
نقش میانجی خودکارآمدی در رابطه باورهای هوشی، کارکردهای شناختی و اهمالکاری تحصیلی در دانش آموزان

متوسطه دوره دوم شهر یزد

نگار همتی*^۱، دکتر ناصر امینی^۲، عاطفه عباسی^۳

۱. کارشناسی ارشد، روانشناسی بالینی، واحد نایین، دانشگاه آزاد اسلامی، نایین، ایران

۲. استادیار، گروه روانشناسی بالینی، واحد بوشهر، دانشگاه آزاد اسلامی، بوشهر، ایران

۳. دانشجوی دکترا روان شناسی، روانشناسی، واحد بوشهر، دانشگاه آزاد اسلامی، بوشهر، ایران

چکیده

هدف پژوهش حاضر بررسی رابطه بین باورهای هوشی، کارکردهای شناختی و اهمالکاری تحصیلی با نقش میانجی خودکارآمدی در دانش آموزان دوره دوم متوسطه شهر یزد بود. روش پژوهش از نوع همبستگی و جامعه آماری شامل دانش آموزان دوره دوم متوسطه شهر یزد بود که ۲۸۲ نفر از آنان با روش نمونه گیری تصادفی خوشه ای چندمرحله ای انتخاب شدند. برای گردآوری داده ها از پرسشنامه اهمالکاری تحصیلی سولومون و راثبلوم (۱۹۸۴)، پرسشنامه خودکارآمدی تحصیلی جینکز و مورگان (۱۹۹۹)، پرسشنامه نظریه ضمنی هوش دوک و ییتس (۲۰۰۶) و پرسشنامه کارکردهای شناختی نجاتی (۱۳۹۲) استفاده شد. داده ها با استفاده از ضریب همبستگی پیرسون، رگرسیون چندمتغیره و تحلیل مسیر با نرم افزارهای SPSS ۲۲ و AMOS تحلیل شدند. نتایج نشان داد خودکارآمدی در رابطه باورهای هوشی و کارکردهای شناختی با اهمالکاری تحصیلی نقش میانجی دارد و این روابط در سطح معناداری مناسب تأیید شدند. همچنین باورهای هوشی ذاتی با کارکردهای شناختی و خودکارآمدی رابطه منفی و با اهمالکاری تحصیلی رابطه مثبت داشت، در حالی که باورهای هوشی افزایشی با کارکردهای شناختی و خودکارآمدی رابطه مثبت و با اهمالکاری تحصیلی رابطه منفی نشان داد. یافته ها بر اهمیت تقویت باورهای هوشی افزایشی و خودکارآمدی تحصیلی در کاهش اهمالکاری تأکید دارند.

واژگان کلیدی: خودکارآمدی، باورهای هوشی، کارکردهای شناختی، اهمالکاری تحصیلی، دانش آموزان متوسطه

مقدمه

نظام های آموزشی در هر جامعه ای از مهم ترین نهادهای اجتماعی محسوب می شوند که نقش اساسی در رشد فرهنگی، اجتماعی و اقتصادی ایفا می کنند. توجه به فرآیند تعلیم و تربیت و شناسایی عوامل مؤثر بر موفقیت تحصیلی دانش آموزان، از جمله مهم ترین دغدغه های نظام های آموزشی معاصر به شمار می رود. پیشرفت تحصیلی نه تنها بازتابی از کارآمدی نظام آموزشی است، بلکه می تواند بر توسعه فردی و اجتماعی نیز تأثیر عمیقی بگذارد. از این رو، پژوهشگران حوزه روان شناسی تربیتی همواره در تلاش بوده اند تا عوامل شناختی، انگیزشی و فردی مؤثر بر عملکرد تحصیلی را شناسایی و تبیین کنند (داتو و والدز، ۲۰۱۶).

در این میان، یکی از پدیده هایی که در سال های اخیر توجه بسیاری از پژوهشگران را به خود جلب کرده است، اهمالکاری تحصیلی است. اهمالکاری تحصیلی به معنای به تعویق انداختن عمدی انجام تکالیف و فعالیت های آموزشی است، به گونه ای که این تأخیر می تواند پیامدهای منفی برای عملکرد تحصیلی فرد به همراه داشته باشد. پژوهش ها نشان می دهد که اهمالکاری تحصیلی نه تنها باعث کاهش کیفیت و کمیت یادگیری می شود، بلکه با افزایش اضطراب، استرس و نارضایتی تحصیلی نیز همراه است (شراو، وادکینز و اولافسون، ۲۰۰۷؛ هاوول و واتسون، ۲۰۰۷). دانش آموزانی که دچار اهمالکاری تحصیلی هستند، معمولاً انجام تکالیف درسی، مطالعه برای امتحانات و انجام فعالیت های آموزشی را به تعویق می اندازند و این امر می تواند موجب افت عملکرد تحصیلی و کاهش انگیزش آنان شود.

