

**"Research article"****Doi: 10.71767/jinev.2024.1190633****The effectiveness of help-seeking strategies training on school quality of life and academic engagement with a two-month follow-up<sup>1</sup>**Ali Akhondzadeh Arani<sup>2</sup>, Majid Soleymani<sup>3\*</sup>, Akbar Hedayati<sup>4</sup>, Shahab Rahmani<sup>5</sup>

(Received: 2024.11.17 - Accepted: 2025.05.20)

- 1- This article is derived from independent research.
- 2- Master of Science in Educational Psychology, Department of Psychology, Faculty of Humanities and Law, Kashan University, Kashan, Isfahan, Iran
- 3- Ph. D. student in Educational Psychology and lecturer at Farhangian University, Department of Psychology, Faculty of Literature and Humanities, Lorestan University, Khorramabad, Lorestan, Iran
- \*- Corresponding author's: majidsoleymani121@yahoo.com
- 4- Ph. D. student in Curriculum Planning, Department of Curriculum Planning, Faculty of Psychology and Educational Sciences, Allameh Tabatabaei University, Tehran, Iran
- 5- Master of Family Counseling, Counseling Department, Faculty of Educational Sciences and Psychology, Shahid Chamran University of Ahvaz, Ahvaz, Khuzestan, Iran.

**Abstract**

The present study was conducted with the aim of investigating the effectiveness of teaching help-seeking strategies on the school quality of life and academic engagement with a two-month follow-up. The research method was a semi-experimental pre-test, post-test, follow-up type with a control group. All the students of the first secondary school in Kashan city in the academic year of 2023-2024 formed the statistical population of the research, and among them, 30 students were included in the research sample by multi-stage cluster random sampling method. They were randomly divided into two experimental and control groups. The students of the experimental group received help-seeking strategies in 12 sessions, but the students of the control group did not receive any training. Both groups completed the pre-test, post-test and follow-up questionnaires of school quality of life Anderson & Bourke's and academic engagement of Wang et al. in 3 stages. The data was analyzed using SPSS25 statistical software. The findings of the research showed that the teaching of help-seeking strategies had a positive and significant effect on the school quality of life ( $P=0.000$ ) and students' academic engagement ( $P=0.000$ ). Based on the obtained results, it seems necessary to train school staff in in-service courses and parents in family education sessions in order to motivate and encourage students to help-seeking in facing various academic challenges.

**Keywords:** Help-seeking strategies, school quality of life, academic engagement



## اثربخشی آموزش راهبردهای کمک خواهی بر کیفیت زندگی در مدرسه و اشتیاق تحصیلی با پیگیری دو ماهه<sup>۱</sup>

علی آخوندزاده آرانی<sup>۲</sup>، مجید سلیمانی<sup>۳\*</sup>، اکبر هدایتی<sup>۴</sup>، شهاب رحمانی<sup>۵</sup>

(دریافت: ۱۴۰۳/۰۸/۲۶ - پذیرش: ۱۴۰۴/۰۲/۳۰)

### چکیده

پژوهش حاضر با هدف بررسی میزان اثربخشی آموزش راهبردهای کمک خواهی بر کیفیت زندگی در مدرسه و اشتیاق تحصیلی با پیگیری دو ماهه مورد مطالعه قرار گرفت. روش پژوهش نیمه آزمایشی از نوع پیش آزمون- پس آزمون- پیگیری با گروه کنترل بود. کلیه دانش آموزان دوره متوسطه اول شهر کاشان در سال تحصیلی ۱۴۰۳-۱۴۰۲ جامعه آماری پژوهش را تشکیل می دادند که از این بین تعداد ۳۰ دانش آموز به روش نمونه گیری تصادفی خوشه ای چند مرحله ای وارد نمونه پژوهش شده و به طور تصادفی در دو گروه آزمایشی و کنترل قرار گرفتند. دانش آموزان گروه آزمایشی، راهبردهای کمک خواهی را در ۱۲ جلسه دریافت کردند، ولی دانش آموزان گروه کنترل هیچگونه آموزشی دریافت نکردند. هر دو گروه به منظور انجام پیش آزمون، پس آزمون و پیگیری پرسشنامه های کیفیت زندگی در مدرسه اندرسون و بورک و اشتیاق تحصیلی وانگ و همکاران را در ۳ مرحله تکمیل کردند. داده ها با استفاده از نرم افزار آماری SPSS<sup>25</sup> تجزیه و تحلیل شد. یافته های پژوهش نشان داد، آموزش راهبردهای کمک خواهی تأثیر مثبت و معناداری بر کیفیت زندگی در مدرسه ( $P=0/000$ ) و اشتیاق تحصیلی دانش آموزان داشته است ( $P=0/000$ ). بر اساس نتایج به دست آمده، آموزش کارکنان مدرسه در دوره های ضمن خدمت و والدین در جلسات آموزش خانواده به منظور ترغیب و تشویق دانش آموزان به کمک خواهی در رویارویی با چالش های مختلف تحصیلی، ضروری به نظر می رسد.

**واژگان کلیدی:** راهبردهای کمک خواهی، کیفیت زندگی در مدرسه، اشتیاق تحصیلی

۱- مقاله حاضر مستخرج از تحقیق مستقل می باشد.

۲- کارشناس ارشد روانشناسی تربیتی، گروه روان شناسی، دانشکده علوم انسانی و حقوق، دانشگاه کاشان، کاشان، اصفهان، ایران.

۳- دانش آموخته دکتری روان شناسی تربیتی، گروه روان شناسی، دانشکده ادبیات و علوم انسانی، دانشگاه لرستان، خرم آباد، لرستان، ایران. و مدرس دانشگاه فرهنگیان

۴- \* نویسنده مسئول: majidsoleymani121@yahoo.com

۵- دانش آموخته دکتری برنامه ریزی درسی، گروه برنامه ریزی درسی، دانشکده روان شناسی و علوم تربیتی، دانشگاه علامه طباطبائی، تهران، ایران.

۶- کارشناس ارشد مشاوره خانواده. گروه مشاوره، دانشکده علوم تربیتی و روان شناسی، دانشگاه شهید چمران اهواز، اهواز، خوزستان، ایران.

## مقدمه

دانش آموزان کنونی، به صورت بالقوه نیروی فرهیخته و مدیر فردا هستند که پیشرفت تحصیلی آنها به عنوان مهمترین بخش سیستم آموزشی؛ مسیر دستیابی به توسعه پایدار را هموار می‌سازد (قنبری و سلطانزاده، ۱۳۹۵). کیفیت زندگی در مدرسه<sup>۱</sup> یک سازه مهم و تأثیرگذار در فرایند پیشرفت تحصیلی است (صادقی، ۱۴۰۱) که از این جهت پرداختن به آن اهمیت دارد. این سازه نشأت گرفته از برنامه‌های درون مدرسه‌ای است که باعث شکل‌گیری میزانی از رضایت و بهزیستی در رابطه با تجارب مثبت و منفی می‌شود (مک‌گوین و همکاران<sup>۲</sup>، ۲۰۲۱). تجارب شکل گرفته، ساختار ادراکی را شکل می‌دهند که شاخصی از میزان رضایت از زندگی در مدرسه است (ساریسی و همکاران<sup>۳</sup>، ۲۰۱۶). به طور کلی کیفیت زندگی در مدرسه بر ابعاد رسمی و غیر رسمی مدرسه تأثیر داشته و از اجتماع، تجربه‌های افراد و روابط با دیگر همسالان تأثیرپذیر است (جعفر طباطبائی و کوثری اصفهانی، ۱۴۰۲). کیفیت زندگی در مدرسه برای اجتماعی شدن دانش‌آموز بسیار پر اهمیت است، چرا که آنها در این محیط اجتماعی با زبان و رفتارهای اجتماعی رو به رو شده و خود را برای جامعه بزرگ‌تر آماده می‌کنند. در این تعاملات اجتماعی است که دانش‌آموز جایگاه خویش را دریافته و مفهوم "خود"، هویت فردی و خودآگاهی را ادراک می‌کند (کلیسنر، میگان، کیس و پولاین<sup>۴</sup>، ۲۰۲۲). زندگی در مدرسه با فراهم آوردن تجارب مثبت و منفی، شرايطی را فراهم می‌کند که میزان رضایت یادگیرنده و ادراک کلی او را از فضای مدرسه شکل می‌دهد. هر چه دانش‌آموزان احساس حمایت شدگی، امنیت و تعاملات مثبت داشته باشند، مدرسه را یک فضای یادگیری جذاب تلقی کرده و اشتیاق بیشتری به تحصیل نشان می‌دهند (وانگ و اسکیل<sup>۵</sup>، ۲۰۱۳) که این اشتیاق تحصیلی<sup>۶</sup> می‌تواند بر پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان تأثیرگذار باشد (ابوطالبی، ۱۳۹۹).

