

# اثر بخشی آموزش راهبردهای تنظیم هیجان بر اشتیاق تحصیلی، کمک طلبی یادگیری و اهمال کاری تحصیلی دانش آموزان دختر دوره دوم متوسطه\*

✦ شیرین فانی<sup>۱</sup> ✦ دکتر سید داود حسینی نسب<sup>۲</sup> ✦ دکتر امیر پناه علی<sup>۳</sup>

## چکیده:

هدف مطالعه حاضر بررسی اثر بخشی آموزش راهبردهای تنظیم هیجان بر اشتیاق تحصیلی، کمک طلبی یادگیری و اهمال کاری دانش آموزان دختر دوره دوم متوسطه شهر گرگان بوده است. به این منظور ۳۰ دانش آموز به صورت هدفمند از میان جمعیت مذکور انتخاب شدند، سپس به روش تصادفی در یک گروه آزمایش (۱۵ دانش آموز) و یک گروه کنترل (۱۵ نفر) گماشته شدند. برای گروه آزمایش بسته آموزشی راهبردهای تنظیم هیجان گراس (۲۰۰۲) اجرا شد. شایان ذکر است که دانش آموزان در مرحله پیش و پس از اجرا به پرسشنامه‌های اشتیاق تحصیلی فردریکز، بلومفیلد و پاریس (۲۰۰۴)، کمک طلبی رایان و پینتریچ (۱۹۹۷) و اهمال کاری تحصیلی سالامون و راتبلوم (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 کمک طلبی یادگیری و اهمال کاری دانش آموزان دختر اثر مثبت داشته است. از مؤلفه‌های اشتیاق تحصیلی، افزایش اشتیاق رفتاری ( $F=10/95, P=0/003$ ) و اشتیاق عاطفی ( $F=6/97, P=0/014$ ) معنادار، ولی اشتیاق شناختی ( $F=3/15, P=0/088$ )، معنادار نبوده است. در مورد افزایش کمک طلبی تحصیلی، مؤلفه اجتناب از کمک ( $F=3/65, P=0/06$ ) غیر معنادار، اما پذیرش کمک ( $F=4/60, P=0/04$ ) معنادار بود. در زمینه کاهش اهمال کاری تحصیلی هر سه مؤلفه آمادگی برای امتحانات ( $F=175/65, P=0/01$ )، آمادگی برای تکالیف ( $F=37/22, P=0/01$ ) و آمادگی پایانی ( $F=28/54, P=0/01$ ) معنادار شده‌اند. بنابراین، می‌توان به کارگیری روش آموزش راهبردهای تنظیم هیجان، متغیرهای انگیزشی مرتبط با یادگیری را احتمالاً افزایش داد.

**کلید واژگان:** اشتیاق تحصیلی، اهمال کاری تحصیلی، تنظیم هیجان، کمک طلبی یادگیری

© تاریخ پذیرش: ۱۳۹۹/۶/۲۲

© تاریخ دریافت: ۱۳۹۹/۳/۲۷

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

۱. دانش آموخته 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

## مقدمه

پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان، به‌ویژه دانش‌آموزان دختر یکی از شاخصه‌های مهم توسعه‌یافتگی جوامع و از مؤلفه‌های اساسی ارزیابی نظام آموزش و پرورش است (استاربرد، نورتن و مارکوس<sup>۱</sup>، ۲۰۱۶). روی دیگر مساله، افت تحصیلی دانش‌آموزان است که همواره یکی از مشکلات اساسی نظامهای آموزشی کشورها بوده است و سبب به‌هدر رفتن منابع مادی، انرژی و عدم کارایی سرمایه‌های انسانی می‌شود (علی‌بخشی و زارع، ۱۳۸۹). عوامل متعددی در پیشرفت و افت تحصیلی دانش‌آموزان دخیل‌اند که می‌توانند زیستی یا محیطی، شناختی یا انگیزشی، فردی یا جمعی باشند. با این حال، امروزه توجه به متغیرهای قابل‌کنترل، قابل‌افزایش و پیش‌بینی‌پذیر مورد توجه قرار گرفته و منجر به افزایش امید برای اصلاح نظامهای آموزشی شده است (لوچو، هانت و بورنوالوا<sup>۲</sup>، ۲۰۱۲). از جمله متغیرهای انگیزشی و قابل‌کنترل که بیشتر مورد توجه محققان قرار گرفته‌اند، اشتیاق تحصیلی، کمک‌طلبی یادگیری<sup>۳</sup> و اهمال‌کاری تحصیلی<sup>۴</sup> است (عطادخت، محمدی و بشرپور، ۱۳۹۴؛ منادی و اسمعیلی، ۱۳۹۵؛ استیل و کلینگزیک<sup>۵</sup>، ۲۰۱۶).