مطالعات انجام شده نشان می دهد که عوامل متعددی در بروز اهمالکاری تحصیلی نقش دارند. در میان این عوامل، متغیرهای مرتبط با «خود» از جمله خودکارآمدی توجه ویژه ای را به خود جلب کرده اند (کلاسن و همکاران، ۲۰۱۰). مفهوم خودکارآمدی نخستین بار در چارچوب نظریه شناختی-اجتماعی بندورا مطرح شد. بندورا (۱۹۷۷، ۱۹۹۷) خودکارآمدی را به عنوان باور افراد درباره توانایی هایشان برای سازماندهی و اجرای اقدامات لازم جهت دستیابی به عملکردهای مطلوب تعریف می کند. بر اساس این دیدگاه، باورهای خودکارآمدی نقش تعیین کننده ای در نحوه تفکر، احساس و رفتار افراد دارند. افرادی که از خودکارآمدی بالاتری برخوردارند، اهداف چالش برانگیزتری برای خود تعیین می کنند، در مواجهه با موانع پشتکار بیشتری نشان می دهند و در انجام تکالیف عملکرد موفق تری دارند. در مقابل، افراد با سطح پایین خودکارآمدی در مواجهه با دشواری ها سریع تر دلسرد شده و احتمال بیشتری دارد که از انجام تکالیف اجتناب کنند (پاجارس، ۲۰۰۵).

در محیط های آموزشی نیز خودکارآمدی تحصیلی به عنوان یکی از مهم ترین پیش بین های عملکرد تحصیلی شناخته می شود. دانش آموزانی که از باورهای خودکارآمدی قوی تری برخوردارند، در انجام تکالیف درسی تلاش و پایداری بیشتری از خود نشان می دهند، از راهبردهای یادگیری مؤثرتری استفاده می کنند و در نتیجه عملکرد تحصیلی مطلوب تری دارند. در مقابل، سطوح پایین خودکارآمدی می تواند با کاهش انگیزش، اجتناب از فعالیت های تحصیلی و افزایش اهمالکاری همراه باشد (آرتینو، لا روشل و دورنینگ، ۲۰۱۵).

^۱ Datu & Valdez, ۲۰۱۶

^۲ Schraw, Wadkins & Olafson, ۲۰۰۷; Howell & Watson, ۲۰۰۷

^۳ Klassen et al., ۲۰۱۰

^۴ Pajares, ۲۰۰۵

^۵ Artino, La Rochelle & Durning, ۲۰۱۵

علاوه بر خودکارآمدی، باورهای هوشی نیز از جمله سازه های شناختی مهمی هستند که می توانند رفتارهای تحصیلی دانش آموزان را تحت تأثیر قرار دهند. باورهای هوشی به برداشتها و نگرش های افراد درباره ماهیت و قابلیت تغییر هوش اشاره دارد. بر اساس نظریه دوئک (۱۹۸۶)، افراد ممکن است دارای دو نوع باور درباره هوش باشند: باور افزایشی و باور ذاتی. در باور افزایشی، هوش به عنوان قابلیت قابل رشد و توسعه در نظر گرفته می شود، در حالی که در باور ذاتی، هوش ویژگی ای ثابت و تغییرناپذیر تلقی می شود. دانش آموزانی که دارای باور افزایشی نسبت به هوش هستند، معمولاً تلاش بیشتری برای یادگیری انجام می دهند، شکست را فرصتی برای یادگیری تلقی می کنند و در مواجهه با چالش های تحصیلی پایداری بیشتری نشان می دهند. در مقابل، دانش آموزانی که باور ذاتی نسبت به هوش دارند، در مواجهه با مشکلات تحصیلی سریع تر دلسرد شده و احتمال بیشتری دارد که از فعالیت های یادگیری اجتناب کنند (دوک، ۲۰۱۷).^۱

