

نقش واسطه‌ای باورهای انگیزشی در رابطه خودراهبری در یادگیری با کمک طلبی تحصیلی در دانش‌آموزان دختر دبیرستانی

The Mediating Role of Motivational Beliefs in Relationship to Self-Directed Learning with Educational Help-Seeking in female high school students

Sahar Sadat Taheri tafti

M.A. in Educational Psychology, Faculty of Psychology and Educational Sciences, Allameh Tabataba'i University, Tehran, Iran.

Zahra Sohrabi*

PhD Student in Educational Psychology, Faculty of Psychology and Educational Sciences, Allameh Tabataba'i University, Tehran, Iran.

z.sohrabi@atu.ac.ir

Molud Mashhadi

M.A. in Educational Technology, Faculty of Psychology and Educational Sciences, Allameh Tabataba'i University, Tehran, Iran.

سحر سادات طاهری تفتی

کارشناسی ارشد روان شناسی تربیتی، دانشگاه علامه طباطبائی، تهران، ایران.

زهرا سهرابی (نویسنده مسئول)

دانشجوی دکتری روان شناسی تربیتی، دانشگاه علامه طباطبائی، تهران، ایران.

مولود مشهدی

کارشناس ارشد تکنولوژی آموزشی، دانشگاه علامه طباطبائی، تهران، ایران.

Abstract

Educational help-seeking serves as a learning strategy for enhancing students' psychological and motivational abilities. The present research investigates the mediating role of motivational beliefs in relationship to self-directed learning with educational help-seeking in female high school students. The statistical population consisted of female high school students of Tehran, District 18, in the academic year 2021-2022. A number of 256 students were selected by the cluster sampling method who answered Self-Directed Learning - (SDLQ) (Fisher & et al., 2001), Motivational Beliefs - (MSLG) (Pintrich & De Groot 1990), and Educational Help-Seeking (Ryan & Pintrich, 1997) - (HSQ) questionnaires. The data were analyzed by the structural equation modeling method via Spss 22 and Lisrel 8/8 software. An acceptable fit of the data with the modified model was shown by the Fit indicator. The results showed that self-directed learning was able to directly predict educational help-seeking in female students ($p < 0/01$). Indirect self-directed learning indirectly and openly through motivational beliefs was able to predict educational help-seeking in female students. The findings of this study present that self-directed strategies in learning and motivational beliefs can be concluded to be able to play a role in applying help-seeking skills to students. Moreover, paying attention to educational planning with the aim of promoting these strategies in order to comprehend and control learning, make the right decisions facing academic problems and progress students' learning process is highly significant.

Keywords: Motivational Beliefs, Self-directed Learning and help-seeking.

چکیده

کمک طلبی تحصیلی به‌عنوان یک راهبرد یادگیری عمل می‌کند که توانایی‌های روان‌شناختی و انگیزشی دانش‌آموزان را ارتقاء می‌دهد. پژوهش حاضر با هدف بررسی نقش واسطه‌ای باورهای انگیزشی در رابطه خودراهبری در یادگیری با کمک طلبی تحصیلی در دانش‌آموزان دختر انجام گردید. جامعه آماری این پژوهش دانش‌آموزان دختر دبیرستانی منطقه ۱۸ شهر تهران در سال تحصیلی ۱۴۰۱-۱۴۰۰ بودند. همچنین ۲۵۶ دانش‌آموز با استفاده از روش نمونه‌گیری تصادفی خوشه‌ای انتخاب شدند و به پرسشنامه‌های خود راهبری در یادگیری - (SDLQ) (فیشر و همکاران، ۲۰۰۱)، باورهای انگیزشی - (MSLG) (پینتریش و دی گروت، ۱۹۹۰) و کمک طلبی تحصیلی - (HSQ) (ریان و پینتریش، ۱۹۹۷) پاسخ دادند. برای تجزیه و تحلیل داده‌ها از روش مدل‌یابی معادلات ساختاری با نرم‌افزار Spss ۲۲ و Lisrel ۸.۸ استفاده شد. شاخص‌های برازش نشان‌دهنده برازش قابل قبول داده‌ها با مدل اصلاح شده بود. نتایج نشان داد که خودراهبری در یادگیری به‌صورت مستقیم توانست کمک طلبی تحصیلی در دانش‌آموزان دختر را پیش‌بینی کند ($p < 0/01$). همچنین خودراهبری در یادگیری به‌صورت غیرمستقیم و باز طریق باورهای انگیزشی نیز توانست کمک طلبی تحصیلی در دانش‌آموزان دختر را پیش‌بینی نماید ($p < 0/01$). از یافته‌های این پژوهش می‌توان نتیجه گرفت که راهبردهای خودراهبری در یادگیری و باورهای انگیزشی می‌توانند نقش مهمی در به‌کارگیری مهارت کمک طلبی تحصیلی در دانش‌آموزان داشته باشند. همچنین توجه به برنامه‌ریزی آموزشی با هدف ارتقاء این راهبردها در راستای درک و کنترل یادگیری، کسب تصمیمات کارآمد در مواجهه با مشکلات تحصیلی و پیشرفت در فرایند یادگیری دانش‌آموزان حائز اهمیت است.

واژه‌های کلیدی: باورهای انگیزشی، خودراهبری در یادگیری، کمک طلبی

تحصیلی

مقدمه

هدف هر فعالیت آموزشی، یادگیری (سگورا روبلز^۱ و همکاران، ۲۰۲۰)، کمک به رشد و فراهم کردن تجربه یادگیری شخصی (فانگ^۲، ۲۰۱۳) در دانش‌آموزان است، لذا دستیابی به این هدف دربردارنده مجموعه‌ای از مفاهیم است که باید به‌درستی توسعه داده شوند (لوپز نونیز^۳ و همکاران، ۲۰۲۰)، یکی از این جنبه‌ها انگیزه است (غنی زاده^۴ و همکاران، ۲۰۲۰)؛ انگیزه نیروی روانی است که یک عمل را به سمت هدف موردنظر تقویت می‌کند (شاکتر^۵ و همکاران، ۲۰۱۰) و یکی از پیش‌بینی‌کننده‌های مهم موفقیت تحصیلی در نظر گرفته می‌شود (لیانا تاچلر^۶، ۲۰۱۵)؛ بنابراین، تمرکز بر انگیزش در زمینه آموزشی را می‌توان بخش مهمی از خودتنظیمی و یک جنبه اساسی برای کسب یادگیری در نظر گرفت (مایا جاریگو^۷ و همکاران، ۲۰۱۹). تعاریف مختلفی از خودتنظیمی در باورهای انگیزشی وجود دارد، یکی از تعاریف اساسی از نظر پینتریش و دی گروت^۸ (۱۹۹۰) مطرح شده است بدین صورت که باورهای انگیزشی دربردارنده مجموعه‌ای از فرایندهای شناختی و عاطفی است که در تعامل با هم در یک نظام پردازش اطلاعات عمل می‌کنند. راهبردهای خودتنظیمی، سطح برانگیختگی و درگیری شناختی را افزایش می‌دهند و نهایتاً عملکرد تحصیلی را بهبود می‌بخشد. همچنین باورهای انگیزشی و نگرش‌های فردی عامل مهمی بر استفاده دانش‌آموزان از راهبردهای کمک طلبی می‌باشد (ریان^۹ و همکاران، ۲۰۰۱).

ازجمله نظریه‌های مهم انگیزشی در دانش‌آموزان خودتنظیمی در یادگیری، جهت‌گیری هدف و انتظار-ارزش هستند. بر اساس چارچوب نظری خودتنظیمی^{۱۰} یادگیری (زیمرمن^{۱۱}، ۱۹۹۰)، کمک طلبی تحصیلی یک راهبرد انطباقی و رفتار خودتنظیمی مهم است مخصوصاً هنگام مواجهه با مشکلات تحصیلی و موقعیت دشوار دانش‌آموزان و دانشجویان می‌تواند از آن استفاده نمایند (نیومن^{۱۲}، ۲۰۰۰)؛ کارانیک، ۲۰۰۶؛ کارانیک و گونیدا^{۱۳}، ۲۰۱۸؛ دوئناس^{۱۴} و همکاران، ۲۰۲۱؛ وون^{۱۵} و همکاران، ۲۰۲۱). همچنین کمک طلبی می‌تواند یادگیری دانش‌آموزان را از چندین روش ازجمله اصلاح یا تقویت دانش محتوایی و بهبود مهارت‌های فراشناختی پشتیبانی کند (آلونو همکاران، ۲۰۰۶) و منجر به بهبود عملکرد شود (ریان و شین^{۱۶}، ۲۰۱۱). همچنین طبق یافته‌های دوئناس و همکاران (۲۰۲۱)، متغیرهای روانی-عاطفی نقش مهمی در راهبردهای کمک طلبی تحصیلی دارند و می‌توانند بر رفتار نهایی دانش‌آموزان در کمک طلبی تأثیر گذارند. یکی از موارد بحث‌برانگیز در تحقیقات آموزشی تمرکز بر پایه باورهای انگیزشی است. تحقیقات اخیر در این حوزه‌ها به‌طور خاص بر ویژگی‌های یادگیرنده و تأثیری که باورها می‌توانند بر موفقیت و نتایج یادگیرندگان داشته باشد تمرکز کرده‌اند (دوناهو^{۱۷} و همکاران، ۲۰۱۸)، یکی از این ویژگی‌ها خودراهبری در یادگیری است.

