

## بررسی اثربخشی آموزش راهبردهای کمک‌خواهی در بهبود نشانه‌های استرس تحصیلی و عملکرد تحصیلی در دانش‌آموزان متوسطه

مرضیه حسینی<sup>۱</sup> و تورج هاشمی<sup>۲</sup>

### چکیده

هدف از پژوهش حاضر تعیین اثربخشی آموزش راهبردهای کمک‌خواهی در بهبود نشانه‌های استرس تحصیلی و عملکرد تحصیلی در دانش‌آموزان متوسطه بود. بدین منظور از جامعه دانش‌آموزان پایه دوم متوسطه تعداد ۶۰ نفر به شیوه تصادفی خوشه‌ای چند مرحله‌ای انتخاب و در دو گروه آزمایشی و کنترل (هر گروه ۳۰ نفر) جایگزین شدند. گروه آزمایش طی ۱۲ جلسه در معرفی آموزش راهبردهای کمک‌خواهی قرار گرفتند و گروه کنترل هیچ مداخله‌ای را دریافت نکردند. متغیرهای وابسته در دو نوبت پیش-آزمون و پس‌آزمون مورد اندازه‌گیری قرار گرفتند. برای اندازه‌گیری متغیرها از پرسش‌نامه استرس تحصیلی کوهن و فرازر و برای اندازه‌گیری عملکرد تحصیلی از معدل نیمسال تحصیلی استفاده شد. تحلیل داده‌ها با استفاده از روش تحلیل کواریانس چندمتغیره نشان داد که با کنترل اثرات پیش‌آزمون، روش آموزشی اثر معنادار بر بهبود استرس تحصیلی و عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان دارد. این یافته تلویحات عملی در مداخلات توانبخشی دارد که مورد بحث واقع شده است.

**واژه‌های کلیدی:** استرس تحصیلی، راهبردهای کمک‌خواهی، عملکرد تحصیلی

۱. نویسنده‌ی رابط: کارشناس ارشد روان‌شناسی، دانشگاه تبریز (marziehoseini1@yahoo.com)

۲. استاد گروه روان‌شناسی، دانشگاه تبریز

تاریخ دریافت مقاله: ۱۳۹۷/۰۳/۰۲

تاریخ پذیرش مقاله: ۱۳۹۷/۰۹/۱۲

## 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 آموزشگاهی قرار می‌دهند. مبتنی بر عمومی‌ترین مدل‌های یادگیری آموزشی (کارول<sup>۱</sup>، ۱۹۶۵؛ بلوم<sup>۲</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 آموزشگاهی در ماهیت خصلت‌شناختی به خود گرفته است، به‌واسطه روش‌های آموزشی مستقیم مورد آماج قرار گرفته و به‌واسطه ارزیابی مؤلفه‌های شناختی، بهره‌وری این نظام‌ها در قالب عملکرد تحصیلی فراگیران، سنجیده می‌شود (دمبو<sup>۳</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 (زیممن<sup>۴</sup>، ۲۰۰۳) مهیا نموده است، به نحوی که الگوهای نظری جامع‌تری (بندورا<sup>۵</sup>، ۲۰۰۲؛ شانک<sup>۶</sup>، ۲۰۰۴؛ پینتریچ<sup>۷</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 به شمار می‌آید که می‌تواند کارایی یا عدم کارایی یک برنامه آموزشی را تحت الشعاع قرار دهد (اسلاوین<sup>۸</sup>، ۲۰۰۲). هرچند که تلاش‌های مستمری برای

- 
1. Carroll
  2. Bloom
  3. Dumbo
  4. Zinmenian
  5. Bandura
  6. Shrunck
  7. Penirich
  8. Slavin

تنوریزه کردن عاملیت انسانی در فرآیند آموزش و پرورش به عمل آمده است، لکن در این میان، نظریه‌های خودتنظیمی از جایگاه ویژه‌ای برخوردار است.