اهمال‌کاری تحصیلی یعنی به تعویق انداختن ارادی انجام دادن یک تکلیف در چارچوب زمانی مورد انتظار یا مطلوب با وجود اینکه فرد به‌دلیل این تأخیر انتظار بدتر شدن 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<sup>۶</sup> (۲۰۰۹) نشان داده است که اهمال‌کاری حدود ۴۰ تا ۹۵ درصد محیطهای آموزشی را دربر می‌گیرد. در ایران نیز مطالعات صورت گرفته (قره‌آغاجی و همکاران، ۱۳۹۸) نشان از افزایش میزان اهمال‌کاری در میان دانش‌آموزان دارد. شیوع اهمال‌کاری تحصیلی در مدارس بسیار نگران‌کننده است، چرا که رفتار اهمال‌کاری تحصیلی منجر می‌شود به اینکه دانش‌آموزان فعالیت‌های تحصیلی خود را به‌تعویق بیندازند 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<sup>۷</sup>، ۲۰۱۳). پژوهشهای تجربی در زمینه تعلل‌ورزی تحصیلی متمرکز بر این مفهوم است که تعلل‌ورزی مشکلی انگیزشی است که از مدیریت زمان یا ویژگی تنبلی فراتر و با آنها متفاوت است (روزنتال<sup>۸</sup> 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

کمک طلبی یادگیری از دیگر متغیرهای انگیزشی مرتبط با یادگیری است (البحرانی<sup>۱</sup>، ۲۰۱۴؛ تقوائی نیا، ۱۳۹۷). رفتار کمک طلبی یک راهبرد خودتنظیمی است که با استفاده از آن یادگیرندگان از طریق پرسیدن و کسب راهنمایی و کمک از دیگران سعی می کنند مسائل و مشکلات یادگیری خودشان را کاهش دهند (هولت<sup>۲</sup>، ۲۰۱۴). مفهوم کمک طلبی در شکل امروزی خود به عنوان یک سازه مثبت و مؤثر برای یادگیری توصیف می شود (باتیه و پرایر<sup>۳</sup>، ۲۰۱۱). در عین حال اجتناب از کمک نوعی رفتار سازش نیافته است و به جریانی اشاره دارد که در آن دانش آموز، با وجود احساس نیاز به کسب راهنمایی، از درخواست کمک اجتناب می کند، زیرا این تصور را دارد که با کسب راهنمایی از دیگران، به عنوان دانش آموز نالایق و بی کفایت شناخته خواهد شد (پاچکو دل کاستیلو<sup>۴</sup>، ۲۰۱۷). بر این اساس در صورتی که بتوان شناخت نسبت به خود و دیگران را بهبود بخشید، رفتار کمک طلبی نیز افزایش خواهد یافت.

اشتیاق تحصیلی از دیگر سازه های انگیزشی است که در زمینه پیشرفت و افت تحصیلی مورد توجه قرار گرفته است (صفری و همکاران، ۱۳۹۴؛ مورتن<sup>۵</sup>، ۲۰۱۸). اشتیاق تحصیلی به میزان انرژی اشاره دارد که یک دانش آموز صرف امورات تحصیلی می کند (مورگان<sup>۶</sup>، ۱۹۹۱). اشتیاق تحصیلی شامل سه مؤلفه 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<sup>۷</sup>، ۲۰۱۰). اشتیاق تحصیلی شامل سه بعد مجذوب شدن در تحصیل<sup>۸</sup>، شوق داشتن به تحصیل<sup>۹</sup> و وقف تحصیل شدن<sup>۱۰</sup> است که میزان بالای آن بر موفقیت و عملکرد تحصیلی مؤثر است (اسلامی و همکاران، ۱۳۹۵). در زمینه نقش آموزش در بهبود مؤلفه های انگیزشی پژوهشهای متعددی انجام گرفته است. ترابی و تشکری آبکناری (۱۳۹۸)، نشان دادند که آموزش مهارت های شناختی و فراشناختی می تواند سبب ارتقای رفتار کمک طلبی دانش آموزان شود. در این راستا برخی از پژوهشگران (الکساندر و اونو و گبوزی<sup>۱۱</sup>، ۲۰۰۷؛ اکبرزاده، ۱۳۹۳؛ شیخ الاسلامی، ۱۳۹۶) در تلاش بوده اند تا این متغیرها را ارتقا بخشند. در این زمینه اکبرزاده (۱۳۹۳) به مطالعه اثربخشی آموزش مهارت ابراز وجود و حل مسأله بر اهمال کاری و کمک طلبی یادگیری، شیخ الاسلامی (۱۳۹۶) به مطالعه اثربخشی آموزش راهبردهای یادگیری شناختی و فراشناختی بر اهمال کاری 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

