

تأثیر اهداف پیشرفت و سطح توانایی بر رفتار و نگرش کمک‌طلبی تحصیلی

دکتر الهه حجازی،* مجید پاکدامن،**

چکیده:

با هدف تعیین تأثیر اهداف پیشرفت وابسته به موقعیت و سطح توانایی بر رفتار و نگرش کمک‌طلبی تحصیلی، تعداد ۱۱۴ دانش‌آموز پسر پایه دوم راهنمایی با توانایی متفاوت در حل مسایل ریاضی (پائین، متوسط، بالا) انتخاب شدند. آزمودنی‌ها به صورت انفرادی در شرایط تکلیف‌درگیر و یا خوددرگیر به حل مسایل دشوار ریاضی پرداختند. یافته‌ها نشان داد که دانش‌آموزان در شرایط تکلیف‌درگیر بیشتر اقدام به کمک‌طلبی نموده و هدف از آن را بهبود یادگیری و رسیدن به موفقیت بیان می‌کنند. در مقابل در شرایط خوددرگیر، دانش‌آموزان کمتر به جستجوی کمک پرداخته و هدف از اقدام به کمک‌طلبی را دشواری تکلیف بیان می‌دارند. همچنین یافته‌ها بر این دلالت دارد که سطح توانایی دانش‌آموزان بر ماهیت کمک‌طلبی تأثیر می‌گذارد اما بر میزان کمک‌طلبی تأثیر معناداری ندارد. به علاوه دانش‌آموزانی که بیشتر به جستجوی کمک اقدام می‌کنند در انجام مسایل بعدی به صورت انفرادی و مستقل به موفقیت بیشتری نایل می‌شوند.

کلید واژه‌ها: رفتار کمک‌طلبی تحصیلی، اهداف پیشرفت وابسته به موقعیت، سطح توانایی، ماهیت کمک‌طلبی، نگرش کمک‌طلبی.

○ ○ ○

مقدمه

مفهوم یادگیری خودنظم‌داده شده^۱ به واسطه اهمیتی که در فرایند یادگیری و پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان دارد از جایگاه ویژه‌ای در نظریه‌های یادگیری و آموزش برخوردار است. خود-تنظیمی را می‌توان به صورت مجموعه‌ای از تفکرات، احساسات و اعمال ایجاد شده به وسیله فرد جهت دستیابی به اهداف تحصیلی تعریف کرد (زیمرمن، ۱۹۹۸). در این روی آورد بر نقش فعال دانش‌آموز در فرایند یادگیری تأکید شده است و اعتقاد بر این است که دانش‌آموزان می‌توانند با استفاده از راهبردهای یادگیری مناسب به بهبود و ارتقاء یادگیری خود کمک کنند. یکی از راهبردهای یادگیری خودنظم‌داده شده (علاوه بر راهبردهای شناختی و فراشناختی) که به دلیل نقش اجرایی آن از اهمیت بسیاری برخوردار است، راهبرد کمک‌طلبی تحصیلی^۲ است. نیومن (۱۹۹۸) کمک‌طلبی را جستجوی کمک از دیگری به هنگام روبه‌رو شدن با ابهام و دشواری در امر تحصیل بیان می‌کند و ایمز (۱۹۸۳) آن را نوعی تلاش فعالانه فرد برای استفاده از امکانات موجود در راستای دستیابی به موفقیت می‌داند. در هر دو دیدگاه کمک‌طلبی به عنوان یک راهبرد یادگیری انگیزشی و نوعی تعامل اجتماعی در نظر گرفته شده است. دپالو (۱۹۸۳) با تأکید بر نقش کمک‌طلبی در بهبود یادگیری، معتقد است دانش‌آموزی که در کلاس سؤال می‌کند و کمک را در زمانی که لازم است به دست می‌آورد نه تنها مشکلات تحصیلی خود را کاهش می‌دهد بلکه در این فرایند دانش و مهارت‌هایی کسب می‌کند که در موقعیت‌های بعدی می‌تواند از آن‌ها برای کمک به خود استفاده کند. با این وجود کراس و مک‌مولن (۱۹۸۳) بین کمک‌لازم^۳ و کمک مناسب^۴ تمایز قایل شده‌اند. کمک‌طلبی لازم به مسایلی مربوط می‌شود که فرد به تنهایی نمی‌تواند آن‌ها را حل کند و کمک مناسب شامل مواردی است که فرد به تنهایی و با صرف وقت و تلاش بیشتر قادر به حل آن‌ها باشد و کمک تقاضا شده فقط انجام تکلیف را آسان کند. در این گونه موارد کمک‌طلبی جنبه اجرایی داشته و درخواست کمک صرفاً جهت حل مسأله است. نلسن - لی‌گال و همکاران (۱۹۸۳) با ارایه مفهوم کمک‌طلبی وسیله‌ای^۵ در مقابل کمک‌طلبی اجرایی^۶، آن را بهترین نوع کمک‌طلبی می‌دانند. در این نوع کمک‌طلبی کمک تقاضا شده محدود به مقدار و نوع اطلاعات مورد نیاز فرد است. برخی از پژوهشگران کمک‌طلبی وسیله‌ای را به عنوان کمک تبحر مدار^۷ و کمک‌طلبی اجرایی را به عنوان کمک وابسته مدار^۸ نیز توصیف کرده‌اند (نیومن و شواگر، ۱۹۹۵، نیومن، ۱۹۹۸). دپالو (۱۹۸۳) در بیان انواع رفتارهای

کمک‌طلبی اظهار می‌دارد که در فرآیند یادگیری، کمک‌طلبی می‌تواند به طور مستقیم و در تعامل با دیگران صورت گیرد (سؤال کردن از معلم و همکلاسی‌ها برای گرفتن اشاره‌های جزئی و غیر جزئی درباره راه حل مسایل، تأیید عملکرد، گرفتن پاسخ مساله) و یا به صورت غیر مستقیم و با استفاده از کتاب و یا رایانه انجام شود. نوع استفاده از راهبرد کمک‌طلبی در کیفیت یادگیری نقش دارد. در همین رابطه باتلر (a ۱۹۹۸) انواع رفتارهای کمک‌طلبی را در سه نوع سبک کمک‌طلبی خودمختار، مصلحت‌آمیز^{۱۱} و پنهان^{۱۲} نشان داده است. در سبک خودمختار دانش‌آموز ابتدا سعی می‌کند خود مساله را حل کند و در صورت عدم موفقیت به جای پاسخ مساله، اشاره‌های جزئی را تقاضا نموده و از اشاره‌های دریافت شده برای حل مسایل بعدی استفاده می‌کند. سبک مصلحت‌آمیز به مواردی اشاره دارد که دانش‌آموز همان ابتدای کار کمک می‌خواهد و کمک مناسب را جهت انجام حل سریع تکلیف تقاضا می‌کند. این سبک کمک‌طلبی به یادگیری و کسب مهارت منجر نمی‌شود. در سبک پنهان، دانش‌آموز کمتر به طور آشکار درخواست کمک کرده و بیشتر کمک پنهانی (تقلب) را انتخاب می‌کند. بسیار دیده شده است که دانش‌آموزان علیرغم نیاز، به جستجوی کمک نمی‌پردازند و از آن اجتناب می‌کنند. باتلر (a ۱۹۹۸) در پژوهشی سه نوع جهت‌گیری اجتناب از کمک‌طلبی^{۱۳} را شناسایی نموده است: جهت‌گیری خودمختار، جهت‌گیری مصلحت‌آمیز و جهت‌گیری متمرکز بر توانایی^{۱۳}. در جهت‌گیری خودمختار، علت اجتناب دانش‌آموز از کمک، تلاش برای رسیدن به استقلال در عملکرد و یادگیری است. در جهت‌گیری مصلحت‌آمیز، دانش‌آموز جستجوی کمک را راهی مؤثر برای حل مساله نمی‌داند و در جهت‌گیری متمرکز بر توانایی، فرد برای پنهان کردن توانایی پائین خود تمایلی به دریافت کمک نشان نمی‌دهد.

