۲۰۵-۲۲۲

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

اعظم صمصامی[۱] ◉ دکتر لیلا ذوقی[۲*] ◉ دکتر محمدمهدی شریعت باقری[۳]

چکیده: پژوهش حاضر با هدف تعیین رابطهٔ 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 ۵۳۹ 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 براساس خودتعیین‌گری و شکفتگی و به‌صورت غیرمستقیم بر اساس درگیری تحصیلی دانش‌آموزان پیش بینی می‌شود.

کلید واژگان: کمک‌طلبی، خودتعیین‌گری، شکفتگی، درگیری تحصیلی

☑ تاریخ دریافت: ۱۴۰۰/۸/۵ ☑ تاریخ پذیرش: ۱۴۰۱/۲/۱۹

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 نشـــان‌دهندۀ موفقیت نظام آموزشی در زمینه هدف‌یابی و توجه به رفع نیازهای فردی است (مک‌کان[1] و همکاران، ۲۰۲۰). دانش‌آموزان در موقعیتهای آموزشـــگاهی، اغلب با مشکلاتی مواجه می‌شوند که برای رفع آنها نیاز به کمک دارند. در موقعیتهای آموزشـــی وقتی که دانش‌آموزان با مشـــکلات آموزشی مواجه می‌شوند، معلمان و همکلاســـیها به‌عنوان حامیان اجتماعی و آموزشی از نقش مهمی برخوردار می‌شوند (جلیلی، ۱۳۹۸). برخی صاحب‌نظران برای افزایش همکاریهای پژوهشـــی و علمی در میان دانشـــجویان و دانش‌آموزان از مفهوم کمک‌طلبی[2] آموزشـــی استفاده می‌کنند (کیوم[3] 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[4] و پذیرش کمک‌طلبی[5] بررسی می‌شود. به عقیدۀ نیومن[6] (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 متعـــدد می‌تواند به توجیه اجتناب دانش‌آموزان از کمک‌طلبی کمک کنند (نیومن، ۲۰۰۲؛ به نقل از وان[7] 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[8] اشاره کـــرد (جلیلی، ۱۳۹۸؛ ورثلی[9] 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 دســـی[10]، 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 شـــروع و تنظیم یک رفتار همراه باشـــد (چیو[11]، 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 خود تعیین‌گری بر کمک‌طلبی دانش‌آموزان اشاره داشت. همچنین، ریجوی[1] و همکاران (۲۰۲۰) در پژوهشی نقش مثبت خود تعیین‌گری 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 درنظر نگرفت (ورثلی و همکاران، ۲۰۱۷). از عمده‌ترین منابع درونی که بر هیجان مثبت تحصیلی تأثیر دارد و موجبات موفقیت دانش‌آموزان را فراهم می‌کند، شکفتگی[2] است (رادمهر و کرمی، ۱۳۹۸). شکفتگی سازه‌ای در روان‌شناسی مثبت است که به نوع زندگی کردن همراه با خوش‌بینی دائمی اشاره دارد. شکفتگی با واکنشهای مثبت، روابط مثبت با دیگران، امید به زندگی و سطح پایینی از افسردگی همراه است (چییر[3]، ۲۰۲۰). دانش‌آموزانی که شکفتگی بالاتری دارند، از پیشرفت تحصیلی بهتری نسبت به همسالان خود برخوردارند. شکفتگی با تمرکز، توجه و تعهد نسبت به تکلیف که از ویژگیهای اصلی درگیری تحصیلی هستند، به‌طور مثبت رابطه دارد (رادمهر و کرمی، ۱۳۹۸). شکفتگی 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، ساناگاواراپو و آبراهام[4] (۲۰۲۱) در پژوهشی نشان دادند که بهزیستی ذهنی و شکفتگی از طریق افزایش کمک‌طلبی تحصیلی منجر به افزایش موفقیت و عملکرد تحصیلی یادگیرندگان می‌شود. همچنین، کروک[5] و همکاران (۲۰۲۱) در پژوهش خود ارتباط مثبت و معنادار بهزیستی و شکفتگی را در کمک‌طلبی تحصیلی نشان داده‌اند.

