اثربخشی برنامه بازآموزی اسنادی بر کمک طلبی و تعلل ورزی تحصیلی دانش آموزان تیزهوش کم پیشرفت

سارا نجاتی فر[1]، زهرا فهامی[2]

۱. دانشجوی دکتری، گروه روانشناسی و آموزش کودکان با نیازهای خاص، دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی، دانشگاه اصفهان، اصفهان، ایران. (نویسنده مسئول).

۲. دانشجوی کارشناسی ارشد، گروه روانشناسی و آموزش کودکان با نیازهای خاص، دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی، دانشگاه اصفهان، اصفهان، ایران.

مجله پیشرفت‌های نوین در علوم رفتاری، دوره پنجم، شماره چهل و نهم، آبان ماه ۱۳۹۹، صفحات ۲۶-۱۳

تاریخ وصول: ۱۳۹۹/۰۷/۰٤ تاریخ پذیرش: ۱۳۹۹/۰۸/۱۵

چکیده

پژوهش حاضر باهدف اثربخشی برنامه بازآموزی اسنادی بر کمک طلبی و تعلل ورزی تحصیلی دانش‌آموزان تیزهوش کم پیشرفت انجام شد. طرح پژوهش نیمه آزمایشی با پیش‌آزمون – پس‌آزمون همراه با گروه کنترل بود. جامعه آماری شامل کلیه دانش‌آموزان مدارس استعدادهای درخشان متوسطه دوره اول شهر اصفهان در سال ۱۳۹۹-۱۳۹۸ بوده است که از میان آن‌ها نمونه آماری به‌صورت هدفمند و براساس احراز ملاک‌های کم‌پیشرفتی گزینش‌شده و سپس به‌صورت تصادفی در گروه‌های آزمایش و کنترل گمارده شدند. ابزارهای مورداستفاده در پژوهش شامل پرسشنامه کمک طلبی ریان و پنتریچ (۱۹۹۷) و پرسشنامه تعلل ورزی تحصیلی سواری (۱۳۹۰) بود. داده‌ها با استفاده از روش‌های آمار توصیفی (میانگین و انحراف معیار) و آمار استنباطی تحلیل شدند. یافته‌ها نشان داد که بین کمک طلبی و تعلل ورزی تحصیلی گروه آزمایش در مقایسه با گروه کنترل تفاوت معناداری وجود دارد ($P<۰/۰۰۱$). نتایج نشان داد که بازآموزی اسنادی یک برنامه آموزشی مؤثر برای افزایش کمک طلبی و کاهش تعلل ورزی تحصیلی دانش آموزان تیزهوش کم پیشرفت است.

واژه‌های کلیدی: بازآموزی اسنادی، کمک طلبی، تعلل ورزی تحصیلی، تیزهوش کم پیشرفت.

[Downloaded from ijndibs.com on 2026-11-08]

مقدمه

انتظار غالب این است که تیزهوشان، دانش‌آموزان باانگیزه و موفقی باشند که در مدرسه عملکرد بسیار مطلوبی از خود نشان می‌دهند اما گاهی اوضاع برخلاف این انتظار پیش می‌رود و بخش کوچکی از این دانش آموزان تیزهوش علی‌رغم دارا بودن هوش بالا به پیشرفت کافی دست نمی‌یابند و عملکردی کاملاً ضعیف نشان می‌دهند. درواقع عملکرد تحصیلی آن‌ها پشت توانایی و استعدادهایشان پنهان می‌ماند و پدیده‌ای به نام کم‌پیشرفتی[1] رخ می‌دهد از آن‌ها به‌عنوان کم آموز یا ناموفق یاد می‌شود (ریم[2]، ۱۹۹۸). کم پیشرفت اصطلاحی است که برای همه‌ی دانش آموزان تعریف‌شده است اما پیامدهای آن ممکن است برای دانش آموزان تیزهوش و توانمند سنگین‌تر باشد و یکی از بیشترین مسائل مطرح‌شده در رابطه با تیزهوشان و خانواده‌های آنان است و همچنین مدت‌ها است که به‌عنوان یک مشکل برای برخی از کودکان تیزهوش شناخته‌شده است. اصطلاح کم‌پیشرفتی به اختلاف بین عملکرد یک فرد در مدرسه و توانایی واقعی او اشاره دارد (ریم[3]، ۱۹۹۸). دانش‌آموزان کم پیشرفت، دانش‌آموزانی هستند که بین دستاورد مورد انتظار و دستاورد واقعی‌شان یعنی همان چیزی که توسط معلم و نمرات کلاسی مشخص می‌شود، اختلاف زیادی وجود دارد. لازم به ذکر است که این اختلاف، به‌طور مستقیم نباید ناشی از ناتوانی یادگیری باشد و باید در طول یک دوره زمانی طولانی ادامه داشته باشد. کم آموزی به‌عنوان تفاوت وسیعی بین عملکرد تحصیلی فرد و برخی از مظاهر توانایی واقعی وی مثل پیشرفت تحصیلی با مشاهدات معلمان و والدین، معیارهای هوشی و خلاقیت تعریف‌شده است (زابلوسکی و میلاکی[4]، ۲۰۱۲).

یکی از متغیرهای روان‌شناختی مرتبط با پیشرفت تحصیلی در دانش آموزان تیزهوش کم پیشرفت، کمک طلبی تحصیلی[5] است که در پژوهش‌های مختلفی به آن پرداخته‌شده است (البحرانی[6]،۲۰۱٤؛ سیلبرگ، ماکسا و باسچر[7]،۲۰۱٤؛ میلون[8]، ۲۰۱۰؛ ویلیامز و تاکاکو[9]، ۲۰۱۱). رفتار کمک طلبی یکی از راهبردهای مهم خودتنظیمی است که در فرایند یادگیری نقش به سزایی دارد و با استفاده از آن یادگیرندگان مسائل و مشکلات یادگیری خود را تشخیص داده و از طریق کمک گرفتن از دیگران در جهت کاهش و رفع آن اقدام می‌کنند (هولت[10]، ۲۰۱٤). افراد زمانی که به کمک نیاز دارند و تقاضای کمک می‌کنند نه‌تنها مشکلات تحصیلی آن‌ها کاهش پیدا می‌کند بلکه دانش و مهارت‌هایی کسب می‌کنند که در حل مسئله به آن‌ها کمک می‌کند. برخلاف توصیف‌های قبلی از رفتار کمک طلبی که مفهوم منفی را به ذهن متبادر می‌کرد (بتجی و پریور[11]، ۲۰۱۱) اکنون رفتار کمک طلبی به‌صورت یک عملکرد سازگارانه و مثبت توصیف می‌شود. در مواقعی که افراد نیاز به کمک دارند، کمک طلبی به‌عنوان یک شیوه مقابله‌ای اثرگذار بر

[1].Underachievement
[2].Rimm
[3].Rimm
[4].Zabloski & Milacci
[5].Academic help seeking
[6].Al-Bahrani
[7].Selbrg, Maxa & Busscher
[8].Milhlon
[9].Williams & Takaku
[10].Holt
[11].Bathje & Pryor

[Downloaded from ijndibs.com on 2026-11-08]

استرس و تنش‌های درونی افراد نقش تأثیرگذاری دارد که نتیجه آن علاوه بر ادامه موفقیت‌آمیز جریان یادگیری، مسائل و مشکلات یادگیری تشخیص داده‌شده و عملکرد تحصیلی فرد بهبود می‌یابد (باچیکودل کاستیلو[1]، ۲۰۱۷).

