

DOI: 10.22084/j.psychogy.2017.11482.1423

اثربخشی آموزش راهبردهای کمک‌خواهی در بهبود نشانه‌های استرس تحصیلی، عملکرد و انگیزش تحصیلی با تعدیل‌گری سبک‌های اسنادی در دانش‌آموزان

The effectiveness of help-seeking strategies training in the improvement of academic stress, performance and motivation by the moderating role of attributional styles among students

تورج‌هاشمی نصرت آباد<sup>۱</sup>، منصور بیرامی<sup>۲</sup>، شهرام واحدی<sup>۳</sup> و ناصر بیرامی<sup>۴\*</sup>

دریافت مقاله: ۱۳۹۵/۰۲/۰۳ پذیرش مقاله: ۱۳۹۵/۰۷/۱۵

چکیده

**هدف:** هدف از پژوهش حاضر تعیین اثربخشی آموزش راهبردهای کمک‌خواهی در بهبود نشانه‌های استرس تحصیلی، عملکرد و انگیزش تحصیلی با تعدیل‌گری سبک‌های اسنادی در دانش‌آموزان بود.

**روش:** در راستای هدف پژوهش از جامعه دانش‌آموزان پایه دوم دبیرستان‌های دولتی پسرانه نواحی پنجگانه آموزش و پرورش تبریز، ۶۰ نفر به شیوه تصادفی خوشه‌ای چند مرحله‌ای و غربالگری انتخاب شدند و براساس نقطه برش پرسش‌نامه سبک اسنادی راتر به دو گروه سبک اسناد بیرونی و درونی تقسیم شدند. سپس نسبت به توزیع ابزارهای پژوهش در ۴ گروه جداگانه اقدام شد. ابزارها شامل پرسش‌نامه سنجش انگیزه پیشرفت تحصیلی و استرس تحصیلی بودند و نسبت به اجرای بسته‌ی آموزشی راهبردهای کمک‌خواهی در ۱۲ جلسه اقدام شد.

**یافته‌ها:** تحلیل داده‌ها با استفاده از روش تحلیل کوواریانس عاملی چند متغیره نشان داد که با کنترل اثرات پیش‌آزمون، اثر آموزش کمک‌خواهی با توجه به سبک‌های اسنادی بر ترکیب استرس تحصیلی، انگیزش تحصیلی و عملکرد تحصیلی مثبت و معنادار است ( $P < 0/05$  و  $F = 2/54$ ). همچنین نتایج نشان داد که سبک‌های اسنادی اثر روش‌های آموزش کمک‌خواهی بر استرس و انگیزش تحصیلی را تعدیل نموده، در صورتی که سبک‌های اسنادی بر عملکرد تحصیلی نقش تعدیل‌کنندگی ندارد. همچنین نتایج نشان داد که آموزش راهبردهای کمک‌خواهی در کاهش استرس تحصیلی، بهبود عملکرد و انگیزش تحصیلی اثر مثبت و معنادار دارد ( $P < 0/05$ ).

**نتیجه‌گیری:** لذا می‌توان نتیجه گرفت که آموزش راهبردهای کمک‌خواهی در کاهش استرس تحصیلی، بهبود عملکرد و انگیزش تحصیلی اثر مثبت دارد و سبک‌های اسنادی قادرند اثر آموزش راهبردهای کمک‌خواهی را بر استرس و انگیزش تحصیلی تعدیل نمایند.

**کلید واژه‌ها:** راهبردهای کمک‌خواهی، استرس تحصیلی، انگیزش تحصیلی، عملکرد تحصیلی، سبک‌های اسنادی.

۱. استاد گروه روانشناسی دانشگاه تبریز

۲. استاد گروه روانشناسی دانشگاه تبریز

۳. دانشیار گروه علوم تربیتی دانشگاه تبریز

۴. دکترای روانشناسی دانشگاه فرهنگیان تبریز

\* نویسنده مسئول:

## ۱. مقدمه

نظام‌های تعلیم و تربیت از دیرباز برای تربیت شهروندان توانمند اهداف ویژه‌ای را پیگیری نموده و جهت تحقق این اهداف، مدل‌های آموزشی خاصی را راهنمای عمل خویش در موقعیت‌های آموزشی قرار می‌دهند. در پرتو نگاه عمل‌گرایانه به عرصه‌های تربیتی، جنبه‌های متنوعی از زندگی فردی و اجتماعی فراگیران بویژه حوزه‌های شناختی، عاطفی، اجتماعی و مهارتی مورد توجه دست‌اندرکاران نظام‌های تعلیم و تربیت واقع شده‌اند که در این میان انگیزش تحصیلی، عملکرد تحصیلی و مدیریت منابع استرس تحصیلی در قالب الگوها و مدل‌های نظری به بوت‌های آزمون گذارده شده‌اند. انگیزش تحصیلی باورهای آموخته‌شده فرد درباره ارزشمندی فردی، توانایی‌ها و قابلیت‌های خود، اهداف و انتظارات فرد برای کسب موفقیت یا شکست و احساسات مثبت و منفی ناشی از فرایند خودارزیابی تحصیلی است (مصطفوی، ۱۳۸۷). روان‌شناسان انگیزش را فرایندی می‌دانند که در برانگیختگی، جهت دادن و پایانی رفتار دخیل بوده و چرایی و نهایت یک عمل را روشن می‌کند (میکائیلی منیع، ۱۳۷۶). به نحوی که در لغت‌نامه جامع آکسفورد<sup>۱</sup> (۱۹۹۰) آن به‌عنوان عاملی که سبب ساز انجام عملی یا حرکتی می‌شود، تعریف شده است. انگیزش با گستره‌ای از فرایندهای شناختی، فراشناختی و عاطفی سر و کار دارد که آغاز و ادامه فعالیت را تسهیل نموده و به درگیری طولانی مدت با موضوع یادگیری و صرف وقت در فعالیت‌های یادگیری کمک می‌کند (رابرت<sup>۲</sup>، ۱۹۹۲). هر چند تاریخچه مطالعات مربوط به انگیزش به اوایل دهه ۱۹۴۰ بر می‌گردد لکن پژوهش‌های مک‌کلند<sup>۳</sup> و اتکینسون<sup>۴</sup> (رابرت، ۱۹۹۲) در حیطه انگیزش پیشرفت، نقطه عطفی در زمینه انگیزش تحصیلی به‌شمار می‌رود. انگیزش پیشرفت، نشانگر برانگیختگی فرد برای موفقیت یا خوب بودن در کاری است. این انگیزه در برگزیده الگویی از اعمال و احساساتی است که با تلاش برای دستیابی به نوعی برتری، سازگار با ملاک‌ها و معیارهای درونی مرتبط می‌باشد. پژوهش‌های جدید در زمینه انگیزش از یک رویکرد شناختی-اجتماعی ریشه می‌گیرند که مهم‌ترین آنها رویکرد چشم‌انداز هدف است که در این رویکرد، انگیزش درونی مهم تلقی گردیده و در مقابل انگیزش بیرونی قرار داشته و در تعریف عنوان می‌شود که انگیزش درونی ناظر بر انگیزش هر رفتاری است که وابسته به عوامل ریشه گرفته از درون فرد بوده و معمولاً از احساس رضایت درونی بر می‌خیزد (پورافکاری، ۱۳۷۳).

همچنین عملکرد تحصیلی به مجموعه رفتارهای تحصیلی که در زمینه کسب معلومات و در دو بعد پیشرفت تحصیلی و یا پسرفت تحصیلی نشان داده می‌شود، اطلاق می‌گردد (مائو<sup>۵</sup>، ۱۹۹۷).

- 
1. Axford
  2. Roberts
  3. McClellan
  4. Atkinson
  5. Mau

از طرفی چنین تصور می‌شود که دانش‌آموزان در فرایند تحصیل باید مهارت‌های سازگاری و فائق آمدن بر عوامل منفی محیطی و کنترل آنها را یاد بگیرند که در این راستا می‌توان به عوامل منفی محیط‌های یادگیری نظیر استرس‌های تحصیلی اشاره نمود. در عصر کنونی دانش‌آموزان در یک وضعیت متعارض و بغرنجی به سر می‌برند که در آن سرعت تطبیق با تغییرات، کندتر از سرعت شکل‌گیری تغییرات بوده و از این رو وقوع و شکل‌گیری استرس‌های تحصیلی امری ناگزیر به‌شمار آمده و افزایش پیچیدگی‌ها و رقابت و استانداردهای زندگی تحصیلی از منابع استرس پیش‌رونده تحصیلی به‌شمار می‌آید (سوروکی<sup>۱</sup>، ۲۰۰۸). شواهد نشان می‌دهد که بخش عمده‌ای از ناکامی‌های دانش‌آموزان در تحصیل، ریشه در استرس دارند (نایجل<sup>۲</sup>، ۲۰۰۹). طبق تعریف استرس تحصیلی به احساس نیاز فزاینده به دانش و به‌طور همزمان، ادراک فرد مبنی بر نداشتن زمان کافی برای دستیابی به آن دانش اشاره می‌کند (شکری و همکاران، ۱۳۸۶).

