

ارائه مدل علی روابط ابعاد جهت‌گیری اهداف پیشرفت و کمک‌طلبی تحصیلی: نقش درگیری تحصیلی و خودکارآمدی

محمد حسن صیف^۱، احمد رستگار^۲، سعید طالبی^۲، میترا یادگار^۳ و راهیل قائدی^۴

چکیده

هدف از پژوهش حاضر ارائه مدل علی روابط ابعاد جهت‌گیری اهداف پیشرفت و کمک‌طلبی تحصیلی با نقش واسطه‌ای درگیری تحصیلی و خودکارآمدی به‌روش تحلیل مسیر بود. پژوهش حاضر توصیفی و از نوع همبستگی بود. جامعه آماری شامل کلیه دانش‌آموزان مقطع متوسطه دوم شهر شیراز بود. حجم نمونه با استفاده از فرمول کوکران ۲۶۵ نفر بود که با روش نمونه‌گیری چندمرحله‌ای انتخاب شدند. ابزار گردآوری اطلاعات، پرسشنامه‌های کمک‌طلبی تحصیلی (ریان و پینتریچ)، درگیری تحصیلی (لین برینک و پینتریچ)، جهت‌گیری هدف (الیوت و مک گریگور) و خودکارآمدی (موریس) بود. به‌منظور تجزیه و تحلیل داده‌ها از نرم‌افزار لیزرل استفاده شد. جهت بررسی برازش مدل از شاخص‌های برازندگی استفاده شده بود. در این پژوهش، شاخص‌های برازش $\chi^2/df=2/44$ ، $CFI=0/97$ ، $RMSEA=0/073$ ، $GFI=0/94$ و $AGFI=0/93$ و $P\text{-value}=0/048$ گزارش شد. با توجه به نتایج بدست آمده جهت‌گیری هدف تحصیلی و مولفه‌های آن از طریق واسطه‌گری ابعاد درگیری تحصیلی بر کمک‌طلبی تأثیرگذار بوده، به‌طوری‌که جهت‌گیری اجتنابی از طریق واسطه‌گری درگیری شناختی، درگیری عاطفی و خودکارآمدی اثر غیرمستقیم و مثبت و جهت‌گیری عملکردی از طریق واسطه‌گری درگیری عاطفی، درگیری رفتاری و خودکارآمدی دارای اثر غیرمستقیم و مثبت بر کمک‌طلبی تحصیلی است. کلیه متغیرهای این پژوهش ۰/۳۷ از تغییرات موجود در متغیر کمک‌طلبی را تبیین می‌کنند. با توجه به مشخصه‌های نکویی برازش، برازش مدل پیش‌بینی کمک‌طلبی تحصیلی در سطح مطلوبی است.

واژه‌های کلیدی: کمک‌طلبی تحصیلی، جهت‌گیری هدف، درگیری تحصیلی، خودکارآمدی تحصیلی.

۱. نویسنده رابط: دانشیار گروه علوم تربیتی، دانشگاه پیام نور، تهران، ایران. seyfstudent@gmail.com

۲. دانشیار گروه علوم تربیتی، دانشگاه پیام نور، تهران، ایران.

۳. کارشناس ارشد مدیریت آموزشی، دپارتمان مدیریت و خدمات آموزشی، آموزشکده فنی و حرفه‌ای دختران نی ریز، دانشگاه فنی و حرفه‌ای استان فارس، ایران.

۴. کارشناس ارشد تحقیقات آموزشی، گروه علوم تربیتی، دانشگاه پیام نور، تهران، ایران.

تاریخ دریافت مقاله: ۱۳۹۶/۰۴/۰۳

تاریخ پذیرش مقاله: ۱۳۹۷/۰۱/۲۳

DOI: 10.22098/JSP.2020.1069

مقدمه

زندگی تحصیلی، یکی از مهمترین ابعاد زندگی فردی است که بر سایر ابعاد زندگی تأثیر فراوان دارد. از این‌رو در سال‌های اخیر، محققان روانشناسی تربیتی مطالعات زیادی در پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان و متغیرهای مربوط به آن انجام داده‌اند (دهقانی، افشین، حسینی و سعیدی، ۱۳۹۸). دانش‌آموزان هر جامعه، قشر کارآمد و آینده‌سازان هر کشور هستند. گروهی که بخش عمده برنامه‌ریزی و بودجه هر کشور را به خود اختصاص می‌دهند (مدبر، صدری دمیرچی و محمدی، ۱۳۹۷). بنابراین یکی از متغیرهای مورد توجه در حوزه تحصیل، کمک‌طلبی است. کمک‌طلبی را یکی از راهبردهای یادگیری می‌دانند که دانش‌آموزان با استفاده از آن می‌توانند مسائل و مشکلات یادگیری و تحصیلی خود را تشخیص داده و از طریق پرسش و کمک گرفتن از دیگران در جهت رفع آنها اقدام نمایند (محمودیان، صفری، آقایی، رضوانی‌فر و میرمحمدتبار، ۱۳۹۱). آنها می‌توانند از طریق این راهبرد، برای تبحر یافتن بر مهارت‌ها و یادگیری بهتر استفاده نمایند، دانش‌آموزان زمانی که به کمک نیازمند هستند و تقاضای کمک می‌کنند، نه تنها مشکلات تحصیلی‌شان کاهش می‌یابد، بلکه دانش و مهارت‌هایی را کسب می‌کنند که در حل مسئله به آنها کمک می‌کند (جلیلی، ۱۳۹۸).

امروزه تعلیم و تربیت انسان‌ها یکی از دشوارترین، ظریف‌ترین و پرمترترین کارها محسوب می‌شود، زیرا ثمره آموزش و پرورش از یک سو تبدیل انسان‌های خام به انسان‌های خلاق و رشد یافته و از سوی دیگر تأمین‌کننده احتیاجات نیروی انسانی هر جامعه، در سطوح مختلف است. دانش‌آموزان ذخایر گرانبهای جوامع بشری هستند. رشد و تکامل استعدادهای موجود جزء اهداف والای هر جامعه می‌باشد. در جامعه علاقمند به تداوم حیات و تعالی خویش، پرورش دانش‌آموزان مستعد از اهم وظایفی است که باید توجهی دقیق و همه‌جانبه به این امر مهم مبذول گردد. برای اینکه معلم تعلیم و تربیت را آغاز نماید، در ابتدا بایستی هدف از تعلیم و تربیت مشخص باشد. لذا نخستین ضرورت، توجه به اهداف آموزش و پرورش است. یکی از معیارهایی که برای سنجش

میزان دستیابی به هدف‌های تربیتی در نظر گرفته شده، جستجوی کمک از دیگران می‌باشد (مرادی، ۱۳۹۴). در واقع کمک‌طلبی تحصیلی^۱، شامل رفتارهایی از قبیل سؤال کردن از معلمان، والدین و همکلاسی‌ها، تقاضای توضیح بیشتر درباره مسأله، گرفتن سرنگ و راه‌حل‌های مسأله و سایر کمک‌های درسی است. این نوع کمک‌طلبی به‌عنوان راهبردی جهت جلوگیری از شکست تحصیلی عمل می‌کند (پوستینن، بریچ و بکر^۲، ۲۰۱۵). افراد برای استفاده از کمک‌طلبی ابتدا باید از نیاز خود آگاه باشند (فراشناخت) سپس تصمیم به جستجوی کمک بگیرند (انگیزش) و در نهایت راهبردهایی را برای استفاده از کمک دیگران به کار گیرند (رفتار) (زوشو و بارنت^۳، ۲۰۱۱). بررسی‌ها نشان داده‌اند که اجتناب از کمک‌طلبی در اوایل نوجوانی افزایش می‌یابد (آسوس، هینشاو، موندزا - دنتون، و پیچ-گولد^۴، ۲۰۱۰).

