

Research Paper



Effectiveness of the Educational Pattern Training on Academic Help Seeking and Improving Teacher-Student Relationship Among Girl Secondary School Students



Arefeh Nisi ¹, Ali Taghvaeinia ^{2*}, Mohammadreza Firoozi ³

1. MA Student in Psychology, Yasuj University, Yasuj, Iran.
2. Associate Professor, Department of Psychology, Yasuj University, Yasuj, Iran.
3. Associate Professor, Department of Psychology, Yasuj University, Yasuj, Iran.



DOI: 10.22034/JMPR.2023.16529

DOR: [20.1001.1.27173852.1401.17.66.17.7](https://doi.org/10.22034/JMPR.2023.16529)

URL: https://psychologyj.tabrizu.ac.ir/article_16529.html



ARTICLE INFO

Keywords:
educational pattern training, academic help seeking, teacher-student relationship

Received: 2022/12/05
Accepted: 2023/01/21
Available: 2022/08/21

ABSTRACT

The teacher-student interactions is one of the determining factors in the cognitive, social, emotional and behavioral student's development in school. The aim of this study was to effectiveness of the educational pattern training on academic help seeking and improving teacher-student relationship among girl secondary school students. The present research method is quasi-experimental and pre-test-post-test design with control group was used. The statistical population of the study included all female students' girls' secondary school students in Hoveyze. Of this students, 40 high school girls' students were selected available sampling method and were randomly assigned to experimental and control groups. The experimental group underwent 8 sessions during 6 weekly of training based on education pattern; while the control group did not receive any intervention. In this study, help-seeking behaviors questionnaire Ryan & Pintrich (HSBQ) and teacher-student relationship questionnaire Murray & Zvoch (T-SRQ) was used to collect data in two stages pre-test and post-test. The collected data were analyzed by analysis of covariance with used using SPSS software version 25. The results showed that after controlling the effects of covariate variable (pretest) educational pattern training on experimental group was shown to be significant in each of the dependent variables. According to these results, educational pattern training has increased academic help seeking, teacher-student relationship and teacher-student trust on one hand, and decreased avoidance of help seeking and student decreased teacher-student alienation on the other hand ($P < 0.01$). As a result, it can be said that teaching the educational pattern increases the academic help seeking and improves the teacher-student relationships.



* Corresponding Author: Ali Taghvaeinia

E-mail: bakhtiarpoursaeed@gmail.com

مقاله پژوهشی



اثر بخشی الگوی تعلیمی بر کمک‌طلبی تحصیلی و بهبود روابط معلم-دانش‌آموز

عارفه نیسی^۱، علی تقوائی‌نیا^{۲*}، محمدرضا فیروزی^۳

۱. دانشجوی کارشناسی ارشد دانشگاه یاسوج، یاسوج، ایران.
۲. دانشیار گروه روانشناسی دانشگاه یاسوج، یاسوج، ایران.
۳. دانشیار گروه روانشناسی دانشگاه یاسوج، یاسوج، ایران.



DOI: 10.22034/JMPR.2023.16529

DOR: [20.1001.1.27173852.1401.17.66.17.7](https://doi.org/10.22034/JMPR.2023.16529)URL: https://psychologyj.tabrizu.ac.ir/article_16529.html

چکیده

مشخصات مقاله

کلیدواژه‌ها:

الگوی تعلیمی، کمک‌طلبی تحصیلی، روابط معلم - دانش‌آموز

تعاملات معلم-دانش‌آموز در مدرسه یکی از مهم‌ترین عوامل تعیین‌کننده در رشد شناختی، اجتماعی، عاطفی و رفتاری دانش‌آموزان است. پژوهش حاضر با هدف بررسی اثر بخشی آموزش الگوی تعلیمی بر کمک‌طلبی تحصیلی و بهبود روابط معلم-دانش‌آموز انجام شد. روش پژوهش، نیمه‌آزمایشی و بر اساس طرح پیش‌آزمون-پس‌آزمون با گروه گواه بود. جامعه‌آماري پژوهش شامل تمامی دانش‌آموزان دختر متوسطه شهرستان هویزه در سال تحصیلی ۱۳۹۹-۱۴۰۰ بود. تعداد ۴۰ نفر از میان این دانش‌آموزان به صورت در دسترس انتخاب و به صورت تصادفی در دو گروه آزمایش و گواه (هر گروه ۲۰ نفر) قرار داده شدند. گروه آزمایش تحت ۸ جلسه ۸۰ دقیقه‌ای برنامه آموزشی الگوی تعلیمی قرار گرفت؛ در حالی که گروه گواه هیچ مداخله‌ای دریافت نکرد. فرایند جمع‌آوری داده‌ها در مرحله پیش‌آزمون و پس‌آزمون با مقیاس کمک‌طلبی ریان و پنتریچ (۱۹۹۷) و پرسش‌نامه ارتباط معلم-دانش‌آموز مورری و زوواک (۲۰۱۱) در دو گروه انجام گرفت. تحلیل داده‌ها با استفاده از نرم‌افزار SPSS-25 و تحلیل کواریانس انجام شد. نتایج حاصل از تحلیل کواریانس نشان داد که پس از کنترل اثر پیش‌آزمون، تاثیر برنامه الگوی تعلیمی در گروه آزمایش بر هر کدام از متغیرهای مورد بررسی معنادار بود. بر اساس این نتایج، برنامه آموزشی الگوی تعلیمی از یک طرف کمک‌طلبی تحصیلی، اعتماد و ارتباط بین معلم-دانش‌آموز را افزایش داده و از طرف دیگر، باعث کاهش اجتناب از کمک‌طلبی و بیگانگی میان معلم و دانش‌آموز گروه آزمایش شده است ($p < 0/01$). در نتیجه می‌توان گفت آموزش الگوی تعلیمی می‌تواند موجب افزایش کمک‌طلبی تحصیلی در دانش‌آموزان و بهبود روابط میان معلم و دانش‌آموزان شود.

دریافت شده: ۱۴۰۱/۰۹/۱۴

پذیرفته شده: ۱۴۰۱/۱۱/۰۱

منتشر شده: ۱۴۰۲/۰۵/۳۰

* نویسنده مسئول: علی تقوائی‌نیا

رایانامه: taghvaei.ali2@gmail.com

مقدمه

این تفاوت برای دانش‌آموزان بسیار مهم است. وقتی کیفیت تعامل معلم و دانش‌آموز ضعیف باشد، نه تنها نیاز دانش‌آموز به ارتباط برآورده نمی‌شود، بلکه دانش‌آموزان معلمان را افرادی بی‌ثبات و زورگو تصور می‌کنند (بیرامی، هاشمی، فتحی‌آذر و علائی، ۱۳۹۱). به طور کلی، عدم توانایی در برقراری ارتباط مؤثر معلم-دانش‌آموز در مدرسه سبب به وجود آمدن مشکلات بین فردی می‌گردد و در نهایت فرایند سازگاری را با اختلال موجه می‌نماید (زدرگرن^۱، ۲۰۰۳). ارتباط معلم - دانش‌آموز و کیفیت این ارتباط، انگیزه‌ی دانش‌آموز را در فعالیت‌های تحصیلی و عملکرد هیجانی و اجتماعی او را بهبود می‌بخشد (کورنیوس وایت^۲، ۲۰۰۷؛ ریلی^۱، ۲۰۰۹). در حالی که وجود تعارض در این رابطه، با ایجاد احساس ناامنی و فشار، مانعی برای رشد دانش‌آموز به حساب می‌آید (بیکر^{۱۱}، ۲۰۰۶).

