



Explaining the model of academic competence of teenagers based on teenagers' perception of parenting methods, self-impairment, procrastination, vitality and academic motivation with the mediating role of problem-solving perception

Mehdi Moulai Yesavali ^{a*}, Maria Abdulghadri ^b, Seyedeh Khadijah Jamali ^c

^a Ph.D. in Measurement and Measurement (Psychometric), Faculty of Psychology and Educational Sciences, Allameh Tabatabai University, Tehran, Iran

^b Ph.D. Department of Psychology, Malayer University, Malayer, Iran. University, Malayer, Iran

^c PhD in Psychology, Department of Psychology, Rasht Branch, Islamic Azad University, Rasht, Iran

Original Article

Use your device to scan
and read the article online



KEY WORDS

Academic competence
 self-impairment
 procrastination
 vitality
 academic motivation
 problem-solving
 perception

Received: 9 May 2024

Review: 15 Jun 2024

Accepted: 15 Jun 2024

ABSTRACT

The current research was an attempt to investigate the capability of academic competence of adolescents model based on adolescent perception of parenting methods, self-impairment, procrastination, vitality, and academic motivation with the mediating role of problem-solving perception. The study was based on the philosophy of positivism and adopted an inductive approach with practical goals, and used field studies and descriptive correlation method. Also, it used quantitative method of data collection, and, it is of the structural equation modeling regarding its statistical analysis. The statistical population of the study included all the teenagers studying in Arak, Iran in the age range of 15 to 18. In this research, 573 people were selected in 2019 using available sampling. The instruments includes the Academic Competence Evaluation Scales by Diperna and Elliott (1999), Problem Solving Inventory by Hepner and Peterson (1988), and the Academic Vitality Questionnaire by Dehghanizadeh and Hossein Chari (2002), Hermans's Prestatie Motivatie Test (Hermans, 1970), Solomon and Rothblum's Academic Procrastination Scale (2001), Perceived Parenting Style Scale by Divya & Manikandan (2013), and Self-handicapping Scale (Midgley and Urdan, 2001). Amos v. 24 and R software v. 4.0.2 (Lavaan, Eenergy, RVAideMemoire Package) were used for statistical analyses. The results showed that the predictor variables play a significant role in explaining the variance of academic competence. Meanwhile, perception of problem solving with the highest direct effect (0.67) and the perception of parenting methods with a direct and indirect effect of 0.79 play a significant role in explaining the changes related to academic competence.

* Corresponding author. Tel.: 09330208968

E-mail address: molaei_m@atu.ac.ir

©Author





تبیین مدل شایستگی تحصیلی نوجوانان براساس متغیرهای ادراک نوجوان از شیوه‌های تربیتی والدین، خودناتوان‌سازی، اهمالکاری، سرزندگی و انگیزش تحصیلی با نقش میانجی ادراک حل مساله

مهدی مولایی یساوی الف*، ماریه عبدالقادری ب، سیده خدیجه جمالی پ

الف دکتری سنجش و اندازه‌گیری (روان‌سنجی)، دانشکده روانشناسی و علوم تربیتی، دانشگاه علامه طباطبایی، تهران، ایران

molaei_m@atu.ac.ir

ب دکتری روانشناسی، گروه روانشناسی، دانشکده ادبیات و علوم انسانی، دانشگاه ملایر، ملایر، ایران m.a9018@gmail.com

پ دکتری روانشناسی، گروه روانشناسی، واحد رشت، دانشگاه آزاد اسلامی، رشت، ایران nayerehjamali@gmail.com

| چکیده | واژگان کلیدی |
|--|---|
| <p>هدف از پژوهش حاضر بررسی تبیین مدل شایستگی تحصیلی نوجوانان براساس متغیرهای ادراک نوجوان از شیوه‌های تربیتی والدین، خودناتوان‌سازی، اهمالکاری، سرزندگی و انگیزش تحصیلی با نقش میانجی ادراک حل‌مساله بود. پژوهش حاضر توصیفی از نوع همبستگی و از نوع مدل معادلات ساختاری بود. جامعه آماری مورد پژوهش شامل کلیه‌ی نوجوانان در حال تحصیل شهر اراک در دامنه سنی بین ۱۵ تا ۱۸ سال بودند. در این پژوهش با استفاده از روش نمونه‌گیری غیرتصادفی در دسترس ۵۷۳ نفر در سال ۱۳۹۹، انتخاب شدند. ابزارهای پژوهش شامل پرسشنامه مقیاس ارزیابی شایستگی تحصیلی (۱۹۹۹)، پرسشنامه حل مسئله توسط هپنر و پترسون (۱۹۸۸)، پرسشنامه سرزندگی تحصیلی دهقانی‌زاده و حسین چاری (۱۳۹۱)، پرسشنامه انگیزش پیشرفت هرمنس (۱۹۷۰)، مقیاس اهمالکاری تحصیلی سولومون و راثلوم (۲۰۰۱)، مقیاس ادراک شیوه والدینی و مقیاس خودناتوان‌سازی تحصیلی میگی و همکاران (۲۰۰۱) بود. جهت تجزیه و تحلیل آماری داده‌ها از نرم‌افزار Amos نسخه ۲۴ و نرم‌افزار R نسخه ۴.۰.۲ استفاده شد. نتایج نشان داد متغیرهای پیش‌بین در تبیین واریانس متغیر شایستگی تحصیلی نقش معنی‌داری دارند. در این بین متغیر ادراک حل‌مساله با بیشترین اثر مستقیم (۰/۶۷) و ادراک از شیوه‌های تربیتی والدین با ۰/۷۹ اثرگذاری مستقیم و غیرمستقیم نقش بسزایی در تبیین تغییرات مربوط به متغیر شایستگی تحصیلی دارند. بنابراین نتیجه‌گیری می‌شود در شایستگی تحصیلی نوجوانان عواملی چون متغیرهای ادراک نوجوان از شیوه‌های تربیتی والدین، خودناتوان‌سازی، اهمالکاری، سرزندگی و انگیزش تحصیلی با نقش میانجی ادراک حل‌مساله مد نظر قرار گیرد.</p> | <p>شایستگی تحصیلی خودناتوان‌سازی اهمالکاری سرزندگی انگیزش تحصیلی ادراک حل‌مساله</p> <p>تاریخ دریافت: ۱۴۰۳/۰۲/۲۰ تاریخ بازنگری: ۱۴۰۳/۰۳/۲۶ تاریخ پذیرش: ۱۴۰۳/۰۳/۲۶</p> |

۱- مقدمه

ارزیابی پیشرفت تحصیلی ابزاری اساسی است که با استفاده از آن، کیفیت آموزش ارزیابی و تضمین می‌شود. برنامه‌های درسی مبتنی بر شایستگی، چیزی بیش از سبک متفاوت از آموزش است و چشم‌انداز کاملاً متفاوتی از ارزیابی را الزامی می‌کند. این امر تأکید بیشتری بر ایجاد ارزیابی مداوم و طولی دارد تا معلمان بتوانند سطح یادگیرنده را مشخص کنند و تصمیم بگیرند. شایستگی شامل اجزایی است که قابل آموزش (دانش و مهارت) و اجزایی پیچیده‌تر (نگرش‌ها و باورها) هستند (تیلیا و مافومیکو^۱، ۲۰۱۸)؛ اما اغلب به دانش و مهارت‌ها در زمینه خاص محدود شده‌اند. با توجه به آنکه سلامت هر جامعه به کیفیت نظام آموزشی آن وابسته است. اگر دانش‌آموزان ارزش‌ها، هنجارها و مهارت‌های اجتماعی لازم برای شهروند خوب بودن را نیاموزند و همچنین مهارت‌ها و تخصص لازم برای انجام وظایف فردی و اجتماعی خود را به‌طور مؤثر و کارآمد فرانگیرند، واحدهای آموزشی رسالت خود را به انجام نرسانیده‌اند (نریمان، ۱۳۹۵). از سوی دیگر شیوه‌های تربیتی والدین، اصطلاحی است که در ادامه در مورد همه اشکال درگیری والدین با دانش‌آموزان و نوع رابطه‌ای که بین آنها وجود دارد صحبت می‌کند (مشتاق و همکاران، ۱۴۰۰).