از دیگر باورهایی که بر یادگیری خودتنظیمی تأثیر دارد و نقش میانجی و تنظیم‌کننده را در رفتارهای تحصیلی دارد، باورهای خودکارآمدی است. بندورا خودکارآمدی را عبارت از باورها و قضاوت‌های افراد از توانایی‌هایشان در انجام تکالیف خاص در موقعیت‌های خاص می‌داند. او شکل خاصی از انتظار را خودکارآمدی می‌داند و بیان می‌دارد که خودکارآمدی، به عقاید و باورهای افراد برای اعمال کنترل خویش بر رویدادهای مؤثر بر زندگی اشاره دارد (دیست، ملاند و بریدابیک^۵، ۲۰۱۴). خودکارآمدی و عوامل مؤثر بر آن، سالهاست که در کانون توجه روانشناسان پرورشی و دیگر کارشناسان آموزش و پرورش جای دارد (نریمانی و وحیدی، ۱۳۹۲). در میان ابعاد مختلف خودکارآمدی، بعد خودکارآمدی تحصیلی^۶ که با کوشش و پافشاری در انجام تکالیف، به کار بردن راهبردهای شناختی، فراشناختی، خودسازماندهی، پایداری در

1 .academic help- seeking

2. Puustinen, Berricot & Baker

3 .Zusho & Barnett

4 . Aceves, Hinshaw, Mendoza – Denton & Page - Gould

5 . Diseth, Meland & Brelidablik

6 .academic self- efficacy

رویارویی با دشواریها، گزینش رشته و مانند آنها تأثیر خود را در جنبه‌های گوناگون بر جای می‌گذارد، متغیری مهم به شمار می‌آید (نعیمی، آشفته و طالبی، ۱۳۹۵؛ به نقل از مدبر، صدری دمیرچی محمدی، ۱۳۹۷). خودکارآمدی به عنوان سطح اعتماد افراد نسبت به خود تعریف می‌شود (ژو، چن، شی، لیانگ و لین^۱، ۲۰۱۶).

در همین راستا یکی از مفاهیمی که در چند دهه اخیر مورد توجه روانشناسان و محققان تعلیم و تربیت قرار گرفته، مفهوم درگیری تحصیلی^۲ می‌باشد. روابط بین فردی می‌تواند سرعت یادگیری و درگیری فعال دانش‌آموزان را تسهیل بخشد (پکران و گارسیا^۳، ۲۰۱۲). درگیری تحصیلی سازه‌ای چند بعدی است که متشکل از مولفه‌های مختلف درگیری شناختی^۴، درگیری رفتاری و درگیری انگیزشی^۵ می‌باشد (رشلی و کریستسون^۶، ۲۰۰۶). از سوی دیگر یکی از تعبیرهایی که برای باور فرد از توانایی‌ها و قابلیت‌هایش در محیط‌های تحصیلی بکار برده می‌شود، خودکارآمدی تحصیلی است (یوجوو، انیشی و تایوما^۷، ۲۰۱۳). درگیری تحصیلی برای اولین بار جهت درک و تبیین شکست تحصیلی مطرح گردید و به عنوان پایه‌ای برای تلاش‌های اصلاح-گرایانه در حوزه تعلیم و تربیت مدنظر قرار گرفت (گونوک^۸، ۲۰۱۴). دامنه گسترده‌ای از مطالعات نشان داده‌اند که جهت‌گیری‌های هدفی و ساختارهای هدف^۹ با مجموعه‌ای از پیامدهای پیشرفت و انگیزش دانش‌آموزان، شامل باورهای دانش‌آموزان در مورد توانایی، پیشرفت، فعال بودن در موقعیت‌های یادگیری و پاسخ‌های دانش‌آموزان به چالش و دشواری مرتبط هستند (مرادی و شریفی، ۱۳۹۷). از سویی دیگر جهت‌گیری هدف تحصیلی، بیانگر الگوی منسجمی از

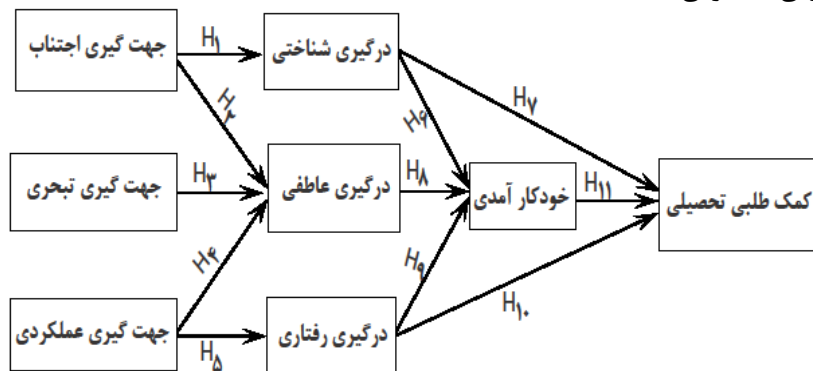
-
1. Zhu, Chen, Shi, Ling & Liu
 2. Behavioral engagement
 3. Pekrun & Linnenbrink- Garcia
 4. cognitive engagement
 5. Motivational engagement
 6. Reschly & Christenson
 7. Ugwu, Onyishi & Tyoyima
 8. Gunuc
 9. Goal Structures

باورهای فرد است که سبب می‌شود تا فرد به‌طور مختلف به موقعیت‌ها گرایش پیدا کند، در آن زمینه به فعالیت پردازد و نهایتاً پاسخی را ارائه دهد (باتلر، ۲۰۰۷). یکی از نظریه‌های بسیار کاربردی و برجسته در درک و فهم انگیزش دانش‌آموزان، نظریه هدف پیشرفت می‌باشد (هولمن، اسکراجر و بادم، ۲۰۱۰). هولمن، اسکراجر و بادم بر این باورند که هدف‌های پیشرفت نمایانگر مجموعه‌ای از باورها می‌باشند که به روش‌های مختلف گرایش به موقعیت‌های پیشرفت، درگیر شدن در آنها و پاسخ دادن به آنها می‌انجامد. به‌نظر می‌رسد رفتار کمک‌طلبی با تئوری جهت‌گیری هدف پیوند خورده است (ویلیامز و تاکاکو^۲، ۲۰۱۱). در این مدل سه جهت‌گیری هدفی مستقل ترسیم می‌شود. هدف عملکردگرا که تاکید بر شایستگی و تایید در نزد دیگران دارد، هدف اجتناب از عملکرد، که تاکید بر دوری جویی از عدم شایستگی در نزد دیگران دارد، هدف تبحری که تاکید بر افزایش کفایت و کسب مهارت در تکلیف را دارد (راسل، ایوت و فلمن^۳، ۲۰۱۱). دوگان^۴ (۲۰۱۵) در پژوهش خود عنوان کرده است که سطوح بالای خودکارآمدی و به‌خصوص خودکارآمدی هیجانی فراگیران، منجر به سطوح بالای درگیری-شناختی می‌شود. نتایج پژوهش‌های ارسان^۵ (۲۰۱۵) و پاتریک^۶ (۲۰۰۷) مشابه پژوهش دوگان (۲۰۱۵) است. نتایج حاصل از اغلب پژوهش‌های انجام گرفته در ارتباط با اهداف پیشرفت و دیگر متغیرها نشان می‌دهند که اهداف گرایشی رابطه مثبتی با خودکارآمدی بالا دارد (کاپلان و فلوم^۷، ۲۰۱۰). همچنین نتایج تحقیقات نشان می‌دهند که خودکارآمدی با جهت‌گیری هدفی تبحری، همبستگی مثبت و با نوع عملکردی آن، رابطه منفی دارد. بدین معنا که افراد با جهت‌گیری هدفی تبحری، در مقایسه با افرادی که جهت‌گیری هدفی عملکردی داشتند، خودکارآمدی بالاتری از

-
- 1 Hulleman & Schrag & Bodman
 2. Williams & Takaku
 3. Roussel, Elliot, & Feltman
 4. Dogan
 5. Ersan
 6. Patrik
 7. Kaplan & Flum

خود نشان می‌دهند (گرهارد و براون، ۲۰۰۶). بین خودکارآمدی و کمک‌طلبی تحصیلی رابطه مثبت و معنادار وجود دارد (ویلیامز و تاکاکو، ۲۰۱۱). جهت‌گیری هدف تبحری، به‌طور مثبت و معنی‌دار با خودکارآمدی و کمک‌طلبی مرتبط است، بین خودکارآمدی و رفتار کمک‌طلبی رابطه معنی‌داری وجود ندارد (ساکیز، ۲۰۱۱).