باتلر (b ۱۹۹۸) بیان می‌دارد اگر دانش‌آموزانی را که دارای جهت‌گیری اجتناب از کمک‌طلبی هستند در موقعیت چالش با مسایل ریاضی قرار داده و آنان را به تقاضای کمک ترغیب نمایند، آنان الگوهای رفتار کمک‌طلبی متفاوتی را از خود نشان می‌دهند. برای مثال جهت‌گیری اجتنابی خودمختاری با الگوی کمک‌طلبی خودمختارانه همراه شده و موجب پرورش یادگیری و استقلال در عملکرد می‌شود. جهت‌گیری مصلحت‌آمیز با الگوی کمک‌طلبی اجرایی مرتبط است و منجر به انجام سریع‌تر تکلیف می‌شود. همچنین باتلر خاطر نشان می‌سازد که دانش‌آموزان دارای جهت‌گیری اجتنابی متمرکز بر توانایی (به ویژه

پسران) کمتر تقاضای کمک کرده و احتمال بیشتری می‌رود که از الگوی کمک‌طلبی پنهان (تقلب) استفاده نمایند.

چگونگی استفاده از راهبرد کمک‌طلبی به ویژگی‌های شخصی دانش‌آموز و شرایط زمینه‌ای یا موقعیتی که در آن قرار دارد نیز بستگی دارد. بررسی‌های نیومن (۱۹۹۸) نشان داده است که اهداف پیشرفت^{۱۴} (به عنوان یک متغیر زمینه‌ای و شخصی) بر کمک‌طلبی تأثیر می‌گذارد. بنابر دیدگاه ریان و پنتریچ (۱۹۹۷) اهداف پیشرفت به مقصود و معنایی که فرد به رفتار پیشرفت نسبت می‌دهد مربوط می‌شوند. اهداف پیشرفت در دو بعد کانون هدف و تاکید هدف مفهوم سازی شده است.

از لحاظ کانون، اهداف پیشرفت می‌توانند به عنوان متغیر شخصی^{۱۵} (وابسته به شخص) و یا به عنوان متغیر موقعیتی^{۱۶} (وابسته به موقعیت) در نظر گرفته شوند. منظور از اهداف پیشرفت شخصی، هدفها و جهت‌گیری‌هایی است که دانش‌آموز با خود به موقعیت یادگیری می‌آورد، در صورتی که اهداف پیشرفت موقعیتی از ساختار فعالیت و موقعیت تکلیف ناشی می‌شوند. از لحاظ تأکید، اهداف پیشرفت ممکن است تأکید بر یادگیری تکلیف‌درگیر^{۱۷} و یا تأکید بر عملکرد خوددرگیر^{۱۸} داشته باشند. نیومن (۱۹۹۸) معتقد است اهداف یادگیری (خواه شخصی یا موقعیتی) تأثیر مثبت و اهداف عملکردی (خواه شخصی یا موقعیتی) تأثیر منفی بر کمک‌طلبی تحصیلی دارند. دانش‌آموزان در شرایط هدفی یادگیری در مقایسه با شرایط هدفی عملکردی بیشتر تقاضای تأیید می‌کنند و کمتر الگوهای کمک‌طلبی غیر انطباقی (درخواست پاسخ مسأله را داشتن) از خود نشان می‌دهند (نیومن و شواگر، ۱۹۹۵). همچنین دانش‌آموزان در شرایط تکلیف‌درگیر بیشتر اقدام به کمک‌طلبی نموده و تقاضای اشاره‌های جزئی (سرنخ‌ها) و تأیید عملکرد قبلی را بر انواع دیگر کمک‌طلبی (مانند گرفتن پاسخ) ترجیح می‌دهند (باتلر و نیومن، ۱۹۹۵؛ باتلر، ۱۹۹۳). این نوع تقاضاها احتمال دارد به رفع خطاهای آغاز کار، حل دشواری‌ها و پیش رفتن به سمت تبحر بر تکلیف کمک کنند. باتلر و نیومن (۱۹۹۵) دریافتند که دانش‌آموزان در شرایط خوددرگیر (متمرکز بر خود) کمتر تقاضای کمک نموده و اجتناب از کمک‌طلبی به منظور پنهان کردن توانایی پائین آنان صورت می‌گیرد. بنابراین نتایج این پژوهش سطح توانایی افراد را به

عنوان یک متغیر اثر گذار بر رفتار کمک طلبی مطرح می نماید. در همین رابطه پنتریج و شانک (۱۹۹۶) سطح توانایی را تعدیل کننده ای قاطع از رفتارهای مربوط به کمک طلبی می دانند. براساس دیدگاه آنان سطح توانایی (کفایت شناختی) به دو گونه مفهوم سازی شده است: کفایت شناختی ادراک شده^{۱۹} (به ادراکات دانش آموز از توانش های تحصیلی خود رجوع دارد یعنی این باور که آنان برای فهم و انجام تکالیف درسی خود توانا هستند) و کفایت شناختی واقعی^{۲۰} (به میزان توانایی فرد برای انجام یک تکلیف خاص اشاره دارد). هرچه کفایت تحصیلی ادراک شده بالاتر باشد احتمال بیشتری است که فرد به جستجوی کمک بپردازد یعنی یک رابطه خطی میان کفایت شناختی و کمک طلبی تحصیلی وجود دارد (نیومن، ۱۹۹۰) و از طرف دیگر اجتناب از کمک طلبی به طور منفی با کفایت تحصیلی دانش آموزان مرتبط است (ریان و همکاران، ۱۹۹۸، قدم پور، ۱۳۷۷). نتایج پژوهشها در این رابطه نشان می دهد که نقش کفایت شناختی در تعدیل رفتار کمک طلبی تحت تأثیر اهداف پیشرفت و همچنین سطح توانایی قرار دارد. باتلر و نیومن (۱۹۹۵) نشان دادند که سطح توانایی میزان کمک طلبی را فقط در شرایط متمرکز بر خود (خوددرگیر) تعدیل می کند و فراوانی رفتار کمک طلبی در دانش آموزان با سطح توانایی متوسط نسبت به سطوح بالا و پائین بیشتر است. گراس، مک مولن (۱۹۸۳) و باتلر (۱۹۹۸) معتقدند که روش بررسی رفتار کمک طلبی در نتایج پژوهشها تأثیر دارد. از نظر آنان مشخص نیست که در زمینه کمک طلبی تحصیلی آن چه دانش آموزان بیان می کنند با آن چه رفتار واقعی آنان است مطابقت داشته باشد. لذا مشاهده رفتار کمک طلبی در شرایط واقعی می تواند نتایج متفاوتی از خود - گزارشی فرد از رفتار کمک طلبی داشته باشد.

