



انگیزش تحصیلی در نظام‌های آموزشی

دسترسی آزاد

<https://journal.afagh.ac.ir>

شماره ۳، دوره ۲، ۱۴۰۴

رابطه وانمودگرایی، تنظیم هیجان و مسئولیت پذیری با کمک طلبی تحصیلی دانشجویان دانشگاه آزاد ارومیه

قاسم محمدیاری^{۱*}، اسماء نصرتی نیا^۲، راضیه عبدالله زاده^۳

۱. استادیار، گروه روانشناسی، دانشگاه پیام نور، تهران، ایران

Email: gmohamadyari@pnu.ac.ir

۲. کارشناسی ارشد، گروه روانشناسی، دانشگاه آزاد اسلامی، واحد ارومیه، ارومیه، ایران

۳. دانشجوی کارشناسی ارشد، گروه روانشناسی، دانشگاه پیام نور، ارومیه، ایران

چکیده

کمک‌طلبی تحصیلی به‌عنوان یکی از مؤلفه‌های کلیدی یادگیری خودتنظیمی، نقش مهمی در موفقیت آموزشی دانشجویان ایفا می‌کند؛ با این حال، تعیین‌کننده‌های روان‌شناختی آن همچنان به‌طور کامل تبیین نشده‌اند. پژوهش حاضر با هدف بررسی نقش پیش‌بینی‌کننده وانمودگرایی، تنظیم شناختی هیجان و مسئولیت‌پذیری در تبیین کمک‌طلبی تحصیلی دانشجویان انجام شد. این مطالعه با رویکرد توصیفی-همبستگی انجام گرفت. جامعه آماری شامل دانشجویان دانشگاه آزاد اسلامی واحد ارومیه در سال تحصیلی ۱۴۰۳-۱۴۰۴ بود که از میان آنان، ۳۳۱ نفر با استفاده از جدول کرجسی و مورگان و به روش نمونه‌گیری تصادفی خوشه‌ای چندمرحله‌ای انتخاب شدند. داده‌ها با استفاده از پرسشنامه‌های: تنظیم شناختی هیجان (شیلد و ایکتی، ۱۹۹۸)، کمک‌طلبی تحصیلی (ریان و پنتریچ، ۱۹۹۷)، وانمودگرایی (کلانس، ۱۹۸۰) و مسئولیت اجتماعی (گلن و نلسون، ۱۹۹۸) گردآوری شد. روایی پرسشنامه ضمن تأیید توسط طراحان آن، در پژوهش‌های داخلی نیز تأیید شده است و پایایی پرسشنامه‌ها علاوه بر تأیید در تحقیقات گذشته در این پژوهش نیز با استفاده از روش آلفای کرونباخ به ترتیب ۰/۸۵، ۰/۸۰۸، ۰/۸۳ و ۰/۸۴ به دست آمد. رو داده‌ها با استفاده از ضریب همبستگی پیرسون و تحلیل رگرسیون چندگانه تحلیل شدند. یافته‌ها نشان داد که وانمودگرایی با کمک‌طلبی تحصیلی رابطه منفی و معنادار دارد، در حالی که مسئولیت‌پذیری و تنظیم شناختی هیجان با این متغیر رابطه مثبت و معناداری نشان می‌دهند ($p < 0/05$). همچنین نتایج رگرسیون چندگانه حاکی از آن بود که وانمودگرایی و مسئولیت‌پذیری سهم معناداری در تبیین و پیش‌بینی کمک‌طلبی تحصیلی دارند، در حالی که تنظیم شناختی هیجان سهم پیش‌بینی‌کننده منحصربه‌فردی نشان نداد. در مجموع، این یافته‌ها بر نقش متمایز خود ادراکی ناسازگارانه و ویژگی‌های شخصیتی سازگارانه در شکل‌دهی رفتارهای کمک‌طلبانه تحصیلی تأکید داشته و می‌تواند در طراحی مداخلات آموزشی و روان‌شناختی با هدف ارتقای کمک‌طلبی تحصیلی دانشجویان مورد توجه قرار گیرد.

واژگان کلیدی: تنظیم هیجان، کمک طلبی تحصیلی، مسئولیت‌پذیری، وانمودگرایی

۱. مقدمه

یادگیران خودگردان راهبردهای خودگردان مختلفی از جمله راهبرد کمک طلبی تحصیلی را برای رفع کم و کسرهای یادگیری خود به کار می برند. کمک طلبی تحصیلی^۱ به عنوان مظهر وابستگی و نا امنی و گاهی به عنوان نشانه خود مختاری و تبحر فعال توصیف شده است. تحول کمک طلبی در افراد از سه جنبه؛ آگاهی از نیاز به کمک، جست و جوی کمک و استفاده از راهبردها برای فراخوانی کمک است. در این رابطه، کمک طلبی یا سوال پرسى در کلاس درس را یکی از راهبردهای مهم خودنظم دهی یادگیری نام داده اند که در یادگیری و عملکرد دانش آموزان نقش مهمی دارد (اعظامی و کیهان، ۱۴۰۲). با استفاده از کمک طلبی، فراگیران می توانند مسائل و دشواری های یادگیری خود را تشخیص داده و از طریق سوال کردن از دیگران جهت برطرف کردن آن ها اقدام نمایند (جلایی و بختیارپور، ۱۳۹۹). در طی انجام تکالیف درسی، فراگیرانی که یادگیری خودگردان دارند، به دقت پیشرفت خود را مشاهده می کنند، درمورد عملکردشان داوری می کنند و به روش های مناسب نسبت به آن عکس العمل نشان می دهند و این امر به ارتقاء تحصیلی آنها کمک می کند (گلستانه و عسکری، ۱۴۰۰). فراگیری که در کلاس سوال می کند و کمک را هنگامی که لازم است تقاضا می نماید، نه تنها مشکلات تحصیلی خود را کم می کند، بلکه در این فرایند دانش و مهارت های بدست می آورد که در وضعیت های بعدی می تواند از آنها برای یاری به خود استفاده کند (قنبری طلب و شیخ الاسلامی، ۱۳۹۹). با این حال، پژوهش ها نشان داده است بسیاری از فراگیران، زمانی که در امر یادگیری، با ابهام و دشواری رو به رو می شوند، فعالانه به جستجوی کمک نمی پردازند (اعلم الهدی و زینالی، ۱۴۰۰). در برخی تحقیقات، تصمیم فراگیران جهت اجتناب از کمک طلبی تحصیلی نشان دهنده یک اقدام هدفمند و هدف محور است. اهمیت این نکته از این منظر است که اگر فراگیران، کمکی را که به آن نیاز دارند درخواست نکنند، در واقع خود را در موقعیت محرومیت از یادگیری قرار می دهند (جلایی و بختیارپور، ۱۳۹۹). تحقیقات گذشته همچنین نشان داده اند که بین اجتناب از کمک طلبی در کلاس درس و عملکرد تحصیلی رابطه منفی وجود دارد (گلستانه و عسکری، ۱۴۰۰). در این رابطه، پژوهش ها نشان دادند افراد دارای وانمودگرایی بالا، با وجود آگاهی از نیاز به کمک، احتمال کمتری برای درخواست کمک دارند؛ زیرا کمک طلبی را تهدیدی برای تصویر شایستگی خود ادراک می کنند (چن و سون^۲، ۲۰۲۴). همچنین، در پژوهش دیگری محققان نشان دادند کمک طلبی اطلاعاتی بخشی از یادگیری خودتنظیم است و دانشجویانی که احساس ناتوانی یا موانع شناختی بیشتری دارند، کمتر از منابع کمک استفاده می کنند (لی و لیست^۳، ۲۰۲۳) و در یک مدل چندسطحی نشان داده شد عوامل انگیزشی و خودتنظیمی دانش آموزان، از پیش بینی کننده های مهم کمک طلبی سازگاران هستند و باورهای منفی درباره توانایی فردی می توانند مانع کمک خواهی شوند (راترفورد، بوتلو، شنکه، لم^۴، ۲۰۲۳). با توجه به اهمیت کمک طلبی تحصیلی در رفتارهای خودگردان و پیشرفت تحصیلی یادگیران، تعیین عوامل تأثیر گذار منفی و مثبت بر کمک طلبی تحصیلی آن از اهمیت بالایی در بافت های آموزش و یادگیری برخوردار است.

