

دانشگاه فرهنگیان
دوفصلنامه علمی- پژوهشی
مطالعات آموزشی و آموزشی
سال پنجم، شماره پانزدهم، پاییز و زمستان ۱۳۹۵
تاریخ چاپ: تابستان ۱۳۹۷

پیش‌بینی کمک‌طلبی تحصیلی از راه باورهای هوشی با واسطه‌گری احساسات شرم و گناه

محمد قنبری طلب^{۱*}
فرهاد خرمایی^۲

تاریخ دریافت: ۱۳۹۵/۰۷/۰۲
تاریخ پذیرش: ۱۳۹۶/۰۳/۲۴

چکیده

هدف از پژوهش حاضر، مطالعه پیش‌بینی ارائه مدل علی از کمک‌طلبی تحصیلی و باورهای هوشی بر اساس نقش واسطه‌گری احساسات شرم و گناه به روش تحلیل مسیر است. شرکت‌کنندگان این پژوهش، ۲۱۳ نفر از دانش‌آموزان مقطع متوسطه شهرستان لردگان بود که به روش خوشه‌ای چندمرحله‌ای انتخاب شدند و به پرسشنامه‌های باورهای هوشی (عبدالفتاح و بتس، ۲۰۰۶)، مقیاس گرایش به شرم و گناه (کوهن و همکاران، ۲۰۱۱) و مقیاس رفتار کمک‌طلبی (ریان و پینترچ، ۱۹۹۷) پاسخ داده‌اند. مدل پیشنهادی پژوهش، با استفاده از تحلیل مسیر آزمون شد. یافته‌ها نشان می‌دهد باور هوشی افزایشی هم به‌طور مستقیم و هم با واسطه‌گری احساس گناه، پیش‌بینی‌کننده مثبت معنادار رفتار پذیرش کمک‌طلبی تحصیلی است. همچنین باور هوشی ذاتی به‌طور مستقیم و با واسطه‌گری احساس شرم، اجتناب از کمک‌طلبی تحصیلی را به‌طور مثبت پیش‌بینی می‌کند. در مجموع بر اساس نتایج پژوهش حاضر، کمک‌طلبی تحصیلی متأثر از باورهای هوشی و هیجانات اخلاقی است.

واژه‌های کلیدی: باورهای هوشی، کمک‌طلبی تحصیلی، احساس شرم و احساس گناه.

مقدمه

یادگیری خودتنظیمی و فرایندهای مربوط به آن، یکی از پیش‌بینی‌کننده‌های مهم عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان است و این مفهوم به واسطه اهمیت فزاینده‌ای است. خودتنظیمی فرایندی دارد، در نظریه‌های یادگیری و آموزش دارای اهمیت فزاینده‌ای است. خودتنظیمی فرایندی خودهدایتی است که در تبدیل توانایی‌های شناختی به مهارت‌های تحصیلی دانش‌آموزان نقش دارد. فراگیران خودتنظیم از راهبردهای مناسب برای رسیدن به موفقیت تحصیلی استفاده می‌کنند (میلون^۱، ۲۰۱۰). یکی از راهبردهای خودتنظیمی، کمک‌طلبی^۲ است که در مطالعات اخیر پژوهشگران، بدان سخت توجه شده است. در پژوهش‌های اولیه، کمک‌طلبی بیشتر بر معانی منفی آن تأکید می‌شد، در حالی که اکنون بر جنبه سازگارانه و مثبت آن تأکید می‌شود (ریان و پینتریچ^۳، ۱۹۹۷. گلستانه و عسکری، ۱۳۹۳). بر این اساس، دو نوع کمک‌طلبی انطباقی و غیرانطباقی قابل تشخیص است که از ویژگی‌های متمایزکننده کمک‌طلبی انطباقی از غیرانطباقی این است که نخست دانش‌آموزان باید درباره زمان و چگونگی استفاده از کمک‌طلبی اطلاعات لازم را داشته باشند تا بتوانند از کمک‌طلبی به عنوان راهبردی برای ارتقای دانش و مهارت استفاده کنند. دوم اینکه کمک نباید به رفع نیازهای فوری فرد روی آورد، بلکه باید با تسلطیافتگی بر تکلیف، به رشد خودمختاری فرد کمک کند (میلون، ۲۰۱۰). در کمک‌طلبی سازگارانه دانش‌آموز، اول نیازمندی خود به کمک را شناسایی می‌کند، سپس نوع کمک‌طلبی را تشخیص می‌دهد و فرد کمک‌کننده را شناسایی می‌کند (ویلیامز و تاکاکو^۴، ۲۰۱۱)؛ در حالی که در کمک‌طلبی غیرانطباقی با اجتناب از کمک، بی‌نیازی به آن احساس می‌شود (نیومن^۵، ۲۰۰۸).

در میان حوزه‌های مختلف کمک‌طلبی، کمک‌طلبی تحصیلی با توجه اثرگذاری آن بر پیشرفت تحصیلی دارای اهمیت خاصی است. نیومن (۱۹۹۸) کمک‌طلبی تحصیلی را جستجوی کمک از دیگری به هنگام روبه‌روشدن با ابهام و دشواری در امر تحصیل

-
1. Mihlon
 2. Seeking Help
 3. Ryan & Pintrich
 4. Williams & Takaku
 5. Newman

می‌داند. باتلر^۱ (۲۰۰۶) نیز آن را نوعی تلاش فعالانه برای استفاده از امکانات موجود بمنظور دستیابی به موفقیت تحصیلی می‌داند. کمک‌طلبی تحصیلی دربرگیرنده رفتارهایی از قبیل پرسش از معلمان، والدین، همکلاسی‌ها، تقاضای توضیح بیشتر درباره مسئله، گرفتن سرنخ‌ها و راه‌حل‌های مسئله و جست‌وجوی دیگر کمک‌های تحصیلی است و مانند راهبردی برای جلوگیری از شکست تحصیلی عمل می‌کند (ریان و پنتریچ، ۱۹۹۷). درباره کمک‌طلبی تحصیلی دو دیدگاه وجود دارد؛ یکی اینکه کمک‌طلبی نوعی وابستگی تلقی می‌شود که به دنبال این نوع پیش نسبت به کمک‌طلبی، افراد از کمک‌طلبی اجتناب می‌کنند و به انجام کارهای مستقل مبادرت می‌ورزند؛ زیرا دلهره آن را دارند که دوستان و همکلاسی آنها را بی‌کفایت و نالایق بخوانند، این دیدگاه را اجتناب از کمک می‌نامند (نیومن، ۲۰۱۰). از سویی دیگر، کمک‌طلبی نوعی رفتار انطباقی و راهبردی برای تحصیل و یادگیری قلمداد می‌شود و دانش‌آموز به پذیرش کمک‌طلبی اقدام می‌کند که باعث حل بهتر مسائل از سوی دانش‌آموزان می‌شود. معلمانی که از دیدگاه دوم پیروی می‌کنند، دانش‌آموزان را به پرسیدن و کمک گرفتن از دیگران تشویق می‌کنند. این دیدگاه را پذیرش کمک می‌نامند (نیومن، ۱۹۹۸ به نقل از محمودیان و همکاران، ۱۳۹۱). پذیرش کمک‌طلبی تحصیلی دارای اشکال مختلفی است که براساس مشاهدات کلاسی به سه نوع اشاره‌های جزئی یا سرنخ‌ها، تأیید عملکرد قبلی و دریافت پاسخ مسئله از فردی دیگر تقسیم می‌شود (باتلر، ۱۹۹۸).

براساس مدل خودتنظیمی پنتریچ (۲۰۰۲) یکی از پیش‌آیندهای نزدیک مؤثر بر واکنش‌های رفتاری فرد در تعامل با دیگران هیجانات است که پژوهش‌ها نیز آن را تأیید کرده است (ویلیامز و ودروف-بردن^۲، ۲۰۱۴). هیجانات از یک سو موجب لذت، درد و رنج است و از سویی دیگر تعیین‌کننده روابط، سازگاری و رفتارهای اجتماعی است. طبقه‌بندی‌های مختلفی درباره هیجانات وجود دارد؛ برخی هیجانات را به دو دسته خودآگاه (خجالت، حسادت و گناه) و ناخودآگاه (خشم و ترس) طبقه‌بندی می‌کنند و برخی دیگر به فردی (غم) و اجتماعی اخلاقی (شرم، محبت و گناه) یا مثبت (امید و غرور) و منفی (ملالت، شرم و گناه) طبقه‌بندی می‌کنند (محمدی و همکاران، ۱۳۹۳).