رفتار کمک طلبی علاوه بر درخواست کمک دارای بعد دیگری به نام اجتناب از کمک نیز است. برخلاف کمک طلبی که در آن فرد نیازمند از دیگران درخواست کمک می‌کند، اجتناب از کمک به رفتاری اشاره دارد که در آن فرد نیازمند کمک از کمک گرفتن خودداری می‌کند، برای کمک گرفتن پیش‌قدم نمی‌شود، ادارک نامناسبی در مورد کمک طلبی دارد و تمایلی ندارد، نمی‌داند و یا نمی‌تواند پریشانی‌های روان‌شناختی خود را به شیوه کارآمدی مدیریت کند چون می‌ترسد از نگاه همکلاسی‌های خود به‌عنوان فردی نالایق و بی‌کفایت معرفی شود (چنگ وتسای[2]، ۲۰۱۱؛ پاچیکودل کاستیلو، ۲۰۱۷). در برخی از پژوهش‌ها علت نگرش‌های منفی به کمک طلبی، ادراک ناکارآمدی، تهدید عزت‌نفس و هنجارهای فرهنگی، ناتوانی برای درک و یا پذیرش نیاز به کمک، ناتوانی برای اقدام متناسب با نیاز، نگرش‌ها و باورهای مربوط به کمک طلبی و یا ادراک این‌که کمک سودمند نیست بیان‌شده است (ایزنبرگ، گلبرستین وگلاست[3]، ۲۰۰۷).

در سال‌های اخیر تعلل ورزی تحصیلی[4]، حوزه پژوهشی موردعلاقه محققان، روانشناسان و صاحب‌نظران نظام‌های آموزشی بوده است (گابتا، هرشی و گور[5]، ۲۰۱۲). تعلل ورزی تحصیلی به تمایل غیرمنطقی برای به تعویق انداختن آغاز یا کامل کردن یک تکلیف تحصیلی اشاره دارد که فراگیران باوجود قصد انجام فعالیت تحصیلی در زمان معین، انگیزه کافی برای انجام آن را ندارند. تعلل ورزی به‌عنوان فقدان خودتنظیمی و تمایل در به تأخیر انداختن آنچه برای رسیدن به یک هدف ضروری است، اثر منفی بر فرد و بالندگی سازمانی می‌گذارد. تحقیقات تجربی در مورد تعلل ورزی تحصیلی متمرکز براین مفهوم است که تعلل ورزی مشکل انگیزشی است که از مدیریت زمان و یا ویژگی تنبلی فراتر و با آن‌ها متفاوت است (روزنتال[6] و همکاران، ۲۰۱۵). برخی از پژوهشگران تعلل ورزی را به‌عنوان یک ویژگی شخصیتی نسبتاً پایدار توصیف می‌کنند که موجب می‌شود فرد در بسیاری از موقعیت‌ها نتواند به‌درستی تصمیم بگیرد و درنتیجه عملکردش به ثمر نمی‌نشیند. دیدگاه دیگر عوامل بافتی و محیطی مانند ترس از شکست، ارزشیابی، احساس ناشایستگی و بیزاری از تکلیف را علت تعلل ورزی می‌دانند (فراری[7]، ۲۰۰۱). امروزه مشخص‌شده است که تعلل ورزی مدام تحصیلی به نتایج و پیامدهای رفتاری همچون ارائه دیرهنگام تکالیف، یادگیری شتاب‌زده، اضطراب امتحان، هراس اجتماعی، ترس از شکست، افت تحصیلی و ترک تحصیل منجر و در بلندمدت به آسیب‌های روانی مثل افسردگی و اضطراب منجر می‌شود (استیل[8]،۲۰۱۰). با افزایش استرس و پیامدهای منفی در زندگی تحصیلی تعلل ورزی به‌عنوان مانعی برای موفقیت تحصیلی، کمیت

1. Pacheco del Castillo
2. Cheng & Tsai
3. Eisenberg, Golberstein & Gollust
4. Academic Procrastination
5. Gupta, Hershey & Gaur
6. Rozental
7. Ferrari
8. Steel

[Downloaded from ijndibs.com on 2026-11-08]

و کیفیت یادگیری را کاهش می‌دهد (میراو و مارینا[1]، ۲۰۱٤). گوستاون و میاک[2] (۲۰۱۷) معتقد هستند تعیین کردن اهداف معین، قابل‌اندازه‌گیری، دست‌یافتنی، واقع‌بینانه و زمان‌بندی‌شده در طول زمان می‌تواند منجر به کاهش تعلل ورزی تحصیلی در یادگیرندگان شود. بر این اساس، در حال حاضر شواهد نشان می‌دهد که جهت بهبود پیشرفت و موفقیت دانش آموزان تیزهوش کم پیشرفت در یادگیری می‌توان با استفاده از مداخلات شناختی، هر مهارت تحصیلی ویژه‌ای را که مورد هدف قرار نگرفته، بهبود و ارتقا بخشید (تولند و بویل[3]، ۲۰۰۸؛ کولز[4] و بویل، ۲۰۱۳). لذا برخی مداخله‌ها برای کمک به تیزهوشان کم پیشرفت در کاهش تعلل ورزی تحصیلی، افزایش کمک طلبی و رسیدن به استعداد کامل خود موردنیاز است. یکی از این مداخله‌ها آموزش بازآموزی اسنادی است که برگرفته‌شده از نظریه اسناد است. در این روش با بازسازی توضیح‌ها و تبیین‌های افراد از عملکرد ضعیف خودشان، افراد تشویق می‌شوند که اسنادهای قابل‌کنترل (مانند هوش و توانایی) جایگزین کنند (استوارت[5] و همکاران، ۲۰۱۱) زیرا اسنادهای افراد برای تبیین موفقیت و شکست، می‌تواند احساسات، شناخت و انگیزش مربوط به یادگیری را تحت تأثیر قرار دهد (پری و هال[6]، ۲۰۱۷). هدف بازآموزی اسنادی، آموزش سبک‌های تبیینی خوش‌بینانه از طریق آموزش، اصلاح شناختی، ارائه مدل، تمرین شناخت و رفتار، بازخورد و در صورت لزوم تغییر برنامه و تکالیف است. به سخن دیگر در این روش افزون بر ارائه راهکارهای رفتاری، تغییر عقاید ناسازگار نیز مدنظر قرار می‌گیرند. در این روش اسنادهای بدبینانه مورد هدف قرار می‌گیرند و به اسنادهای خوش‌بینانه و مطلوب تبدیل می‌شوند. بر اساس این روش افراد اسنادها را یاد می‌گیرند و از طریق تجربه می‌آموزند ساختار علیتی جهان را تعبیر کنند. واضح است که آن‌ها اسنادهای بدبینانه را یاد می‌گیرند، پس باید بتوانند اسنادهای خوش‌بینانه را نیز یاد بگیرند. بازآموزی اسنادی باهدف قرار دادن افکاری که ریشه اسنادهای ناسالم هستند و چالش با این اسنادهای بدبینانه از طریق عرضه کردن تبیین‌های جایگزین که مبتنی بر اسنادهای سالم هستند باعث ایجاد اسنادهای خوش‌بینانه، سازگارانه و احساس کنترل بیشتر و در نتیجه سلامت روان می‌شود (پارکر[7] و همکاران، ۲۰۱۸).

