

The Effects of Group Problem-Solving Training on Academic Help-Seeking and Academic Buoyancy in Procrastinating Female Students

Zal Jarchlou S¹, *Entesar Foumani Gh², Kiani Gh²

Author Address

1. PhD Student of Educational Psychology, Zanjan Branch, Islamic Azad University, Zanjan, Iran;
2. Assistant Professor of Psychology, Zanjan Branch, Islamic Azad University, Zanjan, Iran.

*Corresponding author's email: ghfoumany@yahoo.com

Received: 2020 September 16; Accepted: 2020 October 31

Abstract

Background & Objectives: Academic achievement and its associated factors have always been considered by researchers in the field of education. Evidence indicated that the undeniable increase in academic failure and students' procrastination, as well as its adverse consequences on their success, are of great importance. Procrastination is described as a lack of self-regulation and a tendency to delay what is necessary to achieve a goal. By increasing stress and negative consequences in students' academic life, procrastination, as a barrier to academic success reduces the quantity and quality of learning. Academic help-seeking and academic buoyancy significantly influence resolving academic challenges and play an essential role in students' academic achievement. The present study aimed to determine the effects of group problem-solving training on academic help-seeking and academic buoyancy in procrastinating female students.

Methods: This was a quasi-experimental study with pretest-posttest and a control group design. The statistical population of the study included all tenth-grade procrastinating female students in Urmia City, Iran, in the academic year of 2019–2020 (N=546). By implementing the Academic Procrastination Questionnaire (Solomon & Rathblum, 1984), academic procrastination was diagnosed in 147 subjects. Of them, 30 qualified volunteers with scores less than the cut-off point of 42 in the Academic Help-Seeking Scale (Ryan & Pintrich, 1997) and less than the cut-off point of 36 in the Academic Buoyancy Questionnaire (Dehghanizadeh & Hossein Chari, 2012) entered the study. Accordingly, the study participants were randomly divided into the experimental and control groups (n=15/group). Both study groups completed the Academic Buoyancy Questionnaire (Dehghanizadeh & Hossein Chari, 2012) and the Academic Help-Seeking Scale (Ryan & Pintrich, 1997). The experimental group underwent ten 60-minute sessions of group problem-solving training intervention (Dezorilla & Goldfried, 1971). To analyze the collected data, in the descriptive part, mean and standard deviation, and in the inferential part, Analysis of Covariance (ANCOVA) were used in SPSS. The significance level of the tests was set at 0.05.

Results: The ANCOVA results revealed that group problem-solving training increased academic buoyancy's posttest scores in the experimental group ($p=0.045$). The effect size of the academic buoyancy score was calculated as 0.146. Therefore, the presented group problem-solving training effectively improved academic buoyancy scores among the examined procrastinating students. Furthermore, this training increased the posttest scores of academic help-seeking in the experimental group ($p=0.006$). The effect size of the academic help-seeking score was measured to be 0.258. Therefore, group problem-solving training was effective in increasing academic help-seeking scores in the explored procrastinating students.

Conclusion: According to the research findings, group problem-solving skills training promoted academic help-seeking and academic buoyancy among procrastinative students. Teachers can use this educational strategy to teach lessons to learners.

Keywords: Group problem-solving, Academic help-seeking, Academic buoyancy, Procrastinative students.

تعیین اثربخشی آموزش حل مسئله‌گروهی در پذیرش کمک‌طلبی تحصیلی و سرزندگی تحصیلی دانشآموزان دختر اهمال‌کار پایه دهم شهر ارومیه

سپیده زال جارچلو^۱, غلامحسین انتصار فومنی^۲, قمر کیانی^۲

توضیحات نویسندهان
 ۱. دانشجوی دکتری روانشناسی تربیتی دانشگاه آزاد اسلامی واحد زنجان، زنجان، ایران؛
 ۲. استادیار گروه روانشناسی دانشگاه آزاد اسلامی واحد زنجان، زنجان، ایران.
 * ایمیل نویسنده مسئول: ghfoumany@yahoo.com

تاریخ دریافت: ۱۳۹۹ شهریور ۱۳۹۹؛ تاریخ پذیرش: ۱۰ آبان ۱۳۹۹

چکیده

زمینه و هدف: کمک‌طلبی تحصیلی و سرزندگی تحصیلی نقش مؤثری در حل چالش‌ها و مشکلات تحصیلی دانشآموزان دارند؛ بنابراین پژوهش حاضر با هدف تعیین اثربخشی آموزش حل مسئله‌گروهی بر پذیرش کمک‌طلبی تحصیلی و سرزندگی تحصیلی دانشآموزان دختر اهمال‌کار پایه دهم شهر ارومیه انجام شد.

روش پژوهشی: این پژوهش به روش نیمه‌تجربی با طرح پیش‌آمون-پس‌آمون با گروه گواه بود. جامعه آماری پژوهش را تمامی دانشآموزان اهمال‌کار دختر پایه دهم مدارس شهر ارومیه در سال تحصیلی ۱۳۹۸-۹۹ تشکیل دادند. پس از اجرای پرسشنامه اهمال‌کاری تحصیلی (سولومون و راثبلوم، ۱۹۸۴) تعداد ۱۴۷ نفر از دانشآموزان اهمال‌کار تحصیلی تشخیص داده شدند. سپس تعداد سی نفر داوطلب واجد شرایط به صورت تصادفی در گروه آزمایش و گروه گواه قرار گرفتند و وارد مطالعه شدند (هر گروه پانزده نفر). آزمودنی‌های دو گروه پرسشنامه کمک‌طلبی تحصیلی (ریان و پیتریچ، ۱۹۹۷) و پرسشنامه سرزندگی تحصیلی (دهقانی‌زاده و حسین‌چاری، ۱۳۹۱) را در مراحل پیش‌آمون و پس‌آمون تکمیل کردند. به مدت ده جلسه مداخله آموزشی حل مسئله‌گروهی براساس بسته آموزشی دزوریلا و گلدفرید (۱۹۷۱) صرفاً برای گروه آزمایش ارائه شد. تجزیه و تحلیل داده‌ها با استفاده از روش آماری تحلیل کوواریانس در نرم‌افزار SPSS نسخه ۲۴ صورت گرفت. سطح معناداری آزمون‌ها ۰/۰۵ لحاظ شد.

یافته‌ها: نتایج نشان داد، آموزش حل مسئله‌گروهی باعث افزایش نمره سرزندگی تحصیلی ($p=0/045$) و کمک‌طلبی تحصیلی ($p=0/006$) در پس‌آمون در گروه آزمایش شد.

