رویش روان شناسی، سال۱۵، شماره ۵، شماره پیاپی ۱۲۲، مرداد ۱۴۰۵
Rooyesh-e-Ravanshenasi Journal(RRJ),15(5), 2026

اثربخشی آموزش مهارت‌های خودتعیین‌گری بر رضایتمندی تحصیلی، باورهای هوشی و اشتیاق-تحصیلی در دانش‌آموزان دختر دارای اهمال‌کاری‌تحصیلی

The effectiveness of self-determination skills training on academic satisfaction, intelligence beliefs and academic engagement in female students with academic procrastination

لادن فروغی نیا
گروه روانشناسی، واحد اردبیل، دانشگاه آزاد اسلامی، اردبیل، ایران.
دکتر سجاد بشرپور (نویسنده مسئول)
استاد گروه روانشناسی، دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی، دانشگاه محقق اردبیلی، اردبیل، ایران.
دکتر عذرا غفاری نوران
گروه روان شناسی، واحد اردبیل، دانشگاه آزاد اسلامی، اردبیل، ایران.

Ladan Foroughinia
Department of Psychology, Ardabil Branch, Islamic Azad University, Ardabil, Iran.
Dr. Sajjad Beshrpour*
Professor, Department of Psychology, Faculty of Educational Sciences and Psychology, University of Mohaghegh Ardabili, Ardabil, Iran.
basharpoor_sajjad@uma.ac.ir
Dr. Ozra Ghaffari Nooran
Department of Psychology, Ardabil Branch, Islamic Azad University, Ardabil, Iran.

چکیده

پژوهش حاضر با هدف تعیین اثربخشی آموزش مهارت‌های خودتعیین‌گری بر رضایتمندی تحصیلی، باورهای هوشی و اشتیاق‌تحصیلی در دانش‌آموزان دختر دارای اهمال‌کاری‌تحصیلی انجام شد. روش پژوهش نیمه‌آزمایشی با طرح پیش‌آزمون_پس‌آزمون و گروه کنترل بود. جامعه آماری تحقیق شامل دانش‌آموزان دختر با اهمال‌کاری تحصیلی دوره دوم متوسطه ناحیه یک شهر اردبیل در سال تحصیلی ۱۴۰۵- ۱۴۰۴ بود که تعداد ۳۹ نفر به روش نمونه‌گیری هدفمند انتخاب و به صورت تصادفی در گروه آزمایش (۱۹ نفر) و کنترل (۲۰ نفر) قرار گرفتند. برای گردآوری داده‌ها از مقیاس اهمال‌کاری‌تحصیلی (PASS، سولومون و راث‌بلوم، ۱۹۸۴)، خودکارآمدی هیجانی (ESES، بورلی و همکاران، ۲۰۰۸)، مقیاس نظریه ضمنی هوش (ITIS، عبدالفتاح و ییتس، ۲۰۰۶) و پرسشنامه اشتیاق‌تحصیلی (QAA، فردریکز و همکاران، ۲۰۰۴) استفاده شد. گروه آزمایش ۸ جلسه ۹۰ دقیقه‌ای و به صورت هفته‌ای یک جلسه آموزش مهارت‌های خودتعیین-گری دریافت کردند. تحلیل داده‌ها با روش تحلیل کوواریانس چندمتغیره صورت گرفت. یافته‌ها نشان داد که با کنترل اثر پیش‌آزمون بین میانگین پس‌آزمون رضایتمندی‌تحصیلی، باورهای هوشی و اشتیاق‌تحصیلی در دو گروه آزمایش و گواه تفاوت معناداری در سطح ۰/۰۱ وجود داشت. براساس نتایج آموزش مهارت‌های خودتعیین‌گری موجب افزایش رضایتمندی-تحصیلی، باورهای هوشی و اشتیاق‌تحصیلی در دانش‌آموزان با اهمال‌کاری-تحصیلی گردید.

واژه‌های کلیدی: *آموزش مهارت‌های خودتعیین‌گری، رضایتمندی تحصیلی، باورهای هوشی، اشتیاق‌تحصیلی، اهمال‌کاری‌تحصیلی.*

Abstract

The present study aimed to determine the effectiveness of self-determination skills training on academic satisfaction, intelligence beliefs, and academic enthusiasm in female students with academic procrastination. The research method was a quasi-experimental design with a pre-test-post-test design and a control group. The statistical population of the study included female students with academic procrastination in the second year of high school in District 1 of Ardabil in the academic year 2025-2026, of which 39 were selected by purposive sampling and randomly assigned to the experimental group (n=19) and the control group (n=20). To collect data, the procrastination assessment scale – students (PASS, Solomon & Rothblum, 1984), emotional self-efficacy scale (ESES, Beverley et al, 2008), theory of intelligence scale (ITIS, Abd-El-Fattah & Yates, 2006) and questionnaire for academic achievement (QAA, fredericks et al, 2004) were used. The experimental group received 8 90-minute sessions and one self-determination skills training session per week. Data analysis was performed using the multivariate analysis of covariance method. The findings showed that, after controlling for the pre-test effect, there was a significant difference at the 0.01 level between the mean post-test scores of academic satisfaction, intelligence belief, and academic engagement in the two groups. Based on the results, self-determination skills training increased academic satisfaction, intelligence beliefs, and academic engagement in students with academic procrastination.

Keywords: *Self-Determination Skills Training, Academic Satisfaction, Intelligence Beliefs, Academic Engagement, Academic Procrastination.*

نوع مقاله: پژوهشی | **دریافت:** اسفند ۱۴۰۴ | **پذیرش:** اردیبهشت ۱۴۰۵ | **ویرایش نهایی:** مرداد ۱۴۰۵

[Downloaded from frooyesh.ir on 2026-09-08]

مقدمه

اهمال‌کاری در معنای عام به معنای به تعویق انداختن نادرست یا غیر واقع بینانه کارها و روند تکمیل کردن آنها و ارجاع عمل به آینده است (الیزوندو[1] و همکاران، ۲۰۲۴) که معمولاً به دو صورت تحصیلی و غیرتحصیلی نمود پیدا می‌کند. اهمال‌کاری تحصیلی[2]؛ یعنی تکمیل تکالیف خانه، آماده شدن برای امتحانات و ارائه پروژه‌های ترم در آخرین لحظات (باتول[3] و همکاران، ۲۰۲۳). اهمال‌کاری‌تحصیلی در رفتارهایی نظیر آماده شدن برای امتحان، انجام تکلیف خانه و نوشتن مقاله‌های درسی و اهمال‌کاری غیرتحصیلی در رفتارهایی چون شستن ظروف، جواب دادن به تلفن و پست الکترونیک ظاهر می‌شود. میان این دو نوع اهمال‌کاری همبستگی بالایی وجود دارد (پیریرا[4] و همکاران، ۲۰۲۴). یافته‌های نشان می‌دهد که اهمال‌کاری در عرصه تحصیل دارای تبعات منفی بسیاری از جمله: افزایش استرس، نمرات پایین، کاهش سلامت فرد، کاهش یادگیری در درازمدت و کاهش اعتماد به‌نفس است (باتول و همکاران، ۲۰۲۳؛ ژیو[5]، ۲۰۲۳). در احمید[6] و همکاران (۲۰۲۳) در مطالعه خود شیوع این معضل را در دانش‌آموزان ۲۶/۶ تا ۳۱/۷ درصد گزارش کرده است.

