

Developing of academic engagement Model based on core self-evaluation and Developmental Assessts with the mediating role of Academic Help Seeking

Abolghasem Yaghoobi *

Professor, Psychology Dept., Bu-Ali Sina University, Hamadan, Iran

Fereshteh Motahari Far

Ph.D. Student in Educational Psychology, Bu-Ali Sina University, Hamadan, Iran

Mahya Hosseini

Ph.D. Student in Educational Psychology, Bu-Ali Sina University, Hamadan, Iran

Abstract

This study has been conducted to recognize the relationship between core self-evaluation and developmental assessts with academic engagement and the mediating role of academic help seeking. the statistical population included all students studying in the academic year 1400-1401 in Bu-Ali Sina University of Hamadan. The sample group, which included 387 people, was selected by random cluster sampling method. And responded to the developmental assessts Questionnaire (Minnesota Research Institute, 2005), core self-evaluation Questionnaire (Jaj et al., 2003), Academic help seeking Questionnaire (Ghadampoor and Sarmad, 2006) and Academic engagement Questionnaire (Shuffle et al., 2002). Pearson correlation and structural equation analysis were used to analyze the data. Findings of this study showed that core self-evaluation and developmental assessts have a positive and significant relationship with the dimension of acceptance of help and academic engagement and a negative and significant relationship with the dimension of avoidance of help. There is a positive and significant relationship between the acceptance dimension of help seeking and academic engagement and a negative and significant relationship between the avoidance dimension of help seeking and academic engagement. The acceptance dimension of academic help seeking and the avoidance dimension of academic help seeking play a significant mediating role in the relationship between core self-evaluation and academic engagement and developmental assessts and academic engagement. Based on this finding, it can be concluded that by strengthening the internal and external Developmental Assessts and the Core Self-Evaluation of the individual, the acceptance dimension of help seeking increases and the avoidance dimension decreases. These factors can also increase people's participation and academic engagement in interaction with each other.

Keywords: academic engagement, Developmental Assessts, Core Self-Evaluation, Academic Help seeking.

* Corresponding Author: yaghoobi@basu.ac.ir

How to Cite: Yaghoobi, A., Motaharif, F., & Hosseini, M. (2022). Developing of academic engagement Model based on core self-evaluation and Developmental Assessts with the mediating role of Academic Help Seeking. *Educational Psychology*, 18(63), 1-30. doi: 10.22054/jep.2023.67345.3611

تدوین مدل مشارکت تحصیلی بر اساس خودارزشیابی مرکزی و سرمایه‌های تحولی با نقش میانجی کمک‌طلبی تحصیلی

ابوالقاسم یعقوبی* | استاد گروه روانشناسی، دانشگاه بوعلی سینا، همدان، ایران

فرشته مظهری فر | دانشجوی دکتری روانشناسی تربیتی، دانشگاه بوعلی سینا، همدان، ایران

محیا حسینی | دانشجوی دکتری روانشناسی تربیتی، دانشگاه بوعلی سینا، همدان، ایران

چکیده

این پژوهش با هدف تعیین رابطه بین خودارزشیابی مرکزی و سرمایه‌های تحولی با مشارکت تحصیلی و نقش میانجی کمک‌طلبی تحصیلی انجام شد. جامعه آماری آن شامل کلیه دانشجویان شاغل به تحصیل در سال تحصیلی ۱۴۰۰-۱۴۰۱ در دانشگاه بوعلی سینا همدان بود. گروه نمونه که شامل ۳۸۷ نفر بود با روش نمونه‌گیری تصادفی خوشه‌ای انتخاب شدند؛ و به پرسشنامه سرمایه‌های تحولی (Minnesota, 2005)، پرسشنامه خودارزشیابی مرکزی (Jaj et al., 2003)، پرسشنامه کمک‌خواهی تحصیلی (قدم پور و سرمد، ۱۳۸۵) و پرسشنامه مشارکت تحصیلی (Shuffle et al., 2002) پاسخ دادند. برای تحلیل داده‌ها از همبستگی پیرسون و تحلیل معادلات ساختاری استفاده شد. یافته‌های حاصل از این پژوهش نشان داد، خودارزشیابی مرکزی و سرمایه‌های تحولی با بعد پذیرش کمک‌طلبی و مشارکت تحصیلی رابطه مثبت و معنادار و با بعد اجتنابی کمک‌طلبی رابطه منفی و معناداری دارند. بین بعد پذیرش کمک‌طلبی و مشارکت تحصیلی رابطه مثبت و معنادار و بین بعد اجتنابی کمک‌طلبی و مشارکت تحصیلی رابطه منفی و معناداری وجود دارد. بعد پذیرش کمک‌طلبی تحصیلی و بعد اجتنابی کمک‌طلبی تحصیلی در ارتباط بین خودارزشیابی و مشارکت تحصیلی و سرمایه‌های تحولی و مشارکت تحصیلی نقش واسطه‌ای معناداری دارند. بر اساس این یافته می‌توان اینگونه استنتاج کرد که با تقویت سرمایه‌های تحولی درونی و بیرونی و خودارزشیابی مرکزی فرد، بعد پذیرش کمک‌طلبی افزایش و بعد اجتنابی آن کاهش می‌یابد. این عوامل می‌توانند در تعامل با یکدیگر مشارکت و درگیری تحصیلی افراد را نیز افزایش دهند.

کلیدواژه‌ها: خودارزشیابی مرکزی، سرمایه‌های تحولی، کمک‌طلبی تحصیلی، مشارکت تحصیلی

مقدمه

یادگیرندگان در راستای تحقق اهداف نظام تربیتی و آموزشی، نقش و جایگاه ویژه‌ای دارند. توجه به این قشر از جامعه به لحاظ شیوه‌های مؤثر آموزشی و سلامت و ارتقا روانشناختی، اثربخشی و کارآمدی هر چه بیشتر نظام آموزشی را در پی خواهد داشت. یکی از عوامل مهم و تأثیرگذار در یادگیری و موفقیت در آن، مشارکت تحصیلی است. مشارکت تحصیلی به میزان نیرو یا انرژی فرد که صرف انجام کارهای تحصیلی خود می‌کند و میزان اثربخشی و کارایی حاصل شده، اشاره دارد. شاخص‌های اصلی مشارکت تحصیلی عبارتند از مشارکت در فعالیت‌های مرتبط با تحصیل، دستیابی به نمرات بالا، میزان صرف وقت برای انجام تکالیف درسی و حجم تکالیف انجام و اتمام‌یافته است. یادگیرندگانی که مشارکت تحصیلی دارند، توجه و تمرکز بیشتری بر مسائل و موضوعات مورد هدف یادگیری دارند، سخت تلاش می‌کنند، از انجام وظایف تحصیلی لذت می‌برند، به قوانین و مقررات محل تحصیل تعهد بیشتری نشان می‌دهند، از انجام رفتارهای ناسازگارانه و نامطلوب اجتناب می‌کنند و در آزمون‌ها عملکرد بهتری دارند (Closson & Boutilier, 2017).

افرادی که در انجام تکالیف خود مشارکت دارند، در حقیقت به لحاظ جسمانی یا بدنی، درگیر وظایفشان هستند؛ از نظر شناختی، بسیار هوشیارند و بیشتر با دیگران در ارتباطند (Hakimi & Talepasand, 2018)؛ و این مشارکت منجر به افزایش رضایت و ارزش‌گذاری مدرسه می‌شود (ویس کرمی و همکاران، ۱۳۹۸). در راستای این مفهوم‌سازی، Reeve and Tseng (2011)، ساختار مشارکت تحصیلی دانشجویی را به چهار جزء «تعامل رفتاری^۱»، «تعامل شناختی^۲»، «تعامل احساسی^۳» و «مشارکت احساسی^۴» تقسیم کردند. اولین جزء، به میزان تلاش دانش‌آموزان، پایداری و توجه در فعالیت‌های یادگیری اشاره دارد. جزء دوم، مشارکت شناختی مربوط به پذیرش تکنیک‌های یادگیری پیشرفته و استراتژی‌های خودتنظیمی توسط دانشجویان است. سوم، تعامل عاطفی به علاقه دانشجویان و اشتیاق دانشجویان برای به دست آوردن محتوای درس مربوط می‌شود. مشارکت ممتاز به عنوان

-
1. academic engagement
 2. behavioral interaction
 3. cognitive interaction
 4. emotional interaction
 5. emotional engagement

آخرین مؤلفه مشارکت علمی دانشجویی به سهم مثبت دانش آموزان به جریان آموزش اشاره دارد (FangWang & ZhiYe, 2021).

توجه به عوامل مؤثر بر مشارکت تحصیلی سالهاست که مورد توجه متخصصان آموزش و پرورش و نظام آموزش عالی قرار گرفته است. یکی از عوامل تأثیرگذار بر مشارکت تحصیلی یادگیرندگان سرمایه‌های تحولی است. از اوایل قرن اخیر، مسیر جدیدی از مطالعات که بر رشد مثبت^۱ (PD) جوانان تمرکز دارد، پدیدار شده است. مطابق با این دیدگاه، همه جوانان دارای نقاط قوت هستند بنابراین منابع انسانی ارزشمندی هستند که در صورت حمایت و مشارکت کافی می‌توانند به رشد جوامع خود کمک کنند. همچنین نقاط قوت جوانان و منابع محیطی هر دو برای ترویج PD مورد نیاز هستند. این‌ها به عنوان سرمایه‌های تحولی^۲ داخلی و خارجی (یا محیطی) نامیده می‌شوند. سرمایه‌های تحولی در برگیرنده ارتباطها، فرصتها، ارزشها و مهارتهایی است که احتمال موفقیت نوجوانان را در مدرسه افزایش می‌دهد، موجب کاهش رفتارهای مخاطره‌آمیز در محیط می‌شود و نقش حفاظتی و حمایتی برای سلامت روان‌شناختی آنان ایفا می‌کند (گلستانه و همکاران، ۱۳۹۶).