یکی دیگر از موضوعات مورد تاکید در حوزه روابط معلم-دانش‌آموز و متاثر از الگوی تعلیمی کمک‌طلبی تحصیلی^{۱۲} است (البحرانی^{۱۳}، ۲۰۱۴؛ تاسجین و کایا^{۱۴}، ۲۰۱۸). کمک طلبی رویکردی سازگارانه است که افراد برای مقابله با مسائل و مشکلاتی که توانایی رفع آن را ندارند، از آن استفاده می‌کنند (الیس و هلایری^{۱۵}، ۲۰۲۰؛ مارتین-آربوس؛ کاستارلیناس و دوباس^{۱۶}، ۲۰۲۱). همانند تمامی مسائل و موضوعات، دانش‌آموزان در طول فعالیت‌های مدرسه با مشکلاتی روبه‌رو می‌شوند که برای رفع آن باید از افراد منابع و امکانات کمک بگیرند. کمک‌طلبی راهبردی مثبت و مفید برای دانش‌آموزان جهت کسب دانش و یادگیری مهارت‌های اجتماعی است (بایسلر و مدیل^{۱۷}، ۲۰۱۶). کمک‌طلبی تحصیلی به عنوان یکی از راهبردهای خودتنظیمی در امر یادگیری مطرح است (کیوم^{۱۸}، ۲۰۱۸)، که در فرایند یادگیری نقش بسزایی دارد و با استفاده از آن یادگیرندگان مسائل و مشکلات یادگیری خود را تشخیص داده و از طریق پرسش و کمک گرفتن از دیگران در جهت کاهش و رفع آن‌ها اقدام می‌نمایند (هولت^{۱۹}، ۲۰۱۴). امروزه پژوهش‌هایی که در حوزه تحصیلی انجام شده نشان داده است که تعداد زیادی از دانش‌آموزان در برخورد با مسائل و ابهامات تحصیلی از کمک و راهنمایی همکلاسی‌ها و آموزگاران خود امتناع می‌کنند و سعی می‌کنند خودشان به تنهایی آن را حل کنند و یا از فعالیت کناره‌گیری می‌کنند، به همین دلیل، اشکال‌های درسی آن‌ها حل نشده باقی می‌ماند و از حمایت عاطفی دیگران نیز برخوردار نمی‌شوند و همه‌ی این مسائل در نهایت، بر عملکرد تحصیلی آن‌ها تأثیر منفی برجای می‌گذارد (مارتین-آربوس و همکاران، ۲۰۲۱؛ تانک، مورکمی، اکونو و یامایوچی^{۲۰}، ۲۰۱۲). کمک‌طلبی تحصیلی دربرگیرنده رفتارهایی از قبیل پرسش از معلمان، همکلاسی‌ها و والدین درباره‌ی تقاضای توضیح بیشتر درباره‌ی موضوع، گرفتن سرنخ‌ها و راه‌حل‌های

تغییر تمرکز جهت‌گیری متخصصان حوزه تعلیم و تربیت از پرداختن به تاکتیک‌های تنبیهی و اکنش‌گرایانه به راهبردهای پویا گرایانه و پیشگیرانه در سال‌های اخیر مورد توجه بوده است (اورتسون، ایمز و ورشام^۱، ۲۰۰۳). بر همین اساس روابط معلم - دانش‌آموز^۲ به عنوان بخش اصلی آموزش و یادگیری و یکی از چهار اصل کلیدی برنامه‌ی درسی در دوره‌ی تحصیل از اهمیت قابل ملاحظه‌ای برخوردار است (مارتین و کولی^۳، ۲۰۱۹). معلم و دانش‌آموز، حداقل یک چهارم از زمان روزانه‌ی خود را در مدرسه می‌گذرانند و برقراری ارتباط مؤثر بین آن‌ها باعث بهبود احساسشان نسبت به رویدادها و فرایندهای مرتبط با مدرسه و تحول کیفیت آموزش و یادگیری می‌شود (لاری، حجازی، اژه‌ای و جوکار، ۱۳۹۷). نیاز به ارتباط که بر اساس نظریه‌ی خودتعیین‌گری یکی از نیازهای بنیادین روان‌شناختی است، به تمایل به قوی و پایدار بودن روابط بین فردی، اتصال با دیگران، پذیرفته شدن از سوی آنان و احساس تعلق به آن‌ها و به جامعه اشاره دارد (ریان^۴، ۱۹۹۵). معلمان در کلاس درس به عنوان یکی از مهم‌ترین مجریان برنامه درسی، عامل تصمیم‌گیری، ایجادکننده جو عاطفی مثبت برای یادگیری و سازنده حال و هوای کلاس، نقش مؤثری برای ارتقا، رشدیافتگی و اجتماعی شدن دانش‌آموزان دارند (هنری و تورسن^۵، ۲۰۱۸). چگونگی روابط معلم و دانش‌آموز و تأثیر مثبت یا منفی نوع این ارتباط بر دانش‌آموز مستلزم دریافت پیام‌های سالم یا نامطلوب از سوی دانش‌آموزان است (مارتین و کولی، ۲۰۱۹). ارتباط معلم-دانش‌آموز یک ارتباط دو طرفه کلامی و غیرکلامی بین معلم و دانش‌آموز در محیط تحصیلی یا کلاس می‌باشد و در فرایند یادگیری دانش‌آموزان تأثیر بالایی می‌تواند داشته باشد (اسکرمن^۶، ۲۰۱۶). ارتباط معلم دانش‌آموز پیامدهای انگیزشی مهمی برای دانش‌آموزان در پی دارد. روابط نزدیک با معلم، علاوه بر اثرگذاری مثبت روی سلامت روان و احساسات مثبت، رشد اجتماعی-عاطفی سالمی را برای دانش‌آموزان به وجود می‌آورد و می‌تواند منجر به افزایش سازگاری با مدرسه و افزایش تعلق به محیط تحصیلی شود (ذنوبی تبار و تقوایی‌نیا، ۱۳۹۸). از آنجایی که دانش‌آموزان اغلب ساعات حضور در مدرسه را در کلاس می‌گذرانند، اشتیاق و پویایی آنان در کلاس به فضای آموزشی بستگی دارد که معلم آن را ایجاد می‌کند (ریو^۷، ۲۰۰۶). ارتباط مثبت با معلمان رشد و پیشرفت دانش‌آموزان را ارتقا می‌بخشد و ارتباط منفی با معلمان از رشد و پیشرفت دانش‌آموزان ممانعت به عمل می‌آورد (منصوری‌نژاد، بهروزی و شهنی‌بیلاق، ۱۳۹۴). برخی از معلمان به اینکه رفتار و پاسخ‌هایشان حاوی طرد یا پذیرش است توجه نمی‌کنند، در حالی که

12. academic help seeking
13. Al. Bahrani
- 14 . Tasgin & Kaya
- 15 . Ellis & Helaire
- 16 . Martín-Arbós, Castarlenas & Dueñas
- 17 . Beisler & Medaille
- 18 . Qayyum
19. Holts
- 20 . Tanak, Murakmi, Okuno & Yamauchi

- 1 . Evertson, Emmer & Worsham
2. teacher-student relationship
- 3 . Martin & Collie
4. Ryan
- 5 . Hunry & Thorsen
6. Scherman
7. Reeve
- 8 . Zedergen
- 9 . Cornelijs-White
- 10 . Riley
- 11 . Baker

تحصیلی خود با مانع یا ابهام مواجه شدند از هم‌کلاسی‌ها یا معلم خود کمک دریافت نمایند (شوشانی و استونی^{۱۵}، ۲۰۱۷). اثربخشی این مداخله آموزشی-روانی بر روی کمک‌طلبی تحصیلی در پژوهش‌های مارتین-آربوس و همکاران (۲۰۲۱)، کیوم (۲۰۱۸) هیرت و همکاران (۲۰۲۰) و بر روی بهبود ارتباط معلم دانش آموز در پژوهش‌های مارتین و کولی (۲۰۱۹)، کادیم، لیل و بارچینال^{۱۶} (۲۰۱۷)، انیمان و همکاران (۲۰۱۵) و هرش کویتز^{۱۷} (۲۰۱۸) تایید شده است. در کل پژوهش‌های مورد بحث اهمیت اثربخشی آموزش الگوی تعلیمی بر کمک‌طلبی تحصیلی و بهبود روابط معلم-دانش‌آموزان را نشان می‌دهند و بررسی پیشینه پژوهشی مشخص کرد که پژوهش‌های محدودی راجع به این موضوع انجام شده است و پژوهشی در این خصوص در ایران انجام نگردیده است. علاوه بر این در مطالعات گذشته پژوهشی که کلیه متغیرهای پژوهش را یکجا مورد بررسی قرار دهد چه در خارج و چه در داخل کشور یافت نشد. بنابراین ضروری است که نظام‌های آموزشی در کشور ما عواملی که کمک‌طلبی تحصیلی و بهبود روابط معلم-دانش‌آموزان را تحت تأثیر قرار می‌دهند را مورد توجه قرار دهند. لذا توجه بیشتر به این مسئله و انجام پژوهش‌های متعدد در این زمینه می‌تواند گامی مؤثر در جهت ارتقاء عملکرد تحصیلی، پیشرفت بهینه و بهبود الگوهای ارتباطی سازنده در دانش-آموزان باشد. از این رو مساله پژوهش حاضر این است که آیا الگوی تعلیمی بر کمک طلبی تحصیلی و بهبود روابط میان معلم و دانش‌آموزان تاثیر دارد یا خیر؟

