

بررسی رابطه بین سبک‌های حل مسأله و اهمال‌کاری تحصیلی دانش‌آموزان دبیرستانی:  
نقش میانجی خودکارآمدی تحصیلی

The Prediction of Students' Academic Procrastination based on Problem  
Solving Styles with Mediation Academic Self-Efficacy

فرهاد خرمائی<sup>۱\*</sup> و مصطفی زابلی<sup>۲</sup>

پذیرش مقاله: ۱۳۹۷-۰۴/۱۴

دریافت مقاله: ۱۳۹۵/۰۳/۲۵

چکیده

**هدف:** پژوهش حاضر با هدف بررسی رابطه بین سبک‌های حل مسأله و اهمال‌کاری تحصیلی با میانجی‌گری خودکارآمدی تحصیلی در دانش‌آموزان دوره متوسطه صورت پذیرفت.

**روش:** روش این پژوهش توصیفی - همبستگی با استفاده از تحلیل مسیر در مدل‌سازی معادلات ساختاری بود. شرکت‌کنندگان در پژوهش ۳۳۴ نفر (۱۷۱ دختر و ۱۶۳ پسر) دانش‌آموز دبیرستانی شهرستان زابل بودند که بر اساس روش نمونه‌گیری خوشه‌ای تصادفی چندمرحله‌ای انتخاب شدند. به‌منظور بررسی متغیرهای پژوهش، هر یک از شرکت‌کنندگان، پرسش‌نامه‌های سبک‌های حل مسأله (کسیدی و لانگ، ۲۰۰۶)، خودکارآمدی تحصیلی (مورگان و جینکز، ۱۹۹۹) و پرسشنامه اهمال‌کاری تحصیلی (سولومون و راث بلوم، ۱۹۸۴) را تکمیل نمودند.

**یافته‌ها:** نتایج تحلیل مسیر نشان داد که خودکارآمدی تحصیلی بین سبک‌های درماندگی، خلاقیت و اهمال‌کاری تحصیلی دانش‌آموزان، نقش میانجی را ایفا می‌کند. همچنین، سبک‌های گرایش به حل مسأله و اعتماد به حل مسأله به‌صورت غیرمستقیم و از طریق خودکارآمدی تحصیلی، اهمال‌کاری تحصیلی دانش‌آموزان را تحت تأثیر قرار می‌دهد. **نتیجه‌گیری:** معانی یافته‌های پژوهش حاضر این است که از طریق شناسایی سبک‌های حل مسأله دانش‌آموزان می‌توان در راستای بهبود و افزایش خودکارآمدی آنها اقدام کرد که نتیجه آن کاهش اهمال‌کاری دانش‌آموزان خواهد بود.

**کلیدواژه‌ها:** سبک‌های حل مسأله، خودکارآمدی تحصیلی، اهمال‌کاری تحصیلی.

۱. دانشیار گروه روانشناسی تربیتی دانشگاه شیراز

۲. دانشجوی کارشناسی ارشد رشته روانشناسی تربیتی دانشگاه شیراز

\* نویسنده مسئول:

## ۱. مقدمه

بررسی‌های تاریخی نشان داده است که اهمال‌کاری حداقل در سه هزار سال گذشته مصیبت زیانبار برای افراد بوده است (استیل<sup>۱</sup>، ۲۰۰۷) و در جوامع مدرن نیز از جمله مشکلات جدی در زندگی روزمره و محیط آموزشی به شمار می‌رود (سولومون و راث بلوم<sup>۲</sup>، ۱۹۸۴) و چرایی آن از دیرباز مورد توجه روانشناسان بوده است. اهمال‌کاری پدیده تازه‌ای نیست، ویلیام جیمز ۱۲۰ سال پیش هزینه‌های روانی اهمال‌کاری را تشخیص داده است (کلاسن، کراوچوک و راجانی<sup>۳</sup>، ۲۰۰۸). اهمال‌کاری به‌عنوان تعویق عمدی کار یا وظیفه‌ای تعریف شده است که باید تکمیل شود (اسچارو، وادکینس و اولافسون<sup>۴</sup>، ۲۰۰۷). ریشه لاتینی اهمال‌کاری به معنی به تعویق انداختن تا صبح<sup>۵</sup> گرفته شده است. کاری که باید اکنون انجام شود به زمان دیگری موکول می‌گردد و این تأخیر برخلاف انتظار می‌باشد (رابین، فوگل و نوتر-اوتام<sup>۶</sup>، ۲۰۱۱). در عین حال کانوس<sup>۷</sup> (۲۰۱۰) معتقد است اهمال‌کاری چیزی بیش از به تعویق انداختن کار است و مفهوم آن چنان که مردم تصور می‌کنند، ساده نیست. وی در تعریف اهمال‌کاری می‌نویسد: اهمال‌کاری عبارت از یک مشکل عادت‌ی و خودکار برای موکول کردن یک کار مهم و زمانمند به زمانی دیگر است. اهمال‌کاری به تعبیری که الیس (۲۰۰۲)، به نقل از تمدنی (۱۳۸۹) به کار می‌برد، نوعی سندرم فردا می‌باشد؛ یعنی کاری که تصمیم به اجرای آن گرفته می‌شود و حداقل می‌تواند برای فرد نتایجی در آینده در بر داشته باشد، بدون دلیل به آینده محول می‌شود، در عین حال عدم انجام آن نیز به زیان فرد است و از این بابت فرد خود را سرزنش می‌کند بنابراین دامنه تعریف اهمال‌کاری از تأخیر در شروع یا کامل کردن یک عمل تا تأخیر در پیوستگی عمل همراه با ناراحتی ذهنی را شامل می‌شود (سولومون و راث بلوم، ۱۹۸۴). البته اهمال‌کاری باید از تأخیرهای برنامه‌ریزی شده‌ای که به دلایل موجه صورت می‌گیرد و همچنین تنبلی متمایز گردد. اهمال‌کاری رفتار نامطلوب و نکوهیده است که به تدریج در وجود انسان به صورت عادت درمی‌آید (الیس و ناس<sup>۸</sup>، ۱۹۷۷) و بر موفقیت وی تأثیر دارد، لذا مداخله در آن با اهمیت است (لکشمیناریان، پوت دار و ردی<sup>۹</sup>، ۲۰۱۳). اهمال‌کاری سبب کندی تصمیم‌گیری و رفتارهای تأخیری می‌شود (رابین و همکاران، ۲۰۱۱).

نظریه‌های مختلف سعی بر تبیین اهمال‌کاری داشته‌اند. در نظریه‌های رفتاری کلاسیک اهمال‌کاری بر اساس نظریه تقویت تبیین می‌شود؛ یعنی به تعویق انداختن کار اثر تقویتی بیشتری

- 
1. Steel
  2. Solomon & Rothblum
  3. Klassen, Krawchuk & Rajani
  4. Schraw, Wadkins & Olafson
  5. Procrastinare
  6. Rabin, Fogel, Nutter & Upham
  7. Knaus
  8. Ellis & Knaus
  9. Lashminarayan, Potdar & Reddy

از انجام آن کار به دنبال دارد. در نظریه‌های کلاسیک هم به تنبیه و هم به تقویت توجه می‌شود و برای کاهش آن نیز از روش‌های رفتاری مانند الگوسازی، شرطی‌سازی و فنون برنامه‌ریزی استفاده می‌شود (بریودی، ۱۹۸۰، به نقل از بالیکس و دیوریو<sup>۱</sup>، ۲۰۰۷). در نظریه‌های روان‌تحلیلی، اهمال‌کاری نشان‌دهنده نوعی هیجان روانی زیر بنایی است (بالیکس و دیورو، ۲۰۰۷). این دیدگاه بر وقایع ناهشیار یا تجربیات آسیب‌زای دوران کودکی که موجب رفتارهای خودکم‌بینی می‌شود تأکید می‌کند (اسکیومن، ۱۹۸۱، به نقل از میلگرام<sup>۲</sup>، ۱۹۸۷). نظریه انتظار تنزل یافته<sup>۳</sup> نیز بیان می‌کند که افراد دوست دارند، فعالیت‌هایی را انتخاب کنند که رضایت‌آور باشد و دسترسی به آنها نیز آسان‌تر باشد، در نتیجه فعالیت‌هایی را که به نظر آنها سخت است و پاداش چندانی ندارد را به تعویق می‌اندازند (راث بلوم، ۲۰۰۴، به نقل از سیمپاریان، ۱۳۹۰). نظریه تمرّد<sup>۴</sup> نیز عصبانیت و موافق نبودن را برانگیزنده‌ای مهم در اهمال‌کاری می‌داند. در این دیدگاه تکالیفی که فرد موظف به انجام آن می‌شود، به‌عنوان تکالیفی آزاردهنده تجربه می‌شود و در نتیجه سبب اجتناب افراد برای انجام این تکالیف می‌گردد. همچنین با به تأخیر انداختن کار و شروع کردن آن در برنامه‌ها، خودکارآمدی افراد نیز کاهش می‌یابد (زیمرن<sup>۵</sup>، ۱۹۹۰). نظریه‌های شناختی، اهمال‌کاری را با فرآیندهای غیرمنطقی پیوند می‌زنند (الیس و کانوس<sup>۶</sup>، ۱۹۷۹). در این دیدگاه بر نقش باورهای غیرمنطقی و چشم‌داشت‌های غیرواقع‌بینانه در اهمال‌کاری تأکید می‌شود (بالیکس و دیورو، ۲۰۰۷). در این میان دیدگاه فرا شناختی نیز تبیین‌های دقیقی ارائه می‌کند (وهس و بامستر<sup>۷</sup>، ۲۰۱۱).