تا به امروز بخش عمده‌ای از پژوهش‌ها نشان می‌دهند که سبک‌های اسنادی، ارتباط نزدیکی با پیشرفت تحصیلی دارد. به‌عنوان‌مثال، هوستن[8] (۲۰۱٦) در پژوهش خود با نمونه‌ای از دانش آموزان دبیرستانی دریافت که سبک‌های اسنادی درونی، پایدار و قابل‌مهار برای رویدادهای مثبت، سطوح بالاتری از پیشرفت تحصیلی را پیش‌بینی می‌کند. افزون بر این، کگوت[9] (۲۰۱٦) در مطالعه‌ای با دانشجویان نشان داد که اسناد علّی، پیش‌بین معنادار شکست‌های مرتبط با پیشرفت است؛ بنابراین به نظر می‌رسد که سبک‌های اسناد با مجموعه‌ای از نتایج مهم مربوط به پیشرفت تحصیلی مرتبط هستند. پارکر و همکاران (۲۰۱٦) در پژوهش خود نشان دادند

[1].Meirav & Marina
[2].Gustavson & Miyake
[3].Toland & Boyle
[4].Koles
[5].Stewart
[6].Perry & Hall
[7].Parker
[8].Houston
[9].Kogut

[Downloaded from ijndibs.com on 2026-11-08]

بازآموزی اسنادی سبب موفقیت تحصیلی دانش آموزان می‌گردد. همچنین لی، لان، جو[1] (۲۰۱۵) به این نتیجه رسیدند بازآموزی اسنادی سبب افرایش انگیزه تحصیلی فراگیران خواهد شد. آقاولی جماعت (۱۳۸۰) در پژوهشی نشان داد که با استفاده از روش بازآموزی اسنادی و اصلاح باورها و اسنادهای نادرست دانش آموزان ناموفق می‌توان در آن‌ها این توانایی را ایجاد کرد که موفقیت‌ها و وقایع خوشایند را به عوامل درونی مانند توانایی نسبت دهند. این امر (تغییر سبک اسناد) با افزایش احساس کنترلی که ایجاد می‌کند سبب پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان ناموفق می‌شود. واضحی آشتیانی (۱۳۸۲) در پژوهشی به این نتیجه رسید که بازآموزی اسنادی از طریق آموزش درونی- پایدار وکلی بودن موفقیت‌ها و بیرونی- ناپایدار بودن شکست‌ها، علاوه بر بهبود سبک اسنادی سبب بهبود عملکرد تحصیلی نیز می‌گردد. بنابر لزوم به‌کارگیری روش‌های مداخله‌ای مبتنی بر پژوهش مانند بازآموزی اسنادی در کلاس‌های درس، لازم و ضروری به نظر می‌رسد تا بتوان از این طریق به راهبردهایی در جهت بهبود پیشرفت تحصیلی پایین‌دست یافت و همچنین از آن‌ها در مراکز آموزشی، پرورشی، پژوهشی سود جست. به‌علاوه یافته‌های این پژوهش می‌تواند جهت انتخاب صحیح‌تر روش اصلاح اسنادهای علّی به روانشناسان و مشاوران کمک کند تا به کمک بسته‌های آموزشی از انتقال شکست‌های تحصیلی که زمینه‌ساز پیشرفت تحصیلی پایین هستند، به مقاطع تحصیلی بالاتر جلوگیری کنند. همچنین با در نظر گرفتن این نکته که تاکنون در مورد دانش‌آموزان تیزهوش کم پیشرفت پژوهش‌های اندکی صورت گرفته است بنابراین، هدف پژوهشگر در پژوهش حاضر تعیین اثربخشی برنامه بازآموزی اسنادی بر کمک طلبی و تعلل ورزی تحصیلی دانش آموزان تیزهوش کم پیشرفت است.

روش پژوهش

روش پژوهش حاضر از نوع نیمه آزمایشی بوده و از طرح پیش‌آزمون - پس‌آزمون با گروه کنترل استفاده‌شده است. جامعه آماری پژوهش حاضر، شامل کلیه دانش آموزان دختر و پسر بودند که در شهر اصفهان با عنوان تیزهوش شناخته‌شده و در مدارس متوسطه دوره اول ویژه استعدادهای درخشان مشغول به تحصیل بودند. نمونه آماری شامل آن دسته از این دانش‌آموزان می‌شد که واجد ملاک کم‌پیشرفتی تحصیلی بودند. به‌منظور شناسایی و ورود آن‌ها به نمونه، از روش نمونه‌گیری هدفمند استفاده شد. ملاک کم-پیشرفتی همان‌طور که در تحقیقات گذشته بدان اشاره‌شده است، وجود اختلاف بین پتانسیل هوشی و عملکرد تحصیلی می‌باشد. پس از ورود به مدرسه تیزهوشان، برای گزینش دانش‌آموزان تیزهوش کم پیشرفت از دو راه استفاده شد. راه اول مشاهده عملکرد تحصیلی توسط معلم و راه دوم تکمیل پرسشنامه موفقیت تحصیلی بود. برای اجرایی کردن راه اول از سه تن از معلمان (معلم ریاضیات، معلم زبان و معلم علوم) خواسته شد تا عملکرد درسی دانش‌آموزان تیزهوش کلاس خود را در سه درجه عالی، در حد انتظار و کمتر از حد انتظار درجه‌بندی کنند. راه دوم نیز با ارائه پرسشنامه موفقیت تحصیلی (صالحی، ۱۳۹۳) که شامل آیتم‌های موفقیت عینی (معدل دانش‌آموز، نظر معلم و نظر والدین در مورد وضعیت تحصیلی دانش‌آموز) و موفقیت ذهنی (رضایتمندی تحصیلی، احساس موفقیت تحصیلی و پایستگی تحصیلی) می‌شد روی تمام دانش‌آموزان مدرسه اجرایی شد. در ابتدا هر یک از بخش‌های پرسشنامه توسط اشخاص مربوطه تکمیل شدند. سرانجام دانش‌آموزانی که کمترین نمره را از پرسشنامه موفقیت تحصیلی