مبتنی بر عمومی‌ترین مدل‌های یادگیری آموزشی (کارول<sup>۳</sup>، ۱۹۶۵؛ بلوم<sup>۴</sup>، ۱۹۷۰) مهم‌ترین اهداف نظام‌های تعلیم و تربیت بر سه حوزه شناختی، عاطفی و روانی - حرکتی متمرکز بوده و هست که در این میان، یادگیری آموزشی آموزشی که ماهیتاً خصلت شناختی به خود گرفته است به‌واسطه روش‌های آموزشی مستقیم مورد آماج قرار گرفته و بواسطه ارزیابی مؤلفه‌های شناختی، بهره‌وری این نظام‌ها در قالب عملکرد تحصیلی فراگیران، سنجیده می‌شود (دمبو<sup>۵</sup>، ۲۰۰۴).

با این حال، شکل‌گیری دیدگاه‌های انتقادی در عرصه‌های تعلیم و تربیت و به چالش کشیده شدن روندهای سنتی در تعلیم و تربیت، زمینه را برای توجه بیشتر به سایر عرصه‌های تربیتی به‌ویژه حوزه‌های انگیزشی (زیممرمن<sup>۶</sup>، ۲۰۰۳) مهیا نموده است، به‌نحوی که الگوهای نظری جامع‌تری (بندورا<sup>۷</sup>، ۲۰۰۲؛ شانک<sup>۸</sup>، ۲۰۰۴؛ پینتریچ<sup>۹</sup>، ۲۰۰۵) در این عرصه به وجود آمده و مبنای عمل برنامه‌ریزان قرار گرفته است. مبتنی بر این دیدگاه‌ها، عامل بودن هر یک از فراگیران در عرصه آموزشی مهم‌ترین عنصر تعیین‌کننده به‌شمار می‌آید که می‌تواند کارایی یا عدم کارایی یک برنامه آموزشی را تحت‌الشعاع قرار دهد (اسلاوین<sup>۱۰</sup>، ۲۰۰۲).

هر چند که تلاش‌های مستمری برای تئوریزه کردن عاملیت انسانی در فرآیند آموزش و پرورش به عمل آمده است، لکن در این میان، نظریه‌های خودتنظیمی کمک‌خواهی از جایگاه ویژه‌ای برخوردار است، به‌نحوی که در قالب این نظریه‌ها، روند تحقق اهداف آموزشی در حوزه‌های عملکرد

1. Suroky
2. Nigel
3. Carroll
4. Bloom
5. Dembo
6. Zimmerman
7. Bandura
8. Schunk
9. Pentrich
10. Slavin

تحصیلی، انگیزش تحصیلی و تسلط بر موقعیت‌های تنش‌زای آموزشگاهی تبیین گردیده و در کنار آن، چالش‌های نظری و عملی جدیدی را به ارمغان آورده است.

مبتنی بر چالش‌های موجود، چگونگی مواجهه فراگیران با دشواری‌های تحصیلی درحاله‌ای از ابهام باقی مانده است به نحوی که برخی نظریه‌پردازان (شانک، ۲۰۰۶) بر فرآیندهای کمک‌خواهی در قالب تنظیم یادگیری آموزشگاهی تأکید نموده و برخی نیز به استناد دیدگاه‌های اجتماعی (ویگوتسکی<sup>۱</sup>، ۱۹۶۰) و رویکردهای اکتشافی (برونر<sup>۲</sup>، ۱۹۷۴) بر موضوع یاریگری در فرآیند آموزش توجه ویژه نموده‌اند. از طرفی، منتقدان دیدگاه عاملیت انسانی در فرآیندهای یادگیری آموزشگاهی، تضعیف جایگاه مربیان در عرصه‌های یادگیری آموزشگاهی (برنارد<sup>۳</sup>، ۲۰۰۷) و نامشخص بودن پیامدهای احتمالی فرآیندهای خودتنظیمی کمک‌خواهی (ادوارد<sup>۴</sup>، ۲۰۰۸) را از مهم‌ترین چالش‌های تغییر روندهای سنتی آموزش به مدرن می‌دانند.

با توسعه دانش روانشناختی، امروزه بر نقش راهبردهای کمک‌خواهی در فرآیندهای تحصیلی تأکید ویژه می‌شود. توضیح این که دانش‌آموزان در طی دوران تحصیلی با مشکلات متنوعی روبرو می‌شوند که نمی‌توانند آنها را به تنهایی حل کنند و گاهی اوقات، خود را در رفع آنها ناکارآمد احساس می‌کنند. در چنین مواقعی، برخی از دانش‌آموزان ممکن است برای رفع مشکلات تحصیلی خود از کمک دیگران استفاده کنند و یا با مطالعه و تلاش بیشتر، عملکرد تحصیلی خود را بهبود ببخشند. تحقیقات زیادی به استفاده مؤثر و مناسب از دیگران به‌عنوان روشی از حل مسأله و یادگیری تأکید کرده‌اند (نلسون - لی‌گال<sup>۵</sup>، ۱۹۸۷ و نیومن<sup>۶</sup>، ۱۹۹۰).

با تأکید می‌توان بیان داشت که کمک‌خواهی یکی از مهم‌ترین راهبردهای تنظیم منابع است. این راهبردها به دانش‌آموزان کمک می‌کنند تا امکانات موجود در کلاس و محیط اطراف را تنظیم و اداره نمایند (دمبو، ۱۹۹۴). کمک‌خواهی تحصیلی به‌عنوان راهبردی برای غلبه بر مشکلات یادگیری و بهبود تبحر تعریف شده است. از این رو، کمک‌خواهی یکی از راهبردهای یادگیری است که دانش‌آموزان 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 آنها برآیند. آنها از این راهبرد می‌توانند برای تسلط بر مهارت‌ها در رسیدن به یادگیری بهتر استفاده کنند. در واقع کمک‌خواهی تحصیلی شامل رفتارهایی از قبیل سؤال کردن از معلمان، والدین و همکلاسی‌ها و تقاضای توضیح بیشتر درباره‌ی مسأله، گرفتن سرنخ‌ها و راه‌حل‌های مسأله و سایر کمک‌های درسی است. این نوع کمک‌خواهی به‌عنوان راهبردی جهت جلوگیری از شکست تحصیلی عمل می‌کند. از طریق کمک

1. Vygotsky
2. Bruner
3. Bernard
4. Edward
5. Nelson- Le Gall
6. Newman

گرفتن، نه تنها مشکلات تحصیلی دانش‌آموزان کاهش می‌یابد، بلکه آنان آگاهی و مهارت‌هایی را کسب می‌کنند که در موقعیت‌های دیگر به‌عنوان روشی از حل مسأله و یادگیری تبحری عمل می‌کند (نیومن، ۲۰۰۷؛ کارابنیک<sup>۱</sup>، ۲۰۱۱ و ریان و شین<sup>۲</sup>، ۲۰۱۱).

دانش‌آموزان به موجب استفاده از چنین راهبردی می‌توانند بسیاری از موانع موجود در فرایند یادگیری‌شان را برطرف نموده و به یادگیری و عملکرد تحصیلی بهتری نائل شوند (ریان و پینتریچ، ۱۹۹۷).

پژوهش‌ها نشان می‌دهد که کمک‌خواهی می‌تواند به‌عنوان یک راهبرد یادگیری خود تنظیمی مهم و به‌عنوان یک ویژگی مهم فراگیران قوی، باعث برانگیخته شدن بیشتر دانش‌آموزان و عملکرد تحصیلی بهتر آنان شود (کارابنیک، ۲۰۱۱). این دیدگاه که کمک‌خواهی می‌تواند راهبردی انطباقی باشد، باعث شده است پژوهشگران به والدین پیشنهاد دهند تا از طریق آموزش کمک گرفتن مؤثر به هنگام نیاز، انگیزش تحصیلی و یادگیری دانش‌آموزان را افزایش دهند (ادوارد، ۲۰۰۳). با این حال کمک‌خواهی تحصیلی با اشکال مختلفی صورت می‌گیرد که همه‌ی آنها به پیشرفت تحصیلی و بهبود عملکرد منجر نمی‌شوند. براساس مشاهدات کلاسی (باتلر<sup>۳</sup>، ۲۰۰۷) طبقه‌بندی رفتار کمک‌خواهی شامل تقاضاهای کلاسی دانش‌آموزان برای دریافت اطلاعات مرتبط با فرایند (سرخ‌ها)، تأیید عملکرد قبلی و دریافت پاسخ درست مسأله از فردی دیگر است.