رویکردهای فرزندپروری در زندگی دانش‌آموزان در داخل خلنه، محیط‌های اجتماعی متعددی را ایجاد می‌کند (دیویس و همکاران^۲، ۲۰۱۵). سبک‌های فرزندپروری از نظر فرهنگی متفاوت است. تحقیقات هم ثابت کرده است بین سبک فرزندپروری سهل‌آمیز و نمرات تحصیلی دانش‌آموزان، سبک فرزندپروری مستبدانه و سبک فرزندپروری مقتدرانه با میانگین نمره تحصیلی دانش‌آموزان ارتباط اساسی وجود داشت. این مطالعه نشان می‌دهد که تأثیر والدین نقش مهمی در موفقیت تحصیلی دانش‌آموزان دارد (رحیم پور، ۱۳۹۴). حجم کار، منابع روانشناختی و پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان مقطع ابتدایی توسط محققین مورد بررسی قرار گرفت. خودکارآمدی تحصیلی، یادگیری خودتنظیمی و عملکرد تحصیلی همگی تحت تأثیر حمایت والدین از خودمختاری تحصیلی قرار دارند. کنترل والدین با خودکارآمدی تحصیلی، یادگیری خودتنظیمی و موفقیت همبستگی منفی داشت. مشارکت والدین در انجام تکالیف با رشد روانی اجتماعی و شناختی کودکان مرتبط است. پیشرفت تحصیلی به مشارکت در تکالیف والدین مرتبط است (گریجالوا-کوئینونز و همکاران^۳، ۲۰۲۰)؛ مشتاق و همکاران^۴، ۱۴۰۰). از سوی دیگر موقعیت‌هایی که دانش‌آموزان را مجبور می‌کند مهارت‌ها و توانایی‌های خود را به‌طور عمومی در معرض دید عموم قرار دهند، در زمینه تحصیلی در حضور معلمان و سایر دانش‌آموزان به عنوان ناظر در چنین محیط‌هایی ممکن است باعث ترس برخی از دانش‌آموزان از شکست یا شک نسبت به توانایی‌های خود شود. در این مورد، دانش‌آموزان ممکن است از راهبردهای خودناتوان‌سازی استفاده کنند، که موانع واقعی یا ساختگی یا ادعاهای رفتاری یا کلامی هستند که قبل از شرکت در فعالیت‌هایی مانند امتحان، آزمون، ارائه شفاهی و غیره ارائه می‌شوند و به عنوان بهانه‌ای قابل قبول برای انجام فعالیت‌ها استفاده می‌شوند. (گوپتا و گیتیکا^۴، ۲۰۲۰؛ جنسن و دیمر^۵، ۲۰۲۰). استراتژی‌های خودناتوان‌سازی شامل بهانه‌های اولیه است که عمده‌اً برای دور زدن پیوند بین توانایی و عملکرد و محافظت یا افزایش شایستگی درک شده، عزت نفس و ارزش خود ایجاد می‌شوند. مانع ایجاد شده می‌تواند درونی باشد (برای مثال، ضعف) یا

¹ Tilya & Mafumiko

² Davis

³ Grijalva-Quinonez

⁴ Gupta, & Geetika

⁵ Jensen & Deemer

بیرونی (برای مثال، من محتوای اشتباه را مطالعه کردم)، که هدف اصلی جلوگیری از یک شکست بالقوه که خارج از ظرفیت شخصی است. (کودویل و همکاران،^۱ ۲۰۲۰؛ گوپتا و گیتیکا، ۲۰۲۰).

شوفرت^۲ (۲۰۱۸) معتقد است، یادگیری فرایندی بسیار پویا بوده و حتماً نیازمند خودتنظیمی یادگیرنده است. از دید روان‌شناسان و همچنین معلمان، انگیزش یکی از مفاهیم کلیدی است و برای توضیح سطوح مختلف عملکرد به کار می‌رود. این مفهوم، تفاوت میزان تلاش برای انسجام تکالیف درسی را بازگو می‌کند. وقتی در نظام آموزشی، مشکلاتی همچون افت تحصیلی رخ می‌دهد، از انگیزه یادگیرنده به عنوان یکی از علل مهم آن یاد می‌شود (استوار، ۱۳۹۰). تایلور و همکاران^۳ (۲۰۱۴) در پژوهشی به فراتحلیل ارتباط بین انواع انگیزه‌های تحصیلی بر اساس نظریه خود تعیین‌گری با پیشرفت تحصیلی پرداختند. یافته‌های این فراتحلیل نشان داد که نظمی تشخیص داده شده با مقدار اندازه اثر ۰/۳۵ و انگیزش درونی با اندازه اثر ۰/۲۷ دارای رابطه مثبتی با پیشرفت تحصیلی هستند. در نظریه‌های آموزشی، انگیزه هم یک مفهوم اساسی به شمار می‌رود. در کاربردهای آموزشی انگیزش، به تعبیرهای مختلفی از قبیل انگیزش دانش‌آموز، انگیزش یادگیری و انگیزش تحصیلی بر می‌خوریم که با وجود نزدیکی این مفاهیم به یکدیگر، برخی کوشیده‌اند آن‌ها را از مهم متمایز کنند و منبع آن را گاهی درونی و گاهی بیرونی می‌دانند.

امروزه این امر مسلم گشته است که مولد بودن، فعال بودن و به انجام رساندن تکالیف از نرم‌های بسیار ارزشمند هستند، درحالی‌که به تعویق انداختن کارها و اهمالکاری، تخطی مستقیم از هنجارهای مقبول انجام امور است (هاشمی و لطیفیان، ۱۳۹۲). از اهمالکاری تعاریف متعددی به دست داده‌اند؛ استیونسون^۴ (۲۰۱۳) اهمالکاری را به تعویق یا به وقت دیگر انداختن تکالیف می‌داند. رفتار اهمالکاری به‌عنوان موکول کردن انجام تکالیف به زمانی دیرتر و به دلایل متعدد تعریف شده است (یازیکی و بالات^۵، ۲۰۱۵). سرزندگی تحصیلی نیز یکی از سازه‌هایی است که در حوزه تحصیلی روانشناسی مثبت قرار می‌گیرد (رحیمی و زارعی، ۱۳۹۵) و به تجارب موفقیت‌آمیز دانش‌آموزان در رویارویی با موانع و مشکلات تحصیلی و پشت سر گذاشتن آنها گفته می‌شود (کامرفورد و همکاران^۶، ۲۰۱۵). به عبارت دیگر می‌توان گفت سرزندگی تحصیلی راهی ساده و قابل فهم درباره بهزیستی دانش‌آموزان در بافت تحصیلی است (سارا و همکاران^۷، ۲۰۱۳). موفقیت در سیستم آموزشی نیازمند احساس انرژی و سرزندگی است (داجین و همکاران^۸، ۲۰۱۱) و سرزندگی تحصیلی، تأثیر مثبتی بر یادگیری و پیشرفت تحصیلی دانش‌آموز دارد (فریلیچ و شیچتمن^۹، ۲۰۱۰).

باید به این نکته توجه داشت، مسائلی که ذهن دانش‌آموزان را به تحیر و می‌دارد و آنها را به ادراک حل مسئله نزدیک می‌کند. حل مسئله شامل یک رشته پاسخ‌های رفتاری، شناختی و عاطفی است که به منظور سازگاری با چالش‌های درونی و بیرونی ابراز می‌گردند (چین و لی^{۱۰}، ۲۰۱۹). هپنر^{۱۱} (۱۹۸۸) حل مسئله را شامل ارزیابی مشکلات به عنوان چالش، تفکر برای حل مشکلات، تلاش سیستماتیک و نیاز به زمان برای حل مشکلات می‌داند. منظور از ادراک حل مسئله، تمایل یا آمادگی کلی فرد برای تشخیص مشکل در هنگام وقوع آن در طی جریان زندگی روزمره است. ادراک حل مسئله به این امر می‌پردازد که فرد چقدر از توانایی خود برای درک مسئله و حل آن، آگاهی دارد. ادراک حل مسئله به این دلیل اهمیت دارد

¹ Coudevylle

² Seufert

³ Taylor

⁴ Stevenson

⁵ Yazici & Bulut

⁶ Comerford, Batteson, & Tormey

⁷ Sarah, Paul & Lisa

⁸ Duijn, Rosenstiel, Schats, Smallenbroek & Dahmen

⁹ Freilich & Shechtman

¹⁰ Jin & Lee

¹¹ Heppner

که سایر طرح‌های تشخیص مسئله را در فرد فعال کرده و زمینه را برای حل مسئله فراهم می‌کند (کریشنان و اونکر^۱، ۲۰۱۹). نکته مهمی که در ارتباط با مبانی نظری و پیشینه پژوهش می‌توان بیان داشت این است که غالباً پژوهش‌های منفرد به بررسی روابط دو به دوی بین متغیرها پرداخته‌اند و ارتباط بین برخی از متغیرهای پیش‌بین با شایستگی تحصیلی مورد ارزیابی قرار گرفته است. یکی از مسائل مهمی که در این پژوهش مورد توجه قرار گرفته است روابط همزمان بین متغیرهای مورد مطالعه است. در این زمینه واریانس شایستگی تحصیلی براساس متغیرهای پیش‌بین به صورت همزمان تبیین می‌شود تا نحوه اثرگذاری متغیرها بر یکدیگر مشخص تر گردد. نکته دیگری که در این پژوهش اهمیت دارد نقش میانجی متغیر ادراک حل مسئله در نحوه اثرگذاری هر یک از متغیرهای پیش‌بین از قبیل شیوه‌های تربیتی والدین، خودناتوان‌سازی، اهمالکاری، سرزندگی و انگیزش تحصیلی بر شایستگی تحصیلی نوجوانان می‌باشد. این مساله که ادراک دانش‌آموز از حل مساله به چه میزان می‌تواند روابط بین متغیرها را در تبیین شایستگی تحصیلی تحت تاثیر قرار دهد بسیار اهمیت دارد. بنابراین با توجه به آن چه گفته شد، انجام پژوهشی با عنوان تبیین مدل شایستگی تحصیلی نوجوانان براساس متغیرهای ادراک نوجوان از شیوه‌های تربیتی والدین، خودناتوان‌سازی، اهمالکاری، سرزندگی و انگیزش تحصیلی با نقش میانجی ادراک حل مساله ضرورت می‌یابد.