الکساندر و اونوگبوزی (۲۰۰۷) با روش ارتقای امید به تبیین بهبود اهمال کاری پرداختند. غالب مطالعات صورت‌گرفته در این زمینه، از نقش روشهای آموزشی مبتنی بر هیجان غافل بودند. از آنجایی که متغیرهای کمک‌طلبی یادگیری، اهمال کاری و اشتیاق تحصیلی متغیرهای انگیزشی هستند، رابطه‌ای تنگناک با هیجانات دارند. لذا لازم است روشهایی مانند آموزش راهبردهای تنظیم هیجان برای بهبود آنها به کار گرفته شوند. عیسی‌زادگان، جناآبادی و سعادت‌مند (۱۳۸۹) در تحقیقات خود به این نتیجه رسیدند 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 پاسخهای مؤثر و کارآمد به موقعیتها و مقابله با شرایط جدید، نقش دارند (آوریل<sup>۱</sup>، ۱۹۹۹). تنظیم هیجان فرایندی است که به افراد در افزایش، کاهش یا حفظ مؤلفه‌های هیجانی، رفتاری و شناختی 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 ناخوشایند همچون احساس اندوهگینی شوند، بتوانند از شدت آن بکاهند (گراس، ۱۹۹۸).

به اعتقاد گراس هر مرحله از فرایند تولید هیجان، یک هدف تنظیمی بالقوه دارد و مهارتهای تنظیم‌کننده هیجان می‌توانند در نقاط مختلف این فرایند اعمال شوند. راهبردهای تنظیم هیجان پیش از وقوع رخداد شامل انتخاب موقعیت، تعدیل موقعیت، گزینش توجه و تغییر شناخت است و راهبردهای تنظیم هیجان بعد از وقوع رخداد، شامل راهبردهایی است که به افزایش، کاهش، استمرار یا کم کردن تجربه هیجانی، ابراز هیجانی یا پاسخ 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 بیشتر استفاده می‌کنند و افرادی که از سلامتی روانی برخوردارند از راهبردهای سازگار مانند ارزیابی مجدد استفاده می‌کنند (گراس و جان، ۲۰۰۳). در این زمینه مقیمیان (۱۳۹۴) نشان داده که تنظیم شناختی هیجان بر عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان و اهمال کاری آنها مؤثر است. هیجانات خوشایند به همراه برخورداری از مهارت تنظیم هیجان سبب کسب نمرات بیشتر در محیط آموزشی می‌شود (ویلاویسنسیو و برناردو<sup>۲</sup>، ۲۰۱۳).

مدیریت مؤثر هیجانات، عبارت است از تسکین و آرام ساختن 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 &amp; Bernardo

(کلارک<sup>۱</sup>، 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<sup>۲</sup> (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 غیبه‌های مکرر در کلاس و عدم انجام تکالیف مورد آزمایش بود.

