سازگاری فردی آنها رابطه‌ی مثبت و معناداری وجود دارد؛ و نتایج پژوهش نادری، پاشا و مکوندی (۱۳۸۶) که نشان دادند نیاز به ارتباط با مؤلفه‌های اتکا به خود، احساس ارزش شخصی، احساس آزادی شخصی و احساس وابستگی رابطه‌ی مثبت و معنادار داشته و با مؤلفه‌های تمایلات واپس زده و نشانه‌های تنیدگی رابطه‌ی منفی و معناداری دارند، هماهنگ و همسو می‌باشد. همچنین نتایج پژوهش حاضر با نتایج پژوهش توگرس-تومانی و تومانیس (۲۰۰۷) که نشان دادند بین برآورده شدن نیازهای روان‌شناختی خودتعیین‌گری و احساس ارزش شخصی که یکی از مؤلفه‌های سازگاری فردی است، رابطه‌ی مثبت و معناداری وجود دارد؛ نتایج پژوهش ویلی (به نقل از ماجیدا، ۲۰۰۸) که نشان داد بین برآورده شدن نیازهای خودتعیین‌گری و اتکا به خود که یکی دیگر از مؤلفه‌های سازگاری فردی می‌باشد، رابطه‌ی مثبت و معناداری وجود دارد؛ و نتایج پژوهش فریدونی و همکاران (۱۳۹۳) که رابطه‌ی منفی و معناداری را بین نیازهای روان‌شناختی خودتعیین‌گری و تمایلات واپس زده و

نشانه‌های تنیدگی که از دیگر مؤلفه‌های سازگاری فردی می‌باشند، به دست آوردند و همچنین با نتایج پژوهش‌های کانتی (۲۰۰۰)، ریو (۲۰۰۶) و وان دن براک و وانستینکیست (۲۰۰۸) مبنی بر اینکه بین خودتعیین‌گری و سازگاری فردی رابطه‌ی مثبت و معناداری وجود دارد، هماهنگ و همسو می‌باشد.

تبیینی که در مورد این سؤال پژوهش می‌توان داشت، بسیار منطقی به نظر می‌رسد. این تبیین، میان خودتعیین‌گری و سازگاری فردی رابطه‌ی معناداری را نشان می‌دهد. به این صورت که وقتی نیازهای دانش‌آموزان به داشتن خودمختاری و احساس اختیار در کلاس درس، احساس شایستگی در انجام تکالیف درسی و داشتن ارتباط سالم و سازنده با همکلاسیها، معلمان و مدیران برآورده گردد، نتیجه‌ی حتمی آن احساس اتکا به خود، احساس ارزش شخصی، احساس آزادی شخصی، احساس تعلق به مدرسه، عدم وجود تمایلات واپس زده و تمایلات کناره‌گیری، عدم بروز نشانه‌های تنیدگی حاصل از اضطراب و در نتیجه باعث سازگاری شخصی دانش‌آموزان، پیشرفت تحصیلی، سیستم آموزشی با عملکرد موفق و جامعه‌ی پیشرفته و مستحکم خواهد بود.

نتایج رگرسیون گام به گام برای پیش‌بینی سازگاری فردی، نشان می‌دهد که در گام اول متغیر نیاز به ارتباط به میزان ۲۷ درصد سازگاری فردی را در دانش‌آموزان پیش‌بینی می‌کند و در گام دوم نیاز به ارتباط همراه با نیاز به شایستگی به میزان ۳۳ درصد سازگاری فردی را در دانش‌آموزان پیش‌بینی می‌کنند. بنابراین نیاز به ارتباط و نیاز به شایستگی پیش‌بینی‌کننده‌ی میزان سازگاری فردی دانش‌آموزان می‌باشند. این نتیجه‌ی پژوهش نیز با نتایج پژوهش اردلان و حسین چاری (۱۳۸۹) که نشان دادند، نیاز به ارتباط و نیاز به شایستگی پیش‌بینی‌کننده‌ی سازگاری فردی در دانش‌آموزان هستند و نتیجه‌ی پژوهش زیچووسکی (۲۰۰۷) که نشان داد نیاز به شایستگی، پیش‌بینی‌کننده‌ی سازگاری فردی و تحصیلی در دانش‌آموزان است، نیز هماهنگ و همسو می‌باشد. از آنجایی که بین برآورده شدن نیازهای اساسی روان‌شناختی خودتعیین‌گری با سازگاری فردی رابطه‌ی مثبت و معناداری به دست آمد. بنابراین این نیازها در عین اینکه با سازگاری فردی رابطه‌ی

مثبت و معناداری دارند، می‌توانند سازگاری فردی را پیش‌بینی نمایند. یعنی در صورت برآورده شدن نیاز دانش‌آموزان به احساس انتخاب و احساس شایستگی و توانمندی در امور تحصیلی و مشارکت در برنامه‌ریزی درسی، امتحانات و همچنین داشتن ارتباط واضح با همکلاسی‌ها و معلمان و مدیران به‌منظور درک امور تحصیلی و کمک گرفتن از آنها برای رفع اشکالات احتمالی، دانش‌آموزان سازگاری شخصی بیشتر و در نتیجه پیشرفت تحصیلی روزافزونی را تجربه خواهند نمود.

