رویش روان شناسی، سال۱۲، شماره۹، شماره پیاپی ۹۰، آذر ۱۴۰۲
Rooyesh-e-Ravanshenasi Journal(RRJ),12(9), 2023

نقش رفتارهای خودشکن تحصیلی، اضطراب امتحان و مهارت‌های حل مساله اجتماعی در پیش‌بینی پیشرفت تحصیلی دانش آموزان مقطع متوسطه

The role of academic self-defeating behaviors, test anxiety and social problem-solving skills in predicting the academic progress of high school students

لیلا اکبری
کارشناسی ارشد مشاوره مدرسه، گروه مشاوره، واحد تهران شمال، دانشگاه آزاد اسلامی، تهران، ایران.
کیومرث مروت (نویسنده مسئول)
استاد مدعو، گروه مشاوره، واحد تهران شمال، دانشگاه آزاد اسلامی، تهران، ایران.
سید سعید ترابی
دکتری روان- شناسی تربیتی، گروه روان- شناسی و علوم تربیتی، دانشگاه خوارزمی، تهران، ایران.

Leyla Akbari
MA in school counseling, Department of counseling, North Tehran Branch, Islamic Azad University, Tehran, Iran.
Kimuras Morovat *
Invited Professor, Department of counseling, North Tehran Branch, Islamic Azad University, Tehran, Iran.
qmoshver@gmail.com
Seyed Saeed Torabi
PhD in educational psychology, Department of Psychology & Educational Sciences, Kharazmi University, Tehran, Iran.

چکیده

پژوهش حاضر با هدف بررسی نقش رفتارهای خودشکن تحصیلی، اضطراب امتحان و مهارت‌های حل مساله اجتماعی در پیش‌بینی پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان مقطع متوسطه انجام شد. روش پژوهش حاضر از نظر هدف کاربردی و از حیث ماهیت داده‌ها توصیفی-همبستگی بود. جامعه آماری پژوهش حاضر شامل کلیه دانش آموزان دوره متوسطه اول منطقه ۴ شهر تهران در سال تحصیلی ۱۴۰۲-۱۴۰۱ بود که از بین آنها تعداد ۲۷۰ نفر (۱۴۴ نفر دختر، ۱۱۶ نفر پسر) با روش نمونه‌گیری خوشه‌ای تصادفی چند مرحله‌ای انتخاب شدند. شرکت‌کنندگان به مقیاس‌های شناخت و رفتار خودشکن (SDBC، کانینگهام، ۲۰۰۷) اضطراب امتحان (FTA، فریدمن و بنداز-جاکوب، ۱۹۹۷) پرسشنامه تجدید نظر شده حل مسئله اجتماعی(SPSI-R) (دی زوریلا و نزو، ۱۹۸۲) پاسخ دادند. داده‌ها با استفاده از تحلیل رگرسیون چندگانه به شیوه همزمان تجزیه و تحلیل شدند. نتایج نشان داد که روابط مستقیم و معناداری بین مهارت‌های حل مساله اجتماعی با پیشرفت تحصیلی و روابط معکوس و معناداری بین اهمال‌کاری تحصیلی، خودناتوان سازی تحصیلی از مولفه های رفتارهای خودشکن تحصیلی و تحقیر اجتماعی، خطای شناختی و تنیدگی از مولفه‌های اضطراب امتحان با پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان وجود دارد(P<۰/۰۱). نتایج پژوهش همچنین نشان داد که ترکیب متغیرهای پژوهش به طور معنی داری پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان را پیش بینی و ۵۱ درصد از واریانس آن را تبیین می‌کنند (R^2= ۰/۵۱) (P<۰/۰۱). بر این اساس، به نظر می‌رسد مهارت‌های اجتماعی حل مساله، رفتارهای خودشکن تحصیلی و اضطراب امتحان نقش مهمی در پیش بینی پیشرفت تحصیلی دانش آموزان دارد.

واژه‌های کلیدی: *اضطراب امتحان، رفتارهای خودشکن تحصیلی، مهارت‌های حل مساله اجتماعی.*

Abstract

The present study was conducted with the aim of the role of academic self-defeating behaviors, test anxiety, and social problem-solving skills in predicting the academic achievement of secondary school students. The present research method was applied in terms of purpose and descriptive correlation in terms of the nature of the data. The statistical population of the present study included all students of the first secondary school in the 4th district of Tehran in the academic year 2022-2023, of which 270 people (144 girls, 116 boys) were selected by multi-stage random cluster sampling. The participants used the Self-Destructive Cognition and Behavior Scales (SDBC) (Cunningham, 2007), Test Anxiety (FTA) (Friedman and Bandaz-Jacob, 1997) and the Revised Social Problem-Solving Questionnaire (SPSI-R) (Dzurilla & Nezu, 2002) answered. Data were analyzed simultaneously using multiple regression analysis. The results showed that there are direct and significant relationships between social problem-solving skills and academic achievement and inverse and significant relationships between academic procrastination, academic self-handicapping from the components of academic self-defeating behaviors and social humiliation, cognitive error and stress from the components of exam anxiety with There is academic achievement of students. The research results also showed that the combination of research variables significantly predicts the academic progress of students and explains 51% of its variance (R^2 = 0.51) (P<0.01). Based on this, it seems that problem-solving social skills, academic self-defeating behaviors, and test anxiety play an important role in predicting students' academic achievement.

Keywords: *test anxiety, academic self-defeating behaviors, Social problem-solving skills.*

نوع مقاله : پژوهشی **دریافت : تیر ۱۴۰۲** **پذیرش: آذر ۱۴۰۲** **ویرایش نهایی: آذر ۱۴۰۲**

[Downloaded from frooyesh.ir on 2026-11-11]

مقدمه

امروزه روان‌شناسان تربیتی پذیرفته‌اند که کلاس درس محیطی هیجان‌مدار است که در آن دانش‌آموزان طیفی از هیجانات خوشایند و ناخوشایند مرتبط با یادگیری و پیشرفت را هم‌زمان با کسب دانش و مهارت‌های تحصیلی تجربه می‌کنند (بروگر[۱] و همکاران، ۲۰۲۲). از جمله مسائلی است که فکر مدیران جامعه، برنامه‌ریزان و محققان را به خود جلب کرده است و یکی از مولفه‌هایی است که در نظام آموزش و پرورش مورد توجه قرار گرفته است، مسئله پیشرفت تحصیلی[۲] است (هولزر[۳] و همکاران، ۲۰۲۲). در همین راستا، از عوامل مرتبط با پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان، می‌توان به رفتارهای خودشکن تحصیلی[۴] (لی[۵] و همکاران، ۲۰۱۹)، اضطراب امتحان[۶] (باربوسا-کاماچو[۷]، ۲۰۲۲) و مهارت‌های حل مساله اجتماعی[۸] (ساپاترو[۹] و همکاران، ۲۰۱۹) اشاره کرد.

رفتارهای خودشکن به اعمالی گفته می‌شوند که فرد آگاهانه و از روی عمد انجام داده که در نهایت منجر به شکست یا آسیب به خود شده و بر بهزیستی وی اثری منفی دارد. افرادی که این اعمال را انجام می‌دهند دائماً به دنبال پیامدهای مثبت هستند در حالی که توجه زیاد به پیامدهای مثبت در طولانی مدت پیامدهای منفی را برای آنان به همراه خواهد داشت. این رفتارها در کوتاه مدت مزایای زیادی چون کسب شادی، لذت و افزایش اعتماد به نفس را دارد. در برخی از این رفتارها مانند اهمال‌کاری تحصیلی[۱۰] و خود ناتوان سازی[۱۱]، فرد به خاطر ترس از شکست با بهانه تراشی و دستاویز قراردادن رفتارهای مبهم سعی در رفع مسئولیت خود دارند (بامیستر و بوشمان، ۲۰۱۴). اهمال‌کاری تحصیلی[۱۲] متداول‌ترین نوع اهمال‌کاری در بین دانشجویان و دانش‌آموزان شناخته شده است (کوهلی[۱۳] و همکاران، ۲۰۲۲) و یکی از بحث‌های مهمی است که در سال‌های اخیر مورد توجه بسیاری از پژوهشگران روانشناسی تربیتی قرار گرفته است (استیل و کلینگسیک[۱۴]، ۲۰۱۶؛ ژائو و همکاران[۱۵]، ۲۰۲۲). خود ناتوان سازی از دو طریق می‌تواند ظاهر شود: یکی به شکل خود ناتوان‌سازی رفتاری که به معنی ارائه رفتارهایی مبنی بر کاهش احتمال موفقیت می‌باشدکه در برگیرندۀ ایجاد موانع به دست خود فرد است و نمود دیگر آن به صورت خود ناتوان‌سازی ادعا شده به معنای بیان کردن یک شرایط نامساعد قبل از اینکه فرد بررسی انجام دهد می باشد. مقصود نهایی هر دو مورد توجیه و بهانه تراشی است (آینت[۱۶]و همکاران ، ۲۰۱۷).

