

ارائه مدل ساختاری کمک‌طلبی بر اساس خودتعیین‌گری و شکفتگی با میانجیگری درگیری تحصیلی دانش‌آموزان

اعظم صمصامی^۱ © دکتر لیلا ذوقی^{۲*} © دکتر محمد مهدی شریعت باقری^۳

چکیده:

پژوهش حاضر با هدف تعیین رابطه کمک‌طلبی با خودتعیین‌گری و شکفتگی با میانجیگری درگیری تحصیلی، به روش همبستگی انجام شده است. جامعه آماری پژوهش دانش‌آموزان دختر دوره دوم متوسطه مدارس دولتی شهر تهران در سال تحصیلی ۹۹-۱۳۹۸ بودند. نمونه‌ای به حجم ۵۲۹ دانش‌آموز با روش نمونه‌گیری تصادفی خوشه‌ای انتخاب شدند و به پرسشنامه‌های کمک‌طلبی رایان و پنتریچ (۱۹۹۷)، درگیری تحصیلی شافلی و بکر (۲۰۰۶)، نیازهای اساسی خودتعیین‌گری دسی و رایان (۱۹۹۳) و مقیاس شکفتگی دینر و همکاران (۲۰۰۹) پاسخ دادند. داده‌های حاصل از پژوهش با نرم‌افزار SPSS-23 و AMOS-23 تحلیل شدند. یافته‌ها نشان دادند که مدل ساختاری کمک‌طلبی بر اساس خودتعیین‌گری و شکفتگی با نقش میانجی درگیری تحصیلی دانش‌آموزان با داده‌های تجربی برازشی مناسب داشت. بین خودتعیین‌گری، شکفتگی و درگیری تحصیلی با کمک‌طلبی رابطه‌ای معنادار وجود دارد. همچنین درگیری تحصیلی نقش واسطه‌ای در پیش‌بینی کمک‌طلبی بر اساس خودتعیین‌گری داشت. نقش واسطه‌ای درگیری تحصیلی در پیش‌بینی کمک‌طلبی بر اساس شکفتگی معنادار نبود. با توجه به نتایج پژوهش حاضر می‌توان گفت که میزان کمک‌طلبی تحصیلی دانش‌آموزان به‌طور مستقیم بر اساس خودتعیین‌گری و شکفتگی و به‌صورت غیرمستقیم بر اساس درگیری تحصیلی دانش‌آموزان پیش‌بینی می‌شود.

کلیدواژگان: کمک‌طلبی، خودتعیین‌گری، شکفتگی، درگیری تحصیلی

☑ تاریخ پذیرش: ۱۴۰۱/۲/۱۹

☑ تاریخ دریافت: ۱۴۰۰/۸/۵

این مقاله مستخرج از رساله دکتری نویسنده اول است.

۱. دانش‌آموخته دوره دکتری روان‌شناسی تربیتی، دانشکده روان‌شناسی و علوم تربیتی، دانشگاه آزاد اسلامی، واحد تهران مرکزی، تهران، ایران.
۲. استادیار گروه روان‌شناسی، دانشگاه علوم انتظامی امین، تهران، ایران. (نویسنده مسئول) Email: leila.zoghi@apu.ac.ir
۳. استادیار گروه روان‌شناسی بالینی-تربیتی، دانشکده روان‌شناسی و علوم تربیتی، واحد تهران مرکزی، دانشگاه آزاد اسلامی، تهران، ایران.

مقدمه

موفقیت در تحصیل از مهم‌ترین دغدغه‌های هر نظام آموزشی است. بهبود عملکرد تحصیلی در هر جامعه نشان‌دهنده موفقیت نظام آموزشی در زمینه هدف‌یابی و توجه به رفع نیازهای فردی است (مک‌کان^۱ و همکاران، ۲۰۲۰). دانش‌آموزان در موقعیتهای آموزشی، اغلب با مشکلاتی مواجه می‌شوند که برای رفع آنها نیاز به کمک دارند. در موقعیتهای آموزشی وقتی که دانش‌آموزان با مشکلات آموزشی مواجه می‌شوند، معلمان و همکلاسیها به‌عنوان حامیان اجتماعی و آموزشی از نقش مهمی برخوردار می‌شوند (جلیلی، ۱۳۹۸). برخی صاحب‌نظران برای افزایش همکاریهای پژوهشی و علمی در میان دانشجویان و دانش‌آموزان از مفهوم کمک‌طلبی^۲ آموزشی استفاده می‌کنند (کیوم^۳ و همکاران، ۲۰۱۸). کمک‌طلبی تحصیلی اشاره به درخواست کمک از دیگران به هنگام رویارویی با دشواری تحصیلی دارد. رفتار کمک‌طلبی تحت دو عنوان اجتناب از کمک‌طلبی^۴ و پذیرش کمک‌طلبی^۵ بررسی می‌شود. به عقیده نیومن^۶ (۲۰۰۲) درگیر شدن دانش‌آموزان در کمک خواستن هنگام رویارویی با دشواریها به عوامل متعددی بستگی دارد، از جمله اینکه آنان طی زمان چگونه اجتماعی شده‌اند (ویژگیهای فردی) و دیگر اینکه هم اکنون در کلاس، چگونه آموزش داده می‌شوند (ساختار موقعیت یادگیری). به عبارت دیگر، تفاوت‌های فردی و عوامل موقعیتی متعدد می‌تواند به توجیه اجتناب دانش‌آموزان از کمک‌طلبی کمک کنند (نیومن، ۲۰۰۲؛ به نقل از وان^۷ و همکاران، ۲۰۲۱). یادگیرندگانی که از رفتارهای کمک‌طلبی بهره می‌گیرند، بازنمایی درونی مثبت از خود و دیگران را رشد می‌دهند، به عبارت دیگر آنها این احساس را پیدا می‌کنند که می‌توانند هنگام رویارویی با دشواریها از حمایت و کمک اطرافیان بهره‌مند شوند (کیوم و همکاران، ۲۰۱۸).

عوامل مختلفی در بروز رفتار کمک‌طلبی اثرگذارند که از جمله آنها می‌توان به خودتعیین‌گری^۸ اشاره کرد (جلیلی، ۱۳۹۸؛ ورثلی^۹ و همکاران، ۲۰۱۷). تمرکز عمده نظریه خودتعیین‌گری، بر انگیزه درونی، بیرونی و پرداختن به سه نیاز بنیادین (خودمختاری، احساس شایستگی و ارتباط) در انسان است (رایان و دسی^{۱۰}، ۲۰۲۰). نظریه خودتعیین‌گری چارچوبی مناسب را برای پرداختن به انگیزش در محیطهای یادگیری فراهم می‌کند. محور اساسی نظریه خودتعیین‌گری، تفاوت میان انگیزش خودگردان و انگیزش کنترل‌شده است. رفتار زمانی خودمختار است که با احساس، اراده و داشتن فرصت انتخاب در تصمیم‌گیری برای شروع و تنظیم یک رفتار همراه باشد (چیو^{۱۱}، ۲۰۲۲). جلیلی (۱۳۹۸) نیز در پژوهشی به تأثیر

1. MacCann
2. Help seeking
3. Keum
4. Help avoidance
5. Help acceptance
6. Newman
7. Won
8. Self-determination
9. Worthley
10. Ryan & Deci
11. Chiu

آموزش خودتعیین‌گری بر کمک‌طلبی دانش‌آموزان اشاره داشت. همچنین، ریجوی^۱ و همکاران (۲۰۲۰) در پژوهشی نقش مثبت خودتعیین‌گری را در افزایش کمک‌طلبی تحصیلی نشان دادند.

