



ارائه مدل ساختاری کمک طلبی بر اساس خودتعیین‌گری، خودشفقت‌ورزی و شکفتگی با نقش

میانجی درگیری تحصیلی و باورهای انگیزشی دانش‌آموزان

**Presenting a structural pattern of help seeking based on self-determination, self-compassion and flourishing through mediating role of educational engagement and motivational beliefs in students**

تاریخ دریافت مقاله: ۲۵/۰۹/۱۴۰۰؛ تاریخ پذیرش مقاله: ۲۹/۰۲/۱۴۰۱

A. Samsami

L. Zoghi (Ph.D)

لیلا ذوقی<sup>۲</sup>اعظم صمصامی<sup>۱</sup>

M. Shariatbagheri (Ph.D)

محمد مهدی شریعت باقری<sup>۳</sup>

**Abstract:** The main purpose of this study is to design an entrepreneurship education model in the technical and vocational education system of Iran. The research method is applied in terms of purpose and based on data collection; it is qualitative using Grounded theory method. Using purposeful sampling and snowball sampling method, semi-structured in-depth interviews conducted with 15 experts of entrepreneurship and technical and vocational training, and the data analyzed using open, axial and selective coding through Max QDA software 2018 version analyzed. The paradigm model based on the central phenomenon (entrepreneurial skills training) affected by causal conditions (personality traits of skills of graduates of technical and vocational education system, content of educational programs, teaching methods, patterns of skills training of family learners, abilities and competencies of technical and vocational management trainers) Causal conditions (infrastructure, government support, link between technical and vocational education system and industry, entrepreneurial ecosystem support for trainees) and intervening variables (economic factors, evaluation system for technical and vocational certification, mass media and social media) along with strategies and consequences of were formed in the system of entrepreneurship education in technical and vocational education system (individual level and macro level) formed.

**Keywords:** Entrepreneurship, Entrepreneurship Education, Entrepreneurial Skills Training, Technical and Vocational Education System

چکیده: هدف مقاله، مدل ساختاری کمک‌طلبی بر اساس خودتعیین‌گری، خودشفقت‌ورزی و شکفتگی با نقش میانجی درگیری تحصیلی و باورهای انگیزشی دانش‌آموزان بود. روش پژوهش همبستگی با تکنیک مدلیابی معادلات ساختاری بود. از جامعه آماری دانش‌آموزان دختر متوسطه ۲ تهران، به حجم ۵۳۹ دانش‌آموز، با نمونه‌گیری تصادفی خوشه‌ای انتخاب و به ابزارهای پژوهش پاسخ دادند. در این پژوهش از پرسشنامه‌های کمک‌طلبی رایان و پنتریچ، درگیری تحصیلی شوفلی و بکر، باورهای انگیزشی پنتریچ و همکاران، خودشفقت‌ورزی نف، خودتعیین‌گری ایلاردی و همکاران، و شکفتگی داینر و همکاران استفاده شد. داده‌ها با SPSS23 و AMOS23 تجزیه و تحلیل و یافته‌ها نشان دادند بین خودتعیین‌گری، شکفتگی، درگیری تحصیلی و باورهای انگیزشی با کمک‌طلبی رابطه معنادار وجود دارد. بین خودشفقت‌ورزی و کمک‌طلبی رابطه وجود نداشت. نتایج مدل‌یابی معادلات ساختاری نشان داد درگیری تحصیلی و باورهای انگیزشی نقش میانجی‌گری کامل را در پیش‌بینی کمک‌طلبی براساس خودتعیین‌گری دارند. از نتایج این پژوهش ظرفیت‌کاربست آن در آموزش‌های همه‌جانبه در تعلیم و تربیت است.

**کلیدواژه‌ها:** کمک‌طلبی، درگیری تحصیلی، باورهای انگیزشی، خودتعیین‌گری، خودشفقت‌ورزی، شکفتگی

۱. دانشجوی دکتری روانشناسی تربیتی، دانشکده روانشناسی و علوم تربیتی، واحد تهران مرکزی، دانشگاه آزاد اسلامی، تهران، ایران.

samsami1384@gmail.com

۲. استادیار گروه روانشناسی و عضو هیات علمی، دانشگاه علوم انتظامی امین، تهران، ایران. (نویسنده مسئول)

leila.zoghi@yahoo.com

۳. استادیار گروه روانشناسی تربیتی و عضو هیات علمی، دانشکده روانشناسی و علوم تربیتی، واحد تهران مرکزی، دانشگاه آزاد اسلامی، تهران، ایران.

dr.mahdi706@yahoo.com

## مقدمه

در عصر حاضر تعلیم و تربیت بخشی مهم از زندگی هر فرد را تشکیل می‌دهد؛ علاوه بر این، کیفیت و کمیت تحصیل، نقش مهمی در آینده فرد ایفا می‌کند. در دهه‌های اخیر، نقش یادگیری خودنظم ده در یادگیری و پیشرفت درسی دانش‌آموزان، چشمگیر بوده است (استرومیر، گردینگر و واگنر<sup>۱</sup>، ۲۰۱۷). از جمله راهبردهای یادگیری مؤثر و مناسب، کمک‌طلبی<sup>۲</sup> است (کیوم، هیل، کیویلگان و لو<sup>۳</sup>، ۲۰۱۸). غالباً دانش‌آموزان با موقعیت‌هایی مواجه می‌شوند که در آن موقعیت‌ها نمی‌توانند خواسته‌های خود را برآورده کنند و برای انجام تکالیف خود به کمک و نصیحت دیگران نیاز دارند. در چنین موقعیتی دانش‌آموز باید از نیاز خود به کمک، آگاه باشد و تصمیم به جستجوی کمک بگیرد (مک درموت، اسمیت، بورگوگنا، بوث، گراناتو و سویگ<sup>۴</sup>، ۲۰۱۸). رفتار کمک‌طلبی تحت دو عنوان اجتناب از کمک طلبی<sup>۵</sup> و پذیرش کمک‌طلبی<sup>۶</sup> بررسی می‌شود. به عقیده نیومن<sup>۷</sup> (۲۰۰۲) درگیر شدن دانش‌آموزان در کمک خواستن به هنگام مواجهه با دشواری به عوامل متعددی بستگی دارد؛ از جمله این که آنها در طی زمان چگونه اجتماعی شده‌اند (ویژگی‌های فردی) و دیگر این که هم اکنون در کلاس، چگونه آموزش داده می‌شوند (ساختار موقعیت یادگیری) (نیومن، ۲۰۰۸).

عوامل مختلفی در بروز رفتار کمک طلبی اثرگذارند که از جمله آنها می‌توان به درگیری تحصیلی<sup>۸</sup> (قاندی، ۱۳۹۵؛ لینن برینک و پنتریچ<sup>۹</sup>، ۲۰۰۳) و باورهای انگیزشی<sup>۱۰</sup> (قدم پور و سرمد، ۱۳۸۲؛ ویلاویسنسیو<sup>۱۱</sup>، ۲۰۱۱؛ گلستانه و عسکری، ۱۳۹۳؛ ناسا و شارما، ۲۰۱۸؛ سوری و سوری، ۱۳۹۶) اشاره نمود. یکی از مهم‌ترین شاخص‌های نشان دهنده کیفیت آموزش و

- 
1. Strohmeier, Gradinger , Wagner
  2. Help Seeking
  3. Keum , Hill, Kivlighan, Lu
  4. Mcdermott, Smith, Borgogna, Booth, Granato, Sevig
  5. Help Avoidance
  6. Help Acceptance
  7. Newman
  8. Academic Engagement
  9. Linnenbrink & Pintrich
  10. Motivational Beliefs
  11. Villavicencio, F. T

ارائه مدل ساختاری کمک طلبی بر اساس خودتعیین‌گری، خودشفقت‌ورزی و ... پیشرفت تحصیلی، درگیری تحصیلی دانش‌آموزان است (لکوا، ردی و شرنوف<sup>۱</sup>، ۲۰۱۹). درگیری تحصیلی در برگیرنده ابعاد رفتاری، شناختی و انگیزشی است (لینن برینک و پیترریچ، ۲۰۰۳).