با توجه به مجموعه پژوهش های ارایه شده درباره رفتار کمک طلبی پژوهش حاضر در صدد پاسخگویی به سئوالهای زیر می باشد:

- ۱- اثر اهداف پیشرفت (تکلیف درگیر - خوددرگیر) و سطح توانایی بر میزان و ماهیت کمک طلبی چگونه است ؟
- ۲- آیا کمک طلبی اولیه بر عملکرد نهایی دانش آموزان در حل مسأله تأثیر دارد ؟
- ۳- اثر اهداف پیشرفت و سطح توانایی بر نگرش دانش آموزان نسبت به کمک طلبی چگونه است ؟

روش‌شناسی

آزمودنی‌ها:

تعداد ۱۱۴ دانش‌آموز پسر پایه دوم راهنمایی که در سال تحصیلی ۷۹-۱۳۷۸ در مدارس دولتی شهرستان قاینات مشغول به تحصیل بودند و از ۱۰ مدرسه راهنمایی به طور تصادفی انتخاب شده بودند، مورد بررسی قرار گرفتند. از مدارس مزبور چهار مدرسه برای تهیه ابزار و اجرای مقدماتی پژوهش در نظر گرفته شده و بقیه به عنوان محل اجرای نهایی انتخاب شدند. برای انتخاب نمونه، در هر مدرسه پس از تنظیم فهرست اسامی کلیه دانش‌آموزان، ۱۰ تا ۱۶ نفر به روش تصادفی انتخاب شدند. در هر مدرسه این دانش‌آموزان مجدداً به روش تصادفی به دو گروه برابر تقسیم شده و گروه‌های بدست آمده (به طور تصادفی) به یکی از شرایط آزمایشی (تکلیف درگیر - خوددرگیر) منتسب شدند.

ابزار گردآوری داده‌ها:

به منظور بررسی سطح توانایی دانش‌آموزان و نگرش آنان نسبت به کمک‌طلبی تحصیلی از دو نوع ابزار استفاده شده است: الف - مسایل ریاضی، ب - مصاحبه بالینی

● الف: مسایل ریاضی تحت دو عنوان از یکدیگر تفکیک شده‌اند: تکالیف تمرینی و تکالیف اصلی. برای تهیه تکالیف تمرینی، تعداد ۱۸ مسأله ریاضی طراحی و به صورت گروهی در میان ۵۹ دانش‌آموز اجرا گردید. هدف از این کار شناسایی ۳ مسأله با درجه دشواری آسان، متوسط و دشوار بود. این مسایل هر کدام شامل یک سری عدد است به طوری که هر مسأله با گذاشتن یک عدد در انتهای سمت راست آن کامل می‌شود: (برای مثال ۱۵؟ ۱۲، ۹، ۶، ۳) برای تهیه تکالیف اصلی معتبر تعداد ۱۰ مسأله طراحی و هر مسأله به ۲۵ دانش‌آموز (به صورت انفرادی) ارایه شد.

این دانش‌آموزان از نظر توانایی ریاضی به عنوان قوی و ضعیف از طرف معلمان ذریبط معرفی شده بودند. هدف از این کار، شناسایی حداقل ۶ مسأله بود که حتی قوی‌ترین دانش‌آموز نتواند به تنهایی آن‌ها را حل کند اما ضعیف‌ترین دانش‌آموز در صورت دریافت یک سرنخ بتواند آن‌ها را حل نماید. این مسایل اگر چه با یکدیگر متفاوت هستند ولی حل آن‌ها مبتنی بر اصول مشترکی است به طوری که کمک تقاضا شده در هر مسأله به حل مسأله بعدی مربوط می‌شود.

● ب: مصاحبه بالینی به منظور شناسایی نگرش دانش‌آموزان در خصوص جستجوی کمک

یا اجتناب از کمک‌طلبی انجام گرفت. این مصاحبه در برگیرنده ۳ سؤال بود. در سؤال اول از آزمودنی خواسته شد دلایل خود را درباره اجتناب از کمک‌طلبی با وجود عدم حل مسأله توضیح دهد (این پرسش خطاب به آزمودنی‌هایی است که با وجود نیاز به کمک، کمک تقاضا نکرده‌اند). در سؤال دوم یک موقعیت فرضی که در آن دانش‌آموزی با وجود داشتن مشکل در حل مسأله و امکان کمک‌طلبی از درخواست کمک اجتناب کرده است بیان شده و از آزمودنی خواسته می‌شود دلایلی که موجب شده است این دانش‌آموز از تقاضای کمک اجتناب کند را توضیح دهد (این پرسش خطاب به همه آزمودنی‌هاست). در سؤال سوم از آزمودنی خواسته می‌شود دلایلی که موجب شده است برای حل مسأله تقاضای کمک کند را توضیح دهد (این پرسش خطاب به همه آزمودنی‌هایی است که حداقل یک بار در جریان حل مسأله تقاضای کمک کرده‌اند).

شیوه اجرا

اجرای نهایی پژوهش در دو مرحله انجام گرفت: الف: مرحله انجام تکالیف تمرینی، ب: مرحله انجام تکالیف اصلی در شرایط آزمایشی.

● الف: در این مرحله ابتدا آزمودنی‌ها (در هر مدرسه) به همراه تعدادی از دانش‌آموزان کلاس خود به صورت گروهی در کلاسی حاضر شده و پس از توضیحات ارائه شده به حل تکالیف تمرینی (۳ مسأله) پرداختند. برای حل این مسایل محدودیت زمانی وجود نداشت. نمره آزمودنی‌ها در تکالیف تمرینی به منظور انتساب آنان به سطوح توانایی بالا، پائین و متوسط در نظر گرفته شده بود. آزمودنی‌هایی که فقط به مسأله آسان پاسخ درست داده بودند دارای سطح توانایی پائین، آنانی که به مسأله آسان و متوسط پاسخ داده بودند، دارای سطح توانایی متوسط و آزمودنی‌هایی که به هر ۳ مسأله آسان، متوسط و دشوار پاسخ درست داده بودند دارای سطح توانایی بالا ارزیابی شدند.

