

Designing and Testing the Fit of the Academic Help-Seeking Model Based on the Sense of Connectedness to the School, Social-Emotional Competence and Teacher's Communication Styles with the Mediation of Academic Procrastination

Rahele Moshaveri Ezadi¹  | Zabih Pirani^{2✉}  | Firoozeh Zanganeh³  | Moslem Abbasi⁴ 

1. PhD student in Educational Psychology, Arak Branch, Islamic Azad University, Arak, Iran. E-mail: rahele.m.izadi@gmail.com
2. Corresponding author, Assistant Professor, Department of Psychology, Faculty of Humanities, Arak Branch, Islamic Azad University, Arak, Iran. E-mail: zabih.pirani@iau.ac.ir
3. Assistant Professor, Department of Psychology, Faculty of Humanities, Arak Branch, Islamic Azad University, Arak, Iran. E-mail: f_zanganeh@iau.ac.ir
4. Assistant Professor, Department of Psychology, Faculty of Literature and Humanities, Salman Farsi University of Kazerun, Kazerun, Iran. E-mail: abbasi@kazerunfu.ac.ir

Article Info

Article type:

Research Article

Article history:

Received 28 May 2023

Received in revised form 30 July 2023

Accepted 21 September 2023

Published online 21 September 2023

Keywords:

Academic Help Seeking, Sense of Belonging to School, Social-Emotional Competence, Teacher's Communication Styles, Academic Procrastination.

ABSTRACT

Objective: The purpose of the present study was to design and test the fit the academic help-seeking model based on the sense of belonging to the school, social-emotional competence, and the teacher's communication styles with the mediation of academic procrastination.

Methods: The method of the research was correlational and structural equation analysis. The statistical population consisted of 14,842 fifth and sixth grade students of Arak city in the academic year 2019-2020, and a sample of 501 was selected using cluster random method. The research tools included help-seeking behavior by Ryan and Pintrich (1997), sense of belonging to school by Berw et al. (2004), social-emotional competence by Zhou and Ee (2012), teacher-student interaction atmosphere by Belmont et al. (1992) and Tuckman's procrastination questionnaire (1991). Structural equation analysis method was used for data analysis using SPSS 22 and LISREL8.8 software.

Results: The results showed that the proposed model had a good fit with the data. Based on results, the direct effect of feeling of belonging to the school, social-emotional competence and communication styles was positive and significant on the help-seeking acceptance and negative and significant on the help-seeking avoidance and academic procrastination ($p < 0.01$). The effect of academic procrastination on the help-seeking acceptance and avoidance dimension was significant. Also, academic procrastination had a significant mediating role in the model.

Conclusions: The positive effects of the sense of belonging to the school, social-emotional competence and communication styles have an effective role in reducing academic procrastination and lower procrastination is effective in increasing the help-seeking behavior of students.

Cite this article: Moshaveri Ezadi, R., Pirani, Z., Zanganeh, F., & Abbasi, M. (2023). Designing and Testing the Fit of the Academic Help-Seeking Model Based on the Sense of Connectedness to the School, Social-Emotional Competence and Teacher's Communication Styles with the Mediation of Academic Procrastination. *Cognitive Strategies in Learning*, 11(21), 157-175. <https://doi.org/10.22084/J.PSYCHOLOGY.2023.27874.2588>



© The Author(s).

<https://doi.org/10.22084/J.PSYCHOLOGY.2023.27874.2588>

Publisher: Bu-Ali Sina University.

Extended Abstract

1. Introduction

Self-regulation strategies are considered one of the factors affecting academic outcomes (Parnes et al, 2020) and one of the dimensions of self-regulation in the field of education is seeking help. From the point of view of Newman (2008), academic help-seeking includes cognitive, motivational-emotional, environmental, and social abilities. According to Newman's point of view, cognitive, motivational, emotional, environmental, and social factors play a role in receiving help, and in the current research model, it was tried to use variables related to Newman's point of view in explaining academic help-seeking, so that the sense of belonging to school from emotional and motivational dimensions (Arslan, 2019), social-emotional competence from social and emotional dimensions (Zhou & Ee, 2012), relationships with teachers from cognitive, emotional and social dimensions (Urea, 2012) and academic procrastination from motivational and cognitive dimensions and the excitement of Steele and Klingsieck (2016). According to Newman (2008), seeking help in the academic environment is influenced by various psychological factors, and according to Steel & Klingsieck (2016), one of the obstacles that prevent students from receiving help is academic procrastination. Procrastination has a motivational, emotional, and cognitive effect on the help-seeking behavior of students and creates a negative feeling towards assignments and the academic environment. In this research, the variable of academic procrastination was proposed as a mediator whose effect on help-seeking and also its mediating effect on academic help-seeking behavior under the influence of positive variables of the educational environment (social-emotional competence, sense of belonging to school, and atmosphere interactive) should also be checked. It seems that the explanation and identification of academic help-seeking behavior as a self-regulation strategy in elementary school needs further investigation and So far, there is no model that predicts academic help-seeking based on the variables of sense of belonging to school, social-emotional competence and teacher's communication styles with the mediation of academic procrastination. Therefore, the current research seeks to answer the question: is the academic help-seeking model based on the sense of belonging to the school, social-emotional competence, and the teacher's communication styles suitable for the mediation of academic procrastination?

2. Materials and Method

The method of this research is correlation. The target population included all 5th and 6th elementary students of Arak city in the academic year 2019-1400 in the number of 14842 people, from whom the research sample was selected by cluster random sampling. In general, in the structural equation modeling methodology, the sample size can be determined between 10 and 20 times for the latent and manifest variables of the research. According to the relationships and the number of variables in this research, a sample size of 480 people was selected. Considering the drop rate, 523 questionnaires were collected, 22 of which were distorted and incomplete and were discarded, and the final sample included 501 people. The execution method was individual. The students were assured that their information would remain completely confidential and the right to freely participate in the research was explained to them. The criterion for entering the research was a conscious desire to participate, and the criterion for leaving was the incompleteness of the answer sheets. In this research, the following tools were used to collect data. Research tools include the help-seeking behavior questionnaire of Ryan & Pintrich (1997), the sense of belonging to the school questionnaire of Brew et al (2004), the social-emotional competencies questionnaire of Zhou and Ee (2012), the standard questionnaire

of a teacher-student interactive atmosphere of Belmont et al (1992) and Tuckman's procrastination questionnaire (1991). The data of this research was analyzed using Pearson correlation and structural equation model and by Spss22 and Lisrel8.8 software.

3. Results

The sample of this study included 501 people. The mean and standard deviation of the total age of the sample was 12.26 ± 1.47 years. 222 individuals (44.3%) were in the fifth grade, and 279 individuals (55.7%) were in the sixth grade. Also, 414 respondents (82.6%) were male and 87 respondents (17.4%) were female. In the following, the direct and indirect coefficients of the relationships between the variables are presented in Table 1. Table 1. Coefficients of the explanatory model of academic help-seeking based on the feeling of belonging to the school, competence Socio-emotional, and teacher communication styles mediating procrastination.

The analysis of the data obtained from the relationships of the variables through direct coefficients in Table 1 shows that the direct effects of the variables in the model are all significant at the 0.01 level ($p < 0.01$).

Table 1. The results of investigating the direct effect of predictors on academic help-seeking

paths	standard coefficient (β)	p
Sense of Connectedness to the School \rightarrow Help-Seeking Acceptance	0.19	0.01
Sense of Connectedness to the School \rightarrow Help-Seeking Avoidance	-0.18	0.01
Social-Emotional Competence \rightarrow Help-Seeking Acceptance	0.37	0.01
Social-Emotional Competence \rightarrow Help-Seeking Avoidance	-0.15	0.01
Teacher's Communication Styles \rightarrow Help-Seeking Acceptance	0.22	0.01
Teacher's Communication Styles \rightarrow Help-Seeking Avoidance	-0.21	0.01
Sense of Connectedness to the School \rightarrow Academic Procrastination	-0.23	0.01
Social-Emotional Competence \rightarrow Academic Procrastination	-0.28	0.01
Teacher's Communication Styles \rightarrow Academic Procrastination	-0.27	0.01
Academic Procrastination \rightarrow Help-Seeking Acceptance	-0.34	0.01
Academic Procrastination \rightarrow Help-Seeking Avoidance	0.31	0.01

To check the significance of indirect effects, the Sobel test was used, the results of which are reported in Table 2.

Table 1. The results of investigating the indirect effect of predictors on academic help-seeking

Variable	Sobel's test (z)	p
SCS \rightarrow AP \rightarrow HSAc*	8.23	0.001
SCS \rightarrow AP \rightarrow HSAv	-7.74	0.001
SEC \rightarrow AP \rightarrow HSAc	5.34	0.001
SEC \rightarrow AP \rightarrow HSAv	-5.52	0.001
TCS \rightarrow AP \rightarrow HSAc	8.46	0.001
TCS \rightarrow AP \rightarrow HSAv	-7.63	0.001

*Note: SCS: Sense of Connectedness to the School, AP: Academic Procrastination, HSAc: Help-Seeking Acceptance, HSAv: Help-Seeking Avoidance, SEC: Social-Emotional Competence, TCS: Teacher's Communication Styles

Based on the results of Table 2, it was found that the indirect effect of the feeling of belonging to school, socio-emotional competence, and teacher's communication styles on the dimension of acceptance and avoidance of help-seeking through procrastination is significant ($p < 0.01$).

4. Discussion and conclusion

The results showed that the academic help-seeking model (acceptance/avoidance) is a good fit based on the sense of belonging to school, social-emotional competence, and teacher's communication styles with the mediation of academic procrastination. The

results obtained from the research of Qaeedi (2015), Thompson (2022), Won et al. (2021), Clark et al. (2018), and Fani et al. (2014) also confirm this research finding. In the explanation of these findings, it can be said that procrastination is a person's inability to control his thoughts, emotions, and performance in accordance with his desired standards. He will also be negatively affected by this procrastination and eventually, it can lead to a weakening of the relationship between the teacher and the student (Russell et al., 2013), at the same time, the sense of belonging and a positive feeling towards school and education can also affect procrastination and reduce or increase the amount of procrastination. With the decrease in the positive relationship between the teacher and the student, as well as the decrease in the level of social-emotional competence, the conversation in the field of educational problems is reduced, and as a result, the student avoids recounting his problems, and avoids asking for help over time, and on the other hand, if the relationship with the teacher is positive and positive emotions are formed in the educational environment, the amount of procrastination will decrease and students will be more willing to accept help. The current research was also accompanied by limitations, such as the fact that the questionnaire was implemented in the coronavirus situation, so that full access to the people of the sample group was not easily possible, and the questionnaire was inevitably implemented virtually. This study was designed as a cross-sectional survey, therefore, to achieve stable results, longitudinal studies on the constructs of the current research model are needed. It is suggested to conduct similar research at other educational levels so that the findings of the current research can be compared with their findings. The practical proposal of the research is that the officials and staff of the school create a positive atmosphere in the school environment, in this way, a greater sense of belonging to the school is formed in the students and positive emotions are also created in them, which affects the behavior of accepting help. It will be effective.

5. Ethical Considerations

Compliance with ethical guidelines: All ethical principles are considered in this article. The participants were informed about the purpose of the research and its implementation stages. They were also assured about the confidentiality of their information and were free to leave the study whenever they wished, and if desired, the research results would be available to them.

Funding: This research did not receive any grant from funding agencies in the public, commercial, or non-profit sectors.

Authors' contributions: All authors have participated in the design, implementation, and writing of all sections of the present study.

Conflicts of interest: The authors declared no conflict of interest.

