رویش روان شناسی، سال۱۱، شماره۲، شماره پیاپی ۷۱، اردیبهشت ۱۴۰۱
Rooyesh-e-Ravanshenasi Journal(RRJ),11(2), 2022

نقش واسطه‌ای باورهای انگیزشی در رابطهٔ 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

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.

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.

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 رابطهٔ خودراهبری در یادگیری با کمک طلبی تحصیلی در دانش‌آموزان دختر انجام گردید. جامعهٔ آماری این پژوهش دانش‌آموزان دختر دبیرستانی منطقهٔ 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- (MSLQ) (پینتریچ و دی گروث، ۱۹۹۰) و کمک طلبی تحصیلی- (HSQ) (ریان و پینتریچ، ۱۹۹۷) پاسخ دادند. برای تجزیه‌وتحلیل داده‌ها از روش مدل‌یابی معادلات ساختاری با نرم‌افزار Spss ۲۲ و Lisrel ۸.۸ استفاده شد. شاخص‌های برازش نشان‌دهندهٔ 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 (۰/۰۱ >p)، همچنین خودراهبری در یادگیری به‌صورت غیرمستقیم و باز طریق باورهای انگیزشی نیز توانست کمک طلبی تحصیلی در دانش‌آموزان دختر را پیش‌بینی نماید (۰/۰۱>p). 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 دانش آموزان 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 دانش آموزان حائز اهمیت است.

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

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 Learnin and help-seeking.*

نوع مقاله : پژوهشی **دریافت : اسفند ۱۴۰۰** **پذیرش: فروردین ۱۴۰۱** **ویرایش نهایی: اردیبهشت ۱۴۰۱**

[Downloaded from frooyesh.ir on 2026-11-24]

[DOR: 20.1001.1.2383353.1401.11.2.20.9]

مقدمه

هدف هر فعالیت آموزشی، یادگیری (سگورا روبلز[1] و همکاران، ۲۰۲۰)، کمک به رشد و فراهم کردن تجربهٔ یادگیری شخصی (فانگ[2]، ۲۰۱۳) در دانش‌آموزان است، لذا دستیابی به این هدف دربردارندهٔ مجموعه‌ای از مفاهیم است که باید به‌درستی توسعه داده شوند (لوپز نونیز[3] و همکاران، ۲۰۲۰)، یکی از این جنبه‌ها انگیزه است (غنی زاده[4]و همکاران ، ۲۰۲۰)؛ انگیزه نیروی روانی است که یک عمل را به سمت هدف موردنظر تقویت می‌کند (شاکتر[5]و همکاران، ۲۰۱۰) و یکی از پیش‌بینی‌کننده‌های مهم موفقیت تحصیلی در نظر گرفته می‌شود (لیانا تاچلر[6]، ۲۰۱۵)؛ بنابراین، تمرکز بر انگیزش در زمینهٔ آموزشی را می‌توان بخش مهمی از خودتنظیمی و یک جنبهٔ اساسی برای کسب یادگیری در نظر گرفت (مایا جاریگو[7] و همکاران، ۲۰۱۹). تعاریف مختلفی از خودتنظیمی در باورهای انگیزشی وجود دارد، یکی از تعاریف اساسی از نظر پینتریچ و دی گروث[8] (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 استفادهٔ دانش‌آموزان از راهبردهای کمک طلبی می‌باشد (ریان[9] و همکاران، ۲۰۰۱).

ازجمله نظریه‌های مهم انگیزشی در دانش‌آموزان خودتنظیمی در یادگیری، جهت‌گیری هدف و انتظار -ارزش هستند. بر اساس چارچوب نظری خودتنظیمی[10] یادگیری (زیمرمن[11]،۱۹۹۰)، کمک طلبی تحصیلی یک راهبرد انطباقی و رفتار خودتنظیمی مهم است مخصوصاً هنگام مواجهه با مشکلات تحصیلی و موقعیت دشوار دانش‌آموزان و دانشجویان می‌توانند از آن استفاده نمایند (نیومن[12]، ۲۰۰۰؛ کارابنیک، ۲۰۰۶؛ کارابنیک و گونیدا[13]، ۲۰۱۸؛ دوئناس[14] و همکاران، ۲۰۲۱؛ وون[15] 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[16]، 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 پایهٔ 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[17] و همکاران، ۲۰۱۸)، یکی از این ویژگی‌ها خودراهبری در یادگیری است.

