

اثربخشی آموزش راهبردهای کمک‌خواهی در افزایش سازگاری تحصیلی دختران

مهدی آقاپور^۱

خدیجه ابوالمعالی الحسینی^۲

علی اصغر اصغرزاد فرید^۳

تاریخ دریافت مقاله: ۱۳۹۷/۲/۲

تاریخ پذیرش نهایی مقاله: ۱۳۹۷/۳/۲۸

چکیده

پژوهش حاضر با هدف اثربخشی آموزش راهبردهای کمک‌خواهی در افزایش سازگاری تحصیلی دختران انجام شد. برای بررسی این پژوهش از پکیج آموزش راهبردهای کمک‌خواهی و پرسشنامه سازگاری تحصیلی استفاده شد. تعداد ۴۰ نفر از آزمودنی‌ها انتخاب شده و بعد از اخذ رضایت‌نامه اخلاقی به دو گروه ۲۰ نفره آزمایش و کنترل تقسیم شدند. ابتدا ابزارهای پژوهش به عنوان پیش‌آزمون از هر دو گروه به عمل آمد. گروه آزمایش ۱۰ جلسه آموزش کمک‌خواهی دریافت کردند. سپس بعد از پایان ۱۰ جلسه مجدداً ابزارهای پژوهش به عنوان پس‌آزمون به عمل آمدند. نتایج نشان داد که آموزش کمک‌خواهی بر سازگاری تحصیلی تاثیر معناداری دارد. به نحوی که آموزش راهبردهای کمک‌خواهی باعث افزایش سازگاری تحصیلی می‌شود.

واژگان کلیدی: کمک‌خواهی، سازگاری تحصیلی، تبریز، دختر.

مقدمه

روند فعالیت‌های تحصیلی دانش‌آموزان در فضاهای آموزشی و محیط‌های خارج از مدرسه، تحت تاثیر عوامل متنوعی بوده که برخی از این عوامل در شکل‌گیری تنیدگی‌های روان‌شناختی و سازگاری‌های

۱. دانشجوی دوره دکتری مشاوره، دانشگاه آزاد اسلامی، واحد علوم و تحقیقات، تهران، ایران.

E-mail: m.aghapour59@gmail.com

۲. دانشیار و عضو هیات علمی دانشگاه آزاد اسلامی واحد رودهن، ایران (نویسنده مسئول).

E-mail: sama.abolmaali@gmail.com

۳. دانشیار و عضو هیئت علمی انستیتو علوم پزشکی تهران.

تحصیلی مداوم نقش به‌سزایی ایفا می‌کنند و موجب کاهش انگیزش و عملکرد تحصیلی فراگیران شده و گاهی به امتناع آن‌ها از پیگیری امور تحصیلی منتهی می‌گردند. در این راستا، مطالعات (زارعی، میرهاشمی و پاشا شریفی، ۱۳۹۱)، نشان می‌دهد که سالیانه بخشی از دانش‌آموزان به دلیل ابتلا به عدم سازگاری تحصیلی از رسیدن به هدف‌های آموزشی باز می‌مانند و تعداد قابل توجهی از آن‌ها در فرایند تحصیل به انواع مشکلات روان‌شناختی، گوارشی و خواب، سوء تغذیه و سردردهای مزمن و کاهش وزن، اختلالات خوردن و مشکلات سازگاری مبتلا می‌شوند به نحوی که در اغلب موارد به مداخلات روان‌شناختی و پزشکی نیاز پیدا می‌کنند. از طرفی مطالعات نشان می‌دهند که تداوم این مشکلات موجب افت انگیزش تحصیلی و شکست‌های تحصیلی می‌شوند که علاوه بر عوارض ثانوی، هزینه‌های قابل توجهی را متوجه نظام‌های آموزشی و اولیاء دانش‌آموزان می‌کنند (پرلین^۱، ۱۹۷۸).

سازگاری، فرایندی کم و بیش آگاهانه فرض می‌شود که بر پایه آن فرد با محیط اجتماعی طبیعی یا فرهنگی انطباق می‌یابد. این انطباق مستلزم آن است که فرد خود را تغییر داده یا این که فعالانه تغییراتی در محیط ایجاد نماید و در نتیجه هماهنگی لازم بین فرد و محیط ایجاد شود. چپلین^۲ نیز سازگاری را تغییر در فعالیت‌ها به منظور فائق آمدن بر موانع و ارضای نیازهای خود می‌داند. وی سازگاری را نوعی حل مسئله می‌داند که در آن ارگانسیم یا فرد نیازی دارد که نمی‌تواند با روش‌های قبلی برآورده کند. در چنین موقعیت‌هایی رفتار تغییر داده می‌شود تا این که پاسخ منجر به ارضا شود. فرد در حالت سازگاری نقش فعال‌تری در موقعیت ایفا می‌کند؛ به همین دلیل سازگاری با مفاهیم سازش، انطباق و همنوایی تفاوت دارد (پوتوس^۳ ۲۰۰۰؛ به نقل از چن و تسای^۴، ۲۰۱۱). در این راستا ریان^۵ (۲۰۰۵)، توضیح می‌دهد که دانش‌آموزان در فرایند فعالیت‌های تحصیلی از پیشرفت‌های یکنواختی در همه حوزه‌های تحصیلی برخوردار نیستند و مبتنی بر تفاوت‌های فردی، دچار ضعف و قوت‌های متنوعی در این عرصه‌ها هستند. از این رو، بروز ضعف در امور تحصیلی و روابط بین فردی، زمینه شکل‌گیری عدم سازگاری تحصیلی را مهیا نموده و مستلزم مداخلات اضطراری است. از این رو، الون، مک‌لرن، رول و کودینکر^۵ (۲۰۰۶)، بیان می‌کند که یکی از مداخلات ممکن در این موقعیت‌ها، زمینه‌سازی برای شکل‌گیری رفتار کمک‌خواهی است که این توان‌مندی باعث می‌شود که فرد در موقعیت‌های مشکل و اضطراری بتواند به طرح مشکل پرداخته و از دیگران (سایر دانش‌آموزان و معلمان) حمایت‌های تحصیلی و عاطفی لازم را دریافت کنند. بنابراین، وجود و عدم وجود این توان‌مندی، می‌تواند بخشی از تغییرات مربوط به افزایش سازگاری تحصیلی دانش‌آموزان را توجیه کند. هر چند که نتایج پژوهش‌ها نشان می‌دهد که آموزش راهبردهای