بدون شک عوامل متعددی در کمک‌طلبی نقش دارند که شناسایی دقیق این عوامل و طراحی راهکارها و ارائه برنامه‌هایی که بتواند باعث بهره‌گیری بهینه از امکانات و توانمندی‌های موجود برای نیل به بازدهی رضایت‌بخش و پیشرفت تحصیلی جوانان گردد، حائز اهمیت است. لذا شناسایی عوامل تأثیرگذار بر کمک‌طلبی، می‌تواند ضمن پیشگیری از پدیده زیانبار افت تحصیلی، زمینه را برای ارتقاء عملکرد تحصیلی فراگیران فراهم سازد و در کنارهم بودن این متغیرها، به جنبه جدید بودن این پژوهش اشاره دارد. از این رو پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان، این ضرورت را ایجاب می‌کند که به ابعاد مختلف تأثیرگذار بر کمک‌طلبی تحصیلی مانند، خودکارآمدی تحصیلی، جهت‌گیری هدف و همچنین درگیری تحصیلی پرداخته شود؛ چراکه هر کدام از آنها تأثیری مهم بر بالندگی و پیشرفت دانش‌آموزان در مقاطع مختلف تحصیلی دارد و بستری را برای داشتن جامعه‌ای پویا و هدفمند فراهم می‌کند. بنابراین هدف اصلی پژوهش ارائه مدل علی روابط ابعاد جهت‌گیری اهداف پیشرفت و کمک‌طلبی تحصیلی با نقش واسطه‌ای درگیری تحصیلی و خودکارآمدی به روش تحلیل مسیر در قالب مدل مفهومی زیر می‌باشد. پس این تحقیق می‌تواند گامی موثر در ارائه مطالب جدید باشد تا با کاربرد نتایج آن بتوان به دنیای علم و آموزش و ارتقاء آن کمک نمود. (شکل ۱)



شکل ۱: مدل مفهومی پژوهش

روش

روش پژوهش حاضر، توصیفی و از نوع همبستگی بود.

جامعه، نمونه و روش نمونه‌گیری: جامعه آماری این پژوهش کلیه دانش‌آموزان مقطع متوسطه دوم شهر شیراز ($N=43700$) در سال تحصیلی ۹۵-۹۴ بود، که از میان آنها بعد از برآورد حجم نمونه با استفاده از فرمول کوکران و با روش نمونه‌گیری تصادفی خوشه‌ای چندمرحله‌ای ۲۶۵ نفر انتخاب شدند. برای گردآوری داده‌ها، از چهار پرسشنامه زیر استفاده شد:

پرسشنامه کمک‌طلبی تحصیلی: این پرسشنامه توسط ریان و پنتریچ (۱۹۹۷) ساخته شده است که شامل ۱۴ سوال می‌باشد و دو مولفه اجتناب از کمک‌طلبی و پذیرش کمک‌طلبی را در بر دارد. پاسخ‌دهندگان، هر گویه را در مقیاس لیکرت (۱=کاملاً مخالفم، ۵=کاملاً موافقم) درجه‌بندی می‌کنند. دامنه نمرات در این مقیاس ۱۴ تا ۷۰ می‌باشد. قدم پور (۱۳۷۷) به نقل از مرادی (۱۳۹۴)، جهت تعیین اعتبار این مقیاس، از روش آلفای کرونباخ استفاده کرد. ضرایب آلفا برای عامل‌های پذیرش کمک‌طلبی و اجتناب از کمک‌طلبی به ترتیب ۰/۶۸ و ۰/۶۸ به دست آمد. مرادی (۱۳۹۴) ضریب آلفای کرونباخ برای خرده مقیاس‌های پذیرش کمک‌طلبی و اجتناب از کمک‌طلبی به ترتیب ۰/۷۷ و ۰/۷۹ و برای کل پرسشنامه ۰/۷۶ به دست آورد و به منظور تعیین

اعتبار سازه مقیاس، از روش تحلیل عاملی تاییدی استفاده کرد. شاخص‌های برازش به‌دست آمده نشان‌دهنده برازش مناسب داده‌ها، با مدل اندازه‌گیری در پژوهش مرادی (۱۳۹۴) می‌باشد. در پژوهش حاضر، ضریب آلفای کرونباخ برای کل پرسشنامه کمک‌طلبی تحصیلی ۰/۷۵ به‌دست آمد. به منظور تعیین اعتبار سازه، از روش تحلیل عاملی تاییدی استفاده شد و شاخص‌های برازش به‌دست آمده نشان‌دهنده برازش مناسب داده‌های پژوهش حاضر با مدل اندازه‌گیری است.

پرسشنامه جهت‌گیری اهداف پیشرفت: این پرسشنامه از وندی ویل^۱ (۱۹۹۷) و الیوت و مک‌گریگور (۲۰۰۱) اقتباس شده است و دارای ۱۲ گویه می‌باشد. در این پرسشنامه سه نوع جهت‌گیری هدف، جهت‌گیری تبحری (یادگیری)، عملکرد گرایشی و عملکردگریزی بررسی شده است. آزمودنی‌ها باید هر گویه را مطالعه نمایند و صحت آن را در مورد خویش بر اساس مقیاس ۵ درجه‌ای لیکرت از کاملاً موافقم (با نمره ۵) تا کاملاً مخالفم (با نمره ۱) ارزیابی نمایند. حداکثر نمره آزمودنی در هر عامل ۲۵ و حداقل نمره اکتسابی در هر عامل ۵ خواهد بود. در پژوهش هاول و واتسون^۲ (۲۰۰۷) نیز ضریب آلفا به ترتیب ۰/۸۷، ۰/۸۹ و ۰/۹۲ و برای کل ۰/۸۳ به‌دست آمد. ضریب آلفای کرونباخ برای جهت‌گیری هدف تبحری ۰/۷۱، عملکرد گرایشی ۰/۶۸ و برای عملکرد گریزی ۰/۶۹ به‌دست آمده است (ارشادی، ۱۳۹۴). پایایی پرسشنامه جهت‌گیری هدف پژوهش حاضر، نیز از ضریب آلفای کرونباخ برای جهت‌گیری اجتنابی ۰/۸۷ و برای جهت‌گیری تبحری ۰/۸۴ و برای جهت‌گیری عملکردی ۰/۸۳ به‌دست آمد. قابل ذکر است روایی این ابزار پیش از این در مطالعه مقدماتی بر روی نمونه‌ای از دانشجویان دانشگاه شیراز مورد بررسی قرار گرفته بود (عطاردی و کارشکی، ۱۳۹۲).

پرسشنامه درگیری تحصیلی: برای اندازه‌گیری درگیری تحصیلی از پرسشنامه محقق ساخته استفاده شد. بدین صورت که ابتدا مولفه‌های درگیری تحصیلی^۳ (درگیری شناختی، درگیری

1. VandeWalle
2. Howell & Watson
3. academic engagement

انگیزشی و درگیری رفتاری) و گویه‌های متناسب با آنها که ۴۵ گویه بود و پس از اینکه با افراد صاحب نظر مصاحبه انجام شد به ۴۱ گویه تقلیل یافت. در نهایت ۳۸ عبارت باقی ماند که در قالب یک پرسشنامه همراه با راهنمای تکمیل آن برای آزمودنی‌ها تنظیم گردید. گزینه‌ها بر اساس طیف لیکرت تنظیم شدند. روایی پرسشنامه درگیری تحصیلی، از طریق تعیین روایی محتوا به شیوه داوری تخصصی و از حیث انطباق با بنیان نظری آن توسط سه تن از متخصصان علوم تربیتی صورت گرفت. بدین صورت که موافقه‌های درگیری تحصیلی از بنیان‌های نظری استخراج و برای هر مولفه عبارت‌هایی تنظیم گردید. سپس با اجرای یک آزمون مقدماتی، برای پرسشنامه درگیری تحصیلی به وسیله آزمون آلفای کرونباخ، پایایی کل پرسشنامه در مرحله مقدماتی با ۳۸ سوال ۰/۹۲ به دست آمد و همسانی درونی خرده مقیاس‌های درگیری شناختی با ۰/۸۴، درگیری رفتاری ۰/۷۶، درگیری انگیزشی ۰/۸۶ می باشد. همچنین پایایی کل پرسشنامه در مرحله نهایی نیز با ۳۸ سوال ۰/۹۰ به دست آمد و همسانی درونی خرده مقیاس‌های درگیری شناختی با ۰/۸۳، درگیری رفتاری ۰/۷۳، درگیری انگیزشی ۰/۸۰ می باشد که در حد مطلوب و قابل قبول قرار دارند (زرنگ، ۱۳۹۱). در پژوهش حاضر نیز، ضریب آلفای کرونباخ برای درگیری شناختی ۰/۷۶ و برای درگیری عاطفی ۰/۸۰ و برای درگیری رفتاری ۰/۷۸ به دست آمد.