مطالعات نشان می‌دهند که اهمال‌کاری‌تحصیلی به شدت رضایتمندی‌تحصیلی[7]را تحت تاثیر قرار می‌دهد (امجدیان و بهرامی (۲۰۲۳). رضایتمندی‌تحصیلی به عنوان یک قلمرو در رضایت از زندگی است که به نظر می‌رسد بخشی از آن توسط عوامل شخصیتی تعیین می شود، به عبارت دیگر با برخورداری از برخی ویژگی‌ها افراد به احتمال بیشتری در قلمرو مشخصی از زندگی مانند تحصیل و اشتغال احساس رضایت خواهند کرد (کویک[8] و همکاران، ۲۰۲۵). لذا از این منظر، رضایت‌تحصیلی دانش‌آموزان متأثر از رضایت کلی آنها از میزان تحقق انتظاراتشان است. بعلاوه، فرض براین است که تجارب و ادراک و نگرش فرد نسبت به یک تکلیف تحصیلی که منجر به اهمال‌کاری‌تحصیلی می‌شود، مستلزم آمادگی فرد و باور او از توانایی خویش برای مواجهه با آن است که این امر می‌تواند نقش باورهای هوشی[9] افراد را در پیش‌بینی بینی اهمال‌کاری‌تحصیلی پررنگتر کند. از نظر دویئک[10](۲۰۱۳) باورهای هوشی نظام‌های معنایی می‌باشند که جهت رفتارهای فرد را تعیین می‌کنند و رفتار او را برای دیگران قابل پش‌بینی می‌کند باورهای هوشی زیربنای قضاوت افراد درباره‌ی خود آنها است. باورهای هوشی به عنوان مولفه‌ای انگیزشی که زیرساخت انگیزهای فرد جهت رسیدن به موفقیت در سطوح بالاتر محسوب می‌شود، از اهمیتی اساسی برخوردار است (لانگنی[11] و همکاران، ۲۰۲۲). دوئیک (۲۰۱۳) با توجه به رویکرد شناختی معتقد است که باورهای ضمنی هوش به باورهای عمومی مردم در مورد این که آیا هوش خود را یک صفت ثابت (باور ذاتی) و یا کیفیت نرم و قابل انعطاف که می‌تواند از طریق یادگیری و تلاش (باور افزایشی) افزایش یابد، اشاره دار و همچنین معتقد است که باورهای هوشی با موفقیت‌های‌تحصیلی دانش‌آموزان رابطه دارد. در این خصوص احمدی و شهبازی (۱۴۰۰) در مطالعه‌ای نشان دادند که ارتباط مثبت و معناداری بین باورهای هوشی با پیشرفت‌تحصیلی وجود دارد.

بعلاوه مطالعات نشان می‌دهند که وجود اهمال‌کاری‌تحصیلی به شدت می‌تواند اشتیاق تحصیلی[12] در دانش‌آموزان را کاهش دهد (باقری و همکاران، ۲۰۲۳؛ پورعبدل، ۲۰۲۴). اشتیاق‌تحصیلی یکی از موارد ضروری برای یادگیری است. در حالی که شواهد قابل ملاحظه‌ای از ارتباط بین اشتیاق‌تحصیلی و عملکردتحصیلی وجود دارد (اسپارفولدت و اسکاوبی[13]، ۲۰۲۴)؛ اما با این وجود توجه کمتری به این متغیر شده است (پیکرمن[14] و همکاران، ۲۰۲۱). سلمیلا-آرو[15] و همکاران (۲۰۲۱) سازه‌ی اشتیاق‌تحصیلی را از دو رویکرد تعریف کرده‌اند: ۱- رویکرد آمریکایی که اشتیاق‌تحصیلی را سازه‌ای چندبعدی که دارای سه بعد شناختی، انگیزشی (عاطفی) و رفتاری می‌دانند و ۲-رویکرد اروپایی که اشتیاق‌تحصیلی را به عنوان یک تعامل مثبت، به انجام رسانیدن کاری و وضعیت ذهنی‌کاری مطلوب با سه ویژگی جذب (غرق

1. Elizondo
2. academic procrastination
3. Batool
4. Pereira
5. Zhu
6. Ahmed
7. academic satisfaction
8. Quick
9. intelligence believes
10. Dweck
11. Longoni
12. academic engagement
13. Sparfeldt & Schwabe
14. Perkmann
15. Salmela-Aro

[Downloaded from frooyesh.ir on 2026-09-08]

شدن در فعالیت‌ها)، نیرمندی یا انرژی (انعطاف‌پذیری بالای ذهن در تحصیل) و وقف خود (تعهد و دلبستگی تحصیلی) می‌دانند (سلمیلا-آرو و همکاران، ۲۰۲۱).

با توجه به اینکه اهمال‌کاری‌تحصیلی عمدتاً دارای مبانی بی‌انگیزشی بوده و منجر به پیامدهای‌تحصیلی برای دانش‌آموزان می‌شود، لذا انجام مداخلات روانشناختی که بر پایه انگیزش دانش‌آموزان بنیان شده باشد، می‌تواند نتایج مثبتی به دنبال داشته باشد. مداخلات درمانی متعددی برای اهمالکاری‌تحصیلی و متغیرهای مذکور وجود دارد که از بین آن‌ها، درمان‌های شناختی- رفتاری بیشترین کاربرد را داشته و پژوهش‌های زیادی را به خود اختصاص داده است (هاس[1] و همکاران، ۲۰۲۵). با این حال مداخلات شناختی-رفتاری منحصراً مبتنی بر تکنیک‌های قدیمی مداخلات درمانی است (مانند بازسازی شناختی، مدیریت زمان و هدف‌گذاری) که بیشتر از درمان رفتاری، منطقی و هیجانی ناشی می‌شود و یا براساس آموزش‌های روانی بوده که مبتنی بر مفاهیم شناختی یا هیجانی خاصی نبوده و هریک از این روش‌ها مبتنی بر تئوری خاصی است. لذا توجه مطالعه حاضر بر روی روش آموزش خودتعیین‌گری[2] است. چرا که انگیزه‌های خودتعیین‌گر که جزء یکی از رویکردهای انگیزشی، به نام نظریه خودتعیین‌گری است که توسط دسی و رایان[3] مطرح شده، تمرکز عمده‌ی بر انگیزه درونی، بیرونی و پرداختن به سه نیاز بنیادین (نیاز به خودمختاری[4]، احساس شایستگی[5] و ارتباط[6]) در انسان دارد (ریان و دسی، ۲۰۱۷).

این نظریه بر این باور است که افراد برای انجام وظایف‌شان بدون هیچ گونه دخالت خارجی، باید از انگیزه درونی برخوردار باشند (هاس و همکاران، ۲۰۲۵). مهارت‌های خودتعیین‌گری عبارت است از مجموعه‌ای توانش‌ها، دانش‌ها و باورهایی که به فرد امکان می‌دهد تا در جهت‌گیری اهداف، خودنظم‌جویی و رفتار مستقلانه درگیر شود که این امر می‌تواند رفتارهای مخرب و آسیب‌رسان (نظیر اهمال‌کاری-تحصیلی) را در فرآیند یاددهی-یادگیری کاهش دهد (دسی و همکاران، ۲۰۱۷). در پژوهش‌های چندی به اثربخشی آموزش مهارت‌های خودتعیین‌گری بر خودتنظیمی تحصیلی (بداقی و شیخ‌الاسلامی، ۱۳۹۹)، باورهای انگیزش (فتحی‌آذر و همکاران، ۱۴۰۳)، خودکارآمدی و معنای‌تحصیلی (کاظمی و همکاران، ۱۴۰۲؛ ناصری و همکاران، ۱۴۰۳) و کارکردهای موفق تحصیلی (گییو[7] و همکاران، ۲۰۲۴) اشاره شده است. با این وجود مطالعه‌ای که به صورت مستقیم بر روی متغیر باورهای هوشی صورت گرفته باشد، پیدا نشده و این موضوع می‌تواند به عنوان بخشی از خلاء پژوهشی مطرح باشد. بعلاوه نتایج بررسی‌ها به ارتباط بین اهمالکاری‌تحصیلی با مشکلات تحصیلی مانند عدم گرایش به مدرسه و کاهش انگیزه تحصیلی اشاره کرده‌اند (احمید و همکاران، ۲۰۲۳). بعلاوه رفتار اهمال‌کارانه باعث می‌شود که دانش‌آموزان نتوانند در فرآیند یادگیری توانمندی‌های واقعی خود را به کار گیرند و در نتیجه دچار شکست می‌شوند (راماداهانی[8] و همکاران، ۲۰۲۶) و این موضوع می‌تواند زمینه‌ساز مشکلات روانشناختی زیادی در آنان منجر گردد (بیو[9] و همکاران، ۲۰۲۱). لذا ضرورت انجام مداخلات روانشناختی در این خصوص بسیار مهم و مشهود است. به ویژه اینکه آموزش مهارت‌های خودتعیین‌گری که می‌تواند باعث فعال شدن نیازهای‌روانشناختی در دانش‌آموزان شده به طور خودانگیخته احساس خشنودی را در آنان ایجاد و زمینه تغییر را در آنان فراهم نماید. براین اساس انجام این روش مداخله‌ی دارای اهمیت پژوهشی است. براین اساس مطالعه حاضر با هدف تعیین اثربخشی آموزش مهارت‌های خودتعیین‌گری بر رضایتمندی‌تحصیلی، باورهای‌هوشی و اشتیاق‌تحصیلی در دانش‌آموزان دختر دارای اهمال‌کاری‌تحصیلی انجام شد.

