

Structural Model of the Relationship between Motivational Structure and Academic Self-Defeating Behavior in Gifted Students: the Mediating Role of Problem Solving Skills

Bahareh Ajarbin 

PhD Student, Educational Psychology, Science and Research Branch, Islamic Azad University, Tehran, Iran.

Khdeeh III I iiiii
Alhosseini 

Associate professor, Department of Psychology, Tehran North Branch, Islamic Azad University, Tehran, Iran.

Reza Ghorban Jahromi


Assistant Professor, Department of Psychology, Science and Research Branch, Islamic Azad University, Tehran, Iran.

Fariborz Dortaj 

Professor, Department of Educational Psychology, Allameh Tabatabai University, Tehran, Iran.

Abstract

The aim of this study was to investigate the mediating role of problem-solving skills in the relationship between motivational structure and academic self-defeating behavior in gifted students. The method used for this study was descriptive and correlational. The statistical population of the study included second-year high school students from gifted schools in Tehran during 1399-1400. Participants were selected through a one-stage cluster sampling method. Data collection tools included an academic self-defeating behaviors questionnaire, Personal Concerns Inventory, and a problem-solving skills questionnaire. Data analysis was performed using the Pearson correlation method and structural equation modeling at a significance level of 0.05. The results showed that self-defeating behaviors had a negative relationship with adaptive motivational structure and problem-solving style of trust in problem-

Corresponding Author: kh.abolmaali@iau-tnb.ac.ir

How to Cite: Ajarbin, B., Abolma'ali Alhosseini, Kh., Ghorban Jahromi, R., Dortaj, F. (2023). Structural Model of the Relationship between Motivational Structure and Academic Self-Defeating Behavior in Gifted Students: The Mediating Role of Problem Solving Skills, *Journal of Psychology of Exceptional Individuals*, 13(49), 29-57.

solving skills. Additionally, there was a significant positive relationship between self-defeating behaviors and problem-solving/avoidance and personal control style at the level of 0.01. Furthermore, problem-solving skills had a mediating role in the relationship between motivational structure and academic self-defeating behavior ($p < 0.01$). Therefore, self-defeating behaviors in students can be predicted through their motivational structure and problem-solving skills, with problem-solving skills playing a mediating role. The results of this study can be used by educators to plan and design educational interventions aimed at reducing academic self-defeating behaviors in gifted students.

Extended Abstract

1. Introduction

Teenagers who are in a class of gifted people are those who are at a higher level of intellectual ability and mental capacity than other people of the same age. Talented individuals are those who exhibit high performance in areas of intelligence, leadership capacity, creativity, and academia (Ezdemir et al., 2021). Self-defeating behavior refers to a situation in which a person may be trying to achieve a goal but chooses approaches that tend to lead to negative outcomes and prevent them from reaching their goal or make it more difficult (Baumeister and Sker, 1988).

In general, the findings of studies suggest that academic self-defeating behaviors are influenced by individual motivations and resulting emotions, and these motivations can predict such behaviors to a significant extent (Ranjabr et al., 2017).

According to Cox and Klinger (2002), goals and modes of achievement may be contingent upon an individual's motivation structure, which can be either adaptive or inappropriate.

Problem-solving can be another contributing factor in self-harm behaviors. This cognitive process involves the search for appropriate solutions to problems, as outlined by Van Gogh et al. (2020). Since motivation affects the way individuals approach goal-oriented activities, fostering and improving problem-solving skills may help to reduce the likelihood of academic self-defeating behaviors.

2. Literature Review

It has been discovered that few studies have been conducted on self-defeating behaviors in the educational context, as well as the factors affecting these behaviors, and this absence is considered a significant gap in the education system. Therefore, it is crucial to conduct more research in this area to identify and resolve these factors. Based on this, upon reviewing the literature and background, it is anticipated that motivational structure and problem-solving

strategies are two key variables that can impact self-defeating behaviors, and subsequently, reduce academic difficulties caused by such behaviors. The motivational structure is highly relevant to goal-oriented activities, hence, by improving and promoting problem-solving skills among learners, it is anticipated that these behaviors can be prevented or reduced. Accordingly, the present study seeks to examine whether problem-solving strategies can act as mediators in the relationship between motivational structures and academic self-defeating behaviors among gifted students.

A study by Qanadi Khojeste and Guderzi (2012) determined that the teaching of problem-solving skills positively impacts students' motivation to progress. Another study by Radmanesh et al. (2016) investigated the impact of mastery and avoidance performance goal orientation on academic procrastination. It was found that mastery goal orientation had a positive effect on positive academic motivation, whereas avoidance performance goal orientation had a negative impact on negative academic motivation. Additionally, avoidance performance goal orientation positively impacted academic procrastination. According to studies conducted by Lubin-Glab et al. (2019) and Qanadi Khojeste and Guderzi (2018), academic motivation is inversely related to academic procrastination. It was also discovered that teaching problem-solving skills has a positive impact on students' motivation to progress.

3. Methodology

A descriptive correlation research approach is adopted in this study, and the statistical population consists of male and female secondary school students in their second year of studies residing in Tehran. The sampling was performed through a single stage. The total number of talented students in Tehran during 1399-1400 was 5700, and these were used as the sample for this study.

A sample size of 9 people were considered to estimate the sample size for each parameter, and the total sample size was estimated to be 657 people, which was overestimated to 700 people.

After accounting for incomplete questionnaires, data analysis was conducted on a total of 674 surveys. To analyze the data, descriptive statistical metrics such as mean, standard deviation, and Pearson correlation were employed in the form of SPSS and Amos software version 24 during the inferential statistics phase. A significance level of 0.05 was used as the threshold for materiality.

4. Results

Based on the results of the study, a significant negative correlation was found between self-defeating behaviors, adaptive motivational structure, and problem-solving styles. Additionally, a significant positive relationship was found between academic self-defeating behaviors, tendency/avoidance style, and personal control of problem-solving at a significance level of 0.01.

The indirect effect of the adaptive motivational structure of academic self-defeating behaviors (0.15) and the indirect effect of non-adaptive motivational structure on academic self-defeating behaviors (0.11) was significant at the 0.001 level. Evaluation of indirect effects using the bootstrap method showed that the indirect effects of motivational structures on academic self-defeating behaviors -considering that the upper and lower limits do not include zero- are mediated problem-solving strategies; Therefore, the indirect relationship of motivational structures on academic self-defeating behaviors through problem-solving strategies are significant.

6. Conclusion


This study aimed to investigate the mediating role of problem-solving strategies between motivational structures and academic self-defeating behaviors. According to the results of the present study, a significant negative correlation was detected between academic self-defeating behaviors and problem-solving style and confidence in solving problems. Also this study found a significant positive correlation between academic self-defeating behaviors and tendency/avoidance style and personal control of problem-solving.

Therefore, the study results suggest that students' motivational structures can affect academic self-defeating behaviors via their influence on problem-solving strategies.


Keywords: Gifted Students, Problem-Solving Skills, Motivational Structure, Academic Self-Defeating Behavior.

الگوی ساختاری رابطه ساختار انگیزشی با رفتار خودشکن تحصیلی در دانش‌آموزان تیزهوش: نقش میانجی راهبردهای حل مسئله


دانشجوی دکتری روان‌شناسی تربیتی، واحد علوم و تحقیقات، دانشگاه آزاد اسلامی، تهران، ایران.

بهاره اژدرین 


دانشیار گروه روان‌شناسی، واحد تهران شمال، دانشگاه آزاد اسلامی، تهران، ایران.

خدیجه ابوالمعالی‌الحسینی* 

استادیار گروه روان‌شناسی، واحد علوم و تحقیقات، دانشگاه آزاد اسلامی، تهران، ایران.

رضا قربان‌جهرمی 

استاد گروه روان‌شناسی تربیتی، دانشگاه علامه طباطبائی، تهران، ایران.

فریبرز درتاج 

چکیده

پژوهش حاضر باهدف بررسی نقش میانجی راهبردهای حل مسئله در رابطه بین ساختار انگیزشی و رفتار خودشکن تحصیلی در دانش‌آموزان تیزهوش انجام شد. روش پژوهش حاضر توصیفی و از نوع همبستگی بود. جامعه آماری پژوهش حاضر شامل دانش‌آموزان دوره دوم مقطع متوسطه مدارس تیزهوشان شهر تهران در سال ۱۴۰۰-۱۳۹۹ بود که با روش نمونه‌گیری خوشه‌ای یک مرحله‌ای ۶۷۴ نفر برای شرکت در مطالعه انتخاب شدند. ابزار گردآوری داده‌ها شامل پرسشنامه رفتارهای خودشکن، پرسشنامه ساختار انگیزشی و پرسشنامه حل مسئله بود. تحلیل داده‌ها با روش همبستگی پیرسون و مدل‌سازی معادلات ساختاری و در سطح معناداری ۰/۰۵ انجام شد. نتایج پژوهش نشان داد که رفتارهای خودشکن با ساختار انگیزشی انطباقی و سبک حل مسئله اعتماد به حل مسائل دارای رابطه منفی و با سبک گرایش/اجتناب و کنترل شخصی حل مسئله

مقاله حاضر برگرفته از رساله دکتری رشته روانشناسی تربیتی دانشگاه آزاد اسلامی است.