پرسشنامه خودکارآمدی: پرسشنامه خودکارآمدی کودکان و نوجوانان^۱، توسط موریس (۲۰۰۱) و با اقتباس از پرسشنامه خودکارآمدی بندورا (۱۹۹۶) ساخته شده است. پرسشنامه خودکارآمدی کودکان و نوجوانان، شامل ۲۳ ماده است که از سه خرده آزمون خودکارآمدی اجتماعی، خودکارآمدی تحصیلی و خودکارآمدی هیجانی تشکیل شده است و توانایی آزمودنی را در موقعیت‌های مختلف می‌سنجد. دهقانی‌زاده و حسین چاری (۱۳۹۱) برای بررسی روایی این پرسشنامه از روش همبستگی هرگویه با ابعاد آن استفاده کردند که ضریب آنها برای بعد خودکارآمدی تحصیلی بین ۰/۵۱ تا ۰/۶۱، برای بعد اجتماعی ۰/۴۹ تا ۰/۶۰ و برای بعد هیجانی

^۱. SEQ-C

۰/۴۵ تا ۰/۶۹ محاسبه شد. رجبی و همکاران (۱۳۹۱) پایایی این پرسشنامه را ۰/۸۸. به دست آوردند. در پژوهش حاضر پایایی کل پرسشنامه از طریق آلفای کرونباخ ۰/۷۳ به دست آمد. به علاوه به منظور تعیین اعتبار سازه مقیاس خودکارآمدی، از روش تحلیل عاملی تاییدی استفاده شد. شاخص های برازش به دست آمده نشان دهنده برازش مناسب داده ها با مدل اندازه گیری است. تجزیه تحلیل آماری داده های پژوهش با استفاده از نرم افزار لیزرل صورت پذیرفت. آزمون آماری صورت گرفته، شامل آزمون آماری تحلیل مسیر، ماتریس همبستگی، آزمون برازندگی مدل کلی با استفاده از شاخص های نکوئی برازش استفاده شد.

نتایج

در پژوهش حاضر ۱۴۵ دانش آموز دختر با میانگین ۱۱/۳۷ و انحراف استاندارد ۲/۱۹ و ۱۲۰ دانش آموز پسر با میانگین ۱۱/۲۹ و انحراف استاندارد ۲/۱۸ شرکت کردند. جهت تجزیه و تحلیل یافته های پژوهش، از مدل تحلیل مسیر استفاده شده است. از آنجایی که پایه و اساس مطالعات تحلیل مسیر همبستگی بین متغیرها می باشد، در ادامه ماتریس همبستگی متغیرهای پژوهش آورده می شود.

جدول ۱. ماتریس همبستگی متغیرهای پژوهش

متغیرها	۱	۲	۳	۴	۵	۶	۷	۸
۱. جهت گیری اجتنابی	۱							
۲. جهت گیری تبحری	-۰/۳۲**	۱						
۳. جهت گیری عملکردی	-۰/۳۳**	۰/۴۳**	۱					
۴. درگیری شناختی	-۰/۲۵**	۰/۴۵**	۰/۴۱**	۱				
۵. درگیری عاطفی	-۰/۳۴**	۰/۳۵**	۰/۳۴**	۰/۲۶**	۱			
۶. درگیری رفتاری	-۰/۲۲**	۰/۳۲**	۰/۳۵**	۰/۲۳**	۰/۲۲**	۱		
۷. خودکارآمدی تحصیلی	۰/۰۸	۰/۱۴*	۰/۲۰**	۰/۳۶**	۰/۴۱**	۰/۵۰**	۱	
۸. کمک طلبی تحصیلی	۰/۱۶*	۰/۲۰**	۰/۱۴*	۰/۳۸**	۰/۱۶**	۰/۱۴*	۰/۳۷**	۱

* $P < 0/05$ ** $P < 0/01$

با توجه به جدول ۱ ملاحظه می‌شود که درگیری شناختی، جهت‌گیری عملکردی و درگیری رفتاری با کمک‌طلبی تحصیلی رابطه معناداری دارد ($p < 0/05$).
در این قسمت با توجه به اطلاعات مندرج در جدول ۲ به بحث و بررسی پیرامون رد یا تایید فرضیه‌های مرتبط با اثرات مستقیم و غیرمستقیم و اثرات کل متغیرها بر یکدیگر می‌پردازیم.

جدول ۲. برآوردهای ضرایب اثرات مستقیم و اثرات غیرمستقیم و اثرات کل

نتیجه فرضیه	T	خطای استاندارد برآورد	پارامتر استاندارد شده	متغیرها برآوردها
اثر مستقیم جهت‌گیری اجتنابی بر:				
تایید	-۲/۷۳	۰/۰۳	-۰/۲۱**	درگیری شناختی
تایید	-۴/۲۶	۰/۰۴	-۰/۳۳**	درگیری عاطفی
اثر مستقیم جهت‌گیری تبحری بر:				
تایید	۳/۱۱	۰/۰۳	۰/۲۳**	درگیری عاطفی
اثر مستقیم جهت‌گیری عملکردی بر:				
رد	۳/۹۵	۰/۰۵	۰/۲۹**	درگیری عاطفی
رد	۴/۹۷	۰/۰۳	۰/۳۹**	درگیری رفتاری
اثر مستقیم درگیری شناختی بر:				
تایید	۳/۶۶	۰/۰۵	۰/۲۷**	خودکارآمدی تحصیلی
تایید	۴/۵۰	۰/۰۴	۰/۳۴**	کمک‌طلبی تحصیلی
اثر مستقیم درگیری عاطفی بر:				
تایید	۴/۷۴	۰/۰۴	۰/۳۶**	خودکارآمدی تحصیلی
اثر مستقیم درگیری رفتاری بر:				
تایید	۶/۳۲	۰/۰۳	۰/۴۷**	خودکارآمدی تحصیلی
رد	۱/۱۵	۰/۰۶	۰/۱۲	کمک‌طلبی تحصیلی
اثر مستقیم خودکارآمدی تحصیلی بر:				
تایید	۴/۱۷	۰/۰۴	۰/۳۲**	کمک‌طلبی تحصیلی
اثر غیرمستقیم جهت‌گیری اجتنابی بر:				
رد	۱/۱۸	۰/۰۸	۰/۰۱	خودکارآمدی تحصیلی

ارائه مدل علی روابط ابعاد جهت گیری اهداف پیشرفت و کمک طلبی تحصیلی

کمک طلبی تحصیلی	۰/۰۵*	۰/۰۶	۲/۳۸	تایید
اثر غیرمستقیم جهت گیری تبحری بر:				
خودکارآمدی تحصیلی	۰/۰۶**	۰/۰۵	۳/۵۱	تایید
کمک طلبی تحصیلی	۰/۰۲	۰/۰۴	۱/۶۷	رد
اثر غیرمستقیم جهت گیری عملکردی بر:				
خودکارآمدی تحصیلی	۰/۱۲**	۰/۰۷	۵/۸۰	تایید
کمک طلبی تحصیلی	۰/۰۷**	۰/۱۰	۲/۹۷	تایید
اثر غیرمستقیم درگیری شناختی بر:				
کمک طلبی تحصیلی	۰/۰۵*	۰/۰۷	۲/۵۳	تایید
اثر غیرمستقیم درگیری عاطفی بر:				
کمک طلبی تحصیلی	۰/۰۴*	۰/۰۸	۲/۲۰	تایید
اثر غیرمستقیم درگیری رفتاری بر:				
کمک طلبی تحصیلی	۰/۰۹**	۰/۰۴	۳/۸۶	تایید
اثر کل درگیری شناختی بر:				
کمک طلبی تحصیلی	۰/۳۹**	۰/۰۶	۶/۷۳	تایید
اثر کل درگیری رفتاری بر:				
کمک طلبی تحصیلی	۰/۲۱**	۰/۰۸	۴/۵۷	تایید