روش

روش تحقیق حاضر از نوع نیمه آزمایشی با طرح پیش‌آزمون-پس‌آزمون با گروه کنترل می‌باشد. جامعه آماری پژوهش شامل کلیه دانش‌آموزان دختر مدارس متوسطه شهرستان هویزه در سال تحصیلی ۱۴۰۰-۱۳۹۹ بودند. نمونه آماری در این پژوهش شامل ۴۰ دانش‌آموز دختر مقطع دوم متوسطه بودند که با روش نمونه‌گیری در دسترس انتخاب و به صورت تصادفی در دو گروه آزمایش و گواه (۲۰ نفر گروه آزمایش و ۲۰ نفر گروه گواه) جایگزین شدند. از ملاک‌های ورود به پژوهش، توجه به یکسان بودن گروه سنی، شرکت نکردن در سایر کلاس‌های مرتبط با الگوی تعلیمی به صورت همزمان با این پژوهش، داشتن رضایت‌نامه کتبی و ملاک‌های خروج از پژوهش، داشتن بیش از ۲ جلسه غیبت و انجام ندادن بیش از ۲ تکلیف مربوط به پژوهش بود. قبل از آموزش توسط پژوهشگر از هر دو گروه پیش‌آزمون به عمل آمد. سپس گروه آزمایش در معرض مداخله آزمایشی بسته آموزشی الگوی تعلیمی قرار گرفت و این برنامه را طی ۸ جلسه ۸۰ دقیقه‌ای در مدت ۶ هفته دریافت نمودند. سپس در پایان از هر دو گروه پس‌آزمون گرفته شد.

مسئله و جستجوی سایر کمک‌های تحصیلی است (نیومن^۱، ۲۰۰۸). طبق پژوهش‌ها در محیط‌های تحصیلی دانش‌آموزان با استفاده از کمک‌طلبی تحصیلی می‌توانند شرایط یادگیری را به گونه‌ای سازمان دهند که به عملکرد مطلوب تحصیلی منتهی گردد (هیرت، کارلن، سوتر و مگ‌مرکی^۲، ۲۰۲۰). به طور کلی رفتار کمک‌طلبی دارای دو بعد اجتناب از کمک و پذیرش کمک است. اجتناب از کمک به رفتاری اشاره دارد که در آن دانش‌آموز نیازمند کمک، از کمک گرفتن خودداری می‌کند، اما درخواست کمک یا کمک‌طلبی به رفتاری اشاره دارد که در آن دانش‌آموز نیازمند کمک از دیگران توضیحاتی را درباره‌ی موضوع درخواست می‌کند که این امر باعث درک بهتر مسئله می‌شود (چنگ و تسای^۳، ۲۰۱۲). در حال حاضر شواهد نشان می‌دهند که جهت بهبود کیفیت رابطه‌ی معلم و دانش‌آموز و افزایش رفتارهای کمک‌طلبی تحصیلی در یادگیری می‌توان با استفاده از برنامه‌های آموزشی-روانشناختی به عملکرد تحصیلی مطلوب دست پیدا کرد (تولند و بویل^۴، ۲۰۰۸؛ کولز و بویل^۵، ۲۰۱۳). یکی از این برنامه‌ها، آموزش مبتنی بر الگوی تعلیمی^۶ است.

الگوی تعلیمی، مجموعه‌ای از تلاش‌ها و اقدامات اصولی است که شامل روش‌ها و تکنیک‌هایی برای تغییر رفتار به منظور رسیدن به پیشرفت بهینه است (حمبلی و گیپایانا^۷، ۲۰۱۶). جوهره‌ی اصلی الگوی تعلیمی آموزش برقراری ارتباط است که نقش آن تغییر در رفتار فراگیران است. این برنامه آموزشی-روانی به شرکت‌کنندگان کمک می‌کند دانش و مهارت‌هایشان را برای مقابله با مشکلات و یا بحران‌های زندگی توسعه دهند (انیامن، نوکولو و مادگبانا^۸، ۲۰۱۵). در این برنامه آموزشی از تکنیک‌های وسیعی که از دیدگاه‌های نظری گرفته شده است تحت عنوان مداخلات روانی آموزشی استفاده می‌شود. به عنوان مثال: به مراجعین می‌توان تکنیک «تمرکز» برای توسعه‌ی آگاهی هیجانی را آموزش داد یا آنها می‌توانند «مهارت‌های ارتباطی» را برای بهبود رابطه با اطرافیان‌شان یاد بگیرند (گوردون^۹، ۱۹۷۶؛ پترسون^{۱۰}، ۱۹۷۷) و یا می‌توانند تکنیک «بازسازی شناخت» برای ساخت عزت نفس و بهبود نگرش مثبت در زندگی را بیاموزند (لوسونسی^{۱۱}، ۱۹۸۲). این برنامه آموزشی همچنین روی مهارت‌های ارتباطی، روابط کاری، تغییر روابط شخصی و غیره تمرکز دارد (برون^{۱۲}، ۲۰۱۸). پژوهش‌ها نشان می‌دهند که الگوی تعلیمی با تمرکز بر آموزش مهارت‌های ارتباطی می‌تواند در بهبود الگوهای ارتباطی سازنده و کاهش الگوهای ارتباطی اجتنابی متقابل (خجسته‌مهر^{۱۳}، ۲۰۰۹)، حل مسائل بین فردی به طور سازنده و موفقیت‌آمیز و افزایش فضای مثبت بین فردی مؤثر باشد (ویسکوسیلوا و پراسکو^۴، ۲۰۱۲). همچنین، این مداخله باعث ایجاد رفتارهای مثبت و سازنده در دانش‌آموزان می‌شود و به آن‌ها کمک می‌کند تا در مواقعی که در حل تکالیف

- 10 . Pattersong
- 11 . Losoncy
- 12 . Brown
- 13 . Kojastehmehr
- 14 . Vyskocilova, & Prasko
- 15 . Shoshani & Stone
- 16 . Cadima, Leal & Burchinal
- 17 . Saka, & Surmeli

1. Newman
2. Hirt, Karlen, Suter & Maag Merki
- 3 . Cheng & Tsai
4. Toland & Boyle
5. Koles
6. educational pattern
7. Hambali & Gipayana
8. Anyamene, Nwokolo & Madegbana
- 9 . Gordon

ابزارهای پژوهش

الف) پرسشنامه رفتار کمک طلبی ریان و پنتریچ (HSBQ): این پرسشنامه توسط ریان و پنتریچ^۱ (۱۹۹۷) طراحی و تدوین شده است و دارای ۱۴ ماده است. پرسشنامه کمک طلبی دارای ۲ بعد پذیرش کمک طلبی (آیتم نمونه: اگر نتوانم مسئله‌ای را حل کنم، از دیگران کمک می‌گیرم) و اجتناب از کمک طلبی (آیتم نمونه: اگر تکالیف درسی دشوار باشد، از کسی کمک نمی‌گیرم و خودم تلاش می‌کنم آن را حل کنم) است که هر بعد دارای ۷ گویه است که با استفاده از مقیاس ۵ درجه‌ای لیکرت از یک تا پنج (۱=کاملاً مخالفم، ۵=کاملاً موافقم) نمره‌گذاری می‌شود.

قدم‌پور و سرمد (۱۳۸۲) اعتبار پرسشنامه کمک طلبی را برای عامل پذیرش کمک ۰/۶۸ و عامل اجتناب از کمک ۰/۶۸ برآورد نمودند. روایی پرسشنامه به روش چرخش واریماکس توسط قدم‌پور و سرمد (۱۳۸۲) انجام شد. یافته‌های مطالعه آن‌ها نشان داد که عامل اجتناب از کمک‌طلبی ۲/۹۴، ۲۹/۴ درصد واریانس کل و عامل پذیرش کمک ۱/۴۶، ۱۴/۷ درصد واریانس کل را تبیین می‌کند. همچنین در پژوهش قنبری طلب، شیخ الاسلامی، فولاد چنگ، و حسین چاری (۱۳۹۸) به منظور بررسی روایی مقیاس از روش همسانی درونی استفاده شد و همبستگی هر ماده با نمره کل زیرمقیاس مربوط به آن محاسبه و دامنه ضرایب برای پذیرش کمک‌طلبی ۰/۴۲ تا ۰/۷۱ و برای زیر مقیاس اجتناب از کمک‌طلبی ۰/۳۹ تا ۰/۷۰ به دست آمد و بررسی اعتبار نیز به روش آلفای کرونباخ برای پذیرش کمک‌طلبی ۰/۷۷ و برای اجتناب از کمک طلبی ۰/۶۹ گزارش شد. در پژوهش حاضر اعتبار این پرسشنامه با استفاده از روش آلفای کرونباخ برای عامل پذیرش کمک ۰/۶۹ و عامل اجتناب از کمک ۰/۷۰ به دست آمد.

