

تاریخ دریافت: ۹۸/۲/۸

تاریخ پذیرش: ۹۸/۱۰/۱۶

صفحات: ۱-۲۸

اثر بخشی آموزش خودکارآمدی بر کمک‌طلبی تحصیلی و اشتیاق تحصیلی دانش‌آموزان

حسین جناآبادی*، فهیمه سارانی**

چکیده

پژوهش شبه آزمایشی حاضر باهدف بررسی تأثیر آموزش خودکارآمدی بر کمک‌طلبی تحصیلی و اشتیاق تحصیلی در بین دانش‌آموزان متوسطه دوره اول شهر زاهدان در سال تحصیلی ۹۷-۹۸ انجام شد. با توجه به تعداد افراد جامعه آماری، به کمک روش نمونه‌گیری هدفمند از میان مدارس متوسطه اول ناحیه دو شهر زاهدان یک مدرسه انتخاب شدند که از بین دانش‌آموزان این مدرسه تعداد ۳۰ نفر که نمره کمک‌طلبی و اشتیاق تحصیلی پایینی داشتند انتخاب و در دو گروه آزمایش و کنترل قرار داده شدند. برای جمع‌آوری اطلاعات از پرسشنامه‌های کمک‌طلبی تحصیلی ریان و پیتریچ (۱۹۹۷) و اشتیاق تحصیلی فردریکز و همکاران (۲۰۰۴) به‌عنوان پیش‌آزمون از هر دو گروه آزمایش و کنترل استفاده شد و سپس ۸ جلسه آموزش خودکارآمدی برای گروه آزمایش انجام و در خاتمه از هر دو گروه پس‌آزمون به عمل آمد. داده‌های جمع‌آوری‌شده با استفاده از نرم‌افزار آماري ۲۲ SPSS و تحلیل کوواریانس مورد تجزیه و تحلیل قرار گرفت. نتایج نشان داد که آموزش خودکارآمدی بر کمک‌طلبی تحصیلی و اشتیاق تحصیلی تأثیر معنی‌داری دارد.

واژگان کلیدی: آموزش خودکارآمدی، کمک‌طلبی تحصیلی، اشتیاق تحصیلی.

* استاد روان‌شناسی، دانشگاه سیستان و بلوچستان، زاهدان، ایران.

faaaahim.1397@gmail.com

** کارشناس ارشد روانشناسی تربیتی دانشگاه سیستان و بلوچستان (نویسنده مسئول)

مقدمه

آموزش و پرورش اساس یک جامعه را تشکیل می‌دهد. انسان با یادگیری و دانش توانسته دستاوردهایی به دست آورد و از انباشته شدن و انتقال این دستاوردها فرهنگ در قالب جوامع شکل گرفته و موجب سازگاری و سلوک افراد گردیده است. یکی از اهداف مهم آموزش و پرورش ایجاد زمینه برای رشد همه‌جانبه فرد و تربیت انسان‌های سالم، کارآمد و مسئول برای ایفای نقش در زندگی فردی و اجتماعی است. از آنجایی که دانش‌آموزان به‌عنوان رکن اساسی نظام آموزشی کشور، در دستیابی به اهداف نظام آموزشی نقش و جایگاه ویژه‌ای دارند، توجه به این قشر از جامعه از لحاظ آموزشی و تربیتی، باروری و شکوفایی هر چه بیشتر نظام آموزشی و تربیتی جامعه را موجب می‌گردد. با این وجود از کل دانش‌آموزانی که وارد سیستم آموزش و پرورش می‌شوند، تعداد کمی از آن‌ها می‌توانند استعدادهای خود را شکوفا کنند و در این عرصه موفق گردند و عملکرد تحصیلی خوبی از خود نشان دهند. یکی از عوامل بسیار مهم و اثرگذار در عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان عوامل روان‌شناختی آنان است (میکائیلی و همکاران، ۱۳۹۱). از جمله ویژگی‌های روان‌شناختی مهمی که عملکرد تحصیلی را تحت تأثیر قرار می‌دهد، کمک‌طلبی تحصیلی^۱ و اشتیاق تحصیلی^۲ است. اشتیاق تحصیلی که در چند سال اخیر مورد توجه پژوهشگران بوده در حوزه روانشناسی مثبت‌نگرست. تحصیل دانش‌آموزانی که اشتیاق تحصیلی بالاتری دارند، توجه و تمرکز بیشتری بر مسائل و موضوعات باهدف یادگیری دارند، به مقررات مدرسه تعهد بیشتری نشان می‌دهند، از انجام رفتارهای ناسازگارانه و نامطلوب اجتناب می‌کنند و در آزمون‌ها عملکرد بهتری دارند. در مقابل، فقدان اشتیاق تحصیلی پیامدهای جدی مانند پیشرفت نکردن در مدرسه، تمایل به رفتارهای انحرافی و خطر ترک تحصیل را در پی دارد (وانگ و هولکام^۳، ۲۰۱۰)

^۱ - self efficacy

^۲ - Academic engagement

^۳ - Wang, &, Holcombe

یکی دیگر از رفتارها و راهبردهای مهم در امر یادگیری دانش‌آموزان رفتار کمک‌طلبی می‌باشد. کمک‌طلبی تحصیلی را به‌عنوان راهبردی برای غلبه بر مشکلات یادگیری و بهبود تبحر تعریف کرده‌اند. کمک‌طلبی 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 اقدام نمایند. در زمینه کمک‌طلبی یادگیرندگان خودتنظیم با کمک شایستگی‌های شناختی و اجتماعی خود به مسائل یادگیری رسیدگی می‌کنند. شایستگی‌های شناختی شامل دانستن این‌که چه وقت درخواست کمک ضروری است و دیگران می‌توانند به ما کمک کنند و همچنین دانستن اینکه چگونه نیازهای خود را از طریق سؤال‌های دقیق مطرح کنیم. شایستگی‌های اجتماعی نیز شامل این موارد می‌باشند که چگونه بهترین فرد را برای دریافت کمک انتخاب کنیم و چگونه درخواست خود را محترمانه برای فرد موردنظر مطرح و بدین طریق از رفتار کمک‌طلبی بهره‌مند گردیم (نیومن^۱، ۲۰۰۰).

چهارچوب طرح‌های کلی موفقیت دانش‌آموزان دربرگیرنده چندین عنصر شخصی و محیطی شناخته‌شده است که می‌تواند بالقوه در موفقیت دانش‌آموزان تأثیرگذار باشند. در این خصوص موضوعاتی با تأثیرات مثبت و منفی همچون اشتیاق، خودتنظیمی، تعقل و ورزشی، کمک‌طلبی تحصیلی می‌توانند موردنظر قرار گیرند. یکی از عوامل کلیدی مؤثر بر موفقیت دانش‌آموزان، مفهوم اشتیاق تحصیلی است. سازه اشتیاق تحصیلی در مدرسه به رفتارهایی که به یادگیری و پیشرفت تحصیلی مربوط است، اطلاق می‌شود (پینتریچ^۲، ۲۰۰۳). این مفهوم به کیفیت تلاشی اشاره دارد که دانش‌آموزان صرف فعالیت‌های هدفمند آموزشی می‌کنند تا به‌صورت مستقیم در دستیابی به نتایج مطلوب نقش داشته باشند (ریچاردسون و همکاران^۳، ۲۰۰۳ به نقل از حجازی و همکاران، ۱۳۸۸). اشتیاق تحصیلی سازه‌ای چندبعدی است که متشکل از مؤلفه‌های مختلف رفتاری، شناختی و انگیزشی است (مارتین و لیم^۴،

¹ - Newman

² - Pintrich

³ - Richardson et al.

⁴ - Liem

۲۰۱۰). به عقیده لینن برینک و پینتریچ (۲۰۰۳) اشتیاق تحصیلی دارای سه بعد شناختی، انگیزشی و رفتاری می‌باشد که عبارت‌اند از:

- الف - اشتیاق تحصیلی شناختی: شامل انواع راهبردهای شناختی و فراشناختی است که توسط دانش‌آموزان برای یادگیری مورد استفاده قرار می‌گیرد
- ب- اشتیاق تحصیلی انگیزشی (عاطفی): شامل سه مؤلفه احساس، ارزش و عاطفه است. برای مثال این مؤلفه باورهای دانش‌آموزان را در این مورد منعکس می‌کند که چرا دروس و مهارت‌هایی که یاد می‌گیرند مفید، مهم و جذاب‌اند.
- ج - اشتیاق تحصیلی رفتاری: شامل رفتارهای قابل مشاهده دانش‌آموزان در برخورد با تکالیف درسی است و شامل مؤلفه‌های تلاش، پایداری و درخواست کمک از دیگران است. یکی دیگر از متغیرهای اثرگذار در عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان کمک‌طلبی تحصیلی است. کمک‌طلبی یکی از راهبردهای مهم یادگیری خودتنظیمی است که نقش عمده‌ای در یادگیری و پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان ایفا می‌کند. ایمز^۱ (۱۹۸۳) معتقد است که کمک‌طلبی نوعی تلاش است؛ یعنی شخص به‌طور فعالانه از امکانات موجود برای افزایش احتمال موفقیت در آینده استفاده می‌کند. کمک‌طلبی، نوعی رفتار پیشرفت که مستلزم جستجو و استفاده از یک راهبرد برای رسیدن به موفقیت است، در نظر گرفته شده است. یکی از مشخصه‌های ویژه یادگیرندگان خودتنظیم در کلاس درس، توانایی استفاده از افراد دیگر به‌عنوان منبعی برای مقابله با ابهام و دشواری در فرایند یادگیری است. برای اقدام به کمک‌طلبی، دانش‌آموزان باید از نیاز خود به کمک آگاه باشند (فراشناخت)؛ تصمیم بگیرند که از دیگران کمک بخواهند (انگیزش) و راهبردهایی را برای فراخوانی کمک از شخص دیگر به کار ببرند (رفتار) (پرسن و همکاران^۲، ۲۰۱۳) کمک‌طلبی به‌عنوان یک فرایند اجتماعی - تعاملی در نظر گرفته شده است. در واقع، این رفتار مستلزم وجود افراد دیگری است که دانش‌آموز با آن‌ها تعامل و روابط اجتماعی داشته و در خلال این تعاملات از آن‌ها کمک می‌گیرد و از این نظر، رفتار کمک‌طلبی نشانگر تأثیر عوامل اجتماعی بر یادگیری و

^۱ - Ames

^۲ - Persson et al.