برخی از ویژگی‌های شخصی مانند نگرش، انگیزش، انتظاراتی شخص بر نوع پنداشت یا ادراک شخص اثر می‌گذارد. به بیان دیگر گاهی ویژگی‌های ادراک کننده مانند انگیزش یا نگرش درباره چیزی یا مطلبی بر یادگیری و آموزش یادگیرنده و از جمله دانش‌آموزان تأثیر دارد (ناصر پور، درانی و صالحی، ۱۳۹۸) در دو دهه اخیر باورهای انگیزشی به عنوان متغیری مهم در نظام آموزشی ظهور یافته است (کاویتا<sup>۲</sup>، ۲۰۱۴). باور افراد نسبت به دست یافتن به اهداف مطلوبشان، موجب رضایتمندی آنها از زندگی می‌گردد. انگیزه، عبارت از عواملی در درون ارگانیسم است، که رفتار خود را به سوی هدف مشخصی سوق داده و حفظ می‌کند (ون دام<sup>۳</sup> و همکاران، ۲۰۱۳). یکی دیگر از عوامل موثر در رفتار کمک‌طلبی، خودتعیین‌گری (جلیلی، ۱۳۹۸؛ ورسلی، هاستلر و فری، ۲۰۱۷) می‌باشد. ارتباط بین نظریه خودتعیین‌گری<sup>۴</sup> و کمک‌طلبی تحصیلی از طریق هر دو بعد نیازهای روان شناختی و انگیزش مورد توجه قرار گرفته است. نظریه خودتعیین‌گری به طور ویژه، به تحلیل و شناسایی علل و دلایل رفتارها، در قالب نیت، اهداف، هیجان‌ات و شناختی که موجب آن رفتار می‌شود، می‌پردازد (دسی و رایان<sup>۵</sup>، ۲۰۰۰). اساس نظریه خودتعیین‌گری را نیازهای اساسی روان‌شناختی تشکیل می‌دهند؛ که به عنوان انگیزش برای کمک به درگیری فعال با محیط و پرورش مهارت‌ها، خود را نشان می‌دهند (دسی و رایان، ۲۰۱۱). در نظریه خودتعیین‌گری، نقش منابع درونی دانش‌آموز در تعامل با محیط، به منظور کارکرد بهینه، از مواردی است که باید به آن پرداخت. یکی از منابع درونی که می‌تواند بر ارضای این نیازها اثر بگذارد، سازه خود شفقت‌ورزی<sup>۶</sup> است. سازه‌ای که اخیراً به عنوان یک راه سالم‌تر نگرش به خود، مطرح شده و ارتباطش با عملکرد بهینه و انطباقی تأیید شده است (شیمیزو، نیا، شیگماس<sup>۷</sup>، ۲۰۱۶). نتایج پژوهش‌های مختلف نشان

---

1. Lekwa·Reddy، Shenoph

2. Kavita

3. Van Damme

4. Self-Determination

5. Deci,Ryan

6. Self-Compassion

7. Shimizu , Niiya , Shigemasa

داده است افرادی که خودشفقت‌ورز هستند روانی بیشتری را تجربه می‌کنند (فورکوس، برینس و ویس<sup>۱</sup>، ۲۰۱۹). واگنر، شیندلر و رینهارد<sup>۲</sup>، (۲۰۱۷) در پژوهش خود دریافتند، فراگیران دارای سطوح بالاتر خودشفقت‌ورزی، با چالش‌های یادگیری بهتر مقابله می‌کنند و راهبردهای دشواری مطلوب را برمی‌گزینند. نتایج پژوهش مورکیان (۱۳۹۶) نشان داد میزان شفقت و مهربان بودن فرد با خود می‌تواند نگرش فرد نسبت به کمک‌طلبی را در دانشجویان پیش بینی کند.

آموزش و پرورش با نقش تربیت نیروی انسانی برای جامعه، اهمیت ویژه‌ای در فرایند رشد و توسعه کشور دارد. از عمده‌ترین عوامل در رشد و توسعه، مسأله شکستگی<sup>۳</sup> افراد مشغول به تحصیل است (نواک<sup>۴</sup>، ۲۰۱۷). شکستگی، سازه‌ای در روان‌شناسی مثبت است که به نوع زندگی توأم با خوش بینی دائمی، در عملکردهای انسان اشاره دارد؛ و به صورت ضمنی، به نیکی، زاینده‌گی، رشد و انعطاف‌پذیری دلالت می‌کند (فردیکسون<sup>۵</sup>، ۲۰۰۴). آپلتون<sup>۶</sup> و همکاران (۲۰۰۶) معتقد است که برخورد مؤثر معلمان با دانش‌آموزان باعث بهبود انگیزه در آنها شده تا جایی که بیشتر درگیر فرایندهای یادگیری می‌شوند این امر به شکوفایی تحصیلی دانش‌آموزان منجر می‌شود (سلطانی و شفیع پور مطلق، ۱۳۹۵). نتایج پژوهش ونزیل و روتمن<sup>۷</sup> (۲۰۱۲) نشان داد رابطه شکوفایی و عملکرد تحصیلی پیچیده است، به نظر می‌رسد که شکوفایی / پایداری در عملکرد تحصیلی نقش دارد. اگر کمک‌طلبی در محیط آموزشی را نوعی رفتار در راستای عملکرد تحصیلی بدانیم، می‌توان گفت افراد برای رسیدن به شکستگی و شکوفایی و داشتن عملکرد تحصیلی مناسب، از رفتار کمک‌طلبی بهره می‌گیرند. با توجه به مبانی نظری موجود و نتایج پژوهش‌های قبلی به نظر می‌رسد متغیرهای مورد نظر در پژوهش حاضر، سهم تعیین‌کننده‌ای در پیش بینی کمک‌طلبی دانش‌آموزان داشته باشند. براین اساس پژوهش حاضر به دنبال پاسخ به این سوال است که آیا مدل ساختاری کمک‌طلبی، با

- 
1. Forkus, Brince, Viece
  2. Wagner, Schindler, Reinhard
  3. Flourishin
  4. Nowack
  5. Fredrickson
  6. Appelton
  7. Van Zyl, L. E., & Rothmann, S

ارائه مدل ساختاری کمک طلبی بر اساس خودتعیین‌گری، خودشفقت‌ورزی و ... خودتعیین‌گری، خودشفقت‌ورزی و شکفتگی دانش‌آموزان با نقش میانجی درگیری تحصیلی و باورهای انگیزشی آنان از برازش مطلوبی برخوردار است؟

## روش

### الف) طرح پژوهش و شرکت‌کنندگان

پژوهش حاضر کاربردی، از نوع طرح‌های همبستگی با تکنیک مدل‌یابی معادلات ساختاری بود. از جامعه آماری دانش‌آموزان دختر دوره دوم متوسطه شهر تهران در سال تحصیلی ۹۹-۱۳۹۸، نمونه‌ای به حجم ۵۳۹ دانش‌آموز، با روش نمونه‌گیری تصادفی خوشه‌ای انتخاب شدند و به ابزارهای پژوهش پاسخ دادند. بدین صورت که از بین مناطق شهر تهران بطور تصادفی، ۴ منطقه انتخاب و از هر منطقه، میان مدارس دخترانه متوسطه ۲، دو دبیرستان بطور تصادفی انتخاب شد. سپس از هر مدرسه چهار کلاس به تصادف انتخاب و در نهایت، پرسشنامه‌ها در میان تعداد ۵۳۹ دانش‌آموز کلاس‌های مذکور توزیع شد. داده‌های حاصل از پژوهش با نرم افزار SPSS<sup>23</sup> و AMOS<sup>23</sup> مورد تجزیه و تحلیل قرار گرفتند.