ب) پرسشنامه ارتباط معلم و دانش آموز: فرم تجدید نظر شده

این پرسشنامه خودگزارش‌دهی توسط مورری و زوراک (b و a ۲۰۱۱) با اقتباس ۱۹ گزینه از پرسشنامه دل‌بستگی والدین و همسالان برای استفاده در جو ارتباطی معلم-دانش‌آموز ساخته شده است. فرم تجدید نظر شده آن مورری و زوراک، (b و a ۲۰۱۱) شامل ۱۷ گویه می‌باشد. این پرسشنامه دارای سه خرده مقیاس ارتباط، اعتماد و بیگانگی است و نمره‌گذاری آن بر اساس طیف چهارگزینه‌ای لیکرت می‌باشد. نمرات بالاتر نشانگر کیفیت ارتباطی بهتر است. در پژوهش مورری و زوراک (۲۰۱۱) ضرایب آلفای کرونباخ برای سه خرده مقیاس ارتباط، اعتماد و بیگانگی به ترتیب ۰/۸۹، ۰/۸۴ و ۰/۷۲ به دست آمد که نشان دهنده همسانی درونی خوبی است. نتایج تحلیل عاملی سه عامل ارتباط، اعتماد و بیگانگی نشان داد که موازی با عامل‌های مقیاس والدین-همسالان است. در پژوهش منصوری‌نژاد بهروزی و شهنی بیلاق، (۱۳۹۲) ضرایب آلفای کرونباخ برای کل مقیاس و خرده مقیاس ارتباط، اعتماد و بیگانگی به ترتیب ۰/۸۳، ۰/۸۰، ۰/۶۵، ۰/۶۵ و ضریب روایی آن با استفاده از تحلیل عاملی تأییدی نشان داد که ماده‌های مربوط به خرده مقیاس‌های ارتباط، اعتماد و بیگانگی پرسشنامه ارتباط معلم و دانش‌آموز دارای بار عاملی قابل قبول، بالاتر از ۰/۳ بوده و بر روی عامل مربوط به خود

بار مثبت و معنی‌داری داشته‌اند. در این پژوهش اعتبار کل پرسشنامه از طریق آلفای کرونباخ ۰/۸۸ محاسبه شد.

روش اجرا: ابتدا هماهنگی لازم و مکاتبات اداری با آموزش و پرورش شهرستان هویزه (واحد پژوهش) انجام گرفت. پس از انتخاب نمونه، طبق برنامه مداخله، شرکت‌کنندگان گروه آزمایش مورد مداخله قرار گرفتند. در این پژوهش ابتدا بر روی هر دو گروه آزمایش و گواه پرسشنامه کمک‌طلبی و مقیاس رابطه معلم-دانش‌آموز اجرا شد و سپس برنامه آموزشی مبتنی بر الگوی تعلیمی به گروه آزمایش طی ۸ جلسه ۸۰ دقیقه‌ای ارائه شد. پس از اتمام جلسات آموزشی دوباره بر روی هر دو گروه پرسشنامه‌ها اجرا و مورد ارزیابی و تجزیه و تحلیل قرار گرفتند. مطالعه با اخذ رضایت آگاهانه از تمام شرکت‌کنندگان و با رعایت سایر ملاحظات اخلاقی از جمله محرمانه ماندن اطلاعات شرکت‌کنندگان و امکان ترک مطالعه در هر مرحله از مطالعه توسط شرکت‌کنندگان اجرا شد. جلسات برنامه آموزش الگوی تعلیمی بر مبنای برنامه روانی آموزشی گوردون (۱۹۷۶) و پترسون (۱۹۷۷) طراحی شده که خلاصه محتویات جلسه‌های آموزش در جدول (۱) آمده است.

جدول ۱: خلاصه محتوای جلسات الگوی تعلیمی

جلسات	نام فعالیت	هدف
۱	ایجاد ارتباط	انجام پیش‌آزمون و سپس معارفه و آشنایی اعضای گروه با پژوهشگر و با یکدیگر و بیان اهداف و ضرورت یادگیری مهارت‌های ارتباطی و ایجاد انگیزه برای یادگیری مهارت‌ها و شرح روش کار جلسات بعدی و روش‌های تدریس. در جلسه معارفه به سوالات دانش‌آموزان و کنجکاوی‌های آن‌ها در زمینه کار پژوهشی و علت انتخاب شدن آن‌ها پاسخ‌های لازم ارائه شد و در پایان جلسه از حضور آنها در کلاس‌ها قدردانی شد و از دانش‌آموزان خواسته شد در ساعات مقرر در کلاس حضور یابند.
۲	تبیین مفهوم مهارت‌های ارتباطی، پل‌ها و موانع	آشنایی با مفهوم و گستره ارتباط، تشریح عوامل بازدارنده و تقویت‌کننده ارتباط، پل‌ها و موانع ارتباطی در ابتدای جلسه تعریفی از مفهوم ارتباط ارائه شد. در این مرحله از روش بارش فکری استفاده گردید؛ به این معنی که از دانش‌آموزان سوالاتی نظیر ارتباط چیست؟ پرسیده شد و در ادامه جلسه دوم در مورد عوامل بازدارنده و تقویت‌کننده ارتباط صحبت و در هر مورد تکلیف داده شد.
۳	معرفی عناصر چهارگانه ارتباط و ارتباط کلامی و غیرکلامی	شناخت اجزای تشکیل‌دهنده ارتباط، شناخت عناصر چهارگانه ارتباطی، زبان غیر کلامی و تفسیر آن، خصوصیات فیزیکی و عوامل محیطی در ارتباط غیر کلامی. با ترتیب دادن سناریویی از طریق ایفای نمایش از دانش‌آموزان خواسته شد که عناصر چهارگانه ارتباطی یعنی گیرنده فرستنده، پیام و عکس‌العمل را مشخص کنند. در ادامه توضیحاتی در مورد عناصر ارتباطی داده شد و خاطرنشان گردید پیام‌های ما

جدول ۲: میانگین و انحراف معیار متغیرهای پژوهش در گروه آزمایش و گروه گواه در پیش‌آزمون و پس‌آزمون

متغیر	شاخص‌های آماری	گروه آزمایش		گروه گواه
		پیش‌آزمون	پس‌آزمون	
پذیرش کمک-طلبی تحصیلی	میانگین انحراف معیار	۱۵/۹۳ ۴/۶۰	۱۹/۵۳ ۴/۸۴	۱۵/۶۶ ۴/۱۴
اجتناب از کمک-طلبی تحصیلی	میانگین انحراف معیار	۲۵/۷۶ ۳/۷۰	۲۳/۵۶ ۳/۸۸	۲۵/۹۰ ۳/۵۲
ارتباط معلم و دانش-آموز	میانگین انحراف معیار	۱۷/۶۰ ۲/۷۴	۲۱/۴۶ ۳/۹۰	۱۷/۱۶ ۲/۳۳
اعتماد میان معلم و دانش-آموز	میانگین انحراف معیار	۱۰/۸۳ ۲/۸۷	۱۴/۲۳ ۲/۲۰	۱۰/۹۳ ۳/۱۳
بیگانگی میان معلم و دانش-آموز	میانگین انحراف معیار	۱۱/۶۶ ۱/۹۷	۱۰/۵۶ ۲/۴۵	۱۱/۵۰ ۲/۱۴

گاهی به روش‌های کلامی و گاهی غیر کلامی بیان می‌شوند.