مطابق با چارچوب سرمایه‌های تحولی Benson (2007)، سرمایه‌های بیرونی از چهار دسته تشکیل می‌شود: حمایت (محیط مدرسه و/یا محله، حمایت خانواده)، توانمندسازی (جامعه برای جوانان ارزش قائل است، خدمات به دیگران در جامعه)، مرزها و انتظارات (خانواده، مدرسه و انتظارات بالا) و استفاده سازنده از زمان (برنامه‌های جوانان، فعالیت‌های خلاق). به طور مشابه، سرمایه‌های درونی شامل چهار دسته است: تعهد به یادگیری (مشارکت مدرسه، انگیزه پیشرفت)، ارزش‌های مثبت (برابری و عدالت اجتماعی، صداقت)، شایستگی‌های اجتماعی (شایستگی بین‌فردی و فرهنگی، راه حل مسالمت‌آمیز برای تعارض)؛ و هویت مثبت (احساس هدفمندی، داشتن دیدگاه مثبت از آینده شخصی)؛ (Benson, 2007).

جوانانی که تعداد بیشتری از سرمایه‌های تحولی را گزارش می‌دهند، به احتمال زیاد سطوح بالاتری از شاخص‌های رشد و پیشرفت را گزارش می‌کنند. اجتماع سرمایه‌ساز و جامعه سرمایه‌ساز دو شرطی هستند که می‌توانند میزان تجربه سرمایه‌های تحولی توسط جوانان را در بافت‌های خود تعیین کنند. اجتماع سرمایه‌ساز، اقداماتی در سطح فردی و اجتماعی را توصیف می‌کند که به طور مستقیم یا غیرمستقیم جریان ثابت و عادلانه انرژی

1. positive development
2. developmental assessts

سرمایه‌سازی را برای همه جوانان تضمین و تشویق می‌کند. جامعه سرمایه‌ساز نقش هنجارها، سیاست‌ها، ارزش‌ها و رسانه‌های اجتماعی را در حمایت از ظرفیت‌های سرمایه‌سازی جوانان، جوامع آنها و نظام اجتماعی توصیف می‌کند؛ بنابراین، زمینه‌های خرد و کلان جوانان، از نگرش‌ها و رفتارهای افراد مهم گرفته تا تصمیم‌گیری‌های مقامات دولتی، همگی می‌توانند در پرورش سرمایه‌های تحولی ضروری باشند. لفرت و همکاران (1998) مشاهده کردند که دانش‌آموزانی که تعداد بیشتری از سرمایه‌های تحولی را گزارش کردند، رفتارهای پرخطر کمتری داشتند؛ بنابراین، به نظر می‌رسد که تجربه سرمایه‌های تحولی هم اثرات ترویجی و هم اثرات محافظتی دارد (NoraWiiium et al., 2019).

از دیگر عوامل تأثیرگذار در مشارکت تحصیلی، نوع عقاید فرد درباره توانمندی‌ها و کفایت‌های خویش است که یکی از اشکال جدید و مطرح آن، خودارزشیابی مرکزی^۱ است. ارزیابی افراد از خود نقش مهمی در نحوه برخورد مؤثر با مسائل زندگی دارد (Zhao et al., 2020). Peker (1985) آغازگر خط تحقیقی ساختار اصلی خودارزشیابی بوده است و آن را به‌عنوان یک ارزیابی بنیادی دانست که پشتوانه همه ارزیابی‌هایی است که مردم درباره رویدادها، اشیاء و افراد انجام می‌دهند و آن را ارزیابی اصلی نامید. این ارزیابی حول سه حوزه اساسی زندگی شکل می‌گیرد: واقعیت، افراد دیگر و خود (Pierce & gardner, 2010).

Peker و همکاران (1997) مدل اصلی خودارزشیابی مرکزی را برای ارزیابی‌های اساسی که افراد در مورد شایستگی و قابلیت‌های خود انجام می‌دهند، توسعه دادند و آن را به‌عنوان یک ساختار شخصیتی و درونی سطح بالاتر شامل ارزیابی ارزش‌های شخصی، شایستگی و قابلیت‌های خود است که فرد چگونه خود و موقعیت‌ها را می‌بیند و درک می‌کند (Orts et al., 2022؛ Misra & Sharma, 2017). خودارزشیابی مرکزی این قدرت را دارد که جوهره اساسی خودارزشیابی فردی را به تصویر بکشد لذا در سطح جهانی برای اندازه‌گیری شخصیت فرد استفاده می‌شود (Misra & Sharma, 2017) و از چهار ویژگی خاص تشکیل شده است: عزت نفس - ارزیابی اساسی افراد از خود و ارزش کلی است که شخص برای خود قائل است، خودکارآمدی - تخمینی از توانایی اساسی فرد برای رویارویی با طیف وسیعی از موقعیت‌ها و رسیدن به موفقیت است، منبع کنترل درجه‌ای است که افراد باور دارند رویدادهای زندگی خود را کنترل می‌کنند و روان‌رنجوری که نقطه مقابل ثبات عاطفی است - به معنای داشتن سازگاری عاطفی ضعیف و یک سبک

شناختی/تبیینی منفی گرایانه است (Zenger؛ Honl et al., 2020؛ Orts et al., 2022)؛ این چهار صفت اصلی شباهت مفهومی زیادی به هم دارند (Sheykhshabani, 2011) و روی یک عامل بارگذاری می‌شوند (جاج و همکاران، 2006)

افراد با نمرات بالا در خودارزشیابی مرکزی عملکرد تحصیلی مؤثرتری دارند و از شرایط و فرصت‌ها برای مشارکت بیشتر سود می‌برند (جاج، 2009)، با اعتماد به نفس بیشتری به اهداف خود نزدیک می‌شوند و به نتایج عملکرد خود اطمینان خواهند داشت برعکس افرادی که دارای خودارزشیابی بیش از حد منفی هستند، در هر موقعیتی اعتماد به نفس خود را برای پاسخدهی سازنده از دست می‌دهند (Wen et al., 2021). عامل دیگری که بر بهبود یادگیری و مشارکت تحصیلی یادگیرندگان اثرگذار است کمک‌طلبی تحصیلی^۱ می‌باشد که یک استراتژی خودتنظیمی و فراشناختی است. تحقیقات بر ارزش کمک‌طلبی به عنوان راهبردی برای تنظیم محیط اجتماعی جهت مقابله مؤثر با مشکلات تحصیلی در یادگیرندگان تأکید کرده است (Castillo, 2017). این راهبردها شامل توانایی شناختی است مبنی بر اینکه دانش فعلی فرد کافی نیست و به اقداماتی نیاز است که این شکاف در دانش را پر کند. این اقدامات ممکن است شامل تصمیم‌گیری برای جستجوی اطلاعات و شناسایی مفیدترین آنها باشد (Hil et al., 2021)؛ بنابراین با برنامه‌ریزی جهت کمک از دیگران از طریق گرفتن مشاوره، اطلاعات و درمان در جهت رفع مشکل اقدام می‌نمایند (AcharjeeMullick, 2021). این فرآیند به عنوان رفتاری برنامه‌ریزی شده و متمرکز بر مشکل، شامل تعامل بین فردی و اجتماعی با یک متخصص است (Hil et al., 2021).

محققان معمولاً کمک‌طلبی تحصیلی را بر اساس انگیزه به سه نوع تقسیم می‌کنند که عبارتند از: کمک‌طلبی اجرایی، کمک‌طلبی ابزاری/تطبیقی و کمک‌طلبی اجتنابی. هنگام مواجهه با مشکلات تحصیلی در یادگیری، کمک‌جویان اجرایی به دنبال دستیابی به راه‌حل و انجام سریع و فوری مسئله بدون درک و فهم آن هستند یا از دیگران برای حل مسئله کمک می‌خواهند به عبارتی آن‌ها دوست دارند وابستگی را به جای استقلال انتخاب کنند در حالی که در کمک‌طلبی ابزاری که راهبرد یادگیری سازش‌یافته‌تری است فرد تمایل دارد به جای دریافت پاسخ، فرآیند حل مسئله را درک کند و بر آن مسلط شود (فطین و همکاران، ۱۳۹۹).

1. academic help seeking

به یادگیرنده کمک می‌کند تا توانایی یادگیری خود را بهبود بخشد (Shi et al., 2021). کمک‌طلبی اجتنابی الگوهای رفتاری منفی کمک‌طلبی هستند در این الگو یادگیرنده برای کمک گرفتن پیش‌قدم نمی‌شود، چون می‌ترسد که در نگاه همکلاسی‌های خود به‌عنوان فردی نالایق و بی‌کفایت شناخته شود. این عدم تمایل در کمک‌طلبی ممکن است به این دلایل باشد: ادراک و نگرش ناکارآمد در مورد آن، ناتوانی در مدیریت پریشانی‌های روان‌شناختی به شیوه مناسب و کارآمد، تهدید عزت‌نفس و هنجارهای فرهنگی، ناتوانی برای درک و یا پذیرش نیاز به کمک، ناتوانی برای اقدام متناسب با نیاز و یا ادراک اینکه کمک‌طلبی سودمند نیست (تقوایی نیا، ۱۳۹۷، به نقل از Eisenberg et al., 2007).