میزان اشتیاق تحصیلی، تفاوت‌های دانش‌آموزان را در ابعاد مختلف نشان داده (الرشیدی، فان و نگو<sup>۷</sup>، ۲۰۱۶) و با مولفه‌هایی نظیر حضور در کلاس، فقدان رفتارهای آسیب‌زا، کوشش و مداومت در انجام تکالیف و وظایف تحصیلی و حضور در برنامه‌های فوق برنامه خود را نشان می‌دهد (موریرا و همکاران<sup>۸</sup>، ۲۰۱۸). اشتیاق تحصیلی به میزان نیروی صرف شده و کارایی حاصل شده در رابطه با فعالیت‌های تحصیلی اشاره دارد (پیتارینن، سوینی و پایهالتو<sup>۹</sup>، ۲۰۱۴) که پیشرفت و موفقیت تحصیلی را افزایش داده (وارا، الوکا و

1- School quality of life

2- McGuine et al

3- Sarici et al

4- Kliesener, Meigen, Kiess &amp; Poulain

5- Wang &amp; Eccle

6- Academic engagement

7- Alrashidi, Phan &amp; Ngu

8- Moreira et al

9- Pietarinen, Soini &amp; Pyhältö

ادنگو<sup>۱</sup>، ۲۰۱۸) و ترک تحصیل و فرار از مدرسه را کاهش می‌دهد (تروتا، پارو و توپالا<sup>۲</sup>، ۲۰۱۸). بنابراین اشتیاق تحصیلی را می‌توان حالتی در نظر گرفت که دانش‌آموز را حتی بدون پاداش و تقویت بیرونی به سمت انجام تکالیف و امور تحصیلی وا می‌دارد (رفیع‌زاده اردبیلی، ۱۴۰۰) و طبق الگوی چهار بعدی ریو و شین<sup>۳</sup> (۲۰۲۰)، چهار بعد رفتاری، شناختی، عاطفی و عاملی را شامل می‌شود. در بعد رفتاری؛ ثبات، تلاش و توجه یادگیرنده به فرایند یادگیری، در بعد شناختی؛ استفاده از راهبردهای شناختی و فراشناختی در فرایند یادگیری، در بعد عاطفی؛ وجود هیجان‌های مثبت، علاقه، ارزش و عاطفه نسبت به فرایند یادگیری (ریو و تسنگ<sup>۴</sup>، ۲۰۱۱) و در بعد عاملی؛ به فعالیت یادگیرنده در ایجاد محیط برانگیزاننده در فرایند یادگیری پرداخته می‌شود (ماملی و پاسینی<sup>۵</sup>، ۲۰۱۹).

کیفیت زندگی در مدرسه و اشتیاق تحصیلی دو متغیری هستند که ممکن است از عوامل مختلفی تأثیر پذیرند. راهبردهای کمک‌خواهی یکی از این عوامل است که با تقویت روابط اجتماعی و ایجاد حس همبستگی بین دانش‌آموزان مدرسه، زمینه‌ای را ایجاد می‌کند که می‌توان انتظار داشت کیفیت زندگی در مدرسه و اشتیاق تحصیلی با استفاده از این راهبردها، افزایش پیدا کند. کمک‌خواهی تحصیلی، راهبردی است که از شیوه‌های تعلیم و تربیت معلم محور و یک طرفه فراتر رفته و آموزشی دانش‌آموز محور و یا به عبارت بهتر، عاملیت دانش‌آموز را در فرایند یادگیری مورد توجه قرار می‌دهد (بهادری خسروشاهی، حبیبی کلیر و فرید، ۱۳۹۶). در ادامه چندین تعریف از صاحب نظران این سازه ارائه می‌شود. ریان و پنتریج<sup>۶</sup> (۱۹۹۷)، کمک‌خواهی را توانایی استفاده از دیگران به عنوان یک منبع، هنگام رویارویی با شرایط دشوار و مبهم یادگیری تعریف کرده‌اند. کارابنیک و نپ<sup>۷</sup> (۱۹۸۸) آن را راهبرد خودتنظیمی فعال جهت موفقیت و نیومن<sup>۸</sup> (۱۹۹۰) راهبردی پر اهمیت برای دسترسی به سازگاری می‌دانند. بنابراین می‌توان گفت کمک‌خواهی، باعث می‌شود دانش‌آموزان نقاط ضعف تحصیلی خود را شناسایی کرده و با پرسشگری و بهره‌گیری از کمک دیگران، آنها را برطرف کنند تا عملکرد و یادگیری بهتری داشته باشند (هاشمی، بیرامی، واحدی و بیرامی، ۲۰۱۷). نظریه عزت نفس در کمک‌خواهی<sup>۹</sup>، بر این اصل استوار است که عدم موفقیت تحصیلی، عزت نفس ضعیفی را در پی خواهد داشت. بر این اساس، برای دوری از شکست و دستیابی به موفقیت، درخواست کمک خواهد داشت که این درخواست دو فرض را در پی دارد: یا موجب افزایش عزت نفس

1- Wara, Aloka &amp; Odongo

2- Truta, Parv &amp; Topala

3- Reeve &amp; Shin

4- Reeve &amp; Tseng

5- Mameli &amp; Passini

6- Ryan &amp; Pintrich

7- Karabenick &amp; Knapp

8- Newman

9- The theory of self-esteem in seeking help

خواهد شد و یا باعث کاهش عزت نفس می‌شود (باتلر و شیباز<sup>۱</sup>، ۲۰۰۸). نظریه اسنادی در کمک خواهی نیز، معتقد است اگر یادگیرنده علت شکست خود را به عدم تلاش نسبت دهد، برای جلوگیری از شکست‌های آتی، در موقعیت‌های آینده دست به کمک خواهی می‌زند (کولینز و سیمز<sup>۲</sup>، ۲۰۱۳). نظریه اهداف پیشرفت در کمک خواهی، دو دسته اهداف عملکردی و اهداف تبحری را معرفی می‌کند که بر این اساس یادگیرندگان دارای اهداف عملکردی که در محیط‌های اجتماعی به دنبال نشان دادن توانایی خود هستند، در صورت مواجهه با تکالیف دشوار تحصیلی دست، برای جلوگیری از ادراک کمبود توانایی، از کسی درخواست کمک نمی‌کنند. در مقابل، یادگیرندگان دارای اهداف تبحری، کمک طلبی را به عنوان یک ابزار و راهبرد انتخاب می‌کنند تا به درک و فهم عمیقی از یادگیری برسند (باتلر، ۲۰۰۸، ریان و پنتریچ، ۱۹۹۷). همچنین ونتزل<sup>۳</sup> (۱۹۹۹) در یکی از مدل‌های سه گانه خود در رابطه با اینکه چگونه اهداف اجتماعی می‌تواند اهداف و موفقیت‌های تحصیلی را در پی داشته باشد، چنین اشاره می‌کند که دستیابی به اهداف اجتماعی و برآوردن نیازهای اجتماعی باعث شایستگی اجتماعی خواهد شد که این شایستگی می‌تواند در دستیابی به اهداف تحصیلی موثر باشد.

با توجه به مطالعه ادبیات پژوهشی می‌توان گفت راهبردهای کمک خواهی به عنوان یک راهبرد یادگیری خودتنظیمی، یکی از عواملی است که می‌تواند بر کیفیت زندگی در مدرسه و اشتیاق تحصیلی تأثیرگذار باشد. در این زمینه، دیویس- بومن<sup>۴</sup> (۲۰۲۱) در پژوهشی با موضوع کمک طلبی تحصیلی کودکان و نوجوانان آفریقایی- آمریکایی، چنین ذکر کرد که دانش‌آموزان کمک طلب؛ مشارکت، درگیری و مسئولیت در مدرسه بالایی دارند. همچنین هالت<sup>۵</sup> (۲۰۱۴) در پژوهش خود با عنوان میانجی‌گری نگرش به کمک طلبی در رابطه بین دلبستگی والدین و سازگاری تحصیلی در دانشجویان سال اول به این یافته رسید که کمک طلبی با سرزندگی تحصیلی ارتباط دارد. رسولی و امینی (۱۳۹۹) در پژوهشی با عنوان بررسی اثربخشی آموزش راهبردهای کمک خواهی بر سازگاری تحصیلی دانش‌آموزان متوسطه دوم شهر گناوه، چنین گزارش کردند که آموزش راهبردهای کمک خواهی بر سازگاری تحصیلی دانش‌آموزان متوسطه دوم تأثیر مثبت دارد. همچنین کابینی مقدم، انتصار فومنی، حجازی و اسدزاده (۱۳۹۸)، در پژوهش خود که با عنوان مقایسه اثربخشی آموزش راهبردهای یادگیری خودگردان و کمک‌خواهی بر افزایش سرزندگی تحصیلی و وجدان تحصیلی دانش‌آموزان اهمال‌کار انجام گرفت، به این نتیجه رسیدند که آموزش راهبردهای کمک‌خواهی باعث افزایش سرزندگی تحصیلی و وجدان تحصیلی دانش‌آموزان اهمال‌کار شده است. همچنین، چو و چانگ<sup>۶</sup> (۲۰۲۱) در پژوهش خود که با موضوع توسعه راهبردهای تنظیم کمک طلبی

1- Butler &amp; Shibaz

2- Collins &amp; Sims

3- Wentzel

4- Davis-Bowman

5- Holt

6- Chou &amp; Chang

انجام گرفت به این یافته رسیدند که دانش‌آموزان کمک طلب در شرایط سخت فرایند یادگیری، یادگیری مطلوب‌تری داشته، با مشکلات درگیر شده و سعی در حل آن دارند. همچنین استفانسون، جستسداوتیر، بیرگیسداوتیر و لرنر<sup>۱</sup> (۲۰۱۸) در پژوهشی که با عنوان درگیری تحصیلی و خودتنظیمی ارادی: یک رابطه متقابل در نوجوانی انجام دادند، به این نتیجه رسیدند که بین درگیری تحصیلی و خودتنظیمی ارتباط معناداری وجود دارد. جوادی علمی و اسدزاده (۱۳۹۹) در پژوهش خود با عنوان مدل‌یابی روابط ساختاری اشتیاق تحصیلی دانشجویان بر اساس کمک طلبی تحصیلی، تدریس تحول آفرین، حمایت‌اجتماعی با میانجی‌گری نقش سرزندگی تحصیلی به این یافته رسیدند که کمک طلبی به طور مستقیم بر اشتیاق تحصیلی تأثیرگذار است. در پژوهشی دیگر حسینی و هاشمی (۱۳۹۷) در پژوهشی با عنوان بررسی اثربخشی آموزش راهبردهای کمک خواهی در بهبود نشانه‌های استرس تحصیلی و عملکرد تحصیلی در دانش‌آموزان متوسطه به این یافته رسیدند که آموزش راهبردهای کمک خواهی در بهبود نشانه‌های استرس تحصیلی و عملکرد تحصیلی موثر است.