خودراهبری در یادگیری یکی از عوامل تعیین‌کننده شخصیت است که با موفقیت تحصیلی دانش‌آموزان در ارتباط است؛ چرا که با تأکید بر استقلال فردی، خودمسئولیتی و رشد شخصی می‌تواند اصول اساسی یادگیری بهینه را شکل دهند (ژوک^{۱۸} و همکاران، ۲۰۱۸). یادگیرندگان خودراهبر با شروع شخصی، برنامه‌ریزی، تنظیم و ارزیابی فرآیند یادگیری و همچنین تشخیص کمک طلبی و تعاملات اجتماعی

1 . Segura-Robles

2. Fang

3 . López Núñez

4 . Ghanizadeh

5 . Schacter

6 . Leana-Tascilar

7 . Maya-Jariego

8. Pintrich & De- Groot

9 . Ryan

10 . self-regulation

11. Zimmerman

12. Newman

13. Karabenick & Gonida

14. Dueñas

15. Won

16. Ryan & Shin

17. Donohoo

18. Zhoc

در یادگیری خود نقش مؤثر ایفا می کنند (داگل و بینیدر^۱، ۲۰۱۶؛ اوشی^۲، ۲۰۰۳). این افراد مصمم به گسترش تلاش برای دستیابی به اهداف یادگیری خود هدایت شونده و مستقل هستند. شایان ذکر است که حمایت معلمان از مستقل بودن دانش آموزان، می تواند مسیر را به جهت مشارکت فعال در یادگیری خارج از کلاس هموار کند (اوزر و یوکسلیر^۳، ۲۰۲۱). توانایی یک فرد برای تمرین خودآگاهی، ایجاد و حفظ روابط نزدیک با دیگران، سازگاری با محیط های در حال تغییر و مدیریت دقیق چالش های تحصیلی، مهارت های حیاتی مورد نیاز دانش آموزان برای مواجهه با موانع بزرگ در زندگی هستند (اکودوبا^۴ و همکاران، ۲۰۲۱). مطالعات متعددی نقش باورهای انگیزشی را در بین دانش آموزان با موارد مختلف همچون انگیزش پیشرفت (کو^۵ و همکاران، ۲۰۲۰)، تصور یادگیری، خودتنظیمی در یادگیری (سلطانی و عسکری زاده، ۲۰۲۱؛ بای و وانگ، ۲۰۲۱) و حمایت اجتماعی، پیشرفت (دافین^۶ و همکاران، ۲۰۲۰) مورد بررسی قرار داده اند (سگورا روبلز^۷ و همکاران، ۲۰۲۱). صالح و همکاران (۲۰۱۹) بیان کردند که سازه های خودآگاهی، راهبردهای یادگیری، فعالیت های یادگیری، ارزشیابی و مهارت های تعامل اجتماعی در خودراهبری نقش دارند. یافته های بویر^۸ و همکاران (۲۰۱۴) نشان داد که خودراهبری در یادگیری با طیف وسیعی از عوامل شخصیتی رابطه مثبت دارد؛ بنابراین، دانش آموزانی که بر یادگیری خود نظارت و کنترل دارند احتمالاً انگیزه درونی، حس اعتماد به نفس، تفکر انتقادی و همچنین ایجاد تعاملات اجتماعی و گرایش به رفتار کمک طلبی در محیط یادگیری را توسعه می دهند. این تجربیات یادگیری بر باورهای انگیزشی، خودتنظیمی (سلطانی و عسکری زاده، ۲۰۲۱) و عملکرد تحصیلی (توماس^۹ و همکاران، ۲۰۱۷) دانش آموزان تأثیر می گذارد. داگلاس^{۱۰} و همکاران (۲۰۲۰) معتقدند که خودتنظیمی می تواند ناشی از انگیزش فراشناختی و اقدامات رفتاری ایجاد شده توسط دانش آموزانی باشد که به طور مستقیم با یادگیری شان درگیر هستند. لذا این خودتنظیمی دانش آموزان از طریق مشارکت در اقدامات آموزشی، بدون نیاز به ایجاد تعارضات درونی، باعث گردیده درک درستی از اراده شان داشته باشند، همچنین مهارت های تحصیلی و یادگیری را تحریک می کند (صدیقی^{۱۱} و همکاران، ۲۰۲۰). تحقیقات سیمون^{۱۲} (۲۰۱۰) نیز نشان داده است که شایستگی درک شده تحصیلی و اجتماعی، انگیزه تحصیلی و روابط با افراد در محیط مدرسه، پیش بینی کننده های مهمی برای رفتار کمک طلبی تحصیلی دانش آموزان هستند. لذا انگیزش سطح بالایی از کمک طلبی را پیش بینی می کند، هر چه دختران شایستگی تحصیلی بیشتری احساس کنند، بیشتر احتمال دارد که کمک طلبی را مفید بدانند و به دنبال کمک باشند. همچنین دختران نسبت به پسران ابزارهای یادگیری خودراهبر متفاوتی را انتخاب می کنند و این تفاوت ها ممکن است روندهای مهم جنسیتی جامعه شناختی در مورد خودراهبری و تمایل به یادگیری را آشکار کند، همچنین تأکید کردند که دختران بیشتر از نحوه هدایت یادگیری خود آگاه هستند و از منابع بیشتری استفاده می کنند و تا حد ممکن با بررسی رویکردهای متعدد قبل از تصمیم گیری مشورت می کنند (گروور و میلر^{۱۳}، ۲۰۱۴).

پژوهش های گذشته در مورد کمک طلبی تحصیلی با مفاهیمی همچون هدف های پیشرفت (حجازی و پاکدامن، ۱۳۸۰)، اهداف اجتماعی، احساس تعلق، نگرش و انگیزش، باورهای هوشی (قنبری طلب و خرمایی، ۱۳۹۵) و اشتیاق تحصیلی (صابری و همکاران، ۱۴۰۰) مطرح شده است. در زمینه خودراهبری در یادگیری نیز بر نقش آموزش پژوهش محور (حسینی، ۲۰۲۰) و مدیریت کلاس درس (عزتی و خاتون، ۲۰۲۰) توسط معلمان، مدیریت زمان (دلاور و کریمی، ۱۳۹۴)، هوش هیجانی (اکودوبا و همکاران، ۲۰۲۱) و پیشرفت تحصیلی (اوزر و یوکسلیر، ۲۰۲۱) بیان گردیده است. همچنین بر نقش واسطه ای باورهای انگیزشی در اشتیاق تحصیلی (همتی و همکاران، ۱۳۹۸)، ادراک از جو کلاس و عملکرد تحصیلی (محمدی پور و همکاران، ۱۴۰۰)، قدرت پیش بینی کیفیت تدریس معلم (لطیفیان و خوشبخت، ۱۳۹۰) تأکید شده بود. کمک طلبی تحصیلی به عنوان یک راهبرد یادگیری می تواند بر پیشرفت تحصیلی تأثیر بگذارد. روشن کردن روابط خاص بین متغیرهای آموزشی مهم و کمک طلبی تحصیلی، توضیح تفاوت های بین زمینه های مختلف و مراحل آموزشی و در نظر گرفتن

1. Dagal & Bayindir
2. O'Shea
3. Ozer & Yukselir
4. Okwuduba
5. Kuo
6. Duffin
7. Segura-Robles
8. Boyer
9. Thomas
10. Douglas
11. Siddiqui
12. Simon
13. Grover, & Miller

متغیرهای گرایشی که می‌توانند بر نتایج تأثیر بگذارند، مهم است. متخصصان حیطه آموزشی همچون معلمان، روانشناسان، مشاوران و مسئولین می‌توانند از این اطلاعات استفاده نمایند (مارتین آربوس^۱ و همکاران، ۲۰۲۱).

لذا تحقیقات ذکر شده بیانگر نقش تعیین‌کننده هر یک از مفاهیم کمک طلبی تحصیلی، یادگیری خودراهبر و باورهای انگیزشی در ابعاد مختلف زندگی تحصیلی و سلامت روان‌شناختی دانش‌آموزان هستند. چنانچه آن‌ها بخواهند در زمینه تحصیلی، افرادی موفق با مهارت تصمیم‌گیری کارآمد در فرایند یادگیری باشند نیاز به حمایت در طول تحصیل خود دارند. بررسی عوامل پیش‌بینی‌کننده و دخیل در کمک طلبی تحصیلی به‌عنوان یک راهبرد یادگیری قابل تأمل و بحث‌برانگیز است و اقدامات کاربردی زیادی در مورد آن انجام نشده است. به‌علاوه پژوهش در زمینه مسائل مهم دختران دبیرستانی در دوره آسیب‌پذیر و حساس نوجوانی با توجه به تفاوت آن‌ها در به‌کارگیری راهبردهای مقابله با اضطراب و سلامت روانی نسبت به پسران از اهمیت فراوانی برخوردار است. بهبود مهارت خودراهبری در یادگیری منجر به سازگاری بیشتر با تغییرات سریع و پاسخگویی بهتر به ارزش‌ها، باورها و تمایلات می‌گردد تا بتوانند در فرایند یادگیری‌شان نقش فعال و کارآمدتری داشته باشند؛ چراکه بهبود سطح آگاهی و افزایش مهارت در راستای آمادگی برای مواجهه با مسائل و داشتن بازخورد مناسب موقعیت‌های متفاوت در بهبود بهزیستی روانی و رضایت از زندگی بسیار حائز اهمیت است؛ بنابراین برای داشتن چشم‌انداز وسیع‌تر در تدابیر آموزشی معلمان جهت برنامه‌ریزی و ایجاد محیط حمایت‌گرا، بهتر است به این مهم توجه گردد تا دانش‌آموزان دختر بتوانند با ارتقاء توانمندی‌های روان‌شناختی‌شان از این گذرگاه پیچیده تحولات و تعارضات دوران نوجوانی با سلامت روانی عبور نمایند که در این مسیر نیازمند آموزش و هدایت می‌باشند. با توجه به اهمیت موارد ذکر شده، مطالعه حاضر با هدف بررسی نقش واسطه‌ای باورهای انگیزشی در رابطه خودراهبری در یادگیری با کمک طلبی تحصیلی در دانش‌آموزان دختر دبیرستانی انجام گردید.