1. Clark
2. Pennebaker

## ● ابزارهای اندازه‌گیری

## 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 چستی هیجان، آموزش یادداشت روزانه 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 برانگیزاننده 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 <sup>۱</sup> (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 از طریق تقویت کننده‌های محیطی، ارائه آموزش و تمرین راهبرد تخلیه هیجانی، تغییر دادن پیامدهای هیجانی از طریق 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<sup>۲</sup> 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»، «گاهی»، «اکثر اوقات»، و «همیشه» نشان دادند که

1. Thompson
2. Solomon & Rothblum

به ترتیب از ۱ تا ۵ نمره‌گذاری شدند. دامنه نمرات بین ۲۷ تا ۱۳۵ است. برای مشخص شدن نمره اهمال‌کاری تحصیلی ۲۱ گویه مربوط به سه مؤلفه اصلی نمره‌گذاری می‌شود که نمرات ۲۱ تا ۴۲ نشان‌دهنده 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) انجام داده برای کل مقیاس ۰/۷۹، آمادگی برای امتحان ۰/۸۵، آمادگی برای تکالیف ۰/۸۶ و آمادگی برای مقالات پایان ترم ۰/۸۹ به‌دست آمده است. برای احراز روایی از روش تحلیل عاملی، استفاده 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 ۰/۰۱ معنادار بود و نشانگر کفایت نمونه و متغیرهای انتخاب شده برای انجام دادن تحلیل عاملی است. 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 کرده‌اند (جوکار و دلاورپور، ۱۳۸۶). در مطالعه حاضر برای بررسی پایایی آن از روش آلفای کرونباخ استفاده شده که به‌ترتیب برای مؤلفه‌های آمادگی برای امتحانات، آمادگی برای تکالیف و آمادگی برای مقالات ۰/۷۹، ۰/۹۲ و به‌دست آمده است.

### ۳. پرسشنامه کمک‌طلبی یادگیری<sup>۱</sup>

این پرسشنامه را رایان و پینتریچ<sup>۲</sup> (۱۹۹۷) طراحی کرده‌اند. پرسشنامه کمک‌طلبی 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 شده است. رایان و پینتریچ (۱۹۹۷) با روش آلفای کرونباخ، اعتبار مقیاس پذیرش کمک‌طلبی و اجتناب از کمک‌طلبی را ۰/۸۹ گزارش کرده‌اند. در نسخه 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 عامل اجتناب از کمک‌طلبی ۱۴/۷ درصد از واریانس کل را تبیین می‌کند. پایایی مقیاس را برای پذیرش کمک‌طلبی ۰/۶۸ و اجتناب از کمک‌طلبی را نیز ۰/۶۸ به‌دست 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، بلومفیلد و پاریس (۲۰۰۴) ساخته‌اند و دارای ۱۵ گویه است. این گویه‌ها سه خرده‌مقیاس اشتیاق رفتاری، اشتیاق عاطفی و اشتیاق شناختی را می‌سنجند. پاسخ هر کدام از گویه‌ها دارای نمرات یک تا ۵ است که از «هرگز» تا «در تمام اوقات» را شامل می‌شود و دامنه

1. Academic Help-Seeking Scale

2. Ryan & Pintrich

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 نشان‌دهنده اشتیاق تحصیلی کم و نمره بالاتر نشان‌دهنده اشتیاق تحصیلی زیاد است. در مطالعه صفری، جناآبادی، سلم‌آبادی و عباسی (۱۳۹۴) پایایی کل ابزار ۰/۷۴ گزارش شده است. روایی صوری را پنج نفر از اساتید روانشناس مورد بررسی قرار داده و آن را مطلوب گزارش کرده‌اند (عباسی و همکاران، ۱۳۹۴). در پژوهش حاضر نیز پایایی کل به روش آلفای کرونباخ ۰/۸۰ به‌دست آمده است.

## یافته‌ها

شاخصهای 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 آزمایشی و کنترل در جدول ۲ نشان داده شده است.