^۱ Pearlین

^۲ Chplین

^۳ Pettus

^۴ Cheng & Tsai

^۵ Aleven, McLaren, Roll & Koedinger

کمک‌خواهی بر بخشی از معضلات فراگیران در عرصه‌های تحصیلی تاثیر مثبت می‌گذارد، ولی بخش مهمی از سازگاری‌های تحصیلی دانش‌آموزان از فقدان سایر مهارت‌های زندگی تحصیلی بالادستی مهارت‌های کمک‌خواهی ناشی می‌شود. در این راستا، زیمرمن^۱ (۲۰۰۸)، عنوان می‌کند که کمک‌خواهی یکی از مهم‌ترین راهبردهای مدیریت منابع به شمار می‌آید که به دانش‌آموز کمک می‌کند تا امکانات موجود در کلاس و محیط اطراف را تنظیم و اداره کند (کاپلان و فلام^۲، ۲۰۱۰). به عبارتی، کمک‌خواهی تحصیلی به عنوان راهبردی برای غلبه بر استرس‌های تحصیلی تعریف شده است. از این رو، کمک‌خواهی یکی از راهبردهای یادگیری محسوب می‌شود که دانش‌آموزان با استفاده از آن می‌توانند مسائل و مشکلات یادگیری و استرس‌های تحصیلی خود را تشخیص داده و از طریق پرسش و کمک گرفتن از دیگران در جهت رفع آن‌ها برآیند (زیدان^۳، ۲۰۱۰). با همه این اوصاف، در مواجهه روان‌شناسان شناختی با استرس‌های تحصیلی دانش‌آموزان، تغییرات پارادیمی ویژه‌ای به وقوع پیوسته است که نشان می‌دهد رویارویی مستقیم با علل استرس و عوامل به وجود آورنده آن، همیشه به نتایج مثبت منتهی نمی‌شود؛ چرا که بخش عظیمی از سازگاری‌های تحصیلی از موقعیت‌های بلافصل آموزشی ناشی نمی‌شود (ریان^۴، ۲۰۰۹؛ به نقل از کارابنیک^۵، ۲۰۱۱؛ کارابنیک و نیومن، ۲۰۱۳).

در سال‌های اخیر پژوهش‌های متنوعی (اسکینر و همکاران، ۲۰۰۷)، در جهت تبیین نقش کمک‌خواهی در افزایش سازگاری تحصیلی به منصف ظهور رسیده است که در این میان، مطالعه رایان (۲۰۰۹)، نشان داده است که آموزش راهبردی کمک‌خواهی قادر است بخش قابل توجهی از سازگاری تحصیلی آن‌ها را بهبود بخشد. با این حال یافته‌های متناقض هم در این عرصه، کم نیستند، چرا که مطالعه زیمرمن (۲۰۰۸)، نشان داده است که آموزش راهبردهای کمک‌خواهی موجب تشدید استرس‌های تحصیلی در برخی دانش‌آموزان می‌گردد. وی در توجیه این یافته عنوان می‌کند که برخی دانش‌آموزان به جهت فقدان خودپنداره مثبت، از آموزش‌های کمک‌خواهی نمی‌توانند بهره لازم ببرند و لذا خودپنداره منفی، آن‌ها را از به‌کارگیری راهبردهای کمک‌خواهی در موقعیت‌های بین فردی و کلاسی باز می‌دارند و در نتیجه به تشدید استرس‌های تجربه شده و افت باورهای کارآمدی منتهی می‌شوند.

در این راستا، تاسونیس و همکاران (۲۰۰۱)، در خصوص تعیین اثربخشی راهبردهای آموزش کمک‌خواهی به بررسی مقالات چاپ شده در سال‌های ۱۹۸۵ تا ۱۹۹۵ پرداخته و نتیجه گرفته‌اند که ارائه کمک و راهنمایی به گروه‌های آزمایشی، دادن ملاک‌های ارزیابی از فرایند و بازده‌های تحصیلی و ارائه بازخوردهای فوری به آنان یکی از مهم‌ترین پیش‌نیازهای فائق آمدن به مشکلات و استرس‌های تحصیلی محسوب می‌شود. هم‌چنین رایان و همکاران (۲۰۰۱)، مدل کمک‌خواهی را بر اساس الگوی نلسون - لی