از سوی دیگر، کارکردهای شناختی نیز از عوامل مهم مؤثر بر موفقیت تحصیلی به شمار می روند. کارکردهای شناختی مجموعه ای از فرایندهای ذهنی هستند که در پردازش اطلاعات، حل مسئله، تصمیم گیری و تنظیم رفتار نقش دارند. در چارچوب نظریه پردازش شناختی ناگلیری و داس (۱۹۹۰)، این کارکردها شامل چهار فرایند اساسی برنامه ریزی، توجه، پردازش همزمان و پردازش متوالی هستند. فرایند برنامه ریزی به توانایی فرد در سازماندهی رفتار، کنترل شناختی و انتخاب راهبردهای مناسب برای حل مسئله اشاره دارد. فرایند توجه امکان تمرکز بر محرک های مرتبط و نادیده گرفتن محرک های غیرمرتبط را فراهم می کند. پردازش همزمان به ادغام اطلاعات در قالب یک کل معنادار مربوط می شود و پردازش متوالی به سازماندهی اطلاعات در قالب توالی های منطقی اشاره دارد (ناگلیری، ۲۰۱۳).^۲ این فرایندهای شناختی می توانند در شکل گیری رفتارهای تحصیلی دانش آموزان، از جمله میزان پشتکار در انجام تکالیف و نحوه مدیریت فعالیت های درسی، نقش مهمی ایفا کنند.

با وجود پژوهش های متعدد در زمینه هر یک از متغیرهای یادشده، بررسی همزمان روابط میان باورهای هوشی، کارکردهای شناختی و اهمالکاری تحصیلی با در نظر گرفتن نقش خودکارآمدی به عنوان یک متغیر میانجی کمتر مورد توجه قرار گرفته است؛ به ویژه در بافت آموزشی ایران. از آنجا که خودکارآمدی می تواند نحوه تأثیرگذاری متغیرهای شناختی و انگیزشی بر رفتارهای تحصیلی را تبیین کند، بررسی نقش میانجی آن می تواند درک عمیق تری از سازوکارهای مؤثر بر اهمالکاری تحصیلی فراهم آورد.

بر این اساس، پژوهش حاضر با هدف بررسی نقش میانجی خودکارآمدی در رابطه بین باورهای هوشی، کارکردهای شناختی و اهمالکاری تحصیلی در دانش آموزان دوره دوم متوسطه انجام شده است. انتظار می رود نتایج این پژوهش بتواند در شناسایی عوامل مؤثر بر کاهش اهمالکاری تحصیلی و ارتقای عملکرد آموزشی دانش آموزان مؤثر باشد و زمینه ای برای طراحی مداخلات آموزشی و روان شناختی مناسب در محیط های آموزشی فراهم آورد.

پژوهش های داخلی و خارجی نشان می دهند که باورهای هوشی، خودکارآمدی و کارکردهای شناختی از عوامل مهم مرتبط با اهمالکاری تحصیلی و عملکرد تحصیلی هستند. در مطالعات داخلی، امیرحسینی، شیرافکن و رجب پور (۱۳۹۹) نشان دادند که باورهای هوشی افزایشی و مدیریت زمان با اهمالکاری تحصیلی رابطه منفی دارند، اما باورهای هوشی ذاتی رابطه معناداری با اهمالکاری ندارند. همچنین حسینی راد و حمزه نژاد (۱۳۹۸) گزارش کردند که بین باورهای هوشی و پیشرفت

^۱ Dweck, ۲۰۱۷

^۲ Naglieri, ۲۰۰۳

تحصیلی رابطه معنادار وجود دارد و اثر باورهای هوشی افزایشی بر عملکرد تحصیلی قوی تر از باورهای ذاتی است. علی آبادی و خلخالی (۱۳۹۸) نیز نشان دادند که باورهای هوشی با اشتیاق تحصیلی در ابعاد رفتاری، عاطفی و شناختی رابطه مثبت و معنادار دارد. آتش افروز (۱۳۹۷) در مطالعه‌ای علی نشان داد که باورهای هوشی از طریق هدف‌گزینی می‌توانند بر برخی مؤلفه‌های خودتنظیمی از جمله خودکارآمدی اثرگذار باشند.