طراحی و آزمون برازش مدل کمک‌طلبی تحصیلی بر اساس احساس تعلق به مدرسه، شایستگی اجتماعی-هیجانی و سبک‌های ارتباطی معلم با میانجی‌گری اهمال‌کاری تحصیلی

راحله مشاوره ایزدی^۱ | ذبیح پیرانی^۲ | فیروزه زنگنه^۳ | مسلم عباسی^۴

۱. دانشجوی دکتری روانشناسی تربیتی، واحد اراک، دانشگاه آزاد اسلامی، اراک، ایران. رایانامه: rahele.m.izadi@gmail.com
۲. نویسنده مسئول، استادیار گروه روانشناسی، دانشکده علوم انسانی، واحد اراک، دانشگاه آزاد اسلامی، اراک، ایران. رایانامه: zabih.pirani@iau.ac.ir
۳. استادیار گروه روانشناسی، دانشکده علوم انسانی، واحد اراک، دانشگاه آزاد اسلامی، اراک، ایران. رایانامه: f_zangeneh@iau.ac.ir
۴. استادیار گروه روانشناسی، دانشکده ادبیات و علوم انسانی، دانشگاه سلمان فارسی کازرون، کازرون، ایران. رایانامه: abbasi@kazerunsfu.ac.ir

اطلاعات مقاله

چکیده

نوع مقاله: مقاله پژوهشی

تاریخچه مقاله:

تاریخ دریافت: ۱۴۰۲/۰۳/۰۷

تاریخ بازنگری: ۱۴۰۲/۰۵/۰۸

تاریخ پذیرش: ۱۴۰۲/۰۶/۳۰

تاریخ انتشار: ۱۴۰۲/۰۷/۰۲

کلیدواژه‌ها:

کمک‌طلبی تحصیلی، احساس تعلق به مدرسه، شایستگی اجتماعی-هیجانی، سبک‌های ارتباطی معلم، اهمال‌کاری تحصیلی.

هدف: هدف پژوهش حاضر طراحی و آزمون برازش مدل کمک‌طلبی تحصیلی بر اساس احساس تعلق به مدرسه، شایستگی اجتماعی-هیجانی و سبک‌های ارتباطی معلم با میانجی‌گری اهمال‌کاری تحصیلی بود.

روش: روش پژوهش همبستگی و از نوع تحلیل معادلات ساختاری بود. جامعه آماری شامل دانش‌آموزان پنجم و ششم ابتدایی شهر اراک به تعداد ۱۴۸۴۲ نفر در سال تحصیلی ۱۴۰۰-۱۳۹۹ بود که نمونه‌ای به حجم ۵۰۱ نفر با استفاده از روش تصادفی خوشه‌ای انتخاب شد. ابزار پژوهش شامل پرسشنامه‌های رفتار کمک‌طلبی ریان و پینتریچ (۱۹۹۷)، احساس تعلق به مدرسه بری و همکاران (۲۰۰۴)، شایستگی اجتماعی-هیجانی زو و ای (۲۰۱۲)، جو تعاملی معلم-دانش‌آموز بلمونت و همکاران (۱۹۹۱) و پرسشنامه اهمال‌کاری تاکنن (۱۹۹۱) بود. برای تجزیه و تحلیل داده‌ها از روش تحلیل معادلات ساختاری با استفاده از نرم‌افزارهای SPSS22 و LISREL8.8 استفاده شد.

یافته‌ها: نتایج نشان داد الگوی پیشنهادی پژوهش با داده‌ها برازش مناسبی داشت. در بررسی نتایج مشخص شد اثر مستقیم احساس تعلق به مدرسه، شایستگی اجتماعی-هیجانی و سبک‌های ارتباطی معلم بر بعد پذیرش کمک‌طلبی مثبت و معنادار و بر بعد اجتناب کمک‌طلبی و اهمال‌کاری تحصیلی منفی و معنادار بود ($p < 0.01$). اثر اهمال‌کاری تحصیلی بر بعد پذیرش کمک‌طلبی منفی و بر بعد اجتناب کمک‌طلبی مثبت و معنادار بود. همچنین نتایج نشان داد اهمال‌کاری تحصیلی در مدل مورد بررسی نقش واسطه‌ای معناداری داشت.

نتیجه‌گیری: بر اساس نتایج می‌توان گفت اثرات مثبت احساس تعلق به مدرسه و شایستگی اجتماعی-هیجانی و سبک‌های ارتباطی معلم نقش مؤثری در کاهش اهمال‌کاری تحصیلی داشته و کاهش اهمال‌کاری در افزایش رفتارهای کمک‌طلبی دانش‌آموزان مؤثر است.

استناد: مشاوره ایزدی، راحله؛ پیرانی، ذبیح؛ زنگنه، فیروزه؛ و عباسی، مسلم (۱۴۰۲). طراحی و آزمون برازش مدل کمک‌طلبی تحصیلی بر اساس احساس تعلق به مدرسه، شایستگی اجتماعی-هیجانی و سبک‌های ارتباطی معلم با میانجی‌گری اهمال‌کاری تحصیلی. *راهنماهای شناختی در یادگیری*، ۱۱(۲۱)، ۱۷۵-۱۸۵. <https://doi.org/10.22084/J.PSYCHOLOGY.2023.27874.2588>

۱. مقدمه

پیامدهای تحصیلی، ناشی از اثرگذاری و روابط پیچیده میان ارزیابی شناختی، رفتار شخصی و هیجان‌های تحصیلی است. در میان رفتارهای شخصی، راهبردهای خودنظم‌جویی به‌عنوان یکی از پیشایندهای نزدیک و اثرگذار بر پیامدهای تحصیلی در نظر گرفته شده است (پارنز، کانچوا، مارک و شوارتز، ۲۰۲۰). یکی از ابعاد خودنظم‌جویی در حوزه تحصیلی کمک‌طلبی^۲ است. دانش‌آموزان در موقعیت‌های آموزشی اغلب با مشکلاتی مواجه می‌شوند که برای رفع آنها نیاز به کمک دارند (کایفر و شیم^۳، ۲۰۱۶). ژی و ژی^۴ (۲۰۱۹) کمک‌طلبی را نوعی تلاش فعالانه برای استفاده از امکانات موجود در جهت دستیابی به موفقیت تحصیلی می‌دانند. در خصوص کمک‌طلبی تحصیلی دو دیدگاه وجود دارد، در دیدگاه اول، کمک‌طلبی به‌عنوان نوعی وابستگی تلقی می‌شود. به دنبال این نوع بینش نسبت به کمک‌طلبی، افراد از کمک‌طلبی اجتناب می‌کنند و به انجام کارهای مستقل مبادرت می‌ورزند، زیرا دلهره آن را دارند که دوستان و همکلاسی‌ها آنها را بی‌کفایت و نالایق بخوانند، این دیدگاه تحت عنوان اجتناب نامیده می‌شود. از سوی دیگر ممکن است کمک‌طلبی به‌عنوان نوعی رفتار انطباقی و راهبردی برای تحصیل و یادگیری قلمداد شود. جستجوی کمک‌طلبی نوعی توانایی شناختی است که فرد می‌داند چه زمانی و چگونه در مواقع ضرور از دیگران کمک دریافت کند. این دیدگاه پذیرش کمک نامیده می‌شود (لیم، هکمن، مونتالتو و لتکیویچ^۵، ۲۰۱۴).

اساس سازه کمک‌طلبی تحصیلی در نظریه یادگیری مشارکتی و یگوتسکی نهفته است. بر اساس این نظریه، عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان چنانچه با هم مشارکت داشته باشند، افزایش خواهد یافت (قائدی، ۱۳۹۵). کمک‌طلبی در حوزه‌های تحصیلی، یک راهبرد مهم یادگیری است که به دلیل نقش اجرایی آن در رابطه با سایر مهارت‌ها و راهبردها، از اهمیت زیادی برخوردار است. دانش‌آموزی که سؤال می‌پرسد و کمک لازم در زمان نیاز به آن را به‌دست می‌آورد، نه تنها مشکلات تحصیلی خود را کاهش می‌دهد، بلکه در این فرآیند، دانش و مهارت‌هایی کسب می‌کند که می‌تواند در آینده از آنها برای کمک به خود استفاده کند (باتلر و شیباز^۶، ۲۰۱۴). در چنین مواقعی برخی از دانش‌آموزان کمک می‌گیرند و برخی دیگر کمک نمی‌گیرند؛ بنابراین، بررسی عامل‌های مختلف که از کمک‌طلبی دانش‌آموزان به‌هنگام نیاز جلوگیری می‌کنند، از ضروریات نظام آموزشی هر کشور است. مهارت‌های خودتنظیمی سبب می‌گردد تا دانش‌آموزان بتوانند به نحو مؤثرتری به یادگیری بپردازند، درحالی‌که نبود این مهارت‌ها از یک‌سو آنها را دچار یاس و نومیدی در یادگیری می‌کند (نگ^۷، ۲۰۱۴) و از سوی دیگر با به تأخیر انداختن تکالیف تحصیلی و کاهش بهزیستی شناختی و عاطفی دانش‌آموزان همراه می‌باشد (گرانچل و همکاران^۸، ۲۰۱۶).

از جمله متغیرهای پیش‌بینی‌کننده کمک‌طلبی تحصیلی، احساس تعلق به مدرسه^۹ است. محیط مدرسه و تعامل مناسب دانش‌آموزان با یکدیگر و معلمان و مربیان خود باعث ایجاد احساس مطلوب به مدرسه می‌گردد و می‌توانند فرایندهای شناختی و فراشناختی خود را در زمینه تحصیلی توسعه دهند که منجر به ایجاد انگیزه، تعهد و احساس ارزش نسبت به مواد درسی و در نتیجه تلاش بیشتر برای کنترل و نظارت دقیق بر فرایند یادگیری داشته باشند و این احساس تعلق به مدرسه می‌تواند زمینه ایجاد خودتنظیمی در دانش‌آموزان گردد. از طرفی دیگر دانش‌آموزانی که سطح بالاتری از خودتنظیمی را تجربه می‌کنند و با انگیزه بیشتری بر فرآیند یادگیری خود نظارت و کنترل دارند، هدایت مؤثری را بر امور تحصیلی اعمال می‌کنند، در مواجهه با چالش‌ها و سختی‌ها نیز با انگیزه بیشتر مقابله و تلاش برای موفقیت آنها افزایش یافته و باعث می‌شود حتی آن زمان که تحت تأثیر چالش‌ها دچار تجربه شکست شدند بتوانند با سرعت بیشتری به حالت اولیه بازگردند و در مسیر درست موفقیت قرار گیرند. احساس تعلق به مدرسه مربوط به دانش‌آموزانی است که فکر می‌کنند در مدرسه مورد مراقبت قرار می‌گیرند و به مدرسه خود احساس تعلق دارند و در مدرسه به شکلی موفق عمل می‌کنند (تامپسون^{۱۰}، ۲۰۱۲). در واقع، این مفهوم می‌تواند پیامدهای

1. Parnes, Kanchewa, Marks & Schwartz

2. academic help-seeking

3. Kiefer & Shim

4. Xie & Xie

5. Lim, Heckman, Montalto & Letkiewicz

6. Butler & Shibaz

7. Ng

8. Grunschel, Schwinger, Steinmayr & Fries

9. feeling of belonging to school

10. Thompson

تحصیلی را پیش‌بینی کند و اثرات متعددی روی ابعاد متفاوت شخصی و تحصیلی دانش‌آموزان داشته باشد که از آن جمله می‌توان به خودتنظیمی تحصیلی نیز اشاره نمود (راسل، ایوت و فلتن^۱، ۲۰۱۳). سطوح بالای احساس تعلق به مدرسه با پیامدهای مثبت دوران نوجوانی مثل پیامدهای تحصیلی، افزایش انگیزش تحصیلی و شایستگی هیجانی در ارتباط است (شانک، لام، کانلی و کارابنیک^۲، ۲۰۱۵). افزایش انگیزش و ایجاد حس مثبت به محیط تحصیلی نقش مهمی در کسب توانایی‌های هیجانی و اجتماعی در دانش‌آموزان دارد. توانایی‌های هیجانی و اجتماعی نیز باعث بهبود رفتار و نگرش دانش‌آموزان نسبت به مدرسه می‌شود (نگ و بال^۳، ۲۰۱۸) که می‌تواند بر رفتار کمک‌طلبی تحصیلی اثرگذار باشد.