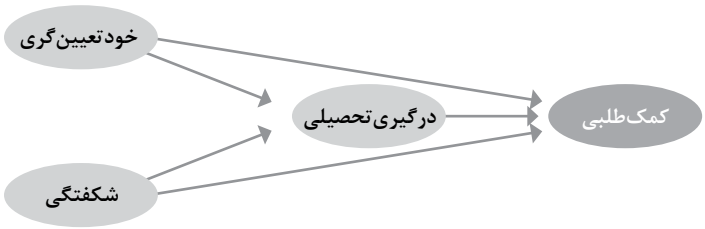
کمک‌طلبی تحصیلی سازه‌ای چندبعدی است که نمی‌توان در یک ساختار خطی ساده به بررسی آن پرداخت. از این‌رو در پژوهش حاضر برای روشن‌تر شدن رابطهٔ میان کمک‌طلبی با خودتعیین‌گری و شکفتگی، درگیری تحصیلی[6] به‌منزلهٔ متغیر میانجی در نظر گرفته شده است. درگیری تحصیلی عاملی بسیار اثرگذار در پیشرفت تحصیلی است(پرکمن[7] و همکاران، ۲۰۲۱) و به‌طورکلی به مشارکت فعال دانش‌آموزان در تکالیف و فعالیتهای درسی اشاره دارد و عاملی مهم برای پیش‌بینی پیشرفت تحصیلی محسوب می‌شود (سیمونز و استیل[8]، ۲۰۲۰). درگیری تحصیلی دانش‌آموزان منعطف و پویا، تحت‌تأثیر شرایط و موقعیتهای ویژه است (پارسونز[9] 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). فراگیرانی 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[1] و همکاران (۲۰۲۱) در پژوهش خود به نقش درگیری تحصیلی بر کمک‌طلبی تحصیلی اشاره داشته‌اند. درگیری تحصیلی دانش‌آموزان منعطف و پویا، تحت‌تأثیر شرایط و موقعیتهای ویژه است.

بی‌شک عوامل متعدد در کمک‌طلبی نقش دارند که شناسایی دقیق این عوامل و طراحی راهکارها و ارائهٔ 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 پدیدهٔ 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 رابطهٔ معناداری وجود دارد.



شکل ۱. مدل مفهومی پژوهش

1. Martin-Arbós

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 متغیرهـای آشکار (مشاهده شده) و مکنون (پنهان) به‌کار گرفته می‌شود تا بتوان مجموعه‌ای از فرضیه‌ها را در قالب یک مدل بررســی کرد، زیرا هدف از تحلیل مســیر بررسی ترتیب ســاختاری یا نظم علی حاکم بر متغیرهای پیش‌بین در زمینهٔ متغیر یا متغیرهای وابسته است. از پیش‌فرضهای تحلیل مسـیر می‌توان به نرمال بودن داده‌ها، وجود رابطه خطی میان متغیرهای پیش‌بین و وابسته، متغیرهای نســبی 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. بـــا توجـه بـه اینکـه در مدل معادلات ساختاری حجم نمونه بهینه بـرای هر متغیر ۳۰ نفر است (بشلیده، ۱۳۹۶) و با توجـه بـه تعداد متغیرها و خرده‌مقیاسهای این مطالعه (۴ متغیر و ۸ خرده مقیاس) حجم نمونه آماری باید ۳۶۰ نفر در نظرگرفتـه مـی‌شـــد، اما به‌دلیل افزایش اعتبار درونی و بیرونی یافته‌ها و با در نظر گرفتن ریزش احتمالی داده‌ها، ۵۳۹ نفر به‌عنوان نمونه آماری انتخاب شدند. از این رو پس از کسب مجوزهای لازم، تهران را به چهار قسمت شـــمال، جنوب، شرق و غرب تقسیم و از هر قسمت به‌طور تصادفی یک منطقه تعیین شد، به‌طوری‌که از میان مناطق شـــهر تهـــران به‌طور تصادفی چهار منطقـــه انتخـــاب (۳، ۴، ۵، ۱۴) و از هر منطقه، از میـان مـدارس دخـترانه دولـتی دوره دوم مـتوسطه دو دبیرستـان به‌طـور تصـادفی انتخـاب شدند (دبیرستانهـــای شهید صادقی، نیایـش، بابایی، فاطمه زهرا، مـــریم، ایران، حجاب، سمیه). سپس از هر مدرسـه دو کلاس به روش تصـادفی انتخـاب شدنـد و در نهـایت، ۵۳۹ دانـش‌آمـوز به پرسشنامه‌ها پاسخ دادند.