همچنین نتایج پژوهش‌ها نشان می‌دهند که بخش مهمی از استرس‌های تحصیلی دانش‌آموزان از فقدان مهارت‌های کمک‌خواهی ناشی می‌شود. در این راستا زیمرمن (۲۰۰۸) عنوان می‌کند که کمک‌خواهی یکی از مهم‌ترین راهبردهای مدیریت منابع به‌شمار می‌آید که به دانش‌آموزان کمک می‌کند تا امکانات موجود در کلاس و محیط آموزشی را تنظیم و اداره کنند. به عبارتی کمک‌خواهی تحصیلی به‌عنوان راهبردی برای غلبه بر استرس‌های تحصیلی تعریف شده است.

یافته‌های پژوهشی نشان می‌دهد که کمک‌خواهی تحصیلی با بسیاری از فرایندهای تحصیلی از جمله باورهای خود کارآمدی و استرس‌های تحصیلی رابطه دارد. در این رابطه بررسی‌ها نشان می‌دهد دانش‌آموزانی که کمک مؤثر می‌خواهند دارای انگیزه پیشرفت بالا، خودکارآمدی بالا و عملکرد تحصیلی بالا بوده و قادرند استرس‌های تحصیلی را به‌طور چشمگیری کنترل کنند و دانش‌آموزانی که تمایل به کمک‌خواهی ندارند، دارای اهداف عملکردی پایین، حرمت نفس پایین و خودکارآمدی ضعیف هستند و استرس‌های تحصیلی بیشتری تجربه می‌کنند (نیومن، ۲۰۰۶). در همین راستا ریان و همکاران (۲۰۰۱) مدل کمک‌خواهی را براساس الگوی نلسون-لی‌گال (۱۹۸۱) بسط داده و تأثیرات آن را در فرایندها و پیامدهای آموزشی و رفتاری دانش‌آموزان مورد بررسی قرار

---

1. Karabenick  
2. Ryan & Shin  
3. Butler

داده‌اند. نتایج نشان داده است که راهبرد کمک‌خواهی قادر است در فرایند حل مسائل و مشکلات تحصیلی، تغییرات مثبت و چشمگیر به وجود آورد و مجهز کردن دانش‌آموزان به راهبرد کمک‌خواهی می‌تواند نتایج سودمندی در تمامی موقعیت‌های تحصیلی داشته باشد و این نتایج از طریق افزایش توانمندی‌های کارآمدی دانش‌آموزان و کنترل منابع استرس ناشی می‌شود.

تاسونیس<sup>۱</sup> و همکاران (۲۰۰۱) در خصوص تعیین اثربخشی آموزش راهبردهای کمک‌خواهی به بررسی مقالات چاپ شده در سال‌های ۱۹۸۵ تا ۱۹۹۵ پرداخته و نتیجه گرفته‌اند که ارائه کمک و راهنمایی به گروه‌های آزمایشی، دادن ملاک‌های ارزیابی از فرایند و عملکرد تحصیلی و ارائه بازخوردهای فوری به آنان، یکی از مهم‌ترین پیش‌نیازهای فائق آمدن به مشکلات و استرس‌های تحصیلی محسوب می‌شود.

مبتنی بر این یافته‌ها در دهه‌های اخیر تلاش‌های مضاعفی در جهت آموزش شیوه‌های کمک‌خواهی به دانش‌آموزان در بسیاری از نظام‌های تربیتی پیشرفته به عمل آمده است. در این رویکرد جدید فرایند کمک‌خواهی دانش‌آموزان در محیط‌های یادگیری به‌عنوان یک چالش شناختی و هیجانی تلقی می‌شود که این چالش از نیاز آنها به یادگیری موضوعات درسی و کاهش استرس‌های تحصیلی ناشی می‌شود. بنابراین بررسی اثربخشی آموزش این راهبردها در مطالعات متنوعی مدنظر قرار گرفته است که در این میان یافته‌های متناقض هم مشاهده می‌شود (اسکینر<sup>۲</sup> و همکاران، ۲۰۰۷).

تحقیقات نشان داده‌اند بسیاری از دانش‌آموزان هنگام روبه‌رو شدن با تکالیف دشوار تحصیلی، فعالانه به جست‌وجوی کمک نمی‌پردازند (نیومن، ۲۰۰۲). علاوه بر این، دانش‌آموزانی هستند که در یک موقعیت برای رفع ابهام از دیگران کمک می‌خواهند و در موقعیتی دیگر از کمک خواستن اجتناب می‌ورزند. از این رو پژوهشگران به دنبال فهم این مسأله بر آمده‌اند که چرا دانش‌آموزان در چنین مواردی از کمک خواستن اجتناب می‌کنند و چه می‌توان کرد تا دانش‌آموزان نقش فعال‌تری در فرایند یادگیری به عهده بگیرند. لینن برینک<sup>۳</sup> (۲۰۰۵) در پژوهشی نشان داد آموزش راهبردهای کمک‌خواهی، با در نظر گرفتن اهداف پیشرفت دانش‌آموزان تأثیر معنی‌دار بر بهبود انگیزش و عملکرد تحصیلی ندارد. همچنین ریان و ریان (۲۰۰۵) دریافتند آموزش راهبردهای کمک‌خواهی، به دلیل پیچیدگی فرایند کمک‌خواهی و کمک‌دهی و با توجه به جنسیت دانش‌آموزان اثرات مثبت بر کاهش استرس تحصیلی و بهبود عملکرد تحصیلی آنان ندارد.

مبتنی بر آنچه گذشت چنین بر می‌آید که راهبردهای کمک‌خواهی به ادعای شواهد پژوهشی و نظری تأثیرات مثبتی بر کاهش استرس‌های تحصیلی و بهبود انگیزش و عملکرد تحصیلی دارد. لکن

---

1. Taconis  
2. Skinner  
3. Linnenbrink

در بسیاری از پژوهش‌ها نشان داده شده است که روند تأثیرگذاری این راهبردها به استرس‌های تحصیلی و انگیزش و عملکرد تحصیلی خطی نبوده بلکه به واسطه‌ی نظام‌های باوری و انگیزشی افراد دچار تغییر و تعدیل می‌گردند. در این راستا کارادمایس<sup>۱</sup> (۲۰۰۴) بیان کرده است که سبک‌های اسنادی دانش‌آموزان یکی از عوامل تعیین‌کننده در هر گونه تلاش‌های آموزشی محسوب می‌شود به نحوی که گاه این سبک‌ها نقش تسهیل‌کننده و گاه بازدارنده دارند. به بیان دیگر اسنادهای درونی و با ثبات ممکن است در مورد شکست‌های تحصیلی به‌عنوان یک عامل بازدارنده عمل کرده و از بروز موفقیت در فرایندهای آموزشی جلوگیری نماید. منظور از سبک اسنادی شیوه خاصی است که افراد رویدادهای زندگی خود را تبیین می‌کنند (سلیگمن<sup>۲</sup>، ۱۹۸۶). به بیان دیگر سبک اسنادی شیوه‌ای است که افراد پیامدهای مثبت و منفی یا موفقیت خود را به عوامل درونی (شخصی) و یا عوامل محیطی (بیرونی) نسبت می‌دهند. منظور از عوامل درونی مثل تلاش و توانایی و منظور از عوامل بیرونی مثل شانس و دشواری تکلیف است (واینر<sup>۳</sup>، ۱۹۹۰). به دیگر سخن، اسناد در برگزیده‌ی دلایل ادراک شده یک رویداد است که در وجوه و ساختارهای متنوع بروز می‌کند و واکنش فرد به محیط را معین می‌کند.

نظریه اسنادی در کمک‌خواهی بیانگر این است که افراد تحلیل دقیقی از علل عملکرد خود به عمل می‌آورند تا به راهبردهای پیشرفت موجود در این زمینه دست یابند. در این نظریه افراد علل اعمال خود را در چهار بعد اساسی علیت، ثبات، کنترل‌پذیری و کلیت جستجو می‌کنند. پیامدهای پیشرفت به عوامل ویژه‌ای از قبیل توانایی، تلاش، دشواری تکلیف و شانس نسبت داده می‌شوند. افرادی که شکست خود را به فقدان تلاش نسبت می‌دهند در آینده بیشتر ممکن است جهت رسیدن به موفقیت به اعمال وسیله‌ای متعددی از قبیل کمک‌خواهی روی آورند (کولینز و سیمز<sup>۴</sup>، ۲۰۰۶). با این حال یافته‌های ریان و پینتریچ (۱۹۹۷) نشان داده است که رفتار کمک‌خواهی دانش‌آموزان به وسیله‌ی باورهای انگیزشی آنان تحت تأثیر قرار می‌گیرد که در این میان بر نقش سبک‌های اسنادی تأکید فراوان شده است به نحوی که مطالعات نشان می‌دهد که افراد حائز سبک اسنادی درونی به رفتارهای کمک‌خواهی بیشتر روی می‌آورند در صورتی که افراد حائز سبک اسنادی بیرونی از درخواست کمک‌خواهی تحصیلی پرهیز می‌کنند (الون<sup>۵</sup> و همکاران، ۲۰۰۶).