روش

روش پژوهش حاضر نیمه‌آزمایشی با طرح پیش‌آزمون_پس‌آزمون و گروه کنترل بود. جامعه آماری پژوهش شامل دانش‌آموزان دختر با اهمال‌کاری تحصیلی دوره دوم متوسطه ناحیه یک شهر اردبیل در سال‌تحصیلی ۱۴۰۵- ۱۴۰۴ بودند که تعداد ۴۰ نفر به روش نمونه-گیری هدفمند بعد از غربالگری انتخاب و به صورت تصادفی در گروه آزمایش (۲۰ نفر) و کنترل (۲۰ نفر) قرار گرفتند. انتخاب این حجم نمونه با استناد به حداقل تعداد نمونه پیشنهاده شده (۱۵ نفر) در پژوهش‌های آزمایشی صورت گرفت (دلاور، ۱۳۹۹). لازم به توضیح است

1. Haas
2. self-determination
3. Ryan & Deci
4. autonomy
5. competence
6. relatedness
7. Chiu
8. Ramadhani
9. Bu

[Downloaded from frooyesh.ir on 2026-09-08]

که یک نفر از شرکت‌کننده‌گان گروه آزمایش به دلیل اختلافات خانوادگی از ادامه شرکت در جلسات آموزشی انصراف دادند و در نهایت داده‌های ۱۹ نفر از گروه آزمایش تجزیه و تحلیل شد. به منظور انتخاب نمونه آماری، بعد از هماهنگی‌های لازم و انتخاب مدارس دخترانه دوره دوم متوسطه (انتخاب ۲ مدرسه) انتخاب شد. از این مدارس تعداد ۳۵۰ نفر با پرسشنامه استاندارد اهمالکاری‌تحصیلی (سولومون و راث بلوم[1]، ۱۹۸۴) مورد ارزیابی قرار گرفتند. تعداد ۴۰ نفر که دو نمره پایین‌تر از انحراف معیار (نمره برش ۶۰ به بالا؛ سولومون و راث بلوم، ۱۹۸۴) در این مقیاس کسب کرده بودند، به عنوان گروه نمونه شناسایی و به طور تصادفی ساده در گروه‌های آزمایش (۲۰ نفر) و کنترل (۲۰ نفر) جایدهی شدند و با توجه به انصراف یک نفر از گروه آزمایش، در نهایت گروه آزمایش ۱۹ نفر لحاظ گردید. ملاک‌های ورود به پژوهش شامل تکمیل فرم رضایت‌نامه شرکت در پژوهش توسط دانش‌آموز و والدین آنها؛ دانش‌آموز دختر دروه دوم متوسطه بودن و عدم ابتلاء به مشکلات روانشناختی حاد براساس اظهار خود شرکت‌کننده‌گان و پرونده دانش‌آموزی و دریافت دو نمره پایین‌تر از انحراف معیار (نمره برش ۶۰ به بالا؛ سولومون و راث بلوم، ۱۹۸۴) در مقیاس اهمال‌کاری بود. ملاک‌های خروج از پژوهش نیز شامل عدم تمایل به شرکت در طول جلسات آموزشی، دریافت برنامه درمانی / آموزشی دیگری در خصوص مشکلات تحصیلی و عوامل مرتبط با متغیرهای پژوهش، غیب متوالی دو جلسه و عدم تکمیل پرسشنامه‌ها بود. برای گروه آزمایش ۸ جلسه ۹۰ دقیقه‌ای و به صورت هفته‌ای یک جلسه آموزش خودتعیین‌گری ارائه شد (انجام مدخله درمانی توسط دانشجوی دکتری رشته روانشناسی با نظارت دکتری رشته روانشناسی در یکی از مراکز مشاوره و رواندرمانی شهر اردبیل صورت گرفت) و گروه کنترل بدون هیچ مداخله‌ای باقی ماند. ملاحظات اخلاقی در پژوهش حاضر شامل محرمانه‌ماندن اطلاعات مشارکت کننده‌گان، پرداخت هزینه ایاب و ذهاب، اجرای روش مداخله‌ای به صورت فشرده برای گروه کنترل پس از اتمام پژوهش و دریافت کد اخلاق از دانشگاه آزاد اسلامی واحد اردبیل به شناسه IR.IAU.ARDABIL.REC.1403.170 بود. در نهایت بعد از اتمام جلسات درمانی، از هر دو گروه پس‌آزمون دریافت شد. برای تحلیل داده‌های از روش تحلیل کوواریانس چندمتغیره با بهره‌گیری از نرم‌افزار آماری SPSS نسخه ۲۴ استفاده شد.

ابزار سنجش

مقیاس اهمال‌کاری دانش‌آموز[2] (PASS): این مقیاس را سولومون و راث بلوم (۱۹۸۴) ساخته‌اند و دارای ۲۷ گویه است که براساس لیکرت پنج گزینه‌ای (از هرگز=۱ تا همیشه= ۵) نمره‌گذاری می‌شود. نمره ۶۰ به بالا را در این آزمون اهمال‌کاری بالا و نمره ۳۵ به پایین را اهمال‌کاری پایین تعریف کرده‌اند و دریافت نمرات بالا نشانگر اهمال‌کاری بیشتر است (سولومون و راث بلوم، ۱۹۸۴). پایایی این مقیاس از طریق همسانی درونی، در پژوهشی که سولومون و راث بلوم (۱۹۸۴) انجام داده‌اند، براساس ضریب آلفای کرونباخ ۰/۷۰ گزارش کردند. همچنین، این پژوهشگران روایی سازه‌ای این مقیاس را ۰/۸۱ گزارش کرده‌اند. این مقیاس توسط جوکار و دلاورپور (۱۳۸۶) در ایران به فارسی ترجمه شده است و روایی محتوایی آن را ۰/۸۸ و پایایی آن را به روش ضریب آلفای کرونباخ برابر ۰/۹۱ گزارش کردند. در مطالعه حاضر ضریب آلفای کرونباخ برای این مقیاس برابر ۰/۸۷ به دست آمد.

