

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

کم پیشرفت

سارا نجاتی فر^۱، زهرا فهامی^۲

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: ۱۳۹۹/۰۷/۰۴ تاریخ پذیرش: ۱۳۹۹/۰۸/۱۵

چکیده

پژوهش حاضر باهدف اثربخشی برنامه بازآموزی اسنادی بر کمک طلبی و تعلل ورزی تحصیلی دانش آموزان تیزهوش کم پیشرفت انجام شد. طرح پژوهش نیمه آزمایشی با پیش‌آزمون - پس‌آزمون همراه با گروه کنترل بود. جامعه آماری شامل کلیه دانش آموزان مدارس استعدادهای درخشان متوسطه دوره اول شهر اصفهان در سال ۱۳۹۸-۱۳۹۹ بوده است که از میان آن‌ها نمونه آماری به صورت هدفمند و براساس احراز ملاک‌های کم‌پیشرفتی گزینش شده و سپس به صورت تصادفی در گروه‌های آزمایش و کنترل گمارده شدند. ابزارهای مورد استفاده در پژوهش شامل پرسشنامه کمک طلبی ریان و پتريچ (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 ($P < 0/001$). 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.

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

مقدمه

انتظار غالب این است که تیزهوشان، دانش آموزان با انگیزه و موفق باشند که در مدرسه عملکرد بسیار مطلوبی از خود نشان می دهند اما گاهی اوضاع برخلاف این انتظار پیش می رود و بخش کوچکی از این دانش آموزان تیزهوش علی رغم دارا بودن هوش بالا به پیشرفت کافی دست نمی یابند و عملکردی کاملاً ضعیف نشان می دهند. درواقع عملکرد تحصیلی آن ها پشت توانایی و استعدادهاشان پنهان می ماند و پدیده ای به نام کم پیشرفتی^۱ رخ می دهد از آن ها به عنوان کم آموز یا ناموفق یاد می شود (ریم^۲، ۱۹۹۸). کم پیشرفت اصطلاحی است که برای همه ی دانش آموزان تعریف شده است اما پیامدهای آن ممکن است برای دانش آموزان تیزهوش و توانمند سنگین تر باشد و یکی از بیشترین مسائل مطرح شده در رابطه با تیزهوشان و خانواده های آنان است و همچنین مدت ها است که به عنوان یک مشکل برای برخی از کودکان تیزهوش شناخته شده است. اصطلاح کم پیشرفتی به اختلاف بین عملکرد یک فرد در مدرسه و توانایی واقعی او اشاره دارد (ریم^۳، ۱۹۹۸). دانش آموزان کم پیشرفت، دانش آموزانی هستند که بین دستاورد مورد انتظار و دستاورد واقعی شان یعنی همان چیزی که توسط معلم و نمرات کلاسی مشخص می شود، اختلاف زیادی وجود دارد. لازم به ذکر است که این اختلاف، به طور مستقیم نباید ناشی از ناتوانی یادگیری باشد و باید در طول یک دوره زمانی طولانی ادامه داشته باشد. کم آموزی به عنوان 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 تعریف شده است (زابلوسکی و میلانکی^۴، ۲۰۱۲).

یکی از متغیرهای روان شناختی مرتبط با پیشرفت تحصیلی در دانش آموزان تیزهوش کم پیشرفت، کمک طلبی تحصیلی^۵ است که در پژوهش های مختلفی به آن پرداخته شده است (البحرانی^۶، ۲۰۱۴؛ سیلبرگ، ماکسا و باسچر^۷، ۲۰۱۴؛ میلون^۸، ۲۰۱۰؛ ویلیامز و تاکاکو^۹، 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 می کنند (هولت^{۱۰}، ۲۰۱۴). افراد زمانی که به کمک نیاز دارند و تقاضای کمک می کنند نه تنها مشکلات تحصیلی آن ها کاهش پیدا می کند بلکه دانش و مهارت هایی کسب می کنند که در حل مسئله به آن ها کمک می کند. برخلاف توصیف های قبلی از رفتار کمک طلبی که مفهوم منفی را به ذهن متبادر می کرد (بتجی و پریور^{۱۱}، ۲۰۱۱) اکنون رفتار کمک طلبی به صورت یک عملکرد سازگارانه و مثبت توصیف می شود. در مواقعی که افراد نیاز به کمک دارند، کمک طلبی به عنوان یک شیوه مقابله ای 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