روش

روش پژوهش از نظر هدف بنیادین و از نظر روش گردآوری اطلاعات، همبستگی و از نوع مدل‌یابی معادلات ساختاری است. جامعه موردنظر شامل دانش‌آموزان دختر دبیرستانی، منطقه ۱۸ شهر تهران در سال تحصیلی ۱۴۰۱-۱۴۰۰ بود که از بین آن‌ها نمونه پژوهش به حجم ۲۵۶ نفر به شیوه نمونه‌گیری خوشه‌ای انتخاب شد. با توجه به نظر کلاین^۲ (۲۰۱۰) حداقل حجم نمونه لازم برای معادلات ساختاری ۲۰۰ نفر است. تعداد ۲۹۰ پرسشنامه تکمیل شد که ۳۴ مورد ناقص بوده و از تحلیل کنار گذاشته شد و درنهایت داده‌های ۲۵۶ مورد به‌عنوان نمونه نهایی مورد تحلیل قرار گرفت. شیوه اجرا بدین‌صورت انجام گرفت که پس از کسب مجوزهای مورد نیاز جهت انجام پژوهش از آموزش و پرورش کل تهران و هماهنگی با منطقه و مسئولین مدرسه مورد نظر؛ توضیحات مرتبط با پژوهش، سؤالات پرسشنامه، نحوه پاسخ‌دهی و توزیع پرسشنامه ارائه گردید، پس از هماهنگی لازم پرسشنامه‌های مربوطه در اختیار دانش‌آموزان جهت پاسخگویی قرار گرفت. شایان ذکر است از آنجا که این پژوهش در زمان شیوع ویروس کووید-۱۹ انجام شد و مدارس به صورت غیرحضور بود، در نتیجه پرسشنامه‌ها از طریق مدیر مدرسه در برنامه‌های مجازی فعال مدرسه قرار گرفت. ساخت پرسشنامه‌ها به صورت مجازی و با استفاده از سامانه پرسشنامه آنلاین انجام شد. جهت رعایت ملاحظات اخلاقی، دانش‌آموزان در هر بازه زمانی می‌توانستند این مشارکت و همکاری را ترک نمایند. این اطمینان به آنان داده شد که تمامی اطلاعات محرمانه خواهد ماند و فقط برای امور پژوهشی مورد استفاده قرار می‌گیرد. سپس به صورت مجازی پرسشنامه‌ها را تکمیل و ثبت نمودند. همچنین کلیه اطلاعات فردی شرکت‌کنندگان به صورت محرمانه بوده و امکان انصراف و عدم مشارکت برای هر یک از آن‌ها در طول اجرای تحقیق وجود داشت. معیار ورود به پژوهش رضایت آگاهانه، جنسیت، مشغول به تحصیل بودن در دبیرستان دولتی، منطقه و شهر بود. معیار خروج نیز عدم تمایل به پاسخگویی سؤالات و پرسشنامه‌های مخدوش و ناقص بود. روش تجزیه و تحلیل داده‌ها تحلیل معادلات ساختاری بود که با نرم‌افزارهای Spss نسخه ۲۲ و Lisrel نسخه ۸/۸ انجام شد.

ابزار سنجش

1 . Martín-Arbós

2. Kline

پرسشنامه خودراهبردی در یادگیری^۱(SDLQ): این پرسشنامه توسط فیشر^۲ و همکاران (۲۰۰۱) طراحی گردید، بر اساس یافته های آنها این پرسشنامه شامل ۴۰ سؤال در طیف پنج درجه ای لیکرت از ۱ (کاملاً مخالفم) تا ۵ (کاملاً موافقم) است و سه زیرمؤلفه خودکنترلی^۳، رغبت به یادگیری^۴ و خودمدیریتی^۵ است. در این پرسشنامه بالاترین نمره برابر ۲۰۰ و پایین ترین نمره ۴۰ است، همچنین نمره نزدیک به ۲۲۰ نشان دهنده خودراهبری یادگیری بالا و نمره نزدیک به ۴۰ نشان دهنده خودراهبری یادگیری پایین در فرد می باشد، پایایی این پرسشنامه را به روش آلفای کرونباخ برای کل آزمون ۰/۹۲ و برای زیرمؤلفه های خودمدیریتی ۰/۸۵، رغبت به یادگیری ۰/۸۴ و خودکنترلی ۰/۸۳ به دست آوردند، همچنین روایی آن به روش روایی سازه و با استفاده از روش تحلیل عاملی تاییدی مطلوب گزارش شده است. در پژوهش بهروزی و همکاران (۱۳۹۲) پایایی این پرسشنامه به روش آلفای کرونباخ برای کل آزمون ۰/۸۴ و برای خودمدیریتی ۰/۷۶، رغبت به یادگیری ۰/۸۵ و خودکنترلی ۰/۳۱ به دست آمد و همچنین روایی همزمان آن را با سوالات محقق ساخته ۰/۵۷ به دست آوردند. ضریب آلفای کرونباخ در این پژوهش برای کل پرسشنامه ۰/۹۳ و زیرمؤلفه های خودمدیریتی ۰/۸۳، رغبت به یادگیری ۰/۸۶ و خودکنترلی ۰/۹۵ محاسبه شد.

پرسشنامه کمک طلبی تحصیلی^۶(HSQ): این پرسشنامه را ریان و پینتریچ^۷ (۱۹۹۷) ارائه کردند که شامل ۱۴ گویه بوده و دارای دو مؤلفه پذیرش کمک طلبی^۸ و اجتناب از کمک طلبی^۹ است و هر بعد دارای ۷ گویه است. با استفاده از مقیاس پنج درجه ای لیکرت از کاملاً مخالفم (۱) تا کاملاً موافقم (۵) با حداقل نمره ۱۴ و حداکثر ۷۰ نمره گذاری می شود. در پژوهش ریان و پینتریچ (۱۹۹۷) ضرایب پایایی زیرمؤلفه های کمک طلبی سازگار و اجتناب از کمک طلبی با استفاده از آلفای کرونباخ به ترتیب ۰/۶۸ و ۰/۶۵ به دست آمد، روایی زیرمؤلفه اجتناب از کمک طلبی را به روش تحلیل عاملی، چرخش واریماکس، محاسبه کردند و عامل اجتناب از کمک طلبی ۲۷٪ کل واریانس را تبیین کرد. همچنین، کارابنیک (۲۰۰۳) پایایی زیرمؤلفه های کمک طلبی سازگار و اجتناب از کمک طلبی را با استفاده از آلفای کرونباخ، به ترتیب ۰/۶۲ و ۰/۷۷ بدست آورد. قدم پور و سرمد (۱۳۸۲) پایایی هر دو زیرمؤلفه را با استفاده از آلفای کرونباخ ۰/۶۸ گزارش کردند، روایی عامل اجتناب از کمک طلبی را با استفاده از روش تحلیل عاملی محاسبه کردند و مشخص شد که عامل اجتناب از کمک طلبی ۲۹/۴٪ کل واریانس را تبیین می کند. ضریب آلفای کرونباخ در این پژوهش برای مؤلفه کمک طلبی سازگار ۰/۷۱ و اجتناب از کمک طلبی ۰/۶۹ محاسبه شد.

پرسشنامه باورهای انگیزشی^{۱۰}(MSLQ): این پرسشنامه توسط پینتریچ و دی گروت (۱۹۹۰) در زمینه ارزیابی راهبردهای خودتنظیمی و باورهای انگیزشی ارائه گردید که بر اساس رویکرد شناختی- اجتماعی مبنی بر تعامل شناخت و انگیزش تدوین گردید و دارای ۴۷ گویه و دو مؤلفه راهبردهای شناختی و خودتنظیمی است. مؤلفه باورهای انگیزشی^{۱۱} دارای زیرمؤلفه های خودکارآمدی^{۱۲}، ارزش درونی^{۱۳}، اضطراب امتحان^{۱۴} است. نمره گذاری این پرسشنامه به صورت طیف پنج درجه ای لیکرت است به صورت کاملاً موافقم (۱) تا کاملاً مخالفم (۵) است، سوالات ۳۹، ۲۷ و ۲۴ به صورت وارونه نمره گذاری می شوند. پینتریچ و دی گروت (۱۹۹۰) در مطالعه ای آلفای کرونباخ زیر مؤلفه های باورهای انگیزشی را به صورت خودکارآمدی ۰/۸۹، ارزش درونی ۰/۸۷ و اضطراب امتحان ۰/۷۵ به دست آوردند. آلفای کرونباخ برای دو زیرمؤلفه راهبردهای یادگیری خودتنظیمی یعنی راهبردهای شناختی ۰/۸۳ و خودتنظیمی ۰/۷۴ نیز به دست آمد، همچنین روایی پرسشنامه برابر ۰/۸۴ به دست آمد. در ایران نیز قبادی و پیری (۱۳۹۳)، میزان آلفای کرونباخ برای کل پرسشنامه ۰/۸۰ و برای هر یک از زیرمؤلفه های خودکارآمدی ۰/۷۵، ارزش درونی ۰/۷۴ و اضطراب امتحان ۰/۷۶ به دست آمد. برای بررسی روایی سازه از

1. Self-directed Learning Questionnaire
- 2 . Fisher
3. Self-control
4. Motivation to learn
5. Self-management
- 6 .help-seeking Questionnaire
- 7 . Ryan, Pintrich
8. perceived benefits of help-seeking
9. perceived threat of help-seeking
10. Motivated Strategies for Learning Questionnaire
11. Motivational Beliefs
12. Self-efficacy
13. Intrinsic value
14. Test anxiety

نقش واسطه‌ای باورهای انگیزشی در رابطه خودراهبری در یادگیری با کمک طلبی تحصیلی در دانش‌آموزان دختر دبیرستانی
The Mediating Role of Motivational Beliefs in Relationship to Self-Directed Learning with Educational Help-Seeking ...

