MEJDS. 2021; 11:50.

Published online 2021 July. **Original Article**

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

Zal Jarchlou S[1], *Entesar Foumani Gh[2], Kiani Gh[2]

Author Address
1. PhD Student of Educational Psychology, Zanjan Branch, Islamic Azad University, Zanjan, Iran;
2. Assistant Professor of Psychology, Zanjan Branch, Islamic Azad University, Zanjan, Iran.
***Corresponding author's email:** ghfoumany@yahoo.com

Received: 2020 September 16; **Accepted:** 2020 October 31

Abstract

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

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

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

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

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

[Downloaded from jdisabilstud.org on 2026-11-18]

Copyright © 2016, MEJDS. This is an open-access article distributed under the terms of the Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International License (http://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/) which permits copy and redistribute the material just in noncommercial usages, provided the original work is properly cited.

مجله مطالعات ناتوانی ۱۴۰۰؛ (۱۱):۵۰.

انتشار برخط تیر ۱۴۰۰ مقاله پژوهشی اصیل

تعیین اثربخشی آموزش حل مسئلهٔ گروهی در پذیرش کمک‌طلبی تحصیلی و سرزندگی تحصیلی دانش‌آموزان دختر اهمال‌کار پایهٔ دهم شهر ارومیه

سپیده زال جارچلو[۱]، *غلامحسین انتصار فومنی[۲]، قمر کیانی[۲]

توضیحات نویسندگان

۱. دانشجوی دکتری روان‌شناسی تربیتی دانشگاه آزاد اسلامی واحد زنجان، زنجان، ایران؛

۲. استادیار گروه روان‌شناسی دانشگاه آزاد اسلامی واحد زنجان، زنجان، ایران.

***رایانامهٔ نویسندهٔ مسئول:** ghfoumany@yahoo.com

تاریخ دریافت: ۲۶ شهریور۱۳۹۹؛ **تاریخ پذیرش:** ۱۰ آبان۱۳۹۹

چکیده

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

روش‌بررسی: این پژوهش به‌روش نیمه‌تجربی با طرح پیش‌آزمون–پس‌آزمون با گروه گواه بود. جامعهٔ آماری پژوهش را تمامی دانش‌آموزان اهمال‌کار دختر پایهٔ دهم مدارس شهر ارومیه در سال تحصیلی ۹۹–۱۳۹۸ تشکیل دادند. پس از اجرای پرسشنامهٔ اهمال‌کاری تحصیلی (سولومون و راث‌بلوم، ۱۹۸۴) تعداد ۱۴۷ نفر از دانش‌آموزان اهمال‌کار تحصیلی تشخیص داده شدند. سپس تعداد سی نفر داوطلب واجد شرایط به‌صورت تصادفی در گروه آزمایش و گروه گواه قرار گرفتند و وارد مطالعه شدند (هر گروه پانزده نفر). آزمودنی‌های دو گروه پرسشنامهٔ کمک‌طلبی تحصیلی (ریان و پینتریچ، ۱۹۹۷) و پرسشنامهٔ سرزندگی تحصیلی (دهقانی‌زاده و حسین‌چاری، ۱۳۹۱) را در مراحل پیش‌آزمون و پس‌آزمون تکمیل کردند. به‌مدت ده جلسه مداخلهٔ آموزشی حل مسئلهٔ گروهی براساس بستهٔ آموزشی دزوریلا و گلدفرید (۱۹۷۱) صرفاً برای گروه آزمایش ارائه شد. تجزیه‌وتحلیل داده‌ها با استفاده از روش آماری تحلیل کوواریانس در نرم‌افزارSPSS نسخهٔ ۲۴ صورت گرفت. سطح معناداری آزمون‌ها ۰/۰۵ لحاظ شد.

یافته‌ها: نتایج نشان داد، آموزش حل مسئلهٔ گروهی باعث افزایش نمرهٔ سرزندگی تحصیلی (p=۰/۰۴۵) و کمک‌طلبی تحصیلی (p=۰/۰۰۶) در پس‌آزمون در گروه آزمایش شد.

نتیجه‌گیری: باتوجه به یافته‌های پژوهش می‌توان نتیجه گرفت، آموزش مهارت حل مسئلهٔ گروهی موجب ارتقای پذیرش کمک‌طلبی تحصیلی و سرزندگی تحصیلی در بین دانش‌آموزان اهمال‌کار می‌شود؛ ازاین‌رو معلمان می‌توانند از این راهبرد آموزشی برای تدریس مواد درسی به فراگیران استفاده کنند.

کلیدواژه‌ها: حل مسئلهٔ گروهی، کمک‌طلبی تحصیلی، سرزندگی تحصیلی، دانش‌آموزان اهمال‌کار.