۴ شیوه‌های برقراری ارتباط استفاده از روش بارش فکری و طرح سوالاتی نظیر: ما در ارتباطات خود به چه شیوه یا روش‌هایی برای بیان و تأمین خواسته‌ها، نیازها و احساسات استفاده می‌کنیم؟ آیا به خودمان حق می‌دهیم که نیازها و خواسته‌های خود را بیان کنیم؟ در مورد سه شیوه ارتباطی (۱) انفعالی رفتار کردن ۲ رفتار پرخاشگرانه و (۳) رفتار قاطعانه توضیحاتی بیان شد و دانش‌آموزان در گروه‌های دو نفره هر کدام از شیوه‌ها را به نمایش گذاشتند.

۵ آشنایی با روش‌های گوش دادن فعال از تجارب یکدیگر درباره‌ی مهارت گوش دادن.

۶ پذیرش مسئولیت و شناخت احساسات خود و دیگران و توانایی برای دادن پاسخ همدلانه آموزش استفاده از جملات با ضمیر من برای بیان افکار و احساسات، شناخت احساسات و هیجان‌های خود و دیگران، ارتباط هیجان‌ها با احساسات، تفکر و رفتار، کاربرد احساسات در روابط بین فردی اول با تأکید بر متفاوت بودن احساسات (خوشایند و ناخوشایند)، دوم با تأکید بر احساسات گوناگون در موقعیت‌های مختلف، انواع احساسات و کاربردهای آن و سوم با تأکید بر متفاوت بودن شدت هیجان‌ها و احساسات در موقعیت‌های متفاوت و به اشتراک گذاشتن تجربیات به وسیله‌ی ایفای نقش با هدف یادگیری بهتر.

۷ آموزش چگونگی ابراز وجود و مهارت نه گفتن به صورت عملی آشنایی با انواع ابراز وجود، مراحل شش‌گانه ابراز وجود و شیوه‌های بیان نظر خود، فواید و کارکردهای آن، قاطعیت در رفتار به همراه انعطاف‌پذیری و در نهایت تمرین ابراز وجود (توضیح اعضا درباره تجارب خود در به کارگیری رفتار قاطعانه، تمرین به کارگیری مهارت-ها)

۸ جمع بندی جمع بندی مطالب گذشته و ایجاد انگیزه در اعضا برای استفاده از مهارت‌های آموخته شده در موقعیت‌های واقعی زندگی و در نهایت انجام پس‌آزمون.

همانطور که نتایج مندرج در جدول ۲ نشان می‌دهد، میانگین نمره‌های پیش-آزمون و پس‌آزمون متغیرهای پذیرش کمک‌طلبی تحصیلی در گروه آزمایش به ترتیب (۱۵/۹۳ و ۱۹/۵۳) و در گروه گواه به ترتیب (۱۵/۶۶ و ۱۹/۵۳)، اجتناب کمک‌طلبی تحصیلی در گروه آزمایش به ترتیب (۲۵/۷۶ و ۲۳/۵۶) و در گروه گواه به ترتیب (۲۵/۹۰ و ۲۳/۵۶)، ارتباط معلم و دانش‌آموز در گروه آزمایش به ترتیب (۱۷/۶۰ و ۲۱/۴۶) و در گروه گواه به ترتیب (۱۷/۱۶ و ۲۱/۴۶)، اعتماد میان معلم و دانش‌آموز در گروه آزمایش به ترتیب (۱۰/۸۳ و ۱۴/۲۳) و در گروه گواه به ترتیب (۱۰/۹۳ و ۱۴/۲۳) و بیگانگی میان معلم و دانش‌آموز در گروه آزمایش به ترتیب (۱۱/۶۶ و ۱۰/۵۶) و در گروه کنترل به ترتیب (۱۱/۵۰ و ۱۰/۵۶) می‌باشد. جهت بررسی تفاوت دو گروه در نمرات معلم-دانش‌آموز و کمک‌طلبی تحصیلی در مرحله پس‌آزمون از آزمون تحلیل کوواریانس چندمتغیری استفاده شد. قبل از به کارگیری این آزمون، به بررسی پیش‌فرض‌های انجام آن پرداخته می‌شود. ابتدا برای بررسی نرمال بودن توزیع داده‌ها از آزمون کولموگروف-اسمرینف استفاده گردید. نتایج این آزمون نشان داد که توزیع نمره‌های نمرات معلم-دانش‌آموز و کمک‌طلبی در پیش‌آزمون و پس‌آزمون نرمال بوده و داده‌ها از توزیع نرمال برخوردار بوده‌اند ($P < 0/05$). سپس مفروضه برابری ماتریس واریانس-کوواریانس متغیرهای

نتایج

شرکت کنندگان ۴۰ دانش‌آموز دختر متوسطه (۲۰ نفر گروه آزمایش و ۲۰ نفر گروه کنترل) بودند، به طوری که میانگین سنی گروه آزمایش سال ۴/۷۴ \pm ۱۶/۲۳ و میانگین سنی گروه گواه سال ۴/۸۸ \pm ۱۶/۸۰ بود. از لحاظ سطح تحصیلات والدین، ۵۹ درصد در گروه آزمایش و ۶۰ درصد در گروه کنترل تحصیلات زیر دیپلم داشتند. ۴۱ درصد والدین دانش‌آموزان در گروه آزمایش و ۴۰ درصد در گروه گواه تحصیلات بالای دیپلم داشتند. میانگین و انحراف معیار نمره پیش‌آزمون، پس‌آزمون متغیرهای پژوهش در جدول ۲ درج گردیده است.

وابسته با استفاده از آزمون باکس بررسی شد که نتایج آن در جدول ۲ آورده شده است.

جدول ۳: آزمون باکس برابری ماتریس وارینانس-کوواریانس

مؤلفه‌های رابطه معلم-دانش آموز و کمک طلبی تحصیلی به ترتیب

Boxes M	نسبت F	درجه آزادی ۱	درجه آزادی ۲	سطح معناداری
۱۰۵/۴۸	۱/۴۶	۴۵	۲۲۲۰/۷۸	۰/۰۴۳
۳/۸۱۳	۰/۵۸۸	۶	۸۳۵/۵۴	۰/۵۴۹

همان‌گونه که در جدول ۳ مشاهده می‌شود پیش‌فرض برابری و همگنی ماتریس وارینانس-کوواریانس برای انجام تحلیل کوواریانس برقرار است. همچنین مفروضه همگنی شیب‌های رگرسیون، به‌عنوان یکی از پیش‌فرض‌های اساسی تحلیل کوواریانس چندمتغیری انجام شد. نتایج حاصل از آزمون همگنی شیب‌های رگرسیون، بر نمرات ارتباط معلم-دانش‌آموز ($p = ۰/۸۳$)، اعتماد میان معلم-دانش‌آموز ($p = ۰/۵۸$)، بیگانگی میان معلم-دانش‌آموز ($p = ۰/۳۶$)، کمک طلبی تحصیلی ($p = ۰/۷۶$) و اجتناب از کمک طلبی ($p = ۰/۷۸$) در مرحله پس‌آزمون حاکی از این بود که بین متغیرهای وابسته و متغیرهای کمکی در درون گروه‌ها رابطه خطی وجود دارد. برای بررسی مفروضه همسانی وارینانس دو گروه، از آزمون لوین استفاده شد که نتایج حاصل از آن در جدول زیر ارائه می‌شود.

