

مقایسه تأثیر آموزش راهبردهای یادگیری خودتنظیمی و کمک‌خواهی در افزایش اشتیاق و سرزندگی تحصیلی دانش‌آموزان اهمال‌کار

Comparison of the Effect of Instruction of Self-regulated Learning and Help-seeking Strategies Training to Increase Educational Engagement and Buoyancy of Procrastinating Students

سلیمان کابینی مقدم<sup>۱\*</sup>، غلامحسین انتصار فومنی<sup>۲</sup>، مسعود حجاری<sup>۳</sup>، حسن اسدزاده<sup>۴</sup>

پذیرش مقاله: ۱۳۹۷/۰۵/۰۸

دریافت مقاله: ۱۳۹۷/۱۱/۱۰

چکیده

**هدف:** پژوهش حاضر با هدف مقایسه تأثیر آموزش راهبردهای یادگیری خودتنظیمی و کمک‌خواهی در افزایش اشتیاق و سرزندگی تحصیلی دانش‌آموزان اهمال‌کار انجام شد.

**روش:** روش این پژوهش از نوع نیمه آزمایشی با طرح پیش‌آزمون-پس‌آزمون با دو گروه آزمایش و یک گروه کنترل بود. جامعه آماری پژوهش حاضر شامل کلیه دانش‌آموزان مدارس غیرانتفاعی پسرانه شاخه نظری پایه دوم دوره متوسطه دوم نواحی یک و دو شهر رشت (به تعداد ۲۹ مدرسه و ۵۹۳ دانش‌آموز) در سال تحصیلی ۹۸-۱۳۹۷ بود که از بین آنها تعداد ۶۰ نفر دانش‌آموز اهمال‌کار از طریق پرسشنامه اهمال‌کاری سولومون و راث بلوم (۲۰۱۳) به صورت تصادفی ساده انتخاب و به صورت تصادفی به ۳ گروه ۲۰ نفری (۲ گروه آزمایش و ۱ گروه کنترل) تقسیم شدند. پرسشنامه‌های اشتیاق تحصیلی اسچافلی و همکاران (۲۰۰۲) و سرزندگی تحصیلی دهقانی‌زاده و حسین‌چاری (۱۳۹۱) را همه آزمودنی‌های سه گروه در مرحله پیش‌آزمون و پس‌آزمون تکمیل کردند. سپس یکی از گروه‌های آزمایش به مدت ۱۲ جلسه ۹۰ دقیقه‌ای تحت آموزش راهبرد یادگیری کمک‌خواهی و گروه آزمایش دیگر نیز به مدت ۱۵ جلسه ۹۰ دقیقه‌ای تحت آموزش راهبرد یادگیری خودتنظیمی قرار گرفتند. در حالی که در طول این مدت گروه کنترل هیچ‌گونه آموزشی را دریافت نکردند. داده‌ها با استفاده از آزمون استنباطی تحلیل چندمتغیره و آزمون تعقیبی بنفرونی تحلیل شدند.

**یافته‌ها:** نتایج نشان داد که آموزش راهبردهای یادگیری خودتنظیمی و کمک‌خواهی سبب افزایش اشتیاق تحصیلی دانش‌آموزان اهمال‌کار شد. آموزش راهبردهای یادگیری خودتنظیمی و کمک‌خواهی سبب افزایش سرزندگی تحصیلی دانش‌آموزان اهمال‌کار شد. از طرفی نتایج نشان داد که بین دو گروه آزمایش از نظر تأثیر بر اشتیاق تحصیلی و سرزندگی تحصیلی تفاوت معناداری وجود نداشت.

**نتیجه‌گیری:** براساس نتایج حاصل از این پژوهش می‌توان نتیجه‌گیری کرد که برای کاهش و از بین بردن اهمال‌کاری دانش‌آموزان استفاده از آموزش راهبردهای یادگیری خودتنظیمی و کمک‌خواهی مفید و مؤثر است.

**کلید واژه‌ها:** راهبرد یادگیری خودتنظیمی، کمک‌خواهی، اشتیاق تحصیلی، سرزندگی تحصیلی، دانش‌آموزان اهمال‌کار.

۱. دانشجوی دکتری روانشناسی تربیتی، دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی، واحد زنجان، دانشگاه آزاد اسلامی، زنجان، ایران.

۲. استادیار گروه روانشناسی، دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی، واحد زنجان، دانشگاه آزاد اسلامی، زنجان، ایران.

۳. استادیار گروه روانشناسی، دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی، واحد زنجان، دانشگاه آزاد اسلامی، زنجان، ایران.

۴. دانشیار گروه روانشناسی تربیتی، دانشکده روانشناسی و علوم تربیتی، دانشگاه علامه طباطبائی

## ۱. مقدمه

یکی از مهم‌ترین دغدغه‌های آموزش و پرورش امروز، افزایش کیفیت یادگیری در دانش‌آموزان و حل و فصل مشکلات یادگیری در آنان است. یکی از عواملی که می‌تواند در این زمینه تأثیرگذار باشد، اهمال‌کاری<sup>۱</sup> است. اهمال‌کاری به معنی مشکل داشتن در زمینه شروع یا تمام کردن کارهاست یا به عبارتی می‌توان گفت که اهمال‌کاری به معنی کار امروز را به فردا انداختن است. فرد اهمال‌کار دائماً شروع کار را به آینده محول می‌کند. اهمال‌کاری غاصب زمان است و باعث می‌شود فرد عمدتاً انجام کارها را به تأخیر بیندازد و زمان را از دست بدهد (سولومون و راث بلوم<sup>۲</sup>، ۲۰۱۳). اهمال‌کاری به‌عنوان فقدان خودتنظیمی و تمایل در به تأخیر انداختن آنچه برای رسیدن به یک هدف ضروری است، توصیف می‌شود (مون و آلینگ ورث<sup>۳</sup>، ۲۰۰۵). با افزایش استرس و پیامدهای منفی در زندگی تحصیلی دانش‌آموزان، اهمال‌کاری به‌عنوان مانعی برای موفقیت تحصیلی، کمیت و کیفیت یادگیری را کاهش می‌دهد (میراو و میرانا<sup>۴</sup>، ۲۰۱۲). از مظاهر اهمال‌کاری، پدیدار شدن ویژگی یا صفت اهمال‌کاری در محیط‌های آموزشی است که اهمال‌کاری تحصیلی نامیده می‌شود. این نوع اهمال‌کاری به تمایل غیرمنطقی برای به تعویق انداختن، آغاز یا کامل کردن یک تکلیف تحصیلی اشاره دارد که فراگیران با وجود قصد انجام فعالیت تحصیلی در زمان مشخص، انگیزه کافی برای انجام آن را ندارند (نریمانی، محمدمامینی، زاهد و ابوالقاسمی، ۱۳۹۴).

توجه به موضوع اهمال‌کاری تحصیلی در دانش‌آموزان و تلاش برای درمان آن، به پیامدهای مثبتی منجر می‌شود که از آن جمله می‌توان به سرزندگی تحصیلی<sup>۵</sup> اشاره کرد. سرزندگی تحصیلی به‌صورت توانایی دانش‌آموزان برای موفقیت در برخورد با موانع و چالش‌های تحصیلی که در مسیر زندگی تحصیلی معمول هستند، تعریف شده است (مارتین و مارش<sup>۶</sup>، ۲۰۰۸). این مفهوم نوین به پاسخ مثبت، مفید، سازنده و انطباقی به انواع چالش‌ها و موانعی که در عرصه مداوم و جاری تحصیلی تجربه می‌شوند، اشاره دارد (پوتواین، کانرز، سایمس و داگلس - آسبورن<sup>۷</sup>، ۲۰۱۱). در واقع سرزندگی تحصیلی راهی ساده و مفید برای درک و مفهوم‌سازی بهزیستی دانش‌آموزان در بافت تحصیلی است (ساره، پاول و لیسا<sup>۸</sup>، ۲۰۱۳). در حیطه تحصیلی، اولین بار مارتین و مارش (۲۰۰۶) مفهوم سرزندگی تحصیلی را مطرح و آن را توانایی برخورد موفقیت‌آمیز دانش‌آموزان در ارائه واکنش سازنده و مثبت برای انواع چالش‌ها و موانع زندگی تحصیلی یا مدرسه تعریف کردند. سرزندگی تحصیلی لازمه زندگی موفق و پیامدهای مثبت تحصیلی است. سرزندگی تحصیلی یکی از شاخص‌های مهمی است که بر تربیت و

1. procrastination
2. Solomon & Rothblum
3. Moon & Illingworth
4. Meirav & Marina
5. educational buoyancy
6. Martin & Marsh
7. Putwain, Connors, Symes & Douglas-Osborn
8. Sarah, Paul & Lisa

یادگیری ثمربخش و موفقیت‌آمیز فرد اثر می‌گذارد و تحت تأثیر زمینه‌های هیجانی و ابرازگری هیجانی قرار دارد (مارتین، ۲۰۱۵). باوجود این که سرزندگی تحصیلی می‌تواند با پیشرفت تحصیلی و موفقیت تحصیلی در ارتباط باشد، برخی از پژوهش‌ها نشان می‌دهند که ناامیدی می‌تواند با عملکرد تحصیلی پایین در ارتباط باشد و سرزندگی تحصیلی را به صورت منفی تحت تأثیر قرار دهد (شک و لی<sup>۱</sup>، ۲۰۱۶).

علاوه بر مطالب شرح بالا، یکی دیگر از ویژگی‌های دانش‌آموزان اهمال‌کار، پایین بودن اشتیاق تحصیلی<sup>۲</sup> در آنان است. اشتیاق تحصیلی به عنوان زمان و انرژی که دانش‌آموزان در فعالیت‌های هدفمندانه آموزشی صرف می‌نمایند، تعریف شده است. اشتیاق تحصیلی به کمیت و کیفیت انرژی جسمانی و روانی دانش‌آموز اطلاق می‌شود که در طول دوران تحصیلی سرمایه‌گذاری می‌شود (گنجی، توکلی، بنی‌اسدی و اسدی، ۱۳۹۵). در زمینه اشتیاق تحصیلی اعتقاد بر این است که دانش‌آموزان دارای ابعاد رفتاری (نظیر انجام به موقع و از روی رغبت تکالیف درسی)، عاطفی (احساسات و علائق مثبت نسبت به تحصیل) و شناختی (نیروگذاری روان‌شناختی در امر یادگیری) هستند که هر کدام به نحوی عملکرد تحصیلی فرد را تحت تأثیر قرار می‌دهند. فالو و پاگانی<sup>۳</sup> (۲۰۱۵) در پژوهشی نتیجه گرفتند فقدان اشتیاق تحصیلی می‌تواند پیامدهای جدی نظیر عدم پیشرفت در مدرسه، تمایل به رفتارهای انحرافی و خطر ترک تحصیل در دانش‌آموزان را به دنبال داشته باشد.