خودراهبری در یادگیری یکی از عوامل تعیین‌کنندهٔ 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[18]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-Tascılar
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

[Downloaded from frooyesh.ir on 2026-11-24]
[DOR: 20.1001.1.2383353.1401.11.2.20.9]

در یادگیری خود نقش مؤثر ایفا می‌کنند (داگل و بینیدر[۱]، ۲۰۱۶؛ اوشی[۲]، ۲۰۰۳). این افراد مصمم به گسترش تلاش برای دستیابی به اهداف یادگیری خود هدایت‌شونده و مستقل هستند. شایان‌ذکر است که حمایت معلمان از مستقل بودنِ دانش‌آموزان، می‌تواند 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 محیط‌های در حال تغییر و مدیریت دقیق چالش‌های تحصیلی، مهارت‌های حیاتی موردنیاز دانش‌آموزان برای مواجه با موانع بزرگ در زندگی هستند (اکودوبا[۴] و همکاران، ۲۰۲۱). مطالعات متعددی نقش باورهای انگیزشی را در بین دانش‌آموزان 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 داده‌اند (سگورا روبلز[۷] و همکاران، ۲۰۲۱). صالح و همکاران (۲۰۱۹) بیان کردند که سازه‌های خودآگاهی، راهبردهای یادگیری، فعالیت‌های یادگیری، ارزشیابی و مهارت‌های تعامل اجتماعی در خودراهبری نقش دارند. یافته‌های بویر[۸] و همکاران (۲۰۱۴) نشان داد که خودراهبری در یادگیری با طیف وسیعی از عوامل شخصیتی رابطهٔ مثبت دارد؛ بنابراین، دانش‌آموزانی که بر یادگیری خود نظارت و کنترل دارند احتمالاً انگیزهٔ درونی، حس اعتمادبه‌نفس، تفکر انتقادی و همچنین ایجاد تعاملات اجتماعی و گرایش به رفتار کمک طلبی در محیط یادگیری را توسعه می‌دهند. این تجربیات یادگیری بر باورهای انگیزشی، خودتنظیمی (سلطانی و عسکری زاده، ۲۰۲۱) و عملکرد تحصیلی (توماس[۹]و همکاران، ۲۰۱۷) دانش‌آموزان تأثیر می‌گذارد. داگلاس[۱۰]و همکاران (۲۰۲۰) معتقدند که خودتنظیمی می‌تواند ناشی از انگیزش فراشناختی و اقدامات رفتاری ایجاد شده توسط دانش‌آموزانی باشد که به‌طور مستقیم با یادگیری‌شان درگیر هستند. لذا این خودتنظیمی دانش‌آموزان از طریق مشارکت در اقدامات آموزشی، بدون نیاز به ایجاد تعارضات درونی، باعث گردیده درک درستی از اراده‌شان داشته باشند، همچنین مهارت‌های تحصیلی و یادگیری را تحریک می‌کند (صدیقی[۱۱]و همکاران، ۲۰۲۰). تحقیقات سیمون[۱۲](۲۰۱۰) نیز نشان داده است که شایستگی درک شدهٔ تحصیلی و اجتماعی، انگیزهٔ تحصیلی و روابط با افراد در محیط مدرسه، پیش‌بینی‌کننده‌های مهمی برای رفتار کمک طلبی تحصیلی دانش‌آموزان هستند. لذا انگیزش سطح بالایی از کمک طلبی را پیش‌بینی می‌کند، 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 می‌کنند و این تفاوت‌ها ممکن است روندهای مهم جنسیتی جامعه‌شناختی در مورد خودراهبری و تمایل به یادگیری را آشکار کند، همچنین تأکید کردند که دختران بیشتر از نحوهٔ هدایت یادگیری خود آگاه هستند و از منابع بیشتری استفاده می‌کنند و تا حد ممکن با بررسی رویکردهای متعدد قبل از تصمیم‌گیری مشورت می‌کنند (گروور و میلر[۱۳]، ۲۰۱۴).