از سوی دیگر اضطراب به عنوان یک اختلال هیجانی که دلیل مشخصی برای آن وجود ندارد و یک اصطلاح عام برای مجموعه‌ای از اختلالات است، تاثیر مستقیمی بر پیشرفت تحصیلی دانش آموزان می گذارد. البته بسیاری از نظریه‌پردازان اضطراب را حالت تکامل‌یافته‌ای از یک توانایی برای هشدار وقوع یک خطرات قریب‌الوقوع دانسته‌اند تا افراد بتوانند با آن خطرات بهتر مقابله کنند، البته اگر شدت یا مدت زمان حالت اضطرابی زیاد باشد و عملکرد فرد را مختل نماید یک واکنش بیمارگونه و نابهنجار و نیاز به مداخله است (عظیمی، ۲۰۱۸). اضطراب امتحان[۱۷] نوعی نشخوار فکری است که با خود سرزنشگری و تردید درباره‌ی توانایی‌های فردی مشخص می‌شود و اغلب به ارزیابی شناختی منفی، نداشتن تمرکز حواس، واکنش فیزیولوژیک نامطلوب و افت عملکرد تحصیلی منجر می‌گردد و نقش مخرب و بازدارنده‌ای در سلامت روانی دانش‌آموزان ایفا می‌کند (پورمن و همکاران[۱۸]، ۲۰۱۹). پژوهش‌ها نشان می‌دهد که اضطراب امتحان همواره با عملکرد تحصیلی پایین همراه بوده و مانع پیشرفت دانش‌آموزان در کارهایشان شده و مهمترین تضعیف کننده‌ی عملکرد

1 Berweger
2 Academic achievement
3 Holzer
4 self-defeating behaviors
5 Li
6 Test anxiety
7 Barbosa-Camacho
8 social problem-solving skills
9 Saputro
10 procrastination
11 Self-impairment
12 Academic procrastination
13 Kohli
14 Steel & Klingsieck
15 Zhou
16 Eyink
17 Test anxiety
18 Poormanak

[Downloaded from frooyesh.ir on 2026-11-11]

تحصیلی در تمام مقاطع تحصیلی است (کیاتهوی‌کانگ و مین[1]، ۲۰۲۰). مرور شواهد تجربی نشان می‌دهد که اختلالات اضطرابی با دشواری‌های مربوط به پیشرفت تحصیلی در ارتباط است (فرناندز[2]، ۲۰۱۹).

همچنین در دوران معاصر یکی از انواع توانمندی‌هایی که افراد برای یک زندگی سالم و طبیعی نیاز دارند، حل مسأله [3] در موقعیت‌های مختلف فردی و اجتماعی است. حل مسأله یک توانش حیاتی برای زندگی به شمار می‌آید که در سطوح مختلف شناختی، عاطفی و اجتماعی مطرح می‌شود (البرزی و همکاران، ۱۳۹۷). این فرایند تعامل موفقیت‌آمیز با وقایعی است که گاهی پیش‌آمده و توان تغییر محیط را دارد (رودالوف و همکاران[4]، ۲۰۱۷). حل مسأله فرآیندی شناختی-رفتاری است که در آن شخص تلاش می‌کند راه حل‌های سازش یافته برای مشکلات تنیدگی‌آور را شناسایی کند (دارما و همکاران[5]، ۲۰۱۸). توانایی حل‌مسئله اجتماعی[6] (یا بین فردی)، یکی از مهم‌ترین راهبردهای سازش یافتگی با محیط است که از طریق آن افراد تلاش می‌کنند تا برای موقعیت‌های خاصی که در زندگی با آن مواجه می‌شوند، به پاسخ‌های سازش یافته دست یابند (دزوریلا و همکاران[7]، ۲۰۱۱). توانایی برای حل مسائل به طور موفقیت‌آمیز می‌تواند رفتار مثبت، پیشرفت تحصیلی، عزت نفس و فرصت‌های اجتماعی را افزایش دهد و ناکامی طی موقعیت‌های روزمره را کاهش دهد (فتیگ[8] و همکاران، ۲۰۱۶).

در همین راستا پژوهش قبلی حاکی از روابط رفتارهای خودشکن تحصیلی، اضطراب امتحان و مهارت‌های حل مساله اجتماعی است. ساپاترو[9] و همکاران (۲۰۱۹) در پژوهش خود نشان داد که آموزش مهارت‌های حل مساله به طور معناداری در بهبود عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان موثر است. گروشیت و هن[10] (۲۰۲۱) در پژوهش خود به این نتیجه رسیدند که بین اهمال‌کاری تحصیلی به عنوان یکی از رفتارهای خودشکن تحصیلی با پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان روابط منفی و معناداری وجود دارد. یو و مکلان[11] (۲۰۱۹) در پژوهش خود به این نتیجه رسیدند که رفتارهای خودناتوان ساز تحصیلی به عنوان یکی دیگر از رفتارهای خود ناتوان‌ساز تحصیلی در کاهش عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان مؤثر است. المو و فیسا[12] (۲۰۲۰) در پژوهش خود گزارش کردند که روابط منفی بین اضطراب امتحان و پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان آفریقایی پایه دهم وجود دارد.

بنابراین با توجه به شیوع بالای پدیده رفتارهای خودشکن تحصیلی و اضطراب امتحان در بین دانش‌آموزان و اثرات مخرب آن بر انگیزه و پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان و با توجه به اینکه افت تحصیلی پیامدهای جبران‌ناپذیری مالی، اجتماعی و روانشناختی برای فرد، خانواده و جامعه در پی دارد و می‌تواند عنوان مانعی جدی در موفقیت‌های علمی و پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان در نظر گرفته شود و با در نظر داشتن این مساله دانش‌آموزان مقطع متوسطه در دوره حساس رشدی قرار دارند و این ویژگی‌های منفی می‌تواند مانعی جدی در دستیابی به اهدافشان باشد. با توجه به توضیحات فوق، مرور ادبیات پژوهشی نشان می‌دهد که در زمینه موضوع پژوهش حاضر کمتر پژوهشی صورت گرفته است و در این زمینه شکاف تحقیقاتی وجود دارد. از این رو نتایج این پژوهش می‌تواند راهگشا پژوهش‌های بعدی در این زمینه باشد. از این رو پژوهش حاضر با هدف نقش رفتارهای خودشکن تحصیلی، اضطراب امتحان و مهارت‌های حل مساله اجتماعی در پیش‌بینی پیشرفت تحصیلی دانش آموزان مقطع متوسطه انجام شد.