### ب) ابزار

**پرسشنامه کمک‌طلبی:** این پرسشنامه توسط رایان و پتريچ (۱۹۹۷) ساخته شده است که شامل ۱۴ سوال و دارای دو بعد پذیرش و اجتناب از کمک‌طلبی می‌باشد. این مقیاس دارای طیف لیکرت ۵ درجه‌ای است. دامنه نمرات در این مقیاس ۱۴ تا ۷۰ است. قدم پور و سرمد (۱۳۸۲) ضریب آلفا برای عامل‌های پذیرش و اجتناب از کمک‌طلبی را به ترتیب ۰/۶۸ و ۰/۶۸ گزارش کردند. آلفای کرونباخ در پژوهش حاضر ۰/۷۸ و شاخص‌های برازش ریشه میانگین مجذورات تقریب ۰/۰۵۲ و شاخص برازندگی تطبیقی ۰/۹۴۵ محاسبه گردید.

**پرسشنامه درگیری تحصیلی:** پرسشنامه درگیری تحصیلی توسط شوفلی و بکر (۲۰۰۶) ساخته شده است. این مقیاس دارای ۹ گویه و سه مؤلفه با یک مقیاس لیکرت پنج درجه‌ای است. مؤلفه‌های پرسشنامه عبارتند از: توانمندی، تعهد و جذب. در پژوهش سیف (۱۳۹۶) روایی پرسشنامه توسط اساتید و متخصصان این حوزه تأیید شده است. در پژوهش سیف (۱۳۹۶) پایایی پرسشنامه از روش آلفای کرونباخ ۰/۸۵ به دست آمده است. آلفای کرونباخ در پژوهش

حاضر ۰/۹۰ و شاخص‌های برازش ریشه میانگین مجذورات تقریب ۰/۰۴۶ و شاخص برازندگی تطبیقی ۰/۹۹۴ محاسبه گردید.

**پرسشنامه باورهای انگیزشی:** پرسشنامه باورهای انگیزشی توسط پتريچ<sup>۱</sup> و همکاران (۱۹۹۱) ساخته شده است. این پرسشنامه شامل ۲۵ سوال پنج گزینه‌ای است که براساس طیف لیکرت درجه‌بندی شده است. مؤلفه‌های پرسشنامه عبارتند از: خودکارآمدی، جهت‌گیری هدف، ارزش‌گذاری، عدم اضطراب امتحان. ضریب پایایی پرسشنامه باورهای انگیزشی طی پژوهش چماله و لطیفیان (۱۳۹۱) برای کل مقیاس ۰/۸۴ بدست آمده است. آلفای کرونباخ در پژوهش حاضر ۰/۹۱ و شاخص‌های برازش ریشه میانگین مجذورات تقریب ۰/۰۵۷ و شاخص برازندگی تطبیقی ۰/۹۳۳ محاسبه گردید.

**پرسشنامه خودشفقت‌ورزی:** پرسشنامه خودشفقت‌ورزی توسط نف<sup>۲</sup> در سال ۲۰۰۳ ساخته شده است. این مقیاس دارای ۲۶ گویه با یک مقیاس لیکرت پنج درجه‌ای است. این پرسشنامه دارای سه مقیاس دو قطبی: مهربانی با خود در برابر قضاوت و داوری در برابر خود؛ انسانیت مشترک در برابر انزوا؛ به‌شیراری در مقابل همانند سازی افراطی است. نف (۲۰۰۳) ضرایب پایایی شش خرده مقیاس را به ترتیب ۰/۷۷، ۰/۷۲، ۰/۷۲، ۰/۸، ۰/۷۴ و ۰/۷۴ گزارش کرده است و ضریب پایایی کل آزمون از طریق بازآزمایی (بعد از سه هفته) ۰/۹۳ گزارش شده است. در پژوهش خسروی، صادقی و یابنده (۱۳۹۲) روایی پرسشنامه توسط اساتید و متخصصان این حوزه تأیید شده و پایایی آن از روش آلفای کرونباخ بالای ۰/۷۰ به دست آمده است. آلفای کرونباخ در پژوهش حاضر ۰/۷۴ و شاخص‌های برازش ریشه میانگین مجذورات تقریب ۰/۰۵۵ و شاخص برازندگی تطبیقی ۰/۹۱۵ محاسبه گردید.

**پرسشنامه نیازهای اساسی خودتعیین‌گری:** این پرسشنامه بر اساس نظریه خودتعیین‌گری (دسی و رایان، ۱۹۸۵) طراحی شده و حاوی ۲۱ سوال می‌باشد که با طیف ۵ درجه‌ای لیکرت تنظیم شده است. ضریب پایایی این مقیاس در پژوهش دسی و همکاران (۲۰۰۱) ۰/۸۳ تعیین شد. در پژوهش حجازی و همکاران (۱۳۹۱) نشان داده شد که ساختار عاملی نسخه فارسی

1. Pintrich, P. R.

2. Neff Kd

ارائه مدل ساختاری کمک طلبی بر اساس خودتعیین‌گری، خودشفقت‌ورزی و ... این پرسشنامه از برازش مطلوبی برخوردار است. همچنین ضرایب پایایی برای هر سه خرده‌مقیاس بالاتر از ۰/۷ بود. آلفای کرونباخ در پژوهش حاضر ۰/۸۶ و شاخص‌های برازش ریشه میانگین مجذورات تقریب ۰/۰۵۷ و شاخص برازندگی تطبیقی ۰/۹۱۲ محاسبه گردید.

**پرسشنامه شکفتگی:** در پژوهش حاضر از مقیاس شکفتگی داینر و همکاران (۲۰۰۸) استفاده شد. این مقیاس دارای ۸ ماده (گویه) است. مقیاس شکفتگی، بر درجه‌بندی هفت‌گانه لیکرت تنظیم شده است. نمرات بالاتر به ترتیب نشان‌دهنده شکفتگی بیشتر است و بالعکس. در پژوهش مرادی سیاه افشادی، قاسمی و قمرانی (۱۳۹۴) ضریب آلفای کرونباخ ۰/۸۲ و ضریب پایایی تصنیفی ۰/۸۰ گزارش شده است. آلفای کرونباخ در پژوهش حاضر ۰/۸۴ و شاخص‌های برازش ریشه میانگین مجذورات تقریب ۰/۰۵۲ و شاخص برازندگی تطبیقی ۰/۹۸۸ محاسبه گردید.

### 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)، تعداد ۸۵ نفر کنار گذاشته شدند و داده‌های مربوط به ۴۵۴ نفر وارد تحلیل شد. 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.