پژوهش‌های گذشته در مورد کمک طلبی تحصیلی با مفاهیمی همچون هدف‌های 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 زمینهٔ 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 واسطه‌ای باورهای انگیزشی در اشتیاق تحصیلی (همتی و همکاران، ۱۳۹۸)، ادراک از جو کلاس و عملکرد تحصیلی (محمدی پور و همکاران، ۱۴۰۰)، قدرت پیش‌بینی کیفیت تدریس معلم (لطیفیان و خوشبخت، ۱۳۹۰) تأکید شده بود. کمک طلبی تحصیلی به‌عنوان یک راهبرد یادگیری می‌تواند بر پیشرفت تحصیلی تأثیر بگذارد. روشن کردن روابط خاص بین متغیرهای آموزشی مهم و کمک طلبی تحصیلی، توضیح تفاوت‌های بین زمینه‌های 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

[Downloaded from frooyesh.ir on 2026-11-24]
[DOR: 20.1001.1.2383353.1401.11.2.20.9]

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[1] و همکاران، ۲۰۲۱).

لذا تحقیقات ذکر شده بیانگر نقش تعیین‌کنندهٔ 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 زمینهٔ تحصیلی، افرادی موفق با مهارت تصمیم‌گیری کارآمد در فرایند یادگیری باشند نیاز به حمایت در طول تحصیل خود دارند. بررسی عوامل پیش‌بینی کننده 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 زمینهٔ مسائل مهم دختران دبیرستانی در دورهٔ 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 هست؛ بنابراین برای داشتن چشم‌انداز وسیع‌تر در تدابیر آموزشی معلمان جهت برنامه‌ریزی و ایجاد محیط حمایت‌گرانه، 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 رابطهٔ 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 شیوهٔ نمونه‌گیری خوشه‌ای انتخاب شد. با توجه به نظر کلاین[2] (۲۰۱۰) حداقل حجم نمونهٔ 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 نمونهٔ نهایی مورد تحلیل قرار گرفت. شیوهٔ 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، نحوهٔ پاسخ‌دهی و توزیع پرسشنامه ارائه گردید، پس از هماهنگی لازم پرسشنامه‌های مربوطه در اختیار دانش‌آموزان جهت پاسخگویی قرار گفت. شایان ذکر است از آنجا که این پژوهش در زمان شیوع ویروس کووید-۱۹ انجام شد و مدارس به صورت غیرحضوری بودند، در نتیجه پرسشنامه‌ها از طریق مدیر مدرسه در برنامه‌های مجازی فعال مدرسه قرار گرفت. ساخت پرسشنامه‌ها به‌صورت مجازی و با استفاده از سامانهٔ پرسشنامهٔ آنلاین انجام شد. جهت رعایت ملاحظات اخلاقی، دانش‌آموزان در هر بازهٔ 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 کلیهٔ 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 تجزیه‌وتحلیل داده‌ها تحلیل معادلات ساختاری بود که با نرم‌افزارهایSpss نسخهٔ ۲۲ و Lisrel نسخهٔ ۸/۸ انجام شد.