1. Butler

2. Williams & Woodruff. borden

مهم‌ترین جنبه هیجانات خودآگاه اخلاقی - اجتماعی مدنظر پژوهش حاضر، احساس شرم و احساس گناه است که در مطالعات اولیه کمتر به تمایز بین این دو توجه شده است. تمایز بین این دو دارای اهمیت و معنا دار است؛ زیرا چهارچوب باارزشی برای پژوهش درباره شباهت‌ها و تفاوت‌های بین طبقه‌بندی هیجانات و درون طبقات آنها به وجود می‌آورد (تریسی^۱، ۲۰۰۵). احساس شرم^۲ تجربه‌ای هیجانی انزجاری است که با تمایلات اجتنابی و کناره‌گیری در ارتباط است (رجبی و عباسی، ۱۳۹۰). احساس گناه^۳ نیز نوعی تجربه هیجان اخلاقی خودهوشیار است که با گرایش به جبران و بازسازی در پیوند است (والتر و بارنفورد^۴، ۲۰۰۶). در زمینه احساس گناه و شرم، در بُعد ثبات و کنترل‌پذیری نظریه اسناد تمایز ظریفی وجود دارد (واینر^۵، ۱۹۸۶)، زمانی که فرد شکست خود را به دلیل کنترل‌ناپذیری و ناتوانایی نسبت دهد، احساس شرمساری، خجالت و خواری می‌کند و احتمالاً به انجام‌ندادن تکالیف و کاهش عملکرد منجر می‌شود. در واقع، در احساس شرم، اسنادها انعطاف‌ناپذیر و بادوام هستند. در مقابل اگر شخصی شکست خود را به متغیر قابل کنترل مثلاً تلاش نکردن نسبت دهد، احتمالاً در اثر تنبلی و عملکرد ضعیف خود احساس گناه می‌کند (واینر، ۱۹۹۴). این احساس گناه می‌تواند با تلاش بیشتر در آزمون‌های بعدی از بین رود و به عملکرد بهتر دانش‌آموز منجر شود (پیتریچ و شانک^۶، ۲۰۰۲). در واقع، احساس گناه با اسنادهای مهارشدنی و انعطاف‌پذیر رابطه دارد (تریسی و رابینز^۷، ۲۰۰۴). محققان و نظریه‌پردازان روان‌شناسی بالینی و اجتماعی، احساس گناه را هیجان اخلاقی متمرکز بر رفتار شخص می‌دانند؛ ولی احساس شرم را هیجان اخلاقی متمرکز بر خود می‌دانند (تانجی، استویگ، ماشک و هستینگز^۸، ۲۰۱۱؛ محمدی و همکاران، ۱۳۹۳). بر مبنای تحقیقات، وقتی افراد دچار احساس گناه می‌شوند، برای عذرخواهی، جبران و اعتراف برانگیخته می‌شوند و

1. Tracy

2. shame feelings

3. guilt feeling

4. Walter & Burnaford

5. Weiner

6. Pintrich & Schunk

7. Robins

8. Tangney, Stuewig, Mashek & Hastings,

احتمالاً مسئولیت‌پذیر و انعطاف‌پذیرتر می‌شوند (تانجنی و دیرینگ^۱، ۲۰۰۲) و با تمرکز بر رفتار بد و غیراخلاقی بدون نسبت‌دادن آن به خود، هویت و تمامیت خود را حفظ می‌کنند (تانجنی و همکاران، ۲۰۱۱). وقتی افراد دچار شرم می‌شوند، از لحاظ جسمی، روان‌شناختی و اجتماعی دچار نقصان می‌شوند و تغییر چشمگیری در ادراک و احساس از خود در شخص شکل می‌گیرد؛ در میان تجربه احساس شرم، فرد احساس بی‌لیاقتی، بی‌ارزشی، تنهایی، حتی پستی و خواری می‌کند (دیکرسون و همکاران^۲، ۲۰۰۴). در این حالت، هویت و خودپنداره شخص تخریب می‌شود (تانجنی و استویگ، ۲۰۰۷)؛ درحالی‌که در احساس گناه، ارزیابی منفی معطوف به رفتار است و به خود تعمیم نمی‌یابد. از دیگر تمایزات بین این دو می‌توان به مسئولیت‌پذیری اشاره کرد. فرد شرمگین خود را مسئول نمی‌داند و دیگران را سرزنش می‌کند؛ ولی افراد دارای احساس گناه، مسئولیت خود و موقعیت اجتماعی را می‌پذیرد. احساس گناه برانگیزاننده تنش و پشیمانی و آغازگر همدردی و اعمال جبرانی است (استویگ و همکاران^۳، ۲۰۱۰). احساس شرم و گناه به تمایلات عملکردی مختلفی منجر می‌شوند؛ به طوری که گناه موجب انگیزش اصلاحی و تلاش و شرم موجب انکار، فرار و پنهان‌کاری می‌شود (تانجنی و استویگ، ۲۰۰۷). احساس شرم با علائم مرضی روان‌شناختی، عزت‌نفس پایین، افسردگی، اضطراب و مواد مخدر رابطه دارد (استویگ و مک کلوزی، ۲۰۰۵).

در سال‌های اخیر، بررسی عملکرد اجتماعی هیجان‌ات توجه بسیاری از محققان را به خود جلب کرده است (دبورا و همکاران^۴، ۲۰۱۲). هیجان‌ات نه تنها احساسات شخصی ساده نیستند، بلکه بر روابط بین‌فردی اثر می‌گذارند. در برخی از پژوهش‌ها روابط بین ابعاد و مؤلفه‌های هیجان‌ات و روابط بین‌فردی بررسی شده است، به طوری که هیجان‌ات خودآگاه نقش مهمی در خودتنظیمی راهبردهای پیشرفت، سلامتی و تعاملات اجتماعی نشان دادند (کونروی و همکاران^۵، ۲۰۱۴) و کسانی که خودآگاهی هیجانی اندکی دارند، کمتر به جست‌وجوی منابع کمک‌کننده می‌روند و بیشتر گزارش

1. Tangney & Dearing

2. Dickerson, Gruenewald & Kemeny

3. Heigel, Hartly & McCloskey

4. Deborah, Stearns & Gerrod Parrott

5. Israelashvili & Ishu Ishiyama

می‌دهند که به کمک دیگران نیازمند نیستند (ریک وود و همکاران^۱، ۲۰۰۵؛ پینکوس و آنسل^۲، ۲۰۱۲).