گرچه در نظریه خودتعیین‌گری، به نقش محیط‌های رشد‌دهنده و بازدارنده نیازهای اساسی روان‌شناختی توجه شده است، اما نمی‌توان نقش منابع درونی دانش‌آموز به‌منظور کارکرد بهینه را در نظر نگرفت (ورثلی و همکاران، ۲۰۱۷). از عمده‌ترین منابع درونی که بر هیجان مثبت تحصیلی تأثیر دارد و موجبات موفقیت دانش‌آموزان را فراهم می‌کند، شکستگی^۲ است (رادمهر و کرمی، ۱۳۹۸). شکستگی سازه‌ای در روان‌شناسی مثبت است که به نوع زندگی کردن همراه با خوش‌بینی دائمی اشاره دارد. شکستگی با واکنش‌های مثبت، روابط مثبت با دیگران، امید به زندگی و سطح پایینی از افسردگی همراه است (چیپر^۳، ۲۰۲۰). دانش‌آموزانی که شکستگی بالاتری دارند، از پیشرفت تحصیلی بهتری نسبت به همسالان خود برخوردارند. شکستگی با تمرکز، توجه و تعهد نسبت به تکلیف که از ویژگی‌های اصلی درگیری تحصیلی هستند، به‌طور مثبت رابطه دارد (رادمهر و کرمی، ۱۳۹۸). شکستگی باعث می‌شود دانش‌آموزان در رسیدن به هدف‌های تحصیلی خود پایداری نموده، یادگیری خود را هدایت و کنترل کنند و در صورت روبه‌رو شدن با موانع به سادگی از دنبال کردن هدف‌های خود دلسرد نشوند و تلاش کنند تا با روش مؤثر موانع را از پیش‌رو برداشته، از کمک‌ها و حمایت‌های اطرافیان بهره‌مند شوند و در مسیر موفقیت گام بردارند (عبدی و زندی‌پیام، ۱۳۹۹). در همین راستا، ساناگواراپو و آبراهام^۴ (۲۰۲۱) در پژوهشی نشان دادند که بهزیستی ذهنی و شکستگی از طریق افزایش کمک‌طلبی تحصیلی منجر به افزایش موفقیت و عملکرد تحصیلی یادگیرندگان می‌شود. همچنین، کروک^۵ و همکاران (۲۰۲۱) در پژوهش خود ارتباط مثبت و معنادار بهزیستی و شکستگی را در کمک‌طلبی تحصیلی نشان داده‌اند.

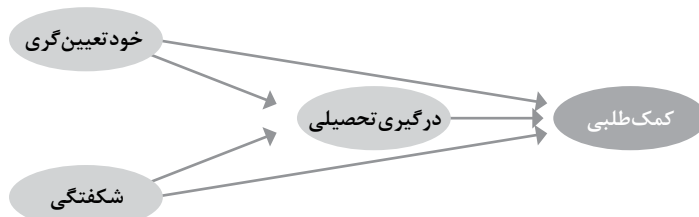
کمک‌طلبی تحصیلی سازه‌ای چندبعدی است که نمی‌توان در یک ساختار خطی ساده به بررسی آن پرداخت. از این‌رو در پژوهش حاضر برای روشن‌تر شدن رابطه میان کمک‌طلبی با خودتعیین‌گری و شکستگی، درگیری تحصیلی^۶ به‌منزله متغیر میانجی در نظر گرفته شده است. درگیری تحصیلی عاملی بسیار اثرگذار در پیشرفت تحصیلی است (پرکمن^۷ و همکاران، ۲۰۲۱) و به‌طور کلی به مشارکت فعال دانش‌آموزان در تکالیف و فعالیت‌های درسی اشاره دارد و عاملی مهم برای پیش‌بینی پیشرفت تحصیلی محسوب می‌شود (سیمونز و استیل^۸، ۲۰۲۰). درگیری تحصیلی دانش‌آموزان معطف و پویا، تحت تأثیر شرایط و موقعیت‌های ویژه است (پارسونز^۹ و همکاران، ۲۰۱۴). حمایت اجتماعی بر درگیری تحصیلی

1. Ridgway
2. Flourishing
3. Cheer
4. Sanagavarapu & Abraham
5. Crook
6. Academic engagement
7. Perkmann
8. Simons & Steele
9. Parsons

دانش‌آموزان تأثیر می‌گذارد و پیوندهای مثبت و حمایتی بزرگسالان با دانش‌آموزان در خانواده و مدرسه زمینه‌ساز درگیری فعالانه دانش‌آموزان در فعالیتهای یادگیری است. بزرگسالان مراقب بیرون خانواده نقش باارزشی در بهبود بهزیستی نوجوانان ایفا می‌کنند (رضایی ورمزیار و همکاران، ۱۴۰۰). فراگیری که در سطوح بالای درگیری قرار دارند، بسیار هدف-مدار و دارای سطوح بالای خودکارآمدی‌اند. این افراد، توانایی رویارویی با نیازها و الزامات گوناگون را در موقعیتهای متفاوت دارند (پرکمن و همکاران، ۲۰۲۱). بنابراین، سطوح بالای خودکارآمدی تحصیلی با دامنه وسیعی از متغیرها که نشان‌دهنده سازگاری و موفقیت در مدرسه و محیط تحصیلی هستند، شامل استفاده از کمکهای آموزشی، تعهدات آموزشی و استفاده از راهبردهای یادگیری، رابطه نزدیک و متقابلی دارند (مهدیون و همکاران، ۲۰۲۰). در همین زمینه، صیف و همکاران (۱۳۹۹) در پژوهشی نشان دادند که ابعاد درگیری تحصیلی بر کمک‌طلبی تأثیر مثبت دارند و از این طریق منجر به پیشرفت تحصیلی می‌شوند. همچنین، مارتین-آربوس^۱ و همکاران (۲۰۲۱) در پژوهش خود به نقش درگیری تحصیلی بر کمک‌طلبی تحصیلی اشاره داشته‌اند. درگیری تحصیلی دانش‌آموزان منعطف و پویا، تحت تأثیر شرایط و موقعیتهای ویژه است.

بی‌شک عوامل متعدد در کمک‌طلبی نقش دارند که شناسایی دقیق این عوامل و طراحی راهکارها و ارائه برنامه‌هایی که بتواند سبب بهره‌گیری بهینه از امکانات و توانمندیهای موجود برای دستیابی به بازدهی رضایتبخش و پیشرفت تحصیلی جوانان شود، حائز اهمیت است. از این رو شناسایی عوامل تأثیرگذار بر کمک‌طلبی، می‌تواند ضمن پیشگیری از پدیده زیانبار افت تحصیلی، زمینه را برای ارتقای عملکرد تحصیلی فراگیران فراهم کند. پژوهش حاضر بر آن است که با نگاهی نو و با معرفی متغیرهایی از حوزه بالینی مانند شکفتگی در عرصه آموزش و تحصیل، مسیری جدید را در برابر دانش موجود در این زمینه نشان دهد و چون در زمینه شکفتگی در حیطه تحصیلی کمتر پژوهشی انجام شده است، بنابراین می‌تواند سازوکار تأثیر شکفتگی بر کمک‌طلبی تحصیلی را روشن و خلأ پژوهشی را در این زمینه پر کند. با توجه به مطالب گفته شده، پژوهش حاضر در پی بررسی فرضیه زیر است:

- بین کمک‌طلبی با خودتعیین‌گری و شکفتگی با میانجیگری درگیری تحصیلی دانش‌آموزان رابطه معناداری وجود دارد.