از ویژگی‌های بارز دانش‌آموزان اهمال‌کار می‌توان به عدم تمایل آنان به کمک گرفتن از همکاری و تخصص اطرافیان اشاره کرد. استفاده از آموزش راهبردهای کمک‌خواهی<sup>۴</sup> در این زمینه مؤثر واقع می‌گردد. این راهبرد آموزشی از جایگاه ویژه‌ای برخوردار است، به نحوی که در قالب این راهبرد، روند تحقق اهداف آموزشی در حوزه‌های عملکرد تحصیلی، انگیزش تحصیلی و تسلط بر موقعیت‌های تنش‌زای آموزشی تبیین گردیده و در کنار آن، چالش‌های نظری و عملی جدیدی را به ارمغان آورده است (هاشمی، بیرامی، واحدی و بیرامی، ۱۳۹۶). مبتنی بر چالش‌های موجود، چگونگی مواجهه فراگیران با دشواری‌های تحصیلی در حاله‌ای از ابهام باقی‌مانده است به نحوی که برخی نظریه‌پردازان (شانک<sup>۵</sup>، ۲۰۰۶) بر فرآیندهای کمک‌خواهی در قالب تنظیم یادگیری آموزشی تأکید نموده و برخی نیز به استناد دیدگاه‌های اجتماعی ویگوتسکی<sup>۶</sup> (۱۹۶۰) رویکردهای اکتشافی برنر<sup>۷</sup> (۱۹۷۴) بر موضوع یاریگری در فرآیند آموزش توجه ویژه نموده‌اند. از طرفی، منتقدان دیدگاه عاملیت انسانی در فرآیندهای یادگیری آموزشی، تضعیف جایگاه مربیان در عرصه‌های آموزشی (برنارد<sup>۸</sup>،

1. Shek & Li
2. educational engagement
3. Fallu & Pagani
4. help-seeking strategies training
5. Schunk
6. Vygotsky
7. Bruner
8. Bernard

(۲۰۰۷) و نامشخص بودن پیامدهای احتمالی فرآیندهای خودتنظیمی کمک‌خواهی (ادوارد<sup>۱</sup>، ۲۰۰۸) را از مهم‌ترین چالش‌های تغییر روندهای سنتی آموزش به مدرن می‌دانند. با توسعه دانش روانشناختی، امروزه بر نقش راهبردهای کمک‌خواهی در فرآیندهای تحصیلی تأکید ویژه می‌شود. توضیح این‌که دانش‌آموزان در طی دوران تحصیلی با مشکلات متنوعی روبه‌رو می‌شوند که نمی‌توانند آن‌ها را به‌تنهایی حل کنند و گاهی اوقات، خود را در رفع مشکلات آن‌ها ناکارآمد احساس می‌کنند. در چنین مواقعی، برخی از دانش‌آموزان ممکن است برای رفع مشکلات تحصیلی خود از کمک دیگران استفاده کنند و یا با مطالعه و تلاش بیشتر، عملکرد تحصیلی خود را بهبود ببخشند. تحقیقات زیادی به استفاده مؤثر و مناسب از دیگران به‌عنوان روشی از حل مسئله و یادگیری تأکید کرده‌اند (نیومن<sup>۲</sup>، ۲۰۱۰).

با تأکید می‌توان بیان داشت که آموزش کمک‌خواهی یکی از مهم‌ترین راهبردهای تنظیم منابع است. این راهبرد به دانش‌آموزان کمک می‌کند تا امکانات موجود در کلاس و محیط اطراف را تنظیم و اداره نمایند (دامبو<sup>۳</sup>، ۱۹۹۴). کمک‌خواهی تحصیلی به‌عنوان راهبردی برای غلبه بر مشکلات یادگیری و بهبود تبحر تعریف شده است. از این‌رو، کمک‌خواهی یکی از راهبردهای یادگیری است که دانش‌آموزان با استفاده از آن می‌توانند مسائل و مشکلات یادگیری و تحصیلی خود را تشخیص داده و از طریق پرسش و کمک گرفتن از دیگران در جهت رفع آن‌ها برآیند. آن‌ها از این راهبرد می‌توانند برای تسلط بر مهارت‌ها در رسیدن به یادگیری بهتر استفاده کنند. در واقع کمک‌خواهی تحصیلی شامل رفتارهایی از قبیل؛ سؤال کردن از معلمان، والدین و همکلاسی‌ها و تقاضای توضیح بیشتر درباره مسئله، گرفتن سرنخ‌ها و راه‌حل‌های مسئله و سایر کمک‌درسی است. این نوع کمک‌خواهی به‌عنوان راهبردی جهت جلوگیری از شکست تحصیلی عمل می‌کند. از طریق کمک گرفتن، نه تنها مشکلات تحصیلی دانش‌آموزان کاهش می‌یابد، بلکه آنان آگاهی و مهارت‌هایی را کسب می‌کنند که در موقعیت‌های دیگر به‌عنوان روشی از حل مسئله و یادگیری تبحری عمل می‌کند (ریان و شین<sup>۴</sup>، ۲۰۱۱). دانش‌آموزان به‌موجب استفاده از چنین راهبردی می‌توانند بسیاری از موانع موجود در فرآیند یادگیری‌شان را برطرف نموده و به یادگیری و عملکرد تحصیلی بهتری نائل شوند (ریان و پینتریچ<sup>۵</sup>، ۱۹۹۷).

پژوهش‌ها نشان می‌دهد که کمک‌خواهی می‌تواند به‌عنوان یک راهبرد یادگیری خودتنظیمی مهم و به‌عنوان یک ویژگی مهم فراگیران قوی، باعث برانگیخته شدن بیشتر دانش‌آموزان و عملکرد تحصیلی بهتر آنان شود (کارابنیک<sup>۶</sup>، ۲۰۱۱). این دیدگاه که کمک‌خواهی می‌تواند راهبردی انطباقی باشد، باعث شده است پژوهشگران به والدین پیشنهاد دهند تا از طریق آموزش کمک گرفتن مؤثر به هنگام نیاز،

1. Edward
2. Newman
3. Dambo
4. Ryan & Shin
5. Ryan & Pintrich
6. Karabenick

انگیزش تحصیلی و یادگیری دانش‌آموزان را افزایش دهند (ادواردز<sup>۱</sup>، ۲۰۱۳). با این حال کمک‌خواهی تحصیلی با اشکال مختلفی صورت می‌گیرد که همه آن‌ها به پیشرفت تحصیلی و بهبود عملکرد منجر نمی‌شوند. براساس مشاهدات کلاسی (باتلر<sup>۲</sup>، ۲۰۰۷) طبقه‌بندی رفتار کمک‌خواهی شامل تقاضاهای کلاسی دانش‌آموزان برای دریافت اطلاعات مرتبط با فرآیند (سرنخ‌ها)، تأیید عملکرد قبلی و دریافت پاسخ درست مسئله از فردی دیگر است.

یافته‌های پژوهشی دیگر نشان می‌دهد که کمک‌خواهی تحصیلی با بسیاری از فرآیندهای تحصیلی از جمله باورهای خودکارآمدی و استرس‌های تحصیلی رابطه دارد. همچنین نتایج تعدادی از پژوهش‌ها نشان داده است که راهبرد کمک‌خواهی قادر است در فرآیند حل مسئله و مشکلات تحصیلی، تغییرات مثبت و چشمگیر به وجود آورد و مجهز کردن دانش‌آموزان به راهبرد کمک‌خواهی می‌تواند نتایج سودمندی در تمامی موقعیت‌های تحصیلی داشته باشد و این نتایج از طریق افزایش توانمندی‌های کارآمدی دانش‌آموزان و کنترل منابع استرس ناشی می‌شود (اسکینر و سالوین<sup>۳</sup>، ۲۰۱۵). علاوه بر موارد یاد شده، تحقیقات متعددی نشان داده‌اند بسیاری از دانش‌آموزان هنگام روبه‌رو شدن با تکالیف دشوار تحصیلی، فعالانه به جستجوی کمک نمی‌پردازند (نیومن، ۲۰۱۰). همچنین دانش‌آموزانی هستند که در یک موقعیت برای رفع ابهام، از دیگران کمک می‌خواهند و در موقعیتی دیگر از کمک خواستن اجتناب می‌ورزند. از این رو پژوهشگران به دنبال فهم این مسئله بر آمده‌اند که چرا دانش‌آموزان در چنین مواردی از کمک خواستن اجتناب می‌کنند و چه می‌توان کرد تا دانش‌آموزان نقش فعال‌تری در فرآیند یادگیری به عهده بگیرند. لینین برینک<sup>۴</sup> (۲۰۱۱) در پژوهشی نشان داد آموزش راهبردهای کمک‌خواهی، با در نظر گرفتن اهداف پیشرفت دانش‌آموزان تأثیر معنی‌داری بر بهبود انگیزش و عملکرد تحصیلی ندارد. همچنین ریان و ریان<sup>۵</sup> (۲۰۰۵) دریافتند آموزش راهبردهای کمک‌خواهی، به دلیل پیچیدگی فرآیند کمک‌خواهی و کمک‌دهی و با توجه به جنسیت دانش‌آموزان اثرات مثبت بر بهبود عملکرد تحصیلی آنان ندارد. مبتنی بر آنچه گذشت چنین بر می‌آید که راهبردهای کمک‌خواهی به ادعای شواهد پژوهشی و نظری، تأثیرات متفاوتی بر بهبود انگیزش و عملکرد تحصیلی دارد.