نتیجه‌گیری: با توجه به یافته‌های پژوهش می‌توان نتیجه گرفت، آموزش مهارت حل مسئله‌گروهی موجب ارتقای پذیرش کمک‌طلبی تحصیلی و سرزندگی تحصیلی در بین دانشآموزان اهمال‌کار می‌شود؛ از این‌رو معلمان می‌توانند از این راهبرد آموزشی برای تدریس مواد درسی به فراغیران استفاده کنند.

کلیدواژه‌ها: حل مسئله‌گروهی، کمک‌طلبی تحصیلی، سرزندگی تحصیلی، دانشآموزان اهمال‌کار.

۱ مقدمه

اداره کنند (۱۰)؛ از این‌رو، کمک‌طلبی یکی از راهبردهای یادگیری است که دانش‌آموزان با استفاده از آن می‌توانند مسائل و مشکلات یادگیری و تحصیلی خود را تشخیص دهند و از طریق پرسش و کمک‌گرفتن از دیگران درجهت رفع آن‌ها برآیند. آن‌ها از این راهبرد می‌توانند برای تسلط یافتن بر مهارت‌ها در رسیدن به یادگیری بهتر استفاده کنند (۱۱)؛ با این حال میزان پرسیدن سوال نمی‌تواند معیار ارزیابی در سازگاری و ناسازگاری کمک‌طلبی باشد. به‌نظر می‌رسد کمک‌طلبی تحصیلی به‌شكل‌های مختلف انجام می‌گیرد که همه آن‌ها به پیشرفت و بهبود عملکرد تحصیلی منجر می‌شود (۱۲).

برای افزایش سرزندگی تحصیلی و رفتار کمک‌طلبی در دانش‌آموزان می‌توان از راهکارهای مختلفی استفاده کرد. یکی از راهکارهای مؤثر در این زمینه استفاده از مهارت‌های زندگی^۵ است. مهارت‌های زندگی به مهارت‌های شخصی و اجتماعی گفته می‌شود که به افراد در کنترل مشکلات روان‌شناسختی کمک می‌کند و افراد باید آن‌ها را یاد بگیرند تا بتوانند درباره مسائل مختلف زندگی بهویژه حوزه آموزش و تحصیل عملکرد بهتری داشته باشند (۱۳). از جمله مهارت‌های زندگی، مهارت‌های حل مسئله^۶ است. روان‌شناسان، بخش اساسی قابلیت و توانمندی انسان را مهارت حل مسئله می‌دانند. افراد در سرتاسر زندگی خود به‌طور مداوم در حال حل مسئله هستند (۱۴).

متغیری که می‌تواند سبب تغییراتی در سرزندگی تحصیلی و کمک‌طلبی تحصیلی شود، آموزش حل مسئله گروهی است. حل مسئله فرایندی شناختی-رفتاری^۷ است که در آن شخص تلاش می‌کند برای مشکلات استرس‌آور راه حل‌های سازگاری شناسایی کند (۱۵). مهارت‌های حل مسئله اعمال هدف‌گرایانه‌ای است که به‌منظور حل موقفيت آميز مشکلی خاص باید انجام شود. هر مرحله در فرایند حل مسئله، هدف یا وظیفه بی‌نظیری دارد. این مراحل شامل تعریف و فرمول‌بندی مشکل، تهیی لیستی از راه حل‌ها، تصمیم‌گیری، بهکارگیری راه حل‌ها و ارزیابی نتایج راه حل‌ها است (۱۶). این توانمندی‌ها به اشخاص کمک می‌کند که به‌شكل مناسبی بر مشکلات غلبه کنند و به افراد آموزش داده می‌شود تا روش‌های گوناگونی را به‌کار بزنند؛ از جمله اینکه اصل مشکل را تغییر دهند و احساسات آشفته آسیب‌زننده به مشکل را کنترل کنند (۱۷).

بر این موضع غلبه کنند و از سر راه هدفش بردارد.

بر این اساس باتوجه به اهمیت ذکر شده درباره رفتار کمک‌طلبی تحصیلی و سرزندگی تحصیلی، هر دوی این متغیرها نقش مؤثری در حل چالش‌ها و مشکلات تحصیلی دارند و نقش مهمی در پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان ایفا می‌کنند. از طرف دیگر آموزش مهارت حل مسئله نقش مؤثری در بهبود فرایند آموزش و یادگیری و ارتقای سرزندگی تحصیلی و کمک‌طلبی تحصیلی دانش‌آموزان دارد؛ از این‌رو پژوهش حاضر با هدف تعیین اثربخشی آموزش حل مسئله گروهی بر پذیرش کمک‌طلبی تحصیلی و سرزندگی تحصیلی دانش‌آموزان دختر

پیشرفت تحصیلی^۸ و عوامل مؤثر بر آن همواره مدنظر پژوهشگران حوزه آموزشی بوده است. شواهد پژوهشی نشان می‌دهد، افزایش انکارانپذیر افت تحصیلی و اهمال‌کاری دانش‌آموزان و نیز پیامدهای منفی آن در تهدید موقفيت آن‌ها اهمیت فراوان دارد (۱). تأخیر در شروع، انجام و پایان‌رساندن تکالیف باعث می‌شود دانش‌آموز یادگرفتن مطلب را در زمان مناسب از دست بدهد و انجام تکالیف را در زمان نامناسب و همواره با محدودیت زمانی پیگیری کند (۲). این مسئله در فرایند یادگیری اختلال به وجود می‌آورد و کاهش دقت، افزایش استرس و ارتکاب اشتباهات فراوان در انجام تکالیف و فرایند یادگیری را به دنبال دارد؛ همچنین در حالت شدید آن موجب با تمام‌زرسیدن تحصیلات، ترک تحصیل یا حتی نبود بهره‌وری فردی و سازمانی می‌شود (۳).