* نویسنده مسئول: kh.abolmaali@iau-tnb.ac.ir

دارای رابطه مثبت معنادار در سطح ۰/۰۱ هستند. همچنین راهبردهای حل مسئله در رابطه بین ساختار انگیزشی و رفتار خودشکن تحصیلی دارای نقش میانجی بود ($p < ۰/۰۱$). بر این اساس، رفتارهای خودشکن در دانش‌آموزان از طریق ساختار انگیزشی و راهبردهای حل مسئله قابل پیش‌بینی است و راهبردهای حل مسئله در این بین دارای نقش میانجی است. نتایج مطالعه حاضر را می‌توان در اختیار فعالان حوزه تعلیم و تربیت قرارداد تا در برنامه‌ریزی و طراحی مداخلات آموزشی در زمینه کاهش رفتارهای خودشکن تحصیلی در دانش‌آموزان تیزهوش مورد استفاده قرار دهند.

کلیدواژه‌ها: دانش‌آموز تیزهوش، حل مسئله، ساختار انگیزشی، رفتار خودشکن تحصیلی.



مقدمه

نوجوانانی که در طبقه افراد با استعداد قرار می‌گیرند، افرادی هستند که از نظر توانایی ذهنی در سطح بالاتری از هوش نسبت به سایر افراد قرار دارند. افراد تیزهوش کسانی هستند که نشانه‌هایی از قابلیت‌های عملکرد بالا در برخی حوزه‌ها مانند هوش، توانایی رهبری، خلاقیت و زمینه‌های تحصیلی در آن‌ها مشهود است (ازدمیر و همکاران^۱، ۲۰۲۱)؛ اما باهوش بودن تضمینی برای موفقیت تحصیلی نیست. کمیسیون ملی مربوط به موفقیت‌های تحصیلی ایالات متحده گزارش داده است که نصف کودکان با استعداد از سطح علمی منطبق با توانایی‌های ذهنیشان برخوردار نیستند و بین ۱۰ تا ۲۰ درصد دانش‌آموزان دبیرستانی که در امتحانات مردود می‌شوند از میان همین نوجوانان با استعداد هستند (برامانت^۲، ۲۰۱۵). یکی از مصائب و مشکلاتی که این دسته از دانش‌آموزان با آن مواجه هستند رفتارهای خودشکن تحصیلی^۳ است که مورد توجه پژوهشگران و متخصصان آموزش قرار دارد (کاجگال و همکاران^۴، ۲۰۰۱؛ به نقل از محمدی و همکاران، ۱۳۹۳).

رفتار خودشکن بیانگر وضعیتی است که گرچه فرد در تلاش برای رسیدن به هدفی می‌باشد ولی در دستیابی به آن هدف، راه‌هایی را انتخاب می‌کند که با اتفاقات ناگوار بسیاری همراه بوده و مانع رسیدن آن‌ها به هدف شده یا آن را دشوار می‌سازد (باومیستر و اسکر^۵، ۱۹۸۸). به‌طور کلی انواع متداول رفتار خودشکن می‌توانند به‌صورت اهمال‌کاری^۶، خودآزاری^۷ و رفتارهای پرخطر^۸ نمایان شوند (شری و همکاران^۹، ۲۰۱۶). پژوهشگران در حوزه تعلیم و تربیت، رفتارهایی چون اهمال‌کاری، کمال‌گرایی، فرار از موقعیت و اجتناب از دست زدن به عمل، خود ناتوان‌سازی، رفتار منفعلانه در محیط آموزشی، افزایش تعهد،

1. Ozdemir & Isiksal Bostan
2. Bramante
3. Academic self-defeating behavior
4. Kachgal, Hansen & Nutter
5. Baumeister & Scher
6. Procrastination
7. Masochism
8. Risky behaviors
9. Sherry et al

ارزیابی‌های نادرست و نامعتبر از خود، ناتوانی در به تأخیر انداختن پاداش‌ها و به تأخیر انداختن تصمیم‌گیری را به‌عنوان رفتارهای خودشکن در دانش‌آموزان معرفی کرده‌اند (رنجبر و همکاران، ۱۳۹۷). افراد رفتارهای خودشکن را در آغاز به‌عنوان وسیله‌ای برای مقابله با شرایط بالقوه تنش‌زا به کار می‌برند و غالباً بر پیامدهای کوتاه‌مدت آن رفتارها تمرکز دارند و پیامدهای بلندمدت آن را نادیده یا دست کم می‌گیرند (وزیر و فاندرا، ۲۰۰۶)؛ بنابراین گرچه این رفتارها در کوتاه‌مدت مزایای زیادی چون کسب شادی، لذت و افزایش اعتمادبه‌نفس را به دنبال دارند اما در طولانی‌مدت این رفتارها نه تنها با ضعف عملکرد کلی، بلکه با پیامدهای روان‌شناختی نظیر اضطراب، تضعیف خودکارآمدی، احساس درماندگی، افسردگی و تنیدگی همراه هستند (ونگوگ و همکاران^۲، ۲۰۲۲). لذا، رفتارهای خودشکن در دانش‌آموزان منجر به شکست و آسیب به خود شده و درنهایت با افت عزت‌نفس، کاهش بهزیستی روانی و در نتیجه با پیامدهای منفی همچون شکست تحصیلی به همراه خواهد بود (رنجبر و همکاران، ۱۳۹۷). صدیق و لونا^۳ (۲۰۲۱) در یک مطالعه به ارزیابی نقش واسطه‌ای منبع کنترل در اهداف پیشرفت و راهبردهای خود ناتوان‌سازی در بین دانشجویان پرداختند نتایج نشان داد که منبع کنترل بیرونی در رابطه بین اهداف پیشرفت عملکرد و راهبردهای خود ناتوان‌سازی و منبع کنترل داخلی در رابطه بین اهداف دستیابی به تسلط و راهبردهای خود ناتوان‌سازی نقش واسطه‌ای دارد.

همچنین قنادی و همکاران (۱۳۹۷)، پژوهشی روی دانش‌آموزان انجام دادند و نشان دادند که اثر جهت‌گیری هدف تسلط-گرایشی بر انگیزش تحصیلی مثبت و بر تعلل ورزی تحصیلی منفی و اثر جهت‌گیری هدف عملکرد اجتنابی بر انگیزش منفی و بر تعلل ورزی تحصیلی مثبت بود.

به‌طور کلی یافته‌های مطالعات دال بر این است که رفتارهای خودشکن تحصیلی اساساً متأثر از انگیزه‌های فردی و هیجانات ناشی از آن می‌باشد و انگیزش تا حد زیادی قابلیت پیش‌بینی این‌گونه رفتارها را دارا می‌باشد (رنجبر و همکاران، ۱۳۹۷). فرآیندهایی که تلاش برای

-
1. Vazire, & Funder
 2. Van Gog, Hoogerheide & Van Harsel.
 3. Saddiqua & Loona

رسیدن به هدف را ممکن می‌سازند، انگیزه نامیده می‌شوند. انگیزش به‌عنوان فرایندهایی تعریف می‌شود که راه‌های رسیدن به هدف را میسر می‌سازد و با انرژی، هدایت و مداومت رفتار سروکار دارد (چراغی و یوسفی، ۱۳۹۸). انگیزش و الگوی شناختی و رفتاری خاص هر فرد در دنبال کردن اهدافش، ساختار انگیزشی فرد نامیده می‌شود. اساس انگیزش وابسته به این است که چه چیزی منجر به عمل، فکر و پیشرفت انسان می‌شود و ساختار انگیزشی نقش مهمی را در فعالیت‌های معطوف به هدف ایفا می‌کند (لامعی و همکاران، ۱۳۹۳). بر اساس دیدگاه کاکس و کلینگر^۱ (۲۰۱۱) با تعیین هدف، حالت انگیزشی آغاز می‌شود که همان دغدغه جاری است. دغدغه جاری حالتی ذهنی است که ماهیت شناختی، ولی رابطه‌ای قوی با هیجان دارد (هس و همکاران^۲، ۲۰۱۹). این پدیده ماهیتی پویا دارد و هشیارانه یا ناهشیارانه منابع فرد را به سمت هدف زیربنایی هدایت می‌کند تا زمانی که فرد هدف را به انجام برساند یا آن را رها کند (کاکس و کلینگر، ۲۰۰۴). بر همین اساس در شرایط عادی، فرد اهدافی را انتخاب می‌نماید که به زندگی او معنا ببخشد و از آن‌ها احساس رضایت نماید و از اهدافی که منجر به آسیب‌های روان‌شناختی می‌گردد، اجتناب می‌کند (فردی^۳ و کاکس، ۲۰۰۸). کاکس و کلینگر (۲۰۰۲) بیان کردند که اهداف فرد و شیوه‌های وابستگی فرد به آن‌ها ساختار انگیزشی او را نشان می‌دهد که این ساختار می‌تواند انطباقی یا غیر انطباقی باشد. احساس کنترل و انگیزش درونی از تعیین‌کننده‌های مهم ساختار انگیزشی انطباقی هستند (کاکس و کلینگر، ۲۰۱۱). انگیزش غیر انطباقی با ناامیدی در موفقیت، عدم آگاهی یا اطلاعات ناکافی برای رسیدن به موفقیت، تعهد ناکافی برای دستیابی به هدف، احساس کنترل پایین و کمبود مشوق‌ها و اهداف مناسب در زندگی همراه است (وندربگ^۴، ۲۰۱۹). افرادی که سبک انگیزشی غیر انطباقی دارند درصددند هیجان خود را از طریق ناسالم برانگیزانند، آن‌ها اهداف اجتنابی دارند و برای دستیابی به هدفشان حداقل امیدواری را نشان می‌دهند (هس و همکاران، ۲۰۱۹). در مقابل افرادی که ساختار انگیزشی انطباقی دارند منابع

