

October–November 2021, Volume 10, Issue 5

The Correlation of Cognitive Emotion Regulation and Metacognitive Awareness with Help Seeking Behavior in Students

Hajar Tarverdizadeh^{1*}, Fatemeh Nezarat²

1- Assistant Professor, Department of Psychology, Faculty of Psychology and Educational Sciences, Central Tehran Branch, Islamic Azad University, Tehran, Iran.

2- Master of Psychology, Department of Psychology, Faculty of Psychology and Educational Sciences, Central Tehran Branch, Islamic Azad University, Tehran, Iran.

Corresponding author: Hajar Tarverdizadeh, Assistant Professor, Department of Psychology, Faculty of Psychology and Educational Sciences, Central Tehran Branch, Islamic Azad University, Tehran, Iran.

E-mail: hajar.tarverdi@yahoo.com

Received: 21 Jan 2021

Accepted: 2 July 2021

Abstract

Introduction: Students, as an essential element of the country's education system, face challenges. To understand these challenges, it is important to pay attention to the psychological and social dimensions of students. The aim of this study was to determine the correlation between cognitive emotion regulation and metacognitive awareness with help seeking behavior in students.

Methods: The present study was descriptive-correlational. The statistical population of this study was all students of Islamic Azad University, Tehran Central Branch in the 2019-2020 academic year. 330 students were selected by cluster random sampling. In this study, demographic questionnaire, «Cognitive Emotion Regulation Questionnaire», «Metacognitive Awareness Questionnaire» and «Help Seeking Behavior Questionnaire» were used. In the present study, the validity of previous studies was sufficient and reliability was measured by internal consistency method by calculating Cronbach's alpha coefficient. Students answered the questionnaires for one hour in the presence of the researcher. Data were analyzed using SPSS. 24.

Results: There is a significant negative correlation between self-blame component and acceptance of help ($P < 0.05$). And there is a positive and significant correlation between acceptance of help-seeking ($P < 0.05$) between the components of accepting conditions, positive refocusing, planning refocusing and positive re-evaluation ($P < 0.05$). Also, metacognitive awareness has a positive and significant correlation with acceptance of help, and a negative and significant correlation with avoidance of help ($P < 0.05$).

Conclusions: Cognitive emotion regulation and metacognitive awareness have correlation with help seeking behavior. help seeking behavior is also predicted based on cognitive emotion regulation and metacognitive awareness. Therefore, it is suggested that more attention be paid to creating a supportive environment to strengthen students' help seeking behavior and teaching cognitive emotion regulation and metacognitive awareness.

Keywords: Cognitive Emotion Regulation, Metacognitive Awareness, Help Seeking Behavior, Students.

همبستگی تنظیم شناختی هیجان و آگاهی‌های فراشناختی با رفتار کمک‌طلبی در دانشجویان

هاجر تارویردی‌زاده^{۱*}، فاطمه نظرات^۲

۱- استادیار، گروه روانشناسی، دانشکده روانشناسی و علوم تربیتی، واحد تهران مرکزی، دانشگاه آزاد اسلامی، تهران، ایران.
۲- کارشناسی ارشد روانشناسی، گروه روانشناسی، دانشکده روانشناسی و علوم تربیتی، واحد تهران مرکزی، دانشگاه آزاد اسلامی، تهران، ایران.

نویسنده مسئول: هاجر تارویردی‌زاده، استادیار، گروه روانشناسی، دانشکده روانشناسی و علوم تربیتی، واحد تهران مرکزی، دانشگاه آزاد اسلامی، تهران، ایران.

ایمیل: hajar.tarverdi@yahoo.com

تاریخ دریافت: ۱۳۹۹/۱۱/۱ تاریخ پذیرش: ۱۴۰۰/۴/۱۱

چکیده

مقدمه: دانشجویان به عنوان رکن اساسی نظام آموزشی کشور، با چالش‌هایی روبرو هستند. برای شناخت این چالش‌ها، توجه به ابعاد روانشناختی و اجتماعی دانشجویان نیز از اهمیت بسیاری برخوردار است. هدف این پژوهش تعیین همبستگی تنظیم شناختی هیجان و آگاهی‌های فراشناختی با رفتار کمک‌طلبی در دانشجویان می‌باشد.

روش کار: پژوهش حاضر توصیفی-همبستگی بود. جامعه آماری این پژوهش کلیه دانشجویان دانشگاه آزاد اسلامی واحد تهران مرکز در سال تحصیلی ۹۹-۱۳۹۸ بود. ۳۳۰ تن از دانشجویان با روش نمونه‌گیری تصادفی خوشه‌ای انتخاب شدند. در این مطالعه از پرسشنامه جمعیت شناختی، «پرسشنامه تنظیم شناختی هیجان» (Cognitive Emotion Regulation Questionnaire)، «سیاهه آگاهی فراشناختی» (Metacognitive Awareness Inventory) و «پرسشنامه رفتار کمک‌طلبی» (Help Seeking Behavior Questionnaire) استفاده شد. در مطالعه حاضر به روایی در مطالعات قبلی اکتفا شد و نیز پایایی به روش همسانی درونی با محاسبه ضریب آلفا کرونباخ اندازه‌گیری شد. دانشجویان به مدت یک ساعت در حضور پژوهشگر به پرسشنامه‌ها پاسخ دادند. داده‌ها در نرم‌افزار اسپ‌اس‌اس نسخه ۲۴ تحلیل شد.

یافته‌ها: بین مؤلفه سرزنش خود با مؤلفه پذیرش کمک‌طلبی همبستگی منفی و معناداری وجود دارد ($P < 0.05$). و بین مؤلفه‌های پذیرش شرایط، تمرکز مجدد مثبت، تمرکز مجدد برنامه‌ریزی و ارزیابی مجدد مثبت همبستگی مثبت و معناداری با مؤلفه پذیرش کم طلبی وجود دارد ($P < 0.05$). همچنین مؤلفه آگاهی فراشناختی با مؤلفه پذیرش کمک‌طلبی همبستگی مثبت و معنادار، و با مؤلفه اجتناب از کمک‌طلبی همبستگی منفی و معناداری دارد ($P < 0.05$).

نتیجه‌گیری: تنظیم شناختی هیجان و آگاهی‌های فراشناختی با رفتار کمک‌طلبی همبستگی دارد. همچنین رفتار کمک‌طلبی بر اساس تنظیم شناختی هیجان و آگاهی‌های فراشناختی پیش‌بینی می‌شود. لذا پیشنهاد می‌شود در ایجاد محیط‌های حمایتی مناسب جهت تقویت رفتار کمک‌طلبی دانشجویان و آموزش تنظیم شناختی هیجان و آگاهی‌های فراشناختی توجه بیشتری شود.

کلیدواژه‌ها: تنظیم شناختی هیجان، آگاهی‌های فراشناختی، رفتار کمک‌طلبی، دانشجویان.