● ب: در این مرحله هر یک از آزمودنی‌ها به صورت انفرادی به حل ۶ مسأله دشوار پرداختند. قبل از ارائه اولین مسأله، دستورالعمل شرایط هدف مورد نظر (تکلیف درگیر - خوددرگیر) برای آزمودنی توضیح داده شد (پیوست آخر مقاله). پس از آن به آزمودنی گفته شد که می‌تواند برای حل مسایل (در صورت تمایل) از پژوهشگر درخواست کمک نماید. انواع

سئوالهایی را که دانش آموز می‌توانست مطرح کند و نوع پاسخ دریافتی به شرح زیر است:

۱- آیا می‌توانید درباره راه حل این مسأله اشاره‌ای بکنید؟ (اشاره) پاسخ: دریافت توضیح مختصر به عنوان سر نخ برای حل مسأله

۲- آیا این پاسخ درست است؟ (تأیید) پاسخ: بلی - خیر

۳- می‌توانید پاسخ مسأله را بدهید؟ (پاسخ) پاسخ: ارایه پاسخ درست.

پس از آن که اطمینان حاصل شد که آزمودنی‌ها تفاوت بین اشاره، تأیید و پاسخ را متوجه شده‌اند، ۳ مسأله اول ارایه شد. ترتیب ارایه سئوالها به صورت تصادفی بوده و مدت حل هر مسأله ۳ دقیقه در نظر گرفته شده بود. پس از ارایه ۳ مسأله اول، از آزمودنی خواسته شد به این سئوال پاسخ دهد: می‌دانید برای چه منظوری این مسایل را به شما داده‌ایم؟ هدف از طرح این سئوال بررسی میزان یادآوری دستورالعمل شرایط هدفی به وسیله آزمودنی‌ها بود. پس از پاسخ به این سئوال، توضیحات در مورد شرایط هدفی مورد نظر تکرار شد. در حین انجام هر مسأله، نوع کمک‌طلبی، میزان کمک‌طلبی، ترتیب کمک تقاضا شده و همچنین زمان اولین تقاضای کمک ثبت گردید. علاوه بر آن درست یا غلط بودن پاسخ مسأله و این که پاسخ درست پس از تقاضای کمک یا بدون درخواست کمک به دست آمده است نیز ثبت می‌شد. در مواردی که آزمودنی‌ها قبل از سپری شدن زمان ۳ دقیقه با پاسخ غلط دست از کار می‌کشیدند، اعلام می‌شد که پاسخ درست نبوده و هنوز برای ارایه پاسخ درست وقت باقی است. پس از ارایه ۳ مسأله بعدی، با آزمودنی در مورد نگرش وی نسبت به کمک‌طلبی مصاحبه به عمل آمد.

روش کدگذاری و نمره‌دهی داده‌ها

۱- نگرش نسبت به کمک‌طلبی: دلایل آزمودنی‌ها در خصوص اجتناب از کمک‌طلبی در ۴ مقوله قرار گرفت: عدم ضرورت (فکر می‌کرده پاسخی که به مسأله داده درست است)، خجالت (خجالت می‌کشیده است و...) آشکار نشدن ناتوانی (اگر سئوال می‌کرد نشان می‌داد که استعداد کمی دارد، ریاضی او قوی نبوده و...)، یادگیری مستقل (خودش می‌خواسته حل کند...) ضریب توافق دو نمره‌گذار در انتساب پاسخها به مقوله‌های فوق ۰/۹۳ (ضریب کپا) است. ارزیابی پاسخ آزمودنی‌ها در مورد اقدام به کمک‌طلبی منجر به طراحی ۴ مقوله شد: بهبود

یادگیری (راه حل مسأله را یاد بگیرید) دشواری تکلیف (مسایل سختی بودند...)، رسیدن به موفقیت (راه حل مسأله را پیدا کنم، به موفقیت برسم)، اجتناب از تلاش (مطمئن شوم جواب درست است، از استعداد شما کمک بگیرم). توافق دو نمره گذار با استفاده از ضریب کپا محاسبه و ۰/۷۲ تعیین شد.

۲- میزان و ماهیت کمک طلبی: میزان کمک طلبی برای هر آزمودنی به صورت زیر محاسبه شده است: تعداد مسایلی که کمک خواسته است (صرف نظر از ماهیت کمک تقاضا شده) تقسیم بر تعداد مسایلی که نتوانسته به تنهایی حل کند.

ماهیت کمک طلبی (تأیید، اشاره و پاسخ) برای هر آزمودنی به شرح زیر محاسبه گردید: تعداد مسایلی که تقاضای تأیید / اشاره / پاسخ نموده است تقسیم بر مسایلی که نتوانسته به تنهایی حل کند.

۳- کمک طلبی اولیه (سطح تقاضا): آزمودنی‌ها براساس نقطه میانه نمره‌های کمک طلبی در نیمه اول تکالیف اصلی (مسایل ۱ تا ۳) به دو گروه تقسیم شدند: سطح تقاضای بالا، سطح تقاضای پایین. بدین منظور ابتدا برای هر آزمودنی میزان کمک طلبی در نیمه اول تکالیف اصلی به صورت زیر محاسبه شد: تعداد مسایلی که کمک خواسته است تقسیم بر تعداد مسایلی که نتوانسته به تنهایی حل کند.

۴- عملکرد نهایی حل مسأله: عملکرد نهایی با توجه به عملکرد آزمودنی در مسایل نیمه دوم تکالیف اصلی تعیین شده است. بدین ترتیب در هر مسأله برای پاسخ درست (بدون تقاضای کمک) نمره «یک» و برای پاسخ غلط یا پاسخ درست به دنبال تقاضای کمک، نمره «صفر» منظور شده است.

۵- دوره نهفتگی تقاضا: ابتدا برای هر آزمودنی زمان سپری شده تا لحظه اولین تقاضای کمک در طول تکالیف اصلی (مسایل ۱ تا ۶) محاسبه شده و سپس حاصل جمع (برحسب ثانیه) بر تعداد مسایل، تقسیم شده است. بنابراین میانگین زمان سپری شده تا لحظه اولین تقاضای کمک در طول ۶ مسأله به عنوان دوره نهفتگی تقاضا برای هر آزمودنی در نظر گرفته شده است.

