

تاریخ دریافت مقاله: ۹۲/۰۶/۲۸  
تاریخ بررسی مقاله: ۹۲/۰۸/۰۶  
تاریخ پذیرش مقاله: ۹۲/۰۸/۲۶

مجله دست آوردهای روان‌شناختی  
(علوم تربیتی و روان‌شناسی)  
دانشگاه شهید چمران اهواز، بهار و تابستان ۱۳۹۳  
دوره‌ی چهارم، سال ۲۱-۳، شماره‌ی ۱، پیاپی ۱۱  
ص: ۱۰۱-۱۲۲

## بررسی رابطه برخی از پیشایندهای مهم انگیزشی، شناختی و شخصیتی بر کمک‌طلبی تحصیلی و اجتناب از کمک‌طلبی

سیدموسی گلستانه\*  
فهیمة عسکری\*\*

### چکیده

کمک‌طلبی تحصیلی یکی از راهبردهای مهم خودتنظیمی است که در فرایند یادگیری دانش‌آموزان نقش به‌سزایی دارد. هدف از پژوهش حاضر بررسی رابطه بین متغیرهای انگیزشی، شناختی و شخصیتی با کمک‌طلبی و اجتناب از کمک‌طلبی تحصیلی در درس ریاضی بود. برای دستیابی به این هدف ۵۵۷ دانش‌آموز پایه‌های اول تا چهارم مدارس متوسطه شهر بوشهر به روش نمونه‌گیری تصادفی چندمرحله‌ای در پژوهش شرکت کردند و پرسشنامه پنج عامل بزرگ شخصیت و پرسشنامه انگیزشی شناختی زوشو و بارنت را تکمیل نمودند. از میان متغیرهای بررسی شده، عوامل فراشناخت، اهداف عملکرد-گرایشی، ارزش تکلیف، سازماندهی، نیاز به شناخت و ویژگی شخصیتی وظیفه‌شناسی بهترین پیش‌بینی کننده کمک‌طلبی تحصیلی بودند و عوامل آموختن سریع، مرور، ویژگی شخصیتی روان رنجوری، تعلل ورزی، ارزش تکلیف و فراشناخت بهترین پیش‌بینی کننده اجتناب از کمک‌طلبی بودند. بر طبق نتایج، عوامل انگیزشی، شناختی و شخصیتی بر رفتار کمک‌طلبی تحصیلی نقش دارند. در پایان نتایج تحقیق بر اساس نظریه‌های هدف‌گرایی، شخصیت و فراشناخت مورد بحث قرار گرفته‌اند.

**کلید واژگان:** کمک‌طلبی، اجتناب از کمک‌طلبی، انگیزش، شناخت، شخصیت

\* عضو هیات علمی دانشگاه خلیج فارس بوشهر (نویسنده مسئول) mgolestaneh@yahoo.com

\*\* دانشجوی کارشناسی ارشد روان‌شناسی عمومی دانشگاه خلیج فارس بوشهر

## مقدمه

یادگیری خودنظم‌یافته<sup>۱</sup> و فرایندهای مربوط به آن یکی از پیش‌بینی‌کننده‌های مهم انگیزش و پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان است. این مفهوم به واسطه اهمیتی که در یادگیری و پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان دارد، شهرت فزاینده‌ای در دو دهه گذشته پیدا کرده است. زیمرمن<sup>۲</sup> (۱۹۹۸، به نقل از میلون<sup>۳</sup>، ۲۰۱۰) خودتنظیمی تحصیلی را فرایند خودجهت‌دهی توصیف می‌کند که یادگیرندگان توانایی‌های ذهنی خود را به مهارت‌های تحصیلی تبدیل می‌کنند. یک خودتنظیم‌گر ماهر، در زمان مقتضی راهبرد متناسب را از خزانه راهبردهای یادگیری خود انتخاب می‌کند و بر این باور است که تلاش وسیله کسب موفقیت و رسیدن به اهداف است.

در مطالعه اخیر محققان به بررسی نقش یکی از راهبردهای مهم خودتنظیمی به نام کمک‌طلبی<sup>۴</sup> پرداختند که اهمیت فراوانی در فرایند یادگیری دارد. عمده مطالعات انجام شده بر روی کمک‌طلبی تمرکز خود را بر بررسی رابطه این راهبرد خودتنظیمی با متغیرهای انگیزشی و شناختی معطوف کرده‌اند. این مطالعه سعی دارد علاوه بر بررسی نقش تعدادی از متغیرهای انگیزشی و شناختی، خلأ موجود در ادبیات پژوهشی را پوشش دهد. پاکدامن، سرمد، فرزاد و خانزاده (۱۳۸۶ الف) پیشنهاد می‌کنند که رفتار کمک‌طلبی دانش‌آموزان از یک نظام انگیزشی-عاطفی متأثر می‌شود بنابراین، باید ویژگی‌های شخصیتی و عاطفی مثل کمرویی، خجالتی بودن، درونگرایی / برون‌گرایی نیز در پژوهش‌ها بررسی شود. کارهای بنیادین نلسون لی گال<sup>۵</sup> در دهه ۱۹۸۰ آغازگر دیدگاهی جدید درباره کمک‌طلبی بود که الهام بخش تحقیقات بعد از خود شد. بررسی ادبیات پژوهشی نشان دهنده یک دیدگاه در حال رشد درباره کمک‌طلبی است. توصیف‌های قبلی از کمک‌طلبی همگی بر معانی منفی دلالت داشتند در حالی که اکنون رفتار کمک‌طلبی بصورت یک عملکرد بسیار سازگارانه توصیف می‌شود تا جایی که این مفهوم تأثیر قابل توجهی بر فنون آموزش و پرورش داشته است (میلون، ۲۰۱۰).

کمک‌طلبی یکی از انواع راهبردهای خودتنظیمی است اما همه تلاش‌ها برای کمک‌طلبی را

- 
- 1- self- regulatory learning
  - 2- Zimmerman
  - 3- Mihlon
  - 4- help seeking
  - 5- Nelson- Le Gall

نمی‌توان سازگارانه قلمداد کرد. از جمله ویژگی‌های متمایز کننده کمک‌طلبی انطباقی از غیرانطباقی<sup>۱</sup> می‌توان به موارد زیر اشاره کرد: اول، دانش‌آموزان باید بدانند چه زمان و چگونه از کمک‌طلبی استفاده کنند تا آن را به عنوان ابزاری برای بهبود دانش و کسب مهارت در خدمت گیرند (کاربنیک<sup>۲</sup>، ۲۰۰۶؛ به نقل از میلون، ۲۰۱۰). دوم، درخواست کننده کمک باید به صورت هدفمند عمل کند یعنی کمک نباید تنها برای رفع نیاز آنی باشد بلکه باید تضمین کننده دراز مدت خودمختاری از طریق تسلط بر تکلیف باشد (نیومن<sup>۳</sup>، ۱۹۹۴؛ به نقل از میلون، ۲۰۱۰). بر طبق نظر نیومن (۲۰۰۲) کمک‌طلبی انطباقی مشروط به این است که دانش‌آموز تشخیص دهد نیاز به کمک دارد، بداند چه نوع کمکی را جستجو کند و از چه کسی درخواست کمک نماید (ویلیامز و تاکاکو<sup>۴</sup>، ۲۰۱۱). کمک‌طلبی غیرانطباقی به دو صورت است: ۱- کمک‌طلبی زمانی که به آن نیازی نیست و ۲- اجتناب از کمک<sup>۵</sup> (نیومن، ۲۰۰۸؛ ریان، پینتریچ و میگلی<sup>۶</sup>، ۲۰۰۱، به نقل از ویلیامز و تاکاکو، ۲۰۱۱). برخی از دانش‌آموزان ممکن است بدون تلاش برای انجام تکلیف، درخواست کمک کنند آنها بیشتر علاقمند به یافتن پاسخ هستند تا فهمیدن و درک تکلیف. همچنین دانش‌آموزان ممکن است برای کمک گرفتن پیشقدم نشوند چون می‌ترسند همکلاسی‌های آنها فکر کنند که بی‌کفایت و نالایق هستند (نیومن، ۲۰۱۰). برخی از موانع کمک‌طلبی عبارتند از: ناتوانی برای درک یا پذیرش نیاز به کمک، ناتوانی برای اقدام متناسب با نیاز، نگرش‌ها و باورهای مربوط به کمک‌طلبی و یا ادراک اینکه کمک سودمند نیست (ایزنبرگ، گلبرستین و گلاست<sup>۷</sup>، ۲۰۰۷؛ ایزنبرگ و همکاران، ۲۰۰۹؛ به نقل از پاراکاچات<sup>۸</sup> و همکاران، ۲۰۱۳).