مقدمه

نظام آموزشی نقش و جایگاه ویژه‌ای دارند، توجه به این قشر از جامعه از لحاظ آموزشی و تربیتی، موجب باروری و شکوفایی هر چه بیشتر نظام آموزشی و تربیتی جامعه می‌شود. با این وجود از کل دانشجویانی که وارد نظام آموزشی می‌شوند، تعداد کمی از آن‌ها می‌توانند استعدادهای خود را شکوفا کنند و در این عرصه موفق شوند. یکی از عوامل بسیار مهم و اثرگذار در عوامل تحصیلی

یکی از اهداف مهم نظام آموزشی ایجاد زمینه برای رشد همه جانبه فرد و تربیت انسان‌های سالم، کارآمد و مسئول برای ایفای نقش در زندگی فردی و اجتماعی است. از آنجایی که دانشجویان به عنوان رکن اساسی آموزش عالی کشور، در دستیابی به اهداف

هاجر تاروپردی زاده و فاطمه نظارات

کیفیت زندگی افراد داشته باشد، در بهبود وضعیت تحصیلی و رفتار کمک‌طلبی نیز می‌تواند نقش بسزایی داشته باشد (۸). افراد در مواجهه با رویدادهای تنش‌زا از راهبردهای تنظیم هیجان متفاوتی برای اصلاح یا تعدیل تجربه هیجانی خود استفاده می‌کنند (۹). یکی از متداول‌ترین راهبردها، تنظیم هیجان با استفاده از راهبردهای شناختی است. شناخت‌ها یا فرآیندهای شناختی به افراد کمک می‌کنند که هیجان‌ها و احساس‌های خود را تنظیم نموده و توسط شدت هیجان‌ها مغلوب نشود. تنظیم شناختی هیجان، به شیوه شناختی مدیریت و دستکاری ورود اطلاعات فراخواننده هیجان، اشاره دارد (۱۰). راهبردهایی که افراد برای تنظیم هیجان استفاده می‌کنند، تحت عنوان راهبردهای سازگارانه و ناسازگارانه در پژوهش‌های متعددی مورد بررسی قرار گرفته‌اند (۱۱). در همین راستا Garmfsky و همکاران، ۹ راهبرد متفاوت تنظیم شناختی هیجان را تحت عنوان سرزنش خود، پذیرش، نشخوار ذهنی، تمرکز مجدد مثبت، تمرکز مجدد بر برنامه‌ریزی، ارزیابی مجدد مثبت، اتخاذ دیدگاه فاجعه‌آمیز‌پنداری و سرزنش دیگران معرفی کرده‌اند. از میان این راهبرد، سرزنش دیگران، نشخوار فکری و فاجعه‌آمیز‌پنداری، راهبردهای ناسازگارانه تنظیم شناختی هیجان و پذیرش، تمرکز مجدد بر برنامه‌ریزی، تمرکز مجدد مثبت ارزیابی مثبت و اتخاذ دیدگاه، راهبردهای سازگارانه تنظیم هیجان را تشکیل می‌دهند (۱۲).

نتایج پژوهشی بیانگر وجود رابطه قوی بین راهبردهای نظم‌جویی شناختی هیجان با مشکلات هیجانی است (۱۳). به طور کلی، نتایج پژوهش‌ها نشان داده است افرادی که از سبک‌های شناختی ضعیف مانند نشخوار فکری، فاجعه‌آمیز‌پنداری و سرزنش خود استفاده می‌کنند، نسبت به سایر افراد، بیشتر در برابر مشکلات هیجانی آسیب‌پذیر می‌باشند. در حالی‌که، در افرادی که از سبک‌های مطلوب مانند ارزیابی مجدد مثبت استفاده می‌کنند، آسیب‌پذیری کمتر است (۱۴). در مجموع، نظم‌جویی شناختی هیجان افراد را قادر می‌سازد تا با انعطاف‌پذیری بیشتری به وقایع محیطی متنوع، پاسخ دهند (۱۴).

یکی دیگر از عوامل مؤثر بر رفتار کمک‌طلبی، آگاهی فراشناختی است (۱۵). فراشناخت شکلی از شناخت است که عبارت است از فرایند تفکر سطح بالا و شامل کنترل فعال فرایندهای شناختی و نظارت بر آن‌ها می‌باشد (۱۶). آگاهی فراشناختی، بخشی از دانش درباره جهان است که با مسائل شناختی سر و کار دارد. دانش و باورهایی که از طریق تجربه کسب می‌شود و در حافظه بلندمدت ذخیره می‌گردد. این دانش به محتوای خاصی وابسته نیست، بلکه به فعالیت ذهنی مربوط است (۱۷).

دانشجویان عوامل روان‌شناختی آن‌ها است (۱).

از جمله ویژگی‌های روان‌شناختی مهمی که عملکرد تحصیلی را تحت تأثیر قرار می‌دهد، کمک‌طلبی است. کمک‌طلبی یا سؤال‌پرسی در کلاس درس یکی از راهبردهای مهم خودگردانی است که در یادگیری و عملکرد دانشجویان نقش بسزایی دارد (۲). رفتار کمک‌طلبی دربرگیرنده رفتارهایی از قبیل پرسش از معلمان، والدین و همکلاسی‌ها، تقاضای توضیح بیشتر درباره مسئله، گرفتن سرخ‌ها و راه‌حل‌های مسئله و جستجوی سایر کمک‌های تحصیلی است و به عنوان راهبردی برای جلوگیری از شکست تحصیلی عمل می‌کند (۳).

Neuman کمک‌طلبی را جستجوی کمک از دیگری به هنگام روبه‌رو شدن با ابهام و دشواری در امر تحصیل بیان می‌کند (۴). Butler نیز آن را نوعی تلاش فعالانه برای استفاده از امکانات موجود در راستای دستیابی به موفقیت می‌داند (۵). کلاس درس بافتی است که در آن دانشجویان از نظر درسی با دشواری‌هایی روبه‌رو می‌شوند و باید از افراد با تجربه و کارآمد (مانند معلمان و همکلاسی‌ها) کمک بخواهند. با این حال روانشناسان تربیتی کمتر به مطالعه رفتار کمک‌طلبی دانشجویان پرداخته‌اند (۱). همچنین روانشناسان تربیتی رفتار کمک‌طلبی را یکی از راهبردهای یادگیری می‌دانند که دانشجویان با استفاده از آن می‌توانند مسائل و مشکلات یادگیری و تحصیلی خود را تشخیص داده و از طریق پرسش و کمک گرفتن از دیگران در جهت رفع آن اقدام نمایند. دانشجویان می‌توانند از طریق این راهبرد برای تبحر یافتن بر مهارت‌ها و یادگیری بهتر استفاده نمایند (۶).

در پژوهش‌های قبلی، پیشایندهای متعددی برای مؤلفه اجتناب از رفتار کمک‌طلبی در کلاس درس، شناسایی شده است. برخی از پژوهش‌ها به بررسی اثر قوانین نامناسب حاکم بر شرایط آموزش و عدم وجود منابع اطلاعاتی قابل اعتماد بر مؤلفه اجتناب از رفتار کمک‌طلبی پرداخته شده است. در برخی دیگر از پژوهش‌ها به بررسی علل روانی اجتماعی مانند هدف‌های پیشرفت فردی، هدف‌های اجتماعی، ادراک تهدید به شایستگی از جانب همسالان و معلم، کار آمدی تحصیلی، شایستگی شناختی و شایستگی اجتماعی برای این پدیده، پرداخته شده است (۷).