پژوهشـــگر پس از هماهنگی با مدیران مدارس انتخابی، شرایط شـــرکت 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 متوســـطه، علاقه‌مندی و داشتن رضایت به شرکت در پژوهش بود. از ملاکهای خروج از پژوهش، بی‌پاســـخ بودن بیش از ۳۰ درصد سؤالات و استفاده از الگوی پاسخ‌دهی مشخص (مانند یکسان پاسخ دادن به سـؤالات زوج یا علامت زدن یـک گـزینه 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 به‌عنوان نمونه نهایی در نظر گرفته شدند. برای رعایت اصول اخلاق پژوهشی و رعایت حقوق افراد از آنها خواســـته شـــد تا درصورت عدم تمایل، در تکمیل پرسشـــنامه‌ها شـــرکت نکنند. درنهایت توضیح داده شـــد که پرسشنامه‌ها محرمانه و بدون نام خواهند بود و از نتایج آنها برای

کار پژوهشی استفـاده خـواهد شـد. داده‌های حاصـل از پـژوهش با نرم‌افزار SPSS-23 و AMOS-23 مورد تجزیه و تحلیل قرار گرفتند.

◉ ابـزارهای پژوهش

۱. پرسشنامه کمک‌طلبی رایان و پنتریچ[1]: این پرسشنامه را رایان و پنتریچ (۱۹۹۷) ساخته‌اند که شامل ۱۴ سؤال و دو بعد پذیرش و اجتناب از کمک‌طلبی اسـت. پاسخ‌دهندگان هر گویه را در مقیاس لیکرت (۱- کاملاً مخالفم، ۵- کاملاً موافقم) درجه‌بنـدی می‌کـردند. سؤالات مربوط به اجتناب از کمک‌طلبی (سؤالات ۱۲، ۱۰، ۹، ۸، ۶، ۴، ۲) به‌صورت معکوس نمره‌گذاری می‌شوند. دامنه نمرات در این مقیاس ۱۴ تا ۷۰ است. قدم‌پور (۱۳۸۲) در پـژوهشی بـرای تـعیین اعتبـار ایـن مقیـاس از روش آلفای کرونباخ استفاده کرده که ضریب آلفا برای عاملهای پذیرش کمک‌طلبی و اجتناب از کمک‌طلبی به تـرتیب ۰/۶۸ و ۰/۶۸ بـوده 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 درصـد واریـانس کل، عامـل پـذیرش کمک‌طلبی بـا ارزش ویـژه ۱/۴۶۶ و ۱۴/۷ درصـد واریانس کل را تبیین می‌کنند. در پژوهش حاضر آلفای کرونباخ ۰/۷۸ و شاخصهای برازش ریشه میانگین مجذورات تقریب ۰/۰۵۲ و شاخص برازندگی تطبیقی ۰/۹۴۵ محاسبه شده است.