جدول ۲. شاخصهای توصیفی پیش‌آزمون و پس‌آزمون متغیرهای تحقیق

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



**(ادامه) جدول ۲.**

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

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



برای بررسی تأثیر آموزش راهبردهای تنظیم بر هر یک از ابعاد اهمال‌کاری از تحلیل کوواریانس چندمتغیره یک‌راهه استفاده شده است. محاسبه لامبدای ویلکز ( $0/81$ ) و معنادار نشدن آن از طریق آزمون  $F$  تقریبی ( $p\text{-value} = 0/59$ ) نشانگر یکنواختی شیب رگرسیون کووریت در گروه آزمایشی و کنترل در ارتباط با مؤلفه‌های اهمال‌کاری بوده است. بررسی مقدار ام باکس ( $17/41$ ) حاکی از معنادار بودن این آماره ( $p\text{-value} = 0/018$ ) و نشان‌دهنده 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 پیلائی برای تعیین اختلاف گروهها توصیه می‌شود (تاباچنیک و فیدل، ۲۰۰۱). نتایج تحلیل کوواریانس چندمتغیره یک طرفه برای تعیین اختلاف میان گروههای آزمایشی و کنترل از نظر مؤلفه‌های اهمال‌کاری در جدول ۳ درج شده است. آماره  $F$  تحلیل کوواریانس چندمتغیره ( $61/54$ ) برای بررسی تفاوت گروههای آزمایشی و کنترل در مؤلفه‌های اهمال‌کاری در آزمون پیلائی در سطح احتمال  $0/001$  معنادار است، ضمن آنکه نتیجه سه آزمون دیگر مشابه با آزمون پیلائی بود. بنابراین، می‌توان گفت که میان گروه آزمایشی و کنترل از لحاظ مجموعه مؤلفه‌های اهمال‌کاری در پس‌آزمون تفاوت معنادار وجود دارد. اندازه اثر بسیار بالا ( $0/89$ ) نیز بیانگر وجود رابطه قدرتمند میان دو گروه مورد آزمایش از یک سو و متغیرهای وابسته از سوی دیگر است.

**جدول ۳.** نتایج تحلیل کوواریانس چندمتغیره برای دو گروه کنترل و آزمایشی و پیش‌فرضهای آن در ارتباط با مؤلفه‌های اهمال‌کاری

نوع تحلیل	آزمون	آماره	F	df1	df2	P	اندازه اثر
پیش‌فرض یکنواختی شیب رگرسیون کووریت در دو گروه	لامبدای ویلکز	0/81	0/78	6	42	0/59	0/10
پیش‌فرض یکنواختی ماتریسهای واریانس - کوواریانس در دو گروه	ام باکس	17/41	2/56	6	5680	0/02	-
تحلیل کوواریانس چندمتغیره	اثر پیلائی	0/89	61/54	3	23	0/001	0/89
	لامبدای ویلکز	0/11	61/54	3	23	0/001	0/89
	اثر هتلینگ	8/03	61/54	3	23	0/001	0/89
	بزرگ‌ترین ریشه روی	8/03	61/54	3	23	0/001	0/89

\* به‌منظور اختصار اثرهای کووریتها در تحلیل کوواریانس چندمتغیره درج نشده‌اند.

نتایج تحلیل کواریانس تک‌متغیره برای بررسی این که دو گروه آزمایشی و کنترل در کدام یک از مؤلفه‌های اهمال‌کاری با یکدیگر تفاوت دارند، در جدول ۴ گزارش شده 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 ( $F = 175/65$ ،  $P = 0/01$ )، آمادگی برای تکالیف ( $F = 37/22$ ،  $P = 0/01$ )، آمادگی پایانی ( $F = 28/54$ ،  $P = 0/01$ ). 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 کواریانس 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

\* به منظور اختصار اثرهای کووریتها در جدول درج نشده‌اند.

برای بررسی تأثیر آموزش راهبردهای تنظیم هیجان بر هر یک از ابعاد کمک‌طلبی یادگیری از تحلیل کواریانس چندمتغیره یک‌راهه استفاده شده است. مقدار لامبدای ویلکز ( $0/77$ ) از طریق آزمون  $F$  تقریبی معنادار نشده ( $p\text{-value} = 0/18$ ) که نشان‌دهنده یکسان بودن شیب رگرسیون کووریت در گروههای آزمایشی و کنترل در ارتباط با مؤلفه‌های کمک‌طلبی بوده است. همچنین مقدار ام‌باکس ( $16/54$ ) معنادار شده ( $p\text{-value} = 0/02$ ) که بیانگر غیریکنواختی ماتریسهای واریانس - کواریانس 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 کواریانس چندمتغیره یک‌طرفه برای تعیین اختلاف میان گروههای آزمایشی و کنترل از نظر مؤلفه‌های کمک‌طلبی در جدول ۵ آمده است. آماره  $F$  تحلیل کواریانس چندمتغیره ( $5/28$ ) برای تعیین تفاوت گروههای آزمایشی و کنترل از طریق آزمون پیلای از نظر مؤلفه‌های کمک‌طلبی در سطح احتمال  $0/012$  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 ( $0/30$ ) نیز حاکی از وجود رابطه خوب میان گروههای مورد ارزیابی و مجموعه مؤلفه‌های کمک‌طلبی است.

