۱۱۳-۱۳۰

اثربخشی آموزش راهبردهای تنظیم هیجان بر اشتیاق تحصیلی، کمک‌طلبی یادگیری و اهمال‌کاری تحصیلی دانش‌آموزان دختر دوره دوم متوسطه*

◈ شیرین فانی[۱] ◈ دکتر سید داود حسینی‌نسب[۲] ◈ دکتر امیر پناه‌علی[۳]

چکیده: هدف مطالعه حاضر بررسی اثربخشی آموزش راهبردهای تنظیم هیجان بر اشتیاق تحصیلی، کمک‌طلبی یادگیری و اهمال‌کاری دانش‌آموزان دختر دوره دوم متوسطه شهر گرگان بوده است. به‌این‌منظور ۳۰ دانش‌آموز به‌صورت هدفمند از میان جمعیت مذکور انتخاب شدند، سپس به‌روش تصادفی در یک گروه آزمایش (۱۵ دانش‌آموز) و یک گروه کنترل (۱۵ نفر) گماشته شدند. برای گروه آزمایش بسته آموزشی راهبردهای تنظیم هیجان گراس(۲۰۰۲) اجرا شد. شایان ذکر است که دانش‌آموزان در مرحله پیش و پس از اجرا به پرسشنامه‌های اشتیاق تحصیلی فردریکز، بلومنفیلد و پاریس (۲۰۰۴)، کمک‌طلبی رایان و پینتریچ (۱۹۹۷) و اهمال‌کاری تحصیلی سالامون و راث‌بلوم (۱۹۸۴) پاسخ دادند. داده‌ها با استفاده از تحلیل کوواریانس یکراهه و تحلیل کوواریانس چندمتغیره مورد بررسی قرار گرفتند. یافته‌ها نشان دادند که آموزش راهبردهای تنظیم هیجان بر کمک‌طلبی یادگیری و اهمال‌کاری دانش‌آموزان دختر اثری مثبت داشته است. از مؤلفه‌های اشتیاق تحصیلی، افزایش اشتیاق رفتاری (F=۱۰/۹۵، P=۰/۰۰۳) و اشتیاق عاطفی (F=۶/۹۷، P=۰/۰۱۴) معنادار، ولی اشتیاق شناختی (F=۳/۱۵، P=۰/۰۸۸)، معنادار نبوده است. در مورد افزایش کمک‌طلبی تحصیلی، مؤلفه اجتناب از کمک (F=۳/۶۵، P =۰/۰۶) غیرمعنادار، اما پذیرش کمک (F=۴/۶۰، P=۰/۰۴) معنادار بود. در زمینهٔ کاهش اهمال‌کاری تحصیلی هر سه مؤلفه آمادگی برای امتحانات (F=۱۷۵/۶۵، P=۰/۰۱)، آمادگی برای تکالیف (F=۳۷/۲۲، P=۰/۰۱) و آمادگی پایانی (F=۲۸/۵۴، P=۰/۰۱) معنادارشده‌اند. بنابراین، می‌توان با به‌کارگیری روش آموزش راهبردهای تنظیم هیجان، متغیرهای انگیزشی مرتبط با یادگیری را احتمالاً افزایش داد.

کلید واژگان: اشتیاق تحصیلی، اهمال‌کاری تحصیلی، تنظیم هیجان، کمک‌طلبی یادگیری

◉ تاریخ دریافت: ۱۳۹۹/۳/۲۷ ◉ تاریخ پذیرش: ۱۳۹۹/۶/۲۲

* *این مقاله برگرفته از رساله دکتری نویسنده اول است.*

۱. دانش‌آموخته دوره دکتری روانشناسی تربیتی، دانشگاه آزاد اسلامی، واحد تبریز. faani@shamsist.ac.ir

۲. **نویسنده مسئول:** استاد روانشناسی تربیتی، گروه روانشناسی تربیتی، دانشکده علوم انسانی و تربیتی، واحد تبریز، دانشگاه آزاد اسلامی، تبریز، ایران. d.hosseininasab@iaut.ac.ir

۳. استادیار روانشناسی تربیتی، گروه روانشناسی تربیتی، دانشکده علوم انسانی و تربیتی، واحد تبریز، دانشگاه آزاد اسلامی، تبریز، ایران. panahali@iaut.ac.ir

[Downloaded from qjfr.ir on 2026-11-28]

[DOR: 20.1001.1.26766728.1400.18.4.7.2]

مقدمه

پیشـــرفت تحصیلی دانش‌آموزان، به‌ویژه دانش‌آموزان دختر یکی از شاخصهای مهم توسعه‌یافتگی جوامع و از مؤلفه‌های اساسی ارزیابی نظام آموزش و پرورش است (استاربرد، نورتن و مارکوس[1]، ۲۰۱۶). روی دیگر مساله، افت تحصیلی دانش‌آموزان است که همواره یکی از مشکلات اساسی نظامهای آموزشی کشـــورها بوده است و ســـبب به‌هدر رفتن منابع مادی، انرژی و عدم کارایی سرمایه‌های انسانی می‌شود (علی‌بخشـــی و زارع، ۱۳۸۹). عوامل متعددی در پیشـــرفت و افت تحصیلی دانش‌آموزان دخیل‌اند که می‌توانند زیســـتی یا محیطی، شناختی یا انگیزشی، فردی یا جمعی باشـــند. با این حال، امروزه توجه به متغیرهای قابل‌کنتـــرل، قابل‌افزایش و پیش‌بینی‌پذیر مورد توجه قرار گرفته و منجر به افزایش امید برای اصلاح نظامهای آموزشی شده است (لوچو، هانت و بورنوالوا[2]، ۲۰۱۲). از جمله متغیرهای انگیزشی و قابل‌کنترل که بیشـــتر مورد توجه محققان قرار گرفته‌اند، اشتیاق تحصیلی، کمک‌طلبی یادگیری[3] و اهمال‌کاری تحصیلی[4] است (عطادخت، محمدی و بشرپور، ۱۳۹۴؛ منادی و اسمعیلی، ۱۳۹۵؛ استیل و کلینگزیک[5]، ۲۰۱۶).

اهمال‌کاری تحصیلی یعنی به تعویق انداختن ارادیِ انجام دادن یک تکلیف درسی در چارچوب زمانی مورد انتظار یا مطلوب با وجود اینکه فرد به‌دلیل این تأخیر انتظار بدتر شـــدن ارزیابی یا نتیجه را دارد (استیل و کلینگزیک، ۲۰۱۶). بررسیهای اخیر حکایت از افزایش نگران‌کننده اهمال‌کاری میان نوجوانان و جوانان دارد، به‌طوری که مطالعه اوزر، دمیر و فراری[6] (۲۰۰۹) نشان داده است که اهمال‌کاری حدود ۴۰ تا ۹۵ درصد محیطهای آموزشـــی را دربر می‌گیرد. در ایران نیز مطالعات صورت گرفته (قره‌آغاجی و همکاران، ۱۳۹۸) نشـــان از افزایش میزان اهمال‌کاری در میان دانش‌آموزان دارد. شـــیوع اهمال‌کاری تحصیلی در مدارس بسیار نگران‌کننده است، چرا که رفتار اهمال‌کاری تحصیلی منجر می‌شود به اینکه دانش‌آمـــوزان فعالیتهای تحصیلی خود را به‌تعویق بیندازنـــد و در نهایت منجر به کاهش انگیزه و افت تحصیلی می‌شود (چهرزاد و همکاران، ۱۳۹۵). همچنین تداوم اهمال‌کاری تحصیلی منجر به اضطراب، استرس، بی‌نظمی و سردرگمی در فرایند تحصیل می‌شود (وانگ، هی و لی[7]، ۲۰۱۳). پژوهشهای تجربی در زمینه تعلل‌ورزی تحصیلی متمرکز بر این مفهوم اســـت که تعلل‌ورزی مشکلی انگیزشی است که از مدیریت زمان یا ویژگی تنبلی فراتر و با آنها متفاوت است (روزنتال[8] و همکاران، ۲۰۱۵).

1. Starbird, Norton & Marcus
2. Lucio, Hunt & Bornovalova
3. Academic help-seeking
4. Academic procrastination
5. Steel & Klingsieck
6. Özer, Demir & Ferrari
7. Wang, He & Li
8. Rozental

[Downloaded from qjfr.ir on 2026-11-28]
[DOR: 20.1001.1.26766728.1400.18.4.7.2]

کمک‌طلبی یادگیری از دیگر متغیرهای انگیزشی مرتبط با یادگیری است (البحرانی[1]، ۲۰۱۴؛ تقوائی‌نیا، ۱۳۹۷). رفتار کمک‌طلبی یک راهبرد خودتنظیمی است که با استفاده از آن یادگیرندگان از طریق پرسیدن و کسب راهنمایی و کمک از دیگران سعی می‌کنند مسائل و مشکلات یادگیری خودشان را کاهش دهند (هولت[2]، ۲۰۱۴). مفهوم کمک‌طلبی در شکل امروزی خود به‌عنوان یک سازه مثبت و مؤثر برای یادگیری توصیف می‌شود (باتیه و پرایر[3]، ۲۰۱۱). درعین‌حال اجتناب از کمک نوعی رفتارسازش نیافته است و به جریانی اشاره دارد که در آن دانش‌آموز، با وجود احساس نیاز به کسب راهنمایی، از درخواست کمک اجتناب می‌کند، زیرا این تصور را دارد که با کسب راهنمایی از دیگران، به‌عنوان دانش‌آموز نالایق و بی‌کفایت شناخته خواهد شد (پاچکو دل کاستیلو[4]، ۲۰۱۷). بر این اساس در صورتی که بتوان شناخت نسبت به خود و دیگران را بهبود بخشید، رفتار کمک‌طلبی نیز افزایش خواهد یافت.