ایسرلاشویلی و ایشی یاما^۳ (۲۰۱۱) دریافتند که برای گرایش به کمک‌طلبی در بین دانش‌آموزان، معلمان و والدین موانعی از جنس هیجانات منفی وجود دارد؛ به طوری که کمک‌طلبی را همراه با شرمندگی و تردید تجربه می‌کنند. همچنین کمک‌طلبی وابسته به برخی از ویژگی‌های شخصیتی می‌باشد به طوری که افراد کم‌رو به دلیل احساس پریشانی و خجالت در جمع، شایستگی را اجتناب از شکست می‌دانند و نگران سرزنش از جانب دیگران‌اند و بر این عقیده هستند که آنها با شکست، توانایی خود را نزد دیگران زیر سؤال می‌برند و نگران قضاوت‌های منفی دیگران هستند و بیشتر گرایش به اجتناب از کمک‌طلبی دارند (عاشوری و همکاران، ۱۳۹۱). پژوهش‌ها عوامل تسهیل‌کننده کمک‌طلبی را باورهای معرفت‌شناسی (چین لی و یین‌لین^۴، ۲۰۱۴) خودپنداره تحصیلی و اهداف تبحری (اسکالویک^۵، ۲۰۱۳)، دسترسی به منابع مطمئن (ریک وود و همکاران، ۲۰۰۷)، تجارب مثبت قبلی (هورتون و همکاران^۶، ۲۰۰۷)، انگیزش شخصی (بارکر^۷، ۲۰۰۷) و میزان کنترل رفتار و تصمیم (سایر و میلر^۸، ۲۰۰۴) گزارش داده‌اند و عوامل بازدارنده کمک‌طلبی را اهداف عملکردی (اسکالویک، ۲۰۱۳) خجالت، بی‌تفاوتی و اعتقاد به حل مشکل به کمک دیگران (پیرسون^۹، ۲۰۰۳) و ریک وود و همکاران، ۲۰۰۷) خانواده بی‌نظم (هورتون، ۲۰۰۷) افسردگی و اضطراب (ریک وود و همکاران، ۲۰۰۷) گزارش کرده‌اند. اگرچه پژوهش‌هایی درباره ارتباط برخی ابعاد هیجانات و تعاملات اجتماعی از جمله کمک‌طلبی وجود دارد (دبورا و همکاران، ۲۰۱۲)، ولی در زمینه ارتباط بین هیجان خودآگاه احساس شرم و گناه به صورت متمایز با کمک‌طلبی تحصیلی، تاکنون پژوهشی انجام نگرفته است. یکی از

1. Rickwood, Deane, Wilson & Ciarrochi,

2. Pincus & Ansell

3. Israelashvili & Ishu Ishiyama

4. Ching Lee & Yen-Lin

5. Skaalvik

6. Howerton & el

7. Barker

8. Sayers & Miller

9. Pearson

اهداف این پژوهش، پرکردن این خلا پژوهشی است.

براساس نظریهٔ اسناد، اسنادهای افراد دربارهٔ ثبات و کنترل‌پذیری توانایی‌های خود دارای پیامدهای نزدیک هیجانی و پیامدهای دورتر واکنش رفتاری است. در این موضوع که چرا برخی فراگیران در مواقع روبه‌رو شدن با مشکلات، دلسرد می‌شوند و برخی با پشتکار و اعتماد به نفس ضمن تقویت تعاملات خود با دیگران به رویارویی با آن می‌پردازند، مدل انگیزشی دوئک، چهارچوبی برای درک منابع روان‌شناختی مؤثر بر چالش‌ها در موقعیت‌های آموزشی فراهم می‌کند (رنوید-دوب و همکاران^۱، ۲۰۱۴). در مدل دوئک، باورهای افراد دربارهٔ ماهیت هوش را عامل مؤثر بر نوع پاسخ‌دهی به تکالیف چالشی بیان می‌کند (دوئک، ۲۰۱۲. دوئک و مستر^۲، ۲۰۰۹). رویکرد شناختی-اجتماعی دوئک (۱۹۸۸، ۲۰۱۱) باورهای هوشی را به دو دستهٔ باور هوشی افزایشی^۳ و باور هوشی ذاتی^۴ تقسیم می‌کند. باور هوشی افزایشی به این مطلب اشاره دارد که هوش، کیفیتی انعطاف‌پذیر، افزایش‌یابنده و کنترل‌شدنی است. فراگیرانی که دارای باور افزایشی دربارهٔ هوش هستند، عمدتاً بر بهبود شایستگی‌های خود و اکتساب دانش جدید تأکید دارند و برای غلبه بر ناکامی‌های گذشته تلاش می‌کنند. در مقابل، باور ذاتی دربارهٔ هوش به این مطلب اشاره دارد که هوش، کیفیتی ثابت، انعطاف‌ناپذیر و رشدناپذیر است. فراگیران با باور ذاتی هوش، برای دستیابی به عملکرد خوب، تمرکز کرده و برای رسیدن به اهداف‌شان و غلبه بر مشکلات حداقل تلاش را می‌کنند و در مواجهه با مشکلات به‌راحتی تسلیم می‌شوند (دوئک، ۱۹۸۸؛ دوئک و لگت^۵، ملدن^۶ و دوئک، ۲۰۰۵؛ دوئک، ۲۰۱۱؛ ایمز و آرچر^۷، ۲۰۰۵). تلاش، هستهٔ باورهای هوشی است؛ به طوری که افراد دارای باور ذاتی در موقعیتی که توانایی خود را کم تصور کنند، برای کسب موفقیت کمتر تلاش می‌کنند و در موقعیت روبه‌رو شدن با شکست دچار درماندگی می‌شوند. در حالی که افراد دارای باور افزایشی، برای تسلط بر تکالیف چالشی تلاش می‌کنند و علت نتایج نامطلوب را استراتژی‌های معیوب و تلاش کم

1. Renaud-Dube & Talbot

2. Dweck & Master

3. incremental intelligence beliefs

4. entity intelligence beliefs

5. Dweck & Leggett

6. Molden

7. Ames & Archer

می‌دانند و خود را از بازخوردهای منفی محافظت می‌کنند (کت و لین^۱، ۲۰۱۳؛ گرانت^۲ و دوئک، ۲۰۰۳، دویی رات^۳، ۲۰۱۱؛ دوئک، ۲۰۱۱). باورهای هوشی، عوامل جانبی رفتار موفقیت هستند و به وسیله برخی پس‌آیندهای نزدیک، تأثیرات پایدارتری را بر موفقیت اعمال می‌کنند.

بر اساس نظریه اسناد، شناخت‌ها (اسنادها) مهم‌ترین تعیین‌کننده‌های هیجانات و هیجانات هدایت‌کننده رفتارها و عملکرد افراد هستند. با توجه به اینکه افراد دارای باور هوشی ذاتی درباره توانایی خود اسناد ثابت و کنترل‌ناشدنی را فرض می‌کنند، در مواجهه با شکست احساسات ناامیدی، شرمندگی و خجالت می‌کنند و در موقعیت‌های چالشی کمتر به دنبال حمایت و کمک آموزشی هستند که این امر باعث کاهش عملکرد وی می‌شود. در حالی که فرد دارای باور هوشی افزایشی، با توجه به اینکه درباره توانایی خود اسناد انعطاف و کنترل‌پذیری را انتخاب می‌کنند، در موقعیت شکست، چون دلیل ناکامی را تلاش نکردن خود می‌داند، دچار احساس گناه می‌شود و این احساسات فرد را وادار می‌کند با تلاش بیشتر و دریافت کمک‌های آموزشی لازم، شکست خود را جبران کند. از نظر تانجنی (۲۰۰۰) دریافت احساس شرم بین اهمال‌کاری تحصیلی و کمال‌گرایی نقش واسطه‌ای دارد؛ به طوری که کمال‌گرایان شرم‌گین اهمال‌کاری می‌کنند و افراد شرم‌گین به جای جبران اشتباهات، با فرار از موقعیت و اجتناب از تعامل اجتماعی، دچار رفتارهای خودشکن می‌شوند. در پژوهش محمدی و همکاران (۱۳۹۳) نیز رابطه واسطه‌گری احساس شرم و احساس گناه با جهت‌گیری هدف و اهمال‌کاری نشان داده شد. بنابراین بر اساس نظریه اسناد و پژوهش‌ها، باورهای هوشی از پیش‌آیندهای نزدیک هیجانات و کمک‌طلبی تحصیلی از پیامدهای هیجانات محسوب می‌شود. در همین زمینه، نتایج برخی پژوهش‌ها حاکی از نقش باور هوشی در ایجاد هیجانات است (کینگ، مک اینرنی و واتکینز^۴، ۲۰۱۲). فراگیران دارای باورهای هوشی ذاتی، توانایی خود را ثابت می‌دانند و در هدف‌گذاری تحصیلی بر مقایسه اجتماعی و فرار از سرزنش دیگران تمرکز می‌کنند و ارزش‌ذهنی پیامدهای تلاش و کوشش را در نزد خود کاهش