در سال‌های اخیر، کیفیت زندگی در مدرسه و اشتیاق تحصیلی به عنوان دو عامل کلیدی در موفقیت و پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان مورد توجه گرفته است که راهبردهای کمک خواهی می‌تواند به عنوان راهکاری موثر، فضای تعاملی و حمایتی ایجاد کرده و رضایت و رفاه تحصیلی را در پی داشته باشد. دانش‌آموزان دوره متوسطه اول که با پایان یافتن دوره دبستان به دوره متوسطه وارد شده‌اند، به دلایل مختلفی از جمله آموزشی و فردی دچار افت تحصیلی می‌شوند (ماهی و خادمی، ۱۳۹۸) که پرداختن به وضعیت تحصیلی آنها به جهت هزینه‌های تحمیل شده و دستیابی به توسعه دانش و فناوری پایدار در بخش‌های مختلف سیاسی، فرهنگی، اقتصادی و آموزشی (ابراهیمی، حکیم‌زاده و حجازی، ۱۳۹۵) امری مهم است. از یک سو، تأکید سازمان جهانی بهداشت بر کیفیت زندگی در مدرسه با توجه به اهمیت زندگی دانش‌آموزان در مدرسه و نیاز به بهبود رفتارهای درون مدرسه‌ای جهت ارتقای سلامت و بهداشت (صانعی، رئیس‌سون و محمدی، ۱۳۹۸) و از سوی دیگر، درک زیربنای تغییرات اشتیاق تحصیلی و عوامل اثرگذار بر کاهش و افزایش آن، به منظور استفاده از مداخلات مدرسه محور توسط تصمیم‌گیرندگان نظام آموزشی (بیان‌فر، پرتونژاد و طباطبایی، ۱۴۰۰) اهمیت چنین پژوهشی را مشخص می‌کند. همچنین فقدان چنین پژوهشی در جستجوهای انجام شده در داخل و خارج از کشور ضرورت انجام آن را بیش از پیش نمایان می‌سازد. با توجه به آنچه گفته شد، پژوهش حاضر به دنبال پاسخگویی به این سوال‌ها است که آیا آموزش راهبردهای کمک خواهی بر کیفیت زندگی در مدرسه دانش‌آموزان اثربخش است؟ آیا آموزش راهبردهای کمک خواهی بر اشتیاق تحصیلی دانش‌آموزان اثربخش است؟

## روش پژوهش

پژوهش حاضر از طرح‌های کاربردی و از سری پژوهش‌های نیمه‌آزمایشی از نوع پیش‌آزمون - پس‌آزمون - پیگیری با گروه کنترل بود. جامعه آماری شامل کلیه دانش‌آموزان پسر دوره متوسطه اول مدارس عادی - دولتی شهر کاشان به تعداد ۶۸۴۹ بود که در سال تحصیلی ۱۴۰۳-۱۴۰۲ مشغول به تحصیل بودند. پژوهشگر پس از مراجعه به اداره آموزش و پرورش شهرستان کاشان و طی مراحل اداری، لیست مدارس پسرانه دوره متوسطه اول را دریافت نمود که از بین تمامی مدارس پسرانه دوره متوسطه اول، یک مدرسه به تصادف و از آن مدرسه دو کلاس به تصادف و به روش نمونه‌گیری تصادفی خوشه‌ای چندمرحله‌ای انتخاب شدند. در ادامه پس از تشریح هدف پژوهش و معرفی معیارهای ورود (رضایت آگاهانه جهت شرکت در پژوهش و حاضر بودن در تمامی جلسات آموزشی) و معیارهای خروج (غیبت بیش از یک جلسه، مخدوش و ناقص بودن پرسشنامه) از پژوهش، به تصادف ۱۵ نفر در گروه آزمایشی و ۱۵ نفر در گروه کنترل گمارده شدند. پیش از شروع جلسات آموزشی از هر دو گروه پیش‌آزمون و پس از پایان جلسات نیز پس‌آزمون گرفته شد. پس از طی دو ماه، مجدد از هر دو گروه خواسته شد جهت تکمیل مرحله پیگیری، پرسشنامه‌ها را تکمیل نمایند. در انتها به منظور رعایت اصول اخلاقی، محتوای جلسات آموزشی در اختیار همه دانش‌آموزان دو کلاس قرار داده شد.

**بسته آموزشی راهبردهای کمک‌خواهی:** بسته حاضر بر اساس نظریه‌های موجود در زمینه کمک‌خواهی در ۱۲ جلسه توسط هاشمی نصرت‌آباد، بیرامی، واحدی و بیرامی (۱۳۹۶) ساخته شده و در پژوهش‌های متعددی مورد استفاده قرار گرفته است. این بسته آموزشی شامل ۱۲ جلسه ۹۰ دقیقه‌ای است که محتوای آن در جدول زیر آمده و پس از آن، پرسشنامه‌های مورد استفاده معرفی شده است.

جدول ۱: بسته آموزشی راهبردهای کمک‌خواهی

Table 1

Help-seeking strategies training package

| جلسه          | موضوع                                                                  | شرح جلسات                                                                                                          |
|---------------|------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Session       | Topic                                                                  | Description of the sessions                                                                                        |
| اول<br>First  | معارفه، پیش‌آزمون، تعریف و ماهیت کمک‌خواهی                             | ارائه مطالب و مقدمه‌ای از راهبرد کمک‌خواهی و نقش آن در کیفیت یادگیری                                               |
|               | Introduction, pre-test, definition and nature of help-seeking          | Presentation of content and an introduction to the help-seeking strategies and its role in the quality of learning |
| دوم<br>Second | توانایی‌های شناختی و ضرورت استفاده از راهبردهای کمک‌خواهی              | آموزش زمان و چگونگی کمک‌خواهی                                                                                      |
|               | Cognitive abilities and the necessity of using help-seeking strategies | Teaching when and how to ask for help-seeking                                                                      |

|                    |                                                   |                                                                                                                                                                                                                                                                                         |
|--------------------|---------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| سوم<br>Third       | توانایی‌های اجتماعی و آگاهی از منابع<br>در دسترس  | شناخت معلمان و هم‌کلاسی‌های آگاه و مطلع و زمان و چگونگی نزدیک شدن به این افراد                                                                                                                                                                                                          |
| چهارم<br>Fourth    | چگونگی تشخیص مسئله و بررسی مشکل                   | Identifying knowledgeable teachers and classmates and when and how to approach them<br>تمرین مرور ذهنی در خصوص تشخیص و بررسی مسئله در قالب برنامه-ریزی یک سفر تحقیقاتی کوتاه در نقش راهنمای گروه                                                                                        |
| پنجم<br>Fifth      | باور به خود و تقویت خویش جهت دوری از ادراکات منفی | How to diagnose and investigate the problem<br>آموزش اهداف تحصیلی، آموزش اهداف اجتماعی، باور به خود و هیجاناتی که کمک می‌کند دانش‌آموز مشکل را تحمل کند، همچنین تقویت خویش جهت دوری از ادراکات منفی                                                                                     |
| ششم<br>Sixth       | آموزش تبیین مهارت‌ها                              | Teaching academic goals, teaching social goals, self-belief and emotions that help the student endure the problem, as well as strengthening oneself to avoid negative perceptions<br>تبیین مهارت‌ها و فعالیت‌های موثر جهت بهبود مهارت‌های کلی برقراری ارتباط                            |
| هفتم<br>Seventh    | اشارات تبیینی                                     | Explaining effective skills and activities to improve overall communication skills<br>چگونگی استفاده از تبیین‌های موثر علمی هنگام رویارویی با مسئله به صورت مشارکتی                                                                                                                     |
| هشتم<br>Eighth     | پرسشگری دوجانبه                                   | How to use effective scientific explanations when confronting problems collaboratively<br>پرسشگری با سوالات سطح بالا، طراحی و پرسیدن سوالات راهبردی به خصوص در برنامه‌ریزی جهت حل مسئله                                                                                                 |
| نهم<br>Ninth       | تخصصی کردن نقش‌ها                                 | Questioning with high-level questions, designing and asking strategic questions, especially in problem-solving planning<br>تقسیم دانش‌آموزان به گروه‌های سه نفره و توضیح مطالبی که نیازمند تبیین هستند، چگونگی خواندن، خلاصه کردن توسط یک دانش‌آموز و ارزیابی او توسط دو دانش‌آموز دیگر |
| دهم<br>Tenth       | بازبینی درک مطلب                                  | Divide students into groups of three and explain the material that needs to be explained, how to read, summarize by one student and evaluate him/her by two other students<br>آموزش حل مسئله و استدلال خود با استفاده از اشارات فراشناختی                                               |
| یازدهم<br>Eleventh | طلب کمک انطباقی یا راهبردی                        | Teaching problem solving and self-reasoning using metacognitive cues<br>چگونگی فعالیت به صورت فردی، دریافت سرنخ و درخواست راهنمایی‌های جزئی                                                                                                                                             |
| دوازدهم<br>Twelfth | کمک دهی مناسب و ارزیابی نهایی، پس‌آزمون           | How to work individually, receive leads, and ask for specific guidance<br>ارائه مطالب در خصوص اهمیت کمک‌دهی، تمرین عملی جلسات، اجرای پس‌آزمون                                                                                                                                           |
|                    | پس‌آزمون                                          | Providing information about the importance of helping, practical training sessions, and post-testing                                                                                                                                                                                    |