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 (پاچیکودل کاستیلو^۱، 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، ادراک نامناسبی در مورد کمک طلبی دارد و تمایلی ندارد، نمی‌داند و یا نمی‌تواند پیرایشانی‌های روان‌شناختی خود را به شیوه کارآمدی مدیریت کند چون می‌ترسد از نگاه همکلاسی‌های خود به‌عنوان فردی نالایق و بی‌کفایت معرفی شود (چنگ و تسای^۲، 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، گلبستین و گلاست^۳، ۲۰۰۷).

در سال‌های اخیر تعلل ورزی تحصیلی^۴، حوزه پژوهشی موردعلاقه محققان، روان‌شناسان و صاحب‌نظران نظام‌های آموزشی بوده است (گابتا، هرشی و گور^۵، 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 بر این مفهوم است که تعلل ورزی مشکل انگیزشی است که از مدیریت زمان و یا ویژگی تنبلی فراتر و با آن‌ها متفاوت است (روزنتال^۶ 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 در نتیجه 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^۷، ۲۰۰۱). امروزه مشخص‌شده است که تعلل ورزی مدام تحصیلی به نتایج و پیامدهای رفتاری همچون ارائه دیر هنگام 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^۸، 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

و کیفیت یادگیری را کاهش می‌دهد (میراو و مارینا^۱، ۲۰۱۴). گوستاون و میاک^۲ (۲۰۱۷) معتقد هستند تعیین کردن اهداف معین، قابل اندازه‌گیری، 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^۳، ۲۰۰۸؛ کولز^۴ 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 مورد نیاز 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 اسندهای قابل کنترل (مانند هوش و توانایی) جایگزین کنند (استوارت^۵ و همکاران، ۲۰۱۱) زیرا اسندهای افراد برای تبیین موفقیت و شکست، می‌تواند احساسات، شناخت و انگیزش مربوط به یادگیری را تحت تأثیر قرار دهد (پری و هال^۶، 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 اسندهای بدبینانه مورد هدف قرار می‌گیرند و به اسندهای 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 اسندهای بدبینانه را یاد می‌گیرند، پس باید بتوانند اسندهای خوش‌بینانه را نیز یاد بگیرند. بازآموزی اسنادی باهدف قرار دادن افکاری که ریشه اسندهای ناسالم هستند و چالش با این اسندهای بدبینانه از طریق عرضه کردن تبیین‌های جایگزین که مبتنی بر اسندهای سالم هستند باعث ایجاد اسندهای خوش‌بینانه، سازگارانه و احساس کنترل بیشتر و در نتیجه سلامت روان می‌شود (پارکر^۷ و همکاران، ۲۰۱۸).

تا به امروز بخش عمده‌ای از پژوهش‌ها نشان می‌دهند که سبک‌های اسنادی، ارتباط نزدیکی با پیشرفت تحصیلی دارد. به عنوان مثال، هوستن^۸ (۲۰۱۶) در پژوهش خود با نمونه‌ای از دانش آموزان دبیرستانی دریافت که سبک‌های اسنادی درونی، پایدار و قابل مهار برای رویدادهای مثبت، سطوح بالاتری از پیشرفت تحصیلی را پیش‌بینی می‌کند. افزون بر این، کگوت^۹ (۲۰۱۶) 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 (۲۰۱۶) 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