تحول ذهنی دانش‌آموز است (ویلیامز و تاکاکو^۱، ۲۰۱۳). گال^۲ و نیومن (۱۹۹۰)، کمک‌طلبی را یکی از راهبردهای یادگیری می‌دانند که دانش‌آموزان با استفاده از آن می‌توانند مسائل و مشکلات یادگیری و تحصیلی خود را تشخیص داده، از طریق پرسش و کمک گرفتن از دیگران در جهت رفع آن اقدام کنند. آنان می‌توانند از این راهبرد برای تبحر یافتن بر مهارت‌ها و یادگیری بهتر استفاده کنند (ویلیامز و تاکاکو، ۲۰۱۳). دانش‌آموزان زمانی که به کمک نیازمندند و تقاضای کمک می‌کنند، نه تنها مشکلات تحصیلی‌شان کاهش می‌یابد، بلکه دانش و مهارت‌هایی را کسب می‌کنند که در حل مسئله به آن‌ها کمک می‌کند.

به نظر نیومن (۲۰۰۰)، کمک‌طلبی فرض اساسی نظریه فرهنگی - اجتماعی ویگوتسکی در خصوص رشد شناختی است. به نظر ویگوتسکی، مجموعه رشد شناختی کودک با تجربه‌های اجتماعی پیوندی یکپارچه دارد. یکی از مفاهیم نظریه ویگوتسکی، منطقه تقریبی رشد نام دارد. از این مفهوم تفاسیر و تلقی‌های متفاوتی صورت گرفته است؛ اما در کل، آنچه افراد تنها قادرند در ارتباط با متخصص دیگر کسب کنند را بیان می‌دارد. گفتنی است که این متخصص می‌تواند شخصی مانند بزرگسالان با دوستان بالغ‌تر از خود آنان یا یک منبع مانند رایانه و ... باشد. به عبارتی؛ منطقه تقریبی رشد به دامنه‌ای از تکالیف گفته می‌شود که فرد به تنهایی از عهده انجام آن‌ها بر نمی‌آید اما به کمک متخصصان قادر به انجام آن‌هاست. منطقه تقریبی رشد، اهمیت تعامل اجتماعی را در رشد و یادگیری نشان می‌دهد (سیف، ۱۳۹۶).

روانشناسان و مشاوران جهت افزایش کمک‌طلبی تحصیلی دانش‌آموزان از رویکردها و درمان‌های مختلفی از جمله آموزش هوش هیجانی (کیانی و همکاران، ۱۳۹۲) و روش یادگیری مشارکتی (لواسانی و همکاران، ۱۳۹۰) استفاده کرده‌اند و جهت بهبود اشتیاق تحصیلی از آموزش‌های از قبیل آموزشی سرزندگی تحصیلی (اسدزاده و همکاران، ۳۹۷)، درمان شناختی رفتاری (عباسی و همکاران، ۱۳۹۶) و آموزش گروهی مبتنی بر نظریه امید

^۱ - Williams and Tacaco

^۲ - Nelson, Legalls

اسنایدر (قدم پور و همکاران، ۱۳۹۵). یکی از روش‌هایی که به نظر می‌رسد در افزایش کمک‌طلبی و اشتیاق تحصیلی دانش‌آموزان مؤثر باشد آموزش خودکارآمدی است. خودکارآمدی به باور دانش‌آموزان درباره توانایی‌های خود برای فهمیدن یا انجام دادن تکالیف درسی دلالت دارد (هرگنهان و السون^۱، ۲۰۰۵؛ ترجمه سیف، ۱۳۹۶). در نظام بندورا^۲، منظور از خودکارآمدی احساسات شایستگی، کفایت و قابلیت در کنار آمدن با زندگی است (بندورا، ۱۹۹۵؛ به نقل از شولتز و شولتز^۳، ۲۰۰۵). خودکارآمدی به عنوان یک عامل انگیزشی فعال‌کننده، نیرو دهنده، نگه‌دارنده و هدایت‌کننده رفتار به سوی هدف تعریف شده است (پتريچ و دی گروت^۴، ۱۹۹۰؛ علایی خرايم و همکاران، ۱۳۹۱). خودکارآمدی به باور دانش‌آموزان درباره توانایی‌های خود برای فهمیدن یا انجام دادن تکالیف درسی دلالت دارد (هرگنهان و السون، ۲۰۰۵؛ ترجمه سیف، ۱۳۹۶؛ نریمانی و وحیدی، ۱۳۹۲).

افرادی که خودکارآمدی قوی دارند معتقدند که می‌توانند به‌طور مؤثر بر رویدادها و شرایطی که مواجه می‌شوند، برخورد نمایند؛ از آنجایی که آن‌ها در غلبه بر مشکلات انتظار موفقیت دارند، در تکالیف استقامت کرده و اغلب در سطوح بالایی عمل می‌کنند. افرادی که خودکارآمدی ضعیف دارند، احساس می‌کنند که در اعمال کنترل بر رویدادهای زندگی درمانده و ناتوان‌اند. آنان معتقدند هر تلاشی که می‌کنند، بیهوده است. هنگامی که آنان با موانعی روبرو می‌شوند، اگر تلاش‌های اولیه آنان در برخورد با مشکلات بی‌نتیجه باشند، سریعاً قطع امید می‌کنند (شولتز و شولتز، ۲۰۰۵؛ ترجمه سید محمدی، ۱۳۹۳).

تاکنون پژوهش‌هایی که تأثیر آموزش خودکارآمدی را بر کمک‌طلبی تحصیلی و اشتیاق تحصیلی مورد مطالعه قرار داده باشد به چشم نمی‌خورد و جهت‌گیری پژوهش‌ها بیشتر در حیطه آموزش خودکارآمدی با متغیرهایی از قبیل استرس تحصیلی و مهارت‌های اجتماعی (کرامتی و کوشک، ۱۳۹۷)، انگیزش پیشرفت (محمدی و همکاران، ۱۳۹۶)، سهل‌انگاری

^۱ - Hrgnhan and Olson

^۲ - Bandura

^۳ - Schultz & Schultz

^۴ - De grote

تحصیلی (خیامی، ۱۳۹۴) و عملکرد رفتاری (پیشانی و همکاران، ۱۳۹۲) بوده است؛ اما از آنجا که کمک‌طلبی تحصیلی و اشتیاق تحصیلی با استرس تحصیلی و مهارت‌های اجتماعی، انگیزش پیشرفت، عملکرد رفتاری و سهل‌انگاری تحصیلی دارای همبستگی (غیرمستقیم) می‌باشد؛ لذا، به نظر می‌رسد که آموزش خودکارآمدی بر کمک‌طلبی تحصیلی و اشتیاق تحصیلی مؤثر باشد.

با توجه به ویژگی‌هایی که برای آموزش خودکارآمدی برشمرده شد این رویکرد به لحاظ نظری یک شیوه آموزشی مناسب برای کمک‌طلبی و اشتیاق تحصیلی بشمار می‌رود، اما با توجه به بررسی‌های پژوهشگر هیچ‌گونه تلاشی در جهت اثربخشی این رویکرد بر کمک‌طلبی تحصیلی و اشتیاق تحصیلی دانش‌آموزان انجام نشده است. از این رو، نادیده گرفتن آموزش خودکارآمدی بر کمک‌طلبی تحصیلی و اشتیاق تحصیلی دانش‌آموزان را می‌تواند یک خلأ جدی در ادبیات مداخله در کمک‌طلبی تحصیلی و اشتیاق تحصیلی به حساب آورد که هدف پژوهش حاضر بر کردن بخشی از آن است. لذا پژوهش حاضر در پی پاسخ به این سؤال خواهد بود که آیا آموزش خودکارآمدی می‌تواند در میزان کمک‌طلبی تحصیلی و اشتیاق تحصیلی دانش‌آموزان مؤثر باشد؟

کینگ^۱ (۲۰۱۶) در مطالعه‌ی خود با عنوان اهداف پیشرفت، اشتیاق رفتاری، هیجانی به‌عنوان پیش‌سازهای سازگاری تحصیلی نشانگر آن است که داشتن نگرش منفی نسبت به مدرسه با سطوح پایین‌تری از انگیزه، اشتیاق و موفقیت همراه خواهد بود.