اهمال‌کاری با توجه به پیچیدگی و مؤلفه‌های شناختی، عاطفی و رفتاری آن انواع گوناگون مانند اهمال‌کاری عمومی (فراری، جانسون و کامن<sup>۸</sup>، ۱۹۹۵)، اهمال‌کاری در تصمیم‌گیری (افرت و فراری<sup>۹</sup>، ۱۹۸۹)، اهمال‌کاری نوروتیک (الیس و کانوس، ۲۰۰۲) و اهمال‌کاری غیرکارکردی یا وسواس‌گونه (فراری، ۱۹۹۱) دارد. اهمال‌کاری تحصیلی نیز نوعی رایج از اهمال‌کاری در دانش‌آموزان است. سولومون و راث بلوم (۱۹۸۴) اهمال‌کاری تحصیلی را به‌عنوان اهمال در انجام تکلیف، عدم‌آمادگی برای امتحان و کوتاهی در انجام مقاله‌های طول ترم توصیف کرده‌اند. بالیکس و دورو (۲۰۰۹) نیز اهمال‌کاری تحصیلی را به عنوان تمایلی نامعقول و غیرمنطقی در به تأخیر انداختن شروع یا اتمام تکلیف درسی تعریف کرده‌اند. به عبارتی اهمال‌کاری تحصیلی مشکلی

1. Balkis & Duru
2. Milgram
3. Discounted expectancy theory
4. Relliousness
5. Zimmerman
6. Ellis & Knaus
7. Vohs & Baumeister
8. Ferrari, Johnson & Comwn
9. Effert & Ferrari

رفتاری در به تأخیر انداختن وظایف و تکالیفی است که نیاز به سرانجام رسانیدن دارند (آسیخیا<sup>۱</sup>، ۲۰۱۰). اهمال‌کاری تحصیلی که بازتابی از تأخیر روزانه زندگی نامیده می‌شود می‌تواند به‌عنوان به تأخیر افکنی وظایف و مسؤولیت‌های مرتبط با مدرسه یا انباشتن آنها تا دقایق آخر تعریف شود (های کوک، مک کارتی و اسکای<sup>۲</sup>، ۱۹۹۸)؛ بنابراین اهمال‌کاری تحصیلی به تأخیر انداختن آغاز یک تکلیف واگذار شده و برنامه‌ریزی در شروع و عصبانیت در زمان اتمام آن است (بدری گرگری، فتحی آذر، محمدی، ۱۳۹۳). دیون<sup>۳</sup> (۲۰۱۳) بر این باور است که دو نوع اهمال‌کاری تحصیلی (فعال و نافع) وجود دارد. اهمال‌کاری تحصیلی فعال مثبت و سازنده است و راهبردی بازدارنده می‌باشد، اما اهمال‌کاری منفعل بازتاب یک رفتار منفی است که باعث می‌شود افراد اهمال‌کار دچار رفتارهای ترس، تردید و دودلی شده و توانایی کار کردن را نداشته باشند.

عوامل روانشناختی گوناگون می‌تواند باعث ظهور و بروز اهمال‌کاری تحصیلی باشند. حسین و سلطان (۲۰۱۰، به نقل از رحیمی، ۱۳۹۴) فقدان تعهد، فقدان حمایت، فقدان راهنما، مهارت‌های نامناسب مدیریت زمان، مشکلات اجتماعی و استرس را از مهم‌ترین این عوامل می‌دانند. دیگر پژوهشگران بر عوامل متعددی مانند اضطراب و وابستگی (فراری، ۱۹۹۱)، تنفر از وظایف و ترس از شکست (سولومون و راث بلوم، ۱۹۸۴)، ترس از ارزیابی منفی، کمال‌گرایی، عقاید غیرمنطقی، عزت‌نفس پایین، عادات نادرست در مطالعه، ناتوانی اکتسابی (فراری، پارکر و وار<sup>۴</sup>، ۱۹۹۲)، خودارزیابی تحصیلی و نفرت از تحصیل (پیرین، میلر، هابرلین، میندل و نیف<sup>۵</sup>، ۲۰۱۱؛ سائو<sup>۶</sup>، ۲۰۰۸) تأکید داشته‌اند. یکی از مسائل مهم در خصوص اهمال‌کاری تحصیلی توجه به ابعاد انگیزشی است و مهم‌ترین بعد انگیزشی مفهومی به نام خودکارآمدی است (هن و گروشیت<sup>۷</sup>، ۲۰۱۴؛ استرانک و استیل<sup>۸</sup>، ۲۰۱۱).

طبق نظر بندورا<sup>۹</sup> (۱۹۹۷) عقاید خودکارآمدی تحصیلی، عقاید فرد درباره یادگیری و موفقیت در کارهای تحصیلی است (آلتونسوی<sup>۱۰</sup>، ۲۰۱۰). لذا ادراک و باور به توانمندی خود، نقش تعیین‌کننده‌ای در رفتار دارد (ماهاسن<sup>۱۱</sup>، ۲۰۱۳). پنتریچ و دی گروت<sup>۱۲</sup> (۱۹۹۰) معتقدند که خودکارآمدی ممکن است با عناوین مختلف نظیر شایستگی ادراک شده، سبک اسنادی و باورهای

1. Asikia
2. Haycock, McCarthy & Skay
3. Dunn
4. Ferrari, Parker & Ware
5. Perrin, Miller, Haberman, Meindl & Neef
6. Seo
7. Hen & Goroshit
8. Strunk & Steel
9. Bandura
10. Altunsoy
11. Mahasenth
12. Pintrich & Degroot

کنترل بیان شود. ولی باید توجه داشت که منظور از خودکارآمدی پاسخ به این پرسش است که "آیا من می‌توانم این تکلیف را انجام دهم؟" آلتونسوی، اکیک، اتیک و گاتمن<sup>۱</sup> (۲۰۱۲) یکی از مهم‌ترین مفاهیم مرتبط با خودکارآمدی را باورهای مرتبط با خودکارآمدی تحصیلی می‌دانند که به باور فرد راجع به توانایی رسیدن به سطح معینی از تکلیف اشاره دارد. خودکارآمدی تحصیلی باور مربوط به توانایی انجام سطح خاصی از یک تکلیف را می‌سنجد و بر عواطف، انگیزش و پیشرفت فرد تأثیر دارد و تفکرات، هیجانات و رفتار وی را تحت تأثیر قرار می‌دهد (آلتونسوی، ۲۰۱۰). خودکارآمدی تحصیلی به احساس توانایی فرد در مدیریت فعالیت‌های یادگیری، تسلط بر موضوعات درسی و برآورد کردن انتظارات تحصیلی اشاره دارد (موریس<sup>۲</sup>، ۲۰۰۱). خودکارآمدی تحصیلی به‌عنوان اطمینان فرد از توانایی در انجام موفقیت‌آمیز رفتارهای خودتنظیمی تحصیلی تعریف می‌شود و به میزان اطمینان فرد از توانایی خود برای تنظیم کردن راهبردهای فراشناختی، انگیزشی و رفتاری در مراحل مختلف یادگیری اشاره دارد (زیمرمن، ۱۹۹۵). یونگ و اسکالویک (۲۰۰۳)، به نقل از زارعی، (۱۳۹۴) اذعان می‌کنند، خودکارآمدی تحصیلی بیان‌کننده باورهای فرد به توانایی‌های خویش به‌منظور اجرای موفقیت‌آمیز تکالیف آموزشی ارائه شده در یک سطح تعیین شده است. خودکارآمدی تحصیلی با متغیرهای روانی و رفتاری زیادی همچون آرمان‌های تحصیلی، استفاده از راهبردهای شناختی و خودتنظیمی مرتبط است (وانگ و نی هارت، ۲۰۱۵)، به نقل از زارعی، (۱۳۹۴). یونگ و اسکالویک (۲۰۰۳) نشان دادند که خودکارآمدی تحصیلی با جهت‌گیری هدف تبصری، علاقه ذاتی و رضایت از خود رابطه دارد. بیشتر از این خودکارآمدی تحصیلی با تلاش و تاب‌آوری مرتبط است و بنابراین می‌تواند پیش‌بینی‌کننده پیشرفت تحصیلی باشد (شانک و پاجاریس<sup>۳</sup>، ۲۰۰۲). علاوه بر این مطالعاتی که توسط بندورا (۱۹۹۳)، شانک (۲۰۰۱) و زیمرمن (۱۹۹۵) صورت گرفته است نشان داده است که باورهای دانش‌آموزان به کارایی خود در تنظیم فعالیت‌های یادگیری بر روی انگیزش تحصیلی و پیشرفت تحصیلی آنها اثر می‌گذارد؛ بنابراین دو سازه خودکارآمدی و اهمال‌کاری به‌طور قطع بر عملکرد تحصیلی تأثیر دارند (ترویا<sup>۴</sup>، ۲۰۰۹) و به نظر می‌رسد خودکارآمدی با اثر بر اهمال‌کاری می‌تواند پیشرفت تحصیلی را تحت تأثیر قرار دهد. افراد گرایش به انجام کارهایی دارند که برای انجام آنها احساس قابلیت و اطمینان می‌کنند و از کارهایی که نسبت به آنها چنین احساسی ندارند، دوری می‌کنند. باورهای خودکارآمدی تعیین می‌کنند که افراد تا چه اندازه برای انجام فعالیت‌ها خود تلاش کنند و چه مقدار در برابر موانع مقاومت کنند (پاجارس و شانک<sup>۵</sup>، ۲۰۰۱، سائو، ۲۰۰۸). افرادی که دارای باورهای خودکارآمدی

1. Altunsory, Ekice, Atic & Gotman

2. Muris

3. Schunk & Pajares

4. Troia

5. Pajares & Schunk

قوی هستند، تکالیف را چالش‌هایی می‌بینند که باید بر آنها تسلط یابند نه به‌عنوان تهدیداتی که از آنها دوری نمایند (پاجارس، ۲۰۰۲). خودکارآمدی پایین پیش‌بینی‌کننده منفی مهم اهمال‌کاری تحصیلی است (کلاسن، کراچوک و راجانی، ۲۰۰۷) و گاه به‌عنوان یک عامل تعدیل‌کننده رابطه بین برخی متغیرها و اهمال‌کاری را تحت تأثیر قرار می‌دهد (سائو، ۲۰۰۸). نقش خودکارآمدی در پیش‌بینی اهمال‌کاری تحصیلی در مطالعات مختلف مورد تأکید قرار گرفته است (استرانک و استیل، ۲۰۱۱). رحیمیان‌بوگر و روحانی‌پور (۱۳۹۴) نشان دادند که خودکارآمدی مهم‌ترین متغیر در پیش‌بینی اهمال‌کاری تحصیلی است. لیکن خودکارآمدی نیز از قابلیت شناختی از جمله حل مسأله تأثیر می‌پذیرد.