جدول ۴: خلاصه نتایج آزمون- لون به منظور بررسی همگنی وارینانس‌ها

متغیرهای وابسته	F	Df1	Df2	سطح معناداری
ارتباط معلم-دانش‌آموز	۰/۱۱۹	۱	۳۸	۰/۷۳۱
اعتماد میان معلم-دانش‌آموز	۱/۲۶	۱	۳۸	۰/۲۵۸
بیگانگی میان معلم-دانش‌آموز	۱/۵۷	۱	۳۸	۰/۱۰۷
کمک طلبی تحصیلی	۲/۱۳۳	۱	۳۸	۰/۱۳۳
اجتناب از کمک طلبی	۱/۸۰	۱	۳۸	۰/۰۷۱

همان‌گونه که در جدول ۴ مشاهده می‌شود مفروضه همسانی وارینانس‌ها برای انجام تحلیل کوواریانس برقرار است. به‌بیان دیگر، این یافته نشان می‌دهد که فرض برابری وارینانس‌های دو گروه در مرحله پس‌آزمون برقرار است. بر این اساس، جهت بررسی تفاوت دو گروه در نمرات مؤلفه‌های ارتباط معلم-دانش‌آموز و کمک طلبی تحصیلی، آزمون تحلیل کوواریانس چندمتغیری انجام شد. تحلیل کوواریانس چند متغیری به ارزیابی این موضوع می‌پردازد که آیا پس از تعدیل نمره‌های پیش‌آزمون، تفاوت معنی‌داری از لحاظ ارتباط معلم-دانش‌آموز و کمک طلبی میان گروه‌های دخیل در پژوهش باقی می‌ماند یا خیر؟ نتیجه‌ی آزمون لامبدای ویلکز، نشان داد که بین دو گروه آزمایش و

گواه حداقل از لحاظ یکی از متغیرهای وابسته تفاوت معنی‌دار وجود دارد ($F=۷/۷۰$ و $p<۰/۰۰۳$ ، $wilks\ lambda=۰/۵۶۱$). با توجه به معنی‌دار بودن اثر لامبدای ویلکز و بررسی دقیق‌تر نتیجه آزمون چند متغیری به بررسی جداگانه ابعاد ارتباط معلم-دانش‌آموز و کمک طلبی پرداخته شد که نتایج آن به شرح جدول ۵ می‌باشد:

جدول ۵: نتایج حاصل از تحلیل آنکوا در متن مانکوا بر روی میانگین

نمره‌های پس‌آزمون در گروه‌های آزمایش و گواه

نام آزمون	مجموع مجذورا	درجه آزادی	میانگین مجذورات	F	اندازه اثر	سطح معنی‌داری
کمک‌طلبی تحصیلی	۲۱۶/۸۶	۱	۲۱۶/۸۶	۱۲/۶۷	۰/۱۹	۰/۰۰۱
اجتناب کمک-طلبی تحصیلی	۶۷/۹۶	۱	۶۷/۹۶	۵/۷۵	۰/۱۰	۰/۰۰۲
ارتباط معلم و دانش‌آموز	۱۹۸/۱۶	۱	۱۹۸/۱۶	۱۷/۳۲	۰/۲۴	۰/۰۰۱
اعتماد معلم و دانش‌آموز	۸۱/۳۲	۱	۸۱/۳۲	۱۱/۴۱	۰/۱۷	۰/۰۰۱
بیگانگی معلم و دانش‌آموز	۱۶/۵۰	۱	۱۶/۵۰	۵/۴۵	۰/۰۹	۰/۰۰۳

با توجه به مندرجات جدول ۵ مشاهده می‌شود که تفاوت بین گروه‌های آزمایش و گواه در پس‌آزمون، از لحاظ متغیر کمک طلبی تحصیلی در سطح $p<۰/۰۱$ معنی‌دار است. به علاوه ضریب اندازه اثر نشان می‌دهد که ۱۹ درصد تفاوت دو گروه در مرحله‌ی پس‌آزمون از نظر متغیر پذیرش کمک-طلبی تحصیلی مربوط به مداخله‌ی آزمایشی است، تفاوت گروه آزمایش و گروه گواه، از لحاظ متغیر اجتناب کمک‌طلبی تحصیلی در سطح $p<۰/۰۵$ معنی‌دار است. به علاوه ضریب اندازه اثر نشان می‌دهد که ۱۰ درصد تفاوت دو گروه در مرحله‌ی پس‌آزمون از نظر متغیر اجتناب کمک طلبی تحصیلی مربوط به مداخله‌ی آزمایشی است، تفاوت گروه آزمایش و گروه گواه، از لحاظ متغیر ارتباط میان معلم و دانش‌آموز در سطح $p<۰/۰۱$ معنی‌دار است. به علاوه ضریب اندازه اثر نشان می‌دهد که ۲۴ درصد تفاوت دو گروه در مرحله‌ی پس‌آزمون از نظر متغیر ارتباط میان معلم و دانش‌آموز مربوط به مداخله‌ی آزمایشی است، تفاوت گروه آزمایش و گروه گواه، از لحاظ متغیر اعتماد میان معلم و دانش‌آموز در سطح $p<۰/۰۱$ معنی‌دار است. به علاوه ضریب اندازه اثر نشان می‌دهد که ۱۷ درصد تفاوت دو گروه در مرحله‌ی پس‌آزمون از نظر متغیر اعتماد میان معلم و دانش‌آموز مربوط به مداخله‌ی آزمایشی است و تفاوت گروه آزمایش و گروه گواه، از لحاظ متغیر بیگانگی میان معلم و دانش‌آموز در سطح $p<۰/۰۵$ معنی‌دار است. به علاوه ضریب اندازه اثر نشان می‌دهد که ۹ درصد تفاوت دو گروه در مرحله‌ی پس‌آزمون از نظر متغیر بیگانگی میان معلم و دانش‌آموز مربوط به مداخله‌ی آزمایشی است. به طور کلی و با توجه به نتایج این جدول، آموزش الگوی تعلیمی باعث افزایش کمک طلبی تحصیلی و روابط معلم-دانش‌آموز در گروه آزمایش در مقایسه با گروه گواه شده است ($P<۰/۰۱$).

بحث و نتیجه گیری

هدف از پژوهش حاضر، بررسی اثربخشی آموزش الگوی تعلیمی بر کمک-طلبی تحصیلی و بهبود روابط میان معلم و دانش‌آموزان دختر دوره دوم متوسطه شهرستان هویزه بود. نتایج این پژوهش نشان داد، آموزش الگوی تعلیمی در افزایش کمک‌طلبی تحصیلی دانش‌آموزان مؤثر بوده است. این یافته با نتایج پژوهش‌های انجام شده توسط مارتین-آربوس و همکاران (۲۰۲۱)، آلیس و هلاپلری (۲۰۲۰)، کائو و همکاران (۲۰۲۰)، و البحرانی (۲۰۱۴) مطابقت دارد. در تبیین این یافته می‌توان گفت از آنجا که کم‌رنگ شدن تعاملات و یادگیری همیارانه زمینه بروز نشانه‌های اضطراب تحصیلی را در دانش‌آموزان فراهم می‌سازد (کائو و همکاران، ۲۰۲۰)، بنابراین نوعی اشتغال فکری و ترس به هنگام روبه رو شدن با ابهام در فرایند تحصیلی به وجود می‌آید که این برنامه آموزشی به آنها کمک می‌کند، بر نتایج منفی تمرکز نکنند و از نظرخواهی از دیگران و کمک استقبال کنند. بر اساس مفاهیم نظریه ویگوتسکی می‌توان گفت که کمک طلبی و پرس و جو از معلم یا فرد توانمندتر به دانش‌آموزان کمک می‌کند تا در منطقه تقریبی رشد پیشرفت کنند. منطقه تقریبی رشد به حل مسئله از طریق راهنمایی و همکاری یک فرد توانمندتر اشاره دارد و دانش‌آموزانی که از طریق الگوی تعلیمی توانمند شده‌اند در این خصوص مشکلی نداشته و بیشتر راغب به دریافت کمک می‌باشند. علاوه بر این، در تبیین این یافته می‌توان گفت که دانش‌آموزان هنگامی که می‌دانند به تهایی نمی‌توانند مسائل درسی و تحصیلی را حل کنند، از دیگران درخواست کمک می‌کنند. این درخواست کمک باعث می‌شود دیگران به ویژه معلمان و همسالان مطلع مسائل را برای آنها توضیح دهند که این امر باعث کاهش مشکلات تحصیلی در آنها می‌شود (تاسین و کایا، ۲۰۱۸). آموزش الگوی تعلیمی به فرد می‌آموزد که چطور آغازکننده‌ی گفتگو باشد و آن را ادامه دهد؛ اشاره‌های اجتماعی را تفسیر کند؛ فعالانه به سخنان دیگران گوش فرا دهد؛ احساسات، افکار و عقاید شخصی خود را به راحتی ابراز نماید و احساسات دیگران را نیز درک کند. در نهایت، این امر باعث ایجاد رفتارهای مثبت و سازنده در دانش‌آموزان می‌شود و به آنها کمک می‌کند تا در مواقعی که در حل تکالیف تحصیلی خود با مانع یا ابهام مواجه شدند از همکلاسی‌ها یا معلمان خود کمک دریافت نمایند (زدرگرن، ۲۰۰۳). فرد در هنگام اجتناب از کمک‌طلبی، مجبور است یا پاسخ را حدس بزند و یا فعالیت را نیمه‌کاره رها کند و افزون بر این، در هنگام رویارویی با مشکل دچار اضطراب نیز می‌شود. دانش‌آموزانی که آموزش الگوی تعلیمی را دریافت می‌کنند به خاطر شایستگی ادراک شده و اعتماد به نفس بالاتر خود و احساس درونی خودارزشمندی، نیاز کمتری به دریافت قضاوت‌های مثبت دیگران و ترس کمتری از قضاوت منفی آن‌ها دارند لذا، بیشتر به فکر یادگیری بوده و اگر نیاز به کمک داشته باشند، اجتناب نمی‌کنند و این دریافت کمک به عملکرد بهتر آن‌ها منجر می‌شود (مارتین-آربوس و همکاران، ۲۰۲۱).