اگر کسب مهارت‌ها و برآورده شدن نیاز به شایستگی را یکی دیگر از اهداف مهم نظام آموزش عالی و برنامه درسی قلمداد کنیم، این برنامه‌ی درسی با توجه به ویژگی‌های خاصی که دارد، می‌تواند تا حد زیادی در نیل به این هدف، کارگشا باشد. ویژگی‌هایی از قبیل قرار دادن دانش و اطلاعات مناسب و مرتبط با وظایف حرفه‌ای در اختیار یادگیرندگان، با تأکید بر یادگیری و ارتقای مهارت‌های فراگیران تا رساندن آنان به توانمندی اجرای موفقیت‌آمیز و مؤثر مهارت‌هایشان؛ داشتن فرصت کافی برای کسب تجربه و رسیدن به توانمندی لازم در زمینه‌ی تحصیلی؛ ارائه‌ی فرصت‌های آموزشی متناسب با استعدادها و علایق فراگیران؛ فراهم کردن فضای ارائه‌ی بازخورد مثبت به دانش‌آموزان؛ تأکید و تقویت توانایی‌ها و نقاط قوت دانش‌آموزان و کمک به آنها در رفع نقاط ضعف خود، می‌توانند در تأمین نیاز به شایستگی دانش‌آموزان مؤثر واقع شود.

در یک جمع‌بندی کلی می‌توان گفت، وقتی نیازهای روانی دانش‌آموزان برآورده می‌شود، آنها به تکالیف درسی توجه بیشتری نموده و به انجام آنها علاقمند خواهند شد. احساس داشتن خودمختاری، این اطمینان را به دانش‌آموزان می‌بخشد که می‌توانند فعالیت‌های خود را با تمایل و آزادی دنبال کرده و از انجام آنها احساس خشنودی نمایند. احساس داشتن قابلیت و شایستگی، این اطمینان را به دانش‌آموزان می‌دهد که موفقیت‌ها دست‌یافتنی می‌باشند. احساس داشتن ارتباط مؤثر با هم‌کلاسی‌ها و معلمان نیز این اطمینان را به دانش‌آموزان می‌دهد که می‌توانند از

فرصت‌های ارتباطی بهره‌مند شوند و به‌طور کلی، ثمره‌ی توجه نمودن به این نیازهای روان‌شناختی بنیادی در دانش‌آموزان، سازگاری فردی و در نتیجه پیشرفت تحصیلی و نظام آموزش و پرورش کارآمد می‌باشد. از آنجا که هر پژوهش و تحقیقی که در حوزه‌ی مسائل انسانی انجام می‌شود، عاری از محدودیت نیست، پژوهش حاضر نیز از این قاعده مستثنا نبوده و دارای محدودیت‌هایی می‌باشد: با توجه به دامنه‌ی محدود مشارکت‌کنندگان در این پژوهش، از نظر سنی و نیز جغرافیایی، لازم است در تعمیم نتایج به سایر مناطق و گروه‌های سنی، جانب احتیاط را رعایت کرد. همچنین از آنجا که پژوهش حاضر، از نوع همبستگی می‌باشد، استنباط علی از نتایج مقدور نیست. همچنین زیاد بودن شمار سؤالات پرسش‌نامه سازگاری فردی، به طولانی شدن زمان اجرای آن انجامید که این موضوع می‌تواند بر میزان دقت پاسخ‌های شرکت‌کنندگان اثرگذار باشد. لذا پیشنهاد می‌شود تحقیق در محدوده‌ی سنی گسترده‌تری انجام گیرد. همچنین پژوهشی مشابه در جامعه‌ی دانشگاهی صورت گرفته تا با گستره‌ی سنی و تحصیلی گسترده‌تر، تعمیم‌پذیری یافته‌ها را بالا ببرد. همچنین با توجه به کمبود تحقیق در زمینه‌ی خودتعیین‌گری به ویژه در ایران، توصیه می‌شود، پژوهش‌هایی با موضوع خودتعیین‌گری و نیز رابطه‌ی این متغیر انگیزشی جدید با سایر متغیرها (مثل نشاط ذهنی، تجربه‌ی شیفستگی، تاب‌آوری، خلاقیت، هوش معنوی و...) انجام گیرد تا بتوان به چشم انداز وسیعی درباره‌ی این موضوع دست پیدا کرد.