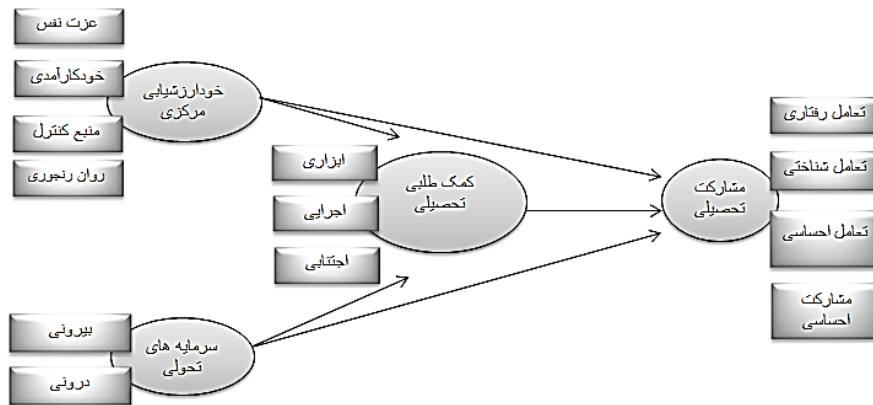
کمک‌طلبی از سه دیدگاه شناختی، عاطفی و رفتاری قابل بررسی است (Alyuz et al., 2017) دیدگاه شناختی اشاره دارد به اینکه یادگیرنده تا چه حد سرمایه‌گذاری و انگیزه ذاتی در فرآیند کمک‌طلبی دارد. دیدگاه عاطفی به پاسخ‌های عاطفی یادگیرنده به فعالیت‌های حل مسئله و افراد درگیر در آن فعالیت‌ها اشاره دارد. دیدگاه رفتاری به توجه، مشارکت و تلاش یادگیرنده در حل مشکلات تحصیلی اشاره دارد (Shi et al., 2021). جنبه رفتاری کمک‌طلبی منجر به مشارکت تحصیلی می‌شود زیرا افراد زمانی که به کمک نیازمندند، تقاضای کمک می‌کنند و دانش و مهارت‌هایی را کسب می‌کنند که در حل مسئله مشکلات یادگیری به آنها کمک می‌کند و منجر به مشارکت فعال در یادگیری و بهبود عملکرد تحصیلی می‌شود (Karabenick, 2011).

بررسی ادبیات پژوهش نشان می‌دهد که بین خودارزشیابی مرکزی و سرمایه‌های تحولی و کمک‌طلبی تحصیلی با مشارکت تحصیلی رابطه وجود دارد. به عنوان مثال: نتایج پژوهش Scales و همکاران، (2006) نشان داد افراد با سرمایه‌های تحولی بالاتر در فعالیت‌های اجتماعی و تحصیلی بیشتری شرکت می‌کنند و عملکرد بهتری در مدرسه دارند. یافته‌های پژوهش راموس دیاز و همکاران (2016) و Rodriguez Fernandez و همکاران (2016) نشان می‌دهند حمایت خانواده، همسالان و دیگر افراد مهم به مثابه سرمایه‌های بیرونی با منابع و ویژگی‌های فردی (همچون خودپنداره) بر درگیری و مشارکت تحصیلی تأثیر گذارند و سرمایه‌های تحولی بیرونی و درونی اثر غیرمستقیم و معناداری بر مشارکت تحصیلی دارند. پژوهش پاشاک، هاگن، Allen and Selley (2014) نشان می‌دهد بین سرمایه‌های تحولی و نمرات دانشجویان، همبستگی مثبت وجود دارد. نتایج پژوهش گلستانه و همکاران (۱۳۹۵)

و شریف و موسوی (۱۳۹۳) از رابطه معنادار سرمایه‌های تحولی و پیشرفت تحصیلی حمایت می‌کنند. براساس یافته‌های رضائی و همکاران (۱۳۹۷)، بین سرمایه‌های تحولی و درگیری تحصیلی دانش‌آموزان، رابطه علی وجود دارد. Seif و همکاران (2020) نیز در پژوهش خود به این نتیجه رسیدند که ابعاد مشارکت تحصیلی به طور غیرمستقیم در کمک‌طلبی دانش‌آموزان مؤثر است. نتایج پژوهش‌های Hoyne and Keith (2013)؛ هاشمی نصرت‌آباد (۱۳۹۶)؛ آرافر و زینالی (۱۳۹۴) و جوادی و اسدزاده (۱۳۹۹) بیانگر این بود که بین کمک‌طلبی تحصیلی و پیشرفت تحصیلی رابطه مثبت و معنادار وجود دارد و کمک‌طلبی مشارکت تحصیلی را افزایش می‌دهد. پژوهش‌های Schenke و همکاران (2015) و کارنیرو و همکاران (2013) نیز نشان داد که کمک‌طلبی میزان انگیزش و عملکرد تحصیلی را افزایش می‌دهد. یادگیرندگانانی که از کمک‌طلبی استفاده می‌کنند، احساس کارایی و انگیزه بیشتری برای انجام فعالیت‌های تحصیلی داشته و اجتناب کمتری در کمک‌خواهی دارند که موجب پیشرفت تحصیلی آنها می‌شود. یافته‌های Holt (2014) در رابطه با قدرت پیش‌بینی کمک‌طلبی تحصیلی در مشارکت تحصیلی نشان می‌دهد که اگر فراگیران در مواجهه با مشکل درسی، بر اهمیت دریافت کمک از منابع انسانی و غیر انسانی آگاه باشند (فراشناخت) درصدد حل مسئله برمی‌آیند. همچنین پژوهش Papanthymon and Darra (2018) نشان داده است که خودارزیابی یادگیری خودتنظیمی را افزایش و اضطراب ارزیابی را کاهش می‌دهد و دانش‌آموزان را برای به کارگیری مهارت و مسئولیت‌پذیری یادگیری آماده می‌کند. Price (2016) نشان داد خودارزیابی موجب تغییر عملکرد تحصیلی می‌شود.

مشارکت تحصیلی از عوامل اثربخش و موفقیت‌آمیز در زندگی تحصیلی یادگیرندگان محسوب می‌شود. از این رو، آشنایی با عوامل تأثیرگذار بر آن برای دست‌اندرکاران تعلیم و تربیت اعم از خانواده‌ها و نهادهای آموزشی حائز اهمیت است. در پژوهش‌های گذشته، بررسی‌چندانی روی مشارکت تحصیلی صورت نگرفته است. لذا، در راستای برطرف کردن خلأ موجود میان مطالعات انجام شده، هدف پژوهش حاضر ارائه مدل ساختاری مشارکت تحصیلی دانشجویان براساس سرمایه‌های تحولی و خودارزیابی مرکزی، با میانجیگری نقش کمک‌طلبی تحصیلی، مطابق با مدل مفهومی ارائه شده در شکل (۱) بود.

شکل ۱. مدل مفهومی پژوهش



روش

پژوهش حاضر توصیفی همبستگی از نوع مدل معادلات ساختاری که در آن روابط بین متغیرها در قالب یک مدل مفهومی بود مورد بررسی قرار گرفت. جامعه آماری این پژوهش شامل کلیه دانشجویان شاغل به تحصیل در سال تحصیلی ۱۴۰۰-۱۴۰۱ در دانشگاه بوعلی سینا همدان می‌باشد. نمونه‌ای با حجم ۴۰۰ نفر (با در نظر گرفتن احتمال اُفت آزمودنی‌ها، پرسشنامه‌های مخدوش و داده‌های پرت) با استفاده از روش نمونه‌برداری تصادفی خوشه‌ای انتخاب شد. به این صورت که ابتدا از بین ۸ دانشکده ۵ دانشکده به طور تصادفی انتخاب شده سپس از هر کدام از دانشکده‌های انتخاب شده ۳ کلاس از میان کلاس ترم چهار، شش و هشت (هر کدام ۱ کلاس و به طور متوسط هر کلاس ۲۵ نفر) به طور تصادفی انتخاب شدند. پس از حذف پرسشنامه‌های ناقص و مخدوش، همچنین حذف داده‌های پرت، تعداد ۳۸۷ پرسشنامه باقیمانده، تحلیل شدند. معیار ورود به تحقیق، رضایت آگاهانه دانشجویان و تمایل به پر نمودن پرسشنامه‌ها بود و معیار خروج نیز عدم تمایل آنها و تکمیل نمودن پرسشنامه‌های پژوهش بود. از لحاظ اخلاقی نیز اصل محرمانگی رعایت شد و این اطمینان به دانشجویان داده شد که اطلاعات هویتی آنها محرمانه خواهد ماند. برای جمع‌آوری داده‌ها در این پژوهش از پرسشنامه‌های زیر استفاده شد:

۱- پرسش‌نامه خودارزشیابی مرکزی: این مقیاس توسط جاج، ارز، بونو و تورستون در سال ۲۰۰۳ ساخته شده است که از ۱۲ گویه تشکیل شده است و عزت نفس، خودکارآمدی، منبع کنترل و روان‌رنجوری را می‌سنجد. در این پرسشنامه از پاسخ‌دهندگان خواسته می‌شود تا عقاید خودشان درباره هر گویه را بر روی یک مقیاس ۵ درجه‌ای مشخص کنند. گزینه کاملاً مخالفم، مخالفم، نظری ندارم، موافقم و کاملاً موافقم نمره‌های ۱، ۲، ۳، ۴، ۵، نمره گذاری می‌شود گویه‌های شماره ۲، ۴، ۶، ۸، ۱۰ و ۱۲ بصورت معکوس نمره گذاری می‌شوند جاج و همکاران پایایی این پرسشنامه را با استفاده از روش آلفای کرونباخ ۰/۸۴ و روایی همگرایی آن را ۰/۶۴ گزارش کردند.