-
1. Cox, & Klinger
 2. Haas et al
 3. Fardadi
 4. Van der Berg

و انرژی خود را صرف محرک‌های سالم می‌کنند و بیشتر به دنبال اهداف مثبت هستند، نسبت به اهداف خود تعهد بالایی دارند، از دستیابی به اهدافشان لذت می‌برند و اگر به هدفشان نرسند ناراحت می‌شوند، نسبت به موفقیتشان خوش‌بین هستند و حداقل تعارض را بین اهدافشان تجربه می‌کنند (ولف^۱، ۲۰۲۰). در این راستا لوبین-گلاب و همکاران^۲ (۲۰۱۹) در پژوهشی نشان دادند که انگیزه تحصیلی بر اهمال‌کاری تحصیلی تأثیر عکس دارد. آکپور^۳ (۲۰۱۷) در پژوهشی به بررسی رابطه ساختاری بین اهمال‌کاری، انگیزش و پیشرفت تحصیلی در دانشجویان پرداختند و نشان دادند که بین انگیزش و اهمال‌کاری تحصیلی رابطه منفی معنادار وجود دارد.

حل مسئله^۴ از دیگر متغیرهایی است که می‌تواند با رفتارهای خودشکن در ارتباط باشد. حل مسئله یک فرایند شناختی است که به‌وسیله آن فرد می‌کوشد، راه‌حل مناسبی برای یک مشکل پیدا کند (ون‌گاگ و همکاران^۵، ۲۰۲۰). مهارت حل مسئله که اساساً مبتنی بر فرآیندهای تفکر است به افراد کمک می‌کند تا برای دستیابی به سازگاری با چالش‌های زندگی، مقابله مؤثرتری داشته باشند و بدین طریق سلامت روانی و اجتماعی خود را حفظ کنند (خجسته و گودرزی، ۱۳۹۹). توانایی حل مسئله از دیدگاه هینر و پترسون^۶ (۱۹۸۲) شامل سه مؤلفه است: احساس کفایت خود در روبرو شدن با مشکلات (اعتماد به خود)، تعدیل تجربیات هیجانی و بیانی در هنگام مواجهه با مشکلات (کنترل شخصی) و گرایش به موقعیت‌های مشکل‌ساز به‌جای اجتناب از این موقعیت‌ها (سبک گرایش و اجتناب) است. مهارت حل مسئله به افراد کمک می‌کند تا به‌هنگام رویارویی با مسائل به شیوه‌ای خلاقانه آن‌ها را حل کنند (خرمایی و زابلی، ۱۳۹۷) چراکه به‌کارگیری آن با دامنه‌ای از پاسخ‌های بدیل همراه بوده و امکان انتخاب مؤثرترین پاسخ را افزایش می‌دهد (هولست-پالن و

-
1. Wolff
 2. Ljubin-Golub et al
 3. Akpur
 4. Problem Solving
 5. van Gog et al
 6. Heppner & Petersen

همکاران^۱، ۲۰۲۱). در محیط تحصیلی، مهارت حل مسئله یک عامل محافظتی است که با کاهش پریشانی عاطفی در مدرسه، افزایش اعتماد به نفس، افزایش قدرت تصمیم‌گیری، خودگردانی، مسئولیت‌پذیری و سازگاری شخصی در دانش‌آموزان همراه است (لویز و همکاران^۲، ۲۰۱۸). مشکینی (۱۳۹۹) در پژوهشی به بررسی اثربخشی آموزش مهارت حل مسئله بر خودتنظیمی و استرس تحصیلی دانش‌آموزان متوسطه اول پرداختند و نشان دادند که آموزش مهارت حل مسئله می‌تواند برافزایش خودتنظیمی تحصیلی آن‌ها مؤثر باشد. خجسته و گودرزی (۱۳۹۹)، پژوهشی را بر روی دانش‌آموزان انجام دادند و نشان دادند که آموزش مهارت‌های حل مسئله برافزایش انگیزش پیشرفت دانش‌آموزان تأثیر مثبت معنادار دارد.

بنابراین، راهبردهای حل مسئله با ایجاد انگیزش درونی در دستیابی به اهداف تحصیلی در دانش‌آموزان به تقویت انگیزه یادگیری در آن‌ها کمک کند (سیمامورا و ساراگی^۳، ۲۰۱۹). بر این اساس، به نظر می‌رسد ساختار انگیزشی نیز می‌تواند پیش‌بین راهبردهای حل مسئله در دانش‌آموزان باشد؛ چراکه ساختار انگیزشی نقش مهمی را در فعالیت‌های معطوف به هدف ایفا می‌کند و ساختار انگیزشی انطباقی با جهت‌دهی منابع و انرژی فردی به سمت محرک‌های مثبت، پیگیری و تعهد نسبت به اهداف و لذت بردن از دستیابی به آن‌ها و همچنین خوش‌بینی نسبت به موفقیت (ولف، ۲۰۲۰) می‌تواند فرایندهای شناختی از جمله حل مسئله را تسهیل سازد. همچنین به نظر می‌رسد، فرایند حل مسئله نیز به‌نوبه خود می‌تواند رفتارهای خودشکن تحصیلی را متأثر سازد؛ چراکه توانایی حل مسئله با دربرداشتن عناصری همچون خودکارآمدی، اعتماد به نفس، خودمهارگری و تعدیل تجربیات هیجانی و گرایش به موقعیت‌های مشکل‌ساز به‌جای اجتناب از آن‌ها (لویس و همکاران، ۲۰۱۸) می‌تواند در تقابل با رفتارهای خودشکن تحصیلی همچون اهمال‌کاری، اجتناب از دست زدن به عمل، ارزیابی‌های نادرست از خود و تأخیر در تصمیم‌گیری قرار گیرد و احتمال بروز چنین رفتارهایی را در دانش‌آموزان کاهش دهد. این در حالی است که انگیزش نیز می‌تواند

-
1. Hoalst-Pullen et al
 2. Lewis et al
 3. Simamora & Saragih

پیش‌بین رفتار و عملکرد تحصیلی در دانش‌آموز باشد. مرور پژوهش‌های پیشین گویای آن است که مطالعات اندکی در حوزه رفتارهای خودشکن در بافتار تحصیلی و همچنین علل اثرگذار بر این رفتارها صورت گرفته است و این خود یک خلأ پژوهشی در سیستم آموزش و پرورش به شمار می‌آید؛ بنابراین، ضرورت دارد مطالعاتی در این حوزه در جهت شناسایی و رفع این عامل‌ها صورت گیرد. بر این اساس، با مرور ادبیات و پیشینه احتمال می‌رود که ساختار انگیزشی و راهبردهای حل مسئله از جمله متغیرهایی هستند که می‌توانند بر رفتارهای خودشکن اثرگذار باشند و بر کاهش مشکلات تحصیلی ناشی از این‌گونه رفتارها مؤثر واقع شوند. ساختار انگیزشی نقش مهمی را در فعالیت‌های معطوف به هدف ایفا می‌کند، از همین رو به نظر می‌رسد با بهبود و ارتقای حل مسئله در یادگیرندگان می‌تواند در کاهش احتمال رفتارهای خودشکن تحصیلی نقش داشته باشد. بر همین اساس، مطالعه حاضر به دنبال پاسخ‌گویی به این سؤال است که آیا راهبردهای حل مسئله در رابطه بین ساختارهای انگیزشی و رفتارهای خودشکن تحصیلی در دانش‌آموزان تیزهوش دارای نقش میانجی است؟

روش

روش پژوهش از لحاظ شیوه گردآوری داده‌ها و تحلیل آن‌ها از نوع توصیفی-همبستگی می‌باشد. جامعه آماری پژوهش حاضر شامل دانش‌آموزان دختر و پسر دوره دوم مقطع متوسطه مدارس تیزهوشان شهر تهران در سال ۱۴۰۰-۱۳۹۹ به تعداد ۵۷۰۰ نفر بود. نمونه‌گیری به صورت خوشه‌ای یک مرحله‌ای انجام شد. به این صورت که در ابتدا از بین مناطق ۱۹ گانه آموزش و پرورش شهر تهران مناطق ۱، ۲، ۳، ۴، ۵، ۶، ۱۱، ۱۲، ۱۳، ۱۶، ۱۸ که دارای مدرسه تیزهوشان دوره دوم بودند، مشخص و به صورت تصادفی از بین این مناطق، منطقه‌های ۱-۲-۳-۴-۵-۶-۱۱-۱۶-۱۸ انتخاب شدند. پس از اخذ مجوزهای لازم از دانشگاه و آموزش و پرورش، مدارس تیزهوشان مناطق مذکور مورد بررسی قرار گرفتند و با هماهنگی با مدیران مدارس، لینک پرسشنامه‌ها جهت پاسخگویی توسط دانش‌آموزان، در سایت مدارس قرار داده شد. شرایط ورود به پژوهش شامل: دانش‌آموزانی که در آزمون‌های