**پرسشنامه کیفیت زندگی در مدرسه:** پرسشنامه حاضر توسط اندرسون و بورک<sup>۱</sup> (۲۰۰۰) تهیه شده و شامل ۳۹ گویه بوده و در یک طیف لیکرت ۴ درجه‌ای (کاملاً مخالف: ۱ تا کاملاً موافق: ۴) نمره‌گذاری می‌شود. حداقل و حداکثر نمره احتمالی اکتسابی برای هر فرد به ترتیب ۳۹ و ۱۵۶ است. نمره بالاتر به معنای کیفیت زندگی در مدرسه بهتر است. سازندگان روایی آن را مطلوب و پایایی آن را به روش ضریب آلفای کرونباخ ۰/۹۰ گزارش کردند. در داخل کشور نیز، سلطانی شال، کارشکی، آقامحمدیان شعرباف، عبدخدایی و بافنده (۱۳۹۰) این ابزار را به فارسی ترجمه کرده و در جامعه دانش‌آموزان متوسطه اول، روایی و پایایی آن را مورد بررسی قرار دادند. روایی همگرایی این ابزار با پرسشنامه خودکارآمدی عمومی و مقیاس سازگاری نوجوانان مطلوب و پایایی آن به روش ضریب آلفای کرونباخ ۰/۸۵ گزارش کردند. در پژوهش حاضر نیز، ضریب آلفای کرونباخ ۰/۷۸ به دست آمد.

**پرسشنامه اشتیاق تحصیلی:** این پرسشنامه توسط وانگ، ویلت و اکلز<sup>۲</sup> (۲۰۱۱) در ۲۳ سوال طراحی شده و در یک طیف لیکرت ۵ درجه‌ای (کاملاً مخالف: ۱ تا کاملاً موافق: ۵) نمره‌گذاری می‌شود. حداقل و حداکثر نمره احتمالی اکتسابی فرد در این ابزار به ترتیب ۲۳ و ۱۱۵ است. نمره بالاتر به معنای اشتیاق تحصیلی بیشتر است. سازندگان روایی ابزار را مطلوب و پایایی آن به روش ضریب آلفای کرونباخ ۰/۷۴ گزارش کردند. در داخل کشور نیز حیدری‌زاده (۱۴۰۰)، روایی این ابزار را مطلوب و پایایی آن را به روش ضریب آلفای کرونباخ ۰/۷۹ گزارش کردند. در پژوهش حاضر نیز، ضریب آلفای کرونباخ ۰/۸۳ به دست آمد.

### یافته‌های پژوهش

در این بخش، اطلاعات توصیفی مربوط به متغیرهای پژوهش به منظور بررسی شاخص‌های گرایش به مرکز و پراکندگی گزارش شده و در جدول شماره ۲ ارائه شده است.

جدول ۲. میانگین و انحراف استاندارد متغیرهای پژوهش در پیش‌آزمون، پس‌آزمون و پیگیری دو گروه آزمایش و کنترل

Table 2

Mean and standard deviation of research variables in pre-test, post-test and Follow-up of two experimental and control groups

| کنترل<br>Control                   |                    | آزمایشی<br>Experimental            |                    | گروه<br>Group  | متغیر<br>Variable    |
|------------------------------------|--------------------|------------------------------------|--------------------|----------------|----------------------|
| انحراف معیار<br>Standard deviation | میانگین<br>Average | انحراف معیار<br>Standard deviation | میانگین<br>Average | مرحله<br>Stage |                      |
| 6.67                               | 93.66              | 7.34                               | 93.40              | پیش‌آزمون      | کیفیت زندگی در مدرسه |

1- Anderson & Bourke

2- Wang, Willett & Eccles

|      |       |      |        |           |                        |
|------|-------|------|--------|-----------|------------------------|
|      |       |      |        | Pre-test  | school quality of life |
| 6.24 | 93.33 | 5.90 | 138.80 | پس‌آزمون  |                        |
|      |       |      |        | Post-test |                        |
| 6.31 | 93.06 | 5.62 | 136.93 | پیگیری    |                        |
|      |       |      |        | Follow-up |                        |
| 6.68 | 58.13 | 5.76 | 58.73  | پیش‌آزمون |                        |
|      |       |      |        | Pre-test  |                        |
| 6.25 | 57.60 | 4.01 | 81.86  | پس‌آزمون  | اشتیاق تحصیلی          |
|      |       |      |        | Post-test | academic engagement    |
| 6.28 | 57.46 | 3.79 | 80.53  | پیگیری    |                        |
|      |       |      |        | Follow-up |                        |

همانطور که در جدول شماره ۲ مشخص است، میانگین نمرات پیش‌آزمون متغیرهای کیفیت زندگی در مدرسه و اشتیاق تحصیلی کمتر از میانگین نمرات مراحل پس‌آزمون و پیگیری است که می‌تواند نشانه‌ای از اثربخشی روش آموزشی باشد. در ادامه برای آزمون فرضیه‌های پژوهش از آزمون تحلیل واریانس با اندازه‌گیری‌های مکرر بهره گرفته شد. جهت بررسی پیش‌فرض‌های مربوطه از شاخص‌های چولگی<sup>۱</sup> و کشیدگی<sup>۲</sup> برای بررسی نرمال بودن داده‌ها استفاده گردید که نتایج به دست آمده نمرات چولگی بین ۱/۰۱- تا ۰/۷۸ و نمرات کشیدگی بین ۰/۷۶- تا ۱/۰۰ قرار داشت که چون در بازه ۲- تا ۲+ است، نشان دهنده نرمال بودن داده‌هاست (ابارشی و حسینی، ۱۳۹۱). از آزمون لون<sup>۳</sup> به منظور بررسی همگنی واریانس‌ها استفاده شد که نتایج در متغیر کیفیت زندگی در مدرسه در مرحله پیش‌آزمون ( $F=0/21$ ,  $P=0/64$ )، پس‌آزمون ( $F=0/17$ ,  $P=0/68$ ) و پیگیری ( $F=0/81$ ,  $P=0/37$ ) و همچنین در متغیر اشتیاق تحصیلی در مرحله پیش‌آزمون ( $F=0/42$ ,  $P=0/51$ )، پس‌آزمون ( $F=1/77$ ,  $P=0/19$ ) و پیگیری ( $F=3/17$ ,  $P=0/08$ ) معنادار نبود، بنابراین پیش‌فرض برابری واریانس‌ها تأیید شد. با توجه به این که نیازی به برقراری تمامی مفروضه‌ها نیست (شوماخر و وود<sup>۴</sup>، ۲۰۱۶)، به بررسی آزمون ام‌باکس برای بررسی همگنی کوواریانس‌ها استفاده گردید که نتایج برای کیفیت زندگی در مدرسه ( $\text{Box's } M=29/18$ ,  $F=4/29$ ,  $P=0/000$ ) و اشتیاق تحصیلی ( $\text{Box's } M=28/73$ ,  $F=4/22$ ,  $P=0/000$ ) معنادار بود که به این دلیل از آزمون لامبدای ویلکز<sup>۵</sup> استفاده شد. از آزمون کرویت موچلی برای بررسی واریانس اختلافات مراحل مختلف با یکدیگر، استفاده شد که آماره به دست آمده در کیفیت زندگی در مدرسه ( $\text{Mauchly's } W=0/687$ ,  $P=0/006$ ) و اشتیاق تحصیلی ( $\text{Mauchly's } W=0/574$ ,  $P=0/001$ ) معنادار بود که به این دلیل از تصحیح گرین-هاوس-گیسر استفاده شد.