شایستگی هیجانی اجتماعی^۴ برگرفته از یادگیری هیجانی اجتماعی بر این باور است که یادگیرندگان توانایی خودنظارتی بر رفتارهایشان از طریق یادگیری را دارند (لیند و همکاران^۵، ۲۰۲۱). شایستگی در برقراری ارتباط را مجموعه‌ای از دانش روان‌شناختی در مورد خود و دیگران، مهارت‌های ارتباطی و راهبردهای رفتاری در موقعیت‌های اجتماعی می‌دانند که به فرد اجازه ایجاد ارتباط مؤثر در روابط بین فردی را می‌دهد (فانی، حسینی‌نسب، پناه‌علی، ۱۴۰۰). مجموع مهارت‌های شناخت و مدیریت هیجان‌های ما، توسعه علاقه و نگرانی در مورد دیگران، ایجاد روابط مثبت، تصمیم‌گیری مسئولانه و مواجهه با موقعیت‌های چالش‌برانگیز و اخلاقی، شایستگی هیجانی اجتماعی فرد را می‌سازند. این مدل شایستگی هیجانی اجتماعی را در دو سطح در نظر می‌گیرد: سطح درون فردی و دیگری سطح برون فردی است. سطح درون فردی شامل مهارت‌های درک و تنظیم هیجان‌های فردی است و سطح برون فردی شامل درک هیجان‌های دیگران، همچنین شامل تصمیم‌گیری مسئولانه می‌باشد. این اصطلاح شامل مؤلفه‌های خودآگاهی، آگاهی اجتماعی، خودمدیریتی، مدیریت رابطه و تصمیم‌گیری مسئولانه است (یانگ، بیر و می^۶، ۲۰۱۸). نظریه خودتعیین‌گری دسی و ریان^۷ (۲۰۰۰) و نظریه گسترش و ساخت هیجان‌های مثبت فردیکسون^۸ (۲۰۰۱) نشان داد که تجارب مثبت آموزشگاهی موجب شادکامی در دانش‌آموزان می‌گردد. طبق نظریه یادگیری هیجانی اجتماعی، حمایت خودمختاری به‌عنوان حمایت احساسی و رفتاری است که معلمان برای شناسایی، پرورش و حمایت از خواسته و احساس استقلال دانش‌آموزان ارائه می‌کنند، بر کیفیت روابط معلم و دانش‌آموز در کلاس درس تأثیر می‌گذارد. نتایج تحقیقات نشان می‌دهد که دانش‌آموزان دارای شایستگی هیجانی اجتماعی در مدرسه بهتر عمل می‌کنند، حتی در سطوح بالاتر، در زندگی بزرگسالی عملکرد بهتری نسبت به دانش‌آموزانی که از شایستگی هیجانی اجتماعی برخوردار نیستند نشان می‌دهند (شانک و همکاران، ۲۰۱۵).

معلمان عنصر حیاتی یادگیری اجتماعی_هیجانی هستند زیرا آنان اصلی‌ترین مربیان برنامه درسی مبتنی بر یادگیری اجتماعی - هیجانی هستند (هال و دارینگ - چرچیل^۹، ۲۰۱۶). جو کلاس درس، محیط حمایت‌کننده و روابط سالم معلم و دانش‌آموز نقش مهمی در پرورش خلاقیت، شادکامی، شایستگی اجتماعی - هیجانی و درگیری تحصیلی دانش‌آموزان دارند. در بسیاری از پژوهش‌ها تأیید شده که آنچه بیش از همه در خودتنظیمی و باورهای انگیزشی دانش‌آموزان نقش دارد، سبک‌های ارتباطی معلم^{۱۰} با دانش‌آموزان است. بر اساس نظریه خودتعیین‌گری دسی و ریان (۲۰۰۸) رفتار معلمان با دانش‌آموزان در طول پیوستاری قرار می‌گیرد که یک‌سوی آن سبک کنترلی^{۱۱} و سوی دیگر آن سبک تأیید خودپیروی^{۱۲} است. منظور از سبک‌های ارتباطی بازخوردهای رفتاری آشکار و پنهان معلم به اعمال و رفتارهای دانش‌آموزان به‌منظور تسلط و کنترل یا دادن آزادی برای بیان افکار، عقاید و رفتار است (دسی و ریان، ۲۰۱۱). شکل‌گیری باورهای انگیزشی درونی و خودتعیینی محصول تأیید خودپیروی رفتاری دانش‌آموزان و شکل‌گیری باورهای انگیزشی بیرونی و وابستگی به افراد، محصول کنترل‌های شناختی و رفتاری معلمان است (تسوی و کولاگینا^{۱۳}، ۲۰۲۲)؛ بنابراین می‌توان گفت انگیزش و هیجان‌های مثبت و منفی تحصیلی دانش‌آموزان در گرو

1. Roussel, Elliot & Feltman
2. Schenke, Lam, Conley & Karabenick
3. Ng & Bull
4. Social-emotional competency
5. Lind et al
6. Yang, Bear & May
7. Desi and Ryan
8. Frederickson
9. Halle & Darling-Churchill
10. teacher communications styls
11. controlling style
12. autonomy supportive style
13. Tsoy & Kulagina

فرآیند ارتباطی معلم و دانش‌آموز است و علاوه بر خودتعیینی و انگیزش تحصیلی، معلم باورهای اسنادی متفاوتی را در ارتباط با موفقیت‌ها و شکست‌ها در دانش‌آموزان ایجاد می‌کند (پری^۱، ۲۰۱۶) که می‌تواند در خودتنظیمی و به‌ویژه کمک‌طلبی تحصیلی و هیجانات ناشی از آن اثرگذار باشد. از دیگر علل شکست یا فقدان موفقیت فراگیران در یادگیری و دست‌یابی به برنامه‌های پیشرفت تحصیلی می‌توان اهمال‌کاری تحصیلی^۲ را نام برد. در سال‌های اخیر اهمال‌کاری تحصیلی به‌عنوان نوعی نقصان در خودنظم‌جویی مطرح شده است. یعنی ناتوانی فرد در کنترل افکار، هیجانات، عواطف و عملکرد خود مطابق با معیارهای مورد نظرش (تاپا^۳ و همکاران، ۲۰۱۳).

برخی روانشناسان معتقدند اهمال‌کاری یک مشکل شناختی است. در این دیدگاه مبنای اهمال‌کاری، افکار و باورهای غلط و غیرمنطقی در مورد چگونگی شرایط و نتایج فعالیت‌ها است. طرفداران نظریه شناختی اساس رفتار اهمال‌کارانه را باورهای غیرمنطقی و کمال‌گرایانه می‌دانند. برخی از فراگیران وقتی که ارزش خود را فقط بر اساس توانایی خود در انجام دادن تکالیف می‌سنجند، به‌طور غیرمنطقی عمل می‌کنند و از به اتمام رساندن تکالیف اجتناب می‌کنند تا از این طریق دیگران نتوانند توانایی واقعی آن‌ها را در انجام دادن تکالیف ارزیابی کنند. بسیاری از ویژگی‌های شناختی مانند انتظار موفقیت قطعی، باورهای غیرمنطقی و ترس از شکست در افراد کمال‌گرا و اهمال‌کار دیده می‌شود (پکران و پری^۴، ۲۰۱۴). رفتارهای خودتنظیمی، به‌عنوان یکی از مهم‌ترین عوامل درونی است که می‌تواند نوجوانان را در شناخت رفتار خود و دیگران و در نتیجه کنترل رفتارها و تعاملات اجتماعی یاری دهد (حسنی‌زاده، حمیدی و صالح صدق‌پور، ۱۳۹۳). شاخص‌های قوی خودتنظیمی تحصیلی شامل خودارزشیابی، سازماندهی، جهت‌یابی هدفی، کمک‌طلبی، ساختارهای محیطی و راهبردهای حافظه است. دانش‌آموزان با استفاده از خودتنظیمی تحصیلی مهارت‌های لازم را برای طراحی، کنترل و ارزیابی فرایندهای یادگیری و تحصیلی، یاد می‌گیرند (تقوایی‌نیا، ۱۳۹۷). پژوهش‌ها نشان دادند که افراد اهمال‌کار تمایل کمتری برای استفاده از راهبردهای خودتنظیمی تحصیلی و کمک گرفتن از دیگران برای حل مسائل و مشکلات خود دارند (همیلتون و همکاران^۵، ۲۰۱۷).

پژوهش‌های مختلفی مانند اثر انگیزه و حمایت بر رفتارهای تحصیلی (زامبرون، مک‌کیم، باس و هاوولی^۶، ۲۰۱۴)، روابط جهت‌گیری اهداف پیشرفت و کمک‌طلبی تحصیلی، نقش واسطه‌ای درگیری تحصیلی و خودکارآمدی (قائدی، ۱۳۹۵)، رابطه احساس تعلق و نگرش به کمک‌طلبی (تامپسون^۷، ۲۰۲۲)، احساس تعلق، یادگیری خودتنظیمی و کمک‌طلبی تحصیلی (وون، هانسلی و وولتر^۸، ۲۰۲۱)، شایستگی اجتماعی هیجانی و کمک‌طلبی (کلارک، هادسون، دانستن و کلارک^۹، ۲۰۱۸)، نقش علاقه‌مندی به تکالیف، انگیزش نظارتی، فراوانی کمک توسط خانواده، در دسترس بودن کمک، جهت‌گیری اهداف در کمک‌طلبی تحصیلی (دو، ژو و فان^{۱۰}، ۲۰۱۶) در زمینه عوامل مؤثر بر کمک‌طلبی تحصیلی انجام شده که در کل نتایج این پژوهش‌ها به نقش عوامل انگیزشی، هیجانی و حمایتی در این سازه تحصیلی اشاره دارند.

طبق دیدگاه نظری نیومن^{۱۱} (۲۰۰۸) کمک‌طلبی تحصیلی یک راهبرد انطباقی است که درک فراگیران از دشواری یادگیری خود را منعکس می‌کند، بر این اساس، آنها برای برطرف کردن مشکلات یادگیری در حین تحصیل هدف‌های خود را برای دریافت کمک تعیین می‌کنند. از دیدگاه نیومن (۲۰۰۸)، کمک‌طلبی تحصیلی شامل توانایی‌های شناختی (تشخیص اینکه آیا مشکلی وجود دارد)، انگیزشی - هیجانی (اینکه آیا کمک لازم است)، محیطی (تشخیص موقعیت کمک گرفتن) و اجتماعی (از چه کسی می‌توان درخواست کمک کرد) است. با توجه به دیدگاه نیومن برای دریافت کمک عوامل شناختی، انگیزشی، هیجانی، محیطی و اجتماعی نقش دارند و در مدل پژوهش حاضر نیز سعی شد از متغیرهای مرتبط با دیدگاه نیومن در تبیین کمک‌طلبی

1. Perry
2. academic procrastination
3. Thapa et al
4. Pekrun & Perry
5. Wolters, Sungjun, & Hussain
6. Zumbunn, McKim, Buhs & Hawley
7. Thompson
8. Won, Hensley & Wolters
9. Clark, Hudson, Dunstan & Clark
10. Du, Xu & Fan
11. Newman

تحصیلی استفاده شود بدین ترتیب که حس تعلق به مدرسه از ابعاد هیجانی و انگیزشی (ارسلان^۱، ۲۰۱۹)، شایستگی اجتماعی - هیجانی از ابعاد اجتماعی و هیجانی (زو و ای^۲، ۲۰۱۲)، روابط با معلم از ابعاد شناختی، هیجانی و اجتماعی (اوریا^۳، ۲۰۱۲) و اهمالکاری تحصیلی از ابعاد انگیزشی و شناختی و هیجانی (استیل و کلینگ‌سیک^۴، ۲۰۱۶) برخوردارند. طبق دیدگاه نیومن (۲۰۰۸) کمک‌طلبی در محیط تحصیلی تحت تأثیر عوامل روانشناختی مختلفی است و طبق نظر استیل و کلینگ‌سیک (۲۰۱۶) یکی از موانعی که باعث می‌شود دانش‌آموزان نتوانند کمک دریافت کنند، اهمال کاری تحصیلی است، زیرا اهمال کاری از لحاظ انگیزشی، هیجانی و شناختی بر رفتارهای کمک‌طلبی دانش‌آموزان تأثیر گذاشته و باعث ایجاد حس منفی به تکالیف و محیط تحصیلی نیز می‌شود. با توجه به اهمیت پدیده اهمال کاری و تأثیر آن در محیط تحصیلی در این پژوهش متغیر اهمال کاری تحصیلی به‌عنوان میانجی مطرح شد که اثر آن بر کمک‌طلبی و همچنین اثر واسطه‌ای آن بر رفتار کمک‌طلبی تحصیلی تحت تأثیر متغیرهای مثبت محیط تحصیلی (شایستگی هیجانی-اجتماعی، حس تعلق به مدرسه و جو تعاملی) نیز بررسی شود. مدل پژوهش حاضر بر اساس دیدگاه نیومن (۲۰۰۸) ترکیبی از مؤلفه‌های شناختی، انگیزشی، هیجانی و اجتماعی در نظر گرفته شده تا درک بهتری از سازه کمک‌طلبی تحصیلی بدست آید.