مبتنی بر این تبیین‌ها، مطالعه کاسیدی<sup>۶</sup> (۲۰۰۰) نشان داده است که دانش‌آموزان حائز سبک‌های اسنادی بیرونی و پایدار از عملکرد تحصیلی پایین برخوردارند در صورتی که افراد حائز سبک‌های اسنادی درونی و پایدار از عملکرد تحصیلی بالاتری برخوردار می‌باشند. از سویی

1. Karademice
2. Seligman
3. weiner
4. Collins & Sims
5. Alevan
6. Cassidy

بررسی‌های دوونپورت<sup>۱</sup> (۲۰۰۶) نشان داده است که آموزش راهبردهای کمک‌خواهی اثرات مثبت در افراد حائز سبک‌های اسنادی درونی نسبت به افراد حائز سبک‌های اسنادی بیرونی دارد (حبیبی کلپیر، ۱۳۹۱).

از طرفی بررسی‌ها نشان داده‌اند که آموزش راهبردهای کمک‌خواهی برای فراگیری که از سبک‌های اسنادی متفاوت (درونی- بیرونی) برخوردارند اثرات متفاوت بر عملکرد تحصیلی آن‌ها دارند به‌نحوی که مطالعه‌ها<sup>۲</sup> (۲۰۱۵) حاکی از آن است که آموزش راهبردهای کمک‌خواهی برای دانش‌آموزانی که از سبک‌های اسنادی درونی برای موفقیت برخوردارند نسبت به دانش‌آموزانی که از سبک اسنادی بیرونی برای موفقیت‌ها و شکست برخوردارند، در تغییر باورهای خودکارآمدی‌شان و در نتیجه انگیزش و عملکرد تحصیلی‌شان، اثرات متفاوت بر جای می‌گذارد. همچنین مطالعه تونگ<sup>۳</sup> (۲۰۰۳) نشان داده است که اثربخشی آموزش مهارت‌های کمک‌خواهی به شدت از سبک‌های اسنادی دانش‌آموزان تأثیر می‌پذیرد به نحوی که دانش‌آموزان حائز سبک اسنادی درونی از چنین آموزش‌هایی بهره بیشتری می‌برند و نگرش مثبت‌تری نسبت به توانایی خود در پیگیری امور تحصیلی پیدا می‌کنند.

مبتنی بر این یافته‌ها چنین به نظر می‌رسد که سبک‌های اسنادی می‌توانند اثرات آموزش راهبردهای کمک‌خواهی را تعدیل نموده و در عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان تأثیرات متفاوت بر جای بگذارند.

با توجه به مطالب ذکر شده، هدف اصلی پژوهش این است که آیا آموزش راهبردهای کمک‌خواهی می‌تواند در بهبود نشانه‌های استرس تحصیلی، عملکرد و انگیزش تحصیلی دانش‌آموزان مؤثر واقع شود و آیا سبک‌های اسنادی (درونی، بیرونی) دانش‌آموزان می‌تواند تأثیر این راهبردها را در استرس تحصیلی، عملکرد و انگیزش تحصیلی آنان تعدیل نماید؟

## ۲. روش‌شناسی

### ۲-۱. جامعه و نمونه آماری

جامعه مورد مطالعه پژوهش دانش‌آموزان پایه دوم دبیرستان‌های دولتی پسرانه نواحی پنج‌گانه آموزش و پرورش شهر تبریز بود که از جامعه مورد مطالعه تعداد ۶۰ دانش‌آموز به شیوه تصادفی خوشه‌ای چندمرحله‌ای و غربالگری انتخاب شدند. بدین شیوه که ابتدا از بین نواحی پنج‌گانه، یک ناحیه به تصادف انتخاب شد. سپس از ناحیه‌ی انتخاب شده تعداد ۲ دبیرستان انتخاب و از هر دبیرستان تعداد یک کلاس به تصادف انتخاب شد. سپس پرسشنامه سبک اسنادی راتر به مرحله

1. Devounport  
2. Hall  
3. Teong



اجرا گذارده شد و براساس نمرات دانش‌آموزان و با توجه به نقطه برش این پرسش‌نامه نسبت به جدا کردن دانش‌آموزان حائز سبک اسناد بیرونی و درونی اقدام شد. پس از غربالگری این دو گروه، نسبت به توزیع آنها در ۴ گروه جداگانه براساس طرح پژوهش اقدام شد، به نحوی که در هر گروه تعداد ۱۵ دانش‌آموز حضور داشتند. سپس با کسب رضایت دانش‌آموزان و اولیاء مدرسه و خانواده‌ها، جایگزینی دانش‌آموزان در گروه‌های آزمایشی و کنترل انجام شد و با هماهنگی مدارس نسبت به اجرای بسته‌های آموزشی در گروه‌های آزمایشی اقدام شد. لازم به ذکر است که پیش از اجرای بسته‌های آموزشی در گروه‌های آزمایشی، از گروه‌های آزمایشی و کنترل پیش‌آزمون به عمل آمد و در پایان دوره آموزشی نیز متغیرهای وابسته با استفاده از همان ابزارها دوباره مورد اندازه‌گیری قرار گرفتند.

## ۲-۲. ابزارهای گردآوری اطلاعات

پرسش‌نامه سنجش انگیزه پیشرفت تحصیلی: این پرسش‌نامه در سال ۱۳۸۶ توسط کاظمی به منظور سنجش انگیزه پیشرفت تحصیلی دانشجویان تهیه شده است و شامل ۴۰ سؤال ۵ گزینه‌ای با گزینه‌های (کاملاً موافقم، موافقم، فرقی نمی‌کند، مخالفم، کاملاً مخالفم) است. این آزمون براساس نظریه انگیزه پیشرفت دیوید مک کللند تدوین گردیده است. سوالات این تست بر مبنای ۱۲ هدف طراحی شده‌اند که عبارتند از: اعتماد به نفس (۳ سؤال)، کمال گرایی (۳ سؤال)، رقابت جویی (۲ سؤال)، نیاز به توجه و تشویق بیرونی (۵ سؤال) قدرت طلبی (۳ سؤال)، هدف مداری (۵ سؤال)، گرایش به تحرک و پیشرفت (۹ سؤال)، وابستگی اجتماعی (۲ سؤال)، آینده نگری (۲ سؤال)، همیاری اجتماعی (۲ سؤال)، انگیزه مشارکت (۲ سؤال) و مکان کنترل (۲ سؤال).

ضریب اعتبار این تست که توسط سازنده آن در یک گروه نمونه ۵۰ نفری اجرا شده است با استفاده از روش آلفای کرونباخ ۰.۸۳٪ گزارش شده است و روایی محتوایی آن بنابر تأیید سازنده آن و نیز تأیید اساتید و متخصصان محقق است. فرم تست نیز به صورت نمره T با میانگین ۵۰ و انحراف معیار ۱۰ محاسبه شده است.

## ۲-۳. پرسش‌نامه سبک‌های اسنادی درونی - بیرونی راتر

این پرسش‌نامه برای سنجش انتظارات فرد درباره منبع کنترل، تدوین شده و دارای ۲۹ ماده است که هر ماده دارای یک جفت سؤال (الف و ب) است. از آزمودنی خواسته می‌شود بین هر جفت سؤال از یک ماده، یکی را انتخاب کند و علامت بزند. واضح است این انتخاب براساس اعتقاد عمیق و روشن آزمودنی خواهد بود. راتر ۲۳ ماده از مواد این پرسش‌نامه را با هدف مشخص، جهت روشن شدن انتظارات افراد درباره‌ی منبع کنترل تدوین کرده و شش ماده‌ی دیگر (سؤال‌های ۲۸، ۲۴، ۱۹، ۱۴، ۸، ۱) هدف آزمون را با پوشش مبدل دنبال می‌کند که این ماده‌های خنثی، ساختار و بعد اندازه‌گیری شده را برای آزمودنی مبهم می‌کند.