۲- مرور پیشینه‌ها

در زمینه این پژوهش می‌توان به برخی از پژوهش‌ها مانند دهقانی‌زاده و حسین‌چاری (۱۳۹۱) اشاره کرد که در پژوهشی با عنوان سرزندگی تحصیلی و ادراک از الگوی ارتباطی خانواده: نقش واسطه‌ای خودکارآمدی در بین دانش‌آموزان مقطع متوسطه، بین خودکارآمدی و سرزندگی تحصیلی رابطه مثبتی گزارش کردند. مرادی، دهقانی‌زاده و سلیمانی-خشاب (۱۳۹۴) در پژوهشی با عنوان حمایت اجتماعی ادراک شده و سرزندگی تحصیلی؛ نقش واسطه‌ای باورهای خودکارآمدی تحصیلی، بین خودکارآمدی تحصیلی و سرزندگی تحصیلی رابطه مثبت و معناداری را گزارش کردند. رئیسی و همکاران (۲۰۱۴) در پژوهشی با عنوان بررسی نقش واسطه‌ای خودکارآمدی در رابطه بین الگوی روابط خانوادگی و بهزیستی تحصیلی، نشان دادند، خودکارآمدی با بهزیستی تحصیلی رابطه مثبت و معناداری دارد. ساریکام^۲ (۲۰۱۵) در پژوهش خود که بر روی نوجوانان ترکیه با عنوان نقش واسطه‌ای خودکارآمدی در رابطه بین نشاط ذهنی و فرسودگی مدرسه انجام شده بود نشان داد، بین خودکارآمدی با نشاط ذهنی رابطه مثبتی وجود دارد.

۳- روش‌شناسی

پژوهش حاضر بر مبنای فلسفه اثبات‌گرایی، رویکرد استقرایی، اهداف کاربردی، از نوع مطالعات میدانی و روش توصیفی از نوع همبستگی است. همچنین براساس روش گردآوری داده‌ها کمی و از نظر تحلیل‌های آماری از نوع مدل معادلات ساختاری است. جامعه آماری مورد پژوهش شامل کلیه نوجوانان در حال تحصیل شهر اراک در دامنه سنی بین ۱۵ تا ۱۸ سال بودند. در این پژوهش با استفاده از روش نمونه‌گیری غیرتصادفی در دسترس ۵۷۳ نفر در سال ۱۳۹۹، انتخاب شدند. جهت نمونه‌گیری براساس جدول مورگان و اصول مربوط به معادلات ساختاری استفاده شد. براساس جدول مورگان و با توجه به حجم جامعه که بالای ۳۰ هزار نفر تقریب زده می‌شود، حداقل ۳۸۴ نفر می‌بایست انتخاب می‌شدند. همچنین در تعیین حجم نمونه از قواعد سرانگشتی که توسط متخصصان معادلات ساختاری پیشنهاد شده استفاده می‌گردد. به عنوان مثال شریفی و شریفی (۱۳۹۸)

¹ Krishnan & Onkar

² Saricam

معتقدند حجم نمونه باید به اندازه کافی بزرگ باشد تا خطای اندازه‌گیری کاهش یابد (پاشا شریفی و شریفی، ۱۳۹۸). آن‌ها توصیه می‌کنند که در اینگونه پژوهش‌ها حجم نمونه از ۳۰۰ نفر کمتر نباشد. کامری (۱۹۷۳)، به نقل از هومن، (۱۳۹۴) نیز پیشنهاد می‌کند که نمونه ۱۰۰ نفری ضعیف، ۲۰۰ نفری نسبتاً متناسب، ۳۰۰ نفری خوب، ۵۰۰ نفری خیلی خوب و ۱۰۰۰ نفری عالی است (هومن، ۱۳۹۷). به نظر بعضی از متخصصان مانند نانالی حجم نمونه دست‌کم باید ۱۰ برابر تعداد متغیرها یا ماده‌های موجود در تحلیل باشد (نجفی زند و پاشا شریفی، ۱۳۸۸). بازم به ذکر است در این پژوهش اصول اخلاقی پژوهش از قبیل محرمانه بودن اطلاعات آزمودنی‌ها و شرکت داوطلبانه در پژوهش رعایت شد.

۴- ابزارهای پژوهش

مقیاس ارزیابی شایستگی تحصیلی^۱ (ACES) (۱۹۹۹): این مقیاس توسط دیپرنا و الیوت (۱۹۹۹) ساخته شد و در طیف لیکرت ۵ درجه‌ای از هرگز تا تقریباً همیشه اندازه‌گیری می‌شود. این مقیاس دارای سه نسخه معلم دانش‌آموز و دانشجو است. نسخه معلم برای معلم‌های دانش‌آموزان کلاس اول تا دوازدهم نسخه دانش‌آموز برای دانش‌آموزان کلاس ششم تا دوازدهم و نسخه دانشجو برای دانشجویان سال دوم تا چهارم مناسب است. دیپرنا و الیوت (۱۹۹۹) براساس روش تحلیل عاملی این مقیاس الگوی پنج عاملی به دست آوردند که شامل زیرمقیاس‌های مهارت‌های تحصیلی، مهارت‌های بین‌فردی، انگیزش تحصیلی، دل‌مشغولی تحصیلی و مهارت‌های مطالعه بود. ضریب آلفای کرونباخ برای مهارت‌های تحصیلی، ۰/۹۸، انگیزش تحصیلی ۰/۹۷، مهارت‌های بین‌فردی ۰/۹۵، مهارت‌های مطالعه ۰/۹۴ و برای مشارکت ۰/۹۲ گزارش شده است. در ایران موسوی و همکاران (۱۳۹۶) نسخه فارسی این مقیاس را هنجاریابی کردند و نتایج تحلیل عاملی به دست آمدن ۷ عامل مهارت‌های خواندن، مهارت‌های ریاضی، مهارت‌های تفکر انتقادی، مهارت‌های بین‌فردی، دل‌مشغولی تحصیلی، انگیزش و مهارت‌های مطالعه بود. موسوی و همکاران (۱۳۹۶) ضرایب پایایی تمامی زیرمقیاس‌ها را بالای ۰/۷۰ گزارش کرده‌اند. پژوهش حاضر پایایی تمامی خرده مقیاس‌های متغیر شایستگی تحصیلی با استفاده از روش آلفای کرونباخ بیشتر از ۰/۸۵ بدست آمد که نشان از اعتبار مناسب داده‌های حاصل از ابزار اندازه‌گیری دارد.

پرسشنامه ادراک حل مسئله هیپنر و پترسون (PSD)^۲: پرسشنامه حل مسئله توسط هیپنر و پترسون (۱۹۸۸) برای سنجش درک پاسخ‌دهنده از رفتارهای حل مسئله تهیه شده است. آنها به خرده مقیاس در پرسشنامه حل مسئله مردم مطرح ساخته‌اند که عبارتند از: اعتماد به حل مسئله با ۱۱ گویه، سبک گرایش اجتناب با ۱۶ گویه و مهارت شخصی با ۵ گویه. این پرسشنامه ۳۲ گویه دارد و برای اندازه‌گیری چگونگی واکنش افراد به مسائل روزمره‌شان طراحی شده است که نمره‌گذاری و تفسیر این پرسشنامه بر مبنای مقیاس لیکرت ۶ درجه‌ای از کاملاً موافقم تا کاملاً مخالفم تدوین شده است. برای پیشگیری از سوگیری در پاسخ‌دهی ۱۵ عبارت با بیان منفی آورده شده است و نمره کل پرسشنامه از جمع نمرات همه پاسخ‌ها به دست می‌آید که دامنه نمره کل آن ۳۲ تا ۱۹۲ است. پرسشنامه حل مسئله با چندین نمونه از آزمودنی‌ها آزمایش کردند و همسانی درونی نسبتاً بالایی با مقادیر مقادیر آلفای بین ۰/۷۲ تا ۰/۸۵ در خرده‌مقیاس‌ها و ۰/۹۰ برای مقیاس کلی گزارش کردند. برای بررسی روایی آزمون نتایج نشان داد که ابزار سازه‌هایی را اندازه‌گیری می‌کند که مربوط به مهارت حل مسئله هستند. اعتبار آزمون نمره کل پرسشنامه در فاصله دو هفته در دامنه‌ای از ۰/۸۳ تا ۰/۸۹ گزارش شده که بیانگر این است که پرسشنامه حل مسئله ابزاری پایا برای سنجش توانایی حل مسئله است. در پژوهش حاضر پایایی تمامی خرده مقیاس‌های متغیر ادراک حل مسئله با استفاده از روش آلفای کرونباخ بیش از ۰/۸۰ بدست آمد که نشان از اعتبار مناسب داده‌های حاصل از ابزار اندازه‌گیری دارد.