وانگ و همکاران^۲ (۲۰۱۵) در مطالعه خود که با موضوع رابطه‌ی اشتیاق هیجانی دانش‌آموزان و فرسودگی تحصیلی با پیشرفت تحصیلی و رشد روان‌شناختی انجام‌دانی به این نتیجه رسیدند که اشتیاق هیجانی با فرسودگی تحصیلی رابطه‌ی منفی دارد یعنی با کاهش اشتیاق هیجانی فرسودگی تحصیلی به شکل قابل توجهی افزایش می‌یابد و اشتیاق تحصیلی با پیشرفت تحصیلی رابطه مثبت دارد یعنی با افزایش اشتیاق هیجانی پیشرفت تحصیلی نیز افزایش می‌یابد.

^۱ -king

^۲ - wang, et al

راسل و همکاران^۱ (۲۰۱۳) در مطالعه‌ی خود با موضوع تأثیر اهداف پیشرفت و اهداف اجتماعی در جستجوی کمک طلبی از همسالان در یک زمینه علمی، به این نتیجه رسیدند که جهت‌گیری عملکرد گرا کمک طلبی ابزاری را پیش‌بینی نمی‌کند.

پاراچاچت و همکاران (۲۰۱۳) در پژوهشی با موضوع عوامل تأثیرگذار بر کمک طلبی تحصیلی به این نتیجه رسیدند که رفتار کمک طلبی تحت تأثیر هنجارهای اجتماعی، ساختار اهداف کلاس، روش‌های آموزشی اساتید، دانش و مهارت‌ها، نگرش‌ها و رفتار دانشجویان (ادراک از صلاحیت علمی، یادگیری خودتنظیمی و ادراک از رفتار کمک طلبی) قرار دارد ساگون و الوی (۲۰۱۳) در پژوهش خود با موضوع رابطه تاب‌آوری و خودکارآمدی با سبک‌های تفکر در میان دانش‌آموزان ایتالیایی انجام دادن دو رابطه‌ی بین انعطاف‌پذیری و خودکارآمدی، انعطاف‌پذیری و سبک‌های تفکر و خودکارآمدی و سبک‌های تفکر در ۱۳۰ نفر از نوجوانان ایتالیایی موردبررسی قرار گرفت به این نتیجه رسیدند که ارتباط معنی‌داری بین خودکارآمدی تحصیلی و سبک‌های تفکر وجود دارد.

طاهری و منصور (۱۳۹۷) در پژوهشی با عنوان اثربخشی آموزش خودکارآمدی بر عزت‌نفس و اشتیاق تحصیلی دانش‌آموزان دختر مبتلابه اضطراب امتحان نشان داد که گروه آزمایش افزایش معناداری را در عزت‌نفس و اشتیاق تحصیلی بعد از دریافت آموزش نشان دادند بر اساس یافته‌های پژوهش می‌توان گفت آموزش خودکارآمدی یک روش مؤثر در افزایش عزت‌نفس و اشتیاق تحصیلی دانش‌آموزان دارای اضطراب امتحان است.

یاراحمدی و همکاران (۱۳۹۷) در پژوهش خود با عنوان اثربخشی برنامه آموزشی سرزندگی تحصیلی بر عملکرد تحصیلی، اشتیاق تحصیلی و سرزندگی تحصیلی دانش‌آموزان که بر روی ۶۰ نفر از دانش‌آموزان دبیرستانی شهر کامیاران انجام دادند به این نتیجه رسیدند که با توجه به یافته‌های به‌دست‌آمده از اجرای برنامه آموزشی سرزندگی تحصیلی و افزایش معنادار نمرات عملکرد تحصیلی، اشتیاق تحصیلی و سرزندگی تحصیلی دانش‌آموزان در مراحل پس‌آزمون و پیگیری، می‌توان گفت که برنامه مذکور اثربخش بوده است.

^۱ - Rousset, et al

تقوایی نیا (۱۳۹۷) در مطالعه‌ی خود تحت عنوان اثربخشی آموزش راهبردهای فراشناختی بر کمک‌طلبی تحصیلی و تعلل ورزی تحصیلی دانشجویان مشروطی که بر روی ۴۰ نفر از دانشجویان مشروطی یاسوج انجام داد به این نتیجه رسید که راهبردهای فراشناختی یک برنامه آموزش مؤثر برای افزایش کمک‌طلبی و کاهش تعلل ورزی تحصیلی میان دانشجویان مشروطی است و این مداخله آموزشی با اصلاح عقاید زیربنایی دانشجویان نقش مؤثری در بهبود کمک‌طلبی و کاهش تعلل ورزی تحصیلی آن‌ها دارد.

علی بخشی (۱۳۹۵) در پژوهشی با عنوان رابطه هدف‌های پیشرفت و خودکارآمدی تحصیلی با رفتار کمک‌طلبی تحصیلی در دانش‌آموزان دوره متوسطه‌ی اول شهرستان باغ‌ملک انجام داد به این نتیجه رسید که بین خودکارآمدی تحصیلی با پذیرش رفتار کمک‌طلبی تحصیلی رابطه معنی‌دار مثبت به دست آمد.

قائدی (۱۳۹۵) در مطالعه خود با عنوان ارائه الگوی روابط ابعاد جهت‌گیری اهداف پیشرفت و کمک‌طلبی تحصیلی، نقش واسطه‌ای درگیری تحصیلی و خودکارآمدی مورد مطالعه دانش‌آموزان مقطع متوسطه‌ی دوم شهر شیراز نشان داد که مدل برازش شده خودکارآمدی بر روی کمک‌طلبی دارای اثر مستقیم و معنادار می‌باشد.

ممبینی و همکاران (۱۳۹۴) در مطالعه تأثیر خودکارآمدی تحصیلی و فراشناخت بر اضطراب امتحان و رفتار کمک‌طلبی تحصیلی در دانش‌آموزان پسر سال سوم دبیرستان دریافتند که بین متغیرهای خودکارآمدی تحصیلی و فراشناخت با اضطراب امتحان رابطه معنی‌داری وجود ندارد، درحالی‌که بین متغیرهای خودکارآمدی تحصیلی و فراشناخت با کمک‌طلبی تحصیلی رابطه معنی‌داری وجود دارد.

پژوهش ممبینی (۱۳۹۳) تحت عنوان رابطه‌ی خودکارآمدی تحصیلی و فراشناخت با اضطراب امتحان و رفتار کمک‌طلبی تحصیلی در دانش‌آموزان پسر سال سوم دبیرستان‌های شهر اهواز، نشان داد که حدود ۲۰٪ از واریانس کمک‌طلبی تحصیلی توسط متغیرهای خودکارآمدی تحصیلی و فراشناخت تبیین می‌شود. همچنین نتایج همبستگی کانی نشان داد که حدود ۲۱٪ تا ۳۲ واریانس اضطراب امتحان و رفتار کمک‌طلبی توسط ترکیب خطی خودکارآمدی و فراشناخت تبیین می‌شود.

نتایج پژوهش عابدی و همکاران (۱۳۹۳) نشان داد که رابطه اشتیاق عاطفی و شناختی با مؤلفه خودکارآمدی بر اساس رشته تحصیلی دانشجویان، معنی‌دار نبود. بین اشتیاق عاطفی و اشتیاق شناختی با خودکارآمدی، رابطه مثبت و معنی‌دار وجود داشت. همچنین اشتیاق عاطفی نسبت به اشتیاق شناختی، پیش‌بینی‌کننده قوی‌تری برای خودکارآمدی بود.

بنابراین، پژوهش حاضر به بررسی تعیین اثربخشی آموزش خودکارآمدی بر کمک‌طلبی و اشتیاق تحصیلی دانش‌آموزان دختر متوسطه اول ناحیه دو شهر زاهدان می‌پردازد. بدین منظور فرضیه‌های زیر در این پژوهش مطرح گردید:

۱- آموزش خودکارآمدی بر کمک‌طلبی تحصیلی دانش‌آموزان دختر متوسطه اول ناحیه دو شهر زاهدان تاثیر معناداری دارد.

۲- آموزش خودکارآمدی بر اشتیاق تحصیلی دانش‌آموزان دختر متوسطه اول ناحیه دو شهر زاهدان تاثیر معناداری دارد.

۳- آموزش خودکارآمدی بر مؤلفه‌های اشتیاق تحصیلی دانش‌آموزان دختر متوسطه اول ناحیه دو شهر زاهدان تاثیر معناداری دارد.

روش تحقیق

نظر به ماهیت موضوع مورد مطالعه و سایر ویژگی‌های تحقیق این پژوهش نیمه آزمایشی با طرح پیش‌آزمون- پس‌آزمون با گروه کنترل است. در این پژوهش متغیرهای وابسته (کمک‌طلبی تحصیلی و اشتیاق تحصیلی)، قبل و بعد از اجرای متغیر مستقل (آموزش خودکارآمدی) در دو گروه آزمایش و کنترل اندازه‌گیری می‌شود.

جامعه آماری و نمونه

جامعه آماری: جامعه آماری این پژوهش کلیه دانش‌آموزان دختر متوسطه دوره اول ناحیه دو شهر زاهدان در سال تحصیلی ۱۳۹۷-۱۳۹۸ می‌باشد.