روش

روش پژوهش حاضر توصیفی_همبستگی بود. جامعه آماری پژوهش، شامل کلیه دانش‌آموزان دختر و پسر مقطع متوسطه اول مدارس دولتی و غیردولتی منطقه ۴ شهر تهران در سال تحصیلی ۱۴۰۲-۱۴۰۱ بود. در مورد حجم نمونه، تاباچنیک و فیدل[13] (۲۰۰۷) فرمولی

1 Kiat Hui Khng & Mane
2 Fernandez
3 Problem solving
4 Rudolph
5 Darma
6 Social problem solving
7 D'Zurilla
8 Fettig
9 Saputro
10 Goroshit & Hen
11 Yu & McLellan
12 Alemu & Feyssa
13 Tabachnick & Fidell

[Downloaded from frooyesh.ir on 2026-11-11]

برای محاسبه اندازه نمونه در رگرسیون چندگانه، با توجه به تعداد متغیرهای پیش‌بینی که استفاده می‌شود(N> ۵+۸ m) ارائه کرده‌اند با توجه به توضیحات فوق تعداد ۲۷۰ نفر (۱۴۴ نفر دختر، ۱۱۶ نفر پسر) با روش نمونه‌گیری تصادفی خوشه‌ای چند مرحله‌ای انتخاب شدند. در مرحله اول برای انتخاب نمونه، پژوهشگر ابتدا از ۱۲ مدرسه دخترانه دولتی و غیر دولتی منطقه ۴ شهر تهران تعداد ۷ مدرسه را به صورت تصادفی انتخاب کرد. سپس در مرحله دوم از ۷ مدرسه دخترانه ۱۶کلاس را به صورت تصادفی انتخاب کرد و در مرحله سوم از کلاس‌های مدارس ۱۷ دانش‌آموز به صورت تصادفی انتخاب شدند. در نهایت ملاک‌های ورود به پژوهش داشتن ملاک‌های تشخیصی در رفتارهای خود شکن و اضطراب امتحان، تحصیل در مقطع متوسطه دوم، داشتن سن حداقل ۱۳ و حداکثر ۱۶ سال، داشتن رضایت برای شرکت در پژوهش و ملاک‌های خروج ابتلا به هر گونه بیماری طبی شدید و اختلال روانشناختی، عدم استفاده از دارو درمانی و روان‌درمانی با مطالعه پرونده دانش آموز. بعد از اخذ مجوز از اداره آموزش و پرورش منطقه ۴ شهر تهران با مراجعه به مدارس سه پرسشنامه مذکور به صورت گروهی بوسیله پژوهشگر اجرا شدند. در ابتدا توضیحات کلی پیرامون پرسشنامه‌ها، اهداف پژوهش، رعایت اصول اخلاقی پژهشی و رضایت آنها برای شرکت داده شد تا اعضای نمونه نسبت به پرسشنامه‌ها شناخت کلی بدست آورند. پس از آن به ترتیب پرسشنامه‌های رفتارهای خودشکن، اضطراب امتحان و حل مساله اجتماعی در بین دانش‌آموزان توزیع شد. زمان تکمیل هر پرسشنامه ۲۵ دقیقه در نظر گرفته شد که در نهایت تعداد ۲۶۰ پرسشنامه جمع آوری و استفاده از از روش رگرسیون چندگانه به شیوه همزمان و نرم افزار SPSS نسخه ۲۴ تحلیل شد.

ابزار سنجش

مقیاس شناخت و رفتارخودشکن (SDBC)[1]: مقیاس شناخت و رفتار خودشکن توسط کانینگهام[2] (۲۰۰۷) طراحی شد. این پرسشنامه دارای ۲۱ سؤال جهت ارزیابی ۶ نوع رفتار خودشکن اهمال‌کاری، خودناتوان سازی، افزایش تعهد، ارزیابی نامعتبر، رفتارتکانشی (ناتوانی در به تأخیر انداختن پاداش)، تأخیر و ناتوانی در تصمیم‌گیری تنظیم شده است. در هر موقعیت از فرد خواسته می‌شود عملکرد و شناخت خود را در یک طیف پنج درجه‌ای ارزیابی کند. به طور کلی در مورد تفسیر پرسشنامه بر اساس مواد تشخیص، ۶ رفتار خودشکن در نظر گرفته می‌شود. کانینگهام (۲۰۰۷) پایایی این پرسشنامه را با روش آلفای کرونباخ ۰/۸۷ گزارش کرده است. به منظور تعیین روایی تحلیل عامل تأییدی روی گویه های این مقیاس انجام شد که همه گویه ها بار عاملی مناسبی داشتند، یعنی تمام گویه ها ضرایب استاندارد بالای ۰/۳۰ داشتند. محمدی و همکاران (۱۳۹۳) ضریب آلفای کرونباخ این پرسشنامه را برای دو خرده مقیاس اهمالکاری و خودناتوان سازی، به ترتیب ۰/۶۲ و ۰/۶۹ گزارش کرده اند. رنجبر و همکاران (۱۳۹۷) نیز ضریب آلفای کرونباخ را برای خرده مقیاس‌های افزایش تعهد (۰/۶۹)، ارزیابی نامعتبر (۰/۷۱)، رفتار تکانشی (۰/۷۳)، تأخیر و ناتوانی در تصمیم‌گیری (۰/۶۲) محاسبه کردند. روایی محتوایی این پرسشنامه در پژوهش رنجبر و همکاران (۱۳۹۷) مورد بررسی و نسبت روایی مـحتوا ۰/۷۹ و شاخص روایی محتوا ۰/۸۰ بدست آمد و مورد تایید متخصصین و پژوهشگران قرار گرفت . در پژوهش رشیدی و همکاران (۱۴۰۰) نیز ضریب آلفای کرونباخ ۰/۷۱ محاسبه شد. در پژوهش حاضر پایایی این ابزار با استفاده از روش آلفای کرونباخ برای کل مقیاس ۰/۸۹ بدست آمد.

پرسشنامه اضطراب امتحان(FTA)[3]: پرسشنامه اضطراب امتحان بوسبله فریدمن و بنداز-جاکوب[4] (۱۹۹۷) طراحی شد. دارای ۲۳ و سه خرده مقیاس تحقیر اجتماعی را با سؤال‌های ۱ تا ۸، خطای شناختی را با سؤال‌های ۹ تا ۱۷) و تنیدگی را با سؤال‌های ۱۸ تا ۲۳ دارد. این پرسشنامه در طیف لیکرت چهار درجه ای از کاملاً موافقم (۳) تا کاملاً مخالفم (۰) نمره‌گذاری می‌شود. در پژوهش فریدمن و بنداز-جاکوب (۱۹۹۷) پایایی این پرسشنامه با استفاده از ضریب آلفای کرونباخ برای خرده مقیاس های تحقیر اجتماعی(۰/۹۱)، خطای شناختی (۰/۸۵) و تنیدگی (۰/۸۳) و کل مقیاس (۰/۹۱) بدست آمد. در پژوهش با عزت و همکاران (۱۳۹۰) تحلیل عاملی اکتشافی نسخه فارسی این آزمون نیز مؤید سه عامل یاد شده بود. اگرچه برخی سؤال‌ها که در نسخه اصلی این آزمون بخشی از عامل خطای شناختی را تشکیل می‌دادند، در نسخه فارسی برای نمونه ایرانی بیشتر نشان‌دهنده تنیدگی آزمودنی‌ها بود. بر این اساس نمره‌گذاری آزمون برای استخراج نمره‌ها مربوط به هر یک از عامل‌ها با نمره‌گذاری در نسخه اصلی متفاوت بود و به ترتیب سؤال‌های ۱ تا ۸ برای عامل تحقیر اجتماعی، سؤال‌های ۹ تا ۱۲برای عامل خطای شناختی و سؤال‌های ۱۳ تا ۲۳ برای عامل تنیدگی نمره‌گذاری شد. نمره‌گذاری برخی از مواد به‌صورت معکوس بوده و نمره بالا نشان‌دهنده اضطراب امتحان پایین است. برای نسخه فارسی ضریب آلفای کرونباخ برای هریک از

1 Self-defeating behaviors and cognitions
2 Cunningham
3 Test anxiety questionnaire
4 Friedman & Bendas-Jacob

[Downloaded from frooyesh.ir on 2026-11-11]

عامل‌های تحقیر اجتماعی، خطای شناختی و تنیدگی به ترتیب ۰/۹۱، ۰/۸۵ و ۰/۸۵ و برای کل آزمون ۰/۹۰ به دست آمد. همچنین در تحلیل عاملی اکتشافی بعد از چرخش واریماکس این سه عامل ۵۵ درصد از واریانس این پرسشنامه را تبیین کردند و هیچ از گویه‌ها همبستگی کمتر از ۰/۳۰ نداشتند (با عزت و همکاران، ۱۳۹۰) . در پژوهش حاضر پایایی این ابزار با استفاده از روش آلفای کرونباخ برای کل مقیاس ۰/۸۰ بدست آمد.