بازآموزی اسنادی سبب موفقیت تحصیلی دانش آموزان می‌گردد. همچنین لی، لان، جو^۱ (۲۰۱۵) به این نتیجه رسیدند بازآموزی اسنادی سبب افزایش انگیزه تحصیلی فراگیران خواهد شد. آقاوولی 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 دانش آموزان ناموفق می‌شود. واضحی آشتیانی (۱۳۸۲) در پژوهشی به این نتیجه رسید که بازآموزی اسنادی از طریق آموزش درونی - پایدار و کلی 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 علی 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 دانش آموزان 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 استفاده شده است. جامعه آماری پژوهش حاضر، شامل کلیه دانش آموزان دختر و پسر بودند که در شهر اصفهان با عنوان تیزهوش شناخته شده و در مدارس متوسطه دوره اول ویژه استعدادهای درخشان مشغول به تحصیل بودند. نمونه آماری شامل آن دسته از این دانش آموزان 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 اشاره شده است، وجود اختلاف بین پتانسیل هوشی و عملکرد تحصیلی می‌باشد. پس از ورود به مدرسه تیزهوشان، برای گزینش دانش آموزان 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 دانش آموزان 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 دانش آموز، نظر معلم و نظر والدین در مورد وضعیت تحصیلی دانش آموز) و موفقیت ذهنی (رضایتمندی تحصیلی، احساس موفقیت تحصیلی و پایداری تحصیلی) می‌شد روی تمام دانش آموزان مدرسه اجرایی شد. در ابتدا هر یک از بخش‌های پرسشنامه توسط اشخاص مربوطه تکمیل شدند. سرانجام دانش آموزانی که کمترین نمره را از پرسشنامه موفقیت تحصیلی

¹.Li, Lan & Ju

کسب کردند و درعین حال در مشاهده معلم نیز عملکرد تحصیلی شان کمتر از حد انتظار برآورد شده بود، گزینش شدند. درنهایت ۴۰ نفر از دانش آموزان با روش نمونه گیری تصادفی ساده انتخاب شدند و در مرحله بعد به طور تصادفی به دو گروه آزمایش (۲۰ نفر) و گروه کنترل (۲۰ نفر) اختصاص یافتند.

ابزارهای پژوهش

مقیاس تعلل ورزی سواری: این مقیاس یک پرسشنامه خود گزارشی است که از ۱۲ ماده و ۳ مؤلفه (شامل اهمال کاری عمدی (۵ ماده)، اهمال کاری ناشی از خستگی جسمی روانی (۴ ماده) و اهمال کاری ناشی از بی برنامه گی (۳ ماده) تشکیل شده و سواری (۱۳۹۰) آن را ساخته است. سازنده مقیاس، پایایی آزمون از طریق آلفای کرونباخ برای کل مقیاس را ۰/۸۵، مؤلفه اول (اهمال کاری عمدی) را ۰/۷۷، مؤلفه دوم (اهمال کاری ناشی از خستگی جسمی روانی) را ۰/۶۰ و مؤلفه سوم (اهمال کاری ناشی از بی برنامه گی) را ۰/۷۰ گزارش نموده است. روایی آزمون یادشده از طریق همبسته کردن این مقیاس با پرسشنامه اهمال کاری تاکمن (۱۹۹۱) تعیین و مقدار آن ۰/۳۵ برآورد گردید. در پژوهش فتحی و همکاران (۱۳۹۴) پایایی آزمون از طریق آلفای کرونباخ برای مؤلفه اول (اهمال کاری عمدی) را ۰/۶۹، مؤلفه دوم (اهمال کاری ناشی از خستگی جسمی روانی) را ۰/۶۲ و مؤلفه سوم (اهمال کاری ناشی از بی برنامه گی) را ۰/۵۹ به دست آمد.