تحلیل عاملی تاییدی استفاده گردید و شاخص نیکویی برازش RMSEA، GFI و AGFI به ترتیب برابر ۰/۰۳، ۰/۹۴ و ۰/۹۲ بدست آمد. ضریب آلفای کرونباخ در این پژوهش برای کل پرسشنامه ۰/۸۰ و برای مؤلفه‌های خودکارآمدی ۰/۸۴، ارزش درونی ۰/۷۲ و اضطراب امتحان ۰/۷۸ به دست آمد.

یافته‌ها

در پژوهش حاضر ۲۵۶ دانش‌آموز دختر شرکت کردند؛ میانگین سن افراد نمونه ۱۶/۱۰ سال و انحراف معیار آن ۰/۸۵ بود. از افراد مورد بررسی ۹۴ نفر (۳۶/۷ درصد) پایه دهم، ۱۱۴ نفر (۴۴/۵ درصد) پایه یازدهم، ۴۸ نفر (۱۸/۸ درصد) پایه دوازدهم بودند. همچنین ۶۶ نفر (۲۵/۸ درصد) رشته علوم انسانی، ۱۰۹ نفر (۴۲/۶ درصد) رشته علوم تجربی و ۸۱ نفر (۳۱/۶ درصد) رشته ریاضیات بودند.

جدول ۲. ماتریس همبستگی بین متغیرهای پژوهش

متغیر	۱	۲	۳	۴	۵	۶	۷	۸	۹	۱۰	۱۱
۱. خودمدریتی	-										
۲. رغبت به یادگیری	۰/۲۷**	-									
۳. خودکنترلی	۰/۳۸**	۰/۱۹*	-								
۴. خودراهبری در یادگیری	۰/۴۹**	۰/۴۳**	۰/۵۷**	-							
۵. خودکارآمدی	۰/۳۶**	۰/۲۲**	۰/۴۳**	۰/۷۶**	-						
۶. ارزش‌گذاری درونی	۰/۱۶*	۰/۳۵**	۰/۲۷**	۰/۶۸**	۰/۱۶*	-					
۷. اضطراب امتحان	۰/۰۸	۰/۲۲**	۰/۲۲**	۰/۱۸*	۰/۰۹	۰/۱۴*	-				
۸. باورهای انگیزشی	۰/۲۴**	۰/۳۲**	۰/۳۰**	۰/۷۰**	۰/۵۴**	۰/۴۹**	۰/۳۱**	-			
۹. پذیرش اجتناب	۰/۳۷**	۰/۳۹**	۰/۴۱**	۰/۵۳**	۰/۴۱**	۰/۳۷**	۰/۲۴**	۰/۴۴**	-		
۱۰. کمک طلبی تحصیلی	۰/۳۱**	۰/۳۴**	۰/۳۶**	۰/۳۸**	۰/۳۳**	۰/۴۱**	۰/۲۶**	۰/۳۷**	۰/۵۲**	۰/۳۶**	-
میانگین	۴۱/۲۳	۵۲/۳۴	۴۷/۳۹	۱۴۰/۹۶	۳۱/۴۲	۵۱/۳۲	۱۹/۱۲	۱۰۱/۷۶	۴۱/۲۶	۳۱/۵۴	۷۲/۸۰
انحراف معیار	۷/۲۸	۱۱/۳۲	۱۰/۴۶	۱۹/۳۸	۵/۲۲	۸/۶۱	۴/۳۵	۱۱/۷۱	۶/۴۱	۶/۳۳	۹/۵۶
کجی	۰/۴۹	۰/۳۳	۰/۲۴	۰/۷۹	۰/۷۱	۰/۲۹	۰/۱۴	۰/۵۰	۰/۱۵	۰/۱۲	۰/۵۷
کشیدگی	۰/۱۷	۰/۲۱	۰/۴۵	۰/۲۳	۰/۳۷	۰/۵۹	۰/۲۳	۰/۳۹	۰/۹۷	۰/۶۳	۰/۱۲

**P < ۰/۰۱، *P < ۰/۰۵

نتایج جدول ۱ نشان داد، بین خودراهبری در یادگیری با باورهای انگیزشی ($P < ۰/۰۱$) و کمک طلبی تحصیلی ($P < ۰/۰۱$) رابطه مثبت و معناداری وجود دارد. بین باورهای انگیزشی با کمک طلبی تحصیلی ($P < ۰/۰۱$) رابطه مثبت و معناداری وجود دارد. بین مؤلفه‌های خود راهبری در یادگیری با کمک طلبی تحصیلی رابطه مثبت و معناداری وجود دارد ($P < ۰/۰۱$). بین مؤلفه‌های خودکارآمدی و ارزش‌گذاری درونی با کمک طلبی رابطه مثبت و بین اضطراب امتحان و کمک طلبی رابطه منفی و معناداری وجود دارد ($P < ۰/۰۱$).

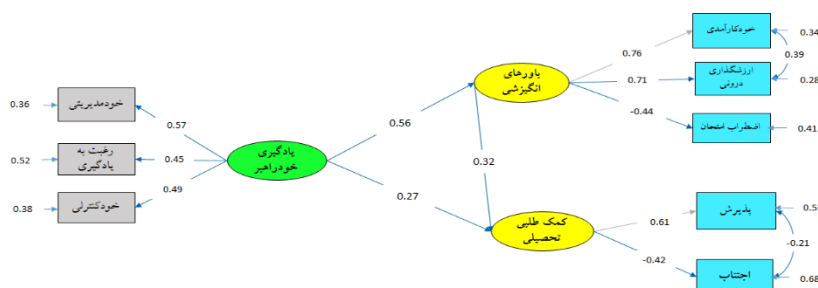
بررسی داده‌های پرت با استفاده از نمودار جعبه‌ای انجام شد و داده‌های پرت با میانگین متغیرها جایگزین شدند. قبل از اجرای تحلیل پیش‌فرض‌های معادلات ساختاری شامل نرمال بودن توزیع، استقلال خطاها و هم‌خطی چندگانه بررسی گردید. برای پیش‌فرض طبیعی بودن متغیرهای پژوهش از کجی و کشیدگی توزیع نمرات استفاده شد که نتایج آن نشان داد توزیع نمرات متغیرها نرمال است (دامنه توزیع بین ۱+ و ۱-). به جهت بررسی استقلال خطاها از آزمون دوربین-واتسون^۱ استفاده شد؛ مقدار این آماره ۲/۰۵ به دست آمد که نشان از عدم همبستگی بین خطاها داشت زیرا دامنه قابل قبول بین ۱/۵ تا ۲/۵ است. برای بررسی هم‌خطی چندگانه بین متغیرهای پیش‌بین از عامل تورم واریانس^۲ و تحمل^۳ استفاده شد که نتایج نشان داد عدم هم‌خطی بین متغیرها برقرار است؛ زیرا دامنه تورم واریانس

1. Dorbin Watson

2. Variance Inflation Factor

3. Tolerance

کمتر از ۵ و تحمل بالاتر از ۰/۱ به دست آمد. نرمال بودن توزیع خطاها با نمودار Q-Q پلات بررسی و نتایج نمودار نشان از نرمال بودن خطاها داشت.



شکل ۱. مدل نقش واسطه‌ای باورهای انگیزشی در رابطه خودرهبری در یادگیری با کمک طلبی تحصیلی در حالت استاندارد

شکل ۱ مدل بررسی روابط بین متغیرهای پژوهش را نشان می‌دهد. در این مدل متغیر یادگیری خودرهبر به عنوان متغیر برونزا قرار گرفته که نقش مستقیم آن بر باورهای انگیزشی و نقش مستقیم و غیر مستقیم آن بر کمک طلبی تحصیلی مورد بررسی قرار گرفته است. نقش مستقیم باورهای انگیزشی (متغیرمیانجی) بر کمک طلبی تحصیلی نیز در مدل برآورد شده است. در ادامه ضرایب مستقیم و غیرمستقیم روابط بین متغیرها در جداول ۲ و ۳ ارائه شده است.