همچنین یافته‌های این پژوهش نشان داد، آموزش الگوی تعلیمی در بهبود روابط میان معلم و دانش‌آموزان مؤثر بوده است. این یافته با نتایج پژوهش‌های مارتین و کولی (۲۰۱۹)، هرش کویتز (۲۰۱۸)، کادیم و همکاران

(۲۰۱۷) و انیمان و همکاران (۲۰۱۵) و همسویی دارد. در تبیین این یافته می‌توان گفت، آموزش الگوی تعلیمی می‌تواند باعث شود تا دانش‌آموز در رابطه با معلم خود، شناخت بهتری از موقعیت‌های مختلف اجتماعی در محیط مدرسه پیدا کند و بدین ترتیب، در برخورد و رفع موانع ارتباطی پیش‌رو بهتر بتواند عمل کند. در حقیقت، افزایش توان دانش‌آموزان برای انتخاب رفتارهای مناسب، اجزای رفتارهای مناسب در زمان مختص به خود و یادگیری راهبردهای گوناگون جهت نفوذ به تنگناهای ارتباطی می‌تواند زمینه‌ساز بهبود روابط مثبت میان معلم و دانش‌آموزان شود. علاوه بر این با آموزش الگوی تعلیمی دانش‌آموزان یاد می‌گیرند که چگونه فعالانه و مشتاقانه با عواطف، خاطرات، احساسات و افکار خود روبه‌رو شوند. بنابراین آن‌ها از مشکلات روان شناختی نمی‌گریزند، بلکه در هر شرایطی، انعطاف‌پذیری را می‌آموزند. به عبارت دیگر، دانش‌آموزان از طریق آموزش الگوی تعلیمی با غلبه بر گذشته و آینده مفهوم‌سازی شده و حضور در لحظه حال، خود را از تجارب ناخوشایند گذشته و نگرانی نسبت به آینده رها می‌کنند (هرش کویتز، ۲۰۱۸). بر این اساس رفتارهای سازگارانه و حالت‌های روان شناختی مثبت و به دنبال آن کیفیت رابطه آن‌ها با معلم بهبود و افزایش پیدا می‌کند. همچنین باید گفت دانش‌آموزانی که تحت آموزش الگوی تعلیمی، مهارت‌های ارتباطی را یاد می‌گیرند و آن را در موقعیت یادگیری خود در مدرسه به کار می‌برند؛ این شرایط می‌تواند سبب شکل‌گیری باورهای در دانش‌آموزان شود که باعث توانمندی آن‌ها، ارزیابی‌های مثبت و خلق انتظارات برای کسب نتایج مثبت در تحصیل و زندگی شود. بر همین اساس، با فراهم شدن جو عاطفی مبتنی بر پذیرش، همدلی و توضیح، نوجوان با آموزش الگوی تعلیمی و فراگیری مهارت‌های ارتباطی می‌تواند ارتباط بهتر و مناسبی با معلم خود برقرار کند و از این طریق زمینه برای افزایش اعتماد و رشد شخصی وی فراهم می‌شود (انیمان و همکاران، ۲۰۱۵). همچنین این دانش‌آموزان در سایه برقراری ارتباط مؤثر با معلم و سایر دانش‌آموزان، ضمن کاهش اضطراب و افزایش اشتیاق نسبت به محیط آموزشی، مدرسه را محیطی امن و مفید ارزیابی کرده و با اعتماد بیشتری در برخورد با کلیه عوامل تحصیلی به گونه‌ای سازگار عمل می‌کنند. بنابراین وقتی کیفیت رابطه دانش‌آموزان بهبود پیدا می‌کند، بیگانگی و رفتارهای اجتنابی آن‌ها کاهش یافته و در نتیجه اعتماد فراگیر نسبت به روابط بین فردی در محیط تحصیلی افزایش پیدا کرده و می‌توانند از نظر عاطفی با معلم خود ارتباط مثبتی برقرار کنند. از آنجا که معلمان در خط مقدم رابطه با دانش‌آموزان هستند، استفاده از آنها از بسته آموزش مبتنی بر الگوی تعلیمی در تدریس، علاوه بر یادگیری کارآمدتر و آموزش متناسب با نیازهای دانش‌آموزان، به معلمان درک عمیق ویژگیهای شخصیتی و همدلی با دانش‌آموزان کمک می‌کند و به نظر ویلیام گلسر اولین شرط برای ترغیب دانش‌آموز به انجام کار با کیفیت، عملکرد و رفتار مناسب، حذف ترس، اجبار و بیگانگی یا شکاف بین روابط معلم و دانش‌آموز است.

هر پژوهشی در مراحل مختلف خود با محدودیت‌هایی مواجه می‌گردد که بیان آن‌ها در بهبود کیفیت پژوهش‌های مشابه در آینده مؤثر خواهد بود. محدودیت عمده این پژوهش، آن بود که مداخله آموزشی صرفاً در دانش-آموزان دختر متوسطه صورت گرفت. از این‌رو، تعمیم نتایج به مقاطع دیگر

به سادگی امکان‌پذیر نخواهد بود. همچنین مطالعه پیگیری به دلیل زمان محدود انجام نشد. لذا، پیشنهاد می‌شود پژوهشی مشابه این پژوهش بر روی دانش‌آموزان مقاطع مختلف انجام شود تا بتوان اثربخشی این برنامه آموزشی را با توجه به جنسیت تعیین نمود. علاوه بر این، مقایسه نتایج این پژوهش با نتایج پژوهش‌های مربوط به اعمال سایر روش‌های آموزشی برای بررسی اثربخشی آنان بر کمک‌طلبی تحصیلی، عواطف و روابط معلم-دانش‌آموز پیشنهاد می‌شود. با توجه به نتایج پژوهش، اجرای کارگاه‌هایی در راستای آموزش الگوی تعلیمی برای دانش‌آموزان، می‌تواند اثرات سودمندی در ارتقاء دانش، توسعه مهارت‌های تحصیلی و بهبود مهارت‌های مقابله با مشکلات و یا بحران‌های زندگی تحصیلی آنها داشته باشد.

منابع

- بیرامی، منصور؛ هاشمی، تورج؛ فتحی‌آذر، اسکندر و علانی، پروانه (۱۳۹۱). قلدری سنتی و سایبری در نوجوانان دختر مدارس راهنمایی: نقش کیفیت ارتباط معلم- دانش‌آموز. *فصلنامه روانشناسی تربیتی*، ۸ (۲۶)، ۱۵۲-۱۷۵.
- حسینچاری، مسعود؛ قزل‌بیگلو، فریده. و جوکار، بهرام. (۱۳۹۸). تعامل معلم- دانش‌آموز و خودکارآمدی با سرزندگی تحصیلی: نقش واسطه‌گری جهت‌گیری هدف. *فصلنامه روان-شناسی تربیتی*، ۱۵ (۵۲)، ۴۵-۸۵.
- ذنوبی‌تبار، آرش و تقوانی‌نیا، علی (۱۳۹۸). اثربخشی بسته‌ی آموزش مثبت بر عواطف و روابط معلم- دانش‌آموز، *مجله‌ی علوم روانشناختی*، دوره ۱۸، شماره ۷۶، ۴۴۱-۴۵۰.
- قدم‌پور، عزت‌الله و سرمد زهره (۱۳۸۲). «نقش باورهای انگیزشی در رفتار کمک‌طلبی و پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان». *مجله روانشناسی*، ۲۶، ۱۲۶-۱۱۲.
- قنبری‌طلب، محمد؛ شیخ‌السلامی، راضیه؛ فولادچنگ، محبوبه و حسین‌چاری، مسعود (۱۳۹۸). دانش فراشناخت و بهزیستی مدرسه: نقش واسطه‌ای کمک‌طلبی تحصیلی، *فصلنامه علمی- پژوهشی روانشناسی تحولی: روانشناسان ایرانی*، ۱۶، ۶۱، ۴۹-۶۰.
- لاری، نرجس؛ حجازی، الهه؛ اژه‌ای، جواد و جوکار، بهرام (۱۳۹۷). ادراک معلمان از عوامل مؤثر بر ارتباط معلم- دانش‌آموز: تحلیل پدیدارشناسی. *فصلنامه نوآوری‌های آموزشی*، ۱۹، ۸۰-۵۳.
- منصوری‌نژاد، راضیه؛ بهروزی، ناصر و شهینی ییلاق، منیجه (۱۳۹۴). رابطه‌ی ویژگی‌های شخصیت با کیفیت ارتباط معلم و دانش‌آموزان. *پژوهش‌های روانشناسی تربیتی*، ۱۸، ۸۹-۸۰.