شکل ۱. مدل مفهومی پژوهش

■ روش پژوهش

روش پژوهش حاضر توصیفی از نوع همبستگی بود که با استفاده از روش الگویابی معادلات ساختاری درصدد بررسی همزمان روابط میان متغیرهای پژوهش در قالب یک الگو بود. این روش به منظور بررسی روابط ساختاری مجموعه‌ای از متغیرهای آشکار (مشاهده شده) و مکنون (پنهان) به کار گرفته می‌شود تا بتوان مجموعه‌ای از فرضیه‌ها را در قالب یک مدل بررسی کرد، زیرا هدف از تحلیل مسیر بررسی ترتیب ساختاری یا نظم علی حاکم بر متغیرهای پیش‌بین در زمینه متغیر یا متغیرهای وابسته است. از پیش فرضهای تحلیل مسیر می‌توان به نرمال بودن داده‌ها، وجود رابطه خطی میان متغیرهای پیش‌بین و وابسته، متغیرهای نسبی و فاصله‌ای، عدم وجود همخطی چندگانه و استقلال خطاها اشاره کرد که در مدل حاضر برقرار است. جامعه آماری شامل همه دانش‌آموزان دختر دوره دوم متوسطه مدارس دولتی شهر تهران در سال تحصیلی ۹۹-۱۳۹۸ بودند که از میان آنها با روش نمونه‌گیری تصادفی خوشه‌ای تعداد ۵۳۹ نفر براساس ملاکهای ورود و خروج پژوهش انتخاب شدند. با توجه به اینکه در مدل معادلات ساختاری حجم نمونه بهینه برای هر متغیر ۳۰ نفر است (بشلیده، ۱۳۹۶) و با توجه به تعداد متغیرها و خرده‌مقیاسهای این مطالعه (۴ متغیر و ۸ خرده‌مقیاس) حجم نمونه آماری باید ۳۶۰ نفر در نظر گرفته می‌شد، اما به دلیل افزایش اعتبار درونی و بیرونی یافته‌ها و با در نظر گرفتن ریزش احتمالی داده‌ها، ۵۳۹ نفر به عنوان نمونه آماری انتخاب شدند. از این رو پس از کسب مجوزهای لازم، تهران را به چهار قسمت شمال، جنوب، شرق و غرب تقسیم و از هر قسمت به طور تصادفی یک منطقه تعیین شد، به طوری که از میان مناطق شهر تهران به طور تصادفی چهار منطقه انتخاب (۳، ۴، ۵، ۱۴) و از هر منطقه، از میان مدارس دخترانه دولتی دوره دوم متوسطه دو دبیرستان به طور تصادفی انتخاب شدند (دبیرستانهای شهید صادقی، نیایش، بابایی، فاطمه زهرا، مریم، ایران، حجاب، سمیه). سپس از هر مدرسه دو کلاس به روش تصادفی انتخاب شدند و در نهایت، ۵۳۹ دانش‌آموز به پرسشنامه‌ها پاسخ دادند.

پژوهشگر پس از هماهنگی با مدیران مدارس انتخابی، شرایط شرکت در پژوهش را شرح داد و در مورد هدف پژوهش و محرمانه ماندن اطلاعات توضیحاتی ارائه کرد. از ملاکهای ورود به پژوهش دختر بودن و تحصیل کردن در دوره دوم متوسطه، علاقه‌مندی و داشتن رضایت به شرکت در پژوهش بود. از ملاکهای خروج از پژوهش، بی‌پاسخ بودن بیش از ۳۰ درصد سؤالات و استفاده از الگوی پاسخ‌دهی مشخص (مانند یکسان پاسخ دادن به سؤالات زوج یا علامت زدن یک گزینه در سؤالات متوالی) بودند. تعدادی از پرسشنامه‌ها (۸۵) به دلیل منطبق نبودن با ملاکهای ورود و خروج پژوهش کنار گذاشته شدند و در نهایت ۴۵۴ پرسشنامه به عنوان نمونه نهایی در نظر گرفته شدند. برای رعایت اصول اخلاق پژوهشی و رعایت حقوق افراد از آنها خواسته شد تا در صورت عدم تمایل، در تکمیل پرسشنامه‌ها شرکت نکنند. در نهایت توضیح داده شد که پرسشنامه‌ها محرمانه و بدون نام خواهند بود و از نتایج آنها برای

کار پژوهشی استفاده خواهد شد. داده‌های حاصل از پژوهش با نرم‌افزار SPSS-23 و AMOS-23 مورد تجزیه و تحلیل قرار گرفتند.

● ابزارهای پژوهش

۱. پرسشنامه کمک‌طلبی رایان و پنتریچ^۱: این پرسشنامه را رایان و پنتریچ (۱۹۹۷) ساخته‌اند که شامل ۱۴ سؤال و دو بعد پذیرش و اجتناب از کمک‌طلبی است. پاسخ‌دهندگان هر گویه را در مقیاس لیکرت (۱- کاملاً مخالفم، ۵- کاملاً موافقم) درجه‌بندی می‌کردند. سؤالات مربوط به اجتناب از کمک‌طلبی (سؤالات ۱۲، ۱۰، ۹، ۸، ۶، ۴، ۲) به صورت معکوس نمره‌گذاری می‌شوند. دامنه نمرات در این مقیاس ۱۴ تا ۷۰ است. قدم‌پور (۱۳۸۲) در پژوهشی برای تعیین اعتبار این مقیاس از روش آلفای کرونباخ استفاده کرده که ضریب آلفا برای عاملهای پذیرش کمک‌طلبی و اجتناب از کمک‌طلبی به ترتیب ۰/۶۸ و ۰/۶۸ بوده است (قدم‌پور و سرمد، ۱۳۸۲). قدم‌پور و سرمد (۱۳۸۲) برای تعیین روایی این مقیاس از تحلیل عاملی به روش مؤلفه‌های اصلی با چرخش واریماکس استفاده کرده‌اند. نتایج نشان‌دهنده این بود که عامل اجتناب از کمک‌طلبی با ارزش ویژه ۲/۹۴ و ۲۹/۴ درصد واریانس کل، عامل پذیرش کمک‌طلبی با ارزش ویژه ۱/۴۶۶ و ۱۴/۷ درصد واریانس کل را تبیین می‌کنند. در پژوهش حاضر آلفای کرونباخ ۰/۷۸ و شاخصهای برازش ریشه میانگین مجذورات تقریب ۰/۵۲ و شاخص برازندگی تطبیقی ۰/۹۴۵ محاسبه شده است.

۲. پرسشنامه درگیری تحصیلی شافلی و بکر^۲: پرسشنامه درگیری تحصیلی راشافلی و بکر (۲۰۰۶) ساخته‌اند. این مقیاس دارای ۹ گویه و سه مؤلفه است و در طیف لیکرت پنج درجه‌ای (هرگز تا همیشه) تنظیم شده و هر ماده دارای ارزشی از ۱ تا ۵ است. مؤلفه‌های پرسشنامه عبارت‌اند از: توانمندی، تعهد و جذب. نمره کلی از جمع نمره‌های سه مؤلفه به دست می‌آید. دامنه نمره کلی از ۹ تا ۴۵ است. در پژوهش صیف (۱۳۹۵) روایی پرسشنامه را اساتید و متخصصان این حوزه تأیید کرده‌اند. در پژوهش صیف (۱۳۹۵) پایایی پرسشنامه با روش آلفای کرونباخ ۰/۸۵ به دست آمده است. آلفای کرونباخ در پژوهش حاضر ۰/۹۰ و شاخصهای برازش ریشه میانگین مجذورات تقریب ۰/۴۶ و شاخص برازندگی تطبیقی ۰/۹۹۴ محاسبه شده است.

۳. پرسشنامه نیازهای اساسی خودتعیین‌گری رایان^۳: این پرسشنامه براساس نظریه خودتعیین‌گری (دسی و رایان، ۱۹۸۵) طراحی شده و حاوی ۲۱ سؤال است که با طیف پنج درجه‌ای لیکرت تنظیم شده است. این پرسشنامه سه نیاز روان‌شناختی استقلال، صلاحیت و ارتباط را می‌سنجد. ضریب پایایی این مقیاس در پژوهش دسی و همکاران (۲۰۰۱) ۰/۸۳ تعیین شده است.

1. Ryan & Pintrich Help-Seeking Questionnaire
2. Schaufeli & Bakker Academic Engagement Questionnaire
3. Ryan & Deci Basic Self-Determination Needs Questionnaire

در پژوهش حجازی و همکاران (۱۳۹۳) نشان داده شده که ساختار عاملی نسخه فارسی این پرسشنامه از برازش مطلوبی برخوردار است. همچنین ضرایب پایایی برای هر سه خرده‌مقیاس بالاتر از ۰/۷ بود. افزون بر این نتایج تحلیل عامل تأییدی نشان از نامطلوب بودن روایی مقیاس بود ($KMO = 0/78$). در پژوهش حاضر آلفای کرونباخ ۰/۸۶ و شاخصهای برازش ریشه میانگین مجزورات تقریب ۰/۵۷ و شاخص برازندگی تطبیقی ۰/۹۱۲ محاسبه شده است.