با توجه به پیچیدگی و چندبعدی بودن کمک‌طلبی تحصیلی، نیاز به بررسی بیشتر این سازه وجود دارد. بر این اساس، بررسی پیشایندهای شناختی، هیجانی و رفتاری این سازه در قالب یک مدل علی، تصویر روشن‌تر و جامع‌تری از آن فراهم می‌کند. از سوی دیگر به نظر می‌رسد تبیین و شناسایی رفتار کمک‌طلبی تحصیلی به‌عنوان یک راهبرد خودنظم‌جویی، در مقطع ابتدایی نیاز به بررسی بیشتر دارد و تاکنون مدلی که به پیش‌بینی کمک‌طلبی تحصیلی بر اساس متغیرهای احساس تعلق به مدرسه، شایستگی اجتماعی-هیجانی و سبک‌های ارتباطی معلم با میانجی‌گری اهمال کاری تحصیلی وجود ندارد. پس با مطالعه آن می‌توان متولیان تعلیم و تربیت را به نقش این سازه در پیامدهای مثبت تحصیلی آگاه کرد. به‌ویژه آنکه در این پژوهش امکان بررسی اثرپذیری دو نوع کمک‌طلبی یعنی پذیرش و اجتناب از کمک و همچنین تأثیر متغیرهای پیش‌بین و تأثیر متغیرهای میانجی، فراهم خواهد شد؛ بنابراین پژوهش حاضر درصدد پاسخ به این سؤال است که آیا مدل کمک‌طلبی تحصیلی بر اساس احساس تعلق به مدرسه، شایستگی اجتماعی-هیجانی و سبک‌های ارتباطی معلم با میانجی‌گری اهمال کاری تحصیلی برازش دارد؟

۲. روش پژوهش

روش این پژوهش همبستگی و با استفاده از مدل معادلات ساختاری است. جامعه مورد نظر شامل کلیه دانش‌آموزان پنجم و ششم ابتدایی شهر اراک در سال تحصیلی ۱۳۹۹-۱۴۰۰ به تعداد ۱۴۸۴۲ نفر بود که از بین آنها نمونه پژوهش به شیوه نمونه گیری تصادفی خوشه‌ای انتخاب شد. با مراجعه به آموزش و پرورش استان مرکزی ناحیه یک از بین دو ناحیه از شهر اراک به‌طور تصادفی انتخاب شد و سپس به‌صورت تصادفی ۹ مدرسه ابتدایی دخترانه (حدیث ۲، بعثت ۲ و فرشتگان) و پسرانه (دین و دانش ۲، هجرت، قیام ۲، سعادت ۲، ولایت ۲ و امام صادق ۲) برای تکمیل پرسشنامه پژوهش انتخاب شدند. به‌طور کلی در روش شناسی مدل‌یابی معادلات ساختاری تعیین حجم نمونه می‌تواند بین ۱۰ تا ۲۰ برابر به ازای متغیرهای پنهان و آشکار پژوهش تعیین شود (هومن، ۱۳۹۳)، با توجه به روابط و تعداد متغیر این پژوهش حجم نمونه ۴۸۰ نفر انتخاب شد. با در نظر گرفتن میزان افت ۵۲۳ پرسشنامه جمع‌آوری شد که ۲۲ مورد مخدوش و ناقص بودند و کنار گذاشته شدند و نمونه نهایی شامل ۵۰۱ نفر بود. ابتدا موضوع پژوهش در کمیته اخلاق دانشگاه مورد تأیید و کد اخلاق دریافت شد. پس از آماده‌سازی پرسش‌نامه‌ها در سایت پرسلاین، لینک آن با هماهنگی مدیران و معلمان مدارس در پلتفرم شاد در اختیار دانش‌آموزان پایه پنجم و ششم ۹ مدرسه قرار گرفت. در ادامه شیوه پاسخ‌دهی برای معلمان، والدین و دانش‌آموزان شرح داده شد. با توجه به زیاد بودن تعداد سؤالات پرسش-نامه‌ها لینک برای مدت یک ماه (ابتدای آذرماه تا ابتدای دی‌ماه سال تحصیلی ۱۳۹۹-۱۴۰۰) به دانش‌آموزان ارائه شد و سپس داده‌ها جمع‌آوری شد. روش اجرا به‌صورت فردی بود. به دانش‌آموزان اطمینان داده شد که اطلاعات آنها کاملاً محرمانه خواهد

1. Arslan
2. Zhou & Ee
3. Urea
4. Steel & Klingsieck

ماند و همچنین حق مشارکت آزادانه در پژوهش برای آنها توضیح داده شد. ملاک ورود به پژوهش تمایل آگاهانه برای مشارکت و ملاک خروج ناقص بودن پاسخنامه‌ها بود. در این پژوهش از ابزارهای زیر برای جمع‌آوری داده‌ها استفاده شد.

۱-۲. ابزارهای پژوهش

پرسشنامه رفتار کمک‌طلبی^۱: این پرسشنامه توسط ریان و پینتریج^۲ (۱۹۹۷) برای کودکان و نوجوانان طراحی شده است. پرسشنامه دارای ۱۴ سؤال و ۲ بعد پذیرش کمک‌طلبی (آیتم نمونه: اگر نتوانم مسئله‌ای را حل کنم، از دیگران کمک می‌گیرم) و اجتناب از کمک‌طلبی (آیتم نمونه: اگر تکالیف درسی دشوار باشد، از کسی کمک نمی‌گیرم و خودم تلاش می‌کنم آن را حل کنم) است که هر بعد دارای ۷ گویه است که با استفاده از مقیاس درجه‌ای لیکرت از یک تا پنج (=۱ کاملاً مخالفم تا =۵ کاملاً موافقم) نمره‌گذاری می‌شود. دامنه‌ی نمرات برای هر بعد در این مقیاس ۷ تا ۳۵ است و نمره بالاتر نشان‌دهنده میزان تمایل فرد به پذیرش کمک طلبی یا اجتناب از آن است. ریان و پینتریج این پرسشنامه را روی دانش‌آموزان پایه هفتم و هشتم اجرا نموده با روش آلفای کرونباخ، اعتبار مقیاس اجتناب از کمک‌طلبی را ۰/۸۹ گزارش کرد. روایی بعد اجتناب از کمک‌طلبی به روش چرخش واریماکس انجام شد و نشان داد عامل اجتناب از کمک‌طلبی ۲۷ درصد واریانس کل را تبیین می‌کند (کارابنیک و دمبو^۳، ۲۰۱۱). در نسخه فارسی، قدم پور و سرمد (۱۳۸۲) اعتبار مقیاس اجتناب از کمک‌طلبی را در دانش‌آموزان سوم راهنمایی ۰/۶۸ اعلام کرد و روایی این بعد را به روش چرخش واریماکس انجام داد، نتیجه نشان داد عامل اجتناب از کمک‌طلبی ۲۹/۴ درصد واریانس کل را تبیین می‌کند. کیانی، مکتبی، بهروزی و مروتی (۱۳۹۴) نیز این پرسشنامه را روی ۴۰ دانش‌آموز پنجم و ششم شهر اهواز اجرا نمودند و پایایی این مقیاس را از روش آلفای کرونباخ برای خرده مقیاس پذیرش و اجتناب از کمک طلبی به ترتیب ۰/۷۰ و ۰/۸۰ گزارش کردند؛ و برای سنجش روایی آن نیز از آزمون تحلیل عامل تأییدی استفاده شد که نتایج نشان داد آیتم‌ها دارای همبستگی بالایی با مؤلفه‌های خود هستند. در پژوهش حاضر آلفای کرونباخ برای بعد اجتناب ۰/۷۴ و برای بعد پذیرش ۰/۸۲ بدست آمد.

پرسشنامه احساس تعلق به مدرسه^۴: پرسشنامه احساس تعلق به مدرسه توسط بریو، بتی و وات^۵ (۲۰۰۴) به‌منظور سنجش احساس تعلق به مدرسه دانش‌آموزان طراحی و تدوین شده است و در ایران توسط مکیان و کلانتر کوشه (۱۳۹۴) اعتباریابی شده است. این پرسشنامه دارای ۲۷ سؤال و شش مؤلفه حمایت معلم (۹ گویه)، مشارکت در اجتماع (۴ گویه)، احساس رعایت احترام و عدالت در مدرسه (۴ گویه)، احساس مثبت به مدرسه (۴ گویه)، تعلق فرد به مدرسه (۳ گویه) و مشارکت علمی (۳ گویه) می‌باشد و بر اساس طیف پنج گزینه‌ای لیکرت با سؤالاتی مانند (من احساس می‌کنم جزئی واقعی از این مدرسه هستم)، به سنجش احساس تعلق دانش‌آموزان به مدرسه می‌پردازد. برای محاسبه امتیاز هر زیرمقیاس، نمره تک‌تک گویه‌های مربوط به آن زیرمقیاس را باید با هم جمع زد. برای محاسبه امتیاز کلی پرسشنامه، نمره همه گویه‌های پرسشنامه با هم جمع می‌شود. دامنه امتیاز این پرسشنامه بین ۲۷ تا ۱۳۵ خواهد بود. هر چه امتیاز حاصل شده از این پرسشنامه بیشتر باشد، نشان‌دهنده میزان بیشتر احساس تعلق به مدرسه خواهد بود و بالعکس. در پژوهش مکیان و کلانتر کوشه (۱۳۹۴) روایی محتوایی و صوری و ملاکی این پرسشنامه مناسب ارزیابی شده است. ضریب آلفای کرونباخ محاسبه شده نیز برای این پرسشنامه ۰/۸۴ برآورد شد. در پژوهش حاضر آلفای کرونباخ برای این پرسشنامه ۰/۷۷ بدست آمد.