توجه به موضوع اهمال‌کاری تحصیلی^۹ در دانش‌آموزان و ارائه راهبرد درجهت کاهش آن، به پیامدهای مشبی منجر می‌شود که از آن جمله می‌توان به سرزندگی تحصیلی^{۱۰} اشاره کرد. مارتین و مارش، سرزندگی تحصیلی را توانمندی دانش‌آموزان در برخورد با مشکلات تحصیلی که در مسیر مراحل تحصیلی پیش می‌آید، تعریف می‌کنند (۴). دانش‌آموزانی که از سرزندگی تحصیلی برخوردار هستند، وضعیت بهتری از لحاظ پیشرفت تحصیلی و توانایی بیشتری برای مقابله با تنش‌های روزمره تحصیلی دارند. آن‌ها به‌دلیل عملکرد خوب، از سوی معلمان، والدین و هم‌کلاسی‌ها و جامعه بازخورد مثبت دریافت می‌کنند. این بازخورد به عنوان تقویت‌کننده‌ای موجب ارتقای بیشتر عملکرد مثبت می‌شود (۵). مارتین معتقد است، سرزندگی آموزشی به معنای توانایی دانش‌آموزان در مواجهه با موانع و چالش‌های تحصیلی و فایق‌آمدن بر آن‌ها است (۶). از نظر فروتالیج و اسکاتمن سرزندگی تحصیلی یکی از شاخهای مهتم در یادگیری موفق و شمریخش است که باعث اثبات توانایی‌ها و پیشرفت‌های علمی می‌شود. سرزندگی تحصیلی احتمال شکست و ترک تحصیل را در دانش‌آموزان کم می‌کند و با رفتارهای سازگارانه در مدرسه همبستگی زیادی دارد (۷).

در کنار سرزندگی تحصیلی یکی دیگر از متغیرهای حوزه آموزش، کمک‌طلبی تحصیلی^{۱۱} است که در پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان نقش مشبی دارد؛ همچنین یکی از ویژگی‌های بارز دانش‌آموزان اهمال‌کار تمایل نداشتن به کمک‌گرفتن از همکاری و تخصص اطرافیان است. کمک‌طلبی تحصیلی نوعی کوشش برای استفاده بهینه از شرایط و امکانات موجود درجهت دست‌بافتی به موقفيت و پیشرفت است (۸). کمک‌طلبی تحصیلی دربرگیرنده رفتارهایی از قبیل سؤال‌پرسیدن از معلم و دوستان هم‌کلاسی و درخواست برای توضیح بیشتر درباره مسائل تحصیلی است (۹). با تأکید می‌توان بیان داشت که کمک‌طلبی از راهبردهای بسیار مهم تنظیم منابع است. این راهبرد به دانش‌آموزان کمک می‌کند تا امکانات موجود در کلاس و محیط اطراف را تنظیم و

⁵. Life skills

⁶. Problem solving skills

⁷. Cognitive-behavioral process

¹. Academic achievement

². Academic procrastination

³. Academic buoyancy

⁴. Academic help-seeking

اهمال کار پایه دهم شهر ارومیه انجام شد.

۲ روش بررسی

۱۳۵ و نقطه برش آن ۸۱ است. کسب نمره بیشتر نشان دهنده وجود اهمال کاری تحصیلی زیاد در بین آزمودنی‌ها است. در این پرسشنامه سوال‌های ۲، ۴، ۶، ۱۱، ۱۳، ۱۵، ۲۱، ۲۳، ۲۱ و ۲۵ به صورت معکوس نمره‌گذاری می‌شود^(۱۸). سولومون و راثبلوم برای همسانی درونی این پرسشنامه، ضریب ۰/۸۴ را گزارش کردند^(۱۸). نریمانی و همکاران نیز در پژوهشی پایابی پرسشنامه را با استفاده از ضریب آلفای کرونباخ ۰/۸۶ به دست آوردند^(۲۲).

- پرسشنامه کمک‌طلبی تحصیلی: این پرسشنامه توسط ریان و پیتریچ در سال ۱۹۹۷ ساخته شد و دارای چهارده سؤال است^(۲۰). پاسخ‌های آزمودنی‌ها براساس مقیاس پنج درجه‌ای در طیف لیکرت شامل کاملاً مخالفم (۱)، مخالفم (۲)، نظری ندارم (۳)، موافقم (۴) و کاملاً موافقم (۵) درجه‌بندی می‌شود. حداقل نمره پرسشنامه ۱۴، حداکثر نمره آن ۷۰ و نقطه برش آن ۴۲ است. کسب نمره بیشتر نشان دهنده وجود رفتار کمک‌طلبی زیاد در بین آزمودنی‌ها است^(۲۰). ریان و پیتریچ پایابی ابزار را با استفاده از ضریب آلفای کرونباخ ۰/۷۱ محاسبه کردند^(۲۰). همچنین صداقت و همکاران ضریب پایابی پرسشنامه را از طریق بازآزمایی ۰/۷۸ به دست آوردند^(۱۵).

- پرسشنامه سرزندگی تحصیلی: این پرسشنامه توسط دهقانی‌زاده و حسین‌چاری در سال ۱۳۹۱ ساخته شد و دارای ۹ گویه است^(۲۱). پاسخ‌های آزمودنی‌ها براساس مقیاس هفت درجه‌ای در طیف لیکرت شامل کاملاً مخالفم (۱)، مخالفم (۲)، کمی مخالفم (۳)، نظری ندارم (۴)، کمی موافقم (۵)، موافقم (۶) و کاملاً موافقم (۷) نمره‌گذاری می‌شود. حداقل نمره این پرسشنامه ۹، جداکثر نمره آن ۶۳ و نقطه برش آن ۳۶ است. کسب نمره بیشتر نشان دهنده وجود سرزندگی تحصیلی زیاد در بین آزمودنی‌ها است^(۲۱). دهقانی‌زاده و حسین‌چاری در مطالعه‌ای پایابی پرسشنامه را با استفاده از ضریب آلفای کرونباخ ۰/۷۳ به دست آوردند^(۲۱).

- بسته آموزشی حل مسئله‌گروهی^(۴): این بسته آموزشی توسط دзорیلا و گلدفرید در سال ۱۹۷۱ ارائه شده است که شامل ده جلسه است و هر جلسه در مدت شصت دقیقه اجرا می‌شود^(۲۳). در این پژوهش بسته آموزشی مذکور در مدت پنج هفته، هفته‌ای در جلسه به صورت گروهی اجرا شد. روایی محتواهای این برنامه از سوی پنج نفر از اساتید صاحب‌نظر دانشگاه آزاد اسلامی واحد زنجان به تأیید رسید. خلاصه محتواهای برنامه آموزشی به شرح جدول ۱ است.