۴. **پرسشنامه شکستگی دینر و همکاران:** برای سنجش شکستگی از پرسشنامه شکستگی دینر^۱ و همکاران (۲۰۰۹) استفاده شده که شامل ۹ گویه است که نمره‌گذاری آن براساس طیف لیکرت هفت‌گزینه‌ای از کاملاً مخالفم (۱) تا کاملاً موافقم (۷) است. حداقل و حداکثر نمره مقیاس به ترتیب ۹ و ۶۳ است و نمره بالاتر نشان‌دهنده میزان شکستگی بالاتر است. در پژوهش دینر و همکاران (۲۰۰۹) روی ۶۸۹ دانشجوی ۶ منطقه از کشور آمریکا نتیجه تحلیل عاملی این مقیاس دلالت بر وجود یک عامل داشت و پایایی پرسشنامه براساس ضریب آلفای کرونباخ برابر با ۰/۸۷ و براساس ضریب بازآزمایی یک ماهه ۰/۷۱ به دست آمده است. در ایران، مرادی‌سیاه‌افشادی و همکاران در پژوهشی که در سال ۱۳۹۴ روی دانشجویان دانشکده پزشکی دانشگاه علوم پزشکی اصفهان انجام دادند، برای اولین بار این پرسشنامه را به فارسی ترجمه کردند. همچنین برای تعیین روایی محتوایی این پرسشنامه، از روش تحلیل عاملی تأییدی استفاده کردند که همه گویه‌ها بار عاملی مناسب داشتند و این نشانگر روایی مناسب این ابزار بود. برای بررسی روایی صوری، پرسشنامه در اختیار ۸ تن از اساتید متخصص در زمینه شکستگی قرار گرفت و شاخص کلی روایی محتوای ابزار ۰/۸۲ و نسبت روایی محتوای آن ۰/۷۵ به دست آمد که نشان‌دهنده روایی مناسب این پرسشنامه بود. علاوه بر این، به منظور بررسی روایی پرسشنامه شکستگی، همبستگی گویه‌های پرسشنامه با نمره کل را از ۰/۵۲ تا ۰/۷۶ گزارش کردند که نشان‌دهنده روایی مناسب این پرسشنامه است. همچنین با استفاده از روشهای همسانی درونی، ضریب آلفای کرونباخ ۰/۸۲ و ضریب پایایی به روش تصفیف ۰/۸۰ را به دست آوردند (مرادی‌سیاه‌افشادی و همکاران، ۱۳۹۴).

یافته‌های پژوهش

تعداد نمونه حاضر در این پژوهش ۵۳۹ نفر بودند که از این تعداد به دلیل ناقص بودن پرسشنامه‌ها و نداشتن پاسخ (۶۷ پرسشنامه) و همچنین پرت بودن داده‌ها (۱۸ مورد)، ۸۵ نفر کنار گذاشته شدند و داده‌های مربوط به ۴۵۴ نفر وارد تحلیل شدند. یافته‌های توصیفی نشان داد بیشتر افراد گروه نمونه در پایه تحصیلی دهم (۴۵/۶ درصد) و بیشتر افراد در رشته انسانی (۴۶ درصد) مشغول به تحصیل بودند. در جدول شماره ۱ شاخصهای توصیفی متغیرهای پژوهش گزارش شده است.

1. Diener

جدول ۱. شاخصهای توصیفی متغیرهای پژوهش

متغیر	خرده مقیاس	میانگین	خطای استاندارد میانگین	انحراف استاندارد	کمترین	بیشترین	کجی	کشدگی
کمک طلبی	پذیرش	۲۸/۷۵	۰/۱۸	۳/۸۴	۹	۳۵	-۰/۸۷۵	۱/۷۹۲
	اجتناب	۲۳/۹۰	۰/۲۱	۴/۵۵	۷	۳۴	-۰/۷۸۶	۱/۶۷۰
	کل	۵۲/۶۶	۰/۳۲	۶/۸۳	۲۰	۶۹	-۰/۴۵۲	۰/۶۶۴
خود تعیین گری	شایستگی	۴۳/۱۵	۰/۲۴	۵/۱۳	۲۷	۵۴	-۰/۰۲۲	-۰/۳۴۰
	وابستگی	۳۹/۱۲	۰/۳۶	۷/۷۶	۱۲	۵۶	-۰/۴۲۶	۰/۳۳۳
	استقلال	۳۲/۵۶	۰/۳۹	۸/۴۳	۷	۴۹	-۰/۴۲۴	-۰/۲۰۸
	کل	۱۱۴/۸۴	۰/۸۵	۱۸/۱۵	۴۹	۱۵۶	-۰/۲۳۴	-۰/۲۵۳
شکفتگی	-	۴۶/۹۴	۰/۳۰	۶/۴۹	۱۷	۵۶	-۱/۱۲۴	۱/۶۶
درگیری تحصیلی	توانمندی	۱۱/۰۷	۰/۱۴	۳/۰۷	۳	۱۵	-۰/۷۲۱	-۰/۱۵۶
	تعهد	۱۱/۱۹	۰/۱۴	۲/۹۹	۳	۱۵	-۰/۸۱۸	-۰/۰۸۶
	جذب	۶/۱۹	۰/۱۴	۳/۰۱	۳	۱۵	-۰/۳۵۱	-۰/۵۷۳
	کل	۳۱/۸۸	۰/۳۸	۸/۲۶	۹	۴۵	-۰/۶۳۷	-۰/۱۳۸

در ادامه مفروضه‌های استفاده از معادلات ساختاری مورد بررسی قرار گرفته است.

نتایج آزمون کولموگروف اسمیرنف، پس از حذف داده‌های پرت نشان داد که توزیع داده‌ها در متغیرهای پژوهش نرمال است ($P < ۰/۰۵$). برای بررسی مفروضه ملاحظات همخطی چندگانه، از دو آماره ضریب تحمل^۱ و عامل تورم واریانس^۲ استفاده شده است. مقادیر دو آماره فوق نشان دادند که مفروضه برقرار است و میان متغیرهای پیش‌بین همبستگی قوی وجود ندارد. شایان ذکر است

1. Tolerance

2. VIF

مفروضه عدم همبستگی قوی میان متغیرهای پیش‌بین، یک بار بدون حضور متغیر میانجی و بار دوم با حضور متغیر میانجی (زیرا متغیر میانجی همان متغیر مستقل دوم است) محاسبه شد. آماره دوربین و اتسون نیز برای بررسی استقلال خطاها از یکدیگر، نشان داد که خطاها مستقل از یکدیگرند. همچنین نمودار پراکندگی نشان داد که میان متغیرهای پژوهش رابطه خطی وجود دارد. با اطمینان از برقراری مفروضه‌ها به بررسی مدل اندازه‌گیری متغیرهای پژوهش پرداخته شد. ابتدا اعتبار متغیرهای پژوهش با روش آلفای کرونباخ و روش دونیمه کردن مورد بررسی قرار گرفت.

جدول ۲. بررسی اعتبار متغیرهای پژوهش

متغیر	آلفای کرونباخ	روش دو نیمه کردن (اسپیرمن براون)	تعداد آیتمها
کمک‌طلبی	۰/۷۸۰	۰/۸۰۲	۱۴
خودتعیین‌گری	۰/۸۶۱	۰/۸۶۱	۲۱
شکفتگی	۰/۸۴۸	۰/۸۰۹	۸
درگیری تحصیلی	۰/۹۰۴	۰/۸۹۱	۹

بر اساس جدول شماره ۲، ضریب آلفای هر متغیر بالاتر از ۰/۷ است و این مطلب بیانگر آن است که ابزارهای سنجش مورد استفاده در این پژوهش، از همسانی درونی قابل قبولی برخوردارند. به‌منظور بررسی ارتباط متغیرهای خودتعیین‌گری، شکفتگی و درگیری تحصیلی دانش‌آموزان، از آزمون همبستگی پیرسون استفاده شده است.

جدول ۳. ماتریس همبستگی متغیرهای پژوهش

متغیر سطح معناداری	کمک‌طلبی	شکفتگی	خودتعیین‌گری	درگیری تحصیلی
کمک‌طلبی	۱			
شکفتگی	۰/۳۹۲**	۱		
خودتعیین‌گری	۰/۴۴۲**	۰/۶۲۶**	۱	
درگیری تحصیلی	۰/۵۰۵**	۰/۵۸۳**	۰/۴۸۲**	۱

براساس نتایج جدول شماره ۳، همه متغیرهای حاضر در پژوهش در سطح ۰/۰۱ همبستگی مثبت و معناداری با یکدیگر دارند.