* $P < 0.05$ ** $P < 0.01$

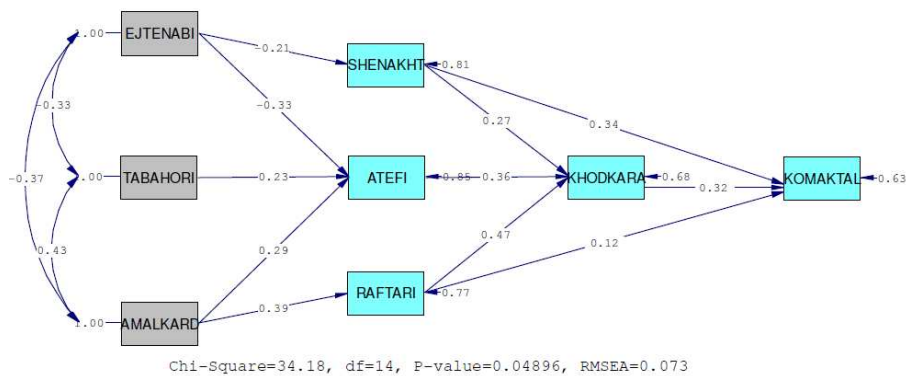
از دیگر ویژگی های تحلیل مسیر امکان مقایسه اثرات کل، مستقیم و غیرمستقیم متغیرها بر یکدیگر می باشد. هیچکدام از جهت گیری های هدفی به عنوان متغیرهای برونزای پژوهش بر کمک طلبی تحصیلی دارای اثر مستقیم نیستند. با این حال، اثر غیرمستقیم و اثرات کل جهت گیری اجتنابی (۰/۰۵) و جهت گیری عملکردی (۰/۰۷) بر کمک طلبی تحصیلی از نظر آماری به ترتیب در سطح ۰/۰۵ و ۰/۰۱ معنی دار است که این امر بیانگر نقش واسطه ای موثر ابعاد درگیری تحصیلی و خودکارآمدی تحصیلی در میان جهت گیری های هدفی و کمک طلبی تحصیلی است. از میان ابعاد درگیری تحصیلی، تنها اثر مستقیم درگیری شناختی بر کمک طلبی تحصیلی معنادار (در سطح ۰/۰۱) است؛ اثر کل درگیری شناختی (۰/۳۹)، درگیری رفتاری (۰/۲۱) بر کمک طلبی تحصیلی در سطح ۰/۰۱ معنادار است. با این

حال، اثرات غیرمستقیم هر سه بعد درگیری تحصیلی بر کمک‌طلبی تحصیلی معنادار می‌باشد. لازم به ذکر است که خودکارآمدی تحصیلی نیز بر روی کمک‌طلبی تحصیلی، تنها دارای اثر مستقیم است (۰/۳۲) که در سطح ۰/۰۱ معنادار شده است. در جدول ۳ واریانس تبیین شده متغیرهای پژوهش آورده شده است.

جدول ۳. واریانس تبیین شده متغیرهای پژوهش

ردیف	متغیر	واریانس تبیین شده R^2
۱	درگیری شناختی	۰/۱۹
۲	درگیری عاطفی	۰/۱۵
۳	درگیری رفتاری	۰/۲۳
۴	خودکارآمدی تحصیلی	۰/۳۲
۵	کمک‌طلبی تحصیلی	۰/۳۷

همانطور که در جدول ۳ مشاهده می‌گردد میزان واریانس تبیین شده کمک‌طلبی تحصیلی در پژوهش حاضر برابر با ۰/۳۷ است که نشان می‌دهد ۳۷٪ از واریانس این متغیر توسط جهت‌گیری‌های هدفی، ابعاد درگیری تحصیلی و خودکارآمدی تحصیلی تبیین می‌گردد. جهت بررسی برازش مدل از شاخص‌های برازندگی استفاده شده است. به‌طور کلی از میان مشخصه‌های برازندگی متنوعی که وجود دارد، در این پژوهش شاخص‌های برازش $\chi^2/df=2/44$ ، $RMSEA=0/073$ ، $CFI=0/97$ ، $GFI=0/94$ و $AGFI=0/93$ و $P\text{-value}=0/48$ گزارش می‌شود. با توجه به مشخصه‌های نکویی برازش، برازش مدل پیش‌بینی کمک‌طلبی تحصیلی در سطح مطلوبی می‌باشد. در ادامه نمودار مسیر مدل برازش شده همراه با پارامترهای برآورد شده (مقادیر استاندارد) ارائه شده است (شکل ۲).



شکل ۲. نمودار مسیر و برآورد پارامترهای مدل برازش شده پیش بینی کمک طلبی تحصیلی

بحث و نتیجه گیری

هدف از پژوهش حاضر ارائه مدل علی روابط ابعاد جهت گیری اهداف پیشرفت و کمک طلبی تحصیلی با نقش واسطه‌ای درگیری تحصیلی و خودکارآمدی با روش تحلیل مسیر بود. نتایج نشان داد که فرد با جهت گیری عملکردگریز، از نمود آشکار پیشرفت که ناتوانی وی را نشان می‌دهد، اجتناب می‌کند. در واقع در جهت گیری اجتنابی دانش‌آموزان برای آشکار نشدن بی‌مهارتی و بی‌لیاقتی‌شان که منجر به قضاوت‌های دیگران در مورد آنها می‌شود، از درگیر شدن و رویارویی در تکالیف پرهیز می‌کنند. نتایج پژوهش حاضر با یافته‌های صیف (۱۳۹۴)؛ کیانی و همکاران (۱۳۹۴)؛ کاپلان و فلوم (۲۰۱۰)؛ لیم، لاونی (۲۰۰۸) همسو می‌باشد و با نتایج تحقیقات رحمانی (۱۳۹۲)؛ الهارتی، واز و ایساکسون (۲۰۱۰)؛ ناهمسو می‌باشد. همچنین زمانی که دانش‌آموزان به دنبال اجتناب از ناتوان به نظر رسیدن نسبت به دیگران هستند، به احتمال فراوان خود را در انجام کارها ناتوان و ناکارآمد درک می‌کنند و این موضوع پیامدهای منفی به همراه خواهد داشت. یکی از مهمترین این پیامدها، اجتناب از کمک‌طلبی تحصیلی می‌باشد. لذا این دسته از دانش‌آموزان در حل مسئله با مشکلات بیشتری مواجه می‌شوند. نتایج به‌دست آمده با نتایج تحقیقات مرادی (۱۳۹۴)؛ الفتنا و همکاران (۲۰۱۴)؛ ساکیز (۲۰۱۱)؛ باتلر و شیباز (۲۰۰۸) همسو است و با نتیجه هاشمی شیخ

شبان‌ی و شکرکن (۱۳۸۸) ناهمسو می‌باشد.

دانش‌آموزانی که جهت‌گیری هدف تبصری دارند، خودکارآمدی ادراک شده و موفقیت تحصیلی بالاتری دارند. نتایج این تحقیقات با نتایج تحقیقات کیانی و همکاران (۱۳۹۴)؛ تامنن و همکاران (۲۰۱۲)؛ دیست (۲۰۱۱)؛ ساکیز (۲۰۱۱)؛ الهارتی، واز و ایساکسون (۲۰۱۰)؛ کاپلان و فلوم (۲۰۱۰)؛ قونگ‌قان (۲۰۰۹)؛ لایم و همکاران (۲۰۰۸)؛ باتلر و شیباز (۲۰۰۸)؛ لیم، لاونی (۲۰۰۸) همسو می‌باشد.

جهت‌گیری هدف تبصری به‌طور مثبت و معنی‌دار با خودکارآمدی و کمک‌طلبی فراگیران مرتبط است. اما نتیجه پژوهش حاضر آن را رد نمود، زیرا افراد دارای هدف تبصری به دنبال هدف-های چالش‌برانگیز و ارتقای پیشرفت خود هستند، دانش‌آموزانی که باور خودکارآمدی بالایی دارند و معتقدند از عهده انجام تکالیف یک درس برمی‌آیند و از اهمیت و کاربرد آن در آینده آگاه می‌باشند، با احتمال زیادی می‌کوشند تا در آن درس تسلط یافته و تبصر لازم را کسب کنند، یعنی هدف تبصری را برمی‌گزینند. نتیجه پژوهش حاضر با یافته‌های مرادی (۱۳۹۴)؛ الفتن و همکاران (۲۰۱۴)؛ ساکیز (۲۰۱۱)؛ راسل و همکاران (۲۰۱۰)؛ باتلر و شیباز (۲۰۰۸) همسو می‌باشد. تقریباً تمام مطالعات وجود یک رابطه مثبت بین اهداف تبصری و کمک‌طلبی را تایید کرده‌اند (باتلر و شیباز، ۲۰۰۸).

بنابراین با توجه به اینکه نظام آموزشی ایران از نوع رقابتی است و نمرات دانش‌آموزان ملاک شایستگی و توانمندی تحصیلی است، کسب نمرات بالاتر نیز باعث افزایش خودکارآمدی دانش‌آموزان می‌گردد. برخی از دانش‌آموزان که به دنبال کسب شایستگی از طریق نمرات بالا می‌باشند، اهداف عملکردی را اتخاذ می‌نمایند. نتایج این پژوهش با یافته‌های صیف (۱۳۹۴)، کیانی و همکاران (۱۳۹۴)؛ دیست (۲۰۱۱)؛ کاپلان و فلوم (۲۰۱۰)؛ لیم، لاونی (۲۰۰۸) همسو می‌باشد. بنابراین، هرچه خودکارآمدی بیشتر باشد، تلاش، پایداری و برگشت‌پذیری بیشتر خواهد بود. همچنین متغیرهای درگیری عاطفی، درگیری رفتاری و خودکارآمدی تحصیلی بین جهت‌گیری عملکردی و

خودکارآمدی تحصیلی نقش واسطه دارند. نتیجه این پژوهش با یافته‌های مرادی (۱۳۹۴)؛ الفتنا و همکاران (۲۰۱۴)، شیء (۲۰۱۲)، باتلرو شیباز (۲۰۰۸) همسو می‌باشد. افرادی که دارای جهت‌گیری عملکردی هستند، برای دستیابی به نمرات خوب یا خرسند کردن دیگران (معلم، اولیا یا دیگران) تلاش می‌کنند. افرادی که دارای اهداف عملکردگرا هستند، تمایل به نشان دادن شایستگی خود و تأثیر مثبت گذاشتن بر دیگران دارند؛ به همین دلیل سخت تلاش می‌کنند تا از همه هم‌ردیفان خود برتر باشند.