در طول تاریخ، روانشناسان و فلاسفه به این مطلب پرداخته‌اند که قابلیت و توانمندی حل مسأله<sup>۱</sup> ویژگی منحصربه‌فرد انسان است. مهم‌ترین ایده‌ای که از این مطلب منبث می‌شود، این است که توانایی حل مسأله در توانمندی اجتماعی و سلامت روانی نقش قابل توجهی دارد، چرا که توانایی مقابله و حل مشکلات استرس‌آور زندگی روزمره گویای رابطه‌ای قوی با کارکرد فردی و اجتماعی شخص می‌باشد (دیزوریل و نزو<sup>۲</sup>، ۲۰۰۱). حل مسأله فرآیندی شناختی-رفتاری مبتکاری است که به‌واسطه‌ی آن افراد تلاش می‌کنند، برای مسائلی که در زندگی روزمره با آن مواجه می‌شوند، راه‌حل‌های مؤثر و انطباقی پیدا کنند (کسیدی و لانگ<sup>۳</sup>، ۱۹۹۶). کسیدی و لانگ (۱۹۹۶) شش سبک حل مسأله‌ی خلاقانه<sup>۴</sup>، اعتماد<sup>۵</sup>، گرایش<sup>۶</sup>، درماندگی<sup>۷</sup>، مهارگری (کنترل)<sup>۸</sup> و اجتناب<sup>۹</sup> را معرفی کرده‌اند. سبک حل مسأله‌ی خلاقانه، نشان‌دهنده‌ی برنامه‌ریزی و در نظر گرفتن راه‌حل‌های متنوع برحسب موقعیت مسأله‌ها است. سبک اعتماد در حل مسأله، بیانگر اعتقاد در توانایی فرد برای حل مشکلات است. سبک گرایش، نگرش مثبت نسبت به مشکلات و تمایل به مقابله‌ی رودررو با آنها را نشان می‌دهد. سبک درماندگی، بیانگر بی‌یاوری فرد در موقعیت‌های مسأله‌ها است. سبک مهارگری، به تأثیر کنترل‌کننده‌های بیرونی و درونی در موقعیت مسأله‌ها اشاره دارد و در نهایت، سبک اجتناب گویای تمایل به نادیده گرفتن مشکلات به جای مقابله با آنها است (کسیدی و لانگ، ۱۹۹۶). توانمندی حل مسأله از جمله عواملی است که هم با خودکارآمدی و هم با اهمال‌کاری رابطه دارد.

با توجه به اهمیت اهمال‌کاری تحصیلی به‌عنوان یکی از شایع‌ترین مشکلات آموزشی (رابین و همکاران، ۲۰۱۱، بالکیس و دورو، ۲۰۰۹، آسیخیا، ۲۰۱۰) و با لحاظ نقش خودکارآمدی و

1. Problem solving
2. D'Zurilla & Nezu
3. Cassidy & Long
4. Creative Problem. Solving Style
5. Confidence Style
6. Approach Style
7. Helplessness Style
8. Control Style
9. Avoidance Style

سبک‌های حل مسأله بر اهمال‌کاری تحصیلی دانش‌آموزان (کلاس، کراوچوک و راجانی، ۲۰۰۷، سائو، ۲۰۰۸، استرانک و استیل، ۲۰۱۱)، تاکنون مطالعه‌ای که ارتباط مفهومی این متغیرها را در مدلی تجربی مورد مطالعه قرار دهد، کمتر مورد توجه بوده است، این پژوهش سعی دارد نقش میانجی خودکارآمدی تحصیلی بین سبک‌های حل مسأله و اهمال‌کاری تحصیلی را مورد بررسی قرار دهد. انجام این پژوهش کمک خواهد نمود تا بخشی از خلأ نظری ناشی از کاستی دانش در خصوص رابطه این متغیرها که ضرورت انجام این مطالعه را ایجاب کرده است، جبران گردد. همچنین اهمیت این پژوهش آن است که با مشخص شدن میزان تأثیر متغیرهای مؤثر بر اهمال‌کاری تحصیلی می‌توان به والدین، معلمان، دست‌اندرکاران آموزش و پرورش پیشنهادهای ارائه داد تا با اتخاذ تصمیمات درست زمینه را برای کاهش اهمال‌کاری در دانش‌آموزان فراهم کنند که نتیجه آن بهبود عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان و همچنین استفاده مناسب از فرصت‌های آموزشی خواهد بود. در این راستا، هدف پژوهش حاضر بررسی نقش پیش‌بین سبک‌های حل مسأله بر اهمال‌کاری تحصیلی دانش‌آموزان با میانجی‌گری خودکارآمدی تحصیلی بود. برای دستیابی به این هدف فرضیه‌های زیر مطرح شد:

- ۱- سبک‌های حل مسأله پیش‌بینی‌کننده‌ی معنادار اهمال‌کاری تحصیلی هستند.
- ۲- سبک‌های حل مسأله پیش‌بینی‌کننده‌ی معنادار خودکارآمدی تحصیلی هستند.
- ۳- خودکارآمدی تحصیلی پیش‌بینی‌کننده‌ی معنادار اهمال‌کاری تحصیلی است.
- ۴- خودکارآمدی تحصیلی، نقش میانجی‌گری، در پیش‌بینی اهمال‌کاری تحصیلی براساس سبک‌های حل مسأله دارد.

## ۲. روش‌شناسی

پژوهش حاضر از نوع توصیفی-همبستگی است که در آن رابطه بین متغیرها در قالب تحلیل مسیر مورد بررسی قرار گرفت. متغیر درون‌زاد<sup>۱</sup> (اهمال‌کاری تحصیلی)، متغیر برون‌زاد<sup>۲</sup> (سبک‌های حل مسأله) و متغیر میانجی<sup>۳</sup> (خودکارآمدی تحصیلی) بوده است. جامعه‌ی آماری پژوهش شامل کلیه دانش‌آموزان دبیرستانی شهرستان زابل (استان سیستان و بلوچستان) در دوره‌ی اول دبیرستان بود. شرکت‌کنندگان در تحقیق ۱۲ کلاس از مدارس متوسطه شهرستان زابل شامل ۳۳۴ نفر (۱۷۱ دختر و ۱۶۳ پسر) بودند که به‌صورت نمونه‌گیری تصادفی خوشه‌ای انتخاب شدند. به این صورت که از بین مدارس شهرستان زابل، ۴ دبیرستان (۲ دبیرستان پسرانه و ۲ دبیرستان دخترانه) انتخاب شدند و از هر دبیرستان ۳ کلاس به‌صورت تصادفی انتخاب شد و کلیه‌ی دانش‌آموزان این دوازده

---

1. Endogenous  
2. Exogenous  
3. Mediation

کلاس مشارکت‌کنندگان در پژوهش بودند. همچنین رضایت این دانش‌آموزان برای شرکت در پژوهش اخذ گردید.

### ۳. ابزار پژوهش

**پرسشنامه حل مسئله:** این مقیاس توسط کسیدی و لانگ (۱۹۹۶) ساخته شده است و دارای ۲۴ سؤال می‌باشد که ۶ عامل، درماندگی در حل مسئله، مهارگری در حل مسئله، حل مسئله‌ی خلاقانه، اعتماد در حل مسئله، سبک اجتناب و سبک گرایش را می‌سنجد. سؤالات این پرسشنامه به صورت سه گزینه‌ای (بلی - خیر - نمی‌دانم) می‌باشد. به عبارت بلی نمره (۲)، به عبارت خیر نمره (۰) و به عبارت نمی‌دانم نمره (۱) تعلق می‌گیرد و سپس جمع این نمرات نشان‌دهنده نمره کلی هر کدام از عوامل شش‌گانه است. هر عاملی که بالاترین نمره را داشته باشد، نشان می‌دهد فرد به هنگام مواجهه با مشکلات از آن شیوه استفاده می‌کند. ضرایب آلفای کرونباخ برای زیرمقیاس‌های شیوه‌ی حل مسئله در مطالعه‌ی کسیدی و لانگ (۱۹۹۶) به ترتیب برای عوامل درماندگی (۰/۶۶)، مهارگری (۰/۶۶)، سبک حل مسئله خلاقانه (۰/۵۷)، اعتماد در حل مسئله (۰/۷۱)، اجتناب (۰/۵۲) و گرایش (۰/۶۵) بوده است. در این پژوهش برای بررسی پایایی پرسشنامه سبک‌های حل مسئله از روش آلفای کرونباخ استفاده شد و ضرایب پایایی برای سبک درماندگی ۰/۵۴، سبک مهارگری ۰/۴۳، سبک خلاقانه ۰/۵۴، اعتماد در حل مسئله ۰/۵۱، سبک اجتناب ۰/۴۳ و سبک گرایش ۰/۴۲ به دست آمد. جهت بررسی روایی از همبستگی سؤالات با نمره‌ی کل هر خرده‌مقیاس استفاده شد. دامنه همبستگی سؤالات برای ابعاد درماندگی بین ۰/۶۱ تا ۰/۷۰؛ مهارگری بین ۰/۵۴ تا ۰/۷۳؛ خلاقانه بین ۰/۶۱ تا ۰/۶۹؛ اعتماد بین ۰/۵۵ تا ۰/۶۸؛ اجتناب بین ۰/۵۶ تا ۰/۶۸ و گرایش بین ۰/۵۱ تا ۰/۶۹ به دست آمد.