در مطالعات خارجی نیز نتایج مشابهی گزارش شده است. عثمان و یونارتی (۲۰۲۰) دریافتند که خودکارآمدی، انگیزش تحصیلی و محیط مدرسه با اهمالکاری تحصیلی رابطه معنادار دارند. گوپی (۲۰۱۹) نشان داد بین خودکارآمدی تحصیلی و اهمالکاری تحصیلی رابطه منفی وجود دارد. کورکماز، ایهان و برداکسی (۲۰۱۸) نیز نشان دادند که خودکارآمدی و اهمالکاری تحصیلی در پیش‌بینی پیشرفت تحصیلی نقش مهمی دارند. علاوه بر این، اوچلیو و مسلک‌پاک (۲۰۱۷) گزارش کردند که مهارت‌های تفکر انتقادی با خودکارآمدی رابطه مثبت و معنادار دارند. کلاس، کراوچوک و راجانی (۲۰۰۸) نیز نشان دادند که خودکارآمدی تحصیلی، خودتنظیمی و عزت‌نفس با اهمالکاری تحصیلی مرتبط است.

فرضیه‌های پژوهش

فرضیه اصلی

- ۱- بین باورهای هوشی و اهمالکاری تحصیلی با نقش میانجی خودکارآمدی دانش‌آموزان دوره دوم متوسطه شهر یزد رابطه معنی داری وجود دارد.
- ۲- بین کارکردهای شناختی و اهمالکاری تحصیلی با نقش میانجی خودکارآمدی دانش‌آموزان دوره دوم متوسطه شهر یزد رابطه معنی داری وجود دارد.

فرضیه‌های فرعی

- ۱- مدل باورهای هوشی و اهمالکاری تحصیلی با نقش میانجی خودکارآمدی برآزش دارد.
- ۲- مدل کارکردهای شناختی و اهمالکاری تحصیلی با نقش میانجی خودکارآمدی برآزش دارد
- ۳- بین باور هوشی، کارکرد شناختی، خودکارآمدی و اهمالکاری تحصیلی دانش‌آموزان دوره دوم متوسطه شهر یزد رابطه معناداری وجود دارد.
- ۴- باورهای هوشی توان پیش‌بینی اهمالکاری تحصیلی دانش‌آموزان دوره دوم متوسطه شهر یزد را دارند.
- ۵- کارکردهای شناختی توان پیش‌بینی اهمالکاری تحصیلی دانش‌آموزان دوره دوم متوسطه شهر یزد را دارند.

روش پژوهش

پژوهش حاضر از نظر هدف کاربردی و از نظر ماهیت کمی بود و با استفاده از طرح همبستگی انجام شد. جامعه آماری پژوهش شامل تمامی دانش‌آموزان دختر دوره دوم متوسطه شهر یزد در سال تحصیلی ۱۳۹۹-۱۳۹۸ بود. نمونه پژوهش با استفاده از روش نمونه‌گیری خوشه‌ای چندمرحله‌ای انتخاب شد. بدین صورت که ابتدا از میان مدارس دخترانه متوسطه

دوم شهر یزد چهار مدرسه به طور تصادفی انتخاب شد، سپس از هر پایه تحصیلی یک کلاس انتخاب و از هر کلاس ۳۰ دانش آموز به روش تصادفی گزینش شدند. با در نظر گرفتن متغیرها و زیرمقیاس های پژوهش و احتمال ریزش نمونه ها، در مجموع ۲۹۰ نفر انتخاب شدند که پس از حذف پرسشنامه های ناقص، داده های ۲۸۲ دانش آموز برای تحلیل نهایی مورد استفاده قرار گرفت.

ابزارهای گردآوری داده ها شامل پرسشنامه ویژگی های جمعیت شناختی، مقیاس اهمالکاری تحصیلی سولومون و راثبلوم (۱۹۸۴)، پرسشنامه خودکارآمدی تحصیلی جینکز و مورگان (۱۹۹۹)، پرسشنامه نظریه تلویحی هوش عبدالفتاح و یتس (۲۰۰۶) و پرسشنامه توانایی های شناختی (CAQ) نجاتی (۱۳۹۲) بود. مقیاس اهمالکاری تحصیلی دارای ۲۷ ماده و سه مؤلفه اهمالکاری در آمادگی برای امتحان، انجام تکالیف و تهیه مقالات پایان ترم است و بر اساس طیف لیکرت چهار درجه ای نمره گذاری می شود. پرسشنامه خودکارآمدی تحصیلی شامل ۳۰ ماده در سه زیرمقیاس استعداد، کوشش و بافت است که بر اساس طیف لیکرت چهار درجه ای نمره گذاری می شود. پرسشنامه نظریه تلویحی هوش نیز شامل ۱۴ ماده است و دو مؤلفه باور هوشی افزایشی و باور هوشی ذاتی را می سنجد. همچنین پرسشنامه توانایی های شناختی شامل ۳۰ سؤال در هفت مؤلفه حافظه، کنترل مهاری و توجه انتخابی، تصمیم گیری، برنامه ریزی، توجه پایدار، شناخت اجتماعی و انعطاف پذیری شناختی است که بر اساس طیف لیکرت پنج درجه ای پاسخ دهی می شود. مطالعات پیشین پایایی و روایی قابل قبولی برای این ابزارها گزارش کرده اند.