ابزار سنجش

1 . Martín-Arbós
2. Kline

[Downloaded from frooyesh.ir on 2026-11-24]
[DOR: 20.1001.1.2383353.1401.11.2.20.9]

پرسشنامۀ خودراهبردی در یادگیری[1](SDLQ): این پرسشنامه توسط فیشر[2] و همکاران (۲۰۰۱) طراحی گردید، بر اساس یافته های آنها این پرسشنامه شامل ۴۰ سؤال در طیف پنج‌درجه‌ای لیکرت از ۱ (کاملاً مخالفم) تا ۵ (کاملاً موافقم) است و سه زیرمولفه خودکنترلی[3]، رغبت به یادگیری[4] و خودمدیریتی[5] است. در این پرسشنامه بالاترین نمره برابر ۲۰۰ و پایین‌ترین نمره ۴۰ است، همچنین نمرۀ نزدیک به ۲۲۰ نشان‌دهندۀ خودراهبری یادگیری بالا و نمرۀ نزدیک به ۴۰ نشان‌دهندۀ خودراهبری یادگیری پایین در فرد می‌باشد، پایایی این پرسشنامه را به روش آلفای کرونباخ برای کل آزمون ۰/۹۲ و برای زیرمولفه‌های 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 زیرمؤلفه‌های خودمدیریتی ۰/۸۳، رغبت به یادگیری ۰/۸۶ و خودکنترلی ۰/۹۵ محاسبه شد.

پرسشنامۀ کمک طلبی تحصیلی[6](HSQ): این پرسشنامه را ریان و پینتریچ[7] (۱۹۹۷) ارائه کردند که شامل ۱۴ گویه بوده و دارای دو مؤلفه پذیرش کمک طلبی[8] و اجتناب از کمک طلبی[9] است و هر بعد دارای ۷ گویه است. با استفاده از مقیاس پنج‌درجه‌ای لیکرت از کاملاً مخالفم (۱) تا کاملاً موافقم (۵) با حداقل نمرۀ ۱۴ و حداکثر ۷۰ نمره‌گذاری می‌شود. در پژوهش ریان و پینتریچ (۱۹۹۷) ضرایب پایایی زیرمولفه‌های کمک طلبی سازگار و اجتناب از کمک طلبی با استفاده از آلفای کرونباخ به ترتیب ۰/۶۸ و ۰/۶۵ به دست آمد، روایی زیرمولفه 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 زیرمولفه‌های 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 زیرمولفه 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 می‌کند. ضریب آلفای کرونباخ در این پژوهش برای مؤلفه کمک طلبی سازگار ۰/۷۱ و اجتناب از کمک طلبی ۰/۶۹ محاسبه شد.

پرسشنامۀ باورهای انگیزشی[10](MSLQ) : این پرسشنامه توسط پینتریچ و دی گروث (۱۹۹۰) در زمینۀ 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. مؤلفۀ باورهای انگیزشی[11] دارای زیرمؤلفه‌های خودکارآمدی[12]، ارزش درونی[13]، اضطراب امتحان[14] است. نمره‌گذاری این پرسشنامه به‌صورت طیف پنج‌درجه‌ای لیکرت است به‌صورت کاملاً موافقم (۱) تا کاملاً مخالفم (۵) است، سؤالات ۳۹، ۲۷ و ۲۴ به صورت وارونه نمره‌گذاری می‌شوند. پینتریچ و دی گروث (۱۹۹۰) در مطالعه‌ای آلفای کرونباخ زیر مؤلفه‌های باورهای انگیزشی را به‌صورت خودکارآمدی ۰/۸۹، ارزش درونی ۰/۸۷ و اضطراب امتحان ۰/۷۵ به دست آوردند. آلفای کرونباخ برای دو زیرمولفه 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 زیرمولفه‌های 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

[Downloaded from frooyesh.ir on 2026-11-24]
[DOR: 20.1001.1.2383353.1401.11.2.20.9]

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 درونی۰/۷۲ و اضطراب امتحان ۰/۷۸ به دست آمد.