1. Zimmerman

2. Kaplan & Flum

3. Zeidan

4. Ryan

5. Karabenick

گال(۱۹۸۱)، بسط داده و تاثیرات آن را در فرایندها و پیامدهای آموزشی و رفتاری دانش‌آموزان مورد بررسی قرار داده‌اند. ویلسون(۲۰۰۷؛ به نقل از کارابنیک و نیومن، ۲۰۱۳)، نشان داد که آموزش راهبردهای کمک‌خواهی موجب افزایش سازگاری تحصیلی در دانش‌آموزان می‌گردد. یافته‌های آندرا^۱(۲۰۰۳)، نشان می‌دهد که آموزش راهبردهای کمک‌خواهی باعث افزایش سازگاری تحصیلی دانش‌آموزان می‌شود، در صورتی که نتایج پژوهش هالا^۲(۲۰۰۶)، نشان می‌دهد که در برخی موقعیت‌های تحصیلی، منابع سازگاری تحصیلی خارج از حوزه اراده دانش‌آموز بوده و آموزش این راهبردها نمی‌تواند سازگاری تحصیلی را افزایش دهند. از این و سوال اصلی این پژوهش این است که آیا آموزش راهبردهای کمک‌خواهی باعث افزایش سازگاری تحصیلی دانش‌آموزان دختر شهر تبریز می‌شود؟

اهداف تحقیق

هدف کلی

- تعیین اثربخشی آموزش راهبردهای کمک‌خواهی بر سازگاری.

اهداف اختصاصی

- تعیین اثربخشی آموزش راهبردهای کمک‌خواهی بر کوشش تحصیلی
- تعیین اثربخشی آموزش راهبردهای کمک‌خواهی بر رضایت از محیط تحصیلی
- تعیین اثربخشی آموزش راهبردهای کمک‌خواهی بر وضوح اهداف.

چارچوب نظری

سازگاری در اصل از علم زیست‌شناسی نشأت گرفته است. نخستین بار، داروین آن را در نظریه کامل خود مطرح نمود، سپس این مفهوم در علوم دیگر هم‌چون روان‌شناسی و جامعه‌شناسی مورد استفاده قرار گرفت. این اصطلاح در معنای زیست‌شناختی به ساختارهای بیولوژیکی اشاره دارد که زنده ماندن انواع را تسهیل می‌کند و نه تنها انسان‌ها بلکه حیوانات و نباتات را نیز در بر می‌گیرد. در روان‌شناسی، سازگاری فرایندی کم و بیش آگاهانه فرض می‌شود که بر پایه آن فرد با محیط اجتماعی، طبیعی یا فرهنگی انطباق می‌یابد. این انطباق مستلزم آن است که فرد خود را تغییر داده یا این که فعالانه تغییراتی در محیط ایجاد نماید و در نتیجه هماهنگی لازم بین فرد و محیط ایجاد شود.

چاپلین(۱۹۸۵)، سازگاری را تغییر در فعالیت‌ها به منظور فائق آمدن بر موانع و ارضای نیازهای خود تعریف می‌کند. وی سازگاری را نوعی حل مسئله می‌داند که در آن ارگانیزم یا فرد نیازی دارد که

¹. Anders

². Hala

نمی‌تواند با روش‌های قبلی برآورده کند. در چنین موقعیت‌هایی، رفتار تغییر داده می‌شود تا این که پاسخ منجر به ارضا شود. فرد در حالت سازگاری نقش فعال‌تری در موقعیت ایفا می‌کند؛ به همین دلیل سازگاری با مفاهیم سازش، انطباق و هم‌نوایی تفاوت دارد.

دستیابی به موفقیت تحصیلی نیاز به چالش و سازگاری با شرایط جدید آموزشی دارد و تاثیر این سازگاری برای پیشرفت و تکمیل برنامه‌های آموزشی بسیار مهم می‌باشد. سازگاری دارای ابعاد مختلفی است. سین‌ها و سینگ (نقل از زارعی، میر‌هاشمی و پاشا شریفی، ۱۳۹۱). سازگاری را به سه نوع اصلی تقسیم‌بندی کرده‌اند: الف) سازگاری تحصیلی ب) سازگاری اجتماعی ج) سازگاری عاطفی. سازگاری تحصیلی یک مفهوم چند بعدی و اجتماعی بوده و به معنای توانایی افراد در پاسخگویی موفقیت‌آمیز به تقاضاهای متنوع و مختلف محیط آموزشی است.

انسان همواره در ارتباط با محیط پیرامون خود با مسائل و مشکلات متنوع و ناشناخته‌ای روبرو است و برای پاسخگویی به خواسته‌های خود، نیازمند تعامل و سازگاری با محیط اطراف خود می‌باشد. این در حالی است که در دنیای معاصر، پیشرفت‌های فناورانه و ارتباطی نیز نقش هم‌نوایی، کنار آمدن و سازگاری با موقعیت‌ها و مسائل پیش رو را ضروری‌تر ساخته است. سازگاری جریانی است که در آن فرد برای وفق دادن خود با فشارهای درونی و ملزومات بیرونی تلاش و کوشش به خرج می‌دهد. یک فرد زمانی از سازگاری بهره‌مند است که بتواند میان خود و محیط اجتماعی‌اش رابطه سالم برقرار کند. محیط اجتماعی نیز در برگیرنده خانواده، محل تحصیل، محیط کسب و کار و نظایر آن می‌باشد و اگر فردی نتواند با محیط خود به شیوه‌های مطلوب رابطه برقرار کند، ناسازگار قلمداد می‌شود. سازگاری از بدو تولد همراه با انسان است و در هر برهه زمانی به گونه‌ای خاص، فرد آن را به کار می‌برد. علاوه بر این، سازگاری دارای عرصه‌های مختلفی نیز هست. به عنوان مثال سازگاری در انتقال به محیط یا موقعیت جدید، سازگاری در روابط بین فردی و سازگاری در موقعیت‌های آموزشی که از آن تحت عنوان سازگاری تحصیلی^۱ یاد می‌شود. سازگاری تحصیلی ناظر به توان‌مندی فراگیران در انطباق با شرایط و الزامات تحصیل و نقش‌هایی است که مدرسه به عنوان یک نهاد اجتماعی فراروی آن‌ها قرار می‌دهد (کارابنیک و نیومن، ۲۰۱۳). دوران تحصیل، دوره‌ای از زندگی است که در آن تغییرات شناختی و اجتماعی سریعی اتفاق می‌افتد. از این رو، سازگاری تحصیلی به عنوان یکی از ابعاد کلی سازگاری روانی اجتماعی، مورد توجه پژوهشگران تعلیم و تربیت بوده است و تلاش‌های زیادی در راستای تعیین عوامل مؤثر بر آن از سوی محققان به عمل آمده است.