1. Kate & Lynne

2. Grant & Dweck

3. Durayappah,

4. King, McInerney & Watkins

می‌دهند و هیجان‌های منفی مانند اضطراب و خستگی تحصیلی را تجربه می‌کنند (زارع و رستگار، ۱۳۹۳). در چنین شرایطی، امیدی به افزایش توانمندی و کاهش هیجان‌های ملال‌آور وجود ندارد (پکران و همکاران^۱، ۲۰۰۹). افراد دارای باور افزایشی در مواجهه با تهدیدات خود بر بهبود توانایی تأکید دارند، در حالی که افراد دارای باور ذاتی بر اثبات توانایی خود تمرکز دارند که هرکدام فرایندهای خودتنظیمی متفاوتی را می‌طلبند (برنتی و همکاران^۲، ۲۰۱۳). باتلر و نیومن (۱۹۹۵) دریافتند که دانش‌آموزان در شرایط خوددرگیر (متمرکز بر خود) کمتر تقاضای کمک می‌کنند و اجتناب از کمک‌طلبی به‌منظور پنهان کردن توانایی کم آنان انجام می‌شود؛ به عبارتی دیگر سطح توانایی افراد را همچون متغیری اثرگذار بر رفتار کمک‌طلبی مطرح می‌کنند. در همین زمینه، پینتریچ و شانک (۲۰۰۲) سطح توانایی را تعدیل‌کننده قاطع از رفتارهای مربوط به کمک‌طلبی می‌دانند و بر رابطه خطی میان ادراک از کیفیت توانایی و کمک‌طلبی تحصیلی تأکید دارند (نیومن، ۱۹۹۰) و از طرف دیگر، اجتناب از کمک‌طلبی به‌طور منفی با کفایت تحصیلی دانش‌آموزان مرتبط است (ریان و همکاران، ۱۹۹۸). سطح توانایی دانش‌آموزان بر ماهیت رفتار کمک‌طلبی آنها تأثیر می‌گذارد (خانکشی و رضایی، ۱۳۹۱).

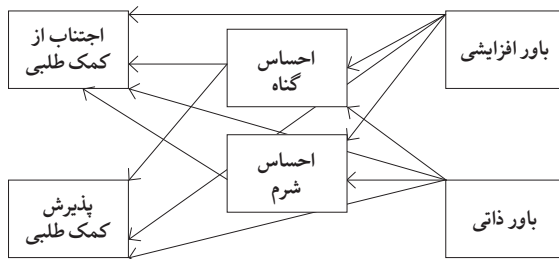
به این دلیل که کمک‌طلبی تحصیلی دارای پیامدهای مختلف روان‌شناختی، آموزشی و اجتماعی است، بنابراین شناسایی عوامل زمینه‌ساز و مؤثر بر آن دارای اهمیت بسزایی است. همچنین، با توجه به اهمیت سه متغیر انگیزشی، هیجانی و رفتاری، پژوهش حاضر با هدف ارائه دیدگاهی جامع در قلمرو رفتارهای اخلاقی - اجتماعی فراگیران در امور آموزشی ارزشمند می‌شود. از سویی دیگر، فرهنگ عامل مهمی در ابعاد بشری است و با توجه به تفاوت‌های فرهنگی از لحاظ جمع‌گرایی و فردگرایی انجام پژوهش‌های مختلف در فرهنگ‌های مختلف در زمینه انگیزشی، هیجانی و رفتاری به تبیین دقیق‌تر پدیده‌ها کمک می‌کند.

با توجه به نظریه اسناد و پژوهش‌ها، که باورهای هوشی را از پیش‌آیندهای نزدیک هیجان‌ات و کمک‌طلبی تحصیلی را از پیامدهای هیجان‌ات محسوب می‌کنند، پژوهش حاضر علاوه بر بررسی تأثیر مستقیم باورهای هوشی در پیش‌بینی هیجان‌ات خودآگاه،

1. Pekrun, Elliot & Maier

2. Burnette, Boyle, VanEpps, Pollack & Finkel

تأثیر غیرمستقیم این باورهای هوشی را در رفتارهای کمک‌طلبی از طریق واسطه‌گری احساس شرم و احساس گناه بررسی می‌کند. بنابراین، پژوهش حاضر در قالب یک مدل علی، باورهای هوشی که نقش متغیرهای برون‌زا، احساس شرم و احساس گناه متغیرهای واسطه‌ای و رفتار کمک‌طلبی تحصیلی را به‌عنوان متغیر درون‌زای مدل آزمون می‌کند (شکل - ۱).



شکل ۱. مدل مفهومی پژوهش حاضر

روش تحقیق

پژوهش حاضر از نوع توصیفی و همبستگی است. جامعه آماری پژوهش حاضر نیز تمام دانش‌آموزان مقطع متوسطه شهرستان لردگان در سال تحصیلی ۹۴ - ۱۳۹۳ بوده‌اند. شرکت‌کنندگان در این پژوهش ۲۱۳ نفر از دانش‌آموزان بودند که برای انتخاب آنها، با توجه به پراکندگی جغرافیایی مدارس در شهر و روستا، از روش نمونه‌گیری خوشه‌ای چندمرحله‌ای تصادفی استفاده شده است. ابتدا از بین مدارس متوسطه دوم شش مدرسه به طور تصادفی انتخاب و سپس از بین کلاس‌های هر مدرسه، دو کلاس به طور تصادفی انتخاب شد و تمام دانش‌آموزان آن کلاس‌ها به ابزارهای پژوهش پاسخ دادند که این ابزارها در ادامه معرفی می‌شوند.

پرسشنامه کمک‌طلبی (ریان و پنتریچ، ۱۹۹۷): این پرسشنامه دارای ۱۴ سؤال است. سؤالات ۲، ۴، ۶، ۸، ۹، ۱۰ و ۱۲ عامل اجتناب از کمک‌طلبی را ارزیابی می‌کنند. سؤالات ۱، ۳، ۵، ۷، ۱۱، ۱۳ و ۱۴ عامل پذیرش کمک‌طلبی را ارزیابی می‌کنند. سؤالات به صورت مقیاس پنج‌درجه‌ای لیکرت از کاملاً مخالفم تا کاملاً موافقم درجه‌بندی شده‌اند. دامنه نمرات بین ۱۴ تا ۷۰ است. محمودیان (۱۳۹۱) برای تعیین پایایی از آلفای کرونباخ استفاده کرده و ضریب آلفا برای اجتناب از کمک و پذیرش کمکرا به ترتیب ۰/۶۸ و

۰/۶۸ گزارش کرده است. ضریب پایایی پرسشنامه در پژوهش حاضر با آلفای کرونباخ برای پذیرش کمک‌طلبی و اجتناب از کمک‌طلبی به ترتیب ۰/۷۲ و ۰/۷۰ به دست آمد. برایتعین روایی، روش تحلیل عاملی با چرخش واریماکس استفاده شد. ملاک استخراج عوامل، ارزش ویژه بالاتر از یک و شیب منحنی اسکری بود که براساس آنها دو عامل استخراج شد. ضریب KMO برابر ۰/۷۹۸ و ضریب کرویت بارتلت معنادار ($p < 0.001$) ۷۱۴/۵۴ به دست آمده است.

مقیاس گرایش به گناه و شرم (کوهن، وولف، پنتر و اینسکو^۱، ۲۰۱۱): این مقیاس دارای ۱۶ ماده است که ۱۲ ماده آن به احساس گناه و ۴ ماده آن به احساس شرم اختصاص دارد. در این مقیاس، سناریوهایی درباره موقعیت‌های افراد در زندگی واقعی مطرح می‌شود و سپس از شرکت‌کنندگان خواسته می‌شود خود را در آن موقعیت تصور کنند و میزان احتمال واکنش خود را در این شرایط، بر روی یک مقیاس پنج‌درجه‌ای مشخص کنند. محمدی و همکاران (۱۳۹۳) با استفاده از روش تحلیل عامل، دو عامل را استخراج کرده‌اند که برای تعیین پایایی با استفاده از ضریب آلفا ۰/۸۰ و ۰/۴۳ به ترتیب برای احساس گناه و احساس شرم به دست آمده است. ضریب پایایی پرسشنامه در پژوهش حاضر با آلفای کرونباخ برای احساس گناه و شرم به ترتیب ۰/۷۶ و ۰/۵۲ به دست آمد که دلیل این تفاوت، همپوشی این دو نوع احساس اخلاقی در فرهنگ ایرانی است. برای تعیین روایی، روش تحلیل عاملی با چرخش واریماکس استفاده شد که دو عامل استخراج گردید. ضریب KMO برابر ۰/۸۱۱ و ضریب کرویت بارتلت معنادار به دست آمده است.