پرسشنامه تجدید نظر شده حل مسئله اجتماعی(SPSI-R)[1]: این پرسشنامه توسط دی زوریلا و نزو[2] (۲۰۰۲) در اسپانیا ساخته شد دارای ۲۵ گویه است. هر آزمودنی به گویه ها با یک مقیاس پنج درجه‌ای از کاملاً غلط تا کاملاً درست پاسخ می‌دهد. این پرسشنامه دارای پنج خرده مقیاس جهت‌گیری مسأله مثبت ۳ آیتم، شامل (سؤالات ۲۵،۱۲،۵)، جهت‌گیری مسأله منفی ۵ آیتم، شامل (سؤالات ۲۱،۱۱،۷،۳،۱)، حل مسأله منطقی ۷ آیتم، شامل (سؤالات ۲۴،۲۳،۲۰،۱۹،۱۵،۶،۲)، سبک تکانشی- بی‌احتیاطی ۵ آیتم، شامل (سؤالات ۱۸،۱۳،۹،۴،۲۲) و سبک اجتنابی ۵ آیتم، شامل (سؤالات ۱۷،۱۶،۱۴،۱۰،۸) است. در پژوهش دزوریلا و همکاران (۲۰۰۲) پایایی بازآزمایی با فاصله زمانی دو هفته برای این پرسشنامه بین ۰/۶۸ تا ۰/۹۱ و ضریب آلفای ان بین ۰/۶۹ تا ۰/۹۵. گزارش شده است. در پژوهش آنها روایی سازه این پرسشنامه نیز با استفاده از تحلیل عاملی اکتشافی برای کلیه گویه دارای بارعاملی بالاتر از ۰/۳۵ و همبستگی آن با مقیاس حل مسئله هپنر (۱۹۸)،۰/۶۲ گزارش شده است (دزوریلا و همکاران، ۲۰۰۲). مخبری و همکاران (۱۳۸۹) ضریب آلفای کرونباخ این ابزار را ۰/۸۵ گزارش کرده اند. در پژوهش فطین و همکاران (۱۳۹۵)، با محاسبه ضریب آلفـای کرونبـاخ، پایایی مؤلفه‌های جهت گیری مثبت ۰/۷۴، جهت‌گیـری منفی ۰/۷۷، سبک حل مسئله منطقی ۰/۷۸، سبک حـل مسئله تکانشی ۰/۷۷، سبک حل مسـئله اجتنـابی ۰/۷۶ و کل پرسشنامه ۰/۸۸ به دست آمد. روایی پرسشنامه با استفاده از تحلیل عامـل تأییـدی تمامی گویه‌های این پرسشنامه از بار عاملی بـالای ۰/۷۰ (بین ۰/۷۲ و ۰/۹۳) به دست آمد. در پژوهش حاضر پایایی این ابزار با استفاده از روش آلفای کرونباخ برای کل مقیاس ۰/۸۵ بدست آمد.

پیشرفت تحصیلی: در پژوهش حاضر جهت اندازه‌گیری پیشرفت تحصیلی از معدل نیمسال دوم تحصیلی شرکت‌کنندگان در سال تحصیلی ۱۴۰۲-۱۴۰۱ استفاده شد.

یافته ها

در میان ۲۶۰ شرکت‌کننده‌ای که وارد تحلیل نهایی پژوهش شد ۱۱۶ نفر پسر (۴۴/۶ درصد)، ۱۴۴ نفر دختر (۵۵/۴)؛ ۷۸ نفر (۳۰) در سن ۱۳ سال، ۸۶ نفر (۳۳/۱) در سن ۱۴ سال، ۹۶ نفر (۳۶/۹) در سن ۱۵ سال با میانگین (۱۴/۰۶) و انحراف استاندارد(۰/۸۱) قرار داشتند. به‌علاوه، ۸۵ نفر (۳۲/۷) در پایه هفتم، ۸۲ نفر (۳۱/۵) در پایه هشتم، ۹۳ نفر(۳۵/۸۱) در پایه نهم مشغول به تحصیل بودند.

جدول۱. ماتریس همبستگی و شاخص های توصیفی متغیرهای پژوهش

متغیرها	۱	۲	۳	۴	۵	۶	۷
۱.پیشرفت تحصیلی	۱						
۲.اهمال‌کاری تحصیلی	-۰/۴۸**	۱					
۳.خودناتوان سازی تحصیلی	-۰/۴۵**	۰/۶۶**	۱				
۴. تحقیر اجتماعی	-۰/۳۷**	۰/۴۹**	۰/۳۵**	۱			
۵. خطای شناختی	-۰/۴۳**	۰/۴۳**	۰/۳۷**	۰/۴۵**	۱		
۶. تنیدگی	-۰/۴۱**	۰/۸۶**	۰/۶۱**	۰/۴۲**	۰/۴۳**	۱	
۷. مهارت‌های حل مساله اجتماعی	۰/۶۴**	-۰/۶۰**	-۰/۵۱**	-۰/۷۰**	-۰/۷۲**	-۰/۵۶**	۱
میانگین	۱۶/۶۶	۱۴/۶۱	۱۱/۷۳	۲۲/۷۱	۲۸/۴۰	۱۱/۹۲	۸۲/۵۸
انحراف معیار	۲/۱۹	۴/۵۶	۳/۲۵	۴/۷۹	۵/۷۱	۳/۷۳	۱۴/۷۴

1 Social problem solving questionnaire
2 DZurilla & Nezu

[Downloaded from frooyesh.ir on 2026-11-11]

کجی	-۰/۵۴	۰/۲۶	۰/۲۳	-۰/۱۲	-۰/۲۱	۰/۰۲	-۰/۱۵
کشیدگی	۰/۸۰	-۰/۶۱	-۰/۶۴	۰/۰۴	۰/۱۰	-۰/۸۲	۰/۲۸

مطابق با جدول فوق، بین اهمال‌کاری تحصیلی و خودناتوان‌سازی به عنوان رفتارهای خودشکن تحصیلی با پیشرفت تحصیلی رابطه معکوس وجود دارد و این نشان می‌دهد با افزایش نمره فرد در اهمال‌کاری و خودناتوان‌سازی، میزان نمره او در پیشرفت تحصیلی کاهش می‌یابد (P<۰/۰۱ ؛ r=۰/۳۸ ؛ r=۰/۴۶). بین تحقیر اجتماعی، خطای شناختی و تنیدگی از مولفه‌های اضطراب امتحان با پیشرفت تحصیلی رابطه معکوس وجود دارد (P<۰/۰۱؛ r=۰/۴۱؛ r=۰/۴۳ ؛ r=۰/۳۷). همچنین بین مهارت‌های حل مساله اجتماعی با پیشرفت تحصیلی رابطه مستقم وجود دارد (P<۰/۰۱ ؛ r=۰/۶۴). شاخص‌های توصیفی متغیرهای پژوهش در جدول ۱ قابل مشاهده است. همچنین مقادیر چولگی و کشیدگی متغیرها در دامنه ۱- و ۱ قرار دارند قرار دارد. بنابراین، با توجه به اینکه قرار گرفتن مقادیر چولگی و کشیدگی در بازه ۲± نشاندهنده ی نرمال بودن توزیع متغیرها است (جرج و مالری، ۲۰۱۰)، مفروضه نرمال بودن در مورد همه متغیرها رعایت شده است. مفروضه نرمال بودن داده‌ها با استفاده از آزمون کولموگروف- اسمیرنوف معنادار نبود و فرض صفر مبنی بر نرمال بودن داده ها مورد تایید قرار گرفت (p<۰/۰۱)، همچنین مقدار آماره دوربین- واتسون[1] (DW) مدل رگرسیونی ۱/۸۷ به دست آمد که نشانگر رعایت شدن مفروضه استقلال داده‌ها است. همچنین، وضعیت مفروضه هم خطی نیز ارزیابی شد. طبق نظر میرز، گامست و گارینو (۲۰۰۶) اگر مقدار شاخص تحمل پائین‌تر از ۰/۴ و مقدار VIF برابر یا بالاتر از ۲/۵ باشد میزان هم‌خطی میان متغیرها نگران کننده است. اما با توجه به این‌که مقادیر شاخص تحمل متغیرها در دامنه ۰/۱۷ تا ۰/۵۳، و مقادیر VIF آنها در دامنه ۱/۱۲ تا ۲/۲۲ به دست آمد مفروضه مذکور رعایت شده است.