¹. Academic adjustment

فرضیه‌ها

- آموزش راهبردهای کمک‌خواهی بر کوشش تحصیلی دانش‌آموزان دختر تاثیر دارد.
- آموزش راهبردهای کمک‌خواهی بر رضایت از محیط تحصیلی دانش‌آموزان دختر تاثیر دارد.
- آموزش راهبردهای کمک‌خواهی بر وضوح اهداف دانش‌آموزان دختر تاثیر دارد.

روش پژوهش

پژوهش حاضر با توجه به اهداف و فرضیه‌ها از نوع طرح‌های آزمایشی بین گروهی با پیش‌آزمون و پس‌آزمون همراه با گروه کنترل بود و با توجه به شیوه جمع‌آوری داده‌ها از نوع نیمه آزمایشی می‌باشد.

جامعه آماری، نمونه و روش نمونه‌گیری

در این پژوهش جامعه مورد مطالعه عبارت از دانش‌آموزان پایه اول دبیرستان‌های دولتی دخترانه ناحیه ۴ آموزش و پرورش شهر تبریز که از جامعه مورد مطالعه (۳۸۱) منطبق با طرح پژوهشی تعداد ۴۰ نفر به روش تصادفی انتخاب و در ۲ گروه ۲۰ نفره (یک گروه آزمایش) و (یک گروه کنترل) جایگزین شدند.

ابزارهای اندازه‌گیری

۱) پرسشنامه سازگاری تحصیلی: این پرسشنامه یکی از خرده‌آزمون‌های SACQ 36 بود. پرسشنامه SACQ یک ابزار خود گزارشی با ۶۷ ماده است و در طیف لیکرت ۷ درجه‌ای نمره‌گذاری می‌شود. این پرسشنامه دارای چهار خرده‌مقیاس سازگاری تحصیلی، سازگاری اجتماعی، سازگاری شخصی-هیجانی و دلبستگی به مؤسسه/دانشگاه است. در اغلب مطالعات، ضرایب آلفای گزارش شده برای کل مقیاس و خرده‌مقیاس‌های آن بالای ۰/۸۰ است (بیرز و گوسنز^۲، ۲۰۰۲). همبستگی بین SACQ با سازه‌های مرتبط دیگر، هم‌چون انگیزش دانشگاهی، فرسودگی تحصیلی، افسردگی، گوشه‌گیری، میزان استفاده از خدمات روان‌شناختی و میزان شرکت در فعالیت‌های اجتماعی، شواهد حمایت‌کننده‌ای برای روایی نمره‌های SACQ فراهم کرده است (والر، ۲۰۰۹). در این پژوهش فقط از خرده‌مقیاس سازگاری تحصیلی پرسشنامه SACQ استفاده شد. این مقیاس توسط محلاتی (۱۳۹۵)، در جامعه دانش‌آموزان دوره متوسطه شهر یزد عامل‌یابی شد. تحلیل عاملی با روش تحلیل مولفه‌های اصلی با هدف استخراج مؤلفه‌های خرده‌مقیاس سازگاری تحصیلی انجام شد. استفاده از روش تحلیل مؤلفه‌های اصلی نشان داد که شاخص کایسر میر اولکین برابر با ۰/۸۴۶ است. بر اساس نتایج تحلیل عاملی اکتشافی سه مؤلفه

^۱ Beyers

^۲ Goossens

استخراج شد. مؤلفه اول کوشش تحصیلی (با سؤال‌های ۲۲، ۲۰، ۱۶، ۱۵، ۱۲، ۱۰، ۸، ۶، ۴، ۳)، مؤلفه دوم رضایت از محیط تحصیلی (با سؤال‌های ۲۴، ۲۳، ۲۱، ۱۹، ۱۷، ۱۴، ۱۱) و مؤلفه سوم وضوح اهداف (با سؤال‌های ۱۸، ۱۳، ۹، ۷، ۲) نامیده شدند. سهم منحصر به فرد هر یک از مؤلفه‌های مذکور در تبیین واریانس کل به ترتیب برابر با ۳۸/۲۲، ۸/۶۷ و ۶/۵ بود. پایایی این پرسشنامه به روش همسانی درونی توسط پژوهشگران مختلف گزارش شده است. برای مثال بیکر و سریاک (۱۹۸۹)، ۰/۸۲ تا ۰/۹۰ همسانی درونی این پرسشنامه را ۰/۸۶ گزارش داده‌اند. در این پژوهش نیز ضریب آلفای کرونباخ مساوی ۰/۸۳۴ به دست آمد. همچنین، در پژوهش حاضر برای بررسی پایایی مقیاس از روش بازآزمایی با فاصله زمانی سه هفته استفاده شد. ضریب پایایی در این روش در گروه ۴۵ نفری برابر ۰/۸۶۱ شد. در مجموع، شواهد حاصل از تحقیقات قبلی و این پژوهش، همگی نشانگر این است که ابزار مذکور برای اندازه‌گیری سازگاری تحصیلی در بین دانش‌آموزان از پایایی لازم برخوردار است.