1- Skewness

1- Kurtosis

2- Levene's test

3- Shumaker &amp; Wood

4- Wilks' lambda

جدول ۳. نتایج تحلیل واریانس چندمتغیره با اندازه‌گیری مکرر برای اثرات تعامل درون گروهی (لامبدای ویلکز)

Table 3

Results of repeated-measures multivariate analysis of variance for within-group interaction effects (Wilks lambda)

| آزمون<br>Test                                           | عامل<br>Factor                                                           | ارزش<br>Value | F        | درجه آزادی<br>مفروض<br>Assumed<br>Degrees of<br>Freedom | درجه آزادی<br>خطا<br>Error<br>Degrees of<br>Freedom | سطح<br>معناداری<br>Significance<br>Level | مجذور اتا<br>Eta<br>Square |
|---------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------|---------------|----------|---------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------|------------------------------------------|----------------------------|
| کیفیت زندگی<br>در مدرسه<br>school<br>quality of<br>life | زمان<br>Time<br>تعامل گروه و زمان<br>Interaction<br>of group and<br>time | 0.009         | 1480.182 | 27                                                      | 27                                                  | 0.000                                    | 0.991                      |
| اشتیاق تحصیلی<br>academic<br>engagement                 | زمان<br>Time<br>تعامل گروه و زمان<br>Interaction<br>of group and<br>time | 0.031         | 428.595  | 27                                                      | 27                                                  | 0.000                                    | 0.969                      |
|                                                         |                                                                          | 0.028         | 467.026  | 27                                                      | 27                                                  | 0.000                                    | 0.972                      |

با توجه به نتایج جدول شماره ۳ و معناداری آزمون لامبدای ویلکز ( $P < 0.05$ )، می‌توان چنین گفت که مفروضه مورد نظر تأیید می‌گردد. به عبارت دیگر روش آموزشی حداقل بر یکی از مراحل پیش‌آزمون، پس‌آزمون و پیگیری در دو گروه کنترل و آزمایشی اثر داشته است.

جدول ۴. نتایج تحلیل واریانس با اندازه‌گیری مکرر جهت تعیین اثربخشی آموزش راهبردهای کمک‌خواهی بر کیفیت زندگی در مدرسه و اشتیاق تحصیلی

Table 4

Results of repeated-measures analysis of variance to determine the effectiveness of help-seeking strategies training on school quality of life and academic engagement

| متغیر                                                   | منبع<br>Source                                          | مجموع<br>مجذورات<br>Sum of<br>Squares | درجه<br>آزادی<br>Degrees of<br>Freedom | میانگین<br>مجذورات<br>Mean of<br>Squares | F        | معنی‌داری<br>Significance | مجذور<br>اتا<br>Eta<br>Square |
|---------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------|---------------------------------------|----------------------------------------|------------------------------------------|----------|---------------------------|-------------------------------|
| کیفیت زندگی<br>در مدرسه<br>school<br>quality of<br>life | زمان<br>Time<br>زمان*گروه<br>Time*Group<br>خطا<br>Error | 9697.067                              | 1.523                                  | 3637.876                                 | 2094.327 | 0.000                     | 0.987                         |
|                                                         |                                                         | 10104.622                             | 1.523                                  | 6635.510                                 | 2182.349 | 0.000                     | 0.987                         |
|                                                         |                                                         | 129.644                               | 42.639                                 | 3.041                                    |          | 0.000                     |                               |
| اشتیاق تحصیلی<br>academic<br>engagement                 | زمان<br>Time<br>زمان*گروه<br>Time*Group<br>خطا<br>Error | 2398.822                              | 1.402                                  | 1710.774                                 | 578.583  | 0.000                     | 0.954                         |
|                                                         |                                                         | 2665.756                              | 1.402                                  | 1901.143                                 | 642.966  | 0.000                     | 0.958                         |
|                                                         |                                                         | 116.089                               | 39.261                                 | 2.957                                    |          |                           |                               |

نتایج جدول شماره ۴ نشان می‌دهد، میانگین نمرات کیفیت زندگی در مدرسه در سه زمان اندازه‌گیری شده به صورت  $F=20.94/327$  و  $P=0/000$  و تعامل زمان اندازه‌گیری با گروه به صورت  $F=21.82/349$  و  $P=0/000$  به دست آمده است که نشان دهنده آن است که با گذر زمان، در میانگین نمرات کیفیت زندگی در مدرسه تفاوت معناداری به وجود آمده است. همچنین میانگین نمرات اشتیاق تحصیلی در سه زمان اندازه‌گیری شده به صورت  $F=57.8/583$  و  $P=0/000$  و تعامل زمان اندازه‌گیری با گروه به صورت  $F=64.2/966$  و  $P=0/000$  به دست آمده است که نشان دهنده آن است که با گذر زمان، در میانگین نمرات اشتیاق تحصیلی تفاوت معناداری به وجود آمده است. بنابراین با توجه به این که اثر تعاملی بین گروه و زمان درون گروهی معنادار بود، برای بررسی سطوح زمان درون گروهی در متغیرهای کیفیت زندگی در مدرسه و اشتیاق تحصیلی از آزمون مقایسه زوجی بونفرونی استفاده گردید که نتایج آن در جدول زیر قابل مشاهده است.

جدول ۵. نتایج آزمون تعقیبی بونفرونی برای متغیرهای پژوهش

Table 5

Results of Bonferroni post hoc test for research variables

| متغیر<br>Variable                           | منبع مقایسه<br>Source of comparison        | اختلاف میانگین<br>Average difference | انحراف معیار<br>Standard deviation | معنی‌داری<br>Significance | فاصله اطمینان<br>۹۵ درصدی<br>confidence interval 95% |
|---------------------------------------------|--------------------------------------------|--------------------------------------|------------------------------------|---------------------------|------------------------------------------------------|
|                                             |                                            |                                      |                                    |                           | حد بالا<br>Upper limit                               |
|                                             |                                            |                                      |                                    |                           | حد پایین<br>Lower limit                              |
| کیفیت زندگی مدرسه<br>school quality of life | پیش‌آزمون - پس‌آزمون<br>Pre-test-post-test | -22.533                              | 0.407                              | 0.000                     | -21.498                                              |
|                                             | پیش‌آزمون - پیگیری<br>Pre-test-follow-up   | -21.467                              | 0.472                              | 0.000                     | -20.264                                              |
|                                             | پس‌آزمون - پیگیری<br>Post-test - follow-up | 1.067                                | 0.273                              | 0.002                     | 1.762                                                |
| اشتیاق تحصیلی<br>academic engagement        | پیش‌آزمون - پس‌آزمون<br>Pre-test-post-test | -11.300                              | 0.383                              | 0.000                     | -10.324                                              |
|                                             | پیش‌آزمون - پیگیری<br>Pre-test-follow-up   | -10.567                              | 0.460                              | 0.000                     | -9.395                                               |
|                                             | پس‌آزمون - پیگیری<br>Post-test - follow-up | 0.733                                | 0.237                              | 0.013                     | 1.336                                                |

با توجه به جدول شماره ۵، دو متغیر کیفیت زندگی در مدرسه و اشتیاق تحصیلی بین مرحله پیش‌آزمون و مرحله پس‌آزمون و همچنین بین مرحله پیش‌آزمون و مرحله پیگیری گروه آزمایش تفاوت معناداری وجود دارد ( $P < 0/01$ ). اما به دلیل اینکه یکی از حدهای بالا و یا پایین در مرحله پس‌آزمون و مرحله پیگیری، صفر است، تفاوت معناداری بین پس‌آزمون و پیگیری مشاهده نشد. این یافته نشان می‌دهد که آموزش

راهبردهای کمک خواهی بر کیفیت زندگی در مدرسه و اشتیاق تحصیلی در مراحل پس‌آزمون و پیگیری نسبت به مرحله پیش‌آزمون تأثیر معناداری داشته است.