در حال حاضر چنین تصور می‌شود که دانش‌آموزان باید مهارت‌های سازگاری و فائق آمدن بر عوامل منفی محیطی یاد بگیرند که در این راستا می‌توان به عوامل منفی 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 به شمار آمده و افزایش پیچیدگی‌ها و رقابت و استانداردهای زندگی تحصیلی از منابع استرس پیشرونده تحصیلی به شمار 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؛ تکلوی و فرشی، ۱۳۹۶) و در عرصه روان‌شناسی، استرس به شکلی که لازاروس<sup>۳</sup> و فولکمن<sup>۴</sup> (۱۹۸۴) آن را تعریف کرده‌اند حالتی از تنیدگی است که وقتی حوادث و مسئولیت‌ها، افزون بر آن مقداری است که فرد بتواند با آن کنار بیاید، تجربه می‌شود (سی و ارد، ۲۰۰۲؛ ترجمه‌ی قراچه‌داغی، ۱۳۸۸). در این راستا امروزه در ارتباط با فعالیت‌های آموزشی از مفهومی تحت عنوان استرس تحصیلی یاد می‌شود که ناظر بر این احساس است که فراگیران نیاز فزاینده به دانش داشته و از سویی ادراک این واقعیت است که زمان کافی برای پاسخ دادن به آن نیازها وجود ندارد، بر میزان استرس‌های ادراک شده می‌افزاید که در کنار آن مسئولیت‌های تحصیلی و مدیریت روابط بین فردی و درون آموزشی‌گاهی نیز موجبات افزایش تنیدگی‌های تحصیلی را به وجود می‌آورند (شکری، کدیور، نقش و دانشور، ۱۳۸۶). بنابراین استرس تحصیلی، پدیده‌ای معمولی در عرصه‌های آموزشی بوده و بسیاری از دانش‌آموزان به طور روزمره آن را

- 
- 1.Suroky
  - 2.Nigel
  - 3.Lazarus
  - 4.Folkman

تجربه می‌کنند. با این حال، سلیه<sup>۱</sup> (۱۹۵۸) عنوان می‌کند که استرس بلندمدت ممکن است به فرسودگی انجامیده و ارگانیزم را متلاشی کند، از این رو آدمی هم از لحاظ زیستی و هم شناختی- رفتاری به مکانیسم‌هایی مجهز است که بتواند با استرس مداوم و پیشرونده مقابله کند. در این راستا نظریه‌پردازانی مانند لازاروس و فولکمن (۱۹۸۴) بر این عقیده‌اند که آدمی در مواجهه با موقعیت‌های استرس‌زا به سه شیوه عمل می‌کند. بدین معنی که یا به موقعیت‌های استرس‌زا توجه کرده و سعی می‌کند به شیوه‌هایی از هیجانات و عواطف منفی ناشی از موقعیت استرس‌زا بکاهد و یا ممکن است از موقعیت استرس‌زا دوری کند و یا این‌که در نهایت سعی می‌کند به موقعیت استرس‌زا متمرکز شود تا آن را کنار بزند و به حل مسأله نائل آید. بر این اساس، این دو نظریه‌پرداز به شیوه‌های مقابله‌ای مسأله‌مدار، هیجان‌مدار و اجتنابی اشاره نموده‌اند که افراد به تناسب ویژگی‌ها، امکانات و محدودیت‌هایشان از آن‌ها جهت مقابله با موقعیت‌های استرس‌زا بهره می‌گیرند (برنارد<sup>۲</sup>، ۲۰۱۰). مبتنی بر آنچه عنوان شد می‌توان اذعان نمود که استرس‌های تحصیلی در جهات متفاوت، عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان را تحت تأثیر قرار می‌دهد. از این رو در محیط‌های آموزشی، عملکرد و فرآیندهای تحصیلی دانش‌آموزان به واسطه‌ی عوامل گوناگون دستخوش تغییر گردیده است.

در راستای مقابله بهینه با منابع انرژی، امروزه بر نقش راهبردهای کمک‌خواهی در فرآیندهای تحصیلی تأکید ویژه می‌شود. توضیح این‌که دانش‌آموزان در طی دوران تحصیل 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 به عنوان