جدول (۱) شاخص‌های توصیفی متغیرهای پژوهش

متغیر	میانگین	انحراف استاندارد	کمترین	بیشترین	کجی	کشیدگی
کمک‌طلبی	۵۲/۶۶	۶/۸۳	۲۰	۶۹	-۰/۴۵۲	۰/۶۶۴
خودتعیین‌گری	۱۱۴/۸۴	۱۸/۱۵	۴۹	۱۵۶	-۰/۲۳۴	-۰/۲۵۳
شکفتگی	۴۶/۹۴	۱۱/۴۹	۲۶	۱۳۰	۰/۲۶۹	۱/۸۹
درگیری تحصیلی	۳۱/۸۸	۸/۲۶	۹	۴۵	-۰/۶۳۷	-۰/۱۳۸
باورهای انگیزشی	۹۳/۸۶	۱۵/۱۱	۵۰	۱۲۵	-۰/۲۴۰	-۰/۴۰۹
خودشفقت‌ورزی	۸۱/۵۲	۱۱/۴۹	۲۶	۱۳۰	۰/۲۶۹	۱/۸۹

قبل از ارزیابی مدل اندازه‌گیری و مدل ساختاری، پیش‌فرض‌های مهم مدل‌یابی معادلات ساختاری شامل نرمال بودن تک متغیری<sup>۱</sup> و چندمتغیری<sup>۲</sup> و عدم وجود هم‌خطی چندگانه مورد بررسی قرار گرفت. محاسبه چولگی و کشیدگی هر یک از متغیرهای مشهود، روشی معمول برای ارزیابی نرمال بودن تک متغیری است. در این مطالعه چولگی متغیرهای مشاهده پذیر در دامنه ۰/۶۳۷- تا ۰/۲۶۹ و کشیدگی آن‌ها در دامنه ۱/۸۹ تا ۰/۴۰۹- قرار داشت. چو و بنتلر<sup>۳</sup> (۱۹۹۵)، نقطه برش  $\pm 3$  را برای مقدار چولگی مناسب می‌دانند.

در این مطالعه فرض نرمال بودن چندمتغیری با محاسبه شاخص کشیدگی چندمتغیری نسبی<sup>۴</sup> بررسی شد که مقدار آن برابر ۱/۰۸۰ بدست آمد. بنتلر معتقد است در صورتی که ارزش این شاخص بیشتر از ۳ نباشد، نرمال بودن چندمتغیری محقق شده است. بنابراین توزیع تمامی ترکیب‌های متغیرها نرمال است. بررسی پیش فرض عدم وجود هم‌خطی چندگانه<sup>۵</sup> به وسیله واریانس ماتریس همبستگی بین متغیرهای مشهود انجام شد.

جدول (۲) ماتریس همبستگی متغیرهای پژوهش

متغیر	۱	۲	۳	۴	۵	۶
سطح معناداری						
۱. کمک طلبی	۱					
۲. شکفتگی	***۰/۳۹۲	۱				
۳. خودشفقت‌ورزی	۰/۰۸۸	***۰/۱۶۷	۱			
۴. خودتعیین‌گری	***۰/۴۴۲	***۰/۶۲۶	۰/۰۱۲	۱		
۵. درگیری تحصیلی	***۰/۵۰۵	***۰/۵۸۳	***۰/۲۳۲	***۰/۴۸۲	۱	
۶. باورهای انگیزشی	***۰/۴۳۳	***۰/۶۴۴	۰/۰۶۳	***۰/۶۰۳	***۰/۶۵۹	۱

1. Univariate Normality
2. Multivariate Normality
3. Chou C-P, Bentler Pm
4. Relative Multivariate Kurtosis
5. Multi-Collinearity



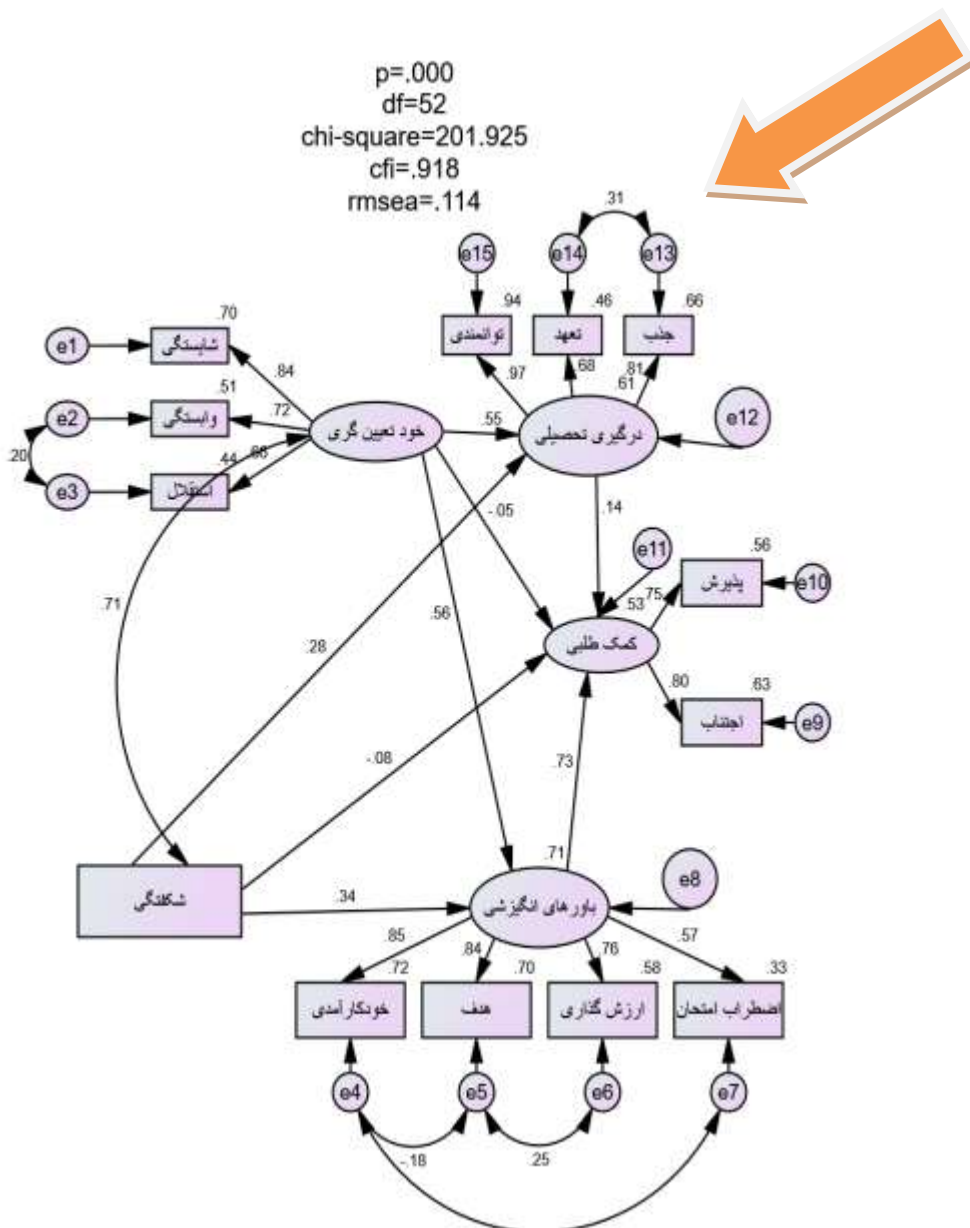
ارائه مدل ساختاری کمک طلبی بر اساس خودتعیین‌گری، خودشفقت‌ورزی و ... بررسی این ماتریس حاکی از عدم وجود هم‌خطی چندگانه بین آنها است. ضرایب همبستگی که بالای ۰/۸۵ باشند در تخمین صحیح مدل مشکل ایجاد می‌کنند. همچنین نتایج همبستگی پیرسون نشان داد در میان متغیرهای مستقل، تنها متغیر خودشفقت‌ورزی با متغیر وابسته (کمک طلبی) رابطه معنادار نداشت. چون متغیر خودشفقت‌ورزی همبستگی معناداری در مدل و با متغیر وابسته نداشت از تحلیل حذف و وارد مدل نشد.