### بحث و نتیجه‌گیری

پژوهش حاضر با هدف تعیین میزان اثربخشی آموزش راهبردهای کمک خواهی بر کیفیت زندگی در مدرسه و اشتیاق تحصیلی دانش‌آموزان پسر دوره متوسطه اول انجام گرفت. یافته اول نشان داد، آموزش راهبردهای کمک خواهی بر کیفیت زندگی در مدرسه دانش‌آموزان تأثیر معناداری دارد. به عبارت دیگر، آموزش راهبردهای کمک خواهی باعث افزایش کیفیت زندگی در مدرسه دانش‌آموزان شده است. این یافته با نتایج پژوهش‌های دیویس - بومن (۲۰۲۱)، رسولی و امینی (۱۳۹۹)، کابینی مقدم و همکاران (۱۳۹۸) و هالت (۲۰۱۴) همسوست. در تبیین این یافته بر اساس نظریه اهداف پیشرفت (باتلر، ۲۰۰۸، ریان و پینتریک، ۱۹۹۷) می‌توان گفت، دانش‌آموزان دارای اهداف تبحری، برای درگیری بیشتر و یادگیری عمیق محتواهای آموزشی دست به کمک خواهی زده و برای موفقیت تحصیلی از هم‌کلاسی‌ها و معلمان خود پرسشگری می‌کنند. آنها تا زمانی که چالش به وجود آمده را حل نکنند، آرام و قرار نداشته و در تکاپو خواهند بود. دانش‌آموزان پس از رفع سوالات و مشکلات درسی خود به میزانی از رضایت درونی می‌رسند که کیفیت زندگی در مدرسه آنها را افزایش می‌دهد. در مقابل اگر دانش‌آموزی دست به کمک خواهی نزنند، به تنهایی قادر نخواهد بود تمامی چالش‌ها، مسائل و مشکلات احتمالی در کلاس درس را حل کند که نتیجه آن عزت نفس پایین و عدم احساس مثبت در مدرسه خواهد بود (پینتریک و شانک، ۲۰۰۲؛ ترجمه شهرآرای، ۱۳۹۰). بر اساس نظریه عزت نفس نیز، با دو نوع فرض مواجه هستیم؛ یکی اینکه کمک خواهی عزت نفس را افزایش می‌دهد و دیگری اینکه کمک خواهی عزت نفس را کاهش می‌دهد (باتلر و شیباز، ۲۰۰۸). دانش‌آموزی که دست به کمک خواهی از دیگران می‌زند، از این جهت که مورد قضاوت قرار گرفته و به ناتوانی متهم شود نگران بوده و عزت نفس‌اش کاهش می‌یابد اما در اینجا مزایا و معایب کمک خواهی مطرح می‌شود، چرا که دانش‌آموز با کمک نخواستن، با انبوهی از نادانسته‌ها مواجه خواهد شد که در ارزیابی معلم خود را نشان داده و ناتوانی بزرگ‌تری را از خود نمایش می‌دهد که عزت نفس او را بسیار کاهش می‌دهد، چرا که جدای از فضای مدرسه، توسط والدین و دیگر اطرافیان خارج از مدرسه مورد قضاوت قرار خواهد گرفت (پینتریک و شانک، ۲۰۰۲؛ ترجمه شهرآرای، ۱۳۹۰). بنابراین می‌توان گفت، شاید در برخی از دانش‌آموزان دارای اهداف عملکردی، کمک خواهی از دیگران، به صورت لحظه‌ای عزت نفس را کاهش دهد اما در بلند مدت باعث افزایش عزت نفس شده و یادگیری عمیق و تقویت را در پی خواهد داشت. بنابراین می‌توان گفت آموزش راهبردهای کمک خواهی، عزت نفس را بیش از آن که کاهش دهد افزایش داده و همین امر موجب بهتر شدن فضای مدرسه و زندگی در آن برای وی خواهد شد (باتلر و شیباز،

۲۰۰۸). در تبیینی دیگر بر اساس نظریه اسنادی نیز می‌توان چنین گفت که اگر دانش‌آموز شکست خود را به عدم تلاش نسبت دهد، در موقعیت‌های آینده برای فرار از شکست، دست به کمک خواهی خواهد زد (کولینز و سیمز، ۲۰۱۳). کمک خواهی خود نوعی تلاش است که باعث می‌شود دانش‌آموز همه جانبه برای یادگیری محتوای آموزشی قدم بردارد. زمانی که با کمک خواهی به موفقیت دست یافت و از شکست دور شد، احساس بهتری در مدرسه داشته و کیفیت زندگی در آن محیط برای او افزایش می‌یابد، چرا که دریافت حمایت‌ها هنگام رویارویی با موانع تحصیلی، چالش‌های موجود را کاهش داده و یا حداقل قابل تحمل می‌کند (جیبلین و استفانیاک<sup>۱</sup>، ۲۰۲۱). در نهایت می‌توان گفت دانش‌آموزان با استفاده از مهارت‌ها و راهبردهایی که آموزش دیده‌اند، پیامدهای مثبت و ثمربخشی را دریافت می‌کنند که منجر به بهبود کیفیت زندگی در مدرسه آنها می‌شود.

یافته بعدی نشان داد آموزش راهبردهای کمک خواهی بر اشتیاق تحصیلی دانش‌آموزان تأثیر معناداری دارد. به عبارت دیگر می‌توان گفت، آموزش راهبردهای کمک خواهی، اشتیاق تحصیلی دانش‌آموزان را افزایش داده است. این یافته با نتایج پژوهش‌های چو و چانگ (۲۰۲۱)، استفانسون و همکاران (۲۰۱۸)، جوادی علمی و اسدزاده (۱۳۹۹) و حسینی و هاشمی (۱۳۹۷) همسوست. در تبیین این یافته می‌توان از یکی از مدل‌های سه‌گانه و ننتزل (۱۹۹۹) بهره جست. و ننتزل بر این باور است که ارضای نیازهای اجتماعی با تأثیر بر شایستگی اجتماعی، دستیابی به اهداف تحصیلی را تحت تأثیر قرار می‌دهد (و ننتزل، ۱۹۹۹). لازمه کمک خواهی، برقراری ارتباط است و برقراری ارتباط نیاز انسان به ارتباط را ارضا می‌کند. دانش‌آموز کمک خواه با ایجاد روابط با دیگران، به آنها احساس تعلق پیدا کرده و از اینکه مورد توجه دیگران قرار می‌گیرد و برایشان مهم هست، خشنود می‌شود (اولین، کرتاگن و برکلمنز<sup>۲</sup>، ۲۰۰۸)، در نتیجه همراه با ارضای نیاز اساسی به ارتباط، مشکلات تحصیلی‌اش برطرف می‌شود که این امر اشتیاق بیشتر تحصیلی را به همراه دارد. علاوه بر آنچه گفته شد، کمک طلبی، یکی از مهمترین راهبردهای مدیریت منابع است (رامداس و زیمرمن<sup>۳</sup>، ۲۰۰۸)، دانش‌آموز برای درک و فهم بیشتر مطالب باید از همه امکانات موجود در فضای آموزشی استفاده کند. زمانی که دانش‌آموز برای رفع ابهامات تحصیلی خود از دیگرانی همچون معلم و سایر هم‌کلاسی‌ها کمک می‌خواهد، استرس ناشی از نادانسته‌ها و مشکلات یادگیری را کاهش داده و با اشتیاق بیشتری به تحصیل می‌پردازد. در تبیینی دیگر می‌توان گفت، دانش‌آموزان دوره متوسطه به مرحله‌ای در فرایند رشد شناختی رسیده‌اند، در این مرحله انتزاعی، توانایی‌ها و محدودیت‌های خود را شناخته و بر اساس آن عمل می‌کنند. زمانی که احساس کنند نمی‌توانند به تنهایی چالش‌های تحصیلی را پشت سر بگذارند، از دیگران مانند معلمان و هم‌کلاسی‌ها کمک می‌گیرند که این امر موجب حل مسئله و درگیری

1- Giblin &amp; Stefaniak

2- Evelein, Korthagen &amp; Brekelmans

3- Ramdass &amp; Zimmerman

بیشتر با تکالیف مرتبط با مدرسه می‌شود (جدیدی، ۱۳۹۸). به طوری که راهبردهای کمک‌خواهی با ایجاد فضایی مشاوره‌ای بین دانش‌آموز - معلم و دانش‌آموز با سایر دانش‌آموزان، باعث افزایش دلگرمی و دلبستگی بین آنها می‌شود (نجفی، ۱۳۹۶) که این شرایط مطلوب به حل مشکلات یادگیری کمک کرده و باعث انگیزه بخشی به منظور افزایش کنش‌وری و مشارکت در فعالیت‌های تحصیلی می‌شود و از این رو، دانش‌آموزان را درگیر کرده و اشتیاق تحصیلی را در آنان افزایش می‌دهد (کارابینیک<sup>۱</sup>، ۲۰۰۴). علاوه بر این، یادگیرندگان کمک‌خواه به واسطه استفاده از راهبردهای مربوطه، حس درونی مثبتی از خود و دیگران داشته و با اعتماد به نفس بیشتر معتقدند، همواره کسانی هستند که با آنها در مقابل رویارویی با چالش‌های تحصیلی کمک کنند (هالت<sup>۲</sup>، ۲۰۱۴).

انجام پژوهش تنها بر روی جامعه پسران از محدودیت‌های پژوهش بود که به پژوهشگران توصیه می‌شود در پژوهش‌های آتی چنین پژوهشی بر روی دانش‌آموزان دختر و پسر در مقاطع مختلف تحصیلی داشته و مقایسه نمایند. بر اساس یافته‌های پژوهش به متولیان نظام آموزشی کشور و مدیران مدارس توصیه می‌شود، در قالب دوره‌های ضمن خدمت آموزش‌های لازم را به معلمان و در قالب جلسات آموزش خانواده به والدین، در خصوص کمک‌خواهی داشته باشند تا دانش‌آموزان با بهره‌گیری از این منبع، با کیفیت بیشتری در مدرسه زندگی کرده و برای تحصیل اشتیاق بیشتری داشته باشند. در پایان از مسئولان اداره آموزش و پرورش شهر کاشان، مدیریت مدرسه، مشارکت کنندگان و تمامی افرادی که ما را در انجام پژوهش حاضر یاری کردند، تقدیر و تشکر می‌گردد.

## References

## منابع

- ابارشی، احمد و حسینی، سید یعقوب. (۱۳۹۱). *مدلسازی معادلات ساختاری*. ناشر: جامعه شناسان.
- ابراهیمی، صلاح‌الدین؛ جکیم‌زاده، رضوان و حجازی، الهه. (۱۳۹۵). رابطه هوش‌های چندگانه با پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان دختر و پسر رشته‌های علوم انسانی، ریاضی و تجربی. *تدریس پژوهی*. ۲ (۴)، ۹۵-۱۱۲.
- ابوطالبی، حمید. (۱۳۹۹). تأثیر اشتیاق تحصیلی و جدیت تحصیلی در پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان دختر دوره ابتدایی منطقه ۷ شهر کرج. *فصلنامه مدیریت و چشم انداز آموزش*. ۲ (۴)، ۱۳۴-۱۱۹. doi:10.22034/jmep.2021.267311.1047
- بهادری خسروشاهی، جعفر؛ حبیبی کلیر، رامین و فرید، ابوالفضل. (۱۳۹۶). رابطه جهت‌گیری هدف پیشرفت و خودارزشمندی با کمک‌خواهی تحصیلی دانش‌آموزان. *پژوهش‌های نوین روانشناختی*. ۱۲ (۴۶)، ۱-۲۲.