[1].Li, Lan & Ju

[Downloaded from ijndibs.com on 2026-11-08]

کسب کردند و درعین‌حال در مشاهده معلم نیز عملکرد تحصیلی‌شان کمتر از حد انتظار برآورد شده بود، گزینش شدند. درنهایت ٤٠ نفر از دانش‌آموزان با روش نمونه‌گیری تصادفی ساده انتخاب شدند و در مرحله بعد به‌طور تصادفی به دو گروه آزمایش (٢٠ نفر) و گروه کنترل (٢٠ نفر) اختصاص یافتند.

ابزارهای پژوهش

مقیاس تعلل ورزی سواری: این مقیاس یک پرسشنامه خود گزارشی است که از ١٢ ماده و ٣ مؤلفه (شامل اهمال‌کاری عمدی (٥ ماده)، اهمال‌کاری ناشی از خستگی جسمی روانی (٤ ماده) و اهمال‌کاری ناشی از بی‌برنامگی (٣ ماده) تشکیل‌شده و سواری (١٣٩٠) آن را ساخته است. سازنده مقیاس، پایایی آزمون از طریق آلفای کرونباخ برای کل مقیاس را ٠/٨٥، مؤلفه اول (اهمال‌کاری عمدی) را ٠/٧٧، مؤلفه دوم (اهمال‌کاری ناشی از خستگی جسمی روانی) را ٠/٦٠ و مؤلفه سوم (اهمال‌کاری ناشی از بی‌برنامگی) را ٠/٧٠ گزارش نموده است. روایی آزمون یادشده از طریق همبسته کردن این مقیاس با پرسشنامه اهمال‌کاری تاکمن (١٩٩١) تعیین و مقدار آن ٠/٣٥ برآورد گردید. در پژوهش فتحی و همکاران (١٣٩٤) پایایی آزمون از طریق آلفای کرونباخ برای مؤلفه اول (اهمال‌کاری عمدی) را ٠/٦٩، مؤلفه دوم (اهمال‌کاری ناشی از خستگی جسمی روانی) را ٠/٦٢ و مؤلفه سوم (اهمال‌کاری ناشی از بی‌برنامگی) را ٠/٥٩ به دست آمد.

پرسشنامه رفتار کمک طلبی ریان وپنتریچ: این پرسشنامه توسط ریان و پنتریچ[1] (١٩٩٧) طراحی و تدوین‌شده است و دارای ١٤ ماده است. پرسشنامه کم‌طلبی دارای دو بعد پذیرش کمک طلبی (مثال: اگر نتوانم مسئله‌ای را حل کنم از دیگران کمک می‌گیرم) و اجتناب از کمک طلبی (مثال: اگر تکالیف درسی دشوار باشد از کسی کمک نمی‌گیرم و خودم آن را حل می‌کنم) است که هر بعد دارای ٧ گویه است که با استفاده از مقیاس درجه‌ای لیکرت از یک تا پنج (١= کاملاً مخالفم، ٥= کاملاً موافقم) نمره‌گذاری می‌شود. قدم پور و سرمد (١٣٨٢) اعتبار پرسشنامه کمک طلبی را برای عامل پذیرش کمک ٠/٦٨ و عامل اجتناب از کمک ٦٨٪ برآورد نمودند. روایی پرسشنامه با تحلیل عاملی به روش چرخش واریماکس انجام شد و بعد اجتناب از کمک طلبی به روش چرخش واریماکس توسط قدم‌پور و سرمد (١٣٨٢) انجام شد. یافته‌های مطالعه آن‌ها نشان داد که عامل اجتناب از کمک طلبی ٢/٩٤، ٢٩/٤ درصد واریانس کل و عامل پذیرش کمک ١/٤٦، ١٤/٧ درصد واریانس کل را تبیین می‌کند.

روش اجرای پژوهش بدین‌صورت بود که پس از انتخاب دانش‌آموزان تیزهوش کم پیشرفت و واگذاری آن‌ها به گروه‌های آزمایش و کنترل، پرسشنامه‌های کمک طلبی و تعلل ورزی تحصیلی برروی هر دو گروه اجرا شد و برنامه بازآموزی اسنادی به گروه آزمایش طی ٩ جلسه یک و نیم ساعته ارائه شد (جدول ١). پس از اتمام جلسات پس‌آزمون برگزار شد و پرسشنامه‌ها مورد ارزیابی و تجزیه‌وتحلیل قرار گرفتند. مطالعه با اخذ رضایت آگاهانه از تمام شرکت‌کنندگان و با رعایت سایر ملاحظات اخلاقی ازجمله محرمانه ماندن اطلاعات شرکت‌کنندگان و امکان ترک مطالعه در هر مرحله از مطالعه توسط شرکت‌کنندگان اجرا شد.

[1].Ryan & Pintrich

[Downloaded from ijndibs.com on 2026-11-08]

جدول ۱. فهرست محتوایی برنامه بازآموزی اسنادی

جلسات	محتوای جلسه
جلسه اول	آشنایی اعضا با یکدیگر و مدرس و تشریح برنامه آموزشی، ارزیابی تشخیصی و اجرای آزمون غربالگری.
جلسه دوم	ایجاد پیش‌زمینه در مورد مدل شناختی و ارتباطش با عملکرد و بازخوردها، آموزش گفتگوی درونی از طریق ارائه مثال.
جلسه سوم	آشنایی با مدل شناختی و تکنیک‌های رفتاری مانند هدف‌گذاری، مدیریت زمان، آموزش شناسایی خطاهای شناختی و افکار خودکار.
جلسه چهارم	آموزش شناسایی خطاهای شناختی و افکار خودکار.
جلسه پنجم	تکنیک‌های تغییر افکار ناکارآمد و اسنادهای نادرست و خطاهای شناختی.
جلسه ششم	دستیابی به باورهای عمیق‌تر و اسنادهای درست از طریق فرایندهای تثبیت، فرایند بحث گروهی و بروشور.
جلسه هفتم	ابعاد تفکرات اسناد، کاربرد و تثبیت آن‌ها، فرایند تثبیت تکالیف نوشتاری و فرایند تثبیت بازآموزی اسنادی.
جلسه هشتم	یکپارچگی راهبردها و برنامه‌ریزی عملی و بازبینی اهداف.
جلسه نهم	ارزیابی مجدد اسنادهای افراد.