۲. پرسشنامه درگیری تحصیلی شافلی و بکر[2]: پرسشنامه درگیری تحصیلی را شافلی 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 اسـت. مؤلفه‌های پرسشنامه عبارت‌اند از: توانمندی، تعهد و جذب. نـمره کلی از جمع نمره‌های سه مؤلفه به‌دست می‌آیـد. دامنه نمره کلی از ۹ تا ۴۵ است. در پژوهش صیف (۱۳۹۵) روایی پرسشنامه را اساتید و متخصصان این حوزه تأیید کـرده‌اند. در پـژوهش صیف (۱۳۹۵) پـایایی پـرسشنامه با روش آلفای کـرونباخ ۰/۸۵ به‌دست آمـده است. آلفای کرونباخ در پژوهش حاضر ۰/۹۰ و شاخصهای برازش ریشه میانگین مجذورات تقریب ۰/۰۴۶ و شاخص برازندگی تطبیقی ۰/۹۹۴ محاسبه شده است.

۳. پرسشنامه نیازهای اساسی خودتعیین‌گری دسی و رایان[3]: 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 = ۰/۷۸). در پژوهش حاضر آلفای کرونباخ ۰/۸۶ و شاخصهای برازش ریشه میانگین مجذورات تقریب ۰/۰۵۷ و شاخص برازندگی تطبیقی ۰/۹۱۲ محاسبه شده است.

۴. پرسشنامه شکفتگی دینر و همکاران: برای سنجش شکفتگی از پرسشنامه شکفتگی دینر[1] و همکاران (۲۰۰۹) استفاده شده که شامل ۹ گویه است که نمره‌گذاری آن براساس طیف لیکرت هفت گزینه‌ای از کاملاً مخالفم (۱) تا کاملاً موافقم (۷) است. حداقل و حداکثر نمره مقیاس به ترتیب ۹ و ۶۳ است و نمره بالاتر نشان‌دهندهٔ میزان شکفتگی بالاتر است. در پژوهش دینر و همکاران (۲۰۰۹) روی ۶۸۹ دانشجو از 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 بر اساس ضریب بازآزمایی یک ماهه ۰/۷۱ به‌دست 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 همهٔ 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 شکفتگی قرار گرفت و شاخص کلی روایی محتوای ابزار ۰/۸۲ و نسبت روایی محتوای آن ۰/۷۵ به دست آمد که نشان‌دهندهٔ روایی مناسب این پرسشنامه بود. علاوه بر این، به‌منظور بررسی روایی پرسشنامه شکفتگی، 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 تنصیف ۰/۸۰ را به دست آوردند (مرادی سیاه‌افشادی 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	خرده‌مقیاس	میانگین	خطای استاندارد میانگین	انحراف استاندارد	کمترین	بیشترین	کجی	کشیدگی
کمک‌طلبی	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
خودتعیین‌گری	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	۶۱۹	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[1] و عامل تورم واریانس[2] 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 همبســـتگی 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 واتسون نیز برای بررسی استقلال خطاها از یکدیگر، نشان داد که خطاها مستقل از یکدیگرند. همچنین نمودار پراکندگی نشـــان داد که میان متغیرهای پژوهش رابطه خطی وجود دارد. با اطمینان از برقراری مفروضه‌ها به بررســـی 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 بررســـی ارتبـــاط 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

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

به‌منظور بررسی برازش مدل نهایی براساس ضرایب به‌دست آمده شاخصهای کلی نیکویی برازش محاسبه شده است. مدل اندازه‌گیری ارتباط متغیرهای مشهود را با متغیرهای مکنون مشخص می‌کند. ارزیابی این مدل با روش تحلیل عاملی تأییدی انجام شده است. شاخصهای برازش مدل اندازه‌گیری 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 کمک‌طلبی با خودتعیین‌گری و شکفتگی 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 اصلی‌ترین شاخصهای برازش مدل در تحلیل مدل‌سازی معادلات ساختاری است که میزان مطلوب بودن مدل برازش‌شده را نشان می‌دهد. همان‌طورکه مشاهده می‌شود مقادیر RMSEA (۰/۰۵۱) و سایر شاخصهای برازش معنادار است، بنابراین می‌توان 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 تأثیرمستقیم و غیر مستقیم (استاندارد) متغیرها