مقیاس باورهای هوشی (عبدالفتاح و یتس^۲، ۲۰۰۶): این مقیاس دارای ۱۴ گویه است که ۷ گویه آن باورهای هوشی ذاتی و ۷ گویه باورهای هوشی افزایشی را ارزیابی می‌کند. گویه‌های ۱، ۲، ۴، ۷، ۸، ۱، ۱۴ برای سنجش باور هوشی ذاتی و گویه‌های ۳، ۵، ۶، ۱۰، ۹، ۱۱، ۱۳ برای سنجش خرده‌مقیاس باور هوشی افزایشی طراحی شده‌اند. هرکدام از گویه‌ها براساس مقیاس پنج‌درجه‌ای لیکرت از یک (کاملاً موافقم) تا پنج (کاملاً مخالفم) نمره می‌گیرد. عبدالفتاح و یتس، پایایی آزمون را با آلفای کرونباخ

برای باور ذاتی و افزایشی به ترتیب ۰/۸۳ و ۰/۷۵ گزارش داده‌اند و روایی آن با تحلیل عامل تأییدی بررسی و تأیید شده است. ضریب پایایی این مقیاس در پژوهش حاضر با آلفای کرونباخ برای باور هوشی ذاتی و باور هوشی افزایشی به ترتیب ۰/۸۱ و ۰/۸۲ به دست آمد. برای تعیین روایی، روش تحلیل عاملی با چرخش واریماکس استفاده شد که دو عامل استخراج گردید. ضریب KMO برابر ۰/۷۶۹ و ضریب کرویت بارتلت معنادار به دست آمده است.

یافته‌ها

در جدول ۱ شاخص‌های آمار توصیفی متغیرهای پژوهش برای نمونه بررسی شده شامل میانگین، انحراف استاندارد و ضرایب همبستگی متغیرهای پژوهش آورده شده است. با توجه به اینکه ضریب همبستگی مبنای تجزیه و تحلیل‌های علمی است، براساس ماتریس ضریب همبستگی که بیشتر ضرایب آن معنادار است، مدل فرضی علی با محاسبه ضرایب مسیر بررسی شده است. برای برآزش مدل شاخص‌های تصحیح محاسبه شد، مسیرها براساس معناداری ضرایب استاندارد اصلاح و بعد از حذف ضرایب غیرمعنادار، شاخص‌ها مجدداً بررسی شد.

جدول ۱: میانگین، انحراف استاندارد و ضریب همبستگی

متغیر	میانگین	انحراف استاندارد	۱	۲	۳	۴	۵	۶
باور هوشی افزایشی	۱۴/۵۶	۳/۵۲	۱					
باور هوشی ذاتی	۱۲/۳۳	۳/۴۳	-۰/۱	۱				
احساس گناه	۴۹/۸	۴/۹۸	۰/۳۰**	۰/۲۸**	۱			
احساس شرم	۸/۶	۲/۱	-۰/۱۲**	۰/۱۴*	۰/۰۹	۱		
پذیرش کمک‌طلبی	۲۶/۴۳	۴/۲	۰/۳۲**	-۰/۱۸**	۰/۲۹**	-۰/۱۷**	۱	
اجتناب از کمک‌طلبی	۱۹/۶۸	۴/۵	-۰/۰۶	۰/۲۳**	-۰/۲۳**	۰/۲۳**	-۰/۲۵**	۱

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

با توجه به جدول ۱ بیشترین ضریب همبستگی میان متغیرهای این پژوهش مربوط به رابطه بین باور هوشی افزایشی و پذیرش کمک‌طلبی تحصیلی (۰/۳۲) و کمترین ضریب همبستگی به دست آمده نیز مربوط به رابطه بین باور افزایشی و اجتناب از کمک‌طلبی (۰/۰۶ -) است که البته رابطه دوم از لحاظ آماری معنادار نیست. در ادامه، یافته‌های

تحلیل مسیر بحث می‌شود.

در جدول ۲ آثار مستقیم و غیرمستقیم به همراه واریانس تبیین‌شده آورده شده است.

جدول ۲: آثار مستقیم، غیرمستقیم و واریانس تبیین‌شده

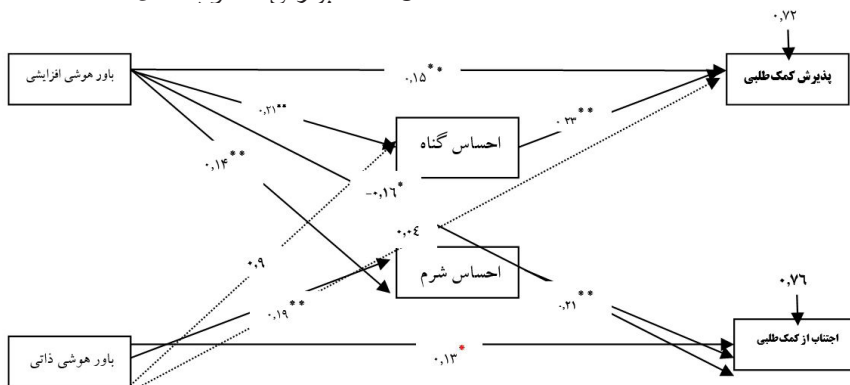
متغیر	باور هوشی ذاتی	باور هوشی افزایشی
آثار مستقیم متغیرهای برونزا بر متغیرهای درونزا		
اجتناب از کمک‌طلبی تحصیلی	۰/۱۳**	-۰/۱۶**
پذیرش کمک‌طلبی تحصیلی	۰/۰۴	۰/۱۵**
احساس گناه	۰/۹*	۰/۲۱**
احساس شرم	۰/۱۹**	-۰/۱۴**
آثار غیرمستقیم متغیرهای برونزای نهایی با واسطه‌گری هیجانات خودآگاه		
اجتناب از کمک‌طلبی تحصیلی	۰/۱۰*	۰/۳
پذیرش کمک‌طلبی تحصیلی	-۰/۰۱	۰/۱۳**
آثار کل متغیرهای برونزا بر متغیرهای درونزا		
اجتناب از کمک‌طلبی تحصیلی	۰/۳۳**	-۰/۱۳**
پذیرش کمک‌طلبی تحصیلی	۰/۰۳*	۰/۴۱**
احساس گناه	۰/۹*	۰/۲۱**
احساس شرم	۰/۱۵**	-۰/۱۴**

* $p < 0.05$ ** $p < 0.01$

در شکل ۲، نمودار مسیر و ضرایب به‌دست‌آمده مدل اصلاح‌شده ارائه شده است که ضرایب حذف‌شده پس از اصلاح مدل به صورت خط‌چین نمایش داده شده است. همان‌گونه که مشاهده می‌شود، در اثر مستقیم باورهای هوشی بر احساس گناه، باور هوشی افزایشی (۰/۲۱) و باور هوشی ذاتی (۰/۹) به ترتیب در سطح ۰/۰۵ و ۰/۰۱ معناداری قرار دارند. در اثر مستقیم باورهای هوشی بر احساس شرم، باور هوشی ذاتی (۰/۱۹) و باور هوشی افزایشی (۰/۱۴-) در سطح ۰/۰۵ معناداری قرار دارند. اثر مستقیم باورهای هوشی بر پذیرش کمک‌طلبی، باور هوشی افزایشی (۰/۱۵) در سطح ۰/۰۵ معناداری قرار دارند. اثر مستقیم باورهای هوشی بر اجتناب کمک‌طلبی، باور هوشی ذاتی (۰/۱۳) و باور

هوشی افزایشی (۰/۱۶-) همگی در سطح ۰/۰۵ معناداری قرار دارند. درباره آثار غیرمستقیم متغیرهای واسطه‌ای نتایج نشان می‌دهد باور هوشی ذاتی به صورت مستقیم (۰/۱۳) و با واسطه‌گری احساس شرم و گناه (۰/۳۳) به ترتیب در سطح ۰/۰۱ و ۰/۰۵ معناداری قرار دارند. باور هوشی افزایشی نیز به صورت مستقیم (۰/۱۵) و با واسطه‌گری احساس شرم و گناه (۰/۴۱) ولی تنها به صورت مستقیم (۰/۱۶-) در سطح ۰/۰۵ معناداری قرار دارند. براساس نتایج، احساس گناه آثار مثبت معنادار (۰/۲۳) پذیرش کمک‌طلبی تحصیلی و احساس شرم آثار مثبت معنادار (۰/۲۱) اجتناب از کمک‌طلبی تحصیلی هستند.