پرسشنامه شایستگی هیجانی اجتماعی^۶: این پرسشنامه توسط زو و ای^۷ (۲۰۱۲) جهت ارزیابی مهارت‌های اجتماعی-هیجانی کودکان تدوین شده و دارای ۲۵ سؤال شامل پنج مؤلفه خودآگاهی، آگاهی اجتماعی، خودمدیریتی، مدیریت رابطه و تصمیم‌گیری مسئولانه می‌باشد. این پرسشنامه دارای توانایی شناسایی دانش‌آموزان با توانایی بالا و پایین شایستگی هیجانی-اجتماعی است. دامنه نتایج در این پرسشنامه بین ۲۵ تا ۱۲۵ می‌باشد. این پرسشنامه ابتدا توسط زو و ای (۲۰۱۲) بر روی ۴۴۴ نفر دانش‌آموز پایه چهارم اجرا و نتایج را با تحلیل عاملی تأییدی مورد بررسی قرار دادند و برازش قابل قبولی فراهم

1. help-seeking behavior questionnaire
2. Ryan & Pintrich
3. Karabenick & Dembo
4. sense of belonging to the school questionnaire
5. Brew, Beatty & Watt
6. social emotional competencis questionnaire
7. Zhou & Ee

گردید. پایایی مقیاس نیز برای ابعاد ذکر شده به ترتیب ۰/۷۲، ۰/۷۷، ۰/۷۳، ۰/۷۱ و ۰/۷۶ به دست آمده است (زو و ای، ۲۰۱۲). در ایران نیز این مقیاس توسط بدری گرگری، احراری، فتحی آذر، میرنسب (۱۳۹۷) به فارسی ترجمه و روایی آن توسط دو تن از اساتید علوم تربیتی دانشگاه تبریز تأیید شد. با اجرای مقدماتی این مقیاس بر روی ۶۷ نفر دانش‌آموز و بررسی پایایی آن از طریق شاخص آلفای کرونباخ، میزان ۰/۷۹ به دست آمد. همچنین تحلیل عاملی تأییدی و ساختاری این مقیاس بر روی ۵۶۰ نفر دانش‌آموز پایه پنجم و ششم، برازش قابل قبولی فراهم آورد. در پژوهش حاضر آلفای کرونباخ برای کل مقیاس ۰/۸۴ بدست آمد. پرسشنامه استاندارد جو تعاملی معلم-دانش‌آموز^۱: این ابزار مربوط به گزارش دانش‌آموزان از رفتار معلم و تعامل آنها با معلم می‌باشد و دارای دو فرم بوده که فرم اصلی آن مشتمل بر ۵۲ گویه بوده و شامل سه زیر مقیاس بوده که عبارتند از: درگیری و توجه، ساختار و حمایت‌های خود استقلالی. پرسشنامه بر اساس طیف پنج گزینه‌ای لیکرت نمره‌گذاری می‌شود (از هرگز=۱ تا همیشه=۵). به دو طریق می‌توان از تحلیل این پرسشنامه استفاده کرد: الف: تحلیل بر اساس مؤلفه‌های پرسشنامه، ب: تحلیل بر اساس میزان نمره به دست آمده (حد پایین ۵۲، حد متوسط ۱۵۶، حد بالا ۲۶۰). در این پژوهش تحلیل بر اساس روش ب صورت گرفته است. بلمونت، اسکینر، ولبورن و کانل^۲ (۱۹۹۲) برای تعیین روایی از روش تحلیل عاملی و به منظور تعیین پایایی از روش آلفای کرونباخ استفاده کردند، ضرایب پایایی آلفای کرونباخ برای زیر مقیاس‌های درگیری، ساختار، فعالیت‌های خود استقلالی به ترتیب ۰/۸۳، ۰/۸۹ و ۰/۸۷ گزارش شده است. در پژوهش هاشمی (۱۳۹۰) نیز ضرایب پایایی آلفای کرونباخ برای زیر مقیاس‌های درگیری، ساختار، فعالیت‌های خود استقلالی به ترتیب ۰/۸۳، ۰/۷۰ و ۰/۷۹ و برای کل پرسشنامه ۰/۸۱ بدست آمده است. در پژوهش حاضر آلفای کرونباخ برای کل پرسشنامه ۰/۷۶ بدست آمد.

پرسش‌نامه اهمال‌کاری^۳: این ابزار یک پرسش‌نامه خودگزارشی ۱۶ ماده‌ای است که توسط تاکمن^۴ (۱۹۹۱) تدوین شده و دارای سه مؤلفه فردی، سازمانی و محیطی است. گرفتن نمره بالا در این مقیاس نشانه تعلل بالا در آن است. شیوه نمره‌گذاری این پرسشنامه در طیف ۴ درجه‌ای لیکرت از (کاملاً موافقم=۴، موافقم=۳، مخالفم=۲، کاملاً مخالفم=۱) است و سوالات شماره ۳-۱۲-۱۴-۱۶ به صورت معکوس نمره‌گذاری می‌شوند. دامنه نمرات بین ۱۶ تا ۶۴ می‌باشد. افرادی که نمره آنها بین ۱۶ تا ۲۶ است از تعلل‌ورزی پایین برخوردار هستند. افرادی که نمره آنها بین ۲۷ تا ۴۶ است از اهمال‌کاری متوسطی برخوردار هستند. افرادی که نمره آنها بین ۴۷ تا ۶۴ است از اهمال‌کاری بالایی برخوردار هستند. تاکمن (۱۹۹۱)، پایایی این پرسشنامه را ۰/۸۶ گزارش کرده است. در پژوهش رضایی، یارمحمدیان و محمود زاده اردکانی (۱۳۹۵) مقدار آلفای کرونباخ ۰/۷۱ به دست آمد که گویای اعتبار بالای پرسشنامه است. در پژوهش حاضر آلفای کرونباخ برای کل مقیاس ۰/۸۸ بدست آمد.

روش‌های تجزیه و تحلیل داده‌ها: داده‌های این پژوهش با استفاده از شاخص‌های آمار توصیفی شامل جدول‌های توزیع فراوانی، میانگین و انحراف معیار مورد بررسی قرار گرفت. در بخش استنباطی نیز از روش‌های آمار استنباطی شامل ضریب همبستگی و رگرسیون و معادلات ساختاری برای بررسی فرضیه‌ها توسط نرم‌افزارهای Spss22 و Lisrel8.8 تحلیل شد.

۳. یافته‌های پژوهش

نمونه پژوهش حاضر شامل ۵۰۱ نفر بود. میانگین و انحراف معیار سن کل نمونه $12/26 \pm 1/47$ سال بود. از افراد مورد بررسی ۲۲۲ نفر (۴۴/۳ درصد) پایه پنجم، ۲۷۹ نفر (۵۵/۷ درصد) پایه ششم بودند. همچنین ۴۱۴ نفر (۸۲/۶ درصد) از پاسخگویان دارای جنسیت پسر و ۸۷ نفر (۱۷/۴ درصد) از آنان دارای جنسیت دختر بودند. بررسی داده‌های پرت با استفاده از نمودار جعبه‌ای انجام شد و داده‌های پرت با میانگین متغیرها جایگزین شدند. چهار مورد داده پرت در متغیر حس تعلق به مدرسه وجود داشت که با بررسی مشخص شد به علت خطای پژوهشگر در وارد کردن داده‌ها اتفاق افتاده و اصلاح شد. قبل از اجرای تحلیل پیش‌فرض‌های تحلیل مسیر شامل نرمال بودن توزیع، استقلال خطاها و هم‌خطی چندگانه بررسی گردید. برای پیش‌فرض طبیعی بودن متغیرهای پژوهش از کجی و کشیدگی توزیع نمرات استفاده شد که نتایج آن نشان داد توزیع نمرات متغیرها نرمال

1. standard questionnaire of teacher-student interactive atmosphere

2. Belmont, Skinner, Wellborn & Connell

3. procrastination questionnaire

4. Tuckman

است (دامنه توزیع بین +۱ و -۱). به جهت بررسی استقلال خطاها از آزمون دوربین- واتسون^۱ استفاده شد؛ مقدار این آماره ۱/۸۶ به دست آمد که نشان از عدم همبستگی بین خطاها داشت زیرا دامنه قابل قبول بین ۱/۵ تا ۲/۵ است (کلاین^۲، ۲۰۱۰). برای بررسی همخطی چندگانه بین متغیرهای پیش‌بین از عامل تورم واریانس^۳ و تحمل^۴ استفاده شد که نتایج نشان داد عدم همخطی بین متغیرها برقرار است؛ زیرا دامنه تورم واریانس کمتر از ۵ و تحمل بالاتر از ۰/۱ به دست آمد. نرمال بودن توزیع خطاها با نمودار Q-Q پلات بررسی و نتایج نمودار نشان از نرمال بودن خطاها داشت. ابتدا میانگین و انحراف معیار همراه دامنه کجی و کشیدگی توزیع متغیرها بررسی شد که نتایج آن در جدول ۱ ارائه شده است.

جدول ۱. میانگین، انحراف معیار و کجی و کشیدگی متغیرهای پژوهش

متغیر	میانگین	انحراف معیار	کجی	کشیدگی
احساس تعلق به مدرسه	۸۷/۰۶	۱۰/۴۳	-۰/۴۵	-۰/۲۱
سبک‌های ارتباطی معلم	۱۵۹/۶۴	۱۸/۰۳	-۰/۲۲	۰/۶۸
شایستگی اجتماعی-هیجانی	۱۱۵/۲۵	۱۷/۰۷	-۰/۲۰	۰/۰۶
اهمال کاری	۴۰/۴۶	۸/۱۹	-۰/۰۷	-۰/۹۱
کمک طلبی (پذیرش)	۲۳/۷۶	۳/۲۹	۰/۴۵	-۰/۴۱
کمک طلبی (اجتناب)	۲۶/۳۲	۵/۳۲	-۰/۵۱	-۰/۴۰

نتایج جدول ۱ میانگین و انحراف معیار متغیرهای اصلی را نشان می‌دهد. نتایج کجی و کشیدگی متغیرها در دامنه مثبت و منفی ۱ قرار گرفته که نشان می‌دهد توزیع متغیرها نرمال است. در ادامه همبستگی بین متغیرها در جدول ۲ ارائه شده است.

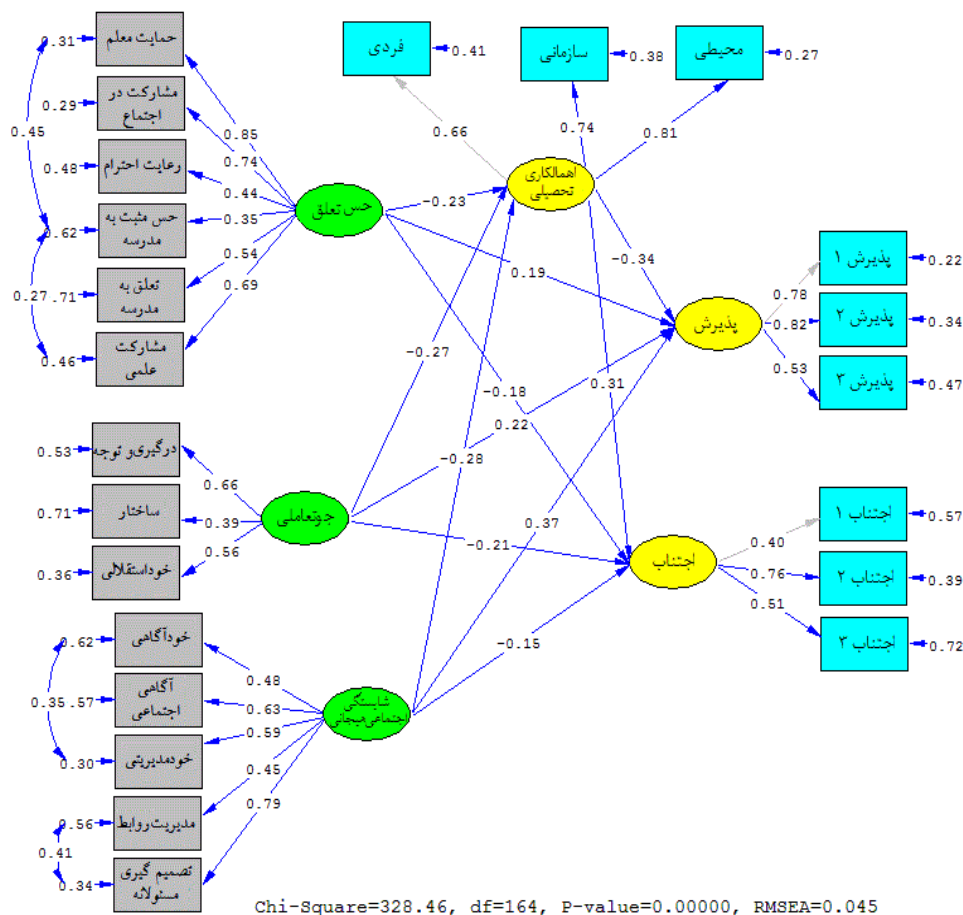
جدول ۲. همبستگی بین متغیرهای پژوهش

متغیر	۱	۲	۳	۴	۵	۶
۱. احساس تعلق به مدرسه	-					
۲. سبک‌های ارتباطی معلم	۰/۳۶**	-				
۳. شایستگی اجتماعی هیجانی	۰/۴۹**	۰/۲۷**	-			
۴. اهمال کاری تحصیلی	-۰/۳۲**	-۰/۳۶**	-۰/۲۲**	-		
۵. کمک طلبی - پذیرش	۰/۳۸**	۰/۳۷**	۰/۲۹**	-۰/۵۵**	-	
۶. کمک طلبی - اجتناب	-۰/۳۹**	-۰/۳۰**	-۰/۳۱**	۰/۵۹**	-۰/۵۶**	-