**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 کووریت در دو گروه	لامبدای ویلکز	۰/۷۷	۱/۶۳	۴	۴۶	۰/۱۸	۰/۱۲
پیش‌فرض یکنواختی ماتریسهای واریانس - کوواریانس در دو گروه	ام باکس	۱۶/۵۴	۲/۵۶	۳	۱۴۱۱۲۰	۰/۰۰۲	-
تحلیل کوواریانس چندمتغیره	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 هنتینگ	۰/۴۲	۵/۲۸	۲	۲۵	۰/۰۱۲	۰/۳۰
	بزرگ‌ترین ریشه روی	۰/۴۲	۵/۲۸	۲	۲۵	۰/۰۱۲	۰/۳۰

\* به منظور اختصار اثرهای کووریتها در تحلیل کوواریانس چند متغیره درج نشده‌اند.

جدول ۶ نتایج تحلیل کوواریانس 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

\* به منظور اختصار اثرهای کووریتها در جدول درج نشده‌اند.

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 کووریت در گروههای آزمایشی و کنترل معنادار نبوده است (p-value = ۰/۸۱). این امر نشان می‌دهد که ضریب رگرسیون مربوط به کووریت 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 تحلیل کوواریانس چندمتغیره یک طرفه برای تعیین اختلاف میان گروههای آزمایشی 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 گروه کنترل و آزمایشی 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 کووریتها 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 (P=۰/۰۰۳، F=۱۰/۹۵) و اشتیاق عاطفی (P=۰/۰۱۴، F=۶/۹۷) معنادار بوده است، ضمن آنکه

تفاوت دو گروه از لحاظ اشتیاق شناختی در سطح احتمال  $0/05$  معنادار نبوده و اندازه اثر مربوطه ( $0/11$ ) 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	۲۵ و ۱
اشتیاق عاطفی	۱۹/۹۳	۷۱/۴۷	۱۹/۹۳	۲/۸۵	۶/۹۷	۰/۰۱۴	۰/۲۱	۲۵ و ۱
اشتیاق شناختی	۱۰/۶۸	۸۴/۷۳	۱۰/۶۸	۳/۳۸	۳/۱۵	۰/۰۸۸	۰/۱۱	۲۵ و ۱

\* به منظور 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 هیجان‌داری 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 (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 پشآبادی، 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 تقوآئی‌نیا (۱۳۹۷) به‌طور مشابه نشان داده که آموزش راهبردهای فراساختی برای افزایش کمک‌طلبی و کاهش اهمال‌کاری نقش مؤثر داشته است. اثربخشی آموزش راهبردهای تنظیم هیجان یا خودتنظیمی بر افزایش مهارت‌های اجتماعی در حوزه

تحصیل با مطالعات جلیل‌زاده و زارعی (۱۳۹۷)، بهمنی و همکاران (۱۳۹۵) و زومبرون، تداک و رابرتس<sup>۱</sup> (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 می‌شود (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 اثر بخشی آموزش راهبردهای تنظیم هیجان بر افزایش اشتیاق تحصیلی دانش‌آموزان بود. در این زمینه احمد، وان درورف، کوپپر و مینارت<sup>۲</sup> (۲۰۱۳) در مطالعه‌ای دریافتند که آموزش مهارت‌های هیجانی نه تنها 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 اشتیاق تحصیلی اثر مثبت گذاشته است. این یافته با نتایج پژوهش‌های برخی از پژوهشگران (جلیل‌زاده و زارعی، ۱۳۹۷؛ مورتن، ۲۰۱۸؛ ترابی و تشکری آبکناری، ۱۳۹۸) همسوست. در این زمینه مورتن (۲۰۱۸) بیان می‌دارد که با افزایش مهارت‌های تنظیم هیجان، انگیزه و هیجانات مرتبط با تحصیل نیز افزایش یافته و دانش‌آموزان با شور و شوق بیشتری در فعالیتهای یادگیری درگیر می‌شوند. تقویت تنظیم هیجانی سازگاران 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 تحت تأثیر 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 پژوهش‌های آتی اثر بخشی تنظیم هیجان را در مقاطع مختلف مورد مطالعه قرار دهند. 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 فعالیتهای 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. Zumburn, Tadlock & Roberts  
2. Ahmed, van der Werf, Kuyper & Minnaert