مدل‌یابی معادلات ساختاری با کاربرد روش تخمین حداکثر درست‌نمایی<sup>۱</sup> برای ارزیابی مدل اندازه‌گیری و مدل ساختاری به کار برده شد. مدل اندازگیری ارتباط متغیرهای مشهود را با متغیرهای مکنون مشخص می‌کند. ارزیابی این مدل با استفاده از روش تحلیل عاملی تأییدی انجام شد.

جدول (۳): شاخص‌های برازش مدل اندازه‌گیری متغیرهای پژوهش

متغیر	خی دو	درجه آزادی	CFI	RMSEA
کمک طلبی	۱۳۲/۰۰۵	۴۳	۰/۹۴۵	۰/۰۵۲
خودتعیین‌گری	۷۲۴/۹۶۹	۱۵۸	۰/۹۱۲	۰/۰۵۷
خودشفقت‌ورزی	۵۳۲/۰۱۰	۲۲۵	۰/۹۱۵	۰/۰۵۵
شکفتگی	۲۶/۳۰۰	۱۲	۰/۹۸۸	۰/۰۵۲
درگیری تحصیلی	۲۹/۱۰۸	۱۵	۰/۹۹۴	۰/۰۴۶
باورهای انگیزشی	۶۹۷/۴۵۱	۲۴۹	۰/۹۳۳	۰/۰۵۷

شاخص‌های برازش مدل اندازه‌گیری متغیرهای پژوهش، برازش مطلوب مدل‌ها را نشان داد. بنابراین متغیرهای مشهود توانایی لازم برای عملیاتی کردن متغیرهای مکنون را دارند. در ادامه مدل ساختاری و مفهومی پژوهش مورد بررسی قرار گرفت.



شکل (۱) مدل ساختاری: رابطه کمک‌طلبی با خودتعیین‌گری و شکفتگی با میانجی‌گری درگیری تحصیلی و باورهای انگیزشی در دانش‌آموزان

ارائه مدل ساختاری کمک طلبی بر اساس خودتعیین‌گری، خودشفقت‌ورزی و ...

جدول (۴) شاخص‌های برازش مدل ساختاری

متغیر	X2	df	X2/df	CFI	GFI	AGFI	NFI	TLI	RMSEA	SRMR
مدل ساختاری	۲۰۱/۹۲۵	۵۲	۳/۸۸	۰/۹۱۸	۰/۸۷۷	۰/۷۹۶	۰/۸۶۷	۰/۸۷۷	۰/۱۱۴	۰/۰۴

همانطور که مشاهده می‌شود مقادیر شاخص‌های برازش نسبتاً مناسب هستند. با ورود خطاهای کواریانس به مدل شاخص برازش مقایسه‌ای (CFI = ۰/۹۱۸)، و خطای ریشه مجذور میانگین تقریب  $RMSEA = ۰/۱۱۴$  بدست آمد. این شاخص یکی از اصلی‌ترین شاخص‌های برازش مدل در تحلیل مدل سازی معادلات ساختاری می‌باشد که میزان بد بودن مدل برازش شده را در مقایسه با مدل اشباع شده برآورد می‌نماید و مقدار کم این شاخص نشان دهنده برازش خوب مدل است. در سال‌های اخیر مقادیر زیر ۰/۰۶ (چو و بنتلر، ۱۹۹۵) یا حتی مقادیر زیر ۰/۰۷ (استیگر، ۲۰۰۷) و در سخت‌گیرانه‌ترین حالت دامنه بین ۰ تا ۰/۰۵ بعنوان دامنه پذیرش برازش خوب مدل در نظر گرفته شده است و مقادیر بالای ۰/۱ نشان دهنده برازش ضعیف مدل می‌باشد. با توجه به این شاخص و مقدار آن، برازش مدل با داده‌ها ضعیف می‌باشد اما در مدلیابی معادلات ساختاری تصمیم برای برازش و مناسب بودن مدل تنها با توجه به یک شاخص صورت نمی‌گیرد. مقدار کای اسکوتر برازش شده (CMIN/DF = ۲/۶۱) که در سطح ۰/۰۱ معنادار است و شاخص مناسبی برای برازش مدل می‌باشد. هر چه مقدار این شاخص کوچکتر باشد می‌توان نتیجه گرفت که ساختار کواریانس مدل بطور معناداری از ساختار کواریانس مشاهده شده متفاوت نیست (قاسمی، ۱۳۹۲).

شاخص نیکویی برازش (GFI)، شاخص نیکویی برازش تعدیل شده (AGFI)، شاخص برازش هنجار شده (NFI)، نیز در مدل‌های دارای برازش خوب بالاتر از ۰/۹ می‌باشد که مقادیر این شاخص‌ها در مدل این پژوهش نشان از برازش متوسط مدل دارد. در ادامه ضرایب مسیر در مدل گزارش شده است.

جدول (۵) ضرایب مسیر استاندارد در مدل

مسیرها	برآورد پارامتر	S.E.	آماره تی	P	تاثیر استاندارد	تاثیر استاندارد غیر مستقیم	اندازه اثر استاندارد
خودتعیین‌گری - کمک‌طلبی	۰/۰۲۸	۰/۰۹۵	-۰/۲۹۶	۰/۷۶۷	-۰/۰۵۲	۰/۴۸۹	۰/۴۳۷
شکفتگی - کمک‌طلبی	-۰/۰۴۲	۰/۰۵۹	-۰/۷۱۰	۰/۴۷۵	-۰/۰۷۹	۰/۲۹۱	۰/۲۱۲
درگیری تحصیلی - کمک‌طلبی	۰/۱۵۹	۰/۱۴۱	۱/۱۲	۰/۲۵۹	۰/۱۴۲	-	۰/۱۴۲
باورهای انگیزشی - کمک‌طلبی	۰/۴۹۳	۰/۱۳۲	۳/۷۳	۰/۰۰۱	۰/۷۲۹	-	۰/۷۲۹
خودتعیین‌گری - درگیری تحصیلی	۰/۲۶۷	۰/۰۷۰	۳/۷۹	۰/۰۰۱	۰/۵۵۳	-	۰/۵۵۳
شکفتگی - درگیری تحصیلی	۰/۱۳۳	۰/۰۵۱	۲/۶۲	۰/۰۰۹	۰/۲۸۳	-	۰/۲۸۳
خودتعیین‌گری - باورهای انگیزشی	۰/۴۵۱	۰/۱۳۶	۳/۳۱	۰/۰۰۱	۰/۵۶۳	-	۰/۵۶۳
شکفتگی - باورهای انگیزشی	۰/۲۶۸	۰/۰۸۷	۳/۰۹	۰/۰۰۲	۰/۳۴۴	-	۰/۳۴۴

با توجه به جدول مسیرهای باورهای انگیزشی - کمک‌طلبی ( $T=۳/۷۳$  و  $P<۰/۰۱$ )، خودتعیین‌گری - درگیری تحصیلی ( $T=۳/۷۹$  و  $P<۰/۰۱$ )، شکفتگی - درگیری تحصیلی ( $T=۲/۶۲$  و  $P<۰/۰۱$ )، خودتعیین‌گری - باورهای انگیزشی ( $T=۳/۳۱$  و  $P<۰/۰۱$ ) و شکفتگی - باورهای انگیزشی ( $T=۳/۰۹$  و  $P<۰/۰۱$ ) در سطح  $۰/۰۱$  معنادار می‌باشند.

برای بررسی اثر میانجی‌گری درگیری تحصیلی و باورهای انگیزشی بین خودتعیین‌گری - کمک‌طلبی و شکفتگی - کمک‌طلبی از روش بوت استراپ استفاده شد و مسیرهای غیرمستقیم مورد بررسی قرار گرفت.