اشتیاق تحصیلی از دیگر سازه‌های انگیزشی است که در زمینه پیشرفت و افت تحصیلی مورد توجه قرار گرفته است (صفری و همکاران، ۱۳۹۴؛ مورتن[5]، ۲۰۱۸). اشتیاق تحصیلی به میزان انرژی اشاره دارد که یک دانش‌آموز صرف امورات تحصیلی می‌کند (مورگان[6]، ۱۹۹۱). اشتیاق تحصیلی شامل سه‌مؤلفه احساس، ارزش و عاطفه است و در حالت کلی به دوست داشتن محیط آموزشی و علاقه به امورات تحصیلی اشاره دارد (لیانگ، چن و لم[7]، ۲۰۱۰). اشتیاق تحصیلی شامل سه بعد مجذوب شدن در تحصیل[8]، شوق داشتن به تحصیل[9] و وقف تحصیل شدن[10] است که میزان بالای آن بر موفقیت و عملکرد تحصیلی مؤثر است (اسلامی و همکاران، ۱۳۹۵). در زمینهٔ نقش آموزش در بهبود مؤلفه‌های انگیزشی پژوهشهای متعددی انجام گرفته است. ترابی و تشکری آبکناری (۱۳۹۸)، نشان دادند که آموزش مهارتهای شناختی و فراشناختی می‌تواند سبب ارتقای رفتار کمک‌طلبی دانش‌آموزان شود. در این راستا برخی از پژوهشگران (الکساندر و اونووگبوزی[11]، ۲۰۰۷؛ اکبرزاده، ۱۳۹۳؛ شیخ‌الاسلامی، ۱۳۹۶) در تلاش بوده‌اند تا این متغیرها را ارتقا بخشند. در این زمینه اکبرزاده (۱۳۹۳) به مطالعه اثربخشی آموزش مهارت ابراز وجود و حل مسأله بر اهمال‌کاری و کمک‌طلبی یادگیری، شیخ‌الاسلامی (۱۳۹۶) به مطالعه اثربخشی آموزش راهبردهای یادگیری شناختی و فراشناختی بر اهمال‌کاری و

1. Al-Bahrani
2. Holt
3. Bathje & Pryor
4. Pacheco del Castillo
5. Morton
6. Morgan
7. Leung, Chen & Lam
8. Absorption
9. Vigor
10. Dedication
11. Alexander & Onwuegbuzie

[Downloaded from qjfr.ir on 2026-11-28]
[DOR: 20.1001.1.26766728.1400.18.4.7.2]

الکســـاندر و اونووگبوزی (۲۰۰۷) با روش ارتقای امید به تبیین بهبـــود اهمال‌کاری پرداختند. غالب مطالعات صورت‌گرفته در این زمینه، از نقش روشهای آموزشی مبتنی بر هیجان غافل بودند. از آنجایی که متغیرهای کمک‌طلبی یادگیری، اهمال‌کاری و اشـــتیاق تحصیلی متغیرهای انگیزشـــی هستند، رابطه‌ای تنگانگ با هیجانات دارند. لذا لازم اســـت روشهایی مانند آموزش راهبردهای تنظیم هیجان برای بهبود آنها به‌کار گرفته شـــوند. عیسی‌زادگان، جناآبادی و سعادتمند (۱۳۸۹) در تحقیقات خود به این نتیجه رســـیدند که بهداشت روانی با راهبردهای ناکارآمد در تنظیم هیجانات رابطه منفی و با عملکرد تحصیلی بالا رابطه مثبت دارد. آمادگی و آگاهی هیجانی، در ارائه پاســـخهای مؤثر و کارآمد به موقعیتها و مقابله با شـــرایط جدید، نقش دارند (اَوریل[1]، ۱۹۹۹). تنظیم هیجان فرایندی است که بـــه افـــراد در افزایش، کاهش یا حفظ مؤلفه‌های هیجانی، رفتاری و شـــناختی کمک می‌کند و در اثر برخورداری از مهارت تنظیم هیجانی، افراد توانایی این را دارند که هیجان خود را به شیوه‌ای مناسب ابراز کنند و در صورتی که درگیر هیجانات ناخوشـــایند همچون احساس اندوهگینی شوند، بتوانند از شدت آن بکاهند (گراس، ۱۹۹۸).

بـــه اعتقاد گراس هر مرحله از فراینـــد تولید هیجان، یک هدف تنظیمی بالقـــوه دارد و مهارتهای تنظیم‌کننـــده هیجان می‌تواننـــد در نقاط مختلف این فرایند اعمال شـــوند. راهبردهای تنظیم هیجان پیش از وقوع رخداد شـــامل انتخاب موقعیت، تعدیل موقعیت، گزینش توجه و تغییر شـــناخت است و راهبردهای تنظیم هیجان بعد از وقوع رخداد، شـــامل راهبردهایی است که به افزایش، کاهش، استمرار یا کم کردن تجربه هیجانی، ابراز هیجانی یا پاســـخ فیزیولوژیکی اشاره دارد. این مدل شامل پنج مرحله و هر مرحله شامل یک سری راهبردهای سازگار و یک سری راهبردهای ناسازگار است که در این میان افرادی که دارای مشکلات هیجانی‌اند از راهبردهای ناسازگار مانند نشخوار فکری، اجتناب و سرکوب بیشـــتر استفاده می‌کنند و افرادی که از سلامتی روانی برخوردارند از راهبردهای سازگار مانند ارزیابی مجدد اســـتفاده می‌کنند(گراس و جان، ۲۰۰۳). در این زمینه مقیمیان (۱۳۹۴) نشان داده که تنظیم شـــناختی هیجان بر عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان و اهمال‌کاری آنها مؤثر اســـت. هیجانات خوشایند به‌همراه برخورداری از مهارت تنظیم هیجان ســـبب کسب نمرات بیشتر در محیط آموزشگاهی می‌شود (ویلاویسنسیو و برناردو[2]، ۲۰۱۳).

مدیریت مؤثر هیجانات، عبارت اســـت از تســـکین و آرام ســـاختن خود به هنگام ناراحتی، اعمال خودکنترلی، مدیریت خشم، کنترل تکانه‌ها، ابراز هیجانات در زمان و مکان مناسب، اجتناب از اضطراب، خشم و افسردگی مداوم، اداره کردن ناکامیها و مشکلات اجتناب‌ناپذیر زندگی، جلوگیری از سایه افکندن هیجانات منفی روی قضاوت و توانایی حل مسأله، تحمل ناکامی و پذیرش و ارزش گذاشتن به خودمان

1. Averill
2. Villavicencio & Bernardo

[Downloaded from qjfr.ir on 2026-11-28]
[DOR: 20.1001.1.26766728.1400.18.4.7.2]

(کلارک[1]، ۱۹۹۸؛ ترجمه رستمی و نیلوفری، ۱۳۸۸). لازمهٔ مداخله در مشکلات هیجانی، اصلاح یا حذف راهبردهای ناسازگار و آموزش راهبردهای سازگارانه است. به‌طور کلی معمولاً از شش روش تنظیمی هیجان بحث می‌شود: پذیرش، اجتناب، ارزیابی، حل‌مسئله، نشخوار فکری و سرکوب. گراس و جان (۲۰۰۲) و پنه‌بیکر[2] (۱۹۹۰) در بررسی خود دریافتند که سرکوب هیجان مانع از ایجاد تکانه‌های هیجانی، سازگاری و یا پاسخهای مقابله‌ای مؤثر می‌شود. به بیان دیگر، افرادی که روش تنظیم هیجان از نوع سرکوب ابراز هیجان را به‌کار می‌برند، همیشه در حال نظارت بر رفتار خودند تا تظاهرات رفتاری خود را در موقع بروز هیجان اصلاح کنند. این فرایند نیازمند صرف انرژی بسیار است که می‌تواند منابع شناختی را کاهش دهد. بر این اساس هدف مطالعه حاضر بررسی تأثیر برنامه آموزشی راهبردهای تنظیم هیجان بر اشتیاق تحصیلی، کمک‌طلبی یادگیری و اهمال‌کاری دانش‌آموزان دختر دوره دوم متوسطه شهر گرگان بوده است.