الگوی ساختاری رابطه ساختار انگیزشی با رفتار خودشکن...: ازدر بین و همکاران | ۴۱

ورودی مدارس تیزهوشان پذیرفته شده بودند، توافق آگاهانه برای شرکت در پژوهش داشتند، مقطع متوسطه و پاسخگویی کامل به لاینک پرسشنامه‌ها. در ابتدای پرسشنامه‌ها توضیحاتی مختصر در خصوص هدف از انجام پژوهش، داوطلبانه بودن شرکت در پژوهش و محرمانه ماندن اطلاعات ارائه شده بود. در لاینک پرسشنامه در ابتدا به ارائه توضیحاتی مختصر در خصوص هدف از انجام پژوهش، شرکت داوطلبانه در پژوهش و محرمانه ماندن اطلاعات پرداخته شد. سپس از آزمودنی‌ها خواسته شد تا به همه پرسشنامه‌ها پاسخ دهند. اکثر صاحب‌نظران در انتخاب حجم نمونه در مدل‌یابی معادلات ساختاری از قاعده «بیشتر بهتر است» پیروی می‌کنند (بومسما و هوگلند، ۲۰۰۱). در مطالعه حاضر، با توجه به اینکه تعداد کل پارامترها معادل ۷۳ بدست آمد، در این پژوهش برای برآورد حجم نمونه به ازای هر پارامتر ۹ نفر در نظر گرفته شد و در مجموع حجم نمونه معادل ۶۵۷ نفر برآورد شد که با بیش برآورد بالغ بر ۷۰۰ نفر شد. در انتها ۲۶ پرسشنامه به دلیل ناکامل بودن کنار گذاشته شد و تحلیل داده‌ها با تعداد ۶۷۴ پرسشنامه انجام شد.

پرسشنامه رفتارهای خودشکن: این پرسشنامه توسط ازدر بین، ابوالمعالی، قربان‌جهرمی و درتاج (۱۴۰۱)، باهدف ارزیابی رفتارهای خودشکن تحصیلی دانش‌آموزان طراحی و تدوین شد و به‌منظور بررسی ویژگی‌های روان‌سنجی آن، بر روی ۱۲۶۵ دانش‌آموز مقطع متوسطه دوم به اجرا درآمد. این پرسشنامه دارای ۳۵ گویه و سه خرده‌مقیاس که شامل اهمال‌کاری/خود ناتوان‌سازی، ناتوانی در جهت‌گیری هدف/عملکردی و ارزیابی نامعتبر از خود است که در طیف لیکرت (از کاملاً موافقم = ۴ تا کاملاً مخالفم = ۰) نمره‌گذاری می‌شود و دامنه نمرات کل کسب شده آن از صفر تا ۱۴۰ است. پایایی آن به روش آلفای کرونباخ برای سه خرده‌مقیاس شامل اهمال‌کاری/خود ناتوان‌سازی، ناتوانی در جهت‌گیری هدف/عملکردی و ارزیابی نامعتبر از خود ۰/۹۱، ۰/۷۱ و ۰/۶۲ گزارش شد و همسانی درونی کل پرسشنامه معادل ۰/۸۵ به دست آمد. در مطالعه حاضر ضریب آلفای کرونباخ ۰/۷۸ به دست آمد.

پرسشنامه ساختار انگیزشی^۱ (پرسشنامه نگرانی‌های شخصی): پرسشنامه ساختار انگیزشی یک نسخه خلاصه‌شده از نگرانی‌های شخصی است که توسط کاکس و کلینگر در سال ۲۰۰۴ طراحی شده است. تکمیل آن در سه مرحله انجام می‌شود و شرکت‌کننده باید درجه‌بندی را بر اساس مقیاسی از ۰ تا ۱۰ در مورد نگرانی خاص در ۱۱ حوزه زندگی انجام دهد که عبارتند از (۱) میزان گرایش برای رسیدن به هدف، (۲) اجتناب از رسیدن به هدف، (۳) میزان کنترل در مورد آن هدف، (۴) میزان اطلاعات درباره نحوه دستیابی به اهداف، (۵) احتمال موفقیت در صورت تلاش، (۶) اعتقاد شرکت‌کننده به شانس برای دستیابی به اهداف بدون انجام تلاش، (۷) خشنودی که در صورت دستیابی به اهداف حاصل می‌شود؛ (۸) ناخشنودی در صورت رسیدن به هدف، (۹) ناراحتی حاصل از نرسیدن به هدف، (۱۰) میزان مصمم بودن برای رسیدن به هدف و (۱۱) مدت‌زمان احتمالی موردنیاز برای دستیابی به اهداف. تحلیل عاملی پرسشنامه در پژوهش کاکس و کلینگر (۲۰۰۲ و ۲۰۰۴) نشان‌دهنده دو عامل ساختار انگیزشی انطباقی (عبارت‌های ۱، ۲، ۳، ۴، ۶ و ۷) و غیرانطباقی (عبارت‌های ۵ و ۸) بود. در اجرای اولیه پرسشنامه که توسط لامعی و همکاران (۱۳۹۳) انجام شد؛ برای وضوح بیشتر ابعاد اجتناب، ناخشنودی از رسیدن و غمگینی از نرسیدن از ابعاد درجه‌بندی حذف شدند و ابعاد درجه‌بندی به ۸ سؤال کاهش یافت. نتایج پژوهش ابراهیمی و ابوالمعالی (۱۳۹۶) نشان‌دهنده حمایت شاخص‌های برازش تحلیل عاملی تأییدی از الگوی دو مؤلفه‌ای ساختار انگیزشی انطباقی و غیر انطباقی بود و همچنین، همسانی درونی با روش آلفای کرونباخ به ترتیب برای ساختار انگیزشی انطباقی و غیرانطباقی و نمره کل آزمون ۰/۷۳، ۰/۷۷ و ۰/۸۲ به دست آمد. در مطالعه حاضر ضریب آلفای کرونباخ کل ۰/۷۳ به دست آمد.

پرسشنامه حل مسئله: هپنر و پترسون^۲ در سال (۱۹۸۲) پرسشنامه حل مسئله برای اندازه‌گیری چگونگی واکنش افراد به مسائل روزانه طراحی شده است که ۳۵ ماده دارد. ضرایب آلفای کرونباخ این پرسشنامه بین ۰/۷۲ تا ۰/۸۵ در مورد خرده مقیاس‌ها و ۰/۹۰ برای مقیاس کلی و همچنین اعتبار بازآزمایی نمره کل پرسشنامه در فاصله دو هفته را در دامنه ۰/۸۳ تا ۰/۸۹

1. Personal Concerns Inventory

2. Hepner & Peterson

| متغیرها | M | SD | ۱ | ۲ | ۳ | ۴ | ۵ | ۶ | ۷ | ۸ | ۹ |
|---|-----------|-----------|-------------|--------|--------|--------|--------|--------|--------|--------|---|
| ساختار انگیزشی غیرانطباقی | ۴/۷۹ ۴ | ۹/۳۹ | ۰/۱۲** - | ۱ | | | | | | | |
| حل مسئله - اعتماد به حل مسائل | ۴/۹۳ ۷ | ۸/۶۴ | ۰/۲۷** - | ۱ | | | | | | | |
| حل مسئله - گرایش/اجتناب | ۶/۳۵ ۱ | ۸/۶۶ | ۰/۲۹** - | ۰/۲۴** | ۱ | | | | | | |
| حل مسئله - کنترل شخصی | ۱/۳۲ ۷ | ۴/۹۸ | ۰/۲۴** - | ۰/۱۵** | ۰/۴۵** | ۱/۴۸** | ۱ | | | | |
| رفتارهای خودشکن - اهمال کاری/خودناتوان ساز | ۵/۹۶ ۸ | ۱/۶۷ ۳ | ۰/۱۲** - | ۰/۰۴ | ۰/۴۹** | ۰/۵۱** | ۱/۳۵** | ۱ | | | |
| رفتارهای خودشکن - ناتوانی در جهت گیری هدف/عملکردی | ۲/۹۸ ۴ | ۶/۴۷ | ۰/۳۲** - | ۰/۰۶ | ۰/۵۶** | ۱/۳۷** | ۱/۲۸** | ۱/۵۵** | ۱ | | |
| رفتارهای خودشکن - ارزیابی نامعتبر از خود | ۱/۱۹ ۱ | ۲/۸۱ | ۰/۲۱** - | ۰/۱۳** | ۰/۴۴** | ۱/۴۱** | ۱/۴۷** | ۱/۲۹** | ۱/۱۹** | ۱ | |
| نمره کل رفتارهای خودشکن | ۶/۹۱ ۰ | ۱/۵۳ ۴ | ۰/۲۴** - | ۰/۰۸ | ۰/۴۷** | ۱/۴۴** | ۱/۳۶** | ۱/۴۸** | ۱/۲۸** | ۱/۲۴** | ۱ |

همان‌طور که نتایج مندرج در جدول ۱ نشان می‌دهد، بین رفتارهای خودشکن با ساختار انگیزشی انطباقی و سبک حل مسئله اعتماد به حل مسائل رابطه منفی معنادار و بین رفتارهای خودشکن تحصیلی و سبک گرایش/اجتناب و کنترل شخصی حل مسئله رابطه مثبت معنادار در سطح ۰/۰۱ وجود دارد.