در این رابطه می توان به مسئولیت پذیری^۵ دانشجویان به عنوان عامل تأثیرگذار بر کمک طلبی تحصیلی اشاره کرد. می توان گفت، فرد مسئولیت پذیر کسی است که در قبال رفتار خودش پاسخگو باشد؛ یعنی مسئولیت سود و زیان وظیفه یا تکلیفی را که بر عهده گرفته است، بپذیرند (بیابانگرد، ۱۴۰۱). در واقع بی مسئولیتی، موجب ناتوانی در برقراری روابط سالم و محبت آمیز با دیگران، ناتوانی در تصمیم گیری، شکست های پیاپی تحصیلی، ترک تحصیل و مهم تر از همه روی آوردن به مصرف مواد مخدر، نوشیدنی های الکلی، پرخاشگری و بزهکاری خواهد شد (پورکران، ۱۴۰۰). افشار و همکاران (۱۳۹۸) نشان دادند که بین یادگیری مشارکتی و احساس مسئولیت ارتباط مثبت و معنی داری وجود دارد، نیز ویسی (۱۴۰۲) به این نتیجه رسید که ارتباط شیوه های

1- Academic assistance

2. Chen, & Son

3. Lee & List

4. Rutherford, Botello, Schenke & Lam

5- Responsibility

تربیتی والدین با مسئولیت اجتماعی، مستقیم و معنی دار است. نلان^۱ (۲۰۱۹) نشان داد که داشتن آموزش مسئولیت پذیری می تواند منجر به بهبود مهارت‌های اجتماعی شود. همچنین، پژوهش‌ها نشان دادند کمک‌طلبی یک راهبرد یادگیری خودتنظیم است و دانشجویانی که مسئولیت بیشتری نسبت به یادگیری خود دارند، بیشتر از کمک به عنوان ابزار حل مسئله استفاده می‌کنند (کارابنیک، نیومن^۲، ۲۰۲۳).

از طرف دیگر، وانمودگرایی، به وضوح یک سبک انطباقی نامطلوب و فراگیر از تعامل با محیط را نشان می‌دهد که ممکن است توانایی های بالقوه دانشجویان را از لحاظ تحصیلی و شغلی محدود کند (راس و کروواسکی^۳، ۲۰۲۳). وانمودگرایی به معنای الگویی روانشناختی است که در احساسات مخفی و شدید فریبکاری ریشه دارد و به هنگام کسب موفقیت به وجود می‌آید (ساکولکو و الکساندر^۴، ۲۰۲۲). نشانگان وانمودگرایی، ویژه افراد موفق است. بسیاری از اشخاص توانمند و تیزهوش، علی‌رغم قابلیت‌ها و موفقیت های روز افزون، هیچ احساس درونی نسبت به توانمندی ها و قابلیت های خود ندارند، بلکه معتقدند، به گونه ای، دیگران را فریب می‌دهند و باعث شده اند، آنان این گونه در موردشان بیندیشند که افرادی باهوش و توانمند هستند. افرادی که بر این عقیده‌اند موفقیت های خود را به شانس، طلسم، خطاهای کامپیوتری و عوامل خارجی دیگر نسبت می‌دهند اسنادهای آنها بیرونی است، با این فکر که موفقیت های آنان معتبر نیست و با بیم آنکه ممکن است دستشان رو شود، زندگی می‌کنند و خود را شایسته آن موفقیت نمی‌بینند (یانگ^۵، ۲۰۱۹). نشانگان وانمودگرایی با تحصیل در سطوح بالا مرتبط است و ممکن است بر دانشجویان به طرق مختلف تاثیر منفی بگذارد. دانشجویان وانمودگرا ممکن است هراس داشته باشند و علی‌رغم داشتن توانایی و علاقه، رشته تحصیلی خود را تغییر دهند یا حتی ترک تحصیل کنند (فرنچ^۶ و همکاران، ۲۰۲۰). احتمال رخ دادن این نشانگان در گروه‌هایی مانند افراد باهوش، دانشجویان، اساتید دانشگاه، مدیران بازرگانی و مشاورین تازه کار بیشتر می‌باشد (راسکوواسکی و رویاس^۷، ۲۰۲۴). ولی پیش از این، یافته های هاروی و کتز^۸ (۲۰۲۱) نشان داد که این پدیده نه تنها در میان افراد حرفه‌ای بلکه در میان زنان و مردان عادی نیز رواج دارد. بسیاری از این افراد نشانگان وانمودگرایی را در ارتباط با ظاهر، مهارت های اجتماعی وفاداری خانوادگی موقعیت اجتماعی و نقش‌های خود تجربه کرده بودند. به عبارت دیگر این نشانگان را می‌توان به عنوان مجموعه ای از احساسات بی‌کفایتی تعریف نمود که از این باور نشأت می‌گیرد که فرد شایسته و قادر به کسب مهارت در فعالیتی که خواهان انجام آن است و یا نیاز به انجام آن دارد نیست. این احساسات حتی زمانی که فرد طبق شواهد به دست آمده در می‌یابد که عکس شرایطی که فکر می‌کرده، به وقوع پیوسته است (یعنی از عهده انجام آن کار برآمده است) (سمیران^۹، ۲۰۲۳).

همچنین، در این راستا می‌توان متغیر تنظیم هیجان را نیز مورد بررسی قرار داد زیرا که تنظیم هیجانی به توانایی فهم هیجانها و تعدیل تجربه و ابراز هیجانها اشاره دارد. نظم بخشی هیجانی به تغییراتی اطلاق می‌شود که همراه با هیجان‌ات فعال شده هستند. این دگرگونی ها شامل تغییراتی است که در خود هیجان یا دیگر فرایندهای روانشناختی (مانند حافظه، تفکر، توجه یا تعاملات اجتماعی) رخ می‌دهند (کول^{۱۰} و همکاران، ۲۰۲۰). هیجان، نه تنها به ماهیت عامل هیجان زا بلکه به حالت فعلی جسمی و ذهنی، شخصیت، تاریخچه زندگی شخصی و تجربه‌های قبلی او نیز وابسته است (اتکینسون^{۱۱} و همکاران، ۱۴۰۳). بر این اساس، تنظیم هیجانی دربرگیرنده‌ی چهار مؤلفه‌ی آگاهی از هیجان‌ات و فهمیدن آنها، پذیرش هیجان‌ات، توانایی کنترل رفتارهای تکانشی و رفتار