۲- پرسش‌نامه کمک‌خواهی تحصیلی: برای سنجش کمک‌خواهی تحصیلی دانش‌آموزان از مقیاس کمک‌خواهی تحصیلی قدم پور و سرمد (۱۳۸۵) استفاده شد. در این پژوهش، پرسشنامه رفتار کمک‌خواهی شامل دو مقوله پذیرش و اجتناب از کمک‌خواهی است که براساس نظریات ریان و پنتریج توسط قدم پور (۱۳۷۷) ساخته شده است. این پرسشنامه ۱۴ گویه دارد؛ که ۷ گویه مربوط به پذیرش کمک‌خواهی و ۷ گویه اجتناب از کمک‌خواهی است. برای نمره گذاری گویه‌ها مقیاس پنج درجه‌ای لیکرت، کاملاً موافقم (۵) تا کاملاً مخالفم (۱) استفاده شده است. پایایی کل مقیاس با روش آلفای کرونباخ ۰/۷۴ به دست آمده است پایایی برای پذیرش کمک‌خواهی ۰/۶۰ و اجتناب از کمک‌خواهی ۰/۶۷ محاسبه شده است.

۳- پرسش‌نامه سرمایه‌های تحولی: برای اندازه‌گیری سرمایه‌های تحولی (خانواده، مدرسه و سایرین) از مقیاس سرمایه‌های تحولی موسسه تحقیقاتی Minnesota (2005) استفاده شد. این ابزار شامل ۵۸ ماده (۲۳ ماده سرمایه‌های تحولی بیرونی و ۳۵ ماده سرمایه‌های تحولی درونی) است و ماده‌های آن روی طیف چهار درجه‌ای لیکرت از ۱ (هرگز) تا ۴ (همیشه) نمره گذاری می‌شود. Sharif Mosavi (2014) به منظور روایی سازه پرسشنامه سرمایه‌های تحولی، تحلیل عامل اکتشافی را با استفاده از داده‌های گروه نمونه به روش تحلیل مؤلفه‌های اصلی بر روی ۲۶ گویه بعد بیرونی انجام داد و با حذف سه گویه نشان داد که ۲۳ گویه باقیمانده قابل تقلیل به سه عامل اصلی خانواده (۱۵) گویه، مدرسه (۵ گویه) و سایرین (۳ گویه) هستند. همچنین ضریب پایایی برای این خرده مقیاس‌ها را به ترتیب ۰/۸۳، ۰/۷۹، ۰/۸۳ گویه

گزارش کرد. مقدار ضریب آلفای کرونباخ در پژوهش حاضر برای خانواده ۰/۹۴، مدرسه ۰/۸۸ و برای سایرین ۰/۸۰ به دست آمد (Sharif Mosavi, 2014).

۴- پرسشنامه مشارکت تحصیلی: برای سنجش مشارکت تحصیلی از پرسشنامه Shuffle و همکاران (2002) استفاده گردید. این پرسشنامه شامل ۱۷ گویه است و دارای ۳ بعد نیرومندی (6 گویه)، وقف خود (۵ گویه) و جذب (۶ گویه) می باشد که براساس طیف ۵ درجه‌ای لیکرت از هرگز (۱) تا همیشه (۵) درجه بندی می شوند. دامنه نمره کلی مقیاس بین ۱۷ تا ۸۵ است. Shuffle و همکاران (2002) پایایی کلی پرسشنامه مشارکت تحصیلی با استفاده از ضریب آلفای کرونباخ ۰/۷۳ به دست آورده‌اند و همسانی درونی ابعاد پرسشنامه را برای بعد جذب، نیرومندی و وقف خود به ترتیب برابر ۰/۷۳ و ۰/۷۸ و ۰/۹۱ گزارش کرده‌اند.

یافته‌ها

در پژوهش حاضر ۳۸۷ نفر (۲۳۱ زن و ۱۵۶ مرد) شرکت کردند. میانگین و انحراف معیار سن مردان $۸/۷۲ \pm ۳۰/۱۲$ و زنان $۷/۹۵ \pm ۲۹/۳۴$ سال بود. برای تحلیل داده‌ها از همبستگی پیرسون و تحلیل معادلات ساختاری استفاده شد. قبل از اجرای تحلیل پیش فرضهای معادلات ساختاری شامل نرمال بودن توزیع، استقلال خطاها و همخطی چندگانه بررسی شد. برای پیش فرض طبیعی بودن متغیرهای پژوهش از کجی و کشیدگی توزیع نمرات استفاده شد که نتایج آن نشان داد توزیع نمرات همه متغیرها نرمال است (دامنه توزیع بین +۱ و -۱). برای بررسی استقلال خطاها از آزمون دورین- واتسون استفاده شد که نتایج نشان از عدم همبستگی بین خطاها داشت ($D.W=1/95$ ، دامنه بین ۱/۵ تا ۲/۵ قابل قبول است). برای بررسی همخطی چندگانه بین متغیرهای پیش‌بین از عامل تورم واریانس (VIF) و تحمل (Tolerance) استفاده شد که نتایج نشان داد عدم همخطی بین متغیرها برقرار است (دامنه VIF کمتر از ۵ و تحمل بالاتر از ۰/۱ بدست آمد). پیش فرض دیگر برقراری رابطه خطی بین متغیرهای مستقل و وابسته است که با همبستگی پیرسون مورد بررسی قرار گرفت که نتایج آن همراه با میانگین و انحراف معیار متغیرها در جدول ۱ گزارش شده است.

جدول ۱. میانگین، انحراف معیار و همبستگی بین متغیرهای پژوهش

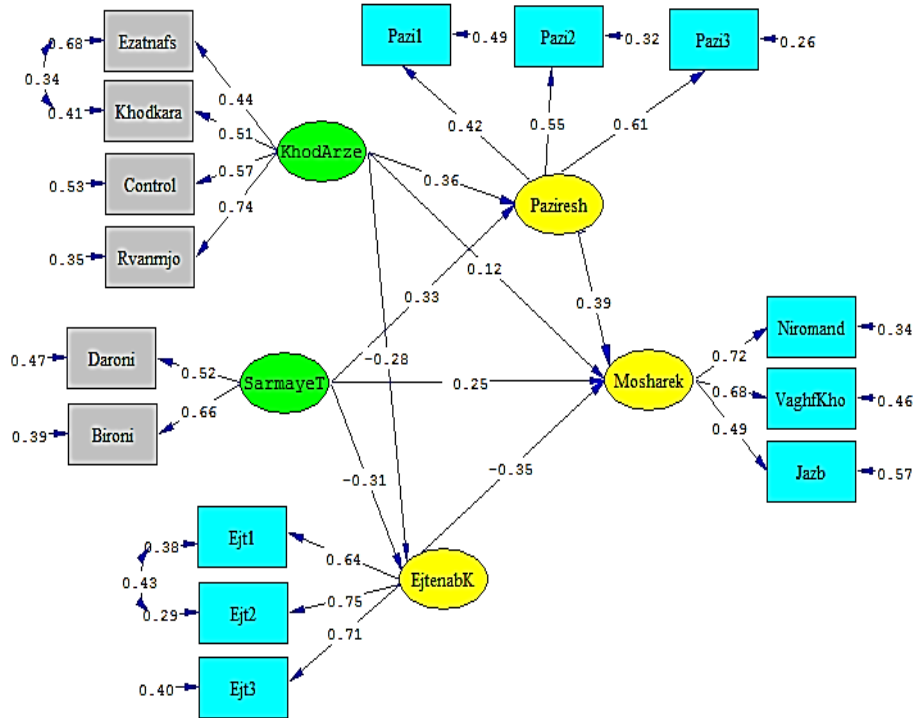
| متغیر | میانگین | انحراف معیار | ۱ | ۲ | ۳ | ۴ | ۵ |
|---------------------|---------|--------------|---------|--------|---------|---------|---|
| ۱. خودارزشیابی | ۴۳/۷۲ | ۴/۹۷ | - | | | | |
| ۲. سرمایه‌های تحولی | ۱۱۵/۲۴ | ۱۸/۸۹ | ۰/۳۷** | - | | | |
| ۳. کمک‌طلبی-پذیرش | ۲۳/۵۶ | ۳/۲۷ | ۰/۳۹** | ۰/۴۰** | - | | |
| ۴. کمک‌طلبی-اجتناب | ۲۶/۰۸ | ۵/۸۴ | -۰/۳۳** | **۰/۳۶ | -۰/۲۱** | - | |
| ۵. مشارکت تحصیلی | ۶۵/۲۷ | ۱۱/۴۸ | ۰/۳۵** | ۰/۴۱** | ۰/۴۲** | -۰/۴۴** | - |

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

نتایج جدول ۱ نشان می‌دهد، خودارزشیابی با بعد پذیرش کمک‌طلبی ($r = 0/39$ و $P < 0/01$) و مشارکت تحصیلی ($r = 0/35$ و $P < 0/01$) رابطه مثبت و معنادار و با بعد اجتنابی کمک‌طلبی ($r = -0/33$ و $P < 0/01$) رابطه منفی و معناداری دارد. سرمایه‌های تحولی با بعد پذیرش کمک‌طلبی ($r = 0/40$ و $P < 0/01$) و مشارکت تحصیلی ($r = 0/41$ و $P < 0/01$) رابطه مثبت و معنادار و با بعد اجتنابی کمک‌طلبی ($r = -0/36$ و $P < 0/01$) رابطه منفی و معناداری دارد. بین بعد پذیرش کمک‌طلبی و مشارکت تحصیلی ($r = 0/42$ و $P < 0/01$) رابطه مثبت و معنادار و بین بعد اجتنابی کمک‌طلبی و مشارکت تحصیلی ($r = -0/44$ و $P < 0/01$) رابطه منفی و معناداری وجود دارد. برای آزمون روابط بین متغیرهای پژوهش به بررسی برازش مدل پرداخته شد، بر همین اساس به منظور ارزیابی الگوی پیشنهادی، الگوی مدل معادلات ساختاری^۱ مورد استفاده قرار گرفت. در مرحله اول برای بررسی روابط متغیرهای مکنون از برازش کلی مدل و در ادامه ضرایب مربوط به روابط ساختاری مورد تحلیل قرار گرفت.