علاوه بر راهبرد کمک‌خواهی، برای کمک به دانش‌آموزان اهمال‌کار می‌توان از راهبردهای یادگیری خودتنظیمی<sup>۶</sup> نیز استفاده کرد. رویکردهای شناختی رفتار، تأکید بر ترغیب دانش‌آموزان به وارسی ادراک و تنظیم کردن رفتار خود است تا این‌که به آن‌ها اجازه دهند به وسیله عوامل بیرونی کنترل شوند، این رویکردها سعی می‌کنند خودکنترلی دانش‌آموزان را افزایش دهند، مهارت‌های حل مسئله وی را تقویت نمایند و خودانعکاسی سازنده را تشویق کنند. خودتنظیمی به فرآیندی اشاره دارد که در

1. Edwards
2. Butler
3. Skinner & Slavin
4. Linnenbrink
5. Ryan & Ryan
6. self-regulated learning strategy

آن فراگیر، به‌طور نظامند، افکار، احساسات و رفتارهای خود را در دستیابی به اهداف موردنظر هدایت می‌کند (بمبنیتی<sup>۱</sup>، ۲۰۱۱). یادگیرندگان خودتنظیم از راهبردهای یادگیری خودتنظیمی به‌طور مناسب استفاده می‌کنند و از لحاظ انگیزشی در سطح بالایی قرار دارند (زیمرن<sup>۲</sup>، ۲۰۰۲). این افراد در موقعیت‌های گوناگون از راهبردهای مختلفی برای حل مسئله خود استفاده می‌کنند که انتخاب راهبردهای مناسب و متناسب با موقعیت مسئله اهمیت زیادی دارد (پری، فیلیپس و هاتچینسون<sup>۳</sup>، ۲۰۱۶). راهبردهای یادگیری خودتنظیمی عبارتند از: راهبردهای شناختی (راهبردهای تکرار و مرور، بسط و گسترش و سازمان‌دهی)؛ راهبردهای فراشناختی (راهبردهای برنامه‌ریزی، راهبردهای کنترل و نظارت و راهبردهای نظم‌دهی) و راهبردهای مدیریت منابع. فراگیران، باید قادر باشند زمان و محیط‌های مطالعه خود را مدیریت و تنظیم نموده، بر تلاش‌ها نظارت کرده و از همسالان و معلمان جهت حل مسئله طلب کمک کنند (پینتریچ و دگروت<sup>۴</sup>، ۱۹۹۰). از نظر ماتیکا<sup>۵</sup> (۲۰۰۹) به‌طور کلی، یادگیری خودتنظیمی، ترکیبی از مهارت‌ها و خواسته‌هاست. مهارت‌ها به همان راهبردهای شناختی، فراشناختی و مدیریت منابع اشاره می‌کند و خواسته‌ها به جهت‌گیری انگیزشی دانش‌آموزان مانند باورهای خودکارآمدی، جهت‌گیری هدف و ارزش و انتظارات اشاره دارد. وی معتقد است که یادگیری این مهارت‌ها می‌تواند به دانش‌آموزان در حل مسائل و تصمیم‌گیری‌های مناسب کمک کند. پژوهش‌ها نشان داده‌اند که راهبردهای مقابله‌ای فعالانه، جستجوی حمایت اجتماعی و حل‌مسأله با خودتنظیمی بالا ارتباط دارد (کاوناق<sup>۶</sup>، ۲۰۱۴).

نتایج تحقیقات نشان می‌دهد که فرآیندهای شخصی، رفتارهای محیطی و فردی معلمان و دانش‌آموزان عواملی هستند که استفاده دانش‌آموزان از راهبردهای خودتنظیمی را تسهیل می‌کند (هانسن و رایس<sup>۷</sup>، ۲۰۱۲). طبق نظر زیمرن (۲۰۰۲) ویژگی اصلی فراگیران خودتنظیم، مشارکت فعال آن‌ها در فرآیند یادگیری از دیدگاه فراشناختی، انگیزشی و رفتاری است. ویژگی دیگر این دسته از یادگیرندگان، عملکرد مطلوب و بالا و نیز ظرفیت بالای آن‌ها برای یادگیری است که آن‌ها را از فراگیران با عملکرد نامطلوب متمایز می‌سازد (میرافشار، خان‌آبادی، آزادنی و سلطانی، ۱۳۹۱). در مجموع مطالعات نشان می‌دهد که فراگیران خودتنظیم دارای ویژگی‌های زیر هستند: (۱) آن‌ها می‌دانند چگونه از یک سری راهبردهای شناختی (تکرار و تمرین، بسط و تفصیل و سازمان‌دهی) در جهت یادگیری بهتر استفاده کنند، (۲) آن‌ها می‌دانند چگونه برنامه‌ریزی کرده و تمام فرآیندهای ذهنی خود را در راستای دستیابی به اهداف شخصی خود جهت‌دهی نمایند، (۳) آن‌ها یک سری باورهای انگیزشی

- 
1. Bembenutty
  2. Zimmerman
  3. Perry, Phillips & Hutchinson
  4. Pintrich & De Groot
  5. Matika
  6. Kavanagh
  7. Hosand & Reis

و عواطف انطباقی (خودباوری و احساس مثبت نسبت به انجام وظایف) را نشان می‌دهند، (۴) آن‌ها برای زمان خود برنامه‌ریزی کرده‌اند و از آن در جهت انجام تکلیف استفاده می‌کنند و نشان می‌دهند که چگونه می‌توان محیط‌های یادگیری مطلوبی را سازمان داد، (۵) آن‌ها تلاش زیادی در جهت مشارکت، کنترل و نظم بخشیدن به تکالیف تحصیلی، جو و ساختار کلاس درس از خود نشان می‌دهند و (۶) آن‌ها یک سری راهبردهای آگاهانه‌ای را در راستای اجتناب از عوامل درونی و بیرونی حواس‌پرتی به کار می‌گیرند (زیمرمن، ۲۰۰۲).

راهبرد خودتنظیمی برای فرآیند یادگیری ضروری است (جارولا و جارونوجا<sup>۱</sup>، ۲۰۱۳). این امر به دانش‌آموزان کمک می‌کند تا عادات یادگیری بهتری را در خود به وجود بیاورند، مهارت‌های مطالعه خود را بهبود بخشند، راهبردهای یادگیری را برای تقویت نتایج تحصیلی به کار گیرند (ولترز<sup>۲</sup>، ۲۰۱۱)، عملکرد خود را مورد بازبینی قرار دهند (هاریس، گلنی، دالتون، لنون و بازیگ<sup>۳</sup>، ۲۰۱۵) و پیشرفت تحصیلی خود را ارزیابی نمایند (دی بران، تاید و کامپ<sup>۴</sup>، ۲۰۱۱). مهقانی‌جمالدین و جناآبادی (۱۳۹۸) نیز در پژوهشی اعلام کردند آموزش راهبردهای یادگیری خودتنظیمی بر انگیزه پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان تأثیر دارد. از این رو معلمان باید با عوامل مؤثر بر توانایی فراگیر برای خودتنظیمی و راهبردهایی که می‌توانند برای شناسایی و ارتقای خودتنظیمی در کلاس درس مورد استفاده قرار دهند، آشنا باشند. در همین رابطه نتایج تحقیقی نشان داد که با استفاده از راهبردهای یادگیری خودتنظیمی، دانش‌آموزان می‌توانند بدون مداخله مستقیم معلم، بر موضوعات درسی مسلط شوند. همچنین شواهد تجربی حکایت از پیشرفت درسی دانش‌آموزان، پس از آشنایی با راهبردهای یادگیری خودتنظیمی دارد. با این وجود، بسیاری از دانش‌آموزان در استفاده از راهبردهای یادگیری خودتنظیمی ناتوانند یا اگر هم استفاده کنند باز هم ممکن است عملکرد تحصیلی مناسبی نداشته باشند (زومبران، تادلک و رابرتس<sup>۵</sup>، ۲۰۱۵). با توجه به توضیحات شرح بالا فرضیه‌های این پژوهش بدین هستند:

- بین تأثیر آموزش راهبردهای یادگیری خودتنظیمی و کمک‌خواهی در افزایش اشتیاق تحصیلی دانش‌آموزان اهمال‌کار تفاوت وجود دارد.
- بین تأثیر آموزش راهبردهای یادگیری خودتنظیمی و کمک‌خواهی در افزایش سرزندگی تحصیلی دانش‌آموزان اهمال‌کار تفاوت وجود دارد.

---

1. Jarvela & Jarvenoja  
 2. Wolters  
 3. Harris, Glennie, Dalton, Lennon & Bozick  
 4. De Bruin, Thiede & Camp  
 5. Zumbunn, Tadlock & Roberts

## ۲. روش پژوهش

روش این پژوهش از نوع نیمه آزمایشی با طرح پیش‌آزمون-پس‌آزمون با دو گروه آزمایش و یک گروه کنترل بود. در این پژوهش، جامعه آماری شامل کلیه دانش‌آموزان مدارس غیرانتفاعی پسرانه شاخه نظری پایه دوم (یازدهم) دوره متوسطه دوم نواحی یک و دو شهر رشت (به تعداد ۲۹ مدرسه و ۵۹۳ دانش‌آموز) در سال تحصیلی ۹۸-۱۳۹۷ بودند که از طریق پرسشنامه سولومون و راث بلوم (۲۰۱۳) اهمال‌کار تحصیلی تشخیص داده شدند. برابر اطلاعات موجود در کارشناسی آمار و بودجه اداره کل آموزش و پرورش استان گیلان، تعداد این مدارس ۲۹ واحد آموزشی و تعداد دانش‌آموزان مذکور نیز ۵۹۳ نفر بود. در این تحقیق، نمونه آزمایشی شامل گروهی از دانش‌آموزان مدارس مذکور بودند. در همین رابطه ابتدا آن دسته از دانش‌آموزانی که نمره اهمال‌کاری تحصیلی آنان بالاتر از خط برش (۸۱) بودند مشخص شدند. سپس تعداد ۶۰ نفر از بین آنان که در هر دو پرسشنامه‌های اشتیاق تحصیلی و سرزندگی تحصیلی کمترین نمره گرفتند براساس نمرات، سن، رشته تحصیلی، مدرسه محل تحصیل و نمرات پیش‌آزمون هم‌تراز شده و به‌صورت تصادفی به سه گروه ۲۰ نفری (دو گروه آزمایش و یک گروه کنترل) تقسیم شدند. در ادامه، یکی از گروه‌های آزمایش به مدت ۱۲ جلسه ۹۰ دقیقه‌ای تحت آموزش راهبرد یادگیری کمک‌خواهی و گروه آزمایش دیگر نیز به مدت ۱۵ جلسه ۹۰ دقیقه‌ای تحت آموزش راهبرد یادگیری خودتنظیمی قرار گرفتند. درحالی‌که در طول این مدت گروه کنترل هیچ‌گونه آموزشی را دریافت نکردند. تمامی این آموزش‌ها توسط پژوهشگر و در محل مؤسسه آوای پژوهشگران گیل رشت انجام شد. در پایان مجدداً پرسشنامه‌های اشتیاق تحصیلی و سرزندگی تحصیلی برای هر سه گروه به‌عنوان پس‌آزمون اجرا شد. جزئیات بسته‌های آموزشی و پرسشنامه‌ها به شرح زیر بود:

- پرسشنامه اهمال‌کاری تحصیلی: این پرسشنامه را سولومون و راث بلوم (۲۰۱۳) با تعداد ۲۷ گویه تدوین نمودند. پرسشنامه مذکور دارای سه خرده‌مقیاس شامل؛ آماده شدن برای امتحان (شامل سؤالات ۱ تا ۸)، آماده کردن تکالیف تحصیلی (شامل سؤالات ۹ تا ۱۹)، آماده کردن مقالات پایان نیمسال تحصیلی (شامل سؤالات ۲۰ تا ۲۷) است. پاسخ گویه‌های پرسشنامه در مقیاس لیکرت، از هرگز (۱) تا همیشه (۵) درجه‌بندی می‌شود. حداقل نمره این پرسشنامه ۲۷، حداکثر نمره آن ۱۳۵ و خط برش آن نیز ۸۱ می‌باشد. همچنین در این پرسشنامه، سؤال‌های ۲، ۴، ۶، ۱۱، ۱۳، ۱۵، ۱۶، ۲۱، ۲۳ و ۲۵ به‌صورت معکوس نمره‌گذاری می‌شوند. سولومون و راث بلوم (۲۰۱۳) برای همسانی درونی این پرسشنامه، ضریب  $0/84$  را گزارش داده است. مطیعی (۱۳۹۱) نیز در پژوهشی پایایی این پرسشنامه را با استفاده از ضریب آلفای کرونباخ  $0/86$  برآورد کرده است. در این پژوهش هم پایایی ابزار با استفاده از ضریب آلفای کرونباخ  $0/81$  محاسبه شد.

- پرسشنامه سرزندگی تحصیلی: این پرسشنامه توسط دهقانی‌زاده و حسین‌چاری (۱۳۹۱) ساخته شده است. این مقیاس براساس نسخه انگلیسی مقیاس سرزندگی تحصیلی مارتین و مارش (۲۰۰۶) که دارای ۴ گویه است، ایجاد شده است. مارتین و مارش (۲۰۰۶) پایایی این پرسشنامه را با استفاده



از ضریب آلفای کرونباخ ۰/۸۰ به دست آوردند. نسخه فارسی این مقیاس توسط دهقانی‌زاده و حسین‌چاری (۱۳۹۱) در ۹ گویه و براساس مقیاس ۷ درجه‌ای در طیف لیکرت از کاملاً مخالفم (۱) تا کاملاً موافقم (۷) ساخته شده است. حداقل نمره این پرسشنامه ۹، حداکثر نمره آن ۶۳ و خط برش آن نیز ۳۶ می‌باشد. دهقانی‌زاده و حسین‌چاری (۱۳۹۱) در مطالعه‌ای پایایی این پرسشنامه را با استفاده از ضریب آلفای کرونباخ ۰/۷۳ به دست آوردند. در این پژوهش هم پایایی ابزار با استفاده از ضریب آلفای کرونباخ ۰/۷۶ محاسبه شد.

- پرسشنامه اشتیاق تحصیلی: این پرسشنامه توسط اسپجالی، سالنوا، گونزالز-روما و باکر<sup>۱</sup> (۲۰۰۲) ساخته شده و دارای ۱۷ ماده است. پرسشنامه مذکور دارای سه خرده مقیاس؛ نیرومندی (شامل سؤالات ۱ تا ۶)، وقف کردن خود (شامل سؤالات ۷ تا ۱۱) و جذب (شامل سؤالات ۱۲ تا ۱۷) است. پاسخ‌ها در تمامی ماده‌ها در طیف ۶ درجه‌ای لیکرت از هرگز (۱) تا همیشه (۶) درجه‌بندی می‌شوند. حداقل نمره این پرسشنامه ۱۷، حداکثر نمره آن ۱۰۲ و خط برش آن نیز ۵۹/۵ است. اسپجالی و همکاران (۲۰۰۲) پایایی این مقیاس را با استفاده از روش آلفای کرونباخ ۰/۷۸ محاسبه کرده‌اند. همچنین نعیمی و پیریایی (۱۳۹۱) نیز پایایی این مقیاس را با استفاده از روش آلفای کرونباخ ۰/۸۱ به دست آوردند. در این مطالعه هم پایایی ابزار با استفاده از ضریب آلفای کرونباخ ۰/۸۴ محاسبه شد.

- آموزش راهبردهای یادگیری کمک‌خواهی: این بسته آموزشی براساس نظریه‌های موجود در کمک‌خواهی به‌خصوص الگوهای نیومن (۲۰۱۰) و ویگوتسکی (۱۹۶۰) در ۱۲ جلسه ساخته شده و در پژوهش هاشمی و همکاران (۱۳۹۶) مورد استفاده قرار گرفته است. هر یک از این جلسات به مدت ۹۰ دقیقه بوده و شامل محورهای زیر است:

جدول ۱: خلاصه جلسات آموزش راهبردهای یادگیری کمک‌خواهی

جلسات	موضوع	شرح جلسات
۱	معارفه و تعریف و ماهیت کمک‌خواهی توانایی‌های شناختی و	آشنایی آزمودنی‌ها با همدیگر، ارائه مطالبی در مورد راهبرد کمک‌خواهی و نقش و اهمیت آن در کمک به یادگیری بهتر
۲	آشنایی با ضرورت کمک‌خواهی	آموزش زمان ضروری کمک‌خواهی و چگونگی بیان کمک‌خواهی
۳	توانایی‌های اجتماعی و شناسایی منابع در دسترس	آموزش تشخیص مربیان و همکلاسی‌های مطلع و آموزش زمان و چگونگی نزدیک شدن به افراد مطلع
۴	نحوه بررسی مسئله و تشخیص مشکل	تمرین مرور ذهنی در خصوص تشخیص و بررسی مسئله در قالب برنامه-ریزی یک سفر تحقیقاتی کوتاه در نقش راهنمای گروه

1. Schafeli, Salanova, Gonzalez-Roma & Baker

آموزش اهداف تحصیلی و اجتماعی، خودباوری و هیجانانی که به دانش-آموزان کمک می‌کند تا مشکل را تحمل کنند و همچنین تقویت خود برای دوری از ادراکات منفی	خودباوری و تقویت خود برای دوری از ادراکات منفی	۵
آموزش تبیین‌های مؤثر همراه با فعالیت‌هایی برای گسترش مهارت‌های کلی برقراری ارتباط	آموزش تبیین مهارت‌ها	۶
آموزش استفاده از تبیین‌های علمی به هنگام حل مسئله به صورت مشارکتی	اشارات تبیینی	۷
آموزش پرسیدن سؤالات سطح بالا و آموزش طراحی سؤالات راهبردی به‌ویژه در برنامه‌ریزی برای چگونگی حل مسئله	سؤال پرسیدن دوجانبه	۸
تقسیم دانش‌آموزان به صورت دو نفری و توضیح مطالبی که نیاز به تبیین دارند. آموزش خواندن، خلاصه کردن توسط یک دانش‌آموز و مشخص کردن اشتباهات او توسط دانش‌آموز دیگر	تخصصی کردن نقش‌ها	۹
آموزش حل مسئله و بیان استدلال خود با استفاده از اشارات فراشناختی	بازبینی درک مطلب درخواست کمک	۱۰
آموزش تنهائی کار کردن، دریافت سرخ و درخواست راهنمایی جزئی	انطباقی یا راهبردی کمک‌دهی مناسب و	۱۱
ارائه مطالبی در خصوص اهمیت کمک‌دهی، ارائه تمرین و اجرای عملی جلسات	ارزیابی نهایی	۱۲

- آموزش راهبردهای یادگیری خودتنظیمی: این بسته آموزشی از منابع گوناگون به‌خصوص یافته‌های پنتریچ و دیگورت (۱۹۹۰) در ۱۵ جلسه ساخته شده و در پژوهش عربزاده و همکاران (۱۳۹۳) مورد استفاده قرار گرفته است. هر یک از این جلسات به مدت ۹۰ دقیقه بوده و شامل محورهای زیر است:

جدول ۲: خلاصه جلسات آموزش راهبردهای یادگیری خودتنظیمی

جلسات	موضوع	شرح جلسات
۱	معارفه اعضا	معرفی پژوهشگر و آزمودنی‌ها به یکدیگر و بیان اهداف پژوهش
۲	معرفی یادگیری خودتنظیمی و تأکید بر اهمیت راهبردهای یادگیری خودتنظیمی در آموزش	معرفی راهبرد یادگیری خودتنظیمی به‌عنوان نوعی از یادگیری شامل؛ هدف، تنظیم تلاش‌ها برای رسیدن به هدف‌ها، خودنظارتی، مدیریت زمان و تنظیم محیط فیزیکی و اجتماعی یادگیری
۳	آموزش راهبردهای شناختی مؤثر بر یادگیری خودتنظیمی-راهبرد تکرار و تمرین	توضیح مفهوم شناخت به‌عنوان فرایند ذهنی که اطلاعات را پردازش می‌کند تا دانش‌آموزان آن اطلاعات را مورد توجه قرار دهند، تشخیص دهند، به رمز در بیاورند و در حافظه ذخیره کنند.
۴	آموزش راهبردهای شناختی مؤثر بر یادگیری خودتنظیمی- راهبرد بسط و گسترش معنایی	توصیه این‌که این راهبرد، یک روش برای به‌خاطر سپردن اطلاعات است و هنگامی که دانش‌آموزان بخواهد مطلب جدیدی یاد بگیرند، سعی می‌کنند بین آن مطالب جدید و اطلاعاتی که از قبل دارد ارتباط برقرار کنند.