ارائه مدل ساختاری کمک طلبی بر اساس خودتعیین‌گری، خودشفقت‌ورزی و ...  
 جدول (۶) نتایج بوت استرپ اثرات غیرمستقیم خودتعیین‌گری و شکفتگی بر کمک طلبی با میانجی‌گری درگیری تحصیلی و باورهای انگیزشی

متغیر	ضریب مسیر	خطای استاندارد برآورد	سطح معنی داری	حد پایین	حد بالا
خودتعیین‌گری - کمک طلبی	۰/۲۶۵	۰/۹۱۵	۰/۰۴۶	۰/۰۳۵	۳/۷۲
شکفتگی - کمک طلبی	۰/۱۵۳	۰/۲۶۸	۰/۳۳۵	-۰/۳۲۵	۰/۳۳۴

مطابق با جدول، ضریب مسیر خودتعیین‌گری بر کمک طلبی از طریق درگیری تحصیلی و باورهای انگیزشی ۰/۲۶۵ می‌باشد که در سطح ۰/۰۵ معنی دار است اما ضریب مسیر شکفتگی بر کمک طلبی از طریق درگیری تحصیلی و باورهای انگیزشی ۰/۱۵۳ می‌باشد که معنی دار نمی‌باشد، بنابراین می‌توان گفت درگیری تحصیلی و باورهای انگیزشی نقش واسطه‌ای در رابطه خودتعیین‌گری - کمک طلبی دارد.

### بحث و نتیجه‌گیری

این مطالعه با هدف ارائه مدل ساختاری کمک‌طلبی بر اساس خودتعیین‌گری، خودشفقت‌ورزی و شکفتگی با نقش میانجی درگیری تحصیلی و باورهای انگیزشی در دانش‌آموزان شکل گرفت. یافته‌ها نشان داد بین خودتعیین‌گری، شکفتگی و کمک‌طلبی رابطه وجود دارد اما بین خودشفقت‌ورزی و کمک‌طلبی رابطه‌ای وجود نداشت. مدل ساختاری پیش‌بینی کمک‌طلبی بر اساس خودتعیین‌گری و شکفتگی با نقش واسطه‌ای درگیری تحصیلی و باورهای انگیزشی نشان داد متغیرهای درگیری تحصیلی و باورهای انگیزشی بین متغیرهای خودتعیین‌گری - کمک‌طلبی نقش میانجی را داراست.

یافته‌های حاضر با نتایج پژوهش‌های قانیدی (۱۳۹۵)، آهی و همکاران (۱۳۹۵)، قدم‌پور و سرمد (۱۳۸۲)، کوشکی، فرزاد و همکاران (۱۳۹۶)، هامرشال (۲۰۱۹)، ومیر (۲۰۱۴)، ویلاویسنسیو (۲۰۱۱)، هو و ها (۲۰۰۸)، گلستانه و عسکری (۱۳۹۳)، ناسا و شارما (۲۰۱۸)، سوری و سوری (۱۳۹۶) همسو می‌باشد. یافته‌ها در زمینه پیش‌بینی کمک‌طلبی بر اساس خودتعیین‌گری با یافته پژوهش‌های جلیلی (۱۳۹۸)، و ورسلی، هاستلر و فری (۲۰۱۷) همسو می‌باشد.

در تبیین رابطه خودتعیین‌گری و کمک‌طلبی می‌توان گفت: در نظریه خودتعیین‌گری دسی و رایان (۲۰۰۸)، ملزومات تحول و عملکرد سالم با استفاده از مفهوم نیازهای بنیادین روانشناختی به خودمختاری، شایستگی و ارتباط مشخص می‌شوند. نیازهای بنیادین برای مشارکت در فعالیت‌هایی که این نیازها را ارضا می‌کنند، انرژی فراهم می‌کنند. دانش‌آموزان در محیط آموزشی برای رشد، تسلط بر چالش‌های محیطی و یکپارچه کردن تجربیات جدید برای دست یافتن به یک احساس منسجم از خود، نیاز به یادگیری و تسلط بر یادگیری دارند. در این راستا رفتار کمک‌طلبی در آنان بروز می‌کند.

در تبیین نقش میانجی باورهای انگیزشی بین خودتعیین‌گری و کمک‌طلبی تحقیقات نشان می‌دهد: دانشجویانی که از راهبردهای یادگیری و انگیزشی بیشتری برخوردار هستند، بیشتر به دنبال کمک هستند. در پژوهش تاناکا، موراکامی، اکانو و یاموچی (۲۰۰۱)، به نقل از رنجبر، (۱۳۹۲) رابطه مستقیمی بین اهداف، تسلط و نگرش نسبت به جستجوی کمک به دست آوردند. همچنین بین اهداف عملکردی و جستجوی کمک رابطه مثبت و مستقیمی به دست آمد که با رویکردی تهدیدآمیز نسبت به جستجوی کمک همراه بوده است و این افراد در معرض آسیب و نگران بودن قرار داشتند. کارابنیک و نپ (۱۹۹۱) در پژوهشی در مورد کمک‌طلبی تحصیلی و استفاده از راهبردهای یادگیری نشان دادند که یادگیرندگان فعال، تمایل بیشتری به جستجوی کمک دارند و کمک‌طلبی به‌طور مستقیم با راهبردهای شناختی، فراشناختی و مدیریت منابع در ارتباط است. در نظریه خودتعیین‌گری ملزومات تحول و عملکرد سالم با استفاده از مفهوم نیازهای بنیادین روانشناختی به خودمختاری، شایستگی و ارتباط مشخص می‌شوند. در راستای تحقق این نیازها، باورهای انگیزشی (خودکارآمدی، ارزش تکلیف، هدف‌گذاری و عدم اضطراب امتحان) می‌تواند دانش‌آموزان را برای رسیدن به اهداف برانگیخته کند تا در این فرایند از دیگران کمک گیرند.

در پژوهش عابدینی، حجازی، سجادی و قاضی طباطبایی (۱۳۸۷)، به نقل از لینن برینک و پنتریچ (۲۰۰۳) کمک‌طلبی به عنوان یکی از مؤلفه‌های رفتاری درگیری تحصیلی معرفی شده

ارائه مدل ساختاری کمک طلبی بر اساس خودتعیین‌گری، خودشفقت‌ورزی و ... است. گال<sup>۱</sup> (۱۹۸۷) و نیومن (۱۹۹۰)، کمک طلبی 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 آن اقدام نمایند. 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 تحصیلی کاهش می‌یابد، بلکه دانش و مهارت‌هایی را کسب می‌کنند که در حل مسئله به آنها کمک می‌کند.

بنابراین می‌توان گفت درگیری تحصیلی و باورهای انگیزشی، در رابطه بین خودتعیین‌گری و کمک طلبی میانجی هستند و دانش‌آموزان در محیط تحصیلی فعال و با انگیزه‌هایی فعال در رسیدن به اهداف خود به دنبال کمک گرفتن از دیگران و یادگیری بهتر می‌باشند.

همچنین یافته این فرضیه مبنی بر عدم رابطه خود شفقت‌ورزی با کمک طلبی با پژوهش‌های حس و همکاران (۲۰۱۸) و پژوهش مورکیان (۱۳۹۶) ناهمسو می‌باشد. شاید بتوان عدم همبستگی بین کمک‌طلبی و خودشفقت‌ورزی را به ویژگی‌های گروه نمونه، مانند ویژگی‌های شخصیتی دانش‌آموزان در سن خاص (نوجوانی و بلوغ) نسبت داد. نوجوانان در سن بلوغ، چالش‌هایی را در رسیدن به هویت، تجربه می‌کنند و معمولاً حس خوبی نسبت به خود ندارند. دائماً به دنبال تأیید همسالان هستند و نسبت به خود احساس دلسوزی و همدلی کمتری دارند. ممکن است این ویژگی، نمرات پرسشنامه خودشفقت‌ورزی را تحت تأثیر و به دنبال آن رابطه خودشفقت‌ورزی و کمک‌طلبی را متأثر ساخته باشد.