جدول۲. نتایج رگرسیون چندگانه به روش همزمان برای تعیین نقش متغیرهای پیش بین در پیشرفت تحصیلی

متغیرها	R	R2	F	B	Beta	T	P
مهارتهای حل مساله اجتماعی	۰/۷۱	۵۰/۴۱	۶۸/۵۱	۰/۴۹	۰/۴۳	۶/۵۴	۰/۰۰۱
اهمال کاری تحصیلی				-۰/۳۱	-۰/۲۸	-۵/۴۱	۰/۰۰۱
خودناتوان سازی تحصیلی				-۰/۲۷	-۰/۲۴	-۵/۰۲	۰/۰۰۱
خطای شناختی				-۰/۲۳	-۰/۱۷	-۴/۵۶	۰/۰۰۱
تنیدگی				-۰/۱۹	-۰/۱۵	-۴/۲۸	۰/۰۰۱
تحقیر اجتماعی				-۰/۱۷	-۰/۱۲	-۳/۹۷	۰/۰۰۱

در جدول ۳، نتایج رگرسیون چندگانه به روش همزمان نمایش داده شده است. مطابق با جدول فوق، ترکیب متغیرهای پژوهش به طور معنی‌داری با پیشرفت تحصیلی رابطه دارند و ۵۰ درصد از واریانس آن را تبیین می‌کنند (R^2= ۵۰/۴۱ P<۰/۰۱). همانطور که مشاهده می‌شود متغیر مهارت‌های حل مساله اجتماعی (P<۰/۰۱ ؛ β=۰/۴۳) پیش‌بینی معنی‌داری از متغیر پیشرفت تحصیلی ارائه می‌دهد. همچنین متغیر اهمال‌کاری تحصیلی و خودناتوان‌سازی تحصیلی (P<۰/۰۱ ؛ β=-۰/۲۴ ؛ β=-۰/۲۸) پیش‌بینی معنی‌داری از متغیر پیشرفت تحصیلی ارائه می‌دهد. در ادامه متغیر خطای شناختی (P<۰/۰۱ ؛ β=-۰/۱۷)؛ تحقیر اجتماعی(P<۰/۰۱ ؛ β=-۰/۱۵) و تنیدگی (P<۰/۰۱ β=-۰/۱۲) پیش‌بینی معنی‌داری از متغیر پیشرفت تحصیلی ارائه می‌دهد.

بحث و نتیجه‌گیری

پژوهش حاضر با هدف نقش رفتارهای خودشکن تحصیلی، اضطراب امتحان و مهارت‌های حل مساله اجتماعی در پیش‌بینی پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان مقطع متوسطه انجام شد. نتایج پژوهش حاضر نشان داد که مهارت‌های حل مساله اجتماعی می‌توانند به طور معناداری پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان را پیش‌بینی کنند. این یافته با پژوهش‌های دارش (۱۳۹۵)، سعیدی مقدم (۱۳۹۵)، مظفری (۱۳۹۵)، هاکاترجانا[2] (۲۰۲۲)، ساپاترو (۲۰۱۹)، بیازساجیل[3] (۲۰۱۶) همسو بود. در تبیین این یافته می‌توان گفت که حل مسئله، مهارت

1. Durbin-Watson
2 Hacatrjana
3 Beyazsacli

[Downloaded from frooyesh.ir on 2026-11-11]

شناختی فوق‌العاده پیچیده‌ای است که مستلزم سطوح بالاتری از پردازش اطلاعات است و معرف یکی از هوشمندانه‌ترین فعالیت‌های آدمی است؛ به طوری که حل مسئله سبب می‌شود توجه، ادراک، حافظه و سایر فرایندهای پردازش اطلاعات به شیوه‌ای هماهنگ برای دستیابی به هدف برانگیخته شوند. همچنین در آموزش مهارت حل مسئله، بیشتر به استراتژی‌های اکتشافی توجه شده است که از نظر لمپراچزکه یک نظریه در ارتباط با فکر کردن است و به طور ضمنی به حل مسئله اشاره دارد، گرفته شده است. این استراتژی‌ها شامل کاهش و تسهیل موقعیت مسئله، قابلیت برگشت‌پذیری مسئله و توجه به جوانب مختلف و جنبه‌های ثابت مسئله است هنگامی که دانش‌آموز تلاش می‌کند تا یک مجموعه‌ی کارآمد برای حل‌مسئله ایجاد کند، احتمالاً با مشکلاتی روبه‌رو می‌شود که در ظاهر موجب می‌گردد تلاش او بی‌نتیجه بماند اما بروز این مشکلات به کمک راهبردهای تفکر منطقی، فرصتی ایجاد می‌کند تا مهارت‌های حل مسئله در او بهبود یافته و ترقی کند. در نتیجه می‌توان گفت که استفاده از الگوی حل مسئله، موجب رشد معنادار یادگیری در دانش‌آموز می‌شود؛ بدین معنی که دانش‌آموز، در روش حل مسئله در موقعیتی قرار می‌گیرد که فرضیه‌ای خود را از راه پژوهش و کاوش و از روی شواهد می‌آزماید و شخصاً از آن نتیجه می‌گیرد.

یافته دیگر پژوهش حاضر نشان داد که اهمال‌کاری تحصیلی و خود ناتوان‌سازی به طور معنی‌داری پیشرفت تحصیلی را پیش‌بینی می‌کنند این یافته با پژوهش‌های امجدیان و بهرامی (۱۴۰۱)، رسولی خورشیدی و همکاران (۱۳۹۸)، امیریان و همکاران (۱۳۹۶)، ترول و دکاماکی[1] (۲۰۲۲)، کافتیاک[2] (۲۰۲۲)، زاماراگا-اسپینوس و کوالوس-پوزو[3] (۲۰۲۲)، گروشیت و هن[4] (۲۰۲۱) و آنلی[5] (۲۰۱۹) همسو بود. در تبیین این یافته می‌توان گفت که رفتارهای اهمال‌کارانه دارای توان بالایی برای ایجاد اثرات دردناک روانی اجتماعی هستند، از این‌رو کناره‌گیری از این مسایل نیازمند داشتن توان بالای مقابله‌ای است، منفی گرایی و ارزیابی کم از توانمندی‌های شخصی، اغلب منجر به ترس از شکست و ترس از عدم موفقیت شده و در نهایت می‌تواند منجر به اهمال‌کاری شود. فرد اهمال‌کار به تبع پیش‌زمینه‌های برانگیزاننده‌ی رفتاری اندکی را تجربه نموده است که تنها عامل درونی نمی‌تواند سبب‌ساز آن باشد، بلکه دیگر مباحث محیطی در این میان دخیل می‌باشند که پیامدهای درونی آن تشویش، آشفتگی، سرزش خود، ناامیدی و پشیمانی است و پیامدهای بیرونی آن ممکن است سنگین باشد و به پیشرفت کار و تحصیل فرد آسیب برساند (فیضی‌نوین، ۱۴۰۰). در طول این مسیر هر چه قدر اهمال‌کاری در فرد بیشتر باشد، انگیزش پیشرفت و به تبع پیشرفت تحصیلی او کاهش می‌یابد. از سوی دیگر خودناتوان‌سازی یعنی در مقابل مشکلات سر خم نمودن و از عرصه درس و مقاومت در برابر مشکلات درسی شانه خالی کردن. فراگیرانی که به خود امیدی نداشته باشند و از نیروهای درونی خویش در راستای حل مشکلات درسی استفاده نکنند، دچار خودناتوان‌سازی شده و این خودناتوان سازی موجب رخوت و کسالت در آنها می‌گردد. خودناتوانسازی یکی از عوامل مهم در ایجاد بی‌انگیزگی در فراگیران بوده و موجب ایجاد افسردگی و دلزدگی از درس را ایجاد می‌کند. هرچه عدم اتکا به نیروهای درونی در افراد بیشتر گردد و خود را در مقابل دروس کم‌توان نشان دهند، بیشتر دچار رخوت و زدگی از درس خواهند شد و با بی‌میلی به درس خواندن پرداخته و این امر منجر به افت تحصیلی می‌شود (منصورنیا و کریمی، ۱۳۹۸).