^۱ Adverse Childhood Experiences

^۲ Heppner and Peterson

پرسشنامه سرزندگی تحصیلی^۱ (۱۳۹۱): دهقانی‌زاده و حسین چاری (۱۳۹۱) پرسشنامه سرزندگی را با الگوگیری از مقیاس سرزندگی تحصیلی مارتین و مارش^۲ بر روی مقیاس ۵ درجه‌ای از نوع لیکرت (کاملاً مخالفم ۱ تا کاملاً موافقم ۵) که دارای ۴ گویه است، توسعه دادند و به ۹ گویه رساندند. در این آزمون کسب نمره بالاتر به منزله سرزندگی بیشتر فرد است و هرچه فرد نمره پائین‌تری کسب کند به منزله پائین بودن سرزندگی تحصیلی وی محسوب می‌شود. سپس گویه‌های مذکور در یک مطالعه مقدماتی مجدداً روی نمونه‌ای شامل ۱۸۶ نفر از دانش‌آموزان دبیرستان که به روش خوشه‌ای تصادفی انتخاب شدند، اجرا و روایی و پایایی آن بررسی شد (۱۴). نتایج حاصل از بررسی دهقانی‌زاده و حسینی‌چاری نشان داد که ضرایب آلفای کرونباخ برابر با ۰/۸۰ و ضریب بازآزمایی برابر با ۰/۷۳ بود. همچنین دامنه همبستگی گویه‌ها از همسانی درونی و ثبات رضایت‌بخشی برخوردارند. به‌منظور بررسی ساختار عاملی پرسشنامه، از تحلیل مؤلفه‌های اصلی با چرخش متعامد واریماکس در سطح گویه استفاده شد. در مجموع ۹ گویه مذکور ۳۷ درصد واریانس متغیر سرزندگی تحصیلی را تبیین می‌کنند. در پژوهش حاضر میزان پایایی با استفاده از ضریب آلفای کرونباخ ۰/۷۶ به دست آمد. در پژوهش حاضر پایایی کل پرسشنامه سرزندگی تحصیلی با استفاده از روش آلفای کرونباخ برابر با ۰/۸۰ بدست آمد که نشان از اعتبار مناسب داده‌های حاصل از ابزار اندازه‌گیری دارد.

پرسشنامه انگیزش پیشرفت (ASHS) (۱۹۷۰): پرسشنامه انگیزش پیشرفت هرمنس^۴ یکی از رایج‌ترین پرسشنامه‌های مداد کاغذی برای سنجش نیاز به پیشرفت است. هرمنس (۱۹۷۰؛ به نقل از شاهمیرزایی، ۱۳۹۱) آن را بر مبنای دانش نظری و تجربی موجود درباره نیاز به پیشرفت و با بررسی بیشتر پژوهش‌های مربوط به آن تهیه کرد. هرمنس برای نوشتن سؤالات پرسشنامه انگیزش پیشرفت ده ویژگی که افراد دارای انگیزش پیشرفت بالا را از افراد با انگیزه پایین متمایز می‌کند، به عنوان مبنا و راهنما برای انتخاب سؤالات برگزیده است. این پرسشنامه شامل ۲۹ گویی است و به صورت چهار گزینه‌ای پاسخ داده می‌شود و دامنه تغییرات نمرات از ۲۹ تا ۱۱۶ است. نمره بالاتر در آزمون انگیزه پیشرفت بالاتر را نشان می‌دهد. سوالات پرسشنامه به صورت جملات ناتمام بیان شده است و به دنبال هر جمله چند گزینه داده شده است. به منظور یکسان‌سازی ارزش سوالات برای هر ۲۹ سوال پرسشنامه چهار گزینه نوشته شده است این گزینه‌ها برحسب این که شدت انگیزه پیشرفت از زیاد به کم یا کم به زیاد باشد به آنها نمره داده می‌شود آنگینی‌فرد در سال ۱۳۸۲ در تحقیقی که با گروه ۸۰۰ نفری دانش‌آموزان (۴۰۰ دختر و ۴۰۰ پسر) سال سوم دبیرستان انجام داد، برای محاسبه پایایی آزمون انگیزش پیشرفت تحصیلی هرمنس از دو روش آلفای کرونباخ و بازآزمایی استفاده کرد. ضریب پایایی محاسبه برای پرسشنامه ۰/۸۴ به دست آمد. با استفاده از روش باز آزمایی بعد از سه هفته پرسشنامه مجدداً به دانش‌آموزان داده شد و ضریب پایایی به دست آمده با این روش نیز در حد ۰/۸۲ به دست آمد. در پژوهش حاضر پایایی کل پرسشنامه انگیزش پیشرفت با استفاده از روش آلفای کرونباخ برابر با ۰/۸۲ بدست آمد که نشان از اعتبار مناسب داده‌های حاصل از ابزار اندازه‌گیری دارد.

مقیاس خودناتوان‌سازی تحصیلی (ASHS) (۲۰۰۱): مقیاس خودناتوان‌سازی تحصیلی میگلی و همکاران^۶ (۲۰۰۱) برای سنجش متغیر خودناتوان‌سازی تحصیلی از مجموعه مقیاس‌های الگوهای یادگاری سازگار استفاده شد، که در ایران به وسیله هاشمی (۲۰۰۱) هنجار یابی شده است. این مقیاس شامل شش ماده است که میزان استفاده دانش‌آموزان و دانشجویان از راهبردهای خودناتوان‌سازی تحصیلی را نشان می‌دهد. هر یک از ماده‌ها راهبردی را منعکس می‌کند که فرد با استفاده از آن عملکرد ضعیف بعدی خود را توجیه می‌کند. همه ماده‌ها راهبردهای یا راه رفتارهایی را که دانش‌آموزان گزارش داده‌اند را

^۱ Academic vitality questionnaire

^۲ Martin & Marsh

^۳ ACHIEVEMENT MOTIVE CLUSTER or ITEM ANALYSIS (AMT)

^۴ Hermans

^۵ Academic Self-handicapping Scale

^۶ Midgley, Kaplan & Middleton

اندازه می‌گیرند و به سنجش شناخت‌ها نمی‌پردازند. تمام ماده‌های این مقیاس به صورت طیف لیکرت ای از ۱ تا ۵ نمره‌گذاری می‌شوند. ضریب همسانی درونی مقیاس را گاندا و بوروچویچ^۱ (۲۰۱۵) برابر با ۰/۷۸ دست آوردند که نشان از اعتبار مناسب مقیاس دارد. میگلی و همکاران (۲۰۰۲) در پژوهشی همبستگی بین خودناتوان سازی تحصیلی و نگرش منفی نسبت به ارزش تعلیم و تربیت ۰/۲۹، با هدف‌های عملکردی ۰/۲۲، و با عملکرد تحصیلی ۰/۳۱ گزارش کرده‌اند. میگلی و اورین^۲ (۲۰۰۵) پایایی این مقیاس را با استفاده از روش آلفای کرونباخ ۰/۸۷ گزارش داده‌اند. هاشمی (۲۰۰۱) پایایی مقیاس را با روش آلفای کرونباخ و تصنیف به ترتیب برابر با ۰/۷۸ و ۰/۷۶ گزارش کرده‌اند. در پژوهش حاضر پایایی کل پرسشنامه اهمالکاری تحصیلی با استفاده از روش آلفای کرونباخ برابر با ۰/۸۸ بدست آمد که نشان از اعتبار مناسب داده‌های حاصل از ابزار اندازه‌گیری دارد.

مقیاس اهمالکاری تحصیلی (APS) (۲۰۰۱):^۳ این مقیاس را سولومون و راثلوم (۲۰۰۱) ساخته و آن را مقیاس اهمالکاری تحصیلی نام نهادند. این مقیاس را دهقان (۱۳۸۷) برای اولین بار در ایران به کار بردند. مقیاس ارزیابی اهمالکاری تحصیلی دارای ۲۷ گویه می‌باشد که سه مؤلفه را مورد بررسی قرار می‌دهد: مؤلفه اول، آماده شدن برای امتحانات؛ شامل ۸ سؤال می‌باشد. مؤلفه دوم، آماده شدن برای تکالیف می‌باشد و شامل ۱۱ گویه می‌باشد و مؤلفه سوم، آماده شدن برای مقاله‌های پایان ترم می‌باشد که شامل ۸ گویه است. در مؤلفه سوم، سؤالات مربوط به مقاله‌های پایان ترم، به صورت تکالیف تحقیقی و پژوهش‌های کلاسی برای دانش‌آموزان ایرانی نگاه شد و این گزینه برای پاسخ‌دهندگان به این مقیاس توضیح داده شد. نحوه پاسخدهی به گویه‌ها به این صورت است که پاسخ‌دهندگان میزان موافقت خود را با هر گویه با انتخاب یکی از گزینه‌های «به ندرت»، «بعضی اوقات»، «اکثر اوقات»، و «همیشه» نشان می‌دهند که به گزینه «به ندرت» نمره ۱ «بعضی اوقات»، نمره ۲ «اکثر اوقات»، نمره ۳، و «همیشه»، نمره ۴ تعلق می‌گیرد. در پژوهش دهقان (۱۳۸۷) پایایی آزمون به روش آلفای کرونباخ ۰/۷۹ به دست آمده است. به علاوه پژوهش‌های پیشین روایی مقیاس را در سطح مورد قبولی گزارش کرده‌اند. این مقیاس با پرسشنامه افسردگی بک، مقیاس شناخت‌های غیرمنطقی الیس، مقیاس عزت نفس روزنبرگ و مقیاس اجتناب روزانه همبستگی معناداری دارد (سولومون، و روثلوم، ۱۹۸۴). در پژوهش حاضر پایایی کل پرسشنامه اهمالکاری تحصیلی با استفاده از روش آلفای کرونباخ برابر با ۰/۹۱ بدست آمد که نشان از اعتبار مناسب داده‌های حاصل از ابزار اندازه‌گیری دارد.