روش تحقیق

مطالعه حاضر با استفاده از طرح پیش‌آزمون - پس‌آزمون برای دو گروه آزمایشی و کنترل صورت گرفته است. جامعه آماری پژوهش حاضر شامل دانش‌آموزان دختر دوره دوم متوسطه شهر گرگان بود. نمونه‌گیری در پژوهش حاضر از نوع هدفمند بود. ابتدا پرسشنامه‌های اهمال‌کاری، کمک‌طلبی و اشتیاق تحصیلی در میان ۳۰ دانش‌آموزی توزیع شدند که به‌صورت تصادفی از جامعه آماری انتخاب شده بودند. سپس این ۳۰ نفر به‌طور تصادفی در یک گروه آزمایشی (۱۵ دانش‌آموز) و یک گروه کنترل (۱۵ دانش‌آموز) جایگزین شدند. فقط برای گروه آزمایش بسته آموزشی راهبردهای تنظیم هیجان گراس(۲۰۰۲) اجرا شد (جدول ۱). سپس از هر دو گروه پس‌آزمون به‌عمل آمد. داده‌ها از طریق تحلیل کوواریانس یک راهه و تحلیل کوواریانس چندمتغیره مورد بررسی قرار گرفتند. داده‌های دموگرافیک سن ۱۴ تا ۱۸ سال و جنسیت دختر بود. ملاحظات اخلاقی رعایت شد، نحوه برگزاری کلاسها، زمان و تعداد جلسات برای نمونه منتخب توضیح داده شد و آگاهانه در این کلاسها شرکت کردند. به آنان گفته شد که هر موقع خواستند می‌توانند آزمایش را ترک کنند. همچنین گفته شد اطلاعات فقط در اختیار پژوهشگر خواهد ماند و نتیجه پژوهش اعلام خواهد شد. والدین تمام دانش‌آموزان، اطلاع و رضایت کامل از برنامه داشتند و همکاری آنها سبب شد تا حد امکان متغیرهای مزاحم کنترل شوند. معیارهای خروج از این پژوهش غیبتهای مکرر در کلاس و عدم انجام تکالیف مورد آزمایش بود.

1. Clark
2. Pennebaker

[Downloaded from qjfr.ir on 2026-11-28]
[DOR: 20.1001.1.26766728.1400.18.4.7.2]

● ابزارهای اندازه گیری

۱. بسته آموزشی راهبردهای تنظیم هیجان

جدول ۱. مختصری از بسته آموزشی راهبردهای تنظیم هیجان گراس (اقتباس از اعظمی، ۱۳۹۲)

جلسه	محتوای جلسات
اول	آشنایی با گروه و رهبر گروه، معرفی برنامه آموزشی، قواعد گروه و تنظیم اهداف
دوم	ارائه آموزش هیجانی، بحث چیستی هیجان، آموزش یادداشت روزانهٔ حالتهای هیجانی، دادن تکلیف
سوم	مرور تکالیف جلسه قبل، ارزیابی میزان آسیب‌پذیری هیجانی و مهارتهای هیجانی، تکمیل فرم خودارزیابی پاسخهای هیجانی، دادن تکلیف
چهارم	مرور تکالیف جلسه قبل، شناسایی راهبردهای تنظیمی خود، فرم ارزیابی واکنش افراد به هیجان (مهارتهای هیجانی و میزان اثربخشی آن)، آموزش ایجاد تغییر در موقعیت برانگیزانندهٔ هیجان، آموزش مهارت حل مسئله، آموزش مهارتهای میان- فردی، دادن تکلیف
پنجم	مرور تکالیف جلسه قبل، آموزش مهارتهای تغییر توجه، آموزش فرایندهای تنظیم هیجان مطابق با مدل کیفیت هیجان گراس و تامپسون[1] (۲۰۰۷)، متوقف کردن نشخوار فکری و نگرانی، آموزش توجه، دادن تکلیف و بازخوردگیری از جلسات قبلی
ششم	مرور تکالیف جلسه قبل، تغییر ارزیابیهای شناختی، دادن تکلیف
هفتم	مرور تکالیف جلسه قبل، آموزش تغییر پیامدهای رفتاری و فیزیولوژیکی هیجان، ارائه آموزش و تمرین به‌منظور ابراز هیجان، ارائه آموزش و تمرین به‌منظور اصلاح رفتار ازطریق تغییر تقویت کننده‌های محیطی، ارائه آموزش و تمرین راهبرد تخلیه هیجانی، تغییر دادن پیامدهای هیجانی ازطریق عمل معکوس، یعنی انجام فعالیتهای مغایر با رفتار متعاقب با هیجان منفی. به‌عنوان مثال، انجام فعالیت، تحرک و... در هنگام افسردگی، دراز کشیدن و تمرین تنفس، در هنگام نگرانی و...ایجاد آرمیدگی جسمانی از طریق آموزش تن آرامی (ریلکسیشن) به روش جاکوبسن، دادن تکلیف
هشتم	ارزیابی و کاربرد، اجرای پس‌آزمون و نظرسنجی کلی از دوره

۲. پرسشنامه اهمال‌کاری تحصیلی

این پرسشنامه را سالامون و راث‌بلوم[2] در سال (۱۹۸۴) ساخته‌اند. این مقیاس دارای ۲۷ گویه است که سه مؤلفه را مورد بررسی قرار می‌دهد. مؤلفه اول آماده شدن برای امتحانات است که شامل ۸ سؤال، مؤلفه دوم، آماده شدن برای تکالیف است و شامل ۱۱ سؤال و مؤلفه سوم، آماده شدن برای مقاله‌های پایان‌ترم است که شامل ۸ سؤال است. پاسخ‌دهندگان میزان موافقت خود با هر سؤال را با انتخاب یکی از گزینه‌های «هرگز»، «به‌ندرت»، «گهگاهی»، «اکثر اوقات»، و «همیشه» نشان دادند که

1. Thompson
2. Solomon & Rothblum

[Downloaded from qjfr.ir on 2026-11-28]
[DOR: 20.1001.1.26766728.1400.18.4.7.2]

به ترتیب از ۱ تا ۵ نمره‌گذاری شـــدند. دامنه نمرات بین ۲۷ تا ۱۳۵ اســـت. برای مشـــخص شدن نمره اهمـــال‌کاری تحصیلی ۲۱ گویه مربوط به ســـه مؤلفهٔ اصلی نمره‌گذاری می‌شـــود که نمرات ۲۱ تا ۴۲ نشان‌دهندهٔ اهمال‌کاری تحصیلی پایین، ۴۳ تا ۶۴ اهمال‌کاری تحصیلی متوسط و ۶۵ تا ۸۴ اهمال‌کاری تحصیلی بالاست. پایایی مقیاس اهمال‌کاری تحصیلی از طریق آلفای کرونباخ در مطالعه‌ای که سالامون (۱۹۹۸) انجـــام داده برای کل مقیاس ۰/۷۹، آمادگی بـــرای امتحان ۰/۸۵، آمادگی برای تکالیف ۰/۸۶ و آمادگی برای مقالات پایان ترم ۰/۸۹ به‌دســـت آمده اســـت. برای احراز روایی از روش تحلیل عاملی، اســـتفاده شده که مقدار شاخص KMO برابر با ۰/۸۸ و همچنین مقدار عددی شاخص X^2 در آزمون کرویت بارتلت برابر با ۲۱۵۸/۳۸۴ به‌دست آمده است که در سطح ۰/۰۰۱ معنادار بود و نشانگر کفایت نمونه و متغیرهای انتخاب شـــده برای انجام دادن تحلیل عاملی اســـت. همبستگی گویه‌ها با نمره کل پرسشنامه را مطلوب و معنادار و ضریب پایایی آن را از طریق ضریب آلفای کرونباخ برابر با ۰/۹۱ گزارش کرده‌انـــد (جوکار و دلاورپور، ۱۳۸۶). در مطالعه حاضر برای بررســـی پایایی آن از روش آلفای کرونباخ استفاده شده که به‌ترتیب برای مؤلفه‌های آمادگی برای امتحانات، آمادگی برای تکالیف و آمادگی برای مقالات ۰/۸۹، ۰/۷۹ و ۰/۹۲ به‌دست آمده است.

۳. پرسشنامه کمک‌طلبی یادگیری[1]

این پرسشنـــــامه را رایـان و پینـــــتریچ[2] (۱۹۹۷) طـراحی کرده‌انـد. پرسشنامه کمـک‌طلبی دارای دو بعد پذیرش کمک‌طلبی و اجتناب از کمک است. هر بعد دارای ۷ گویه است که با استفاده از مقیاس پنج‌درجه‌ای لیکرت از یک تا پنج (۱= کاملاً مخالفم، ۵= کاملاً موافقم) نمره‌گذاری شـــده است. رایان و پینتریـــچ (۱۹۹۷) با روش آلفای کرونبـــاخ، اعتبار مقیاس پذیرش کمک‌طلبی و اجتناب از کمک‌طلبی را ۰/۸۹ گزارش کرده‌اند. در نســـخه فارسی، قدم‌پور و سرمد، (۱۳۸۲) روایی بعد اجتناب از کمک‌طلبی به روش چرخش واریماکس انجام شده است. آنها نشان دادند که عامل کمک‌طلبی ۲۹/۴ درصد واریانس کل و عامـــل اجتناب از کمک‌طلبی ۱۴/۷ درصد از واریانس کل را تبیین می‌کند. پایایی مقیاس را برای پذیـــرش کمک‌طلبی ۰/۶۸ و اجتناب از کمک‌طلبی را نیز ۰/۶۸ به‌دســـت آوردند. در مطالعه حاضر نیز پایایی پذیرش کمک‌طلبی ۰/۷۸ و اجتناب از کمک ۰/۸۲ به‌دست آمده است.