به منظور بررسی برازش مدل نهایی براساس ضرایب به دست آمده شاخصهای کلی نیکویی برازش محاسبه شده است. مدل اندازه گیری ارتباط متغیرهای مشهود را با متغیرهای مکنون مشخص می کند. ارزیابی این مدل با روش تحلیل عاملی تأییدی انجام شده است. شاخصهای برازش مدل اندازه گیری متغیرهای پژوهش، برازش مطلوب مدل را نشان داده است. بنابراین متغیرهای مشهود توانایی لازم را برای عملیاتی کردن متغیرهای مکنون دارند. در ادامه مدل ساختاری و مفهومی پژوهش مورد بررسی قرار گرفته است.

جدول ۴. شاخصهای برازش مدل ساختاری کمک طلبی با خودتعیین گری و شکستگی با میانجیگری درگیری تحصیلی

مدل	X ²	df	X ² /df	CFI	GFI	AGFI	NFI	TLI	RMSEA
نهایی	۵۸۴/۷۵۱	۱۲۴	۴/۷۱۵	۰/۹۰۱	۰/۹۲	۰/۹۳	۰/۹۱	۰/۹۲	۰/۰۵۱

خطای ریشه مجذور میانگین تقریب (RMSEA) یکی از اصلی ترین شاخصهای برازش مدل در تحلیل مدل سازی معادلات ساختاری است که میزان مطلوب بودن مدل برازش شده را نشان می دهد. همان طور که مشاهده می شود مقادیر RMSEA (۰/۰۵۱) و سایر شاخصهای برازش معنادار است، بنابراین می توان گفت مدل دارای برازش مناسب است.

در ادامه ضرایب تأثیر مستقیم و غیرمستقیم در مدل گزارش شده است.

جدول ۵. وزنهای رگرسیونی (غیر استاندارد) و تأثیر مستقیم و غیر مستقیم (استاندارد) متغیرها

متغیر	Estimate	S.E.	C.R.	P	تأثیر استاندارد مستقیم	تأثیر استاندارد غیرمستقیم
خودتعیین گری * کمک طلبی	۰/۰۹۰	۰/۰۳۰	۲/۹۵	۰/۰۰۱	۰/۲۶۶	۰/۱۴۸
شکستگی * کمک طلبی	۰/۲۰	۰/۲۶۸	۰/۰۷۵	۰/۹۴۰	۰/۰۰۶	۰/۲۸۳
درگیری تحصیلی * کمک طلبی	۰/۴۱۵	۰/۰۶۷	۶/۱۵	۰/۰۰۱	۰/۵۱۵	-

جدول ۵. (ادامه)

متغیر	Estimate	S.E.	C.R.	P	تأثیر استاندارد مستقیم	تأثیر استاندارد غیرمستقیم
خودتعیین‌گری * درگیری تحصیلی	۰/۱۲۰	۰/۰۲۷	۴/۴۹	۰/۰۰۱	۰/۲۸۷	-
شکفتگی * درگیری تحصیلی	۲/۱۶	۰/۲۷۹	۲/۱۶	۰/۰۰۱	۰/۵۴۹	-

وزنهای رگرسیون و سطح معناداری نشان می‌دهند که تنها ضریب مسیر کمک‌طلبی و شکفتگی معنادار نیست و سایر مسیرها هم در سطح ۰/۰۰۱ معنادارند.

معناداری نقش متغیرهای میانجی با آزمون سوویل مورد بررسی قرار گرفته است. آزمون سوویل رایج‌ترین روش آزمون ضرایب میانجی است. این چارچوب را مایکل سوویل^۱ در سال ۲۰۰۰ ارائه کرده است. از آزمون سوویل برای بررسی معناداری متغیر میانجی (واسطه) در رابطه میان متغیر مستقل و وابسته استفاده می‌شود، یعنی اینکه آیا اثر متغیر مستقل بر متغیر وابسته از طریق متغیر میانجی، قابل توجه است یا خیر؟

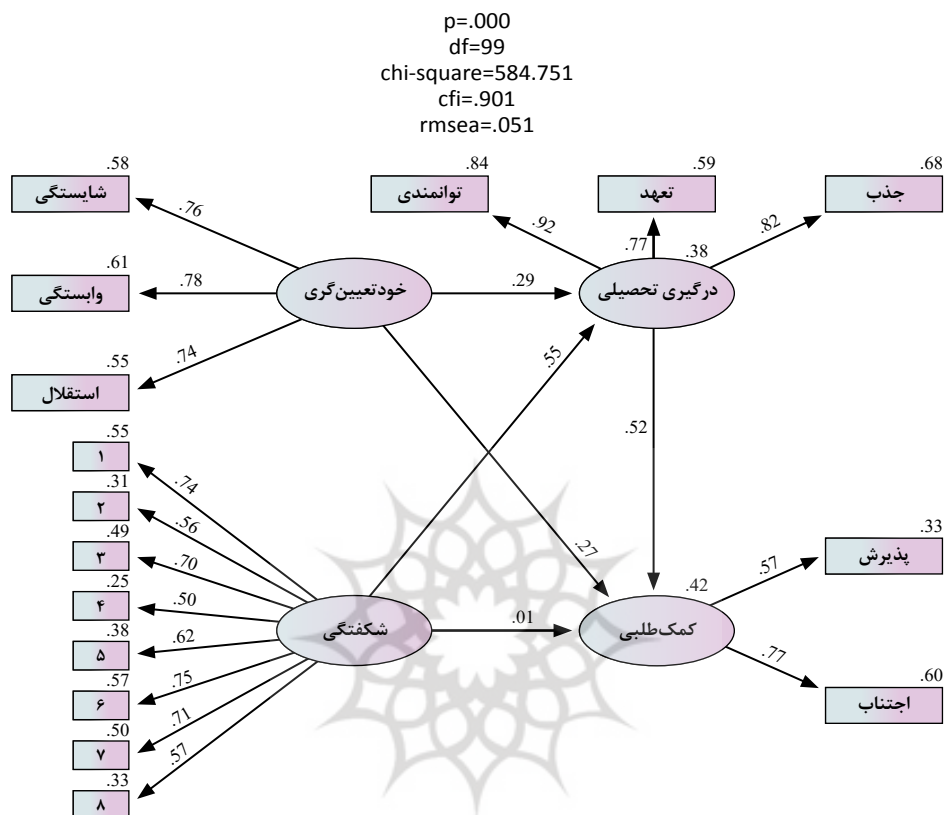
جدول ۶. نتایج آزمون سوویل

ضرایب	وزن رگرسیونی استاندارد	خطای استاندارد	مقدار آماره سوویل	معناداری	تفسیر
خودتعیین‌گری * درگیری تحصیلی	۰/۲۸۷	۰/۰۲۷	۶/۲۲	بزرگ‌تر از ۱/۹۶	متغیر میانجی معنادار است
درگیری تحصیلی * کمک‌طلبی	۰/۵۱۵	۰/۰۶۷			
شکفتگی * درگیری تحصیلی	۰/۵۴۹	۰/۲۷۹	۱/۹۰	کوچک‌تر از ۱/۹۶	متغیر میانجی معنادار نیست
درگیری تحصیلی * کمک‌طلبی	۰/۵۱۵	۰/۰۶۷			

اگر مقدار آماره سوویل به‌دست آمده از مقدار ۱/۹۶ بیشتر باشد، نشان‌دهنده این است که فرض صفر (مبنی بر اینکه متغیر میانجی نقشی در میان رابطه متغیر مستقل و وابسته ندارد) در سطح خطای ۰/۰۵ رد شده و تأثیر میانجی در این رابطه معنادار است. نتایج آزمون سوویل نشان می‌دهد که متغیر درگیری تحصیلی در رابطه میان متغیرهای خودتعیین‌گری و کمک‌طلبی نقش میانجی را داراست.

1. Sobel

شکل ۲ مدل نهایی پژوهش را نشان می‌دهد.