منابع

- ابراهیمی، مرتضی؛ کرمی، جهانگیر؛ برازنده چقائی، سمیه و بگیان کوله‌مرز، محمدجواد (۱۳۹۴). مداخله‌ای در سازگاری اجتماعی و کاهش رفتارهای تکانشی دانش‌آموزان پسر مبتلا به ناتوانی‌های یادگیری ریاضی: اثربخشی و کارآمدی آموزش والدین با رویکرد آدلری. *مجله‌ی ناتوانی‌های یادگیری*، ۵(۱)، ۳۱-۷.
- اردلان، الهام و حسن چاری، مسعود (۱۳۸۹). پیش‌بینی سازگاری تحصیلی بر اساس مهارت‌های ارتباطی با واسطه‌ی باورهای خودکارآمدی. *فصلنامه‌ی روان‌شناسی تربیتی*، ۶(۱۷)، ۲۸-۱.

حافظی، فریبا؛ افتخار، زهرا و سیدنژاد، مرضیه. (۱۳۸۹). مقایسه‌ی باورهای انگیزشی، راهبردهای یادگیری خودتنظیمی و ویژگی‌های شخصیتی دانش‌آموزان دبیرستانهای عادی و تیزهوش. یافته‌های نو در روان‌شناسی، ۵ (۱۶)، ۴۲-۱۲۲.

خوارزمی، احمد؛ کارشکی، حسین و عبدخدایی، محمد (۱۳۹۱). نقش نیازهای اساسی خودتعیین‌گری، کیفیت اطلاعات و قابلیت کاربرد در علاقه به تداوم یادگیری الکترونیکی با میانجی‌گری انگیزش درونی و رضایت. *مجله‌ی مطالعات آموزش و یادگیری*، ۴ (۲)، ۲-۲۰.

رمزی، سپیده؛ پاکدامن، شهلا و فتح‌آبادی، جلیل (۱۳۸۸). بررسی تحولی سازگاری نوجوانان تیزهوش و عادی با توجه به ویژگی‌های شخصیتی آنها، *مجله‌ی علوم روان‌شناختی*، ۸، ۱۳-۱.

زاهد، عادل؛ رجبی، سعید و امیدی، مسعود (۱۳۹۰). مقایسه سازگاری اجتماعی، هیجانی، تحصیلی و یادگیری خود تنظیمی در دانش‌آموزان با و بدون ناتوانی یادگیری. *مجله‌ی ناتوانی یادگیری*، ۱ (۲)، ۴۳-۶۲.

فتحی، آیت‌ا.؛ رضاپور، یوسف و یاقوتی‌آذر، شهرام (۱۳۹۰). تعیین رابطه‌ی نیازهای بنیادین و حمایت اجتماعی با سازگاری اجتماعی در دانش‌آموزان دختر و پسر. *مطالعات امنیت اجتماعی*، ۲ (۲۵)، ۱۴۶-۱۳۱.

فریدونی، لیلیا؛ نادری نجف‌آبادی، فاطمه و بساک نژاد، سودابه (۱۳۹۳). رابطه‌ی بین ویژگی‌های شخصیتی با نیازهای روان‌شناختی اساسی در دانشجویان دختر. *فصلنامه‌ی شخصیت و تفاوت‌های فردی*، ۳ (۵)، ۶۳-۷۷.

مظاهری، مینا و افشار، حمید. (۱۳۸۴). بررسی سازگاری اجتماعی کودکان و نوجوانان (۱۸-۱۲ سال) شهرستان اصفهان. *مطالعات روان‌شناختی دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی دانشگاه الزهراء (س)*، ۵ (۳)، ۱۱۶-۱۰۳.

مرزیه، افسانه و پناهی، غلامحسین. (۱۳۹۴). انگیزش تحصیلی و سبک‌های تدریس در چهارچوب نظریه‌ی خود تعیین‌گری. *تربت حیدریه: چشم انداز قطب*.

موسوی شوشتری، مژگان (۱۳۷۷). بررسی رابطه‌ی جو عاطفی خانواده و سازگاری فردی-اجتماعی و عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان دختر متوسطه شهر اهواز. پایان‌نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه آزاد اسلامی واحد اهواز.