**مقیاس خودکارآمدی تحصیلی:** این مقیاس توسط جینکز و مورگان (۱۹۹۹) ساخته شده است که دارای ۳۰ گویه و سه زیر مقیاس استعداد<sup>۱</sup>، کوشش<sup>۲</sup> و بافت<sup>۳</sup> است. گویه‌های این مقیاس با طیف لیکرت دارای پاسخ چهار درجه‌ای می‌باشد. برای کاملاً موافق نمره ۴، برای تقریباً موافق نمره ۳، برای تقریباً مخالف نمره ۲ و برای کاملاً مخالف نمره ۱ در نظر گرفته می‌شود. مؤلفه استعداد در این مقیاس شامل گویه‌های شماره ۲، ۶، ۱۰، ۱۱، ۱۴، ۱۶، ۱۸، ۱۹، ۲۱، ۲۵، ۲۶، ۲۷، ۳۰ است و بعد بافت دربرگیرنده گویه‌های ۳، ۴، ۷، ۸، ۱۲، ۱۳، ۱۵، ۱۷، ۲۰، ۲۳، ۲۴، ۲۸، ۲۹ می‌باشد. همچنین بعد تلاش گویه‌های ۱، ۵، ۹، ۲۲ را شامل می‌شود. ضریب آلفای کرونباخ سه زیرمقیاس استعداد، کوشش و بافت به ترتیب: ۰/۷۸، ۰/۶۶، ۰/۷۰ گزارش شده است. در ایران کریم‌زاده و محسنی

1. Talent
2. Effort
3. Context



(۱۳۸۵) روایی این مقیاس را از طریق تحلیل عامل گزارش کرده‌اند. در این پژوهش جهت بررسی پایایی از آلفای کرونباخ استفاده شده که ضریب آلفا برای کل پرسشنامه ۰/۷۵ به دست آمده است. با توجه به این که در این پژوهش از نمره کل خودکارآمدی تحصیلی استفاده شد بنابراین برای بررسی روایی این ابزار از همبستگی گویه‌ها با نمره کل استفاده گردید. دامنه این همبستگی‌ها از ۰/۲۹ تا ۰/۶۱ محاسبه شده است.

**مقیاس اهمال کاری تحصیلی:** این مقیاس توسط سولومون و راث بلوم (۱۹۸۴) ساخته شده است و دارای ۲۷ گویه می‌باشد. مقیاس شامل ۳ مؤلفه با عناوین آماده شدن برای امتحانات، آماده شدن برای تکلیف و آماده شدن برای مقاله‌های پایان‌ترم است. هر یک از مؤلفه‌ها به ترتیب ۸، ۱۱ و ۸ گویه دارند. در این مقیاس گویه‌های ۲، ۳، ۵، ۹، ۱۱، ۱۳، ۱۵، ۱۶، ۲۱، ۲۳، ۲۵ به صورت معکوس نمره‌گذاری می‌شوند. نحوه پاسخ‌دهی به این گویه‌ها به این صورت است که پاسخ‌دهندگان میزان موافقت خود را با هر گویه با انتخاب یکی از گزینه‌های «به ندرت»، «بعضی اوقات»، «اغلب اوقات» و «همیشه» نشان می‌دهند که به گزینه «به ندرت» نمره ۱، «بعضی اوقات» نمره ۲، «اغلب اوقات» نمره ۳ و «همیشه» نمره ۴، تعلق می‌گیرد. در این پژوهش از خرده‌مقیاس "آماده شدن برای مقاله‌های پایان‌ترم" به جهت عدم تناسب با تکالیف دانش‌آموزان دبیرستانی استفاده نشد و تعداد گویه‌های نسخه مورد استفاده به ۱۵ گویه کاهش یافت. روایی مقیاس اهمال کاری تحصیلی با استفاده از روایی همسانی درونی، ۰/۸۴ گزارش شده است و پایایی این مقیاس با استفاده از ضریب آلفای کرونباخ ۰/۶۴ به دست آمد (سولومون، ۱۹۹۸؛ به نقل از دهقانی، ۱۳۸۷). در این پژوهش نیز جهت بررسی پایایی مقیاس از آلفای کرونباخ استفاده شده است که ضریب پایایی برای کل پرسشنامه ۰/۷۷ به دست آمد. با توجه اینکه در این پژوهش از نمره کل مقیاس اهمال کاری تحصیلی استفاده شده است. بنابراین برای بررسی روایی این ابزار از همبستگی گویه‌ها با نمره کل استفاده کردید. دامنه این همبستگی‌ها از ۰/۳۶ تا ۰/۶۳ بوده است.

#### ۴. یافته‌های پژوهش

یافته‌های پژوهش حاضر در دو قسمت اطلاعات توصیفی و یافته‌های حاصل از تحلیل مسیر ارائه می‌شود. در جدول ۱ و ۲ یافته‌های توصیفی شامل میانگین، انحراف استاندارد، حداقل و حداکثر نمرات و ماتریس همبستگی متغیرهای سبک‌های حل مسأله، خودکارآمدی تحصیلی و اهمال کاری تحصیلی نشان داده شده است.

جدول ۱: یافته‌های توصیفی متغیرهای پژوهش

متغیرها	مؤلفه‌ها	میانگین	انحراف معیار	حداقل نمره	حداکثر نمره
سبک‌های حل مسأله	درماندگی	۲/۱۳	۲/۰۲	۰	۸
	مهارگری	۲/۲۳	۲/۰۲	۰	۶
	خلاقانه	۶/۶۶	۱/۷۴	۰	۸
	اعتماد در حل مسأله	۵/۶۱	۱/۸۴	۱	۸
	اجتناب	۵/۲۴	۲/۰۲	۰	۸
خودکارآمدی اهمال کاری	گرایش	۶/۲۵	۱/۶۵	۱	۸
		۷۸/۱۷	۸/۶۲	۵۰	۹۵
		۲۸/۴۷	۷/۲۸	۱۵	۵۳

جدول ۲: ماتریس همبستگی متغیرهای پژوهش

متغیرها	۱	۲	۳	۴	۵	۶	۷	۸
۱-درماندگی	۱							
۲-مهارگری	۰/۵۰**	۱						
۳-خلاقانه	-۰/۳۵**	-۰/۲۷**	۱					
۴-اعتماد	-۰/۳۶**	-۰/۳۲**	۰/۴۸**	۱				
۵-اجتناب	-۰/۰۵	-۰/۰۲	۰/۱۸**	-۰/۰۹۹	۱			
۶-گرایش	۰/۱۵**	-۰/۰۳۲	-۰/۲۹**	۰/۲۸**	۰/۰۷	۱		
۷-خودکارآمدی	-۰/۳۸**	-۰/۲۵**	۰/۴۰**	۰/۳۹**	۰/۱۶**	۰/۲۴**	۱	
۸-اهمال کاری	۰/۳۹**	۰/۲۸**	-۰/۳۷**	-۰/۳۴**	-۰/۰۷۳	-۰/۱۵**	-۰/۵۷**	۱

\*\* p=۰/۰۰۱

همان گونه که جدول ۲ نشان می‌دهد، از بین سبک‌های حل مسأله، درماندگی در حل مسأله ( $r=0/39, p=0/001$ ) و سبک مهارگری ( $r=0/28, p=0/001$ ) رابطه مثبت و معناداری با اهمال کاری دارند و سبک خلاقانه ( $r=-0/37, p=0/001$ )، سبک اعتماد ( $r=0/34, p=0/001$ ) و سبک گرایش اجتناب ( $r=-0/15, p=0/001$ ) به صورت منفی و معناداری با اهمال کاری رابطه دارد. علاوه بر این جدول بالا نشان می‌دهد سبک خلاقانه ( $r=0/40, p=0/001$ )، اعتماد در حل مسأله ( $r=0/39, p=0/001$ )، سبک اجتناب ( $r=0/16, p=0/001$ ) و سبک گرایش ( $r=0/24, p=0/001$ ) به صورت معنادار و مثبت خودکارآمدی را پیش‌بینی کردند. همچنین سبک درماندگی ( $r=-0/38, p=0/001$ )، مهارگری ( $r=-0/25, p=0/001$ ) و به صورت منفی و معناداری با خودکارآمدی رابطه دارند. در ضمن جدول بالا نشان می‌دهد که خودکارآمدی ( $r=-0/57, p=0/001$ ) رابطه منفی و معناداری با اهمال کاری دارد.