داده ها به روش میدانی و از طریق پرسشنامه های آنلاین گردآوری شد. پس از اخذ مجوزهای لازم از آموزش و پرورش و هماهنگی با مدارس، لینک پرسشنامه ها در اختیار دانش آموزان قرار گرفت و تکمیل آن ها طی یک دوره دو هفته ای انجام شد.

برای تجزیه و تحلیل داده ها از آمار توصیفی (میانگین و انحراف معیار) و آمار استنباطی شامل ضریب همبستگی، رگرسیون چندمتغیره با روش ورود همزمان و تحلیل مسیر در چارچوب مدل یابی معادلات ساختاری استفاده شد. تحلیل های آماری با استفاده از نرم افزارهای SPSS نسخه ۲۲ و AMOS انجام گرفت. همچنین در اجرای پژوهش، اصول اخلاقی شامل آگاهی دادن به شرکت کنندگان درباره هدف پژوهش، محرمانه ماندن اطلاعات و اختیار خروج از مطالعه در هر مرحله رعایت شد. یافته های اصلی پژوهش

داده ها با استفاده از آمار توصیفی شامل میانگین، انحراف معیار، کمینه و بیشینه بررسی شدند. برای آزمون فرض نرمال بودن، از کولموگروف-اسمیرنوف استفاده شد. نتایج نشان داد که توزیع داده ها نرمال است. در جدول ۱ توزیع فراوانی نمونه ی پژوهش براساس پایه ی تحصیلی آمده است

جدول ۱: توزیع فراوانی نمونه ی پژوهش براساس پایه ی تحصیلی

پایه	فراوانی	درصد فراوانی
دهم	۹۴	۳۳/۳۳
یازدهم	۹۴	۳۳/۳۳

دوازدهم	۹۴	۳۳/۳۳
کل	۲۳۴	۱۰۰

همانطور که در جدول شماره ۱ مشاهده می شود تعداد دانش آموزان در سه پایه تحصیلی کاملاً برابر بوده است و تفاوتی در بین پایه ها وجود ندارد.

میانگین، انحراف استاندارد، کمینه و بیشینه ی مقیاس های کارکردهای شناختی، باورهای هوشی، خودکارآمدی و اهمالکاری در جدول ۲ نشان داده شده است.

جدول ۲ یافته های توصیفی میانگین، انحراف استاندارد، کمینه و بیشینه ی مقیاس های مورد مطالعه

مقیاس	میانگین	انحراف استاندارد	کمینه	بیشینه
خودکارآمدی	۹۶/۸۹	۴/۶۶	۳۹	۱۱۴
کارکردهای شناختی	حافظه	۴/۷۸	۱۴	۲۷
	توجه انتخابی	۲۰/۷۸	۵/۲۴	۱۲
	توجه پایدار	۱۲/۳۹	۶/۸۷	۵
	انعطاف پذیری شناختی	۱۶/۴۲	۵/۳۵	۶
	شناخت اجتماعی	۱۱/۵۶	۴/۸۱	۴
	تصمیم گیری	۱۹/۷۸	۵/۲۴	۷
	برنامه ریزی	۸/۶۸	۵/۴۸	۴
کارکردهای شناختی کل	۱۱۱/۰۶	۶/۶۹	۴۴	۱۳۴
اهمالکاری	آماده سازی تکالیف	۳۲/۸۷	۴/۱۰	۱۶
	مقاله های پایان ترم	۲۱/۵۷	۲/۶۶	۱۰
	آماده سازی برای امتحان	۲۲/۶۸	۳/۰۵	۱۳
اهمالکاری کل	۷۷/۱۲	۴/۷۸	۴۵	۹۸
باورهای هوشی	افزایشی	۲۳/۲۹	۶/۱۳	۹
	ذاتی	۲۸/۳۹	۵/۹۶	۱۱

با توجه به جدول ۲ میانگین ، خودکارآمدی تحصیلی و کارکردهای شناختی به ترتیب برابر با $۹۶/۸۹$ و $۱۱۱/۰۶$ با انحراف استاندارد $۴/۶۶$ و $۶/۶۹$ است. میانگین نمرات اهمال کاری نیز برابر با $۸۷/۸۵$ با انحراف استاندارد $۴/۷۸$ و میانگین نمرات باورهای هوشی و ذاتی به ترتیب برابر با $۲۳/۲۹$ و $۲۸/۳۹$ است. میانگین و انحراف استاندارد سایر مقیاسها در جدول فوق آمده است.