1 - Nolan

2. Karabenick & Newman

3 - Ross & Krukowski

4 - Sakulku & Alexander

5 - Yong

6 - French

7 - Roskowaski & Royase

8 - Harvey & katz

9 - Semeran

10- Cole

11- Atkinson

کردن مطابق با اهداف مطلوب در زمان تجربه هیجان منفی است که باعث توانایی به کارگیری انعطاف پذیر تدابیر نظم بخشی هیجانی، متناسب با موقعیت برای تنظیم مطلوب پاسخ های هیجانی در راستای دستیابی به اهداف شخصی و توجه به خواسته ای محیطی می باشد (گراتز و روئمر^۱، ۲۰۲۰). به نظر می رسد افرادی که دشواری در تنظیم هیجان دارند، توانایی تنظیم هیجانات متفاوت خود را ندارند و با سطوح بالاتری از رفتارهای نامناسب به کاهش هیجان ها می پردازند، دشواری تنظیم هیجان با طیفی از اختلالات هیجانی شامل اضطراب و افسردگی مرتبط است (اشنایدر^۲ و همکاران، ۲۰۲۱). در این رابطه، پژوهش ها نشان دادند مداخلات روان شناختی که به تغییر ارزیابی هیجانی و مقابله با استرس کمک می کنند، موجب افزایش سازگاری تحصیلی و کاهش واکنش های منفی به مشکلات آموزشی می شوند (یه آگر^۳ و همکاران، ۲۰۲۲). همچنین، پژوهش ها نشان داد نگرش افراد نسبت به استرس و توانایی مدیریت هیجان های مرتبط با فشار تحصیلی، با رفتارهای آموزشی سازگارانه مانند کمک طلبی ارتباط دارد (ژانگ و همکاران^۴، ۲۰۲۵). علاوه بر این، یافته ها نشان دادند نقص در تنظیم هیجان با کاهش استفاده از حمایت اجتماعی و راهبردهای سازگارانه مقابله ای همراه است؛ بنابراین توانایی تنظیم هیجان می تواند زمینه ساز رفتارهای کمک طلبانه باشد (اسوردلو، جانسون^۵، ۲۰۲۴). همچنین، ماراگانسکا^۶ و همکاران (۲۰۲۱) نشان داد که افراد با سبک های دلبستگی ناایمن ممکن است استفاده از راهبردهای تنظیم هیجان ناموثر را در دستور کار قرار دهند که خطر افسردگی و اختلال اضطراب فراگیر را افزایش می دهد. دی اوانزاتو^۷ و همکاران (۲۰۱۹) نشان دادند که برخی از راهبردهای تنظیم هیجان با افزایش اضطراب و افسردگی همراه هستند در حالی که بین ارزیابی مجدد به عنوان راهبرد سازش یافته تنظیم هیجان با اضطراب و افسردگی رابطه منفی وجود دارد. با توجه به مباحث نظری و نتایج تحقیقات پژوهشی، سوال اساسی تحقیق حاضر این است که آیا وانمودگرایی، تنظیم هیجان و مسئولیت پذیری با کمک طلبی تحصیلی دانشجویان دانشگاه آزاد ارومیه رابطه دارد؟

۲. روش

در این تحقیق که با هدف بررسی رابطه بین وانمودگرایی، تنظیم هیجان و مسئولیت پذیری با کمک طلبی تحصیلی دانشجویان دانشگاه آزاد ارومیه انجام یافت از روش تحقیق توصیفی از نوع همبستگی استفاده شده است. جامعه ی آماری تحقیق، شامل تمامی دانشجویان دانشگاه آزاد اسلامی واحد ارومیه در سال تحصیلی ۱۴۰۴-۱۴۰۳ به تعداد ۲۲۵۱ دانشجو است و حجم نمونه با استفاده از جدول کرجسی و مورگان (کرجسی و مورگان، ۱۹۷۰) ۳۳۱ دانشجو محاسبه شد که با در نظر گرفتن احتمال مخدوش شدن حدود ۱۰٪ به تعداد ۳۶۴ نسخه تهیه و توزیع شد و در نهایت پرسشنامه ۳۳۱ نفر مورد تحلیل قرار گرفت. در این تحقیق از روش نمونه گیری خوشه ای چند مرحله ای استفاده شده است. ابتدا از بین دانشجویان گروه های علوم پایه، علوم انسانی و فنی و حرفه ای از هر کدام، دو رشته تحصیلی به طور تصادفی انتخاب شد. پس از آن از هر رشته تحصیلی سه کلاس به طور تصادفی انتخاب شدند.

1- Gratz & Roemer

2- Schneider

3- Yeager

4- Zhang

5- Swerdlow & Johnson

6- Marganska

7- D'Avanzato

ابزار تحقیق

۱- پرسشنامه تنظیم شناختی هیجان

برای اندازه‌گیری تنظیم هیجانی از پرسشنامه تنظیم هیجانی شیلد و ایکتی^۱ (۱۹۹۸) استفاده شد. این آزمون مرکب از ۲۰ گویه می‌باشد. این آیت‌ها، به بررسی هسته اصلی تنظیم هیجان و هیجان‌پذیری اختصاص دارند، از جمله شایستگی عاطفی، توان عاطفی، انعطاف‌پذیری، شدت و تناسب موقعیتی تظاهرات هیجانی. هر آیت‌ها شامل یک مقیاس لیکرت ۵ درجه‌ای است که از ۱ (همیشه) تا ۵ (هرگز) درجه‌بندی شده است. در اصل این مقیاس برای ارزیابی تنظیم هیجانی طراحی شده است و دارای آیت‌هایی است که نشان‌دهنده بی‌ثباتی خلق، عدم انعطاف‌پذیری و عاطفه منفی نامنظم است. کمترین امتیاز در این پرسشنامه ۲۰ و بالاترین امتیاز ۱۰۰ می‌باشد، روایی و پایایی ابزار توسط اسماعیلیان و همکاران (۱۳۹۵) در جامعه نوجوانان ایران بررسی و مورد تایید قرار گرفته است. در تحقیق حاضر نیز، روایی محتوایی ابزار از طرف استاد راهنما تایید و پایایی آن از طریق ضریب آلفای کرونباخ ۰/۸۵ بدست آمد.

۲- پرسشنامه کمک طلبی تحصیلی

پرسشنامه کمک طلبی تحصیلی که توسط ریان و پنتریچ (۱۹۹۷) طراحی شده است، ابزاری مهم برای ارزیابی عادات و نگرش‌های دانش‌آموزان نسبت به کمک‌خواهی و اجتناب از آن در محیط‌های تحصیلی می‌باشد. این پرسشنامه شامل ۱۴ سوال است که به دو بعد اصلی تقسیم می‌شود: پذیرش کمک‌طلبی، که تمایل فرد به درخواست کمک از دیگران را اندازه‌گیری می‌کند، و اجتناب از کمک‌طلبی، که نشان‌دهنده تمایل فرد به استقلال و عدم درخواست کمک است. پاسخ‌دهندگان هر سوال را در مقیاس لیکرت پنج عاملی از ۱ تا ۵، به این صورت که ۱ معادل "کاملاً مخالفم" و ۵ معادل "کاملاً موافقم" است، امتیازدهی می‌کنند. دامنه نمرات این پرسشنامه از ۱۴ تا ۷۰ متغیر است. قنبری طلب و شیخ الاسلامی (۱۳۹۹) برای تعیین اعتبار این مقیاس از روش آلفای کرونباخ استفاده کردند و ضریب آلفا برای دو عامل پذیرش و اجتناب از کمک‌طلبی بین ۰/۷۶ تا ۰/۷۹ به دست آمد. در تحقیق حاضر نیز، روایی محتوایی ابزار از طرف استاد راهنما تایید و پایایی آن از طریق ضریب آلفای کرونباخ ۰/۸۰۸ بدست آمد.

۳- پرسشنامه وانمودگرایی

برای سنجش از وانمودگرایی دانشجویان از پرسشنامه وانمودگرایی کلانس (۱۹۸۰) استفاده شد. این پرسشنامه از ۲۰ گویه ۵ گزینه‌ای در طیفی از به هیچ وجه تا همیشه تشکیل شده است و به صورت مثبت نمره‌گذاری می‌شود. نمره بالاتر نشان‌دهنده این است که فرد دارای وانمودگرایی بیشتری می‌باشد و نمره پایین نشانگر این است که فرد دارای وانمودگرایی کمتری می‌باشد. یافته‌های پژوهشی کریسمن^۲، پیپر، کلانس، هالوند و گیلکاف (۱۹۹۵)، ضریب آلفای کرونباخ ۰/۹۴ را برای این ابزار گزارش کرده‌اند، شهنی ییلاق و بساک نژاد (۱۴۰۲) ضریب آلفای کرونباخ این ابزار را ۰/۹۶ گزارش کرده‌اند. در تحقیق حاضر نیز، روایی محتوایی ابزار از طرف استاد راهنما تایید و پایایی آن از طریق ضریب آلفای کرونباخ ۰/۸۳۲ بدست آمد.