1.Selye  
2.Bernard

روشی از حل مسأله و یادگیری تأکید کرده‌اند (نلسون-لی گال<sup>۱</sup>، ۱۹۸۷؛ نیومن<sup>۲</sup>، ۱۹۹۰). پژوهش‌ها نشان می‌دهد که کمک‌خواهی می‌تواند به عنوان یک راهبرد یادگیری خودتنظیم و به عنوان یک ویژگی مهم فراگیران، باعث برانگیخته شدن دانش‌آموزان و بهبود عملکرد تحصیلی آنان شود (کارابنیک، ۲۰۱۱). این دیدگاه که کمک‌خواهی می‌تواند راهبرد انطباقی باشد، باعث شده‌است پژوهشگران به والدین پیشنهاد دهند تا از طریق آموزش کمک‌خواهی، انگیزش تحصیلی و یادگیری دانش‌آموزان را افزایش دهند (ادواردز، ۲۰۰۳). با این حال، کمک‌خواهی تحصیلی با اشکال مختلفی صورت می‌گیرد که همه‌ی آن‌ها به پیشرفت تحصیلی و بهبود عملکرد منجر نمی‌شود. براساس مشاهدات باتلر<sup>۳</sup> (۲۰۰۷) طبقه‌بندی رفتار کمک‌خواهی شامل تقاضاهای کلاسی دانش‌آموزان برای دریافت اطلاعات مرتبط با فرآیند (سرنخ‌ها)، تأیید عملکرد قبلی و دریافت پاسخ درست مسأله از فردی دیگر است. تحقیقات نشان داده‌که بسیاری از دانش‌آموزان هنگام روبرو 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 این‌رو پژوهشگران به دنبال فهم این مسأله برآمده‌اند که چرا دانش‌آموزان در چنین مواردی از کمک خواستن اجتناب می‌کنند و چه می‌توان کرد تا دانش‌آموزان نقش فعال‌تری در فرآیند یادگیری به عهده بگیرند. به عقیده‌ی نیومن (۲۰۰۲) درگیری دانش‌آموزان در کمک خواستن به هنگام مواجهه با دشواری به عوامل متعددی از جمله ویژگی‌های فردی (نحوه اجتماعی شدن) و ساختار موقعیت یادگیری (نحوه آموزش‌دهی در کلاس درس) بستگی دارد.

از سویی مطالعات نشان می‌دهد که کمک‌خواهی اثرات متفاوتی بر عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان دارد به نحوی که مطالعه هال<sup>۴</sup> (۲۰۰۵) حاکی از آن است که آموزش راهبردهای

---

1.Nelson -LeGall  
2.Newman  
3.Butler  
4.Hall

کمک‌خواهی برای موفقیت دانش‌آموزان در موقعیت‌های کلاسی اثربخش بوده و موجب بهبود عملکرد تحصیلی آن‌ها می‌شود. مطالعه تونگ<sup>۱</sup> (۲۰۰۳) نشان داده است که اثربخشی آموزش مهارت‌های کمک‌خواهی به شدت از ویژگی‌های فردی در دانش‌آموزان تأثیر می‌پذیرد، به نحوی که دانش‌آموزانی از چنین آموزش‌هایی بهره بیشتری می‌برند که نگرش مثبت‌تری نسبت به توانایی خود در پیگیری امور تحصیلی دارند. از این رو، اثربخشی آموزش راهبردهای کمک‌خواهی با توجه به ویژگی‌های دانش‌آموزان، در وضعیت ابهام‌آمیز قرار دارد لذا سؤال اصلی پژوهش حاضر این است که آیا آموزش راهبردهای کمک‌خواهی مبتنی بر مدل شناختی-اجتماعی می‌تواند در بهبود نشانه‌های استرس تحصیلی، عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان مؤثر واقع شود؟

## روش

روش پژوهش توصیفی از نوع زمینه‌یابی مقطعی و علی-مقایسه‌ای (مورد شاهده‌ی) بود.

**جامعه، نمونه و روش نمونه‌گیری:** پژوهش حاضر با توجه به اهداف و شیوه جمع‌آوری داده‌ها از نوع نیمه‌آزمایشی و بین‌گروهی با پیش‌آزمون و پس‌آزمون و گروه کنترل بود. جامعه آماری مورد مطالعه عبارت بود از کلیه دانش‌آموزان پایه دوم دبیرستان‌های دولتی پسرانه نواحی پنج‌گانه آموزش و پرورش شهر تبریز که مطابق با آمار آموزش و پرورش شهر تبریز تعداد آن‌ها بالغ بر ۲۰,۰۰۰ نفر بود. از جامعه مورد مطالعه تعداد ۶۰ دانش‌آموز به شیوه‌ی تصادفی خوشه‌ای چند مرحله‌ای انتخاب شد. بدین شیوه که ابتدا از بین نواحی پنج‌گانه، یک ناحیه آموزشی (ناحیه ۴) به تصادف انتخاب و سپس از ناحیه‌ی انتخاب شده تعداد ۲ مدرسه و از هر مدرسه یک کلاس پایه دوم به تصادف انتخاب شد؛ به نحوی که یکی از کلاس‌ها به عنوان گروه آزمایش و دیگری به عنوان گروه کنترل در نظر گرفته شد. توضیح این که مبتنی بر نظر تاباچنیک و فیدل، در طرح-های آزمایشی، به ازای هر متغیر وابسته، ۱۵ نفر در نظر گرفته می‌شود که مبتنی بر آن، تعداد ۶۰ نفر