یافته ها

در پژوهش حاضر ۲۵۶ دانش‌آموز دختر شرکت کردند؛ میانگین سن افراد نمونه۱۶/۱۰ سال و انحراف معیار آن ۰/۸۵ بود. از افراد مورد بررسی ۹۴ نفر (۳۶/۷ درصد) پایهٔ دهم، ۱۱۴ نفر (۴۴/۵ درصد) پایهٔ یازدهم، ۴۸ نفر (۱۸/۸ درصد) پایهٔ دوازدهم بودند. همچنین ۶۶ نفر (۲۵/۸ درصد) رشتهٔ علوم انسانی، ۱۰۹ نفر (۴۲/۶ درصد) رشتهٔ علوم تجربی و ۸۱ نفر (۳۱/۶ درصد) رشتهٔ ریاضیات بودند.

جدول ۲. ماتریس همبستگی بین متغیرهای پژوهش

متغیر	۱	۲	۳	۴	۵	۶	۷	۸	۹	۱۰	۱۱
۱. خودمدیریتی	-										
۲. رغبت به یادگیری	۰/۲۷**	-									
۳. خودکنترلی	۰/۳۸**	۰/۱۹*	-								
٤. خودراهبری در یادگیری	۰/۴۹**	۰/۴۳**	۰/۵۷**	-							
۵. خودکارآمدی	۰/۳۶**	۰/۲۲**	۰/۴۳**	۰/۷۶**	-						
٦. 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	۰/۳۷**	۰/۳۹**	۰/۴۱**	۰/۵۳**	۰/۴۱**	۰/۳۷**	-۰/۲۴**	۰/۴۴**	-		
۱۰. اجتناب	-۰/۲۳**	-۰/۱۷*	-۰/۲۴**	-۰/۴۱**	-۰/۲۷**	-۰/۲۶**	۰/۲۷**	-۰/۳۲**	-۰/۱۵*	-	
۱۱. کمک طلبی تحصیلی	۰/۳۱**	۰/۳۴**	۰/۳۶**	۰/۳۸**	۰/۳۲**	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

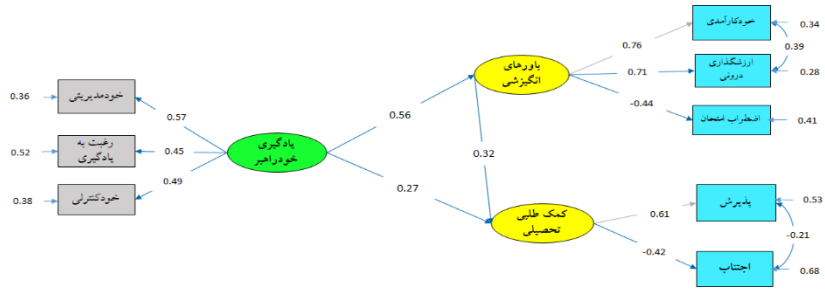
نتایج جدول ۱ نشان داد، بین خودراهبری در یادگیری با باورهای انگیزشی (P <۰/۰۱) و کمک طلبی تحصیلی (P< ۰/۰۱) رابطهٔ مثبت و معناداری وجود دارد. بین باورهای انگیزشی با کمک طلبی تحصیلی (P< ۰/۰۱) رابطه مثبت و معناداری وجود دارد. بین مؤلفه‌های خود راهبری در یادگیری با کمک طلبی تحصیلی رابطهٔ مثبت و معناداری وجود دارد (P< ۰/۰۱). بین مؤلفه‌های خودکارآمدی و ارزش-گذاری درونی با کمک طلبی رابطهٔ مثبت و بین اضطراب امتحان و کمک طلبی رابطهٔ 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[1] 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[2] و تحمل[3] استفاده شد که نتایج نشان داد عدم هم‌خطی بین متغیرها برقرار است؛ زیرا دامنهٔ تورم واریانس

1 .Dorbin Watson
2. Variance Inflation Factor
3 . Tolerance

[Downloaded from frooyesh.ir on 2026-11-24]
[DOR: 20.1001.1.2383353.1401.11.2.20.9]

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 رابطهٔ خودراهبری 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 خودراهبر به عنوان متغیر برونزا قرار گرفته که نقش مستقیم آن بر باورهای انگیزشی و نقش مستقیم و غیر مستقیم آن برکمک 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.