مقیاس ادراک شیوه والدینی (POPS):^۴ مقیاس ادراک شیوه والدینی در سال ۱۹۹۴ توسط رابینز^۵ تدوین شده است نسخه اصلی این پرسشنامه با ۴۲ عبارت بیست و یک عبارت برای مادر و ۲۱ عبارت برای پدری آزمودنی‌هایی که در سال‌های پایانی نوجوانی یا کمی بزرگ‌تر هستند طراحی شده است این ابزار ۶ خورده مقیاس درگیری مادر در حمایت مادر از خودمختاری گرمی مادر درگیری پدر حمایت پدر از خودمختاری و گرمی پدر را می‌سنجد نسخه ایرانی این مقیاس ادراک شیوه والدین دارای ۳۰ عبارت است در هر عبارت آزمودنی بر اساس طیف لیکرت ۷ درجه‌ای از در مورد من اصلاً درست نیست تا در مورد من کاملاً درست است به پاسخگویی می‌پردازد بر اساس این مقیاس برای هر آزمودنی ۶ نمره بر اساس خرده مقیاس‌های درگیری مادر، حمایت مادر از خودمختاری، گرمی مادر، درگیری پدر، حمایت پدر از خودمختاری و گرمی پدر به دست می‌آید. که علاوه بر آن بنا بر اهداف پژوهشی می‌توان از جمع نمرات مادر و پدر در هر مورد مقیاس نمره‌ای برای سبک‌های والدین نیز محاسبه نمود اعتبار زیر مقیاس‌های تمامی زیرمقیاس‌های این ابزار بالای هشت دهم گزارش شده است (رابینز،

¹ Ganda & Boruchovitch

² Midgley & Urdan

³ Academic Procrastination Scale

⁴ Perception of parenting styles

⁵ Robbins

۱۹۹۴) در ایران نیز در پژوهشی مبینی و همکاران ویژگی‌های روانسنجی این مقیاس را مورد ارزیابی قرار دادند و با استفاده از تحلیل عاملی پرسشنامه ادراک شیوه والدینی است از ۵ عامل (حمایت مادر از خودمختاری، گرمی مادر، حمایت پدر از خودمختاری و گرمی پدر، درگیری والدین) برخوردار بود و پایایی ابزار بالاتر از ۰/۷۰ برای تمامی زیر مقیاس‌ها گزارش شده است. در پژوهش حاضر پایایی تمامی خرده مقیاس‌های متغیر ادراک شیوه‌های والدینی با استفاده از روش آلفای کرانباخ بیشتر از ۰/۸۰ بدست آمد که نشان از اعتبار مناسب داده‌های حاصل از ابزار اندازه‌گیری دارد.

در این پژوهش ابتدا داده‌های بدست آمده جمع بندی، پالایش و آماده تحلیل شدند. جهت تجزیه و تحلیل آماری داده‌ها از نرم‌افزار Amos نسخه ۲۴ و نرم‌افزار R نسخه ۴.۰.۲ (بسته lavaan، energy، RVAideMemoire) استفاده شده است که شامل دو بخش آمار توصیفی (میانگین، انحراف معیار و شکل توزیع داده‌ها) و آمار استنباطی با استفاده از روش مدل معادلات ساختاری از نوع تحلیل مسیر تاییدی می‌باشد. در این مدل روابط ساختاری بین متغیرهای مشاهده‌پذیر و مکنون مورد بررسی قرار گرفت. ابتدا با استفاده از شاخص‌های برازش مدل مشخص شد که آیا مدل پیشنهادی با داده‌ها برازش دارد یا خیر؟ و پس از آن به پاسخگویی به تک تک سوال‌های فرعی پژوهش پرداخته شده است.

۵- تحلیل داده‌ها

الف) یافته‌های توصیفی

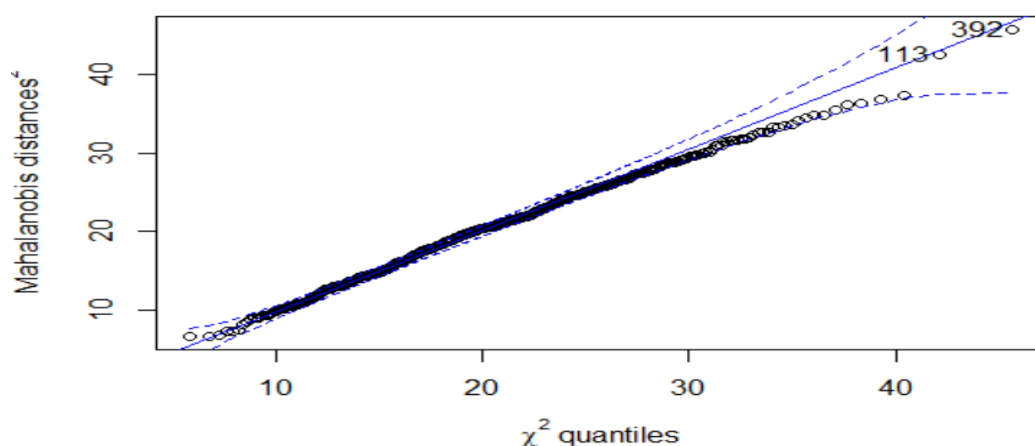
در جدول ۱ اطلاعات توصیفی متغیرهای پژوهش (میانگین و نحراف استاندارد) آورده شده است.

جدول ۱. اطلاعات توصیفی متغیرهای پژوهش

| متغیر | بعد | میانگین | انحراف استاندارد | |
|---------------------------------|-------------------------|---------------|------------------|-------|
| شایستگی‌های تحصیلی | مهارت‌های خواندن | ۴۱/۷۸ | ۶/۶۴ | |
| | مهارت‌های ریاضی | ۲۳/۵۰ | ۵/۱۲ | |
| | مهارت‌های تفکر انتقادی | ۴۱/۵۶ | ۹/۰۱ | |
| | مهارت‌های بین فردی | ۳۳/۳۴ | ۷/۳۴ | |
| | دل مشغولی تحصیلی | ۲۷/۱۹ | ۶/۷۸ | |
| | انگیزش | ۳۳/۴۵ | ۷/۸۱ | |
| | مهارت‌های مطالعه | ۴۰/۶۵ | ۸/۶۴ | |
| | اجتناب - نزدیکی | ۳۲/۱۶ | ۸/۴۹ | |
| | ادراک حل مساله | کنترل شخصی | ۵۵/۱۰ | ۱۰/۸۳ |
| | | اعتماد به خود | ۱۵/۶۷ | ۴/۰۴ |
| اهمالکاری تحصیلی | - | ۵۰/۵۷ | ۷/۹۹ | |
| خودناتوان سازی تحصیلی | - | ۱۴/۴۹ | ۳/۳۴ | |
| انگیزش پیشرفت تحصیلی | - | ۲۲/۳۱ | ۱۱/۲۹ | |
| سرزندگی تحصیلی | - | ۳۲/۰۹ | ۶/۶۱ | |
| ادراک نوجوان از شیوه‌های تربیتی | گرمی پدر | ۲۴/۱۱ | ۶/۷۶ | |
| | حمایت از خودمختاری پدر | ۲۶/۳۲ | ۷/۱۳ | |
| | گرمی مادر | ۲۲/۲۸ | ۵/۰۱ | |
| | حمایت از خودمختاری مادر | ۲۸/۵۶ | ۷/۰۸ | |
| | درگیری والدین | ۲۱/۲۴ | ۶/۵۷ | |

به منظور بررسی عدم انحراف جدی از نرمال بودن متغیرهای پژوهش و عدم وجود داده‌های پرت چند متغیری، از نمودار Q-Q نرمال بودن چندمتغیری^۱ با استفاده از شاخص فاصله ماهالانوبیس^۲ و آزمون چند متغیری انرژی^۳ استفاده شد. نتایج آزمون انرژی با توجه به آماره آزمون و سطح معنی داری به دست آمده که بزرگ‌تر از ۰.۰۵ است ($P=0.94$ و $E=2.29$) نشان می‌دهد که مفروضه نرمال بودن برای داده‌های پژوهش برقرار است. در روش نموداری نیز ایجاد زاویه ۴۵ درجه و تمرکز نقاط در پیرامون خط اصلی نشان‌دهنده نرمال بودن چندمتغیری و عدم وجود داده‌های پرت چندمتغیری است. داده‌های پرت چندمتغیره مجموعه‌ای از مقادیر غیرمعمول هستند که با الگوی موجود در داده‌ها تفاوت اساسی دارند.