پرسشنامه رفتار کمک طلبی ریان و پنتریج: این پرسشنامه توسط ریان و پنتریج^۱ (۱۹۹۷) طراحی و تدوین شده است و دارای ۱۴ ماده است. پرسشنامه کم طلبی دارای دو بعد پذیرش کمک طلبی (مثال: اگر نتوانم مسئله ای را حل کنم از دیگران کمک می گیرم) و اجتناب از کمک طلبی (مثال: اگر تکالیف درسی دشوار باشد از کسی کمک نمی گیرم و خودم آن را حل می کنم) است که هر بعد دارای ۷ گویه است که با استفاده از مقیاس درجه ای لیکرت از یک تا پنج (=۱ کاملاً مخالفم، =۵ کاملاً موافقم) نمره گذاری می شود. قدم پور و سرمد (۱۳۸۲) اعتبار پرسشنامه کمک طلبی را برای عامل پذیرش کمک ۰/۶۸ و عامل اجتناب از کمک ۰/۶۸٪ برآورد نمودند. روایی پرسشنامه با تحلیل عاملی به روش چرخش واریماکس انجام شد و بعد اجتناب از کمک طلبی به روش چرخش واریماکس توسط قدم پور و سرمد (۱۳۸۲) انجام شد. یافته های مطالعه آن ها نشان داد که عامل اجتناب از کمک طلبی ۲۹/۴، ۲۹/۴ درصد واریانس کل و عامل پذیرش کمک ۱/۴۶، ۱۴/۷ درصد واریانس کل را تبیین می کند.

روش اجرای پژوهش بدین صورت بود که پس از انتخاب دانش آموزان تیزهوش کم پیشرفت و واگذاری آن ها به گروه های آزمایش و کنترل، پرسشنامه های کمک طلبی و تعلل ورزی تحصیلی بر روی هر دو گروه اجرا شد و برنامه بازآموزی اسنادی به گروه آزمایش طی ۹ جلسه یک و نیم ساعته ارائه شد (جدول ۱). پس از اتمام جلسات پس آزمون برگزار شد و پرسشنامه ها مورد ارزیابی و تجزیه و تحلیل قرار گرفتند. مطالعه با اخذ رضایت آگاهانه از تمام شرکت کنندگان و با رعایت سایر ملاحظات اخلاقی از جمله محرمانه ماندن اطلاعات شرکت کنندگان و امکان ترک مطالعه در هر مرحله از مطالعه توسط شرکت کنندگان اجرا شد.

^۱.Ryan & Pintrich

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.

جدول ۲. 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	۱۴/۸۷	۳/۱۰
	پس‌آزمون	۱۲/۹۰	۳/۲۷	۱۴/۹۷	۳/۱۶
تعلل ورزی ناشی از خستگی جسمی - روانی	پیش‌آزمون	۱۳/۸۲	۲/۱۲	۱۲/۴۱	۳/۹
	پس‌آزمون	۱۰/۴۱	۱/۹۴	۱۱/۹۲	۲/۴۲
تعلل ورزی تحصیلی ناشی از بی‌برنامگی	پیش‌آزمون	۱۰/۱۰	۱/۷۶	۱۰/۱۴	۲/۰۳
	پس‌آزمون	۷/۳۲	۱/۹۷	۱۰/۰۶	۱/۷۹
کمک طلبی	پیش‌آزمون	۱۱/۳۶	۱/۴۶	۱۱/۴۲	۱/۵۱
	پس‌آزمون	۱۳/۰۴	۲/۳۷	۱۱/۵۴	۱/۷۷
اجتناب از کمک	پیش‌آزمون	۸/۳	۲/۱۱	۸/۰۱	۱/۸۷
	پس‌آزمون	۵/۷۴	۱/۷۲	۸/۱۱	۱/۹۶

همان‌گونه که در جدول ۲ ملاحظه می‌شود میانگین و انحراف استاندارد مؤلفه‌های تعلل ورزی تحصیلی در پس‌آزمون گروه آزمایش کمتر از گروه کنترل است. به بیان دیگر 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.