پدیدار شدن کمک‌طلبی به عنوان یک حوزه تحقیقاتی مهم، سبب رشد پژوهش‌هایی شد که سعی در تشخیص متغیرهای همبسته و مرتبط با کمک‌طلبی و اجتناب از کمک دارند. شواهد اساسی وجود دارند که بیانگر وجود رابطه بین کمک‌طلبی با فرایندهای خودتنظیمی،

- 
- 1- adaptive and non adaptive
  - 2- Karabenick
  - 3- Newman
  - 4- Williams & Takaku
  - 5- avoidance help- seeking
  - 6- Ryan, Pentrich & Midgley
  - 7- Eisenberg, Golberstein, & Gollust
  - 8- Parakachat

شناختی و فراشناختی است (رول، آلیوین، مک لارن و کویدینجر<sup>۱</sup>، ۲۰۱۱؛ گرین، موس، آزودو و ویتترز<sup>۲</sup>، ۲۰۰۸؛ میلون، ۲۰۱۰؛ نیومن، ۲۰۰۲). بر اساس چارچوب خودنظم بخشی در یادگیری، کمک‌طلبی یک راهبرد انطباقی است که افراد می‌توانند در مواجهه با مسائل دشواری که به تنهایی قادر به حل آنها نیستند، از آن استفاده کنند (راسل، الیوت و فلتمن<sup>۳</sup>، ۲۰۱۱). متأسفانه تحقیقات نشان می‌دهد یادگیرندگان<sup>۴</sup> که سود بیشتری از کمک‌طلبی می‌برند، کمتر احتمال دارد که در جستجوی کمک برآیند (ایمز و لاو<sup>۵</sup>، ۱۹۸۲؛ کاربنیک و کانپ<sup>۶</sup>، ۱۹۸۸؛ به نقل از میلون، ۲۰۱۰). بر پایه این یافته‌ها می‌توان بیان کرد که چرا برخی دانش‌آموزان علی‌رغم نیاز، از کمک‌طلبی اجتناب می‌کنند در حالی که برخی دیگر در جستجوی این راهبرد هستند. برای دستیابی به این هدف، محققان نقش تعدادی از متغیرهای شناختی، انگیزشی و شخصیتی را روی رفتار کمک‌طلبی و اجتناب از کمک دانش‌آموزان بررسی کردند.

به نظر می‌رسد رفتار کمک‌طلبی با تئوری جهت‌گیری هدف<sup>۶</sup> پیوند خورده است (ویلیامز و تاکاکو، ۲۰۱۱). اهداف پیشرفت نشان دهنده مقاصدی هستند که رفتارهای مرتبط با شایستگی را هدایت می‌کنند و این اهداف چارچوبی برای چگونگی تجربه و تفسیر محیط‌ها و زمینه‌های پیشرفتی فراهم می‌کنند (راسل و همکاران، ۲۰۱۱). بطور کلی در چارچوب این تئوری دانش‌آموزان دارای اهداف تبحری<sup>۷</sup> که به دنبال ارتقای شایستگی‌های خود هستند بیشتر احتمال دارد کمک‌طلبی را به عنوان راهبردی برای رسیدن به این هدف به کار گیرند. در مقابل دانش‌آموزان با اهداف عملکردی<sup>۸</sup> که روی اثبات شایستگی تمرکز دارند، کمک‌طلبی را به عنوان فقدان توانایی ادراک می‌کنند که این باعث تسهیل اجتناب از کمک می‌شود. یافته‌ها از این فرض حمایت کرده‌اند. تمام مطالعات وجود یک رابطه مثبت بین اهداف تبحری و کمک‌طلبی را تأیید کرده‌اند (باتلر و شیباز<sup>۹</sup>، ۲۰۰۸؛ پاکدامن و همکاران، ۱۳۸۶؛ راسل و همکاران، ۲۰۱۱؛ زوشو و بارنت<sup>۱۰</sup>، ۲۰۱۱). تحقیقات روی اهداف عملکردی

1- Roll, Alevin, Maclaren, & Koedinger

2- Greene, Moos, Azevedo, & Winters

3- Roussel, Elliot, & Feltman

4- Ames & Lau

5- Kannap

6- goal orientation theory

7- mastery goal

8- performance goal

9- Butler & Shibaz

10- Zusho & Barnett

گرایشی<sup>۱</sup> بیشتر از اهداف عملکرد اجتنابی<sup>۲</sup> صورت گرفته است اما چنان که به نظر می‌رسد وقتی دانش‌آموزان روی اهداف عملکردی-اجتنابی تمرکز می‌کنند (نباید نالایق و بی‌کفایت به نظر برسند) نسبت به زمانی که روی اهداف عملکردی-گرایشی تمرکز دارند (باید بهتر از دیگران به نظر برسند) بیشتر از کمک‌طلبی اجتنابی می‌کنند (باتلر، ۲۰۰۶؛ زوشو و همکاران، ۲۰۰۷، به نقل از زوشو و بارنت، ۲۰۱۱). قضاوت درباره نقش اهداف عملکردی در کمک‌طلبی تحقیقات بیشتر را طلب می‌کنند.

علاوه بر اهداف پیشرفت، یکی دیگر از متغیرهای انگیزشی که در این مطالعه بررسی شد انتظار موفقیت<sup>۳</sup> است. بیشتر تحقیقات انجام شده روی کمک‌طلبی، بر خوداثربخشی<sup>۴</sup> تمرکز داشته‌اند و نه لزوماً بر انتظار موفقیت. از آن جایی که تحقیقات نشان داده‌اند که عقاید خوداثربخشی دانش‌آموزان اغلب پایه‌ای برای انتظارات عملکرد در آنهاست، به نظر می‌رسد که انتظار موفقیت بتواند به طرز معناداری الگوی کمک‌طلبی را پیش‌بینی کند (زوشو و بارنت، ۲۰۱۱). در مطالعه انجام شده توسط زوشو و بارنت (۲۰۱۱) انتظار موفقیت رابطه مثبت معناداری با کمک‌طلبی داشت. متغیر ارزش تکلیف<sup>۵</sup> که باور دانش‌آموزان درباره سودمندی و اهمیت موضوع است، بدلیل اینکه به عنوان یک انگیزش انطباقی مطرح است و نیز به دلیل پیوندی که با اهداف تبحری دارد مورد مطالعه قرار گرفت. از آن جایی که کمک‌طلبی به عنوان یک راهبرد انطباقی مورد توجه است انتظار می‌رود که با ادراک سودمندی تکلیف رابطه مثبتی داشته باشد. در مطالعه زوشو و بارنت (۲۰۱۱) ارزش تکلیف رابطه مثبت معناداری با کمک‌طلبی داشت. با وجود این که تعلق‌ورزی تحصیلی<sup>۶</sup> ماهیت رفتاری دارد اما پژوهش‌های انجام شده پیشنهاد می‌کنند که فرایندهای شناختی و انگیزشی نیز بر این رفتار تأثیر گذارند (اسکراو، وادکینز و اولافسون<sup>۷</sup>، ۲۰۰۷؛ به نقل از زوشو و بارنت، ۲۰۱۱). اسکراو، وادکینز و اولافسون (۲۰۰۷)، به نقل از گرا و مینگویلون<sup>۸</sup>، (۲۰۱۳) تعلق‌ورزی را به صورت به تعویق

- 
- 1- performance- approach goal
  - 2- performance- avoidance goal
  - 3- expectation for success
  - 4- self- efficacy
  - 5- task value
  - 6- procrastination
  - 7- Schraw, Wadkins, & Olafson
  - 8- Grau & Minguillon

انداختن عمدی یا تأخیر در تکلیفی که باید تکمیل شود، تعریف می‌کنند. با توجه به این که تعلل‌ورزی نوعی رفتار اجتنابی است، انتظار می‌رود که بین تعلل‌ورزی با اجتناب از کمک همبستگی منفی وجود داشته باشد.