** $P < 0.01$ ، * $P < 0.05$

نتایج جدول ۲ نشان می‌دهد، بین احساس تعلق به مدرسه با اهمال کاری ($r = -0.32$ و $P < 0.01$) با هیجان تحصیلی ($r = 0.27$ و $P < 0.01$) با بعد پذیرش کمک‌طلبی ($r = 0.38$ و $P < 0.01$) و با بعد اجتناب کمک‌طلبی ($r = -0.39$ و $P < 0.01$) رابطه معناداری وجود دارد. بین سبک‌های ارتباطی معلم با اهمال کاری ($r = -0.36$ و $P < 0.01$) با بعد پذیرش کمک‌طلبی ($r = 0.37$ و $P < 0.01$) و با بعد اجتناب کمک‌طلبی ($r = -0.30$ و $P < 0.01$) رابطه معناداری وجود دارد. بین شایستگی اجتماعی-هیجانی با اهمال کاری ($r = -0.22$ و $P < 0.01$) با بعد پذیرش کمک‌طلبی ($r = 0.29$ و $P < 0.01$) و با بعد اجتناب کمک‌طلبی ($r = -0.31$ و $P < 0.01$) رابطه معناداری وجود دارد. بین اهمال کاری با بعد پذیرش کمک‌طلبی ($r = -0.55$ و $P < 0.01$) و با بعد اجتناب کمک‌طلبی ($r = 0.59$ و $P < 0.01$) رابطه معناداری وجود دارد.

1. Durbin Watson
2. Kline
3. Variance Inflation Factor
4. Tolerance



شکل ۱. ضرایب استاندارد روابط احساس تعلق به مدرسه، شایستگی اجتماعی-هیجانی، سبک‌های ارتباطی معلم با ابعاد کمک‌طلبی با میانجی‌گری اهمال‌کاری

شکل ۱ مدل بررسی روابط بین متغیرهای پژوهش را نشان می‌دهد. در این مدل متغیرهای احساس تعلق به مدرسه، شایستگی اجتماعی-هیجانی و سبک‌های ارتباطی معلم به‌عنوان متغیرهای برونزا قرار گرفته که نقش مستقیم آنها بر اهمال‌کاری تحصیلی و نقش مستقیم و غیرمستقیم آنها بر کمک‌طلبی تحصیلی مورد بررسی قرار گرفته است. نقش مستقیم اهمال‌کاری تحصیلی (متغیر میانجی) بر کمک‌طلبی تحصیلی نیز در مدل برآورد شده است. در ادامه ضرایب مستقیم و غیرمستقیم روابط بین متغیرها در جداول ۳ و ۴ ارائه شده است.

جدول ۳. ضرایب مدل تبیین کمک‌طلبی تحصیلی بر اساس احساس تعلق به مدرسه، شایستگی اجتماعی-هیجانی، سبک‌های ارتباطی معلم با میانجی‌گری اهمال‌کاری

t	ضریب استاندارد (β)	مسیر
۳/۱۷**	۰/۱۹	اثر احساس تعلق به مدرسه بر بعد پذیرش کمک‌طلبی
-۲/۸۹**	-۰/۱۸	اثر احساس تعلق به مدرسه بر بعد اجتناب کمک‌طلبی
۸/۴۱**	۰/۳۷	اثر شایستگی اجتماعی-هیجانی بر بعد پذیرش کمک‌طلبی
-۲/۶۵**	-۰/۱۵	اثر شایستگی اجتماعی-هیجانی بر بعد اجتناب کمک‌طلبی
۴/۰۷**	۰/۲۲	اثر سبک‌های ارتباطی معلم بر بعد پذیرش کمک‌طلبی
-۳/۷۴**	-۰/۲۱	اثر سبک‌های ارتباطی معلم بر بعد اجتناب کمک‌طلبی
-۴/۴۸**	-۰/۲۳	اثر احساس تعلق به مدرسه بر اهمال‌کاری تحصیلی
-۵/۸۶**	-۰/۲۸	اثر شایستگی اجتماعی-هیجانی بر اهمال‌کاری تحصیلی
-۵/۶۱**	-۰/۲۷	اثر سبک‌های ارتباطی معلم بر اهمال‌کاری
-۷/۵۲**	-۰/۳۴	اثر اهمال‌کاری تحصیلی بر بعد پذیرش کمک‌طلبی
۶/۶۴**	۰/۳۱	اثر اهمال‌کاری تحصیلی بر بعد اجتناب کمک‌طلبی

تجزیه و تحلیل داده‌های حاصل از روابط متغیرها از طریق ضرایب مستقیم در جدول ۳ نشان می‌دهد که اثر احساس تعلق به مدرسه بر بعد پذیرش کمک‌طلبی ($\beta=0/19, p<0/01$) مثبت و بر بعد اجتناب کمک‌طلبی ($\beta=-0/18, p<0/01$) منفی و معنادار است. اثر شایستگی اجتماعی هیجانی بر بعد پذیرش کمک‌طلبی ($\beta=0/37, p<0/01$) مثبت و بر بعد اجتناب کمک‌طلبی ($\beta=-0/15, p<0/01$) منفی و معنادار است. اثر سبک‌های ارتباطی معلم بر بعد پذیرش کمک‌طلبی ($\beta=0/22, p<0/01$) مثبت و بر بعد اجتناب کمک‌طلبی ($\beta=-0/21, p<0/01$) منفی و معنادار است. اثر احساس تعلق به مدرسه ($\beta=0/23, p<0/01$) و شایستگی اجتماعی هیجانی ($\beta=-0/28, p<0/01$) بر اهمال کاری تحصیلی منفی و معنادار است. اثر سبک‌های ارتباطی معلم بر اهمال کاری تحصیلی ($\beta=-0/27, p<0/01$) و اثر اهمال کاری تحصیلی بر بعد پذیرش کمک‌طلبی ($\beta=-0/34, p<0/01$) منفی و معنادار است. اثر اهمال کاری تحصیلی بر بعد اجتناب کمک‌طلبی ($\beta=0/31, p<0/01$) مثبت و معنادار است. جهت بررسی معناداری اثرات غیرمستقیم احساس تعلق به مدرسه، شایستگی اجتماعی-هیجانی، سبک‌های ارتباطی معلم بر کمک‌طلبی تحصیلی از آزمون سوپل استفاده شد که نتایج آن در جدول ۴ گزارش شده است.

جدول ۴. نتایج حاصل از بررسی اثر غیرمستقیم احساس تعلق به مدرسه، شایستگی اجتماعی-هیجانی، سبک‌های ارتباطی معلم بر کمک‌طلبی تحصیلی

P	Sobel's test (z)	مسیر
0/001	8/22	اثر غیرمستقیم احساس تعلق مدرسه بر بعد پذیرش با واسطه اهمال کاری
0/001	-7/74	اثر غیرمستقیم احساس تعلق مدرسه بر بعد اجتناب با واسطه اهمال کاری
0/001	5/34	اثر غیرمستقیم شایستگی اجتماعی-هیجانی بر بعد پذیرش با واسطه اهمال کاری
0/001	-5/52	اثر غیرمستقیم شایستگی اجتماعی-هیجانی بر بعد اجتناب با واسطه اهمال کاری
0/001	8/46	اثر غیرمستقیم سبک‌های ارتباطی معلم بر بعد پذیرش با واسطه اهمال کاری
0/001	-7/63	اثر غیرمستقیم سبک‌های ارتباطی معلم بر بعد اجتناب با واسطه اهمال کاری

بر اساس نتایج جدول ۴ مشخص شد اثر غیرمستقیم احساس تعلق به مدرسه، شایستگی اجتماعی-هیجانی و سبک‌های ارتباطی معلم بر بعد پذیرش کمک‌طلبی از طریق اهمال کاری ($p<0/01$) مثبت و معنادار است. اثر غیرمستقیم احساس تعلق به مدرسه، شایستگی اجتماعی-هیجانی و سبک‌های ارتباطی معلم بر بعد اجتناب کمک‌طلبی از طریق اهمال کاری ($p<0/01$) منفی و معنادار است. جهت تعیین برازش کلی مدل، شاخص‌های برازش مختلفی مدنظر قرار گرفت. شاخص‌های برازش مدل در جدول ۵ ارائه شده است.

جدول ۵. شاخص‌های برازندگی برای الگوی تدوین شده

شاخص‌های برازندگی الگو	X ²	df	X ² /df	GFI	IFI	CFI	RMSEA
دامنه پذیرش	-	-	<3	>0/9	>0/9	>0/9	<0/08
مقادیر به‌دست‌آمده	328/46	164	1/99	0/93	0/93	0/96	0/045

برای شاخص برازندگی X²/df مقادیر کوچکتر از ۳ مناسب و هرچقدر به صفر نزدیک‌تر باشد حاکی از برازش خوب الگو می‌باشد در مدل حاضر این شاخص ۱/۹۹ بوده که در محدوده قابل قبول قرار دارد. برای شاخص‌های نیکویی برازش (GFI)، برازش افزایشی (IFI) و برازش تطبیقی (CFI) مقدار نزدیک به ۰/۹۰ و بالاتر به‌عنوان برازش قابل قبول تلقی می‌شود که نشان‌دهنده خوب بودن مدل می‌باشد مقادیر همه شاخص‌های ذکر شده در جدول ۴ بالای ۰/۹۰ به‌دست‌آمده است. در ارتباط با شاخص ریشه میانگین مجذورات باقی‌مانده (RMSEA) در مدل پژوهش حاضر ۰/۰۴۵ به دست آمد که مقادیر نزدیک به ۰/۰۵ یا کمتر نشان‌دهنده برازش خوب الگو و مقدار ۰/۰۸ یا کمتر بیانگر خطای منطقی تقریب است؛ مقدار بالاتر از ۰/۱۰ نشان از الزام رد کردن الگو می‌باشد (هومن، ۱۳۹۳). شاخص‌های برازش ارائه‌شده در جدول ۵ نشان از برازش مناسب مدل دارد.

بحث و نتیجه‌گیری

هدف این پژوهش، تدوین مدل کمک‌طلبی تحصیلی (پذیرش/اجتناب) بر اساس احساس تعلق به مدرسه، شایستگی اجتماعی-هیجانی و سبک‌های ارتباطی معلم با میانجی‌گری اهمال کاری تحصیلی بود. نتایج نشان داد که مدل کمک‌طلبی تحصیلی

(پذیرش/اجتناب) بر اساس احساس تعلق به مدرسه، شایستگی اجتماعی-هیجانی و سبک‌های ارتباطی معلم با میانجی‌گری اهمال‌کاری تحصیلی، از برازش خوبی برخوردار است. نتایج به‌دست‌آمده از پژوهش‌های قائدی (۱۳۹۵)، تامپسون (۲۰۲۲)، وون و همکاران (۲۰۲۱)، کلارک و همکاران (۲۰۱۸)، فانی و همکاران (۱۴۰۰) نیز این یافته پژوهش را تأیید می‌کنند. پژوهش‌های راسل و همکاران (۲۰۱۳) و زامبرون و همکاران (۲۰۱۴) با بخشی از یافته‌های مدل حاضر ناهمخوان بود.