۴. مقیاس اشتیاق تحصیلی

این مقیاس را فردریکز، بلومنفیلد و پاریس (۲۰۰۴) ســـاخته‌اند و دارای ۱۵ گویه است. این گویه‌ها ســـه خرده‌مقیاس اشتیاق رفتاری، اشـــتیاق عاطفی و اشتیاق شناختی را می‌ســـنجند. پاسخ هر کدام از گویه‌ها دارای نمرات یک تا ۵ اســـت که از «هرگز» تا «در تمـــام اوقات» را شـــامل می‌شود و دامنه

1. Academic Help-Seeking Scale
2. Ryan & Pintrich

[Downloaded from qjfr.ir on 2026-11-28]
[DOR: 20.1001.1.26766728.1400.18.4.7.2]

نمرات ۱۵ تا ۷۵ است. حداقل و حداکثر نمره و نقطه برش در کل پرسشنامه اشتیاق تحصیلی به ترتیب ۱۵، ۷۵ و ۴۵، در بعد اشتیاق رفتاری ۴ ، ۲۰ و ۱۲، در بعد اشتیاق عاطفی ۶ ، ۳۰ و ۱۸ و در بعد اشتیاق شناختی ۵ ، ۲۵ و ۱۵ بوده است. نمره پایین‌تر نشان‌دهندۀ اشتیاق تحصیلی کم و نمره بالاتر نشان‌دهنده اشـــتیاق تحصیلی زیاد است. در مطالعه صفری، جناآبادی، سلم‌آبادی و عباسی (۱۳۹۴) پایایی کل ابزار ۰/۷۴ گزارش شـــده است. روایی صوری را پنج نفر از اســـاتید روانشناس مورد بررسی قرار داده و آن را مطلوب گزارش کرده‌اند (عباســـی و همکاران، ۱۳۹۴). در پژوهش حاضر نیز پایایی کل به روش آلفای کرونباخ ۰/۸۰ به‌دست آمده است.

یافته‌ها

شـــاخصهای توصیفی مانند میانگین و انحراف استاندارد و نتایج آزمون شاپیرو - ویلک برای نرمال بودن توزیع مربوط به متغیرهای تحقیق در پیش‌آزمون و پس‌آزمون به تفکیک گروههای آزمایشـــی و کنترل در جدول ۲ نشان داده شده است.

جدول ۲. شاخصهای توصیفی پیش‌آزمون و پس آزمون متغیرهای تحقیق

متغیر	گروه	آزمون	تعداد	میانگین	انحراف استاندارد	آزمون شاپیرو ـ ویلک (سطح احتمال*)
آمادگی برای امتحانات	آزمایش	پیش‌آزمون	۱۵	۲۵/۳۳	۲/۵۲	۰/۹۷۴
		پس آزمون	۱۵	۱۵/۵۳	۱/۹۲	۰/۹۴۱
	کنترل	پیش‌آزمون	۱۵	۲۵/۶۶	۳/۳۴	۰/۳۷۹
		پس آزمون	۱۵	۲۵/۲۶	۳/۰۷	۰/۰۸۶
آمادگی برای تکالیف	آزمایش	پیش‌آزمون	۱۵	۲۶/۲۷	۲/۱۹	۰/۲۹۶
		پس آزمون	۱۵	۱۹/۴۰	۳/۰۴	۰/۴۸۷
	کنترل	پیش‌آزمون	۱۵	۲۵/۲۶	۱/۰۹	۰/۳۵۹
		پس آزمون	۱۵	۲۵/۲۰	۲/۳۸	۰/۳۵۴
آمادگی برای مقالات	آزمایش	پیش‌آزمون	۱۵	۲۵/۴۷	۲/۶۹	۰/۰۵۷
		پس آزمون	۱۵	۲۰/۱۳	۱/۹۹	۰/۱۲۰
	کنترل	پیش‌آزمون	۱۵	۲۵/۲۷	۱/۶۵	۰/۴۰۳
		پس آزمون	۱۵	۲۵/۲۰	۱/۰۳	۰/۲۴۸

[Downloaded from qjfr.ir on 2026-11-28]
[DOR: 20.1001.1.26766728.1400.18.4.7.2]

(ادامه) جدول ۲.

متغیر	گروه	آزمون	تعداد	میانگین	انحراف استاندارد	آزمون شاپیرو ـ ویلک (سطح احتمال*)
اجتناب از کمک	آزمایش	پیش‌آزمون	۱۵	۲۶/۸۷	۱/۳۴	۰/۳۳۴
		پس آزمون	۱۵	۱۹/۴۰	۱/۳۷	۰/۹۳۶
	کنترل	پیش‌آزمون	۱۵	۲۶/۲۰	۱/۶۶	۰/۶۲۱
		پس آزمون	۱۵	۲۴/۱۳	۱/۲۹	۰/۷۷۴
پذیرش کمک	آزمایش	پیش‌آزمون	۱۵	۲۰/۰۱	۲/۷۸	۰/۴۱۶
		پس آزمون	۱۵	۲۷/۲۶	۱/۸۴	۰/۱۱۰
	کنترل	پیش‌آزمون	۱۵	۲۵/۲۶	۱/۹۸	۰/۰۸۶
		پس آزمون	۱۵	۲۵/۸۰	۱/۸۷	۰/۹۰۹
اشتیاق رفتاری	آزمایش	پیش‌آزمون	۱۵	۱۱/۰۱	۲/۳۴	۰/۰۷۹
		پس آزمون	۱۵	۱۹/۸۰	۲/۳۸	۰/۲۰۲
	کنترل	پیش‌آزمون	۱۵	۱۱/۱۳	۲/۵۶	۰/۰۲۵
		پس آزمون	۱۵	۱۷/۸۰	۳/۰۹	۰/۵۸۷
اشتیاق عاطفی	آزمایش	پیش‌آزمون	۱۵	۱۲/۹۳	۲/۶۷	۰/۵۰۴
		پس آزمون	۱۵	۱۹/۴۰	۱/۹۸	۰/۳۷۴
	کنترل	پیش‌آزمون	۱۵	۱۲/۰۷	۲/۶۷	۰/۰۳۳
		پس آزمون	۱۵	۱۷/۶۰	۲/۲۳	۰/۵۲۳
اشتیاق شناختی	آزمایش	پیش‌آزمون	۱۵	۱۲/۴۰	۱/۸۷	۰/۳۵۱
		پس آزمون	۱۵	۱۸/۹۳	۱/۹۰	۰/۲۱۰
	کنترل	پیش‌آزمون	۱۵	۱۲/۴۶	۲/۳۴	۰/۱۵۲
		پس آزمون	۱۵	۱۷/۸۰	۲/۱۲	۰/۵۱۱

** برای کاهش احتمال خطای نوع اول در آزمون شاپیرو ـ ویلک، سطح معناداری برابر با ۰/۰۱ در نظر گرفته شده است.*

شـــاخصهای توصیفی میانگین و انحراف اســـتاندارد در جدول ۲ پراکندگی مناسب داده‌ها و نتایج آزمون شاپیرو ـ ویلک نشان از نرمال بودن توزیع داده‌ها (در سطح معناداری ۰/۰۱) دارد. در ادامه نتایج آزمون فرضیه‌های تحقیق گزارش شده است.

[Downloaded from qjfr.ir on 2026-11-28]
[DOR: 20.1001.1.26766728.1400.18.4.7.2]

برای بررســی تأثیر آموزش راهبردهای تنظیم بر هر یــک از ابعاد اهمال‌کاری از تحلیل کوواریانس چندمتغیره یک‌راهه استفاده شــده است. محاسبه لامبدای ویلکز (۰/۸۱) و معنادار نشدن آن از طریق آزمون F تقریبی (p - value = ۰/۵۹) نشانگر یکنواختی شیب رگرسیون کوواریت در گروه آزمایشی و کنترل در ارتباط با مؤلفه‌های اهمال‌کاری بوده است. بررسی مقدار ام باکس (۱۷/۴۱) حاکی از معنادار بودن این آماره (p - value =۰/۰۱۸) و نشــان‌دهنده ناهمگنی ماتریسهای واریانس - کوواریانس در دو گروه آزمایشی و کنترل است (جدول ۳). همچنین با توجه به یکسان بودن اندازه نمونه در دو گروه (۱۵ نفر در هر گروه)، غیریکنواختی ماتریسهای واریانس - کوواریانس مشکل‌ساز نیست، اما در این شرایط برای احتیاط استفاده از آزمون پیلای برای تعیین اختلاف گروهها توصیه می‌شود (تاباچنیک و فیدل، ۲۰۰۱).

نتایج تحلیــل کوواریانس چندمتغیره یک طرفه برای تعیین اختلاف میان گروههای آزمایشــی و کنترل از نظر مؤلفه‌های اهمال‌کاری در جدول ۳ درج شده است. آماره F تحلیل کوواریانس چندمتغیره (۶۱/۵۴) برای بررســی تفاوت گروههای آزمایشی و کنترل در مؤلفه‌های اهمال‌کاری در آزمون پیلای در ســطح احتمال ۰/۰۰۱ معنادار اســت، ضمن آنکه نتیجه ســه آزمون دیگر مشــابه با آزمون پیلای بود. بنابراین، می‌توان گفت که میان گروه آزمایشــی و کنترل از لحاظ مجموعه مؤلفه‌های اهمال‌کاری در پس‌آزمون تفاوت معنادار وجود دارد. اندازه اثر بسیار بالا (۰/۸۹) نیز بیانگر وجود رابطه قدرتمند میان دو گروه مورد آزمایش از یک سو و متغیرهای وابسته از سوی دیگر است.