نیاز به شناخت<sup>۱</sup> به صورت گرایش شخصی برای درگیر شدن در فعالیت‌های شناختی پر تلاش و لذت بردن از آن (حسینی و لطیفیان، ۱۳۸۸) تعریف می‌شود. افرادی که نیاز بالایی به شناخت دارند برانگیخته می‌شوند تا ارزیابی‌های مستدلی داشته باشند (ارسناکس و واندر ویلین<sup>۲</sup>، ۲۰۱۳). این افراد کمتر احتمال دارد که به راهنمایی‌های ساده اکتفا کنند و بدنبال دستیابی به اطلاعات درست در زمان تصمیم‌گیری هستند (پتی و همکاران، ۲۰۰۹؛ به نقل از زوشو و بارنت، ۲۰۱۱). بنابراین به نظر می‌رسد که این متغیر باید با اجتناب از کمک مرتبط باشد. با این وجود در مطالعه زوشو و بارنت (۲۰۱۱) نیاز به شناخت با کمک‌طلبی رابطه مثبت و با اجتناب از کمک رابطه منفی داشت. برای رفع این تناقض، رابطه این دو متغیر در این مطالعه بررسی گردید. از طرف دیگر، یادگیری سریع<sup>۳</sup> یعنی باور مبنی بر این که یادگیری در مدت زمان کوتاهی اتفاق می‌افتد (رضایی و پاشایی، ۱۳۸۹) می‌تواند احتمال اجتناب از کمک‌طلبی را افزایش دهد زیرا دانش‌آموزانی که باور یادگیری سریع دارند، می‌خواهند به سرعت به هدف خود دست یابند و تمایلی به صرف وقت برای درخواست کمک و حل دقیق مسئله ندارند. فراشناخت<sup>۴</sup> که به تعبیری ساده، فکر کردن درباره تفکر است، را می‌توان به صورت دقیق‌تر، دانش فرد درباره فرایندهای شناختی و محصولات مربوط به آن توصیف کرد. نظارت فعال، تنظیم نتیجه بخش و هماهنگی این فرایندها برای دستیابی به هدف، نیز از اجزای فراشناخت هستند (سوسکان<sup>۵</sup>، ۲۰۱۰). بر اساس این تعریف، توسعه فراشناختی را می‌توان به صورت رشد توانایی‌های فراشناختی مثل کسب دانش بیشتر، درک و کنترل یادگیری شخصی، انتخاب راهبردها، نظارت کردن بر برنامه‌های یادگیری، اصلاح اشتباهات، تحلیل مؤثر راهبردهای یادگیری و تغییر رفتارها و راهبردهای مربوط به یادگیری در مواقع لزوم (ریدلی<sup>۶</sup> و

- 
- 1- need for cognition
  - 2- Arceneaux & Vander Wielen
  - 3- quick learning
  - 4- metacognition
  - 5- Coskun
  - 6- Ridley

همکاران، ۱۹۹۲، به نقل از سوسکان، ۲۰۱۰) تعریف کرد. به طور کلی، استفاده از راهبردهای فراشناختی منجر به تفکر فعال و بهبود عملکرد یادگیری می‌شود (اندرسون<sup>۱</sup>، ۲۰۰۲؛ به نقل از سوسکان، ۲۰۱۰). به گفته زوشو و بارنت (۲۰۱۱) استفاده از راهبردهای فراشناختی، احتمال کمک‌طلبی را افزایش می‌دهد. مرور<sup>۲</sup> و سازماندهی<sup>۳</sup> که از جمله راهبردهای شناختی<sup>۴</sup> هستند (زوشو و بارنت، ۲۰۱۱) به ترتیب با کمک‌طلبی همبستگی منفی و مثبت داشته باشند. مرور یکی از راهبردهای یادگیری و پردازش سطحی است (لینن برنیک<sup>۵</sup> و پنتریچ، ۲۰۰۳) که با وجود مفید بودن، اساساً راهبردی حافظه‌ای و کسل‌کننده است که فرد با استفاده از تکرار طوطی‌وار مطالب آنها را در حافظه خود نگه می‌دارد (پرسلی<sup>۶</sup>، ۱۹۸۲). در حالی که سازماندهی راهبرد شناختی عمیقی است (لینن برنیک و پنتریچ، ۲۰۰۳) که با استفاده از آن، یادگیرنده اطلاعات را گروه‌بندی و طبقه‌بندی می‌کند (دورسو و کاکینز<sup>۷</sup>، ۱۹۹۱؛ به نقل از دیره و بنی‌جمال، ۱۳۸۸). علاوه بر متغیرهای ذکر شده، در این مطالعه برای اولین بار، نقش متغیرهای شخصیتی در رفتار کمک‌طلبی دانش‌آموزان بررسی شد. مدل پنج عامل بزرگ شخصیت<sup>۸</sup> طی سالهای اخیر به عنوان رویکردی پرطرفدار و قوی برای مطالعه ویژگی‌های شخصیتی مورد توجه روان‌شناسان قرار گرفته است. از دیدگاه این مدل، انسان موجودی منطقی است که می‌تواند شخصیت و رفتار خویش را توجیه کند (مک کری و کاستا<sup>۹</sup>، ۱۹۹۶، به نقل از حسینی و خیر، ۱۳۸۸). طبق این مدل، شخصیت را می‌توان به وسیله پنج عامل قوی توصیف کرد که عبارتند از: روان‌رنجوری، برون‌گرایی، گشودگی، توافق‌پذیری و وظیفه‌شناسی. محققان انتظار داشتند که برون‌گرایی، وظیفه‌شناسی، گشودگی و مقبولیت با کمک‌طلبی رابطه مثبت و روان‌رنجوری با کمک‌طلبی رابطه منفی داشته باشند. بنابراین، هدف تحقیق حاضر تعیین رابطه بین متغیرهای انگیزشی، شناختی و شخصیتی با کمک‌طلبی و اجتناب از کمک‌طلبی تحصیلی در درس ریاضی بود.

- 
- 1- Anderson
  - 2- rehearsal
  - 3- organization
  - 4- cognitive strategies
  - 5- Linnenbrink
  - 6- Pressley
  - 7- Durso & Coggings
  - 8- big five factor of personality
  - 9- Mc Crae & Costa

## روش

جامعه پژوهش حاضر، کلیه دانش‌آموزان دختر و پسر مراکز متوسطه شهر بوشهر در پایه‌های اول تا چهارم در سال تحصیلی ۹۲-۱۳۹۱ بود که از این تعداد ۵۵۷ نفر به روش تصادفی چندمرحله‌ای انتخاب شدند. به دلیل اینکه درس ریاضی یکی از دروس دشوار برای دانش‌آموزان است و نیاز به کمک در مورد آن وجود دارد، از دانش‌آموزان خواسته می‌شد تا در زمان پاسخگویی به سؤالات مربوط به کمک‌طلبی و اجتناب از کمک، خود را در کلاس ریاضی تصور کنند و با توجه به احساسات خود درباره کلاس ریاضی به سؤالات پاسخ دهند. به منظور اندازه‌گیری متغیرهای پژوهش از پرسشنامه پنج عامل بزرگ شخصیت (کاستا و مک‌گری، ۱۹۹۲) و پرسشنامه پژوهشگر ساخته زوشو و بارنت (۲۰۱۱) استفاده شد.