حق انتشار محفوظ است © ۱۳۹۵، مجله مطالعات ناتوانی. این یک مقاله با دسترسی آزاد است که تحت مجوز اختیار–غیرتجاری ۴/۰ بین‌المللی (https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/deed.fa) منتشر شده است که به شما اجازه می‌دهد که مواد منتشر شده در این مقاله را با شرط ارجاع مناسب به نسخهٔ اصلی، به‌طور غیرتجاری نسخه‌برداری و توزیع کنید.

[Downloaded from jdisabilstud.org on 2026-11-18]

۱ مقدمه

پیشرفت تحصیلی[1] و عوامل مؤثر بر آن همواره مدنظر پژوهشگران حوزهٔ آموزشی بوده است. شواهد پژوهشی نشان می‌دهد، افزایش انکارناپذیر افت تحصیلی و اهمال‌کاری دانش‌آموزان و نیز پیامدهای منفی آن در تهدید موفقیت آن‌ها اهمیت فراوان دارد (۱). تأخیر در شروع، انجام و پایان‌رساندن تکالیف باعث می‌شود دانش‌آموز یادگرفتن مطالب را در زمان مناسب از دست بدهد و انجام تکالیف را در زمان نامناسب و همواره با محدودیت زمانی پیگیری کند (۲). این مسئله در فرایند یادگیری اختلال به‌وجود می‌آورد و کاهش دقت، افزایش استرس و ارتکاب اشتباهات فراوان در انجام تکالیف و فرایند یادگیری را به‌دنبال دارد؛ همچنین در حالت شدید آن موجب به‌اتمام‌نرسیدن تحصیلات، ترک تحصیل یا حتی نبود بهره‌وری فردی و سازمانی می‌شود (۳).

توجه به موضوع اهمال‌کاری تحصیلی[2] در دانش‌آموزان و ارائهٔ راهبرد درجهت کاهش آن، به پیامدهای مثبتی منجر می‌شود که از آن جمله می‌توان به سرزندگی تحصیلی[3] اشاره کرد. مارتین و مارش، سرزندگی تحصیلی را توان‌مندی دانش‌آموزان در برخورد با مشکلات تحصیلی که در مسیر مراحل تحصیلی پیش می‌آید، تعریف می‌کنند (۴). دانش‌آموزانی که از سرزندگی تحصیلی برخوردار هستند، وضعیت بهتری از لحاظ پیشرفت تحصیلی و توانایی بیشتری برای مقابله با تنش‌های روزمرهٔ تحصیلی دارند. آن‌ها به‌دلیل عملکرد خوب، از سوی معلمان، والدین و هم‌کلاسی‌ها و جامعه بازخورد مثبت دریافت می‌کنند. این بازخورد به‌عنوان تقویت‌کننده‌ای موجب ارتقای بیشتر عملکرد مثبت می‌شود (۵). مارتین معتقد است، سرزندگی آموزشی به‌معنای توانایی دانش‌آموزان در مواجهه با موانع و چالش‌های تحصیلی و فایق‌آمدن بر آن‌ها است (۶). از نظر فروتلیچ و اسکاتمن سرزندگی تحصیلی یکی از شاخص‌های مهم در یادگیری موفق و ثمربخش است که باعث اثبات توانایی‌ها و پیشرفت‌های علمی می‌شود. سرزندگی تحصیلی احتمال شکست و ترک تحصیل را در دانش‌آموزان کم می‌کند و با رفتارهای سازگارانه در مدرسه همبستگی زیادی دارد (۷).

در کنار سرزندگی تحصیلی یکی دیگر از متغیرهای حوزهٔ آموزش، کمک‌طلبی تحصیلی[4] است که در پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان نقش مثبتی دارد؛ همچنین یکی از ویژگی‌های بارز دانش‌آموزان اهمال‌کار تمایل‌نداشتن به کمک‌گرفتن از همکاری و تخصص اطرافیان است. کمک‌طلبی تحصیلی نوعی کوشش برای استفادهٔ بهینه از شرایط و امکانات موجود درجهت دست‌یافتن به موفقیت و پیشرفت است (۸). کمک‌طلبی تحصیلی دربرگیرندهٔ رفتارهایی ازقبیل سؤال‌پرسیدن از معلم و دوستان هم‌کلاسی و درخواست برای توضیح بیشتر دربارهٔ مسائل تحصیلی است (۹). با تأکید می‌توان بیان داشت که کمک‌طلبی از راهبردهای بسیار مهم تنظیم منابع است. این راهبرد به دانش‌آموزان کمک می‌کند تا امکانات موجود در کلاس و محیط اطراف را تنظیم و اداره کنند (۱۰)؛ ازاین‌رو، کمک‌طلبی یکی از راهبردهای یادگیری است که دانش‌آموزان با استفاده از آن می‌توانند مسائل و مشکلات یادگیری و تحصیلی خود را تشخیص دهند و ازطریق پرسش و کمک‌گرفتن از دیگران درجهت رفع آن‌ها برآیند. آن‌ها از این راهبرد می‌توانند برای تسلط‌یافتن بر مهارت‌ها در رسیدن به یادگیری بهتر استفاده کنند (۱۱)؛ بااین‌حال میزان پرسیدن سؤال نمی‌تواند معیار ارزیابی در سازگاری و ناسازگاری کمک‌طلبی باشد. به‌نظر می‌رسد کمک‌طلبی تحصیلی به‌شکل‌های مختلف انجام می‌گیرد که همهٔ آن‌ها به پیشرفت و بهبود عملکرد تحصیلی منجر می‌شود (۱۲).