1. Teong

به‌عنوان نمونه در نظر گرفته شد. برای جمع‌آوری داده‌ها از پرسشنامه‌های ذیل استفاده شد:

**پرسش‌نامه استرس تحصیلی:** این پرسش‌نامه توسط کوهن و فرازر (۱۹۹۹) جهت اندازه‌گیری استرس تحصیلی تهیه شده که حاوی ۳۳ گویه است. برای نمره‌گذاری هر گویه از یک طیف ۵ درجه‌ای لیکرت (۱- هیچوقت ۲- گاهی ۳- برخی مواقع ۴- بیشتر مواقع ۵- همیشه) استفاده می‌شود. حداقل و حداکثر نمره قابل کسب بین ۳۳ و ۱۶۵ قرار دارد. برای بررسی روایی این پرسش‌نامه، کوهن و فرازر (۱۹۹۹) از روش تحلیل عاملی اکتشافی استفاده کردند که نتایج تحلیل نشان داد که گویه‌های ۳۳ گانه بر روی یک عامل مرکزی بارگذاری قابل توجه و معنادار دارند. بررسی پایایی آزمون با استفاده از روش آلفای کرونباخ نشان داد که سوالات پرسش‌نامه با ضریب ۰/۸۶ از ثبات درونی مناسبی برخوردارند. در پژوهش حاضر نیز محاسبه ضریب آلفای کرونباخ نشان داد که سوالات پرسش‌نامه با ضریب ۰/۸۲ از ثبات درونی مطلوبی برخوردار است.

عملکرد تحصیلی: برای اندازه‌گیری عملکرد تحصیلی شرکت‌کنندگان از معدل تحصیلی نیمسال اول به عنوان پیش‌آزمون و معدل نیمسال دوم به عنوان پس‌آزمون استفاده شد. برای کسب معدل تحصیلی دانش‌آموزان از کارنامه تحصیلی آن‌ها در دو نیمسال تحصیلی استفاده شد.

بسته آموزشی راهبردهای کمک‌خواهی: برای آموزش راهبردی کمک‌خواهی از بسته آموزشی محقق ساخته استفاده شد. جهت ساخت این بسته از آموزه‌های بندورا (۲۰۰۴)، پنتریچ (۱۹۹۷)، شانک (۲۰۰۶) و زیرمن (۲۰۰۸) استفاده شد. این بسته حاوی مهارت‌های متنوع کمک‌خواهی بود که در ۱۰ جلسه آموزشی به فراگیران ارائه شد. محتوای این جلسات شامل مواردی از قبیل خودباوری، تقویت خود، پرسیدن دو جانبه، بازبینی درک مطلب، کمک انطباقی، کمک‌دهی مناسب، تخصصی کردن نقش‌ها، بررسی مسأله و تشخیص مشکل بود. برای بررسی روایی درونی این بسته آموزشی از طرح تحلیل کاربردی رفتار (ABA) استفاده شد. به این معنی که قبل از به‌کارگیری این بسته در گروه آزمایشی ابتدا دو دانش‌آموزان انتخاب شد و محتوای بسته به آن‌ها در طی ۵ جلسه آموزش داده شد. قبل و بعد از آموزش مهارت‌های مربوطه نسبت به اندازه‌گیری

استرس‌های تجربه شده اقدام شد. نتایج تحلیل کاربردی رفتار نشان داد که آموزش فنون کمک‌خواهی قادر است تغییرات قابل ملاحظه در استرس‌های تجربه شده دانش‌آموزان به وجود آورد. در راستای تحلیل داده‌های مربوط به سوال اصلی پژوهش (آموزش راهبردهای کمک‌خواهی در بهبود نشانه‌های استرس تحصیلی و عملکرد تحصیلی اثربخش است) از روش تحلیل کوواریانس چندمتغیره استفاده شد. در این راستا ابتدا پیش‌فرض‌های اختصاصی این روش مورد بررسی قرار گرفت که با محقق شدن این پیش‌فرض‌ها، زمینه برای استفاده از این روش مهیا شد.