متغیر	Estimate	S.E.	C.R.	P	تأثیر استاندارد مستقیم	تأثیر استاندارد غیرمستقیم
خودتعیین‌گری * کمک‌طلبی	۰/۰۹۰	۰/۰۳۰	۲/۹۵	۰/۰۰۱	۰/۲۶۶	۰/۱۴۸
شکفتگی * کمک‌طلبی	۰/۲۰	۰/۲۶۸	۰/۰۷۵	۰/۹۴۰	۰/۰۰۶	۰/۲۸۳
درگیری تحصیلی * کمک‌طلبی	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 سوبل مورد بررسی قرار گرفته است. آزمون سوبل رایج‌ترین روش آزمون ضرایب میانجی است. این چارچوب را مایکل سوبل[1] در سال ۲۰۰۰ ارائه کرده است. از آزمون سوبل 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؟

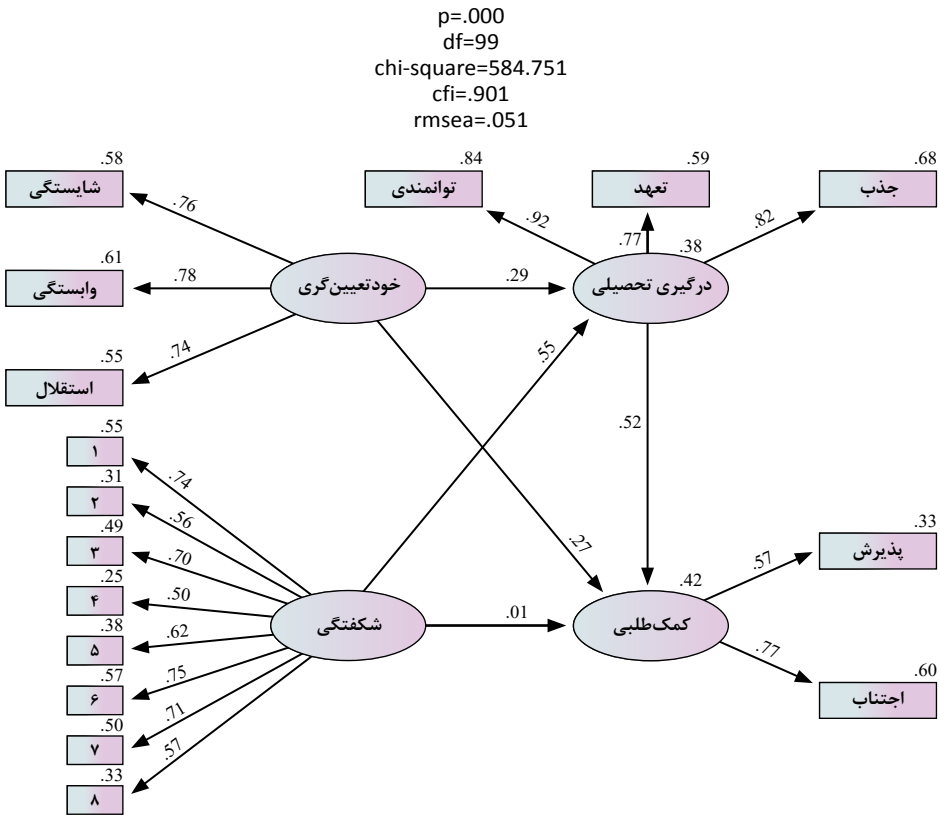
جدول ۶. نتایج آزمون سوبل

ضرایب	وزن رگرسیونی استاندارد	خطای استاندارد	مقدار آماره سوبل	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 سوبل 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 سوبل 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 هامرشال[1] (۲۰۱۹)، همسوست.