برای افزایش سرزندگی تحصیلی و رفتار کمک‌طلبی در دانش‌آموزان می‌توان از راهکارهای مختلفی استفاده کرد. یکی از راهکارهای مؤثر در این زمینه استفاده از مهارت‌های زندگی[5] است. مهارت‌های زندگی به مهارت‌های شخصی و اجتماعی گفته می‌شود که به افراد در کنترل مشکلات روان‌شناختی کمک می‌کند و افراد باید آن‌ها را یاد بگیرند تا بتوانند دربارهٔ مسائل مختلف زندگی به‌ویژه حوزهٔ آموزش و تحصیل عملکرد بهتری داشته باشند (۱۳). ازجمله مهارت‌های زندگی، مهارت‌های حل مسئله[6] است. روان‌شناسان، بخش اساسی قابلیت و توان‌مندی انسان را مهارت حل مسئله می‌دانند. افراد در سرتاسر زندگی خود به‌طور مداوم در حال حل مسئله هستند (۱۴).

متغیری که می‌تواند سبب تغییراتی در سرزندگی تحصیلی و کمک‌طلبی تحصیلی شود، آموزش حل مسئلهٔ گروهی است. حل مسئله فرایندی شناختی‌ـ‌رفتاری[7] است که در آن شخص تلاش می‌کند برای مشکلات استرس‌آور راه‌حل‌های سازگاری شناسایی کند (۱۵). مهارت‌های حل مسئله اعمال هدف‌گرایانه‌ای است که به‌منظور حل موفقیت‌آمیز مشکلی خاص باید انجام شود. هر مرحله در فرایند حل مسئله، هدف یا وظیفهٔ بی‌نظیری دارد. این مراحل شامل تعریف و فرمول‌بندی مشکل، تهیهٔ لیستی از راه‌حل‌ها، تصمیم‌گیری، به‌کارگیری راه‌حل‌ها و ارزیابی نتایج راه‌حل‌ها است (۱۶). این توان‌مندی‌ها به اشخاص کمک می‌کند که به‌شکل مناسبی بر مشکلات غلبه کنند و به افراد آموزش داده می‌شود تا روش‌های گوناگونی را به‌کار برند؛ ازجمله اینکه اصل مشکل را تغییر دهند و احساسات آشفتهٔ آسیب‌زننده به مشکل را کنترل کنند (۱۷). وقتی فرد در رسیدن به اهداف خود با مانعی روبه‌رو می‌شود، باید بتواند بر این موانع غلبه کند و از سر راه هدفش بردارد.

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

[1]. Academic achievement
[2]. Academic procrastination
[3]. Academic buoyancy
[4]. Academic help-seeking
[5]. Life skills
[6]. Problem solving skills
[7]. Cognitive-behavioral process

[Downloaded from jdisabilstud.org on 2026-11-18]

اهمال‌کار پایهٔ دهم شهر ارومیه انجام شد.