۲) بسته آموزشی کمک‌خواهی

جدول شماره (۱): آموزش کمک‌خواهی

جلسه اول	مبنای کمک‌خواهی	تعریف و ماهیت کمک‌خواهی
جلسه دوم	ضرورت کمک‌خواهی	توانایی‌های شناختی و آشنایی با ضرورت کمک‌خواهی
جلسه سوم	شناسایی منابع	توانایی‌های اجتماعی و شناسایی منابع در دسترس
جلسه چهارم	تشخیص مشکل	نحوه بررسی مسئله و تشخیص مشکل
جلسه پنجم	تقویت خود	خودباوری و تقویت خود برای دوری از ادراکات منفی
جلسه ششم	تبیین کمک‌خواهی	موضوع جلسه هفتم: اشارات تبیینی
جلسه هفتم	انواع راهبردها	بررسی راهبردهای کمک‌خواهی
جلسه هشتم	سوال پرسیدن	سوال پرسیدن دوجانبه
جلسه نهم	نقش‌ها	تخصصی کردن نقش‌ها
جلسه دهم	درک موضوعات	بازبینی درک مطلب

بسته آموزشی راهبردهای کمک‌خواهی بر اساس نظریه‌های موجود در کمک‌خواهی به خصوص الگوهای نلسون - لی گال (۱۹۸۱)، و الون (۲۰۰۶)، در ۱۲ جلسه اجرا شد.

روش اجرا

پس از هماهنگی با مسئولان آموزش و پرورش شهرستان تبریز و کسب مجوزهای لازم، نسبت به انتخاب مدارس متوسطه از بین مدارس موجود اقدام شد. پس از انتخاب مدارس مورد نظر نسبت به انتخاب کلاس‌های مورد نظر اقدام شد. به دنبال آن با کسب رضایت دانش‌آموزان و اولیاء مدرسه و خانواده آن‌ها توضیح اهداف دوره‌های آموزشی در ساعات فوق برنامه نسبت به اجرای بسته‌های آموزشی

در گروه‌های آزمایشی اقدام شد و پیش از اجرای آزمایش‌ها و آموزش‌ها نسبت به اندازه‌گیری متغیرهای وابسته اقدام شد و پس از اتمام دوره آموزشی نیز مجدداً متغیرهای وابسته با استفاده از همان ابزارها مورد اندازه‌گیری قرار گرفت.

یافته‌ها

ابتدا نتایج توصیفی مربوط به میانگین و انحراف معیار هر یک از متغیرها ارائه شده است. سپس نتایج حاصل از پیش فرض‌ها و تحلیل واریانس چند متغیره ارائه شده است. همان گونه که مندرجات جدول (۲) نشان می‌دهد، گروه‌های مورد مطالعه در مرحله پیش‌آزمون تفاوت‌های چشمگیری با یکدیگر نداشته‌اند. چرا که میانگین و انحراف استاندارد گروه‌ها، تقریباً به هم نزدیک بوده است، ولی در مرحله پس‌آزمون گروه‌های آزمایشی، این کمیت‌ها با واریانس بیشتری مواجه شده‌اند به نحوی که میانگین و انحراف استاندارد گروه‌ها تغییر پیدا کرده است.

جدول شماره (۲): آماره‌های توصیفی

پس‌آزمون		پیش‌آزمون		مؤلفه	آزمودنی‌ها
تعداد	انحراف استاندارد	تعداد	انحراف استاندارد		
۲۰	۳/۵۸	۲۰	۲/۴۰	۲۴/۱	کمک‌خواهی کنترل
۲۰	۲/۵۸	۲۰	۲/۴۳	۲۴/۵۵	
۲۰	۶/۹۵	۲۰	۵/۱۲	۲۵/۱۵	کمک‌خواهی کنترل
۲۰	۳/۸۴	۲۰	۲/۸۹	۲۴/۲۰	
۲۰	۳/۴۶	۲۰	۳/۰۴	۲۳/۸۵	کمک‌خواهی کنترل
۲۰	۵/۶۶	۲۰	۳/۷۵	۲۳/۱	
۲۰	۱۰/۱۸	۲۰	۷/۵۲	۷۳/۱	کمک‌خواهی کنترل
۲۰	۹/۳۳	۲۰	۶/۸۳	۷۱/۸۵	

برای تجزیه و تحلیل داده‌های این پژوهش، از روش تحلیل کواریانس چند متغیره استفاده شده است. از این آزمون به منظور کنترل اثر پیش‌آزمون استفاده می‌شود؛ برای استفاده از آزمون تحلیل کواریانس چند متغیره باید، حداقل سه پیش فرض محقق شود؛ از آن جا که مهم‌ترین پیش فرض‌ها، پیش فرض همگنی ماتریس کواریانس، پیش فرض همگنی واریانس خطا و پیش فرض همبستگی متعارف یا کرویت بارتلت است، در ادامه به بررسی این سه پیش فرض پرداخته شده و جداول مربوط به هر پیش فرض ارائه می‌شود.

جدول شماره (۳): آزمون ام باکس برای پیش فرض همگنی ماتریس کوواریانس

متغیر	ام باکس	درجه آزادی اول	درجه آزادی دوم	F	P
متغیر وابسته	۱۹/۴۹	۶	۲۴۸۳/۹۲	۱/۹۳	۰/۱۲۸

از آزمون ام باکس برای بررسی همگنی ماتریس کوواریانس استفاده شد؛ همان گونه که مندرجات جدول (۳) نشان می‌دهد، همبستگی موجود بین متغیرهای مورد مطالعه همگن است؛ چرا که F مشاهده شده مربوط به این آزمون در سطح $p < 0/05$ از نظر آماری معنادار نیست؛ بنابراین پیش فرض همگنی ماتریس کوواریانس محقق شده است.