در این پژوهش به منظور تجزیه و تحلیل داده‌ها در بخش توصیفی از میانگین و انحراف معیار و در بخش استنباطی از روش تحلیل کوواریانس به کمک نرم‌افزار SPSS نسخه ۲۴ استفاده شد؛ اما قبل از انجام دادن تحلیل کوواریانس لازم بود پیش‌فرض‌های آن بررسی شود. برای این منظور از آزمون‌های شاپیرو-ویلک، لون و بررسی معناداری بتای اثر متقابل پیش‌آزمون و گروه در مدل رگرسیون خطی استفاده شد. در این پژوهش سطح معناداری آزمون‌ها ۰/۰۵ لحاظ شد.

پژوهش حاضر از نوع نیمه‌تجربی با طرح پیش‌آزمون-پس‌آزمون با گروه گواه بود. جامعه آماری پژوهش حاضر را تمامی دانش‌آموزان اهمال کار دختر پایه دهم مدارس غیرانتفاعی شهر ارومیه در سال تحصیلی ۱۳۹۸-۹۹ به تعداد ۵۴۶ نفر تشکیل دادند. تعداد هشت مدرسهٔ غیرانتفاعی دورهٔ متوسطه از چهار جهت جغرافی شهر ارومیه (از هر جهت دو مدرسه) به صورت تصادفی انتخاب شد. پرسشنامه اهمال کاری تحصیلی^(۱۸) در بین تمامی دانش‌آموزان دختر پایه دهم هشت مدرسهٔ مذکور اجرا شد و تعداد ۱۴۷ نفر از آنان اهمال کار تحصیلی تشخیص داده شدند. براساس نظر در لاور، در پژوهش‌های نیمه‌تجربی برای هر گروه پانزده نفر نمونه کفایت می‌کند^(۱۹). به همین دلیل از بین ۱۴۷ دانش‌آموز مذکور، تعداد سی نفر داوطلب واحد شرایط دارای نمره‌های کمتر از نقطه برش ۴۲ در پرسشنامه کمک‌طلبی تحصیلی^(۲۰) و کمتر از نقطه برش ۳۶ در پرسشنامه سرزندگی تحصیلی^(۲۱) وارد پژوهش شدند. سپس به صورت تصادفی در دو گروه (پانزده نفر در گروه آزمایش و پانزده نفر در گروه گواه) قرار گرفتند و وارد مطالعه شدند. گروه آزمایش به مدت ده جلسه مداخله آموزشی حل مسئله گروهی را دریافت کرد؛ درحالی‌که در طول این مدت برای گروه گواه هیچ‌گونه مداخله‌ای ارائه نشد. دو هفته پس از پایان جلسات آموزشی هر دو گروه (آزمایش و گواه) مجدداً پرسشنامه‌های کمک‌طلبی تحصیلی^(۲۰) و سرزندگی تحصیلی^(۲۱) را به عنوان پس‌آزمون تکمیل کردند. در این پژوهش ملاحظات اخلاقی به شرح ذیل رعایت شد: ۱. پیش از شروع مطالعه، شرکت‌کنندگان از موضوع و روش اجرای پژوهش مطلع شدند؛ ۲. پژوهشگر متعهد شد تا از اطلاعات خصوصی و شخصی آزمودنی‌ها محافظت کند؛ ۳. پژوهشگر متعهد شد نتایج پژوهش را در صورت تمایل آزمودنی‌ها، برای آن‌ها تفسیر کند؛ ۴. در صورت مشاهده هرگونه ابهام، راهنمایی‌های لازم به آزمودنی‌ها ارائه شد؛ ۵. مشارکت در تحقیق هیچ‌گونه بار مالی برای شرکت‌کنندگان بدبیال نداشت؛ ۶. این پژوهش با موازین دینی و فرهنگی آزمودنی و جامعه هیچ‌گونه مغایرتی نداشت. برای جمع‌آوری داده‌ها از ابزارهای زیر استفاده شد.

- پرسشنامه اهمال کاری تحصیلی: این پرسشنامه توسط سولومون و راث‌بلوم در سال ۱۹۸۴ تهیه شد و ۲۷ گویه دارد^(۱۸). پرسشنامه مذکور دارای سه خرده‌مقیاس شامل آماده‌شدن برای امتحان (سوالات ۱ تا ۸)، آماده‌کردن تکالیف تحصیلی (سوالات ۹ تا ۱۹) و آماده‌کردن مقالات پایان نیم‌سال تحصیلی (سوالات ۲۰ تا ۲۷) است. پاسخ گویه‌های پرسشنامه در مقیاس لیکرت، از هرگز (۱) تا همیشه (۵) درجه‌بندی می‌شود. حداقل نمره این پرسشنامه ۲۷، جداکثر نمره آن