۴- پرسشنامه مسئولیت‌پذیری

پرسشنامه مسئولیت اجتماعی که توسط گلن و نلسون (۱۹۹۸) طراحی و اعتباریابی شده است، ابزار مهمی برای سنجش نگرش‌ها و رفتارهای اجتماعی افراد به شمار می‌آید. این پرسشنامه شامل ۲۵ گویه بسته پاسخ است که بر اساس طیف پنج درجه‌ای لیکرت تنظیم شده‌اند. ابعاد اصلی مورد بررسی در این پرسشنامه شامل پنج بعد خودمدیریتی، امانت‌داری، وظیفه‌شناسی، سازمان‌یافتگی، و پیشرفت‌گرایی است. این پرسشنامه به عنوان ابزاری معتبر برای ارزیابی مسئولیت اجتماعی در میان افراد در نظر گرفته شده و توسط

^۱ - Shields & Cicchetti

^۲ - Chrisman, Pieper, Clance, Holland and Glickauf

بهداروندی شیخی و شریعت باقری (۱۳۹۸) اعتباریابی شده و آلفای کرونباخ آن ۰/۷۸۹ بدست آمده است. در تحقیق حاضر نیز، روایی محتوایی ابزار از طرف استاد راهنما تایید و پایایی آن از طریق ضریب آلفای کرونباخ ۰/۸۴۱ بدست آمد.

روش تجزیه و تحلیل یافته های تحقیق

روش های آماری مورد استفاده در این بررسی به دو صورت آمار توصیفی و استنباطی می باشد. از آمار توصیفی جهت بررسی داده های جمعیت شناختی و از آمار استنباطی جهت بررسی و آزمون فرضیات تحقیقات بهره گیری می شود. روش های آمار استنباطی در این تحقیق از آزمون همبستگی پیرسون و رگرسیون چند گانه برای تحلیل فرضیه ها تحقیق با استفاده از نرم افزار SPSS22 استفاده شد.

۳. یافته ها

بر اساس داده های جمعیت شناختی تحلیل ها نشان داد که ۶۶٪ از تعداد شرکت کنندگان را زن و ۳۴٪ آن را مرد تشکیل داده است. همچنین، از بین شرکت کنندگان، ۴۶٪ بین ۱۸ الی ۲۰ سال، ۳۰٪ بین ۲۱ الی ۲۴ سال و ۲۴٪ بالای ۲۵ سال سن گزارش شده است. علاوه بر این، ۳۰٪ از شرکت کنندگان، سال اول، ۲۸٪ آنها سال دوم، ۲۳٪ آنها سال سوم و ۱۹٪ سال چهارم بودند. علاوه بر این، ۴۳٪ درصد از شرکت کنندگان، در رشته علوم انسانی، ۳۱٪ در رشته علوم پایه و ۲۶٪ در رشته های فنی مشغول به تحصیلی بودند. در ادامه، توصیف آماره های تحقیق آورده می شود.

جدول ۱. توصیف متغیرهای تحقیق

متغیرها	میانگین	انحراف معیار	حداقل	حداکثر
وانمودگرایی	۵۶/۹۴۵	۹/۹۰	۳۱	۷۷
تنظیم شناختی هیجان	۶۱/۹۹۴	۸/۷۳۸	۴۳	۸۶
مسئولیت پذیری	۷۷/۱۸۷	۱۰/۵۴۴	۵۳	۱۰۸
کمک طلبی تحصیلی	۴۳/۷۶۴	۶/۸۸۱	۲۹	۶۲

جدول ۱ نشان می دهد میانگین کل وانمودگرایی ۵۶/۹۴۵؛ میانگین کل تنظیم هیجان ۶۱/۹۹۴؛ میانگین کل مسئولیت پذیری ۷۷/۱۸۷ و میانگین کل کمک طلبی تحصیلی ۴۳/۷۶۴ است. همچنین، نرمال بودن متغیرهای تحقیق مورد بررسی قرار گرفت.

جدول ۲. بررسی نرمال بودن متغیرهای تحقیق

متغیرها	Z کولموگروف اسمیرنوف	Sig
وانمودگرایی	۰/۹۹	۰/۵۴۳
تنظیم شناختی هیجان	۰/۹۸۱	۰/۰۹۳
مسئولیت پذیری	۰/۹۷۷	۰/۱۳۹
کمک طلبی تحصیلی	۰/۹۹	۰/۵۴۳

مطابق با جدول ۲ نتایج آزمون کلموگروف و اسمیرنف نشان می‌دهد که کلیه متغیرها دارای توزیع نرمال هستند و می‌توانیم از روش‌های آماری ضریب همبستگی پیرسون و آزمون رگرسیون چندگانه استفاده کرد. در ادامه به آزمون فرضیه اول این تحقیق مبنی بر این که بین وانمودگرایی، تنظیم هیجان و مسئولیت پذیری با کمک طلبی تحصیلی رابطه وجود دارد، پرداخته شده است.

جدول ۳. ضریب همبستگی بین وانمودگرایی، تنظیم هیجان و مسئولیت پذیری با کمک طلبی تحصیلی (n = ۳۴۵)

متغیرها	۱	۲	۳	۴
وانمودگرایی	۱			
تنظیم هیجان	-/۱۱۰**	۱		
مسئولیت پذیری	-/۲۱۸**	/۲۷۹**	۱	
کمک طلبی تحصیلی	-/۴۹۹**	/۳۴۵**	/۴۷۲**	۱

جدول ۳ نشان می‌دهد ضریب همبستگی بین وانمودگرایی با کمک طلبی تحصیلی دانشجویان (-/۴۴۹)، تنظیم هیجان با کمک طلبی تحصیلی (-/۳۴۵)، و مسئولیت پذیری با کمک طلبی تحصیلی (-/۴۷۲) در سطح آلفای (۰/۰۱) معنی دار است. به منظور برآورد تأثیر هر یک از متغیرهای وانمودگرایی، تنظیم هیجان و مسئولیت پذیری در کمک طلبی از رگرسیون چندگانه استفاده شده است که نتایج آن در جدول ۴ ارائه شده است. بنابراین، نتایج تحلیل فرضیه دوم این تحقیق مبنی بر این که کمک طلبی تحصیلی دانشجویان از طریق وانمودگرایی، تنظیم هیجان و مسئولیت پذیری آنها قابل پیش بینی است در ادامه آمده است.

جدول ۴. خلاصه نتایج تحلیل رگرسیون چندگانه کمک طلبی تحصیلی دانشجویان از طریق وانمودگرایی، تنظیم هیجان و مسئولیت پذیری

متغیر ملاک	R	R ²	R ² تعدیل شده	خطای استاندارد SE	میانگین مجزورات	درجه آزادی	مجموع مجزورات	F	سطح معنی داری
کمک طلبی تحصیلی	۰/۵۶۹	۰/۳۲۳	۰/۳۱۷	۵/۶۸۶۴۴	۵۰۵۱/۸۶۹	۳	۱۶۸۳/۹۵۶	۵۲/۰۷۷	۰/۰۰۱
					۱۰۵۷۳/۷۵	۳۲۷	۳۲/۳۳۶		

همانطور که در جدول ۴ مشاهده می‌شود، متغیرهای وانمودگرایی، تنظیم هیجان و مسئولیت پذیری وارد معادله رگرسیون شده‌اند که میزان همبستگی چندگانه آنها با کمک طلبی تحصیلی دانشجویان برابر با ۰/۵۶۹ و مقدار مجذور R تعدیل شده برابر با ۰/۳۲۳ می‌باشد. در ادامه به ارایه جدول رگرسیون چندگانه پرداخته می‌شود.

جدول ۵. رگرسیون چندگانه کمک طلبی تحصیلی دانشجویان از طریق وانمودگرایی، تنظیم هیجان و مسئولیت پذیری

متغیر	متغیرهای پیش بین	B	خطای معیار	Beta	T	سطح معنی داری
کمک طلبی تحصیلی	مقدار ثابت	۴۱/۶۲۹	۴/۴۰۱		۹/۴۵۸	۰/۰۰۱
	وانمودگرا	-۰/۲۴۵	۰/۰۳۷	-۰/۳۵۲	-۶/۶۷۸	۰/۰۰۱
	تنظیم هیجان	۰/۰۱۹	۰/۰۴۵	۰/۰۲۴	۰/۴۲۸	۰/۶۶۹
	مسئولیت پذیری	۰/۱۹۳	۰/۰۳۸	۰/۲۹۵	۵/۱۰۲	۰/۰۰۱

نتایج جدول ۵ نشان داد که از بین متغیرهای وارد شده در معادله رگرسیون وانمودگرایی با بتای ۰/۳۵۲- و مسئولیت پذیری با بتای ۰/۲۹۵ به طور معنی دار با کمک طلبی رابطه پیش بینی کننده معنی داری دارند و تنظیم هیجان با بتای ۰/۰۲۴ رابطه پیش بینی کننده معنی داری با کمک طلبی دانشجویان نداشت.