یکی دیگر از موضوعاتی که اهمیت بسیاری در بهبود رفتار کمک‌طلبی دارد و سبب موفقیت و پیشرفت در تمام زمینه‌ها، مخصوصاً تحصیلی می‌شود، تنظیم هیجان است. موقعیت‌های تحصیلی نیز پر از چالش‌هایی است که ممکن است تهدیدی برای بهزیستی هیجانی دانشجویان محسوب گردد. بنابراین، برخورداری از مهارت تنظیم هیجان علاوه بر تأثیر کلی که می‌تواند بر بهبود

مطالعات بسیاری نشان داده‌اند که استفاده از فراشناخت در کلاس به بهبود یادگیری، یادگیری حل مسأله، پژوهش و تفکر سطح بالا، می‌انجامد (۱۸، ۱۹). در مطالعه دیگر، که به بررسی رابطه بین رویکردهای فراشناخت و یادگیری دانشجویان پرداخته شده، نتایج نشان داد که دانشجویانی که از راهبردهای فراشناخت استفاده می‌کنند، نسبت به آن‌هایی که از راهبردهای فراشناخت استفاده نکردند، یادگیرندگانی موفق‌تری هستند (۲۰). با توجه به مطالب بیان شده، اگرچه پژوهش‌های گذشته به صورت پراکنده و مجزا به بررسی ارتباط مفاهیم مذکور پرداختند، اما یکی از نارسایی‌های اصلی پژوهش‌های قبلی عدم توجه به نقش همزمان آن متغیرها در دانشجویان ایرانی می‌باشد. لذا پژوهش حاضر با هدف تعیین همبستگی تنظیم شناختی هیجان و آگاهی‌های فراشناختی با رفتار کمک‌طلبی در میان دانشجویان دانشگاه آزاد اسلامی واحد تهران مرکز در سال تحصیلی ۹۹-۱۳۹۸ انجام شد.

روش کار

مطالعه حاضر توصیفی-همبستگی می‌باشد. جامعه آماری این پژوهش را کلیه دانشجویان دانشگاه آزاد اسلامی واحد تهران مرکز در سال تحصیلی ۹۹-۱۳۹۸ تشکیل دادند که تعداد جمعیت کل آن‌ها به تعداد ۲۳۶۲ تن بود. تعداد نمونه بر اساس جدول مورگان ۳۳۰ تن انتخاب شد که بر اساس روش نمونه‌گیری تصادفی خوشه‌ای بود. در این روش ابتدا از میان دانشکده‌های دانشگاه تهران مرکزی (مجتمع ولایت)؛ ۳ دانشکده به صورت تصادفی ساده با قرعه‌کشی بدون جایگزین، از هر دانشکده یک رشته (رشته‌های کارشناسی علوم اجتماعی، علوم سیاسی و علوم ارتباطات) بصورت تصادفی ساده با قرعه‌کشی بدون جایگزین، و از هر رشته ۳ کلاس (جمعاً ۹ کلاس) بصورت تصادفی ساده با قرعه‌کشی بدون جایگزین انتخاب گردید و به صورت تمام‌شماری به تمام دانشجویان کلاس‌های انتخاب شده پرسشنامه داده شد. تعداد دانشجویان در هر کلاس ۳۶ نفر بود که با احتساب ۹ کلاس، جمعاً ۳۳۰ نفر به مدت یک ساعت در حضور پژوهشگر به پرسشنامه‌ها پاسخ دادند.

در این نمونه‌گیری جنسیت و وضعیت اشتغال افراد شرکت‌کننده مطرح نبود.

معیارهای ورود به مطالعه شامل رضایت آگاهانه شرکت‌کنندگان و نیز تحصیل در سال تحصیلی مذکور بود. معیار خروج در این پژوهش، عدم تکمیل کامل سوالات پرسشنامه‌ها در نظر گرفته شد. به این معنی که عدم پاسخ‌گویی به بیش از ۵ عبارت از هر پرسشنامه، به منزله از رده خارج شدن پرسشنامه است. هر زمان

شرکت‌کنندگان مایل باشند، می‌توانند از پژوهش خارج شوند. برای جمع‌آوری داده‌ها از ابزارهایی به شرح زیر استفاده شد: پرسشنامه جمعیت شناختی که شامل سن، جنس، وضعیت تأهل و رشته تحصیلی بود.

«پرسشنامه تنظیم شناختی هیجان» (Cognitive Emotion Regulation Questionnaire) توسط Garnfsky در سال ۲۰۰۲ تدوین شده است (۲۱). این پرسشنامه چند بعدی جهت شناسایی راهبردهای مقابله‌ای شناختی افراد پس از تجربه کردن وقایع یا موقعیت‌های منفی مورد استفاده قرار می‌گیرد. برخلاف سایر پرسشنامه‌های مقابله که بصورت آشکار بین افراد و اعمال واقعی و تمایز قائل نمی‌شوند، این پرسشنامه، افکار فرد را پس از یک تجربه منفی یا وقایع آسیب‌زا ارزیابی می‌کند. این پرسشنامه یک ابزار خودگزارشی است و دارای ۳۶ عبارت به صورت طیف لیکرت ۵ درجه‌ای از ۱ (هرگز) تا ۵ (همیشه) می‌باشد. ۹ مولفه، هر کدام شامل ۴ عبارت است. مولفه‌ها عبارتند از: سرزنش خود (self-blame) شامل ۴ عبارت (۱، ۱۰، ۱۹، ۲۸)، سرزنش دیگران (other blame) شامل ۴ عبارت (۹، ۱۸، ۲۷، ۳۶)، پذیرش شرایط (acceptance) شامل ۴ عبارت (۲، ۱۱، ۲۰، ۲۹)، برنامه‌ریزی (planning) شامل ۴ عبارت (۵، ۱۴، ۲۳، ۳۲)، تمرکز مجدد مثبت (positive refocusing) شامل ۴ عبارت (۴، ۱۳، ۲۲، ۳۱)، نشخوار فکری (rumination) شامل ۴ عبارت (۳، ۱۲، ۲۱، ۳۰)، ارزیابی مجدد مثبت (positive reappraisal) شامل ۴ عبارت (۶، ۱۵، ۲۴، ۳۳)، توسعه چشم‌انداز (putting into perspective) شامل ۴ عبارت (۷، ۱۶، ۲۵، ۳۴) و تلقی فاجعه‌آمیز (catastrophizing) شامل ۴ عبارت (۸، ۱۷، ۲۶، ۳۵) می‌باشد. نمره کل هر یک از زیر مقیاس‌ها از طریق جمع کردن نمره عبارت‌ها بدست می‌آید. بنابراین، دامنه نمره‌های هر یک از زیر مقیاس‌ها بین ۴ تا ۲۰ خواهد بود و جمع کل نمره در دامنه‌ای از ۳۶ تا ۱۸۰ قرار می‌گیرد (۲۹، ۳۰). تفسیر نمره به این صورت است که در افراد با نمره ۳۶ تا ۷۲ تنظیم شناختی هیجان ضعیف، نمره ۷۲ تا ۱۰۸ تنظیم شناختی هیجان متوسط و نمره بالاتر از ۱۰۸ تنظیم شناختی هیجان می‌باشد.