مقیاس خودکارآمدی هیجانی[3] (ESES): این مقیاس یک آزمون ۳۲ گویه‌ای است که بورلی[4] و همکاران (۲۰۰۸) تهیه کرده‌اند. سوالات آن بر اساس مقیاس پنج درجه‌ای لیکرت از نمره ۱ (کاملا مخالفم) تا نمره‌ی ۵ (کاملا موافقم) تنظیم شده است. نمره بیشتر نشانگر خودکارآمدی هیجانی بیشتر است. بورلی و همکاران (۲۰۰۸) همسانی درونی سوال‌های این مقیاس را براساس ضریب‌آلفای کرونباخ ۰/۹۶ و ضریب بازآزمایی در یک نمونه ۲۷ نفری به فاصله ۲ هفته ۰/۸۵ گزارش کردند. همچنین روایی همگرایی آن نیز از طریق سنجش همبستگی آن با مقیاس خودکارآمدی بندورا (۰/۷۶) گزارش شده است (بورلی و همکاران، ۲۰۰۸). در ایران خدایارفرد و همکاران (۱۳۹۱) ضریب بازآزمایی این مقیاس را در نمونه ۵۲ نفری به فاصله ۲ هفته ۰/۸۱ و همسانی درونی مقیاس برحسب آلفای کرونباخ در کل نمونه ۰/۷۹ گزارش کرده‌اند. همچنین روایی همزمان (همگرا و واگرای) مقیاس بر حسب ضرایب همبستگی این ابزار با مقیاس هوش هیجانی $r = ۰/۷۶$ و مقیاس ناگویی هیجانی $r = -۰/۶۸$ گزارش کردند. در این پژوهش ضریب آلفای کرونباخ این مقیاس برابر ۰/۸۱ به دست آمد.

مقیاس نظریه ضمنی هوش[5] (ITIS): این مقیاس توسط عبدالفتاح و ییتس[6] (۲۰۰۶) طراحی و تدوین شده است. این مقیاس دارای ۱۴ گویه و دو مولفه نظریه ذاتی هوش و نظریه افزایشی هوش است و براساس طیف چهار گزینه‌ای لیکرت (از کاملا موافقم ۴ تا

1 - Solomon & Rothblum
2. procrastination assessment scale – students (pass)
3. emotional self-efficacy scale (eses)
4. Beverley
5. theory of intelligence scale
6. Abd-El-Fattah & Yates

[Downloaded from frooyesh.ir on 2026-09-08]

کاملا مخالم، ۱) نمره‌گذاری می‌شود. نمره بیشتر نشانگر گرایش بیشتر به هر یکی از مولفه‌های مذکور است (عبدالفتاح و ییتس، ۲۰۰۶). روایی محتوایی این پرسشنامه توسط سازندگان تایید شده است (۰/۸۱) و پایایی آن با روش ضریب آلفای‌کرونباخ برابر ۰/۸۹ به دست آمده است. در ایران محبی‌نورالدین‌وند و همکاران (۱۳۹۲) ضرایب آلفای کرونباخ برای خرده مقیاس افزایشی هوش ۰/۸۲ و خرده مقیاس ذاتی هوش ۰/۷۴ گزارش کردند. همچنین برای برآورد روایی ملاکی از مقیاس نظریه‌های ضمنی هوش دوپیرات و مارین[1] (۲۰۰۵) استفاده شد که ضرایب همبستگی بین خرده مقیاس‌های نظریهٔ افزایشی (۰/۴۵) و نظریهٔ ذاتی‌هوش (۰/۴۷) گزارش شده است (محبی‌نورالدین‌وند و همکاران، ۱۳۹۲). ضریب‌آلفای کرونباخ این مقیاس در این پژوهش برابر ۰/۷۹ به دست آمد.

پرسشنامه اشتیاق تحصیلی[2] (QAA): پرسشنامه اشتیاق تحصیلی توسط فردریکز[3] و همکاران (۲۰۰۴) ساخته شده و دارای ۱۵ گویه است. پاسخ هر کدام از گویه‌ها دارای نمرات یک تا پنج است که از (خیلی کم= ۱ تا خیلی زیاد=۵) را شامل می‌شود (فردریکز و همکاران، ۲۰۰۴). جهت تعیین پایایی این مقیاس، ابتدا مقیاس اشتیاق تحصیلی بین ۲۰۰ نفر از دانشجویان رشته‌های مختلف علوم پزشکی توزیع و تکمیل شد. بعد از محاسبه ضریب پایایی آلفای کرونباخ ۰/۷۶ به دست آمد. فردریکز و همکاران (۲۰۰۴) ضریب روایی محتوایی این مقیاس هم مطلوب (۰/۷۳) گزارش کرده‌اند. در ایران باقری و همکاران (۱۳۹۷) با بررسی ویژگی‌های روانسنجی این پرسشنامه، روایی محتوایی آن را برابر ۰/۷۵ و ضریب پایایی آن را براساس ضریب آلفای کرونباخ برابر ۰/۸۴ و در بازآزمایی ۲ هفته‌ای برابر ۰/۸۱ گزارش کردند. در این پژوهش ضریب آلفای کرونباخ این پرسشنامه برابر ۰/۸۰ به دست آمد.

پروتکل آموزش خودتعیین‌گری: در این پژوهش آموزش خودتعیین‌گری با استفاده از بستهٔ آموزشی گام‌هایی برای خودتعیین‌گری فیلد و هافمن (۱۹۹۴) در طی ۸ جلسه ۹۰ دقیقه‌ای و به صورت هفته‌ای یک جلسه برای شرکت‌کننده‌گان ارائه شد. این بسته آموزشی در داخل ایران برای نوجوانان مورد استفاده قرار گرفته و روایی آن مورد تایید بوده است. جلسات بر طبق مراحل زیر انجام گرفت:

جدول ۱. خلاصهٔ جلسات آموزش خودتعیین‌گری (فیلد و هافمن، ۱۹۹۴)

ردیف جلسه	اهداف	محتوای جلسه
اول	معارف و ارائه توضیحات کلی	ارتباط حسنه اولیه و آشنایی با مقررات مداخله. آشنایی با مفهوم خودتعیین‌گری و نقش تخیل‌سازی در هدف‌گذاری. اینکه چگونه تخیل چگونه می‌تواند به آنان فکر کند که رویاهایشان را به سطح تفکر دربارهٔ رویا انتقال دهند.
دوم	آموزش اولویت-بندی اهداف	اولویت‌بندی اهداف و علایق کنکاش در سؤال«چه چیزی برای من مهم است». اولویت قرار دادن اهداف. آشنایی ابتدایی با اهداف
سوم	شناخت اهداف و عواطف	شناخت شخصی از اهداف و عواطف و بیان رؤیاها و آرمان‌ها و نیازهای شخصی، شناخت اهمیت آرمان‌ها و نیازهای شخصی، تهیه کارت نیازها و مشکلات شخصی.
چهارم	آگاهی از نیازها	آگاهی از نیازها، حقوق، مسئولیت‌ها و برآیند این مؤلفه‌ها، چگونگی دستیابی به اهداف، برنامه‌ریزی فعال برای دستیابی به اهدف کوتاه مدت، شرح مزایا و ارزش هر انتخاب
پنجم	آگاهی از نیازها	آگاهی از توانش‌های مرتبط با خودارزشمندی و توانایی ترسیم سه هدف عملیاتی بین خود، دیگران و آینده و تشکیل رابطهٔ متقارن و مثبت بین آنها
ششم	کاربست خودتعیین‌گری	آشنایی با چگونگی کاربست مدل خودتعیین‌گری در تجارب شخصی. سعی در ترغیب فراگیران به ایجاد قدم‌های ابتدایی و سعی در تحکیم دستاوردها (هرچند در مقیاس کوچک).
هفتم	خودتعیین‌گری برای اهداف	توانایی تدوین اهداف کوتاه مدت و میان مدت، ترسیم سه هدف رفتاری و قابل حصول (براساس توانش‌ها و رجحان‌ها)
هشتم	جمع‌بندی نهایی	مرور گام‌های قبلی و تثبیت مدل و پاسخگویی به سوالات شرکت‌کننده‌گان

1. Dupirat & Marin
2. questionnaire for academic achievement
3. Fredericks

[Downloaded from frooyesh.ir on 2026-09-08]

یافته ها

براساس یافته‌ها میانگین و انحراف معیار سنی گروه کنترل ۰/۹۷ ± ۱۷/۳۰ و گروه آزمایش ۰/۶۴ ± ۱۷/۴۱ بود. در هر دو گروه کمترین فراوانی پایه اول دوره دوم متوسطه و بیشترین فراوانی پایه سوم دوره دوم متوسطه بود. همچنین میانگین و انحراف معیار معدل تحصیلی گروه کنترل ۱/۱۶ ± ۱۷/۲۴ و گروه آزمایش ۱/۳۸ ± ۱۷/۱۰ بود. همچنین میانگین و انحراف معیار اهمال‌کاری تحصیلی در گروه کنترل ۶/۱۴ ± ۷۹/۴۵ و گروه آزمایش ۶/۷۰ ± ۸۰/۱۲ بود. در ادامه میانگین و انحراف‌معیار متغیرها و نتایج آزمون شاپیرو-ویلک ارائه شده است (جدول ۲).