یافته‌ها

در جدول ۲ شاخص‌های توصیفی متغیرهای پژوهش اعم از میانگین و انحراف معیار به تفکیک گروه‌ها بیان گردیده است.

جدول۲. میانگین و انحراف استاندارد نمره‌های کمک طلبی و تعلل ورزی تحصیلی در پیش‌آزمون و پس‌آزمون

		گروه آزمایش		گروه کنترل	
متغیرها	موقعیت	میانگین	انحراف استاندارد	میانگین	انحراف استاندارد
تعلل ورزی تحصیلی عمدی	پیش‌آزمون	۱۵/۱۲	۳/۳۶	۱٤/۸۷	۳/۱۰
	پس‌آزمون	۱۲/۹۰	۳/۲۷	۱٤/۹۷	۳/۱٦
تعلل ورزی ناشی از خستگی جسمی- روانی	پیش‌آزمون	۱۳/۸۲	۲/۱۲	۱۲/٤۱	۳/۹
	پس‌آزمون	۱۰/٤۱	۱/۹٤	۱۱/۹۲	۲/٤۲
تعلل ورزی تحصیلی ناشی از بی‌برنامگی	پیش‌آزمون	۱۰/۱۰	۱/۷٦	۱۰/۱٤	۲/۰۳
	پس‌آزمون	۷/۳۲	۱/۹۷	۱۰/۰٦	۱/۷۹
کمک طلبی	پیش‌آزمون	۱۱/۳٦	۱/٤٦	۱۱/٤۲	۱/۵۱
	پس‌آزمون	۱۳/۰٤	۲/۳۷	۱۱/۵٤	۱/۷۷
اجتناب از کمک	پیش‌آزمون	۸/۳	۲/۱۱	۸/۰۱	۱/۸۷
	پس‌آزمون	۵/۷٤	۱/۷۲	۸/۱۱	۱/۹٦

همان‌گونه که در جدول ۲ ملاحظه می‌شود میانگین و انحراف استاندارد مؤلفه‌های تعلل ورزی تحصیلی در پس‌آزمون گروه آزمایش کمتر از گروه کنترل است. به‌بیان‌دیگر تعلل ورزی تحصیلی گروه آزمایش نسبت به گروه کنترل کمتر است. علاوه بر این میانگین و انحراف استاندارد کمک طلبی تحصیلی در گروه آزمایش نسبت به گروه کنترل بیشتر بود؛ اما اجتناب از کمک در گروه آزمایش، نسبت به گروه کنترل، در پس‌آزمون کمتر بود.

[Downloaded from ijndibs.com on 2026-11-08]

جهت بررسی تفاوت دو گروه در نمرات تعلل ورزی تحصیلی و کمک طلبی تحصیلی در مرحله پس‌آزمون از آزمون تحلیل کوواریانس چندمتغیری استفاده شد. قبل از به‌کارگیری این آزمون، به بررسی پیش‌فرض‌های انجام آن پرداخته می‌شود. ابتدا برای بررسی نرمال بودن توزیع داده‌ها از آزمون کولموگروف- اسمرینف استفاده گردید. نتایج این آزمون نشان داد که توزیع نمره‌های تعلل ورزی تحصیلی و کمک طلبی تحصیلی در پیش‌آزمون و پس‌آزمون نرمال بوده و داده‌ها از توزیع نرمال برخوردار بوده‌اند (p<۰/۰۵). سپس مفروضه برابری ماتریس واریانس- کوواریانس متغیرهای وابسته با استفاده از آزمون باکس بررسی شد که نتایج آن در جدول ۳ آورده شده است.

جدول ۳. آزمون باکس برابری ماتریس واریانس- کوواریانس مؤلفه‌های تعلل ورزی و کمک طلبی تحصیلی به ترتیب

Boxe M	نسبت F	درجه آزادی ۱	درجه آزادی ۲	سطح معناداری
۱۰۵/٤۷	۱/٤٥	٤۰	۲۲۲۰/۷۷	۰/۰٤۳
۳/۸۱۲	۰/٥۸۷	۱	۸۳٥/٥۳	۰/٥٤۹

همان‌گونه که در جدول ۳ مشاهده می‌شود پیش‌فرض برابری و همگنی ماتریس واریانس- کوواریانس برای انجام تحلیل کوواریانس برقرار است. برای بررسی مفروضه همسانی واریانس دو گروه، از آزمون لوین استفاده شد که نتایج حاصل از آن در جدول زیر ارائه می‌شود.

جدول ٤. خلاصه نتایج آزمون لوین به‌منظور بررسی همگنی واریانس‌ها

متغیرهای وابسته	f	Df1	Df2	سطح معناداری
تعلل ورزی تحصیلی عمدی	۰/٦٦	۱	۳۸	۰/٤٥۳
تعلل ورزی تحصیلی ناشی از خستگی جسمی- روانی	۱/٥٥	۱	۳۸	۰/۱۹۷
تعلل ورزی تحصیلی ناشی از بی‌برنامگی	۲/۳٦	۱	۳۸	۰/۰۸۱
کمک طلبی تحصیلی	۰/۸۹۲	۱	۳۸	۰/۷۲۸
اجتناب از کمک طلبی	۱/۸۲	۱	۳۸	۰/۳٦۸

همان‌گونه که در جدول ٤ مشاهده می‌شود مفروضه همسانی واریانس‌ها برای انجام تحلیل کوواریانس برقرار است. به‌بیان‌دیگر، این یافته نشان می‌دهد که فرض برابری واریانس‌های دو گروه در مرحله پس‌آزمون برقرار است. بر این اساس، جهت بررسی تفاوت دو گروه در نمرات مؤلفه‌های تعلل ورزی تحصیلی و کمک طلبی تحصیلی، آزمون تحلیل کوواریانس چندمتغیری انجام شد. همچنین نتیجه آزمون لامبدای ویلکز نشان داد که بین دو گروه آزمایش و کنترل حداقل ازلحاظ یکی از متغیرهای وابسته تفاوت معنی‌دار وجود دارد (F= ٥/۳۱ و p<۰/۰۰۳، Wilks lambda= ۰/٥٥۲). با توجه به معنی‌دار بودن اثر لامبدای ویلکز و بررسی دقیق‌تر نتیجه آزمون چندمتغیری به بررسی جداگانه ابعاد تعلل ورزی تحصیلی و کمک طلبی تحصیلی پرداخته شد که نتایج آن به شرح جدول ٥ می‌باشد.