تعداد زیاد متغیرها، حجم سؤال‌ها، احتیاط در تعمیم و جدید بودن متغیر شکفتگی از محدودیت‌های پژوهش بود. لذا پیشنهاد می‌شود در مطالعات بعدی از هر دو جنس پسر و دختر در حجم نمونه استفاده شود و با توجه به یافته‌های پژوهش، با تأکید بر خودتعیین‌گری و نقش آن در پیش‌بینی کمک‌طلبی و همچنین رابطه باورهای انگیزشی با کمک طلبی، از این مدل می‌توان برای درگیر کردن فعال دانش‌آموزان در محیط آموزشی و در رسیدن به هدف‌های تحصیلی به خصوص در روش‌های یادگیری فعال، اردوهای مطالعاتی، کلاس‌های تقویتی و ... بهره برد و در جهت تحکیم دروس استفاده کرد.

**تشکر و قدردانی:** بدین وسیله از مسئولین اداره آموزش و پرورش مخصوصاً مدیران و معاونین، کادر اداری و معلمان و مشاوران مدارس و افراد نمونه که در اجرای این پژوهش به ما کمک کردند تشکر و قدردانی می‌شود.

## منابع

- آهی، قاسم؛ منصوری، احمد؛ درتاج، فریبرز؛ دلاور، علی و ابراهیمی قوام، صغری. (۱۳۹۵). مدلیابی رابطه بین درگیری تحصیلی والدین و پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان دبیرستانی با توجه به نقش میانجی انگیزش و درگیری تحصیلی دانش‌آموز. دستاوردهای روانشناختی (روان‌شناسی و علوم تربیتی)، دوره ۲۳، شماره ۲(۱۶)، ۶۹-۹۰.
- جلیلی، فرخ‌رو؛ عارفی، مژگان؛ قمرانی، امیر و منشی، غلامرضا (۱۳۹۸). اثر بخشی آموزش خودتعیین‌گری بر انگیزش و شیفتگی تحصیلی دانشجو معلمان دانشگاه فرهنگیان بیرجند. مجله مطالعات روانشناسی تربیتی، دوره ۱۶، شماره ۳۴، ۵۸-۲۷.
- جلیلی، فرخ‌رو (۱۳۹۸). تأثیر آموزش خودتعیین‌گری و جنسیت بر کمک‌طلبی دانشجویان، دانش و پژوهش در روان‌شناسی کاربردی، سال ۲۰، شماره ۱(۷۵)، ۱۳۶-۱۲۲.
- چماله، رضا و لطیفیان، مرتضی. (۱۳۹۱). ویژگی‌های محیط یادگیری فراشناختی و پیشرفت تحصیلی: بررسی نقش واسطه‌ای باورهای انگیزشی در دانش‌آموزان. روان‌شناسی کاربردی، ۶(۳)، ۵۸-۴۳.
- حجازی، الهه؛ صالح نجفی، مهسا و امانی، جواد (۱۳۹۱). نقش واسطه‌ای انگیزش درونی در رابطه بین نیازهای بنیادین روانشناختی و رضایت از زندگی. روانشناسی معاصر، ۹(۲).
- رادمهر، فرناز و کرمی، جهانگیر (۱۳۹۸). بررسی نقش تحمل ابهام و شکفتگی در پیش‌بینی درگیری-تحصیلی دانشجویان. روانشناسی تربیتی، ۱۵(۵۲)، ۲۱۶-۲۰۳.
- رنجبر، اعظم. (۱۳۹۱). تأثیر آموزش راهبردهای یادگیری با تاکید بر مدیریت منابع بر مهارت‌های خودتنظیمی و عملکرد تحصیلی درس علوم دانش‌آموزان پایه‌ی دوم راهنمایی شهر کرج، پایان‌نامه‌ی کارشناسی ارشد رشته‌ی روانشناسی تربیتی، دانشکده‌ی علوم تربیتی و روانشناسی، دانشگاه خوارزمی تهران، تهران.
- ریو، جان مارشال (۱۳۹۵). انگیزش و هیجان. ترجمه یحیی سید محمدی. تهران. نشر ویرایش. (تاریخ انتشار به زبان اصلی، ۲۰۱۵).



ارائه مدل ساختاری کمک طلبی بر اساس خودتعیین‌گری، خودشفقت‌ورزی و ... سلطانی، اصغر و شفیعی پور مطلق، فرهاد (۱۳۹۵). ارائه مدل جهت ارزیابی عوامل مؤثر بر توسعه تدریس کامیاب ادراک شده (مورد مطالعه دبیران متوسطه شهر تهران)، فصلنامه مطالعات برنامه درسی، سال یازدهم، شماره ۴۱، ص ۱۵۳ تا ۱۷۴.

سیف، علی اکبر (۱۳۹۶). روانشناسی تربیتی. تهران. انتشارات دوران.

عابدینی، یاسمین؛ حجازی، الهه؛ سجادی، حسین و قاضی طباطبایی، محمود (۱۳۸۷). نقش واسطه‌ای درگیری تحصیلی در ارتباط بین اهداف اجتنابی - عملکردی و پیشرفت تحصیلی در دانش‌آموزان دختر در رشته علوم انسانی، پژوهش‌های تربیتی و روان‌شناختی، ۴(۱)، ۴۱-۵۸.

علوی، موسی (۱۳۹۲): مدل یابی معادلات ساختاری در پژوهش‌های مرتبط با آموزش علوم سلامت، معرفی روش و کاربرد آن. مجله ایرانی آموزش در علوم پزشکی، ۱۳(۶)، ص ۵۱۹ تا ۵۳۰.

قاسمی، وحید (۱۳۹۲). مدل سازی معادله ساختاری در پژوهش‌های اجتماعی با کاربرد ایموس. تهران، انتشارات جامعه‌شناسان.

قائدی، راهیل (۱۳۹۵). ارائه الگوی روابط جهت‌گیری هدف تحصیلی و کمک‌طلبی تحصیلی بر اساس نقش واسطه‌گری درگیری تحصیلی و خودکارآمدی تحصیلی، پایان‌نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه پیام نور استان فارس، دانشکده ادبیات و علوم انسانی. شیراز.

قدم پور، عزت اله و سرمد، زهره (۱۳۸۲). نقش باورهای انگیزشی در رفتار کمک‌طلبی و پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان. مجله روان‌شناسی، دوره ۷، شماره ۲ (۲۶)، ۱۲۶-۱۱۲.

کوشکی، شیرین؛ فرزاد، ولی اله؛ مدرسی حجت‌آبادی، مرضیه (۱۳۹۶). نقش خودتعیین‌گری بر عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان با نقش میانجی درگیری تحصیلی و نگرش به یادگیری مجازی، یادگیری آموزشگاهی و مجازی، ۱۰، ۱۹-۸۵.

گلستانه، سید موسی و عسکری، فهیمه (۱۳۹۳). بررسی رابطه برخی از پیشایندهای مهم انگیزشی، شناختی و شخصیتی بر کمک‌طلبی تحصیلی و اجتناب از کمک‌طلبی، دستاوردهای روانشناختی، ۲۱-۳(۱)، ۱۲۲-۱۰۱.