جدول ۲. ضرایب مستقیم مدل تبیین کمک طلبی تحصیلی بر اساس خودرهبری در یادگیری با نقش واسطه‌ای باورهای انگیزشی

مسیر مستقیم	ضریب غیراستاندارد	ضریب استاندارد	خطای استاندارد	آماره t	سطح معناداری
اثر خودرهبری در یادگیری بر باورهای انگیزشی	۱/۴۱	۰/۵۶	۰/۱۷	۷/۷۴	۰/۰۰۱
اثر خودرهبری در یادگیری بر کمک طلبی	۰/۴۸	۰/۲۷	۰/۰۷	۳/۶۴	۰/۰۰۳
اثر باورهای انگیزشی بر کمک طلبی	۰/۷۴	۰/۳۲	۰/۱۱	۴/۵۱	۰/۰۰۱

تجزیه و تحلیل داده‌های حاصل از روابط متغیرها از طریق ضرایب مستقیم در جدول ۲ نشان می‌دهد که اثر خود رهبری در یادگیری بر باورهای انگیزشی ($\beta = 0.56, p < 0.01$) و کمک طلبی تحصیلی ($\beta = 0.27, p < 0.01$) مثبت و معنادار است. همچنین نتایج نشان داد که اثر باورهای انگیزشی بر پذیرش کمک طلبی ($\beta = 0.32, p < 0.01$) مثبت و معنادار است. جهت بررسی اثر غیرمستقیم خودرهبری در یادگیری بر کمک طلبی تحصیلی از روش بوت استرپ استفاده شد که نتایج در جدول ۳ گزارش شده است.

جدول ۳. نتایج حاصل از بررسی اثر غیرمستقیم خودرهبری در یادگیری بر کمک طلبی تحصیلی

مسیر	ضریب غیر استاندارد	ضریب استاندارد	سطح معناداری	حد پایین ضریب استاندارد	حد بالای ضریب استاندارد
اثر غیرمستقیم یادگیری خودرهبر بر کمک طلبی تحصیلی	۰/۴۴	۰/۱۷	۰/۰۲۱	۰/۰۰۸	۰/۰۶۸

در روش بوت استرپ سطح اطمینان ۹۵ و تعداد نمونه‌گیری مجدد بوت استرپ ۵۰۰۰ در نظر گرفته شده است. اگر مقادیر حد بالا و حد پایین (فواصل اطمینان) شامل صفر نشود نقش متغیر میانجی معنادار است. بر اساس نتایج بوت استرپ (فاصله اطمینان ۹۵٪) مشخص شد اثر غیرمستقیم یادگیری خودرهبر بر کمک طلبی تحصیلی از طریق باورهای انگیزشی ($\beta = 0.17$) با فاصله اطمینان ۰/۰۰۸ و ۰/۰۶۸ معنادار است. بر اساس نتایج جدول ۳ متغیر باورهای انگیزشی اثر غیرمستقیم و معناداری بر کمک طلبی تحصیلی دارد. جهت تعیین برازش کلی مدل، شاخصهای برازش مختلفی مدنظر قرار گرفت. شاخص‌های برازش مدل در جدول ۴ ارائه شده است.

جدول ۴. شاخص‌های برازندگی برای الگوی تدوین شده

شاخصهای برازندگی الگو	RMSEA	CFI	IFI	GFI	X ² /df	df	X ²
دامنه پذیرش	۰/۰۸<	۰/۹>	۰/۹>	۰/۹>	۳<	-	-
مقادیر بدست آمده	۰/۰۴۶	۰/۹۷	۰/۹۴	۰/۹۶	۲/۲۷	۱۸۶	۴۲۲/۳۸

برای شاخص برازندگی X^2/df مقادیر کوچکتر از ۳ مناسب و هرچقدر به صفر نزدیکتر باشد حاکی از برازش خوب الگو می باشد در مدل حاضر این شاخص ۲/۲۷ بوده که در محدوده قابل قبول قرار دارد. برای شاخصهای نیکویی برازش (GFI)، برازش افزایشی (IFI) و برازش تطبیقی (CFI) مقدار نزدیک به ۰/۹۰ و بالاتر به عنوان برازش قابل قبول تلقی می شود که نشان دهنده خوب بودن مدل می باشد مقادیر همه شاخصهای ذکر شده در جدول ۴ بالای ۰/۹۰ بدست آمده است. در ارتباط با شاخص ریشه میانگین مجزورات باقی مانده (RMSEA) در مدل پژوهش حاضر ۰/۰۴۶ بدست آمد که مقادیر نزدیک به ۰/۰۵ یا کمتر نشان دهنده برازش خوب الگو و مقدار ۰/۰۸ یا کمتر بیانگر خطای منطقی تقریب است؛ مقدار بالاتر از ۰/۱۰ نشان از الزام رد کردن الگو می باشد (هومن، ۱۳۸۶). شاخصهای برازش ارائه شده در جدول ۴ نشان از برازش مناسب مدل دارد.

بحث و نتیجه‌گیری

پژوهش حاضر با هدف بررسی نقش واسطه‌ای باورهای انگیزشی در رابطه خودراهبری در یادگیری با کمک طلبی تحصیلی در دانش‌آموزان دختر انجام گردید. نتایج پژوهش نشان داد که خودراهبری در یادگیری نه تنها به صورت مستقیم بلکه به صورت غیرمستقیم و با واسطه باورهای انگیزشی نیز می‌تواند کمک طلبی تحصیلی در دانش‌آموزان دختر دبیرستانی را پیش‌بینی نماید. همچنین با توجه به نتایج پژوهش بدیهی است که بین مؤلفه‌های خودکنترلی، رغبت به یادگیری و خودمدیریتی با پذیرش کمک طلبی تحصیلی در دانش‌آموزان ارتباط وجود دارد. این یافته‌ها با نتایج نیومن (۲۰۰۰)، ریان و همکاران (۲۰۰۱)، کارابنیک و دمو (۲۰۱۱)، کارابنیک و گونیدا (۲۰۱۸) همسو است چراکه بر اساس نتایج این پژوهش‌ها به صورت غیرمستقیم بر ارتباط بین خودراهبری در یادگیری و کمک طلبی تأکید می‌گردد. در تبیین این یافته می‌توان بیان کرد که هر چه دانش‌آموزان خودتنظیمی بیشتری در فرآیند یادگیری داشته باشند قادر به درک بیشتری در تنظیم ابعاد فراشناختی، انگیزشی و رفتارهای برنامه‌ریزی، خودکارآمدی، خودآموزی کلامی و کمک طلبی خواهند بود (زیمرمن، ۲۰۱۳) و توانایی ذهنی خود را به مهارت‌های تحصیلی تبدیل می‌کنند (زیمرمن، ۲۰۰۲). همچنین با توجه به اینکه خودتنظیمی در یادگیری دربردارنده مفهومی پیچیده با ابعاد متنوع است بررسی همه جانبه آن امکان‌پذیر نمی‌باشد، از جنبه‌های مهم آن به عنوان راهبردی اجتماعی و فراشناختی می‌توان کمک طلبی تحصیلی (مارتین-آربوس و همکاران، ۲۰۲۱؛ ریان و شین، ۲۰۱۱) و خودراهبری در یادگیری (لابونت و اسمیت، ۲۰۲۲) را در نظر گرفت. خودراهبری تا حد زیادی به عنوان یک ویژگی و رفتار شخصی بازتابی از تمایل یک فرد برای تعامل و تکیه بر دیگران است (استوکدیل و بروکت، ۲۰۱۱) که می‌تواند به انگیزه شخصی فرد و یا نحوه ارزش‌گذاری یادگیری و رشد فردی مرتبط باشد (بروکفیلد، ۱۹۸۴). بدین ترتیب، یک جامعه نیز می‌تواند انتظاراتی را برای تعامل یادگیری بیشتر ایجاد کند و فرهنگ نوظهور می‌تواند بر روی تعهد دانش‌آموز بر رشد خود ارزش‌گذار (دگز و میلر، ۲۰۱۲). اینکه چگونه دانش‌آموزان خود را درک می‌کنند، نقاط قوت و نیازهای شخصی می‌تواند تا حد زیادی نه تنها نحوه تعامل آن‌ها با دیگران را تعیین کند، بلکه چگونگی اهمیت دادن و ارزش نهادن به هویت خودشان را نیز مشخص می‌نماید. لذا عناصر اجتماعی و شبکه‌های حمایتی می‌توانند بر انتخاب شیوه‌های یادگیری تأثیر گذارند (گروور و میلر، ۲۰۱۴). ضرورت راهبرد کمک طلبی تحصیلی آن است که دانش‌آموزان از نیاز خود به کمک آگاه می‌شوند، تصمیم می‌گیرند که کمک بخواهند و این کمک را به مرحله اجرا درآورند. بنابراین، کمک طلبی به دانش‌آموزان فرصت می‌دهد در یادگیری خود فعال‌تر و

1. Labonté & Smith

2. Stockdale & Brockett

3. Brookfield

4. Deggs, & Miller

مستقل تر شوند (کارابنیک و دمو^۱، ۲۰۱۱؛ کارابنیک و گونیدا، ۲۰۱۸). همچنین شایان ذکر است که جنسیت نیز در به کارگیری راهبرد کمک طلبی تحصیلی و خودراهبری در یادگیری تأثیرگذار است که باعث گردیده دختران با درک بهتر خودشان، به تنهایی بتوانند در موقعیت‌های دشوار آموزشی برای حل مسائل و دستیابی به یادگیری بهینه با انگیزه تلاش نمایند، در این راستا می‌توان به یافته‌های مورگان و رابینسون^۲ (۲۰۱۲) و مالکوم^۳ (۲۰۱۲) اشاره نمود، آن‌ها دریافتند که جنسیت می‌تواند بر اجتماعی شدن، تصمیم‌گیری و انگیزه در فرایند یادگیری تأثیر گذارد.