جدول ۲. میانگین و انحراف معیار متغیرهای پژوهش در گروه‌های مورد مطالعه و نتایج آزمون شاپیرو-ویلک

متغیر	گروه	مرحله	میانگین	انحراف معیار	آماره s-w	معنی داری
رضایتمندی تحصیلی	کنترل	پیش آزمون	۱۴/۵۶	۲/۱۵	۰/۹۳۹	۰/۲۲۸
		پس آزمون	۱۵/۰۸	۲/۲۱	۰/۹۶۵	۰/۶۴۸
	آزمایش	پیش آزمون	۱۳/۹۴	۲/۸۳	۰/۹۳۲	۰/۱۶۶
		پس آزمون	۲۷/۱۵	۴/۹۴	۰/۹۱۰	۰/۰۷۴
باور ذاتی هوش	کنترل	پیش‌آزمون	۱۰/۶۱	۲/۵۲	۰/۹۷۴	۰/۸۵۱
		پس‌آزمون	۱۱/۳۵	۲/۴۱	۰/۹۵۴	۰/۴۵۷
	آزمایش	پیش‌آزمون	۱۰/۸۹	۲/۰۵	۰/۹۲۹	۰/۱۴۵
		پس‌آزمون	۱۸/۲۱	۳/۵۴	۰/۹۲۶	۰/۱۳۲
باور افزایشی هوش	کنترل	پیش‌آزمون	۱۱/۳۵	۲/۷۱	۰/۹۵۱	۰/۳۸۱
		پس‌آزمون	۱۰/۸۰	۲/۷۸	۰/۹۷۰	۰/۷۶۸
	آزمایش	پیش‌آزمون	۱۱/۷۸	۳/۰۲	۰/۹۱۷	۰/۱۰۱
		پس‌آزمون	۱۹/۱۱	۳/۹۱	۰/۹۳۴	۰/۲۰۹
اشتیاق‌تحصیلی	کنترل	پیش‌آزمون	۳۱/۳۷	۳/۶۵	۰/۹۰۷	۰/۰۶۵
		پس‌آزمون	۳۲/۲۴	۴/۲۷	۰/۹۳۶	۰/۲۰۰
	آزمایش	پیش‌آزمون	۳۱/۷۳	۳/۷۶	۰/۹۷۷	۰/۹۰۷
		پس‌آزمون	۵۰/۵۷	۵/۳۳	۰/۹۴۱	۰/۲۷۱

در جدول ۲ میانگین متغیرهای پژوهش در مراحل پیش‌آزمون و پس‌آزمون ارائه شده است. چنانچه نتایج نشان می‌دهد تفاوت بین نمرات پیش‌آزمون و پس‌آزمون در گروه آزمایش دیده می‌شود که در ادامه به منظور بررسی معنادای این تفاوت‌ها از آزمون آماری تحلیل کوواریانس چندمتغیره استفاده می‌شود. همچنین نتایج آزمون فرض نرمال بودن توزیع متغیرها (شاپیرو-ویلک) حاکی از نرمال بودن توزیع متغیرهای پژوهش در پیش‌آزمون و پس‌آزمون بود.

همچنین نتایج آزمون همگنی واریانس‌های (لوین) نتایج نشان داد که واریانس‌های متغیر وابسته در گروه‌های آزمایش و کنترل برابر بود (رضایتمندی تحصیلی، F=۱/۲۳۴، P=۰/۲۷۴؛ باور ذاتی هوش، F=۳/۱۸۵، P=۰/۰۷۱؛ باور افزایشی هوش، F=۱/۳۱۹، P=۰/۲۵۲؛ اشتیاق‌تحصیلی، F=۱/۴۵۹، P=۰/۲۰۱). همچنین نتایج مفروضه همگنی ماتریس‌های واریانس- کوواریانس (آزمون M-Box) حاکی از عدم تفاوت بین واریانس‌ها متغیرها است (M-Box =۶/۱۰۳، F=۱/۸۰۲، P=۰/۱۱۳). بعلاوه نتایج بررسی مفروضه همگنی شیب رگرسیون برای متغیرهای پژوهش در گروه آزمایش و کنترل نشان داد که آماره F معنادار نمی‌باشد (P>۰/۰۵). بنابراین، برای انجام ادامه تحلیل مانعی وجود ندارد.

[Downloaded from frooyesh.ir on 2026-09-08]

جدول۳. نتایج مربوط به شاخص‌های اعتباری تحلیل کوواریانس چندمتغیری متغیرهای پژوهش

شاخص‌های اعتباری	ارزش	مقدار F	df فرضیه	df خطا	سطح معناداری	ضریب اتا	توان آماری
اثر پیلایی	۰/۸۳۳	۱۱۳/۷۲	۴	۴۰	۰/۰۰۱	۰/۸۳۳	۱
لامبدای ویلکز	۰/۰۶۷	۱۱۳/۷۲	۴	۴۰	۰/۰۰۱	۰/۸۳۳	۱
اثر هتلینگ	۱۳/۸۲	۱۱۳/۷۲	۴	۴۰	۰/۰۰۱	۰/۸۳۳	۱
بزرگترین ریشه روی	۱۳/۸۲	۱۱۳/۷۲	۴	۴۰	۰/۰۰۱	۰/۸۳۳	۱

نتایج مربوط به شاخص‌های اعتباری تحلیل کوواریانس چندمتغیری، نشان داد که اثر گروه بر ترکیب متغیر (P<۰/۰۱، F=۱۱۳/۷۲، ۰/۵۳=لامبدای ویلکز) و معنی‌دار بود. مجذور اتا نشان می‌دهد که تفاوت بین دو گروه با توجه به متغیر وابسته معنی‌دار بود. در ادامه نتایج آزمون تحلیل کوواریانس چندمتغیری برای متغیرهای پژوهش ارائه شد است.

جدول ۴. نتایج آزمون تحلیل کوواریانس چندمتغیری برای متغیرهای پژوهش

متغیر	منبع	مجموع مجذورات	درجه آزادی	میانگین مجذورات	مقدار F	سطح معناداری	ضریب اتا	توان آماری
رضایتمندی تحصیلی	پیش آزمون	۱۱/۰۸۰	۱	۱۱/۰۸۰	۰/۷۱۶	۰/۴۰۴	۰/۰۲۱	۰/۱۳۰
	گروه	۱۳۷۱/۱۰۹	۱	۱۳۷۱/۱۰۹	۸۸/۵۸۹	۰/۰۰۱	۰/۷۲۹	۱
	خطا	۵۱۰/۷۴۴۶	۳۳	۱۵/۴۷۷				
باور ذاتی هوش	پیش آزمون	۱/۶۴۲	۱	۱/۶۴۲	۰/۳۷۷	۰/۵۴۳	۰/۰۱۱	۰/۰۹۲
	گروه	۴۵۹/۷۸۹	۱	۴۵۹/۷۸۹	۱۰۵/۵۷۰	۰/۰۰۱	۰/۷۶۲	۱
	خطا	۱۴۳/۷۲۵	۳۳	۴/۳۵۵				
باور افزایشی هوش	پیش آزمون	۱۸/۳۳۸	۱	۱۸/۳۳۸	۳/۱۸۵	۰/۰۸۴	۰/۰۸۸	۰/۴۱۰
	گروه	۶۶۵/۲۶۰	۱	۶۶۵/۲۶۰	۱۱۵/۵۲۸	۰/۰۰۱	۰/۷۸۸	۱
	خطا	۱۹۰/۰۲۸	۳۳	۵/۷۵۸				
اشتیاق-تحصیلی	پیش آزمون	۷/۱۵۳	۱	۷/۱۵۳	۱/۶۴۲	۰/۲۰۹	۰/۰۴۷	۰/۲۳۸
	گروه	۳۹۶۲/۹۶۴	۱	۳۹۶۲/۹۶۴	۲۴۶/۰۹۲	۰/۰۰۱	۰/۸۲۲	۱
	خطا	۵۳۱/۴۱۹	۳۳	۱۶/۱۰۴				