۴. بحث و نتیجه گیری

نتایج تحقیق نشان داد که بین وانمودگرایی و کمک طلبی تحصیلی دانشجویان رابطه منفی معنی داری وجود دارد. بنابراین، هرچه گرایش فرد به وانمود کردن بیشتر باشد، احتمال اینکه در فرآیند یادگیری از دیگران کمک بخواهد کمتر می شود. نتایج این تحقیق با نتایج تحقیقات پارشناس (۱۴۰۲) که نشان داد بین سرمایه های تحولی درونی و بیرونی با درگیری تحصیلی دانشجویان دانشگاه شهید باهنر کرمان دارد همسویی دارد. همچنین، نتایج این تحقیق با نتایج تحقیق شاهی (۱۴۰۲) که نشان داد به کمک وانمودگرایی و مؤلفه های اشتیاق تحصیلی دانش آموزان با تاب آوری تحصیلی بالا و تاب آوری تحصیلی پایین را از هم متمایز کرد همسو است. علاوه بر این، نتایج این تحقیق با نتایج تحقیق پاکوزدی^۱ و همکاران (۲۰۲۳) که در پژوهش خود نشان دادند پدیده وانمودگرایی و رابطه آن با خودکارآمدی، کمال گرایی و شادکامی، معکوس و معنی دار می باشد همسو است. همچنین با تحقیق شازیا (۲۰۲۲) که نشان داد که بین پدیده وانمودگرایی و شادی رابطه معکوس و معناداری وجود دارد، همسویی داشت. می توان گفت وانمودگرایی، که اغلب با تلاش برای حفظ ظاهر موفقیت آمیز یا پنهان سازی ضعف ها همراه است، می تواند مانعی روان شناختی برای پذیرش نیاز به کمک باشد. چنین دانشجویانی ممکن است کمک طلبی را نشانه ای از ناتوانی تلقی کنند و در نتیجه از تعاملات آموزشی مؤثر، مانند پرسش از استاد یا همکاری با هم کلاسی ها، اجتناب کنند. این رفتار نه تنها مانع رشد تحصیلی می شود، بلکه می تواند احساس انزوا و اضطراب را نیز افزایش دهد. بنابراین، کاهش وانمودگرایی می تواند زمینه ساز افزایش رفتارهای کمک طلبانه و ارتقای کیفیت یادگیری باشد. افراد وانمودگرا اغلب به طور مخفیانه نیاز به خاص و بهترین بودن در قیاس با هم تایان را بر دوش می کشند. آنها در دوران مدرسه اغلب شاگرد برتر می باشند اما در مقیاس های بزرگتر مثل دانشگاه متوجه می شوند نسبت به فرد استثنایی قابلیت خاصی ندارند، در نتیجه آنها توانایی و هوش خود را نادیده می گیرند و زمانی که بهترین نیستند نتیجه می گیرند که احقمند (ساکولکو و الکساندر، ۲۰۲۲).

همچنین، نتایج تحقیق نشان داد که بین تنظیم هیجان با کمک طلبی تحصیلی دانشجویان ارتباط مثبت و معنی داری وجود دارد. بر این اساس، توانایی مدیریت و تنظیم هیجانات نقش مهمی در تسهیل رفتارهای یادگیری فعال دارد. دانشجویانی که قادرند هیجاناتی مانند اضطراب، خجالت یا ترس از قضاوت را به طور مؤثر کنترل کنند، بیشتر تمایل دارند در موقعیت های آموزشی از دیگران کمک بخواهند. این مهارت هیجانی به آنها اجازه می دهد تا نیازهای خود را بدون احساس تهدید یا ضعف ابراز کنند و از منابع حمایتی مانند استادان، هم کلاسی ها یا خدمات مشاوره ای بهره مند شوند. این نتیجه با نتایج تحقیقات ایرج بخت (۱۴۰۳) که در تحقیق خود نشان داد راهبردهای تنظیم شناختی هیجان و سبک های دفاعی در پیش بینی بهزیستی ذهنی دانشجویان دانشگاه آزاد اسلامی واحد رشت مثبت بود، همسویی دارد. همچنین نتایج این تحقیق با نتایج تحقیقات مسینا و همکاران (۲۰۲۵) در آن راهبردهای مثبت مانند جستجوی اطمینان، رفتار کمک خواهی را افزایش داده و فرسودگی تحصیلی را کاهش می دهند. در مقابل، راهبردهایی مانند تخلیه هیجانی باعث کاهش حمایت اجتماعی و افزایش فرسودگی شدند. همسویی دارد. علاوه بر این نتایج این تحقیق با نتایج تحقیق چاربونیر^۲ و همکاران (۲۰۲۳) که در آن اثر بخشی برنامه های تنظیم هیجان در ارتقاء رفتار کمک خواهی دانشجویان مثبت و معنی دار بود، همسویی دارد. می توان گفت تنظیم هیجانی دربرگیرنده ی چهار مؤلفه ی آگاهی از هیجانات و

^۱. Pákozdy

^۲. Charbonnier

فهمیدن آنها، پذیرش هیجانات، توانایی کنترل رفتارهای تکانشی و رفتار کردن مطابق با اهداف مطلوب در زمان تجربه ی هیجان منفی است که باعث توانایی به کارگیری انعطاف پذیر تدابیر نظم بخشی هیجانی، متناسب با موقعیت برای تنظیم مطلوب پاسخ های هیجانی در راستای دستیابی به اهداف شخصی و احترام به خواسته ای محیطی می باشد (گراتز و روئمر، ۲۰۲۰). بنابراین شناخت احساسات و کنترل هیجانهای مربوطه می تواند در این راستا راهگشا باشد (نادری و همکاران، ۱۴۰۰)، تنظیم هیجان می تواند برای تاثیر گذاشتن روی نوع هیجان، چگونگی تجربه و بیان آن یا شدت فرایندهای رفتاری و یا جسمانی هیجان ها موثر واقع شود (گارفنسکی و کرایچ، ۲۰۱۹). تنظیم موثر و مناسب هیجانات، با سازگاری روان بالا مرتبط است (گراس، ۲۰۱۸). جوانایی که قادر به مدیریت صحیح هیجانانشان در برابر رویدادهای روزمره نیستند، بیشتر نشانه های تشخیصی، اختلال های درونی سازی از قبیل افسردگی و اضطراب را نشان می دهند (عسگری و همکاران، ۱۳۹۹).