برای انجام این تحلیل به بررسی پیش فرض نرمال بودن توزیع دادهها با استفاده از آزمون کولموگروف اسمیرنوف پرداخته شد و نتایج آزمون کولموگروف اسمیرنوف در جدول ۳ آورده شده است.

جدول ۳ آزمون کولموگروف - اسمیرنوف بررسی نرمال بودن توزیع دادههای مقیاسهای مورد مطالعه

مقیاس	تعداد	ارزش Z	سطح معناداری
خودکارآمدی	۲۸۲	۱/۱۲	۰/۲۰۰
حافظه	۲۸۲	۱/۶۸	۰/۱۴۷
توجه انتخابی	۲۸۲	۰/۹۴	۰/۲۰۰
توجه پایدار	۲۸۲	۰/۸۹	۰/۱۵۷
انعطاف پذیری شناختی	۲۸۲	۰/۹۶	۰/۲۰۰
شناخت اجتماعی	۲۸۲	۰/۹۳	۰/۲۶
تصمیم گیری	۲۸۲	۰/۸۳	۰/۱۳۳
برنامه ریزی	۲۸۲	۱/۱۰	۰/۰۵۶
کارکردهای شناختی	۲۸۲	۰/۱۹۴	۰/۲۰۰
آماده سازی تکالیف	۲۸۲	۰/۱۴۰	۰/۱۴۱
مقاله های پایان ترم	۲۸۲	۰/۲۲۱	۰/۲۰۰
آماده سازی برای امتحان	۲۸۲	۰/۱۹۲	۰/۲۳
اهمالکاری	۲۸۲	۰/۱۷۲	۰/۱۱
باور هوشی افزایشی	۲۸۲	۰/۱۳۰	۰/۵۷
باور هوشی ذاتی	۲۸۲	۰/۹۴	۰/۵۲

با توجه به جدول ۳ تمامی مقادیر Z آزمون کولموگراف اسمیرنوف برای مقیاس های کارکردهای شناختی، باورهای هوشی، خودکارآمدی و اهمالکاری در سطح $P > 0.05$ معنادار نمی باشد. بنابراین توزیع های مقیاس های مورد مطالعه نرمال می باشد. نتایج رگرسیون نشان داد که **باورهای هوشی ذاتی و افزایشی و کارکردهای شناختی** توان پیش بینی **اهمالکاری تحصیلی و خودکارآمدی تحصیلی** را دارند و **خودکارآمدی** نیز می تواند **اهمالکاری تحصیلی** را به صورت منفی و معنادار پیش بینی کند.

نتایج تحلیل مسیر مشخص نمود که **خودکارآمدی نقش میانجی معناداری** در رابطه بین:

باورهای هوشی و اهمالکاری تحصیلی

کارکردهای شناختی و اهمالکاری تحصیلی

ایفا می کند. مسیرهای غیرمستقیم از طریق خودکارآمدی در سطح $P > 0.05 > P > 0.05 > P > 0.05$ معنادار بودند. مدل نهایی پژوهش **برازش مناسبی** داشت.

یافته های پژوهش نشان داد خودکارآمدی نقش میانجی معناداری در رابطه بین باورهای هوشی، کارکردهای شناختی و اهمالکاری تحصیلی دارد.

همچنین نتایج همبستگی ها نشان داد:

- باور هوشی ذاتی با کارکردهای شناختی رابطه منفی داشت $(r = -0.42, p < 0.05)$
- باور هوشی ذاتی با خودکارآمدی رابطه منفی داشت $(r = -0.54, p < 0.05)$
- باور هوشی ذاتی با اهمالکاری تحصیلی رابطه مثبت داشت $(r = 0.57, p < 0.05)$
- باور هوشی افزایشی با کارکردهای شناختی رابطه مثبت داشت $(r = 0.46, p < 0.05)$
- باور هوشی افزایشی با خودکارآمدی رابطه مثبت داشت $(r = 0.64, p < 0.05)$
- باور هوشی افزایشی با اهمالکاری تحصیلی رابطه منفی داشت $(r = -0.53, p < 0.05)$

همچنین اثرات غیرمستقیم متغیرهای پیش بین از طریق خودکارآمدی معنادار بود و در سطح آماري مناسب تأیید شد $(P > 0.05) (P > 0.05) (P > 0.05)$.