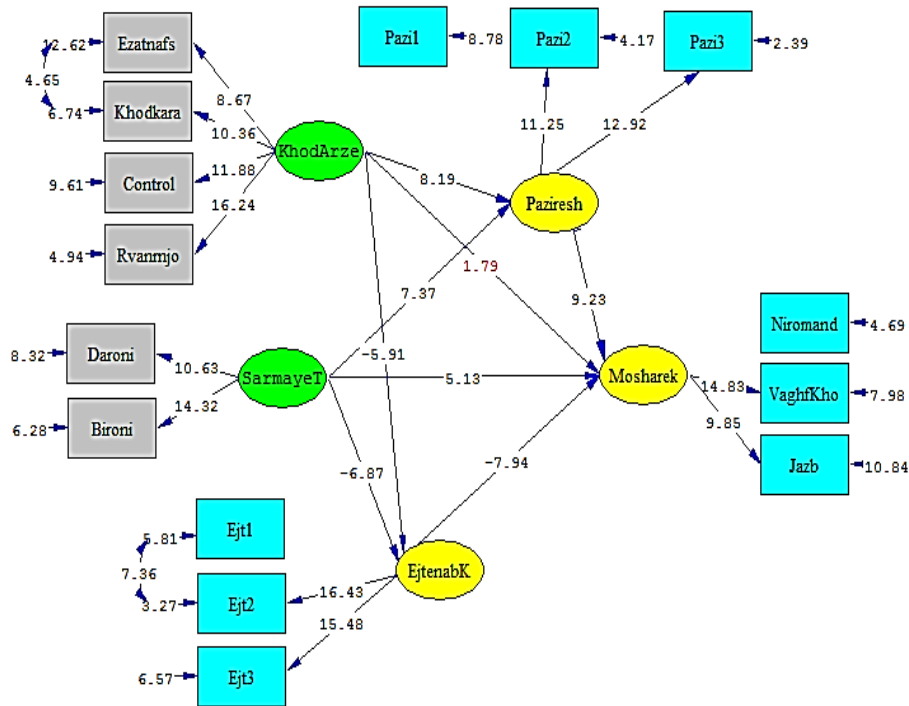
شکل ۲. روابط بین خودارزشیابی و سرمایه‌های تحولی با مشارکت تحصیلی با میانجی‌گری ابعاد

کمک‌طلبی تحصیلی در حالت استاندارد



Chi-Square=566.83, df=268, P-value=0.00016, RMSEA=0.061

شکل ۳. روابط بین خودارزشیابی و سرمایه‌های تحولی با مشارکت تحصیلی با میانجی‌گری ابعاد کمک‌طلبی تحصیلی در حالت معناداری



Chi-Square=566.83, df=268, P-value=0.00016, RMSEA=0.061

ابتدا جهت تعیین برازش کلی مدل، شاخص برازش مدنظر قرار گرفت. شاخصهای برازش مدل در جدول ۲ ارائه شده است. برای شاخص برازندگی X^2/df مقادیر کوچکتر از ۳ مناسب و هرچه قدر به صفر نزدیکتر باشد حاکی از برازش خوب الگو می‌باشد. برای شاخص GFI و CFI، dFI و TLI مقدار نزدیک به ۰/۹۰ و بالاتر به عنوان برازش نیکویی قابل قبول تلقی می‌شود که نشان‌دهنده خوب بودن مدل می‌باشد. در ارتباط با شاخص RMSEA مقادیر نزدیک به ۰/۰۵ یا کمتر نشان‌دهنده برازش خوب الگو و مقدار ۰/۰۸ یا کمتر بیانگر خطای منطقی تقریب است؛ مقدار بالاتر از ۰/۱۰ نشان از الزام رد کردن الگو می‌باشد (هومن، ۱۳۹۵). شاخص‌های برازش ارائه شده در جدول ۲ نشان از برازش مناسب مدل دارد.

جدول ۲. شاخص‌های برازندگی برای الگوی تدوین شده

| شاخصهای برازندگی الگو | X ² | df | X ² /df | GFI | IFI | CFI | RMSEA |
|-----------------------|----------------|-----|--------------------|------|------|------|-------|
| بعد از اصلاح | ۵۶۶/۸۳ | ۲۶۸ | ۲/۱۱ | ۰/۹۱ | ۰/۹۳ | ۰/۹۴ | ۰/۰۶۱ |

در ادامه کلیه اثرات مربوط به تمامی مسیرهای مختلف در مدل معادله ساختاری بررسی شد که نتایج آن در جدول ۳ ارائه شده است.

جدول ۳. ضرایب مدل تبیین مشارکت تحصیلی بر اساس خودارزشیابی و سرمایه‌های تحولی، با میانجی‌گری ابعاد کمک‌طلبی تحصیلی

| مسیر مستقیم | ضریب رگرسیونی | آماره t |
|---------------------------------------|---------------|---------|
| اثر خودارزشیابی بر بعد پذیرش | ۰/۳۶ | ۸/۱۹ |
| اثر خودارزشیابی بر بعد اجتناب | -۰/۲۸ | -۵/۹۱ |
| اثر سرمایه‌های تحولی بر بعد پذیرش | ۰/۳۳ | ۷/۳۷ |
| اثر سرمایه‌های تحولی بر بعد اجتناب | -۰/۳۱ | -۶/۸۷ |
| اثر خودارزشیابی بر مشارکت تحصیلی | ۰/۱۲ | ۱/۷۹ |
| اثر سرمایه‌های تحولی بر مشارکت تحصیلی | ۰/۲۵ | ۵/۱۳ |
| اثر بعد پذیرش بر مشارکت تحصیلی | ۰/۳۹ | ۹/۲۳ |
| اثر بعد اجتناب بر مشارکت تحصیلی | -۰/۳۵ | -۷/۹۴ |

۲/۵۸ > t، در سطح ۰/۰۱ و ۱/۹۶ > t، در سطح ۰/۰۵ معنادار است.

تجزیه و تحلیل داده‌های حاصل از روابط متغیرها از طریق ضرایب رگرسیونی در مدل معادلات ساختاری در جدول ۳ نشان می‌دهد که اثر مستقیم خودارزشیابی ($p < ۰/۰۱$)، $\beta = ۰/۳۶$ و سرمایه‌های تحولی ($p < ۰/۰۱$)، $\beta = ۰/۳۳$ بر بعد پذیرش مثبت و معنادار است. اثر مستقیم خودارزشیابی ($p < ۰/۰۱$)، $\beta = -۰/۲۸$ و سرمایه‌های تحولی ($p < ۰/۰۱$)، $\beta = -۰/۳۱$ بر بعد اجتناب منفی و معنادار است. اثر مستقیم خودارزشیابی ($p > ۰/۰۵$)، $\beta = ۰/۱۲$ بر مشارکت تحصیلی معنادار نبود ولی اثر مستقیم سرمایه‌های تحولی ($p < ۰/۰۱$)، $\beta = ۰/۲۵$ بر مشارکت تحصیلی مثبت و معنادار بود. همچنین نتایج نشان داد که اثر بعد پذیرش ($p < ۰/۰۱$)، $\beta = ۰/۳۹$ بر مشارکت مثبت و معنادار و اثر بعد اجتناب ($p < ۰/۰۱$)، $\beta = -۰/۳۵$ بر مشارکت تحصیلی منفی و معنادار بود.

همچنین برای بررسی نقش واسطه‌ای ابعاد کمک‌طلبی تحصیلی در ارتباط بین خودارزشیابی و سرمایه‌های تحولی با مشارکت تحصیلی از آزمون سوبل استفاده شد که نتایج آن در جدول ۴ گزارش شده است.

جدول ۴. نتایج حاصل از بررسی نقش واسطه‌ای کمک‌طلبی تحصیلی در ارتباط بین خودارزشیابی و سرمایه‌های تحولی با مشارکت تحصیلی از طریق آزمون سوبل

| P | Sobel's test (z) | متغیر میانجی | متغیر ملاک | متغیر پیش بین |
|-------|------------------|--------------|---------------|------------------|
| ۰/۰۰۱ | ۳/۴۹ | بعد پذیرش | مشارکت تحصیلی | خودارزشیابی |
| ۰/۰۰۱ | ۴/۱۲ | بعد اجتناب | مشارکت تحصیلی | خودارزشیابی |
| ۰/۰۰۱ | ۳/۴۷ | بعد پذیرش | مشارکت تحصیلی | سرمایه‌های تحولی |
| ۰/۰۰۱ | ۳/۱۵ | بعد اجتناب | مشارکت تحصیلی | سرمایه‌های تحولی |

نتایج حاصل از آزمون سوبل در جدول ۴ نشان می‌دهد که بعد پذیرش کمک‌طلبی تحصیلی ($Z=۳/۴۹, p<۰/۰۱$) و بعد اجتنابی کمک‌طلبی تحصیلی ($Z=۴/۱۲, p<۰/۰۱$) در ارتباط بین خودارزشیابی و مشارکت تحصیلی نقش واسطه‌ای معناداری دارند. همچنین نشان می‌دهد که بعد پذیرش کمک‌طلبی تحصیلی ($Z=۳/۴۷, p<۰/۰۱$) و بعد اجتنابی کمک‌طلبی تحصیلی ($Z=۳/۱۵, p<۰/۰۱$) در ارتباط بین سرمایه‌های تحولی و مشارکت تحصیلی نیز نقش واسطه‌ای معناداری دارند. بر اساس نتایج ابعاد کمک‌طلبی تحصیلی نقش واسطه‌ای معناداری در رابطه بین خودارزشیابی و سرمایه‌های تحولی با مشارکت تحصیلی داشته است.