نتایج تحقیق نشان داد که بین مسئولیت پذیری با کمک طلبی تحصیلی دانشجویان ارتباط مثبت و معنی داری وجود دارد. این نتیجه با نتایج تحقیقات قبلی و همکاران (۱۴۰۳) که در آن بین مسئولیت پذیری اجتماعی با بهزیستی روانشناختی رابطه مثبت و معناداری وجود دارد و مسئولیت پذیری اجتماعی پیش بینی کننده مناسبی برای بهزیستی روانشناختی دانشجویان بود، همسویی دارد. همچنین، نتایج تحقیق با نتایج تحقیق حسینی پور کپورچالی (۱۴۰۳) که در آن بین مسئولیت پذیری و کیفیت زندگی دانشجویان زن شهر شیروان رابطه مثبت و معنی داری وجود دارد، همسویی وجود دارد. همچنین، نتایج این تحقیق با تحقیق گرناس^۱ (۲۰۲۵) که نشان داد دانش آموزانی که مسئولیت پذیری تحصیلی بالاتری داشتند، رفتار کمک خواهی مؤثرتری داشتند. همچنین، متغیرهایی مانند جنسیت، رشته تحصیلی و تحصیلات والدین با مسئولیت پذیری و کمک خواهی دانش آموزان دبیرستانی کشور پرتغال رابطه معنادار داشت، همسویی دارد. بر این اساس، افراد مسئول پذیر، برخلاف تصور رایج، نه تنها از پذیرش مسئولیت های آموزشی خود گریزان نیستند بلکه در مسیر تحقق اهداف تحصیلی، به طور فعالانه از منابع حمایتی بهره می گیرند. این دانشجویان با درک اهمیت یادگیری عمیق و مؤثر، کمک طلبی را نه نشانه ضعف، بلکه بخشی از فرآیند مسئولانه ی رشد علمی می دانند. آن ها در مواجهه با چالش های درسی، به جای انفعال یا پنهان کاری، با اعتماد به نفس و هدف مندی به دنبال راه حل می گردند و از تعامل با استادان، هم کلاسی ها یا منابع علمی برای ارتقای عملکرد خود استفاده می کنند. از لحاظ نظری، فرد مسؤولیت پذیر کسی است که در قبال رفتار خودش پاسخگو باشد؛ یعنی مسؤولیت سود و زیان وظیفه یا تکلیفی را که بر عهده گرفته است، بپذیرند (بیابانگرد، ۱۴۰۱). در واقع بی مسؤولیتی، موجب ناتوانی در برقراری روابط سالم و محبت آمیز با دیگران، ناتوانی در تصمیم گیری، شکست های پیاپی تحصیلی، ترک تحصیل و مهم تر از همه روی آوردن به مصرف مواد مخدر، نوشیدنی های الکلی، پرخاشگری و بزه کاری خواهد شد (پورکران، ۱۴۰۰). داشتن افرادی با روحیه مسئولیت مداری بالا یکی از سرمایه های بزرگ اجتماعی است. فراگیران بیشتر دوره زندگی خود را در مراکز آموزشی می گذرانند و از این رو تمامی آنچه که یاد می گیرند در زندگی آنان ماندگار می باشد یکی از مهم ترین مواردی که در این سنین می توان تعلیم داد، تعلیم برعهده گرفتن مسئولیت برای فراگیران می باشد که رفتار مسئولانه در روابط بین فردی منجر به انعطاف پذیری، سازگاری اجتماعی و در نهایت موفقیت در زندگی خواهد شد. رفتار غیرمسئولانه نیز منجر به رفتار خودخواهانه و بی نظمی در روابط اجتماعی می شود. تمامی متخصصان تعلیم و تربیت تایید کننده این مدعا هستند که فراگیران زمانی که نسبت به فرایند یاددهی و یادگیری احساس مسئولیت نمایند از موفقیت بسیار بالایی برخوردار هستند و حتی می توانند جریان یادگیری خود را به فراتر از کلاس درس گسترش بدهند (حسن پور و همکاران، ۱۴۰۲).

همچنین، نتایج تحقیق نشان داد که کمک طلبی تحصیلی از طریق متغیرهای وانمودگرایی و مسئولیت پذیری قابل پیش بینی است. می توان گفت دانشجویانی که به وانمودگرایی گرایش دارند، معمولاً در تلاش اند تا تصویری بی نقص از خود ارائه دهند و از هرگونه رفتاری که ممکن است نشانه ای از ناتوانی تلقی شود، اجتناب می کنند. این نگرش باعث می شود که آن ها در مواجهه با چالش های درسی، به جای جستجوی کمک و تعامل با دیگران، به انزوا و خوداتکایی غیرواقع گرایانه روی آورند. چنین رویکردی نه تنها

¹. Greñas

مانع رشد تحصیلی می‌شود، بلکه می‌تواند احساس اضطراب، فشار روانی و کاهش انگیزه را نیز در پی داشته باشد. بنابراین، وانمودگرایی به‌عنوان یک مانع روان‌شناختی، نیازمند توجه ویژه در برنامه‌های مشاوره‌ای و آموزشی دانشگاهی است. مسئولیت‌پذیری تحصیلی نیز رابطه‌ای مثبت و معنادار با کمک‌طلبی دارد و می‌تواند به‌عنوان یک شاخص پیش‌بینی‌کننده‌ی رفتارهای یادگیری مؤثر تلقی شود. دانشجویان مسئول‌پذیر، برخلاف تصور رایج که کمک‌طلبی را نشانه‌ی وابستگی می‌داند، آن را بخشی از تعهد خود به یادگیری و رشد علمی می‌دانند. این افراد با درک اهمیت تعامل، پرسش‌گری و بهره‌گیری از منابع آموزشی، در مسیر یادگیری فعالانه‌تر عمل می‌کنند و از فرصت‌های موجود برای ارتقای عملکرد تحصیلی خود استفاده می‌برند. مسئولیت‌پذیری همچنین با ویژگی‌هایی مانند خودنظم‌دهی، هدف‌مندی و انگیزش درونی همراه است که همگی در تقویت رفتارهای کمک‌طلبانه نقش دارند. در واقع، کمک‌طلبی تحصیلی را می‌توان بازتابی از ویژگی‌های شخصیتی، هیجانی و شناختی دانشجویان دانست که تحت تأثیر عوامل درونی و بیرونی شکل می‌گیرد. با تقویت خودشناسی، کاهش گرایش‌های وانمودگرایی، افزایش مسئولیت‌پذیری می‌توان بستری فراهم کرد که در آن یادگیری به‌صورت مشارکتی، عمیق و پایدار شکل گیرد. یکی از محدودیت‌های این تحقیق نبود رابطه پیش‌بینی‌کننده تنظیم هیجان با کمک‌طلبی تحصیلی دانشجویان بود. بنابراین پیشنهاد می‌شود متغیر تنظیم هیجان به‌صورت غیر مستقیم و یا در ارتباط با سایر متغیرها با کمک‌طلبی تحصیلی دانشجویان مورد بررسی قرار گیرد. از محدودیت‌های دیگر این تحقیق این بود اگرچه این پژوهش توانست سهم متغیرهای وانمودگرایی، تنظیم هیجان و مسئولیت‌پذیری را در تبیین کمک‌طلبی تحصیلی نشان دهد، اما رفتار کمک‌طلبی تحت تأثیر عوامل فردی، خانوادگی و آموزشی دیگری نیز قرار دارد که در چارچوب نظری پژوهش حاضر بررسی نشدند. بررسی این عوامل می‌تواند به توسعه مدل‌های جامع‌تر کمک کند. علاوه بر این، پژوهش حاضر بر کمک‌طلبی تحصیلی در محیط آموزشی متمرکز بود؛ در نتیجه، تعمیم نتایج به سایر انواع کمک‌طلبی (مانند کمک‌طلبی روان‌شناختی، اجتماعی یا شغلی) نیازمند انجام پژوهش‌های مستقل است. از دیگر محدودیت‌های این تحقیق این بود که با توجه به تغییرات سریع محیط‌های یادگیری و گسترش آموزش‌های مجازی و هوش مصنوعی، الگوهای کمک‌طلبی دانش‌آموزان نیز ممکن است دستخوش تغییر شود؛ بنابراین بازآزمایی مدل حاضر در بسترهای نوین آموزشی می‌تواند به غنای ادبیات پژوهش بیفزاید. با توجه به نقش منفی وانمودگرایی، پیشنهاد می‌شود مدارس و دانشگاه‌ها در کنار برنامه‌های ارتقای عملکرد تحصیلی، شاخص‌های روان‌شناختی مؤثر بر اجتناب از کمک‌طلبی را نیز در نظام مشاوره و پایش دانش‌آموزان مورد توجه قرار دهند تا از تبدیل مشکلات تحصیلی به افت عملکرد مزمن پیشگیری شود. همچنین، با توجه به نقش مثبت تنظیم هیجان و مسئولیت‌پذیری، پیشنهاد می‌شود آموزش این مهارت‌ها در قالب برنامه‌های یادگیری خودتنظیم، در محتوای درسی یا کارگاه‌های مهارت‌های زندگی ادغام شود تا کمک‌طلبی به‌عنوان یک راهبرد یادگیری مؤثر در دانش‌آموزان تقویت گردد. علاوه بر این، پیشنهاد می‌شود مدیران مدارس و معلمان، محیط‌های آموزشی را به گونه‌ای طراحی کنند که درخواست کمک نه نشانه ضعف، بلکه بخشی از فرایند یادگیری تلقی شود. ایجاد چنین فضایی می‌تواند اثرات منفی وانمودگرایی را کاهش داده و زمینه بروز رفتارهای کمک‌طلبانه سازگار را فراهم کند.