محمدی دادکان، عبدالوهاب (۱۳۹۳). مقایسه‌ی سبک‌های تفکر، خلاقیت هیجانی و سازگاری اجتماعی بین دانش‌آموزان تیزهوش و عادی سال اول متوسطه‌ی شهرخاش، پایان‌نامه‌ی کارشناسی ارشد، دانشگاه سیستان و بلوچستان.

نادری، فرح؛ پاشا، غلامرضا و مکوندی، فرزانه (۱۳۸۶). تاثیر آموزش مهارت‌های اجتماعی بر سازگاری فردی و اجتماعی، پرخاشگری و ابراز وجود دانش‌آموزان دختر در معرض خطر مقطع متوسطه‌ی شهر اهواز. *دانش و پژوهش در روان‌شناسی*، ۳۳، ۶۲-۳۷.

نادری بلداجی، فرود (۱۳۸۱). عوامل فرهنگی-اجتماعی و آموزشی موثر بر ترک تحصیل دانش‌آموزان مدارس راهنمایی عشایری شهرستان لردگان و اردل، پایان‌نامه‌ی کارشناسی ارشد، دانشکده‌ی روان‌شناسی و علوم تربیتی دانشگاه علامه طباطبایی، تهران.

نریمانی، محمد؛ عباسی، مسلم؛ ابوالقاسمی، عباس و احدی، بتول (۱۳۹۲). مقایسه‌ی اثربخشی آموزش پذیرش/تعهد با آموزش تنظیم هیجان بر سازگاری دانش‌آموزان دارای اختلال ریاضی. *مجله‌ی ناتوانی‌های یادگیری*، ۲(۳)، ۱۷۶-۱۵۴.

Ardalan, .E., & Hoseinchari, M. (2009). Forecast academic adjustment based on communication skills through self-efficacy, *Journal of Educational Psychology*, 6(17), 1-28. (Persian).

Brad burn, N.M (1969). *The structure of psychological well-being*, Chicago: Adina publishing company.

Chymrz, B.G., Hugh, H., & García, J. (2001). Misconception of perceived self-efficacy. *Cognitive therapy and research*. 8(3), 231-255.

Conti, R. (2000). College goals: Do self-determined and carefully considered goals predict intrinsic motivation, academic performance, and adjustment during the first semester? , *Social psychology of education*, 4(2), 189-211.

Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*, New York: 7th Plenum. doi:10.1006/ceps.1999.1020 available online at <http://www.idealibrary.com>

Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2002). The paradox of achievement: The harder you push, the worse it gets. In J. Aronson (Ed.), *Improving academic achievement: Contributions of social psychology*, New York: Academic Press.

- Deci, E.L., & Ryan, R.M. (2000). Intrinsic and extrinsic motivations: classic definitions and new directions. *Contemporary educational psychology*, 25, 54-67.
- Ebrahimi, M., Karami, J., Barazandeh Choghaee, S., & Bagiyan Kulehmarz, M.J. (2016). An intervention in social adjustment and reducing impulsive behaviors of male students with mathematical learning disabilities: Efficiency and effectiveness of parents with. *Journal of Learning Disabilities*, 1(5), 7-31. (Persian)
- Fathi, A., Rezapour, Y., & Yaghootiazar, S. (2010). Determine the relationship between basic needs and social support, social adjustment of male and female students, *Social Security Studies*, 2(25), 131-146. (Persian).
- Freydoni, L., Naderinajafabadi, F., & Basaknejad, S. (2014). The relationship between personality traits and basic psychological needs in female students, 3(5), 63-77. (Persian).
- Freeman, J. (1986). *The psychology of gifted children: perspectives on development and education*. New York: John Wiley and sons.
- Hafezi, F., Eftekhar, Z., & Seyednejad, M. (2009). Comparison of motivational beliefs, self-regulated learning strategies and personality traits normal and gifted high school students, *new findings in psychology*, 5(16), 42-122. (Persian).
- Harter, S. (1982). The perceived competence scale for children, *child development*, 83, 87-97.
- Ilardi, B.C., Leon, D., Kasser, T., & Ryan, R.M. (1993). Employee and supervisor rating of motivation: Main effect and discrepancies associated with job satisfaction and adjustment in a factory setting. , *Journal of applied social psychology*, 23, 1789-1805.
- Kharazmi, A., Karashki, H., & Abdekhodayee, M. (2012). The basic needs of self-determination quality and usability of e-learning in the interest of continuity mediated by intrinsic motivation and satisfaction. *Journal of Teaching and Learning*, 4(2), 2-20. (Persian).
- Laguardia, J.G., & Patrick, H. (2008). Self-determination theory as a fundamental theory of close relationships. *Canadian psychology*, 49(3), 201-209.
- Mazaheri, M., & Afshar, H. (2008). Study of social adjustment of children and adolescents (18-12 year) Isfahan city, *Psychological Studies*, Faculty of Education and Psychology Alzahra University, 5(3), 103-116. (Persian).
- Marziyeh, A., & Panahi, G.H. (2015). *Educational motivation and teaching styles within Self-determination theory*, Torbat heydariyeh: Outlook pole press. (Persian).
- Mohammadi-dadkan, A. (2013). Compare the style of thinking, creativity, emotional and social adjustment of gifted and regular students first year of secondary khash City. Master's thesis, University of Sistan and Baluchestan. (Persian).
- Machida, M. (2008). *An examination of source and multidimensionality of self-confidence in collegiate athletes*, a thesis submitted to the faculty of Miami University in partial fulfillment of the requirements for the degree of Master Of Science Department of kinesiology and Health.
- Naderi, F., Pasha, G., & Makondi, F. (2004). Social skills training on individual and social harmony, aggressiveness and assertiveness at-risk high school girl students of Ahwaz, *Knowledge and research in psychology*, 33, 37-62. (Persian).