۲ روش‌بررسی

پژوهش حاضر از نوع نیمه‌تجربی با طرح پیش‌آزمون‌ـ‌پس‌آزمون با گروه گواه بود. جامعهٔ آماری پژوهش حاضر را تمامی دانش‌آموزان اهمال‌کار دختر پایهٔ دهم مدارس غیرانتفاعی شهر ارومیه در سال تحصیلی ۹۹ـ۱۳۹۸ به تعداد ۵۴۶ نفر تشکیل دادند. تعداد هشت مدرسهٔ غیرانتفاعی دورهٔ متوسطه از چهار جهت جغرافی شهر ارومیه (از هر جهت دو مدرسه) به‌صورت تصادفی انتخاب شد. پرسشنامهٔ اهمال‌کاری تحصیلی[1] (۱۸) در بین تمامی دانش‌آموزان دختر پایهٔ دهم هشت مدرسهٔ مذکور اجرا شد و تعداد ۱۴۷ نفر از آنان اهمال‌کار تحصیلی تشخیص داده شدند. براساس نظر دلاور، در پژوهش‌های نیمه‌تجربی برای هر گروه پانزده نفر نمونه کفایت می‌کند (۱۹). به همین دلیل از بین ۱۴۷ دانش‌آموز مذکور، تعداد سی نفر داوطلب واجد شرایط دارای نمره‌های کمتر از نقطهٔ برش ۴۲ در پرسشنامهٔ کمک‌طلبی تحصیلی[2] (۲۰) و کمتر از نقطهٔ برش ۳۶ در پرسشنامهٔ سرزندگی تحصیلی[3] (۲۱) وارد پژوهش شدند. سپس به‌صورت تصادفی در دو گروه (پانزده نفر در گروه آزمایش و پانزده نفر در گروه گواه) قرار گرفتند و وارد مطالعه شدند. گروه آزمایش به‌مدت ده جلسه مداخلهٔ آموزشی حل مسئلهٔ گروهی را دریافت کرد؛ درحالی‌که در طول این مدت برای گروه گواه هیچ‌گونه مداخله‌ای ارائه نشد. دو هفته پس از پایان جلسات آموزشی هر دو گروه (آزمایش و گواه) مجدداً پرسشنامه‌های کمک‌طلبی تحصیلی (۲۰) و سرزندگی تحصیلی (۲۱) را به‌عنوان پس‌آزمون تکمیل کردند. در این پژوهش ملاحظات اخلاقی به‌شرح ذیل رعایت شد: ۱. پیش از شروع مطالعه، شرکت‌کنندگان از موضوع و روش اجرای پژوهش مطلع شدند؛ ۲. پژوهشگر متعهد شد تا از اطلاعات خصوصی و شخصی آزمودنی‌ها محافظت کند؛ ۳. پژوهشگر متعهد شد نتایج پژوهش را در صورت تمایل آزمودنی‌ها، برای آن‌ها تفسیر کند؛ ۴. در صورت مشاهدهٔ هرگونه ابهام، راهنمایی‌های لازم به آزمودنی‌ها ارائه شد؛ ۵. مشارکت در تحقیق هیچ‌گونه بار مالی برای شرکت‌کنندگان به‌دنبال نداشت؛ ۶. این پژوهش با موازین دینی و فرهنگی آزمودنی و جامعه هیچ‌گونه مغایرتی نداشت.

برای جمع‌آوری داده‌ها از ابزارهای زیر استفاده شد.

ـ پرسشنامهٔ اهمال‌کاری تحصیلی: این پرسشنامه توسط سولومون و راث‌بلوم در سال ۱۹۸۴ تهیه شد و ۲۷ گویه دارد (۱۸). پرسشنامهٔ مذکور دارای سه خرده‌مقیاس شامل آماده‌شدن برای امتحان (سؤالات ۱تا۸)، آماده‌کردن تکالیف تحصیلی (سؤالات ۹تا۱۹) و آماده‌کردن مقالات پایان نیم‌سال تحصیلی (سؤالات ۲۰تا۲۷) است. پاسخ گویه‌های پرسشنامه در مقیاس لیکرت، از هرگز (۱) تا همیشه (۵) درجه‌بندی می‌شود. حداقل نمرهٔ این پرسشنامه ۲۷، حداکثر نمرهٔ آن ۱۳۵ و نقطهٔ برش آن ۸۱ است. کسب نمرهٔ بیشتر نشان‌دهندهٔ وجود اهمال‌کاری تحصیلی زیاد در بین آزمودنی‌ها است. در این پرسشنامه سؤال‌های ۲، ۴، ۶، ۱۱، ۱۳، ۱۵، ۱۶، ۲۱، ۲۳ و ۲۵ به‌صورت معکوس نمره‌گذاری می‌شود (۱۸). سولومون و راث‌بلوم برای همسانی درونی این پرسشنامه، ضریب ۰/۸۴ را گزارش کردند (۱۸). نریمانی و همکاران نیز در پژوهشی پایایی پرسشنامه را با استفاده از ضریب آلفای کرونباخ ۰/۸۶ به‌دست آوردند (۲۲).

ـ پرسشنامهٔ کمک‌طلبی تحصیلی: این پرسشنامه توسط ریان و پینتریچ در سال ۱۹۹۷ ساخته شد و دارای چهارده سؤال است (۲۰). پاسخ‌های آزمودنی‌ها براساس مقیاس پنج‌درجه‌ای در طیف لیکرت شامل کاملاً مخالفم (۱)، مخالفم (۲)، نظری ندارم (۳)، موافقم (۴) و کاملاً موافقم (۵) درجه‌بندی می‌شود. حداقل نمرهٔ پرسشنامه ۱۴، حداکثر نمرهٔ آن ۷۰ و نقطهٔ برش آن ۴۲ است. کسب نمرهٔ بیشتر نشان‌دهندهٔ وجود رفتار کمک‌طلبی زیاد در بین آزمودنی‌ها است (۲۰). ریان و پینتریچ پایایی ابزار را با استفاده از ضریب آلفای کرونباخ ۰/۷۱ محاسبه کردند (۲۰). همچنین صداقت و همکاران ضریب پایایی پرسشنامه را ازطریق بازآزمایی ۰/۷۸ به‌دست آوردند (۱۵).