یافته‌ها

برای پاسخگویی به سؤال اول پژوهش تحلیل‌های زیر انجام گرفت:

الف - میزان کمک طلبی

در این قسمت با طرح ۲ (اهداف پیشرفت) \times ۳ (سطح توانایی) بر روی نمره‌های کمک طلبی آزمودنی‌ها در مسایل ۱ تا ۶ تحلیل واریانس^{۲۱} انجام شد. در این تحلیل اثر کلی اهداف پیشرفت معنادار است ($F(1,8,10) = 4/77$, $p < 0/03$) و دلالت بر آن دارد که دانش‌آموزان در شرایط تکلیف درگیر ($M = 0/78$) بیشتر به جستجوی کمک می‌پردازند. اما اثرهای کلی برای سطح توانایی یا تعامل اهداف پیشرفت با سطح توانایی معنادار نمی‌باشد.

ب - دوره نهفتگی تقاضا

برای بررسی این فرض که دانش‌آموزان در شرایط تکلیف درگیر کمتر تمایل دارند خودشان مسأله را حل کنند و بنابراین بیشتر از دیگران درخواست کمک می‌نمایند، تحلیل واریانس با طرح ۲ (اهداف پیشرفت) \times ۳ (سطح توانایی) بر روی اندازه‌های دوره نهفتگی تقاضا انجام گرفت. براساس یافته‌ها اثرهای کلی برای اهداف پیشرفت، سطح توانایی یا تعامل این دو متغیر معنادار نبوده و بنابراین فرض مزبور تأیید نمی‌شود.

ج - ماهیت کمک طلبی

به منظور بررسی اثر اهداف پیشرفت و سطح توانایی بر ماهیت کمک طلبی از تحلیل واریانس اندازه‌گیری مکرر (۲ شرایط هدفی \times ۳ سطح توانایی \times ۳ ماهیت کمک طلبی) (با تکرار بر روی ماهیت کمک) استفاده شد. نتایج این تحلیل نشان می‌دهد که اثر کلی درون آزمودنی برای عامل ماهیت کمک معنادار است ($F(2, 216) = 40/25$, $p = 0/0001$). به طور کلی آزمودنی‌ها صرف نظر از این که در کدام شرایط هدفی به حل مسأله پرداخته یا از چه سطح توانایی برخوردار بودند به طور معناداری از تقاضای پاسخ استفاده نموده‌اند. براساس نتایج اثرهای کلی درون آزمودنی بر سطح توانایی \times ماهیت کمک، معنادار است ($F(3, 93) = 6/216$) و $F(4, 216) = 0/0001$). بر همین مبنا دانش‌آموزان دارای توانایی پائین در مقایسه با تقاضای اشاره و پاسخ، بیشتر تقاضای تأیید نموده، دانش‌آموزان با سطح توانایی متوسط بیشتر تقاضای اشاره و تأیید کرده و دانش‌آموزان دارای توانایی بالا، در مقایسه با تقاضای پاسخ، بیشتر تقاضای تأیید و اشاره نموده و در مقایسه با تقاضای تأیید، بیشتر تقاضای اشاره کرده‌اند. جدول ۱ میانگین و انحراف معیار سنج‌های تأیید، اشاره و پاسخ برای سطح توانایی را نشان می‌دهد.

جدول ۱- میانگین و انحراف معیار سنجه‌های تأیید، اشاره و پاسخ با توجه به سطح توانایی

ماهیت کمک	شاخصهای توانایی		پائین	متوسط	بالا
	شاخصها	میانگین			
تأیید	میانگین	۰/۶۱	۰/۴۵	۰/۳۲	
	انحراف معیار	۰/۳۵	۰/۴۲	۰/۴۰	
اشاره	میانگین	۰/۳۷	۰/۳۴	۰/۵۹	
	انحراف معیار	۰/۳۵	۰/۳۵	۰/۳۷	
پاسخ	میانگین	۰/۲۱	۰/۰۴	۰/۰۶	
	انحراف معیار	۰/۳۱	۰/۱۲	۰/۱۷	

براساس نتایج اثرهای کلی بین آزمودنی برای عامل توانایی نیز معنادار است ($F(۲ و ۱۰۸) = ۰/۰۲۵$, $p = ۰/۰۲۵$). به طوری که از لحاظ سنجه تأیید دانش آموزان دارای توانایی پائین بیشتر از دانش آموزان دارای توانایی بالا، از لحاظ سنجه اشاره، دانش آموزان دارای توانایی بالا در مقایسه با دانش آموزان دارای توانایی پائین و متوسط و از لحاظ سنجه پاسخ دانش آموزان دارای توانایی پائین بیشتر از دانش آموزان دارای توانایی بالا و متوسط تقاضا داشته‌اند. نتایج نشان می‌دهد که اثرهای کلی بین آزمودنی برای اهداف پیشرفت (اگرچه نزدیک به معنادار شدن است) معنادار نمی‌باشد ($F(۱ و ۱۰۸) = ۰/۰۸$, $p = ۰/۰۸$). جدول ۲ میانگین و انحراف معیار سنجه‌های تأیید، اشاره و پاسخ برای اهداف پیشرفت را (بدون توجه به سطح توانایی) نشان می‌دهد.

جدول ۲- میانگین و انحراف معیار سنجه‌های تأیید، اشاره، و پاسخ برای اهداف پیشرفت (بدون توجه به سطح توانایی)

ماهیت کمک	شاخصهای هدفی		تأیید	اشاره	پاسخ
	شاخصها	میانگین			
تکلیف درگیر	میانگین	۰/۵۲	۰/۴۷	۰/۱۴	
	انحراف معیار	۰/۳۸	۰/۳۶	۰/۲۷	
خوددرگیر	میانگین	۰/۴۴	۰/۳۹	۰/۱۰	
	انحراف معیار	۰/۴۲	۰/۳۹	۰/۲۱	

جهت پاسخ دادن به سؤال دوم پژوهش از تحلیل کوواریانس استفاده شد. بدین منظور ابتدا

کلیه آزمودنی‌ها بر اساس نقطه میانه نمره‌های کمک‌طلبی در مسایل ۱ تا ۳ به دو گروه طبقه‌بندی شدند: سطح تقاضای بالا و سطح تقاضای پائین. سپس با طرح ۲ (شرایط هدفی) $3 \times$ (سطح توانایی) $2 \times$ (سطح تقاضا) بر روی عملکرد نهایی در حل مسأله (تعداد مسایلی که در نیمه دوم تکالیف اصلی به صورت مستقل حل شده بودند) تحلیل کوواریانس انجام شد. در این تحلیل متغیر کمکی تعداد مسایلی بود که در نیمه اول تکالیف اصلی به صورت انفرادی و مستقل به درستی حل شده بود. نتایج این تحلیل به شرح زیر است (جدول ۳).