- اسلامی، محمدعلی؛ درتاج، فریبرز؛ سعدی پور، اسماعیل و دلاور، علی. (۱۳۹۵). مدل یابی 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. پایان نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه علامه طباطبائی.
- اکبرزاده، سارا. (۱۳۹۳). مقایسه اثربخشی آموزش مهارت ابراز وجود و حل مسأله بر اهمال کاری و کمک طلبی دانش آموزان دختر پایه سوم راهنمایی شهر تهران. پایان نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه علامه طباطبائی.
- امانی، احمد؛ عیسی نژاد، امید و پشآبادی، سمیرا. (۱۳۹۸). اثربخشی آموزش گروهی خودتنظیمی هیجانی بر راهبردهای انگیزشی، اهمال کاری تحصیلی و سلامت روانی دانش آموزان. *تدریس پژوهی*، ۷ (۳)، ۱۸۱-۲۰۸.
- بهنمی، بهناز؛ ترابیان، سحرالسادات؛ رضایی نژاد، سالار؛ منظری توکلی، وحید و معینی فرد، مژگان. (۱۳۹۵). بررسی اثربخشی آموزش خودکارآمدی هیجانی بر سازگاری اجتماعی و اضطراب اجتماعی نوجوانان. *پژوهشهای کاربردی روانشناختی*، ۷ (۲)، ۶۹-۸۰.
- ترابی، لیلا و تشکری آبکناری، معصومه. (۱۳۹۸). تاثیر آموزش مهارت های شناختی و فراشناختی بر اهمال کاری تحصیلی و رفتار کمک طلبی دانش آموزان. *دومین همایش ملی پیشرفت های نوین در عرصه علم و فرا علم*، گروه پژوهشی قرآن و معرفت شناسی، مشهد. *تقواینیا*، علی. (۱۳۹۷). تاثیر آموزش راهبردهای فراشناختی بر کمک طلبی و تعلق ورزی تحصیلی دانشجویان مشروطی. *راهبردهای شناختی در یادگیری*، ۶ (۱۱)، ۱۹۳-۲۱۴.
- جلیل زاده، حکیمه و زارعی، حیدرعلی. (۱۳۹۷). اثربخشی آموزش راهبردهای خودتنظیمی بر انگیزش تحصیلی و اضطراب امتحان در دانش آموزان. *آموزش و ارزشیابی*، ۱۱ (۴۲)، ۱۳-۳۶.
- جوکار، بهرام و دلاورپور، محمداقا. (۱۳۸۶). رابطه تعلق ورزی آموزشی با اهداف پیشرفت. *مجله اندیشه های نوین تربیتی*، ۳ (۳ و ۴)، ۶۱-۸۰.
- چهرزاد، مینومیترا؛ قنبری، عاطفه؛ رحمت پور، پردیس؛ براری، فاطمه؛ پوررجبی، عاصمه و علیپور، زهرا. (۱۳۹۵). اهمال کاری تحصیلی و عوامل مرتبط با آن در دانشجویان دانشگاه علوم پزشکی گیلان. *مجله مرکز مطالعات و توسعه آموزش علوم پزشکی*، ۱۱ (۴)، ۳۵۲-۳۶۲.
- خادم، خدیجه. (۱۳۹۶). *اثربخشی روش تدریس بحث گروهی بر بایستگی تحصیلی و اشتیاق تحصیلی دانش آموزان*. پایان نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه محقق اردبیلی، دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی.
- شیخ الاسلامی، علی. (۱۳۹۶). اثربخشی آموزش راهبردهای یادگیری شناختی و فراشناختی بر اهمال کاری تحصیلی دانش آموزان با پیشرفت تحصیلی پایین. *روان شناسی مدرسه*، ۶ (۳)، ۶۵-۸۴.
- صادقی، حسن؛ شهری، مریم؛ خالقی کیادهی، نجمه؛ اسدیان خرم آبادی، زهرا و پیرانی، ذبیح. (۱۳۹۴). نقش تنظیم منفی هیجان و اشتیاق عاطفی - شناختی یادگیری در پیش بینی رفتارهای پرخطر دانش آموزان. *فصلنامه نسیم تندرستی*، ۳ (۴)، ۳۷-۴۴.
- صفری، هدیه؛ جنآبادی، حسین؛ سلم آبادی، مجتبی و عباسی، امیر. (۱۳۹۴). پیش بینی اشتیاق تحصیلی بر اساس هوش معنوی و سرسختی روان شناختی. *راهبردهای آموزش در علوم پزشکی*، ۸ (۶)، ۷-۱۲.
- عباسی، مسلم؛ پیرانی، ذبیح؛ رزمجویی، لاله و بنیادی، فرزانه. (۱۳۹۴). نقش تعلق ورزی و خودتنظیمی انگیزشی در پیش بینی اشتیاق رفتاری دانشجویان. *راهبردهای آموزش در علوم پزشکی*، ۸ (۵)، ۲۹۵-۳۰۰.
- عطادخت، اکبر؛ حمدی، عیسی و بشرپور، سجاد. (۱۳۹۴). بررسی اهمال کاری تحصیلی بر اساس متغیرهای جمعیت شناختی و رابطه آن با انگیزش پیشرفت و عملکرد تحصیلی دانش آموزان دبیرستانی. *مجله روان شناسی مدرسه*، ۴ (۲)، ۵۵-۶۸.
- علاءالدینی، زهره؛ کلاتری، مهرداد؛ کجیاف، محمدباقر و مولوی، حسین. (۱۳۹۴). تأثیر بازیهای ایفای نقش بر خلاقیت هیجانی و شناختی کودکان. *روانشناسی تحولی (روانشناسی ایرانی)*، ۱۲ (۴۵)، ۱۵-۲۵.
- علی بخشی، سیده زهرا و زارع، حسین. (۱۳۸۹). اثربخشی آموزش خودتنظیمی یادگیری و مهارتهای مطالعه بر پیشرفت تحصیلی دانشجویان. *فصلنامه روانشناسی کاربردی*، ۴ (۳)، ۸۰-۶۹.
- عیسی زادگان، علی؛ جنآبادی، حسین و سعادت مند، سعید. (۱۳۸۹). رابطه بین راهبردهای تنظیم شناختی هیجان، خلاقیت هیجانی،