**یافته‌های مربوط به فرضیه‌های پژوهش:** هدف پژوهش حاضر، پیش‌بینی اهمال کاری تحصیلی براساس سبک‌های حل مسأله با واسطه‌گری خودکارآمدی تحصیلی در دانش‌آموزان دبیرستانی بود. بدین منظور از روش تحلیل مسیر در مدل معادلات ساختاری (نرم‌افزار ایموس) استفاده شد. پس از اجرای تحلیل مسیر بر روی داده‌ها، مدل تجربی و قابل استفاده به دست آمد. در ادامه مسیرهای مستقیم و مقدار بتای هر مسیر در جدول ۳ گزارش می‌شود. همچنین در جدول ۴ اثرات مستقیم و غیرمستقیم و کل متغیرها موجود در مدل نشان داده شده است. در شکل ۱ نیز مدل نهایی پژوهش آمده است و در جدول ۵ شاخص‌های برازش مدل ارائه شده است. در ادامه هم فرضیه‌های پژوهش مورد بررسی قرار گرفته است.

جدول ۳: وزن‌های رگرسیون استاندارد و معناداری آنها در مدل نهایی

P	t	خطای استاندارد	مقدار برآورده شده	مقدار استاندارد	مسیر
0/001	4/26	0/22	-0/94	-0/22	درماندگی به خودکارآمدی
0/001	3/71	0/27	1/01	0/21	خلاقانه به خودکارآمدی
0/001	3/26	0/26	0/85	0/18	اعتماد به خودکارآمدی
0/05	2/02	0/26	0/53	0/10	گرایش به خودکارآمدی
0/001	9/62	0/04	-0/39	-0/47	خودکارآمدی به اهمال کاری
0/001	3/45	0/17	0/59	0/17	درماندگی به اهمال کاری
0/001	2/61	0/19	-0/51	-0/13	خلاقانه به اهمال کاری

به منظور پاسخ فرضیه اول پژوهش، مبنی بر پیش‌بینی معنادار اهمال کاری تحصیلی براساس سبک‌های حل مسأله، از تحلیل مسیر استفاده گردید که اثرات مستقیم در جدول ۳ آورده شده است. این نتایج نشان می‌دهد که سبک درماندگی به صورت مثبت ( $\beta=0/17, P=0/001$ )

اهمال کاری تحصیلی را پیش‌بینی می‌کند. همچنین سبک خلاقانه پیش‌بینی کننده منفی (  $\beta = -0.13, P = 0.001$  ) اهمال کاری تحصیلی بوده است.

علاوه بر این نتایج مربوط به فرضیه دوم پژوهش مبنی بر پیش‌بینی خودکارآمدی تحصیلی بر اساس سبک‌های حل مسأله نشان داد (جدول ۳) که سبک خلاقانه به صورت مثبت (  $P = 0.001$  )،  $\beta = 0.21$ ، خودکارآمدی تحصیلی را پیش‌بینی می‌کند. همچنین سبک اعتماد در حل مسأله و سبک گرایش به حل مسأله پیش‌بینی کننده مثبت به ترتیب (  $\beta = 0.18, P = 0.001$  ) و  $\beta = 0.05, P = 0.05$ ، خودکارآمدی تحصیلی بوده است. علاوه بر این سبک درماندگی به صورت منفی (  $\beta = -0.22, P = 0.001$  ) خودکارآمدی تحصیلی را پیش‌بینی کرد.

همچنین نتایج مربوط به فرضیه سوم پژوهش مبنی بر آنکه خودکارآمدی تحصیلی پیش‌بین معنادار اهمال کاری تحصیلی است در جدول ۳ آمده است. این نتایج نشان می‌دهد خودکارآمدی تحصیلی به صورت منفی (  $\beta = -0.47, P = 0.001$  ) اهمال کاری تحصیلی را پیش‌بینی می‌کنند.

جدول ۴: اثرات کل استاندارد در مدل نهایی

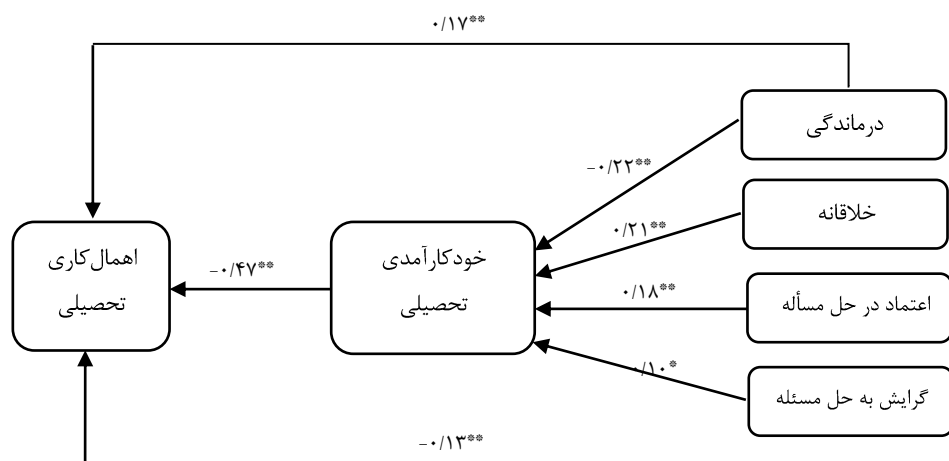
مسیر	اثر مستقیم	سطح معناداری	اثر غیرمستقیم	سطح معناداری	اثر کل
درماندگی به اهمال کاری	0.17	0.001	0.10	0.05	0.27
خلاقانه به اهمال کاری	-0.17	0.001	-0.07	0.001	-0.24
اعتماد به اهمال کاری	--	--	-0.07	0.001	-0.07
گرایش به اهمال کاری	--	--	-0.06	0.001	-0.06

جدول ۴ اثرات مستقیم، غیرمستقیم و کل متغیرها موجود در مدل را نشان می‌دهد. همان‌طور که نتایج نشان داده است در رابطه بین سبک درماندگی و اهمال کاری، خودکارآمدی تحصیلی با اثر غیرمستقیم (  $\beta = 0.10, P = 0.001$  )، بین سبک خلاقانه و اهمال کاری، خودکارآمدی تحصیلی با اثر غیرمستقیم (  $\beta = -0.07, P = 0.001$  )، بین سبک اعتماد در حل مسأله و اهمال کاری، خودکارآمدی تحصیلی با اثر غیرمستقیم (  $\beta = -0.07, P = 0.001$  ) و در آخر بین سبک گرایش به حل مسأله و اهمال کاری تحصیلی خودکارآمدی تحصیلی با اثر غیرمستقیم (  $\beta = -0.06, P = 0.001$  ) توانسته است نقش واسطه‌ای ایفا کند.

جدول ۵: برخی شاخص‌های برازش برای مدل نهایی

شاخص	CMIN/DF	NFI	CFI	TLI	IFI	GFI	RMSEA
عدد	۰/۷۲	۰/۹۹	۰/۹۹	۰/۹۹	۱	۰/۹۹	۰/۰۰۲

برای تعیین کفایت برازندگی مدل پیشنهادی با داده‌ها، ترکیبی از شاخص‌های برازندگی مانند کای اسکوئر (مربع خی دو) RMSEA (شاخص ریشه‌ی دوم برآورد خطای تقریبی)، NFI (شاخص نرم نشده)، CFI (شاخص برازش تطبیقی)، IFI (شاخص برازش افزایشی) و GFI میزان برازش مدل مورد بررسی و تأیید قرار گرفت.



\*\*P<۰/۰۰۱      \*p<۰/۰۵

شکل ۱: مدل نهایی پژوهش (پیش‌بینی اهمال کاری تحصیلی براساس سبک‌های حل مسأله با میانجی‌گری خودکارآمدی تحصیلی)

### بحث و نتیجه‌گیری

هدف این مطالعه بررسی رابطه ساختاری بین سبک‌های حل مسأله و اهمال کاری تحصیلی با میانجی‌گری خودکارآمدی تحصیلی بود. نتایج تحلیل مدل ساختاری در قالب روابط موجود در مدل در ادامه مورد بحث قرار می‌گیرد.

رابطه سبک درماندگی با اهمال کاری: نتایج نشان داد که سبک درماندگی پیش‌بینی‌کننده مثبت اهمال کاری تحصیلی است. این یافته همسو با نتیجه امیریان (۱۳۹۲) می‌باشد. در این راستا با

استفاده از نظریه درماندگی آموخته‌شده (سلیگمن<sup>۱</sup>، ۱۹۷۵) می‌توان این یافته را تبیین کرد. سلیگمن (۱۹۷۵) معتقد است درماندگی آموخته‌شده که به‌وسیله‌ی حوادث کنترل‌ناپذیر ایجاد می‌شود منجر به یک ساخت شناختی منفی می‌گردد. در نظریه درماندگی آموخته‌شده، درماندگی منجر به نواقص انگیزشی، شناختی و هیجانی می‌شود. نقض انگیزشی به این علت به وجود می‌آید که وقتی فرد یاد می‌گیرد، رفتار و پیامد مستقل از یکدیگر هستند، انتظار تغییر کاهش می‌یابد، در نتیجه احتمالاً انگیزش پاسخ‌دهی ارادی به موقعیت کاهش خواهد یافت. نقض شناختی به این معنی است که یادگیری غیرقابل کنترل بودن پیامد، یادگیری بعدی در خصوص این مسأله که پاسخ منجر به پیامد می‌شود را دشوار می‌سازد. بدین ترتیب در موقعیت‌های بعدی نیز فرد یاد نمی‌گیرد که پاسخ‌هایش پیامدها را متأثر می‌سازد. نقض هیجانی نیز به این عواطف منفی (مانند افسردگی، اضطراب و ترس و...) اشاره دارد که در پی درماندگی ایجاد می‌شود و همه این عواطف به‌گونه‌ای با انفعال و فاصله گرفتن از فعالیت ارتباط دارد. بنابراین وقتی در شخصی درماندگی آموخته‌شده شکل می‌گیرد، راه هرگونه تلاش و امید را سد می‌کند و نتیجه حرکت را در ذهن به شکست‌های مجدد ختم می‌کند. چنین افرادی به خاطر این باور که سعی و تلاششان بیهوده و اثربخش نیست دست به اهمال‌کاری می‌زنند.