شکل ۲. مدل ساختاری پیش‌بینی کمک‌طلبی بر اساس خودتعیین‌گری و شکفتگی با نقش میانجی درگیری تحصیلی

■ بحث و نتیجه‌گیری ■

این مطالعه با هدف ارائه مدل ساختاری کمک‌طلبی بر اساس خودتعیین‌گری و شکفتگی با نقش میانجی درگیری تحصیلی در دانش‌آموزان شکل گرفته است. یافته‌ها نشان دادند که میان خودتعیین‌گری، شکفتگی و کمک‌طلبی رابطه وجود دارد. همچنین میان درگیری تحصیلی با کمک‌طلبی رابطه وجود دارد. نتایج مدل ساختاری پیش‌بینی کمک‌طلبی بر اساس خودتعیین‌گری و شکفتگی با نقش واسطه‌ای درگیری تحصیلی نشان داد که متغیر درگیری تحصیلی در رابطه میان متغیرهای خودتعیین‌گری و کمک‌طلبی نقش میانجی را داراست. یافته‌های حاضر با نتایج پژوهش‌های مدرسی حجت‌آبادی و همکاران (۱۳۹۶) و هامر شال^۱ (۲۰۱۹)، همسوست.

1. Hammerschall

همراستا با پژوهش حاضر، نتایج پژوهش مدرسی حجت‌آبادی و همکاران (۱۳۹۶) است که نشان می‌دهد درگیری تحصیلی میان رابطه خودتعیین‌گری و عملکرد تحصیلی، نقش میانجی را دارد و خودتعیین‌گری با درگیری تحصیلی رابطه مستقیم دارد. نتایج پژوهش هامرshal (۲۰۱۹) نشان داد که میان خودتعیین‌گری و درگیری تحصیلی رابطه وجود دارد.

با استناد به یافته پژوهشهای پیشین که همسو با پژوهش حاضرند و بر رابطه میان خودتعیین‌گری، درگیری تحصیلی و کمک‌طلبی تأکید کرده‌اند، می‌توان گفت که فرضیه پژوهش در بخش میانجیگری درگیری تحصیلی میان رابطه خودتعیین‌گری و کمک‌طلبی تأیید می‌شود و مدل ساختاری با داده‌های تجربی برازش دارد.

در تبیین رابطه خودتعیین‌گری و کمک‌طلبی با نقش واسطه درگیری تحصیلی، نتایج پژوهش ریو^۱ (۲۰۱۲) نشان می‌دهد که درگیری تحصیلی به‌مثابه متغیری واسطه‌ای رابطه انگیزش به پیشرفت را تبیین می‌کند. به این معنا که تغییرات در درگیری تحصیلی دانش‌آموزان از انگیزش متأثر، سپس تغییر در یادگیری و پیشرفت حاصل می‌شود. تغییر در انگیزش تحصیلی در ابعاد رفتاری، عاطفی، شناختی و تعاملی بر درگیری تحصیلی دانش‌آموزان اثر می‌گذارد و این تغییرات فقط برای یادگیری و پیشرفت تحصیلی نیست بلکه نوعی پاسخگویی به نیازهای روانی است. بنابراین با تغییر در درگیری تحصیلی، نیازهای روان‌شناختی که اساس نظریه خودتعیین‌گری هستند، تغییر می‌کنند و برای دستیابی به احساس شایستگی و انسجام خود، دانش‌آموز سعی می‌کند بر یادگیری خود مسلط شود و موانع را با کمک گرفتن از دیگران در محیط آموزشی رفع کند (ریو، ۲۰۱۲).

افزون بر این، با توجه به مدل مارچند و اسکینر^۲ (۲۰۰۷) می‌توان این یافته را تبیین کرد. مدل مذکور نشان می‌دهد که بافت اجتماعی در یک مسیر غیرمستقیم از طریق ارضای نیازهای بنیادین روان‌شناختی سبب افزایش کمک‌طلبی تحصیلی می‌شوند. چنانچه بافت اجتماعی حمایتگر نباشد و نیازهای بنیادین ارضا نشوند، منجر به اجتناب از کمک‌طلبی می‌شود. با توجه به اینکه یکی از ابعاد مهم خودتعیین‌گری، نیازهای بنیادین روان‌شناختی است، بنابراین بر اساس مدل مارچند و اسکینر می‌توان گفت که خودتعیین‌گری تأثیری قابل توجه بر کمک‌طلبی دارد. در واقع با توجه به این نظریه کودکانی با انگیزه بالا، بیشتر احتمال دارد در پی کمک باشند و کودکانی که در پی کمک‌اند به احتمال زیاد به‌طور فزاینده‌ای در وظایف یادگیری چالش‌برانگیز درگیر می‌شوند (مارچند و اسکینر، ۲۰۰۷). همچنین با توجه به ارتباط انگیزه و کمک‌طلبی تحصیلی و با در نظر گرفتن این نکته که انگیزه بخشی مهم در نظریه خودتعیین‌گری است، رابطه میان خودتعیین‌گری و کمک‌طلبی تحصیلی دور از انتظار نیست.

همچنین عابدینی و همکاران (۱۳۸۷)، در پژوهش خود کمک‌طلبی را یکی از مؤلفه‌های رفتاری

1. Reeve

2. Marchand & Skinner

درگیری تحصیلی معرفی کرده‌اند. نیومن (۲۰۰۲)، کمک‌طلبی را یکی از راهبردهای یادگیری می‌داند که دانش‌آموزان با بهره‌گیری از آن می‌توانند مسائل و مشکلات یادگیری و تحصیلی خود را تشخیص دهند و از طریق پرسش و کمک گرفتن از دیگران در جهت رفع آنها اقدام کنند. آنها می‌توانند از این راهبرد برای تبحر یافتن در مهارت‌ها و یادگیری بهتر بهره بگیرند. زمانی که دانش‌آموزی نیازمند کمک است و تقاضای کمک می‌کند، نه تنها مشکلات تحصیلی وی کاهش می‌یابد، بلکه دانش و مهارت‌هایی را کسب می‌کند که در حل مسائل به او کمک می‌کنند (نیومن، ۲۰۰۲؛ به نقل از وان و همکاران، ۲۰۲۱).

در این پژوهش نقش میانجیگری درگیری تحصیلی میان شکستگی و کمک‌طلبی تأیید نشده است. در تبیین این یافته می‌توان گفت که به عقیده نیومن عوامل موقعیتی متعددی به توجیه اجتناب کردن دانش‌آموزان از کمک‌طلبی وجود دارد و درگیر شدن دانش‌آموزان در یاری طلبیدن به هنگام رویارویی با دشواریها به عوامل متعدد بستگی دارد که یکی از آنها چگونگی آموزش در کلاس درس است و نیز پارسونز و همکاران (۲۰۱۴) معتقدند که درگیری تحصیلی دانش‌آموزان معطف و پویا، تحت تأثیر شرایط و موقعیت‌های ویژه است. همچنین رضایی ورمزیار و همکاران (۱۴۰۰) در پژوهشی نشان دادند که حمایت اجتماعی بر درگیری تحصیلی دانش‌آموزان تأثیر می‌گذارد؛ پیوندهای مثبت و حمایتی بزرگسالان با دانش‌آموزان در خانواده و مدرسه زمینه‌ساز درگیری فعالانه دانش‌آموزان در فعالیتهای یادگیری است. معلمان و سایر مراقبان در بیرون از محیط خانواده نقشی ارزشمند در بهبود بهزیستی نوجوانان ایفا می‌کنند.

بنابر موارد مذکور، در زمان انجام دادن پژوهش پاندمی کرونا در کشور آغاز شده بود و دانش‌آموزان در فضای مجازی یا از طریق رسانه‌ها آموزش می‌دیدند و درگیری تحصیلی کمتری نسبت به زمان کلاسهای حضوری داشتند، ضمن اینکه از حمایت مدیر، دبیر، مشاور و... (بزرگسالان بیرون خانواده) برخوردار نبودند و نیز افراد جامعه از جمله دانش‌آموزان و خانواده‌های آنها به دلیل شرایط ایجاد شده از نظر سلامت روانی تحت الشعاع قرار گرفته بودند و عدم آشنایی دانش‌آموزان با آموزش مجازی (به‌ویژه دانش‌آموزان دوره دوم متوسطه که با حجم مطالب درسی بالاتر و پیچیده‌تری مواجه هستند) شاید در عدم معناداری نقش میانجیگری درگیری تحصیلی میان شکستگی و کمک‌طلبی تأثیرگذار بوده است. نتایج پژوهش رادمهر و کرمی (۱۳۹۸) نشان داد که در دختران و پسران میان شکستگی و درگیری تحصیلی رابطه معنادار و مثبت وجود دارد. این نتیجه و یافته‌های عبدی و زندی‌پیام (۱۳۹۹) با یافته پژوهش حاضر همسوست. در تبیین این یافته می‌توان گفت که شکستگی با تمرکز، توجه و تعهد نسبت به تکلیف یکی از ویژگیهای اصلی درگیری تحصیلی است. دانش‌آموزانی که برای انجام دادن تکالیف هدفی می‌یابند، سطح بالاتری از شکستگی را تجربه می‌کنند و توجه و تمرکز بیشتری برای انجام تکالیف دارند و علاقه بیشتری برای ادامه تحصیل و امید بیشتری برای فارغ‌التحصیل شدن و یافتن شغل مناسب دارند (رادمهر و کرمی، ۱۳۹۸).