در راستای تبیین این یافته‌ی پژوهش، در ابتدا ذکر این نکته مهم است که پژوهش‌ها نشان داده‌اند روش خودتنظیمی پیش‌بینی‌کننده معناداری برای اهمال‌کاری تحصیلی است و راهبردهای خودتنظیمی ارتباط منفی با اهمال‌کاری دارند (یانگ و همکاران، ۲۰۱۸). با توجه به تعاریف ارائه‌شده در زمینه روش‌های خودتنظیمی، سازمان‌دادن و تنظیم فرآیندهای اصلی یادگیری و فعالیت‌های مربوط به آن، از طریق خودتنظیمی تحصیلی انجام می‌شود و بنا بر تعریف، شاخص‌های قوی خودتنظیمی تحصیلی شامل خودارزشیابی، سازماندهی، جهت‌یابی هدفی، ساختارهای محیطی، راهبردهای حافظه و کمک‌طلبی است (کیانی و همکاران، ۱۳۹۴). همچنین یکی از روش‌هایی که می‌تواند در تنظیم هیجانات و افزایش مهارت‌های اجتماعی مؤثر باشد، ارتقای شایستگی هیجانی و اجتماعی کودکان و نوجوانان یا یادگیری مهارت‌های هیجانی و اجتماعی است. همچنین بنا بر پژوهش‌های انجام شده، برخی یافته‌ها نشان‌دهنده این موضوع هستند که اهمال‌کاری یک مشکل شناختی است و مبنای اهمال‌کاری، افکار و باورهای غلط و غیرمنطقی در مورد چگونگی شرایط و نتایج فعالیت‌ها است (فانی و همکاران، ۱۴۰۰). در واقع زمانی دانش‌آموز درگیر اهمال‌کاری تحصیلی می‌شود که باورهای غیرمنطقی و کمال‌گرایانه بدون هیچ نوع خودتنظیمی دارد مبنی بر اینکه از انجام تکالیف تحصیلی برخواهد آمد و در نتیجه به‌طور عمدی تکالیف را به تأخیر می‌اندازد یا برای انجام تکالیف به‌طور کامل احساس خستگی می‌کند و از انجام آنها خودداری می‌کند. در واقع هیچ نوع برنامه‌ریزی منظمی برای تکالیف درسی خود ندارد و در نتیجه و این شیوه بر میزان کمک‌طلبی او تأثیر منفی دارد. در زمینه پژوهش‌های ناهمخوان (راسل و همکاران، ۲۰۱۳؛ زامبرون و همکاران، ۲۰۱۴) با یافته‌های مدل این پژوهش می‌توان اشاره کرد که پژوهش‌های ذکر شده روی دانشجویان دانشگاه انجام گرفته و با توجه به شرایط سنی و بافت مربوط به دانشگاه که با مدرسه متفاوت هستند، می‌تواند از دلایل ناهمخوانی نتایج باشد. از طرف دیگر، اهمال‌کاری تحصیلی، می‌تواند خود تحت تأثیر متغیرهای دیگر و ویژگی‌های شخصیتی متفاوتی از دانش‌آموز، یا محیطی که دانش‌آموز در آن قرار گرفته است، باشد. بنا بر تعاریف ارائه شده، احساس تعلق به مدرسه به معنای پیوندی محکم و عاملی تأثیرگذار در میان دانش‌آموزان و مدرسه با اجزاء تشکیل‌دهنده‌ی آن است که این پیوند به‌صورت مثبت بوده و سبب گسترش عمیق ارتباط فرد با محیط می‌گردد و با گذر زمان عمق بیشتری نیز می‌یابد (وون و همکاران، ۲۰۲۱). همچنین سبک‌های ارتباطی معلم با دانش‌آموز نیز می‌تواند متغیری اثرگذار بر دانش‌آموز باشد، وقتی معلم توجه و علاقه‌ی خود را به دانش‌آموزان ابراز کند، رابطه‌ی مطلوب بین معلم و شاگرد برقرار می‌شود. هنگامی که دانش‌آموزان، معلم خود را دوست داشته باشند و به او اعتماد کنند و احترام بگذارند، تأثیر بسزایی بر پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان خواهند داشت (گرانسل و همکاران، ۲۰۱۶). به این ترتیب، زمانی که فرد این احساس عمیق ارتباطی با محیط را نداشته باشد یا آن را تقویت نکرده باشد، ارتباط او با محیط ضعیف‌تر شده و در نتیجه کمتر احساس راحتی دارد، این عدم راحتی می‌تواند از طرفی منجر به کاهش خواسته‌ی فرد برای کمک‌طلبی و از طرفی می‌تواند منجر به بالا رفتن سطح کمال‌طلبی دانش‌آموز شود (پکران و پری، ۲۰۱۴) که بهترین بودن را تنها راه ورود خود به دایره تعلق مدرسه خواهد دانست. طبق پژوهش‌های انجام شده، این کمال‌طلبی در نهایت می‌تواند به شکل منفی بر رفتار دانش‌آموز اثر گذاشته و برعکس خواسته‌ی دانش‌آموز، منجر به افزایش اهمال‌کاری او شود. این افزایش اهمال‌کاری، بنا بر آنچه قبل‌تر گفته شد، در نهایت می‌تواند منجر به کاهش درخواست‌های دانش‌آموز برای کمک‌طلبی و در نتیجه شکل‌گیری کمک‌طلبی اجتنابی در دانش‌آموز شود.

در راستای تبیین معناداری مدل این یافته‌ی پژوهش، همچنین می‌توان به ویژگی‌های شخصیتی افراد در ارتباط با دانش‌آموز نیز اشاره کرد، به این منظور، ابتدا اشاره به این تعریف از سبک‌های ارتباطی معلم ضروری است که سبک‌های ارتباطی را به‌عنوان بازخوردهای رفتاری آشکار و پنهان معلم به اعمال و رفتارهای دانش‌آموزان به‌منظور تسلط و کنترل یا دادن آزادی برای بیان افکار، عقاید و رفتار بیان می‌کند؛ بنابراین تعریف و اهمیت بسزایی که معلمان به‌عنوان عنصر حیاتی آموزش در فرایند یادگیری دارند (نگ، ۲۰۱۴)، زمانی که سبک ارتباطی معلم و بازخوردهای او نسبت به دانش‌آموز که در حال بیان مشکل خود در راستای کمک‌طلبی برای حل مشکلات تحصیلی خود است، مثبت باشد و به دانش‌آموز برای بیان مشکل و افکار خود در

موضوعات آموزشی آزادی و راحتی بدهد، دانش‌آموز نیز می‌تواند برای حل مشکلات خود با اعتماد بیشتری در جهت کمک‌طلبی حرکت کند. ولی از طرف دیگر، ویژگی‌های شخصیتی دانش‌آموز می‌تواند این سبک ارتباطی را تحت تأثیر خود قرار داده و ارتباط بین معلم و دانش‌آموز را دچار مشکل کند. بنا بر تعریفی که از اهمال‌کاری تحصیلی ارائه شده است اهمال‌کاری تحصیلی تمایل غالب و همیشگی دانش‌آموزان برای به تعویق انداختن فعالیت‌های تحصیلی و سهل‌انگاری در انجام آنهاست (کلارک و همکاران، ۲۰۱۸).

در کل می‌توان گفت اهمال‌کاری، ناتوانی فرد در کنترل افکار، هیجانات، عواطف و عملکرد خود مطابق با معیارهای مورد نظرش است زمانی که دانش‌آموز درگیر اهمال‌کاری تحصیلی است و فعالیت‌های خود را به‌درستی انجام نمی‌دهد، دیدگاه معلم نسبت به او و مشکلات او نیز تحت تأثیر منفی این اهمال‌کاری قرار خواهد گرفت و در نهایت می‌تواند منجر به ضعیف شدن ارتباط بین معلم و دانش‌آموز شود (راسل و همکاران، ۲۰۱۳)، همزمان احساس تعلق و حس مثبت به مدرسه و تحصیل نیز می‌تواند اهمال‌کاری را تحت تأثیر قرار دهد و میزان اهمال‌کاری را کاهش یا افزایش دهد. با کاهش ارتباط مثبت بین معلم و دانش‌آموز و همچنین کاهش میزان شایستگی هیجانی-اجتماعی گفتگو در زمینه مشکلات آموزشی کمتر شده و در نتیجه دانش‌آموز به‌مرور زمان از بازگو کردن مشکلات خود پرهیز کرده و از کمک‌طلبی اجتناب می‌کند و در مقابل اگر روابط با معلم مثبت باشد و هیجانات مثبت در محیط تحصیلی شکل بگیرد میزان اهمال‌کاری کاهش یافته و دانش‌آموزان در پی پذیرش کمک‌طلبی بیشتر خواهند بود. پژوهش حاضر با محدودیت‌هایی نیز همراه بود از جمله اینکه اجرای پرسشنامه در شرایط کرونایی بوده است که دسترسی کامل به افراد گروه نمونه به‌راحتی ممکن نبود و به ناچار پرسشنامه به‌صورت مجازی اجرا شد؛ بنابراین به علت مجازی بودن اجرای پرسشنامه‌ها امکان رفع ابهامات پیش‌آمده در طول پاسخ‌دهی وجود نداشت. این مطالعه به‌صورت پیمایشی-مقطعی طراحی شد؛ بنابراین، ضرایب به‌دست‌آمده صرفاً روابط بین سازه‌ها را زمانی که تمام سازه‌های مدل ساختاری کنترل می‌شوند، نشان می‌دهند. بر این اساس باید توجه داشته باشیم که داده‌ها از تفسیر نتایج در شرایط علی پشتیبانی نمی‌کنند، حتی اگر این تفاسیر بر اساس تحلیل‌های نظری باشد، لذا برای دستیابی به نتایج پایدار مطالعات طولی در مورد سازه‌های مدل پژوهش حاضر مورد نیاز است. در پژوهش‌های آتی پیشنهاد می‌شود که سبک ارتباطی معلمان به‌عنوان حمایت‌کننده عاطفی لحاظ شود. مطالعه حاضر تنها ادراک دانش‌آموزان از روابط با معلمان را مورد بررسی قرار داد. با این حال، از آنجایی که ممکن است ادراک معلمان به‌عنوان حمایت‌کننده عاطفی با دیدگاه دانش‌آموزان متفاوت باشد، نیاز به تفکیک این سازه‌ها در تحقیقات آینده وجود دارد. پیشنهاد می‌گردد در دیگر مقاطع تحصیلی نیز پژوهش مشابه صورت گیرد تا یافته‌های پژوهش حاضر با یافته‌های آنها قابل مقایسه باشد. یک تفسیر از نتایج مدل این است که رابطه مثبت با معلمان، حس تعلق به مدرسه و توانایی هیجانی اجتماعی اهمال‌کاری دانش‌آموزان را کاهش و رفتار پذیرش کمک‌طلبی را افزایش می‌دهد. با این حال، برای دانش‌آموزانی که حس تعلق در آنها پایین است یا توانایی هیجانی و اجتماعی کمتری دارند، یک پیشنهاد کاربردی این است که معلمان رابطه گرم و حمایت‌کننده با دانش‌آموزان داشته باشند زیرا حمایت و رابطه مثبت معلم باعث ایجاد علاقه و تلاش در دانش‌آموزانی که حس مثبتی به مدرسه ندارند شده و اهمال‌کاری را کاهش می‌دهد. پیشنهاد کاربردی دیگر این است که مسئولان و کارکنان مدرسه جو مثبت و حاوی نشاط و سرزندگی در محیط مدرسه ایجاد کنند که از این طریق حس تعلق بیشتری نسبت به مدرسه در دانش‌آموزان شکل گرفته و هیجانات مثبت نیز در آنها ایجاد می‌شود که بر رفتار پذیرش کمک‌طلبی مؤثر خواهد بود.

تشکر و قدردانی

از همه دانش‌آموزان، والدین و معلمان که در اجرای پژوهش مشارکت و همکاری داشتند تشکر و قدردانی می‌شود.