نتایج آزمون نشان می‌دهد سهم واسطه‌گری متغیرها برای باور هوشی ذاتی با اجتناب از کمک‌طلبی (۰/۱۰) و برای باور هوشی افزایشی با پذیرش کمک‌طلبی (۰/۱۳) معنادار است؛ ولی سهم واسطه‌گری برای متغیرهای باور هوشی ذاتی با پذیرش کمک‌طلبی (۰/۰۱-) و برای باور هوشی افزایشی با اجتناب کمک‌طلبی (۰/۳) و معنادار نیست. بنابراین، متغیر واسطه‌ای در برخی از روابط نقش واسطه‌گری را داشتند. همچنین برای هریک از متغیرهای واسطه‌ای به تفکیک آثار غیرمستقیم محاسبه شده که براساس نتایج احساس شرم و احساس گناه ۰/۰۶ و ۰/۰۹- است. علاوه بر این، واریانس تبیین شده برای پذیرش کمک‌طلبی تحصیلی و اجتناب از کمک‌طلبی تحصیلی در این پژوهش به ترتیب برابر ۰/۲۸ و ۰/۲۴ است. پس از اصلاح مدل شاخص برازش: $GFI=0/98$ $AGFI=0/92$ $CFI=0/93$ $RMSEA=0/075$ $X/DF=2/53$ نشان‌دهنده برازش مطلوب مدل است.



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

نمودار برازش شده مدل پیش‌بینی کمک‌طلبی تحصیلی

بحث و نتیجه‌گیری

هدف از این پژوهش، بررسی روابط رفتار کمک‌طلبی تحصیلی (نیومن، ۱۹۹۰)، با توجه به نظریه‌ی ضمنی هوش (دوئک، ۱۹۸۸) و هیجانات اخلاقی خودآگاه (تانجی، ۱۹۹۱) است. در این پژوهش، روابط باورهای هوشی با کمک‌طلبی تحصیلی، با توجه به نقش واسطه‌ای احساس شرم و احساس گناه در میان دانش‌آموزان مقطع متوسطه بررسی شد. برای نیل به این هدف، با توجه به نظریه‌ی شناختی-اجتماعی دوئک، نظریه‌ی اسناد و پیشینه تحقیقاتی موجود مدلی به‌عنوان درون‌داد انتخاب و با استفاده از روش تحلیل مسیر بررسی و آزمون شد. نتایج به‌طور کلی نشان می‌دهد مدل پیشنهادی با محوریت نظریه‌ی اسناد با داده‌های گردآوری‌شده برازش خوبی دارد.

قبل از بررسی فرضیه‌های اصلی پژوهش، ضروری است درباره‌ی تأثیر تفاوت‌های فرهنگی بر معنای اصطلاحات شرم و گناه ذکر شود که علی‌رغم جنبه‌های مشترک بین فرهنگی در زمینه‌ی هیجانات خودآگاه، آموزه‌های فرهنگی مختلف سبب مفهوم‌سازی متفاوتی در زمینه‌ی احساس شرم و گناه می‌شود (تریسی و همکاران، ۲۰۰۷). بر این اساس، ممکن است در فرهنگ ایرانی بین این اصطلاحات از لحاظ معنایی همپوشانی‌هایی وجود داشته باشد؛ در حالی که در فرهنگ‌های غربی این اصطلاحات معانی متفاوتی دارند (محمدی و همکاران، ۱۳۹۳). شرم با تمرکز بر تمامیت خود، آثار تخریبی بیشتری بر شخص دارد و حالت ایستایی انکار، فرار و پنهان‌کردن را ایجاد می‌کند، در حالی که هیجان گناه با تمرکز بر رفتار موجبات اصلاح و پویایی را فراهم می‌آورد (تانجی و هاستینگ، ۲۰۱۱). همچنین شرم با تأکید بر ادراک فرد، از تمامیت خود اسنادهای ثابت و کنترل‌ناپذیر را موجب می‌شود؛ اما گناه به دلیل تأکید بر ابعاد رفتاری همراه با اسنادهای متغیر و قابل کنترل است (تریسی و همکاران، ۲۰۰۷)، برخی از ماده‌هایی که در فرهنگ غربی بر احساس شرم و تمامیت فرد تأکید دارند، ممکن است در فرهنگ ایرانی روی احساس گناه و رفتار شخص تأکید کند.

نتایج نشان می‌دهد اثر مستقیم باورهای هوشی بر احساس شرم و گناه معنادار بوده است. این یافته با یافته‌های محمدی و همکاران (۱۳۹۳)، کینگ و همکاران (۲۰۱۲) زارع و رستگار (۱۳۹۳) و پکران و همکاران (۲۰۰۹) همسویی دارد. به طوری که باور هوشی افزایشی با توجه به تأکید بر تلاش و توانایی منعطف انسان، باید با توانایی جبران و اصلاح از ویژگی‌های احساس گناه ارتباط بیشتری داشته باشد. پس براساس نظر تریسی

و رابینز (۲۰۰۴) ادراک از توانایی، به صورت انعطاف‌پذیر، موجب ایجاد باور به اصلاح و جبران کمبودهای مرتبط با توانایی شخص می‌شود. براساس نظریه اسناد نیز افراد وقتی پیامد رفتار خود را به علت‌های تغییرپذیر و کنترل‌شدنی نسبت دهد، در مواقعی که دچار شکست می‌شود، احساس گناه می‌کند. این افراد برای اصلاح و جبران کمبودها تلاش می‌کنند. درباره احساس شرم، فرد دارای باور هوشی ذاتی به دلیل تأکید بر ذاتی بودن توانایی در مواجه شدن با شکست، تسلیم را اختیار می‌کند که احساس عزت نفس پایین، احساس شرمساری و خواری را تجربه می‌کند و برای بهبود وضعیت خود تلاشی نمی‌کند. در پژوهش حاضر، مشخص شد باور هوشی افزایشی پیش‌بینی‌کننده منفی احساس شرم است. این نتیجه ممکن است به دلیل تأثیرگذاری متمایز باور هوشی افزایشی بر هیجانات اخلاقی خودآگاه به صورت متمایز و معکوس باشد. بنابراین ملاحظه می‌شود براساس نظریه اسناد، باورهای هوشی موجب هیجانات خودآگاه هستند که در این پژوهش به طور جداگانه آثار باورهای هوشی به عنوان متغیرهایی با ماهیت اسنادی با احساس گناه و شرم مشخص شد.