1. Hammerschall

همراســـتا با پژوهش حاضر، نتایج پژوهش مدرسی حجت‌آبادی و همکاران (۱۳۹۶) است که نشان می‌دهـــد درگیری تحصیلی میـــان رابطه خودتعیین‌گری و عملکرد تحصیلی، نقـــش میانجی را دارد و خودتعیین‌گری با درگیری تحصیلی رابطه مستقیم دارد. نتایج پژوهش هامرشال (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 تبییـــن رابطه خودتعیین‌گری و کمک‌طلبی با نقش واســـطه درگیری تحصیلی، نتایج پژوهش ریو[1] (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، ســـپس تغییر در یادگیری و پیشـــرفت حاصل می‌شـــود. تغییر در انگیزش تحصیلی در ابعاد رفتاری، عاطفی، شـــناختی 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 احســـاس 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).

افـــزون بر این، با توجه به مدل مارچند و اســـکینر[2](۲۰۰۷) می‌تـــوان این یافته را تبیین کرد. مدل مذکور نشـــان می‌دهد که بافت اجتماعی در یک مسیر غیرمســـتقیم از طریق ارضای نیازهای بنیادین روان‌شناختی سبب افزایش کمک‌طلبی تحصیلی می‌شـــوند. 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 گفـــت که خودتعیین‌گری تأثیری قابل‌توجه 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 بـــه ارتباط انگیزه و کمک‌طلبی تحصیلی و با در نظر گرفتن این نکته که انگیزه بخشـــی مهم در نظریه خودتعیین‌گری است، رابطه میان خودتعیین‌گری و کمک‌طلبی تحصیلی دور از انتظار نیست.

همچنیـــن 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 شکفتگی 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 دشـــواریها به عوامل متعدد بســـتگی دارد که یکی از آنها چگونگی آموزش در کلاس درس است و نیز پارســـونز و همکاران (۲۰۱۴) معتقدند که درگیری تحصیلی دانش‌آمـــوزان منعطف و پویا، تحت‌تأثیر شـــرایط و موقعیتهای ویژه است. همچنین رضایی ورمزیار و همکاران (۱۴۰۰) در پژوهشی نشان دادند که حمایت اجتماعـــی بر درگیری تحصیلی دانش‌آموزان تأثیر می‌گـــذارد؛ پیوندهای مثبت و حمایتی بزرگســـالان با دانش‌آموزان در خانواده و مدرسه زمینه‌ســـاز درگیری فعالانه دانش‌آموزان در فعالیتهای یادگیری اســـت. 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 رســـانه‌ها آموزش می‌دیدند و درگیری تحصیلی کمتری نســـبت به زمان کلاســـهای حضوری داشتند، ضمن اینکه از حمایت مدیر، دبیر، مشـــاور و...(بزرگسالان بیرون خانواده) برخوردار نبودند و نیز افراد جامعه از جمله دانش‌آموزان و خانواده‌های آنها به دلیل شـــرایط ایجاد شده از نظر سلامت روانی تحت‌الشعاع قرار گرفته بودند و عدم آشنایی دانش‌آموزان با آموزش مجازی (به‌ویژه دانش‌آموزان دوره دوم متوســـطه که با حجم مطالب درســـی بالاتر و پیچیده‌تری مواجه هستند) شاید در عدم معناداری نقش میانجیگری درگیری تحصیلی میان شکفتگی و کمک‌طلبی تأثیرگذار بوده است.