بحث و نتیجه‌گیری

این پژوهش با هدف بررسی رابطه بین خودارزشیابی مرکزی و سرمایه‌های تحولی با مشارکت تحصیلی و نقش میانجی کمک‌طلبی تحصیلی انجام شد. نتایج نشان می‌دهد خودارزشیابی با بعد پذیرش کمک‌طلبی و مشارکت تحصیلی رابطه مثبت و معنادار و با بعد اجتنابی کمک‌طلبی رابطه منفی و معناداری دارد. سرمایه‌های تحولی با بعد پذیرش کمک‌طلبی و مشارکت تحصیلی رابطه مثبت و معنادار و با بعد اجتنابی کمک‌طلبی رابطه منفی و معناداری دارد؛ بنابراین فرضیه اصلی تأیید می‌شود. این یافته با نتایج پژوهش Seif و همکاران (2020) Hoyne and Keith (2013)؛ هاشمی نصرت‌آباد (۱۳۹۶)؛ آرافر و

زینالی (۱۳۹۴)؛ جوادی و اسدزاده (۱۳۹۹) و Schenke (2015) مبنی بر ارتباط کمک‌طلبی و مشارکت تحصیلی است.

کمک‌طلبی تحصیلی به عنوان یکی از مهمترین راهبردهای تنظیم منابع، به دانشجویان کمک می‌کند تا امکانات موجود در کلاس و محیط اطراف را تنظیم و مدیریت نمایند و با داشتن تعامل بهتر با آنها، مشارکت تحصیلی بیشتری داشته باشند. اثر مستقیم خودارزشیابی بر مشارکت تحصیلی معنادار نبود اما اثر آن بر پذیرش کمک‌طلبی مثبت و معنادار است که همسو با پژوهش زارع و همکاران (۱۳۹۸)؛ McDonald (2010) و نقش و خواک (۱۳۹۴) طبق نظریه اندیشمندان، خودارزشیابی موجب می‌شود دانشجویان فرآیند یادگیری خود را فعال نموده، تغییر دهند و مهارت‌هایی را برای طراحی، کنترل و هدایت آن یاد بگیرند. نتایج پژوهش پاراکاچت و همکاران (2013) نشان می‌دهد که رفتار کمک‌طلبی تحت تأثیر مهارت‌های ارزیابی‌های اساسی که دانشجویان در مورد شایستگی و قابلیت‌های خود است زیرا با افزایش خودارزشیابی به احتمال بیشتری به کمک‌طلبی روی می‌آورند. درگیر کردن یادگیرنده در فرآیند ارزشیابی خود و تصمیم‌گیری برای برداشتن گام بعدی، او را به فرد آگاهی برای استفاده از استراتژی‌های خود تنظیمی، تعامل شناختی و در نتیجه مشارکت تحصیلی تبدیل می‌کند.

بین بعد پذیرش کمک‌طلبی و مشارکت تحصیلی نیز رابطه مثبت و معنادار و بین بعد اجتنابی کمک‌طلبی و مشارکت تحصیلی رابطه منفی و معناداری وجود دارد. این یافته همسو با پژوهش‌های Seif و همکاران (2020)؛ Hoyne and Keith (2013)؛ هاشمی نصرت‌آباد (۱۳۹۶)؛ آرافر و زینالی (۱۳۹۴)؛ محمدیان و همکاران (۱۳۹۵)؛ Schenke و همکاران (2015)؛ کارنیرو و همکاران (2013) به نقل از جوادی علمی و اسدزاده (۱۳۹۹) است؛ که همگی بیانگر این نکته بودند که بین کمک‌طلبی تحصیلی و مشارکت تحصیلی رابطه مثبت و معنادار وجود دارد. یادگیرندگانی که از کمک‌طلبی استفاده می‌کنند، انرژی بیشتر برای انجام تکالیف، احساس کارایی بیشتر و اجتناب از کمک‌خواهی کمتر و باعلاقه بیشتر به فعالیت‌های تحصیلی می‌پردازند که موجب پیشرفت و موفقیت روزافزون آنها می‌شود. دانشجویانی که به مرحله انتزاعی یا صوری رسیده‌اند، توانایی‌ها و محدودیت‌های خود را می‌شناسند بنابراین در هنگام مواجهه با مشکلات تحصیلی، می‌دانند به تنهایی نمی‌توانند مسائل درسی و تحصیلی را حل کنند از دیگران درخواست کمک می‌کنند. این

درخواست کمک باعث می‌شود دیگران به ویژه معلمان و همسالان برتر مسائل را برای آنها توضیح دهند که این امر می‌تواند به نوبه‌ی خود باعث افزایش اشتیاق، درگیری و مشارکت تحصیلی می‌شود.

وقتی فراگیران در حین انجام تکالیف درسی خود با ابهام یا مشکلی روبرو می‌شوند نه تنها بر اهمیت دریافت کمک از منابع انسانی و غیرانسانی آگاه بوده و واقف هستند (فراشناخت)، بلکه برای غلبه بر ابهامات درسی خود و فهم بیشتر مطلب به سایر افراد و منابع روی می‌آورند. بخش مهمی از استرس‌های تحصیلی از فقدان سایر مهارت‌های زندگی بالاخص مهارت کمک‌طلبی ناشی می‌شود. کمک‌طلبی یکی از مهم‌ترین راهبردهای مدیریت منابع به شمار می‌آید که به دانش‌آموزان کمک می‌کند تا امکانات موجود در کلاس و محیط اطراف را تنظیم و اداره کند. به عبارتی کمک‌طلبی تحصیلی به عنوان راهبردی برای غلبه بر استرس‌های تحصیلی تعریف شده است. از این رو کمک‌طلبی یکی از راهبردهای یادگیری است که دانش‌آموزان با استفاده از آن می‌توانند مسائل و مشکلات یادگیری و استرس‌های تحصیلی خود را تشخیص داده و از طریق پرسش و کمک گرفتن از دیگران در جهت رفع آن‌ها برآیند. در نتیجه فراگیری که برای رفع استرس‌های تحصیلی از کمک‌طلبی استفاده می‌کنند، دارای انگیزه پیشرفت بالا هستند و با انرژی و علاقه بیشتری به فعالیت‌های تحصیلی می‌پردازند و درگیری و مشارکت بالایی را در امور تحصیل نشان می‌دهند.

سرمایه‌های تحولی درونی و بیرونی اثر غیرمستقیم و معناداری بر مشارکت تحصیلی دارد. این نتیجه تا حدودی با یافته‌های پژوهش راموس دیاز و همکاران (2016)؛ Rodriguez و Fernandez و همکاران (2016)؛ رضایی ورمزیار و همکاران (۱۳۹۷)؛ گلستانه و همکاران (۱۳۹۵) و شریف و موسوی (۱۳۹۳) که نشان می‌دهند حمایت خانواده، همسالان و دیگر افراد مهم به مثابه سرمایه‌های بیرونی و منابع و ویژگی‌های فردی همچون خودپنداره به مثابه سرمایه‌های درونی بر مشارکت تحصیلی تأثیرگذارند، همخوان و همسو است. در تبیین این یافته می‌توان گفت چون سرمایه‌های بیرونی به منزله حمایت و نقش‌های مهمی است خانواده‌ها، مدارس، اجتماعات، محله‌ها و سازمان جوانان در ارتقای رشد سالم جوانان ایفا می‌کنند، در نتیجه افراد برخوردار از منابع و سرمایه‌های بیرونی، از سطحی از سرمایه‌های تحولی درونی همچون انگیزش پیشرفت، پیوند با مدرسه و دانشگاه، مطالعه غیردرسی و در

نهایت تعهد به انجام تکالیف تحصیلی بهره‌مند خواهند شد و سرانجام فعالیت‌های تحصیلی را معنادار، ممکن و خواستنی می‌دانند و در آن درگیر می‌شوند و مشارکت خود را افزایش می‌دهند.

سرمایه‌های تحولی، تجمعی هستند به این صورت که پیامدهای مثبت مانند (موفقیت در مدرسه، سلامت اجتماعی و هیجانی، مشارکت، مراقبت و نداشتن رفتارهای پرخطر مثل سوء مصرف مواد، خشونت و رفتارهای ضداجتماعی) با افزایش تعداد سرمایه‌های تحولی زیاد می‌شوند. براین اساس هرچه سرمایه‌های تحولی بیرونی (همچون حمایت خانواده، روابط مثبت خانوادگی، مشارکت والدین در تحصیل، جو صمیمی مدرسه یا دانشگاه، ارزش جوانان از سوی جامعه، الگوهای نقش بزرگسالان، تأثیرات مثبت همسالان، انتظارات زیاد و...) بیشتر باشد. سرمایه‌های تحولی درونی و توانمندی‌های جوانان بیشتر می‌شود و این‌ها خود موجب اشتیاق، تعهد و انرژی لازم برای درگیر شدن در وظایف و امور تحصیلی در جوانان می‌شود. به سخنی دیگر، هرچه فرد از حمایت بیشتری برخوردار باشد، این سرمایه‌ها به نوبه خود باعث احساس اطمینان، هدفمندی، اشتیاق، متعهد شدن، انجام تلاش لازم برای موفقیت در کارها و وظایف چالش‌برانگیز و در نهایت درگیری و مشارکت تحصیلی می‌شوند.