## نتایج

جدول ۱. شاخص‌های مرکزی و پراکندگی متغیرها

پس‌آزمون		پیش‌آزمون		پس‌آزمون		پیش‌آزمون		
گروه کنترل		گروه آزمایش		گروه کنترل		گروه آزمایش		
SD	M	SD	M	SD	M	SD	M	
۱۸/۰۲	۱۲۴/۸۸	۷/۴۴	۷۲/۱۲	۱۷/۱۹	۱۲۵/۱۲	۱۵/۶۱	۱۲۳/۱۱	استرس تحصیلی
۴/۷۹	۱۴/۳۹	۵/۰۹	۱۶/۲۱	۴/۸۰	۱۴/۹۵	۴/۷۱	۱۴/۲۵	عملکرد تحصیلی

مندرجات جدول ۱ نشان می‌دهد که میزان استرس تحصیلی در دو گروه در مرحله پیش‌آزمون چندان تفاوتی بایکدیگر ندارد، در صورتی که در مرحله پس‌آزمون تفاوت آشکاری به وجود آمده است؛ به نحوی که در گروه آزمایش از میزان استرس تحصیلی کاسته شده است. میزان عملکرد تحصیلی دو گروه در مرحله پیش‌آزمون چندان تفاوتی ندارد، در صورتی که در مرحله پس‌آزمون بر عملکرد تحصیلی گروه آزمایش افزوده شده است.

جدول ۲ تحلیل کوواریانس چندمتغیره اثرات روش آموزش کمک‌خواهی بر ترکیب وزنی عملکرد و استرس تحصیلی (استرس تحصیلی، عملکرد تحصیلی) اثر معنادار دارد، چرا که  $F$



بررسی اثربخشی آموزش راهبردهای کمک‌خواهی در بهبود نشانه‌های استرس تحصیلی و عملکرد ...

محاسبه شده (۵۱/۳۹) در سطح آلفای کوچک‌تر از ۰/۰۵ معنادار است.

جدول ۲. تحلیل کوواریانس چندمتغیره اثر روشی آموزشی کمک‌خواهی بر ترکیب وزنی متغیرهای وابسته (استرس تحصیلی و عملکرد تحصیلی)

اثر	آزمون	df1	df2	F	P	Eta
روش	لامبدای ویلکس	۱	۵۱	۵۱/۳۹	۰/۰۰۱	۰/۶۱

مندرجات جدول (۱) نشان می‌دهد که آموزش راهبردهای کمک‌خواهی بر ترکیب وزنی متغیرهای وابسته (استرس تحصیلی، عملکرد تحصیلی) اثر معنادار دارد، چرا که F محاسبه شده (۵۱/۳۹) در سطح آلفای کوچک‌تر از ۰/۰۵ معنادار است.

جدول ۳. تحلیل کوواریانس تک متغیره اثر روش آموزش کمک‌خواهی بر متغیرهای وابسته

منبع تغییر	متغیر وابسته	SS	df	MS	F	P	Eta
روش	استرس تحصیلی	۴۴۹/۷۱	۱	۴۴۹/۷۱	۵۳/۶۲	۰/۰۰۱	۰/۶۱
	عملکرد تحصیلی	۲۴/۱۹	۱	۲۴/۱۹	۳/۲۲	۰/۰۷۱	۰/۰۶

مندرجات جدول (۳) نشان می‌دهد که با کنترل اثرات پیش‌آزمون، آموزش راهبردهای کمک‌خواهی در بهبود استرس تحصیلی دانش‌آموزان اثر معنادار دارد، چرا که F محاسبه شده (۵۳/۶۹) در سطح آلفای کوچک‌تر از ۰/۰۵ معنادار است و با توجه به میانگین‌های دو گروه کمک‌خواهی و کنترل می‌توان استنباط کرد که میانگین استرس تحصیلی گروه کمک‌خواهی در مرحله پس-آزمون کمتر از گروه کنترل است و تفاوت این دو میانگین از نظر آماری معنادار است. آموزش راهبردهای کمک‌خواهی در بهبود عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان اثر معنادار ندارد؛ چرا که F محاسبه شده (۳/۲۲) در سطح آلفای کوچک‌تر از ۰/۰۵ معنادار نیست. بنابراین تفاوت موجود در میانگین‌های دو گروه در پس‌آزمون ناشی از عوامل خطا است. مبتنی بر این یافته‌ها می‌توان نتیجه گرفت که آموزش راهبردهای کمک‌خواهی در بهبود استرس تحصیلی دانش‌آموزان مؤثر است، ولی در بهبود عملکرد تحصیلی تأثیر معنادار ندارد.

**بحث و نتیجه‌گیری**

تحلیل داده‌ها نشان داد که آموزش راهبردهای کمک‌خواهی در بهبود استرس تحصیلی دانش‌آموزان مؤثر است، ولی در بهبود عملکرد تحصیلی تأثیر معنادار ندارد. این یافته با یافته‌های پژوهش‌های کاسیدی<sup>۱</sup> (۲۰۰۰)، کارادمایس<sup>۲</sup> (۲۰۰۴)، کارابنیک (۲۰۱۱) و ادواردز، (۲۰۰۳) همسو است.