یادگیرندگانی که در گروه‌های کوچک درباره محتوای یادگیری بصورت عمیق و منسجم به بحث می‌پردازند، نسبت به آنهایی که از لحاظ رفتاری مشغول انجام تکالیفند ولی درباره چیزهای نامربوط صحبت می‌کنند دارای درگیری شناختی بیشتری هستند. نتایج این تحقیقات با یافته‌های تحقیقات سانگاک و همکاران (۲۰۱۶) همخوانی دارد.

یادگیرندگان در حین انجام تکالیف درسی نه تنها باید از لحاظ رفتاری و شناختی درگیر شوند، بلکه می‌بایست از لحاظ انگیزشی نیز در امور تحصیلی درگیر شوند. معلمان معمولاً از یادگیرندگان می‌خواهند تا به مطالب درسی علاقه نشان دهند، هنگام یادگیری، تجارب هیجانی و عاطفی مثبت داشته باشند و از ایجاد هیجانات منفی نظیر اضطراب خودداری نمایند. نتایج این تحقیقات با یافته‌های تحقیقات سانگاک و همکاران (۲۰۱۶)؛ دوگان (۲۰۱۵) همسو است. بنابراین می‌توان چنین استدلال کرد که فرد خودکارآمد، فردی هدفمند بوده که با استفاده از خصوصیت خودتنظیم‌گری، فنون مدیریت زمان، تمرین معنادار، کاربرد مناسب راهبردهای شناختی و فراشناختی، سعی در رسیدن به هدف به بهترین شیوه دارد و از سویی وی، فردی خودانگیخته است که اهداف واقع‌گرایانه برای خود وضع نموده و بر هیجانات خود کنترل دارد و به توانایی‌های خود ایمان دارد. افراد با خودکارآمدی بالا، درگیری تحصیلی بالاتری نشان می‌دهند. بنابراین هرچه فراگیران باورهای نیرومندی درباره توانمندی‌های خود برای کسب موفقیت در محیط‌های آموزشی داشته باشند، در مواقعی که برای حل مشکل نیاز به درخواست کمک دارند، از دیگران تقاضای کمک می‌نمایند.

درخصوص خودکارآمدی و مولفه‌های درگیری تحصیلی، می‌توان اینگونه بیان کرد که خودکارآمدی می‌تواند به درگیری بیشتر و در نتیجه یادگیری و پیشرفت بهتری منجر شود. به‌علاوه خودکارآمدی با مولفه‌های درگیری تحصیلی ارتباط دارد و نتایج حاکی از آن است دانش‌آموزانی که معتقدند توانا هستند از راهبردهای شناختی، تلاش و پایداری بیشتری استفاده می‌کنند و در مقایسه با کسانی که برای انجام تکالیف به توانایی خود اعتماد ندارند، پایداری بیشتری نشان می‌دهند. در نتیجه افرادی که از خودکارآمدی بالایی بهره‌مندند در مقایسه با کسانی که از خودکارآمدی پایینی برخوردارند، از کمک‌طلبی تحصیلی به میزان بیشتری استفاده می‌کنند. نتایج این تحقیقات با یافته‌های تحقیقات سانگاک و همکاران (۲۰۱۶) مطابقت دارد. این یافته‌ها همسو با نتایج ممبینی، مکتبی، بهروزی (۱۳۹۴)؛ مرادی (۱۳۹۴)؛ زوشو وبارنت (۲۰۱۱) و ویلیامز و تاکاکو (۲۰۱۱)، ملیون (۲۰۱۰) می‌باشد. همچنین، مطالعات نشان می‌دهند که سطوح پایین خودکارآمدی منجر به عدم درگیری می‌شود و فراگیرانی که در سطوح بالای درگیری قرار دارند، بسیار هدف‌مدار بوده و دارای سطوح بالای خودکارآمدی هستند. اینگونه افراد، توانایی مقابله با نیازها و الزامات متفاوت در موقعیت‌های مختلف را دارا می‌باشند. 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. افراد خودکارآمد، در صورت مواجهه با مشکلات تحصیلی، به دنبال راه‌حلهای مفید و مناسب برای حل آنها می‌گردند تا مغلوب مشکلات شوند. بنابراین پیشنهاد می‌شود شرایط به‌گونه‌ای فراهم گردد تا دانش‌آموزان به سمت اتخاذ اهداف نوع تبحری پیش رفته و از روی آوردن به اهداف نوع اجتنابی امتناع ورزند. همچنین برای کاهش افت تحصیلی می‌توان اهداف تبحری را به‌وسیله برنامه‌های آموزشی ارتقاء بخشید. دست‌اندرکاران تعلیم و تربیت، باید شرایط را به‌گونه‌ای ترتیب دهند تا احساس توانمندی فراگیران در زمینه‌های یادگیری و تحصیل بالا رود و نیز برنامه‌ریزی مدون در جهت پذیرش مسئولیت‌های تحصیلی توسط فراگیران، به‌عمل آید. معلمان به‌منظور پیشگیری از

خودکارآمدی پایین، با فراهم آوردن شرایط لازم، سطح خودکارآمدی فراگیران خود را بالا ببرند. برای این منظور می‌توان تکالیفی را به آنها محول کرد که با موفقیت شخصی همراه باشد؛ یا با نمایش عملکرد موفقیت‌آمیز، الگوهای مناسب و مشابه با خودشان، حس خودکارآمدی آنها را افزایش داد. پژوهش حاضر حاکی از نقش پر اهمیت جهت‌گیری‌های هدفی بر کمک‌طلبی تحصیلی است. بنابراین پیشنهاد می‌شود مطابق با نتایج این پژوهش شرایط به گونه‌ای فراهم گردد تا دانش‌آموزان به سمت اتخاذ اهداف نوع تبحری پیش رفته و از روی آوردن به اهداف نوع اجتنابی امتناع ورزند و همچنین از آنجا که درگیری شناختی، درگیری عاطفی و خودکارآمدی تحصیلی در میان جهت‌گیری تبحری و کمک‌طلبی نقش واسطه‌ای ندارند، برای کاهش افت تحصیلی می‌توان اهداف تبحری را به وسیله برنامه‌های آموزشی ارتقاء بخشید. همچنین پیشنهاد می‌شود دست‌اندرکاران تعلیم و تربیت، عوامل، شرایط و زمینه را به گونه‌ای ترتیب دهند تا موجب بالاتر رفتن احساس توانمندی فراگیران در زمینه‌های یادگیری و تحصیل شود و نیز برنامه‌ریزی مدون در جهت پذیرش مسئولیت‌های تحصیلی توسط فراگیران به عمل آید. عدم وجود پیشینه نظری و پژوهشی جدید و کارساز در مورد کمک‌طلبی و درگیری تحصیلی از محدودیت‌های پژوهش است.

منابع

- ارشادی، راحله (۱۳۹۴). بررسی عوامل موثر بر فرسودگی تحصیلی در بین دانشجویان دانشگاه آزاد و دانشکده پزشکی شیراز (ارائه الگوی تحلیل مسیر). پایان‌نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه پیام نور شیراز.
- جلیلی، فرخرو (۱۳۹۸). تأثیر آموزش خود تعیین‌گری و جنسیت بر کمک‌طلبی دانشجویان، فصلنامه دانش و پژوهش در روانشناسی کاربردی، ۱، ۱۳۶-۱۲۲.
- دهقانی، یوسف؛ افشین، سیدعلی؛ حسینی، فریده سادات و سعیدی، مهری (۱۳۹۸). نقش میانجی خودکارآمدی تحصیلی در رابطه بین هوش هیجانی و خلاقیت با انگیزش پیشرفت، مجله روانشناسی مدرسه، ۲(۸)، ۴۲-۲۲.