جدول۲. ضرایب مستقیم مدل تبیین کمک طلبی تحصیلی بر اساس خودراهبری در یادگیری با نقش واسطه‌ای باورهای انگیزشی

مسیر مستقیم	ضریب غیراستاندارد	ضریب استاندارد	خطای استاندارد	آماره t	سطح معناداری
اثر خودراهبری در یادگیری بر باورهای انگیزشی	۱/۴۱	۰/۵۶	۰/۱۷	۷/۷۴	۰/۰۰۱
اثر خودراهبری در یادگیری بر کمک‌طلبی	۰/۴۸	۰/۲۷	۰/۰۷	۳/۶۴	۰/۰۰۳
اثر باورهای انگیزشی بر کمک‌طلبی	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 که اثر خود راهبری در یادگیری بر باورهای انگیزشی (β = ۰/۵۶ , p< ۰/۰۱) و کمک طلبی تحصیلی (β = ۰/۲۷ ,p< ۰/۰۱) مثبت و معناداراست. همچنین نتایج نشان داد که اثر باورهای انگیزشی بر پذیرش کمک‌طلبی (β = ۰/۳۲ ,p< ۰/۰۱) مثبت و معنادار است. جهت بررسی اثر غیرمستقیم خودراهبری در یادگیری بر کمک طلبی تحصیلی از روش بوت استرپ استفاده شد که نتایج در جدول ۳ گزارش شده است.

جدول۳. نتایج حاصل از بررسی اثر غیرمستقیم خودراهبری در یادگیری بر کمک‌طلبی تحصیلی

مسیر	ضریب غیر استاندارد	ضریب استاندارد	سطح معناداری	حد پایین ضریب استاندارد	حد بالای ضریب استاندارد
اثر غیرمستقیم یادگیری خودراهبر 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 خودراهبر بر کمک طلبی تحصیلی از طریق باورهای انگیزشی (β= ۰/۱۷) 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.

[Downloaded from frooyesh.ir on 2026-11-24]
[DOR: 20.1001.1.2383353.1401.11.2.20.9]

جدول۴. 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 مجذورات 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 رابطهٔ خودراهبری در یادگیری با کمک طلبی تحصیلی در دانش-آموزان دختر انجام گردید. نتایج پژوهش نشان داد که خودراهبری در یادگیری نه‌تنها به‌صورت مستقیم بلکه به‌صورت 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 به‌صورت 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 دربردارندهٔ مفهومی پیچیده با ابعاد متنوع است بررسی همه جانبهٔ آن امکان‌پذیر نمی‌باشد، از جنبه‌های مهم آن به‌عنوان راهبردی اجتماعی و فراشناختی می‌توان کمک طلبی تحصیلی (مارتین-آربوس و همکاران، ۲۰۲۱؛ ریان و شین، ۲۰۱۱) و خودراهبری در یادگیری (لابونته و اسمیت[1]، ۲۰۲۲) را در نظر گرفت. خودراهبری تا حد زیادی به‌عنوان یک ویژگی و رفتار شخصی بازتابی از تمایل یک فرد برای تعامل و تکیه بر دیگران است (استوکدیل و بروکت[2]، ۲۰۱۱) که می‌تواند به انگیزه شخصی فرد و یا نحوه ارزش‌گذاری یادگیری و رشد فردی مرتبط باشد (بروکفیلد[3]، 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 ارزش گذارد (دگز و میلر[4]، ۲۰۱۲). اینکه چگونه دانش‌آموزان خود را درک می‌کنند، نقاط قوت و نیازهای شخصی می‌تواند تا حد زیادی نه‌تنها 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 تاثیر 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 مرحلهٔ 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