**NEO-FFI**: فرم کوتاه تجدیدنظر شده پرسشنامه پنج عامل بزرگ شخصیت کاستا و مک‌گری (۱۹۹۲) شامل ۶۰ سؤال است که پنج شاخص روان رنجوری (N)، برون‌گرایی (E)، گشودگی (O)، توافق‌پذیری (A) و وظیفه‌شناسی (C) را می‌سنجد. برای هر عامل ۱۲ سؤال مطرح است که روی مقیاس ۵ گزینه‌ای لیکرت نمره‌گذاری می‌شود. پرسشنامه NEO-FFI در ایران توسط گروسی و همکاران (۱۳۷۷) هنجاریابی شده است. اعتبار آن با استفاده از روش آزمون-باز آزمون، به ترتیب ۰/۸۳، ۰/۷۵، ۰/۸۰، ۰/۷۹ و ۰/۷۹ برای عوامل C, A, O, E, N به دست آمده است. نتایج چندین مطالعه حاکی از آن است که زیر مقیاس‌های NEO-FFI همسانی درونی خوبی دارند (فتحی‌آشتیانی، ۱۳۸۸).

پرسشنامه پژوهشگر ساخته زوشو و بارنت (۲۰۱۱): این پرسشنامه توسط زوشو و بارنت (۲۰۱۱) تهیه گردید. و برای اولین بار در تحقیق حاضر مورد اعتباریابی و پایاسنجی قرار گرفته است. شامل سه بخش و مجموعاً ۷۰ ماده است که بر اساس پرسشنامه <sup>۱</sup>MSLQ و <sup>۲</sup>SLR ساخته شده است. در تحقیق حاضر از دو بخش آن استفاده شده است که شامل ۵۰ ماده می‌باشد. یک بخش مربوط به ادراک دانش‌آموزان و راهبردهای اجرایی برای درس ریاضیات است و بخش دیگر مربوط به ارزیابی باورهای شناختی کلی دانش‌آموزان درباره یادگیری. بخش‌های مختلف پرسشنامه و ضرایب آلفای حاصل از تحقیق زوشو و بارنت به قرار زیر است: انتظار برای موفقیت با ۴ ماده و ضریب آلفای ۰/۸۶، ارزش-تکلیف با ۳ ماده و ضریب

1- Motivated Strategies for Learning Questionnaire  
2- Patterns of Adapted Learning Scales

آلفای ۰/۷۸، سازماندهی با ۳ ماده و ضریب آلفای ۰/۷۴، مرور با ۳ ماده و ضریب آلفای ۰/۷۳، خودنظم‌دهی فراشناختی با ۷ ماده و ضریب آلفای ۰/۷۱، گرایش به کمک‌طلبی با ۴ ماده و ضریب آلفای ۰/۷۴، اجتناب از کمک‌طلبی با ۵ ماده و ضریب آلفای ۰/۷۹، اهداف تسلطی با ۳ ماده و ضریب آلفای ۰/۷۳، اهداف عملکردی-گرایشی با ۳ ماده و ضریب آلفای ۰/۶۷، اهداف عملکردی-اجتنابی با ۳ ماده و ضریب آلفای ۰/۷۱، نیاز به شناخت با ۶ ماده و ضریب آلفای ۰/۷۰، یادگیری سریع با ۳ ماده و ضریب آلفای ۰/۶۱ و تعلل‌ورزی تحصیلی با ۳ ماده و ضریب آلفای ۰/۷۷. روایی این مقیاس به روش تحلیل عامل محاسبه شده است که نشان می‌دهد این مقیاس شامل پنج بُعد است: بُعد انگیزشی که خود شامل دو عامل انتظار موفقیت و ارزش تکلیف است که این دو عامل در مجموع ۵۸٪ از واریانس بُعد انگیزشی را تبیین می‌کنند. دومین بُعد، حوزه شناختی و فراشناختی است که شامل عوامل فراشناخت، مرور و سازماندهی است که در مجموع ۴۰٪ واریانس این بُعد را تبیین می‌کنند. بُعد جهت‌گیری هدف شامل عوامل اهداف عملکرد گرایشی و عملکرد اجتنابی و اهداف تبحری است که ۵۰٪ واریانس آن را تبیین می‌کنند. باورهای شناختی کلی شامل عوامل تعلل‌ورزی، یادگیری سریع و نیاز به شناخت است که ۴۴/۸٪ از واریانس آن را تبیین می‌کنند. در نهایت آخرین بُعد، خودگزارش‌دهی کمک‌طلبی است که شامل دو عامل گرایش به کمک‌طلبی و اجتناب از کمک‌طلبی است که به ترتیب ۲۸/۴٪ و ۱۲/۹۸٪ از واریانس این حوزه را تبیین می‌کنند. در مطالعه حاضر پایایی این مقیاس به روش ضریب آلفای کرونباخ محاسبه شد که نتایج به این صورت است: انتظار برای موفقیت ۰/۸۵، ارزش تکلیف ۰/۷۲، سازماندهی ۰/۷۳، مرور ۰/۶۱، فراشناخت ۰/۷۷، گرایش به کمک‌طلبی ۰/۷۲، اجتناب از کمک ۰/۷۶، اهداف تبحری ۰/۵۶، اهداف عملکرد گرایشی ۰/۵۵، اهداف عملکرد اجتنابی ۰/۷۱، نیاز به شناخت ۰/۵۵، یادگیری سریع ۰/۳۶ و تعلل‌ورزی ۰/۷۲. روایی مقیاس در پژوهش حاضر به روش تحلیل عامل تأییدی بررسی شد. نتایج نشان دهنده ۱۲ عامل متمایز بود که در مجموع ۵۷/۹۹ درصد از واریانس متغیرها را تبیین کردند.

### یافته‌ها

برای تعیین رابطه بین کمک‌طلبی و اجتناب از کمک با متغیرهای پیش‌بین، ابتدا ضرایب همبستگی محاسبه شد که نتایج در جدول ۱ ارائه شده است.