جدول ۳. نتایج تحلیل کوواریــانس چندمتغیره برای دو گــروه کــنترل و آزمــایشی و پیش‌فرضهای آن در ارتباط با مؤلفه‌های اهمال‌کاری

نوع تحلیل	آزمون	آماره	F	df1	df2	p	اندازه اثر
پیش‌فرض یکنواختی شیب رگرسیون کوواریت در دو گروه	لامبدای ویلکز	۰/۸۱	۰/۷۸	۶	۴۲	۰/۵۹	۰/۱۰
پیش‌فرض یکنواختی ماتریسهای واریانس ـ کوواریانس در دو گروه	ام باکس	۱۷/۴۱	۲/۵۶	۶	۵۶۸۰	۰/۰۲	-
تحلیل کوواریانس چند متغیره	اثر پیلای	۰/۸۹	۶۱/۵۴	۳	۲۳	۰/۰۰۱	۰/۸۹
	لامبدای ویلکز	۰/۱۱	۶۱/۵۴	۳	۲۳	۰/۰۰۱	۰/۸۹
	اثر هتلینگ	۸/۰۳	۶۱/۵۴	۳	۲۳	۰/۰۰۱	۰/۸۹
	بزرگ‌ترین ریشه روی	۸/۰۳	۶۱/۵۴	۳	۲۳	۰/۰۰۱	۰/۸۹

* *به‌منظور اختصار اثرهای کوواریتها در تحلیل کوواریانس چند متغیره درج نشده‌اند.*

[Downloaded from qjfr.ir on 2026-11-28]
[DOR: 20.1001.1.26766728.1400.18.4.7.2]

نتایج تحلیل کواریانس تک‌متغیره برای بررسی این که دو گروه آزمایشی و کنترل در کدام‌یک از مؤلفه‌های اهمال‌کاری با یکدیگر تفاوت دارند، در جدول ۴ گزارش‌شده است. آماره F و سطح احتمال آن نشان می‌دهد که تفاوت میان دو گروه کنترل و آزمایشی برای تمامی مؤلفه‌ها معنادار است: آمادگی برای امتحانات (F = ۱۷۵/۶۵ ، P =۰/۰۱)، آمادگی برای تکالیف (F = ۳۷/۲۲ ، P =۰/۰۱)، آمادگی پایانی (F=۲۸/۵۴ ، P=۰/۰۱). به عبارت دیگر، روش آموزش راهبردهای هیجانی بر کاهش نمرات تمام مؤلفه‌های اهمال‌کاری در گروه آزمایش اثربخش بوده است. اندازه اثر نیز برای هر سه مؤلفه از مقادیر بسیار مناسب برخوردار بوده است.

جدول ۴. نتایج تحلیل کوواریانس تک‌متغیره برای تعیین تفاوت دو گروه آزمایشی و کنترل از نظر مؤلفه‌های اهمال‌کاری

مؤلفه	SS گروه	SS خطا	MS گروه	MS خطا	F	p	اندازه اثر	df
آمادگی برای امتحانات	۶۶۳/۴۱	۹۴/۴۲	۶۶۳/۴۱	۳/۷۷	۱۷۵/۶۵	۰/۰۱	۰/۸۷	۱ و ۲۵
آمادگی برای تکالیف	۲۸۳/۶۳	۱۹۰/۵۲	۲۸۳/۶۳	۷/۶۲	۳۷/۲۲	۰/۰۱	۰/۵۹	۱ و ۲۵
آمادگی برای مقالات	۱۹۴/۷۸	۱۷۰/۶۰	۱۹۴/۷۸	۶/۸۲	۲۸/۵۴	۰/۰۱	۰/۵۳	۱ و ۲۵

* *به‌منظور اختصار اثرهای کووریتها در جدول درج نشده‌اند.*

برای بررسی تأثیر آموزش راهبردهای تنظیم هیجان بر هر یک از ابعاد کمک‌طلبی یادگیری از تحلیل کوواریانس چندمتغیره یک‌راهه استفاده شده است.

مقدار لامبدای ویلکز (۰/۷۷) از طریق آزمون F تقریبی معنادار نشده (p-value = ۰/۱۸) که نشان‌دهنده یکسان بودن شیب رگرسیون کوواریت در گروههای آزمایشی و کنترل در ارتباط با مؤلفه‌های کمک‌طلبی بوده است. همچنین مقدار ام باکس (۱۶/۵۴) معنادار شده (p-value = ۰/۰۰۲) که بیانگر غیریکنواختی ماتریسهای واریانس - کوواریانس در دو گروه آزمایشی و کنترل است (جدول ۵). تمهیدات مربوط به معنادار بودن آماره امباکس در فرضیه ۱ شرح داده شده است.

نتایج تحلیل کوواریانس چندمتغیره یک‌طرفه برای تعیین اختلاف میان گروههای آزمایشی و کنترل از نظر مؤلفه‌های کمک‌طلبی در جدول ۵ آمده است. آماره F تحلیل کوواریانس چندمتغیره (۵/۲۸) برای تعیین تفاوت گروههای آزمایشی و کنترل از طریق آزمون پیلای از نظر مؤلفه‌های کمک‌طلبی در سطح احتمال ۰/۰۱۲ معنادار است. نتایج سایر آزمونها نیز با آزمون پیلای یکسان بود. پس، میان گروههای آزمایشی و کنترل از نظر مجموعه مؤلفه‌های کمک‌طلبی تفاوت معنادار وجود دارد. مقدار اندازه اثر (۰/۳۰) نیز حاکی از وجود رابطه خوب میان گروههای مورد ارزیابی و مجموعه مؤلفه‌های کمک‌طلبی است.

[Downloaded from qjfr.ir on 2026-11-28]
[DOR: 20.1001.1.26766728.1400.18.4.7.2]

جدول ۵. نتایج تحلیل کوواریانس چندمتغیره برای دو گروه کنترل و آزمایشی و پیش‌فرضهای آن در ارتباط با مؤلفه‌های کمک‌طلبی

نوع تحلیل	آزمون	آماره	F	df1	df2	p	اندازه اثر
پیش‌فرض یکنواختی شیب رگرسیون کوواریت در دو گروه	لامبدای ویلکز	۰/۷۷	۱/۶۳	۴	۴۶	۰/۱۸	۰/۱۲
پیش‌فرض یکنواختی ماتریسهای واریانس ـ کوواریانس در دو گروه	ام باکس	۱۶/۵۴	۲/۵۶	۳	۱۴۱۱۲۰	۰/۰۰۲	-
تحلیل کوواریانس چند متغیره	اثر پیلای	۰/۳۰	۵/۲۸	۲	۲۵	۰/۰۱۲	۰/۳۰
	لامبدای ویلکز	۰/۷۰	۵/۲۸	۲	۲۵	۰/۰۱۲	۰/۳۰
	اثر هتلینگ	۰/۴۲	۵/۲۸	۲	۲۵	۰/۰۱۲	۰/۳۰
	بزرگ‌ترین ریشه روی	۰/۴۲	۵/۲۸	۲	۲۵	۰/۰۱۲	۰/۳۰

* *به‌منظور اختصار اثرهای کوواریتها در تحلیل کوواریانس چند متغیره درج نشده‌اند.*

جدول ۶ نتایج تحلیل کواریانس تک‌متغیره برای بررسی تفاوت دو گروه آزمایشی و کنترل را از لحاظ مؤلفه‌های کمک‌طلبی نشان می‌دهد. تفاوت میان دو گروه کنترل و آزمایشی از نظر مؤلفه پذیرش کمک، معنادار(F=۴/۶۰ ، P=۰/۰۴) و از نظر اجتناب از کمک، غیرمعنادار (F=۳/۶۵ ، P =۰/۰۶) بود. بررسی میانگین دو گروه آزمایشی و کنترل در جدول ۲ نشان می‌دهد که میانگین پذیرش کمک از کمک‌طلبی در گروه آزمایشی افزایش یافته است. هر چند که بر اساس جدول ۲ میانگین مؤلفه اجتناب از کمک‌طلبی در گروه آزمایشی در پس‌آزمون کاهش یافته، اما چنان‌که در جدول ۶ مشاهده می‌شود، این کاهش در سطح احتمال ۰/۰۵ معنادار نشده است ولی سطح احتمال آن (۰/۰۶) بسیار نزدیک به سطح بحرانی ۰/۰۵ بود.