1- Karabenick

2- Holt

- بیان‌فر، فاطمه؛ پرتونژاد، نفیسه و طباطبایی، سید موسی. (۱۴۰۰). پیش‌بینی اشتیاق تحصیلی بر اساس جو عاطفی خانواده و حمایت تحصیلی در دانش‌آموزان: نقش میانجی هیجان‌های تحصیلی. فصلنامه خانواده و پژوهش. ۱۸ (۴)، ۳۱-۴۸.
- پنتریچ، پال. آر و شانک، دیل. اچ. (۲۰۰۲). انگیزش در تعلیم و تربیت: نظریه‌ها، تحقیقات و کاربردها. ترجمه مهرناز شهرآرای، ۱۳۹۰. تهران: نشر علم.
- جدیدی سما. (۱۳۹۸). نقش واسطه‌ای اشتیاق تحصیلی در رابطه بین کمک طلبی تحصیلی و سازگاری تحصیلی دانش‌آموزان. رویش روان‌شناسی. ۸ (۱۲)، ۱۰۷-۱۱۴.
- جعفر طباطبائی، تکتّم سادات و کوثری اصفهانی، لیلا. (۱۴۰۲). نقش احساس انسجام روانی و تجارب معنوی در پیش‌بینی کیفیت زندگی در مدرسه دانش‌آموزان. مجله مطالعات اسلامی در حوزه سلامت. ۷ (۱)، ۴۷-۵۶.
- جوادی علمی، لیلا و اسدزاده، حسن. (۱۳۹۹). مدل‌یابی روابط ساختاری اشتیاق تحصیلی دانشجویان بر اساس کمک‌طلبی تحصیلی، تدریس تحول‌آفرین، حمایت اجتماعی با میانجیگری نقش سرزندگی تحصیلی. پژوهش‌های روانشناسی اجتماعی. ۱۰ (۳۷)، ۱۰۱-۱۲۲. doi: 10.22034/spr.2020.109699
- حسینی، مرضیه و هاشمی، تورج. (۱۳۹۷). بررسی اثربخشی آموزش راهبردهای کمک‌خواهی در بهبود نشانه‌های استرس تحصیلی و عملکرد تحصیلی در دانش‌آموزان متوسطه. روان‌شناسی مدرسه و آموزشگاه. ۷ (۴)، ۵۵-۷۰. doi: 10.22098/jsp.2019.747
- حیدری‌زاده، واحد. (۱۴۰۰). پیش‌بینی کیفیت زندگی در مدرسه بر اساس اشتیاق تحصیلی، دل‌بستگی به مدرسه و امید تحصیلی (مورد مطالعه: دانش‌آموزان ابتدایی شهرستان قلعه گنج). پایان‌نامه کارشناسی ارشد. دانشکده علوم انسانی، دانشگاه هرمزگان.
- رسولی، حمیده و امینی، ناصر. (۱۳۹۹). بررسی اثربخشی آموزش راهبردهای کمک‌خواهی بر سازگاری تحصیلی دانش‌آموزان متوسطه دوم شهر گناوه. فصلنامه ایده‌های نوین روانشناسی. ۵ (۹)، ۱-۱۰.
- رفیع زاده اردبیلی، گلناز. (۱۴۰۰). بررسی رابطه درگیری تحصیلی و کمال‌گرایی مثبت با میانجی‌گری باورهای معرفت‌شناختی. پایان‌نامه کارشناسی ارشد. دانشگاه فردوسی مشهد.
- سلطانی شال، رضا؛ کارشکی، حسین؛ آقامحمدیان شهرباف، حمیدرضا؛ عبدخدایی، محمدسعید و بافنده، حسین. (۱۳۹۰). بررسی روایی و پایایی پرسش‌نامه کیفیت زندگی در مدرسه در مدارس شهر مشهد. مجله دانشگاه علوم پزشکی کرمان، ۱۸ (۱)، ۹۳-۷۹.

- صادقی، جمال. (۱۴۰۱). نقش واسطه‌ای کیفیت زندگی در مدرسه و اهمال کاری تحصیلی در رابطه بین باورهای معرفت شناختی با پیشرفت تحصیلی زبان انگلیسی در دانش‌آموزان. *فصلنامه علمی روش‌ها و مدل‌های روان‌شناختی*. ۱۳ (۴۸)، ۱۰۱-۱۱۴.  
doi: 10.30495/jpmm.2022.30110.3604
- صانعی، عفت؛ رئیس‌ن، محمد رضا و محمدی، یحیی. (۱۳۹۸). تعیین سهم مولفه‌های مهارت‌های اجتماعی در کیفیت زندگی در مدرسه دانش‌آموزان. *سومین همایش ملی روانشناسی و آسیب‌های اجتماعی*. چاپ‌هار.
- قنبری، سیروس و سلطانزاده، وحید. (۱۳۹۵). نقش واسطه‌ای هوش هیجانی در ارتباط بین خودکارآمدی پژوهشی و انگیزه پیشرفت تحصیلی (مورد مطالعه: دانشجویان تحصیلات تکمیلی دانشگاه بوعلی سینا همدان). *نشریه مطالعات اندازه‌گیری و ارزشیابی آموزشی*. ۶ (۱۴)، ۴۱-۶۷.
- کابینی مقدم، سلیمان؛ انتصار فومنی، غلامحسین؛ حجازی مسعود و اسدزاده، حسن. (۱۳۹۸). مقایسه اثربخشی آموزش راهبردهای یادگیری خودگردان و کمک‌خواهی بر افزایش سرزندگی تحصیلی و وجدان تحصیلی دانش‌آموزان اهمال‌کار. *فصلنامه علمی پژوهش در یادگیری آموزشگاهی و مجازی*. ۷ (۳)، ۷۷-۸۸.  
doi: 10.30473/etl.2020.44672.2897
- ماهی، فاطمه و خادمی، بهبود. (۱۳۹۸). افت تحصیلی دانش‌آموزان پایه دهم و هفتم از دیدگاه معلمان: یک مطالعه گرند تئوری. *فصلنامه پژوهش‌های برنامه‌ریزی آموزشی و درسی*. ۹ (۲)، ۵۷-۷۳.
- نجفی، حسین. (۱۳۹۷). *مقدمه‌ای بر یادگیری ترکیبی*. اصفهان: انتشارات جهاد دانشگاهی.
- Abarashi, A. & Hosseini, S. Y. (2012). *Structural Equation Modeling*. Publisher: Jamee Shenasan [In Persian].
- Aboutalebi, H. (2021). The effect of academic motivation and academic seriousness on the academic achievement of female primary school students in District 7 of Karaj. *Management and Educational Perspective*, 2(4), 119-134. doi: 10.22034/jmep.2021.267311.1047 [In Persian].
- Alrashidi, O., Phan, H. P., & Ngu, B. H. (2016). Academic engagement: an overview of its definitions, dimensions, and major conceptualizations. *International Education Studies*, 9(12), 41-52.
- Anderson L.W. & Bourke S.F. (2000). *Assessing affective characteristics in the schools (2nd Ed.)*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Bahadori Khosroshahi, J., Habibi-Kaleybar, R. & Farid, A. (2017). The Relationship between Achievement Goal Orientation and Self-worth with Academic Help Seeking Students. *Journal of Modern Psychological Researches*. 12 (46), 1-22 [In Persian].
- Bayanfar, F., Partonejad, N. & Tabatabaee, S. M. (2022). Predicting Students' Academic Engagement Based on Academic Support and Family Emotional