در تبیین این یافته‌ها می‌توان گفت که آشنایی دانش‌آموزان با ماهیت و فرآیند کمک‌خواهی، تشخیص نیاز به کمک، انتخاب منبع مناسب کمک، فراخوانی اطلاعات مورد نیاز و استفاده از کمک ارائه شده می‌تواند رفتار کمک‌خواهی آنان را تسریع کند. به عبارت دیگر، کمک‌خواهی یک فرایند اساسی خودنظم‌بخش برای حل مسأله است (محمودیان، صفری، آقایی، رضوانی‌فر و میرمحمدتبار، ۱۳۹۱). افزایش دانش در مورد نحوه کمک‌خواهی، فرآیند و راهکارهای مختلف آن، منجر به تقویت توانایی فراشناختی آنان می‌گردد. راهبردهای کمک‌خواهی می‌توانند نقش مهمی در یادگیری ایفاء کنند. از طریق آموزش راهبردهای کمک‌خواهی، می‌توان به دانش‌آموزان کمک کرد تا از عهده یادگیری موضوعات تحصیلی به خوبی برآیند و آن را مدیریت نمایند (رول و همکاران، ۲۰۱۱). همچنین با آموزش مهارت‌های کمک‌خواهی و اکتساب راهبردهای مورد نیاز آن از جمله دو جنبه مهم دانش فراشناختی یعنی شناخت شناخت و تنظیم شناخت که برای کمک‌خواهی مؤثر ضروری است، می‌توان به موفقیت تحصیلی دست یافت. اهمیت راهبرد کمک‌خواهی در این است که ابزاری را برای فراگیری مهارت‌ها و دانش نه تنها برای استفاده فعلی، بلکه برای کاربردهای آتی فراگیران فراهم می‌سازد (کاسیدی، ۲۰۰۰).

به عبارتی کمک‌خواهی تحصیلی به عنوان راهبردی برای غلبه بر استرس‌های تحصیلی تعریف شده است. دانش‌آموزان وقتی نتوانند مشکلات تحصیلی خود را به تنهایی حل کنند، ممکن است

1.Cassidy  
2.Karademice

از منابع رسمی (مانند معلم و دست‌اندرکاران آموزشی) یا غیررسمی (مانند دوستان و همکلاسی‌ها) کمک بگیرند. به‌طور کلی در کمک‌خواهی تحصیلی، فعالیت‌های دیگران نقش اساسی در بهبود عملکرد دانش‌آموزان دارد و با راهنمایی و کمک آن‌هاست که دانش‌آموزان به یادگیری خود انتظام می‌بخشند. یافته‌های پژوهشی نشان می‌دهد که کمک‌خواهی تحصیلی با بسیاری از فرآیندهای تحصیلی از جمله باورهای خودکارآمدی 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 فرآیندها و پیامدهای آموزشی و رفتاری دانش‌آموزان مورد بررسی قرار داده‌اند. نتایج نشان داده است که راهبرد کمک‌خواهی قادر است در فرآیند 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. آموزش راهبردهای کمک‌خواهی از طریق تشویق و تقویت یادگیری فعال و مشارکتی، آموزش تبیین مهارت‌ها، اشارات تبیینی، سؤال پرسیدن دوجانبه، پرسشگری فراشناختی و بازبینی درک مطلب به دانش‌آموزان و آموزش ایفای نقش‌های تخصصی به آنان، برای مشارکت فعال در یادگیری و تنظیم شناخت و رفتار برای همکاری از طریق تشریح مساعی با دیگران از جمله معلمان یا همسالان را فراهم می‌سازد.

همسو با یافته‌های این پژوهش، تاسونیس<sup>۱</sup> و همکاران (۲۰۰۱) در خصوص تعیین اثربخشی