رجبی، سعید؛ ابوالقاسمی، عباس، نریمانی، محمد و قائمی، فاطمه (۱۳۹۱). اثربخشی آموزش تکانه بر خودکارآمدی و ابعاد آن در دانش‌آموزان دارای نشانه‌های (http)، *مجله روانشناسی مدرسه*، ۱(۴)، ۷۳-۵۶.

زرنگ، رمضانعلی (۱۳۹۱). رابطه سبک‌های یادگیری و درگیری تحصیلی با عملکرد تحصیلی دانشجویان دانشگاه فردوسی مشهد. پایان‌نامه کارشناسی ارشد روانشناسی تربیتی، دانشگاه فردوسی مشهد، دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی.

صیف، محمدحسن (۱۳۹۴). ارائه الگوی روابط علی جهت‌گیری هدف تحصیلی و درگیری شناختی: نقش واسطه‌ای هیجانهای تحصیلی و خودکارآمدی تحصیلی. *دو فصلنامه علمی- پژوهشی شناخت اجتماعی*. ۲(۸)، ۲۱-۷.

عطاردی، مصطفی و کارشکی، حسین (۱۳۹۲). نقش ابعاد کمال‌گرایی و جهت‌گیری هدف در پیش‌بینی خودتنظیمی دانشجویان، *دانش و پژوهش در روانشناسی کاربردی*، ۲(۵۲)، ۱۰۹-۱۰۱.

کیانی، قربان؛ مکتبی، غلامحسین؛ بهروزی، ناصر و مروتی، ذکراه (۱۳۹۴). اثربخشی آموزش هوش هیجانی بر شایستگی اجتماعی، عملکرد در تکالیف، نظریه ذهن و کمک‌طلبی دانش‌آموزان پسر دوره دوم ابتدایی دارای ناتوانی‌های یادگیری. *مجله روانشناسی*، ۴(۲۲)، ۱۸۶-۱۷۳.

محمودیان، حسن؛ صغری، هادی؛ آقایی، حدیث؛ رضوانی‌فر، شیرین و میرمحمدتبار، سید عبدالله (۱۳۹۱). مقایسه‌ی رفتارهای کمک‌طلبی تحصیلی در دانش‌آموزان عادی و دانش‌آموزان دارای ناتوانی یادگیری ریاضی. *مجله ناتوانی‌های یادگیری*، ۲(۱)، ۱۰۷-۱۱۹.

مدبر، سیف‌اله؛ صدیقی، دمیترجی، اسماعیل و محمدی، نسیم (۱۳۹۷). پیش‌بینی سلامت روان دانش‌آموزان براساس باورهای دینی، خودکارآمدی تحصیلی و رشد اخلاقی، *مجله روانشناسی مدرسه*، ۴(۷)، ۱۵۴-۱۴۰.

مرادی، طاهره (۱۳۹۴). رابطه بین شیوه‌های فرزندپروری و کمک‌طلبی تحصیلی با توجه به نقش واسطه‌ای اهداف پیشرفت و خودکارآمدی در دانش‌آموزان دختر سوم متوسطه شهرستان شیراز. پایان‌نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه پیام نور، شیراز.

مرادی، آسیه؛ شریفی، کسری (۱۳۹۷)، رابطه ادراک از اهداف پیشرفت مورد تاکید والدین و معلم با باورهای خودکارآمدی و راهبردهای مقابله دانش‌آموزان در درس ریاضی: نقش اهداف پیشرفت ریاضی، *مجله روانشناسی مدرسه*، ۱(۷)، ۲۱۸-۱۸۳.

ممینی، شریف؛ مکتبی، غلامحسین؛ بهروزی، ناصر (۱۳۹۴). تأثیر خودکارآمدی تحصیلی و فراشناخت بر اضطراب امتحان و رفتار کمک‌طلبی تحصیلی در دانش‌آموزان پسر سال سوم دبیرستان، *مجله دانش و پژوهش در روانشناسی کاربردی*، ۳(۶۱)، ۴۸-۴۲.

نریمانی، محمد و وحیدی، زهره. (۱۳۹۲). مقایسه ی نارسایی هیجانی، باورهای خودکارآمدی و عزت نفس در میان دانش‌آموزان با و بدون ناتوانی یادگیری. *مجله ناتوانی‌های یادگیری*، ۳(۲)، ۷۸-۹۱.
هاشمی شیخ‌شبابی، اسماعیل؛ شکرکن، حسین (۱۳۹۰). اگر تقاضای کمک کنم، ناتوان جلوه خواهم کرد: پیشایندهای اجتناب از کمک‌طلبی در کلاس درس و رابطه آن با عملکرد تحصیلی، مقاله پژوهشی، گروه روانشناسی دانشگاه شهید چمران اهواز.

Aceves, M. J., Hinshaw, S.P., Mendoza_ R. & Page Gould, E. (2010). Seek help from teachers or fight back? Student perceptions of teacher's actions during conflicts and responses to Peer victimization. *Journal of Youth Adolescence*, 39, 658-669.

Akin, A. (2008). Self-efficiency, achievement goal orientation and depression, anxiety and stress. A structural equation modeling. *Journal of world Applied Science*, 3, 725- 732.

Al-Harthy, I. S., Was C.A., & Isaacso, R.M. (2010). Goals, efficacy anmetacognitive self-regulation: A path analysis. *International Journal of Education*, 2, 1-5.

Atarodi, M., & Karshki, H. (2014). The role of perfectionism and goal orientation in students adjustment predictive, *knowledge and research in functional psychology*, 14th , 2 (52), 101-109.

Bandura, A. (2006). Adolescent development from an agnatic perspective. (Persian)

Bong, M. (2008). Effects of parent-child relationships and classroom goal structures on motivation, help seeking avoidance and cheating. *Journal of Experimental Education*, 76, 191- 217.

Bong, M. (2009). Age- related differences in achievement goal differentiation. *Journal of Educational Psychology*. 4(101), 879-896.

Butler, R. (2007). Teacher achievement goal orientations and associations with teacher, help seeking: examination of a novel approach to teacher motivation. *Journal of Educational Psychology*. 99, 241- 252.

Butler, R., & Shibaz, L. (2008). Achievement goals for teaching as predictors of students' perceptions of instructional practices and students' help seeking and cheating. *Learning and Instruction*, 18, 453- 467.

- Deqani, Y., Afshin, S.A., Hosseini, F.S., & Saeedi, M. (2020). The mediator role of academic self-efficiency in relation between emotional intelligence and creativity with development motivation. *Journal School Psychology*, 2, 22-42. (Persian)
- Diseth, A. (2011). Self-efficiency, goal orientation and learning strategies as mediators between preceding & subsequent academic achievement. *Learning and Individual Differences*, 21, 191- 195.
- Diseth, A., Meland, E. & Bredablik, H. J. (2014). Self-beliefs among students: Grade level and gender differences in self-esteem, self-efficiency and implicit theories of intelligence. *Learning & Individual Differences*, 35, 1- 8.
- Dogan, U. (2015). Studentengagement, academic self_efficiency & academic achievement, goals & adjustment in middle school learning & Instruction, 23, 69-77.
- Elefthena, N., Gonida Stuart, A., Karabenick Kara, A., Makara Glykeria, A., & Hatzikynakou, G.A. (2014). Perceived parent goals and student goal orientations as predictors of seeking or not asking help; Does age matter? *Learning and Instruction*, 33, 120- 130.
- Elliot, A. J. & Mc Greger, H. A. (2001). A 2 × 2 achievement goal framework. *Journal of Personality and Social Psychology*, 80, 501-519.
- Ersan, C.Y. (2015). The relationship between students academic self_efficiency and language learning motivation: A study of & th graders. *Procedia_social and behavioral sciences*, 199, 472-478.
- Ershadi, R. (2016). Studying of effective factors on academic fatigue among Azad University students and Shiraz Medical Colloge (path analysis model presentation), M.A thesis, Shiraz Payame Noor University. (Persian)
- Gerhardt, M. & Brown, K. (2006). Individual differences in self-efficiency development: The effects of goal orientation and affectivity. *Journal of Learning and Individual Differences* 16, 43-59.
- Hashemi Sheikh Shabani, E, & Sugarcane, H. (2011). If I ask for help, I will be incapacitated: Advances in Avoiding Collaboration in the Classroomand its relationship with academic performance, research paper, Department of Psychology, Shahid Chamran University of Ahvaz, Iran. (Persian)
- Hulleman, C. S., Schrager, S. M. Bodmann, S. M. & Harackiewicz, J. M. (2010). A meta-meta- analytic review of achievement goal measures: Different labels for the same constructs or different constructs with similar labels? *Personality and Social Psychology Bulletin*, 36, 422- 490.
- Isoard- Gauthier, S., Guillet- Descas, E., & Duda. J. (2013). How to Achieve in Elite Training Centers without Burning Out? An Achievement Goal Theory Perspective. *Centre de recherche et d'Innovation sur le Sport, Université Claude Bernard Lyon 1*, 27- 29.
- Jalili, F. (2020). The effect of training of self-determining and gender on students help seeking. *Knowledge and Research Quarterly in Practical Psychology*, 1, 122-136. (Persian)
- Kaplan, A., & Flum, H.L. (2010). Achievement goal orientation and identity formation styles. *Educational Research Review*, 5, 50- 67.