روش نمونه: برای انتخاب نمونه از بین تمامی مدارس دخترانه متوسطه اول ناحیه دو شهر زاهدان به روش نمونه‌گیری هدفمند، یک مدرسه (دبیرستان فتح) به‌عنوان نمونه انتخاب

و از این مدرسه نیز سه کلاس انتخاب شد بر روی دانش‌آموزان این سه کلاس (۷۵ نفر) ابزارهای پژوهش اجرا شد. سپس از بین آنها ۳۰ نفر که کمک‌طلبی و اشتیاق تحصیلی پایینی داشتند، جدا شدند و به‌طور تصادفی به دو گروه آزمایش و کنترل تقسیم شدند.

ابزار اندازه‌گیری متغیرها

پرسشنامه کمک‌طلبی تحصیلی:

این پرسشنامه توسط ریان و پیتریچ (۱۹۹۷) طراحی شده است. پرسشنامه کمک‌طلبی دارای دو بعد پذیرش کمک‌طلبی و اجتناب از کمک است و هر بعد، هفت گویه دارد که با استفاده از مقیاس پنج‌درجه‌ای لیکرت از یک تا پنج (کاملاً مخالفم تا کاملاً موافقم) نمره‌گذاری می‌شود. این پرسشنامه توسط قدمپور و سرمد (۱۳۸۲) ترجمه و تعیین روایی و پایایی شده است. ریان و پیتریچ (۱۹۹۷) روایی خرده‌مقیاس اجتناب از کمک‌طلبی را به روش تحلیل عاملی، چرخش واریماکس، محاسبه کردند و عامل اجتناب از کمک‌طلبی ۲۷٪ کل واریانس را تبیین کرد. در نسخه فارسی، قدم پور و سرمد (۱۳۸۲) نیز روایی عامل اجتناب از کمک‌طلبی را با استفاده از روش تحلیل عاملی محاسبه کردند و مشخص شد که عامل اجتناب از کمک‌طلبی برای تعیین روایی ملاکی هم‌زمان به هر خرده‌مقیاس یک گویه محقق ساخته اضافه کرد، در نتیجه ضرایب خرده‌مقیاس‌های کمک‌طلبی سازگار و اجتناب از کمک‌طلبی را به ترتیب $0/46$ و $0/52$ به دست آورد و روایی این خرده‌مقیاس‌ها را در سطح مطلوبی گزارش نمود. در پژوهش ریان و پیتریچ (۱۹۹۷) ضرایب پایایی خرده‌مقیاس‌های کمک‌طلبی سازگار و اجتناب از کمک‌طلبی با استفاده از روش آلفای کرونباخ به ترتیب $0/68$ و $0/65$ به دست آمد. همچنین، کارابنیک (۲۰۰۳) ضرایب پایایی خرده‌مقیاس‌های کمک‌طلبی سازگار و اجتناب از کمک‌طلبی را، با استفاده از روش آلفای کرونباخ، به ترتیب $0/62$ و $0/77$ به دست آورد. قدم پور و سرمد (۱۳۸۲) پایایی هر دو خرده‌مقیاس، کمک‌طلبی و اجتناب از کمک‌طلبی را با استفاده از روش آلفای کرونباخ $0/68$ گزارش کردند. رضائی پانی (۱۳۸۹) ضرایب پایایی خرده‌مقیاس‌های کمک‌طلبی

سازگار و اجتناب از کمک طلبی را با استفاده از روش آلفای کرونباخ به ترتیب ۰/۵۹ و ۰/۶۴ به دست آورد.

پرسشنامه اشتیاق تحصیلی (فردریکز، بلومفیلد، پاریس ۲۰۰۴)

مقیاس اشتیاق تحصیلی توسط فردریکز، بلومفیلد، پاریس (۲۰۰۴) ساخته شده که دارای ۱۵ گویه است که این گویه‌ها؛ سه خرده مقیاس رفتاری، عاطفی و شناختی را در میان دانشجویان اندازه‌گیری می‌کند. سؤالات ۱، ۲، ۳، ۴ مربوط به خرده مقیاس اشتیاق رفتاری و سؤالات ۵، ۶، ۷، ۸، ۹، ۱۰، ۱۱، ۱۲، ۱۳، ۱۴، ۱۵ نیز مربوط به خرده مقیاس اشتیاق شناختی می‌باشد. پاسخ هر کدام از گویه‌ها دارای نمرات یک تا پنج می‌باشد که از ۱ (هرگز=۱) تا ۵ (همیشه=۵) را شامل می‌شود. در این پژوهش سؤال‌های ۲، ۴، ۶ به صورت معکوس نمره‌گذاری می‌شوند.

روایی و پایایی: این پرسشنامه ابتدا به زبان فارسی برگردانده شد و پرسشنامه فارسی مجدداً در اختیار یک مترجم دیگر قرار داده شد و به زبان انگلیسی برگردانده شد و با متن اصلی مقایسه شد که تناقضی بین متن ترجمه‌شده و اصلی وجود نداشت. سپس برای روایی صوری به ۵ نفر از اساتید گروه روانشناسی داده شد. آن‌ها در پاسخ به این سؤالات که تا چه حد این آزمون مناسب است به یک مقیاس ۵ درجه‌ای از اصلاً مناسب نیست (۱) تا بسیار زیاد مناسب است (۵) به مقیاس‌ها رتبه دادند؛ داوران پرسش‌نامه اشتیاق تحصیلی را در (حد زیاد مناسب) و مؤلفه‌های آن را نیز در حد بسیار زیاد مناسب ارزیابی کردند جهت تعیین پایایی این مقیاس، ابتدا مقیاس اشتیاق تحصیلی بین ۲۰۰ نفر از دانشجویان رشته‌های مختلف علوم پزشکی توزیع و تکمیل شد (این دانشجویان جز نمونه نبودند) بعد از محاسبه ضریب پایایی به روش آلفای کرونباخ انجام شد، ضریب آلفای کرونباخ ۰/۶۶ به دست آمد. فردریکز و همکاران ضریب پایایی این مقیاس ۰/۸۶ گزارش کرده‌اند (عباسی و همکاران، ۱۳۹۴).

پروتکل درمانی آموزش خودکارآمدی:

جدول شماره ۱ این طرح درمانی بر اساس پکیج تهیه‌شده توسط ایروانی و همکاران (۱۳۹۲)

اجراشده است

جلسه	تعیین محتوی جلسات
جلسه اول	اجرای پیش‌آزمون، آشنایی با مداخله خودکارآمدی و مفاهیم خودکارآمدی، بیان اهداف و قواعد گروه
جلسه دوم	آشنایی دانش‌آموزان با فرایند رشد خودکارآمدی راه‌های تقویت خودکارآمدی و ویژگی‌های مثبت و شایستگی‌های خود.
جلسه سوم	آگاهی دانش‌آموزان نسبت بااهمیت و لزوم تعیین هدف، ویژگی‌های اهداف مناسب و توانمندسازی درزمینه تعیین اهداف مناسب
جلسه چهارم	آشنایی با ویژگی‌های یک فرد موفق
جلسه پنجم	آگاهی اعضا نسبت به مفهوم استرس و عوامل مقابله با استرس، انواع راهبردهای مقابله‌ای در کنترل استرس، توانمندسازی درزمینه آرام‌سازی خود.
جلسه ششم	آشنایی دانش‌آموزان با تصویرسازی ذهنی و اهمیت آن، توانمندسازی در زمینه خودآرام‌سازی و تصویرسازی ذهنی در حل مشکلات و افزایش خودکارآمدی.
جلسه هفتم	آشنایی دانش‌آموزان با علائم خلق منفی و افسردگی، توانمندسازی در زمینه مبارزه با افکار خود آیند منفی.
جلسه هشتم	آشنایی دانش‌آموزان در زمینه یک برنامه غذایی مناسب، توانمندسازی در زمینه تدوین برنامه غذایی مناسب برای خود و اجرای پس‌آزمون

روش اجرای تحقیق:

به‌منظور جمع‌آوری داده‌ها، پس از هماهنگی‌های لازم با کارشناسی مقطع متوسطه اول اداره آموزش و پرورش ناحیه دو شهر زاهدان در سال تحصیلی ۹۸-۹۷ از بین تمامی مدارس دخترانه متوسطه اول ناحیه دو شهرزاهدان به روش نمونه‌گیری هدفمند، یک مدرسه (دبیرستان فتح) به‌عنوان نمونه انتخاب و از این مدرسه نیز سه کلاس انتخاب شد بر روی دانش‌آموزان این سه کلاس (۷۵ نفر) ابزارهای پژوهش اجرا شد. سپس از بین آنها ۳۰ نفر که کمک‌طلبی و اشتیاق تحصیلی پایینی داشتند، جدا شدند و به‌طور تصادفی به دو گروه آزمایش و کنترل تقسیم مشخص شد این ۳۰ نفر براساس متغیرهای کنترل یعنی سن و پایه تحصیلی در دو گروه هم‌تا شدند؛ و سپس گروه آزمایش مداخلات خودکارآمدی را دریافت

کردند. در مرحله بعد برای ۱۵ نفر گروه آزمایش آموزش خودکارآمدی طی ۸ جلسه ۶۰ دقیقه‌ای و به صورت منظم هر هفته یک جلسه برگزار شد. این برنامه آموزش خودکارآمدی بر اساس طرح آموزشی ایروانی و همکاران (۱۳۹۲) تدوین شده بود؛ و گروه کنترل درمانی دریافت نکردند. بعد از اتمام جلسات آموزشی مجدداً هر دو گروه به پرسشنامه‌های تحقیق پاسخ دادند (پس آزمون). داده‌های جمع‌آوری شده با نرم‌افزار SPSS-۲۲ مورد تجزیه و تحلیل قرار گرفت.