از سویی دیگر نتایج نشان داد که خودراهبری در یادگیری با باورهای انگیزشی رابطه مثبت و معناداری دارد؛ این یافته همسو با نتایج کینگیر^۴ و همکاران (۲۰۱۳)؛ سلطانی (۲۰۲۰)؛ سلطانی و عسکری‌زاده (۲۰۲۱) است. در تبیین این نتایج قابل ذکر است که هر چه دانش‌آموزان در رابطه با خودراهبری در یادگیری مهارت بیشتری کسب نمایند نقش موثرتری در تقویت باورهای انگیزشی‌شان خواهند داشت، این باورها در بافت زمینه ای آموزشی خودکنترلی، خودمدیریتی و رغبت به یادگیری در دانش‌آموزان بهبود می‌یابند. هنگامیکه دانش‌آموزان در محیط کلاسی فرصت‌هایی برای قبول مسئولیت، تأمل در دیدگاه‌های خود و انجام وظایف چالش برانگیز دارند و از سوی معلمان حمایت مناسب روانشناختی در راستای استقلال و کنترل در فرایند یادگیری خود دریافت می‌کنند باعث گردیده علاقه بیشتری به فعالیتهای کلاسی پیدا کنند (کینگیر و همکاران، ۲۰۱۳)، انجام تکالیف مدرسه برایشان ارزش درونی داشته باشد. همچنین با باور به اینکه به حد کافی خودکارآمد و شایسته برای انجام مسئولیت‌های خود هستند (جکمن^۵ و همکاران، ۲۰۱۱) بر هدف یادگیری متمرکز و برای دستیابی به آن بیشتر تلاش می‌نماید که این امر باعث موفقیت‌های تحصیلی بیشتر، باورهای انگیزشی قویتر و حتی ترغیب در بکارگیری از راهبردهای یادگیری خودتنظیمی می‌گردد.

همچنین نتایج پژوهش حاضر نشان داد که بین باورهای انگیزشی با کمک طلبی تحصیلی نیز رابطه معنادار وجود دارد. لذا متغیر باورهای انگیزشی توانست نقش واسطه‌ای در رابطه بین خودراهبری در یادگیری و کمک طلبی تحصیلی داشته باشد. این نتایج همسو با یافته پژوهش‌های پوکورنی و پیکفورد^۶ (۲۰۱۰)؛ کارابنیک و نیومن^۷ (۲۰۱۳)؛ سانچز رآس و پرز^۸ (۲۰۱۵) و قدم پور و سرمد (۱۳۸۲) است. در تبیین این نتایج بایستی به این نکته توجه کرد که باورهای انگیزشی دانش‌آموزان مرتبط با پذیرش یا اجتناب از کمک طلبی است، بسیاری از دانش‌آموزان نیاز به کمک طلبی تحصیلی را با سطح پایین علمی مرتبط می‌دانند و به دلیل احساس شرمساری اجتماعی (کارابنیک و نیومن، ۲۰۱۳؛ سانچز رآس و پرز، ۲۰۱۵؛ کارابنیک و گونیدا، ۲۰۱۸) از درخواست کمک اجتناب می‌کنند (اسمالی و هاپکینز^۹، ۲۰۲۰)، در حالیکه اگر باورهای انگیزشی قویتری داشته باشند دارای اعتمادبنفس بیشتری برای درخواست و پذیرش کمک طلبی هستند. همچنین قدم پور و سرمد (۱۳۸۲) در پژوهشی با عنوان نقش باورهای انگیزشی در رفتار کمک طلبی و پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان به این نتیجه دست یافتند که دانش‌آموزان دارای باورهای انگیزشی با اهداف بیرونی، کمک طلبی را نشان‌دهنده ضعف و ناتوانی در رسیدن به اهداف خود می‌دانند و تصور می‌کنند این مسئله قضاوت‌های منفی دیگران را در پی خواهد داشت. بنابراین کمک طلبی تحصیلی به‌عنوان راهبردی تطبیقی و مرتبط با انگیزه دانش‌آموزان (گونید^{۱۰} و همکاران، ۲۰۱۹) است که می‌تواند منجر به افزایش درک (کارابنیک، ۲۰۰۶)، اصلاح یا تقویت دانش محتوایی و بهبود مهارت‌های فراشناختی (آلون و همکاران، ۲۰۰۶) و بهبود عملکرد (ریان و شین، ۲۰۱۱) دانش‌آموزان گردد.

به‌طور خلاصه نتایج پژوهش حاضر بیانگر این موضوع است که مدل مفهومی میانجی‌گری باورهای انگیزشی در رابطه خودراهبری در یادگیری با کمک طلبی تحصیلی در دانش‌آموزان دختر از برازش مطلوبی برخوردار است. کمک طلبی تحصیلی به‌عنوان یک راهبرد یادگیری خودتنظیم با فرایند یادگیری مرتبط است اما در عوامل مؤثر بر آن اتفاق نظر وجود ندارد. از سویی هنگامی که دانش‌آموزان کمک طلبی را به‌عنوان متغیری مرتبط با خودراهبری در یادگیری درک نمایند می‌توانند با به کارگیری مهارت خودراهبری و کمک طلبی، توانمند گردند

1. Karabenick, & Dembo

2. Morgan & Robinson

3. Malcolm

4 . Kingir

5 . Jackman

6. Pokorny & Pickford

7. Karabenick & Newman

8. Sánchez Rosas & Pérez

9. Smalley & Hopkins

10 . Gonida

نقش واسطه‌ای باورهای انگیزشی در رابطه خودراهبری در یادگیری با کمک طلبی تحصیلی در دانش‌آموزان دختر دبیرستانی
The Mediating Role of Motivational Beliefs in Relationship to Self-Directed Learning with Educational Help-Seeking ...

و حتی به این باور دست یابند که این دو مهارت، تناقضی با هم ندارند بلکه در فرایند یادگیری هر دو مورد حائز اهمیت است. همچنین با توجه به یافته‌ها به نظر می‌رسد با ایجاد چشم‌انداز انگیزشی مثبت نسبت به باورها و تمایلات کمک طلبی دانش‌آموزان و بسط آن، می‌توان باعث ارتقاء مهارت خودراهبری در یادگیری دانش‌آموزان گردید، چراکه برای دستیابی به اهداف عملکردی در سطح بالاتر در فرایند یادگیری مخصوصاً هنگام مواجهه با مشکلات و چالش‌های تحصیلی این مهم ضرورت دارد.

از محدودیت‌های پژوهش حاضر آن است که به دلیل شرایط هم‌گیری کرونا، دسترسی و تکمیل پرسشنامه‌ها به صورت غیرحضوری انجام شد و همچنین عوامل اثرگذار موقعیتی از جمله ساختار کلاس و جو مدرسه در نظر گرفته نشد. با توجه به اهمیت راهبرد کمک طلبی تحصیلی برای دانش‌آموزان پیشنهاد می‌گردد در مطالعات آتی مؤلفه‌های دیگر پیش‌بینی کننده مد نظر قرار داده شود، همچنین بیشتر به نقش این متغیر در توانمندسازی روان‌شناختی دانش‌آموزان در مدرسه تأکید گردد. به علاوه با توجه به نقش باورهای انگیزشی به عنوان عاملی مهم و مرتبط با یادگیرندگان خودراهبر و پذیرنده کمک طلبی، پیشنهاد می‌شود دانش‌آموزان با برنامه‌های آموزشی متوالی از اهمیت باورهایشان در راستای پیشرفت و موفقیت در فرایند یادگیری آگاه گردند. همچنین در راستای آگاهی و ایجاد نگرشی متفاوت نسبت به کمک طلبی تحصیلی در بین معلمان، والدین و برنامه‌ریزی‌های آموزشی حمایت‌گرانه از دانش‌آموزان اقداماتی صورت پذیرد. لذا معلمان، روان‌شناسان آموزشی، مشاوران آموزشی می‌توانند از این آموزش‌ها در راستای توانمندسازی روان‌شناختی دانش‌آموزان استفاده نمایند. شایان ذکر است که تحقیقات بیشتری به منظور شناسایی و مقایسه روابط سایر عوامل تأثیرگذار بر کمک طلبی تحصیلی در زمینه‌ها و مراحل مختلف آموزش مورد نیاز است.