جدول ۶. نتایج تحلیل کوواریانس تک‌متغیره برای تعیین تفاوت دو گروه آزمایشی و کنترل از نظر مؤلفه‌های کمک‌طلبی یادگیری

مؤلفه	SS گروه	SS خطا	MS گروه	MS خطا	F	p	اندازه اثر	df
اجتناب از کمک	۹/۰۵	۶۴/۳۹	۹/۰۶	۲/۴۷	۳/۶۵	۰/۰۶	۱ و ۲۵	۱ و ۲۵
پذیرش کمک	۷/۸۱	۴۴/۱۰	۷/۸۱	۱/۶۹	۴/۶۰	۰/۰۴	۱ و ۲۵	۱ و ۲۵

* *به‌منظور اختصار اثرهای کوواریتها در جدول درج نشده‌اند.*

[Downloaded from qjfr.ir on 2026-11-28]
[DOR: 20.1001.1.26766728.1400.18.4.7.2]

برای بررسی تأثیر آموزش راهبردهای تنظیم هیجان بر هر یک از ابعاد اشتیاق تحصیلی یادگیری از تحلیل کوواریانس چندمتغیره یک‌راهه استفاده شده است. نتیجه آزمون F تقریبی برای آماره لامبدای ویلکز (۰/۸۷) به‌منظور تعیین یکنواختی شیب رگرسیون کوواریت در گروههای آزمایشی و کنترل معنادار نبوده است (p - value = ۰/۸۱). این امر نشـــان می‌دهد که ضریب رگرسیون مربوط به کوواریت در گروههای آزمایشی و کنترل در ارتباط با اشتیاق تحصیلی است. مقدار ام باکس (۱۳/۶) نیز معنادار نشده (p - value = ۰/۰۶) که بیانگر صادق بودن پیش‌فرض یکنواختی ماتریسهای واریانس - کوواریانس در دو گروه آزمایشی و کنترل است (جدول ۷).

نتایج تحلیـــل کوواریانس چندمتغیره یک طرفه برای تعیین اختلاف میان گروههای آزمایشـــی و کنترل از نظر مؤلفه‌های اشتیاق تحصیلی در جدول ۷ نشان داده شده است. آماره F تحلیل کوواریانس چندمتغیره (۴/۵۰) برای تعیین تفاوت گروههای آزمایشی و کنترل از نظر مؤلفه‌های اشتیاق تحصیلی در آزمونهای چند متغیره چهارگانه در سطح احتمال ۰/۰۱۳ معنادار شده است، بنابراین، از لحاظ سه مؤلفه اشتیاق تحصیلی میان گروههای آزمایشی و کنترل تفاوت معنادار وجود دارد. مقدار اندازه اثر (۰/۳۷) نیز بیانگر وجود رابطه مطلوب میان گروههای مورد آزمایش و مؤلفه‌های اشتیاق تحصیلی است.

جدول ۷. نتایج تحلیل کوواریانس چندمتغیره برای دو گـروه کـنترل و آزمـایشی و پیش‌فرضهای آن در ارتباط با مؤلفه‌های اشتیاق تحصیلی

نوع تحلیل	آزمون	آماره	F	df1	df2	p	اندازه اثر
پیش‌فرض یکنواختی شیب رگرسیون کووریت در دو گروه	لامبدای ویلکز	۰/۸۷	۰/۵۰	۶	۴۲	۰/۸۱	۰/۰۸
پیش‌فرض یکنواختی ماتریسهای واریانس - کوواریانس در دو گروه	ام باکس	۱۳/۶	۲/۰۰	۶	۵۶۸۰	۰/۰۶	-
تحلیل کوواریانس چند متغیره	اثر پیلای	۰/۳۷	۴/۵۰	۳	۲۳	۰/۰۱۳	۰/۳۷
	لامبدای ویلکز	۰/۶۳	۴/۵۰	۳	۲۳	۰/۰۱۳	۰/۳۷
	اثر هتلینگ	۰/۵۹	۴/۵۰	۳	۲۳	۰/۰۱۳	۰/۳۷
	بزرگ‌ترین ریشه روی	۰/۵۹	۴/۵۰	۳	۲۳	۰/۰۱۳	۰/۳۷

* *به‌منظور اختصار اثرهای کوواریتها در تحلیل کوواریانس چند متغیره درج نشده‌اند.*

نتایج تحلیل کوواریانس تک‌متغیره برای بررسی تفاوت دو گروه آزمایشی و کنترل از نظر مؤلفه‌های اشتیاق تحصیلی در جدول ۸ آمده است. تفاوت میان دو گروه کنترل و آزمایشی از نظر دو مؤلفه اشتیاق رفتاری (F=۱۰/۹۵ ، P=۰/۰۰۳) و اشتیاق عاطفی (F=۶/۹۷ ، P=۰/۰۱۴) معنادار بوده است، ضمن آنکه

[Downloaded from qjfr.ir on 2026-11-28]
[DOR: 20.1001.1.26766728.1400.18.4.7.2]

تفاوت دو گروه از لحاظ اشتیاق شناختی در سطح احتمال ۰/۰۵ معنادار نبوده و اندازه اثر مربوطه (۰/۱۱) نیز متوسط بوده است. پس، روش آموزش راهبردهای تنظیم هیجان بر افزایش نمرات دو مؤلفه اشتیاق تحصیلی (اشتیاق رفتاری و اشتیاق عاطفی) گروه آزمایشی تأثیر مثبت داشته است.

جدول ۸. نتایج تحلیل کوواریانس تک‌متغیره برای تعیین تفاوت دو گروه آزمایشی و کنترل از نظر مؤلفه‌های اشتیاق تحصیلی

مؤلفه	SS گروه	SS خطا	MS گروه	MS خطا	F	p	اندازه اثر	df
اشتیاق رفتاری	۲۸/۱۵	۶۴/۲۴	۲۸/۱۵	۲/۵۷	۱۰/۹۵	۰/۰۰۳	۰/۳۰	۱ و ۲۵
اشتیاق عاطفی	۱۹/۹۳	۷۱/۴۷	۱۹/۹۲	۲/۸۵	۶/۹۷	۰/۰۱۴	۰/۲۱	۱ و ۲۵
اشتیاق شناختی	۱۰/۶۸	۸۴/۷۳	۱۰/۶۸	۳/۳۸	۳/۱۵	۰/۰۸۸	۰/۱۱	۱ و ۲۵

* *به‌منظور اختصار اثرهای کوواریتها در جدول درج نشده‌اند.*

بحث و نتیجه‌گیری

هدف مطالعه حاضر تعیین اثربخشی آموزش راهبردهای تنظیم هیجان بر اشتیاق تحصیلی، کمک‌طلبی یادگیری و اهمال‌کاری دانش‌آموزان دختر بوده است. از آنجایی که متغیرهای کمک‌طلبی یادگیری، اهمال‌کاری و اشتیاق تحصیلی متغیرهای انگیزشی‌اند، لذا رابطه تنگاتنگی با هیجانات دارند، محبی نورالدین‌وند و داودی، (۱۳۹۵) در پژوهشی به این نتیجه رسیدند که راهبردهای تنظیم هیجان در کاهش اهمال‌کاری تحصیلی دانش‌آموزان مؤثراند. در این راستا انگ[1] (۲۰۱۸) بیان می‌دارد که دانش‌آموزان با مهارتهای بالای خودتنظیمی توانایی مدیریت و برنامه‌ریزی در امورات تحصیلی را دارند، لذا عملکرد تحصیلی بهتری از خود نشان می‌دهند. مطالعه حاضر نشان داد که آموزش تنظیم هیجان بر اهمال‌کاری دانش‌آموزان اثر مثبت داشته است و موجب کاهش اهمال‌کاری دانش‌آموزان شده است. این یافته با نتایج چند پژوهش (مقیمان، ۱۳۹۴؛ امانی و عیسی‌نژاد و پشاآبادی، ۱۳۹۸؛ نریمانی، محمدامینی، زاهد و ابوالقاسمی، ۱۳۹۴؛ انگ، ۲۰۱۸) همخوانی دارد. همچنین از آنجایی که اهمال‌کاری پدیده‌ای هیجانی و انگیزشی است، با افزایش مهارتهای تنظیم هیجان فرد می‌تواند بر افکار منفی حاصل از شکست و کودن به‌نظر رسیدن فائق بیاید و به تلاش خود ادامه دهد.

مطالعه حاضر همچنین نشان داد که تنظیم هیجان بر افزایش کمک‌طلبی احتمالاً مؤثر بوده، اما اثر معناداری بر اجتناب از کمک نداشته است. پژوهش تقوائی‌نیا (۱۳۹۷) به‌طور مشابه نشان داده که آموزش راهبردهای فراشناختی برای افزایش کمک‌طلبی و کاهش اهمال‌کاری نقشی مؤثر داشته است. اثربخشی آموزش راهبردهای تنظیم هیجان یا خودتنظیمی بر افزایش مهارتهای اجتماعی در حوزه

1. Ng

[Downloaded from qjfr.ir on 2026-11-28]
[DOR: 20.1001.1.26766728.1400.18.4.7.2]

تحصیل با مطالعـــات جلیل‌زاده و زارعی (۱۳۹۷)، بهمنی و همـــکاران (۱۳۹۵) و زومبرون، تدلاک و رابرتس[1] (۲۰۱۱) همسوست. در تبیین این یافته می‌توان به نقش میانجی متغیرهای واسطه‌ای، همچون خودکارآمدی، عزت‌نفس، مهارتهای اجتماعی، سازگاری اجتماعی و همکاری اشاره کرد که در راستای افزایش مهارتهای تنظیم هیجان تقویت می‌شـــود (زومبرون و همکاران، ۲۰۱۱). تمام این متغیرها در افزایش مهارت کمک‌طلبی یادگیری نقش اساسی دارند. با این حال، اجتناب از کمک‌طلبی ممکن است ناشی از عواملی غیر از ضعف هیجانی دانش‌آموزان، مانند نقص گفتار یا مشکلات جسمانی باشد یا ممکن است نشانگر مشکلات عمیق روانشناختی باشد که در قالب آموزش تنظیم هیجان قابل اصلاح نیست.