جدول شماره (۴): آزمون لون برای همگنی واریانس خطا در مولفه‌های سازگاری تحصیلی

متغیر	ضریب F	درجه آزادی اول	درجه آزادی دوم	P
کوشش تحصیلی	۴/۱۲	۱	۳۸	۰/۰۶
رضایت از محیط تحصیلی	۰/۰۲	۱	۳۸	۰/۸۸
وضوح اهداف	۰/۵۷	۱	۳۸	۰/۴۵
سازگاری تحصیلی	۰/۰۱	۱	۳۸	۰/۹۱

از آزمون لون جهت بررسی مفروضه یکسانی واریانس خطا استفاده شد. مندرجات جدول (۴) نشان می‌دهد که واریانس مولفه‌های سازگاری تحصیلی و استرس تحصیلی در گروه‌های مورد مطالعه همگن است، چرا که F مشاهده شده مربوط به این آزمون، در متغیرهای مورد مطالعه، در سطح $p < 0/05$ از نظر آماری معنادار نیست؛ بنابراین پیش فرض همگنی واریانس خطا نیز محقق شده است.

جدول شماره (۵): نتایج آزمون تحلیل کوواریانس چند متغیری

برای اثر اصلی متغیر گروه بر مولفه‌های سازگاری تحصیلی				
نام آزمون	ارزش	F	P	
اثر پیلاهی	۰/۸۴	۳۱/۰۸	۰/۰۰۱	
لامبدای ویلکز	۰/۱۶	۳۱/۰۸	۰/۰۰۱	
اثر هتلینگ	۵/۳۶	۳۱/۰۸	۰/۰۰۱	
بزرگ‌ترین ریشه روی	۵/۳۶	۳۱/۰۸	۰/۰۰۱	

همان طور که در جدول (۵) ملاحظه می‌شود سطوح معنی‌داری همه آزمون‌ها قابلیت استفاده از تحلیل و واریانس چند متغیری (مانوا) را مجاز می‌شمارند. این نتایج نشان می‌دهد که بین دو گروه حداقل از نظر یکی از متغیرهای وابسته تفاوت معنی‌دار وجود دارد ($P < 0/001$). به نحوی که نمره F گزارش شده برای اثر پیلاهی (۰/۸۴)، لامبدای ویلکز (۰/۱۶)، اثر هتلینگ (۵/۳۶) و بزرگ‌ترین ریشه روی (۵/۳۶) می‌باشد.

جدول شماره (۶): نتایج تحلیل کوواریانس چند متغیره با هدف تعیین تفاوت بین دو گروه در سازگاری تحصیلی

منبع پراکندگی	متغیر وابسته	مجموع مجذورات	درجه آزادی	میانگین مجذورات	F	P
گروه	کوشش تحصیلی	۳۰۵/۸۴	۱	۳۰۵/۸۴	۸۸/۳۷	۰/۰۰۱
	رضایت از محیط تحصیلی	۱۱۶/۴۹	۱	۱۱۶/۴۹	۱۰/۳۸	۰/۰۰۳
	وضوح اهداف	۱۶۹/۶۱	۱	۱۶۹/۶۱	۲۷/۱۱	۰/۰۰۱
	سازگاری تحصیلی	۳۰۵۹/۹۷	۱	۳۰۵۹/۹۷	۸۹/۶۱	۰/۰۰۱

همان طور که در جدول (۶) مشاهده می‌شود آموزش راهبردهای کمک‌خواهی باعث بهبود و افزایش سازگاری تحصیلی و مولفه‌های آن شده است.

بحث و نتیجه‌گیری

نتایج پژوهش حاضر نشان داد که آموزش کمک‌خواهی بر بهبود سازگاری تحصیلی (کوشش تحصیلی، رضایت از محیط و وضوح اهداف) تاثیر دارد که تا حدودی با یافته‌های زیمرمن (۲۰۰۸)، جارولا (۲۰۱۱)، کارابنیک (۲۰۱۱)، ریان و شین (۲۰۱۱)، اسکینر (۲۰۰۷)، و الون و همکاران (۲۰۰۶)، همخوانی دارد. در روان‌شناسی، سازگاری فرایندی کم و بیش آگاهانه فرض می‌شود که بر پایه آن فرد با محیط اجتماعی، طبیعی یا فرهنگی انطباق می‌یابد. این انطباق مستلزم آن است که فرد خود را تغییر داده یا این که فعالانه تغییراتی در محیط ایجاد نماید و در نتیجه هماهنگی لازم بین فرد و محیط ایجاد شود. سازگاری تغییر در فعالیت‌ها به منظور فائق آمدن بر موانع و ارضای نیازهای خود تعریف می‌شود. به نظر وی، فرد در حالت سازگاری نقش فعال‌تری در موقعیت ایفا می‌کند. به همین دلیل سازگاری از مفاهیم سازش، انطباق و همنوایی تفاوت دارد. سازگاری دارای ابعاد مختلف اجتماعی، روان‌شناختی، هیجانی و غیره است. یکی از ابعاد اصلی سازگاری در محیط‌های آموزشی، سازگاری تحصیلی است (الون و همکاران، ۲۰۰۶). سازگاری تحصیلی ناظر به توان‌مندی فراگیران در انطباق با شرایط و الزامات تحصیل و نقش‌هایی است که مدرسه به عنوان یک نهاد اجتماعی فراروی آن‌ها قرار می‌دهد (پیتوس، ۲۰۰۶). دوران تحصیل، دوره‌ای از زندگی است که در آن تغییرات شناختی و اجتماعی سریعی اتفاق می‌افتد. از این رو، سازگاری تحصیلی به عنوان یکی از ابعاد کلی سازگاری روانی-اجتماعی، مورد توجه پژوهشگران تعلیم و تربیت بوده است و تلاش‌های زیادی در راستای تعیین عوامل موثر بر آن از سوی محققان به عمل آمده است. زارعی و همکاران (۱۳۹۱)، بیان کردند دانش‌آموزانی که در امر سازگاری تحصیلی با اشکال رو به رو می‌شوند، این مشکل غالباً در سایر ابعاد نیز تظاهر می‌کند. هستینگ و همکاران (۲۰۰۱)، انگیزه برای یادگیری، انجام اعمالی برای برآورده ساختن الزامات و نیازهای تحصیلی، داشتن درک واضحی از اهداف تحصیلی، و رضایت کلی از محیط تحصیلی را به عنوان برخی از مولفه‌های سازگاری تحصیلی معرفی