References

- Arslan, G. (2019). School belonging in adolescents: Exploring the associations with school achievement and internalizing and externalizing problems. *Educational and Child Psychology*, 36(4), 22-33. <https://doi.org/10.1111/ajpy.12274>

- Badri, R., Fathi, E., Mirnasab, M., & Ehrari, G. (2016). The Effect of Integrative Social and Emotional Learning Program on Students' Psycho-social Competencies. *Educational researches*, 11(48), 1-20. [In Persian] https://edu.bojnourd.iau.ir/article_528690.html?lang=en
- Belmont, M., Skinner, E., Wellborn, J., & Connell, J. (1992). *Teacher as social context (TASC): Two measures of teacher provision of involvement, structure, and autonomy support*. Technical Report. Rochester, NY: University of Rochester.
- Brew, C., Beatty, B., & Watt, A. (2004, December). *Measuring students' sense of connectedness with school*. In Australian Association for Research in Education Annual Conference, December 2004, Melbourne, Australia. <https://scholar.google.com/scholar?hl=fa&as>
- Butler, R., & Shibaz, L. (2014). Striving to connect and striving to learn: Influences of relational and mastery goals for teaching on teacher behaviors and student interest and help seeking. *International Journal of Educational Research*, 65(2), 41-53. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2013.09.006>
- Clark, L. H., Hudson, J. L., Dunstan, D. A., & Clark, G. I. (2018). Barriers and facilitating factors to help-seeking for symptoms of clinical anxiety in adolescent males. *Australian Journal of Psychology*, 70(3), 225-234. <https://doi.org/10.1111/ajpy.12191>
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). The "what" and "why" of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological inquiry*, 11(4), 227-268. https://doi.org/10.1207/S15327965PLI1104_01
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2008). Self-determination theory: A macro theory of human motivation, development, and health. *Canadian psychology/Psychologies comedienne*, 49(3), 182-185. <http://dx.doi.org/10.1037/a0012801>
- Du, J., Xu, J., & Fan, X. (2016). Investigating factors that influence students' help seeking in math homework: A multilevel analysis. *Learning and Individual Differences*, 48(3), 29-35. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2016.03.002>
- Fani, S., Hosseinasab, S. D., & Panahali, A. (2022). The Effectiveness of Teaching Emotion Regulation Strategies in Academic Engagement, Academic Help-Seeking, and Academic Procrastination among Female Senior High School Students. *Quarterly Journal of Family and Research*, 18(4), 113-130. [In Persian] <http://qjfr.ir/article-1-1422-en.html>. DOR: 20.1001.1.26766728.1400.18.4.7.2
- Ghadampour, E., & Sarmad, Z. (2002). The role of motivational beliefs in help-seeking behavior and academic progress of students. *Journal of Psychology*, 7(2), 112-126. [In Persian] <https://sid.ir/paper/417123/fa>
- Grunschel, C., Schwinger, M., Steinmayr, R., & Fries, S. (2016). Effects of using motivational regulation strategies on students' academic procrastination, academic performance, and well-being. *Learning and Individual Differences*, 49(4), 162-170. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2016.06.008>
- Halle, T. G., & Darling- Churchill, K. E. (2016). Review of measures of social and emotional development. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 45(7), 8-18. <https://doi.org/10.1016/j.appdev.2016.02.003>
- Hamilton, K., Bonham, M., Bishara, J., Kroon, J., & Schwarzer, R. (2017). Translating Dental Flossing Intentions into Behavior: a Longitudinal Investigation of the Mediating Effect of Planning and Self-Efficacy on Young Adults. *International Journal of Behavioral Medicine*, 24(3), 420-427. <https://doi.org/10.1007/s12529-016-9605-4>
- Hasani Zaveh, F., Hamidi, F., & Saleh Sadeghpour, B. (2013). *Development and testing of the causal model of help-seeking behavior based on academic self-concept with the mediation of self-efficacy and progress goals*. The first national conference on sustainable development in educational sciences and psychology, social studies and cultural, Tehran. [In Persian] <https://civilica.com/doc/321123>
- Homan, H. A. (2013). *Structural equations modeling using Lisrel software (with modifications)*. Tehran: Samt, 6th edition.
- Karabenick, S. A., & Dembo, M. H. (2011). Understanding and facilitating self-regulated help seeking. *New Directions for Teaching and Learning*, 126(3), 33-43. <https://doi.org/10.1002/tl.442>
- Kiany, G., Maktabi, G. H., Behroozi, N., & Morovati, Z. (2015). The Effectiveness of Emotional Intelligence Training on Social Competence, Performance on Theory of Mind Tasks and Help Seeking of Primary School Students with Learning Disabilities. *Psychological Achievements*, 22(1), 173-186. [In Persian] <http://doi.org/10.22055/psy.2015.11197>

- Kiefer, S. M., & Shim, S. S. (2016). Academic help seeking from peers during adolescence: The role of social goals, *Journal of Applied Developmental Psychology*, 42(5), 80-88. <https://doi.org/10.1016/j.appdev.2015.12.002>
- Kline, R. B. (2010). Promise and pitfalls of structural equation modeling in gifted research. In B. Thompson & R. F. Subotnik (Eds.), *Methodologies for conducting research on giftedness* (pp. 147-169). American Psychological Association. <https://doi.org/10.1037/12079-007>
- Lim, H., Heckman, S. J., Montalto, C. P., & Letkiewicz, J. (2014). Financial stress, self-efficacy, and financial help-seeking behavior of college students. *Journal of Financial Counseling & Planning*, 25(2), 148-160. <https://ssrn.com/abstract=2537579>
- Lind, T., Lee Raby, K., Goldstein, A., Bernard, K., Caron, E., Yarger, H., ..., Dozier, M. (2021). Improving social-emotional competence in internationally adopted children with the Attachment and Biobehavioral Catch-up intervention. *Development and Psychopathology*, 33(3), 957-969. <https://doi.org/10.1017/S0954579420000255>
- Makian, R. A., & Kalantar Koshe, S. M. (2015). Normalizing Sense of Belonging to School Questionnaire and its relationship with Academic Burnout and Achievement Motivation among Persian students. *Quarterly of Educational Measurement*, 5(20), 119-138. [In Persian] <http://doi.org/10.22054/jem.2015.1790>
- Newman, R. S. (2008). The motivational role of adaptive help seeking in self-regulated learning. *Motivation and Self-Regulated Learning: Theory, Research, and Applications*, 2(4), 315-337. <https://www.taylorfrancis.com/chapters/edit/10.4324/9780203831076-13>
- Ng, M. (2014). Self-efficacy beliefs and academic help seeking behaviour of Chinese students. *Journal of Educational Science and Psychology*, 4(1), 17-31. <https://www.researchgate.net/profile/Mark-Ng-3/publication/262067169>
- Ng, S. C., & Bull, R. (2018). Facilitating Social Emotional Learning in Kindergarten Classrooms: Situational Factors and Teachers' Strategies. *International Journal of Early Childhood*, 50(3), 335-352. <https://doi.org/10.1007/s13158-018-0225-9>
- Parnes, M. F., Kanchewa, S. S., Marks, A. K., Schwartz, S.E.O. (2020). Closing the college achievement gap: Impacts and processes of a help-seeking intervention. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 67(2), 101-121. <https://doi.org/10.1016/j.appdev.2020.101121>
- Pekrun, R., & Perry, R. P. (2014). *Control-value theory of achievement emotions*. In R. Pekrun., & L. Linnenbrink-Garcia (Eds.), *International handbook of emotions in education* (pp. 120-141). New York: Taylor & Francis. <https://www.taylorfrancis.com/chapters/edit/10.4324/9780203148211-8>
- Perry, F. (2016). *Academic help seeking constructs and group differences: an examination of first-year university students*. Dissertation educational psychology; higher education. University of Nevada, Reno. <http://search.proquest.com/docview/1808210799>
- Qaeedi, R. (2015). *Presenting the relationship model of the dimensions of the orientation of the goals of progress and academic help-seeking, the mediating role of academic engagement and self-efficacy studied by the students of the second secondary school in Shiraz*. Master's thesis, Payam Noor Fars University. [In Persian] <https://ganj.irandoc.ac.ir/viewer/45b243f9b0e0f950813f32ba2fee18c0>
- Rezaei, B., Yarmohammadian, M. H., & Mahmoodzadeh Ardakani, H. (2016). Assessing the prevalence of organizational procrastination and the associated factors among nursing and midwifery staff. *Journal of nursing Management*, 5(1), 17-28. <http://ijnv.ir/article-1-431-en.html> [In Persian]
- Roussel, P., Elliot, A. J., & Feltman, R. (2013). The Influence of Achievement Goals and Social Goals on Help-seeking from Peers in an Academic Context, *Learning and Instruction*, 21(3), 394-402. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2010.05.003>
- Schenke, K., Lam, A. C., Conley, A. M., & Karabenick, S. A. (2015). Adolescents' help seeking in mathematics classrooms: Relations between achievement and perceived classroom environmental influences over one school year. *Contemporary Educational Psychology*, 41(2), 133-146. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2015.01.003>
- Steel, P., & Klingsieck, K. B. (2016). Academic procrastination: Psychological antecedents revisited. *Australian Psychologist*, 51(1), 36-46. <https://doi.org/10.1111/ap.12173>
- Taghvaeinei, A. (2019). Effect of metacognitive strategies on help seeking and academic procrastination probation students in Yasouj University. *Journal of Cognitive Strategies in Learning*, 6(11), 193-214. [In Persian] <https://sid.ir/paper/255119/en>

- Thapa, A., Cohen, J., Guffey, S., & Higgins-D'Alessandro, A. (2013). A review of school climate research. *Review of Educational Research*, 83(3), 357-385. <https://doi.org/10.3102/0034654313483907>
- Thompson, G. A. (2012). *Feelings of belongingness and attitudes toward help-seeking for ethnic minority college students at a historically black institution*. Doctoral dissertation, Fordham University, UK. <https://www.proquest.com/openview/49b287797212b00bc06bf13d34994747/1>
- Thompson, G. A. (2022). Psychological Factors That Suppress Help-Seeking among Middle-Aged and Older Adults Living Alone. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 19(17), 1-13. <https://doi.org/10.3390/ijerph191710620>
- Tsoy, L.V., & Kulagina, I. Y. (2022). The Correlation of External Motivation and Agency Position in The Educational Activity of Primary School Students. *Psikhologo pedagogic heskie issledovaniya Psychological-Educational Studies*, 14(1), 3-16. <https://doi.org/10.17759/psyedu.2022140101>
- Tuckman, B. W. (1991). The development and concurrent validity of the procrastination scale. *Educational & Psychological Measurement*, 51(2), 473-482. <http://doi:10.1177/0013164491512022>
- Urea, R. (2012). The influence of the teacher's communication style on the pupils' attitude towards the learning process. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 5 (47), 41-44. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2012.06.610>
- Won, S., Hensley, L. C., & Wolters, C. A. (2021). Brief research report: Sense of belonging and academic help-seeking as self-regulated learning. *The Journal of Experimental Education*, 89(1), 112-124. <https://doi.org/10.1080/00220973.2019.1703095>
- Xie, D., & Xie, Z. (2019). Effects of undergraduates' academic self-efficacy on their academic help-seeking behaviors: The mediating effect of professional commitment and the moderating effect of gender. *Journal of College Student Development*, 60(1), 365-371. <https://doi.org/10.1353/csd.2019.0035>
- Yang, C., Bear, G. G., & May, H. (2018). Multilevel associations between school-wide social-emotional learning approach and student engagement across elementary, middle, and high schools. *School Psychology Review*, 47(1), 45-61. <https://doi.org/10.17105/SPR-2017-0003.V47-1>
- Zhou, M., & Ee, J. (2012). Development and validation of the social emotional competence questionnaire (SECQ). *International Journal of Emotion Education*, 2(1), 27-42. <https://www.um.edu.my/library/oar/bitstream/123456789/6140/1/ENSECV4I2P2.pdf>
- Zumbrunn, S., McKim, C., Buhs, E., & Hawley, L. R. (2014). Support, belonging, motivation, and engagement in the college classroom: A mixed method study. *Instructional Science*, 42(6), 661-684. <https://doi.org/10.1007>