۵	آموزش راهبردهای شناختی مؤثر بر یادگیری خودتنظیمی - راهبرد سازمان‌دهی	توضیح این که راهبرد سازمان‌دهی، بهترین راه برای یادگرفتن مطالب پیچیده و مفصل است؛ یعنی این که دانش‌آموزان با استفاده از شباهت‌ها و تفاوت‌هایی که میان مطالب وجود دارد، آن‌ها را دسته‌بندی می‌کنند.
۶	آموزش راهبردهای فراشناختی مؤثر بر یادگیری خودتنظیمی - راهبرد برنامه‌ریزی	توضیح مفهوم فراشناخت و راهبرد برنامه‌ریزی که عبارت از ایجاد هماهنگی بین حجم منابع یادگیری و زمان یادگیری و این که دانش‌آموزان برای خود معلوم و مشخص نمایند که کارهای خود را با چه زمانی، با چه ترتیب و کیفیتی انجام دهند.
۷	آموزش راهبردهای فراشناختی مؤثر بر یادگیری خودتنظیمی - راهبرد کنترل و نظارت	توضیح راهبرد کنترل و نظارت به صورت عملی تا اینکه دانش‌آموزان از پیشرفت کار خود و زیر نظر گرفتن و هدایت و ارزشیابی آن آگاهی پیدا کنند.
۸	آموزش راهبردهای فراشناختی مؤثر بر یادگیری خودتنظیمی - راهبرد خودنظم‌دهی	توصیه اینکه این راهبرد با راهبردهای کنترل و نظارت به طور هماهنگ عمل می‌کنند. توضیح مهم‌ترین راهبردهای نظم‌دهی از جمله؛ تعدیل سرعت مطالعه و اصلاح یا تغییر راهبرد شناختی.
۹	آموزش راهبردهای مدیریت منابع مؤثر بر یادگیری خودتنظیمی - راهبرد مدیریت زمان	توصیه اینکه مدیریت زمان به دانش‌آموزان کمک می‌کند تا با محیط سازگار شوند، آن را تغییر دهند تا اهداف و نیازهای آن‌ها برآورده شود.
۱۰	آموزش راهبردهای مدیریت منابع مؤثر بر یادگیری خودتنظیمی - راهبرد سازمان‌دهی محیط	توضیح این که دانش‌آموزان باید بتوانند برای مطالعه خود، محیطی انتخاب کنند که از نظر فیزیکی، کنترل حواس - پرتی، امکانات و افراد حمایتی مناسب باشد.
۱۱	آموزش راهبردهای مدیریت منابع مؤثر بر یادگیری خودتنظیمی - کمک خواستن و تنظیم تلاش‌ها	آموزش چگونگی سؤال پرسیدن از دیگران و این که چگونه از افراد مناسب برای کمک بهره گرفته و به شیوه مناسب اجتماعی از دیگران درخواست کمک کنند.
۱۲	آموزش راهبردهای انگیزشی مؤثر بر یادگیری خودتنظیمی - خودکارآمدی	توضیح انگیزش و باورهای خودکارآمدی و این که چگونه این باورها بر نوع فعالیت‌های دانش‌آموزان به‌ویژه بر فعالیت‌های تحصیلی تأثیر می‌گذارد.
۱۳	جلسه سیزدهم) آموزش راهبردهای انگیزشی مؤثر بر یادگیری خودتنظیمی - جهت‌گیری هدف	توضیح جهت‌گیری هدف، نقش جهت‌گیری هدف در یادگیری خودتنظیمی، ویژگی‌های خوب یک هدف دقیق، درست و دست‌یافتنی
۱۴	آموزش راهبردهای انگیزشی مؤثر بر یادگیری خودتنظیمی - تأخیر ارضاء تحصیلی	توضیح تأخیر ارضاء تحصیلی و نقش آن در یادگیری خودتنظیمی و اهمیت آن برای دانش‌آموزان
۱۵	انجام پس‌آزمون	تشکر و قدردانی از مشارکت‌کنندگان در طرح پژوهشی و اجرای پس‌آزمون

روش‌های آماری مورد استفاده در این پژوهش در بخش توصیفی شامل؛ میانگین و انحراف استاندارد و در سطح استنباطی شامل؛ آزمون تحلیل کوواریانس چندمتغیری و آزمون تعقیبی بنفرونی بود که با استفاده از نرم‌افزار Spss نگارش ۲۴ تجزیه و تحلیل شد. در این پژوهش نسبت به کنترل متغیرهای

محیطی اقدام شد؛ بنابراین آزمودنی‌هایی وارد محیط آزمایش شدند که تمامی شرایط زیر را داشتند: دانش‌آموزان پسر، پایه تحصیلی یازدهم شاخه نظری، مدارس غیرانتفاعی مستقر در نواحی ۱ و ۲ رشت، شاغل به تحصیل در سال تحصیلی ۹۸-۱۳۹۷، دارای سن ۱۷ سال، کسب نمره بیش از ۸۱ در پرسشنامه اهمال‌کاری، کسب نمره کمتر از ۵/۵۹ در پرسشنامه اشتیاق تحصیلی و کسب نمره کمتر از ۳۶ در پرسشنامه سرزندگی تحصیلی. بدیهی هست آزمودنی که شرایط یاد شده را نداشت از محیط آزمایش خارج شد. همچنین ملاحظات اخلاقی زیر شامل؛ جلب رضایت، دادن اطمینان به آزمودنی‌ها مبنی بر محرمانه‌بودن پاسخ‌هایشان و دادن اختیار برای خروج از پژوهش در هر مرحله از پژوهش، رعایت شد.

### ۳. یافته‌های پژوهش

قبل از اقدام به تحلیل استنباطی داده‌ها، محاسبه میانگین و انحراف استاندارد متغیرهای پژوهش محاسبه شد. نتایج به‌دست‌آمده به شرح زیر است:

جدول ۳: میانگین و انحراف استاندارد متغیرهای پژوهش

متغیرها	وضعیت	گروه‌ها	میانگین	انحراف استاندارد
		راهبردهای یادگیری خودتنظیمی	۴۳/۰۵۰	۹/۳۵۵
	پیش‌آزمون	راهبردهای یادگیری کمک‌خواهی	۴۲/۸۰۰	۶/۸۰۲
اشتیاق		کنترل	۴۱/۳۵۰	۴/۹۶۵
تحصیلی		راهبردهای یادگیری خودتنظیمی	۷۹/۵۵۰	۸/۱۰۷
	پس‌آزمون	راهبردهای یادگیری کمک‌خواهی	۷۶/۰۰۰	۴/۵۵۳
		کنترل	۴۷/۰۰۰	۷/۸۲۷
		راهبردهای یادگیری خودتنظیمی	۲۹/۶۰۰	۳/۹۵۲
	پیش‌آزمون	راهبردهای یادگیری کمک‌خواهی	۳۲/۹۰۰	۵/۷۲۰
سرزندگی		کنترل	۳۳/۵۵۰	۵/۲۸۶
تحصیلی		راهبردهای یادگیری خودتنظیمی	۵۱/۳۰۰	۶/۰۰۰
	پس‌آزمون	راهبردهای یادگیری کمک‌خواهی	۴۸/۳۵۰	۶/۵۴۷
		کنترل	۳۳/۹۰۰	۵/۸۰۲

نتایج جدول ۳، میانگین و انحراف استاندارد هر یک از متغیرهای اشتیاق تحصیلی و سرزندگی تحصیلی را در گروه‌های آموزش راهبردهای یادگیری خودتنظیمی، کمک‌خواهی و کنترل نشان می‌دهد.

برای بررسی نرمال بودن توزیع متغیرها در پیش‌آزمون و پس‌آزمون از آزمون شاپیرو-ویلک استفاده شد. نتایج غیرمعنادار نشانگر نرمال بودن توزیع متغیرها است. در جدول ۲ نتایج آزمون شاپیرو-ویلک

برای بررسی نرمال بودن توزیع متغیرهای پژوهش در پیش‌آزمون و پس‌آزمون به تفکیک گروه‌ها گزارش شده است.

جدول ۴: نتایج آزمون شاپیرو-ویلک برای بررسی نرمال بودن توزیع متغیرهای پژوهش

متغیر	وضعیت	گروه	آماره شاپیرو-ویلک	سطح معنی‌داری
اشتیاق	پیش‌آزمون	راهبردهای یادگیری خودتنظیمی	۰/۹۲۰	۰/۱۰۰
		راهبردهای یادگیری کمک‌خواهی	۰/۹۸۸	۰/۴۳۱
		کنترل	۰/۹۶۶	۰/۱۶۶
تحصیلی	پس‌آزمون	راهبردهای یادگیری خودتنظیمی	۰/۹۷۵	۰/۱۱۶
		راهبردهای یادگیری کمک‌خواهی	۰/۹۳۱	۰/۱۴۲
		کنترل	۰/۹۷۷	۰/۲۲۲
سرزندگی	پیش‌آزمون	راهبردهای یادگیری خودتنظیمی	۰/۹۵۱	۰/۹۴۹
		راهبردهای یادگیری کمک‌خواهی	۰/۹۶۲	۰/۲۰۹
		کنترل	۰/۹۱۷	۰/۶۸۹
تحصیلی	پس‌آزمون	راهبردهای یادگیری خودتنظیمی	۰/۸۸۷	۰/۹۲۷
		راهبردهای یادگیری کمک‌خواهی	۰/۹۳۲	۰/۱۷۹
		کنترل	۰/۹۷۴	۰/۰۶۱

نتایج جدول ۴ نشان داد که آماره شاپیرو-ویلک برای تمامی متغیرهای پژوهش در دو گروه آزمایش و گروه کنترل معنی‌دار نبود ( $P > 0/05$ ). با توجه به این نتایج می‌توان نتیجه گرفت که توزیع متغیرها نرمال می‌باشد؛ بنابراین می‌توان در مورد این متغیرها از آزمون پارامتریک تحلیل کواریانس استفاده کرد.

به‌منظور بررسی این پیش‌فرض، در جدول ۳ نتایج آزمون ام‌باکس برای بررسی برابری ماتریس کواریانس متغیرهای وابسته در بین گروه‌های آزمایش و کنترل گزارش شده است.