در پایان نویسندگان از کلیه دانشجویان شرکت‌کننده در این تحقیق سپاسگزاری می‌کنند.

منابع

- اتکینسون، ریتا، ال؛ اتکینسون، ریچارد، سی؛ اسمیت، ادوارد، ای؛ بم، داریل، ج و هوکسما، سوزان (۱۴۰۳). زمینه روانشناسی. ترجمه محمد نقی براهنی، بهروز بیرشک، مهرداد بیگ، رضا زمانی، مهرناز شهرآرای، یوسف کریمی، نیسان گاهان و مهدی محی الدین. تهران: انتشارات رشد.
- اعظامی، سیدمهدی؛ کیهان، جواد (۱۴۰۲). رابطه بین سبک‌های هویت و کمک‌طلبی تحصیلی در بین دانشجویان غیر بومی دانشگاه آزاد اسلامی ارومیه: آزمون نقش میانجی هوش فرهنگی. فصلنامه فرهنگ در دانشگاه اسلامی، ۸(۱)، ۱۰۷-۱۲۸.
- اعلم‌الهدی، مهسا؛ زینالی، علی (۱۴۰۰). نقش فراشناخت، فراحافظه و فراهیجان در پیش‌بینی یادگیری خودراهبر دانش‌آموزان. نشریه علمی آموزش و ارزشیابی (فصلنامه)، ۱۴(۵۳): ۹۳-۱۰۸.
- افشار، مرتضی؛ سردشتی بیرجندی، فاطمه؛ دوستی مقدم، حسین (۱۳۹۸). بررسی رابطه بین یادگیری مشارکتی و مهارت‌های اجتماعی و پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان پسر مقطع ابتدایی زاهدان ناحیه دو. سومین کنفرانس بین‌المللی پژوهش در روانشناسی، مشاوره و علوم تربیتی، دبیرخانه دائمی کنفرانس.
- ایرج بخت، فرناز (۱۴۰۳). نقش راهبردهای تنظیم هیجان و سبک‌های دفاعی در پیش‌بینی بهزیستی ذهنی دانشجویان دانشگاه آزاد اسلامی واحد رشت. اولین کنفرانس بین‌المللی مطالعات کاربردی در فرایندهای تعلیم و تربیت، بندرعباس.
- بابامیری، اعظم سادات؛ الجوردی، هدی؛ گراوند، هوشنگ (۱۴۰۴). پیش‌بینی نگرش به رشته و آینده شغلی بر اساس خودکارآمدی و راهبردهای تنظیم هیجان در دانشجویان دانشگاه طلوع مهر قم. اولین همایش ملی پژوهش‌های نوین در تاب‌آوری، امید به زندگی و نوآوری‌های آموزشی، سبزوار.
- بیابانگرد، اسماعیل (۱۴۰۱). روان‌شناسی نوجوانان. تهران: انتشارات فرهنگ.
- پور کران، حسن تقی (۱۴۰۰). رابطه بین مسئولیت‌پذیری، ویژگی‌های شخصیتی و پیشرفت تحصیلی و مقایسه آنها دانش‌آموزان تیزهوش و عادی دبیرستانهای شهر بابل. پایان‌نامه کارشناسی ارشد رشته تحقیقات آموزشی. دانشگاه آزاد اسلامی واحد رودهن.
- جلایی، الهه؛ بختیارپور، سعید (۱۳۹۹). رابطه‌ی انگیزش مدرسه، عادات مطالعه و کمک‌طلبی با عملکرد تحصیلی. اولین کنفرانس بین‌المللی پژوهش‌های نوین در حوزه علوم تربیتی و روانشناسی و مطالعات اجتماعی ایران، قم، دبیرخانه دائمی کنفرانس.
- حسن پور، رسول؛ رحیمی پور، محسن؛ بورقی، رضا؛ دهقانی محمدآبادی، سجاد (۱۴۰۲). نگاهی بر اهمیت آموزش مسئولیت‌مداری و نقش آن در زندگی فراگیران. پنجمین کنفرانس بین‌المللی علوم انسانی، حقوق، مطالعات اجتماعی و روانشناسی، تهران.
- حسینی پور کپورچالی، مزده (۱۴۰۳). بررسی رابطه بین مسئولیت‌پذیری و کیفیت زندگی دانشجویان زن. نوزدهمین همایش ملی علمی پژوهشی روانشناسی و علوم تربیتی، شیروان.
- شاهی، لیلا (۱۴۰۲). نقش نشانگان وانمودگرایی و اشتیاق تحصیلی در تاب‌آوری تحصیلی دانش‌آموزان. پایان‌نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه شهید مدنی آذربایجان.
- عسگری، پدram؛ باباپور، علی؛ نجاریان، بهرام (۱۳۹۹). بررسی رابطه ساده و چندگانه کمال‌گرایی و احساس شیادی با سلامت روانی دانشجویان کارشناسی ارشد علوم تحقیقات اهواز. مرکز علوم و تحقیقات واحد اهواز.
- قنبری طلب، محمد؛ شیخ‌الاسلامی، راضیه (۱۳۹۹). دانش فراشناخت و بهزیستی مدرسه: نقش واسطه‌ای کمک‌طلبی تحصیلی. فصلنامه روانشناسی تحولی: روانشناسان ایرانی، ۱۶(۶۱): ۴۹-۶۰.
- قنبری، علی؛ مصافی، سعیده؛ سلمانی زادگان، الهام (۱۴۰۳). بررسی رابطه مسئولیت‌پذیری اجتماعی با بهزیستی روانشناختی در دانشجویان. اولین کنفرانس بین‌المللی روانشناسی، علوم تربیتی، مدیریت و علوم اجتماعی، تبریز.
- گلستانه، سید موسی؛ عسکری، فهیمه (۱۴۰۰). بررسی رابطه برخی از پیشایندهای مهم انگیزشی، شناختی و شخصیتی بر کمک‌طلبی تحصیلی و اجتناب از کمک‌طلبی. مجله دستاورد‌های روانشناختی، ۲۱(۱): ۱۰۱-۱۲۲.

نادری، سیده فاطمه؛ ابراهیمی نوذری، مجتبی؛ جمشیدی گرجی، فهیمه؛ ریاضیان، مرضیه (۱۴۰۳). بررسی تاثیر شخصیت، حل مسئله و کمک طلبی تحصیلی در دانش آموزان. اولین کنفرانس بین المللی مطالعات کاربردی در فرایندهای تعلیم و تربیت، بندرعباس. ویسی، خدیجه (۱۴۰۲). بررسی رابطه شیوه های تربیتی والدین با مهارتهای اجتماعی و پیشرفت تحصیلی دانش آموزان دختر متوسطه شهر مریوان. یازدهمین کنفرانس بین المللی روانشناسی و علوم اجتماعی، تهران، شرکت همایشگران مهر اشراق. یارشناس، مریم (۱۴۰۲). رابطه سرمایه تحولی با درگیری تحصیلی: نقش واسطه ای وانمود گرایی تحصیلی. پایان نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه شهید باهنر کرمان.