Garnfsky و همکاران در پژوهش خود که نمونه آن ۸۲ فرد مبتلا به بیماری روماتیسم بود، روایی سازه همگرایی «پرسشنامه تنظیم شناختی هیجان» را از طریق محاسبه ضرایب همبستگی مؤلفه‌های آن با «مقیاس افسردگی اضطراب تنش» (Depression Anxiety Stress Scale) در مورد افراد نمونه مذکور گزارش کرده است. ضرایب همبستگی بین مؤلفه‌های سرزنش دیگران، نشخوار فکری، پذیرش شرایط، تمرکز مجدد مثبت، برنامه‌ریزی، سرزنش خود، ارزیابی مجدد مثبت، توسعه چشم‌انداز و تلقی فاجعه‌آمیز با

پایایی به روش همسانی درونی با محاسبه ضریب آلفا کرونباخ ۰/۸۵ برای نمونه مذکور بدست آمد.

«پرسشنامه رفتار کمک‌طلبی» (Help Seeking Behavior Questionnaire) توسط Allison & Paul (۲۸) در سال ۱۹۹۷ ساخته شده است که دارای ۱۴ عبارت به صورت طیف لیکرت ۵ درجه‌ای از ۱ (کاملاً مخالفم) تا ۵ (کاملاً موافقم) می‌باشد و میزان رفتار کمک‌طلبی دانشجویان را می‌سنجد. این پرسشنامه دارای ۲ مولفه می‌باشد که عبارتند از: پذیرش کمک‌طلبی (adaptive help seeking) شامل ۷ عبارت (عبارات ۱، ۳، ۴، ۵، ۷، ۱۱، ۱۳، ۱۴) و اجتناب از کمک‌طلبی (avoidance of help seeking) شامل ۷ عبارت (عبارات ۲، ۶، ۸، ۹، ۱۰، ۱۲) می‌باشد. نمره اجتناب از کمک‌طلبی به صورت معکوس نمره‌گذاری شدند. حد پایین، حد متوسط و حد بالای نمره به ترتیب عبارت است از: ۱۴، ۳۵، ۷۰. تفسیر نمره به این صورت است که افراد با نمره ۱۴ تا ۳۵ از رفتار کمک‌طلبی پایین، نمره ۳۵ تا ۴۹ از رفتار کمک‌طلبی متوسط و نمره بالاتر از ۴۹ از رفتار کمک‌طلبی بالایی برخوردارند. Allison & Paul در پژوهش خود روی ۲۰۳ تن از دانش‌آموزان کلاس هفتم و هشتم یک مدرسه در جنوب شرق شهر میثیگان، روایی سازه به روش تحلیل عاملی تاییدی انجام دادند و نتایج، ۲ عامل (پذیرش کمک‌طلبی و اجتناب از کمک‌طلبی) را مورد تایید کرد. پایایی به روش همسانی درونی با محاسبه ضریب آلفا کرونباخ برای افراد نمونه مذکور برای مولفه پذیرش کمک‌طلبی ۰/۸۶ و برای مولفه اجتناب از کمک‌طلبی ۰/۷۸ به دست آوردند (۲۸).

در پژوهش قدم‌پور و سرمد (۲۹) برای نمونه شامل ۲۰۰ تن از دانش‌آموزان پسر سوم راهنمایی از «پرسشنامه رفتار کمک‌طلبی» استفاده شده است. روایی سازه با استفاده از تحلیل عاملی اکتشافی انجام شد. نتایج ۲ مولفه اجتناب از کمک‌طلبی و پذیرش کمک‌طلبی را تایید کرد. پایایی این پرسشنامه را به روش همسانی درونی با محاسبه ضریب آلفا کرونباخ برای افراد نمونه مذکور برای مولفه‌های پذیرش کمک‌طلبی و اجتناب از کمک‌طلبی برای افراد شرکت‌کننده فوق به ترتیب ۰/۶۸ و ۰/۶۸ گزارش دادند.

در پژوهش گنجی و همکاران (۳۰) که نمونه آن‌ها ۱۳۱ تن از دانش‌آموزان دختر مقطع پیش‌دانشگاهی شهر تهران در سال تحصیلی ۱۳۸۸-۸۹ بود، روایی سازه «پرسشنامه رفتار کمک‌طلبی» به روش تحلیل عاملی اکتشافی به روش مؤلفه‌های اصلی با چرخش واریماکس تایید شد. در این پژوهش به منظور روایی سازه به روش همگرا، ضرایب همبستگی بین ۲

مؤلفه پذیرش کمک‌طلبی و اجتناب از کمک‌طلبی با نمره کلی «پرسشنامه رفتار کمک‌طلبی» محاسبه شد که این ضرایب به ترتیب برابر با ۰/۸۴ و ۰/۸۷ بود. پایایی به روش همسانی درونی با محاسبه ضریب آلفا کرونباخ برای افراد نمونه مذکور برای مولفه‌های پذیرش کمک‌طلبی و اجتناب از کمک‌طلبی برای افراد شرکت‌کننده فوق به ترتیب ۰/۷۲ و ۰/۷۸ گزارش کردند. «پرسشنامه رفتار کمک‌طلبی»، «سیاهه آگاهی فراشناختی» و «پرسشنامه تنظیم شناختی هیجان» بارها در مقالات پژوهشی روانشناسی مورد استفاده قرار گرفته و روایی و پایایی آن‌ها بررسی و تایید شده است. لذا در مطالعه حاضر به روایی در مطالعات قبلی اکتفا شد. پایایی به روش همسانی درونی با محاسبه ضریب آلفا کرونباخ برای «پرسشنامه رفتار کمک‌طلبی»، «سیاهه آگاهی فراشناختی» و «پرسشنامه تنظیم شناختی هیجان» به ترتیب برای ۳۳۰ تن از دانشجویان دانشگاه آزاد اسلامی واحد تهران مرکز (مورد پژوهش) ۰/۷۹، ۰/۸۱ و ۰/۸۴ بدست آمد.

برای جمع‌آوری داده‌ها، پس از اخذ کد اخلاق و کسب مجوزهای مربوطه از معاونت پژوهش دانشگاه و همچنین اخذ رضایت‌نامه کتبی جهت شرکت در پژوهش، به دانشجویان واجد شرایط مراجعه شد و اهداف پژوهش به صورت فردی برای هر یک ارائه شد. پژوهشگر به کلیه مشارکت‌کنندگان این اطمینان داده شد که شرکت آن‌ها در پژوهش کاملاً داوطلبانه است و اطلاعات آن محرمانه خواهد بود. جمع‌آوری داده‌ها در حدود ۳ هفته به طول انجامید.

تحلیل داده‌ها در ۲ سطح توصیفی و استنباطی انجام شد. در سطح توصیفی از شاخص‌هایی چون فراوانی، درصد، میانگین، انحراف معیار برای توصیف وضعیت متغیرهای مطالعه و از آزمون‌های تحلیلی ضریب همبستگی پیرسون و رگرسیون چندگانه استفاده شد. تحلیل داده‌ها با نرم افزار اس پی اس نسخه ۲۴ انجام شد.

یافته‌ها

نتایج حاصل از آمار توصیفی نشان داد که میانگین سنی واحدهای مورد پژوهش ۲۴/۸۲ سال بود. بیشترین درصد سنی واحدهای مورد پژوهش بین ۲۱ تا ۲۵ سال ۶۷ درصد، اکثریت افراد نمونه مرد (۵۴ درصد) و مجرد (۸۱/۷ درصد) بودند. همچنین ۴۶/۳ درصد افراد شرکت‌کننده دانشجوی کارشناسی رشته علوم اجتماعی، ۳۰/۵ درصد دانشجوی کارشناسی رشته علوم سیاسی و ۲۲/۲ درصد دانشجوی کارشناسی رشته علوم ارتباطات بودند.