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 کمک طلبی و پیشرفت تحصیلی دانش آموزان. *مجله روانشناسی*، ۷ (۲)، ۱۱۲-۱۲۶.

قره آغاجی، سعید؛ واحدی، شهرام؛ فتحی آذر، اسکندر و ادیب، یوسف. (۱۳۹۸). تبیین اهمال کاری تحصیلی دانش آموزان متوسطه: یک مطالعه نظریه زمینه‌ای. *پژوهش در برنامه ریزی 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: تیلور. (تاریخ انتشار اثر به زبان اصلی ۱۹۹۸).

مقیمیان، ناهید. (۱۳۹۴). *اثر بخشی تنظیم شناختی هیجان بر عملکرد تحصیلی و اهمال کاری تحصیلی دانش آموزان دختر دارای پدر معتاد*. پایان نامه کارشناسی ارشد روانشناسی تربیتی، دانشگاه شهید باهنر کرمان.

محبی نورالدینوند، محمدحسین و داودی، لیلیا. (۱۳۹۵). نقش راهبردهای تنظیم هیجان در اهمال کاری تحصیلی. *دومین کنفرانس بین المللی پژوهش های 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 اهمال کاری تحصیلی از دیدگاه دانش آموزان دختر مقطع دبیرستان. *دومین کنفرانس بین المللی رویکردهای نوین در علوم انسانی*، مدیران ایده پرداز کارین، تهران.

نریمانی، محمد؛ محمدمامینی، زرار؛ زاهد، عادل و ابوالقاسمی، عباس. (۱۳۹۴). مقایسه اثر بخشی آموزش راهبردهای یادگیری خودتنظیمی و حل مسئله بر انگیزش تحصیلی دانش آموزان اهمال کار. *روان شناسی 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 Research*, 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.

- 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. *Cognition 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.