- Naderi, F. (2000). Socio-cultural and educational factors affecting dropout nomadic school students city Lordegan and Ardal, Master's thesis, Faculty of Psychology and Educational Sciences of Allameh Tabatabai University, Tehran. (Persian).
- Narimani, M., Abbasi, M., Abolghasemi, A. & Ahadi, B. (2013). A study comparing the effectiveness of acceptance/commitment by emotional regulation training on adjustment in students with dyscalculia. *Journal of Learning Disabilities*, 2(4), 154-176. (Persian).
- Niemiec, C.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, 201-306.
- Ramzi, S., Pakdaman, S., & Fathabadi, J. (2008). Transformation Study of adjustment regular and gifted students according to their characteristic personality, the journal *Psychological Science*, 8, 1-13. (Persian).
- Reeve, J. (2006). Teachers as facilitators: What autonomy – supportive teachers do and why their student benefit. *Journal of elementary school*, 106(3), 225-36.
- Ray, S. et al (1992). Study of self-concept, Locus of control and adjustment of intellectually superior and normal students India. *Journal of Behavior*, 16(3), 24-29.
- Sol Ibarra-Rovillard, M. & Kuiper, N. A. (2011). Social support and social negativity findings in depression: Perceived responsiveness to basic psychological needs. *Clinical Psychology Review*, 31, 342-352.
- Thøgersen-Ntoumanis, & Ntoumanis, N. (2007). A self-presentation theory approach to the study of body image concerns, self-presentation and self-perceptions in a sample of aerobics instructors. *Journal of Health psychology*, 12, 301-315.
- Van den Broeck, A., Vansteenkiste, M., De Witte, H., & Lens, W. (2008). Explaining the relationships between job characteristics, burnout, and engagement: The role of basic psychological need satisfaction. *Work & stress*, 22(3), 277-94.
- Zahed, A., Rajaby, S., Omid, M. (2011). The comparison social, emotional and academic and self-regulatory learning of students with and without learning disabilities. *Journal of learning disabilities*, 1(2), 43-62 (Persian)
- Zychowski, L.A. (2007). Academic and social predictors of college adjustment among first-year students: Do high school friendships make a difference? , Unpublished PhD thesis, Indiana university of Pennsylvania.

A comparative study of the relationship between basic psychological needs of self-determination and personal adjustment in gifted and normal students

H. Jenaabadi¹, A. Pourghaz² & M. Shabani³

Abstract

This study aimed to investigate the relationship between basic psychological needs of self-determination and personal adjustment in gifted and normal students. To this end, 280 gifted and normal students using stratified sampling were selected to participate in this study. California Personality Inventory and the basic psychological needs scale were used as the research instrument. The results revealed that self-determination in normal students is more than of self-determination in gifted students, but in terms of personal adjustment, they were not significantly different from each other. There was a significant relationship between personal adjustment and self-determination in students. However, the results of stepwise regression analysis showed revealed that only relatedness and competence were useful in the model and can be considered as predictors of personal adjustment.

Keywords: self-determination, personal adjustment, gifted, normal, students

1 Corresponding Author : Associate Professor of Psychology, University of Sistan and Baluchestan.
(hjenaabadi@gmail.com)

2 Associate Professor, University of Sistan and Baluchestan

3. M.A in Educational Psychology, University of Sistan and Baluchestan