یافته دیگر مطالعه حاضر اثربخشی آموزش راهبردهای تنظیم هیجان بر افزایش اشتیاق تحصیلی دانش‌آموزان بود. در این زمینه احمد، وان درورف، کویپر و مینارت[2] (۲۰۱۳) در مطالعه‌ای دریافتند که آموزش مهارتهای هیجانی نه‌تنها سبب سازش یافتگی افراد می‌شود، بلکه مشکلات میان- فردی، افسردگی و هیجانات منفی را کاهش می‌دهد و میزان صمیمیت، مردم‌آمیزی و مسئولیت‌پذیری را افزایش می‌دهد. در پژوهش حاضر آموزش راهبردهای تنظیم هیجان احتمالاً بر مؤلفه‌های اشـــتیاق تحصیلی اثر مثبت گذاشته اســـت. این یافته با نتایج پژوهشهای برخی از پژوهشگران (جلیل‌زاده و زارعی، ۱۳۹۷؛ مورتن، ۲۰۱۸؛ ترابی و تشـــکری آبکناری، ۱۳۹۸) همسوست. در این زمینه مورتن (۲۰۱۸) بیـــان می‌دارد که با افزایش مهارتهای تنظیم هیجان، انگیزه و هیجانات مرتبط با تحصیل نیز افزایش یافته و دانش‌آموزان با شـــور و شوق بیشـــتری در فعالیتهای یادگیری درگیر می‌شوند. تقویت تنظیم هیجانی سازگارانه و فراهم آوردن زمینه‌های اشتیاق تحصیلی در دانش‌آموزان می‌تواند زمینه‌ای برای کاهش رفتارهای پرخطر آنان فراهم کند(صادقی و همکاران، ۱۳۹۴). با این حال عدم معناداری مؤلفه اشتیاق شناختی نشان می‌دهد که این مؤلفه تحت‌تأثیر متغیرهای شناختی است تا انگیزشی و هیجانی و برای افزایش آن لازم است مداخله‌های شناختی صورت گیرد. این مورد می‌تواند یکی از پیشنهادهای پژوهشی برای مطالعات آتی باشد. همچنین مطالعه حاضر به دانش‌آموزان دختر دوره متوسطه شهر گرگان محدود شده است که در تعمیم نتایج آن باید جانب احتیاط را رعایت کرد.

■ پیشنهادهای کاربردی و پژوهشی ■

۱. در پژوهشـــهای آتی اثربخشی تنظیم هیجان را در مقاطع مختلف مورد مطالعه قراردهند. برای تعمیم‌پذیری بیشتر نتایج این پژوهش، آن را با سایر متغیرهای نزدیک، مطالعه و بررسی کنند.

۲. از مسئولان آموزش و پرورش خواسته می‌شود تا فعالیتها و کارگاههای آموزش تنظیم هیجان را در مدارس اجرا کنند. لوحهای فشرده آموزشی و بروشورهای آموزشی را در مورد تنظیم هیجان برای والدین و دانش‌آموزان تهیه کنند.

1. Zumbrunn, Tadlock & Roberts
2. Ahmed, van der Werf, Kuyper & Minnaert

[Downloaded from qjfr.ir on 2026-11-28]
[DOR: 20.1001.1.26766728.1400.18.4.7.2]

منابع

REFERENCES

اســـلامی، محمدعلی؛ درتاج، فریبرز؛ سعدی‌پور، اسماعیل و دلاور، علی. (۱۳۹۵). مدل‌یابی علی اشتیاق تحصیلی بر مبنای منابع شخصی و منابع اجتماعی در دانشجویان مقطع کارشناسی دانشگاه امیرکبیر. *فصلنامه فرهنگ مشاوره و روان درمانی، ۷* (۲۸)، ۱۳۳-۱۶۱.

اعظمی، یوسف. (۱۳۹۲). *بررسی اثربخشی آموزش تنظیم هیجان مبتنی بر مدل فرایند گراس بر کاهش خشم و تکانشگری در افراد وابسته به مواد مخدر*. پایان‌نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه علامه طباطبائی.

اکبرزاده، سارا. (۱۳۹۳). *مقایسه اثربخشی آموزش مهارت ابراز وجود و حل مسأله بر اهمال‌کاری و کمک‌طلبی دانش‌آموزان دختر پایه سوم راهنمایی شهر تهران*. پایان‌نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه علامه طباطبائی.

امانی، احمد؛ عیســی‌نژاد، امید و پشاآبادی، ســمیرا. (۱۳۹۸). اثربخشــی آموزش گروهی خودتنظیمی هیجانی بر راهبردهای انگیزشی، اهمال‌کاری تحصیلی و سلامت روانی دانش‌آموزان. *تدریس پژوهی، ۷* (۳)، ۱۸۱-۲۰۸.

بهمنی، بهناز؛ ترابیان، سحرالســادات؛ رضایی‌نژاد، ســالار؛ منظری‌توکلی، وحید و معینی‌فرد، مژگان. (۱۳۹۵). بررســی اثربخشی آموزش خودکارآمدی هیجانی بر سازگاری اجتماعی و اضطراب اجتماعی نوجوانان. *پژوهشهای کاربردی روانشناختی، ۷* (۲)، ۶۹-۸۰.

ترابی، لیلا و تشــکری آبکناری، معصومه. (۱۳۹۸). تاثیر آموزش مهارت‌های شــناختی و فراشــناختی بر اهمــال‌کاری تحصیلی و رفتار کمک‌طلبی دانش‌آموزان. *دومین همایش ملی پیشرفت‌های نوین در عرصه علم و فرا علم*، گروه پژوهشی قرآن و معرفت‌شناسی، مشهد.

تقوائی‌نیا، علی. (۱۳۹۷). تأثیر آموزش راهبردهای فراشــناختی بر کمک‌طلبی و تعلل‌ورزی تحصیلی دانشــجویان مشروطی. *راهبردهای شناختی در یادگیری، ۶* (۱۱)، ۱۹۳-۲۱۴.

جلیل‌زاده، حکیمه و زارعی، حیدرعلی. (۱۳۹۷). اثربخشــی آمــوزش راهبردهای خودتنظیمی بر انگیزش تحصیلی و اضطراب امتحان در دانش‌آموزان. *آموزش و ارزشیابی، ۱۱* (۴۲)، ۱۳-۳۶.

جوکار، بهرام و دلاورپور، محمدآقا. (۱۳۸۶). رابطه تعلل‌ورزی آموزشــی با اهداف پیشــرفت. *مجله اندیشــه‌های نوین تربیتی*، ۳ (۳ و ۴)، ۶۱-۸۰.

چهــرزاد، مینومیترا؛ قنبری، عاطفه؛ رحمت‌پور، پردیس؛ بــراری، فاطمه؛ پوررجبی، عاصمه و علیپور، زهرا. (۱۳۹۵). اهمال‌کاری تحصیلی و عوامل مرتبط با آن در دانشــجویان دانشــگاه علوم پزشکی گیلان. *مجله مرکز مطالعات و توسعه آموزش علوم پزشکی یزد، ۱۱* (۴)، ۳۵۲-۳۶۲.

خادم، خدیجه. (۱۳۹۶). *اثربخشی روش تدریس بحث گروهی بر پایستگی تحصیلی و اشتیاق تحصیلی دانش‌آموزان*. پایان‌نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه محقق اردبیلی، دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی.

شیخ‌الاســلامی، علی. (۱۳۹۶). اثربخشــی آموزش راهبردهای یادگیری شناختی و فراشــناختی بر اهمال‌کاری تحصیلی دانش‌آموزان با پیشرفت تحصیلی پایین. *روان‌شناسی مدرسه، ۶* (۳)، ۶۵-۸۴.

صادقی، حسن؛ شهری، مریم؛ خالقی‌کیادهی، نجمه؛ اسدیان خرم‌آبادی، زهرا و پیرانی، ذبیح. (۱۳۹۴). نقش تنظیم منفی هیجان و اشتیاق عاطفی- شناختی یادگیری در پیش‌بینی رفتارهای پرخطر دانش‌آموزان، *فصلنامه نسیم تندرستی*، ۳ (۴)، ۳۷-۴۴.

صفری، هدیه؛ جناآبادی، حســین؛ ســلم‌آبادی، مجتبی و عباسی، امیر. (۱۳۹۴). پیش‌بینی اشــتیاق تحصیلی بر اساس هوش معنوی و سرسختی روان شناختی. *راهبردهای آموزش در علوم پزشکی، ۸* (۶)، ۷-۱۲.

عباســی، مســلم؛ پیرانی، ذبیح؛ رزمجویی، لاله و بنیادی، فرزانه. (۱۳۹۴). نقش تعلل‌ورزی و خودتنظیمی انگیزشی در پیش‌بینی اشتیاق رفتاری دانشجویان. *راهبردهای آموزش در علوم پزشکی، ۸* (۵)، ۲۹۵-۳۰۰.