- Al-Bahrani, M. A. (2014). "A Qualitative Exploration of Help-Seeking Process". *Advances in Applied Sociology*, 4, 157-172.
- Anyamene, A., Nwokolo, C., & Madegbuna, U. (2015). Effects of psychoeducation technique on examination misconduct tendencies of secondary school students. *European Scientific Journal*, 11(11), 1857-7881.
- Baker, J. A. (2006). Contributions of teacher-child relationships to positive school adjustment during elementary school. *Journal of School Psychology*, 44, 211-229.
- Beisler, M., & Medaille, A. (2016). How do students get help with research assignments? Using drawings to understand students' help seeking behavior. *The Journal of Academic Librarianship*, 42(4), 390-400.
- Brown, N. W. (2018). *Psychoeducational Groups: process and practice* (4th ed). New York: Routledge.
- Butler, R., (2006). Determinants of help-seeking; relations between perceived reasons for help-avoidance and help-seeking behaviors in an experimental context. *Journal of Educational Psychology*, 90(1), 630-643.
- Cadima, J., Leal, T., & Burchinal, M. (2017). The quality of teacher-student interactions: Associations with first graders' academic and behavioral outcomes. *Journal of School Psychology*, 48(6), 457-482.
- Cao, W., Fang, Z., Hou, G., Han, M., Xu, X., Dong, J., & Zheng, J. (2020). The psychological impact of the COVID-19 epidemic on college students in China. *Psychiatry research*, 11, 29-34.
- Cheng, K., & Tsai, C. (2012). "An investigation of Taiwan university students' perception. of online academic help seeking and their web-based learning selfefficacy". *The Internet and Higher Education*, 14(3), 150-157.
- Cornelius-White, J. (2007). Learner-centered teacher-student relationships are effective: A meta-analysis. *Review of Aducatonal Research*, 77(1), 113-143.
- Ellis, J. M., & Helaire, L. J. (2020). A Theory of Reasoned Action Approach to Examining Academic Help-Seeking Behaviors Among Adolescents in a College Readiness Program. *The Urban Review*, 13(3), 1-28.
- Evertson, C. M., Emmer, E. T., & Worsham, M. E. (2013). *Classroom Management for Elementary Teachers*. Boston: Allyn & Bacon.
- Gordon, t. (1976). *P.E.T. in Action*. New York: Wyden.
- Hambali, I. M., & Gipayana, M. (2016). A cognitive stage-experiential psycho educational guidance model to enhance the Bhineka Tunggal Ika (Unity in diversity) awareness. *Journal of Social Sciences*, 5 (1), 19-28.
- Hershkovitz, A. (2018). The student-teacher relationship in the one-to-one computing classroom. *Revista Páginas de Educación*. 11(1), 37-65.
- Hirt, C. N., Karlen, Y., Suter, F., & Maag Merki, K. (2020). Types of social help-seeking strategies in different and across specific task stages of a real, challenging long-term task and their role in academic achievement. *Frontline Learning Research*, 8(4), 74 - 111.
- 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.

- Hong, J. (2018). Competency disparity between pre-service teacher education and in-service teaching requirements in Taiwan. *International Journal of Educational Development*, 1, 28-36.
- Hunry, A., & Thorsen, C. (2018). Teacher-student relationship and L2 motivation. *Modern Language Journal*, 102, 11-45.
- Kojastehmehr, R. (2009). The effectiveness of relation skills on relation's models and positive feeling to spouse in couples of Ahvaz city. *Journal of Social Study of Women Psychosocial*, 8(1), 81-96.
- Koles, J. E., Boyle, C. (2013). "Future direction of attribution retraining for students with learning difficulties: A review". *Student learning: Improving practice*, 3, 13-30.
- Losoncy, L. (1982). *Think Your Way to Success* (Hollywood, Wiltshire Books).
- Martin, A. J., & Collie, R. J. (2019). Teacher-student relationships and students' engagement in high school: Does the number of negative and positive relationships with teachers matter? *Journal of Educational Psychology*, 111(5), 861-876.
- Martín-Arbós, S., Castarlenas, E., & Dueñas, J. M. (2021). Help-seeking in an academic context: A systematic review. *Sustainability*, 13, 44-53.
- Murray, Ch., & Zvoch, K. (2011a). The Inventory of Teacher-Student Relationships: Factor structure, reliability, and validity among African American youth in low-income urban schools. *Journal of Early Adolescence*, 31(4), 493-525.
- Murray, Ch., & Zvoch, K. (2011b). Teacher-Student Relationships Among Behaviorally At-Risk African American Youth From Low-Income Backgrounds: Student Perceptions, Teacher Perceptions, and Socioemotional Adjustment Correlates. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*, 19(1), 41-54.
- O'Reilly, M.F., Lancioni, G. E., Sigafoos, J., O'Donoghue, D., Lacey, C., & Edrisinha, C. (2004). Teaching Social Skills to Adults with Intellectual Disabilities: A Comparison of External Control and Problemsolving Interventions. *Research in Developmental Disabilities*, 25(5), 399-412. Stic.
- Patterson, R. (1977). *Families*. New York: Research Press.
- Qayyum, A. (2018). Student help-seeking attitudes and behaviors in a digital era. *International Journal Education Technology in Higher Education* 15, 17, 36-47. <https://doi.org/10.1186/s41239-018-0100-7>.
- Reeve, J. (2006). Teachers as facilitators: What autonomy-supportive teachers do and why their students benefit. *The Elementary School Journal*. 106(3), 225-236.
- Riley, P. (2009). An adult attachment perspective on the student-teacher relationship & classroom management difficulties. *Teaching and Teacher Education*, 25(5), 626-635.
- 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.
- Ryan, R. M. (1995). Psychological needs and the facilitation of integrative processes. *Journal of Personality*, 63(3), 397-427.
- Scherman, V. (2016). *School climate instrument: A pilot study in pretoria and environs*. A published dissertation. University of Pretoria. Access from [za/thesis/available/etd-02232003-014243/unrestricted/00dissertation.pdf](https://za.thesis/available/etd-02232003-014243/unrestricted/00dissertation.pdf).
- Shoshani, A., & Stone, M. (2017). Positive education for young children: Effects of a positive psychology intervention for preschool children on subjective well-being and learning behaviors. *Frontiers in Psychology*, 8(66), 1-11.
- Tanak, A., Murakmi, Y., Okuno, T., & Yamauchi, H. (2012). Achievement goals, attitudes toward help seeking and help-seeking behavior in the classroom. *Learning and Individual Differences*, 12, 1-13.
- Tasgin, A., & Kaya, Y. (2018). The Relationship between Research Help-Seeking, Teachers' Attitudes towards Statistics and Their Research Anxiety. *International Journal of Assessment Tools in Education*, 5(4), 731-739.
- Toland, J., Boyle, C. (2008). "Applying cognitive behavioral methods to retrain children's attributions for success and failure in learning". *School Psychology International*, 29(3), 286-302.
- Van IJzendoorn, M. H., Sagi, A., Lambermon, M., & Pianta, R. C. (1992). Beyond the parent: The role of other adults in children's lives. *New Dir Child Dev*, 57, 5-24.
- Vyskocilova, J., & Prasko, J. (2012). Social skills training in psychiatry. *Journal of Activities Nervosa Superior Revive*, 54 (4), 159-170.
- Zedergren, P. (2003). School adjustment in adolescence for previously rejected, average and popular children. *Journal of Educational Psychology*, 73(2), 207-221.