سرمایه‌های تحولی درونی ویتامین‌های رشد یا تجارب و کیفیت‌های ضروری مثبت برای رشد روانی و اجتماعی سالم هستند. لذا این بعد شامل ارزش‌ها، مهارت‌ها و شایستگی‌های درونی‌شده در جوانان است. دانشجویانی که از حمایت‌های اجتماعی برخوردارند، رفتارهای نگهدارنده درگیری در فعالیت‌های یادگیری را نشان می‌دهند که با هیجان‌ات مثبت همراه است؛ یعنی همان سرمایه‌های تحولی را بازنمایی می‌کنند که به طور نسبی دانشجویان را در امور تحصیلی درگیر می‌کند. به علاوه، حمایت‌های محیطی مانند حمایت‌های والدین، دوستان، افراد مهم به عنوان منابع مشارکت تحصیلی دانشجویان و رشد مهارت‌ها در محیط‌های آموزشی عمل می‌کند. جوانانی که تعامل مثبت با همسالان دارند، از لحاظ عاطفی و رفتاری بیشتر در فعالیت‌های تحصیلی درگیر می‌شوند.

در مجموع، یافته‌های این پژوهش نشان داد که کمک‌طلبی تحصیلی به عنوان یک متغیر میانجی توانست رابطه‌ی بین سرمایه‌های تحولی، خودارزشیابی مرکزی و مشارکت تحصیلی را پیش‌بینی کند. رشد سرمایه‌های تحولی درونی و بیرونی دانشجویان موجب کاهش هیجان‌های منفی و اضطراب آنان می‌شود. از سوی دیگر، خودارزشیابی مرکزی

می‌تواند نقش مهمی در افزایش کمک‌طلبی تحصیلی ایفاء کند و زمینه‌های ارتقاء و دستیابی به مشارکت تحصیلی در دانشجویان را افزایش دهد. سرمایه‌های تحولی و خودارزشیابی مرکزی از طریق افزایش توانمندی‌ها و قابلیت‌سازی فردی در مواجهه با چالش‌ها و غلبه بر مشکلات موجب کمک‌طلبی تحصیلی می‌شود و یادگیرندگانی که بر مشکلات تحصیلی خود غلبه می‌کنند، حس انگیزش درونی و اشتیاق و مشارکت تحصیلی در آنان به وجود می‌آید.

شایان ذکر است که جامعه آماری این پژوهش تنها دانشجویان دانشگاه بوعلی سینا شهر همدان بودند و به عوامل اقتصادی، اجتماعی، فرهنگی و قومیتی دانشجویان توجهی نشده و از آنجا که تفاوت‌های بسیاری در بین شهرهای ایران وجود دارد، لذا پیشنهاد می‌شود در پژوهش‌های آینده متغیرهای این چنینی نیز مدنظر قرار بگیرد و با توجه به اینکه چارچوب سرمایه‌های تحولی دارای پتانسیل ایجاد نوعی دیدگاه مشترک است، با گسترش در این زمینه می‌تواند تحقیقات چندرشته‌ای در روانشناسی تحولی، علوم اجتماعی و روانشناسی تربیتی مورد مطالعه قرار گیرد. همچنین پیشنهاد می‌شود تا پژوهش‌های آتی در تفسیر نتایج علت و معلولی از تحقیقات آزمایشی استفاده شود. پیشنهاد می‌شود در مطالعات آتی مدل‌ها بر اساس تفکیک جنسیت ارائه شود تا امکان مقایسه دانشجویان پسر و دختر در رفتار کمک‌طلبی تحصیلی فراهم شود. نگاهی به فعالیت‌های لازم برای استفاده از خودارزشیابی و سرمایه‌های تحولی و کمک‌طلبی نیازمند عزمی همگانی برای گسترش و آموزش آن در سیستم آموزش است. با توجه به اینکه این سه متغیر قابلیت آموزش دارند به صاحب نظران و مسئولان آموزشی پیشنهاد می‌گردد که با برگزاری کارگاه‌های آموزشی مدرسان و یادگیرندگان رابا این سازه‌ها آشنا کنند، پروتکل و برنامه آموزشی جامعی برای ارتقای آن در قالب پژوهش‌های تجربی تهیه نمایند. یکی از محدودیتهای عمده در پژوهش‌هایی که اطلاعات مورد نیاز از طریق خود گزارشی بدست می‌آید، میزان صداقت و دقت پاسخگویان در پاسخگویی به سوالات پژوهش می‌باشد. از آنجایی که پژوهش حاضر برای ارزیابی مدل پیشنهادی با استفاده از معادلات ساختاری انجام شده لذا نتیجه گیری باید با احتیاط انجام شود. همچنین، استفاده از پرسشنامه تنها ابزار جمع‌آوری داده‌ها بود. استفاده از مصاحبه و حتی مشاهده در محیط و موقعیت‌های واقعی می‌تواند به استخراج و استنباط نتایج جامع کمک کند.

تعارض منافع

انجام این پژوهش برای نویسندگان هیچ گونه تعارض منافی را به دنبال نداشته است و نتایج آن کاملاً شفاف و بدون سوگیری گزارش شده است.

سپاسگزاری

در پایان از تمامی شرکت کنندگان در این پژوهش کمال تشکر و قدردانی را داریم.

منابع

- تقوایی نیا، علی. (۱۳۹۷). تأثیر آموزش راهبردهای فراشناختی بر کمک‌طلبی و تعلل‌ورزی تحصیلی دانشجویان مشروطی. *دوفصلنامه راهبردهای شناختی در یادگیری*، ۶(۱۱)، ۲۱۴-۱۹۴.
- جوادی علمی، لیلا و اسدزاده، حسن. (۱۳۹۹). مدل یابی روابط ساختاری اشتیاق تحصیلی دانشجویان بر اساس کمک‌طلبی تحصیلی، تدریس تحول‌آفرین، حمایت اجتماعی با میانجیگری نقش سرزندگی تحصیلی. *پژوهش‌های روانشناسی اجتماعی*، ۳۷، ۱۰۱-۱۲۲.
- رضائی ورمزیار، مرادعلی، سعدی پور، اسماعیل، ابراهیمی قوام، صغری، دلاور، علی و اسدزاده، حسن. (۱۳۹۷). الگوی ساختاری نقش میانجی سرمایه‌های تحولی درونی و سرمایه روان‌شناختی در پیوند بین سرمایه‌های تحولی بیرونی و درگیری تحصیلی دانش‌آموزان. *فصلنامه مطالعات آموزشی و آموزشگاهی*، ۷(۱)، ۹-۳۷.
- زارع، اعظم، حیدری، حسن، داوودی، حسین و معینی، مهدی. (۱۳۹۸). مدل یابی اثربخشی خودارزیابی بر پیشرفت درس ریاضی دانش‌آموزان دوره دوم متوسطه با میانجیگری خودتنظیمی. *مجله مطالعات روان‌شناسی تربیتی*، ۳۱(۳)، ۵۱-۷۲.
- شریف موسوی، فاطمه. (۱۳۹۳). سرمایه‌های تحولی و درگیری تحصیلی: نقش واسطه‌ای تاب‌آوری تحصیلی، پایان‌نامه کارشناسی ارشد، دانشکده روانشناسی و علوم تربیتی، دانشگاه تهران.
- فطین، شهاب، حسینیان، سیمین، اصغرنژاد، علی اصغر و ابوالمعالی الحسینی، خدیجه. (۱۳۹۹). ارزیابی مدل نقش مهارت حل مسئله اجتماعی و سرمایه روان‌شناختی بر فرسودگی تحصیلی با میانجیگری وجدان تحصیلی و کمک‌طلبی تحصیلی. *فصلنامه روانشناسی تربیتی دانشگاه علامه طباطبائی*، ۵۶(۱۶)، ۳۱-۵۶.
- گلستانه، سید موسی، سلیمانی، لیلا و دهقانی، یوسف. (۱۳۹۶). رابطه سرمایه‌های تحولی و پیشرفت تحصیلی: با نقش میانجی سرمایه روان‌شناختی. *مجله دست‌آوردهای روان‌شناختی (علوم تربیتی و روان‌شناسی)*، ۲۴(۱)، ۱۲۷-۱۵۰.

- نقش، زهرا و خواک، زهرا. (۱۳۹۱). بررسی پیش‌بینی خودارزشیابی مرکزی و جهت‌گیری هدف در عملکرد تحصیلی. فصل‌نامه پژوهش‌های کاربردی روان‌شناختی، ۱۱۵-۱۵۳.
- ویس کرمی، حسنعلی، خلیلی گشنیگان، زهرا، عالیپور، کبری و علوی، زینب. (۱۳۹۸). نقش میانجی اشتیاق تحصیلی در پیش‌بینی بهزیستی تحصیلی دانش‌آموزان بر اساس جو روانی اجتماعی کلاس درس دانش‌آموزان. دوفصلنامه راهبردهای شناختی در یادگیری، ۷(۱۲)، ۱۶۸-۱۴۹.
- محمدیان، کویستان، پیری، موسی و حبیبی کلپیر، رامین. (۱۳۹۵). تعیین نیمرخ‌های دانش‌آموزان بر اساس مؤلفه‌های کمک‌خواهی، ادراکات محیط کلاسی و اهداف پیشرفت اجتماعی از لحاظ فرسودگی تحصیلی: تحلیل مبتنی بر شخص. فصلنامه روان‌شناسی تربیتی، ۱۲(۴۰)، ۶۷-۴۷.
- هاشمی نصرت آباد، تورج، بیرامی، منصور، واحدی، شهرام و بیرامی، ناصر. (۱۳۹۶). اثربخشی آموزش راهبردهای کمک‌خواهی در بهبود نشانه‌های استرس تحصیلی، عملکرد و انگیزش تحصیلی با تعدیل‌گری سبک‌های اسنادی در دانش‌آموزان. دوفصلنامه راهبردهای شناختی در یادگیری، ۸(۵)، ۱۳۹-۱۵۸.
- هومن، حیدرعلی. (۱۳۹۵). مدل‌یابی معادلات ساختاری با کاربرد نرم‌افزار لیزرل (با اصلاحات). تهران: سمت.