از طرف دیگر نتایج پژوهش حاضر نشان داد که ابعاد تحقیر اجتماعی، خطای شناختی و تنیدگی به عنوان مؤلفه‌های اضطراب امتحان به طور معناداری می‌توانند پیشرفت تحصیلی را پیش‌بینی کنند. این یافته با نتایج پژوهش‌های المو و فیسا[6](۲۰۲۰) و شان و یویان[7] (۲۰۱۸) همسو بود. برای این یافته پژوهش دو تبیین نظری وجود دارد، نخست آنکه برپایه نظریه ساراسون اضطراب امتحان نوعی خوداشتغالی ذهنی است که با تردید درباره توانایی‌های خود و ارزیابی شناختی منفی همراه است که به حواس پرتی و افت عملکرد تحصیلی منجر می‌شود (ساراسون، ۱۹۸۵، به نقل از ابوالقاسمی و همکاران، ۱۳۸۹). دومین تبیین بر پایه نظریه ویدنر (۲۰۰۸ به نقل از شعبانی و عابدی، ۱۳۹۹) استواراست که به سطوح اضطراب امتحان و تاثیر آن در عملکرد دانش‌آموزان اشاره دارد. سطح بالای اضطراب امتحان با افکار نامرتبط با تکلیف، نگرانی، افکارمنفی و خود کم‌انگاری در خلال فعالیت‌های استرس‌زا مرتبط است و بالطبع این عوامل به ایجاد تداخل در عملکرد فرد و پایین آمدن بازده عملکرد او منجر می‌شود. در واقع اضطراب امتحان در سطح بالا سبب می‌شود که فرد همواره به عواقب

1 Türel & Dokumaci
2 Kuftyak
3 Zumárraga-Espinosa & Cevallos-Pozo
4 Goroshit & Hen
5 ANLI
6 Alemu & Feyssa
7 Shun & Uyan

[Downloaded from frooyesh.ir on 2026-11-11]

و پیامدهای پس از امتحان فکر کند و در نتیجه سرنخ مطالب علمی در حافظه دانش‌آموزان پنهان شود فرد دچار اضطراب امتحان مواد درسی را می‌داند اما شدت اضطراب او مانع از آن می‌شود که معلومات خود را هنگام امتحان به یاد آورد.

دانش آموزان به عنوان رکن اساسی نظام آموزشی کشور در دستیابی به اهداف نظام آموزشی نقش و جایگاه ویژه ای دارند. توجه به این قشر از جامعه از لحاظ آموزشی و تربیتی، موجب باروری و شکوفایی هر چه بیشتر نظام آموزشی و تربیتی جامعه می گردد. عوامل روانشناختی و شخصیتی موثری در پیشرفت تحصیلی دانش آموزان نقش دارد. به طور کلی نتایج پژوهش حاضر بیانگر این بود مهارتهای حل مساله اجتماعی، رفتارهای خودشکن تحصیلی با مولفه های اهمال‌کاری تحصیلی و خودناتوان‌سازی؛ اضطراب امتحان با مولفه های خطای شناختی، تحقیر اجتماعی، و تنیدگی نقش معنی‌داری در پیش بینی متغیر پیشرفت تحصیلی دارند.

پژوهش حاضر دارای محدودیت‌هایی از قبیل اینکه پژوهش حاضر در گروه سنی ۱۳ تا ۱۶ سال یعنی دوره اول متوسطه منطقه ۴ شهر تهران انجام شده است و در تعمیم دادن آن به افراد گروه‌های سنی و مکان‌های دیگر احتیاط لازم را باید عمل آورد؛ همچنین روش مطالعه حاضر از نوع همبستگی می‌باشد. اینگونه طرح‌ها درباره روابط و تفسیر علّی بین متغیرها اطلاعاتی در اختیار پژوهشگر قرار نمی‌دهد. همچنین استفاده از ابزارهای خودگزارشی (مانند پرسشنامه) به منظور جمع‌آوری اطلاعات، به دلیل مطلوبیت اجتماعی و خودممیزی شرکت‌کنندگان، از محدودیت‌های مهم پژوهشی درباره موضوعات چالشی همچون اهمال‌کاری و خودناتوان‌سازی تحصیلی است. با توجه به این محدودیت‌ها پیشنهاد می‌شود که با توجه به اهمیت موضوع و به منظور دستیابی به نتایجی با قابلیت تعمیم بیشتر، پژوهش‌های مشابهی در سایر مناطق کشور و در گروه‌های سنی دیگر صورت گیرد. در پژوهش آتی نقش متغیرهای میانجی از قبیل فرسودگی تحصیلی، سرزندگی تحصیلی در روابط بین رفتارهای خودشکن تحصیلی، اضطراب و مهارت‌های حل مساله اجتماعی با پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان مورد بررسی قرار گیرد. همچنین در راستای پیشنهاد کاربردی حاصل از یافته‌های پژوهش می‌توان گفت که یافته‌های این پژوهش می‌تواند توسط روانشناسان و مشاوران تحصیلی مراکز مشاوره‌ای در برنامه آموزش‌های گروهی، کارگاه‌های آموزشی و نیز در مشاوره‌های انفرادی دانش‌آموزان مورد استفاده قرار گیرد. همچنین این یافته‌ها می‌تواند زمینه ساز پژوهش‌های بعدی باشد

منابع

البرزی، م.، انباری، ع.، خوشبخت، ف (۱۳۹۷). بررسی نقش توانش‌های اجتماعی و جو خانواده در حل مسأله اجتماعی: نقش واسطه‌ای انعطاف‌پذیری شناختی. *مطالعات روانشناسی تربیتی*، ۱۵(۳۱)، ۳۴-۱. doi: 10.22111/jeps.2018.4261

ابوالقاسمی، ع.، اسدی، م.، نجاریان، ب.، شکرکن، حسین. (۱۳۹۲). ساخت و اعتباریابی مقیاسی برای سنجش اضطراب امتحان. *مجله علوم تربیتی و روانشناسی دانشگاه شهید چمران اهواز*. ۳۳(۲)، ۴۷-۶۱. doi: 10.22055/edus.1997.16131

امیریان، س.خ.، عبدخدایی، م.س.، کارشکی، ح. (۱۳۹۶). نقش میانجی‌گرانه اهمال‌کاری تحصیلی و اضطراب امتحان در رابطه‌ی درماندگی آموخته شده با پیشرفت تحصیلی. *پژوهش‌های روان شناسی بالینی و مشاوره* (مطالعات تربیتی و روان شناسی)، ۷(۲)، ۵-۲۲. doi: 10.22067/ijap.v7i2.46452

امجدیان، ف.، بهرامی، م. (۱۴۰۱). رابطه خودناتوان‌سازی با عملکرد تحصیلی دانش آموزان: نقش میانجی اهمال‌کاری در دانش‌آموزان دورهٔ دوم متوسطه شهر کرمانشاه. *فصلنامه علمی - پژوهشی تعلیم و تربیت*. ۳۸ (۴)، ۱۰۶-۸۷. http://qjoe.ir/article-1-1857-fa.html

باعزت، ف.، صادقی، م.، ایزدی‌فرد، ر.، روبن‌زاده، ش. (۱۳۹۰). اعتباریابی و رواسازی آزمون اضطراب امتحان فریدمن: فرم فارسی. *فصلنامه مطالعات روانشناختی*، ۸ (۱): ۵۱-۶۶. doi: 10.22051/psy.2012.1528

دارش، ن. (۱۳۹۵). تاثیرآموزش مهارتهای حل مساله بر پیشرفت تحصیلی ریاضی پایه پنجم دبستان. *پایان نامه کارشناسی ارشد*، دانشکده روانشناسی و علوم تربیتی دانشگاه شهید چمران اهواز. https://elmnet.ir/article/10904757-21022/