۱- اثر کلی برای متغیر کمکی معنادار است. ۲- اثر کلی برای سطح تقاضا معنادار است. $(F(1, 101) = 9/3, p < 0/003)$ و دلالت بر این دارد که از لحاظ حل مستقلانه مسایل در نیمه دوم تکالیف اصلی، دانش آموزان دارای تقاضای بالا در مقایسه با دانش آموزان دارای تقاضای پائین به موفقیت بیشتری رسیده‌اند. ۳- اثر کلی برای سطح توانایی نیز معنادار است $(F(2, 101) = 3/23, p < 0/044)$. بر این اساس از لحاظ حل مسأله مستقل، دانش آموزان دارای توانایی بالا در مقایسه با دانش آموزان دارای توانایی پائین موفقیت بیشتری داشته‌اند. اما میانگین حل مسأله گروه دارای توانایی متوسط با دو گروه دیگر تفاوت معناداری ندارند.

جدول ۳- خلاصه نتایج تحلیل کوواریانس برای حل مستقلانه مسأله

منبع متغیر	مجموع مجذورات	درجه آزادی	میانگین مجذورات	نسبت F	سطح معناداری
متغیر کمکی	۱۵/۵۷۴	۱	۱۵/۵۷۴	۱۵/۵۲۸	۰/۰۰۰
اثرهای کلی	۱۴/۵۷۵	۴	۳/۶۴۴	۳/۶۳۳	۰/۰۰۰۸
هدف	۰/۳۶۰	۱	۰/۳۶۰	۰/۳۵۹	۰/۵۵۰
توانایی	۶/۴۶۹	۲	۳/۲۳۵	۳/۲۵۵	۰/۰۴۴
تقاضا	۹/۳۲۴	۱	۹/۳۲۴	۹/۲۹۶	۰/۰۰۳
اثرهای تعاملی	۳/۴۷۶	۵	۰/۶۹۵	۰/۶۹۳	۰/۳۶۰
هدف \times توانایی	۲/۱۸۹	۲	۱/۰۹۴	۱/۰۹۱	۰/۳۴۰
هدف \times تقاضا	۰/۷۳۲	۲	۰/۳۶۶	۰/۳۶۵	۰/۶۹۵
هدف \times توانایی \times تقاضا	۰/۷۷۴	۲	۰/۳۸۴	۰/۳۸۶	۰/۶۸۱
توضیح داده شده	۶۴/۲۱۸	۱۲	۵/۳۵۱	۵/۳۳۶	۰/۰۰۰۱
خطا	۱۰۱/۳۰۰	۱۰۱	۱/۰۰۳		
مجموع	۱۶۵/۵۱۸	۱۱۳	۱/۴۶۵		

برای بررسی سؤال سوم پژوهش (اثر اهداف پیشرفت و سطح توانایی بر نگرش دانش آموزان) از آزمون مجذور خی استفاده شد. براساس نتایج میان مقوله‌های اجتناب از

کمک‌طلبی در ۲ شرایط هدفی و سطوح مختلف توانایی همخوانی وجود دارد. به عبارت دیگر گروه‌های مورد مقایسه از لحاظ دلایلی که برای اجتناب از کمک‌طلبی بیان نموده‌اند با یکدیگر مشابه هستند. نتایج آزمون مجذور خی برای دلایل اقدام به کمک‌طلبی در دو شرایط هدفی نشان می‌دهد که گروهها در شرایط تکلیف درگیر خوددرگیر از لحاظ دلایلی که برای اقدام به کمک‌طلبی بیان نموده‌اند با یکدیگر همخوانی ندارند ($X^2=9/03=23df=0/05 < p$). همانطور که جدول ۴ نشان می‌دهد آزمودنی‌ها در شرایط خوددرگیر در مقایسه با آزمودنی‌ها در شرایط تکلیف درگیر بیشتر دلایل مربوط به مقوله اجتناب از تلاش و کمتر دلیل مربوط به بهبود یادگیری را بیان کرده‌اند.

جدول ۴- فراوانی و درصد دلایل اقدام به کمک‌طلبی برای اهداف پیشرفت (بدون توجه به سطح توانایی)

شرایط هدفی	دلایل	بهبود یادگیری	دشواری تکلیف	رسیدن به موفقیت	اجتناب از تلاش
خوددرگیر	فراوانی	۶	۱۳	۱۲	۱۸
	درصد	۱۲/۲	۲۶/۵	۲۴/۵	۳۶/۷
تکلیف‌درگیر	فراوانی	۱۸	۱۰	۱۶	۱۰
	درصد	۳۳/۳	۱۸/۵	۲۹/۶	۱۸/۵

$$X^2 = 9/027 \quad df = 3 \quad p < 0/05$$

آزمون شرایط هدفی \times دلایل با کنترل بر روی سطح توانایی، فقط برای سطح توانایی پایین معنادار است ($X^2 = 7/99 < p < 0/05$). بنابراین دلایل بیان شده برای اقدام به کمک‌طلبی توسط دانش‌آموزان دارای توانایی پائین در شرایط تکلیف درگیر و خوددرگیر (در مقایسه با شرایط تکلیف درگیر) کمتر دلایل بهبود یادگیری را برای اقدام به کمک‌طلبی بیان داشته و بیشتر به اجتناب از تلاش اشاره کرده‌اند. (جدول ۵)

جدول ۵- فراوانی و درصد دلایل اقدام به کمک‌طلبی برای سطح توانایی پایین

شرایط هدفی	دلایل	بهبود یادگیری	دشواری تکلیف	رسیدن به موفقیت	اجتناب از تلاش
خوددرگیر	فراوانی	۳	۵	۳	۱۲
	درصد	۱۳	۲۱/۷	۱۳	۵۲/۲
تکلیف‌درگیر	فراوانی	۱۰	۶	۶	۴
	درصد	۴۱/۷	۲۵	۱۶/۷	۱۶/۷

$$X^2 = 7/99 \quad df = 3 \quad p < 0/05$$

بحث و نتیجه گیری

● پژوهش حاضر نشان داد دانش آموزان دارای سطوح مختلف توانایی از لحاظ میزان کمک‌طلبی (صرف نظر از ماهیت کمک تقاضا شده) تفاوت معناداری با یکدیگر ندارند. اما زمانی که تکلیف به عنوان فرصتی برای یادگیری و پیشرفت فردی ارائه می‌شود (شرایط تکلیف درگیر) در مقایسه با زمانی که تکلیف به عنوان ابزاری برای ارزیابی یک ویژگی مهم از قبیل باهوش بودن ارائه می‌شود و تأکید بر رقابت‌های بین فردی است (شرایط خود درگیر)، دانش آموزان (صرف نظر از سطح توانایی‌شان) بیشتر اقدام به کمک‌طلبی می‌نمایند. این نتیجه با یافته‌های باتلر و نیومن (۱۹۹۵) در این زمینه همخوانی دارد. به نظر می‌رسد در شرایط تکلیف درگیر، دانش آموزان اشتباهات خود را به عنوان بخشی طبیعی از فرایند یادگیری تلقی نموده و برای رسیدن به موفقیت و بهبود یادگیری، درباره اشتباهات خود از دیگران پرس و جو می‌کنند. در صورتی که در شرایط خوددرگیر، اشتباهات را نشانه ضعف و بی‌کفایتی خود تلقی نموده و کمک‌طلبی را تهدیدی به توانایی و حرمت خود تصور می‌نمایند. برخی از پژوهشگران (ایمر، ۱۹۸۳) معتقدند، افراد در شرایط خوددرگیر، توانایی خود را بیشتر یا کمتر از آن چه هست برآورد می‌کنند و در هر دو صورت کمتر احتمال دارد کمک بخواهند. همچنین در پژوهش حاضر این فرض که «دانش آموزان در شرایط تکلیف درگیر کمتر تمایل دارند خود مسائل را حل کنند و به همین جهت بیشتر کمک می‌خواهند»، تأیید نمی‌شود، زیرا دوره نهفتگی تقاضا در شرایط متمرکز بر تکلیف و خود، تفاوت معناداری ندارد.