جدول ۱. ضرایب همبستگی بین متغیرهای تحقیق

متغیرها	۱	۲	۳	۴	۵	۶	۷	۸	۹	۱۰	۱۱	۱۲	۱۳	۱۴	۱۵	۱۶	۱۷
اهداف تبحری	۱																
عملکردی اجتنابی	*.۰/۱۰	۱															
عملکردی گرایشی	*.۰/۲۷	*.۰/۴۷	۱														
نیاز به شناخت	*.۰/۴۶	۰/۰۶	*.۰/۲۲	۱													
آموختن سریع	-۰/۰۱	*.۰/۰۹	*.۰/۰۸	-۰/۰۵	۱												
تعطل ورزی	*.۰/۰۹	۰/۰۷	-۰/۰۶	*.۰/۲	*.۰/۲۱	۱											
انتظار موفقیت	*.۰/۴۱	*.۰/۱۵	*.۰/۲۴	*.۰/۴۳	-۰/۰۴	*.۰/۱	۱										
ارزش تکلیف	*.۰/۳۸	*.۰/۱۳	*.۰/۲۳	*.۰/۴	-۰/۰۱	*.۰/۶۵	۱										
سازماندهی	*.۰/۳۱	*.۰/۱۷	*.۰/۱۸	*.۰/۲۷	*.۰/۱۴	*.۰/۴۲	*.۰/۳۸	۱									
مرور	*.۰/۲۵	*.۰/۲۲	*.۰/۱۸	*.۰/۱۵	*.۰/۱۳	*.۰/۲۴	*.۰/۲۶	-۰/۰۵	۱								
فراشناخت	*.۰/۴	*.۰/۱۶	*.۰/۲۱	*.۰/۳۲	۰/۰۲	*.۰/۵۳	*.۰/۵	*.۰/۵۴	*.۰/۵	۱							
کمک طلبی	*.۰/۲۳	*.۰/۲۲	*.۰/۲۵	*.۰/۱۴	۰/۰۵	*.۰/۳۶	*.۰/۳۹	*.۰/۳۸	*.۰/۳۳	*.۰/۴۸	۱						
اجتناب از کمک	۰/۰۰۳	*.۰/۱۱	۰/۰۳	-۰/۰۹	*.۰/۳۴	*.۰/۱۹	-۰/۰۷	-۰/۰۷	*.۰/۲۸	*.۰/۱۳	-۰/۰۶	۱					
روان رنجوری	۰/۰۰۶	*.۰/۰۲	*.۰/۰۹	-۰/۰۵	*.۰/۱۷	*.۰/۱۷	۰/۰۷	۰/۰۱	*.۰/۰۹	*.۰/۱۶	*.۰/۱۱	*.۰/۲۴	۱				
برون‌گرایی	*.۰/۲۹	*.۰/۱۵	*.۰/۲۳	*.۰/۱۸	۰/۰۷	*.۰/۲۶	*.۰/۲۹	*.۰/۲۲	*.۰/۱۸	*.۰/۲۹	*.۰/۲۷	۰/۰۴	*.۰/۳	۱			
گشودگی	*.۰/۲	*.۰/۱۱	*.۰/۱۴	*.۰/۱۴	*.۰/۱۳	۰/۰۱	*.۰/۲۱	*.۰/۱۸	*.۰/۲۵	*.۰/۲۴	*.۰/۲۱	*.۰/۴۹	*.۰/۳۳	*.۰/۴۹	۱		
توافق پذیری	*.۰/۱۳	*.۰/۱۷	*.۰/۲	*.۰/۰۹	*.۰/۱۴	۰/۰۴	*.۰/۱۳	*.۰/۱۱	*.۰/۱۳	*.۰/۱۶	*.۰/۱۷	*.۰/۱۵	*.۰/۳۸	*.۰/۴۶	*.۰/۴۹	۱	
وظیفه‌شناسی	*.۰/۳۲	*.۰/۲۱	*.۰/۲۸	*.۰/۲۷	۰/۰۵	-۰/۱۶	*.۰/۳۴	*.۰/۳۲	*.۰/۲۹	*.۰/۲۷	*.۰/۳۲	*.۰/۳۸	*.۰/۲۹	*.۰/۶۲	*.۰/۵	*.۰/۵۱	۱

\* p=۰/۰۵      \*\* p=۰/۰۰۱

بر اساس جدول، کمک‌طلبی با اهداف تبحری  $r=0/23$ ، اهداف عملکردی گرایشی  $r=0/25$ ، اهداف عملکردی اجتنابی  $r=0/22$ ، نیاز به شناخت  $r=0/14$ ، انتظار موفقیت  $r=0/36$ ، ارزش تکلیف  $r=0/39$ ، سازماندهی  $r=0/38$ ، فراشناخت  $r=0/48$ ، مرور  $r=0/33$ ، روان‌رنجوری  $r=0/11$ ، برون‌گرایی  $r=0/27$ ، گشودگی  $r=0/21$ ، مقبولیت  $r=0/17$  و وظیفه‌شناسی  $r=0/32$  در سطح معناداری  $p<0/001$  همبستگی مثبت معنادار دارد. همچنین اجتناب از کمک با اهداف عملکردی-اجتنابی  $r=0/11$ ، آموختن سریع  $r=0/34$ ، تعلل‌ورزی  $r=0/19$ ، سازماندهی  $r=0/15$ ، مرور  $r=0/28$ ، فراشناخت  $r=0/13$ ، روان‌رنجوری  $r=0/24$ ، گشودگی  $r=0/16$ ، مقبولیت  $r=0/15$  در سطح معناداری  $p<0/001$  و با وظیفه‌شناسی  $r=0/08$  در سطح معناداری  $p<0/05$  همبستگی مثبت معنادار دارد. همچنین اجتناب از کمک با نیاز به شناخت  $r=-0/09$  در سطح معناداری  $p<0/05$  همبستگی منفی معنادار دارد.

جهت بررسی اثر پیش‌بینی‌کنندگی متغیرها، از تحلیل رگرسیون چند متغیری به روش گام به گام استفاده شد. نتایج تحلیل رگرسیون کمک‌طلبی با استفاده از متغیرهای پیش‌بین در جدول شماره ۲ آمده است.

جدول ۲. تحلیل رگرسیون کمک‌طلبی با استفاده از متغیرهای پیش‌بین

متغیر پیش‌بین	MR	RS	F (p)	ضرایب رگرسیون					تفسیر	
				فرا شناخت	اهداف عملکردی-گرایشی	ارزش تکلیف	سازماندهی	نیاز به شناخت		با وجدان بودن
فرا شناخت	0/24	0/486	172/08 (0/001)	$\beta=0/486$ $t=13/11$ $p<0/001$						کمک طلبی
اهداف عملکردی-گرایشی	0/26	0/511	98/07 (0/001)	$\beta=0/161$ $t=4/31$ $p<0/001$	$\beta=0/452$ $t=12/07$ $p<0/001$					کمک طلبی
ارزش تکلیف	0/28	0/529	71/62 (0/001)	$\beta=0/141$ $t=3/78$ $p<0/001$	$\beta=0/162$ $t=3/75$ $p<0/001$					کمک طلبی
سازماندهی	0/29	0/539	56/37 (0/001)	$\beta=0/135$ $t=3/63$ $p<0/001$	$\beta=0/139$ $t=3/19$ $p=0/001$	$\beta=0/123$ $t=2/81$ $p=0/005$				کمک طلبی
نیاز به شناخت	0/30	0/546	46/85 (0/001)	$\beta=0/148$ $t=3/76$ $p<0/001$	$\beta=0/169$ $t=3/76$ $p<0/001$	$\beta=-0/102$ $t=-2/55$ $p=0/011$				کمک طلبی
وظیفه‌شناسی	0/31	0/555	40/85 (0/001)	$\beta=0/128$ $t=3/39$ $p<0/001$	$\beta=0/159$ $t=3/56$ $p=0/001$	$\beta=-0/114$ $t=-2/86$ $p=0/004$	$\beta=0/122$ $t=2/8$ $p=0/005$			کمک طلبی

طبق جدول فوق متغیرهای فراشناخت، اهداف عملکردی- گرایشی، ارزش تکلیف، سازماندهی، نیاز به شناخت و با وجدان بودن در مجموع ۳۱ درصد از واریانس کمک‌طلبی در کل دانش‌آموزان را پیش‌بینی کردند و فراشناخت بهترین پیش‌بین برای کمک‌طلبی در کل دانش‌آموزان بود و ترکیب خطی بین متغیرهای پیش‌بین با کمک‌طلبی با مقدار  $MR = 0/555$  و  $RS = 0/31$  و  $F = 40/85$  در سطح معناداری  $p < 0/001$  معنادار بود. نتایج تحلیل رگرسیون اجتناب از کمک‌طلبی با استفاده از متغیرهای پیش‌بین در جدول شماره ۳ آمده است.

طبق جدول شماره ۳، متغیرهای آموختن سریع، مرور، روان‌رنجوری، تعلل‌ورزی، ارزش تکلیف و فراشناخت در مجموع ۲۳ درصد از واریانس اجتناب از کمک‌طلبی در کل دانش‌آموزان را پیش‌بینی کردند و آموختن سریع بهترین پیش‌بین برای اجتناب از کمک‌طلبی در کل دانش‌آموزان بود و ترکیب خطی بین متغیرهای پیش‌بین با اجتناب از کمک‌طلبی با مقدار  $MR = 0/48$  و  $RS = 0/23$  و  $F = 27/39$  در سطح معناداری  $p < 0/001$  معنادار بود.