- Kiani, Q., Maktabi, Gh., Behrozi, N., Morovati, Z. (2016). The effectiveness of emotional intelligence training on socially merit, function in doing, mind theory and help seeking of boy students second period (primary school) with learning disabilities, *Psychology Journal*, 4(22), 173-186. (Persian)
- Liem, A.D., Lau, S. & Nie, Y. (2008). The role of self-efficiency, task value and achievement goals in predicting learning strategies, task disengagement, peer relationship & achievement outcome. *Contemporary Educational Psychology*, 33, 486- 512.
- Mahmoudian, H., Safari, H., Aghaie, H., Rezvanifar, SH., Mirmohammadtabar, S. A. (2012). A comparison of help seeking behaviors in students with mathematics learning disabilities and normal students. *Journal of Learning Disabilities*, 2(1), 107-119. (Persian)
- Membin, Sh., Maktabi, Gh. H., Behroozi, N. (2015). The effect of academic self-efficiency and meta-cognition on exam anxiety and educational help seeking behavior in high School boy students, *Journal of Science and Research in Applied Psychology*, 3(61), 48-42. (Persian)
- Mihlon, M.A. (2010). The role of self- theories of intelligence and self- efficiency in adaptive help seeking by college students. The City University of NewYork. *Contemporary Educational Psychology*, 36, 152- 164.
- Mobini, Sh., Maktabi, Q., & Behrozi, N. (2016). The effect of academic self-efficiency and meta-cognitive on test anxiety and academic help seeking behavior in boy students 3rd high school, *Knowledge and Research Journal in Functional Psychology*, 3(61), 42-48. (Persian)
- Modaber, S., Sadri Damirchi, E., Mohammadi, N. (2019). Forcast of student's mental health as religious beliefs, academic self-efficiency and moral development, *Journal of School Psychology*, 4(7), 140-154. (Persian)
- Moradi, A., & Sharifi, K. (2018). Perception relationship of development goal approves parents and teacher with self-efficiency beiliefs and students collation strategies in mathematics: role of mathematic development goal, *Journal of School Psychology*, 1(7), 183-218. (Persian)
- Moradi, T. (2015). The relationship between parenting practices and academic ambitions given the intermediate role of goals of progress and self-efficiency secondary school girl students in Shiraz high school, M.A thesis, Payame Noor University, Shiraz, Iran.
- Morris, P. (2001). A brief question naire for measuring self- efficienay in youth. *Journal of Psychology and Behavioral Assessment*, 23, 145-149.
- Narimani, M., & Vahidi, Z. (2014). A comparison of alexithymia, self-efficacy and self-esteem in students with and without learning disability. *Journal of Learning Disabilities*, 3(2), 78-91. (Persian)
- Patrick, H., Ryan, A. & Kaplan, A. (2007). Early adolescent's perceptions of classroom environment, motivation and beliefs. *Journal of Educational psychology*, 99, 83-98.
- Pekrun, R., & Linnen brink-Garcia, L. (2012). Academic emotions and student engagement. *In handbook of research on studentengagement* , 259- 282.
- Puustinen, M., Berricot, j., Volcckaert-Legrier, O., & Baker, M. (2015). Naturally occurring help seeking exchanges on a homework help Forum. *Computers, Education*,

81, 89-101.

- Rajabi, S., Abolqasemi, A., Narimani, M., & Qaemi, F. (2013). Effectiveness impulse training on self-efficiency and its dimensions in students who have htp signs, *Journal of School Psychology*, 1(4), 56-73. (Persian)
- Reschly, A., & Christenson, S. L. (2006). School completion. In G.Bear and k. Minke (Eds). *Children needs: Development, prevention &intervention* (147-169). Washington DC: National Association of school psychologist.
- Roussel, P., Elliot, A. I. & Feltman, R. (2011). The influence of achievement goals and social goals on help seeking from peers in an academic context. *Learning and Instruction*, 21, 394- 402.
- Ryan, R. 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*, 2(89), 329- 341.
- Sakiz, G. (2011). Exploring the relationships among achievement goal orientation, academic self-efficiency and academic help seeking. *Learning and Assessment in Higher Education*, 22, 1- 3.
- Seif, M. H. (2015). Presenting a causal relationship model of orientation of the educational goal and cognitive conflict: The role of mediator of academic excitement and academic performance, *Two Journal of Social Cognitive Research*, 2(8), 21- 7. (Persian)
- Shih, S. h. (2012). An examination of academic burnout versus work engagement among Taiwanese adolescents. *The Journal of Educational Research*, 105, 286 – 298.
- Tuckman, B.W. (2007). The effect of motivational scaffolding on procrastinators distance learning outcomes. *Computers & Education*, 49(2), 414-422.
- Tuominen- Soini, H. (2012). Achievement goal orientation and academic well- being across the transition to upper secondary education. *Learning and Individual Differences*, 25, 1-16.
- Ugwu F.O., Onyishi I.E., & Tyoyima, W.A. (2013). Exploring the relationships between academic burnout self-efficiency and academic engagement among Nigerain college students. *Journal African Educational Research*, 13(2), 37- 46.
- VandeWalle, D. (1997). A test of the influence of goal orientation on the feedback- seeking process. *Journal of Applied Psychology*, 82(3), 390- 400.
- Williams, J.D., & Takaku, S. (2011). Help seeking self-efficiency and writing performance among college students. *Journal of Writing Research*. 3 (1), 1-18.
- Zerang, R.A. (2013). Learning styles relation and academic engagement with academic function of Mashad Ferdosi university students, M.A thesis in educational psychology, Mashad Ferdosi University, educational-psychology colloge. (Persian)
- Zhu, B., Chen, C., Shi, Z., Liang, H., & Liu, & B. (2016). Mediating effect of self-efficacy in relationship between emotional intelligence and clinical communication competency of nurses. *International Journal of NursingSciences*, 3(2), 162-168.
- Zush, A., & Barnett, P. A. (2011). Personal and contextual determinants of ethnically diverse female high school student patterns of academic help seeking and help avoidance in English and mathematics. *Contemporary Educational Psychology*, 36, 152- 164.

Presenting causal model of goals orientation dimensions relations and academic help seeking: The role of academic engagement and self-efficiency

M. H. Seif¹, A. Rastegar², S. Talebi², M. Yadegar³ & R. Qaedi⁴

Abstract

The main purpose of this current study is Presenting causal model of goals orientation dimensions relations and academic help seeking with the role of academic engagement and self-efficacy occur in analysis method. The research method was correlation. The population includes all high school students (second level) in Shiraz city (N=43700). According to the Cochran formula, the sample size was 265 people who were selected by multi-stage cluster sampling method. For data collection used academic help seeking questionnaire (Ryan & pintrich), academic engagement (Brink Lynn & pintrich), goal orientation (Elliot & Mc Greger) and self-efficiency (Morris). It used LISREL Software in order to data analyze. It used fit indicators for studying model fitting. It reported fitting indicators as $\chi^2/df=2/44$, RMSEA=0/073, CFI=0/97, GFI=0/94, AGFI=0/93, p-value=0/048 in this research. According to the results, education goal orientation and its component through academic of the indirect effects to students' academic help seeking. All variables in this study of current changes explain 0/37 of help seeking variable. Paying attention to fit features is in a suitable level.

Keywords: Academic help seeking, Goal orientation, Academic engagement, Academic self-efficiency

¹ . Corresponding Author: Associate Professor, Department of Educational Sciences, Payame Noor University, Tehran, Iran. seyfstudent@gmail.com

² . Associate Professor, Department of Educational Sciences, Payame Noor University, Tehran, Iran.

³ . Master of Educational Management, Department of Management and Educational Services, Neyriz Girls Technical and Vocational School, Fars Province Technical and Vocational University, Iran.

⁴ . Master of Educational Research, Department of Educational Sciences, Payame Noor University, Iran.