همانگونه که در جدول ۴ مشاهده می‌گردد مقدار آماره آزمون اثر متغیرهای رضایتمندی تحصیلی (P<۰/۰۱،F=۸۸/۵۸)، باور ذاتی هوش (P<۰/۰۱، F=۱۰۵/۵۷)، باور افزایشی هوش (P<۰/۰۱، F=۱۱۵/۵۲) و اشتیاق‌تحصیلی (P<۰/۰۱، F=۲۶۴/۰۹) است. بنابراین آموزش مهارت‌های خودتعیین‌گری در مرحله پس‌آزمون تاثیر معناداری بر افزایش رضایتمندی تحصیلی، باورهای هوشی و اشتیاق‌تحصیلی در دانش‌آموزان با اهمال‌کاری‌تحصیلی داشته است. میزان این تاثیر بنا به ستون مجذور ضریب اتا برای رضایتمندی تحصیلی ۷۲ درصد، باور ذاتی هوش ۰/۷۶ درصد، باور افزایشی هوش ۰/۷۷ درصد و اشتیاق‌تحصیلی ۸۲ درصد است.

بحث و نتیجه‌گیری

هدف از این پژوهش تعیین اثربخشی آموزش مهارت‌های خودتعیین‌گری بر رضایتمندی‌تحصیلی، باورهای هوشی و اشتیاق‌تحصیلی در دانش‌آموزان دختر دارای اهمال‌کاری‌تحصیلی بود. یافته‌های پژوهش نشان داد که آموزش مهارت‌های خودتعیین‌گری تأثیر معناداری بر افزایش رضایتمندی‌تحصیلی در دانش‌آموزان با اهمال‌کاری‌تحصیلی داشت. این یافته با مطالعه بداقی و شیخ‌الاسلامی (۱۳۹۹) و ناصری و همکاران (۱۴۰۳) همسویی داشت. در تبیین این یافته قابل بیان است سطح خودتعیین‌گری یک شخص و در نتیجه ماهیت و کیفیت درگیرشدن او در هر حیطه بستگی مستقیمی به ارضای سه نیاز دارد که همین نیازها با سه مؤلفه کارآمد و مؤثر شناخته می‌شود: نیاز به خودمختاری، احساس شایستگی و ارتباط. خودمختاری، به خودتنظیمی، اداره خود و احساس احترام به اراده فرد اشاره دارد (ریان و دسی،

[Downloaded from frooyesh.ir on 2026-09-08]

۲۰۱۷). دانش‌آموزان زمانی خود را خودمختار می‌دانند که تنظیم رفتارشان براساس خواست و اراده خودشان است و زمانی احساس کنترل شدن دارند که منابع درونی و یا بیرونی آنها را مجبور کند به گونه‌ای خاص احساس کنند، بیندیشند و رفتار کنند. فراگیر زمانی خودمختار است که علایقش را دنبال کند، برای ارضای حس کنجکاوی خود به مطالعه بپردازد و با انتخاب خود تکالیف منطبق با استعداد خود را انجام دهد (هاس و همکاران، ۲۰۲۵)؛ که این عامل موجب افزایش خودپنداره آنان شده است و با توجه به ارتباط بین رضایت تحصیلی با خودپنداره فرد، ارائه آموزش خودتعیین‌گری به دانش‌آموزان کمک کرد تا با آگاهی از نیازها، مسئولیت‌ها و برآیند این مؤلفه‌ها، چگونگی دستیابی به اهداف، برنامه‌ریزی فعال برای دستیابی به اهدف کوتاه مدت خود (آموزش در جلسه چهارم) بتوانند گامی بیشتری در استقلال و خودپیروی برداشته و به تبع آن آزادی بیشتری در روند تحصیلی خود داشته باشند که این موضوع رضایت تحصیلی را در آنان افزایش داده است.

همچنین، یافته‌های پژوهش نشان داد که آموزش مهارت‌های خودتعیین‌گری تأثیر معناداری بر افزایش باورهای هوشی (باور هوشی ذاتی و افزایشی) در دانش‌آموزان با اهمال‌کاری‌تحصیلی داشت. با توجه به اینکه تاکنون مطالعه‌ای به صورت مستقیم به تاثیر این روش بر متغیر باورهای هوشی نپرداخته است، امکان مقایسه مستقیم نتایج به دست آمده میسر نشد. با این وجود نتایج به دست آمده با یافته‌های فتحی‌آذر و همکاران (۱۴۰۳) مبنی بر تأثیر آموزش خودتعیین‌گری بر افزایش انگیزه درونی دانش‌آموزان دختر همخوانی داشت.

این یافته از یک سو با استناد به نظریه باورهای هوشی دوئیک (۲۰۱۳) و از سوی دیگر با استناد به نظریه خودتعیین‌گری دسی و رایان (۲۰۱۷) قابل تبیین است. چرا که براساس نظریه باورهای هوشی، دوئیک (۲۰۱۳) معتقد است میزان اعتقادی که دانش‌آموزان در مورد میزان هوش خود دارند در موفقیت تحصیلی آنها اثرگذار است و کیم و کار (۲۰۲۴) نیز بیان کردند کسانی که معتقدند هوش یک موجود ثابت است تمایل دارند بر اهداف عملکرد تأکید کنند و آنها را در برابر بازخورد منفی آسیب‌پذیر می‌کنند و احتمالاً از فرصت‌های یادگیری چالش برانگیز جدا می‌شوند. در مقابل، دانش‌آموزانی که معتقدند هوش انعطاف‌پذیر است (نظریه‌پردازان افزایشی) تمایل دارند بر اهداف یادگیری تأکید کنند و از شکست‌های گاه به گاه بهتر بازگردند. براین اساس هر دو باور هوشی با ادارک فردی در ارتباط است. بعلاوه براساس نظریه خودتعیین‌گری دسی و رایان (۲۰۱۷) دانش‌آموزانی که توانش‌های خودتعیین‌گری را فرا می‌گیرند، ادراک شایستگی و خودتعیین‌گری می‌کنند، یعنی آنان اجازه نمی‌دهند دیگران یا عوامل بیرونی بر عملکردشان تأثیر گذارند (که این موضوع هم برای دانش-آموزان دارای باور افزایشی هوش و هم باور ذاتی هوش صدق می‌کند). بعلاوه افراد خودتعیین‌گر برای خود اهدافی تعیین می‌کنند و در جهت رسیدن بدان می‌کوشند. در واقع، آنان به لحاظ عاطفی، شناختی و رفتاری درگیر هدف و تکلیف خود می‌شوند. پس می‌توان گفت افراد خودتعیین‌گر بیشتر درگیر در امور محوله هستند. این دانش‌آموزان برای غلبه بر مشکلات یادگیری از توانش‌هایی همچون پرسش از استادان و هم‌گلاسی‌ها، تقاضای توضیح بیشتر درباره مسئله، گرفتن سرنخ‌ها و راه‌حل‌های مسئله استفاده می‌کنند (فتحی‌آذر و همکاران، ۱۴۰۳)، براین اساس دور از انتظار نیست که هر دو نوع باور افزایشی و باور ذاتی هوش بعد از مداخله افزایش پیدا کرده است.