بر اساس خرده‌نظریهٔ نیازهای بنیادین روان‌شناختی، سلامت روانی و عملکرد بهینه مستقیماً از طریق ارضای سه نیاز بنیادین روان‌شناختی یعنی خودمختاری، شایستگی و ارتباط قابل پیش‌بینی است (راکووک - فلسر^۱، ۲۰۱۵). بنابراین دانش‌آموزان برای دستیابی به پیامدهای مطلوب و پاسخ به این سه نیاز روان‌شناختی مهم، با درگیر شدن در امور تحصیلی از دیگران کمک می‌گیرند تا بتوانند به نتایج و پیامدهای مطلوب دست پیدا کنند. لذا خودتعیین‌گری پیش‌بینی، برای کمک‌طلبی دانش‌آموزان در محیط تحصیلی است که نتیجه این پژوهش همراستا با نتایج پژوهش مارتین - آربوس و همکاران (۲۰۲۱) و صیف و همکاران (۱۳۹۹) است.

از محدودیت‌های این پژوهش، انجام پژوهش روی دانش‌آموزان دختر است. پیشنهاد می‌شود که پژوهشی مشابه روی دانش‌آموزان پسر نیز انجام گیرد و نتایج آنها با هم مقایسه شود تا از آن نتایج در برنامه‌های آموزشی و پرورشی بهره‌گیری شود. یکی دیگر از محدودیت‌های پژوهش حاضر، استفاده از پرسشنامه‌های خودگزارشی بود، لذا برای اطمینان بیشتر از نتایج، پیشنهاد می‌شود که در کنار پرسشنامه، از ابزارهای دیگر مانند مصاحبه و آزمون‌های روان‌شناختی استفاده شود تا بر غنای یافته‌ها افزوده گردد. داده‌هایی که با ابزارهای خودگزارشی به دست می‌آیند سهواً یا عمدتاً دارای سوگیری هستند و این امر نتیجه‌گیری علی در زمینه رابطه متغیرها را محدود می‌کند، بنابراین انجام دادن پژوهش‌های آزمایشی و مداخله‌ای برای دستیابی به ادله محکم‌تر و نتیجه‌گیری قطعی سودمندتر است.

نتایج این پژوهش می‌تواند برای متخصصان فعال در حوزه مشاوره خانواده، مشاوره تحصیلی و روان‌درمانی قابل استفاده باشد. به این صورت که شناسایی متغیرهای مؤثر در کمک‌طلبی تحصیلی و درگیری تحصیلی به متخصصان کمک می‌کند تا بر عوامل مذکور تمرکز و فعالیت‌هایشان را سازماندهی کنند که این امر به ارائه خدمات مؤثرتر به دانش‌آموزان می‌انجامد. با توجه به یافته‌های پژوهش حاضر پیشنهاد می‌شود که با تأکید بر خودتعیین‌گری و نقش آن در پیش‌بینی کمک‌طلبی و همچنین نقش واسطه‌ای درگیری تحصیلی در این زمینه، از این مدل برای درگیر کردن فعال‌تر دانش‌آموزان در محیط آموزشی و در جهت‌دهی بهتر آنان به سوی هدفهای تحصیلی بهره گرفته شود.

▲ تشکر و قدردانی ▲

بر خود لازم می‌دانیم

از همه کسانی که ما را در انجام این پژوهش یاری کردند

به‌ویژه مدیران، مشاوران و معاونان مدارس، کمال تشکر و سپاسگزاری را بنمائیم.

- بشلیده، کیومرث. (۱۳۹۶). روش‌های پژوهش و تحلیل آماری مثال‌های پژوهشی با SPSS و AMOS. اهواز: انتشارات دانشگاه شهید چمران اهواز.
- جلیلی، فرخرو. (۱۳۹۸). تأثیر آموزش خودتعیین‌گری و جنسیت بر کمک‌طلبی دانشجویان. دانش و پژوهش در روان‌شناسی کاربردی، ۲۰ (۱)، ۱۲۲-۱۳۶. Doi: 10.30486/jsrp.2019.663554
- حجازی، الهه؛ صالح‌نجفی، مهسا و امانی، جواد. (۱۳۹۳). نقش واسطه‌ای انگیزش درونی در رابطه بین نیازهای بنیادین روانشناختی و رضایت از زندگی. دوفصلنامه روانشناسی معاصر، ۹ (۲)، ۷۷-۸۸.
- رادمهر، فرناز و کرمی، جهانگیر. (۱۳۹۸). بررسی نقش تحمل ابهام و شکستگی در پیش‌بینی درگیری تحصیلی دانشجویان. روان‌شناسی تربیتی، ۱۵ (۵۲)، ۲۰۳-۲۱۶. Doi: https://doi.org/10.22054/jep.2019.32890.2275
- رضایی و رمزیار، مرادعلی؛ سعدی‌پور، اسماعیل؛ ابراهیمی‌قوام، صغری و دلاور، علی. (۱۴۰۰). تأثیر حمایت اجتماعی ادراک‌شده، سرمایه‌های تحولی و روان‌شناختی و بهزیستی روان‌شناختی بر درگیری دانش‌آموزان: آزمون الگوی مفهومی. فصلنامه تعلیم و تربیت، ۳۷ (۲)، ۸۵-۱۰۸.
- صیف، محمدحسن. (۱۳۹۵). تدوین مدل علی تعلل‌ورزی تحصیلی بر اساس جهت‌گیری هدف تحصیلی با نقش واسطه‌ای درگیری تحصیلی و خودکارآمدی تحصیلی. دوفصلنامه راهبردهای شناختی در یادگیری، ۴ (۶)، ۱۰۳-۱۱۷. Doi: 10.22084/j.psychogy.2016.145
- صیف، محمدحسن؛ رستگار، احمد؛ طالبی، سعید؛ یادگار، میترا و قائدی، راهیل. (۱۳۹۹). ارائه مدل علی روابط ابعاد جهت‌گیری اهداف پیشرفت و کمک‌طلبی تحصیلی: نقش درگیری تحصیلی و خودکارآمدی. روان‌شناسی مدرسه، ۹ (۳)، ۱۶۱-۱۳۹. Doi: 10.22098/jsp.2020.1069
- عابدینی، یاسمین؛ حجازی، الهه؛ سجادی، حسین و قاضی طباطبائی، محمود. (۱۳۸۷). نقش واسطه‌ای درگیری تحصیلی در ارتباط بین اهداف اجتنابی-عملکردی و پیشرفت تحصیلی در دانش‌آموزان دختر در رشته علوم انسانی. رویکردهای نوین آموزشی، ۴ (۱)، ۴۱-۵۸.
- عبدی، علی و زندی‌پیام، آرش. (۱۳۹۹). مدل عملکرد تحصیلی بر اساس هویت تحصیلی، سرزندگی تحصیلی، شکستگی، خودکارآمدی تحصیلی. مجله ایرانی آموزش در علوم پزشکی، ۲۰ (۳۹)، ۳۲۸-۳۳۷.
- قدم‌پور، عزت‌اله و سرمد، زهره. (۱۳۸۲). نقش باورهای انگیزشی در رفتار کمک‌طلبی و پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان. مجله روانشناسی، ۷ (۲)، ۱۲۶-۱۱۲.
- مدرسی حجت‌آبادی، مرضیه؛ فرزاد، ولی‌اله و کوشکی، شیرین. (۱۳۹۶). نقش خودتعیین‌گری بر عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان مدارس متوسطه تهران: نقش میانجی درگیری تحصیلی و نگرش به یادگیری الکترونیکی. یادگیری آموزشگاهی و مجازی، ۵ (۳)، ۸۵-۱۰۰.
- مرادی سیاه‌افشادی، محبوبه؛ قاسمی، ندا و قمرانی، امیر. (۱۳۹۴). روایی و پایایی مقیاس شکستگی و تعیین رابطه شکستگی با پیشرفت تحصیلی در دانشجویان دانشکده پزشکی. مجله ایرانی آموزش در علوم پزشکی، ۱۵ (۴۲)، ۳۳۰-۳۳۷.