منابع

- بهروزی، ن. شغابی، م. مهرلی زاده هنرمند، م. و مکتبی، غ. (۱۳۹۲). بررسی رابطه‌ی یادگیری خود راهبر با عملکرد تحصیلی و رضایت از زندگی در دانش‌آموزان. *علوم تربیتی*، ۲۰(۱)، ۱۵۵-۱۷۰. https://education.scu.ac.ir/article_10108_d259fa6ad01eb0a965dc5a7ab12964e4.pdf
- قدم پور، ع و سرمد، ز. (۱۳۸۲). نقش باورهای انگیزشی در رفتار کمک طلبی و پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان. *مجله روانشناسی*، ۷(۲)، ۱۲۶-۱۱۲. http://jinev.iaut.ac.ir/m/article_521596.html?lang=en
- قبادی، ل و پیری، م. (۱۳۹۳). تفاوت عملکرد تحصیلی در نیم‌رخ‌های یادگیری فعال و باورهای انگیزشی دانش‌آموزان. *مجله مطالعات آموزش و یادگیری*، ۶(۱)، ۹۵-۱۱۲. https://jsli.shirazu.ac.ir/article_2699_6.html
- عزتی، خ. (۲۰۲۰). بررسی روش‌ها و راهبردهای تدریس در کلاس‌های چند پایه با تأکید بر روش یادگیری خود راهبری. *پژوهش‌های مدیریت در جهان اسلام*، ۳(۲)، ۷-۳۰. <https://www.noormags.ir/view/en/articlepage/120235/27/text>
- دلاور، ز و کریمی، ف. (۲۰۱۵). تأثیر آموزش مدیریت زمان بر خودراهبری در یادگیری دانش‌آموزان دختر پایه اول دوره دوم متوسطه. *پژوهش در برنامه‌ریزی درسی*، ۴۷(۱۲)، ۱۵۸-۱۶۷. <https://www.noormags.ir/view/en/articlepage/65342/165/image>
- قنبری، ط، م و خرمایی، ف. (۱۳۹۵). پیش‌بینی کمک طلبی تحصیلی توسط باورهای هوشی با واسطه‌گری احساسات شرم و گناه. *مطالعات آموزش و آموزشگاه‌های*، ۵(۱۵)، ۸۶-۱۰۰. <https://www.sid.ir/fa/Journal/ViewPaper.aspx?ID=334174>
- صابری، م. محمدی، آ و شیرین کام، م. ص. (۲۰۲۲). رابطه اشتیاق تحصیلی، کمک طلبی تحصیلی و پایداری تحصیلی با سرزندگی تحصیلی دانشجویان علوم پزشکی. *دوماهنامه علمی-پژوهشی راهبردهای آموزش در علوم پزشکی*، ۱۴(۶). http://edcbmj.ir/browse.php?a_code=A-10-2597-1&slc_lang=fa&sid=1
- نادی، م. ع و سجادیان، ا. (۱۳۹۰). اعتباریابی مقیاس آمادگی برای خود راهبری در یادگیری برای دانشجویان پزشکی و دندانپزشکی. *آموزش در علوم پزشکی*، ۱۱(۲): ۱۷۴-۱۸۲. <http://ijme.mui.ac.ir/article-1274-1fa.html>
- همتی، ف. جدیدی، ه. یاراحمدی، ی و اکبری، م. (۲۰۱۹). تدوین مدل اشتیاق تحصیلی بر مبنای راهبردهای یادگیری و آگاهی فرا شناختی با میانجی‌گری باورهای انگیزشی. *فصلنامه توسعه آموزش جندی‌شاپور /هواز*، ۱۰(ویژه‌نامه)، ۱۲۵-۱۴۰. <https://dx.doi.org/10.22118/edc.2019.92726>
- لطیفیان، م و خوشبخت، ف. (۲۰۱۳). بررسی قدرت پیش‌بینی کیفیت تدریس معلم و جو کلاس برای یادگیری ریاضی با واسطه‌گری باورهای انگیزشی و راهبردهای یادگیری خودنظم‌دهی در دانش‌آموزان کلاس پنجم ابتدایی. *علوم تربیتی*، ۱۹(۲)، ۱۰۷-۱۲۶. https://education.scu.ac.ir/article_10120.html
- محمدی پور، م. سرائی، ع، ا و جاجرمی، م. (۱۴۰۰). نقش ادراکات کلاسی در عملکرد تحصیلی با میانجی‌گری جهت‌گیری هدف و باورهای انگیزشی. در *دانشجویان دانشگاه فرهنگیان مشهد. دوماهنامه علمی-پژوهشی رهیافتی نو در مدیریت آموزشی*، ۱۲(۳). <https://dx.doi.org/10.30495/jedu.2021.16049.3506>

- حسینی، ن. ا. (۲۰۲۱). تأثیر آموزش‌های پژوهش محور بر خودراهبری دانش‌آموزان دختر پایه نهم. *فصلنامه مدیریت و چشم‌انداز آموزش*, ۳(۱), ۸۳-۱۰۸. https://www.jmep.ir/article_131062.html
- حجازی، ا. و پاکدامن، م. (۱۳۸۰). تأثیر اهداف پیشرفت و سطح توانایی بر رفتار و نگرش کمک طلبی تحصیلی. *مجله روان‌شناسی*, ۵(۲), ۹۹-۱۱۷. <https://www.sid.ir/fa/Journal/ViewPaper.aspx?ID=27160>
- Aleven, V., McLaren, B., Roll, I., & Koedinger, K. (2006). Toward meta-cognitive tutoring: A model of help seeking with a Cognitive Tutor. *International Journal of Artificial Intelligence in Education*, 16(2), 101-128. <https://dl.acm.org/doi/abs/10.5555/1435344.1435346>
- Bai, B., & Wang, J. (2021). Hong Kong secondary students' self-regulated learning strategy use and English writing: influences of motivational beliefs. *System*, 96, 102404. <https://doi.org/10.1016/j.system.2020.102404>
- Boyer, S. L., Edmondson, D. R., Artis, A. B., & Fleming, D. (2014). Self-directed learning: A tool for lifelong learning. *Journal of Marketing Education*, 36(1), 20-32. <https://doi.org/10.1177%2F0273475313494010>
- Brockett, R. G. (1985). Methodological and substantive issues in the measurement of self-directed learning readiness. *Adult Education Quarterly*, 36(1), 15-24. <https://doi.org/10.1177/0001848185036001002>
- Brookfield, S. (1984). Self-directed adult learning: A critical paradigm. *Adult Education Quarterly*, 35(2), 59-71. <https://doi.org/10.1177/0001848184035002001>
- Dagal, A. B., & Bayindir, D. (2016). The Investigation of the Relationship between the Level of Metacognitive Awareness, Self-Directed Learning Readiness and Academic Achievement of Preschool Teacher Candidates. *Universal Journal of Educational Research*, 4(11), 2533-2540. <https://eric.ed.gov/?id=EJ1118900>
- Donohoo, J., Hattie, J. and Eells, R. (2018) 'The power of collective efficacy'. *Educational Leadership*, 75(6), pp. 40-44. https://educacion.udd.cl/files/2021/01/The-Power-of-Collective-Efficacy_Hattie.pdf
- Douglas, K. A., Merzdorf, H. E., Hicks, N. M., Sarfraz, M. I., & Bermel, P. (2020). Challenges to assessing motivation in MOOC learners: An application of an argument-based approach. *Computers & Education*, 150, 103829. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2020.103829>
- Dueñas, J. M., Camarero-Figuerola, M., & Castarlenas, E. (2021). Academic Help-Seeking Attitudes and Their Relationship with Emotional Variables. *Sustainability*, 13(11), 6120. <https://doi.org/10.3390/su13116120>
- Duffin, L. C., Keith, H. B., Rudloff, M. I., & Cribbs, J. D. (2020). The Effects of Instructional Approach and Social Support on College Algebra Students' Motivation and Achievement: Classroom Climate Matters. *International Journal of Research in Undergraduate Mathematics Education*, 6(1), 90-112. <https://doi.org/10.1007/s40753-019-00101-9>
- Deggs, D. M., & Miller, M. T. (2011). Beliefs and Values among Rural Citizens: Shared Expectations for Educational Attainment?. *Planning and Changing*, 42, 302-315. <https://eric.ed.gov/?id=EJ975998>
- Fang, Z. (2013). Learning to teach against the institutional grain: A professional development model for teacher empowerment. In *Preparing teachers for the 21st century* (pp. 237-250). Springer, Berlin, Heidelberg. https://link.springer.com/chapter/10.1007/978-3-642-36970-4_14
- Fisher, M., King, J., & Tague, G. (2001). Development of a self-directed learning readiness scale for nursing education. *Nurse education today*, 21(7), 516-525. <https://doi.org/10.1054/nedt.2001.0589>
- Ghanizadeh, A., Amiri, A., & Jahedizadeh, S. (2020). Towards Humanizing Language Teaching: Error Treatment and EFL Learners' Cognitive, Behavioral, Emotional Engagement, Motivation, and Language Achievement. *Iranian Journal of Language Teaching Research*, 8(1), 129-149. <https://eric.ed.gov/?id=EJ1239788>
- Grover, K. S., & Miller, M. T. (2014). Gender differences in self-directed learning practices among community members. *PAACE Journal of Lifelong Learning*, 23, 19-31. <https://eric.ed.gov/?id=EJ1047345>
- Gonida, E. N., Karabenick, S. A., Stamovlasis, D., Metallidou, P., & Greece, T. C. (2019). Help seeking as a self-regulated learning strategy and achievement goals: The case of academically talented adolescents. *High Ability Studies*, 30(1-2), 147-166. <https://doi.org/10.1080/13598139.2018.1535244>
- Jackman, W. M., Townsend, M., & Hamilton, R. (2011). IMPROVING MOTIVATION AND PERFORMANCE IN SECONDARY SCHOOL SCIENCE. *Journal of Education Research*, 5. https://www.researchgate.net/publication/260980350_Improving_motivation_and_performance_in_secondary_school_science
- Karabenick, S. A. (2006). Introduction in SA Karabenick & RS Newman. *Help seeking in academic settings: goals, groups, and contexts*, 1-13. <https://books.google.com/books>
- Karabenick, S. A., & Dembo, M. H. (2011). Understanding and facilitating self-regulated help seeking. *New directions for teaching and learning*, 2011(126), 33-43. <https://doi.org/10.1002/tl.442>
- Karabenick, S. A., & Gonida, E. N. (2018). Academic help seeking as a self-regulated learning strategy: Current issues, future directions. <https://www.taylorfrancis.com/chapters/edit/10.4324/9781315697048-27/academic-help-seeking-self-regulated-learning-strategy-stuart-karabenick-eleftheria-gonida>
- Karabenick, S. A., & Newman, R. S. (Eds.). (2013). *Help seeking in academic settings: Goals, groups, and contexts*. Routledge. <https://books.google.com>
- Kingir, S., Tas, Y., Gok, G., & Vural, S. S. (2013). Relationships among constructivist learning environment perceptions, motivational beliefs, self-regulation and science achievement. *Research in Science & Technological Education*, 31(3), 205-226. <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/02635143.2013.825594>
- Kline, Rex B. (2010). Latent Growth Modeling. *Principles and Practice of Structural Equation Modeling*, 299-325.