جدول ۵: آزمون باکس برای شرط همگنی ماتریس‌های واریانس/کواریانس در متغیرهای پژوهش

متغیر	آماره ام‌باکس	F	سطح معنی‌داری
اشتیاق تحصیلی	۹/۲۸۷	۱/۴۱۵	۰/۲۰۵
سرزندگی تحصیلی	۸/۳۸۵	۱/۳۲۶	۰/۲۴۱

همان‌طور که در جدول ۵ ملاحظه می‌گردد، براساس آزمون ام‌باکس متغیرهای پژوهش معنی‌دار نبود و شرط همگنی ماتریس‌های واریانس/کواریانس به‌درستی رعایت شد ( $P = 0/241$ ,  $F = 1/326$ ) و  $(BOX = 8/385)$ .

در جدول ۴ بررسی همگنی واریانس‌های خطای متغیرهای پژوهش در گروه‌های آزمایش و کنترل گزارش شده است.

جدول ۶: نتایج بررسی همگنی واریانس‌های خطای متغیرهای تحقیق در گروه‌ها

متغیر	آماره F لوین	سطح معنی داری
اشتیاق تحصیلی	۲/۱۹۲	۰/۱۲۱
سرزندگی تحصیلی	۰/۰۵۹	۰/۹۴۳

یافته‌های جدول ۶ نشان داد که آماره F آزمون لوین جهت بررسی همگنی واریانس‌های خطای متغیرها در گروه‌های پژوهش برای متغیرهای اشتیاق تحصیلی (۲/۱۹۲) و سرزندگی تحصیلی (۰/۰۵۹) معنی دار نبود. این یافته‌ها نشان داد که واریانس‌های خطای این متغیرها در گروه‌ها همگن بود.

جدول ۷: نتایج آزمون معنی داری تحلیل کوواریانس برای متغیرهای پژوهش

نام آزمون	مقدار	F	درجه آزادی فرضیه‌ها	خطای درجه آزادی	P	مجذور اتا
لامبدای ویلکز	۰/۱۶۱	۴۰/۳۵۶	۴	۱۰۸	۰/۰۰۱	۰/۵۹۹

نتایج جدول ۷ نشان داد که سطوح معناداری همه آزمون‌ها قابلیت استفاده از تحلیل کوواریانس را مجاز می‌شمارد. این نتایج نشان داد که در گروه‌های مورد مطالعه در مرحله پس‌آزمون حداقل از نظر یکی از متغیرهای وابسته تفاوت معناداری وجود داشت ( $P < 0/01$ ,  $F = 40/356$ ,  $\lambda = 0/161$ ) لامبدای ویلکز). مجذور اتا (که در واقع مجذور ضریب همبستگی بین متغیرهای وابسته و عضویت گروهی است) نشان داد که تفاوت بین دو گروه با توجه به متغیرهایی وابسته در مجموع معنادار و میزان این تفاوت ۰/۵۹۹ درصد بود؛ یعنی ۵۹ درصد واریانس مربوط به اختلاف بین دو گروه ناشی از تأثیر متقابل متغیرهای وابسته بود.

فرضیه اول: بین تأثیر آموزش راهبردهای یادگیری خودتنظیمی و کمک‌خواهی در افزایش اشتیاق تحصیلی دانش‌آموزان اهمال‌کار تفاوت وجود دارد.

جدول ۸: نتایج تحلیل کوواریانس تک متغیری جهت تعیین اثربخشی آموزش راهبردهای یادگیری

خودتنظیمی و کمک‌خواهی در افزایش اشتیاق تحصیلی دانش‌آموزان اهمال‌کار

منبع تغییرات	SS	df	MS	F	P	ضریب اتا	توان آماری
پیش‌آزمون	۲۴/۷۴۷	۱	۲۴/۷۴۷	۰/۵۰۰	۰/۴۸۲	۰/۰۰۹	۰/۱۰۷
گروه	۱۱۶۳۵/۰۰۹	۲	۵۸۱۷/۵۰۵	۱۱۷/۵۳۳	۰/۰۰۱	۰/۸۱۰	۱

در جدول ۸ نتایج تحلیل کوواریانس با کنترل نمرات پیش‌آزمون نشان داد که نمره اشتیاق تحصیلی آزمودنی‌های سه گروه قبل از اجرای پژوهش تفاوت معنی داری نداشت. در واقع اثرات نمرات پیش‌آزمون بر پس‌آزمون معنی دار نبود. با کنترل این رابطه غیرمعنی دار و با توجه به ضریب F

محاسبه شده، تفاوت میانگین اشتیاق تحصیلی سه گروه از لحاظ آماری معنی دار بود ( $P < 0/001$ ). به عبارت دیگر آموزش راهبردهای یادگیری خودتنظیمی و کمک خواهی در افزایش اشتیاق تحصیلی دانش آموزان اهمال کار تأثیر داشت. از آزمون تعقیبی بنفرونی جهت تعیین اختلاف بین گروه‌ها استفاده شد.

**فرضیه دوم:** بین تأثیر آموزش راهبردهای یادگیری خودتنظیمی و کمک خواهی در افزایش سرزندگی تحصیلی دانش آموزان اهمال کار تفاوت وجود دارد.

**جدول ۹: نتایج تحلیل کوواریانس یک متغیری جهت تعیین اثربخشی آموزش راهبردهای یادگیری خودتنظیمی و کمک خواهی در افزایش سرزندگی تحصیلی دانش آموزان اهمال کار**

منبع تغییرات	SS	df	MS	F	P	ضریب اتا	توان آماری
پیش‌آزمون	۱۱۴/۶۵۵	۱	۱۱۴/۶۵۵	۳/۱۲۱	۰/۰۸۳	۰/۰۵۴	۰/۴۱۱
گروه	۳۰۲۰/۵۸۳	۲	۱۵۱۰/۲۹۱۳۴۰	۴۱/۱۱۳	۰/۰۰۱	۰/۵۹۹	۱

در جدول ۹ نتایج تحلیل کوواریانس با کنترل نمرات پیش‌آزمون نشان داد که نمره سرزندگی تحصیلی آزمودنی‌های سه گروه قبل از اجرای پژوهش تفاوت معنی داری نداشت. در واقع اثرات نمرات پیش‌آزمون بر پس‌آزمون معنی دار نبود. با کنترل این رابطه غیر معنی دار و با توجه به ضریب F محاسبه شده، تفاوت میانگین سرزندگی تحصیلی سه گروه از لحاظ آماری معنی دار بود ( $P < 0/001$ ). به عبارت دیگر آموزش راهبردهای یادگیری خودتنظیمی و کمک خواهی در افزایش سرزندگی تحصیلی دانش آموزان اهمال کار تأثیر داشت. از آزمون تعقیبی بنفرونی جهت تعیین اختلاف بین گروه‌ها استفاده شد.

**جدول ۱۰: مقایسه میانگین نمرات اشتیاق و سرزندگی تحصیلی در سه گروه آموزش راهبردهای یادگیری خودتنظیمی، کمک خواهی و کنترل با آزمون بنفرونی**

متغیرها	گروه‌ها	یادگیری خودتنظیمی		یادگیری کمک خواهی		کنترل	
		P	(I-J)	P	(I-J)	P	(I-J)
اشتیاق و سرزندگی تحصیلی	یادگیری خودتنظیمی	-	-	۰/۱۸۱	۶/۱۴۲	۰/۰۰۱	۴۹/۶۸۶
	یادگیری کمک خواهی	-	-	-	-	۰/۰۰۱	۴۳/۵۴۴
	کنترل	-	-	-	-	-	-

در جدول ۱۰ نتایج آزمون بنفرونی نشان داد که میانگین نمرات اشتیاق و سرزندگی تحصیلی هر دو گروه آزمایش از گروه کنترل به طور معناداری کمتر شد ( $P < 0/001$ ). همچنین نتایج نشان داد که بین دو گروه آزمایش (راهبردهای یادگیری خودتنظیمی و کمک خواهی) از نظر اثربخشی بر اشتیاق و سرزندگی تحصیلی تفاوت معناداری وجود نداشت.

### بحث و نتیجه گیری

هدف پژوهش حاضر مقایسه تأثیر آموزش راهبردهای یادگیری خودتنظیمی و کمک‌خواهی در افزایش اشتیاق و سرزندگی تحصیلی دانش‌آموزان اهمال‌کار بود. برای این منظور تعداد دو فرضیه مورد مطالعه قرار گرفت. نتایج بحث و بررسی فرضیه‌های مذکور به شرح زیر می‌باشد.

در فرضیه اول؛ نتایج تحلیل کوواریانس با کنترل نمرات پیش‌آزمون نشان داد که در اشتیاق تحصیلی آزمودنی‌های سه گروه قبل از اجرای پژوهش تفاوت معنی‌داری نداشتند. در واقع اثرات نمرات پیش‌آزمون بر پس‌آزمون معنی‌دار نبود. با کنترل این رابطه غیرمعنی‌دار و با توجه به ضریب  $F$  محاسبه‌شده، تفاوت میانگین اشتیاق تحصیلی سه گروه از لحاظ آماری معنی‌دار بود. به عبارت دیگر آموزش راهبردهای یادگیری خودتنظیمی و کمک‌خواهی در افزایش اشتیاق تحصیلی دانش‌آموزان اهمال‌کار تأثیر داشت. از آزمون تعقیبی بنفرونی جهت تعیین اختلاف بین گروه‌ها استفاده شد. نتایج آزمون بنفرونی نشان داد که میانگین نمرات اشتیاق تحصیلی هر دو گروه آزمایش از گروه کنترل به‌طور معناداری بیشتر شد. همچنین نتایج نشان داد که بین دو گروه آزمایش از نظر اثربخشی بر اشتیاق تحصیلی تفاوت معناداری وجود نداشت. این نتیجه با یافته پژوهش‌های پیرانی و همکاران (۱۳۹۵)، نعمایی و پیریایی (۱۳۹۴) و گلسون و باتلیر<sup>۱</sup> (۲۰۱۷) همسو است.