---

1. Taconis

آموزش راهبردهای کمک‌خواهی نشان دادند که ارائه کمک و راهنمایی به گروه‌های آزمایشی، دادن ملاک‌های ارزیابی از فرآیند و عملکرد تحصیلی و ارائه بازخوردهای فوری به آنان، یکی از مهمترین پیش‌نیازهای فائق آمدن بر مشکلات و استرس‌های تحصیلی محسوب می‌شود. از سویی پژوهش‌های کارابنیک و نیومن (۲۰۰۸، ۲۰۰۹) نیز بیانگر آن است که کمک‌خواهی، راهبرد مهمی برای دستیابی به موفقیت تحصیلی در مدارس است. وقتی دانش‌آموزان از طریق آشنایی با فرآیند کمک‌خواهی، به هنگام مواجه شدن با مشکلات تحصیلی در موقعیت‌های پیش آمده از کمک دیگران استفاده می‌کنند، آنان آگاهی و مهارت‌هایی را کسب می‌کنند که در موقعیت‌های دیگر به عنوان روشی از حل مسأله و یادگیری تبحری عمل می‌کند. در بررسی اثرات عوامل موقعیتی بر انگیزش و کمک‌خواهی دانش‌آموزان، ریان و پینتریچ (۱۹۹۷) دریافتند که ادراکات مثبت دانش‌آموزان دوره راهنمایی از ارتباط بین دانش‌آموز - معلم و دانش‌آموز - دانش‌آموز، کمک‌خواهی آن‌ها را تحت تأثیر قرار می‌دهد. کوزانیتیس و همکاران (۲۰۰۸) دریافتند که وقتی فراگیران در مقابل سؤالات‌شان از مربیان، حمایت و پاسخ‌های مثبت دریافت می‌کنند، بیشتر از کمک آنان استفاده می‌کنند. زیمرمن (۲۰۰۸) عنوان می‌کند که کمک‌خواهی یکی از مهمترین راهبردهای مدیریت منابع به شمار می‌آید که به دانش‌آموزان کمک می‌کند تا امکانات موجود در کلاس و محیط آموزشی را تنظیم و اداره کنند. در همین راستا، پژوهش‌ها نشان می‌دهد که کمک‌خواهی می‌تواند به عنوان یک راهبرد یادگیری خودتنظیمی مهم و به عنوان یک ویژگی مهم فراگیران قوی، باعث 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، یادگیری دانش‌آموزان را افزایش دهند (ادوارد، ۲۰۰۳).

این پژوهش دارای محدودیت‌هایی بود، از آن جمله این پژوهش در مورد دانش‌آموزان پایه دوم متوسطه شهر تبریز انجام شده است. بنابراین در تعمیم نتایج آن به سایر گروه‌ها و جمعیت‌های

دانش‌آموزی، باید احتیاط لازم در نظر گرفته شود. از سویی، به دلیل محدودیت زمانی حضور دانش‌آموزان و وجود موانع متعدد قانونی در مدرسه و نیز فرا رسیدن زمان امتحانات پایان سال دانش‌آموزان، اجرای دوره پیگیری میسر نشد. همچنین، تمامی اطلاعات دانش‌آموزان در خصوص استرس تحصیلی از طریق ابزارهای خودگزارشی جمع‌آوری شد که می‌تواند در معرض سوگیری قرار بگیرد. علاوه بر این، در پژوهش حاضر، به دلیل محدودیت زمانی، امکان مقایسه راهبردهای کمک‌خواهی با سایر روش‌های آموزشی میسر نبوده است.

بر این اساس، پیشنهاد می‌شود از طریق دوره‌های آموزش ضمن خدمت، ضرورت و اهمیت توجه به مسائل دانش‌آموزان از طریق آموزش راهبردهای خودتنظیمی کمک‌خواهی در یادگیری و پیشرفت تحصیلی به معلمان آموزش داده شود. از طرفی، به طور کلی خودتنظیمی دو جنبه زیستی و آموزشی دارد که هر دو ابتدا در نظام خانواده شکل می‌گیرند، لذا پیشنهاد می‌شود انجمن اولیا و مربیان با برگزاری و تشکیل دوره‌هایی برای والدین، نقش راهبردهای خودتنظیمی کمک‌خواهی را در کاهش استرس تحصیلی و عملکرد بهتر تحصیلی دانش‌آموزان آموزش دهند. همچنین، پیشنهاد می‌شود در پژوهش‌های آتی، آموزش راهبردهای خودتنظیمی کمک‌خواهی با سایر روش‌های آموزشی مورد مقایسه قرار گرفته و اثربخشی این روش در مقایسه با سایر روش‌ها مورد بررسی قرار گیرد.

## منابع

- تک‌لوی، سمیه و فرش، آمنه. (۱۳۹۶). مقایسه سطوح خودانتقادی، استرس ادراک شده، عاطفه مثبت و منفی در مادران دانش‌آموزان با و بدون اختلال یادگیری. *مجله‌ی ناتوانی‌های یادگیری*، ۷(۲)، ۷-۲۶.
- سی‌وارد، برایان لوک. (۲۰۰۲). *مدیریت استرس*. ترجمه مهدی قراچه داغی (۱۳۸۸). تهران: نشر پیکان.
- 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 علوم شناختی*، ۴(۴)، ۸.
- محمودیان، حسن؛ صفری، هادی؛ آقایی، حدیث؛ رضوانی‌فر، شیرین و میرمحمدتبار، سیدعبدالله. (۱۳۹۱).