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 ($p < 0.05$). 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
۱۰۵/۴۷	۱/۴۵	۴۰	۲۲۲۰/۷۷	۰/۰۴۳
۳/۸۱۲	۰/۵۸۷	۱	۸۳۵/۵۳	۰/۵۴۹

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 ۴. خلاصه نتایج آزمون لوین به‌منظور بررسی همگنی واریانس‌ها

متغیرهای وابسته	f	Df1	Df2	سطح معناداری
تعلل ورزی تحصیلی عمودی	۰/۶۶	۱	۳۸	۰/۴۵۳
تعلل ورزی تحصیلی ناشی از خستگی جسمی-روانی	۱/۵۵	۱	۳۸	۰/۱۹۷
تعلل ورزی تحصیلی ناشی از بی‌برنامگی	۲/۳۶	۱	۳۸	۰/۰۸۱
کمک طلبی تحصیلی	۰/۸۹۲	۱	۳۸	۰/۷۲۸
اجتناب از کمک طلبی	۱/۸۲	۱	۳۸	۰/۳۶۸

همان‌گونه که در جدول ۴ مشاهده می‌شود مفروضه همسانی واریانس‌ها برای انجام تحلیل کوواریانس برقرار است. به‌بیان دیگر، 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 از لحاظ یکی از متغیرهای وابسته تفاوت معنی‌دار وجود دارد ($F = 5/31$ و $Wilks\ lambda = 0/552, p < 0/003$). 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 ۵ می‌باشد.

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	مجذوراتا	توان آماری
تعلل ورزی عمدی	۴۵/۳۷۵	۱	۴۵/۳۷۵	۱۱/۸۸	۰/۰۰۱	۰/۴۸	۰/۸۲	
تعلل ورزی ناشی از خستگی جسمی - روانی	۳۲۶/۲۶	۱	۳۲۶/۲۶	۷۵/۱۲	۰/۰۰۱	۰/۷۷	۰/۹۵	
تعلل ورزی ناشی از بی‌برنامگی	۳۵/۴۸	۱	۳۵/۴۸	۷/۱۸	۰/۰۰۱	۰/۴۲	۰/۴۷	
تعلل ورزی عمدی	۳۷۴/۶۷	۳۷	۱۰/۱۳					
تعلل ورزی ناشی از خستگی جسمی - روانی	۴۰۱/۸۳	۳۷	۱۰/۸۶					
تعلل ورزی ناشی از بی‌برنامگی	۱۶۷/۲۵	۳۷	۴/۵۲					
کمک طلبی	۹۵۳/۹۲	۱	۹۵۳/۹۲	۱۸/۲۸	۰/۰۰۱	۰/۳۸	۰/۹۸	
اجتناب از کمک	۷۰۱۲/۱۷	۱	۷۰۱۲/۱۷	۱۵/۸۹	۰/۰۰۱	۰/۳۴	۰/۹۶	
کمک طلبی	۱۶۱۷/۱۱	۳۷	۴۳/۷۰					
اجتناب از کمک		۳۷						

همان‌گونه که در جدول ۵ مشاهده می‌شود بین دانش‌آموزان تیزهوش کم پیشرفت گروه آزمایش و گروه کنترل از لحاظ تعلل ورزی عمدی ($p < ۰/۰۰۱$ و $F=۱۱/۸۸$)، تعلل ورزی ناشی از خستگی جسمی - روانی ($p < ۰/۰۰۱$ و $F=۷۵/۱۲$)، تعلل ورزی ناشی از بی‌برنامگی ($p < ۰/۰۰۱$ و $F=۷/۱۸$)، کمک طلبی تحصیلی ($p < ۰/۰۰۱$ و $F=۱۸/۲۸$) و اجتناب از کمک ($p < ۰/۰۰۱$ و $F=۱۵/۸۹$) تفاوت معنی‌داری وجود دارد؛ به عبارت دیگر 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 ($p < ۰/۰۰۱$)؛ 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 ($p < ۰/۰۰۱$) در پس‌آزمون، تفاوت معنادار