- Climate: The Mediating Role of Academic Emotions. *Quarterly Journal of Family and Research*. 18 (4) :31-48 [In Persian].
- Butler, R., & Shibaz, L. (2008). Achievement goals for teaching as predictors of students' perceptions of instructional practices and students' help seeking and cheating. *Learning and instruction*, 18(5), 453-467.
- Chou, C. Y., & Chang, C. H. (2021). Developing adaptive help-seeking regulation mechanisms for different help-seeking tendencies. *Educational Technology & Society*, 24 (4), 54-66.
- Collins, W., & Sims, B. C. (2013). Help seeking in higher education academic support services. In *Help seeking in academic settings* (pp. 203-223). Routledge.
- Davis-Bowman, J. (2021). African American child and adolescent academic help-seeking: A scoping review. *Education and Urban Society*, 53 (1), 42-67.
- Ebrahimi, S., Hkimzadeh, R. & Hejazi, E. (2016). The Relationship of Multiple Intelligence and Academic Achievement of Girl and Boy Student's at Humanities, Mathematics and Science field of Studies. *Research in Teaching*. 4(2), 95-112 [In Persian].
- Evelein, F., Korthagen, F., & Brekelmans, M. (2008). Fulfilment of the basic psychological needs of student teachers during their first teaching experiences. *Teaching and teacher Education*, 24(5), 1137-1148.
- Ghanbari, S. & Soltanzadeh, V. (2016). The Mediating Role of Emotional Intelligence in the Relationship between Self- efficacy of Research and Academic Achievement Motivation. *Educational Measurement and Evaluation Studies*, 6 (14), 41-67. [In Persian].
- Giblin, J., & Stefaniak, J. (2021). Examining decision-making processes and heuristics in academic help-seeking and instructional environments. *TechTrends*, 65(1), 101-110.
- Hashemi, T., Bayrami, M., Vahedi, S., & Beyrami, N. (2017). The effectiveness of help-seeking strategies training in the improvement of academic stress, performance and motivation by the moderating role of attributional styles among students. *Biquarterly Journal of Cognitive Strategies in Learning*, 5(8), 139-158.
- Heydarizadeh, Vahed. (2021). *Predicting the school quality of life based on academic engagement, attachment to school and academic hope (Case study: elementary school students in Qaleh Ganj city)*. Master's thesis. Faculty of Humanities, University of Hormozgan [In Persian].
- Holt, L. J. (2014). Attitudes about help-seeking mediate the relation between parent attachment and academic adjustment in first-year college students. *Journal of College Student Development*, 55(4), 418-423.
- Holt, L. J. (2014). Attitudes about help-seeking mediate the relation between parent attachment and academic adjustment in first-year college students. *Journal of College Student Development*, 55(4), 418-423.
- Hoseini, M. & Hashemi, T. (2019). Effectiveness of help seeking strategies' training in improving symptoms of academic stress and academic performance in high

- school students. *Journal of School Psychology*, 7(4), 55-70. doi: 10.22098/jsp.2019.747 [In Persian].  
<https://doi.org/10.1177/0013124520916174>
- Jadidi, S. (2020). The Mediating Role of Academic Eagerness in the Relationship Between Academic Help Seeking and Academic Adjustment of Students. *Rooyesh*. 8 (12), 107-114 [In Persian].
- Jafar Tabatabaei, T. S. & Kausari Esfahani, L. (2023). The Role of Sense of Psychological Coherence and Spiritual Experiences in Predicting the Quality of life in School. *Islamic Studies*, 7(1), 47-56 [In Persian].
- javadi elmi, L. & Asadzadeh, H. (2020). Structural Equation Modeling of Students' academic engagement based on Academic Help-Seeking, Transformational teaching, perceived social support with the Mediation Role of Academic Buoyancy. *Social Psychology Research*, 10(37), 101-122. doi: 10.22034/spr.2020.109699 [In Persian].
- Kabini Moghadam, S. , Entesar Foumani, G. , Hejazi, M. and Asadzadeh, H. (2020). Comparison of the Effectiveness of Instruction of Self-Regulated Learning and Help-Seeking Strategies Training on Increasing Educational Buoyancy and Conscience of Procrastinating Students. *Research in School and Virtual Learning*, 7(3), 77-88. doi: 10.30473/etl.2020.44672.2897 [In Persian].
- Karabenick, S. A. (2004). Perceived achievement goal structure and college student help seeking. *Journal of educational psychology*, 96(3), 569-581.
- Karabenick, S. A., & Knapp, J. R. (1988). Help seeking and the need for academic assistance. *Journal of educational psychology*, 80 (3), 406-408.
- Kliesener, T., Meigen, C., Kiess, W., & Poulain, T. (2022). Associations between problematic smartphone use and behavioural difficulties, quality of life, and school performance among children and adolescents. *BMC psychiatry*, 22(1), 195- 207.
- Mahi, F. & Khademi, B. (2019). Academic Decline of Seventh and Tenth Grade Students from Teachers' Perspective: A Grounded Theory Study. *Curriculum Development and Educational Planning Research*. 9 (2), 57-73 [In Persian].
- Mameli, C., Passini, S. (2019). Development and validation of an enlarged version of the student agentic engagement scale. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 37 (4), 450 -463. 10.1177/0734282918757849
- McGuine, T. A., Biese, K. M., Petrovska, L., Hetzel, S. J., Reardon, C., Kliethermes, S., ... & Watson, A. M. (2021). Mental health, physical activity, and quality of life of US adolescent athletes during COVID-19–related school closures and sport cancellations: a study of 13 000 athletes. *Journal of athletic training*, 56(1), 11-19.
- Moreira, P. A. S., Dias, A., Matias, C., Castro, J., Gaspar, T., & Oliveira, J. (2018). School effects on students' engagement with school: Academic performance moderates the effect of school support for learning on students' engagement. *Learning and Individual Differences*, 67, 67–77.

- doi:10.1016/j.lindif.2018.07.007
- Najafi, H. (2018). *An Introduction to Blended Learning*. Isfahan: Jahad Daneshgahi Publications [In Persian].
- Newman, R. S. (1990). Children's help-seeking in the classroom: The role of motivational factors and attitudes. *Journal of Educational Psychology*, 82 (1), 71-80. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.82.1.71>
- Pentrich, P. R. & Shank, D. H. (2002). *Motivation in Education: Theories, Research, and Applications*. Translated by Mehrnaz Shahraray, 2011. Tehran: Alam Publishing [In Persian].
- Pietarinen, J., Soini, T., & Pyhältö, K. (2014). Students' emotional and cognitive engagement as the determinants of well-being and achievement in school. *International Journal of Educational Research*, 67, 40-51.
- Rafizadeh Ardebili, G. (1400). *Investigating the relationship between academic engagement and positive perfectionism with the mediation of epistemological beliefs*. Master's thesis. Ferdowsi University of Mashhad [In Persian].
- Ramdass, D., & Zimmerman, B. J. (2008). Effects of self-correction strategy training on middle school students' self-efficacy, self-evaluation, and mathematics division learning. *Journal of advanced academics*, 20 (1), 18-41.
- Rasouli, H. & Amini, N. (2022). Evaluation of the effectiveness of teaching aid strategies on academic adjustment of high school students in Genaveh. *Journal of Psychology New Ideas*. 5 (9), 1-10 [In Persian].
- Reeve, J., Shin, S. H. (2020). How teachers can support students' agentic engagement. *Theory into Practice*, 59(2), 150 -161. <https://doi.org/10.1080/00405841.2019.1702451>
- Reeve, J., Tseng, M. (2011). Agency as a fourth aspect of engagement during learning activities. *Contemporary Educational Psychology*, 36, 257 -267. doi:10.1016/j.cedpsych.2011.05.002
- Ryan, A. M., & Pintrich, P. R. (1997). " Should I ask for help?" The role of motivation and attitudes in adolescents' help seeking in math class. *Journal of educational psychology*, 89(2), 329-341.
- Sadeghi, J. (2022). The mediating role of school quality of life and academic procrastination in the relationship between epistemological beliefs and English language academic achievement in students. *Psychological Models and Methods*, 13(48), 101-114. doi: 10.30495/jpmm.2022.30110.3604 [In Persian].
- Sanei, E., Raisoon, M. R. & Mohammadi, Y. (2019). Determining the contribution of social skills components to the student's school quality of life. *Third National Conference on Psychology and Social Damage*. Chababhar [In Persian].
- Sarici, H., Telli, O., Ozgur, B. C., Demirbas, A., Ozgur, S., & Karagoz, M. A. (2016). Prevalence of nocturnal enuresis and its influence on quality of life in school-aged children. *Journal of pediatric urology*, 12(3), 159-e1-159-e 6.
- Shumaker, R., & Wood, J. L. (2016). Understanding first-generation community college students: An analysis of covariance examining use of, access to, and

- efficacy regarding institutionally offered services. *The Community College Enterprise*, 22 (2), 9-17.
- Soltani shal, R., Karshki, H., Aghamohamadiyan, H., Abdkhodaei, M., & Bafandeh, H. (2011). Evaluation of Validity and Reliability of the Quality of School Life Questionnaire in Mashhad Schools. *Journal of Kerman University of Medical Sciences*, 18(1), 79-93 [In Persian].
- Stefansson, K. K., Gestsdottir, S., Birgisdottir, F., & Lerner, R. M. (2018). School engagement and intentional self-regulation: A reciprocal relation in adolescence. *Journal of adolescence*, 64, 23-33.
- Truta, C., Parv, L., & Topala, I. (2018). Academic Engagement and Intention to Drop Out: Levers for Sustainability in Higher Education. *Sustainability*. 10 (12), 4637-4648.
- Wang, M. T., & Eccles, J. S. (2013). School context, achievement motivation, and academic engagement: A longitudinal study of school engagement using a multidimensional perspective. *Learning and instruction*, 28, 12-23.
- Wang, M. T., Willett, J. B., & Eccles, J. S. (2011). The assessment of school engagement: Examining dimensionality and measurement invariance by gender and race/ethnicity. *Journal of school psychology*, 49(4), 465-480.
- Wara, E., Aloka, P. J., & Odongo, B. C. (2018). Relationship between Emotional Engagement and Academic Achievement among Kenyan Secondary School Students. *Academic Journal of Interdisciplinary Studies*. 7 (1), 107-118.
- Wentzel, K. R. (1999). Social-motivational processes and interpersonal relationships: Implications for understanding motivation at school. *Journal of educational psychology*, 91(1), 76-97.