جدول ۳. تحلیل رگرسیون اجتناب از کمک‌طلبی با استفاده از متغیرهای پیش‌بین

ملاک	متغیر پیش‌بین	MR	RS	F (p)	ضرایب رگرسیون					
					آموختن سریع	مرور	روان رنجوری	تعلل ورزی	ارزش تکلیف	فرا شناخت
اجتناب از کمک‌طلبی	آموختن سریع	0/341	0/11	73/13 (0/001)	$\beta = 0/341$ $t = 8/55$ $p < 0/001$					
	مرور	0/419	0/17	58/89 (0/001)	$\beta = 0/309$ $t = 7/94$ $p < 0/001$					
	روان رنجوری	0/446	0/20	45/66 (0/001)	$\beta = 0/285$ $t = 7/34$ $p < 0/001$	$\beta = 0/222$ $t = 5/72$ $p < 0/001$	$\beta = 0/156$ $t = 4/02$ $p < 0/001$			
	تعلل ورزی	0/462	0/21	37/51 (0/001)	$\beta = 0/26$ $t = 6/6$ $p < 0/001$	$\beta = 0/236$ $t = 6/1$ $p < 0/001$	$\beta = 0/136$ $t = 3/47$ $p = 0/001$	$\beta = 0/128$ $t = 3/26$ $p = 0/001$		
	ارزش تکلیف	0/473	0/22	31/73 (0/001)	$\beta = 0/247$ $t = 6/28$ $p < 0/001$	$\beta = 0/263$ $t = 6/60$ $p < 0/001$	$\beta = 0/136$ $t = 3/49$ $p = 0/001$	$\beta = 0/102$ $t = 3/05$ $p = 0/009$		
	فراشناخت	0/480	0/23	27/39 (0/001)	$\beta = 0/244$ $t = 6/21$ $p < 0/001$	$\beta = 0/221$ $t = 4/99$ $p < 0/001$	$\beta = 0/131$ $t = 3/37$ $p = 0/001$	$\beta = 0/109$ $t = 3/36$ $p = 0/001$		

## بحث و نتیجه‌گیری

مطالعه حاضر دو هدف را دنبال می‌کرد: اول، محققان بررسی کردند که کدام یک از متغیرهای شناختی و انگیزشی می‌تواند رفتار کمک‌طلبی و اجتناب از کمک دانش‌آموزان در درس ریاضی را پیش‌بینی کند. دوم، آیا رفتار کمک‌طلبی دانش‌آموزان تحت تأثیر شخصیت آنها قرار می‌گیرد و آیا می‌توان از طریق شخصیت دانش‌آموزان، رفتار کمک‌طلبی را در آنها پیش‌بینی کرد. چنان که از یافته‌های حاصل از تحلیل رگرسیون بر می‌آید، از میان متغیرهای شناختی و انگیزشی این مطالعه، متغیرهای فراشناخت، اهداف عملکردی گرایشی، ارزش تکلیف، سازماندهی و نیاز به شناخت در مجموع ۳۰٪ از واریانس کمک‌طلبی را تبیین کردند و متغیر شخصیتی وظیفه‌شناسی ششمین پیش‌بینی کننده برای کمک‌طلبی بود. همچنین متغیرهای آموختن سریع، مرور، روان‌رنجوری، تعلل‌ورزی، ارزش تکلیف و فراشناخت به ترتیب قوی‌ترین پیش‌بینی کننده‌های اجتناب از کمک‌طلبی بودند که ۲۳ درصد از واریانس آن را تبیین کردند.

فراشناخت که "آگاهی درباره شناخت" یا "دانستن درباره دانستن" تعریف می‌شود، می‌تواند به شکل دانش فرد درباره زمان و چگونگی استفاده از راهبردهای خاص برای یادگیری یا حل مسئله ظاهر شود (مت کالفی و شیمامورا، ۱۹۹۴). مطابق انتظار ما، این راهبرد توانست قوی‌ترین پیش‌بینی کننده کمک‌طلبی باشد. دانش‌آموزان به واسطه فراشناخت به نقص آگاهی خود پی برده و برای جبران آن، از راهبرد کمک‌طلبی استفاده کرده و عملکرد و یادگیری (سوسکان، ۲۰۱۰) خود را ارتقا می‌دهند. این یافته با نظر کاربنیک که معتقد است اگر کمک‌طلبی حقیقتاً یک راهبرد انطباقی باشد، باید رابطه مستقیمی با فراوانی دیگر راهبردهای شناختی و فراشناختی مورد استفاده داشته باشد (کاربنیک، ۱۹۸۷، به نقل از میلون، ۲۰۱۰)، همخوانی دارد. همچنین در مطالعه حاضر، فراشناخت آخرین پیش‌بینی کننده برای اجتناب از کمک بود. شاید بتوان این یافته را از طریق همبستگی مثبت بین فراشناخت با نیاز به شناخت (زوشو و بارنت، ۲۰۱۱) توضیح داد که پیشنهاد می‌کند نیاز بیشتر به شناخت، فرد را هرچه بیشتر نسبت به تفکرات و استدلال‌های آگاه می‌کند. از این رو، این می‌تواند توضیحی باشد برای اینکه چرا افراد با فراشناخت قوی، ممکن است به کمک‌های دیگران اکتفا نکرده و از

کمک اجتناب کنند.

یکی از تغییرات مهم در تئوری هدف، تمایز قائل شدن بین اهداف عملکرد گرایشی و عملکرد اجتنابی بود (الیوت و همکاران، ۱۹۹۷؛ به نقل از اکلز و وایگفیلد<sup>۱</sup>، ۲۰۰۲). این تمایز ناشی از مشاهده نتایج متناقض درباره اثرات اهداف عملکردی بود (اکلز و وایگفیلد، ۲۰۰۲). با وجود این که تقریباً تمامی تحقیقات گذشته بر نقش منفی اهداف عملکرد اجتنابی تأکید می‌کنند، اما مطالعات درباره اهداف عملکردی گرایشی به یافته‌های متفاوتی دست یافته‌اند که این یافته‌ها از عدم معناداری تا تأثیرات مثبت در فرایندهای یادگیری متغیر بوده‌اند. با توجه به یافته مطالعه حاضر مبنی بر وجود رابطه مثبت بین اهداف عملکرد گرایشی با کمک‌طلبی و نیز اثر پیش‌بینی‌کنندگی این نوع هدف، به نظر می‌رسد که باید درباره نقش مثبت این اهداف مطالعات بیشتری صورت گیرد زیرا چنان که برخی مطالعات قبلی نیز نشان داده‌اند، همه اهداف عملکردی مضر نیستند. یافته ما همخوان با نظر آندرمن و همکاران (۲۰۰۱) است که می‌گوید اهداف عملکرد گرایشی، نتایج و پیامدهای انگیزشی و پیشرفتی مثبت بیشتری نسبت به اهداف عملکرد اجتنابی دارند (اکلز و وایگفیلد، ۲۰۰۲). شاید انگیزه دانش‌آموزان با اهداف عملکرد گرایشی برای کسب عملکرد بالاتر نسبت به دیگران سبب می‌شود که آنها در تکالیف پیشرفتی شرکت کنند، حتی به بهای کمک گرفتن از دیگران.