[Downloaded from ijndibs.com on 2026-11-08]

جدول ۵. نتایج تحلیل کوواریانس مربوط به اثرات بین گروهی مؤلفه‌های تعلل ورزی تحصیلی و کمک طلبی تحصیلی دو گروه

منبع تغییرات	متغیرهای وابسته	مجموع مجذورات	درجه آزادی	میانگین مجذورات	F	سطح معناداری	مجذور اتا	توان آماری
	تعلل ورزی عمدی	٤٥/٣٧٥	١	٤٥/٣٧٥	١١/٨٨	٠/٠٠١	٠/٤٨	٠/٨٢
گروه	تعلل ورزی ناشی از خستگی جسمی- روانی	٣٢٦/٢٦	١	٣٢٦/٢٦	٧٥/١٢	٠/٠٠١	٠/٧٧	٠/٩٥
	تعلل ورزی ناشی از بی‌برنامگی	٣٥/٤٨	١	٣٥/٤٨	٧/١٨	٠/٠٠١	٠/٤٢	٠/٤٧
	تعلل ورزی عمدی	٣٧٤/٦٧	٣٧	١٠/١٣				
خطا	تعلل ورزی ناشی از خستگی جسمی- روانی	٤٠١/٨٣	٣٧	١٠/٨٦				
	تعلل ورزی ناشی از بی‌برنامگی	١٦٧/٢٥	٣٧	٤/٥٢				
	کمک طلبی	٩٥٣/٩٢	١	٩٥٣/٩٢	١٨/٢٨	٠/٠٠١	٠/٣٨	٠/٩٨
گروه	اجتناب از کمک	٧٠١٢/١٧	١	٧٠١٢/١٧	١٥/٨٩	٠/٠٠١	٠/٣٤	٠/٩٦
	کمک طلبی	١٦١٧/١١	٣٧	٤٣/٧٠				
خطا	اجتناب از کمک		٣٧					

همان‌گونه که در جدول ۵ مشاهده می‌شود بین دانش‌آموزان تیزهوش کم پیشرفت گروه آزمایش و گروه کنترل از لحاظ تعلل ورزی عمدی ($p< ٠/٠٠١$ و $F=١١/٨٨$)، تعلل ورزی ناشی از خستگی جسمی- روانی ($p< ٠/٠٠١$ و $F=٧٥/١٢$)، تعلل ورزی ناشی از بی‌برنامگی ($p< ٠/٠٠١$ و $F=٧/١٨$)، کمک طلبی تحصیلی ($p< ٠/٠٠١$ و $F=١٨/٢٨$) و اجتناب از کمک ($p< ٠/٠٠١$ و $F=١٥/٨٩$) تفاوت معنی‌داری وجود دارد؛ به‌عبارت‌دیگر با توجه به میانگین نمره متغیرهای وابسته گروه آزمایش نسبت به میانگین نمره گروه کنترل (مطابق با جدول ۲)، آموزش بازآموزی اسنادی موجب کاهش تعلل ورزی عمدی، تعلل ورزی ناشی از خستگی جسمی- روانی، تعلل ورزی ناشی از بی‌برنامگی، اجتناب از کمک و افزایش کم‌طلبی تحصیلی گروه آزمایش در مرحله پس‌آزمون شده است.

بحث و نتیجه‌گیری

هدف پژوهش حاضر، بررسی اثربخشی برنامه بازآموزی اسنادی بر کمک طلبی و تعلل ورزی تحصیلی دانش‌آموزان تیزهوش کم پیشرفت بود. نتایج نشان داد که بین میانگین مؤلفه‌های تعلل ورزی تحصیلی دو گروه آزمایش و کنترل تفاوت معنی‌داری وجود دارد. علاوه بر این نتایج تحلیل کوواریانس نیز نشان داد که بین نمره‌های تعلل ورزی عمدی، تعلل ورزی ناشی از خستگی جسمی- روانی و تعلل ورزی ناشی از بی‌برنامگی گروه آزمایش و گروه کنترل تفاوت معنی‌داری وجود دارد ($p<٠/٠٠١$)؛ یعنی آموزش بازآموزی اسنادی بر مؤلفه‌های تعلل ورزی تحصیلی تأثیر معنادار دارد. همچنین نتایج حاصل از پژوهش حاضر نشان داد که با کنترل پیش‌آزمون بین آزمودنی‌های گروه آزمایش و کنترل از لحاظ نمرات کمک طلبی تحصیلی ($p<٠/٠٠١$) در پس‌آزمون، تفاوت معنادار

[Downloaded from ijndibs.com on 2026-11-08]

است. به‌بیان‌دیگر آموزش بازآموزی اسنادی بر میزان نمرات کمک طلبی تحصیلی آزمودنی‌ها در پس‌آزمون گروه آزمایش تأثیر داشته است؛ به‌عبارت‌دیگر، دانش‌آموزان تیزهوش کم پیشرفت بعد از این‌که تحت بازآموزی اسنادی قرار گرفتند، نسبت به قبل بازآموزی تمایل بیشتری پیدا کردند که شکست‌هایشان را به عوامل بی‌ثبات و کم‌دوام که تحت کنترل خودشان است، نسبت دهند که این امر می‌تواند زمینه‌ساز موفقیت‌های بعدی آن‌ها شود. نتایج پژوهش حاضر به‌صورت غیرمستقیم با یافته‌های مطالعات هوستن (۲۰۱۶)، کگوت (۲۰۱۶)، پارکر و همکاران (۲۰۱۶)، آقاولی جماعت (۱۳۸۰) و واضحی آشتیانی (۱۳۸۲) همسو می‌باشد.

هدف اساسی بازآموزی اسنادی، کمک به فراگیران در جهت افزایش درک آن‌ها از توانمندی فردی خویش، شناسایی و بهره گرفتن از منابع بیرونی آن‌ها می‌باشد. بسیاری از مشکلات تحصیلی در دانش آموزان و بالأخص تیزهوشان کم پیشرفت ناشی از فقدان اسنادهای صحیح و درک درست از توانمندی‌های خویش می‌باشد. برادلی[1] (۱۹۹۱) معتقد است دانش آموزان ناموفق، نمرات پایین خود را به عوامل بیرونی اسناد می‌دهند تا از شرمساری‌های تحصیلی اجتناب کنند و بعد از عملکرد ضعیف در یک آزمون، بر عوامل بیرونی نظیر دشواری آزمون و توانایی معلم تأکید می‌کنند. اجرای برنامه بازآموزی اسنادی به دانش آموزان تیزهوش کم پیشرفت کمک می‌کند تا بتوانند با تغییر عقاید سازش نایافته، به سازش یافته‌ترین اسنادهای علّی دست یابند.