ـ پرسشنامهٔ سرزندگی تحصیلی: این پرسشنامه توسط دهقانی‌زاده و حسین‌چاری در سال ۱۳۹۱ ساخته شد و دارای ۹ گویه است (۲۱). پاسخ‌های آزمودنی‌ها براساس مقیاس هفت‌درجه‌ای در طیف لیکرت شامل کاملاً مخالفم (۱)، مخالفم (۲)، کمی مخالفم (۳)، نظری ندارم (۴)، کمی موافقم (۵)، موافقم (۶) و کاملاً موافقم (۷) نمره‌گذاری می‌شود. حداقل نمرهٔ این پرسشنامه ۹، حداکثر نمرهٔ آن ۶۳ و نقطهٔ برش آن ۳۶ است. کسب نمرهٔ بیشتر نشان‌دهندهٔ وجود سرزندگی تحصیلی زیاد در بین آزمودنی‌ها است (۲۱). دهقانی‌زاده و حسین‌چاری در مطالعه‌ای پایایی پرسشنامه را با استفاده از ضریب آلفای کرونباخ ۰/۷۳ به‌دست آوردند (۲۱).

ـ بستهٔ آموزشی حل مسئلهٔ گروهی[4]: این بستهٔ آموزشی توسط دزوریلا و گلدفرید در سال ۱۹۷۱ ارائه شده است که شامل ده جلسه است و هر جلسه در مدت شصت دقیقه اجرا می‌شود (۲۳). در این پژوهش بستهٔ آموزشی مذکور در مدت پنج هفته، هفته‌ای دو جلسه به‌صورت گروهی اجرا شد. روایی محتوایی این برنامه از سوی پنج نفر از اساتید صاحب‌نظر دانشگاه آزاد اسلامی واحد زنجان به تأیید رسید. خلاصهٔ محتوای برنامهٔ آموزشی به‌شرح جدول ۱ است.

در این پژوهش به‌منظور تجزیه‌وتحلیل داده‌ها در بخش توصیفی از میانگین و انحراف معیار و در بخش استنباطی از روش تحلیل کوواریانس به‌کمک نرم‌افزار SPSS نسخهٔ ۲۴ استفاده شد؛ اما قبل از انجام‌دادن تحلیل کوواریانس لازم بود پیش‌فرض‌های آن بررسی شود. برای این منظور از آزمون‌های شاپیرو‌ـ ویلک، لون و بررسی معناداری بتای اثر متقابل پیش‌آزمون و گروه در مدل رگرسیون خطی استفاده شد. در این پژوهش سطح معناداری آزمون‌ها ۰/۰۵ لحاظ شد.

[1]. Academic Procrastination Questionnaire
[2]. Academic Help-Seeking Scale
[3]. Academic Buoyancy Questionnaire
[4]. Group problem solving training package

[Downloaded from jdisabilstud.org on 2026-11-18]