یافته‌های پژوهش

در جدول ۲ شاخص‌های توصیفی نمرات پیش آزمون و پس آزمون متغیرهای پژوهش به تفکیک گروه‌های آزمایش و کنترل آمده است. این شاخص‌ها نشان‌دهنده تغییراتی در میانگین نمرات پس آزمون نسبت به پیش آزمون در گروه‌ها است. به طوری که میانگین نمرات پذیرش کمک ۲/۶۰ نمره تغییر در گروه آزمایش در برابر ۰/۱۳- تغییر در گروه کنترل و اجتناب از کمک ۲/۲۶- تغییر در گروه آزمایش در برابر ۰/۶۶- تغییر در گروه کنترل را نشان می‌دهد.

میانگین اشتیاق تحصیلی گروه آزمایش، در مرحله پس آزمون، به اندازه ۳/۱۳ نمره افزایش یافته است. در مورد مؤلفه‌های اشتیاق تحصیلی نیز یافته‌های پژوهش نشان‌دهنده آن است که بین میانگین‌های دو مرحله پیش آزمون و پس آزمون گروه‌های آزمایش و کنترل کم‌وبیش تفاوت‌های وجود دارد.

جدول شماره ۲ شاخص‌های توصیفی - نمرات پیش آزمون و پس آزمون متغیرهای پژوهش و مولفه‌های آنها

متغیر	نوع آزمون	گروه آزمایش		گروه کنترل
		میانگین	انحراف استاندارد	
پذیرش کمک	پیش آزمون	۳۱	۳/۱۸	۳/۵۳
	پس آزمون	۳۳/۶	۱/۲۴	۳/۶
اجتناب از کمک	پیش آزمون	۱۵/۱۳	۴/۱۷	۴/۹۳
	پس آزمون	۱۲/۸۷	۴/۲۶	۴/۷۱
اشتیاق تحصیلی	پیش آزمون	۶۲/۱۳	۶/۹۴	۵
	پس آزمون	۶۵/۲۷	۵/۴۷	۷/۸۵
اشتیاق رفتاری	پیش آزمون	۱۶/۳۳	۲/۹۲	۱/۱۹
	پس آزمون	۱۷/۸۷	۱/۸۸	۲/۹۲
اشتیاق عاطفی	پیش آزمون	۲۵	۳/۱۲	۳/۲۹
	پس آزمون	۲۴/۲۷	۳/۵۳	۴/۸۰
اشتیاق شناختی	پیش آزمون	۲۰/۸۰	۲/۵۷	۲/۳۸
	پس آزمون	۲۳/۱۳	۲/۵۰	۴/۲۰

فرضیه اول: آموزش خودکارآمدی بر کمک‌طلبی تحصیلی دانش‌آموزان متوسطه اول

منطقه دو شهر زاهدان مؤثر است.

برای آزمون این فرضیه از تحلیل کواریانس چند متغیره استفاده شد.

جدول ۳ تحلیل کواریانس چند متغیری مربوط به تأثیر آموزش خودکارآمدی بر پذیرش کمک و

اجتناب از کمک

نوع آزمون	منبع تغییرات	ارزش (مقدار)	آماره F	درجه آزادی مفروض	درجه آزادی خطا	P-value	اندازه اثر
اثر پیلاپی	گروه	۰/۳۵۳	۶/۸۲۴	۲	۲۵	۰/۰۰۴	۰/۳۵۳

جدول فوق نتایج آزمون چند متغیری را گزارش می‌کند. همان‌طور که مشاهده می‌شود، بعد تبدیل مقدار اثر پیلایی به شاخص F چند متغیری را،^۱ سطح معناداری F کمتر از ۰/۰۵ می‌باشد ($P\text{-value} < 0/05$ و $f_{(2, 25)} = 0/89$) که نشان می‌دهد آموزش خودکارآمدی بر متغیر وابسته مرکب (پس آزمون ابعاد پذیرش کمک و اجتناب از کمک) تأثیر معنی‌دار دارد. در ادامه خلاصه نتایج تحلیل کواریانس تأثیر آموزش خودکارآمدی بر ابعاد پذیرش کمک و اجتناب از کمک، به تفکیک آمده است.

جدول ۴ خلاصه نتایج تحلیل کواریانس تأثیر آموزش خودکارآمدی بر ابعاد پذیرش کمک و

اجتناب از کمک

متغیر	میانگین مربعات	آماره f	P-value	اندازه اثر
پذیرش کمک	پیش آزمون	۶۶/۵۱۵	۰/۰۰۱	
گروه	۳۵/۱۷۸	۱۰/۵۴۱	۰/۰۰۳	۰/۲۸۸
اجتناب از کمک	پیش آزمون	۳۴۲/۵۹۱	۰/۰۰۱	
گروه	۲۳/۸۴۷	۴/۴۸۷	۰/۰۴۴	۰/۱۴۷

* درجات آزادی این تحلیل برابر با ۱ است. بر این اساس مجموع و میانگین مجذورات

برابرند.

نتایج تحلیل کواریانس در مورد ابعاد پذیرش کمک نشان داد که هم در بعد پذیرش کمک و هم در بعد اجتناب از کمک، بعد از حذف اثر پیش‌آزمون‌ها، اثر اصلی گروه (آموزش خودکارآمدی) بر نمره‌های پس آزمون معنی‌دار است ($P\text{-value} < 0/05$) میزان تأثیر آن برای پذیرش کمک ۰/۲۸۸ و اجتناب از کمک ۰/۱۴۷ می‌باشد. در ادامه میانگین‌های تعدیل‌شده نمرات پس آزمون پذیرش کمک و اجتناب از کمک گروه‌ها در جدول زیر آمده است:

^۱ - Rao

جدول ۵ میانگین‌های تعدیل‌شده نمرات ابعاد پذیرش کمک و اجتناب از کمک در مرحله پس‌آزمون

انحراف استاندارد	میانگین	گروه	
۰/۴۸۹	۳۳/۵۲۹	آزمایش	پذیرش کمک
۰/۴۸۹	۳۱/۲۰۴	کنترل	
۰/۶۱۷	۱۴/۱۱۰	آزمایش	اجتناب از کمک
۰/۶۱۷	۱۶/۰۲۴	کنترل	

با توجه به نتیجه آزمون کواریانس و جدول میانگین‌های تعدیل‌شده نتیجه گرفته می‌شود که در مرحله پس‌آزمون میانگین در مورد پذیرش کمک در گروه آزمایش نسبت به گروه کنترل، کاهش معنی‌دار و در مورد اجتناب از کمک کاهش معنی‌دار داشته است؛ که ناشی از تأثیر آموزش خودکارآمدی بوده است.

فرضیه دوم: آموزش خودکارآمدی بر اشتیاق تحصیلی دانش‌آموزان متوسطه اول منطقه دو شهر زاهدان مؤثر است.

برای آزمون این فرضیه از تحلیل کواریانس یک متغیره استفاده شد.

جدول ۶ تحلیل کواریانس یک متغیره تفاوت دو گروه آزمایش و کنترل در اشتیاق تحصیلی در

پس‌آزمون

منبع تغییرات	میانگین مجذورات*	F	P-value	مجذور اتای سهمی
پیش‌آزمون	۲۸۵/۴۰۷	۷/۷۴۱	۰/۰۱۰	
عضویت گروهی	۳۶۱/۲۹۷	۹/۷۹۹	۰/۰۰۴	۰/۲۶۶

* درجات آزادی این تحلیل برابر با ۱ است. بر این اساس مجموع و میانگین مجذورات

برابرند.

نتایج درج‌شده در جدول (۶) نشان می‌دهد، علی‌رغم اینکه تأثیر پیش‌آزمون بر پس‌آزمون معنادار است ($P\text{-value} < 0/05$ و $f(1, 29) = 7/741$) اما همچنین، پس از حذف اثرات پیش‌آزمون، تفاوت‌های ناشی از عضویت گروهی نیز معنادار است ($P\text{-value} < 0/05$) و میزان تأثیر عمل آزمایشی $0/266$ می‌باشد و بر اساس میانگین‌های تعدیل‌شده (جدول ۷) میزان اشتیاق تحصیلی در گروه آزمایش به‌طور معنی‌داری افزایش پیدا کرده است.

جدول ۷ میانگین‌های تعدیل شده پس آزمون اشتیاق تحصیلی

متغیر وابسته	گروه	میانگین	انحراف استاندارد
اشتیاق تحصیلی	آزمایش	۶۵/۱۰۸	۱/۵۶۹
	کنترل	۵۸/۱۵۸	۱/۵۶۹

فرضیه سوم: آموزش خودکارآمدی بر مؤلفه‌های اشتیاق تحصیلی دانش‌آموزان متوسطه اول منطقه دو شهر زاهدان مؤثر است.

برای آزمون این فرضیه از تحلیل کواریانس چند متغیره استفاده شد.