Multi-normal Q-Q Plot



شکل ۱. نمودار نرمال بودن چندمتغیره Q-Q

همانگونه که در شکل ۱، مشاهده می‌شود، با توجه به زاویه ۴۵ درجه و پراکندگی مناسب داده‌ها پیرامون خط اصلی، شکل توزیع داده‌ها نرمال می‌باشد و نیز عدم وجود داده‌های پرت و غیر عادی چندمتغیری نیز مورد تایید قرار می‌گیرد و در نتیجه مانعی جهت استفاده از روش چندمتغیری مدل معادلات ساختاری وجود ندارد.

ب) یافته‌های تحلیلی پژوهش و ارزیابی مدل پیشنهادی:

در پاسخ به سؤال اصلی پژوهش مبنی بر این که، آیا مدل پیشنهادی با داده‌های تجربی برازش دارد؟ شاخص‌های نیکویی برازش حاصل از نتایج تحلیل‌ها بررسی شد. جهت بررسی کفایت مدل ساختاری می‌توان از شاخص‌های برازش مطلق مانند نسبت کای اسکوئر به درجه آزادی ($X^2/df^4 < 3$)، ریشه میانگین مربعات خطای برآورد ($RMSEA < 0/08$)، ریشه میانگین مربعات باقی‌مانده ($RMR^5 < 0/08$)، نیکویی برازش اصلاح‌شده ($AGFI^6 > 0/90$) و نیکویی برازش ($GFI^7 > 0/90$) و برازش مقایسه‌ای مانند برازندگی تطبیقی ($CFI^8 > 0/90$)، نرم‌شدگی برازندگی ($NFI^9 > 0/90$) و نرم‌نشده برازندگی ($NNFI^{10} > 0/90$) استفاده کرد. در بررسی برازش مدل شاخص‌های برازش مطلق ($GFI=0/97$ و $RMR=0/90$ ، $RMSEA=0/01$ ، $X^2/df=0/90$) و تطبیقی ($NFI=0/98$ ، $CFI=0/99$) و تطبیقی ($NNFI=0/99$) به‌دست‌آمده در مجموع نشان از برازش مناسب مدل با داده‌ها دارند و بیان‌گر این است که داده‌های

¹ Multivariate Normality Q-Q plots

² Mahalanobis

³ Energy Multivariate Test

⁴ Chi-square to Degrees of Freedom

⁵ Root Mean Square Residual

⁶ Adjusted Goodness of Fit Index

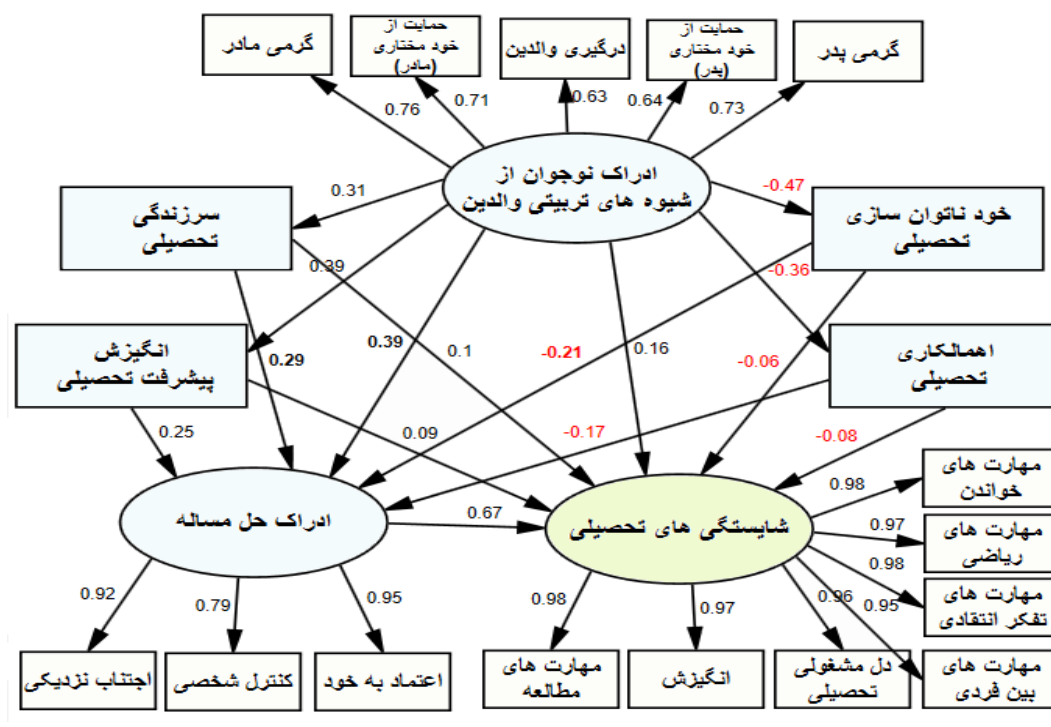
⁷ Goodness of Fit Index

⁸ Comparative Fit Index

⁹ Normed Fit Index

¹⁰ Non-normed Fit Index

گردآوری شده توانسته‌اند به خوبی با مدلی که برای آنها تعریف شده است، برازش داشته باشند. در ادامه پس از تایید مدل ساختاری برای تعیین اثر هر یک از متغیرهای پیش‌بین در تبیین اضطراب کرونا نتایج مدل مورد بررسی قرار گرفت که تصویر آن در شکل شماره ۲ آورده شده است.



شکل ۲. مدل نهایی شایستگی تحصیلی

در ادامه به منظور بررسی سوال‌های پژوهش، در جدول ۲ اثرهای مستقیم، غیرمستقیم و کل متغیرهای پیش‌بین بر متغیرهای ملاک ارائه شده است.

جدول ۴. ضرایب استاندارد شده و معناداری بین متغیرهای پژوهش

| متغیر ملاک | متغیر پیش‌بین | آماره | P | اثر مستقیم | اثر غیرمستقیم | اثر کل |
|----------------------|--------------------------|-------|------|------------|---------------|--------|
| شایستگی های تحصیلی | ادراک حل مساله | ۲۲/۱۳ | ۰/۰۱ | ۰/۶۷ | - | ۰/۶۷ |
| | انگیزش پیشرفت تحصیلی | ۶/۳۹ | ۰/۰۱ | ۰/۰۹ | ۰/۱۶ | ۰/۲۶ |
| | سرزندگی تحصیلی | ۶/۷۲ | ۰/۰۱ | ۰/۱۰ | ۰/۲۰ | ۰/۳۰ |
| | خود ناتوان سازی تحصیلی | -۴/۱۰ | ۰/۰۱ | -۰/۰۶ | -۰/۱۴ | -۰/۲۰ |
| ادراک حل مساله | اهمالکاری تحصیلی | -۶/۱۰ | ۰/۰۱ | -۰/۰۸ | -۰/۱۱ | -۰/۱۹ |
| | ادراک از شیوه های تربیتی | ۷/۰۸ | ۰/۰۱ | ۰/۱۶ | ۰/۶۳ | ۰/۷۹ |
| انگیزش پیشرفت تحصیلی | انگیزش پیشرفت تحصیلی | ۹/۶۱ | ۰/۰۱ | ۰/۲۵ | - | ۰/۲۵ |
| | سرزندگی تحصیلی | ۱۱/۸۴ | ۰/۰۱ | ۰/۲۹ | - | ۰/۲۹ |
| | خود ناتوان سازی تحصیلی | -۷/۷۰ | ۰/۰۱ | -۰/۲۱ | - | -۰/۲۰ |
| | اهمالکاری تحصیلی | -۶/۷۱ | ۰/۰۱ | -۰/۱۷ | - | -۰/۱۶ |
| سرزندگی تحصیلی | ادراک از شیوه های تربیتی | ۱۰/۱۸ | ۰/۰۱ | ۰/۴۰ | ۰/۳۷ | ۰/۷۵ |
| | ادراک از شیوه های تربیتی | ۸/۷۶ | ۰/۰۱ | ۰/۳۹ | - | ۰/۳۹ |
| سرزندگی تحصیلی | ادراک از شیوه های تربیتی | ۷/۰۲ | ۰/۰۱ | ۰/۳۱ | - | ۰/۳۱ |

| متغیر ملاک | متغیر پیش بین | آماره | P | اثر مستقیم | اثر غیرمستقیم | اثر کل |
|------------------------|--------------------------|--------|------|------------|---------------|--------|
| خود ناتوان سازی تحصیلی | ادراک از شیوه‌های تربیتی | -۱۰/۵۵ | ۰/۰۱ | -۰/۴۷ | - | -۰/۴۷ |
| اهمالکاری تحصیلی | ادراک از شیوه‌های تربیتی | -۸/۰۸ | ۰/۰۱ | -۰/۳۶ | - | -۰/۳۶ |

همانگونه که در جدول ۴ مشاهده می‌شود، تمامی متغیرهای پیش بین در تبیین واریانس متغیر شایستگی تحصیلی نقش معنی‌داری دارند ($P < 0.01$). در این بین متغیر ادراک حل مساله با بیشترین اثر مستقیم (۰/۶۷) و ادراک از شیوه‌های تربیتی والدین با ۰/۷۹ اثرگذاری مستقیم و غیرمستقیم نقش بسزایی در تبیین تغییرات مربوط به متغیر شایستگی تحصیلی دارند. لازم به ذکر است متغیرهای اهمالکاری تحصیلی و خودناتوان سازی اثر غیر مستقیم معنی‌داری بر متغیر شایستگی تحصیلی دارند.