هاجر تاروپردی زاده و فاطمه نظارات

جدول ۱: ضرایب همبستگی بین مولفه‌های رفتار کمک‌طلبی (پذیرش و اجتناب) و مولفه‌های تنظیم شناختی هیجان (سرزنش خود، پذیرش شرایط، نشخوار فکری، تمرکز مجدد مثبت، برنامه‌ریزی، ارزیابی مجدد مثبت، توسعه چشم‌انداز، تلقی فاجعه‌آمیز و سرزنش دیگران)

متغیرها	مولفه‌ها									
	۱	۲	۳	۴	۵	۶	۷	۸	۹	۱۰
رفتار کمک‌طلبی	۱									
	پذیرش کمک‌طلبی	۰/۲۳۱**								
	اجتناب از کمک‌طلبی	۰/۱۱**	۰/۲۸۹**							
تنظیم شناختی هیجان	سرزنش خود	۰/۳۴	۰/۲۴۵	۱						
	پذیرش شرایط	۰/۱۸*	۰/۵۴	۰/۰۸	۱					
	نشخوارفکری	۰/۰۳	۰/۵۴	۰/۰۳	۰/۰۳	۱				
تنظیم شناختی هیجان	تمرکز مجدد مثبت	۰/۰۳	۰/۰۳	۰/۰۳	۰/۰۳	۰/۰۳	۱			
	برنامه‌ریزی	۰/۰۳	۰/۰۳	۰/۰۳	۰/۰۳	۰/۰۳	۰/۰۳	۱		
	ارزیابی مجدد مثبت	۰/۰۳	۰/۰۳	۰/۰۳	۰/۰۳	۰/۰۳	۰/۰۳	۰/۰۳	۱	
تنظیم شناختی هیجان	توسعه چشم‌انداز	۰/۰۳	۰/۰۳	۰/۰۳	۰/۰۳	۰/۰۳	۰/۰۳	۰/۰۳	۰/۰۳	۱
	تلقی فاجعه‌آمیز	۰/۰۳	۰/۰۳	۰/۰۳	۰/۰۳	۰/۰۳	۰/۰۳	۰/۰۳	۰/۰۳	۰/۰۳
	سرزنش دیگران	۰/۰۳	۰/۰۳	۰/۰۳	۰/۰۳	۰/۰۳	۰/۰۳	۰/۰۳	۰/۰۳	۰/۰۳

ب‌طور کلی ضریب همبستگی، ضریب تعیین و ضریب همبستگی تعدیل شده رفتار کمک‌طلبی براساس تنظیم شناختی هیجان و آگاهی‌های فراشناختی عبارتند از: ۰/۴۱۶، ۰/۳۹۲ و ۰/۳۵۲. جهت بررسی فرضیه‌های پژوهش، ضرایب همبستگی مولفه‌های کمک‌طلبی و تنظیم شناختی هیجان در (جدول ۱)، و مولفه‌های کمک‌طلبی و آگاهی فراشناختی ارائه شده است. طبق نتایج ضرایب همبستگی بین مولفه‌های رفتار کمک‌طلبی و مولفه‌های تنظیم شناختی هیجان نشان می‌دهد، مؤلفه سرزنش خود با مؤلفه پذیرش کمک‌طلبی همبستگی منفی و معناداری دارد ($P < 0/05$).

ب‌طور کلی ضریب همبستگی، ضریب تعیین و ضریب همبستگی تعدیل شده رفتار کمک‌طلبی براساس تنظیم شناختی هیجان و آگاهی‌های فراشناختی عبارتند از: ۰/۴۱۶، ۰/۳۹۲ و ۰/۳۵۲. جهت بررسی فرضیه‌های پژوهش، ضرایب همبستگی مولفه‌های کمک‌طلبی و تنظیم شناختی هیجان در (جدول ۱)، و مولفه‌های کمک‌طلبی و آگاهی فراشناختی ارائه شده است. طبق نتایج ضرایب همبستگی بین مولفه‌های رفتار کمک‌طلبی و مولفه‌های تنظیم شناختی هیجان نشان می‌دهد، مؤلفه سرزنش خود با مؤلفه پذیرش کمک‌طلبی همبستگی منفی و معناداری دارد ($P < 0/05$).

جدول ۲: ضرایب همبستگی بین مولفه‌های رفتار کمک‌طلبی (پذیرش و اجتناب) و آگاهی فراشناختی

متغیرها	مولفه‌ها		
	۱	۲	۳
رفتار کمک‌طلبی	۱. پذیرش کمک‌طلبی		
	۲. اجتناب از کمک‌طلبی	۰/۰۴۲	
آگاهی فراشناختی	۳. آگاهی فراشناختی	۰/۲۸۶**	۰/۲۵۷**

جدول ۳: ضرایب پیش بینی مؤلفه پذیرش کمک‌طلبی براساس مولفه‌های تنظیم شناختی هیجان (سرزنش خود، پذیرش شرایط، نشخوار فکری، تمرکز مجدد مثبت، برنامه‌ریزی، ارزیابی مجدد مثبت، توسعه چشم‌انداز) و متغیر آگاهی فراشناختی

مؤلفه‌ها	ضرایب غیراستاندارد	ضرایب استاندارد	T	P
	B	Beta		
ثابت	۰/۸۶۴		۵/۰۱۴	۰/۰۰۰
سرزنش خود	-۰/۰۳۳	-۰/۰۹۷	-۱/۲۳	۰/۱۸۴
پذیرش شرایط	۰/۲۲۵	۰/۱۵۲	۵/۴۲۸	۰/۰۰۰
نشخوارفکری	۰/۰۰۴	۰/۰۱۲	۰/۱۶۴	۰/۸۷
تمرکز مجدد مثبت	۰/۰۴۵	۰/۱۹	۴/۶۲۹	۰/۰۰۹
برنامه‌ریزی	۰/۲۲۸	۰/۱۴	۶/۴۴۴	۰/۰۰۰
ارزیابی مجدد مثبت	۰/۳۸۶	۰/۲۶۴	۶/۰۰۶	۰/۰۰۰
توسعه چشم‌انداز	-۰/۰۴۹	-۰/۱۷۰	-۱/۶۲۸	۰/۱۰۶
آگاهی فراشناختی	۰/۳۷۵	۰/۳۴۶	۹/۱۴۲	۰/۰۰۰

بر اساس نتایج بدست آمده مولفه های تنظیم شناختی هیجان و آگاهی های فراشناختی، تبیین کننده های معناداری برای پیش‌بینی مؤلفه پذیرش کمک طلبی هستند. ضریب بتا بدست آمده نشان می دهد مولفه های پذیرش، تمرکز مجدد

مثبت، برنامه ریزی، ارزیابی مجدد مثبت، توسعه چشم انداز و آگاهی های فراشناختی به ترتیب ۰/۱۹، ۰/۱۴، ۰/۲۶۴، ۰/۱۷- و ۰/۳۴۶ قادر به پیش بینی مؤلفه پذیرش کمک طلبی هستند (جدول ۳).