- Cheer, J. M. (2020). Human flourishing, tourism transformation and COVID-19: A conceptual touchstone. *Tourism Geographies*, 22(3), 514-524. https://doi.org/10.1080/14616688.2020.1765016
- Chiu, T. K. (2022). Applying the self-determination theory (SDT) to explain student engagement in online learning during the COVID-19 pandemic. *Journal of Research on Technology in Education*, 54(Sup. 1), S14-S30. https://doi.org/10.1080/15391523.2021.1891998
- Crook, R., Gooding, P., Whittaker, C., Edge, D., Faichnie, C., Westwood, M., & Peters, S. (2021).

- Student, academic and professional services staff perspectives of postgraduate researcher well-being and help-seeking: A mixed-methods co-designed investigation. *Studies in Graduate and Postdoctoral Education*, 12(1), 113-130. DOI:10.1108/SGPE-08-2020-0056
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York: Springer.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1993). Die Selbstbestimmungstheorie der Motivation und ihre Bedeutung für die Pädagogik. *Zeitschrift für Pädagogik*, 39(2), 223-238. DOI: 10.25656/01:11173
- Deci, E. L., Ryan, R. M., Gagné, M., Leone, D. R., Usunov, J., & Kornazheva, B. P. (2001). Need satisfaction, motivation, and well-being in the work organizations of a former Eastern bloc country: A cross-cultural study of self-determination. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 27(8), 930-942. <https://doi.org/10.1177/0146167201278002>
- Diener, E., Wirtz, D., Biswas-Diener, R., Tov, W., Kim-Prieto, C., Choi, D. W., & Oishi, S. (2009). New measures of well-being. In E. Diener (Ed.), *Assessing well-being: The collected works of Ed Diener* (pp. 247-266). Springer Science + Business Media. https://doi.org/10.1007/978-90-481-2354-4_12
- Hammerschall, U. (2019). A gamification framework for long-term engagement in education based on self-determination theory and the transtheoretical model of change. In *2019 IEEE Global Engineering Education Conference (EDUCON)* (pp. 95-101). <https://doi.org/10.1109/educon.2019.8725251>
- Keum, B. T., Hill, C. E., Kivlighan, D. M., Jr., & Lu, Y. (2018). Group-and individual-level self-stigma reductions in promoting psychological help-seeking attitudes among college students in helping skills courses. *Journal of Counseling Psychology*, 65(5), 661-668. <https://doi.org/10.1037/cou0000283>
- MacCann, C., Jiang, Y., Brown, L. E. R., Double, K. S., Bucich, M., & Minbashian, A. (2020). Emotional intelligence predicts academic performance: A meta-analysis. *Psychological Bulletin*, 146(2), 150-186. <https://doi.org/10.1037/bul0000219>
- Mahdiun, R., Salimi, G., & Raissy, L. (2020). Effect of social media on academic engagement and performance: Perspective of graduate students. *Education and Information technologies*, 25(4), 2427-2446. DOI:10.1007/s10639-019-10032-2
- Marchand, G., & Skinner, E. A. (2007). Motivational dynamics of children's academic help-seeking and concealment. *Journal of Educational Psychology*, 99(1), 65-82. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.99.1.65>
- 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>
- Parsons, S. A., Nuland, L. R., & Parsons, A. W. (2014). The ABCs of student engagement. *Phi Delta Kappan*, 95(8), 23-27. <https://doi.org/10.1177/003172171409500806>
- Perkmann, M., Salandra, R., Tartari, V., McKelvey, M., & Hughes, A. (2021). Academic engagement: A review of the literature 2011-2019. *Research Policy*, 50(1), 104114. <https://doi.org/10.1016/j.respol.2020.104114>
- Rakovec-Felser, Z. (2015). The sensitiveness and fulfillment of psychological needs: Medical, health care and students. *Collegium Antropologicum*, 39(3), 541-550.
- Reeve, J. (2012). A self-determination theory perspective on student engagement. In S. L. Christenson, A. L. Reschly, & C. Wylie (Eds.), *Handbook of research on student engagement* (pp. 149-172). Springer Science + Business Media. https://doi.org/10.1007/978-1-4614-2018-7_7
- Ridgway, J., Lind, C., & Hickson, L. (2020). What motivates people to seek help for their hearing? Applying self-determination theory to hearing healthcare. In *Self-determination theory and*

- healthy aging* (pp. 147-169). Springer Singapore. https://doi.org/10.1007/978-981-15-6968-5_8
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2020). Intrinsic and extrinsic motivation from a self-determination theory perspective: Definitions, theory, practices, and future directions. *Contemporary Educational Psychology*, 61, Article 101860. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2020.101860>
- Ryan, A. M. & Pintrich, P. R. (1997). Should I ask for help? The role of motivation and attitudes in adolescents' help-seeking in math class. *Journal of Educational Psychology*, 89(2), 329-341. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.89.2.329>
- Sanagavarapu, P., & Abraham, J. (2021). Validating the relationship between beginning students' transitional challenges, well-being, help-seeking, and their adjustments in an Australian university. *Journal of Further and Higher Education*, 45(5), 616-628. <https://doi.org/10.1080/0309877X.2020.1804537>
- Schaufeli, W. B. & Bakker, A. B. (2006). The measurement of work engagement with a short questionnaire: A cross-national study. *Educational and Psychology Measurement*, 66(4), 701-716. <https://doi.org/10.1177/0013164405282471>
- Simons, L. G., & Steele, M. E. (2020). The negative impact of economic hardship on adolescent academic engagement: An examination parental investment and family stress processes. *Journal of Youth and Adolescence*, 49(5), 973-990. <https://doi.org/10.1007/s10964-020-01210-4>
- Sobel, M. E. (2000). Causal inference in the social sciences. *Journal of the American Statistical Association*, 95(450), 647-651. <https://doi.org/10.1080/01621459.2000.10474243>
- Won, S., Hensley, L. C., & Wolters, C. A. (2021). Brief research report: Sense of belonging and academic help-seeking as self-regulated learning. *Journal of Experimental Education*, 89(1), 112-124. <https://doi.org/10.1080/00220973.2019.1703095>
- Worthley, J. P., Hostetler, A. J., & Frye, A. A. (2017). Motivated to seek help: Masculine norms and self-regulated motivation in self-help groups. *Psychology of Men & Masculinity*, 18(1), 20-31. <https://doi.org/10.1037/men0000040>

پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی
پرتال جامع علوم انسانی

A Structural Model for Help Seeking Behavior as a Function of Self-Determination and Flourishing Mediated by Students' Academic Engagement

A. Samsaami¹ © L. Zoeghi, Ph.D.^{2*} © M. M. ShariatBaagheri, Ph.D.³

Abstract

To improve help seeking behavior among Iranian girls it was deemed necessary to determine its relationship with self-determination, flourishing, and academic engagement. To this end, a cluster sample of 539 high school students was randomly selected and given four translated questionnaires on these constructs. Based on the original instruments' validity and reliability, the translations were assumed to be so as well. Data analyses yielded a model with adequate goodness of fit. The relation between the four constructs proved to be significantly meaningful. Thus, it can be said that to predict and help improve the help seeking behaviors among girls we should improve the other three characteristics.

Keywords: help seeking behavior, self-determination, flourishing, academic engagement

Date Received: Oct. 27, 2021

Date Accepted: May 9, 2022

This article is derived from the first author's Doctoral Dissertation.

1. Doctoral Graduate in Educational Psychology, Faculty of Psychology and Education, Islamic Azad University, Central Tehran Branch, Tehran, Iran.

2. Assistant Professor, Department of Psychology, Amin Police University. (Corresponding Author)

E-mail: leila.zoghi@apu.ac.ir

3. Assistant Professor, Department of Clinical-Educational Psychology, Faculty of Psychology and Education, Islamic Azad University, Central Tehran Branch, Tehran, Iran.