**رابطه بین سبک خلاقانه و اهمال‌کاری:** یافته دیگر پژوهش حاضر نشان می‌دهد که سبک خلاقانه با اهمال‌کاری رابطه منفی و معنادار دارد، این یافته با نتایج تحقیق مرتضایی (۱۳۹۰) همسو می‌باشد. در تبیین این یافته می‌توان گفت افراد دارای سبک خلاق مسائل را به‌گونه‌ای دیگر تجزیه و تحلیل می‌کنند، این افراد به هنگام رویارویی با مشکلات می‌توانند راه‌حل‌های مختلفی را در نظر گیرند و سعی می‌کنند از جوانب و ابعاد مختلف به مسأله نگریسته و راه‌حل‌های احتمالی را مدنظر قرار دهند تا بدین ترتیب احتمال حل مشکل افزایش یابد.

**رابطه بین سبک درماندگی و خودکارآمدی:** نتایج به‌دست‌آمده، این فرضیه را تأیید کرد که بین سبک درماندگی در حل مسأله و خودکارآمدی تحصیلی رابطه منفی و معناداری وجود دارد. همان‌طور که قبلاً در نظریه درماندگی اشاره شد، افرادی که احساس می‌کنند هیچ کنترلی در نتایج رفتارهای خود ندارند، در شرایط چالش و تهدید نسبت به توانایی خود در جهت حل مسائل موجود دچار تردید می‌شوند و به توانایی خود جهت حل مشکل شک می‌کنند. افکار منفی افراد درباره‌ی حل مشکل (مانند اینکه مشکلات غیرقابل حل‌اند و فکر کردن درباره مشکل کارساز نیست یا مشکلات به‌خودی‌خود حل می‌شود) باعث می‌شود افراد نسبت به توانایی خود دچار تردید شوند و احساس می‌کنند توانایی مقابله با مشکلات و مسائل را ندارند و در نتیجه احساس خودکارآمدی پایینی می‌کنند.

---

1. seligman

**رابطه بین سبک خلاقانه و خودکارآمدی:** نتایج تحقیق حاضر پیش‌بینی کرد که بین سبک خلاقانه و خودکارآمدی رابطه مثبت و معناداری وجود دارد. این نتیجه همسو با نتایج قراباغی، امیر تیموری و مقامی (۱۳۹۰) و ماتیس و برونیک<sup>۱</sup> (۲۰۰۹) است. افراد خلاق مجهز به نیروی ظرافت و تیزبینی در خلق راه‌حل‌های جدید و نو می‌باشند و از این طریق به حل سازنده مسائل می‌پردازند. افراد خلاق به واسطه شیوه‌ها و راه‌حل‌های نوآورانه در حل مشکلات احساس خودکارآمدی بالایی دارند و باعث می‌شود در حل مسائل و مشکلات انگیزه بیشتری داشته باشند. افراد خلاق خود را در تغییر شرایط، حل مسائل و به اجرا درآوردن طرح‌های ابداعی و نوآورانه توانا می‌پندارند که این احساس همان شالوده اصلی خودکارآمدی را تشکیل می‌دهد.

**رابطه بین سبک اعتماد و خودکارآمدی:** نتایج به‌دست‌آمده، این فرضیه را تأیید کرد که سبک اعتماد در حل مسأله خودکارآمدی تحصیلی را به‌صورت مثبت پیش‌بینی می‌کند. این یافته همسو با نتایج پنتریچ و دی گروت (۱۹۹۰) و کاپلان، گین و میجلی<sup>۲</sup> (۲۰۰۲) می‌باشد. جهت تبیین این یافته می‌توان از نظریه انتظار تأثیرگذاری بندورا استفاده کرد. از نظر بندورا (۱۹۹۷) انتظار تأثیرگذاری، باور یا اعتقاد شخص به این است که می‌تواند برخی از رفتارها را انجام بدهد. انتظار تأثیرگذاری در کسانی که عملکرد مؤثری دارند بالا است. بندورا معتقد است خیلی از آدم‌ها می‌دانند باید چه‌کار کنند و مهارت لازم برای انجام آن کار را دارند ولی چون به توانایی خود اعتماد ندارند نمی‌توانند آن عمل را به‌خوبی انجام بدهند. به همین دلیل افرادی که مهارت‌های مشابهی دارند در موقعیت‌های مختلف به شکل ضعیف، رضایت‌بخش، یا فوق‌العاده عمل می‌کنند. بندورا معتقد است انتظار تأثیرگذاری بر انتخاب فعالیت‌ها و محیط تأثیر می‌گذارد. در ضمن، قضاوت شخص در مورد تأثیرگذاری خود تعیین می‌کند چقدر سعی و تلاش کند و با وجود سختی‌های و مشقات چقدر به آن ادامه دهد.

**رابطه بین سبک گرایش و خودکارآمدی:** نتایج تحقیق حاضر نشان می‌دهد که سبک گرایش در حل مسأله می‌تواند خودکارآمدی تحصیلی را به‌صورت مثبت پیش‌بینی کند. افراد دارای سبک گرایش در حل مسأله افرادی با نگرش مثبت به مشکلات هستند و تمایل به رویارویی با مشکلات را دارند. در واقع افرادی که دارای سبک گرایش هستند از شیوه مقابله مسأله مدار استفاده می‌کنند و بجای این‌که خودشان را درگیر هیجانات مربوط به مشکلات و مسائل کنند در پی حل مشکلات برمی‌آیند و بر خود مشکلات متمرکز می‌شوند. افراد در این شیوه اقدام به فعالیت بیشتر، جستجوی راه‌حل‌ها و کسب راهنمایی از دیگران می‌کنند. همچنین به‌طور فعال‌تری با مشکل درگیر می‌شوند و سعی دارند که تعارض ایجاد شده را به نحو مطلوبی حل کنند. گرایش افراد به حل مسأله باعث

1. Mathisen & bronnik

2. Kaplan, Lynch & Midgley

می‌شود که حس خودکارآمدی‌شان افزایش یابد و همچنین اعتماد به توانایی‌های شخصی آنان جهت مقابله مناسب با مشکلات فراهم شود.

**رابطه بین خودکارآمدی و اهمال‌کاری:** نتایج حاکی از آن بود که خودکارآمدی تحصیلی پیش‌بینی‌کننده اهمال‌کاری است؛ که این یافته همسو با نتایج برخی از تحقیقات گذشته (بندورا، ۱۹۷۷؛ سولومون و راث بلوم، ۱۹۸۴؛ فراری، ۱۹۹۲؛ مارتین، فلت، هویت، کرامز و سنتوا، ۱۹۹۶؛ تاپس و بامیستر<sup>۱</sup>، ۱۹۹۷؛ لی و بوکنشر<sup>۲</sup>، ۱۹۹۷، کلاسن و همکاران، ۲۰۰۸؛ سائو، ۲۰۰۸؛ استرانک و استیل، ۲۰۱۱؛ ماهاسن و برونیک، ۲۰۱۳ و هن و گروشیست، ۲۰۱۴) است. در تبیین این یافته می‌توان گفت به اعتقاد بندورا (۱۹۹۷) معمولاً یادگیرندگان با خودکارآمدی بالا به آسانی و با رغبت درگیر تکالیف تحصیلی می‌شوند و از راهبردهای نظم‌دهنده و عمیق‌تری استفاده می‌کنند، پافشاری بیشتری دارند و در مقایسه با یادگیرندگانی که اطمینان کمتری به توانایی خود برای موفق شدن دارند، نمرات بالاتری کسب می‌کنند. طبق مدل خودکارآمدی بندورا، فرد با خودکارآمدی بالا به‌جای اجتناب از کار به‌عنوان یک رفتار اهمال‌کارانه سعی می‌کند در انجام کار درگیر شود و بر روی این فعالیت‌ها به سختی کار کند و در برخورد با مشکل مدت بیشتری به کار و تلاش ادامه دهد.

**رابطه بین سبک درماندگی و اهمال‌کاری از طریق خودکارآمدی:** در تبیین نقش میانجی خودکارآمدی تحصیلی در رابطه بین سبک درماندگی و اهمال‌کاری می‌توان گفت همان‌طور که در نظریه درماندگی سلیگمن اشاره شد، افراد درمانده به‌خاطر این‌که به توانایی و قابلیت‌های خود شک دارند، اقدام به فعالیت جهت حل مسائل و مشکلات نمی‌کنند بنابراین پیامد شک نسبت به توانایی شخصی برای حل مسأله به‌صورت موفقیت‌آمیز علت خودکارآمدی ضعیف است. افراد با خودکارآمدی پایین تفکرات بدبینانه درباره توانایی‌های خود دارند و از هر موقعیتی که براساس نظر آن‌ها از توانایی‌هایشان فراتر باشد دوری می‌کنند (کارادیماس و کالانتزی<sup>۳</sup>، ۲۰۰۴). این افراد شاید باور کنند که مسأله حل ناشدنی است و این باوری است که تنیدگی، افسردگی و دیدی باریک‌بینانه برای گره‌گشایی را پرورش می‌دهد. افرادی که به توانایی‌های خود اعتماد ندارند در موقعیت‌های مخاطره‌آمیز دچار یاس و ناامیدی شده و احتمال این‌که به نحو مؤثری عمل کنند، کاهش می‌یابد. چنین افرادی از مواجهه با مسائل چالش‌برانگیز واهمه دارند (مادوکس<sup>۴</sup>، ۱۹۹۵).