بحث و نتیجه گیری

هدف پژوهش حاضر بررسی رابطه بین باورهای هوشی و کارکردهای شناختی با اهمالکاری تحصیلی با نقش میانجی خودکارآمدی در دانش آموزان دوره دوم متوسطه شهر یزد بود. یافته ها نشان داد که خودکارآمدی تحصیلی نقش میانجی معناداری در رابطه بین باورهای هوشی و کارکردهای شناختی با اهمالکاری تحصیلی ایفا می کند.

نتایج تحلیل مسیر نشان داد باورهای هوشی ذاتی با خودکارآمدی رابطه منفی و با اهمالکاری تحصیلی رابطه مثبت دارند، در حالی که باورهای هوشی افزایشی با خودکارآمدی رابطه مثبت و با اهمالکاری تحصیلی رابطه منفی نشان دادند. همچنین کارکردهای شناختی (از جمله حافظه، برنامه ریزی، تصمیم گیری، انعطاف پذیری شناختی و توجه) هم به طور مستقیم و هم از طریق افزایش خودکارآمدی، اهمالکاری تحصیلی را کاهش دادند. علاوه بر این، خودکارآمدی به صورت مستقیم و منفی اهمالکاری تحصیلی را پیش بینی کرد.

در مجموع، باورهای هوشی و کارکردهای شناختی توانستند بخش معناداری از واریانس اهمالکاری و خودکارآمدی تحصیلی را تبیین کنند. این یافته ها با چارچوب نظری دو تک همسو است؛ به طوری که دانش آموزان دارای باور هوشی افزایشی،

با تأکید بر رشد و تلاش، اهداف تبحرگرا را انتخاب کرده و از راهبردهای شناختی و فراشناختی مؤثرتری استفاده می کنند، که این امر به افزایش خودکارآمدی و کاهش اهمالکاری منجر می شود. در مقابل، باور هوشی ذاتی با جهت گیری عملکردگریز، اضطراب بیشتر و استفاده از راهبردهای سطحی همراه بوده و احتمال اهمالکاری را افزایش می دهد.

این پژوهش با محدودیت هایی همراه بود؛ از جمله استفاده از طرح مقطعی، اتکا به ابزارهای خودگزارشی، انجام مطالعه فقط بر روی دانش آموزان دختر شهر یزد، و عدم کنترل کامل متغیرهای فرهنگی و اجتماعی. بنابراین در تعمیم نتایج باید احتیاط شود.

بر اساس یافته ها، پیشنهاد می شود:

- برنامه های آموزشی برای تقویت باورهای هوشی افزایشی در مدارس اجرا شود.
 - آموزش مهارت های شناختی مانند برنامه ریزی، تصمیم گیری و مدیریت زمان در برنامه درسی گنجانده شود.
 - کارگاه های تقویت خودکارآمدی برای دانش آموزان و والدین برگزار گردد.
 - پژوهش های آتی با طرح های طولی، نمونه های متنوع تر و بررسی متغیرهای تعدیل کننده انجام شوند.
- به طور کلی، نتایج نشان می دهد که تقویت باورهای هوشی افزایشی و کارکردهای شناختی می تواند از طریق افزایش خودکارآمدی تحصیلی، به کاهش اهمالکاری تحصیلی منجر شود. خودکارآمدی به عنوان یک سازوکار روان شناختی کلیدی، نقش محافظتی مهمی در عملکرد تحصیلی دانش آموزان ایفا می کند.