در تبیین این نتیجه می‌توان چنین استدلال کرد که فراگیری راهبرد یادگیری خودتنظیمی و کمک‌خواهی منجر به افزایش احساس کفایت و کنترل درونی فراگیران می‌شود و این عامل، اشتیاق به تحصیل فراگیران را افزایش می‌دهد. احساس کفایت و کنترل درونی باعث می‌شود تا دانش‌آموز فعالیت‌های آموزشی را عاملی در جهت کامروایی نیازهای خود در نظر گیرد و اهداف آموزشی و یادگیری را در راستای اهداف شخصی خود ببیند. در نتیجه، تحصیل را امری بامعنا تصور کند و بدین ترتیب، اشتیاق وی به تحصیل افزایش می‌یابد. راهبرد یادگیری خودتنظیمی به‌واسطه افزایش هدف‌گذاری، حل مسئله، تصمیم‌گیری منجر به افزایش توانایی در ارزیابی مهارت‌ها، آگاهی از رجحان‌ها، علایق، نقاط قوت و ضعف‌ها، توانایی در نظر رفتن ابعاد مختلف یک موضوع و همچنین قابلیت تعیین پیامدها هنگام تصمیم‌گیری می‌شود و با گسترش مهارت‌های دفاع کردن از خود، مهارت‌های خودارزشیابی، مهارت‌های عملکرد مستقلانه و قدرت سازگاری با تغییرات و اعتمادبه‌نفس و خلاقیت، اشتیاق به تحصیل را افزایش می‌دهد.

در فرضیه دوم؛ نتایج تحلیل کوواریانس با کنترل نمرات پیش‌آزمون نشان داد که در سرزندگی تحصیلی آزمودنی‌های سه گروه قبل از اجرای پژوهش تفاوت معنی‌داری نداشت. در واقع اثرات نمرات پیش‌آزمون بر پس‌آزمون معنی‌دار نبود. با کنترل این رابطه غیر معنی‌دار و با توجه به ضریب  $F$  محاسبه‌شده، تفاوت میانگین سرزندگی تحصیلی سه گروه از لحاظ آماری معنی‌دار بود. به عبارت دیگر آموزش راهبردهای یادگیری خودتنظیمی و کمک‌خواهی در افزایش سرزندگی تحصیلی دانش‌آموزان



اهمال کار تأثیر داشت. از آزمون تعقیبی بنفرونی جهت تعیین اختلاف بین گروه‌ها استفاده شد. نتایج آزمون بنفرونی نشان داد که میانگین نمرات سرزندگی تحصیلی هر دو گروه آزمایش از گروه کنترل به‌طور معناداری کمتر شد. همچنین نتایج نشان داد که بین دو گروه آزمایش از نظر اثربخشی بر سرزندگی تفاوت معناداری وجود نداشت. این نتیجه با یافته پژوهش‌های هاشمی و همکاران (۱۳۹۶)، پیرانی و همکاران (۱۳۹۵)، پیوسته گر و موسوی (۱۳۹۲)، لی و اورسیلو<sup>۱</sup> (۲۰۱۴) و کارابنیک (۲۰۱۱) همسو است.

در تبیین این یافته می‌توان گفت اگر دانش‌آموزان راهبردهای خودتنظیمی و کمک‌خواهی را یاد بگیرند امید خود را در هر شرایطی حفظ می‌کنند، به‌آسانی دست از تلاش نکشیده و امیدوارانه به فعالیت و تحصیل خود ادامه می‌دهند. همین احساس موجب سرزندگی در آنان می‌گردد. نشاط، انبساط و سرزندگی نیز موجب شکوفایی استعدادها می‌شود و دانش‌آموز شاداب، پویا و پرتحرک نسبت به تحصیل و زندگی امیدوار شده و برای رسیدن به اهداف خود سرسختانه تلاش می‌کند. از طرفی سرزندگی تحصیلی باعث می‌شود تا دانش‌آموزان اعتقاداتی پیدا کنند که باعث توانایی شخصی شده و از مدرسه و محیط آن ارزیابی‌های مثبتی داشته باشند و در نتیجه انتظار نتایج مثبت را خواهند داشت. این امر موجب قوی شدن آنان در مقابل شرایط ناگوار می‌شود. سرزندگی تحصیلی به شکل صحیح آن سبب پیشرفت تحصیلی و افزایش خودکارآمدی خلاق شده، دانش‌آموز را به جلو سوق می‌دهد، زیرا دانش‌آموزان دارای عاطفه مثبت تحصیلی بعد از درک مشکل، از آن عبور کرده، به راه‌حل متمرکز می‌شوند. به همین جهت، نگرش خوش‌بینانه و مثبت، طبیعتاً با موفقیت همراه است.

همچنین نتایج نشان داد که بین دو گروه آزمایش (راهبردهای یادگیری خودتنظیمی و کمک‌خواهی) از نظر تأثیر بر اشتیاق تحصیلی و سرزندگی تحصیلی تفاوت معناداری وجود نداشت. در تبیین این یافته می‌توان گفت که اگر دانش‌آموزان از راهبردهای یادگیری خودتنظیمی و کمک‌خواهی استفاده کنند، می‌توانند به‌طور مؤثرتری مطالعه کنند و بر چگونگی مطالب درسی خود نظارت کنند. در این راهبردهای آموزشی یادگیرندگان، بر روند آموزش کنترل شخصی خواهند داشت و علاوه بر سرعت و دقت بیشتر در یادگیری، مسائل پرورشی نظیر اتکای به نفس بیشتر و خودکارآمدی و همچنین مسئولیت‌پذیری بیشتری نیز در دانش‌آموزان ایجاد خواهد شد؛ بنابراین، دانش‌آموزان دارای توانایی درونی برای چگونگی یادگیری خویش هستند که می‌توان آن را در قالب نظریه یادگیری خودتنظیمی توصیف کرد و عوامل تسهیل‌کننده و محدودکننده آن را شناخت. اگر دانش‌آموزان از توانایی‌های شناختی و انگیزشی خودآگاه شوند، در حقیقت تبدیل به فراگیرانی خودتنظیم خواهند شد. از طرف دیگر، الگوهای نظری و یافته‌های تجربی نیز نشان داده‌اند که توانایی‌های یادگیری خودگران در خلال کودکی و نوجوانی ظاهر و ثابت می‌شوند.

از طرف دیگر دانش‌آموزان هنگامی که می‌دانند به‌تنهایی نمی‌توانند مسائل درسی و تحصیلی را حل کنند از دیگران درخواست کمک می‌کنند. این درخواست کمک باعث می‌شود دیگران به‌ویژه معلمان و همسالان برتر، مسائل را برای آن‌ها توضیح دهند که این امر باعث افزایش اشتیاق و سرزندگی تحصیلی می‌شود. کمک‌طلبی نوعی تعامل اجتماعی و رفتار انطباقی است و باعث سازگاری افراد با موقعیت‌های جدید می‌شود. حال اگر این کمک‌طلبی در زمینه تکالیف درسی و تحصیلی باشد باعث سازگاری فرد با موقعیت‌های جدید، مسائل جدید و نسبتاً دشوار درسی می‌شود که این امر باعث افزایش سرزندگی تحصیلی می‌شود.

نتایج این پژوهش نشان داد که آموزش راهبردهای یادگیری خودتنظیمی و کمک‌خواهی سبب افزایش اشتیاق تحصیلی و سرزندگی تحصیلی دانش‌آموزان اهمال‌کار شد. از طرفی نتایج نشان داد که بین دو گروه آزمایش از نظر اثربخشی بر اشتیاق تحصیلی و سرزندگی تحصیلی تفاوت معناداری وجود نداشت. در همین رابطه پیشنهاد می‌شود: (۱) در مطالعاتی که پیرامون اهمال‌کاری دانش‌آموزان انجام می‌شود متغیرهای دیگری که ارتباط بسیار نزدیکی با اهمال‌کاری دارند از جمله مسؤلیت‌پذیری، افسردگی و اضطراب، مورد بررسی قرار گیرد؛ (۲) معلمان در رابطه با مدیریت کلاس و برای تدریس دروس مختلف، طرح درس روزانه، هفتگی و ماهانه داشته باشند؛ (۳) عوامل مدارس به ایجاد محیط‌های گرم و حمایتی توأم با احترام و اعتماد و تشویق دانش‌آموزان به مشارکت سازنده در کلاس بپردازند؛ (۴) معلمان انتظارات خود را کاملاً مشخص کنند و برای کلاس قواعد و مقررات لازم را با مشارکت دانش‌آموزان به‌صورت انعطاف‌پذیر وضع نموده و برای اجرای دقیق آن‌ها تأکید نمایند؛ (۵) معلمان در کلاس درس به ارزشیابی مستمر در طول سال تحصیلی اقدام کرده و بازخورد لازم را به دانش‌آموزان بدهند؛ (۶) از آنجایی که بخش عمده‌ای از اهمال‌کاری تحصیلی دانش‌آموزان به خاطر بی‌برنامگی است، برگزاری کلاس‌های مدیریت زمان برای دانش‌آموزان می‌تواند مفید باشد؛ (۷) برنامه‌های پیشگیرانه در رابطه با ترس از شکست و وظیفه‌شناسی برای دانش‌آموزان برگزار گردد.

این پژوهش با محدودیت‌هایی روبرو بود. از آن جمله می‌توان به محدود بودن آن به دانش‌آموزان اهمال‌کار مدارس غیرانتفاعی شهر رشت اشاره کرد؛ بنابراین در تعمیم نتایج به‌دست‌آمده باید جانب احتیاط صورت گیرد. همچنین به نظر می‌رسد کمک‌طلبی رفتاری است که از ویژگی‌های فردی متعددی از قبیل کم‌رویی، جرأت‌ورزی، فرهنگ محیط اجتماعی و امثال آن‌ها تأثیر می‌پذیرد، بنابراین در تحقیقات آینده چنین متغیرهایی مورد توجه و بررسی قرار گیرد.