جدول ۴: ضرایب پیش بینی مولفه اجتناب از کمک طلبی براساس مولفه‌های تنظیم شناختی هیجان (سرزنش خود، پذیرش شرایط، نشخوار فکری، تمرکز مجدد مثبت، برنامه‌ریزی، ارزیابی مجدد مثبت، توسعه چشم‌انداز) و متغیر آگاهی فراشناختی

P	T	ضرایب استاندارد		مؤلفه‌ها
		Beta	Std. Error	
۰/۰۰۱	-۳/۳۶۵		۱/۱۴۸	ثابت
۰/۰۰۱	۵/۶۲۸	۰/۳۴	۰/۱۶۵	سرزنش خود
۰/۱۲۴	-۱/۱۹۳	-۰/۱۷۰	۰/۰۳۲	پذیرش شرایط
۰/۰۳۸	۲/۰۹۶	-۰/۱۸۰	۰/۰۴۰	نشخوارفکری
۰/۵۹۵	۰/۵۳۳	۰/۰۴۴	۰/۰۸۸	تمرکز مجدد مثبت
۰/۷۳۶	-۰/۳۰۲	-۰/۰۲۱	۰/۰۲۱	برنامه ریزی
۰/۰۰۴	-۲/۹۱۳	-۰/۲۳۹	۰/۰۴۹	ارزیابی مجدد مثبت
۰/۳۱۶	۱/۰۰۶	۰/۰۷۷	۰/۰۳۵	توسعه چشم انداز
۰/۰۰۱	۴/۱۶۲	-۰/۳۴۱	۰/۱۹۱	آگاهیهای فراشناختی

مطابق با (جدول ۴)، ضریب بتا بدست آمده نشان می‌دهد ابعاد سرزنش خود و نشخوارفکری، ارزیابی مجدد مثبت و آگاهی های فراشناختی به ترتیب ۰/۳۴، ۰/۱۸، ۰/۲۳۹- و ۰/۳۴۱- قادر به پیش‌بینی مؤلفه اجتناب از کمک طلبی هستند.

بحث

پژوهش حاضر با هدف تعیین همبستگی بین تنظیم شناختی هیجان و آگاهی‌های فراشناختی با رفتار کمک طلبی در دانشجویان دانشگاه آزاد واحد تهران مرکز در سال تحصیلی ۱۳۹۸-۹۹ انجام شد. نتایج پژوهش نشان داد که بین تنظیم شناختی هیجان با رفتار کمک طلبی دانشجویان همبستگی وجود دارد، به این معنا که ماتریس همبستگی بین مولفه‌های رفتار کمک طلبی و مولفه های تنظیم شناختی هیجان نشان می دهد مولفه سرزنش خود با مؤلفه پذیرش کمک طلبی همبستگی منفی و معناداری دارد و مؤلفه های پذیرش، تمرکز مجدد مثبت، برنامه ریزی و ارزیابی مجدد مثبت همبستگی مثبت و معناداری با مؤلفه پذیرش کمک طلبی دارد. همچنین مولفه‌های سرزنش خود و نشخوار فکری با مؤلفه اجتناب از کمک‌طلبی همبستگی مثبت و معنادار، و مؤلفه- ارزیابی مجدد مثبت همبستگی منفی و معناداری با مؤلفه اجتناب از کمک طلبی دارد. این یافته ها همسو با نتایج پژوهش شیخی و همکاران (۳۱)، Azevedo (۳۲) و موسوی و عمران (۳۳) است که پژوهشگران مذکور در پژوهش خود اشاره نمودند که راهبردهای تنظیم شناختی هیجان در توانایی‌های تحصیلی، سبک‌های مقابله

با دلزدگی تحصیلی و کمک گرفتن از سایرین موثر است. همچنین این یافته‌ها ناهمسو با نتایج کارغا و همکاران (۳۴) است. در تبیین این یافته ها می‌توان گفت راهبردهای غیرانطباقی تنظیم شناختی هیجان‌ها باعث می شود تا برانگیختگی و هیجان‌های منفی در فرد شکل گیرد که این سبب می شود فرد از رفتار کمک طلبی اجتناب ورزد، اما دانشجویانی که از راهبردهای مثبت تنظیم شناختی هیجان استفاده می کنند، رفتار کمک طلبی را به عنوان یکی از راهبردهای موفقیت تحصیلی پیگیری نمایند (۳۵). بعلاوه، نتایج نشان داد بین آگاهی‌های فراشناختی با رفتار کمک طلبی دانشجویان همبستگی وجود دارد. بدین صورت که مؤلفه آگاهی فراشناختی با مؤلفه اجتناب از رفتار کمک طلبی همبستگی منفی و معناداری دارد. آگاهی های فراشناختی، مؤلفه پذیرش کمک طلبی را به صورت مثبت و معناداری پیش بینی می کند و این یافته ها همسو با نتایج خانکشی‌زاده و رضایی (۳۵)، عابدینی و مختاری (۳۷)، هوشمندجا و همکاران (۳۸) است که پژوهشگران مذکور در پژوهش خود اشاره نموده‌اند که راهبردهای فراشناختی می‌تواند مهارت تحصیلی ویژه‌ای مانند رفتار کمک‌طلبی را بدست آورد. همچنین این یافته‌ها ناهمسو با نتایج کارغا و همکاران (۳۴) و آرام‌فر و همکاران (۳۹) بود. در تبیین این یافته ها می‌توان گفت راهبردهای فراشناختی می تواند به دانشجو کمک کند که با آگاهی از نقاط ضعف خود را بهتر بشناسد و سپس تصمیم به جستجوی کمک و درنهایت بکارگیری راهبردهای جستجوی کمک بگیرد (۳۵). دانشجویان با استفاده از آگاهی فراشناختی در

هاجر تاروپردی زاده و فاطمه نظارات

هوشی افزایشی و ارزش تکلیف، همبستگی مثبت و معناداری وجود دارد. در تبیین این یافته‌ها می‌توان دانشجویان با استفاده از راهبردهای فراشناختی (خودپرسی، خود-نظارتی و خودارزیابی) بر چگونگی یادگیری خود واقف هستند. آن‌ها اغلب از راهبردهای شناختی استفاده می‌کنند و در بیشتر موارد مشکلات را به عنوان چالش در نظر می‌گیرند و از آن به عنوان فرصتی برای یادگیری استفاده می‌کنند (۴۳).

نتیجه‌گیری

یافته مطالعه حاضر نشان داد مؤلفه‌های پذیرش شرایط، تمرکز مجدد مثبت، برنامه ریزی و ارزیابی مجدد مثبت همبستگی مثبت و معناداری با مؤلفه پذیرش کمک طلبی دارد. همچنین همبستگی بین مؤلفه‌های سرزنش خود و نشخوار فکری با مؤلفه اجتناب از کمک طلبی مثبت و معنادار است. بعلاوه، آگاهی فراشناختی با مؤلفه پذیرش کمک طلبی همبستگی مثبت و معناداری دارد. لذا به منظور ارتقای توانایی‌های تحصیلی دانشجویان، آموزش راهبردهای تنظیم شناختی هیجان و آگاهی‌های فراشناختی، برگزاری کارگاه‌ها و کلاس‌های آموزشی در خصوص رفتار کمک‌طلبی و توضیح تأثیر آن در توانایی‌های تحصیلی دانشجویان پیشنهاد می‌گردد. در خصوص محدودیت پژوهش حاضر می‌توان گفت جامعه آماری شامل دانشجویان دوره کارشناسی دانشگاه آزاد واحد تهران مرکز می‌باشد در تعمیم نتایج به دانشجویان سایر دوره‌های تحصیلی (کارشناسی ارشد، دکتری) احتیاط شود.