است. به بیان دیگر آموزش بازآموزی اسنادی بر میزان نمرات کمک طلبی تحصیلی آزمودنی‌ها در پس‌آزمون گروه آزمایش تأثیر داشته است؛ به عبارت دیگر، دانش‌آموزان تیزهوش کم پیشرفت بعد از این که 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 به صورت 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 دانش‌آموزان و بالأخص تیزهوشان کم پیشرفت ناشی از فقدان اسنادهای صحیح و درک درست از توانمندی‌های خویش می‌باشد. برادلی^۱ (۱۹۹۱) معتقد است دانش‌آموزان 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 دانش‌آموزان تیزهوش کم پیشرفت کمک می‌کند تا بتوانند با تغییر عقاید سازش‌نا یافته، به سازش‌یافته‌ترین اسنادهای علی دست یابند.

در تبیین یافته‌های پژوهش می‌توان اظهار داشت، مطابق با نظریه اسناد وینر^۲ (۲۰۱۴) دانش‌آموزان سعی می‌کنند که تجارب یادگیری‌شان را از طریق جستجوی علت موفقیت و شکست‌هایشان در خود و محیط یادگیری‌شان معنادار کنند. از این رو تغییرات در تفکر اسنادی ناشی از بازآموزی اسنادی، به نوبه خود ادراک مهارشده کلی آنان را تحت تأثیر قرار می‌دهد. ادراک مهارشده، شامل باور ذهنی دانش‌آموز درباره توانایی‌اش برای اثرگذاری بر پیامدهای تحصیلی مهم از جمله پیشرفت تحصیلی پایین است و این ادراک مهارت شده به شدت توسط اسنادهای علی درباره موفقیت یا شکست تحصیلی، تحت تأثیر قرار می‌گیرد (کاسرلی^۳، ۲۰۱۲)؛ بنابراین دانش‌آموزان با پیشرفت تحصیلی پایین که این پیامد تحصیلی را به عوامل غیرقابل مهار مانند دشواری امتحان یا شانس نسبت می‌دهند، احتمالاً ادراک مهارشده پایین‌تری دارند. از این رو، آموزش بازآموزی اسنادی با ایجاد و القاء کردن تغییراتی بر تفکرات اسنادی این دانش‌آموزان اثر مستقیمی بر ادراک مهارشده آنان دارد (زیگلر و هلر^۴، 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 دانش‌آموزان 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 مواجه شدن با موانع تحصیلی، در جستجوی کمک و راه‌حلی 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 دانش‌آموزان تیزهوش کم پیشرفت ارائه می‌دهد، با وجود این برخی محدودیت‌های آن به منظور رعایت جوانب احتیاط در تفسیر

¹.Bradley

².Weiner

³.Casserly

⁴.Ziegler & Heller

یافته‌ها، باید مورد تأیید 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

- آقاوولی 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، ۹۷-۱۱۰.
- فتحی، آیت‌الله؛ فتحی آذر، اسکندر، بدری گرگری، رحیم و میرنسب، میرمحمود. (۱۳۹۴). اثربخشی آموزش راهبردهای کاهش تعلل ورزی تحصیلی در تعلل ورزی تحصیلی دانش آموزان متوسطه شهر تبریز. *فصلنامه آموزش و ارزشیابی*، ۳۰، ۴۵-۵۷.
- قدم‌پور، عزت‌الله و سرمد، زهره. (۱۳۸۲). نقش باورهای انگیزشی در رفتار کمک طلبی و پیشرفت تحصیلی دانش آموزان. *مجله روانشناسی*، ۲۶، ۱۱۲-۱۲۶.
- 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.

- 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 academic 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-being 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 College in 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.

- 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". *Cognition 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, Hypotheses, 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.

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.