رشیدی, ع.، زندی, ف.، یاراحمدی, ی.، اکبری, م. (۱۴۰۰). اثربخشی برنامه آموزشی مبتنی بر اشتیاق تحصیلی بر رفتارهای خودشکن تحصیلی دانش آموزان دوره دوم متوسطه ایوان .*فصلنامه روان‌شناسی کاربردی*،۱۵(۱) ۲۳-۹ https doi :10.52547/apsy.2021.221548.1036

ولی خورشیدی، ف؛ سنگانی، ع.، جنگی، پ. (۱۳۹۸). رابطه اهمال‌کاری تحصیلی و منبع کنترل با پیشرفت تحصیلی دانشجویان پرستاری: نقش میانجی انگیزش پیشرفت. *فصلنامه پرستاری، مامایی و پیراپزشکی*. ۵ (۲)، ۶۷-۵۷. http://sjnmp.muk.ac.ir/article-1-239-fa.html

طین, ش.، حسینیان, س.، اصغر نژاد فرید, ع.، ابوالمعالی الحسینی, خ. (۱۳۹۹). ارزیابی مدل نقش مهارت حل مسأله اجتماعی و سرمایه روانشناختی برفرسودگی تحصیلی با میانجی‌گری وجدان تحصیلی و کمک طلبی تحصیلی .*فصلنامه روان شناسی تربیتی*۱۶ (۵۶) .56-31 . doi: 10.22054/jep.2020.23927.1898

فیضی نوین، ر. (۱۴۰۰). بررسی رابطه انگیزش پیشرفت با اضطراب امتحان و اهمال‌کاری تحصیلی دانش‌آموزان دختر دوره دوم متوسطه شهر همدان. *پایان نامه کارشناسی ارشد دانشگاه پیام نورمرکز همدان*.

[Downloaded from frooyesh.ir on 2026-11-11]

حداد رنجبر، س.، سعدی‌پور، ا.، درتاج، ف.، دلاور، ع.، ابراهیمی‌قوام، ص. (۱۳۹۷). اثربخشی برنامه آموزشی مبتنی بر رویکرد شناختی- رفتاری بر هیجان‌های تحصیلی دانشجویان دارای رفتارهای خودشکن تحصیلی. *پژوهش در آموزش علوم پزشکی*، ۱۱(۱)، ۱۰۸-۱۱۷. http://edcbmj.ir/article-1-1406-fa.html

مخبری، ع.، درتاج، ف.، ؛ دره کردی، ع. (۱۳۸۹). بررسی شاخص‌های روانسنجی و هنجاریابی پرسشنامه توانایی حل مسأله اجتماعی. *فصلنامه اندازه گیری تربیتی*، ۱(۴)، ۲۱-۱. https://jem.atu.ac.ir/article_2665.html

محمدی، ز.، جوکار، ب.، چاری، م.س. (۱۳۹۳). پیش‌بینی رفتارهای خودشکن با جهت‌گیری هدف: واسطه‌گری احساسات شرم و گناه. *روانشناسی تحولی. روانشناسان ایرانی*. ۱۱(۴۱)، ۸۳-۱۰۲. https://jip.stb.iau.ir/article_512182.html

مرادی، م.، اقدسی، ع. (۱۳۹۶). بررسی اثربخشی آموزش تفکر انتقادی و مهارت‌های حل مسئله بر راهبردهای خودتنظیمی و پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان دوره متوسطه ناحیه ۱ تبریز. *زن و مطالعات خانواده*، ۸(۲۸)، ۱۲۹-۱۴۴. https://jwsf.tabriz.iau.ir/article_522263.html

منصورنیا، ش.، کریمی، ک. (۱۳۹۹). رابطه بین انگیزه پیشرفت و خودناتوان‌سازی تحصیلی با نقش میانجی فرسودگی تحصیلی در دانشجویان. *طب توانبخشی*، ۹(۳)، ۲۵۴-۲۶۴. doi: 10.22037/jrm.2020.111571.2066

شعبانی، ز.، عابدی، م. (۱۳۹۹). پیش‌بینی پیشرفت تحصیلی بر اساس راهبردهای مقابله‌ای، اضطراب امتحان و سبک‌های اسنادی. *پویش در آموزش علوم انسانی*. ۶(۱۹)، ۵۱-۶۶. https://humanities.cfu.ac.ir/article_1159.html

Alemu, B. M., & Feyssa, T. (2020). The Relationship between Test Anxiety and Academic Achievement of Grade Ten Students of Shirka Woreda, Oromia Regional State, Ethiopia. *African Educational Research Journal*, *8*(3), 540-550. DOI:10.30918/AERJ.83.20.097

ANLI, G. (2019). Examining the Relationship between Academic Self-Handicapping and School Attachment Levels of Secondary School Students. *International Online Journal of Educational Sciences*, *11*(3), 117-130. DOI:10.15345/iojes.2019.03.009

Azimi, M. (2018). The relationship between anxiety and test-taking C-test and cloze-test. MOJES: *Malaysian Online Journal of Educational Sciences*. 4(1): 30-42. https://www.researchgate.net/publication/295907066

Baumeister R, Bushman B. (2014) Social psychology and human nature. 3rd ed. Belmont, CA: Wadsworth. https://www.amazon.com/Social-Psychology-Human-Nature-Comprehensive/dp/113395779X

Barbosa-Camacho, F. J., Romero-Limón, O. M., Ibarrola-Peña, J. C., Almanza-Mena, Y. L., Pintor-Belmontes, K. J., Sánchez-López, V. A., ... & González-Ojeda, A. (2022). Depression, anxiety, and academic performance in COVID-19: a cross-sectional study. *BMC psychiatry*, *22*(1), 443. https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2021.101546.

Beyazsacli, M. (2016). Relationship between problem solving skills and academic achievement. *The Anthropologist*, *25*(3), 288-293. DOI:10.1080/09720073.2016.11892118

Berweger, B., Born, S., & Dietrich, J. (2022). Expectancy-value appraisals and achievement emotions in an online learning environment: Within-and between-person relationships. *Learning and Instruction*, 77, 101546. https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2021.101546.

Cunningham, C. J. (2007). Need for recovery and ineffective self-management (Doctoral dissertation, Bowling Green State University). https://scholarworks.bgsu.edu/psychology_diss/115

Costa, A., & Faria, L. (2015). The impact of Emotional Intelligence on academic achievement: A longitudinal study in Portuguese secondary school. Learning and Individual Differences, 37, 38-47. https://doi.org/10.1016/j.lindif.2014.11.011

Dawood, E., Al Ghadeer, H., Mitsu, R., Almutary, N., & Alenezi, B. (2016). Relationship between Test Anxiety and Academic Achievement among Undergraduate Nursing Students. *Journal of Education and Practice*, 7(2), 57-65. https://www.semanticscholar.org/paper/Relationship-between-Test-Anxiety-and-Academic-Dawoo Ghadeer/9d30b4f77e727a0573dab9d7016c071994ed4a2d

Darma, I. K., Candiasa, I. M., Sadia, I. W., & Dantes, N. (2018). Problem-based learning and authentic assessment on conceptual understanding and ability to solve mathematical problems. International Research Journal of Engineering, IT and Scientific Research, 4(4), 7-16. https://doi.org/10.21744/irjeis.v4n4.254

D'Zurilla, T. J., Nezu, A. M., & Maydeu-Olivares, A. (2002). Manual for the social problem solving inventory-revised(pp.211-244). Nourth Tonawanda, TY: Multi- Health Systems. https://doi.org/10.1037/t05068-000

D'Zurilla, T. J., Maydeu-Olivares, A., & Gallardo-Pujol, D. (2011). Predicting social problem-solving using personality traits. Personality and Individual Differences, 50, 142-147. https://doi.org/10.1016/j.paid.2010.09.015

DZurilla, T. J., & Nezu, A. M. (1982). Social problem solving in adults. In P. C. Kendall (Ed.), Advances in cognitive-behavioral research and therapy (Vol. 1, pp. 201-274). New York: Academic Press. https://doi.org/10.1037/10805-001