کرده‌اند. استرچر و همکاران (۲۰۰۰)، سازگاری تحصیلی را با برخورداری از مهارت‌های ارتباطی موثر و موفقیت در تعاملات اجتماعی محتمل‌تر دانسته‌اند. از همین‌رو، کمک‌خواهی یکی از مهم‌ترین راهبردهای مدیریت منابع است. این راهبردها به دانش‌آموز کمک می‌کند تا امکانات موجود در کلاس و محیط اطراف را تنظیم و اداره نماید و به سازگاری بیشتری بیانجامد (زیمرمن، ۲۰۰۸). کمک‌خواهی تحصیلی به عنوان راهبردی برای غلبه بر مشکلات یادگیری و بهبود تبحر تعریف شده است. از این رو، کمک‌خواهی یکی از راهبردهای یادگیری است که دانش‌آموزان با استفاده از آن می‌توانند مسائل و مشکلات یادگیری و تحصیلی خود را تشخیص داده و از طریق پرسش و کمک گرفتن از دیگران در جهت رفع آن‌ها برآیند و در نهایت به سازگاری بیشتری دست پیدا کنند. آن‌ها از این راهبرد می‌توانند برای تسلط بر مهارت‌ها و رسیدن به یادگیری بهتر استفاده کنند. در واقع کمک‌خواهی تحصیلی شامل رفتارهایی از قبیل سوال کردن از معلمان، والدین و همکلاسی‌ها، تقاضای توضیح بیشتر درباره مسئله، گرفتن سر نخ‌ها و راه حل‌های مسئله و سایر کمک‌های درسی است. این نوع کمک‌خواهی به عنوان راهبردی جهت جلوگیری از شکست تحصیلی عمل می‌کند. از طریق کمک گرفتن، نه تنها مشکلات تحصیلی دانش‌آموزان کاهش می‌یابد، بلکه آنان آگاهی و مهارت‌هایی را کسب می‌کنند که در موقعیت‌های دیگر به عنوان روشی از حل مسئله و یادگیری تبحری عمل می‌کند (جارولا، ۲۰۱۱؛ کارابنیک، ۲۰۰۴؛ ریان و شین، ۲۰۰۹).

دستیابی به موفقیت تحصیلی نیاز به چالش و سازگاری با شرایط جدید آموزشی دارد و تاثیر این سازگاری برای پیشرفت و تکمیل برنامه‌های آموزشی بسیار مهم می‌باشد. سازگاری دارای ابعاد مختلفی است. سین‌ها و سینگ (نقل از زارعی، میرهاشمی و پاشا شریفی، ۱۳۹۱)، سازگاری را به سه نوع اصلی تقسیم‌بندی کرده‌اند: الف) سازگاری تحصیلی ب) سازگاری اجتماعی ج) سازگاری عاطفی. سازگاری تحصیلی یک مفهوم چندبعدی و اجتماعی بوده و به معنای توانایی افراد در پاسخگویی موفقیت‌آمیز به تقاضاهای متنوع و مختلف محیط آموزشی است.

انسان همواره در ارتباط با محیط پیرامون خود با مسائل و مشکلات متنوع و ناشناخته‌ای روبرو است و برای پاسخگویی به خواسته‌های خود، نیازمند تعامل و سازگاری با محیط اطراف خود می‌باشد. این در حالی است که در دنیای معاصر، پیشرفت‌های فناورانه و ارتباطی نیز نقش هم‌نوایی، کنار آمدن و سازگاری با موقعیت‌ها و مسائل پیش رو را ضروری‌تر ساخته است. سازگاری جریانی است که در آن فرد برای وفق دادن خود با فشارهای درونی و ملزومات بیرونی تلاش و کوشش به خرج می‌دهد. یک فرد زمانی از سازگاری بهره‌مند است که بتواند میان خود و محیط اجتماعی‌اش رابطه سالم برقرار کند. محیط اجتماعی نیز در برگیرنده خانواده، محل تحصیل، محیط کسب و کار و نظایر آن می‌باشد و اگر فردی نتواند با محیط خود به شیوه‌های مطلوب رابطه برقرار کند، ناسازگار قلمداد می‌شود.

پژوهش حاضر دارای محدودیت‌هایی بود از جمله این که نمونه پژوهش حاضر فقط به یک جنس محدود شده است. پیشنهاد می‌گردد در مطالعات آینده از هر دو جنس نمونه‌گیری صورت گرفته و نتیجه با یکدیگر مقایسه گردد.