قبل از تحلیل داده‌ها، برای اطمینان از اینکه داده‌ها مفروضه‌های زیربنایی مدل معادلات ساختاری را برآورد می‌کنند، به بررسی آن‌ها پرداخته شد. جهت بررسی نرمال بودن متغیرها از کجی و کشیدگی متغیرها و آزمون کولموگروف اسمیرنوف استفاده شد. نتایج ضریب کجی و ضریب کشیدگی نشان داد که با توجه به معیار نرمال بودن، متغیرهای پژوهش همگی دارای قدر مطلق ضریب کجی و ضریب کشیدگی کوچک‌تر از ۳ هستند و لذا

تخطی از نرمال بودن داده‌ها قابل مشاهده نبود. نتایج آزمون کولموگروف اسمیرنوف نیز گویای نرمال بودن توزیع پراکندگی متغیرهای پژوهش بود ($P > 0/05$). جهت آزمون الگوی پیشنهادی نقش میانجی نقش میانجی راهبرد حل مسئله در رابطه ساختارهای انگیزی با رفتارهای خودشکن تحصیلی در دانش‌آموزان از روش الگویابی معادلات ساختاری استفاده شد. در الگوی پیشنهادی ساختارهای انگیزی به‌عنوان متغیر پیش‌بین (مستقل)، رفتارهای خودشکن تحصیلی به‌عنوان متغیر ملاک (وابسته) و راهبرد حل مسئله به‌عنوان متغیر میانجی هستند. برازندگی الگوی پیشنهادی بر اساس ترکیبی از سنج‌های برازندگی جهت تعیین کفایت برازش الگوی پیشنهادی با داده‌ها مورد استفاده قرار گرفتند که نتایج آن در جدول ۲ گزارش شده است.

جدول ۲. شاخص‌های برازش مدل نقش میانجی راهبرد حل مسئله در رابطه ساختارهای انگیزی با رفتارهای خودشکن تحصیلی

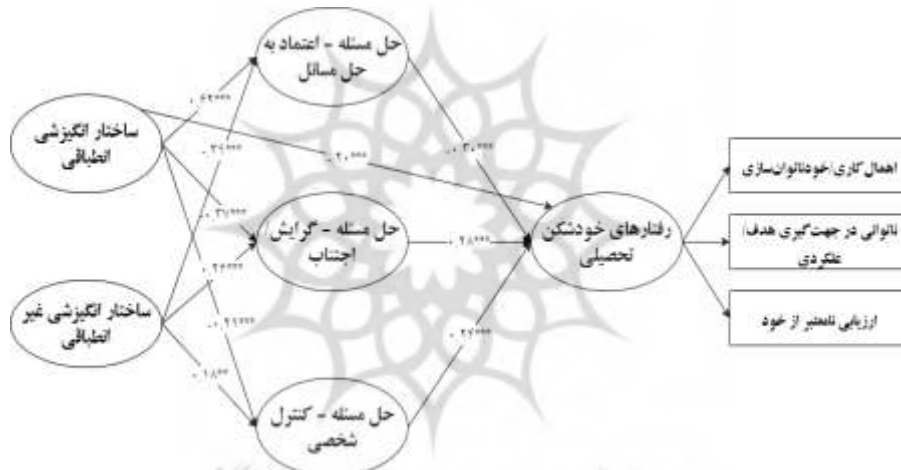
| NFI | IFI | TLI | CFI | AGFI | GFI | RMSEA | X ² /df | P | Df | X ² |
|------|------|------|------|------|------|-------|--------------------|-------|-----|----------------|
| ۰/۹۴ | ۰/۹۷ | ۰/۸۷ | ۰/۹۱ | ۰/۹۰ | ۰/۹۵ | ۰/۰۰۹ | ۲/۶۲ | <0/۰۵ | ۱۴۴ | ۳۶۶/۷۴ |

با توجه به اطلاعات مربوط به جدول ۲، ارزش معذور خبی برابر با ۳۶/۷۴ بوده و در سطح $P < 0/01$ معنادار است. با توجه به بالا بودن نمونه پژوهش، مقدار نسبت خبی دو بر درجه آزادی محاسبه شد که مقدار آن برابر ۲/۶۲ بود و بر این اساس که این شاخص نباید بیش از ۳ باشد تا الگو مورد تأیید قرار گیرد، می‌توان گفت که داده‌های به‌دست آمده با الگوی فرضی مطابقت دارند. با توجه به ارزش شاخص‌های ارزیابی برازندگی الگو شامل شاخص نیکویی برازش^۱ برابر با ۰/۹۵، شاخص نیکویی برازش اصلاح‌شده^۲ برابر با ۰/۹۰، شاخص برازش مقایسه‌ای^۳ برابر با ۰/۹۱، شاخص توکر- لوئیس^۴ برابر با ۰/۸۷، شاخص برازش

-
1. Goodness of fit index (GFI)
 2. Adjusted goodness of fit index (AGFI)
 3. Comparative Fit Index((CFI)
 4. Tucker-Lewis index. (TLI) & (NNFI)

افزایشی^۱ برابر با ۰/۹۷، شاخص بنتلر-بونت^۲ برابر با ۰/۹۴ و شاخص ریشه میانگین مربعات خطای برآورد^۳ برابر با ۰/۰۰۹ و می‌توان گفت الگو از برازش خوبی برخوردار است. در مدل مفهومی فرض می‌شود که ساختارهای انگیزشی از طریق راهبرد حل مسئله با رفتارهای خودشکن تحصیلی رابطه دارند. شکل ۱ نشان‌دهنده مسیرهای مدل فرضی نقش میانجی راهبرد حل مسئله در رابطه ساختارهای انگیزشی با رفتارهای خودشکن تحصیلی است.

شکل ۱. مسیرهای مدل فرضی نقش میانجی راهبرد حل مسئله در رابطه ساختارهای انگیزشی با رفتارهای خودشکن تحصیلی



جدول ۳. ضرایب استاندارد و غیراستاندارد مسیرهای مستقیم مدل فرضی نقش میانجی راهبرد حل مسئله در رابطه ساختارهای انگیزشی با رفتارهای خودشکن تحصیلی

| مسیرها | B | β | خطای معیار | نسبت بحرانی | P |
|---|-------|---------|------------|-------------|-------|
| اثر مستقیم ساختار انگیزشی انطباقی بر حل مسئله- اعتماد به حل مسائل | ۰/۵۸ | ۰/۴۲ | ۰/۰۲۱ | ۷/۹۴ | ۰/۰۰۱ |
| اثر مستقیم ساختار انگیزشی انطباقی بر حل مسئله- | -۰/۵۵ | -۰/۳۷ | ۰/۰۱۶ | -۶/۳۰ | ۰/۰۰۱ |

1. Incremental Fit Index (IFI)
2. Normed Fit Index (NFI). & Bentler-Bonett
3. Root Mean Square Error of Approximation (RMSEA)

| P | نسبت بحرانی | خطای معیار | β | B | مسیرها |
|-------|-------------|------------|---------|-------|---|
| | | | | | گرایش/اجتناب |
| ۰/۰۰۱ | -۵/۷۳ | ۰/۰۲۷ | -۰/۲۹ | -۰/۴۷ | اثر مستقیم ساختار انگیزشی انطباقی بر حل مسئله- کنترل شخصی |
| ۰/۰۰۱ | -۶/۵۱ | ۰/۰۲۹ | -۰/۳۹ | -۰/۵۲ | اثر مستقیم ساختار انگیزشی غیرانطباقی بر حل مسئله- اعتماد به حل مسائل |
| ۰/۰۰۱ | ۵/۲۲ | ۰/۰۳۵ | ۰/۲۶ | ۰/۴۰ | اثر مستقیم ساختار انگیزشی غیرانطباقی بر حل مسئله- گرایش/اجتناب |
| ۰/۰۰۳ | ۳/۹۰ | ۰/۰۱۱ | ۰/۱۸ | ۰/۳۱ | اثر مستقیم ساختار انگیزشی غیرانطباقی بر حل مسئله- کنترل شخصی |
| ۰/۰۰۱ | -۵/۸۴ | ۰/۰۱۳ | -۰/۳۰ | -۰/۴۹ | اثر مستقیم حل مسئله-اعتماد به حل مسائل بر رفتارهای خودشکن تحصیلی |
| ۰/۰۰۱ | ۵/۶۱ | ۰/۰۴۱ | ۰/۲۸ | ۰/۵۲ | اثر مستقیم حل مسئله-گرایش/اجتناب بر رفتارهای خودشکن تحصیلی |
| ۰/۰۰۱ | ۴/۹۲ | ۰/۰۱۵ | ۰/۲۴ | ۰/۴۲ | اثر مستقیم حل مسئله-کنترل شخصی بر رفتارهای خودشکن تحصیلی |
| ۰/۰۰۱ | -۴/۴۲ | ۰/۰۲۸ | -۰/۲۰ | -۰/۳۳ | اثر مستقیم ساختار انگیزشی انطباقی بر رفتارهای خودشکن تحصیلی |

پس از بررسی و تأیید الگو برای آزمون معناداری فرضیه‌ها از دو شاخص جزئی نسبت بحرانی CR و P استفاده شده است. بر اساس سطح معناداری ۰/۰۵ مقدار بحرانی باید بیشتر از ۱/۹۶ یا کمتر از ۱-۱/۹۶ باشد و مقدار پارامتر غیرازاین در الگو مهم شمرده نمی‌شود. همچنین مقادیر کوچک‌تر از ۰/۰۵ برای مقدار P حاکی از تفاوت معنادار محاسبه شده برای وزن‌های رگرسیونی با مقدار صفر در سطح ۹۵ درصد است. بر اساس شاخص‌های ذکر شده، همان‌گونه که نتایج جدول ۳ نشان می‌دهند، وزن‌های رگرسیونی مربوط به نتایج این جدول همگی در سطح کمتر از ۰/۰۵ معنادار بودند.