در نهایت، یافته‌های پژوهش نشان داد که آموزش مهارت‌های خودتعیین‌گری تأثیر معناداری بر افزایش اشتیاق تحصیلی در دانش‌آموزان با اهمال‌کاری‌تحصیلی داشت. این یافته با نتایج کاظمی و همکاران (۱۴۰۲) و گییو و همکاران (۲۰۲۴) همخوانی داشت. در تبیین این نتیجه با استناد به نظریه خودتعیین‌گری دسی و رایان قابل بیان است که، آموزش خودتعیین‌گری باعث فعال شدن نیازهای‌روانشناختی در دانش‌آموزان می‌شود، لذا اگر هنگام انجام دادن فعالیتی، نیازهای روانشناختی فعال باشند و پرورش یابند، به طور خودانگیخته احساس خشنودی را در دانش‌آموزان ایجاد می‌کنند. بنابراین نظریه خودتعیین‌گری بیان می‌کند که عوامل محیطی از طریق اثرگذاری بر ادراک یا رضایتمندی از نیازهای خودمختاری، شایستگی و ارتباط، بر انگیزه درونی به عنوان بهترین شکل خودتعیین‌گری تأثیر می‌گذارند. بنابراین کسب توانش‌های خودتعیین‌گری باعث می‌شود تا میزان انگیزش درونی دانش‌آموزان افزایش یابد (هاس و همکاران، ۲۰۲۵) و به تبع آن زمینه افزایش اشتیاق آنان برای تحصیل و مدرسه را افزایش دهد. چنانچه نتایج مطالعه حاضر نیز موید این افزایش تأثیر گذاری است.

همچنین در تبیین کلی براساس نظر پژوهشگران می‌توان بیان کرد که از سویی شخص خودتعیین‌گر قادر می‌شود در زندگی خود به طور مستقل تصمیم‌گیری کرده و مسائل خود را حل کند. نتیجه این فعافیت تحول فردی و احساس خودمختاری فرد در انجام کار و تعیین رفتار است. در نتیجه، این ویژگی‌های فرد خودمختار، موجب بالا رفتن انگیزش درونی در آن فرد می‌شود. از سوی دیگر انگیزش درونی در هر حوزهای، تحول و سازش‌یافتگی روانشناختی هر فردی را به شکل مثبت متأثر می‌سازد و باعث کاهش رفتارهای منفی و افزایش رضایتمندی و اشتیاق فرد برای انجام کار (دانش‌آموزان بودن و تحصیل) می‌شود. همچنین ارضای نیازهای بنیادین روانشناختی در قالب

[Downloaded from frooyesh.ir on 2026-09-08]

انگیزش درونی در محیط‌های مختلف همچون محیط تحصیلی می‌تواند بهزیستی عمومی دانش‌آزموان با شاخص‌های همچون عزت نفس، رضایت تحصیلی، جهت‌گیری مثبت به تحصیل (اشتیاق به تحصیلی) را افزایش دهد (داویس و همکاران، ۲۰۲۳).

نتایج این مطالعه نشانگر اثربخشی آموزش مهارت‌های خودتعیین‌گری بر افزایش رضایتمندی‌تحصیلی، باورهای هوشی و اشتیاق‌تحصیلی در دانش‌آموزان با اهمال‌کاری‌تحصیلی بود. بنابراین، توصیه می‌شود که این برنامه آموزشی در کلینیک‌های سلامت روان اجرا شوند. بعلاوه با نظر به تأثیر این روش آموزشی برای متغیرهای تحصیلی (رضایتمندی و اشتیاق‌تحصیلی) در دانش‌آموزان پیشنهاد می‌گردد مشاوران و روانشناسان مدارس نیز در زمان کار با دانش‌آموزان دارای اهمال‌کاری‌تحصیلی از این روش بهره گیرند.

از جمله محدودیت‌های این پژوهش محدود بودن جامعه آماری به دانش‌آموزان دختر (محدودیت جنسیتی) و مقطع دوره دوم متوسطه، بهره‌گیری از روش نمونه‌گیری غیرتصادفی و نیز کمبود مطالعاتی به ویژه در خصوص متغیر باورهای هوشی بود که به سبب آن امکان مقایسه مستقیم نتایج به دست آمده با سایر مطالعات میسر نشد. براین اساس پیشنهاد می‌شود تا در مطالعات آتی این محدودیت‌ها به منظور افزایش قابلیت تعمیم‌پذیری یافته‌ها مورد توجه قرار گیرد.

منابع

احمدی، ز.، و شهبازی، م. (۱۴۰۰). بررسی رابطه‌ی باورهای هوشی و ارتباط پدر-فرزند با انگیزه پیشرفت‌تحصیلی در دانش‌آموزان پسر. *مشاوره کاربردی*، ۱۱(۱)، ۲۱-۳۸. https://doi.org/10.22055/jac.2021.36643.1792

باقری، ق.، غضنفری، ا.، و نیکدل، ف. (۱۳۹۷). بررسی ویژگی‌های روانسنجی پرسشنامه اشتیاق‌تحصیلی اسکافیلی در دانش‌آموزان مقطع متوسطه دوم. *پژوهش‌های نوین روانشناختی*، ۱۳(۵۲)، ۱-۲۳. https://journals.tabrizu.ac.ir/article_8611.html

بداقی، آ.، و شیخ‌الاسلامی، ر. (۱۳۹۹). اثربخشی آموزش مهارت‌های خودتعیین‌گری بر خودنظم‌دهی تحصیلی و سرسختی روان‌شناختی دانش‌آموزان. *پژوهش‌های برنامه درسی، ۱۰ (۱)، ۳۰۰-۳۲۱*. https://doi.org/10.22099/jcr.2020.5831

جوکار، ب.، و دلاورپور، م. (۱۳۸۶). رابطه تعلل‌ورزی آموزشی با اهداف پیشرفت. *اندیشه‌های نوین تربیتی*، ۳(۴)، ۶۱- ۸۰. https://doi./10.22051/jontoe.2007.312

دلاور، ع. (۱۳۹۹). *مبانی نظری و عملی پژوهش در علوم انسانی و اجتماعی*. تهران: انتشارات رشد. https://www.adinehbook.com/gp/product.

صفاریه، م.، رضایی، ع.، و محمدی‌فر، م. (۱۴۰۱). بررسی روایی و پایایی پرسشنامه‌ی عملکرد تحصیلی فام و تیلور. *توسعه‌ی آموزش جندی شاپور*، ۱۳(۱)، ۱-۱۵. https://doi.org/1098002/fa

فتحی‌آذر، س.، غفاری‌نوران، ع.، کیامرثی، آ.، و رضایی‌شریف، ع. (۱۴۰۳). مقایسه اثربخشی آموزش خودتعیین‌گری و آموزش هوش موفق بر افزایش انگیزه‌درونی و خوش‌بینی تحصیلی دانش‌آموزان دختر با فرسودگی تحصیلی بالا. *پژوهش‌های نوین روانشناختی*، ۱۹(۷۴)، ۳۱-۴۰. https://doi.org/10.22034/jmpr.2023.57792.5740

کاظمی، ن.، موسوی، س.، و رضائی، س. (۱۴۰۲). مقایسه اثربخشی آموزش مهارت‌های خودتعیین‌گری و آموزش مبتنی بر پذیرش و تعهد بر معنای‌تحصیلی دانشجویان دارای رفتارهای خودشکن. *نشریه راهبردهای شناختی در یادگیری*، ۱۱(۲۱)، ۴۴-۵۵. https://doi.org/10.22084/j.psychogy.2023.27667.2565.