Elvan, İ. N. C. E., Güven, E., & Aydoğdu, M. (2010). Effect of problem-solving method on science process skills and academic achievement. *Journal of Turkish science education*, *7*(4), 13-25. https://www.researchgate.net/publication/228865244_Effect_of_Problem_Solving_Method_on_Science_Process_Skills_and_Academic_Achievement

Eyink, J., Hirt, E. R., Hendrix, K. S., & Galante, E. (2017). Circadian variations in claimed self-handicapping: Exploring the strategic use of stress as an excuse. *Journal of Experimental Social Psychology*, *69*, 102-110. https://doi.org/10.1016/j.jesp.2016.07.010

Faleye, B. A. (2010). Cognitive test anxiety and learning outcomes of selected undergraduate students. *In The African Symposium*, 10(2),69-74. https://www.semanticscholar.org/paper/COGNITIVE-TEST-ANXIETY-AND-LEARNING-OUTCOMES-OF-Faleye/31cf2e28ac83a31d2332ae06733aa8498013e50f#related-papers

Fernandez, G. (2019). Relationships Between School Anxiety and Academic Achievement. 4th *International Conference on Education and New Learning Technologies*

Fettig, A., Schultz, T. R., & Ostrosky, M. M. (2016). Storybooks and Beyond: Teaching Problem Solving Skills in Early Childhood Classrooms. *Young Exceptional Children*, *19*(3), 18-31. https://doi.org/10.1177/1096250615576803.

[Downloaded from frooyesh.ir on 2026-11-11]

Friedman, I. A., & Bendas-Jacob, O. (1997). Measuring perceived test anxiety in adolescents: A self-report scale. *Educational and Psychological Measurement, 57*(6), 1035–1046. https://doi.org/10.1177/0013164497057006012
Gultekina.m.(2010). Teachers and students' views on the teaching and learning process of the social studies course. *Procedia social and behavioral sciences* ,2(2): 2744-2749. https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2010.03.407
Goroshit, M., & Hen, M. (2021). Academic procrastination and academic performance: Do learning disabilities matter? *Current Psychology, 40*, 2490-2498. https://doi.org/10.1007/s12144-019-00183-3
George, D., & Mallery, P. (2010). SPSS for Windows step by step. A simple study guide and reference (10. Baskı). *GEN, Boston, MA: Pearson Education, Inc*, *10*, 152-165.
Hacatrjana, L. (2022). Flexibility to Change the Solution: An Indicator of Problem Solving That Predicted 9th Grade Students' Academic Achievement during Distance Learning, in Parallel to Reasoning Abilities and Parental Education. *Journal of Intelligence*, *10*(1), 7. https://doi.org/10.3390/jintelligence10010007
Heppner, P. (1988). The problem solving inventory. Palo Alto, CA: Consulting Psychologists Press. https://www.researchgate.net/profile/Puncky-Heppner/publication/232588800
Hiro, T. Y., & Yamamoto, T. (1995). "Statistical inference in vector auto regressions with possibly integrated processes". *Journal of Econometrics*, 66(1-2), 225– 250. DOI:10.1080/07474930008800468
Holzer, J., Bürger, S., Lüftenegger, M., & Schober, B. (2022). Revealing associations between students' school-related well-being, achievement goals, and academic achievement. *Learning and Individual Differences, 95*, 102140. https://doi.org/10.1016/j.lindif.2022.102140
Kohli, M., Gupta, N., Saini, P., & Kohli, G. (2022). Comparison of Acceptance and Commitment Therapy (ACT) and Cognitive Behavioural Therapy (CBT) for Treatment of Academic Procrastination. *ECS Transactions, 107*(1), 3321. DOI 10.1149/10701.3321ecst
Kiat Hui Khng K. H, & Mane R. (2020). Beyond BCI—Validating a wireless, consumer grade EEG headset against a medical-grade system for evaluating EEG effects of a test anxiety intervention in school, Advanced Engineering Informatics journal, 45
Kuftyak, E. (2022). Procrastination, stress and academic performance in students. *ARPHA Proceedings, 5*, 965-974. DOI:10.3897/ap.5.e0965
Komarraju, M., Karau, S. J., Schmeck, R. R., & Avdic, A. (2011). The Big Five personality traits, learning styles, and academic achievement. *Personality and Individual Differences, 51*(4), 472–477. https://doi.org/10.1016/j.paid.2011.04.019
Li, Y., Li, N., Wu, M., & Zhang, M. (2019). The sustainability of motivation driven by high performance expectations: A self-defeating effect. *Sustainability*, *11*(16), 4397. https://doi.org/10.3390/su11164397
Marsh, H. W., & Martin, A. J. (2011). Academic self-concept and academic achievement: Relations and causal ordering. *British journal of educational psychology*, *81*(1), 59-77. DOI: 10.1348/000709910X503501
Nelson, D. W., & Sim, E. K. (2014). Positive affect facilitates social problem solving. *Journal of Applied Social Psychology*, *44*(10), 635-642. https://doi.org/10.1111/jasp.12254
Olorunfemi-Olabisi FA.(2014) Effects of problem-solving technique on test anxiety and academic performance among secondary school students in ondo state. J Res Method Edu. 4(4): 20-26. https://doi.org/10.9790/7388-04442026
Poormana S. G., Mastorovich M. L. & Gerwick M. (2019). Intervention for test anxiety: How faculty can help. *Teaching and learning in nursing*, 14(3): 186-191. DOI:10.1016/j.teln.2019.02.007
Rudolph, J., Niepel, C., Greiff, S., Gold hammer, F., & Kröner, S. (2017). Metacognitive confidence judgments and their link to complex problem solving. *Intelligence*, 63, 1-8. https://doi.org/10.1016/j.intell.2017.04.005
Saputro, A. D., Irwanto, I., Atun, S., & Wilujeng, I. (2019). The impact of problem-solving instruction on academic achievement and science process skills among prospective elementary teachers. *Ilkogretim Online-Elementary Education Online*, *18*(2), 496-507. doi: 10,17051/ilkonline.2019.561896
Stoeber, J., Feast, A. R., & Hayward, J. A. (2009). Self-oriented and socially prescribed perfectionism: Differential relationships with intrinsic and extrinsic motivation and test anxiety. *Personality and Individual Differences, 47*(5), 423–428. https://doi.org/10.1016/j.paid.2009.04.014
Steel, P., & Klingsieck, K. B. (2016). Academic procrastination: Psychological antecedents revisited. *Australian Psychologist*, *51*(1), 36-46. https://doi.org/10.1111/ap.12173
Tice, D. M., Bratslavsky, E., & Baumeister, R. F. (2001). Emotional distress regulation takes precedence over impulse control: If you feel bad, do it!. *Journal of personality and social psychology*, 80(1), 53-67. https://doi.org/10.1037/0022-3514.80.1.53
Tabachnick, B. G., & Fidell, L. S. (2007). Using multivariate statistics, 5th edn New York. *NY: Allyn and Bacon*.
Türel, Y. K., & Dokumaci, O. (2022). Use of media and technology, academic procrastination, and academic achievement in adolescence. Participatory Educational Research, 9(2), 481-497. http://dx.doi.org/10.17275/per.22.50.9.2
Yu, J., & McLellan, R. (2019). Beyond academic achievement goals: The importance of social achievement goals in explaining gender differences in self-handicapping. *Learning and Individual Differences, 69*, 33-44. https://doi.org/10.1016/j.lindif.2018.11.010
Zumárraga-Espinosa, M., & Cevallos-Pozo, G. (2022). Self-efficacy, procrastination and academic performance in university students in Ecuador. *ALTERIDAD. Revista de Educación*, *17*(2), 277-290. https://doi.org/10.17163/alt.v17n2.2022.08.
Zhou, M., Lam, K. K. L., & Zhang, Y. (2022). Metacognition and academic procrastination: A meta-analytical examination. *Journal of Rational-Emotive & Cognitive-Behavior Therapy*, *40*(2), 334-368. https://doi.org/10.1007/s10942-021-00415-1

[Downloaded from frooyesh.ir on 2026-11-11]