مقایسه رفتارهای کمک طلبی تحصیلی در دانش آموزان عادی و دانش آموزان دارای ناتوانی یادگیری ریاضی. *مجله‌ی ناتوانی‌های یادگیری*، ۲(۱)، ۱۰۷-۱۱۹.

- Bandura, A. (2002). Growing primacy of human agency in adaptation and change in electronic era. *European Psychologies*, 7, 6-21.
- Bernard, A. (2010). Coping styles in academic situations. *Journal of Educational Psychology*, 99, 1191-1204.
- Bloom, B.S. (1970). *Learning for mastery. Evaluation Comment*, 1(2), Los Angeles: University of California.
- 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.
- Dambo, M.H. (1994). *Appling educational psychology*. Copyright by Longman publishing group.
- Edwards, M. (2003). *Increasing your child's motivation to learn* Little Rock, AR: Center for Effective parenting.
- Fontana, D.(2007). *Psychology for teachers*. London; Academic Press.
- Hall, B. (2005). *Educational psychology*. New Yourk, MC Grow /till press.
- Karabenick, S. A. (2011). Classroom and technologysupported helpseeking: The need for converging research paradigms. *Learning and instruction*, 21, 290-296.
- Kozanitis, A., Desbiens, J. & Chou nard, R. (2008). Perception of teacher support and reaction toward questioning: Its relation to instrumental helpseeking and motivation to learn. *International Journal of Teaching and learning in higher Education*, 19(3), 238250.
- Mahmoudian, H., Safari, H., Aghaie, H., Rezvanifar, Sh., & Mirmohammadtabar, S. A. (2012). A comparison of help seeking behaviors in students with mathematics learning disabilities and normal students. *Journal of Learning Disabilities*, 2(1), 107-119. (Pesian)
- Nelson Le Gall, S. (1981). Help- Seeking: An understudied problem solving skill in children. *Development Review*, 1, 224-246.
- 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. (1994). Adaptive help seeking: A strategy of self-regulated learning. In D. H. Schunk & B. J. Zimmerman (Eds.), *Self-regulation of learning and performance:*

- Issues and educational applications* (pp. 283-301). Hillsdale, NJ, US: Lawrence Erlbaum Associates, Inc
- Newman, R. S. (2006). Students adaptive and no adaptive helpseeking in the classroom: Implications for the context of peer harassment. In S.A. Karabenick & R.S. Newman (Eds), *Helpseeking in academic setting: Goals, groups and contexts* (pp. 225-296).
- Newman, R.S. (2008). The motivational role of adaptive helpseeking in selfregulated learning. In D. Schunk & B. Zimmerman (Eds), *motivation and selfregulated 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 envirimnt be used as self regulatory tools to enhance learning? *Educational psychologists*, 49, 341-357.
- Roll, L, Aleven, N., McLaren, B. M., & Koedinger, K. R. (2011). Improving student's helpseeking skills using Met cognitive feedback in an intelligent tutoring system. *Learning and instruction*, 21(2), 267-280.
- Ryan, A. M, Pintrich, P.R. (1997). Should I ask for help? The role of motivation and attitudes in adolescent's helpseeking in math class. *Journal of Educational psychology*, 89: 329341.
- Ryan, A.M. Pintrich, P. R & Midgley, C. (2001). Avoiding seeking help in the classroom: who and why? *Educational Psychology Review*, 13, 93-114.
- Schunk, D. H. (2004). Self-efficacy in education: Issuse and future directions. *Paper presented at the annual metting of the American Educational Research Association*, san Diego, CA.
- Selye, H. (1958). General syndrome adaptation in life spance. *Physiological Research*, 11, 195-204.
- 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 Edcation.
- Suroky, E. (2008). *Understanding stress effects*. New York: MC Grow Hill press.
- Taconis, R., Ferguson Hessler, M. G. & Broek kamp, H. (2001). Teaching science problem solving: An overview of experimental work. *Journal of Research in science Teaching*, 38, 442-488.
- Taklavi, S., & Farshi, A. (2018). Comparing the levels of self-criticism, perceived stress, and positive and negative effects in mothers of student with and without learning disorders. *Journal of Learning Disabilities*, 7(2),7-26. (Persian)
- Teong, S. K. (2003). The effect of meta cognitive training on mathematical wordproblem solving. *Journal of computer Assisted Learning*, 19,46-55.
- 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.