**رابطه بین سبک خلاقانه و اهمال‌کاری از طریق خودکارآمدی:** در تبیین نقش میانجی خودکارآمدی تحصیلی در رابطه بین سبک خلاقانه و اهمال‌کاری، می‌توان گفت افراد خلاق خود را در تغییر شرایط و به اجرا درآوردن طرح‌های ابداعی و نوآورانه توانا می‌پندارند که این احساس همان

1. Martin, Flett, Hewitt, Krames & Szanto
2. Tice & Baumeister
3. Lay & Brokenshire
4. Karademas & kalantzi
5. Maddux



شالوده اصلی خودکارآمدی را تشکیل می‌دهد. افراد با خودکارآمدی بالا در مقایسه با سطوح پایین خودکارآمدی از راه‌حل‌های سازنده و اختصاصی جایگزین استفاده می‌کنند که در نتیجه باعث می‌شود مسائل را با دقت و کارآمدی بیشتری حل کنند (هوفمن و اسپرا، ۲۰۰۹). افراد خلاق با ذهن پویا و با اطمینان از توانایی‌های خود، درصدد مقابله با مسائل و مشکلات بر می‌آیند. افرادی که از این مهارت حل مسأله برخوردارند، در مقابل استرس‌های شدید، تعارض و ناکامی مقاوم‌ترند و در مواجهه با مشکلات آن‌ها را بهتر حل کرده، از قوه تفکر و اندیشه خود به‌خوبی استفاده می‌کنند، این افراد به ندرت احساس ناکارآمدی و یاس می‌کنند (صباغیان، ۱۳۸۴) و در نتیجه کمتر دست به اهمال‌کاری می‌زنند.

**رابطه بین سبک اعتماد و اهمال‌کاری از طریق خودکارآمدی:** در زمینه نقش میانجی خودکارآمدی در رابطه بین سبک اعتماد و اهمال‌کاری می‌توان گفت افرادی که اعتماد به توانایی خود جهت حل مشکلات دارند دارای خودکارآمدی بالا هستند. افراد با خودکارآمدی بالا معمولاً نسبت به حل مسائل خوشبین هستند، آن‌ها نه تنها معتقدند که توانایی‌هایشان فراتر از تکالیف و موقعیت‌های دشوار است بلکه به مسائل چالش‌برانگیز به‌عنوان تکالیفی برای یادگیری و تبحر می‌نگرند، بنابراین در برابر انجام تکالیف با کمترین استرس و با علاقه‌مندی و حس تعهد شدیدی به تلاش می‌پردازند (کاین، باردون، کونه، آبرامسون، وهس و جوینر، ۲۰۰۸). خودکارآمدی بالا به احساس آرامش در نزدیک شدن به وظایف و فعالیت‌های دشوار کمک می‌کند (بندورا، ۱۹۹۷). در حقیقت باور به توانایی‌های خود موجب می‌گردد که فرد در هنگام مواجهه با چالش‌ها و مشکلات به جای سرزنش کردن و یا نسبت دادن مشکلات به دیگران، به‌دنبال بررسی دقیق مشکل و ارائه راه-حل برای آن برآید.

**رابطه بین سبک گرایش و اهمال‌کاری از طریق خودکارآمدی:** در تبیین نقش میانجی خودکارآمدی تحصیلی در رابطه بین سبک گرایش به حل مسأله و اهمال‌کاری تحصیلی، می‌توان گفت: افراد دارای سبک گرایش در حل مسأله، افرادی با نگرش مثبت به مشکلات هستند و تمایل به رویارویی با مشکلات را دارند. جهت‌گیری مثبت به‌عنوان یکی از ارکان حل مسأله سازنده به حساب می‌آید. جهت‌گیری مثبت تمایلی کلی برای ارزیابی یک مشکل به‌عنوان چالشی حل‌شدنی و احساس توانایی و خودکارآمدی شخصی برای حل مشکل به‌طور موفقیت‌آمیز و همچنین باور داشتن زمان لازم برای انجام تکلیف، تلاش و پایداری و تعهد شخصی برای حل مشکل را شامل می‌شود (میدو-الیورس و دیزریلا، ۱۹۹۶). این افراد دارای خودکارآمدی بالایی هستند و تمایل به رویارویی با مشکلات را دارند و کمتر دست به اهمال‌کاری تحصیلی می‌زنند.

1. Hoffman & Schraw
2. Cain, Bardone. Coe, Abramson, Vohs & oiner
3. Maydue. Olivares & D'Zurilla

نتایج این پژوهش نشان داد که سبک‌های حل مسأله می‌تواند اهمال‌کاری تحصیلی را پیش‌بینی نماید. همچنین این سبک‌ها پیش‌بینی‌کننده خودکارآمدی تحصیلی بوده است. در این میان خودکارآمدی علاوه بر این که پیش‌بینی‌کننده منفی اهمال‌کاری تحصیلی بوده است، توانست نقش میانجی کامل و سهمی بین سبک‌های حل مسأله و اهمال‌کاری تحصیلی داشته باشد. بر این اساس پیشنهاد می‌شود برنامه‌های آموزش حل مسأله در مقاطع مختلف تحصیلی به‌عنوان یک رویکرد مؤثر مورد توجه نظام آموزش و پرورش قرار گیرد. از سوی دیگر با توجه به اثر منفی خودکارآمدی تحصیلی بر اهمال‌کاری تحصیلی پیشنهاد می‌شود رابطه خانواده و مدرسه به‌عنوان کانون‌های مهمی که منجر به تقویت خودکارآمدی دانش‌آموزان می‌شود، تقویت گردد و با حضور متخصصین روان‌شناسی راهکارهایی که منجر به افزایش خودکارآمدی در دانش‌آموزان می‌شود به بحث گذارده شود تا بدین‌وسیله از اهمال‌کاری دانش‌آموزان که نتیجه کاهش خودکارآمدی است، پیشگیری به عمل آید و در نهایت بر کیفیت آموزش و پرورش و ایجاد فضای مناسب تربیتی همت گمارده شود. از محدودیت‌های پژوهش کنونی پایایی متوسط برخی از زیر مقیاس‌های سبک‌های حل مسأله بوده است. با توجه به این که اغلب ابزارهای سنجش سبک‌های شناختی و سبک‌های حل مسأله که در ایران مورد استفاده قرار می‌گیرند، معمولاً پایایی در حد متوسط دارند؛ بنابراین پیشنهاد می‌شود که پژوهشگران علاقه‌مند به مطالعه سبک‌های شناختی حل مسأله، کانون تمرکز خود را متوجه ساخت و تدوین ابزارهای بومی روا و پایا در سبک‌های حل مسأله نمایند.

## منابع

- امیریان، سیده خدیجه. (۱۳۹۲). *رابطه درماندگی آموخته شده با پیشرفت تحصیلی: نقش میانجی‌گری اهمال‌کاری تحصیلی و اضطراب امتحان*. پایان‌نامه کارشناسی ارشد. دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی. دانشگاه فردوسی.
- بدری گرگری، رحیم؛ فتحی آذری، اسکندر و محمدی، نادر. (۱۳۹۳). «رابطه‌ی خودبخشی و عواطف مثبت و منفی با تعلق ورزی تحصیلی دانش‌آموزان سوم متوسطه». *مجله روانشناسی مدرسه*، ۳(۱)، ۱۴۵-۱۵۳.
- دهقانی، یوسف. (۱۳۸۷). *پیش‌بینی اهمال‌کاری تحصیلی بر اساس راهبردهای خودتنظیمی در یادگیری*. پایان‌نامه کارشناسی ارشد. دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی.
- رحیمی، فیروزه. (۱۳۹۴). *مقایسه اثربخشی راهبردهای یادگیری خودتنظیمی و صبر بر اهمال‌کاری تحصیلی دانش‌آموزان*. پایان‌نامه کارشناسی ارشد. دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی دانشگاه شیراز.
- رحیمیان بوگر، اسحاق و روحانی پور، شیدا. (۱۳۹۴). «اهمال‌کاری تحصیلی در دانشجویان: نقش پیش‌بین عوامل جمعیتی و روانشناختی». *دو فصلنامه راهبردهای شناختی در یادگیری*، ۳(۴)، ۱-۱۹.
- زارعی، جعفر. (۱۳۹۴). *رابطه بین خودکارآمدی انطباق با پرخاشگری همسالان و رضایت از مدرسه: نقش واسطه‌گری اضطراب اجتماعی*. پایان‌نامه کارشناسی ارشد. دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی دانشگاه شیراز.
- سیمپاران، کوثر، سیمپاران، قاسم. (۱۳۹۰). «بررسی اثربخشی آموزش خودکنترلی بر کاهش سهل‌انگاری نوجوانان دختر پایه دوم متوسطه شهر تهران». *پژوهش‌های روان‌شناسی اجتماعی*، ۳(۳)، ۲۰-۳۵.
- صباغیان، زهرا. (۱۳۸۴). «مدرسه و تقویت نشاط و امید به زندگی». *مجله پیوند انتشارات انجمن اولیا و مربیان*، ۳۰۹-۳۱۱.
- قرباغی، حسن؛ امیرتیموری، محمدحسن و مقامی، حمیدرضا. (۱۳۹۰). «بررسی رابطه خلاقانه با خودکارآمدی رایانه‌ای در دانشجویان کارشناسی رشته‌ی تکنولوژی آموزشی دانشکده‌ی روانشناسی و علوم تربیتی دانشگاه علامه طباطبایی». *ابتکار و خلاقانه در علوم انسانی*، ۱(۲)، ۱۵۲-۱۷۸.
- مرتضایی، زینب. (۱۳۹۰). *بررسی شیوع اهمال‌کاری تحصیلی در دانشجویان فردوسی و رابطه آن با میزان آشنایی با راهبردهای یادگیری و مهارت‌های حل مسئله*. پایان‌نامه کارشناسی ارشد. دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی. دانشگاه فردوسی.
- Altunsoy, S. (2010). "An Assessment of the factors that Influence Biology teacher Candidates, Levels of Academic self-efficacy". *Social and Behavior Science*, 16, 5377-2382.
- Altunsoy, S.; Gotmen, O.; Ekici, G.; Atike, A. D. and Gotmen, A. (2012). "An Assessment of the Factors that Influence Biology teacher Candidates, Levels of