جدول ۱. خلاصهٔ جلسات آموزشی حل مسئلهٔ گروهی

جلسات	عناوین جلسات	خلاصه
اول	معارفه و آشنایی با فرآیند آموزش	این جلسه، جلسه‌ای توجیهی بود که ضمن معارفه، دربارهٔ اهداف آموزشی و نحوهٔ اجرا و زمان برگزاری جلسات آموزشی صحبت شد و آزمودنی‌ها با تعریف کلی مهارت حل مسئله و اهمیت نقش آن در زندگی روزمره آشنا شدند. در این جلسه، علاوه‌بر آشنایی با دانش‌آموزان و برقراری ارتباط اولیه، درخصوص تعریف حل مسئله، اهمیت آن و اهداف برنامهٔ آموزشی حل مسئله توضیحاتی ارائه شد. پیش‌آزمون‌ها نیز در این جلسه انجام پذیرفت. قرارداد مشارکت و طرح تأثیرات آموزش به‌منظور افزایش انگیزه در دانش‌آموزان بسته شد.
دوم	درک مسئله و ایجاد انگیزهٔ حل مسئله	در این جلسه دربارهٔ نخستین گام مهم یادگیری حل مسئله یعنی درک مسئله و بازنمایی صحیح آن، ارتباط آن با رفتارها و آگاهی از این واقعیت که مسائل بالقوه حل‌شدنی بوده، بحث شد. هدف این جلسه، ایجاد نگرش مثبت و حداکثر انگیزش در توانایی حل مسئله بود. اهمیت این مرحله در جایگاه اولین گام در حل مسئله در ابعاد شناختی و هیجانی درخورتوجه است؛ بنابراین سعی شد با مثال‌های عینی جهت‌گیری مثبت به مسائل آموزش داده شود.
سوم	تعریف و توصیف مسئله	پس از مروری بر مطالب جلسهٔ قبل، مباحثی دربارهٔ تشخیص و توصیف دقیق مسئله در قالب واژه‌های دقیق و صریح بیان شد. سپس دانش‌آموزان مسائل خود را تعریف و اولویت‌بندی کردند و مسائل مهم‌تر انتخاب شدند. درواقع این، شروع توالی منطقی برای حل مسئله بود و به شروع فرایند خلاق کمک کرد. در این مرحله روشی برای دقیق‌ترشدن و کاهش حیطهٔ مسئله ارائه شد؛ بدین‌صورت که از دانش‌آموزان خواسته شد به سؤالات زیر پاسخ دهند. ۱. مسئلهٔ اصلی چیست؟ ۲. مسئله در چه زمانی شروع می‌شود؟ ۳. مسئله در کجا شکل می‌گیرد؟ ۴. چه کسانی در ایجاد این مسئله نقش دارند؟ ۵. چرا این مسئله برای من اتفاق افتاده است؟ ۶. آیا ویژگی‌های خاصی در من وجود دارد که باعث ایجاد مسئله شده است؟
چهارم	بارش مغزی و ایده‌پردازی	پس از مروری بر مطالب جلسهٔ قبل، روش بارش مغزی (ایده‌پردازی) آموزش داده شد و دانش‌آموزان به ارائهٔ راه‌حل‌های موجود ممکن و غیرممکن برای مسائل مهم خود پرداختند. فراگیران در این جلسه در پی یافتن راه‌حل‌های متعدد برای حل مسئلهٔ خود بودند.
پنجم	بررسی معایب و محاسن ایده‌ها	در این جلسه دربارهٔ استفاده از فن دو ستون یا فن معایب و مزایا صحبت شد که ادامهٔ مرحلهٔ ایده‌پردازی است. از هر دانش‌آموز خواسته شد برای مسئله‌ای شخصی هر راه‌حلی که به ذهنش می‌رسد، ثبت کند. در این مرحله از وی خواسته شد منابع و امکاناتی (فردی، خانوادگی، اجتماعی) را که در اختیار دارد، شناسایی کند.
ششم	ارزیابی راه‌حل‌ها	در این جلسه نحوهٔ ارزیابی راه‌حل‌ها به دانش‌آموزان آموزش داده شد که چطور راه‌حل‌هایشان را ارزیابی کنند.
هفتم	برنامه‌ریزی برای عمل	در این جلسه به دانش‌آموزان مرحلهٔ برنامه‌ریزی برای عمل آموزش داده شد؛ یعنی چگونه راه‌حلی را که مزایای بیشتر و معایب کمتر داشت، اجرا کردند. در صورت موفقیت به خودشان پاداش دادند و در صورت نبود موفقیت مراحل قبلی را بازبینی کردند تا مشخص شود اشکال در کدام مرحله بوده است.
هشتم	الگوی حل مسئله در موقعیت‌های تنش‌زا	در این جلسه طبق الگوی حل مسئله دربارهٔ موقعیت‌هایی که دانش‌آموزان در آن موقعیت‌ها دچار مشکل می‌شوند، توضیحاتی ارائه شد.
نهم	ارزیابی نتیجه و بازخورد	ابتدا بازخوردی از جلسه‌های گذشته ارائه شد و در این جلسه نحوهٔ مقابله با مشکلات مطرح‌شده توضیح داده شد. سپس افراد دربارهٔ اثربخشی راه‌حل‌های اجرایی خود توضیح دادند. درنهایت برای آن‌ها توضیح داده شد که درصورت شکست در انتخاب راه‌حل نخست یا بهترین راه‌حل، باید به مراحل قبلی بازگشت کنند و راه‌حل‌های دیگر را بیازمایند و مشکل را بدون یافتن راه‌حلی برای آن رها نکنند.
دهم	جمع‌بندی	در این جلسه مطالب کل جلسات قبلی مرور شد و در ادامه جمع‌بندی کلی صورت گرفت. سپس بعد از دو هفته پس‌آزمون اجرا شد.

۳ یافته‌ها

آزمودنی‌های این پژوهش را دانش‌آموزان اهمال‌کار دختر پایهٔ دهم مدارس غیرانتفاعی شهر ارومیه تشکیل دادند که میانگین و انحراف معیار سن آن‌ها در گروه آزمایش ۱۶/۷۴±۵/۹ سال و در گروه گواه ۱۶/۵۶±۷/۳ سال بود. همچنین میانگین و انحراف معیار معدل تحصیلی آن‌ها در گروه آزمایش ۲۶/۲۵±۳/۲۱ و در گروه گواه ۱۶/۲۸±۳/۲۵ به‌دست آمد. به‌منظور تجزیه‌وتحلیل آماری در بخش یافته‌های توصیفی، میانگین و انحراف معیار متغیرهای پژوهش در مراحل مختلف ارزیابی شد. ازطرفی به‌منظور بررسی استنباطی داده‌ها، روش تحلیل کوواریانس به‌کار رفت. قبل از انجام تحلیل کوواریانس، برای رعایت پیش‌فرض‌های آن، از آزمون‌های شاپیرو–ویلک و لون استفاده شد. فرض نرمالیتی در مرحلهٔ پس‌آزمون برای هر دو گروه آزمایش و گواه رد نشد ($p>۰/۰۵$). به‌عبارتی توزیع داده‌ها نرمال بود. براساس آزمون لون و معنادارنبودن آن، شرط برابری واریانس‌های بین‌گروهی رعایت شد ($p>۰/۰۵$). معنادارنبودن بتای اثر متقابل پیش‌آزمون و گروه در مدل رگرسیون خطی حکایت از همگنی شیب خطوط رگرسیون داشت ($p>۰/۰۵$). در جدول ۲ میانگین و انحراف