³. Academic Buoyancy Questionnaire

⁴. Group problem solving training package

¹. Academic Procrastination Questionnaire

². Academic Help-Seeking Scale

جدول ۱. خلاصه جلسات آموزشی حل مسئله‌گروهی

جلسات	عنوان جلسات
اول	<p>معارفه و آشنایی با فرآیند آموزش</p> <p>ایجاد انگیزه حل مسئله</p>
دوم	<p>درک مسئله و ایجاد انگیزه حل مسئله</p> <p>در این جلسه درباره نخستین گام مهم یادگیری حل مسئله یعنی درک مسئله و بازنمایی صحیح آن، ارتباط آن با رفتارها و آگاهی از این واقعیت که مسائل بالقوه حل شدنی بوده، بحث شد. هدف این جلسه، ایجاد نگرش مثبت و حداکثر انگیزش در توانایی حل مسئله بود. اهمیت این مرحله در جایگاه اولین گام در حل مسئله در ابعاد شناختی و هیجانی درخورتوجه است؛ بنابراین سعی شد با مثال‌های عینی جهت‌گیری مثبت به مسائل آموزش داده شود.</p>
سوم	<p>تعريف و توصیف مسئله</p> <p>پس از مروری بر مطالب جلسه قبل، مباحثی درباره تشخیص و توصیف دقیق مسئله در قالب واژه‌های دقیق و صریح بیان شد. سپس داشت آموزان مسائل خود را تعریف و اولویت‌بندی کردند و مسائل مهم‌تر انتخاب شدند.</p> <p>درواقع این، شروع توالی منطقی برای حل مسئله بود و به شروع فرایند خلاق کمک کرد. در این مرحله روشنی برای دقیق‌تر شدن و کاهش حیطه مسئله ارائه شد؛ بدین صورت که از داشت آموزان خواسته شد به سوالات زیر پاسخ دهند.</p> <p>۱. مسئله اصلی چیست؟ ۲. مسئله در چه زمانی شروع می‌شود؟ ۳. مسئله در کجا شکل می‌گیرد؟ ۴. چه کسانی در ایجاد این مسئله نقش دارند؟ ۵. چرا این مسئله برای من اتفاق افتاده است؟ ۶. آیا ویژگی‌های خاصی در من وجود دارد که باعث ایجاد مسئله شده است؟</p>
چهارم	<p>پارش مغزی و ایده‌پردازی</p> <p>پس از مروری بر مطالب جلسه قبل، روش پارش مغزی (ایده‌پردازی) آموزش داده شد و داشت آموزان به ارائه راه حل‌های موجود ممکن و غیرممکن برای مسائل مهم خود پرداختند. فرآگیران در این جلسه در پی یافتن راه حل‌های متعدد برای حل مسئله خود بودند.</p>
پنجم	<p>بررسی معایب و محسن ایده‌ها</p> <p>در این جلسه درباره استفاده از فن دو ستون یا فن معایب و مزايا صحبت شد که ادامه مرحله ایده‌پردازی است. از هر داشت آموز خواسته شد برای مسئله‌ای شخصی هر راه حلی که به ذهنیت می‌رسد، ثبت کند. در این مرحله از وی خواسته شد منابع و امکاناتی (فردي، خانوادگي، اجتماعي) را که در اختیار دارد، شناسایي کند.</p>
ششم	<p>ارزیابی راه حل‌ها</p> <p>در این جلسه نحوه ارزیابی راه حل‌ها به داشت آموزان آموزش داده شد که چطور راه حل هایشان را ارزیابی کنند.</p>
هفتم	<p>برنامه‌ریزی برای عمل</p> <p>در این جلسه به داشت آموزان مرحله برنامه‌ریزی برای عمل آموزش داده شد؛ یعنی چگونه راه حلی را که مزایا بیشتر و معایب کمتر داشت، اجرا کردند. در صورت موفقیت به خودشان پاداش دادند و در صورت نبود موفقیت مراحل قبلی را بازبینی کردند تا مشخص شود اشکال در کدام مرحله بوده است.</p>
هشتم	<p>الگوی حل مسئله در موقعیت‌های تنش زا</p> <p>در این جلسه طبق الگوی حل مسئله درباره موقعیت‌هایی که داشت آموزان در آن موقعیت‌ها دچار مشکل می‌شوند، توضیحاتی ارائه شد.</p>
نهم	<p>ارزیابی نتیجه و بازخورد</p> <p>ابتدا بازخوردی از جلسه‌های گذشته ارائه شد و در این جلسه نحوه مقابله با مشکلات مطرح شده توضیح داده شد. سپس افراد درباره اثربخشی راه حل‌های اجرایی خود توضیح دادند. درنهایت برای آن‌ها توضیح داده شد که در صورت شکست در انتخاب راه حل نخست یا بهترین راه حل، باید به مراحل قبلی بازگشت کنند و راه حل‌های دیگر را بیازمایند و مشکل را بدون یافتن راه حلی برای آن رها نکنند.</p>
دهم	<p>جمع‌بندی</p> <p>در این جلسه مطالب کل جلسات قبلی مرور شد و در ادامه جمع‌بندی کلی صورت گرفت. سپس بعد از دو هفته پس آزمون اجرا شد.</p>

مراحل مختلف ارزیابی شد. از طرفی بهمنظور بررسی استنباطی داده‌ها، روش تحلیل کوواریانس به کار رفت. قبل از انجام تحلیل کوواریانس، برای رعایت پیش‌فرضهای آن، از آزمون‌های شاپیرو-ویلک و لون استفاده شد. فرض نرمالیتی در مرحله پس آزمون برای هر دو گروه آزمایش و گواه رد نشد ($p < 0.05$). به عبارتی توزیع داده‌ها نرمال بود. براساس آزمون لون و معنادارنیودن آن، شرط برای واریانس‌های بین گروهی رعایت شد ($p < 0.05$). معنادارنیودن بتای اثر متقابل پیش‌آزمون و گروه در مدل رگرسیون خطی حکایت از همگنی شبیه خطوط رگرسیون داشت ($p < 0.05$). در جدول ۲ میانگین و انحراف

۳ یافته‌ها

آزمودنی‌های این پژوهش را داشت آموزان اهمال‌کار دختر پایه دهم مدارس غیرانتفاعی شهر ارومیه تشکیل دادند که میانگین و انحراف معیار سن آن‌ها در گروه آزمایش 16.74 ± 5.9 سال و در گروه گواه 16.56 ± 7.3 سال بود. همچنین میانگین و انحراف معیار محدود تحصیلی آن‌ها در گروه آزمایش 26.25 ± 3.21 و در گروه گواه 16.28 ± 3.25 به دست آمد. بهمنظور تجزیه و تحلیل آماری در بخش یافته‌های توصیفی، میانگین و انحراف معیار متغیرهای پژوهش در

دانشآموزان اهمالکار مؤثر بوده است. همچنین با توجه به نتایج جدول ۲، میانگین نمرات پس آزمون کمک طلبی تحصیلی (۵۱/۷۰) در مقایسه با پیش آزمون (۳۹/۹۹) در گروه آزمایش افزایش یافت؛ در حالی که افزایش میانگین نمرات پس آزمون کمک طلبی تحصیلی (۴۱/۰۸) با پیش آزمون (۳۹/۹۹) در گروه آزمایش افزایش یافت؛ در حالی که افزایش میانگین نمرات پس آزمون (۴۰/۳۳) در گروه گواه در خور توجه نبود. از مقایسه با پیش آزمون (۴۰/۳۳) در گروه گواه در خور توجه نبود. از طرفی نتایج تحلیل کوواریانس نشان داد، آموزش حل مسئله گروهی باعث افزایش نمره کمک طلبی تحصیلی در پس آزمون گروه آزمایش شده است ($p=0/006$). اندازه اثر نمره کمک طلبی تحصیلی ۰/۲۵۸ بود؛ بنابراین می توان گفت، آموزش حل مسئله گروهی در افزایش نمره کمک طلبی تحصیلی دانشآموزان اهمالکار مؤثر بوده است.

معیار متغیرهای پژوهش به همراه نتایج تحلیل کوواریانس ارائه شده است.