نمره‌گذاری آزمون براساس مجموعه نمرات حاصل از تعداد پاسخ‌های آزمودنی است. این مجموعه نمرات، از سئوالاتی به جز شش سؤال انحرافی به دست خواهد آمد و کل نمره‌ی هر فرد نشان‌دهنده‌ی

میزان کنترل وی است. در ۲۳ ماده‌ای که جهت نمره گذاری تعیین شده‌اند به پاسخ (الف) نمره یک و به پاسخ (ب) نمره صفر تعلق می‌گیرد. در ماده‌های ۲۶، ۲۲، ۱۵، ۱۳، ۱۲، ۱۱، ۱۰، ۵، ۴ به عبارات (ب) نمره یک و (الف) نمره صفر داده می‌شود. چون کل نمره‌های هر فرد نشان‌دهنده‌ی نوع و درجه منبع کنترل فرد است بنابراین تنها آزمودنی‌هایی که نمره‌ی ۰ یا بیشتر بگیرند واحد منبع کنترل بیرونی و افرادی که از ۰ کمتر بگیرند دارای منبع کنترل درونی خواهند بود.

#### ۲-۴. پرسش‌نامه‌ی استرس تحصیلی

این پرسش‌نامه در سال ۱۹۸۶ توسط کوهن و فرازر<sup>۱</sup> ساخته شده است که حاوی ۳۲ سؤال است که میزان استرس آموزشی ادراک شده دانش‌آموزان را در طول دوره تحصیلی، مورد اندازه‌گیری قرار می‌دهد. مبتنی بر سؤالات این پرسشنامه، پاسخ‌دهندگان میزان استرس ادراک شده را در ۳۲ موقعیت استرس‌زای متفاوت (نظیر امتحانات، انجام تکالیف خانگی) در یک مقیاس پنج درجه‌ای لیکرت (۱- هیچ‌وقت، ۲- گاهی استرس‌زا است، ۳- برخی مواقع استرس‌زا است، ۴- بیشتر مواقع استرس‌زا است، ۵- همیشه استرس‌زا است) معین می‌کند.

برای مشخص کردن میزان استرس ادراک شده، نمرات مربوط به همه سؤالات با یکدیگر جمع بسته می‌شوند. این مقیاس برای دانش‌آموزان دوره دبیرستان شناخته شده است و مفاهیم به‌کار رفته در سؤالات آن با ویژگی‌های تحصیلی این دوره متناسب است. براساس مطالعه کوهن و فرازر (۱۹۸۶) ثبات درونی سؤالات این پرسشنامه با استفاده از روش دو نیمه کردن و نیز ضریب آلفای کرونباخ بین ۰/۸۶ تا ۰/۹۲ در نوسان بوده است. در راستای تعیین روایی سازه این پرسشنامه، مطالعه‌ای توسط دیویدسون<sup>۲</sup> در سال ۱۹۹۲ انجام شده است که نتایج نشانگر آن است که همه سؤالات این پرسشنامه از بار عاملی معناداری در اندازه‌گیری استرس تحصیلی برخوردارند. از سویی برای بررسی پایایی این پرسشنامه در ایران، مطالعه‌ای بر روی ۱۰۰ نفر از دانش‌آموزان دوره متوسطه انجام گرفته است که جهت تعیین ثبات درونی سؤالات از روش آلفای کرونباخ استفاده شده است. نتایج نشان داد که سؤالات این پرسشنامه از ثبات درونی مطلوب (ضریب ۰/۸۶) برخوردار هستند.

#### بسته آموزشی راهبردهای کمک‌خواهی

بسته آموزشی راهبردهای کمک‌خواهی براساس نظریه‌های موجود در کمک‌خواهی به‌خصوص الگوهای نلسون-لی‌گال (۱۹۸۱)، نیومن (۱۹۹۴، ۲۰۰۰) و ویگوتسکی (۱۹۷۸) و الون و همکاران (۲۰۰۶) در ۱۲ جلسه به اجرا در آمد.

جلسه مقدماتی: آشنایی با دانش‌آموزان و اجرای پیش‌آزمون‌ها

موضوع جلسه اول: تعریف و ماهیت کمک‌خواهی

1. Cohen & Fraser  
2. Davidson

موضوع جلسه دوم: توانایی‌های شناختی و آشنایی با ضرورت کمک‌خواهی  
 موضوع جلسه سوم: توانایی‌های اجتماعی و شناسایی منابع در دسترس  
 موضوع جلسه چهارم: نحوه‌ی بررسی مسأله و تشخیص مشکل  
 موضوع جلسه پنجم: خودباوری و تقویت خود برای دوری از ادراکات منفی  
 موضوع جلسه ششم: آموزش تبیین مهارت‌ها  
 موضوع جلسه هفتم: اشارات تبیینی  
 موضوع جلسه هشتم: سؤال پرسیدن دوجانبه  
 موضوع جلسه نهم: تخصصی کردن نقش‌ها  
 موضوع جلسه دهم: بازبینی درک مطلب  
 موضوع جلسه یازدهم: درخواست کمک انطباقی یا راهبردی  
 موضوع جلسه دوازدهم: کمک‌دهی مناسب  
 موضوع جلسه پانزدهم: ارزیابی نهایی

### ۳. یافته‌ها

جدول (۱): شاخص‌های توصیفی متغیرهای مورد مطالعه با توجه به سبک‌های اسنادی و روش آموزشی

تعداد آزمودنی	انحراف استاندارد	میانگین	اسناد	گروه	آزمون
۱۵	۷/۸۶	۱۶/۲	درونی	کمک خواهی	پس‌آزمون
۱۵	۹/۶۸	۱۹/۷۳	بیرونی		استرس تحصیلی
۱۵	۱۵/۵۳	۳۳/۵۳	درونی	کنترل	پس‌آزمون
۱۵	۱۲/۷	۳۷/۶۶	بیرونی		استرس تحصیلی
۱۵	۷/۲۶	۱۷۵/۷۳	درونی	کمک خواهی	پس‌آزمون
۱۵	۸/۳	۱۷۴/۳۳	بیرونی		انگیزش تحصیلی
۱۵	۱۱/۹۲	۱۴۳/۲	درونی	کنترل	پس‌آزمون
۱۵	۱۲/۶۲	۱۳۶/۲۶	بیرونی		انگیزش تحصیلی
۱۵	۱/۳۵	۱۶/۴۰	درونی	کمک خواهی	پس‌آزمون
۱۵	۱/۴۶	۱۶/۰۴	بیرونی		عملکرد تحصیلی
۱۵	۱/۴	۱۵/۰۲	درونی	کنترل	پس‌آزمون
۱۵	۱/۵	۱۴/۵۲	بیرونی		انگیزش تحصیلی

مندرجات جدول (۱) نشان می‌دهد که میزان استرس تحصیلی در گروه کمک‌خواهی نسبت به گروه کنترل کمتر است و با توجه به سبک اسنادی میزان استرس تحصیلی تجربه شده در افراد بیرونی بیشتر از افراد درونی است.

علاوه بر این مندرجات جدول حاکی است که میزان انگیزش تحصیلی در گروه کمک‌خواهی نسبت به گروه کنترل بیشتر است و با توجه به سبک‌های اسنادی افراد حائز کنترل درونی نسبت به افراد کنترل بیرونی از انگیزش تحصیلی بیشتری برخوردارند. از سویی مندرجات جدول نشان می‌دهد که عملکرد تحصیلی گروه کمک‌خواهی نسبت به گروه کنترل بیشتر است و همچنین با توجه به سبک‌های اسنادی، افراد حائز سبک درونی نسبت به افراد بیرونی از عملکرد تحصیلی بهتری برخوردارند.

جهت تحلیل داده‌ها از روش تحلیل کوواریانس عاملی چند متغیره استفاده شد که در این راستا پیش‌فرض‌های اختصاصی مورد بررسی قرار گرفت که به جهت محقق شدن این پیش‌فرض‌ها از روش مذکور جهت تحلیل داده‌ها استفاده شد که نتایج آن در جدول (۲) ارائه شده است.

جدول (۲): نتایج تحلیل کوواریانس چند متغیره اثرات روش‌های آموزشی کمک‌خواهی بر متغیرهای وابسته

ضریب اتا	سطح معنی‌داری	F	مقدار اثر	آزمون	منبع تغییر
۰/۶۸	۰/۰۰۱	۵۵/۶۶	۰/۶۸	اثر پیلاپی	پس آزمون استرس تحصیلی
۰/۳۷	۰/۰۰۱	۱۵/۹۲	۰/۳۷	اثر پیلاپی	پس آزمون استرس تحصیلی
۰/۸۷	۰/۰۰۱	۱۸۲/۸۷	۰/۸۷	اثر پیلاپی	پس آزمون استرس تحصیلی
۰/۰۹	۰/۰۲	۲/۵۴	۰/۱۷	اثر پیلاپی	گروه X سبک اسناد

مندرجات جدول (۲) نشان می‌دهد که با کنترل اثر پیش‌آزمون، روش کمک‌خواهی بر کاهش استرس تحصیلی اثر معنی‌دار دارد ( $p < 0/05$  و  $F=55/66$ ). همچنین مندرجات حاکی است که با کنترل اثر پیش‌آزمون، روش کمک‌خواهی اثر معنی‌دار بر بهبود انگیزش تحصیلی دانش‌آموزان دارد ( $p < 0/05$  و  $F=15/92$ ). از سویی مندرجات جدول حاکی است که آموزش کمک‌خواهی با کنترل اثرات پیش‌آزمون تأثیر مثبت و معنی‌دار بر عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان دارد ( $p < 0/05$  و  $F=182/87$ ). همچنین با کنترل اثرات پیش‌آزمون، اثر آموزش کمک‌خواهی با توجه به سبک‌های اسنادی بر ترکیب استرس تحصیلی، انگیزش تحصیلی و عملکرد تحصیلی اثر مثبت و معنی‌دار دارد ( $p < 0/05$  و  $F=2/54$ ).