## منابع

- پیرانی، ذبیح‌الله؛ تقوایی، داوود و میرزایی، محمدطاهر. (۱۳۹۵). بررسی رابطه اشتیاق تحصیلی و سرزندگی با انگیزه پیشرفت در دانش‌آموزان نابینای شهر اراک. چهارمین کنفرانس ملی توسعه پایدار در علوم تربیتی و روانشناسی، مطالعات اجتماعی و فرهنگی، تهران، مؤسسه آموزش عالی مهر اروند، مرکز راهکارهای دستیابی به توسعه پایدار.
- پیوسته‌گر، مهرانگیز و موسوی، سیده افروز. (۱۳۹۲). تأثیر آموزش یادگیری خودگردان بر شادکامی، راهبردهای یادگیری و باورهای انگیزشی دانش‌آموزان. پایان‌نامه دکتری روانشناسی عمومی، دانشگاه امام رضا(ع).
- دهقانی‌زاده، محمدحسین و حسین‌چاری، مسعود. (۱۳۹۱). «سرزندگی تحصیلی و ادراک از الگوی ارتباطی خانواده، نقش واسطه‌ای خودکارآمدی». *مجله مطالعات آموزش و یادگیری*، ۴(۲)، ۴۷-۲۱. عزیززاده، مهدی؛ کدیور، پروین و دلاور، علی. (۱۳۹۳). «بررسی اثربخشی آموزش راهبردهای یادگیری خودگردان بر مهارت حل مسئله اجتماعی دانش‌آموزان». *دوفصلنامه علمی-پژوهشی شناخت اجتماعی*، ۳، ۸۲-۷۱.
- گنجی، بی‌نظیر؛ توکلی، سمیرا؛ بنی‌اسدی، فائزه و اسدی، سکینه. (۱۳۹۵). «بررسی رابطه بین اعتیاد به اینترنت و اشتیاق تحصیلی». *دوماهنامه علمی-پژوهشی راهبردهای آموزش در علوم پزشکی*، ۹(۲)، ۱۵۵-۱۵۰.
- مطیعی، حورا؛ حیدری، محمود و صادقی، منصوره‌السادات. (۱۳۹۱). «پیش‌بینی اهمال‌کاری تحصیلی براساس مؤلفه‌های خودتنظیمی در دانش‌آموزان پایه اول دبیرستان‌های شهر تهران». *فصلنامه روانشناسی تربیتی*، ۲۴(۸)، ۷۰-۴۹.
- مهبانی جمال‌الدین، سعید و جناآبادی، حسین. (۱۳۹۸). «اثربخشی آموزش راهبردهای یادگیری خودتنظیمی بر انگیزه پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان دارای اختلال یادگیری». *دوفصلنامه راهبردهای شناختی در یادگیری*، ۷(۱۲)، ۱۵-۱.
- میرافشار، سحر؛ خان‌آبادی، مهدی؛ آزادنی، ابوالفضل و سلطانی، سمیه. (۱۳۹۱). «بررسی اثربخشی آموزش راهبردهای یادگیری خودگردان بر پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان دختر پایه پنجم ابتدایی شهر یزد». *مجله پژوهش در برنامه‌ریزی درسی*، ۹(۷)، ۱۱۷-۱۰۵.
- نریمانی، محمد؛ محمدامینی، زرار؛ زاهد، عادل و ابوالقاسمی، عباس. (۱۳۹۴). «مقایسه اثربخشی آموزش راهبردهای یادگیری خودگردان و حل مسئله بر انگیزش تحصیلی دانش‌آموزان اهمال‌کار». *مجله روانشناسی مدرسه*، ۴(۱)، ۱۳۹-۱۵۵.
- نعامی، عبدالزهرا و پیریایی، صالحه. (۱۳۹۴). *رابطه ابعاد انگیزش تحصیلی با اشتیاق تحصیلی دانش‌آموزان سال سوم دبیرستان‌های شهر اهواز*. پایان‌نامه کارشناسی ارشد روانشناسی صنعتی و سازمانی، دانشگاه شهید چمران اهواز.

- هاشمی، تورج؛ بیرامی، منصور؛ واحدی، شهرام و بیرامی، ناصر. (۱۳۹۶). «اثر بخشی آموزش راهبردهای کمک‌خواهی در بهبود نشانه‌های استرس تحصیلی، عملکرد و انگیزش تحصیلی با تعدیل‌گری سبک‌های اسنادی در دانش‌آموزان». *دوفصلنامه راهبردهای شناختی در یادگیری*، ۵(۸)، ۱۵۸-۱۳۹.
- Bembenutty, H. (2011). "Homework completion: The role of self-efficacy, delay of gratification, and self-Regulatory processes". *The International Journal of Educational and Psychological Assessment*, 6(1), 1-20.
- Bernard, J. (2007). *Gender effects in schooling*. In C.F. Diaz(Ed.), *Multicultural education for the 21 st century*. New Yourk: Longman.
- Bruner, J. (1974). "From communication to language". *Journal of Cognition*, 3(11), 255-287.
- Butler, R. (2007). "Teachers achievement goal orientations and association's with teacher's helpseeking: Ex animation of a novel approach to teacher motivation". *Journal of Education psychology*, 99(23), 241-252.
- Closson, L. M. & Boutilier, R. B. (2017). "Perfectionism, academic engagement, and procrastination among undergraduates: The moderating role of honors student status". *Learning and Individual Differences*, 57(28), 157-162.
- Dambo, M. H. (1994). *Appling educational psychology*. Copyright by Longman publishing group.
- De Bruin, A. B., Thiede, K. W. & Camp, G. (2011). "Generation keywords improves metacomprehension and self-regulation in elementary and middle school children". *Journal of Experimental Child Psychology*, 109(3), 294-310.
- Edward, C. S. (2008). *On the self- regulation of behavior*. NY: Cambridge university press.
- Edwards, M. (2013). *Increasing your child's motivation to learn Little Rock, AR: Center for Effective parenting*.
- Fallu, J. S. & Pagani, L. S. (2015). "Student engagement and its relationship with early high school dropout". *Journal of Adolescence*, 32(46), 651-670.
- Harris, B., Glennie, E. J., Dalton, B. W., Lennon, J. M., & Bozick, R. N. (2015). "Self-regulation and Online Developmental Student Success". *Journal of Online Learning and Teaching*, 6(4), 852-857.
- Hosand, A. & Reis, S. M. (2012). "Self-regulated learning in reading: Gifted pedagogy and instructional setting". *Journal of Advanced Academics*, 20(36), 103-136.
- Jarvela, S. & Jarvenoja, H. (2013). "Socially constructed self-regulated learning groups". *Teachers College Record*, 113(2), 350-374.
- Karabenick, S. A. (2011). "Perceived achievement goal structure and college student help-seeking". *Journal of Educational psychology*, 96(55), 569-580.
- Kavanagh, D. (2014). *Self-efficacy and depression*. In R. Schwarzer (Ed.), *Self-efficacy: Thought control of action*. Washington DC: Hemisphere.
- Lee, J.K. & Orsillo, S.M. (2014). "Investigating cognitive flexibility as a potential mechanism of mindfulness in Generalized Anxiety Disorder". *Journal of Behavior Therapy and Experimental Psychiatry*, 45(69), 208-216.
- Linnenbrink, E.A. (2011). "The Dilemma of Performance Approach Goals:The Use of Multiple Goal Contexts to Promote Students, Motivation and Learning". *Journal Of Educational Psychology*, 97(2), 197-213.

- Martin, A. (2015). "Academic buoyancy: Towards an understanding of students' everyday academic resilience". *Journal of School Psychology*, 46(30), 53-83.
- Martin, A. J. & Marsh, H. W. (2008). "Academic buoyancy: Towards an understanding of students' everyday academic resilience". *Journal of School Psychology*, 46(1), 53-83.
- Meirav, R. & Marina, O. (2012). "Compulsive procrastination: Some self-reported characteristics". *Psychol Rep*, 68(2), 455-480.
- Moon, S.M. & Illingworth, A.J. (2005). "Exploring the dynamic nature of procrastination: A latent growth curve analysis of academic procrastination". *Personality and Individual Differences*, 38(2), 297-309.
- Newman, R.S. (2010). *What do I need to do to succeed when I don't understand what I am doing? Developmental influences on student's adaptive helpseeking*. In wig field & J.S. Eccles (Eds), *Development of Achievement Motivation* (pp, 283-309). San Diego, CA: Academic press.
- Perry, N.E., Phillips, L. & Hutchinson, L. (2016). "Mentoring student teachers to support selfregulated learning". *Elementary School Journal*, 106(3), 237-254.
- Pintrich, P.R., & De Groot, E.V. (1990). "Motivational and self-regulated learning components of classroom academic performance". *Journal of Educational Psychology*, 82(112), 33-40.
- Putwain, D.V., Connors, L., Symes, W. & Douglas-Osborn. E. (2011). *Is academic buoyancy anything more than adaptive coping?*, *Anxiety, Stress & Coping*, 1-10.
- Ryan, K.E. & Ryan, A.M. (2005). "Psychological processes underlying stereotype threat and standardized math test performance". *Educational psychologist*, 40(1), 53-63.
- Ryan, A.M. & Pintrich, P.R. (1997). "Should I ask for help? The role of motivation and attitudes in adolescent's help-seeking in math class". *Journal of Educational psychology*, 89(127), 329-341.
- Ryan, A.M. & Shin, H. (2011). "Help Seeking tendencies during early adolescence: An examination of motivational correlates and consequences for a Achievement". *Learning and instruction*, 21(44), 247-256.
- Sarah, M., Paul, C., & Lisa. K. M. (2013). "Well-being, Academic buoyancy and educational achievement in primary school student". *International Journal of Educational Research*, 62(39), 239-248.
- Schafeli. W. B., Salanova, M., Gonzalez-Roma, V. & Baker, A. B. (2002). "The measurement of engagement and burnout". *Journal of Happiness Studies*, 9(3), 71-92.
- Schunk, D. H. (2006). *Self-regulation and learning*. In W.M. Reynolds & G.E. Miller (Eds), *Handbook of psychology*, PP. 59-78.
- Shek, D. T. & Li, X. (2016). "Perceived School Performance, Life Satisfaction, and Hopelessness: A 4-Year Longitudinal Study of Adolescents in Hong Kong". *Social Indicators Research*, 126(2), 921-934.
- Skinner, E. & Slavin, R. (2015). "Teaching science problem solving: An overview of experimental work". *Journal of Research in science Teaching*, 38(29), 442-488.
- Solomon, C. & Rothblum, F. (2013). "Patterns of academic procrastination". *Journal of Josotl Indian Edu*. 30(59), 120-134.

- Vygotsky, L. S. (1960). *The developmental of higher mental functions, quoted in J.V. wertsch.* (1985). Vygotsky and the social formation of mind. Cambridge, Mass: Harvard university press.
- Wolters, C. (2011). "Self-Regulated Learning and the 21<sup>st</sup> Century Competencies". *Journal of Educational Psychology*, 122(19), 171-186.
- Zimmerman, B. J. (2002). "Student differences in selfregulated learning: Relating grade, sex and giftedness to self-efficacy and strategy use". *Journal of Educational Psychology*, 82(1), 51-59.
- Zumbrunn, Sh., Tadlock, J., & Roberts, E. D. (2015). *Encouraging self-regulated learning in the classroom: A review of the literature*. Virginia: Metropolitan Educational Research Consortium. Virginia Commonwealth University, October 2011.