جدول ۴. ضرایب استاندارد و غیراستاندارد مسیرهای غیرمستقیم مدل فرضی نقش میانجی راهبرد حل مسئله در رابطه ساختارهای انگیزشی با رفتارهای خودشکن تحصیلی

| مسیرها | B | β | حد پایین | حد بالا |
|---|------|---------|----------|---------|
| اثر غیرمستقیم ساختار انگیزشی انطباقی بر رفتارهای خودشکن تحصیلی | ۰/۲۸ | ۰/۱۵ | -۰/۲۸۹ | -۰/۰۸۴ |
| اثر غیرمستقیم ساختار انگیزشی غیرانطباقی بر رفتارهای خودشکن تحصیلی | ۰/۲۱ | ۰/۱۱ | ۰/۰۵۲ | ۰/۲۴۲ |

از آنجا که یکی از اهداف تحلیل مسیر، ارائه میزان اثر غیرمستقیم متغیرهای مستقل بر متغیرهای وابسته است، علاوه بر اثر مستقیم، اثر غیرمستقیم متغیر مستقل بر وابسته در جدول ۴ نشان داده شده است. همان‌طور که می‌توان مشاهده کرد، اثر غیرمستقیم ساختار انگیزشی انطباقی بر رفتارهای خودشکن تحصیلی (۰/۱۵) و اثر غیرمستقیم ساختار انگیزشی غیر انطباقی بر رفتارهای خودشکن تحصیلی (۰/۱۱) در سطح ۰/۰۰۱ معنی‌دار بود. همچنین ارزیابی اثرات غیرمستقیم با استفاده از روش بوت استراپ نشان داد که اثرات غیرمستقیم ساختارهای انگیزشی بر رفتارهای خودشکن تحصیلی، با توجه به اینکه حد بالا و حد پایین در آن‌ها صفر را در برنمی‌گیرند، به‌واسطه راهبردهای حل مسئله میانجی‌گری می‌شوند؛ بنابراین رابطه غیرمستقیم ساختارهای انگیزشی بر رفتارهای خودشکن تحصیلی به‌واسطه راهبردهای حل مسئله معنادار است.

بحث و نتیجه‌گیری

هدف از این مطالعه بررسی نقش میانجی راهبردهای حل مسئله در رابطه ساختارهای انگیزشی بر رفتارهای خودشکن تحصیلی بود. طبق نتایج مطالعه حاضر، بین رفتارهای خودشکن تحصیلی با سبک حل مسئله و اعتماد به حل مسائل رابطه منفی معنادار و بین رفتارهای خودشکن تحصیلی و سبک گرایش/اجتناب و کنترل شخصی حل مسئله رابطه مثبت معنادار وجود داشت. نتایج این مطالعه مبنی بر رابطه بین سبک‌های حل مسئله و رفتارهای خودشکن تحصیلی با نتایج این مطالعه مبنی بر رابطه بین سبک‌های حل مسئله و رفتارهای خودشکن تحصیلی با نتایج مطالعات خرمائی و زابلی (۱۳۹۷) کلخوران و همکاران

(۱۳۹۵)، ون گاک و همکاران (۲۰۲۰)؛ مشکینی (۱۳۹۹) و یورتسون و دوگان (۲۰۱۹) همسو است. خرمایی و زابلی (۱۳۹۷) ایشان نیز در مطالعه خود دریافتند که سبک‌های گرایش به حل مسئله و اعتماد به حل مسئله به صورت غیرمستقیم و از طریق خودکارآمدی تحصیلی، اهمال‌کاری تحصیلی دانش‌آموزان را تحت تأثیر قرار می‌دهد که این پژوهش به‌نوعی با پژوهش حاضر همسو می‌باشد. همسو با پژوهش حاضر کلخوران و همکاران (۱۳۹۵) نیز نشان دادند سبک‌های حل مسئله اجتماعی و جهت‌گیری هدف‌توانایی پیش‌بینی اهمال‌کاری دانش‌آموزان را دارند. همچنین، یورتسون و دوگان (۲۰۱۹) نیز نشان دادند که مهارت حل مسئله اثر قدرتمندی بر اهمال‌کاری تحصیلی دارد.

در تبیین این یافته باید بیان داشت که به‌طور کلی افرادی که از مهارت حل مسئله برخوردارند و در مواجهه با مسائل بدون احساس ترس و اجتناب می‌توانند با حفظ حس کنترل‌پذیری شرایط، با موضوع روبرو شوند و با سنجیدن ابعاد مختلف آن مسئله را حل کنند، در مقابل استرس‌های شدید، تعارض و ناکامی مقاوم‌ترند و در مواجهه با مشکلات بهتر قادر به مقابله با آن هستند، از قوه تفکر و اندیشه خود به‌خوبی استفاده می‌کنند و یافتن بهترین راه‌حل موجود و به‌کارگیری آن می‌توانند به موفقیت دست پیدا کنند و این خود با احساس کارآمدی و عزت‌نفس همراه است (یورتسون و دوگان، ۲۰۱۹)؛ بنابراین وقتی دانش‌آموزی به‌هنگام مواجهه با مسئله‌ای قادر است تا با اعتمادبه‌نفس و همچنین تنظیم تجربیات هیجانی و تقویت حس کنترل شخصی با موضوع روبرو شود و آن چالش را فرصتی برای رشد و یادگیری در نظر بگیرد، این خود موجب تقویت تفکر خلاقانه‌ای در وی می‌شود که وی را به‌سوی دستیابی به بهترین گزینه سوق می‌دهد و می‌تواند تجربه موفقیت‌آمیزی را برای وی رقم بزند (خرمایی و زابلی، ۱۳۹۷). چنین دانش‌آموزانی معتقدند که توانایی‌هایشان فراتر از تکالیف و موقعیت‌های دشوار است بنابراین بجای تلاش برای اجتناب از آن‌ها، با کمترین استرس و با انگیزه درونی و حس تعهد در راستای حل مسئله پیش رو تلاش می‌کنند و این روند در مجموع در تقابل با رفتارهای خودشکن تحصیلی همچون اهمال‌کاری و خود ناتوان‌سازی قرار دارد و می‌تواند شدت آن را کاهش دهد.

طبق نتایج مطالعه حاضر، بین رفتارهای خودشکن تحصیلی با ساختار انگیزشی انطباقی رابطه منفی معنادار وجود داشت. نتایج این مطالعه مبنی بر رابطه بین رفتارهای خودشکن تحصیلی با ساختار انگیزشی انطباقی با نتایج مطالعات چراغی و یوسفی (۱۳۹۸)، صالحی و فرخی (۱۳۹۶)، لامعی و همکاران (۱۳۹۳) و آکپور و یورتسون (۲۰۱۹) همسو است. چراغی و یوسفی (۱۳۹۸) ایشان نیز نشان دادند که انگیزش درونی و انگیزش بیرونی می‌تواند پیش بین اهمال‌کاری تحصیلی باشند. همچنین آکپور و یورتسون (۲۰۱۹) نشان دادند که کمال‌گرایی و اهمال‌کاری در دانش‌آموزان تحت تأثیر انگیزش درونی و بیرونی و نیز بی‌انگیزگی قرار دارد. همسو با نتایج مطالعه حاضر صالحی و فرخی (۱۳۹۶) در پژوهشی به این نتیجه دست یافتند که عزت‌نفس، خودکارآمدی و انگیزه بالای تحصیلی با کاهش خودناتوان‌سازی در دانش‌آموزان همراه است. همچنین لامعی و همکاران (۱۳۹۳) نشان دادند که انگیزش انطباقی، اهمال‌کاری تحصیلی را کاهش و پیشرفت تحصیلی دانشجویان را افزایش می‌دهد.