علاوه بر این، جهت تعیین اثربخشی روش آموزشی بر متغیرهای وابسته با توجه به سبک‌های اسنادی از روش تحلیل کوواریانس عاملی تک متغیره استفاده شد. نتایج این تحلیل در جدول (۳) ارائه شده است.

جدول (۳): نتایج تحلیل کوواریانس عاملی تک متغیره اثرات تعاملی روش آموزشی و سبک‌های اسنادی بر متغیرهای وابسته

منبع تغییر	متغیر وابسته	SS	DF	MS	F	سطح معنی‌داری	ضریب اتا
روش * سبک اسناد	استرس تحصیلی	۲۷۷/۷۷	۲	۱۳۸/۸۸	۳/۴۷	۰/۰۳	۰/۰۸
	انگیزش تحصیلی	۲۹۷/۵۶	۲	۱۴۸/۷۸	۴/۶۱	۰/۰۱	۰/۱۰
	عملکرد تحصیلی	۰/۴۰	۲	۰/۲۰	۰/۹۱	۰/۴	۰/۰۲
خطا	استرس تحصیلی	۳۲۳۶/۷۸	۵۷	۵۶/۷			
	انگیزش تحصیلی	۲۶۱۰/۲۵	۵۷	۴۵/۷۸			
	عملکرد تحصیلی	۱۸/۰۵	۵۷	۰/۳۱			

مندرجات جدول (۳) نشان می‌دهد سبک‌های اسنادی اثر آموزش راهبردهای کمک‌خواهی بر استرس تحصیلی را به طور معنی‌دار تعدیل می‌کند ( $p < 0/05$  و  $F=3/47$ ). همچنین مندرجات جدول حاکی است که سبک‌های اسنادی اثرات روش‌های آموزشی راهبردهای کمک‌خواهی بر انگیزش تحصیلی را به طور معنی‌دار تعدیل می‌کند ( $p < 0/05$  و  $F=3/61$ ). از سویی مندرجات جدول حاکی است که سبک‌های اسنادی نقش تعدیل‌کنندگی در اثربخشی روش‌های آموزش کمک‌خواهی بر عملکرد تحصیلی ندارد ( $p > 0/05$  و  $F=0/91$ ).

مبتنی بر این تحلیل‌ها می‌توان نتیجه گرفت که سبک‌های اسنادی اثر روش‌های آموزش راهبردهای کمک‌خواهی بر استرس و انگیزش تحصیلی را تعدیل نموده، در صورتی که سبک‌های اسنادی بر عملکرد تحصیلی نقش تعدیل‌کنندگی ندارد.

در توضیح اثر تعدیل‌کنندگی سبک‌های اسنادی بر انگیزش تحصیلی و استرس تحصیلی می‌توان به استناد جدول (۱) بیان داشت که سبک اسنادی بیرونی اثر کمک‌خواهی بر استرس تحصیلی را تسهیل و سبک اسنادی درونی اثر کمک‌خواهی بر استرس تحصیلی را بازدارنده نموده است. در صورتی که در گروه کنترل، اسناد درونی اثر تسهیلی بر کاهش استرس تحصیلی داشته و اسناد بیرونی اثر بازدارندگی بر کاهش استرس تحصیلی دارد. همچنین مبتنی بر مندرجات همین جدول می‌توان استنباط نمود که سبک اسناد بیرونی اثر تسهیلی و سبک اسنادی درونی اثر بازدارندگی در تأثیر آموزش راهبردهای کمک‌خواهی بر انگیزش تحصیلی دارد. علاوه بر این مندرجات جدول (۱) حاکی از آن است که سبک اسنادی درونی و بیرونی نقش تعدیل‌گر در بهبود عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان ندارند.

#### ۴. بحث و نتیجه‌گیری

پژوهش حاضر با هدف تعیین اثربخشی آموزش راهبردهای کمک‌خواهی در بهبود نشانه‌های استرس تحصیلی، عملکرد و انگیزش تحصیلی با تعدیل‌گری سبک‌های اسنادی در دانش‌آموزان صورت گرفت. در این راستا نخستین یافته پژوهش نشان داد که آموزش راهبردهای کمک‌خواهی در کاهش استرس تحصیلی و افزایش انگیزش و عملکرد تحصیلی تأثیر دارد. این یافته‌ها با یافته‌های پژوهش‌های ریان و شین (۲۰۱۱)، اسکینر و همکاران (۲۰۰۷)، تاسونیس و همکاران (۲۰۰۱)، پینتریچ و شانک (۲۰۰۲)، زیمرمن (۲۰۰۸)، نیومن (۲۰۰۷)، کارابنیک (۲۰۱۱) همسو می‌باشد. این محققان در پژوهش‌های خود به این نتیجه رسیدند که آموزش راهبردهای کمک‌خواهی میزان انگیزش و عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان را افزایش داده و استرس تحصیلی آنان را کاهش می‌دهد. در تبیین این یافته با استناد به دیدگاه نیومن (۲۰۰۶) می‌توان گفت که فراگیری که کمک مؤثر می‌خواهند، دارای انگیزه‌ی پیشرفت و عملکرد تحصیلی بالا بوده و قادرند استرس‌های تحصیلی را

به‌طور چشمگیری کنترل کنند و فراگیری که تمایل به کمک‌خواهی ندارند دارای اهداف عملکردی پایین، حرمت نفس پایین و عملکرد تحصیلی پایین هستند و استرس تحصیلی بیشتری تجربه می‌کنند.

در تبیین دیگر برای این یافته می‌توان گفت که بخش مهمی از استرس‌های تحصیلی دانش‌آموزان از فقدان سایر مهارت‌های تحصیلی بالاخص مهارت‌های کمک‌خواهی ناشی می‌شود. در این راستا زمیمرن (۲۰۰۸) عنوان می‌کند که کمک‌خواهی یکی از مهمترین راهبردهای مدیریت منابع به‌شمار می‌آید که به دانش‌آموزان کمک می‌کند تا امکانات موجود در کلاس و محیط آموزشی را تنظیم و اداره کنند. به عبارتی کمک‌خواهی تحصیلی به‌عنوان راهبردی برای غلبه بر استرس‌های تحصیلی تعریف شده است؛ بنابراین کمک‌خواهی یکی از راهبردهای یادگیری محسوب می‌شود که دانش‌آموزان با استفاده از آن می‌توانند مسائل و مشکلات یادگیری و استرس‌های تحصیلی خود را تشخیص داده و از طریق پرسش و کمک گرفتن از دیگران در جهت رفع آن‌ها برآیند. یافته‌های پژوهشی نشان می‌دهد که کمک‌خواهی تحصیلی با بسیاری از فرایندهای تحصیلی از جمله باورهای خودکارآمدی و استرس‌های تحصیلی رابطه دارد.

همسو با یافته‌های این پژوهش، مطالعه تاسونیس و همکاران (۲۰۰۱) در خصوص تعیین اثربخشی آموزش راهبردهای کمک‌خواهی نشان داد که ارائه کمک و راهنمایی به گروه‌های آزمایشی، دادن ملاک‌های ارزیابی از فرایند و بازده‌های تحصیلی و ارائه بازخوردهای فوری به آنان، یکی از مهم‌ترین پیش‌نیازهای فائق آمدن به مشکلات و استرس‌های تحصیلی محسوب می‌شود. در این راستا می‌توان به مدل کمک‌خواهی ریان و همکاران (۲۰۰۱) که براساس الگوی نلسون-لی‌گال (۱۹۸۱) بسط یافته استناد نمود و تأثیرات آن را در فرایندها و پیامدهای آموزشی و رفتاری دانش‌آموزان مورد بررسی قرار داد. نتایج پژوهش آنان نشان داده است که راهبرد کمک‌خواهی قادر است در فرایند حل مسائل و مشکلات تحصیلی، تغییرات مثبت و چشمگیر به وجود آورد و مجهز کردن دانش‌آموزان به راهبرد کمک‌خواهی می‌تواند نتایج سودمندی در تمامی موقعیت‌های تحصیلی داشته باشد و این نتایج از طریق افزایش انگیزه و عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان و کنترل منابع استرس ناشی می‌شود.