نظریه انتظار ارزش مدرن (اکلز و وایگفیلد، ۲۰۰۲؛ لیم، لاو و نی<sup>۲</sup>، ۲۰۰۸) فرض می‌کند که باور دانش‌آموزان درباره توانایی برای انجام دادن موفقیت‌آمیز یک تکلیف و باور درباره ارزش پیگیری و سودمندی آن تکلیف (ارزش تکلیف) دو جز کلیدی در فهم رفتارهای پیشرفتی و نتایج تحصیلی است. یافته‌های ما نشان داد که باور دانش‌آموز درباره سودمند بودن یک تکلیف با درخواست کمک برای تکمیل تکلیف رابطه مثبت دارد و حتی ارزش تکلیف قادر است کمک‌طلبی را پیش‌بینی کند که این یافته با یافته‌های ویلاویسنسیو<sup>۳</sup> (۲۰۱۱) که نشان داد کمک‌طلبی و خوداثربخشی با ارزش تکلیف رابطه مثبت داشتند همخوان است. اکلز و همکاران (۱۹۸۳؛ به نقل از اکلز و وایگفیلد، ۲۰۰۲) فرض کردند که ارزش تکلیف شامل چهار مؤلفه ارزش موفقیت، ارزش درونی، ارزش کاربرد بیرونی و هزینه می‌شود. ارزش موفقیت

1- Eccles & Wigfield

2- Liem, Lau, & Nie

3- Villavicencio

اشاره به اهمیت موفق شدن در یک تکلیف دارد. ارزش درونی، لذت درگیری در تکلیف است. ارزش بیرونی به معنی سودمندی تکلیف است که بر اساس اهداف آینده شخصی تعریف می‌شود و نهایتاً هزینه همان پیامدهای منفی ادراک شده از درگیری در تکلیف است. به نظر می‌رسد وقتی دانش‌آموزان تکلیف را به صورت سودمند، کاربردی، لذت بخش و همخوان با اهداف آینده خود ادراک می‌کنند، به درگیر شدن در آن تکلیف علاقه‌مند شده و حتی حاضرند پیامدها و هزینه‌های آن (مثلاً تهدید خود-ارزشمندی ناشی از کمک‌طلبی) را بپذیرند. همچنین این متغیر یک پیش‌بینی کننده منفی برای اجتناب از کمک بود یعنی وقتی دانش‌آموزان تکلیفی را سودمند و کاربردی ندانند، خود را درگیر هزینه‌های کمک‌طلبی نمی‌کنند.

سازماندهی راهبرد شناختی عمیقی است (لینن برنیک و پتریچ، ۲۰۰۳) که یادگیری و یادآوری را آسان می‌کند (پرسلی<sup>۱</sup>، ۱۹۸۲). همانگونه که انتظار می‌رفت، این متغیر توانست علاوه بر همبستگی مثبت معنادار، کمک‌طلبی را پیش‌بینی کند که می‌تواند بیانگر روابط مثبت بین راهبردهای مفید مختلف در یادگیری باشد. کاربنیک و کناپ (۱۹۹۱)، به نقل از زوشو و بارنت، (۲۰۱۱) رابطه مثبتی بین راهبردهای شناختی مورد استفاده (مثل بسط و سازماندهی)، خودتنظیمی فراشناختی و نحوه مدیریت کمک‌طلبی ابزاری مشاهده کردند. آنها دریافتند دانش‌آموزانی که افکارشان را برنامه‌ریزی و مانیتور می‌کنند، کسانی که مطالب را خلاصه‌بندی و سازماندهی می‌نمایند و آنهایی که درباره شیوه‌های یادگیری بیشتر می‌اندیشند، نسبت به کسانی که از این راهبردها استفاده نمی‌کنند، بیشتر احتمال دارد که در جستجوی کمک برآیند. مطابق انتظار ما، نیاز به شناخت یک پیش‌بینی کننده منفی برای کمک‌طلبی بود. به نظر می‌رسد دلیل این امر تمایل افراد با نیاز به شناخت بالا برای تفکر و استدلالهای دقیق (کاسیوپا و پتی، ۱۹۸۲؛ به نقل از ارسناکس و واندر ویلین، ۲۰۱۳)، شیوه مقابله مسئله محور (حسینی و لطیفیان، ۱۳۸۸) و همچنین ارتباط این سازه با انگیزش درونی (زوشو و بارنت، ۲۰۱۱) باشد. این افراد کمتر احتمال دارد که به راهنمایی‌های ساده اکتفا کنند و بدنبال دستیابی به اطلاعات درست در زمان تصمیم‌گیری هستند (زوشو و بارنت، ۲۰۱۱). در حالی که افرادی که نیاز به شناخت پایینی دارند، گرایش به اجتناب از تکالیف شناختی و تکیه به دیگران برای حل مسئله

(حسینی و لطیفیان، ۱۳۸۸) دارند.

وظیفه‌شناسی عاملی است که با ویژگی‌هایی همچون منظم بودن، کارآمدی، قابل اعتماد بودن، خودنظم بخشی، پیشرفت مداری و منطقی بودن توصیف می‌شود (شکری، کدیور و دانش‌پور، ۱۳۸۶). مطالعه کوماراجو و کارا<sup>۱</sup> و شمیک<sup>۱</sup> (۲۰۰۹) نشان می‌دهد که وظیفه‌شناسی، انگیزش درونی را پیش‌بینی می‌کند و با پیشرفت تحصیلی رابطه مثبت معنادار دارد. وظیفه‌شناسی با بی‌انگیزگی رابطه منفی دارد که پیشنهاد می‌کند دانش‌آموزانی که خودنظم‌دهی بالایی دارند کمتر احتمال دارد عدم التزام و بی‌قیدی نشان دهند (کوماراجو و همکاران، ۲۰۰۹). در تحقیق حاضر وظیفه‌شناسی تنها پیش‌بین شخصیتی برای کمک‌طلبی بود. دانش‌آموزان وظیفه‌شناس با خودنظم‌دهی بالایی که دارند از کمک‌طلبی برای ارتقای عملکرد خود استفاده می‌کنند و هدفمداری و نظم و قابلیت بالای آنها در برنامه‌ریزی سبب می‌شود تا آنها کمک‌طلبی را بصورت ابزاری برای دستیابی به اهداف خود بکار گیرند.

باور یادگیری سریع که از جمله باورهای معرفت‌شناختی است، مهمترین پیش‌بینی‌کننده اجتناب از کمک‌طلبی در تحقیق حاضر بود. شومر<sup>۲</sup> (۱۹۹۰)، به نقل از رضایی و پاشایی، (۱۳۸۹) در تحقیق خود به این نتیجه رسید که باور یادگیری سریع (باور مبنی بر این که یادگیری در مدت زمان کوتاهی اتفاق می‌افتد)، نتیجه‌گیری‌های ساده‌سازی شده، عملکرد ضعیف و اعتماد بیش از اندازه را پیش‌بینی می‌کند. بنابراین به نظر می‌رسد که افراد دارای این باور، کمتر تمایل داشته باشند برای درک بهتر مسئله از دیگران کمک بگیرند و می‌خواهند اولین پاسخی که به ذهنشان می‌رسد را ارائه دهند. مطابق انتظار ما، مرور که یک راهبرد شناختی سطحی است توانست راهبرد کمک‌طلبی را که یک راهبرد انطباقی یادگیری است بصورت معکوس پیش‌بینی کند که این یافته می‌تواند بر نقش مثبت کمک‌طلبی در یادگیری، هرچه بیشتر صحت گذارد.