● باتلر و نیومن (۱۹۹۵) به این نتیجه رسیدند که در شرایط متمرکز بر خود، افراد دارای توانایی بالا و پایین در مقایسه با افراد دارای توانایی متوسط، کمتر اقدام به کمک‌طلبی می‌نمایند. اما در پژوهش حاضر چنین دیدگاهی تأیید نشده است. مغایرت نتایج پژوهش حاضر با یافته‌های باتلر و نیومن را به دو صورت می‌توان توجیه کرد: اول این که، این تفاوت ممکن است ناشی از شرایط آزمایش باشد؛ به خصوص توجه به این نکته اهمیت دارد که در پژوهش باتلر و نیومن، آزمودنی‌ها می‌توانستند تقاضای اشاره و پاسخ نمایند، اما در مطالعه فعلی آزمودنی‌ها امکان انتخاب بیشتری برای پرسش کردن (تقاضای تأیید) داشته‌اند. دوم این که، پدیده کمک‌طلبی احتمالاً از فرهنگی

که افراد بدان وابسته‌اند، تأثیر می‌پذیرد. بنابراین ویژگی‌های بافت فرهنگی را می‌توان یکی از عوامل توجیه‌کننده تفاوت میان یافته‌ها دانست.

● براساس یافته‌های پژوهش حاضر، اهداف پیشرفت بر ماهیت کمک‌طلبی تأثیر معناداری ندارند. پژوهش‌های قبلی در این زمینه نشان داده است که دانش‌آموزان در شرایط تکلیف درگیر (در مقایسه با شرایط خوددرگیر) بیشتر تقاضای اشاره (باتلر و نیومن، ۱۹۹۵) و تأیید (نیومن و شواگر، ۱۹۹۵) می‌نمایند. اما پژوهش نیومن و شواگر، نشان داد کمک‌طلبی مرتبط با فرایند (مانند، اشاره و توضیحات) در شرایط تکلیف درگیر و خود درگیر تفاوت معناداری ندارد. این یافته‌ها را می‌توان چنین تبیین نمود که اگرچه ممکن است دانش‌آموزان در شرایط تکلیف درگیر بر فرآیندهای انجام تکلیف متمرکز شوند و به جای تقاضای پاسخ، اطلاعات مرتبط با فرایند (اشاره‌ها) تقاضا نمایند (باتلر و نیومن، ۱۹۹۵)؛ اما امکان دارد برخی از دانش‌آموزان حتی در شرایطی که تأکید بر رقابت و ارزیابی ویژگی‌های مهم فرد است (شرایط خوددرگیر) نیز تقاضای اشاره نمایند؛ زیرا آنان احساس می‌کنند که این نوع تقاضا نسبت به تقاضای پاسخ از لحاظ اجتماعی مطلوب‌تر است (باتلر، ۱۹۹۸). علاوه بر این تقاضای پاسخ برای حل مسایل بیشتر در مطالعات تجربی مصداق دارد که به آزمودنی‌ها به صراحت اختیار داده می‌شود تقاضای پاسخ نمایند. این پدیده در محیط طبیعی کلاس نادر است؛ زیرا معلمان معمولاً این نوع تقاضا را نادیده گرفته یا آن را رد می‌کنند (نلسن - لی گالی و گلارشیب، ۱۹۸۵).

● از سوی دیگر، نتایج پژوهش حاضر نشان داد سطح توانایی (کفایت شناختی واقعی) بر ماهیت کمک‌طلبی تأثیر دارد؛ به طوری که از سطح پایین تا سطح بالای توانایی از میزان تقاضای پاسخ (کمک‌طلبی اجرایی) کاسته شده، بر میزان تقاضای اشاره (کمک‌طلبی وسیله‌ای یا انطباقی) افزوده می‌شود. این ویژگی ممکن است از توانش‌های فراشناختی دانش‌آموزان ناشی شود؛ زیرا مهارت‌ها فراشناختی باعث می‌شود تا فرد بر عملکرد خود نظارت و تأمل بیشتری داشته (می‌ریز و پاریس، ۱۹۷۸) و در نتیجه با ارزیابی، انتخاب، و به‌کارگیری راهبردهای مناسب یادگیری، به پیشرفت بیشتری نایل گردد.

● با توجه به یافته‌های پژوهش حاضر، دانش‌آموزانی که هنگام نیاز به کمک، بیشتر اقدام

به کمک طلبی می نمایند، به سطح عملکرد بهتری نایل می شوند. این یافته با نتایج پژوهش های قبلی (باتلر و نیومن، ۱۹۹۵؛ باتلر، ۱۹۹۸) همخوان است و نشان می دهد که کمک طلبی یک راهبرد مهم برای بهبود یادگیری، حل مستقلانه مسائل و کسب موفقیت است. قدم پور (۱۳۷۷)، نیز به این نتیجه رسید که کمک طلبی پیش بینی کننده پیشرفت تحصیلی دانش آموزان است.

● از سوی دیگر، در پژوهش حاضر، دانش آموزانی که از سطح توانایی بالاتری برخوردار بودند، به سطح عملکرد بهتری نایل شدند. بدون تردید، موفقیت این گروه از دانش آموز در گروه استفاده آنان از سر نخها (اشاره ها) است. این یافته دلالت بر این دارد که تمامی شکل های کمک طلبی به بهبود یادگیری و کسب موفقیت منجر نمی شوند (باتلر و نیومن، ۱۹۹۵).

● در زمینه نگرشها، یافته های پژوهش حاضر حاکی از این است که اهداف پیشرفت و سطح توانایی بر نگرش به اجتناب از کمک طلبی تأثیر معناداری ندارند (نقطه مقابل یافته های باتلر و نیومن)؛ همچنین اهداف پیشرفت بر نگرش اقدام به کمک طلبی تأثیر می گذارند و این تأثیر از طریق سطح توانایی دانش آموزان تعدیل می شود (نقطه مقابل یافته های باتلر و نیومن). این یافته ها در مجموع دلالت بر این دارد که اثر اهداف پیشرفت و سطح توانایی بر نگرشها بسیار نامعین است؛ به طوری که می تواند از موضوعی به موضوع دیگر و از فرهنگی به فرهنگ دیگر کاملاً متفاوت باشد.