پژوهش‌ها نشان می‌دهد که کمک‌خواهی می‌تواند به‌عنوان یک راهبرد یادگیری خودتنظیمی مهم و به‌عنوان یک ویژگی مهم فراگیران قوی، باعث برانگیخته شدن بیشتر دانش‌آموزان و عملکرد تحصیلی بهتر آنان شود (کارابنیک، ۲۰۱۴). این دیدگاه که کمک‌خواهی می‌تواند راهبردی انطباقی باشد، باعث شده است پژوهشگران به والدین پیشنهاد دهند تا از طریق آموزش کمک گرفتن مؤثر به هنگام نیاز، انگیزش تحصیلی و یادگیری دانش‌آموزان را افزایش دهند (ادوارد، ۲۰۰۳). با این حال کمک‌خواهی تحصیلی با اشکال مختلفی صورت می‌گیرد که همه‌ی آنها به پیشرفت تحصیلی و

بهبود عملکرد منجر نمی‌شوند. براساس مشاهدات کلاسی (باتلر، ۲۰۰۷) طبقه‌بندی رفتار کمک‌خواهی شامل تقاضاهای کلاسی دانش‌آموزان برای دریافت اطلاعات مرتبط با فرایند (سرنخ‌ها)، تأیید عملکرد قبلی و دریافت پاسخ درست مسأله از فردی دیگر است.

یافته دیگر پژوهش حاضر نشان داد که افراد دارای سبک اسناد درونی نسبت به افراد دارای سبک اسناد بیرونی استرس تحصیلی کمتری تجربه نموده درحالی که از انگیزش تحصیلی پایین‌تر و عملکرد تحصیلی بالاتر برخوردارند. این یافته‌ها با یافته‌های پژوهش‌های ریان و پینتریچ (۱۹۹۷)، الون و همکاران (۲۰۰۶)، دوونپورت (۲۰۰۶)، کارادمایس (۲۰۰۴)، هال (۲۰۱۵) و تونگ (۲۰۰۳) همسو می‌باشد. این محققان معتقدند سبک‌های اسنادی دانش‌آموزان می‌توانند گاه نقش تسهیل‌کنندگی و گاه بازدارندگی داشته باشند. به بیان دیگر اسنادهای درونی و با ثبات ممکن است در مورد شکست‌های تحصیلی به‌عنوان یک عامل بازدارنده عمل کرده و از بروز موفقیت در فرایندهای آموزشی جلوگیری نماید.

در تبیین این یافته با استناد به دیدگاه ریان و پینتریچ (۱۹۹۷) می‌توان گفت که رفتار کمک‌خواهی دانش‌آموزان به‌وسیله‌ی باورهای انگیزشی آنان تحت تأثیر قرار می‌گیرد که در این میان بر نقش سبک‌های اسنادی تأکید فراوان شده است به نحوی که مطالعات نشان می‌دهد که افراد حائز سبک اسنادی درونی به رفتارهای کمک‌خواهی بیشتر روی می‌آورند در صورتی که افراد حائز سبک اسنادی بیرونی از درخواست کمک‌خواهی تحصیلی پرهیز می‌کنند (الون و همکاران، ۲۰۰۶). با همه این اوصاف و علیرغم مزایای کمک‌خواهی تحصیلی بسیاری از دانش‌آموزان، راهبردهای کمک‌خواهی را در محیط‌های یادگیری به‌طور مناسب به کار نمی‌گیرند. بر این اساس برای مقابله با این مشکل، پژوهشگران بر ایجاد راهکارهایی برای افزایش آگاهی دانش‌آموزان از ضرورت کمک‌خواهی تمرکز نموده‌اند و اعتقاد دارند که دانش‌آموزان موفق، به‌طور مداوم پیشرفت و عملکرد تحصیلی‌شان را ارزیابی، برنامه‌ریزی و تنظیم می‌کنند. این خودآگاهی از فرایند یادگیری و خودتنظیمی آن که پیش‌نیازی برای کمک خواستن است برای دانش‌آموزان واضح نیست و لازم است آموزش‌های ضروری در این خصوص داده شود (الون و همکاران، ۲۰۰۶).

طبق نظریه اسنادی در کمک‌خواهی افراد تحلیل دقیقی از علل عملکرد خود به عمل می‌آورند تا به راهبردهای پیشرفت موجود در این زمینه دست یابند. در این نظریه افراد علل اعمال خود را در چهار بعد اساسی علیت، ثبات، کنترل‌پذیری و کلیت جستجو می‌کنند. پیامدهای پیشرفت به عوامل ویژه‌ای از قبیل توانایی، تلاش، دشواری تکلیف و شانس نسبت داده می‌شوند. افرادی که شکست خود را به فقدان تلاش نسبت می‌دهند در آینده بیشتر ممکن است جهت رسیدن به موفقیت به اعمال وسیله‌ای متعددی از قبیل کمک‌خواهی روی آورند (کولینز و سیمز، ۲۰۰۶).

در این راستا کارادمایس (۲۰۰۴) بیان کرده است که سبک‌های اسنادی دانش‌آموزان یکی از عوامل تعیین‌کننده در هرگونه تلاش‌های آموزشی محسوب می‌شود به‌نحوی که گاه این سبک‌ها



نقش تسهیل کننده و گاه باز دارنده دارند. به بیان دیگر اسنادهای درونی و با ثبات ممکن است در مورد شکست‌های تحصیلی به‌عنوان یک عامل بازدارنده عمل کرده و از بروز موفقیت در فرایندهای آموزشی جلوگیری نماید. مبتنی بر این تبیین‌ها، مطالعه کاسیدی (۲۰۰۰) نشان داده است که دانش‌آموزان حائز سبک‌های اسنادی بیرونی و پایدار از عملکرد تحصیلی پایین برخوردارند در صورتی که افراد حائز سبک‌های اسنادی درونی و پایدار از عملکرد تحصیلی بالاتری برخوردار می‌باشند. از سویی بررسی‌های دوونپورت (۲۰۰۶) نشان داده است که آموزش راهبردهای کمک‌خواهی اثرات مثبت در افراد حائز سبک‌های اسنادی درونی نسبت به افراد حائز سبک‌های اسنادی بیرونی دارد (حبیبی کلیبر، ۱۳۹۱).

مبتنی بر این یافته‌ها چنین به نظر می‌رسد که سبک‌های اسنادی می‌توانند اثرات آموزش راهبردهای کمک‌خواهی را تعدیل نموده و در عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان تأثیرات متفاوت بر جای بگذارند. از سویی بررسی‌ها نشان داده‌اند که آموزش راهبردهای کمک‌خواهی برای فراگیرانی که از سبک‌های اسنادی متفاوت (درونی - بیرونی) برخوردارند اثرات متفاوت بر عملکرد تحصیلی آنها دارند به نحوی که مطالعه‌ها (۲۰۱۵) حاکی از آن است که آموزش راهبردهای کمک‌خواهی برای دانش‌آموزانی که از سبک‌های اسنادی درونی برای موفقیت برخوردارند نسبت به دانش‌آموزانی که از سبک اسنادی بیرونی برای موفقیت‌ها و شکست برخوردارند، در تغییر باورهای خودکارآمدی‌شان و در نتیجه انگیزش و عملکرد تحصیلی‌شان، اثرات متفاوت بر جای می‌گذارند. همچنین مطالعه تونگ (۲۰۰۳) نشان داده است که اثربخشی آموزش مهارت‌های کمک‌خواهی به شدت از سبک‌های اسنادی دانش‌آموزان تأثیر می‌پذیرد به‌نحوی که دانش‌آموزان حائز سبک اسنادی درونی از چنین آموزش‌هایی بهره بیشتری می‌برند و نگرش مثبت‌تری نسبت به توانایی خود در پیگیری امور تحصیلی پیدا می‌کنند.

لازم به ذکر است استفاده از ابزارهای خود گزارشی و اجرا در گروه ویژه‌ای از دانش‌آموزان و میزان تعمیم‌پذیری نتایج پژوهش در سایر گروه‌ها وعدم کنترل برخی متغیرها از محدودیت‌های پژوهش حاضر بوده و پیشنهاد می‌شود راهبردهای کمک‌خواهی و تأثیرات آن در بهبود انگیزش و عملکرد تحصیلی به دانش‌آموزان شناسانده شده و به معلمان در کلاس‌های ضمن خدمت آموزش‌های لازم ارائه شود. همچنین توصیه‌های لازم در خصوص اهمیت تأثیرات باورهای انگیزشی دانش‌آموزان در بهبود انگیزش و عملکرد تحصیلی به دست‌اندرکاران آموزشی داده شود و بسته‌های آموزشی مربوط به راهبردهای کمک‌خواهی و اهمیت آن در پیشرفت تحصیلی تهیه و در مدارس توزیع گردد. نیز پیشنهاد می‌شود انجمن اولیا و مربیان با برگزاری و تشکیل دوره‌هایی برای والدین، نقش راهبردهای کمک‌خواهی را در کاهش استرس تحصیلی و افزایش انگیزش و موفقیت تحصیلی دانش‌آموزان آموزش دهند.