منابع

- زارعی، پروین؛ سعدی پور، اسماعیل؛ دلاور، علی؛ خوشنویسان، زهرا. (۱۳۹۵). مقایسه اثربخشی آموزش روش‌های ذهن آگاهی و کمک خواهی بر استرس تحصیلی، فصلنامه پژوهش‌های نوین روان‌شناختی. ۱۱ (۴۳)، ۱۲۳-۱۰۴.
- زارعی، حیدرعلی؛ میرهاشمی، مالک؛ پاشا شریفی، حسن. (۱۳۹۱). ارتباط سبک‌های تفکر با سازگاری تحصیلی در دانشجویان پرستاری، مجله ایرانی آموزش در علوم پزشکی. ۱۲ (۳)، ۱۶۷-۱۶۰.
- محلای، ریحانه. (۱۳۹۵). مقایسه سازگاری تحصیلی، عملکرد تحصیلی و غرور ملی دانش‌آموزان مقطع متوسطه مدارس تک‌ملیتی و چندملیتی در شهر یزد. پایان‌نامه دکتری دانشگاه آزاد اسلامی واحد رودهن.
- Aleven, V., McLaren, B. M., Roll, I., & Koedinger, K. R. (2006). Toward Meta-cognitive tutoring: A Model of Help Seeking with a Cognitive Tutor, *Int Journal of Artificial Intelligence in Education*. 16, 101-130.
- Andrea M., Hussong. (2003). **Stress coping style predicts aggression and social dominance in rainbow trout.**
- Berlin, R. W. & Siryk, B. (1978). Measuring Adjustment to College. *Journal of Counseling Psychology*. 3, 179-189.
- Beker LS; Seriak H. (1989). **managing stress: Principles and strategies for health and wellbeing.** 3rd ed. United States: Jones and Bartlett Publication.
- Cheng, K., & Tsai, C. (2011). An investigation of Taiwan university students' perceptions of online academic help seeking and their web-based learning selfefficacy. *The Internet and Higher Education*. 14(3), 150-157.
- Hala S. (2006). **STRESS, COPING, SOCIAL SUPPORT AND ADJUSTMENT AMONG FAMILIES OF CHD CHILDREN IN PICU AFTER HEART SURGERY.** Submitted in partial fulfillment of the requirements For the degree of Doctor of Philosophy Frances Payne Bolton School of Nursing CASE WESTERN RESERVE UNIVERSITY.
- Hastings, R. P., & Johnson, E. (2001). Stress in UK families conducting intensive home-based behavioral intervention for their young children with autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders*. 31, 327-336.
- Ja'rrvela", S. (2011). How Does help Seeking Help? New Prospects in a Variety of Contexts, *Learning and Instruction*. 21, 297-299.
- Kaplan, A., & Flum, H. (2010). Achievement goal orientations and identity formation styles. *Educational Research Review*, 5, 50-67.
- Karabenick, S. A., & Newman, R. S. (2013). **Help seeking: Generalizable selfregulatory process and social-cultural.**
- Barometer. In M. Wosnitza, S. A. Karabenick, A. Efklides & P. Nenniger (Eds.), **Contemporary motivation research: From global to local perspectives.** (P.p: 25-48). Goettingen, Germany: Hogrefe & Huber.
- Karabenick, S., A. (2011). Classroom and Technology-supported Help Seeking: The Need for Converging Research Paradigms, *Learning and Instruction*. 21, 290-296.

- Nelson-Le Gall, S. (1981). Help-seeking: An Understudied Problem-Solving Skill in Children, **Developmental Review**. 1, 224-246.
- Pettus, K. R. (2006). **The relationship of parental monitoring to community college student adjustment and achievement: differences by gender, ethnicity, parental education level, and student residence**. Unpublished Ph. D. Thesis, Carolina University.
- Ryan, A. M., Patrick, H. & Shim, S., O. (2005). Differential Profiles of Students Identified by Their Teacher as Having Avoidant, Appropriate, or Dependent Help Seeking Tendencies in the Classroom, **Journal of Educational Psychology**. 97, 275-285.
- Ryan, A. M., Shim, S. S., Lampkins-Uthando, S. A., Kiefer, S., M. & Thompson, G. N. (2009). Do Gender Differences in Help Avoidance Vary by Ethnicity? An Examination of African American and European American Students during Early Adolescence. **Developmental Psychology**. 45 (4), 1152-1163.
- Ryan, A. M., Shin, H. (2011). Help-seeking Tendencies during Early Adolescence: An Examination of Motivational Correlates and Consequences for Achievement, **Learning and Instruction**. 21, 247-256.
- Ryan, A. M., Pintrich, P. R., & Midgley, C. (2001). Avoiding seeking help in the classroom: Who and why? **Educational Psychology Review**. 13, 93-114.
- Skinner, E., & Zimmer-Gembeck, M. (2007). The Development of Coping, **Annual Review of Psychology**. 58, 119-144.
- Struthers, C. W., Perry, R. P., & Menes, V. H. (2000). An examination of the relationship among academic stress, coping, motivation, and performance in college. **Research in Higher Education**. 41 (5), 581-592.
- Taconis, R., Ferguson-Hessler, M. G., M. & Broekkamp, H. (2001). Teaching science problem solving: An overview of dxperimental work, **Journal of Resrarch in Science Teaching**. 38, 442-468.
- Waler, L., & Scorgie, K. (2009). Family life management when a child has severe developmental disabilities: A sub group examination. **Developmental Disabilities Bulletin**. 28, 15-18.
- Zeidan, T. (2010). **Emotion and Self-control**. New York, McGraw press.
- Zimmerman, B., J. (2008). Investigating Self-regulation and Motivation: Historical Background, Methodological Developments, and Future Prospects, **American Educational Research Journal**. 45(1), 166-183.