[Downloaded from jdisabilstud.org on 2026-11-18]

معیار متغیرهای پژوهش به‌همراه نتایج تحلیل کوواریانس ارائه شده است.

براساس یافته‌های توصیفی در جدول ۲، میانگین نمرات پس‌آزمون سرزندگی تحصیلی (۴۷/۴۱) درمقایسه با پیش‌آزمون (۳۵/۱۲) در گروه آزمایش افزایش یافت؛ درحالی‌که افزایش میانگین نمرات پس‌آزمون سرزندگی تحصیلی (۳۶/۱۱) درمقایسه با پیش‌آزمون (۳۵/۶۳) در گروه گواه درخورتوجه نبود. ازطرفی نتایج تحلیل کوواریانس نشان داد، آموزش حل مسئلهٔ گروهی باعث افزایش نمرهٔ سرزندگی تحصیلی در پس‌آزمون گروه آزمایش شده است (p=۰/۰۴۵). اندازهٔ اثر نمرهٔ سرزندگی تحصیلی ۰/۱۴۶ بود؛ بنابراین می‌توان گفت، آموزش حل مسئلهٔ گروهی در افزایش نمرهٔ سرزندگی تحصیلی دانش‌آموزان اهمال‌کار مؤثر بوده است. همچنین باتوجه به نتایج جدول ۲، میانگین نمرات پس‌آزمون کمک‌طلبی تحصیلی (۵۱/۷۰) درمقایسه با پیش‌آزمون (۳۹/۹۹) در گروه آزمایش افزایش یافت؛ درحالی‌که افزایش میانگین نمرات پس‌آزمون کمک‌طلبی تحصیلی (۴۱/۰۸) درمقایسه با پیش‌آزمون (۴۰/۳۳) در گروه گواه درخورتوجه نبود. ازطرفی نتایج تحلیل کوواریانس نشان داد، آموزش حل مسئلهٔ گروهی باعث افزایش نمرهٔ کمک‌طلبی تحصیلی در پس‌آزمون گروه آزمایش شده است (p=۰/۰۰۶). اندازهٔ اثر نمرهٔ کمک‌طلبی تحصیلی ۰/۲۵۸ بود؛ بنابراین می‌توان گفت، آموزش حل مسئلهٔ گروهی در افزایش نمرهٔ کمک‌طلبی تحصیلی دانش‌آموزان اهمال‌کار مؤثر بوده است.

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

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

۴ بحث

پژوهش حاضر با هدف تعیین اثربخشی آموزش حل مسئلهٔ گروهی بر پذیرش کمک‌طلبی تحصیلی و سرزندگی تحصیلی دانش‌آموزان دختر اهمال‌کار پایهٔ دهم شهر ارومیه انجام شد. نتایج نشان داد، آموزش حل مسئلهٔ گروهی بر کمک‌طلبی تحصیلی دانش‌آموزان اهمال‌کار تأثیر داشته است. این یافته با نتایج پژوهش‌های کاچلر و همکاران (۲)، رستمی و همکاران (۳) و وادمن و همکاران (۱۷) همسوست.