جدول ۸ تحلیل کواریانس چند متغیری مربوط به تأثیر آموزش خودکارآمدی بر مؤلفه‌های

اشتیاق تحصیلی

نوع آزمون	منبع تغییرات	ارزش (مقدار)	آماره F	درجه آزادی مفروض	درجه آزادی خطا	P-value	اندازه اثر
لامبدای ویلکز	گروه	۰/۶۳۲	۴/۴۷۱	۳	۲۳	۰/۰۱۳	۰/۳۶۸

جدول فوق نتایج آزمون چند متغیری را گزارش می‌کند. همان‌طور که مشاهده می‌شود، سطح معناداری F کمتر از ۰/۰۵ می‌باشد ($P\text{-value} < 0/05$ و $F(3, 23) = 4/47$)، نشان می‌دهد آموزش خودکارآمدی بر متغیر وابسته مرکب (پس آزمون مؤلفه‌های اشتیاق تحصیلی) تأثیر معنی‌دار دارد. در ادامه خلاصه نتایج تحلیل کواریانس تأثیر آموزش خودکارآمدی بر مؤلفه‌های اشتیاق تحصیلی، به تفکیک آمده است.

جدول ۹ خلاصه نتایج تحلیل کواریانس تأثیر آموزش خودکارآمدی بر مؤلفه‌های اشتیاق تحصیلی

متغیر	میانگین مربعات	آماره f	P-value	اندازه اثر
پیش آزمون	۱۶/۱۰۷	۳/۰۲۰	۰/۰۹۵	
گروه	۴۸/۹۶۲	۹/۱۸۰	۰/۰۰۶	۰/۲۶۹
پیش آزمون	۴۷/۵۱۳	۲/۷۷۱	۰/۱۰۸	
گروه	۱۲/۱۴۰	۰/۷۰۸	۰/۴۰۸	۰/۰۲۸
پیش آزمون	۶۱/۰۲۷	۶/۰۱۹	۰/۰۲۱	
گروه	۶۸/۱۴۷	۶/۷۲۱	۰/۰۱۶	۰/۲۱۲

* درجات آزادی این تحلیل برابر با ۱ است. بر این اساس مجموع و میانگین مجذورات

برابرند.

نتایج تحلیل کواریانس در مورد مؤلفه‌های اشتیاق تحصیلی نشان داد که در مؤلفه اشتیاق رفتاری و اشتیاق شناختی، بعد از حذف اثر پیش‌آزمون‌ها، اثر اصلی گروه (آموزش خودکارآمدی) بر نمره‌های پس‌آزمون معنی‌دار است ($P\text{-value} < 0/05$) میزان تأثیر آن برای اشتیاق رفتاری $0/269$ و اشتیاق شناختی $0/212$ می‌باشد. نتایج همچنین نشان داد که تأثیر آموزش خودکارآمدی بر اشتیاق عاطفی معنی‌دار نیست ($P\text{-value} > 0/05$). در ادامه میانگین‌های تعدیل‌شده نمرات پس‌آزمون ابعاد مؤلفه‌های اشتیاق تحصیلی گروه‌ها در جدول زیر آمده است:

جدول ۱۰ میانگین‌های تعدیل‌شده نمرات مؤلفه‌های اشتیاق تحصیلی در مرحله پس‌آزمون

گروه	میانگین	انحراف استاندارد
اشتیاق رفتاری	آزمایش	۱۷/۸۸۷
	کنترل	۱۵/۳۱۳
اشتیاق شناختی	آزمایش	۲۴/۱۴۱
	کنترل	۲۲/۸۵۹
اشتیاق عاطفی	آزمایش	۲۳/۰۵۲
	کنترل	۲۰/۰۱۵

با توجه به نتیجه آزمون کواریانس و جدول میانگین‌های تعدیل‌شده نتیجه گرفته می‌شود که در مرحله پس‌آزمون میانگین اشتیاق رفتاری و اشتیاق شناختی گروه آزمایش نسبت به گروه کنترل، افزایش معنی‌دار داشته است؛ که ناشی از تأثیر آموزش خودکارآمدی بوده است.

بحث و بررسی فرضیه‌ها

فرضیه اول: آموزش خودکارآمدی بر کمک‌طلبی تحصیلی دانش‌آموزان متوسطه اول منطقه دو شهر زاهدان مؤثر است.

نتایج تحلیل کواریانس در مورد ابعاد پذیرش کمک نشان داد که هم در بعد پذیرش کمک و هم در بعد اجتناب از کمک، بعد از حذف اثر پیش‌آزمون‌ها، اثر اصلی گروه (آموزش خودکارآمدی) بر نمره‌های پس‌آزمون معنی‌دار است میزان تأثیر آن برای پذیرش کمک

۰/۲۸۸ و اجتناب از کمک ۰/۱۴۷ می‌باشد و بر اساس میانگین‌های تعدیل‌شده میزان کمک طلبی تحصیلی به‌طور معناداری کاهش یافته است و این یعنی آموزش خودکارآمدی بر کمک طلبی تحصیلی دانش‌آموزان دبیرستانی مؤثر است و فرضیه اول مورد تأیید است.

نتایج این فرضیه با نتایج تحقیقات تقوایی نیا (۱۳۹۷) و علی بخشی (۱۳۹۵) همسو و همخوان است. در تبیین این فرضیه باید بیان کنم که با توجه به الگوی آسیب‌پذیری شناختی^۱ بیان می‌کند که افراد دارای عزت‌نفس پایین به خاطر این‌که شناخت مثبت کمی از خوددارند، با دریافت اطلاعاتی در مورد شکست و عدم شایستگی، نسبت به افراد دارای عزت‌نفس بالا، تهدید به خود بیشتری را احساس می‌کنند. از این‌رو، نیاز بیشتری به اجتناب از موقعیت‌های تهدیدکننده خوددارند و در نتیجه کمتر از دیگران درخواست کمک می‌کنند (تسلر و شوارتز، ۱۹۸۲)؛ و بر اساس الگوی ثبات شناختی^۲ بیان می‌کند که افراد دارای عزت‌نفس بالا چون شناخت مثبت زیادی از خوددارند، در مقایسه با افراد دارای عزت‌نفس پایین، شکست و عدم شایستگی را تهدیدی به توانایی و عزت‌نفس خود تلقی نکرده، بلکه آن را وسیله‌ای برای افزایش توانایی‌های خود در نظر می‌گیرند؛ بنابراین، به هنگام نیاز بیشتر اقدام به درخواست کمک می‌کنند (ندلر، ۱۹۹۷)؛ و همچنین بر اساس نظریه باندورا (۱۹۷۷) خودکارآمدی به معنای توانایی ادراک‌شده‌ی فرد در انطباق با موقعیت‌های مشخص است و به قضاوت افراد درباره‌ی توانایی آن‌ها در انجام دادن یک فعالیت یا انطباق با موقعیتی خاص مربوط است، لذا بدیهی است دانش‌آموزان در زمانی که احساس ارزشمندی بیشتری یا عزت‌نفس بالاتری داشته باشند ادراک بیشتری هم از توانایی خود در مواجهه با موقعیت‌های تحصیلی و وظایف محوله و قبول مسئولیت در آموزشگاه دارند که به این ترتیب عزت‌نفس می‌تواند یک نقش واسطه‌ای جدی بین افزایش خودکارآمدی و کمک طلبی تحصیلی بر عهده داشته باشد یعنی آموزش خودکارآمدی باعث افزایش عزت‌نفس در دانش‌آموزان می‌گردد و افزایش عزت‌نفس نیز باعث افزایش رفتار کمک طلبی تحصیلی در دانش‌آموزان

^۱ - cognitive vulnerability hypothesis

^۲ - Cognitive consistency hypothesis

می‌شود. پس نتایج به‌دست‌آمده در این پژوهش دور از انتظار نمی‌باشد یعنی آموزش خودکارآمدی باعث افزایش کمک‌طلبی تحصیلی دانش‌آموزان می‌گردد.

فرضیه دوم: آموزش خودکارآمدی بر اشتیاق تحصیلی دانش‌آموزان متوسطه اول منطقه دو شهر زاهدان مؤثر است.

نتایج تحلیل کواریانس نشان داد که تأثیر پیش‌آزمون بر پس‌آزمون معنادار است. همچنین، پس از حذف اثرات پیش‌آزمون، تفاوت‌های ناشی از عضویت گروهی نیز معنادار است. میزان تأثیر عمل آزمایشی ۰/۲۶ می‌باشد و بر اساس میانگین‌های تعدیل‌شده میزان اشتیاق تحصیلی در گروه آزمایش به‌طور معنی‌داری افزایش پیدا کرده است یعنی فرضیه دوم مورد تایید است.

نتایج این فرضیه با نتایج تحقیقات وانگ و همکاران (۲۰۱۵)؛ یار محمدی و همکاران (۱۳۹۷)؛ اسلامی و همکاران (۱۳۹۶) همسو و همخوان است. همچنین نتایج پژوهش کوشکی همکاران (۱۳۹۶) نشان داد که آموزش خودکارآمدی بر کاهش استرس تحصیلی و افزایش مهارت اجتماعی مؤثر است هم‌جهت با نتایج این فرضیه می‌باشد.