همانطور که نظریه‌پردازان شخصیت معتقدند و تحقیقات متعدد نیز نشان داده‌اند، افراد روان‌رنجور بیشتر مستعد اضطراب و افسردگی و تجربه عاطفه منفی (فتحی‌آشتیانی، ۱۳۸۸) هستند، بنابراین به نظر می‌رسد که بیشتر احتمال داشته باشد کمک‌طلبی را تهدیدی برای عزت نفس و خودارزشمندی خود دانسته و بنابراین از اقدام به آن اجتناب کنند تا جایی که مطابق

1- Komarraju, Karau, & Schmeck

2- Schommer

انتظار این عامل بهترین پیش‌بینی کننده شخصیتی اجتناب از کمک‌طلبی در تحقیق حاضر بود. تحقیقات نشان داده‌اند که تعلل‌ورزی تحصیلی با باورهای فراشناختی ناسازگار (حسینی و خیر، ۱۳۸۸)، خودکارآمدی پایین (چیو و چول<sup>۱</sup>، ۲۰۰۵؛ به نقل از حسینی و خیر، ۱۳۸۸) و نیز با اهداف پیشرفت اجتنابی (جوکار و دلاورپور، ۱۳۸۶) در ارتباط است بنابراین می‌توان نتیجه گرفت که تعلل‌ورزی ناشی از شکست در تنظیم شناختی و انگیزشی است و این شکست در نهایت منجر به اجتناب رفتاری در امر تحصیل شده که اجتناب از کمک‌طلبی یکی از نمودهای آن است. به طور کلی یافته‌های این مطالعه پیشنهاد می‌کند که دانش‌آموزان دارای توانایی‌های شناختی، انگیزش‌های انطباقی و شخصیت مسئولیت‌پذیر بیشتر احتمال دارد که در مواقع نیاز درخواست کمک کنند و کمتر احتمال دارد که در چنین موقعیتی از کمک اجتناب نمایند. بنابراین جهت تسهیل این راهبرد مهم، متخصصان آموزشی باید کلاس‌های درس را بر اساس جهت‌گیری تبصری طراحی کرده و بر ارزش یادگیری و فهمیدن مطالب تأکید کنند و درباره‌ی سودمندی و کاربرد تکالیف تحصیلی توضیح دهند. همچنین باید دانش‌آموزان را برای بکارگیری هرچه بیشتر راهبردهای شناختی و فراشناختی تشویق نمود. در نهایت آگاهی معلمان از تفاوت‌های شخصیتی احتمالاً می‌تواند ساخت محیط‌های آموزشی را به نحوی تغییر دهد که نقاط قوت دانش‌آموزان را تقویت کند. به عنوان مثال ایجاد یک محیط ساخت یافته با سیاست‌های روشن می‌تواند دانش‌آموزان را برای سازماندهی و نظم در مورد یادگیری تشویق کند.

## منابع

### فارسی

- پاکدامن، مجید، فرزاد، ولی‌الله، سرمد، زهره، و خان‌زاده، علی (۱۳۸۶الف). کمک‌طلبی دانش‌آموزان در جریان حل مسئله ریاضی: تأثیر رجحان‌های هدفی و شرایط هدفی. فصلنامه علمی-پژوهشی روانشناسی دانشگاه تبریز، ۲، ۸، ۳۹-۶۹.
- پاکدامن، مجید، فرزاد، ولی‌الله، سرمد، زهره، و خان‌زاده، علی (۱۳۸۶ب). نقش کمک‌طلبی در عملکرد حل مسئله ریاضی: یک رفتار وابستگی یا یک راهبرد یادگیری؟ فصلنامه تعلیم و تربیت، ۹۵، ۱۳۷-۱۱۹.
- حسینی، فریده السادات، و خیر، محمد (۱۳۸۸). پیش‌بینی تعلل ورزی رفتاری و تصمیم‌گیری با توجه به باورهای فراشناختی در دانشجویان. مجله روانپزشکی و روانشناسی بالینی ایران، ۳، ۱۵، ۲۷۳-۲۶۵.
- حسینی، فریده السادات، و لطیفیان، مرتضی (۱۳۸۸). پنج عامل بزرگ شخصیت و نیاز به شناخت. فصلنامه روان‌شناسان ایرانی، ۶، ۲۱، ۶۸-۶۱.
- جوکار، بهرام، و دلاورپور، محمد آقا. (۱۳۸۶). رابطه تعلل ورزی با اهداف پیشرفت. اندیشه‌های نوین تربیتی، ۳، ۳ و ۴، ۸۰-۶۱.
- دیره، عزت، و بنی‌جمال، شکوه السادات (۱۳۸۸). بررسی سهم عوامل انگیزشی بر استفاده از راهبردهای شناختی و فراشناختی در فرایند یادگیری. مطالعات روانشناختی، ۵، ۳.
- رضایی، اکبر، پاشایی، لیلا. (۱۳۸۹). رابطه بین باورهای شناختی و نگرش به رفتارهای کمک‌طلبی با پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان. علوم تربیتی، ۹، ۱۲۶-۱۰۹.
- شکری، امید، کدیور، پروین، و دانشورپور، زهره (۱۳۸۶). تفاوت‌های جنسیتی در بهزیستی ذهنی: نقش ویژگی‌های شخصیت. مجله روانپزشکی و روانشناسی بالینی ایران، ۱۳، ۳، ۲۸۹-۲۸۰.
- فتحی آشتیانی، علی (۱۳۸۸). آزمون‌های روان‌شناختی: ارزیابی شخصیت و سلامت روان. تهران: بعثت. صص ۴۹-۵۰.

## لاتین

- Arceneaux, K., & Vander Wielen, R. J. (2013). The effect of need for cognition and need for affect on partisan evaluations. *Political Psychology, 34* (1), 23-42.
- 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.
- Coskun, A. (2010). The effect of meta cognitive strategy training on the listening performance of beginner students. *Novitas- ROYAL (Research on Youth and Language), 4* (1), 35-50.
- Eccles, J. S., & Wigfield, A. (2002). Motivational beliefs, value, and goals. *Annual Review of Psychology, 53*, 109-132.
- Grau, J., & Minguillon, J. (2013). When procrastination leads to dropping out: *analyzing student at risk. ELC Research Paper Series, 6*, 63-74.
- Greene, J., Moos, D. C., Azevedo, R., & Winters, F. I. (2008). Exploring differences between gifted and grade-level students use of self-regulatory learning processes with hypermedia. *Computers & Education, 50*, 1069- 1083.
- Komarraju, M., Karau, S. J., & Schmeck, R. R. (2009). Role of the big five personality traits in predicting college students academic motivation and achievement. *Learning and individual Differences, 19*, 47-59.
- Liem, A. D., Lau, S., & Nie. (2008). The role of self- efficacy, task value, and achievement goals in predicting learning strategies, task disengagement, peer relationship, and achievement outcome. *Contemporary Educational Psychology, 33*, 486- 512.
- Linnenbrink, E. A., & Pintrich, P. R. (2003). The role of self efficacy beliefs in student engagement and learning in the classroom. *Reading and Writing Quarterly, 19* (2), 119- 137.
- Metcalf, J., & Shimamura, A. P. (1994). *Meta cognition: knowing about knowing*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Mihlon, M. A. (2010). The role of self- theories of intelligence and self- efficacy in adaptive help seeking by college students. The City University of New York.
- Newman, R. (2002). How self-regulated learners cop with academic difficulty: The role of adaptive help seeking. *Theory into Practice, 41* (2), 132- 138.

- Newman, R. (2010). Encourage students to seek academic help: The role of the educational therapist. *The Educational Therapist*, 31 (2), 8-10.
- Parakachat, N., Gubbins, P. O., Ragland, D., Norman, S. E., Flowers, S. K., Stowe, C. D., Dehart, R. M., Pace, A., & Hastings, J. K. (2013). Academic help-seeking behavior among student pharmacists. *American Journal of Pharmaceutical Education*, 12, 77 (1): 7.
- Pressley, M. (1982). Elaboration and memory development, *Child Development*, 53, 296-309.
- Roll, I., Aleven, V., Maclaren, B. M., & Koedinger, K. R. (2011). Improving students help-seeking skills using meta cognitive feedback in an intelligent tutoring system. *Learning and Instruction*, 21, 267-280.
- Roussel, P., Elliot, A. J., & 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.
- Villavicencio, F. T. (2011). Influence of self- efficacy and help-seeking on task value and academic achievement. *Philippine Journal of psychology*, 44, 2.
- Williams, J. D., & Takaku. S. (2011). Help seeking, self- efficacy, and writing performance among college students. *Journal of Writing Research*, 3 (1), 1-18
- Zusho, A., & Barnett, P. A. (2011). Personal and contextual determinants of ethnically diverse female high school students' patterns of academic help seeking and help avoidance in English and mathematics. *Contemporary Educational Psychology* 36, 152-164.