در تبیین این یافته می‌توان گفت افراد دارای ساختار انگیزشی انطباقی از انگیزش درونی برخوردار هستند. انگیزش درونی باعث می‌شود تا دانش‌آموز در غیاب پاداش و یا کنترل بیرونی به صورت خودانگیخته به انجام تکالیف هدایت شود. دانش‌آموزان برخوردار از انگیزشی انطباقی و انگیزش درونی، تکالیف خود را تنها برای لذت و رضایتی که همراه آن فعالیت است انجام می‌دهند و بنابراین از فرایند کار خود لذت می‌برند (کاکس و کلینگر، ۲۰۱۱). در چنین شرایطی انجام تکلیف با اهمال‌کاری و کمال‌گرایی و خودناتوان‌سازی و سایر رفتارهای خودشکن همراه نیست. در واقع، ساختار انگیزشی انطباقی و انگیزش درونی همراه با آن خودتعیین‌گر است و در چنین حالتی انجام دادن آن فعالیت است که منجر به احساسات مثبت در دانش‌آموز می‌شود چراکه انجام دادن آن فعالیت به نوعی شرایطی را فراهم می‌آورد تا نیازهای روان‌شناختی فرد ارضا شوند و بر همین اساس و به دلیل احساس خشنودی که آن فعالیت به همراه دارد، به طور خودانگیخته انجام می‌شود و لزومی به رو آوردن فرد به رفتارهای خودشکن نیست. ساختار انگیزشی انطباقی و انگیزش درونی همراه

با آن بر پایه این نیاز است که فرد به طور مؤثر خودتعیین گر باشد و بر محیط خود تأثیر معنادار داشته باشد و این فرایند با مؤلفه احساس کفایت خود در روبرو شدن با مشکلات و همچنین کنترل شخصی در حل مسئله نیز همسو و تقویت کننده اثر آن است (صالحی و فرخی، ۱۳۹۶). همچنین این افراد از خلاقیت بالایی برخوردارند، این افراد با انگیزه بالا و به واسطه راه حل های نوآورانه مجهز به نیروی ظرافت و تیزبینی در خلق راه حل های جدید و نو می باشند و از این طریق به حل سازنده مسائل می پردازند؛ بنابراین ساختار انگیزی انطباقی با ایجاد انگیزش درونی همراه است که می تواند فضایی را ایجاد کند که فرد را به طور خودانگیخته سمت پرداختن به تکالیف خواستنی سوق دهد و این با تقویت اعتماد به نفس و کاهش اجتناب از موقعیت های چالش برانگیز همراه است که خود می تواند تسهیل کننده فرایند حل مسئله باشد. همچنین افراد دارای ساختار انگیزی انطباقی از احساس کنترل برخوردار هستند (لامعی و همکاران، ۱۳۹۳). در واقع خیلی از افراد در بسیاری از شرایط می دانند بهترین پاسخ در آن شرایط چیست و مهارت لازم برای انجام آن کار را نیز دارند ولی چون به توانایی خود برای مقابله اعتماد ندارند، نمی توانند آن اقدام لازم را به خوبی انجام دهند. این در حالی است که افراد دارای ساختار انگیزی انطباقی از احساس کنترل درونی برخوردار هستند که این موجب می شود تا در مواجهه با مسائل مختلف، با سبک خلاق مسائل را تجزیه و تحلیل کنند، با در نظر گرفتن جوانب مختلف مسئله راه حل های مختلفی را در نظر گیرند و در نهایت با پیش بینی پیامدهای مختلف هر راه حل، بهترین گزینه را انتخاب کنند (چراغی و یوسفی، ۱۳۹۸). چنین روندی احتمال رفتارهای خودشکن را کاهش و موفقیت را افزایش می دهد. در مقابل افراد با ساختار انگیزی غیر انطباقی که احساس می کنند هیچ کنترلی در نتایج رفتارهای خود ندارند، در شرایط چالش و تهدید نسبت به توانایی خود در جهت حل مسائل موجود دچار تردید می شوند و به توانایی خود جهت حل مشکلات شک می کنند و مسائل را غیر قابل حل می دانند. این افراد در پی هر تجربه ای نسبت به توانایی خود دچار تردید می شوند و احساس می کنند توانایی مقابله با مسائل را ندارند و بنابراین بجای رو آوردن به آن موضوع و حل مسئله موجود، با توسل به رفتارهای خودشکن از اجتناب گرفته تا

اهمال‌کاری به‌نوعی از واقعیت فرار می‌کنند؛ بنابراین نتایج مطالعه حاکی از این بود که در دانش‌آموزان، ساختارهای انگیزشی از طریق اثر بر روی راهبردهای حل مسئله رفتارهای خودشکن تحصیلی را پیش‌بینی می‌کنند.

روشن است که انجام هر پژوهش با محدودیت‌ها و موانعی همراه است. پژوهش حاضر نیز محدودیت‌هایی داشته است. با توجه به همه‌گیری ویروس کرونا و عدم امکان انتخاب تصادفی دانش‌آموزان، لینک پرسشنامه‌ها در اختیار مدرسه قرار گرفت و در سایت مدارس قرار داده شد، لذا نحوه انتخاب در دسترس دانش‌آموزان ممکن است تعمیم داده‌ها را با محدودیت مواجه کند. همچنین در پژوهش حاضر احتمال دارد برخی متغیرها همچون سبک فرزند پروری، جو عاطفی خانواده و تاب‌آوری رفتار خودشکن را تحت تأثیر قرار داده باشند، ولی در پژوهش حاضر بررسی نشدند. همچنین این پژوهش پیشنهادهایی برای سایر پژوهشگران و علاقه‌مندان مطالعه در این حوزه به‌قرار دارد: پیشنهاد می‌شود در پژوهش‌های آتی تأثیر آموزش سبک‌های حل مسئله کارآمد بر مؤلفه‌های رفتار خودشکن تحصیلی بررسی گردد. با توجه به نتایج به‌دست آمده در این پژوهش پیشنهاد می‌شود در پژوهش‌های آتی تأثیر مشاوره انگیزشی یا آموزش‌های انگیزش‌محور در کاهش رفتارهای خودشکن تحصیلی دانش‌آموزان را مورد بررسی قرار دهند. همچنین، با توجه به اهمیت نقش مسائل انگیزشی در بروز رفتارهای خودشکن تحصیلی، پیشنهاد می‌شود در دوره‌های آموزشی مهارت‌افزایی معلمان، آموزش‌هایی در خصوص نقش آنان در جهت ارتقاء انگیزه و پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان داده شود. با توجه به نتایج پژوهش حاضر مبنی بر تأثیر ساختار انگیزشی بر رفتار خودشکن تحصیلی در نظر گرفتن این نکته که برنامه ساختار انگیزشی مثبت و کارآمد می‌تواند راهکار اجرایی مناسبی جهت کاهش رفتارهای خودشکن تحصیلی دانش‌آموزان باشد. از این رو، پیشنهاد می‌شود از برنامه آموزشی مذکور به‌عنوان بخشی از طرح‌ها و کار اجرایی روانشناسان تربیتی و حتی مشاوران تحصیلی فعال در این عرصه که در مدارس و سایر آموزشگاه‌ها در حال تلاش هستند، جهت کاهش رفتارهای خودشکن دانش‌آموزان استفاده شود.

تعارض منافع

نویسندگان اعلام می‌دارند که در نتایج این پژوهش هیچ‌گونه تضاد منافی وجود ندارد.

سپاسگزاری

این مطالعه برگرفته از رساله‌دکتری این‌جانب می‌باشد و بدین‌وسیله از زحمات بی‌دریغ استادان محترم، دانش‌آموزان شرکت‌کننده در این پژوهش و از همکاری مسئولین مدارس نهایت تشکر و قدردانی را دارم.

ORCID

Bahareh Ajdarbin

Khadijeh Abolma'ali Alhosseini

Reza Ghorban Jahromi

Fariborz Dortaj



<http://orcid.org/0000-0003-2117-3317>



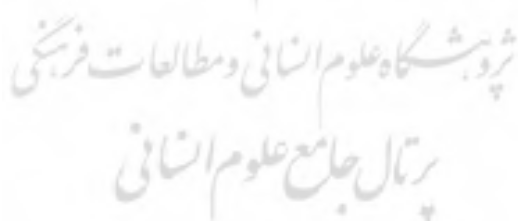
<http://orcid.org/0000-0002-9714-1816>



<http://orcid.org/0000-0002-0295-5295>



<http://orcid.org/0000-0002-9186-2196>



منابع

- اژدر بین، بهاره، ابوالمعالی الحسینی، خدیجه، قربان جهرمی، رضا، درتاج، فریبرز. (۱۴۰۱). ساخت، رواسازی و اعتباریابی پرسش‌نامه رفتار خودشکن تحصیلی در نوجوانان. فصلنامه علمی - پژوهشی روش‌ها و مدل‌های روان‌شناختی، ۱۳(۴۷)، ۱۰۰-۱۱۰.
- ابراهیمی، عصمت، ابوالمعالی، خدیجه. (۱۳۹۶). واسطه‌ای ساختار انگیزشی در رابطه بین توانایی‌های شناختی با رفتارهای پرخطر در نوجوانان. فصلنامه روانشناسی تربیتی، ۱۳(۴۶)، ۱۹۰-۱۷۱.
- باقری، فریبرز، امراللهی فر، ژینوس. (۱۳۸۹). مقایسه ساختار انگیزشی و تحمل ابهام در دانش‌آموزان دختر با وضعیت اقتصادی - اجتماعی بالا و پائین شهر تهران. نوآوری‌های مدیریت آموزشی، ۴، ۱۱۶-۱۰۴.
- پیرانی، عارف، یاراحمدی، یحیی، احمدیان، حمزه، پیرانی، ذیح. (۱۳۹۷). مدل ساختاری درگیری تحصیلی بر اساس اهداف پیشرفت و خودتنظیمی با میانجیگری انگیزش تحصیلی در دانش‌آموزان دختر دوره متوسطه دوم شهر ایلام. نوآوری‌های آموزشی، ۱۷(۶۷)، ۱۴۹-۱۷۲.
- چراغی، اعظم، یوسفی، فریده. (۱۳۹۸). بررسی نقش واسطه‌گری انگیزش تحصیلی در رابطه بین خودکارآمدی و اهمال‌کاری تحصیلی. دانش و پژوهش در روان‌شناسی کاربردی، ۲۰(۲)، ۴۷-۳۴.
- حداد رنجبر، سمیه، سعدی پور، اسماعیل، درتاج، فریبرز، دلاور، علی، ابراهیمی قوام، صغری. (۱۳۹۷). اثربخشی برنامه آموزشی مبتنی بر رویکرد شناختی - رفتاری بر هیجان‌های تحصیلی دانشجویان دارای رفتارهای خودشکن تحصیلی. مجله راهبردهای آموزش در علوم پزشکی، ۱۱، ۹۰-۷۹.
- حقی کلخوران، اسماعیل، اسمعیلی سرابی، مهران، ذیحی، لیلا. (۱۳۹۵). تعیین رابطه سبک‌های حل مسئله اجتماعی و جهت‌گیری هدفی با اهمال‌کاری تحصیلی دانش‌آموزان شهر اردبیل. اولین کنفرانس بین‌المللی پژوهش‌های نوین در حوزه علوم تربیتی و روانشناسی و مطالعات اجتماعی ایران، قم.
- خجسته، سعیده، گودرزی، محمد. (۱۳۹۹). تعیین اثربخشی آموزش مهارت حل مسئله بر بهبود انگیزش پیشرفت و خودپنداره تحصیلی در دانش‌آموزان پسر پایه دهم با انگیزش و خودپنداره پایین. مجله مطالعات ناتوانی، ۱۰(۲)، ۱۶۶-۱۴۶.