مرادی سیاه‌افشاری، محبوبه؛ قاسمی، ندا و قمرانی، امیر. (۱۳۹۴). روایی و پایایی مقیاس شکفتگی و تعیین رابطه شکفتگی با پیشرفت تحصیلی در دانشجویان دانشکده پزشکی. آموزش در علوم پزشکی، ۱۵، ۳۳۷-۳۳۰.

مورکیان، فائزه. (۱۳۹۶). نقش پیش‌بینی‌کنندگی الگوهای ارتباطی خانواده و شفقت به خود در نگرش نسبت به کمک‌طلبی تخصصی روانی دانشجویان، پایان‌نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه الزهراء، دانشکده روانشناسی و علوم تربیتی، تهران.

ناصر پور، محمد؛ درانی، کمال و صالحی، کیوان (۱۳۹۸). شناسایی عوامل مؤثر در اختلالات املا نویسی دانش‌آموزان ابتدایی، فصلنامه مطالعات برنامه درسی، شماره ۵۴، سال چهاردهم، ص ۱۸۱-۲۱۸.

Chou C-P, Bentler PM.(1995).**Estimates and tests in structural equation modeling.** <https://psycnet.apa.org/record/1995-97753-003>

Chowdhury, S., & Halder, S. (2019). **Motivational facilitators and barriers of adaptive academic help-seeking: A systematic review.** Indian Journal of Health and Well-being, 10(10-12), 324-333.

Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2008). **Favoriser la motivation optimale et la santé mentale dans les divers milieux de vie.** Canadian Psychology/Psychologie canadienne, 49(1), 24.

Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2011). **Levels of analysis, regnant causes of behavior and well-being: The role of psychological needs.** Psychological Inquiry, 22(1), 17-22.

Diener, E., Emmons, R. A., Larsen, R. J., & Griffin, S. (2008). **The Satisfaction With Life Scale.** Journal of Personality Assessment, 49, 71-75.

Forkus, S. R., Breines, J. G., & Weiss, N. H. (2019). **Morally injurious experiences and mental health: The moderating role of self-compassion.** Psychological Trauma: Theory, Research, Practice, and Policy. Advance online publication.

Fredrickson, B. L. (2004). **The broaden-and build theory of positive emotions.** Philosophical transactions of the Royal society of London Series B – Biological Sciences, 359, (1449), 1367 – 1377.

Ghasemi, Vahid.(2013). **Structural Equation Modeling in Social Research Using Amos.** Tehran; Sociologists Publications.

Hammerschall, U. (2019, April). **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). IEEE.

Heath, P. J., Brenner, R. E., Lannin, D. G., & Vogel, D. L. (2018). **Self-compassion moderates the relationship of perceived public and anticipated self-stigma of seeking help.** Stigma and Health, 3(1), 65.

Illardi, B. C., Leone, D., Kasser, R., & Ryan, R. M. (1993). **Employee and supervisor ratings of motivation: Main effects and discrepancies associated with job satisfaction and adjustment in a factory setting.** Journal of Applied Social Psychology, 23, 1789-1805.

Karabenick, S. A., & Knapp, J.R. (1991).**Relationship of academic help seeking to the use of learning strategies and other achievement behavior in college students.** Journal of Educational Psychology, 83,221-230.

- Kavita, Kulwinder Singh. (2014). **Motivational Beliefs and Academic Achievement of University Students**. *IOSR Journal of Research & Method in Education*; 4(1): 1-3.
- Keum, B. T., Hill, C. E., Kivlighan Jr, D. M., & 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.
- Lekwa, A. J., Reddy, L. A., & Shernoff, E. S. (2019). **Measuring teacher practices and student academic engagement: A convergent validity study**. *School Psychology*, 34(1), 109-118.
- Linnenbrink, E. A., & Pintrich, P. R. (2003). **The role of self-efficacy beliefs instudent engagement and learning inthe classroom**. *Reading & Writing Quarterly*, 19(2), 119-137.
- McDermott, R. C., Smith, P. N., Borgogna, N., Booth, N., Granato, S., & Sevig, T. D. (2018). **College students' conformity to masculine role norms and help-seeking intentions for suicidal thoughts**. *Psychology of Men & Masculinity*, 19(3), 340.
- Nasa, G., & Sharma, H. L. (2018). **A study on the impact of academic self-efficacy and academic help-seeking behaviour on goal orientation of secondary school students**. *International Journal of Research in Social Sciences*, 8(4), 929-940.
- Neff KD.(2003). **The development and validation of a scale to measure self-compassion**. *Self Identity*. 2(3):223
- Newman, R. S. (2008). **Freedom's prophet: Bishop Richard Allen, the AME Church, and the black founding fathers**. NYU Press.
- Nowack, K. (2017). **Facilitating successful behavior change: Beyond goal setting to goal flourishing**. *Consulting Psychology Journal: Practice and Research*, 69(3), 153-171.
- Nowack, K. (2017). **Facilitating successful behavior change: Beyond goal setting to goal flourishing**. *Consulting Psychology Journal: Practice and Research*, 69(3), 153-171.
- Pintrich, P. R., & Schunk, D. H. (2002). **Motivation in education: Theory, research, and applications**. Prentice Hall.
- 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 *Handbook of research on student engagement* (pp. 149-172). Springer, Boston, MA.
- Reeve, J. (2012). **A self-determination theory perspective on student engagement**. In *Handbook of research on student engagement* (pp. 149-172). Springer, Boston, MA.

- Ryan, A.M., & Pintrich, P. R. (1997). **The Role of Motivation and Attitudes in Adolescents Help-seeking in Math Class.** *Journal of Educational Psychology*, 89, 329-347.
- Ryan, A.M., & Shin, H. (2011). **Help seeking tendencies during early adolescence: an examination of motivational correlates and consequences for achievement.** *Learning and Instruction*, 21(2), 247-256
- 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: 701-71.
- Seligman, M. E. (2011). **Flourish: a visionary new understanding of happiness and well being.** *Policy*, 27(3), 60-1.
- Shimizu, M., Niiya, Y., & Shigemasu, E. (2016). **Achievement goals and improvement following failure: Moderating roles of self-compassion and contingency of self-worth.** *Self and Identity*, 15(1), 107-115.
- Smit, K., de Brabander, C. J., Boekaerts, M., & Martens, R. L. (2017). **The self-regulation of motivation: Motivational strategies as mediator between motivational beliefs and engagement for learning.** *International Journal of Educational Research*, 82, 124-134.
- Steiger, J. H. **Understanding the limitations of global fit assessment in structural equation modeling.** *Personality and Individual Differences*. 2007; 42(5), 893-898.
- Strohmeier, D., Grading, P., & Wagner, P. (2017). **Intercultural Competence Development Among University Students From a Self-Regulated Learning Perspective.** *Zeitschrift für Psychologie*.
- Van Damme, J., Maes, L., Clays, E., Rosiers, J. F., Van Hal, G., & Hublet, A. (2013). **Social motives for drinking in students should not be neglected in efforts to decrease problematic drinking.** *Health education research.*; 28(4), 640-650.
- Villavicencio, F. T. (2011). **Influence of self-efficacy and help-seeking on task value and academic achievement.** *Philippine Journal of psychology*, 44(2).
- Van Zyl, L. E., & Rothmann, S. (2012). **Flourishing of students in a tertiary education institution in South Africa.** *Journal of Psychology in Africa*, 22(4), 593-599.
- Wagner, L. K., Schindler, S., & Reinhard, M.-A. (2017). **The Positive Facet of Self-compassion Predicts Self-reported Use of and Attitudes toward Desirable Difficulties in Learning.** *Frontiers in psychology*, 8, 1-5.
- Wehmeyer, M. L. (2014). **Self-determination: A family affair.** *Family Relations*, 63(1), 178-184.
- 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.