از دیگر نتایج پژوهش حاضر، اثر مستقیم و معنادار باورهای هوشی بر کمک‌طلبی تحصیلی است که همسو با نتیجه این پژوهش، برخی از پژوهش‌ها نیز نشان‌دهنده ارتباط کمک‌طلبی با مؤلفه‌های مرتبط با باورهای هوشی مانند هدف‌گذاری تحصیلی، مقایسه اجتماعی، ارزش ذهنی پیامدهای تلاش و کوشش (زارع و رستگار، ۱۳۹۳)، امید به افزایش توانمندی (پکران و همکاران، ۲۰۰۹)، بهبود توانایی یا اثبات توانایی (برنتی و همکاران، ۲۰۱۳)، عملکرد فراشناختی ادراک‌شده (نیومن، ۱۹۹۰)، سطح توانایی (خانکشی و رضایی، ۱۳۹۱) گزارش شده است. افرادی که دارای باور هوشی افزایشی هستند، در شرایط یادگیری درگیر تکالیف یادگیری می‌شوند، اشتباهات خود را بخشی از فرایند طبیعی یادگیری تلقی می‌کنند و برای رسیدن به موفقیت و بهبود یادگیری خود، درباره اشتباهات خود از دیگران پرس‌وجو می‌کنند که این کار موجب مهارت و تسلط بیشتر در آینده می‌شود. در صورتی که افراد دارای باور هوشی ذاتی در شرایط خوددرگیر، اشتباهات را نشانه ناتوانایی و بی‌لیاقتی خود می‌دانند و کمک‌طلبی را تهدیدی برای توانایی و حرمت خود تصور می‌کنند. این افراد کمتر احتمال دارد که از دیگران برای بهبود یادگیری و عملکرد خود کمک بخواهند.

در زمینه نقش واسطه‌گری احساس گناه، نتایج نشان می‌دهد باور هوشی افزایشی

به واسطه این متغیر، پذیرش کمک‌طلبی تحصیلی را به صورت مثبت اثر دارد. این نوع از باور هوشی هم به شکل مستقیم و هم با واسطه‌گری احساس گناه رفتار کمک‌طلبی تحصیلی به صورت مثبت بوده است. این بدان معناست که این نوع از باور هوشی به واسطه تأثیری که بر هیجانان خودآگاه اخلاقی می‌گذارد و هم از طریق سایر متغیرها موجب افزایش پذیرش کمک‌طلبی تحصیلی می‌شود. بنابراین ضروری است که در پژوهش‌های بعدی، سایر متغیرهای واسطه‌ای شناسایی شوند. درباره نقش واسطه‌گری هیجانان خودآگاه بین متغیرهای انگیزشی و رفتاری، برخی پژوهش‌ها نیز نقش واسطه‌گری را نشان داده‌اند (ویلیامز و ودروف-بردن، ۲۰۱۴؛ تانجی و تریسی، ۲۰۰۷ و محمدی و همکاران، ۱۳۹۳). علاوه بر پشتوانه پژوهشی، حمایت نظری با توجه به نظریه اسناد نیز مطرح است. براساس نظریه اسناد، بعد کنترل‌پذیری اسناد و پیامدهای رفتاری، عواطف خودآگاه گناه و شرمساری به عنوان میانجی ایفای نقش می‌کنند (پینترچ و شانک، ۲۰۰۲)؛ به طوری که اگر دانش‌آموزی شکست خود را به دلیل کنترل‌شدنی نسبت دهد، به سبب عملکرد ضعیف خود دچار تأسف و پشیمانی می‌شود و برای اصلاح عملکرد خود، رفتارهای تعاملی مناسبی را با دیگران انتخاب می‌کنند.

در زمینه رابطه مثبت احساس گناه با پذیرش کمک‌طلبی تحصیلی، خودتنظیمی نقش مهم و اساسی دارد؛ به طوری که احساس گناه رابطه مثبتی با خودنظم‌دهی دارد. افراد خودنظم‌ده در مواجهه با مسائل و شکل‌گیری احساس گناه، نه تنها رفتار اجتنابی را انتخاب نمی‌کنند؛ بلکه این نوع هیجانان، محرکی برای تلاش و فعالیت بیشتر در موقعیت‌های آموزشی را فراهم می‌آورد. در این زمینه، راهبردهایی برای غلبه بر مشکلات انتخاب می‌کند و یکی از راهبردهای مؤثر نیز کمک‌طلبی از دیگران است که سبب رشد مهارت و پیشرفت می‌شود و خودکارآمدی و پیامدهای تحصیلی بلندمدتی را به دنبال دارد (هول و همکاران، ۲۰۱۰، به نقل از محمدی و همکاران، ۱۳۹۳). در راستای نتیجه پژوهش کنونی، بررسی‌ها نیز روابط بین پذیرش کمک‌طلبی با برخی مؤلفه‌های مرتبط با احساس گناه مانند انگیزش اصلاحی و تلاش، ارزیابی معطوف به رفتار (تانجی و استویگ، ۲۰۰۷)، مسئولیت‌پذیری (استویگ و همکاران، ۲۰۱۰)، سطح خودآگاهی هیجانی و دسترسی به منابع قابل اعتماد (سایر و میلر، ۲۰۰۴) را گزارش داده‌اند.

در خصوص اجتناب از کمک‌طلبی، نتایج نه‌تنها اثر مثبت آن با احساس شرم را نشان دادند؛ بلکه نقش واسطه‌گری احساس شرم را اثبات کردند. باور هوشی ذاتی به واسطه

این متغیر، رفتار اجتنابی کمک‌طلبی مثبتی دارد. در راستای نتیجه پژوهش حاضر، که احساس شرم واسطه‌ای در ارتباط اسنادهای علی و راهبردهای خودتنظیمی (کمک‌طلبی) است (ویلیامز و ودروف- بردن، ۲۰۱۴)، بررسی‌ها نیز روابط بین احساس شرم با برخی مؤلفه‌های مرتبط با اجتناب از کمک‌طلبی مانند اهمال‌کاری و رفتارهای خودشکن (محمدی و همکاران، ۱۳۹۳)، انجام‌ندادن تکالیف (واینر، ۱۹۹۴)، تمایلات اجتنابی و کناره‌گیری (رجبی و عباسی، ۱۳۹۰) بی‌لیاقتی، بی‌ارزشی، تنهایی و خواری (دیکرسون، کمنی، ۲۰۰۴) انکار، فرار و پنهان‌کاری (تانجی و استویگ، ۲۰۰۷) را گزارش دادند. این نتایج با مبانی نظری بعد کنترل‌پذیری اسناد همخوانی دارند؛ به طوری که ادراک علت‌های کنترل‌ناپذیر برای پدیده‌ها، به هیجانات منفی مانند خجالت و شرمساری ختم می‌شود که واکنش‌های رفتاری منفی در تعامل با دیگران را در پی خواهد داشت (پیتربچ و شانک، ۲۰۰۲). از آنجا که افراد دارای باور هوشی ذاتی در مواجهه با چالش‌ها و مسائل بر توانایی ثابت خود تأکید دارند، در صورت شکست، دچار شرمساری می‌شوند. افراد شرمسار نمی‌توانند تصویر مطلوبی از خود به دیگران ارائه دهند؛ بنابراین درباره تعاملات اجتماعی با دیگران کناره‌گیری را انتخاب می‌کنند.

در مجموع، نتایج حاصل از تحلیل مسیرهای انجام‌گرفته در پژوهش کنونی نشان می‌دهد متغیرهای باور هوشی افزایشی و ذاتی به صورت مستقیم، پیش‌بینی‌کننده پذیرش یا اجتناب از کمک‌طلبی تحصیلی است. همچنین در خصوص اثر غیرمستقیم متغیرهای برون‌زا بر متغیرهای درون‌زا، نتایج نشان می‌دهد دو متغیر باور هوشی افزایشی و ذاتی با واسطه‌گری هیجان‌های شرم و گناه، رفتار پذیرش یا اجتناب از کمک‌طلبی را پیش‌بینی می‌کنند.

در نهایت، با توجه به ماهیت تحولی هیجانات و باورهای هوشی، مدل حاضر در پژوهش‌های بعدی در سایر فرهنگ‌ها و گروه‌ها آزمون شود. در این مدل، هیجانات خودآگاه منفی بررسی شده که شایسته است در پژوهش‌های بعدی به هیجانات خودآگاه مثبت نیز توجه شود. همچنین در این پژوهش از پرسشنامه برای جمع‌آوری اطلاعات استفاده شده است، پس برای کسب اطلاعات کامل‌تر و دقیق‌تر درباره مدل روش‌های دیگر جمع‌آوری اطلاعات مانند مصاحبه، برای پژوهش‌های بعدی پیشنهاد می‌شود.