براساس یافته های توصیفی در جدول ۲، میانگین نمرات پس آزمون سرزندگی تحصیلی (۴۷/۴۱) در مقایسه با پیش آزمون (۳۵/۱۲) در گروه آزمایش افزایش یافت؛ در حالی که افزایش میانگین نمرات پس آزمون سرزندگی تحصیلی (۳۶/۱۱) در مقایسه با پیش آزمون (۳۵/۶۳) در گروه گواه در خور توجه نبود. از طرفی نتایج تحلیل کوواریانس نشان داد، آموزش حل مسئله گروهی باعث افزایش نمره سرزندگی تحصیلی در پس آزمون گروه آزمایش شده است ($p=0/045$). اندازه اثر نمره سرزندگی تحصیلی ۰/۱۴۶ بود؛ بنابراین می توان گفت، آموزش حل مسئله گروهی در افزایش نمره سرزندگی تحصیلی

جدول ۲. نتایج میانگین و انحراف معیار متغیرهای پژوهش به همراه نتایج تحلیل کوواریانس

متغیر	گروه	پیش آزمون	پس آزمون	نتایج آزمون	ضریب اتا	مقدار احتمال	انحراف معیار	میانگین	انحراف معیار	مقدار F	ضریب آزمون
سرزندگی تحصیلی	آزمایش	۳۵/۱۲	۴۷/۴۱	۲/۱۲	۰/۰۴۵	۴/۴۳	۳/۲	۳/۵۵	۳/۸۴	۳/۲	۰/۱۴۶
	گواه	۳۵/۶۳	۳۶/۱۱	۳/۳۲				۳/۵۵			
کمک طلبی تحصیلی	آزمایش	۳۹/۹۹	۵۱/۷۰	۴/۱۵	۰/۰۰۶	۹/۰۳	۳/۴۶	۳/۹۸	۳/۶۷	۴۰/۳۳	۰/۲۵۸
	گواه	۴۰/۳۳	۴۱/۰۸								

پیش آمده را برای خود فرصت تلقی می کنند و نتیجه راهکارهای به کارگرفته شده را پیش بینی می کنند؛ بنابراین آموزش مهارت حل مسئله از این لحظه می تواند بر شناسایی نیاز به کمک طلبی تحصیلی داشن آموزان اهمالکار تأثیر بگذارد (۱۵). توانایی حل مسئله داشن آموز را مجهر می کند تا بر رفتارهای خود نظارت کند، آنها را ارزیابی کند و با ملاک های خودش سنجش کند و برای خود معیارهای تنبیه و تشویقی تعیین نماید (۱۳). فردی که از توانایی حل مسئله خودش رضایت دارد، خود را توانمند می داند و با انگیزه کارهایش را انجام می دهد؛ زیرا بر این باور است که می تواند پیشرفت بیشتری کسب کند (۳). از سوی دیگر می توان گفت، آموزش مهارت حل مسئله، جریانی فراشناختی است و در کنار آن کمک طلبی تحصیلی، جریانی شناختی است؛ در نتیجه آموزش مهارت حل مسئله می تواند بر کمک طلبی تحصیلی داشن آموزان اهمالکار مؤثر باشد (۸).

در بخش دیگری از پژوهش، نتایج نشان داد که آموزش حل مسئله گروهی در افزایش سرزندگی تحصیلی داشن آموزان اهمالکار مؤثر است. این یافته با نتایج پژوهش های پاتونین و همکاران (۵)، فریلیچ و شکتمان (۷) و شتاپارا-ایفرهار و بنیش-ویزمان (۱۴) همسوست.

در تبیین این یافته می توان گفت، سرزندگی تحصیلی به پاسخ مشتب، سازنده و اطباقی به انواع چالش ها و موانع تحصیلی از جمله نمرات ضعیف، کاهش انگیزه، سطوح استرس و غیره اشاره دارد و یکی از مؤلفه های بهزیستی ذهنی است (۶). وقتی داشن آموزی تکالیف را به صورت خودجوش انجام می دهد، نه تنها احساس خستگی و نامیدی نمی کند، بلکه احساس افزایش انرژی و نیرو نیز دارد. داشتن چنین احساسی در زمینه تحصیل باعث افزایش تلاش و پشتکار و درنهایت سبب افزایش عملکرد ضعیف تمايل زیادی به بهبود تصور خود دارند؛ بنابراین می توان چنین استنباط کرد که افراد توانمند در حل مسئله، وجود مسئله را ضعف خود نمی دانند و چالش های

۴ بحث

پژوهش حاضر با هدف تعیین اثربخشی آموزش حل مسئله گروهی بر پذیرش کمک طلبی تحصیلی و سرزندگی تحصیلی داشن آموزان دختر اهمالکار پایه دهم شهر ارومیه انجام شد. نتایج نشان داد، آموزش حل مسئله گروهی بر کمک طلبی تحصیلی داشن آموزان اهمالکار تأثیر داشته است. این یافته با نتایج پژوهش های کاچلر و همکاران (۲)، رستمی و همکاران (۳) و وادمن و همکاران (۱۷) همسوست. در تبیین این یافته می توان گفت، روش های آموزشی فعال مبتنی بر حل مسئله موجب افزایش استفاده از راهبردهای یادگیری و پیشرفت تحصیلی فراگیران می شود. همچنین آموزش مهارت حل مسئله، موفقیت تحصیلی بیشتر داشن آموزان را در پی دارد (۱۶). داشن آموزان با این روش مسئله را تعریف می کنند، راه حل های گوناگون را ارائه کرده و تضمیم می گیرند که بهترین راه حل را انتخاب و اجرا کنند (۱۷). برای شناخت کمک طلبی تحصیلی داشن آموزان اهمالکار در فعالیت های مدرسه ای و تلاش برای فایق آمدن بر این مشکلات، استفاده از راهبردهای علمی و عملی نظیر مهارت حل مسئله می تواند مفید و مؤثر واقع شود. در جریان آموزش مهارت حل مسئله، قدم اول شناخت وضع موجود و قدم دوم رفع تلاش برای رفع مشکلات موجود است (۲). براساس نظریه اهداف پیشرفت، در کمک طلبی وقتی داشن آموز ادراک مشتب ارتباط بین داشن آموز-علم و داشن آموز-دانش آموز ادراک مشتب داشته باشند، در این صورت بیشتر تغییب می شوند تا از راهبرد کمک طلبی استفاده کنند (۷). براساس نظریه حرمت خود در کمک طلبی، داشن آموزان دارای عملکرد ضعیف تمايل زیادی به بهبود تصور خود دارند؛ بنابراین می توان چنین استنباط کرد که افراد توانمند در حل مسئله، وجود مسئله را ضعف خود نمی دانند و چالش های

تحصیلی در بین دانشآموزان اهمال کار می‌شود؛ ازین‌رو معلمان می‌توانند از این راهبرد آموزشی برای تدریس مواد درسی به فراغیران استفاده کنند.