- Charbonnier, E., Le Vigouroux, S., Puechlong, C., Montalescot, L., Goncalves, A., et al. (2023). The effect of intervention approaches of emotion regulation and learning strategies on students' learning and mental health. *Inquiry: The Journal of Health Care Organization, Provision, and Financing*, 60, 1–14. <https://doi.org/10.1177/00469580231159962>
- Chen, S., & Son, L. K. (2024). High impostors are more hesitant to ask for help. *Behavioral Sciences*, 14(9), 810. <https://doi.org/10.3390/bs14090810>.
- Cole, P.M.; T.A. Dennis, K.E.; Smith-Simon, & L.H. Cohen. (2020). Preschoolers' emotion regulation strategy understanding: Relations with emotion socialization and child self-regulation. *Social Development*. 18 (2), 324-352.
- D'Avanzato, C., Joormann, J., Siemer, M., & Gotlib, I. H. (2019). Emotion Regulation in Depression and Anxiety: Examining Diagnostic Specificity and Stability of Strategy Use. *Cognitive Therapy Research*, 37, 968-980.
- French, B., Ullrich-French, S., & Follman, D. (2020). The psychometric properties of the Clance Impostor Scale. *Personality and Individual Differences*, 44, 1270-1278.
- Garnefski, N., & Kraaij, V. (2019). Cognitive emotion regulation questionnaire-development of a short 18-item version (CERQ-short). *Pers Individ Dif*, 41: 1045-1053.
- Gratz, K. L. and Roemer, L. (2020). "Multidimensional assessment of emotion regulation and dysregulation: Development, factor structure, and initial validation of scale". *Journal Psychopathology Behavior*, 20(1), 41-54.
- Greñas, R. A. (2025). Academic self-efficacy and help-seeking behavior of senior high school students: Basis for guidance intervention program. *Cosmos Journal of Art & Higher Education*, 14(1), 141–158. <https://doi.org/10.46360/cosmos.ahe.520251018>.
- Gross, J.J. (2018). Emotion regulation. In: L. Feldman- Barrett & P. Salovey (Eds.), *The wisdom in feeling*. New York: The Guilford Press.
- Harvey, J. C., & Katz, C. (2021). *If I'm so successful, why do I feel like fake?* New York: Random house.
- Karabenick, S. A., & Newman, R. S. (2023). Help seeking as a self-regulated learning strategy: New perspectives and directions. *Educational Psychologist*, 58(3), 155–170.
- Lee, H. Y., & List, A. (2023). Examining students' help-seeking when learning from multiple texts. *Contemporary Educational Psychology*, 75, 102232. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2023.102232>.
- Marganska, A., Gallagher, M., & Miranda, R. (2021). Adult attachment, emotion dysregulation, and symptoms of depression and generalized anxiety disorder. *American Journal of Orthopsychiatry*, 83, 131-141.
- Messina, I., Rossi, T., Maniglio, R., Loconsole, C., & Spataro, P. (2025). Risk and protective factors in academic burnout: Exploring the mediating role of interpersonal emotion regulation in the link with social support. *Frontiers in Psychology*, 16, Article 1536951. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2025.1536951>

- Nolan A Jennifer. (2019). Religious Coping and Quality of Life Among Individuals Living With Schizophrenia, <http://ps.psychiatryonline.org>, 63(10): 1051-1054.
- Pákozdy, C., Askew, J., Dyer, J., Gately, P., Martin, L., Mavor, K. I., & Brown, G. R. (2023). The imposter phenomenon and its relationship with self-efficacy, perfectionism and happiness in university students. In *Current Psychology*. Springer Science and Business Media LLC. <https://doi.org/10.1007/s12144-023-04672-4>.
- Roskowaski. J.C. Royase.(2024).Imposter phenomenon and counseling self- efficacy: The impact of imposter feeling. A Dissertatiion persented for the degree Doctor of philosophy, Ball State University.
- Ross.S.R and Krukowski,R.A(2023). The imposter Phenomenon and maladaptive personality : type and trait characteristics.Personality and individual differences.
- Rutherford, T., Botello, M., Schenke, K., & Lam, A. C. (2023). Cross-domain within- and between-students antecedents to help seeking. *Psychology in the Schools*, 60(11), 4497–4530. <https://doi.org/10.1002/pits.23008>.
- Sakulku.J., & Alexander, J.(2022). The imposter phenomenon: *International Journal of Behavioral Science*, 6: 75-97.
- Scherer, K. R., Schorr, A., & Johnstone, T. (Eds.). (2018). *Appraisal processes in emotion*. Oxford, UK: Oxford University Press.
- Schneider, R. L., Arch, J. J., Landy, L. N., & Hankin, B. L. (2021). The Longitudinal Effect of EmotionRegulation Strategies on Anxiety Levels in Children and Adolescents. *Journal of Clinical Child & Adolescent Psychology*, 45, 1-14.
- Semeran,Baharagva.(2023).The imposter syndrom: feeling like a fraud internet.
- Shazia, S. (2022). *Imposter Phenomenon, Perceived Parenting Style and Eudaimonic Wellbeing among Medical Students and Arts and Science Students* (Doctoral dissertation, St Teresa's College (Autonomous), Ernakulam).
- Swerdlow, B. A., & Johnson, S. L. (2024). Emotion regulation and interpersonal support seeking: Associations with adaptive coping. *Emotion*. <https://doi.org/10.1037/emo0001415>
- Wole, F. T., Negasiband, R. D., & Abebeb, A. S. (2025). The role of social goal orientation and academic help-seeking behavior on mathematics achievement of primary students. *Cogent Education*, 12(1), 2490446. <https://doi.org/10.1080/2331186X.2025.2490446>
- Yeager, D. S., Bryan, C. J., Gross, J. J., Murray, J. S., Krettek Cobb, D., Santos, P. H. F., Gravelding, H., Johnson, M., & Jamieson, J. P. (2022). A synergistic mindsets intervention protects adolescents from stress. *Nature*, 607(7919), 512–520. <https://doi.org/10.1038/s41586-022-04907-7>
- Yong,Valerie.(2019).Imposter Syndrome: How to feel as bright and capable -1-16(internet)Young,Valerie.imposter syndrome.Interet.
- Zhang, J., Guo, G., Fu, M., Yang, W., Li, C., & Jiang, Y. (2025). Help-seeking matters: Exploring the dual effects of stress mindsets on academic behaviors. *Psychological Reports*. <https://doi.org/10.1177/00332941251343550>



The Relationship Between Impostor Phenomenon, Emotion Regulation, and Responsibility with Academic Help-Seeking Among Students of Islamic Azad University, Urmia

Ghasem Mohammadyari^{1*}, Asma Nosrati Nia², Raziye Abdollahzadeh³

1. Assistant Professor, Department of Psychology, Payame Noor University, Tehran, Iran

Email: gmohamadyari@pnu.ac.ir

2. M.A., Department of Psychology, Islamic Azad University, Urmia Branch, Urmia, Iran

3. M.A. Student, Department of Psychology, Payame Noor University, Urmia, Iran

Abstract

Academic help-seeking, as a key component of self-regulated learning, plays a significant role in students' academic success. However, its psychological determinants have not yet been fully elucidated. The present study aimed to investigate the predictive roles of the impostor phenomenon, cognitive emotion regulation, and responsibility in explaining academic help-seeking among university students. This study employed a descriptive-correlational design. The statistical population consisted of students enrolled at the Urmia Branch of Islamic Azad University during the 2024–2025 academic year. A total of 331 students were selected using the Krejcie and Morgan table through a multistage cluster random sampling method. Data were collected using the Cognitive Emotion Regulation Questionnaire (Shields & Cicchetti, 1998), the Academic Help-Seeking Scale (Ryan & Pintrich, 1997), the Clance Impostor Phenomenon Scale (Clance, 1980), and the Social Responsibility Scale (Glenn & Nelson, 1998). The validity of the instruments had previously been established by their developers and confirmed in Iranian studies. In the present study, the reliability coefficients, calculated using Cronbach's alpha, were .85, .808, .83, and .84, respectively. Data were analyzed using Pearson's correlation coefficient and multiple regression analysis. The findings indicated that the impostor phenomenon was significantly and negatively associated with academic help-seeking, whereas responsibility and cognitive emotion regulation were significantly and positively associated with academic help-seeking ($p < .05$). Furthermore, the results of the multiple regression analysis revealed that the impostor phenomenon and responsibility made significant unique contributions to predicting academic help-seeking, whereas cognitive emotion regulation did not demonstrate a significant unique predictive effect. Overall, these findings highlight the distinct roles of maladaptive self-perceptions and adaptive personality characteristics in shaping academic help-seeking behaviors and may inform the development of educational and psychological interventions aimed at promoting academic help-seeking among university students.

Keywords: Academic Help-Seeking; Impostor Phenomenon; Cognitive Emotion Regulation; Responsibility