محبی‌نورالدین‌وند، م.ح.، شهنی‌ییلاق، م و پاشاشریفی، ح. (۱۳۹۲). بررسی شاخص‌های روانسنجی مقیاس نظریه ضمنی هوش در جامعه دانشجویی. *فصلنامه اندازه‌گیری تربیتی*، ۱۴(۴)، ۴۳-۶۴. https://jem.atu.ac.ir/article_86.html

ناصری، آ.، جناآبادی، ح.، و مرزیه، ا. (۱۴۰۳). تاثیر آموزش مهارت‌های خودتعیین گری بر هیجان‌های تحصیلی، خودپنداره‌تحصیلی و مسئولیت‌پذیری دانش‌آموزان. *مطالعات روانشناسی تربیتی، ۲۰(۵۳)، ۸۸-۱۲۲*. https://doi.org/10.22111/jeps.2024.48653.5722

Abd-El-Fattah, S.M., & Yates, G.C.R. (2006). *Implicit Theory of Intelligence Scale: Testing for factorial invariance and mean structure*. In Australian Association for Research in Education Conference, Adelaide, South Australia (pp. 1-14). https://www.aare.edu.au/publications/aare-conference-paper.

Ahmed, I., Bernhardt, G.V., & Shivappa, P. (2023). Prevalence of Academic Procrastination and Its Negative Impact on Students. *Biomedical and Biotechnology Research Journal*, *7*(3), 363-370. http://dx.doi.org/10.4103/bbrj.bbrj_64_23.

Amjadian, F., & Bahrami, M. (2023). The Correlation between Self-Handicapping and Students' Academic Performance: The Intermediary Role of Procrastination in High School Students in the City of Kermanshah. *Quarterly Journal of Education*; 38(4), 87-106. http://qjoe.ir/article-1-1857-en.html.

Baghaei, H., Qaylo, R.A., & Hadilou, N. (2023). The relationship between academic procrastination and academic vitality with academic burnout in students: the mediating role of academic self-regulation. *Boletin de Literatura Oral-The Literary Journal*, *10*(1), 2808-2818. https://doi.org/10.22034/jmpr.2024.62325.6278.

[Downloaded from frooyesh.ir on 2026-09-08]

Batool, S., Rashid, J., Nisar, M.W., Kim, J., Kwon, H.Y., & Hussain, A. (2023). Educational data mining to predict students' academic performance: A survey study. *Education and Information Technologies*, *28*(1), 905-971. http://dx.doi.org/10.1007/s10639-022-11152-y.

Beverley, A.K., Nicola, S., & Schutte, D.W. (2008). Developmental and preliminary validation of an emotional self- efficacy scale. *Journal of personality and individual differences*, 45, 432-436. https://doi.org/10.1016/J.PAID.2008.06.010.

Bu, X., Wu, L., & Wang, H. (2021). Impact of college students' academic procrastination on subjective well-being. *Social Behavior and Personality: An International Journal, 49*(7), 1–13. https://doi.org/10.2224/sbp.9858.

Chiu, T. K., Falloon, G., Song, Y., Wong, V. W., Zhao, L., & Ismailov, M. (2024). A self-determination theory approach to teacher digital competence development. *Computers & education*, *214*, 105-114. https://doi.org/10.1016/j.compedu.2024.105017.

Davis, M. T., Cumming, I. K., & Southward, J. D. (2022). Self-determination skills: Building a foundation for student success. Preventing School Failure: Alternative. *Education for Children and Youth*, 67(1), 18–26. https://doi.org/10.1080/1045988X.2022.2070590.

Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2017). The "what" and "why" of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry*, 11, 227-268. https://selfdeterminationtheory.org

Dweck, C.S. (2013). *Self-theories: Their role in motivation, personality, and development*. Psychology press. https://doi.org/10.4324/9781315783048

Elizondo, K., Valenzuela, R., Pestana, J. V., & Codina, N. (2024). Self-regulation and procrastination in college students: A tale of motivation, strategy, and perseverance. *Psychology in the Schools*, *61*(3), 887–902. https://doi.org/10.1002/pits.23088

Field, S., & Hoffman, A. (1994). Development of a model for self-determination. *Career Development for Exceptional Individuals*, 17(2), 159-169. https://doi.org/10.1177/088572889401700205

Fredricks, J.A., Blumenfeld, P.C., & Paris, A.H. (2004). School Engagement: Potential of the Concept, State of the Evidence. *Review of Educational Research, 74*(1), 59–109. https://doi.org/10.3102/00346543074001059

Haas, S.M., Blaesing, L., Oosterhoff, R., Rozental, A., & Scheres, A. P. (2025). Group cognitive behavioral therapy for reducing procrastination in college students: a randomized controlled trial. *Cognitive Behaviour Therapy*, 1-19. https://doi.org/10.1080/16506073.2025.2543893

Kim, M. H., & Karr, J. E. (2024). Examining associations between intelligence mindset, mental health severity, and academic self-efficacy. *Current Psychology*, *43*(2), 1519-1532. https://doi.org/10.1007/s12144-023-04399-2

Li, W., & Hashim, S. B. (2025). Serial mediating role of future time perspective and grit in the relationship between growth mindset and academic engagement. *Scientific Reports*, *15*(1), 24189. https://doi.org/10.1038/s41598-025-09078-9

Longoni, C., Fradkin, A., Cian, L., & Pennycook, G. (2022). News from generative artificial intelligence is believed less. In *Proceedings of the 2022 ACM Conference on Fairness, Accountability, and Transparency* (pp. 97-106). https://facctconference.org/static/pdfs_2022/facct22-3533077.

Pereira, M.M., Kubrusly, M., Dos Santos, A.B., & Rocha, H. A. L. (2024). Association between procrastination and learning strategies in medical students in a hybrid problem-based and lecture-based learning curriculum. *BMC Medical Education*, 24(1), 1298. https://doi.org/10.1186/s12909-024-06306-0.

Perkmann, M., Salandra, R., Tartari, V., McKelvey, M., & Hughes, A. (2021). Academic engagement: A review of the literature 2011-2019. *Research policy*, *50*(1), 104114. https://doi.org/10.1016/j.respol.2020.104114

Pourabdol, S. (2024). The Relationship Between Academic Procrastination and Academic Vitality with Academic Burnout in Students: The Mediating Role of Academic Self-Regulation. *Journal of Modern Psychological Researches*, *19*(75), 99-110. https://doi.org/10.22034/jmpr.2024.62325.6278

Quick, K. K., Thelen, R. M., Larson, G. L., Jiang, Z., Brady, M., & Garcia, M. N. (2025). Academic environment satisfaction and gender—Student perceptions and experiences. *Journal of dental education*, *89*(5), 743-752. https://doi.org/10.1002/jdd.13715

Ramadhani, E., Setiyosari, P., Indreswari, H., Setiyowati, A. J., & Putri, R. D. (2026). Academic procrastination: A systematic review of causal factors and interventions. *Journal of Behavioral and Cognitive Therapy*, *36*(1), 100552.https://pmc.ncbi.nlm.nih.gov/articles/PMC3939975.

Salmela-Aro, K., Tang, X., Symonds, J., & Upadyaya, K. (2021). Student engagement in adolescence: A scoping review of longitudinal studies 2010–2020. *Journal of Research on Adolescence*, *31*(2), 256-272. https://psycnet.apa.org/record/2021-46949-001

Solomon, L. J., & Rothblum, E. D. (1984). Academic procrastination: Frequency and cognitive-behavioral correlates. *Journal of Counseling Psychology*, *31*(4), 503–509. https://doi.org/10.1037/0022-0167.31.4.503

Sparfeldt, J. R., & Schwabe, S. (2024). Academic procrastination mediates the relation between conscientiousness and academic achievement. *Personality and individual differences*, *218*, 112466. https://doi.org/10.1016/j.paid.2023.112466

Zhu, F. (2023). The Positive and Negative Aspects of Procrastination in College Students. *Journal of Education, Humanities and Social Sciences*, *10*, 203-208. https://doi.org/10.54097/ehss.v10i.6920.

[Downloaded from frooyesh.ir on 2026-09-08]