سپاسگزاری

مقاله حاضر حاصل پایان‌نامه کارشناسی ارشد فاطمه نظارات در رشته روانشناسی تربیتی و تحت راهنمایی خانم دکتر هاجر تاروپردی زاده با کد اخلاق ۱۰۱۲۹۱۵۵۲۰۳۵۱۰۷۱۳۹۸۱۶۵۳۰۷ دانشگاه آزاد اسلامی واحد تهران مرکز می‌باشد. بدینوسیله از افراد شرکت‌کننده در این پژوهش تشکر و قدردانی می‌شود.

تضاد منافع

نویسندگان این مقاله هیچگونه تضاد منفعی گزارش نکردند.

صورت احساس نیاز به کمک، به احتمال بیشتری از راهبردهای رفتار کمک طلبی استفاده می‌نمایند. نتایج پژوهش Roussel و همکاران (۳۶) در زمینه عوامل مؤثر بر رفتار کمک طلبی نشان داد که رفتار کمک طلبی تحت تأثیر هنجارهای اجتماعی، ساختار اهداف کلاس، روش‌های آموزشی مدرسین، دانش و مهارت‌ها، نگرش‌ها و رفتار دانشجویان (ادراک از صلاحیت علمی، یادگیری خودتنظیمی و ادراک از رفتار کمک طلبی) قرار دارد. Allison & Paul در مطالعه خود دریافتند، آموزش راهبردهای فراشناختی باعث نظارت بیشتر دانشجویان بر عملکرد خود و آگاهی بیشتری از خصوصیات کمک‌کنندگان (آگاهی آن‌ها نسبت به رفتار کمک طلبی و میزان دسترسی و مناسب بودن منابع کمک) مؤثر خواهد شد (۲۸). بنابراین، دانشجویان با داشتن مهارت‌های اجتماعی، شناختی و تحصیلی بالاتر، در صورت نیاز به کمک از راهبردهای رفتار کمک طلبی استفاده می‌نمایند. در واقع می‌توان گفت تصمیماتی که دانشجویان برای کمک گرفتن از دیگران اتخاذ می‌کنند تحت تأثیر شناخت و آگاهی آن‌ها نسبت به رفتار کمک طلبی و میزان دسترسی و مناسب بودن منابع کمک قرار می‌گیرد.

نتایج مطالعه حاضر نشان داد که رفتار کمک طلبی براساس تنظیم شناختی هیجان و آگاهی‌های فراشناختی دانشجویان پیش‌بینی می‌شود. به این صورت که در نتایج مربوط به مؤلفه پذیرش کمک طلبی، ضریب بتای بدست آمده نشان می‌دهد مؤلفه‌های پذیرش شرایط، تمرکز مجدد مثبت، برنامه‌ریزی، ارزیابی مجدد مثبت، توسعه چشم انداز و آگاهی‌های فراشناختی قادر به پیش‌بینی مؤلفه پذیرش کمک طلبی هستند. همچنین مؤلفه‌های سرزنش خود و نشخوار فکری، ارزیابی مجدد مثبت و آگاهی‌های فراشناختی قادر به پیش‌بینی مؤلفه پذیرش کمک طلبی هستند. این یافته‌ها همسو با نتایج نوری و نیلوفرشان (۴۰)، گرشاسبی و همکاران (۴۱) و ناهمسو با نتایج آرام‌فر و زینالی (۳۹) است. شکر (۴۲) در پژوهشی بر روی دانش‌آموزان دختر دبیرستانی دریافت که مؤلفه‌های اشتیاق‌شناختی (راهبردهای شناختی و خودنظم‌دهی) و هیجان‌های تحصیلی منفی (اضطراب، خستگی، خشم، شرم و ناامیدی) همبستگی منفی و معنادار و بین مؤلفه‌های اشتیاق‌شناختی (راهبردهای شناختی و خودنظم‌دهی) و هیجان‌های مثبت (امید، لذت و غرور) و خودکارآمدی، باورهای

References

1. Mikaeili N, Afrooz Gh, Gholizadeh L. [Relationship between self-concept and academic burnout with academic performance of female students]. *Journal of School Psychology*. 2012; 1(4): 90-103. <https://www.magiran.com/p1091790>
2. Karabenick SA, Sharma R. Perceived teacher support of student questioning in the college classroom: Its relation to student characteristics and role in the classroom questioning process. *Journal of Educational Psychology*. 1994; 86(1): 90-103. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.86.1.90>
3. Ryan A, Shin S, Lampkins-Uthando S, Kiefer S, Thompson G. Do gender differences in help avoidance vary by ethnicity? An examination of African American and European American students during early adolescence. *Developmental Psychology*. 2009; 45(4): 1152-1163. <https://doi.org/10.1037/a0013916>
4. Neuman RS. Children reluctance to seek help with school work. *Journal of Educational Psychology*. 1998; 82(1): 82-100. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.82.1.92>
5. Butler R. An achievement goal perspective on student help seeking and teacher help giving in the classroom: Theory, Research, and Educational Implications. In: S. Karabenick and R. Newman (Eds): *Help*. 2006. <https://doi.org/10.1177/0272431617737626>
6. Nelson-Le-gall S. Necessary and unnecessary help-seeking in children. *Journal of Genetic Psychology*. 1987; 148(1): 53-62. <https://doi.org/10.1080/00221325.1987.9914536>
7. Ryan A, Shin H. Help-seeking tendencies during early adolescence: An examination of motivational correlates and consequences for achievement. *Learning and Instruction*. 2010; 20: 1-10. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2010.07.003>
8. Graziano P, Reavis R, Keane S, Calkins S. The role of emotion regulation and children's early academic success. *Journal of Psychology*. 2007; 45(1): 3-19. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2006.09.002>
9. Aldao A, Nolen-Hoeksema S. Specificity of cognitive emotion regulation strategies: A transdiagnostic examination. *Behaviour Research and Therapy*. 2010; 48(10): 974-983. <https://doi.org/10.1016/j.brat.2010.06.002>
10. Ochsner KN, Gross JJ. The cognitive control of emotion. *Trends in Cognitive Sciences*. 2005; 9: 242-249. <https://doi.org/10.1016/j.tics.2005.03.010>
11. Kring AM, Sloan DM (Eds.). *Emotion Regulation and Psychopathology: A Transdiagnostic Approach to Etiology and Treatment*. New York: The Guilford Press. 2005.
12. Garnefski N, Baan N, Kraaij V. Psychological distress and cognitive emotion regulation strategies among farmers who fell victim to the foot-and-mouth crisis. *Personality and Individual Differences*. 2005; 38(6): 1317-1327. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2004.08.014>
13. Garnefski N, Kraaij V, Spinhoven P. Negative life events, cognitive emotion regulation and emotional problems. *Personality and Individual Differences*. 2001; 30(8): 1311-27. [https://doi.org/10.1016/S0191-8869\(00\)00113-6](https://doi.org/10.1016/S0191-8869(00)00113-6)
14. Hassani J. [Psychometric properties of the cognitive emotion regulation questionnaire]. *Journal of Clinical Psychology*. 2010; 2(3): 73-83. <https://www.sid.ir/fa/journal/ViewPaper.aspx?id=120613>
15. Abedini Y, Mokhtari MM. [Causal model of motivational relationships of English language achievement and performance: The mediating and metacognitive role of help seeking in learning via mobile phone]. *Research in School and Virtual Learning*. 2015; 11(3): 7-16. <https://www.sid.ir/fa/journal/ViewPaper.aspx?id=357282>
16. Hamonniere T, Varescon I. Metacognitive beliefs in addictive behaviors: A systematic review. *Addictive Behaviors*. 2018; 85(1): 51-63. <https://doi.org/10.1016/j.addbeh.2018.05.018>
17. Yüksel İ. Metacognitive Awareness of Academic Reading Strategies. *Procedia -Social and Behavioral Sciences*. 2012; 31(1): 894-898. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2011.12.164>
18. Mayer RE, Alexander PA. *Handbook of research on learning and instruction*. New York and London: Routledge. 2011. <https://doi.org/10.4324/9780203839089>
19. Zohar A, Ben David A. Explicit teaching of meta-strategic knowledge in authentic classroom situations. *Metacognition and Learning*. 2008; 3(1): 59-82. <https://doi.org/10.1007/s11409-007-9019-4>
20. Chon VY, Shin T. Profile of second language learner's metacognitive awareness and academic motivation for successful listening: A latent class