- Kuo, Y. R., Tuan, H. L., & Chin, C. C. (2020). The influence of inquiry-based teaching on male and female students' motivation and engagement. *Research in Science Education*, 50(2), 549-572. <https://doi.org/10.1007/s11165-018-9701-3>
- Labonté, C., & Smith, V. R. (2022). Learning through technology in middle school classrooms: Students' perceptions of their self-directed and collaborative learning with and without technology. *Education and Information Technologies*, 1-16. <https://link.springer.com/article/10.1007/s10639-021-10885-6>
- López Núñez, J. A., López Belmonte, J., Moreno Guerrero, A. J., & Pozo Sánchez, S. (2020). Effectiveness of innovate educational practices with flipped learning and remote sensing in earth and environmental sciences—An exploratory case study. *Remote Sensing*, 12(5), 897. <https://doi.org/10.3390/rs12050897>
- Leana-Taşçılar, M. Z. (2015). The actiotope model of giftedness: its relationship with motivation, and the prediction of academic achievement among Turkish students. *The Educational and Developmental Psychologist*, 32(1), 41-55. <https://doi.org/10.1017/edp.2015.6>
- Maya-Jariego, I., Holgado, D., González-Tinoco, E., Castaño-Muñoz, J., & Punie, Y. (2019). Typology of motivation and learning intentions of users in MOOCs: the MOOCKNOWLEDGE study. *Educational technology research and development*, 68(1), 203-224. <https://doi.org/10.1007/s11423-019-09682-3>
- Malcolm, I. (2012). "It's for Us to Change That" Emotional Labor in Researching Adults' Learning: Between Feminist Criticality and Complicity in Temporary, Gendered Employment. *Adult Education Quarterly*, 62(3), 252-271. <https://doi.org/10.1177/0741713611402050>
- Morgan, J., & Robinson, O. (2013). Intrinsic aspirations and personal meaning across adulthood: Conceptual interrelations and age/sex differences. *Developmental psychology*, 49(5), 999. <https://doi.org/10.1037/a0029237>
- Martín-Arbós, S., Castarlenas, E., & Dueñas, J. M. (2021). Help-seeking in an academic context: A Systematic review. *Sustainability*, 13(8), 4460. <https://doi.org/10.3390/su13084460>
- Stockdale, S. L., & Brockett, R. G. (2011). Development of the PRO-SDLS: A measure of self-direction in learning based on the personal responsibility orientation model. *Adult Education Quarterly*, 61(2), 161-180. <https://doi.org/10.1177/0741713610380447>
- Newman, R. S. (2000). Social influences on the development of children's adaptive help seeking: The role of parents, teachers, and peers. *Developmental review*, 20(3), 350-404. <https://doi.org/10.1006/drev.1999.0502>
- Okwuduba, E. N., Nwosu, K. C., Okigbo, E. C., Samuel, N. N., & Achugbu, C. (2021). Impact of intrapersonal and interpersonal emotional intelligence and self-directed learning on academic performance among pre-university science students. *Heliyon*, 7(3), e06611. <https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2021.e06611>
- O'Shea, E. (2003). Self-directed learning in nurse education: a review of the literature. *Journal of advanced nursing*, 43(1), 62-70. <https://doi.org/10.1046/j.1365-2648.2003.02673.x>
- Ozer, O., & Yukselir, C. (2021). Am I aware of my roles as a learner? the relationships of learner autonomy, self-direction and goal commitment to academic achievement among Turkish EFL learners. *Language Awareness*, 1-20. <https://doi.org/10.1080/09658416.2021.1936539>
- Pintrich, P. R., & De Groot, E. V. (1990). Motivational and self-regulated learning components of classroom academic performance. *Journal of educational psychology*, 82(1), 33. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/0022-0663.82.1.33>
- Pokorny, H., & Pickford, P. (2010). Complexity, cues and relationships: Student perceptions of feedback. *Active learning in higher education*, 11(1), 21-30. <https://doi.org/10.1177/1469787409355872>
- 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. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/0022-0663.89.2.329>
- 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(2), 247-256. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2010.07.003>
- Ryan, A. M., Pintrich, P. R., & Midgley, C. (2001). Avoiding seeking help in the classroom: Who and why? *Educational Psychology Review*, 13(2), 93-114. <https://doi.org/10.1023/A:1009013420053>
- Salleh, U. K. M., Zulnaidi, H., Rahim, S. S. A., Bin Zakaria, A. R., & Hidayat, R. (2019). Roles of self-directed learning and social networking sites in lifelong learning. *International Journal of Instruction*, 12(4), 167-182. <https://eric.ed.gov/?id=EJ1230083>
- Sánchez Rosas, J., & Pérez, E. (2015). Measuring threats, benefits, emotional costs and avoidance of academic help-seeking in Argentinian university students. *Pensamiento Psicológico*, 13(2), 49-64. <https://doi.org/10.11144/Javerianacali.PPS113-2.mtbe>
- Segura-Robles, A., Moreno-Guerrero, A. J., Parra-González, M. E., & López-Belmonte, J. (2020). Review of research trends in learning and the internet in higher education. *Social Sciences*, 9(6), 101. <https://doi.org/10.3390/socsci9060101>
- Segura-Robles, A., Moreno-Guerrero, A. J., Parra-González, M. E., & López-Belmonte, J. (2021). Adaptation and Validation of the Motivated Strategies for Learning Questionnaire for Spanish Adolescents. *European Journal of Investigation in Health, Psychology and Education*, 11(1), 142-153. <https://doi.org/10.3390/ejihpe11010012>
- Siddiqui, S., Thomas, M., & Soomro, N. N. (2020). Technology integration in education: Source of intrinsic motivation, self-efficacy and performance. *Journal of E-Learning and Knowledge Society*, 16(1), 11-22. http://www.je-lks.org/ojs/index.php/Je-LKS_EN/article/view/1135188
- Smalley, R. T., & Hopkins, S. (2020). Social climate and help-seeking avoidance in secondary mathematics classes. *The Australian Educational Researcher*, 47(3), 445-476. <https://doi.org/10.1007/s13384-020-00383-y>

- Soltani, A. (2020). Influence of motivating science class, family, and peer models on students' approaches to learning science: A structural equation modeling analysis. *Research in Science Education*, 50(5), 1665-1687. <https://link.springer.com/article/10.1007/s11165-018-9748-1>
- Soltani, A., & Askarizadeh, G. (2021). How students' conceptions of learning science are related to their motivational beliefs and self-regulation. *Learning and Motivation*, 73, 101707. <https://doi.org/10.1016/j.lmot.2021.101707>
- Schacter, D. L., Gilbert, D. T., & Wegner, D. M. (2010). Implicit memory and explicit memory. *Psychology*, 238.
- Simon, P. (2010). *Gender differences in how help-seeking attitudes mediate the effect of academic competence on Latino youth's academic help-seeking*. Rutgers The State University of New Jersey-New Brunswick. <https://www.proquest.com/openview/b985908919884cc10d0bed25f450d645/1?pq-origsite=gscholar&cbl=18750>
- Thomas, C. L., Cassady, J. C., & Heller, M. L. (2017). The influence of emotional intelligence, cognitive test anxiety, and coping strategies on undergraduate academic performance. *Learning and Individual Differences*, 55, 40-48. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2017.03.001>
- Won, S., Hensley, L. C., & Wolters, C. A. (2021). Brief research report: Sense of belonging and academic help-seeking as self-regulated learning. *The Journal of Experimental Education*, 89(1), 112-124. <https://doi.org/10.1080/00220973.2019.1703095>
- Zhoc, K. C., Chung, T. S., & King, R. B. (2018). Emotional intelligence (EI) and self-directed learning: Examining their relation and contribution to better student learning outcomes in higher education. *British Educational Research Journal*, 44(6), 982-1004. <https://doi.org/10.1002/berj.3472>
- Zimmerman, B. J. (1990). Self-regulated learning and academic achievement: An overview. *Educational psychologist*, 25(1), 3-17. https://doi.org/10.1207/s15326985ep2501_2
- Zimmerman, B. (2002). Becoming learner: Self-regulated overview. *Theory into Practice*, 41(2), 64-70.
- Zimmerman, B. J. (2013). From cognitive modeling to self-regulation: A social cognitive career path. *Educational psychologist*, 48(3), 135-147. <https://doi.org/10.1080/00461520.2013.794676>