● یافته های این پژوهش نشان داد که کمک طلبی یک راهبرد مهم برای بهبود یادگیری و کسب موفقیت است. بر این اساس توصیه می شود مربیان و معلمان با ایجاد شرایط مناسب به گسترش این رفتار نزد دانش آموزان یاری رسانند. به نظر می رسد تأکید معلمان بر ارزش هایی از قبیل به تنهایی کارکردن، تأکید بر رقابت های بین فردی و هنجارهایی که برای رفتار کلاسی دانش آموزان تعیین می شود می توانند بر کمک طلبی تحصیلی تأثیر منفی داشته باشد.

● با توجه به ماهیت چند بعدی کمک طلبی، پیشنهاد می شود اثر متغیرهای دیگری از قبیل حرمت خود، نظام اسناد دهی، اهداف پیشرفت شخصی، و مقبولیت اجتماعی بر رفتار و نگرش کمک طلبی بررسی شود. علاوه بر آن بررسی رفتارها و نگرش های دانش آموزان از دیدگاه تحولی نیز موضوعی است که نیاز به توجه دارد.

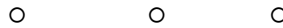
پیوست

خلاصه دستورالعمل شرایط «تکلیف درگیر»

«می‌دانید برای چه این مسائل را به شما می‌دهیم که انجام دهید؟ برای این که یک چیز جدیدی یاد بگیرید و در حل کردن مسأله ماهر شوید. این مسائل به شما کمک می‌کنند که ریاضی شما تقویت شود و کمک می‌کنند که ذهن شما باز شود. از آن چه یاد می‌گیرید می‌توانید برای حل مسایل بعدی استفاده کنید و این اهمیت دارد که شما بفهمید این مسایل را چگونه انجام دهید.»

خلاصه دستورالعمل شرایط «خوددرگیر»

«می‌دانید برای چه این مسایل را به شما می‌دهیم که انجام دهید؟ برای این که ببینیم شما در مقایسه با بچه‌های دیگر چه قدر باهوش و زرننگ و با استعداد هستید. دانش آموزانی که روی این مسایل عملکرد بهتری از خود نشان می‌دهند، هم استعداد بالایی دارند و هم بهترین نمره‌ها را می‌گیرند. بنابراین، شما باید سعی کنید از بچه‌های دیگر بهتر عمل کنید و این مهم است که همه مسایل را کامل کنید.»



یادداشت‌ها

- | | |
|------------------------------------|---------------------------------|
| 1- Self - regulated learning | 2- Academic help - seeking |
| 3- Necessary help - seeking | 4- Convenient |
| 5- Instrumental | 6- Executive |
| 7- Mastery oriented | 8- Dependency oriented |
| 9- Autonomus | 10- Epedient |
| 11- Covert | 12- Avoidance of help - seeking |
| 13- Ability focused orientation | 14- Achievement goals |
| 15- Personal variable | 16- Contextual variable |
| 17- Task - involvement | 18- Ego - involvement |
| 19- Perceived cognitive competence | 20- Actual cognitive competence |
| 21- ANOVA | |

منابع:

- قدم‌پور، عزت‌اله. (۱۳۷۷). نقش باورهای انگیزشی در رفتار کمک‌طلبی و پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان پسر سال سوم راهنمایی. پایان‌نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه تهران، دانشکده روان‌شناسی و علوم تربیتی.
- Ames, R. (1983). *Help-seeking and achievement orientation: Perspectives from attribution theory*. In: B. M. Depaulo, A. Nadler, J. D. Fisher (Eds), *New directions in helping*, (Vol. 2): help-seeking (pp.165-186). New York: Academic Press.
- Butler, R. (1993). Effects of tasks and ego achievement goal on information seeking during task engagement. *Journal of Educational Psychology*, 65, 18-31.
- Butler, R. (1998a). Determinants of help seeking : Relations between perceived reasons for help-avoidance and help-seeking behaviors in an experimental context. *Journal of Educational Psychology*, 90, 630-643.
- Butler, R. (1998b). The strategies of content learning approach to promoting self - regulated learning: A report of three studies. *Journal of Educational Psychology*, 90, 682-697.
- Butler, R. & Numan, O. (1995). Effects of task and ego achievement goals on help-seeking behaviors and attitudes. *Journal of Educational Psychology*, 87, 261-271.
- Depaulo, B. M. (1983). *Perspectives on help-seeking*. In: B. M. Depaulo, A. Nadler, J. D. Fisher (Eds), *New direction in helping* (Vol. 2): help-seeking. New York: Academic Press.
- Cross, A. E. & McMullen, P. A. (1983). *Models of the help-seeking process*. In: B. M. Depaulo, A. Nadler, J. D. Fisher (Eds). *New directions in helping* (Vol. 2): help-seeking. New York: Academic Press.
- Myers, M. & Paris, S. (1978). Children metacognitive knowledge about reading. *Journal of Educational Psychology*, 70, 680-690.
- Nelson-Le Galls, S. & Glor, Scheibs, S. (1985). Help seeking in elementary classrooms: An observational study. *Contemporary Educational Psychology*, 10, 58-71.
- Nelson, Legalls, S. , Gumerman, R. A. , Scott, Jones, D. (1983). *Instrumental help-seeking and everyday problem-solving: A developmental perspective*. In: B. M. Depaulo, A. Nadler, J. D. Fisher (Eds). *New directions in helping* (Vol. 2): help-seeking. New York: Academic Press.
- Newman, R. S. (1990). Children's help-seeking in the classroom; The role of motivational factors and attitudes. *Journal of Educational Psychology*, 82, 71-80.
- Newman, R. S. (1998). Children's help-seeking during problem solving: Influences of

- personal and contextual achievement goals. *Journal of Educational Psychology*, 90, 644-658.
- Newman, R. S. & Schwager, M. T. (1995). Children's help seeking during problem solving: Effects of grade, goal and prior achievement. *American Educational Research Journal*, 32, 325-376.
- Pintrich, P. R. & Schunk, D. H. (1996). *Motivation in education: theory, research and applications*. Englewood Cliffs, NJ: Merrill Prentice-Hall.
- Ryan, A. M. , Gheen, M. H. & Midgley, C. (1998). Why do some students avoid asking for help? An examination of the interplay among student's academic efficacy, teacher's social-emotional role and the classroom goal structure. *Journal of Educational Psychology*, 90, 528-533.
- Ryan, A. M. & Pintrich, P. R. (1997). The role of motivation and attitudes in adolescents help seeking in math. class. *Journal of Educational Psychology*, 89, 329-347.
- Zimmerman, B. J. (1998). Academic studing and the development of personal skill: A self regulatory perspective. *Journal of Educational Psychology*, 33, 73-86.