- analysis. *Learning and Individual Differences*. 2019; 70(1): 62-75. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2019.01.007> <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2019.01.007>
21. Hassani J. [Psychometric properties of the cognitive emotion regulation questionnaire]. *Journal of Clinical Psychology*. 2010; 7(3): 73-83. <https://www.magiran.com/p832223>
 22. Besharat MA. [Psychometric properties of the cognitive emotion regulation questionnaire in a sample of Iranian population]. *Research Report*. University of Tehran. 2007. <https://www.magiran.com/p1332176>
 23. Schraw TG, Dennison RS. Assessing metacognitive awareness. *Contemporary Educational Psychology*. 1994; 19 (4) 460-475. <https://doi.org/10.1006/ceps.1994.1033>
 24. Heli K, Kalle V, Manne K, Arja V, Finn R, Jostein S. The utility of the metacognitive awareness inventory for teachers. *Journal of Education and Learning*. 2017; 6(4): 78-91. <https://doi.org/10.5539/jel.v6n4p78>
 25. Delavarpour M. [Predicting metacognitive awareness and academic achievement based on orientation of the goal of progress]. *Quarterly Journal of New Psychological Research*. 2007; 3(9): 65-91. <https://www.magiran.com/p784326>
 26. Safari Y, Marzoughi R. [A comparative study of the dimensions of metacognitive awareness of middle school students]. *Quarterly Journal of Educational Innovations*. 2012; 11(42): 119-134. <https://www.sid.ir/fa/journal/ViewPaper.aspx?id=160936>
 27. Ryan A M, Pintrich P R. 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): 329-341. <https://doi.org/10.1037//0022-0663.89.2.329>
 28. Ghadampour E, Sarmad Z. [The role of motivational beliefs in help seeking behavior and student's academic achievement]. *Journal of Psychology*. 2003; 2(7): 112-126. <http://noo.rs/tUMeW>
 29. Ganji K, Navabakhsh M, Zabihi R. [Relationship between identity styles and social well-being with help-seeking behavior of high school students in mathematic subject]. *Quarterly Educational Psychology*. 2012; 7(22): 95-123. <https://doi.org/10.7860/JCDR/2018/31884.11547>
 30. Sheykhi Gh, Rajab Pour M, Sheibani H. [The relationship between perfectionism, anxiety, cognitive emotion regulation with academic conflict of Payam Noor university students]. *Iranian Journal of Culture in The Islamic University*. 2019; 9(31): 123-146. <https://www.magiran.com/p2047014>
 31. Azevedo R. Theoretical, conceptual, methodological, and instructional issues in research on metacognition and self-regulated learning: A discussion. *Meta Cognition Learning*. 2009; 4(1): 85-95. <https://doi.org/10.1007/s11409-009-9035-7>
 32. Mousavi F, Omran B. [Relationship between metacognitive knowledge and academic self-concept, attitude toward school and students' social adjustment]. *Journal of New Approaches in Educational Administration*. 2016; 1(7): 177-190. <https://www.magiran.com/p1557217>
 33. Karnama G, Nasiri S, Saedpanah S. [Investigating the relationship between emotion regulation and social adjustment among Iranian students and medical sciences]. *National Conference on New Research in Iran and the World in Psychology*. 2017; 7(1): 229-240. <https://civilica.com/doc/751255>
 34. Khankeshi Zadeh T, Rezaei A. [The relationship between the meta-cognitive knowledge, implicit intelligence theories and attitude to the help-seeking behaviors with third grade mathematic students' performance in guidance school of Tabriz]. *Journal of Educational Sciences*. 2012; 5(18): 89-108. <https://www.sid.ir/fa/journal/ViewPaper.aspx?id=202961>
 35. Roussel P, Elliot AJ, Feltman R. The influence of achievement goals and social goals on help-seeking from peers in an academic context. *Learning and Instruction*. 2013; 21(3): 394-402. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2010.05.003>
 36. Abedini Y, Mokhtari M. [A causal model of the relation between achievement motivation and English language performance: The mediator and metacognitive role of academic help seeking in learning by cell phone]. *Research in School and Virtual Learning*. 2015; 3(11): 7-16. <https://www.sid.ir/fa/journal/ViewPaper.aspx?id=357282>
 37. Hooshmanja M, Javanmard A, Marashi M. [The relationship between self-efficacy, cognitive metacognitive strategies with academic achievement among nomads high school boys students of Fars province]. *Technology Education*

- Journal. 2014; 8(3): 171-181.
38. Aramfar A, Zeynali A. [The relationship between academic stress and educational assistance with students' academic achievement]. Scientific Journal of Education and Evaluation. 2014; 8(3): 37-48. <https://www.sid.ir/fa/journal/viewpaper.aspx?ID=275086>
39. Noori T, Niloofarshan P. [University students' academic procrastination: The role of coping styles with stress and the dual dimensions of perfectionism]. New Educational Approaches. 2015; 9(30): 63-122.
40. Garshasbi A, Khorsand E, Taghizadeh A. [The effect of self-regulation skills training on academic achievement motivation and academic performance of nursing students in English lesson]. Research in Medical Education. 2018; 10(1): 1-9. <https://magiran.com/p1835625>
<https://doi.org/10.29252/rme.10.1.9>
41. Shokri M, Zahed S, Rezaeisharif A. [The comparison of academic engagement, emotional creativity and academic self-efficacy in gifted male and female students]. 2019; 18(71): 101-121. <https://www.sid.ir/fa/journal/ViewPaper.aspx?id=499131>
42. Ghanbari T, Sheikholeslami R, Fouladchang M, Hosseinchari M. [Metacognitive knowledge and school well-being: The mediating role of academic help seeking]. Developmental Psychology (Journal of Iranian Psychologists). 2019; 16(61): 49-60. <https://www.sid.ir/en/journal/ViewPaper.aspx?id=715842>