۶ تشكر و قدردانی

از تمامی معلمان، مدیران، عوامل اجرایی و دانشآموزان مدارس غیرانتفاعی شهر ارومیه که نهایت همکاری را در اجرای پژوهش مبدول داشتند، کمال تشکر و امتنان را داریم.

۷ بیانیه‌ها

تأییدیه اخلاقی و رضایت‌نامه از شرکت‌کنندگان

این مقاله برگرفته از رساله دکتری در رشته روان‌شناسی تربیتی در دانشگاه آزاد اسلامی واحد زنجان به کد ۱۳۸۲۰۷۰۲۹۷۲۰۲۵ است که پس از دریافت مجوز از دانشگاه مذکور به شماره ۹۹/۲۶۸۰-۱۳۹۹/۰۴/۰۸ و کسب رضایت‌نامه از شرکت‌کنندگان اجرا شد. در این پژوهش ملاحظات اخلاقی به شرح ذیل رعایت شد: ۱. پیش از شروع مطالعه، شرکت‌کنندگان از موضوع و روش اجرای پژوهش مطلع شدند؛ ۲. پژوهشگر متعهد شد تا از اطلاعات خصوصی و شخصی آزمودنی‌ها محافظت کند؛ ۳. پژوهشگر متعهد شد نتایج پژوهش را در صورت تمایل آزمودنی‌ها، برای آن‌ها تفسیر کند؛ ۴. در صورت مشاهده هرگونه ابهام، راهنمایی‌های لازم به آزمودنی‌ها ارائه شد؛ ۵. مشارکت در تحقیق هیچ‌گونه بار مالی برای شرکت‌کنندگان به دنبال نداشت؛ ۶. این پژوهش با موازین دینی و فرهنگی آزمودنی و جامعه هیچ‌گونه مغایرتی نداشت.

رضایت برای انتشار

این امر غیرقابل اجرا است.

تزاحم منافع

نویسندهای اعلام می‌کنند هیچ‌گونه تضاد منافعی ندارند.

منابع مالی

پژوهش حاضر حاصل طرح پژوهشی مستقلی است که بدون حمایت مالی سازمان خاصی انجام شده است.

مشارکت نویسندهان

همه نویسندهان مقاله نقش یکسانی در طراحی، مدیریت طرح، مفهوم‌سازی، اجرا، تحلیل و تفسیر داده‌ها، تهیه پیش‌نویس، بازبینی و اصلاح، ویراستاری و نهایی‌سازی مقاله داشته‌اند.

است. این چالش‌ها حقیقت پایدار زندگی تحصیلی دانشآموزان هستند. دانشآموزان دارای سرزنشگی تحصیلی برای حل این چالش‌ها توجه و تأمل بیشتری دارند که این امر باعث بهبود عملکرد تحصیلی آن‌ها می‌شود (۷). از سوی دیگر بعد رفتاری سرزنشگی تحصیلی که در آن فرد تلاشش را افزایش می‌دهد و با پایداری در برخورد با تکالیف درسی موفق عمل می‌کند، موجبات پیشرفت تحصیلی را فراهم می‌آورد. احساس سرزنشگی نوعی تجربه خاص روان‌شناسختی است که در این تجربه فراغیران در خود احساس شور و روحیه می‌کنند. سرزنشگی انرژی نشئت‌گرفته از خود فرد است. این انرژی از منابع درونی و نه تهدید اشخاص در محیط، نشئت می‌گیرد (۵). همچنین زمانی که دانشآموز کلاس درس را در محیطی درک می‌کند که به تقویت وی منتهی می‌شود، محتوای تکالیف درسی را برای آینده خود مفید می‌داند؛ به علاوه با انتخاب اهدافی که بر تعیین یادگیری تأکید دارند، از راهبردهای مناسبی برای برخورد با چالش‌ها و انطباق با شرایط تحصیلی استفاده می‌کند که این امر منجر به موفقیت در زمینه تحصیلی وی خواهد شد (۱).

این پژوهش با محدودیت‌های زیر روبرو بود: ۱. امکان کنترل متغیرهایی مانند هوش، ویژگی‌های شخصیتی و سلامت روانی در بین دانشآموزان میسر نشد؛ ۲. نمونه‌های پژوهش به دانشآموزان اهمال کار محدود شد؛ بنابراین در تعیین نتایج به سایر دانشآموزان باید جانب احتیاط رعایت شود؛ ۳. برای جمع‌آوری داده‌ها صرفاً از پرسشنامه استفاده شد. در همین رابطه توصیه می‌شود که الف- در پژوهش‌های بعدی، متغیرهای مداخله‌گر مطالعه و کنترل شود؛ ب- نظری این پژوهش در سایر جوامع نیز انجام گیرد تا یافته‌های دقیق‌تری در این باره ارائه شود. پ- برای جمع‌آوری داده‌های لازم، علاوه بر پرسشنامه از ابزارهای دیگری همچون مصاحبه استفاده شود؛ همچنین پیشنهاد می‌شود درباره آخرین یافته‌های مهارت‌های حل مسئله به معلمان آموزش‌های تخصصی داده شود تا بتوانند از این آموزش‌ها به نحو مطلوب در کلاس درس استفاده کنند. به روان‌شناسان و مشاوران مدارس نیز توصیه شود تا در اولین فرصت در زمینه شناسایی دانشآموزان اهمال کار اقدام کنند و درباره معرفی آنان به مراکز مشاوره تحصیلی و سایر مراکز مرتبط همکاری کنند.