نتایج پژوهش رادمهر و کرمی(۱۳۹۸) نشان داد که در دختران و پسران میان شکفتگی و درگیری تحصیلـــی 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 شکفتگی با تمرکز، توجه و تعهد نسبت به تکلیف یکی از ویژگیهای اصلی درگیری تحصیلی اســـت. دانش‌آموزانی که برای انجام دادن تکالیف هدفی می‌یابند، سطح بالاتری از شکفتگی 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 اســـاس خرده‌نظریهٔ نیازهای بنیادین روان‌شـــناختی، ســـلامت روانی و عملکرد بهینه مستقیماً از طریق ارضای ســـه نیاز بنیادین روان‌شناختی یعنی خودمختاری، شایستگی و ارتباط قابل پیش‌بینی اســـت (راکووک - فلســـر[1]، ۲۰۱۵). بنابراین دانش‌آموزان برای دســـتیابی به پیامدهای مطلوب و پاسخ به این ســـه نیاز روان‌شناختی مهم، با درگیر شدن در امور تحصیلی از دیگران کمک می‌گیرند تا بتوانند بـــه نتایج و پیامدهای مطلوب دســـت پیدا کنند. لـــذا خودتعیین‌گری پیش‌بینـــی، 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 اســـت. پیشـــنهاد می‌شود که پژوهشـــی مشـــابه روی دانش‌آموزان پســـر نیز انجام گیرد و نتایج آنها با هم مقایسه شود تا از آن نتایج در برنامه‌های آموزشـــی و پرورشی بهره‌گیری شود. یکی دیگر از محدودیتهای پژوهش حاضر، استفاده از پرسشـــنامه‌های خودگزارشـــی بود، لذا برای اطمینان بیشتر از نتایج، پیشـــنهاد می‌شود که در کنار پرسشـــنامه، از ابزارهای دیگر مانند مصاحبه و آزمونهای روان‌شناختی استفاده شود تا بر غنای یافته‌ها افزوده گردد. داده‌هایی که با ابزارهای خودگزارشی به‌دست می‌آیند سهوا یا عمداً دارای سوگیری هستند و این امر نتیجه‌گیری علی در زمینه رابطه متغیرها را محدود می‌کند، بنابراین انجام دادن پژوهشـــهای آزمایشی و مداخله‌ای برای دستیابی به ادله محکم‌تر و نتیجه‌گیری قطعی سودمندتر است.

نتایج این پـــژوهش می‌تواند بـــرای متخصصـــان فعال در حوزه مشاوره خانواده، مشـــاوره تحصیلی و روان‌درمانی قابل استفاده باشد. به این‌صورت که شناسایی متغیرهای مؤثر در کـــمک‌طلبی 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 دانـــش‌آموزان می‌انجـــامد. با تـــوجه به یافته‌های پژوهش حاضر پیشـــنهاد 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.

1. Rakovec-Felser

منابع

REFERENCES

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 شکفتگی در پیش‌بینی درگیری تحصیلی دانشجویان. *روان‌شناسی تربیتی*، ۱۵ (۵۲)، ۲۰۳-۲۱۶. Doi: https://doi.org/10.22054/jep.2019.32890.2275

رضایی ورمزیار، مرادعلی؛ سعدی‌پور، اسماعیل؛ ابراهیمی‌قوام، صغری و دلاور، علی. (۱۴۰۰). تأثیر حمایت اجتماعی ادراک‌شده، سرمایه‌های تحولی و روان‌شناختی و بهزیستی روان‌شناختی بر درگیری دانش‌آموزان: آزمون الگویی مفهومی. *فصلنامه تعلیم‌وتربیت*، ۳۷ (۲)، ۸۵ -۱۰۸.

صیف، محمدحسن. (۱۳۹۵). تدوین مدل علّی تعلل‌ورزی تحصیلی براساس جهت‌گیری هدف تحصیلی با نقش واسطه‌ای درگیری‌تحصیلی 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 علّی روابط ابعاد جهت‌گیری اهداف پیشرفت و کمک‌طلبی تحصیلی: نقش درگیری تحصیلی و خودکارآمدی. *روان‌شناسی مدرسه*، ۹ (۳)، ۱۳۹-۱۶۱. 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 رشتهٔ علوم انسانی. *رویکردهای نوین آموزشی*، ۴ (۱)، ۴۱-۵۸.

عبدی، علی و زندی‌پیام، آرش. (۱۳۹۹). مدل عملکرد تحصیلی بر اساس هویت تحصیلی، سرزندگی تحصیلی، شکفتگی، 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 شکفتگی و تعیین رابطه شکفتگی 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

Mahdiuon, R., Salimi, G., & Raeisy, 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

Quarterly Journal of
Education

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

A. Samsaami[1] ◉ 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.