۶- نتایج

این پژوهش با هدف بررسی تبیین مدل شایستگی تحصیلی نوجوانان براساس متغیرهای ادراک نوجوان از شیوه‌های تربیتی والدین، خودناتوان سازی، اهمالکاری، سرزندگی و انگیزش تحصیلی با نقش میانجی ادراک حل مساله انجام شده است. نتایج نشان داد متغیرهای پیش‌بین در تبیین واریانس متغیر شایستگی تحصیلی نقش معنی‌داری دارند. در این بین متغیر ادراک حل مساله با بیشترین اثر مستقیم (۰/۶۷) و ادراک از شیوه‌های تربیتی والدین با ۰/۷۹ اثرگذاری مستقیم و غیرمستقیم نقش بسزایی در تبیین تغییرات مربوط به متغیر شایستگی تحصیلی دارند. نتایج پژوهش با یافته‌های رحیم پور (۱۳۹۴)، ریورز و همکاران (۲۰۱۲)، و ساریکام (۲۰۱۵) همسو می‌باشد. در تبیین این نتایج می‌توان گفت که توانمندی‌ها و شایستگی‌های اجتماعی و هیجانی از عوامل تأثیرگذار بر سازگاری تحصیلی محسوب می‌شوند؛ به طوری که کازان (۲۰۱۲) معتقد است برای موفقیت تحصیلی دانش‌آموزان باید مهارت‌های غیرشناختی و هیجانی و اجتماعی آنان نیز افزایش یابد. پژوهشگران معتقدند تنظیم هیجانی و مهارت‌های ارتباطی و اجتماعی با مشکلات رفتاری رابطه دارد و آموزش این فرایندها به بهبود عملکرد ارتباطی، اجتماعی و رفتاری کودکان و نوجوانان در مقاطع مختلف رشد منجر می‌شود. به گفته رحیم پور (۱۳۹۴)، سبک‌های فرزندپروری در تمام مراحل زندگی فرد، از پیش دبستانی تا دانشگاه، تأثیر بسزایی دارد. به گفته ریورز و همکاران^۱ (۲۰۱۲)، والدین با ارائه مدل‌های مشاهده‌ای که ممکن است تغییرات نوجوانان را در ادراک از خود هدایت کنند، بر توسعه خودکارآمدی تأثیر می‌گذارند. علاوه بر این، مطالعات نشان می‌دهد که تأیید والدین از مهارت‌های فرزندانشان منجر به اعتماد به نفس ضعیف و ظرفیت عالی برای غلبه بر موانع می‌شود. سبک فرزندپروری عمدتاً یک عامل موقعیتی مؤثر بر پیشرفت تحصیلی است. از سوی دیگر، خودکارآمدی تحصیلی ممکن است به عنوان یک رابطه مثبت بین تأثیرات سبک‌های فرزندپروری بر پیشرفت تحصیلی نوجوانان عمل کند (واکولیکووا^۲، ۲۰۱۸).

۷- بحث و نتیجه‌گیری

با توجه به آن که در میان خود ناتوانی‌های رفتاری، اهمالکاری اغلب در زمینه تحصیلی مورد تجزیه و تحلیل قرار می‌گیرد که به عنوان عمل به تاخیر انداختن یا به تعویق انداختن یک کار یا یک تکلیف تعریف می‌شود (جیرا و همکاران^۳، ۲۰۱۷؛

1 Rivers
2 Vaculíková
3 Geara

استل و کلینگزیک،^۱ ۲۰۱۶). با این حال، ادعای ناتوانی‌های شخصی، بهانه‌های مفصلی هستند که امکان تلاش اختصاصی را منتفی نمی‌کنند یعنی دانش‌آموزی که ادعای ضعف دارد ممکن است برای آزمون درس خوانده باشد، اما از این بهانه برای توجیه پیشاپیش نمره بد احتمالی در آزمون استفاده می‌کند. با استفاده از توضیحی که توانایی او را زیر سوال نمی‌برد. در مقابل، یک عملکرد خوب ممکن است توانایی او را برجسته کند، زیرا علیرغم اینکه ادعا می‌کند نمی‌تواند به اندازه کافی مطالعه کند، در آزمون خوب عمل کرد. بر این اساس، این اسناد احتمالی به نتایج آزمون مبتنی بر توانایی‌های دانش‌آموز نخواهد بود که امکان حفاظت از ارزش شخصی او را فراهم می‌کند. در راستا نتایج، می‌توان گفت سرزندگی تحصیلی موجب احساس مثبت دانش‌آموزان در مورد خودشان خواهد شد و همین امر موجب علاقه‌ی آنان به امور تحصیلی و افزایش انگیزش تحصیلی آنان خواهد شد. این عامل تحرک لازم را برای به پایان رساندن موفقیت‌آمیز یک تکلیف، رسیدن به هدف یا دستیابی به درجه‌ی معینی از شایستگی فراهم می‌آورد. دانش‌آموزانی که سرزندگی تحصیلی بالایی دارند اشتیاق و علاقه‌ی بیشتری به تحصیل نشان داده، جهت رسیدن به اهداف تحصیلی خود تلاش بیشتری می‌کنند برعکس دانش‌آموزان دارای سرزندگی تحصیلی پایین علاقه‌ی چندانی به تحصیل نشان نداده، تلاش کم‌تری هم برای رسیدن به اهداف تحصیلی می‌کنند. همچنین اگر دانش‌آموزان دارای اختلال یادگیری در بعد ارتباط با همسالان خود تعامل بهتر و بالایی داشته باشند، ممکن است در انجام امور تحصیل و حل مشکلات تحصیلی به آنان تکیه کنند و از این طریق به افزایش انگیزش تحصیلی سرزندگی تحصیلی خود کمک نمایند؛ اما اگر نسبت به این موضوع دیدی مثبت نداشته باشند نه تنها به ارتباط با همسالان نمی‌پردازند، بلکه از کمک آنان برای حل مشکلات تحصیلی نیز بهره‌مند نخواهند شد و این امر کاهش انگیزش تحصیلی آنان را به دنبال خواهد داشت. همچنین دانش‌آموزانی که نسبت به درس بی‌علاقه و بی‌انگیزه باشند، احتمالاً به اندازه‌ی کافی تلاش نمی‌کنند و این عدم تلاش به نوبه‌ی خود به کاهش عملکرد تحصیلی منجر خواهد شد. از جمله محدودیت‌های پژوهش حاضر، مختص بودن نمونه به کلیه‌ی نوجوانان در حال تحصیل شهر اراک که تعمیم‌پذیری نتایج را محدود می‌کند. همچنین استفاده صرف از پرسشنامه از جمله محدودیت‌های این پژوهش می‌باشد. پیشنهاد می‌شود پژوهش مشابه در سایر مناطق کشور بر روی گروه‌های سنی و تحصیلی متفاوت صورت گیرد تا با اطمینان کامل بتوان تعمیم‌پذیری نتایج را انجام داد. پیشنهاد می‌شود علاوه بر استفاده از پرسشنامه از روش‌های دیگر جمع‌آوری اطلاعات همچون مصاحبه (فردی، خانوادگی) و مشاهده استفاده شود تا اطلاعات کامل‌تر و دقیق‌تر به دست آید.

۸- مراجع

- Başol, G. (2010). Validity and reliability of Turkish form of children's self-efficacy scale on Turkish primary school students. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 2(2), 4082-4086. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2010.03.644>
- Berns RM. (2006). *Child Family, School, Community: Socialization and Support*. New York: Wadsworth Publishing Company; 2011.
- Coudevylle, G., Boulley Escriva, G., Finez, L., Eugène, K., & Robin, N. (2020). An experimental investigation of claimed self-handicapping strategies across motivational climates based on achievement goal and self-determination theories. *Educational Psychology*, 40, 1-20. <https://doi.org/10.1080/01443410.2020.1746237>.
- Comerford, J.; Batteson, T. & Tormey, R. (2015). Academic buoyancy in second level schools: insights from Ireland. *Journal of Social and Behavioral Sciences*, 197, 98-103. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.07.061>

Davis, A. N., Carlo, G., and Knight, G. P. (2015). Perceived maternal parenting styles, cultural values, and prosocial tendencies among Mexican American youth. *J. Genet. Psychol.* 176, 235–252. [https:// doi: 10.1080/00221325.2015.1044494](https://doi.org/10.1080/00221325.2015.1044494)

Deci, E. L. & Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behaviour*. New York, NY: Plenum.

Dehghanizadeh, M, & Hossein Chari, M. (2011). academic vitality and perception of family communication pattern; The mediating role of self-efficacy. *Journal of Education and Learning Studies*, 4(2), 21-47. doi: 10.22099/jsli.2013.1575.