۵ نتیجه‌گیری

با توجه به یافته‌های پژوهش می‌توان نتیجه گرفت که آموزش مهارت حل مسئله گروهی موجب ارتقای پذیرش کمک‌طلبی تحصیلی و سرزنشگی

References

1. Renzulli SJ. Using learning strategies to improve the academic performance of university students on academic probation. NACADA Journal. 2015;35(1):29–41. doi: [10.12930/NACADA-13-043](https://doi.org/10.12930/NACADA-13-043)
2. Küchler AM, Albus P, Ebert DD, Baumeister H. Effectiveness of an internet-based intervention for procrastination in college students (StudiCare Procrastination): Study protocol of a randomized controlled trial. Internet interventions. 2019;17: 100245. doi: [10.1016/j.invent.2019.100245](https://doi.org/10.1016/j.invent.2019.100245)
3. Rostami C, Jahangerlu A, Ahmadian H, Sohrabi A. The role of cognitive flexibility and mindfulness in predicting student Procrastination. Zanko Journal of Medical Sciences. 2016;17(53):50–61. [Persian] <http://zanko.muk.ac.ir/article-1-131-en.pdf>

4. Martin AJ, Marsh HW. Academic buoyancy: Towards an understanding of students' everyday academic resilience. *Journal of School Psychology*. 2008;46(1):53–83. doi: [10.1016/j.jsp.2007.01.002](https://doi.org/10.1016/j.jsp.2007.01.002)
5. Putwain DW, Gallard D, Beaumont J. Academic buoyancy protects achievement against minor academic adversities. *Learning and Individual Differences*. 2020;83–84:101936. doi: [10.1016/j.lindif.2020.101936](https://doi.org/10.1016/j.lindif.2020.101936)
6. Martin AJ. Academic buoyancy and academic outcomes: towards a further understanding of students with attention-deficit/hyperactivity disorder (ADHD), students without ADHD, and academic buoyancy itself. *Br J Educ Psychol*. 2014;84(Pt 1):86–107. doi: [10.1111/bjep.12007](https://doi.org/10.1111/bjep.12007)
7. Freilich R, Shechtman Z. The contribution of art therapy to the social, emotional, and academic adjustment of children with learning disabilities. *The Arts in Psychotherapy*. 2010;37(2):97–105. doi: [10.1016/j.aip.2010.02.003](https://doi.org/10.1016/j.aip.2010.02.003)
8. Aristoteles, Rini PS, Poddar S. The correlation between frequency of playing online games and teen communication on nursing students in STIKes Muhammadiyah Palembang. *Enfermería Clínica*. 2020;30:1–5. doi: [10.1016/j.enfcli.2019.11.014](https://doi.org/10.1016/j.enfcli.2019.11.014)
9. Shim SS, Rubenstein LD, Drapeau CW. When perfectionism is coupled with low achievement: The effects on academic engagement and help seeking in middle school. *Learning and Individual Differences*. 2016;45:237–44. doi: [10.1016/j.lindif.2015.12.016](https://doi.org/10.1016/j.lindif.2015.12.016)
10. Shi Y, Luo L. Chinese college students' health information seeking behavior: implications for academic libraries. *The Journal of Academic Librarianship*. 2019;45(2):69–74. doi: [10.1016/j.acalib.2019.01.002](https://doi.org/10.1016/j.acalib.2019.01.002)
11. Yablon YB. Students' willingness to seek help from school staff when coping with parental maltreatment. *Child Abuse & Neglect*. 2020;103:104443. doi: [10.1016/j.chab.2020.104443](https://doi.org/10.1016/j.chab.2020.104443)
12. Chu Y, Palmer S, Persky AM. Assessing metacognition in the classroom: Student help-seeking behavior. *Curr Pharm Teach Learn*. 2018;10(11):1478–87. doi: [10.1016/j.cptl.2018.08.011](https://doi.org/10.1016/j.cptl.2018.08.011)
13. Jenaabadi H, Sarani F. the effect of self-efficacy training on academic help-seeking and academic engagement among junior high school students in Zahedan. *Journal of Educational Psychology Studies*. 2020;16(36):1–28. [Persian] https://jeps.usb.ac.ir/article_5211_016734f037a11bdfe2acf8c726f1e16b.pdf
14. Shtapura-Ifrah M, Benish-Weisman M. Seeking the help of school counselors: Cross-cultural differences in mothers' knowledge, attitudes, and help-seeking behavior. *International Journal of Intercultural Relations*. 2019;69:110–9. doi: [10.1016/j.ijintrel.2019.01.004](https://doi.org/10.1016/j.ijintrel.2019.01.004)
15. Sedaghat Z, Hajiyakhchali A, Shehni Yailagh M, Maktabi G. Testing And comparing models of relationship between achievement goals and friendship goals with help- seeking behavior mediated with attitude toward help-seekingin gifted and non-gifted. *Studies in Learning & Instruction*. 2019;10(2):194–218. [Persian] doi: [10.22099/jсли.2019.22378.2004](https://doi.org/10.22099/jсли.2019.22378.2004)
16. Ghanbari Talab M, Sheikholeslami R, Fouladchang M, Hosseinchari M. The meditating role of academic help seeking in the relationship between types of meta cognitive knowledge and school well- being. 2019;16(61):49–60. [Persian] http://jip.azad.ac.ir/article_668717_cfd9246f705edec719a6bd2775248253.pdf
17. Wadman R, Webster L, Mawn L, Stain HJ. Adult attachment, psychological distress and help-seeking in university students: Findings from a cross-sectional online survey in England. *Mental Health & Prevention*. 2019;13:7–13. doi: [10.1016/j.mhp.2018.11.003](https://doi.org/10.1016/j.mhp.2018.11.003)
18. Solomon LJ, Rothblum ED. Academic procrastination: Frequency and cognitive-behavioral correlates. *Journal of Counseling Psychology*. 1984;31(4):503–9. doi: [10.1037/0022-0167.31.4.503](https://doi.org/10.1037/0022-0167.31.4.503)
19. Delavar A. Theoretical and practical foundations of research in humanities and social sciences. Tehran: Roshd Publications; 2019. [Persian]
20. Ryan AM, Pintrich PR. "Should I ask for help?" The role of motivation and attitudes in adolescents' help seeking in math class. *Journal of Educational Psychology*. 1997;89(2):329–41. doi: [10.1037/0022-0663.89.2.329](https://doi.org/10.1037/0022-0663.89.2.329)
21. Dehghanizadeh MH, Hosseinchari DM. Academic buoyancy and perception of family communication patterns: mediatory role of self- efficacy. *Studies in Learning & Instruction*. 2012;4(2):21–47. [Persian] doi: [10.22099/jсли.2013.1575](https://doi.org/10.22099/jсли.2013.1575)
22. Narimani M, Mohammad Amini Z, Zahed A, Abolghasemi A. A comparison of effectiveness of training self-regulated learning strategies and problem-solving on academic motivation in male students with academic procrastination. *Journal of School Psychology*. 2015;4(1):139–55. [Persian] http://jsp.uma.ac.ir/article_290_7f76050b1eec9e4aea119748862c28c7.pdf
23. D'Zurilla TJ, Goldfried MR. Problem solving and behavior modification. *J Abnorm Psychol*. 1971;78(1):107–26. doi: [10.1037/h0031360](https://doi.org/10.1037/h0031360)