در تبیین یافته‌های پژوهش می‌توان اظهار داشت، مطابق با نظریه اسناد وینر[2] (۲۰۱٤) دانش آموزان سعی می‌کنند که تجارب یادگیری‌شان را از طریق جستجوی علت موفقیت و شکست‌هایشان در خود و محیط یادگیری‌شان معنادار کنند. ازاین‌رو تغییرات در تفکر اسنادی ناشی از بازآموزی اسنادی، به‌نوبه خود ادراک مهارشده کلی آنان را تحت تأثیر قرار می‌دهد. ادراک مهارشده، شامل باور ذهنی دانش‌آموز درباره توانایی‌اش برای اثرگذاری بر پیامدهای تحصیلی مهم ازجمله پیشرفت تحصیلی پایین است و این ادراک مهارت شده به‌شدت توسط اسنادهای علّی درباره موفقیت یا شکست تحصیلی، تحت تأثیر قرار می‌گیرد (کاسرلی[3]، ۲۰۱۲)؛ بنابراین دانش آموزان با پیشرفت تحصیلی پایین که این پیامد تحصیلی را به عوامل غیرقابل‌مهار مانند دشواری امتحان یا شانس نسبت می‌دهند، احتمالاً ادراک مهارشده پایین‌تری دارند. ازاین‌رو، آموزش بازآموزی اسنادی با ایجاد و القاء کردن تغییراتی بر تفکرات اسنادی این دانش آموزان اثر مستقیمی بر ادراک مهارشده آنان دارد (زیگلر و هلر[4]، ۱۹۹۷). افزون بر این همان‌طور که پارکر و همکاران (۲۰۱۸) متذکر می‌شوند، برنامه بازآموزی اسنادی با اصلاح دیدگاه منفی نسبت به خود، دیگران و جهان که عامل بازدارنده افزایش تلاش و پشتکار است، موجب تمرکز و توجه بیشتر دانش آموزان با پیشرفت تحصیلی پایین در جلسات بازآموزی اسنادی احتمالاً سبب شده است که آن‌ها موفقیت‌های خود را به عوامل درونی و شکست‌هایشان را به عوامل بیرونی نسبت دهند و به هنگام مواجه‌شدن با موانع تحصیلی، در جستجوی کمک و راه‌حل‌هایی برای رهایی و پیشگیری از شکست‌های آتی باشند.

اگرچه پژوهش حاضر نگرشی تازه مربوط به برنامه بازآموزی اسنادی را در کاهش تعلل ورزی تحصیلی و بهبود کمک طلبی تحصیلی دانش آموزان تیزهوش کم پیشرفت ارائه می‌دهد، باوجوداین برخی محدودیت‌های آن به‌منظور رعایت جوانب احتیاط در تفسیر

[1].Bradley
[2].Weiner
[3].Casserly
[4].Ziegler & Heller

[Downloaded from ijndibs.com on 2026-11-08]

یافته‌ها، باید مورد تائید قرار گیرد. اولین محدودیت، فقدان اطلاعات و کنترل ما در مورد آموزش‌های اضافی و فعالیت‌های فوق‌برنامه بود که ممکن است معلمان در اختیار این دانش‌آموزان قرار داده باشند. دوم، به دلیل این‌که شرکت‌کنندگان در این پژوهش دانش آموزان تیزهوش کم پیشرفت مقطع متوسطه دوره اول بودند، مشخص نیست که یافته‌ها چگونه به دانش آموزان تیزهوش کم پیشرفت مقاطع تحصیلی بالاتر (متوسطه دوره دوم) عمومیت پیدا می‌کند. محدودیت دیگر، عدم پیگیری تغییرات ناشی از آزمون به دلیل زمان کم در طول سال تحصیلی و دشواری جمع‌کردن دانش آموزان شرکت‌کننده در پژوهش بود که اجازه اجرای مطالعات پیگیری را نداد. با توجه به نتایج پژوهش به محققین بعدی پیشنهاد می‌گردد اثربخشی برنامه بازآموزی اسنادی با دیگر آموزش‌ها بر کمک طلبی تحصیلی و تعلل ورزی تحصیلی دانش آموزان تیزهوش کم پیشرفت مقایسه گردد. پیشنهاد می‌گردد مدلی برای آموزش بازآموزی اسنادی باهدف افزایش مهارت‌های کمک طلبی و کاهش تعلل ورزی تحصیلی دانش آموزان تیزهوش کم پیشرفت طراحی گردد. درنهایت آموزش بازآموزی اسنادی در گروه‌های مختلف کودکان با نیازهای خاص با حجم نمونه‌های بالاتری آزموده شود تا تعمیم‌پذیری نتایج افزایش یابد.

منابع

- آقاولی جماعت، لیلا. (۱۳۸۰). بازآموزی اسنادی و نقش آن در موفقیت تحصیلی دانش آموزان ناموفق اول راهنمایی شهرکرد، پایان‌نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه آزاد اسلامی واحد تهران مرکزی.
- سواری، کریم. (۱۳۹۰). ساخت و اعتبار یابی پرسشنامه تعلل ورزی تحصیلی. *فصلنامه اندازه‌گیری تربیتی*، ۵، ۱۱۰-۹۷.
- فتحی، آیت‌الله؛ فتحی آذر، اسکندر، بدری گرگری، رحیم و میرنسب، میرمحمود. (۱۳۹٤). اثربخشی آموزش راهبردهای کاهش تعلل ورزی تحصیلی در تعلل ورزی تحصیلی دانش آموزان متوسطه شهر تبریز. *فصلنامه آموزش و ارزشیابی*، ۳۰، ٤٥-٥٧.
- قدم‌پور، عزت‌الله و سرمد، زهره. (۱۳۸۲). نقش باورهای انگیزشی در رفتار کمک طلبی و پیشرفت تحصیلی دانش آموزان. *مجله روانشناسی*، ۲٦، ۱۲٦-۱۱۲.
- واضحی آشتیانی، علی. (۱۳۸۲). بررسی تأثیر بازآموزی اسنادی بر سبک اسنادی، عزت‌نفس، عملکرد و پشتکار در درس ریاضیات دانش آموزان. پایان نامه کارشناسی ارشد. روانشناسی بالینی، انستیتو روانپزشکی تهران، دانشگاه علوم پزشکی ایران.
- Al-Bahrani, M. A. (2014). A Qualitative Exploration of Help-Seeking Process. *Advances in Applied Sociology*, 4, 157-172.
- 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), 161-176.
- Bradley, S. (1999). Effects of perceived attractiveness and academic success on early adolescent peer popularity. *Journal of Genetic Psychology*, 159, 337-344.