References

- Acharjee, P. Mullick, M. (2021). The Pattern of Help-Seeking Behavior Among Patients With Sexual Dysfunctions Attending in Psychiatry Outpatient Department in a Tertiary Care Hospital of Bangladesh. *International Society for Sexual Medicine* (<http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/>).
- Alyuz NeseMullick, Eda Okur, Utku Genc, Sinem Aslan, Cagri Tanriover, and Asli Arslan Esme. (2017) "An Unobtrusive and Multimodal Approach for Behavioral Engagement Detection of Students." In *Proceedings of the ACM SIGCHI International Workshop on Multimodal Interaction for Education*. Association for Computing Machinery, New York, NY, USA, 26–32. <https://doi.org/10.1145/3139513.3139521>.
- Benson, P. L. (2007). "Developmental assets: an overview of theory, research, and practice," in *Approaches to Positive Youth Development*, eds R. K. Silbereisen and R. M. Lerner (London: SAGE Publications Ltd), 33–58. doi: 10.4135/9781446213803.
- Castillo, L. (2017). Dominican College Students' Experiences of Distress, Help-Seeking and Stigma. researchgate.net/publication/3362.
- Closson, L., Boutilier, R. (2017). "Perfectionism, academic engagement, and procrastination among undergraduates: The moderating role of honors student status". *Learning and Individual Differences*. 57, 157-162.

- Fang Wang & Zhi Ye. (2021). On the Role of EFL/ESL Teachers' Emotion Regulation in Students' Academic Engagement. *Frontiers in Psychology*, (12), 1-4.
- Gardner, D.G. and Pierce, J.L. (2010) The Core Self-Evaluation Scale: Further Construct Validity Evidence. *Educational & Psychological Measurement*, 70, 291-304. <https://doi.org/10.1177/0013164409344505>.
- Hakimi & Talepasand S. (2018). The structural relations of self-efficacy and social support with subjective wellbeing in medical students: Mediator role of emotional exhaustion and academic engagement. *The Journal of Medical Education and Development* ; 13(1): 42-57. [Persian].
- Hill, N. L., Bratlee-Whitaker, E., Sillner, A., Brautigam, L. & Mogle, J., (2021). Help-seeking for cognitive problems in older adults without dementia: A systematic review. *International Journal of Nursing Studies Advances*. 3, 100050.
- HoyneandKeith M. (2013). Understanding the psychology of seeking support to increase health science student engagement in academic support services. A Practice report. The International. *Journal of the First Year in Higher Education*. Volume 4, Issue 1, pp. 109-116.
- Holt, L. (2014). Attitudes about Help-Seeking Mediate the Relation Between Parent Attachment and Academic Adjustment in First-Year College Students. *Journal of College Student Development*, 4(55).
- Hönl, A., Meissner, P., Wulf, T. (2020): Betting the farm and playing it safe? Hyper-core self-evaluation in decisions when managers are winning and losing, *Business Research* <https://doi.org/10.1007/s40685-020-00132-y>.
- Jyh-Jeng Wu a, *, Haider A. Khan b, Shu-Hua Chien c, Chi-Hsiang Wen. (2022). Effect of customization, core self-evaluation, and information richness on trust in online insurance service: Intelligent agent as a moderating variable. *Asia Pacific Management Review*.18-27
- Judge, T. A. (2009). "Core self-evaluations and work success," *Current Directions in Psychological Science*, vol. 18, no. 1, pp. 58-62.
- Judge, T. A., Erez, A., Bono, J. E., & Thoresen, C. J. (2003). The Core Self-Evaluations Scale: Development of a measure. *Personnel Psychology*, 56(2), 303-331.
- Karabenick, S. A. (2011). "Perceived achievement goal structure and college student help-seeking". *Journal of Educational psychology*, 96: 569-580.
- McDonald, B., & Baud, D. (2010). The impact of self--assessment on achievement: The effects of self-assessment training on performance in external examination. *Education principles policy and practice*, 10(2), 209-220.
- Misra, R. Sharma, P. (2017). Core Self Evaluations Scale: An Empirical Attestation among Software Professionals. *Procedia Computer Science*, 122 ,79-85.
- Nora Wiium, Ayfer Dost-Gözkan & Marianna Kotic. (2019). Developmental Assets Among Young People in Three European Contexts: Italy, Norway and Turkey. *Child & Youth Care Forum.*, Vol. 48(2), 187-206.
- Orts, Quintana, -López Mérida, -Nieto S., Chamizo, M. T., Extremera, N., & Rey, L. (2022). Unraveling the links among cybervictimization, core self-evaluations, and suicidal ideation: A multi-study investigation. *Personality and Individual Differences*, 186 111337.
- Pashak, T., Hagen, J., AllenandSelley, R. (2014). Developmental assets: Validating a model of successful adaptation for emerging adults. *College Student Journal*, 48(2), 243-248.
- Papanthymon, A., & Darra, M. (2018). Student self-assessment in higher Education: The international experience and the Greek example. *Journal of Education*, 8(6), 130-147.

- Price, K. (2016). The Effects of Assessment on Academic performance. (*Submitted in partial fulfillment of the Requirements for the Degree of master of Education*).
- Ramos-Díaz, E; RodriguezFernandez, A; Fernandez-Zabala, A.; Revuelta, L & Zuazagoitia, A. (2016). Adolescent Students´ Perceived Social Support, Self-Concept and School Engagement. *Revista de Psicodiactica*, 21(2):339-356.
- Reeve, J., and Tseng, C. M. (2011). Agency as a fourth aspect of students´ engagement during learning activities. *Contemp. Educ. Psychol.* 36, 257–267. doi: 10.1016/j.cedpsych.2011.05.002.
- Rodríguez-Fernández, A; Ramos-Díaz, E; Fernández-Zabala, A A; Goñi, E Esnaola, I; & Goñi, A. (2016). Contextual and psychological variables in a descriptive model of subjective well-being and school engagement. (2016). *International Journal of Clinical and Health Psychology*. 16(2), 166-174.
- Schafeli, W. B., Salanova, M., Gonzalez-Roma, V., Baker, A. B. (2002). “The measurement of engagement and burnout”. *Journal of Happiness studies*, 3, 71-92.
- Schenke, K., Lam, A. C., Conley, A. M., & Karabenick, S. A. (2015). Adolscents help seeking in mathematics classrooms: relations between achievement and perceived classroom environmental influences over one school year. *Contemporary Educational Psychology*, 41(4), 133-146.
- Seif MH, Rastegar A, Talebi S, Yadegar M, Qaeedi R. Presenting causal model of goals orientation dimensions relations and academic help-seeking: The role of academic engagement and self-efficiency. *Journal of School Psychology*. 2020; 9(3): 139-161.
- Shi, H. L., Y. Hong, D. (2021). Characterizing Academic Help-seeking Moods for Enrollment Performance of Institutional Online Student. *Procedia Computer Science*. Volume 192, Pages 3885-3894.
- SharifMosavi, F. (2014). Developmental assets and educational engagement: mediator role of education resilient. *Master’s thesis, Tehran University*. [Persian]
- Sheykhshabani, S. (2011). Validity and Reliability of Core Self-Evaluations Scale in Iranian Employees. *Procedia Social and Behavioral Sciences*. 1561–1565.
- Veronica Lin, Cai-Hui, Sun, Jian-Min James (2018). Chinese employees’ leadership preferences and the relationship with power distance orientation and core self-evaluation. *Frontiers of Business Research in China*, 12 (1) 6. doi: 10.1186/s11782-018-0027-9.
- Zenger, M., Körner, A., Maier, G. W., Hinz, A., Stöbel-Richter, Y., Brähler, E., & Hilbert, A. (2015). The Core Self-Evaluation Scale: Psychometric Properties of the German Version in a Representative Sample, *Journal of Personality Assessment*, 10.1080/00223891.2014.989367.
- Zuo, B., Zhang, X., Wen, F. F., & Zhao, Y. (2020). The influence of stressful life events on depression among Chinese university students: Multiple mediating roles of fatalism and core self-evaluations. *Journal of Affective Disorders*, 260, 84–90. <https://doi.org/10.1016/j.jad.2019.08.083>.

استناد به این مقاله: یعقوبی، ابوالقاسم، مطهری فر، فرشته و حسینی، مجیا. (۱۴۰۱). تدوین مدل مشارکت تحصیلی بر اساس خودارزشیابی مرکزی و سرمایه‌های تحولی با نقش میانجی کمک‌طلبی تحصیلی. *فصلنامه روان‌شناسی تربیتی*، ۱۸(۶۳)، ۱-۳۰. doi: 10.22054/jep.2023.67345.3611



Educational Psychology is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International License.