[Downloaded from frooyesh.ir on 2026-11-24]
[DOR: 20.1001.1.2383353.1401.11.2.20.9]

مستقل‌تر شوند (کارابنیک و دمو[1]، ۲۰۱۱؛ کارابنیک و گونیدا، ۲۰۱۸). همچنین شایان ذکر است که جنسیت نیز در به‌کارگیری 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[2] (۲۰۱۲) و مالکوم[3] (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 رابطهٔ مثبت و معناداری دارد؛ این یافته همسو با نتایج کینگیر[4] 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 مسئولیتهایخود هستند (جکمن[5] و همکاران، ۲۰۱۱) بر هدف یادگیری متمرکز و برای دستیابی به آن بیشتر تلاش می‌نماید که این امر باعث موفقیتهایتحصیلی 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[6] (۲۰۱۰)؛ کارابنیک و نیومن[7] (۲۰۱۳)؛ سانچز رأس و پرز[8] (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 به‌دلیل احساس شرمساری اجتماعی (کارابنیک و نیومن، ۲۰۱۳؛ سانچز رأس و پرز، ۲۰۱۵؛ کارابنیک و گونیدا، ۲۰۱۸) از درخواست کمک اجتناب می‌کنند (اسمالی و هاپکینز[9]، 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 دانش آموزان به این نتیجه دست یافتند که دانش‌آموزان دارای باورهای انگیزشی با اهداف بیرونی، کمک طلبی را نشان‌دهندهٔ 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[10] 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 رابطهٔ خودراهبری در یادگیری با کمک طلبی تحصیلی در دانش‌آموزان دختر از برازش مطلوبی برخوردار است. کمک طلبی تحصیلی به‌عنوان یک راهبرد یادگیری خودتنظیم با فرآیند یادگیری مرتبط است اما در عوامل مؤثر بر آن اتفاق‌نظر وجود ندارد. از سویی هنگامی‌که دانش‌آموزان کمک طلبی را به‌عنوان متغیری مرتبط با خودراهبری در یادگیری درک نمایند می‌توانند با به‌کارگیری 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

[Downloaded from frooyesh.ir on 2026-11-24]
[DOR: 20.1001.1.2383353.1401.11.2.20.9]

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 به‌صورت غیرحضوری انجام شد و همچنین عوامل اثرگذار موقعیتی ازجمله 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 دانش آموزان در مدرسه تأکید گردد. به‌علاوه با توجه به نقش باورهای انگیزشی به‌عنوان عاملی مهم و مرتبط با یادگیرندگان خودراهبر و پذیرنده کمک طلبی، پیشنهاد می‌شود دانش آموزان 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 دانش آموزان 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 به‌منظور شناسایی و مقایسهٔ روابط سایر عوامل تأثیرگذار بر کمک طلبی تحصیلی در زمینه‌ها و مراحل مختلف آموزش مورد نیاز است.

منابع

بهروزی، ن. شغابی، م. مهرلبی 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 دانش آموزان. *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 دانش-آموزان. *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 آموزشگاهی*، 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 پایستگی 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 اهواز*، 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

[Downloaded from frooyesh.ir on 2026-11-24]
[DOR: 20.1001.1.2383353.1401.11.2.20.9]

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=EJ١١١٨٧٠٥

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.

[Downloaded from frooyesh.ir on 2026-11-24]
[DOR: 20.1001.1.2383353.1401.11.2.20.9]

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-Taşcılar, 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%2F1469787409355872

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.PPSI13-2.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

[Downloaded from frooyesh.ir on 2026-11-24]
[DOR: 20.1001.1.2383353.1401.11.2.20.9]

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

[Downloaded from frooyesh.ir on 2026-11-24]
[DOR: 20.1001.1.2383353.1401.11.2.20.9]

[Downloaded from frooyesh.ir on 2026-11-24]

[DOR: 20.1001.1.2383353.1401.11.2.20.9]