اشتیاق تحصیلی عبارت است از مشارکت خودآغازگرانه و هدفمند در فعالیت‌های تحصیلی که نشان‌دهنده‌ی نوعی سرمایه‌گذاری روان‌شناختی پایدار و تسهیل‌کننده‌ی یادگیری، همراه با حالات هیجانی مثبت، در میزان کوشش‌های فردی است. کوشش‌هایی که به دنبال ارتقاء، درک و یا تسلط فرد در دانش، مهارت و یا حرفه‌هایی است که آموزش آن، هدف برنامه‌های تحصیلی می‌باشد؛ و اما نقطه‌ی مقابل اشتیاق عدم اشتیاق یا بی‌تفاوتی است که بر عدم تلاش و پایداری دلالت دارد که به‌صورت انفعال، فقدان ابتکار، کاستی تلاش‌ها و رها کردن فعالیت تحصیلی بروز پیدا می‌کند و نمایانگر هیجانات منفی از قبیل هیجانات تضعیف‌کننده (خستگی، بی‌علاقگی، ملامت) هیجانات بیگانگی (ناکامی، عصبانیت) و اضطراب است (اسکینر و همکاران به نقل از سوری، ۱۳۹۳). فقدان یا اشتیاق تحصیلی پایین باعث بروز عواملی مانند بی‌رغبتی برای انجام تکالیف، ضعف و ناتوانی در رویارویی با مشکلات تحصیلی خستگی و فرسودگی تحصیلی، افت شدید تحصیلی و درنهایت به ترک تحصیل ختم می‌شود؛ بنابراین نیاز است تا راهکارهای درمانی مؤثری مانند آموزش

خودکارآمدی بر روی این دانش‌آموزان صورت گیرد. اشتیاق تحصیلی در مطالعات آموزش و پرورش ضروری است و حالتی بادوام در درون فرد است که باعث درگیری و بهزیستی در فعالیت‌های مدرسه می‌شود. اشتیاق تحصیلی معمولاً به‌عنوان ساختار انگیزشی به‌کاربرده می‌شود که منعکس‌کننده تعهد یادگیرنده نسبت به تحصیل می‌باشد. پس اشتیاق تحصیلی سازه‌ای است که عملکرد تحصیلی را به‌طور مثبت پیش‌بینی می‌کند (لی و شوت^۱، ۲۰۱۰) و آموزش خودکارآمدی با ایجاد باورهای مثبت به افراد کمک می‌کند که در رویارویی با مشکلات تلاش کنند و هنگامی که مهارت لازم را دارند بر یک تکلیف پافشاری کنند، همچنین، قضاوت‌های خودکارآمدی تلاش و پایداری در تکلیف را پیش‌بینی می‌کنند از این‌رو، افراد خودکارآمد، اشتیاق تحصیلی بیشتری دارند (رستمی و همکاران، ۱۳۹۶) یعنی نتایج به‌دست‌آمده در این پژوهش دور از انتظار نمی‌باشد و آموزش خودکارآمدی باعث افزایش اشتیاق تحصیلی دانش‌آموزان می‌گردد.

فرضیه سوم: آموزش خودکارآمدی بر مؤلفه‌های اشتیاق تحصیلی دانش‌آموزان متوسطه اول منطقه دو شهر زاهدان مؤثر است.

نتایج تحلیل کوواریانس در مورد مؤلفه‌های اشتیاق تحصیلی نشان داد که در مؤلفه اشتیاق رفتاری و اشتیاق شناختی، بعد از حذف اثر پیش‌آزمون‌ها، اثر اصلی گروه (آموزش خودکارآمدی) بر نمره‌های پس‌آزمون معنی‌دار است میزان تأثیر آن برای اشتیاق رفتاری ۰/۲۶ و اشتیاق شناختی ۰/۲۱ می‌باشد. نتایج همچنین نشان داد که تأثیر آموزش خودکارآمدی بر اشتیاق عاطفی معنی‌دار نیست؛ و بر اساس میانگین‌های تعدیل‌شده میانگین اشتیاق رفتاری و اشتیاق شناختی گروه آزمایش در مرحله پس‌آزمون نسبت به گروه کنترل، افزایش معنی‌دار داشته است؛ که ناشی از تأثیر آموزش خودکارآمدی بوده است پس نتیجه می‌گیریم که فرضیه سوم مورد تایید است.

نتایج این فرضیه با نتایج تحقیقات کینگ و همکاران (۲۰۱۶) و عابدی و همکاران (۱۳۹۳) همسو و همخوان است.

¹ - Lee, & Shute

چمرس، هو و گارسیا^۱ (۲۰۰۱) در پژوهش خود به این نتیجه دست یافتند که دانش آموزان خودکارآمد فعالانه در تکالیف مدرسه شرکت می‌کنند، عاطفه مثبتی به مدرسه دارند، تمرکزشان در فعالیت‌های تحصیلی بیشتر است و اشتیاق تحصیلی بالاتری از خود نشان می‌دهند.

مدل بلومنفلد و پاریس (۲۰۰۴) که اشتیاق تحصیلی را دارای سه بعد رفتاری (رفتارهای مثبت پرداختن به تکالیف درسی، مشارکت در فعالیت‌های فوق‌برنامه درسی که مدرسه که برای سازگاری روانی اجتماعی و پیشرفت دانش‌آموز مفیدند) عاطفی (احساسات، علائق، ادراکات و نگرش‌های دانش‌آموز نسبت به مدرسه) و شناختی (نیرو گذاری روان‌شناختی دانش آموزان در امر یادگیری و کاربرد راهبردهای خودتنظیمی توسط آنهاست) می‌داند. برای ایجاد اشتیاق در کارهای روزانه کودکان نیاز به حمایت دارند زیرا اجرای طرح‌های بدون علاقه و اشتیاق منجر به موفقیت نمی‌شوند و لذا حمایت خانواده و مدرسه می‌تواند نقش مثبتی در جلوگیری از بروز ناکامی‌های ممکن داشته باشد. ایجاد انگیزه و رشد اشتیاق کودکان در سایه پشتیبانی مکرر خانواده و آموزشگاه و ایجاد محیطی سرشار از محبت و همدلی فراهم می‌شود. ایجاد محیط‌های کاری و تحصیلی نوآورانه و پیچیده، البته در سطح متوسط در محیط‌های آموزشی و خانوادگی که احتمال موفقیت کودک در آن بالا است سبب افزایش مؤلفه‌های اشتیاق برای حل مسائل درسی در کودکان می‌شود. (سماوی و همکاران، ۱۳۹۵). افراد دارای خودکارآمدی ضعیف، تکالیف و کارها را دشوارتر می‌بیند و این باعث افزایش استرس در آنان می‌شود، در مقابل، باورهای خودکارآمدی قوی باعث آرامش و نزدیکی به تکالیف مشکل می‌شود و می‌تواند پیش‌بینی کننده قوی برای پیشرفت افراد باشد (پاجارس و شانک، ۲۰۰۲) باورهای خودکارآمدی بر طرز تفکر افراد، چگونگی رویارویی با مسائل، سلامت هیجانی، تصمیم‌گیری، مقابله با استرس و افسردگی (بندورا و لوک، ۲۰۰۳) و انتخاب اهداف و دسترسی به آنها تأثیر می‌گذارد (دویک، ۲۰۰۷) با توجه به محتوی بسته آموزشی و تأکید بر مؤلفه‌های اشتیاق شناختی و اشتیاق رفتاری پس

¹ - Chemers & Garcia

نتایج به‌دست‌آمده در این پژوهش دور از انتظار نمی‌باشد و آموزش خودکارآمدی با اشتیاق شناختی و رفتاری رابطه معناداری دارد.

منابع

۱. اسلامی، محمدعلی؛ درتاج، فریبرز؛ سعدی پور، اسماعیل و دلاور، علی (۱۳۹۶). مدل یابی علی اشتیاق تحصیلی؛ بر مبنای عملکرد تحصیلی حمایت‌شده، عزت‌نفس و خودکارآمدی درسی در دانشجویان دوره کارشناسی دانشگاه امیرکبیر تهران، راهبردهای شناختی در یادگیری، ۹(۱)، ۱-۱۷
۲. ایروانی، محمود؛ صبحی قراملکی، ناصر و مهرافزون، داریوش (۱۳۹۲). اثربخشی آموزش خودکارآمدی بر افزایش خلاقیت دانش‌آموزان. فصلنامه علمی، پژوهشی ابتکار و خلاقیت در علوم انسانی، ۳(۳)، ۷۱-۹۱
۳. تقوایی نیا (۱۳۹۷) تأثیر آموزش راهبردهای فراشناختی بر کمک‌طلبی و تعلل ورزی تحصیلی دانشجویان مشروطی. دو فصلنامه راهبردهای شناختی در یادگیری، سال ششم شماره یازدهم، صص ۲۱۴-۱۹۳
۴. حجازی، الهه؛ رستگار، احمد؛ غلامعلی لوانسانی، مسعود و قربان جهرمی، رضا. (۱۳۸۸). باورهای هوشی و پیشرفت تحصیلی: نقش اهداف پیشرفت و درگیری تحصیلی پژوهش‌های روان‌شناختی، شماره ۲۳.
۵. رستمی، شهلا؛ طالع پسند، سیاوش و رحیمی انبوگر، اسحق (۱۳۹۶). نقش میانجی خودکارآمدی در رابطه بین ویژگی‌های شخصیتی و درگیری تحصیلی. فصلنامه مطالعات روانشناسی تربیتی شماره ۲۶، صص ۱۲۲-۱۰۴
۶. سماوی، سید عبدالوهاب؛ ابراهیمی، کلثوم و جاودان، موسی (۱۳۹۵). بررسی رابطه درگیری‌های تحصیلی، خودکارآمدی و انگیزش با پیشرفت تحصیلی در دانش‌آموزان دبیرستانی شهر بندرعباس دو فصلنامه راهبردهای شناختی در یادگیری، ۴، (۷)، صص ۷۱-۹۲
۷. سوری، رامین (۱۳۹۳). بررسی رابطه تفکر انتقادی و سلامت روانی با پیشرفت تحصیلی پایان‌نامه کارشناسی ارشد، منتشر نشده، دانشگاه بوعلی سینا.