- Academic self-efficacy". *Procedia social and behavior science*, 2(2), 2377-2382.
- Asikhia, O. A. (2010). "Academic Procrastination in mathematics: Causes, Dangers and Implications of Counseling for Effective Learning". *International education studies*, 3(3): 201-205
- Balkis, M. and Dura, E. (2007). "The evaluation of major characteristics and aspects of the Procrastination in the framework of psychological counseling and guidance". *Education sciences: theory and practice*, 7, 367-385.
- Balkis, M. and Dura, E. (2009). "Prevalence of Academic Procrastination Behavior among Preservice teacher and its Relationship with Demographic and Individual Preference". *Journal of theory and practice in education*, 5(1), 18-32.
- Bandura. A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York, NY, USA: W. H. Freeman.
- Cain, S.; Bardone Cone, M.; Abramson, Y.; Vohs, D. and Joiner, E. (2008). "Refining the Relationships of Perfectionism, Self-efficacy, and Strees to Dieting and Binge Eating: Examining the Appearance, Interpersonal, and Academic Domaines". *Interational Journal of Eating Disorders*, 41(8), 21-713.
- Cassidy, T. and Long, C. (1996). "Problem-Solving Style, Stress and Psychological Illness: Develoment of a multifactorial measure". *British Journal of Clinical Psychology*, 35, 265-277.
- D'Zurilla, T.J. and Nezu, AM. (2001). Problem-solving therapy. In: Dobson KS, editor. *Handbook of genitive-behavioral therapies*.2 Ed. New York, NY: Guilford Press, Icacy
- Dunn, K.E. (2013). "Why wait? The influence of academic self-Regulation, Intrinsic Motivation, and statistics anxiety on Procrastination in online statistics". *Innovative higher education*. 39, 33-44.
- Effert, B. and Ferrari, J. (1989). "Decisional procrastination: examing personality correlates". *Journal of Social Behavior and Personality*, 56, 478-484.
- Ellis, A. and Knaus. W. (2002). *Overcoming Procrastination*. New York: New American library.
- Ellis, A. and Knaus. W.J. (1977). *Overcoming Procrastination*. New York: Signet Books.
- Ellis, A. and Knaus. W.J. (1979). *Overcoming Procrastination*. New York: institute for rational living.
- Ferrari, J. R. (1991). "Compulsive procrastination some self Reported characteristics". *Psychology report*, 68, 455-458.
- Ferrari, J. R. (1991). "Self-handicapping by procrastinators: Protecting self-esteem, social- esteem, or both?", *Journal of Research In Personality*, 25, 254-261.
- Ferrari, J.R.; Parker, J.T. and Ware, C.B. (1992). "Academic procrastination: Personality correlates with Myers-Briggs self-efficacy, and academic locus of control". *Journal of Social Behavior and Personality*, 7, 495-502.
- Ferrari, J.; Johnson, J. and MC Comwn, W. (1995). *Procrastination and Task Avoidance*. Berline: Springer Perss.

- Haycock, L.A.; Mc Carthy, P. and Skay, C.L. (1998). "Procrastination in college students: the role of self- efficacy and anxiety". *Journal of counseling and development*, 76, 317-324.
- Hen, M. and Goroshit, M. (2014). "Academic procrastination, emotional intelligence, academic self – efficacy and GPA: A comparison between students with and without learning disabilities", *Journal of Learning Disabilities*, 47, 116-124.
- Hoffman, B. and Schraw, G. (2009). "The influence of self-efficacy and working memory capacity on problem-solving efficacy". *Learning and Individual Difference*, 19, 91-100.
- Kaplan, A.; Gheen, M. and Midgley, C. (2002). "Classroom goal structure and student disruptive behavior". *British Journal of Educational Psychology*, 72, 191-211.
- Karademas, E. and Kalantzi, A. (2004). "The stress process, self-efficacy expectation, and psychological health". *Personal and Individual Differences*, 37, 1033-1043.
- Klassen, R.M.; Krawchuk, L.L. and Rajani, S. (2008). "Academic Procrastination of undergraduates: Low Self-efficacy to self-regulate predicts higher levels of Procrastination". *Contemporary Educational Psychology*, 33, 915-931.
- Knaus, W. (2010). End procrastination now, New York: MC Graw Hill Professional.
- Lakshminarayan, N.; Potdar, S. and Reddy, S. G. (2013). "Relationship between procrastination and academic performance among a group of undergraduate dental students in India". *Journal of Dental Education*, 77, 524-528.
- Lay, C.H. and Brokenshire, R. (1997). "Conscientiousness, procrastination, and person-task characteristics in job searching by unemployed adults". *Current Psychology: Developmental. Learning. Personality. Social Spring*, 16 (1), 83-96.
- Maddux J.E. (1995). "Self- efficacy theory: an introduction, and adaptation, and adjustment theory". *Research and Application*, 5, 3-36.
- Mahasenth, A. (2013). "The relationship between multiple intelligence and self-efficacy among sample of Hashemite university students". *International Journal of Education and Research*, 1, 1-15.
- Martin, T.R.; Flett, G.L.; Hewitt, P.L.; Krames, L. and Szanto, G. (1996). "Personality correlates of depression and health symptoms: A test of a self-regulation model". *Journal of Research In Personality*, 30(2), 264-277.
- Mathisen, G.E. and Bronnick, K.S. (2009). "Creative self-efficacy: an intervention study". *International Journal Of Educational Research*. 48(1), 21-29.
- Maydeu-Olivares, A. and D'Zurilla, T.J. (1996). "A Factor- Analytic Study of Social Problem-Solving Inventory: An Integration Of and Data". *Cognitive Therapy and Research*, 20, 115-133.
- Milgram, N.A. (1987). The many faces of Procrastination: Implications and Recommendation for Counselors in Proceeding of the Annual International Council of Psychology Convention, *online available: Www. Eric. Ed.Gov.*

- Pajares, F. and Schunk, D.H. (2001). "Self-beliefs and school success: Self-efficacy-concept and school achievement international perspective on individual difference". *Journal of Educational Psychology*, 98, 203-222.
- Pajares, F. (2002). "Gender and perceived Self-efficacy in self-regulated learning". *Theory into Practice*, 91, 116-125.
- Perrin, C. J.; Miller, N.; Haberlin, A.T.; Meindl, J.N. and Neef, N.A. (2011). Measuring and Reducing College students procrastination. *The Journal of Applied Behavior Analysis*, 44, 463-474.
- Pintrich, P.R. and De Groot, E.V. (1990). "Motivational and self-Regulated Learning Components of Classroom Academic performance". *Journal of Educational Psychology*, 82(1), 33-40.
- Rabin, L.A.; Fogel, J. and Nutter-upham. K.E. (2011). "Academic procrastination in college students: the role of self-reported executive function". *Journal of Clinical and Experimental Neuropsychology*, 33(3), 167-177.
- Schraw, G.; Wadkins, T. and Olafson, L. (2007). "Doing the thing we do: A grounded theory of academic procrastination". *Journal of Educational Psychology*, 99(1), 12-25.
- Schunk, D. H. and Pajares, F. (2002). The development of Academic Self-Efficacy in a. Wigfield & J. Eccles (Eds.), *Development of achievement motivation* (pp.15-31). San Diego, CA: Academic Press.
- Seligman, M.E.P. (1975) *Help lessness*. San Francisco: Freeman.
- Seo, E.H. (2008). "Self-effecacy as a Mediator in Relationship between self-oriented perfectionism and Academic Procrastination". *Social Behavior and personality*, 36, 753-764.
- Solomon, L.J. and Rothblum. E. D. (1984). "Academic Procrastination: Frequency And Cognitive- Behavioral Correlates". *Journal of Counseling Psychology*, 31(4), 503-509.
- Stell, P. (2007). "The nature of procrastination: A Mental-Analytic and Theoretical Review of Aintessential Self-Regulatory failure". *Psychological Bulletin*. 133(1), 65-94.
- Strunk, K.K. and Stell, M.R. (2011). "Relative contributions of self-efficacy, self-Regulation, and self-Handicapping in Predicting Student Procrastination". *Psychological reports*, 109, 983-989.
- Tice, DM. and Baumeister, RF. (1997). "Longitudinal study of procrastination, performance, stress, and health: The costs and benefits of dawdling". *Psychological Science*, 8, 454-458.
- Troia, G.A. (2009). *Instruction and assessment for struggle on writers*. A devison Guildford Publications, Inc.
- Vohs, K. and Baumeister, R. (2011). *Under standing self regulation: handbook of self regulation*. New York: Guildford press.
- Zimmerman. B. (1990). "Self Regulated Learning and Student Academic Learning and Achievement". *Journal of education psychology*, 81(1), 3-17.