الگوی ساختاری رابطه ساختار انگیزشی با رفتار خودشکن...؛ ازدر بین و همکاران | ۵۵

خرمایی، فرهاد، زابلی، مصطفی. (۱۳۹۷). بررسی رابطه بین سبک‌های حل مسئله و اهمال‌کاری تحصیلی دانش‌آموزان دبیرستانی: نقش میانجی خودکارآمدی تحصیلی. دو فصلنامه راهبردهای شناختی در یادگیری، ۶(۱۰)، ۱۷-۳۸.

رفعتی، مریم، درويزه، زهرا، خسروی، زهره. (۱۳۷۷). نقش حالت‌های خلقی بر شیوه ارزیابی دانش‌آموزان دختر از توانایی مشکل‌گشایی خود. فصلنامه اندیشه و رفتار، ۴(۱)، ۳۵-۴۵.

سیدصالحی، محمد، فرخی، نورعلی. (۱۳۹۶). تبیین خودنا توان‌سازی تحصیلی بر اساس عوامل مؤثر بر آن: آزمون یک مدل مفهومی جامع. پژوهش در یادگیری آموزشگاهی و مجازی، ۱۶(۱)، ۷۳-۵۹.

قنادی، سوزان، فخری، محمدکاظم، دوستی، یارعلی. (۱۳۹۷). الگوی ساختاری تعلق‌ورزی تحصیلی براساس جهت‌گیری هدف و سبک‌های اسنادی: با نقش میانجی انگیزه تحصیلی. راهبردهای شناختی در یادگیری، ۶(۱۱)، ۱۷۳-۱۵۵.

لامعی، بی‌بی‌غفت، سپهری شاملو، زهره، آقامحمدیان شعراف، حمیدرضا. (۱۳۹۳). بررسی ارتباط ساختار انگیزشی و اهمال‌کاری تحصیلی در دانشجویان کارشناسی شاهد دانشگاه فردوسی مشهد. پژوهش‌های روان‌شناسی بالینی و مشاوره، ۴(۱)، ۷۰-۵۵.

مشکینی، فهیمه. (۱۳۹۹). اثربخشی آموزش مهارت حل مسئله بر خودتنظیمی و استرس تحصیلی دانش‌آموزان متوسطه دوم. فصلنامه ایده‌های نوین روانشناسی، ۱۰(۳)، ۱۱۲-۱۲۵.

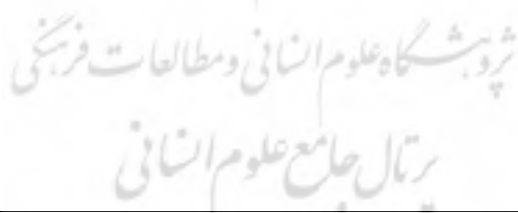
محمدی، زهره، جوکار، بهرام، حسین چاری، مسعود. (۱۳۹۳). پیش‌بینی رفتارهای خودشکن توسط جهت‌گیری هدف: نقش واسطه‌گری احساسات شرم و گناه. روانشناسی تحولی: روانشناسان ایرانی، ۱۱(۴۱)، ۸۳-۱۰۳.

References

- Akpur, U., & Yurtseven, N. (2019). Structural Relationships between Academic Motivation, Procrastination and Perfectionism: A Modelling Study. *Cumhuriyet Uluslararası Eğitim Dergisi*, 8(1), 95-112.
- Akpur, Uğur. (2017). Predictive and Explanatory Relationship Model between Procrastination, Motivation, Anxiety and Academic Achievement. *Eurasian Journal of Educational Research*. 17. 221-240.
- Baumeister, R. F., & Scher, S. J. (1988). Self-defeating behavior patterns among normal individuals: review and analysis of common self-destructive tendencies. *Psychological bulletin*, 104(1), 3.
- Cox, W. M., & Klinger, E. (2004). Handbook of Motivational Counselling.

- London: Wiley.
- Cox, W. M., Klinger, E. (2002). Motivational structure relationships with substance use and processes of change. *Addictive Behaviors Journal*, 27: 925-940
- Cox, W. M., Klinger, E. (Eds.). (2011). Handbook of motivational counseling: Goal-based approaches to assessment and intervention with addiction and other problems. John Wiley & Sons.
- Duygu Ozdemir, Mine Isiksal Bostan. (2021) A Design Based Study: Characteristics of Differentiated Tasks for Mathematically Gifted Students. *European Journal of Science and Mathematics Education* 9:3, pages 125-144.
- Fadardi, J. S., Cox, W. M. (2008). Alcohol-attentional bias and motivational structure as independent predictors of social drinkers' alcohol consumption. *Drug & Alcohol Dependence*, 97(3): 247-256.
- Haas, R., Schnepps, A., Pichler, A., & Meixner, O. (2019). Cow milk versus plant-based milk substitutes: A comparison of product image and motivational structure of consumption. *Sustainability*, 11(18), 5046.
- Heppner, P. P., & Petersen, C. H. (1982). The development and implications of a personal problem-solving inventory. *Journal of counseling psychology*, 29(1), 66.
- Hoalst-Pullen, N., Gatrell, J. D., & Patterson, M. W. (2021). Applied geography: A problem-solving approach. *Applied Geography*, 128, 102412.
- Lewis, P. A., Knoblich, G., & Poe, G. (2018). How memory replay in sleep boosts creative problem-solving. *Trends in cognitive sciences*, 22(6), 491-503.
- Ljubin-Golub, T., Petričević, E., & Rovani, D. (2019). The role of personality in motivational regulation and academic procrastination. *Educational Psychology*, 39(4), 550-568.
- Saddiqua, M., & Loona, M. I. (2021). Mediating Role of Locus of Control in Achievement Goals and Self Handicapping Strategies Among University Students. *Pakistan Journal of Psychological Research*, 587-600.
- Sherry, S. B., Stoeber, J., & Ramasubbu, C. (2016). Perfectionism explains variance in self-defeating behaviors beyond self-criticism: Evidence from a cross-national sample. *Personality and Individual Differences*, 95, 196-199.
- Simamora, R. E., & Saragih, S. (2019). Improving Students' Mathematical Problem Solving Ability and Self-Efficacy through Guided Discovery Learning in Local Culture Context. *International Electronic Journal of Mathematics Education*, 14(1), 61-72.
- Van der Berg, S. (2019). The motivational structure of appreciation. *The*

- Philosophical Quarterly*, 69(276), 445-466.
- van Gelder, J. L., Cornet, L. J., Zwalua, N. P., Mertens, E. C., & van der Schalk, J. (2022). Interaction with the future self in virtual reality reduces self-defeating behavior in a sample of convicted offenders. *Scientific reports*, 12(1), 1-9.
- van Gog, T., Hoogerheide, V., & van Harsel, M. (2020). The role of mental effort in fostering self-regulated learning with problem-solving tasks. *Educational Psychology Review*, 1-18.
- Vazire, S., & Funder, D. C. (2006). Impulsivity and the self-defeating behavior of narcissists. *Personality and social psychology review*, 10(2), 154-165.
- Wolff, T. J. (2020). Motivational structure for the ingestion of ayahuasca in the Internet. In *The Touristic Use of Ayahuasca in Peru* (pp. 137-140). Springer VS, Wiesbaden.
- Yurtseven, N., & Dogan, S. (2019). Structural Relationships among Academic Procrastination, Academic Motivation, and Problem Solving Skill in Prep Class College Students. *Üniversite hazirlik öğrencilerinin akademik erteleme, akademik motivasyon ve problem çözme becerileri arasindaki yapisal iliskiler. Pegem Journal of Education and Instruction*, 9(3), 849-876.



استناد به این مقاله: اژدر بین، بهاره، ابوالمعالی الحسینی، خدیجه، قربان جهرمی، رضا، درتاج، فریبرز. (۱۴۰۲).
الگوی ساختاری رابطه ساختار انگیزشی با رفتار خودشکن تحصیلی در دانش آموزان تیزهوش: نقش میانجی راهبردهای
حل مسئله، روان‌شناسی افراد استثنایی، ۱۳(۴۹)، ۲۹-۵۷.

DOI: 10.22054/jpe.2022.69410.2475



Psychology of Exceptional Individuals is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International License.



پروہشگاہ علوم انسانی و مطالعات فرہنگی
پرتال جامع علوم انسانی