۸. طاهری، محمدرضا و منصور، لیلا (۱۳۹۷). اثربخشی آموزش خودکارآمدی بر عزت‌نفس و اشتیاق تحصیلی دانش‌آموزان دختر مبتلا به اضطراب امتحان، دومین کنفرانس دانش و فناوری روانشناسی، علوم تربیتی و جامعه‌شناسی ایران، تهران
۹. عابدی، احمد؛ نیلی، محمدرضا و خروشی، پوران (۱۳۹۳). رابطه اشتیاق عاطفی و شناختی یادگیری با خودکارآمدی دانشجویان؛ دانشگاه فرهنگیان اصفهان، راهبردهای آموزش، ۷(۴)، ۲۳۶-۲۳۰
۱۰. عباسی، مسلم؛ ایرجی، آمنه؛ خزان، کاظم؛ عظیمی، داریوش (۱۳۹۴). اثربخشی درمان شناختی- رفتاری بر اشتیاق عاطفی، شناختی و رفتاری دانش‌آموزان تحت سرپرستی بهزیستی. نشریه ارمنان دانش، شماره ۱۲. صص ۲۳۰-۲۴۱.
۱۱. علایی خرایم، رقیه؛ نریمانی، محمد و علایی خرایم، سارا (۱۳۹۱). مقایسه‌ی باورهای خودکارآمدی و انگیزه‌ی پیشرفت در میان دانش‌آموزان با و بدون ناتوانی یادگیری. مجله ناتوانی‌های یادگیری، ۳(۱). صص ۹۱-۸۹.
۱۲. علی‌بخشی، منصور (۱۳۹۵). رابطه هدف‌های پیشرفت و خودکارآمدی تحصیلی با رفتار کمک‌طلبی تحصیلی در دانش‌آموزان دوره متوسطه‌ی اول شهرستان باغملک، پایان‌نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه اهواز
۱۳. قائدی، راهیل (۱۳۹۵). ارائه الگوی روابط ابعاد جهت‌گیری اهداف پیشرفت و کمک‌طلبی تحصیلی، نقش واسطه‌ای درگیری تحصیلی و خودکارآمدی مورد مطالعه دانش‌آموزان مقطع متوسطه‌ی دوم شهر شیراز، پایان‌نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه پیام نور فارس
۱۴. قدم‌پور، عزت‌اله و زهره سرمد (۱۳۸۲). نقش باورهای انگیزشی در رفتار کمک‌طلبی و پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان. روان‌شناسی، ۷ (۲): ۱۱۲-۱۱۲.
۱۵. قدم‌پور، عزت‌اله؛ رادمهر، پروانه؛ یوسف‌وند، لیلا (۱۳۹۵). تأثیر آموزش گروهی مبتنی بر نظریه امید اسنایدر بر میزان اشتیاق و سرسختی تحصیلی دانش‌آموزان دختر متوسطه اول. نشریه پژوهش‌های تربیتی، سال ۱۳۹۵. صص ۱.
۱۶. کرامتی، هادی؛ کوشک، محمود (۱۳۹۷). اثربخشی آموزش خودکارآمدی بر استرس تحصیلی و مهارت‌های اجتماعی دانش‌آموزان دختر. فصلنامه روان‌شناسی مدرسه، سال هفتم، شماره ۲. صص ۲۱۳-۱۹۶.

۱۷. کوشکی، محمود؛ کرامتی، هادی و حسنی، جعفر (۱۳۹۷). اثربخشی آموزش خودکارآمدی بر استرس تحصیلی و مهارت‌های اجتماعی دانش‌آموزان دختر. مجله روانشناسی مدرسه، دوره ۷، شماره ۲، صص ۲۱۳-۱۹۶

۱۸. ممینی، شریف (۱۳۹۳). رابطه‌ی خودکارآمدی تحصیلی و فراشناخت با اضطراب امتحان و رفتار کمک‌طلبی تحصیلی در دانش‌آموزان پسر سال سوم دبیرستان‌های شهر اهواز، پایان‌نامه کارشناسی ارشد، منتشر نشده، دانشگاه اهواز

۱۹. ممینی، شریف؛ مکتبی، غلامحسین و بهروزی، ناصر (۱۳۹۴). تأثیر خودکارآمدی تحصیلی و فراشناخت بر اضطراب امتحان و رفتار کمک‌طلبی تحصیلی در دانش‌آموزان پسر سال سوم دبیرستان، دانش و پژوهش در روان‌شناسی کاربردی، ۱۶(۳)، ۴۲-۲۸

۲۰. میکائیلی، نیلوفر، افروز، غلامعلی و قلی‌زاده، لیلا. (۱۳۹۱). ارتباط خود‌پنداره و فرسودگی تحصیلی با عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان. مجله روانشناسی مدرسه. ۴، ۱، ۹۰-۱۰۳.

۲۱. یاراحمدی، یحیی، ابراهیمی بخت، حبیب‌ا...؛ اسدا... زاده، حسن و احمدیان، حمزه (۱۳۹۷). اثربخشی برنامه آموزشی سرزندگی تحصیلی و عملکرد تحصیلی بر اشتیاق تحصیلی و سرزندگی تحصیلی دانش‌آموزان. فصلنامه علمی پژوهشی تدریس پژوهی، سال ششم، شماره دوم، صص ۱۸۶-۱۸۲

22. Ames, R. (1983). Help-seeking and achievement orientation: Perspectives from attribution theory. in: B. M. DePaul, A. Nadler, J. D. Fisher (Eds), *New directions in helping*, (Vol.) 2
23. Bandura A. (1977). Self-efficacy: toward a unifying theory of behavioral change. *Psychol Rev*, 84 (2): 191-215.
24. Bandura, A. (1999). *Social Cognitive Analysis of Substance Abuse: An Agentic Perspective*, *J psychol Sci*; 3(10), 214-217.
25. Bandura A, Locke EA. (2003). Negative self-efficacy and goal effects revisited. *J Appl Psychol*; 88 (1): 87-99.
26. Fredericks, J. A. Blumenfeld, P. C. & Paris, A. H. 2004. School engagement: Potential of the concept, state of the evidence. *Review of Educational Research*, 74, 59- 109.
27. Karabenick, S. A. 2003. Help-seeking in large college classes: a personcentered approach. *Contemporary Educational Psychology*, 28: 37-58.

28. Linnenbrink, E. A. & Pintrich, P. R. (2003). *Motivation as an enabler for academic success. The School Psychology Review, 31*, 313–327.
29. Martin, A. J. & Liem, G. A. D. (2010). *Academic personal bests (PBs), engagement, and achievement: A cross-lagged panel analysis. Learning and Individual Differences, 24*, 265–273.
30. Nadler, A. (1997). *Personality and help-seeking: Autonomous versus dependent seeking of help. In G.R. Pierce, B. Lakey, I. Sarson &*
31. Newman, R.S. (2000). "Social Influences on the Development of Children's Adaptive Help-Seeking: The Role of Parents, and Peers". *Developmental Review, 20*: 350-404...
32. Roussel, P., Elliot, A. J., & Feltman, R. (2013). *The Influence of Achievement Goals and Social Goals on Help-seeking from Peers in an Academic Context, Learning and Instruction, 21*, 394-402.
33. 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.
34. Ryan A.M. & P.R. Pintrich (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*.
35. Pajares F. (2003). *Self-efficacy beliefs, motivation, and achievement in writing: A review of the literature. Reading and Writing Quarterly: Overcoming Learning Difficulties, 19 (2)*, 39-58.
36. Persson, R. , Cleal, B. , Jakobson, M. , Villadsen, E. , & Anderson, L. (2013). *The relationship between self-efficacy and help evasion. Health Educational and Behavior, 10(5)*, 1-5.
37. Pintrich, P. R. (2003). *A motivational science perspective on the role of student motivation in learning and teaching contexts. Journal of Educational Psychology, 95*, 667–686.
38. Wang, M. T., Holcombe, R. (2010). *Adolescents' perceptions of classroom environment, school engagement, and academic achievement. American Educational Research Journal, 47(3)*: 633-662.
39. Wang, M.T. Chow, A. Hofkens, T. Salmela-Aro, K. (2015). *The trajectories of student emotional engagement and school burn out with academic and psychological development. Findings from finning adolescents. Learning and Instruction. 36*, 57-65.

40. Williams, J.D. & S. Takaku (2013). "Help Seeking, Self efficacy and Writing Performance among College Students". *Journal of Writing Research*, 3(1): 1-18.