Freilich, R., & Shechtman, Z. (2010). The contribution of art therapy to the social, emotional, and academic adjustment of children with learning disabilities. *The Arts in psychotherapy*, 37(2), 97-105. <https://doi.org/10.1016/j.aip.2010.02.003>

Gadbois, S. A., & Sturgeon, R. D. (2011). Academic self-handicapping: Relationships with learning specific and general self-perceptions and academic performance over time. *Br J EducPsychol*, 81(2), 207–22. <https://doi.org/10.1348/000709910x522186>

Geara, G. B., Filho, N. H., & Teixeira, M. A. (2017). Construção da escala de motivos da procrastinação acadêmica. [Construction of the academic procrastination scale – reasons]. *Psico*, 48(2), 140–151. <https://doi.org/10.15448/1980-8623.2017.2.24635>.

Grijalva-Quiñonez, C. S., Valdés-Cuervo, A. A., Parra-Pérez, L. G., and Vázquez, G. (2020). Parental involvement in Mexican elementary students' homework: its relation with academic self-efficacy, self-regulated learning, and academic achievement. *Psicol. Educ.* 26, 129–136. doi: 10.5093/psed2020a5.

Gupta, S., & Geetika, M. (2020). Academic self-handicapping scale: Development and validation in Indian context. *International Journal of Instruction*, 13(4), 87–102. <https://doi.org/10.29333/iji.2020.1346a>.

Heppner P. (1988). *The Problem-Solving Inventory: Manual*. Palo Alto, CA, Consulting Psychologist Press. Hooman, H. *Structural equation modeling using LISREL software (with modifications)*: Samt Publishing Tehran. 2017. (Persian).

Hashemi, L., and Latifian, M. (2012). Perfectionism and academic procrastination: Investigating the mediating role of test anxiety. *Personality and Individual Differences*, 2(3), 73-99.

Jensen, L. E., & Deemer, E. D. (2020). Attachment style and self-handicapping: The mediating role of the imposter phenomenon. *Social Psychology of Education*, 23, 1259–1276. <https://doi.org/10.1007/s11218-020-09580-0>.

Jin, W., & Lee, S. (2019). Designing in virtual reality: a comparison of problem-solving styles between desktop and VR environments Article in *Digital Creativity*. *Digital Creativity*. 30(2):107-126. <https://doi.org/10.1080/14626268.2019.1608264>

Karner-Hutuleac, A. (2014). Perfectionism and self-handicapping in adult education. *Perocedia-Social and Behavioral Sciences*, 142, 434-8. <http://dx.doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.07.699>

Krishnan, A., & Onkar, P. (2019). Virtual Reality References in Design Problem Solving: Towards an Understanding of Affect-Cognition Interaction in Conceptual Design. *Augmented Reality and Virtual Reality*. 989(28): 247-260. https://ideas.repec.org/h/spr/prochp/978-3-030-06246-0_18.html#:~:text=DOI%3A%2010.1007/978%2D3%2D030%2D06246%2D0_18

Mahzounzadeh bushehri F. [Relationship between problem solving skills and student creativity with the role of academic self-efficacy intermediation: structural equation modeling]. *Innovation and creativity in the humanities* 2017; 6 (4): 27- 50. [Persian]. https://journal.bpj.ir/?_action=article&au=581943&_au=%D9%81%D8%A7%D8%B7%D9%85%D9%87++%D9%85%D8%AD%D8%B2%D9%88%D9%86+%D8%B2%D8%A7%D8%AF%D9%87+%D8%A8%D9%88%D8%B4%D9%87%D8%B1%DB%8C

Martin, A. J., & Marsh, H. W. (2008). Workplace and academic buoyancy: Psychometric assessment and construct validity amongst school personnel and students. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 26(2), 168-184. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1177/0734282907313767>

Mushtaque, I., Rizwan, M., Abbas, M., Khan, A. A., Fatima, S. M., Jaffri, Q. A., et al. (2021a). Inter-parental Conflict's persistent effects on adolescent psychological distress, adjustment issues, and suicidal ideation during the COVID-19 lockdown. *Omega J. Death Dying* :003022282110543. doi: 10.1177/00302228211054316.

- Moradi, M., Dehghanizadeh, M., & Soleimani Khashab, A. (2014). Perceived social support and academic vitality: The mediating role of academic self-efficacy beliefs. *Journal of Education and Learning Studies*, 7(1), 1-24. doi: 10.22099/jsli.2015.3093.
- Najafi Zand, J and Pasha Sharifi, H. *Statistical Methods in Behavioral Sciences*. sokhan Publishing. 2008. (Persian)
- Ostovar, N. (2014). The Comparison of Students' Motivational Profiles based on Gender, Field of Study and Entry: Person Oriented Analysis. , *I*(1), 29-39.
- Pasha Sharifi, H. and Sharifi, F. *Principles of psychometrics and psychoanalysis (new edition) with corrections and additions*. Roshd Publications: Tehran. 2018 (Persian).
- Rahimpour, P. (2015). Relationship between the parenting styles and students' educational performance among Iranian girl high school students, a cross-sectional study. *J. Clin. Diagn. Res* 9, JC05–JC07. doi: 10.7860/jcdr/2015/15981.6914.
- Rivers, J., Mullis, A. K., Fortner, L. A., and Mullis, R. L. (2012). Relationships between parenting styles and the academic performance of adolescents. *J. Fam. Soc. Work.* 15, 202–216. doi: 10.1080/10522158.2012.666644.
- Rahimi, M., & Zarei, E. (2016). The Role of Adult Attachment Dimensions in Academic Buoyancy with the Mediation of Coping Eelf-efficacy and Perfectionism Dimensions. *Research in School and Virtual Learning*, 3(12), 57-69.
- Reisy, J., Dehghani, M., Javanmard, A., Shojaei, M., & Naeimian, P. M. (2014). Analysis of the mediating effect of academic buoyancy on the relationship between family communication pattern and academic buoyancy. *Journal of Educational and Management Studies*, 4(1), 64-70. <https://www.semanticscholar.org/paper/Analysis-of-the-Mediating-Effect-of-Academic-on-the-Reisy-Dehghani/e8fe2f0006b8a23fd49d2e23a36af080cad4e2dd>
- Rhodewalt, F., & Vohs, K. D. (2005). Defensive strategies, motivation, and the self: self-regulatory process view. In: Elliot AJ, Dweck CS (Eds). *Handbook of competence and motivation*. New York: Guilford Publications.
- Saricam, H. (2015). Mediating role of self-efficacy on the relationship between subjective vitality and school burnout in Turkish adolescents. *International Journal of Educational Researchers*, 6(1), 1-12. <https://ijer.inased.org/makale/80>
- Seufert, T. (2018). The interplay between self-regulation in learning and cognitive load. *Educational Research Review*, 24, 116–129. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2018.03.004>
- Stevenson, A., (2013). *Oxford dictionary of English*. (3rd ed.).
- Solomon, L., & Rothblum, E., (1984). Academic Procrastination: Frequency and Cognitive-Behavioral Correlates. *Journal of counseling psychology*, 503-509. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/0022-0167.31.4.503>
- Solberg, P. A., Hopkins, W. G., Ommundsen, Y., & Halvari, H. (2012). Effects of three training types on vitality among older adults: A self-determination theory perspective. *Psychology of Sport and Exercise*, 13(4), 407-417. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1016/j.psychsport.2012.01.006>
- Seligman, M. E., Steen, T. A., Park, N., & Peterson, C. (2005). "Positive psychology progress: empirical validation of interventions". *American psychologist*, 60(5), 410-421. <https://doi.org/10.1037/0003-066x.60.5.410>
- Steel, P., & Klingsieck, K. (2016). Academic procrastination: Psychological antecedents revisited. *Australian Psychologist*, 51, 36–46. <https://doi.org/10.1111/ap.12173>.
- Tilya, F. & Mafumiko, F. (2018). The compatibility between teaching methods and competence-based curriculum in Tanzania. *Papers in Education & Development*, (29). 18-29. <https://journals.udsm.ac.tz/index.php/ped/article/view/1445/1349>
- Taylor, G. Jungert, T. Mageau, G.A. Schattke, K. Dedic, H. Rosenfield, S. Koestner, R. (2014) A self-determination theory approach to predicting school achievement over time: the unique role of intrinsic motivation, *Contemporary Educational Psychology*, in Press, <http://dx.doi.org/doi:10.1016/j.cedpsych.2014.08.002>.
- Vaculíková, J. (2018). Measuring self-regulated learning and online learning events to predict student academic performance. *Stud. Paedagog.* 4:118. doi: 10.5817/sp2018-4-5.

Van Duijn, M., von Rosenstiel, I., Schats, W., Smallembroek, C., & Dahmen, R. (2011). Vitality and health: A lifestyle programme for employees. *European Journal of Integrative Medicine*, 3(2), e97-e101. <https://doi.org/10.1016/j.eujim.2011.04.025>

Yazıcı, H., & Bulut, R., (2015). Investigation into the academic procrastination of teacher candidates' social studies with regard to their personality traits. *Social and Behavioral Sciences*, 174, 2270-2277. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.01.886>