## منابع

- پورافکاری، نصرت‌اله. (۱۳۷۳). *فرهنگ جامع روان‌شناسی و روانپزشکی ج ۱ و ج ۲*. تهران: انتشارات فرهنگ معاصر.
- حبیبی‌کلیبر، رامین. (۱۳۹۱). اثربخشی آموزش راهبرد خود تنظیمی کمک‌خواهی بر مؤلفه‌های حل مسأله ریاضی دانش‌آموزان با توجه به اثرات جنسیت و اهداف پیشرفت. رساله دکتری، دانشگاه تبریز.
- شکری، امید؛ کدیور، پروین؛ نقش، زهرا و دانشور، زهره. (۱۳۸۶). «عوامل ایجاد کننده استرس تحصیلی و واکنش‌ها نسبت به آن عوامل در دانشجویان دختر و پسر». *تازه‌های علوم‌شناختی*، ۸(۴)، ۴۰-۴۸.
- مصطفوی، محمد، (۱۳۸۷). *روش‌های ایجاد انگیزه تحصیلی: مجموعه مهارت‌های تحصیلی*. تهران: انتشارات وراي دانش.
- میکائیلی منیع، فرزانه. (۱۳۷۶). ادراک دانش‌آموزان از محیط روان‌شناختی کلاس و رابطه آن با پیشرفت تحصیلی، انگیزش درونی و اضطراب آنان. پایان‌نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه تبریز.
- Aleven, V.; MC Laren, B. M.; Roll, I. and Koedinger, K. R. (2006). "To ward met cognitive tutoring: A model of helpseeking with a cognitive tutor". *International Journal of Artificial intelligence in Education*, 16: 101-130.
- Bandura, A. (2002). "Growing primacy of human agency in adaptation and change in electronic era". *Europeam Psychologies*, 7: 6-21.
- Bernard, J. (2007). Gender effects in schooling. In C.F. Diaz(Ed.), *Multicultural education for the 21 st century*. New Yourk: Longman.
- Bloom, B.S. (1970). Learning for mastery. *Evaluation Comment*, 1(2), Los Angeles: University of California.
- Bruner, J. (1974). "From communication to language". *Cognition*, 3: 255-287.
- Butler, R. (2007). "Teachers achievement goal orientations and association's with teacher's helpseeking: Ex animation of a novel approach to teacher motivation". *Journal of Education psychology*, 99: 241-252.
- Carrol, J. B. (1965). School learning over the long haul. In J.D. Kumboltz (Ed.), *Learning and Educational process*. Chicago, Rand MC Nally.
- Cassidy, S. (2000). "Learning style: and overview of theories, Models and measures". *Educational psychology*, 24(4): 19-44.
- Collins, W. and Sims, B.C. (2006). Help-seeking in Higher Education Academic Support services. In S.A. Karabenick, R.S. Newman (Eds), *Help seeking in academic settings: Goals, group and contexts* (pp, 259-296). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Dambo, M. H. (1994). *Appling educational psychology*. Copyright by Longman publishing group.
- Devonport, T. J. (2006). "Relationships between self-efficacy, coping and student performance". *Social behavior and personality*. 34(2): 127-138.
- Edwards, M. (2003). *Increasing your child's motivation to learn* Little Rock, AR: Center for Effective parenting.
- Edwards, C.S. (2008). *On the self- regulation of behavior*. NY: Cambridge university press.

- Hall, B. (2015). *Educational psychology*. New York, MC Grow /till press.
- Karabenick, S. A. (2011). "Perceived achievement goal structure and college student help-seeking". *Journal of Educational psychology*, 96: 569-580.
- Karabenick, S. A. (2014). "Classroom and technology supported help-seeking: The need for converging research paradigms". *Learning and instruction*, 21: 290-296.
- Karademis, C. E. (2004). "The stress process, self-efficacy and coping styles". *Journal of personality and individual differences*, 37: 1033-1043.
- Linnenbrink, E. A. (2005). "The dilemma of performance- approach goals: The use of multiple goal contexts to promote student motivation and learning". *Journal of Educational psychology*, 97: 197-213.
- Mau, W. (1997). "Parental influences on the high Scholl students' academic achievement: a comparison of Asian immigrants, Asian Americans, and with Americans". *Psychology in the Schools*, 34(3): 267-277.
- Nelson Le Gall, S. (1981). "Help- Seeking: An understudied problem solving skill in children". *Development Review*, 1: 224-246.
- Nelson Le Gall, S. (1987). "Necessary and unnecessary help-seeking in children". *Journal of genetic psychology*, 148: 53-62.
- Newman, R. S. (2002). What do I need to do to succeed when I don't understand what I am doing? Developmental influences on student's adaptive helpseeking. In wig field & J. S. Eccles (Eds), *Development of Achievement Motivation* (pp, 283-309). San Diego, CA: Academic press.
- Newman, R. S. (1990). "Children's helpseeking in the classroom: The role of motivational factors and attitudes". *Journal of Educations psychology*, 82, 71-80.
- Newman, R. S. (2006). Students adaptive and no adaptive help-seeking in the classroom: Implications for the context of peer harassment. In S.A. Karabenick & R.S. Newman (Eds), *Help-seeking in academic setting: Goals, groups and contexts* (pp. 225-296).
- Newman, R. S. (2007). The motivational role of adaptive help-seeking in self-regulated learning. In D. Schunk & B. Zimmerman (Eds), *motivation and self-regulated learning: theory, research and application* (pp. 315-337).
- Nigel, K. (2009). "Two ways to coping with stress". *Journal of American psychologists*, 54: 291-307.
- Pintrich, P. R. (2005). "Can learning envirnment be used as self- regulatory tools to enhance learning?". *Educational psychologists*, 49, 341-357.
- Roberts, G.C. (1992). Editor. (*Motivation in sport and Exercise*). Illinois: Human kinetics Publishers, Inc.
- Ryan, A.M. and 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.
- Ryan, A. M.; Pintrich, P. R. and Midgley, C. (2001). "Avoiding seeking help in the classroom: who and why?". *Educational Psychology Review*, 13: 93-114.
- Ryan, K. E. and Ryan, A. M. (2005). "Psychological processes underlying stereotype threat and standardized math test performance". *Educational psychologist*, 40 (1): 53-63.

- Ryan, A. M. and Shin, H. (2011). "Help Seeking tendencies during early adolescence: An examination of motivational correlates and consequences for a Achievement". *Learning and instruction*, 21: 247-256.
- Schunk, D. H. (2004). Self Efficacy in Education: Issue and future directions. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, San Diego, CA.
- Schunk, D. H. (2006). "Self-regulation and learning. In W.M. Reynolds & G.E. Miller (Eds), Handbook of psychology: Vol. 7". *Educational psychology*, 59-78.
- Skinner, E. and ZimmerGem Back, M. (2007). "The development of coping". *Annual Review of psychology*, 58: 119-144.
- Slavin, R. E. (2002). The international School: Effective elementary education for all children. In S. string field, D. Land (Eds), *Educating at risk students* (pp. 111-127). Chicago: National society for the study of Education.
- Suroky, E. (2008). *Understanding stress effects*. New York: MC Grow Hill press.
- Taconis, R.; Ferguson Hessler, M.G. and Broek kamp, H. (2001). "Teaching science problem solving: An overview of experimental work". *Journal of Research in science Teaching*, 38: 442-488.
- Teong, S. K. (2003). "The effect of meta cognitive training on mathematical wordproblem solving". *Journal of computer Assisted Learning*, 19: 46-55.
- Vygotsky, L. S. (1960). The developmental of higher mental functions, quoted in J.V. wertsch. (1985). *Vygotsky and the social formation of mind* Cambridge. Mass: Harvard university press.
- Weiner, B. (1990). "History of Motivational Research in Education". *Journal of Educational psychology*, 88(4): 616-622.
- Zimmerman, B. J. (2003). "Acquiring writing revision and self-regulatory skill through observation and emulation". *Journal of Educational psychology*, 94(2): 660-668.
- Zimmerman, B. J. (2008). "Investigating selfregulation and Motivation: Historical background, methodological developments and future prospects". *American Educational research Journal*, 45(1): 166-183.