در تبیین این یافته می‌توان گفت، روش‌های آموزشی فعال مبتنی‌بر حل مسئله موجب افزایش استفاده از راهبردهای یادگیری و پیشرفت تحصیلی فراگیران می‌شود. همچنین آموزش مهارت حل مسئله، موفقیت تحصیلی بیشتر دانش‌آموزان را در پی دارد (۱۶). دانش‌آموزان با این روش مسئله را تعریف می‌کنند، راه‌حل‌های گوناگون را ارائه کرده و تصمیم می‌گیرند که بهترین راه‌حل را انتخاب و اجرا کنند (۱۷). برای شناخت کمک‌طلبی تحصیلی دانش‌آموزان اهمال‌کار در فعالیت‌های مدرسه‌ای و تلاش برای فایق‌آمدن بر این مشکلات، استفاده از راهبردهای علمی و عملی نظیر مهارت حل مسئله می‌تواند مفید و مؤثر واقع شود. در جریان آموزش مهارت حل مسئله، قدم اول شناخت وضع موجود و قدم دوم رفع تلاش برای رفع مشکلات موجود است (۲). براساس نظریهٔ اهداف پیشرفت، در کمک‌طلبی وقتی دانش‌آموزان از ارتباط بین دانش‌آموز_معلم و دانش‌آموز_دانش‌آموز ادراک مثبتی داشته باشند، در این صورت بیشتر ترغیب می‌شوند تا از راهبرد کمک‌طلبی استفاده کنند (۷). براساس نظریهٔ حرمت خود در کمک‌طلبی، دانش‌آموزان دارای عملکرد ضعیف تمایل زیادی به بهبود تصور خود دارند؛ بنابراین می‌توان چنین استنباط کرد که افراد توان‌مند در حل مسئله، وجود مسئله را ضعف خود نمی‌دانند و چالش‌های پیش‌آمده را برای خود فرصت تلقی می‌کنند و نتیجهٔ راهکارهای به‌کارگرفته‌شده را پیش‌بینی می‌کنند؛ بنابراین آموزش مهارت حل مسئله از این لحاظ می‌تواند بر شناسایی نیاز به کمک‌طلبی تحصیلی دانش‌آموزان اهمال‌کار تأثیر بگذارد (۱۵). توانایی حل مسئله دانش‌آموز را مجهز می‌کند تا بر رفتارهای خود نظارت کند، آن‌ها را ارزیابی کند و با ملاک‌های خودش سنجش کند و برای خود معیارهای تنبیهی و تشویقی تعیین نماید (۱۳). فردی که از توانایی حل مسئلهٔ خودش رضایت دارد، خود را توان‌مند می‌داند و با انگیزه کارهایش را انجام می‌دهد؛ زیرا بر این باور است که می‌تواند پیشرفت بیشتری کسب کند (۳). از سوی دیگر می‌توان گفت، آموزش مهارت حل مسئله، جریانی فراشناختی است و در کنار آن کمک‌طلبی تحصیلی، جریانی شناختی است؛ درنتیجه آموزش مهارت حل مسئله می‌تواند بر کمک‌طلبی تحصیلی دانش‌آموزان اهمال‌کار مؤثر باشد (۸).

در بخش دیگری از پژوهش، نتایج نشان داد که آموزش حل مسئلهٔ گروهی در افزایش سرزندگی تحصیلی دانش‌آموزان اهمال‌کار مؤثر است. این یافته با نتایج پژوهش‌های پاتوین و همکاران (۵)، فریلیچ و شکتمان (۷) و شتاپارا_ایفرراه و بنیش_ویزمان (۱۴) همسوست.

در تبیین این یافته می‌توان گفت، سرزندگی تحصیلی به پاسخ مثبت، سازنده و انطباقی به انواع چالش‌ها و موانع تحصیلی ازجمله نمرات ضعیف، کاهش انگیزه، سطوح استرس و غیره اشاره دارد و یکی از مؤلفه‌های بهزیستی ذهنی است (۶). وقتی دانش‌آموزی تکالیفش را به‌صورت خودجوش انجام می‌دهد، نه‌تنها احساس خستگی و ناامیدی نمی‌کند، بلکه احساس افزایش انرژی و نیرو نیز دارد. داشتن چنین احساسی در زمینهٔ تحصیل باعث افزایش تلاش و پشتکار و درنهایت سبب افزایش عملکرد تحصیلی دانش‌آموز می‌شود (۴). در دوران تحصیل چالش‌های تحصیلی زیادی وجود دارد که نیازمند توجه و تفکر

[Downloaded from jdisabilstud.org on 2026-11-18]

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

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

۵ نتیجه‌گیری

باتوجه به یافته‌های پژوهش می‌توان نتیجه گرفت که آموزش مهارت حل مسئلهٔ گروهی موجب ارتقای پذیرش کمک‌طلبی تحصیلی و سرزندگی تحصیلی در بین دانش‌آموزان اهمال‌کار می‌شود؛ ازاین‌رو معلمان می‌توانند از این راهبرد آموزشی برای تدریس مواد درسی به فراگیران استفاده کنند.

۶ تشکروقدردانی

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

۷ بیانیه‌ها

تأییدیهٔ اخلاقی و رضایت‌نامه از شرکت‌کنندگان

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

رضایت برای انتشار

این امر غیرقابل اجرا است.

تزاحم منافع

نویسندگان اعلام می‌کنند هیچ‌گونه تضاد منافعی ندارند.

منابع مالی

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

مشارکت نویسندگان

همهٔ نویسندگان مقاله نقش یکسانی در طراحی، مدیریت طرح، مفهوم‌سازی، اجرا، تحلیل و تفسیر داده‌ها، تهیهٔ پیش‌نویس، بازبینی و اصلاح، ویراستاری و نهایی‌سازی مقاله داشته‌اند.

References

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

[Downloaded from jdisabilstud.org on 2026-11-18]

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

[Downloaded from jdisabilstud.org on 2026-11-18]