[Downloaded from ijndibs.com on 2026-11-08]

- Casserly, A. M. (2012). The socio-emotional needs of children with dyslexia in different educational setting in Ireland. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 13 (1), 79-91.
- Cheng, K., Tsai, C. (2011). "An investigation of Taiwan university students' perceptions of online academic help seeking and their web-based learning self-efficacy". *The Internet and Higher Education*, 14(3), 150-157.
- Eisenberg, D., Golberstein, E., Gollust, S. E. (2007). "Help-seeking and access to mental health care in a university student population". *Medical Care*, 45(7), 594-601.
- Ferrari, J. R., Tice, D. M. (2000). "Procrastination as a self-handicap for men and women: A task-avoidance strategy in a laboratory setting". *Journal of Research in Personality*, 34, 73-83.
- Gupta, R., Hershey, D. A., & Gaur, J. (2012). Time perspective and procrastination in the workplace: An empirical investigation. *Current Psychology*, 31 (2), 195-211.
- Gustavson, D. E., & Miyake, A. (2017). Academic procrastination and goal accomplishment. *Learning and Individual Differences*, 54,160–172.
- 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.
- Houston, D. M. (2016). Revisiting the relationship between attributional style and acsdemic performance. *Journal of Applied Social Psychology*, 46 (3), 192-200.
- Kogut, E. (2016). Adult attachment styles, self- efficacy, and causal attributional style for achievement related failures. *Learning and Individual Differences*, 50, 64-72.
- Koles, J. F., & Boyle, C. (2013). Future direction of attribution retraining for students with learning difficulties: A review. *Student Learning: Improving Practice*, 3, 13-30.
- Li, Y., Lan, J., & Ju, C. (2015). Achievement motivation and attributional style as mediators between perfectionism and subjective well-bring in Chinese University student. *Personality and Individual Differences*, 79, 146-151.
- Meirav, H., Marina, G. (2014). "Academic procrastination, emotional intelligence, academic self-efficacy, and GPA: A Comparison between students with and without learning disabilities". *Journal of Learning Disabilities*, 47(2), 21-31.
- Mihlon, M. A. (2010). The role of self- theories of intelligence and self- efficacy in adaptive help seeking by college students. The City University of New York.
- Pacheco del Castillo, L. A. (2017). *Dominican college students' experiences of distress, help-seeking and stigma. A dissertation submitted to the Graduate Collegein partial fulfillment of the requirements for the degree of Doctor of Philosophy Counselor Education and Counseling Psychology*. Western Michigan University.
- Parker, P. C., Perry, R. P., Hamm, J. M., Chipperfield, J. G., & Hladkyj, S. (2016). Enhancing the academic success of competitive student athletes using a motivation treatment intervention (Attributional Retraining). *Psychology of Sport and Exercise*, 26, 113-122.

[Downloaded from ijndibs.com on 2026-11-08]

- Parker, P. C., Perry, R. P., Hamm, J. M., Chipperfield, J. G., Hladkyi, S., & Leboe-McGowan, L. (2018). Attribution- based motivation treatment efficacy in high- stress student athletes: A moderated-mediation analysis of cognitive, affective, and achievement processes. Psychology of Sport and Exercise, 35, 189-197.
- Perry, R. P., & Hall, N. C. (2017). Attribution retraining. Accessed 22 october 2017 from http:/www.education. come.
- Rimm, S. B. (1997). Underachievement syndrome: A national epidemic. *Handbook of Gifted Education*, 2, 416-434.
- Rozental, A., Forsell, E., Svensson, A., Forsstrom, D., Andersson, G., Carlbring, P. (2015). "Differentiating Procrastinators from Each Other: A Cluster Analysis". *Cognation Behavior Therapy*, 44(6), 480-90.
- 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), 329-341.
- Selbrg, L., Maxa, V., Busscher, E. (2010). "Life after probation". *Academic Advising Today*, 37(4), 217-237.
- Steel, P. (2010), Arousal, avoidant and decisional procrastination: Do you exit? Personality and Individual Differences, 48(8), 926-934.
- Stewart, T. L. H., Clifton, R. A., Daniels, L. M., Perry, R. P., Chipperfield, J. G., & Ruthig, J. C. (2011). Attribution Retraining: reducing the likelihood of failure. *Social Psychology of Education*, 14 (1), 75-92.
- Toland, J., & Boyle, C. (2008). Applying cognitive behavioral methods to retrain children's attributions for success and failure in learning. *School Psychology International*, 29 (3), 286-302.
- Weiner, B. (2014). The attribution approach to emotion and motivation: History, Hypothees, home runs, headaches/ heartaches. *Emotion Review*, 6 (4), 353-361.
- Williams, J. D. Takaku, S. (2011). "Help seeking, self- efficacy, and writing performance among college students". *Journal of Writing Research*, 3(1), 1-18.
- Zabloski, J., & Milacci, F. (2012). Gifted dropouts: Phenomenological case studies of rural gifted students. *Journal of Ethnographic & Qualitative Research*, 6, 12-34.
- Ziegler, A., & Heller, K. A. (1997). Attribution retraining for self-related cognitions among women. *Gifted and Talented International*, 12 (1), 36-41.

[Downloaded from ijndibs.com on 2026-11-08]

Effectiveness of the Attribution Retraining Program on Help Seeking and Academic Procrastination in Underachievement Gifted Students

Abstract

The purpose of this study was to investigate the effectiveness of attribution retraining program on help seeking and academic procrastination in underachievement gifted students. The method of this study was quasi-experimental from pretest- posttest control group. The statistical population consisted of all students in the early high school of gifted students of Isfahan in the academic year 2019-2020, among which the statistical sample was selected targeted and based on criteria of underachievement and then randomly assigned to experimental and control groups. The tools used in this research were help seeking questionnaire of ryan and Pintrich (1997) and academic procrastination questionnaire of Savari (2011). Data were analyzed using descriptive statistics (mean and standard deviation) and inferential statistics. The finding show that there is a significant difference between the help seeking and academic procrastination of the experimental group compared to the control group (p< 0/001). The result showed that attribution retraining program is an effective educational program for increasing help seeking and reducing academic procrastination for underachievement gifted students.

Keywords: *Attribution retraining, help seeking, academic procrastination, Underachievement gifted.*

[Downloaded from ijndibs.com on 2026-11-08]