عطادخت، اکبر؛ محمدی، عیسی و بشرپور، سجاد. (۱۳۹۴). بررسی اهمال‌کاری تحصیلی بر اساس متغیرهای جمعیت‌شناختی و رابطه آن با انگیزش پیشرفت و عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان دبیرستانی. *مجله روان شناسی مدرسه*، ۴ (۲)، ۵۵-۶۸.

علاءالدینی، زهره؛ کلانتری، مهرداد؛ کجباف، محمدباقر و مولوی، حسین. (۱۳۹۴). تأثیر بازیهای ایفای نقش بر خلاقیت هیجانی و شناختی کودکان. *روانشناسی تحولی(روانشناسی ایرانی)*، ۱۲ (۴۵)، ۱۵-۲۵.

علی‌بخشــی، ســیده‌زهرا و زارع، حســین. (۱۳۸۹). اثربخشــی آموزش خودتنظیمی یادگیری و مهارتهای مطالعه بر پیشرفت تحصیلی دانشجویان. *فصلنامه روانشناسی کاربردی*، ۴ (۳)، ۸۰-۶۹.

عیســی‌زادگان، علی؛ جناآبادی، حسین و سعادتمند، ســعید. (۱۳۸۹). رابطه بین راهبردهای تنظیم شناختی هیجان، خلاقیت هیجانی،

[Downloaded from qjfr.ir on 2026-11-28]

[DOR: 20.1001.1.26766728.1400.18.4.7.2]

عملکرد تحصیلی با بهداشت روانی در دانشجویان. *مطالعات روانشناسی تربیتی، ۷* (۱۲)، ۷۱-۹۲.

قدم‌پور، عزت‌اله و سرمد، زهره. (۱۳۸۲). نقش باورهای انگیزشی در رفتار کمک‌طلبی و پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان. *مجله روانشناسی، ۷* (۲)، ۱۱۲-۱۲۶.

قره‌آغاجی، سعید؛ واحدی، شهرام؛ فتحی‌آذر، اسکندر و ادیب، یوسف. (۱۳۹۸). تبیین اهمال‌کاری تحصیلی دانش‌آموزان متوسطه: یک مطالعه نظریه‌زمینه‌ای. پژوهش در *برنامه‌ریزی درسی، ۱۶* (۳۳)، ۱۷۳-۱۹۳.

کلارک، لین. (۱۳۸۸). SOS ! *کمک در مورد هیجانات: مدیریت اضطراب، خشم و افسردگی*. ویرایش دوم، ترجمه رضا رستمی و علی نیلوفری. تهران: تبلور. (تاریخ انتشار اثر به زبان اصلی ۱۹۹۸).

مقیمیان، ناهید. (۱۳۹۴). *اثربخشی تنظیم شناختی هیجان بر عملکرد تحصیلی و اهمال‌کاری تحصیلی دانش‌آموزان دختر دارای پدر معتاد*. پایان‌نامه کارشناسی ارشد روانشناسی تربیتی، دانشگاه شهید باهنر کرمان.

محبی نورالدین‌وند، محمدحسین و داودی، لیلا. (۱۳۹۵). نقش راهبردهای تنظیم هیجان در اهمال‌کاری تحصیلی. *دومین کنفرانس بین‌المللی پژوهش‌های نوین در حوزه علوم تربیتی و روانشناسی و مطالعات اجتماعی ایران*، قم، مرکز مطالعات و تحقیقات اسلامی سروش حکمت مرتضوی.

منادی، مرتضی و اسمعیلی، نیلوفر. (۱۳۹۵). شناسایی علل اهمال‌کاری تحصیلی از دیدگاه دانش‌آموزان دختر مقطع دبیرستان. *دومین کنفرانس بین‌المللی رویکردهای نوین در علوم انسانی*، مدیران ایده‌پرداز کارین، تهران.

نریمانی، محمد؛ محمدامینی، زرار؛ زاهد، عادل و ابوالقاسمی، عباس. (۱۳۹۴). مقایسه اثربخشی آموزش راهبردهای یادگیری خودتنظیمی و حل مسئله بر انگیزش تحصیلی دانش‌آموزان اهمال‌کار. *روان‌شناسی مدرسه*، ۴ (۱)، ۱۳۹-۱۵۵.

Ahmed, W., van der Werf, G., Kuyper, H., & Minnaert, A. (2013). Emotions, self-regulated learning, and achievement in mathematics: A growth curve analysis. *Journal of Educational Psychology, 105*(1), 150-161.

Al-Bahrani, M. A. (2014). A qualitative exploration of help-seeking process. *Advances in Applied Sociology, 4*(7), 157-172.

Alexander, E. S., & Onwuegbuzie, A. J. (2007). Academic procrastination and the role of hope as a coping strategy. *Personality and Individual Differences, 42*(7), 1301-1310.

Averill, J. R. (1999). Individual differences in emotional creativity: Structure and correlates. *Journal of Personality, 67*(2), 331-337.

Bathje, G. J., & Pryor, J. B. (2011). The relationships of public and self-stigma to seeking mental health services. *Journal of Mental Health Counseling*, *33*(2), 161-177.

Fredericks, J. A., Blumenfeld, P. C., & Paris, A. H. (2004). School engagement: Potential of the concept, state of the evidence. *Review of Educational Researc*h, *74*(1), 59-109.

Gross, J. J. (1998).The emerging field of emotion regulation: An integrative review. *Review of General Psychology, 2*(3), 271-299.

Gross, J. J., & John, O. P. (2002). Wise emotion regulation. In L. F. Barrett, & P. Salovey (Eds.), *The* wisdom *in feeling: Psychological processes in emotional intelligence* (pp. 297-319). The Guilford Press.

_____. (2003). Individual differences in two emotion regulation processes: Implications for affect, relationships, and well-being. *Journal of Personality and Social Psychology*, *85*(2), 348-362.

Holt, L. J. (2014). Attitudes about help-seeking mediate the relation between parent attachment and academic adjustment in first-year college students. *Journal of College Student Development*, *55*(4), 418-423.

Leung, C. H. Y., Chen, S. X., & Lam, B. C. P. (2010). Where there's a will, there's a way: The mediating effect of academic aspiration between beliefs and academic outcomes. *Journal of Psychology in Chinese Societies*, *11*(1), *53*-72.

Lucio, R., Hunt, E., & Bornovalova, M. (2012). Identifying the necessary and sufficient number of risk factors for predicting academic failure. *Developmental Psychology*, *48*(2), 422-428.

Morgan, P. (1991). Bloom, Frye, and the academic aspiration after the unity of knowledge. *Interchange*, *22*, 29-38.

[Downloaded from qjfr.ir on 2026-11-28]
[DOR: 20.1001.1.26766728.1400.18.4.7.2]

Morton, B. M. (2018). The grip of trauma: How trauma disrupts the academic aspirations of foster youth. *Child Abuse & Neglect*, *75*, 73-81.

Ng, B. (2018). Exploring procrastination and self-regulated learning through motivational beliefs. *Journal of Research Initiatives*, *3*(3), 11.

Özer, B. U., Demir, A., & Ferrari, J. R. (2009). Exploring academic procrastination among Turkish students: Possible gender differences in prevalence and reasons. *The Journal of Social Psychology, 149*(2), 241-257.

Pacheco del Castillo, L. A. (2017). *Dominican college students' experiences of distress, help-seeking and stigma.* (Doctoral dissertation). Western Michigan University.

Pennebaker, J. W. (1990). *Opening up: The healing power of confiding in others*. New York: William Morrow & Co.

Rozental, A., Forsell, E., Svensson, A., Forsström, D., Andersson, G., & Carlbring, P. (2015). Differentiating procrastinators from each other: A cluster analysis. *Cognation Behavior Therapy*, *44*(6), 480-490.

Ryan, A. M., & Pintrich, P. R. (1997). «Should I ask for help?» The role of motivation and attitudes in adolescents' help seeking in math class. *Journal of Educational Psychology*, *89*(2), 329-341.

Solomon, L. J., & Rothblum, E. D. (1984). Academic procrastination: Frequency and cognitive-behavioral correlates. *Journal of Counseling Psychology*, *31*(4), 503-509.

Starbird, E., Norton, M., & Marcus, R. (2016). Investing in family planning: Key to achieving the sustainable development goals. *Global health: Science and Practice*, *4*(2), 191-210.

Steel, P., & Klingsieck, K. B. (2016). Academic procrastination: Psychological antecedents revisited. *Australian Psychologist*, *51*(1), 36-46.

Tabachnick, B. G., & Fidell, L. S. (2001). *Using multivariate statistics* (4th ed.). MA, USA: Allyn & Bacon.

Villavicencio, F. T., & Bernardo, A. B. (2013). Positive academic emotions moderate the relationship between self-regulation and academic achievement. *The British Journal of Educational Psychology, 83*(2), 329-340.

Wang, N., He, P., & Li, Q. (2013). The relationship between postgraduates' academic procrastination and psychodynamic variables. *Proceedings of the 2013 International Conference on Education, Management and Social Science (ICEMSS-13)* pp. 54-57. Atlantis Press.

Zumbrunn, S., Tadlock, J., & Roberts, E. D. (2011). *Encouraging self-regulated learning in the classroom: A review of the literature.* Metropolitan Educational Research Consortium (MERC), Virginia Commonwealth University.

[Downloaded from qjfr.ir on 2026-11-28]

[DOR: 20.1001.1.26766728.1400.18.4.7.2]