منابع فارسی

۱. امیرحسینی، ز.، شیرافکن، ع. و رجب پور، م. (۱۳۹۹). پیش بینی اهمالکاری تحصیلی بر اساس مدیریت زمان، باورهای هوشی و عزت نفس در دانشجویان. دانش و پژوهش در روانشناسی کاربردی، ۲۱(۱)، ۱۱۷-۱۲۸.
۲. اسدزاده، ح. (۱۳۹۸). پیش بینی عملکرد درسی دانشجویان بر اساس سبک های شناختی و اهمالکاری تحصیلی. راهبردهای آموزش در علوم پزشکی، ۱۱(۱)، ۳۱-۳۹.
۳. مشتاقی، س. و مویدفر، ه. (۱۳۹۴). نقش باورهای هوشی و جهت گیری اهداف پیشرفت در پیش بینی اهمالکاری تحصیلی دانشجویان. توسعه آموزش جندی شاپور اهواز، ۷(۱)، ۲۸-۳۸.
۴. رفیعی، ف.، صارمی رسولی، ف.، نجفی قزله، ط. و حقانی، ح. (۱۳۹۳). ارتباط تعویق آکادمیک با موفقیت و خودکارآمدی تحصیلی در دانشجویان پرستاری. مجله ایرانی آموزش در علوم پزشکی، ۱۴(۳)، ۳۲-۴۰.
۵. رحیمی، ح. (۱۳۹۷). بررسی رابطه بین مهارت های تفکر و خودکارآمدی تحصیلی دانشجویان. راهبردهای آموزش در علوم پزشکی، ۱۱(۲)، ۹۱-۹۶.
۶. زارعی، ل. و خشوعی، م.س. (۱۳۹۵). رابطه اهمالکاری تحصیلی با باورهای فراشناختی و تنظیم هیجان در دانشجویان. پژوهش و برنامه ریزی در آموزش عالی، ۲۲(۳)، ۱۱۳-۱۳۰.
۷. حاجی یخچالی، ع.، مروتی، ذ. و فتاحی، ف. (۱۳۹۳). ویژگی های شخصیتی، باورهای هوشی و اهداف پیشرفت با خودکارآمدی تحصیلی. شخصیت و تفاوت های فردی، ۳(۴)، ۷۵-۹۲.
۸. جعفری، ا. و سیدخراسانی، م.س. (۱۳۹۷). پیش بینی اهمالکاری تحصیلی بر اساس هوش هیجانی با نقش واسطه ای سرمایه روانشناختی. راهبردهای آموزش در علوم پزشکی، ۱۱(۲)، ۳۹-۴۷.
۹. قره آجاجی، س. و همکاران. (۱۳۹۸). تبیین اهمالکاری تحصیلی دانش آموزان متوسطه: مطالعه نظریه زمینه ای. پژوهش در برنامه ریزی درسی، ۱۶، ۱۷۳-۱۹۳.
۱۰. مومنی مهمویی، ح. (۱۳۹۷). بررسی رابطه هویت تحصیلی و نگرش نسبت به مدرسه با اهمالکاری تحصیلی دانش آموزان. آموزش در علوم انتظامی، ۲۲(۲۵)، ۱-۱۵.

منابع خارجی

۱. Bandura, A. (۲۰۱۲). Social cognitive theory. In Handbook of theories of social psychology.
۲. Solomon, L. J., & Rothblum, E. D. (۱۹۸۴). Academic procrastination: Frequency and cognitive-behavioral correlates. *Journal of Counseling Psychology*, ۳۱(۴), ۵۰۳-۵۰۹.
۳. Steel, P. (۲۰۰۷). The nature of procrastination: A meta-analytic and theoretical review. *Psychological Bulletin*, ۱۳۳(۱), ۶۵-۹۴.
۴. Klassen, R. M., Krawchuk, L. L., & Rajani, S. (۲۰۰۸). Academic procrastination of undergraduates. *Contemporary Educational Psychology*, ۳۳, ۹۱۵-۹۳۱.
۵. Howell, A. J., & Buro, K. (۲۰۰۹). Implicit beliefs, achievement goals, and procrastination. *Learning and Individual Differences*, ۱۹, ۱۵۱-۱۵۴.
۶. Cerino, E. (۲۰۱۴). Relationships between academic motivation, self-efficacy and procrastination. *Psi Chi Journal of Psychological Research*, ۱۹, ۱۵۶-۱۶۳.
۷. Hen, M., & Goroshit, M. (۲۰۱۴). Academic self-efficacy and procrastination in higher education. *Eurasian Journal of Social Science*, ۲(۱), ۱-۱۰.
۸. Kim, K. R., & Seo, E. H. (۲۰۱۵). Relationship between procrastination and academic performance: A meta-analysis. *Personality and Individual Differences*, ۸۲, ۲۶-۳۳.
۹. Malkoç, A., & Mutlu, A. K. (۲۰۱۸). Academic self-efficacy and academic procrastination: The mediating role of academic motivation. *Universal Journal of Educational Research*, ۶(۱۰), ۲۰۸۷-۲۰۹۳.
۱۰. Ziegler, N., & Opendakker, M. (۲۰۱۸). Development of academic procrastination in secondary students. *Learning and Individual Differences*, ۶۴, ۷۱-۸۲.