منابع

- پیتربچ، پ و دیل، ش (۲۰۰۲). انگیزش در تعلیم و تربیت، مترجم: مهرناز شهرآرای، تهران: علم.
۱. خانکشی زاده، ط و رضایی، ا (۱۳۹۱). «رابطه دانش فراشناخت، نظریه های ضمنی هوش و نگرش به رفتارهای کمک طلبی با عملکرد ریاضی دانش آموزان دختر پایه سوم راهنمایی شهر تبریز»، آموزش و ارشیابی، ۱۸، ۹۲-۱۱۲.
- رجیبی، غ و عباسی، ق (۱۳۹۰). «بررسی رابطه خودانتقادی، اضطراب اجتماعی و ترس از شکست با شرم درونی شده در دانشجویان»، پژوهش های بالینی و روان‌شناسی، ۲، ۱۷۱-۱۸۲.
- رضایی، ا و پاشایی، ل (۱۳۸۹). «رابطه بین باورهای شناختی و نگرش به رفتارهای کمک‌طلبی با پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان»، آموزش و ارزشیابی (علوم تربیتی)، ۹، ۱۰۲-۱۲۶.
- زارع، ح و رستگار، ا (۱۳۹۳). «مدل علی پیش‌بینی پیشرفت تحصیلی دانشجویان آموزش مجازی: نقش باورهای هوشی، اهداف پیشرفت و هیجان‌های تحصیلی»، شناخت اجتماعی، ۲، ۱۸-۳۲.
- عاشوری، ج؛ عرب‌سالاری، ز؛ رستمیان، م و عاشوری، م (۱۳۹۱). «نقش ساختار هدف‌های ادراک‌شده کلاس، راهبردهای انگیزشی و راهبردهای یادگیری شناختی در پیش‌بینی پیشرفت تحصیلی درس زبان انگلیسی»، نوآوری در مدیریت آموزشی، ۳، ۹۷-۱۱۰.
- گلستانه، م و عسکری، ف (۱۳۹۳). «بررسی رابطه برخی پیش‌آیندهای مهم انگیزشی، شناختی و شخصیتی بر کمک‌طلبی و اجتناب از کمک‌طلبی»، مجله دستاوردهای روان‌شناختی، ۱، ۱۰۱-۱۲۲.
- محمدی، ز؛ جوکار، ب؛ حسین‌چاری، م (۱۳۹۳). «پیش‌بینی رفتارهای خودشکن توسط جهت‌گیری هدف: نقش واسطه‌گری احساسات شرم و گناه»، روان‌شناسی تحولی (روان‌شناسان ایرانی)، ۴۱، ۸۳-۱۰۲.
- محمودیان، ح؛ صفری، ه؛ آقایی، ح؛ رضوانی‌فر، ش؛ میرمحمدتبار، س (۱۳۹۱). «مقایسه رفتارهای کمک‌طلبی تحصیلی در دانش‌آموزان عادی و دانش‌آموزان دارای ناتوانی یادگیری ریاضی»، ناتوانی‌های یادگیری، ۱، ۱۰۷-۱۱۹.

- Abd-El-Fattah, S. M. & Yates, G. C. R. (2006). Implicit theory of Intelligence Scale: Testing for factorial invariance and mean structure. *Paper presented at the Australian Association for Research in Education Conference*, Adelaide, South Australia.
- Ames, C. & Archer, J. (2005). Achievement goals in the classroom: Students learning strategies and motivation processes. *Journal of Educational Psychology*, 80, 260-267.
- Barker, G. (2007). Adolescents, social support and help-seeking behavior. WHO discussion paper on adolescence. Brazil: Instituto PROMUNDO.
- Burnette, J. L.; Boyle, E.; VanEpps, E. M.; Pollack, J. M. & Finkel, E. J. (2013). Mindsets matter: A meta-analytic review of implicit theories and self-regulation. **Psychological Bulletin**, 139, 655-701.
- Butler, R. & Numen, O. (1995). Effects of task and ego achievement goals on help-seeking behaviors and attitudes. *Journal of Educational Psychology*. 3(87), 261-271
- Butler, R. (1999). Information-seeking and achievement motivation in middle childhood and adolescence: The role of conceptions of ability. *Developmental Psychology*, 35, 146-163.
- (2006). An achievement goal perspective on student help seeking and teacher help giving in the classroom: Theory, research, and educational implications. In S. Karabenick & R. Newman (Eds.), *Help seeking in academic settings: Goals, groups, and contexts* (pp. 15-44).
- Ching-Lee, W. & Yen-Lin, C. (2014). Exploring the structural relationships between high school students' Internet-specific epistemic beliefs and their utilization of online academic help seeking. *Computers in Human Behavior*. 36, 391-400.
- Cohen, T. R.; Wolf, S. T.; Panter, A. T. & Insko, C. A. (2011). Introducing the GASP Scale: A new measure of guilt and shame proneness. *Journal of Personality and Social Psychology*, 100 (5), 947-966.
- David, E.; Conroy, N. R.; Aaron, L.; Pincus, M. & Amanda, L. (2014). Bursts

- of Self-Conscious Emotions in the Daily Lives of Emerging Adults. *Self and Identity*, 12, 1-24.
- Deborah, C.; Stearns, W. & Gerrod Parrott, W. (2012). When feeling bad makes you look good: Guilt, shame, and person perception. *Cognition & Emotion*, 26 (3), 407-430.
- Dickerson, S. S.; Gruenewald, T. L. & Kemeny, M. E. (2004). When the social self is threatened: Shame, physiology, and health. *Journal of Personality*, 72, 1191–1216.
- Durayappah, A. (2011). The 3P Model: A general theory of subject well-being. *Journal of Happiness Studies*, 12(4), 681-716.
- Dweck, C. S. (2011). Self-theories. In P. Van Lange, A. Kruglanski, & E. T. Higgins (Eds.). *Handbook of theories in social psychology*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- (2012). Implicit theories. In P. A. M. Van Lange, A. W. Kruglanski, & E. T. Higgins (Eds.) *Handbook of Theories of Social Psychology: Volume Two* (pp. 43-61). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Dweck, C. S. & Leggett, E. L. (1988). A socialcognitive approach to motivation and personality. *Psychological Review*, 95, 256-273.
- Dweck, C. S. & Maister, A. (2009). Self-theories and motivation: Students' beliefs about intelligence. In K. Wentzel & A. Wigfield (Eds.), *Handbook of motivation at school* (pp. 171–195). New York, NY: Taylor Francis.
- Dweck, C. S. & Molden, D. C. (2005). Self-theories: Their impact on competence motivation and acquisition. In A. Elliot, & C.S. Dweck (Eds.). *The handbook of competence and motivation*. New York: Guilford.
- Grant, H. & Dweck, C. (2003). Clarifying achievement goals and their impact. *Journal of Personality and Social Psychology*, 85(3), 541-553.
- Howerton, A.; Byng, R.; Campbell, J.; Hess, D.; Owens, C. & Aitken, P. (2007). Understanding help seeking behavior among male offenders: qualitative interview study. *British Medical Journal – online first*, 2 (3), 408-423.
- Israelashvili, M & F. Ishiyama (2011) Positive and Negative Emotions Related to Seeking Help from a School Counselor, *Advances in School Mental Health*

Promotion, 4, 5-13.

Kate, B.; & Lynne, D. (2013). implicit theories of intelligence and academic locus of control as predictors of studying behavior. *Learning and Individual Differences*, 27, 163-166.

King, R.B.; McInerney, D.M. & Watkins, D.A. (2012). How you think about your intelligence determines how you feel in school: The role of theories of intelligence on academic emotions. *Learning and Individual Differences*, 22, 814-819.

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.

Molden, D. C. & Dweck, C. S. (2006). Finding meaning in psychology: A lay theories approach to self-regulation, social perception, and social development. *American Psychologist*, 61, 192-203.

Newman, R. S. (1990) Children's help-seeking in the classroom: The role of motivational factors and attitudes. *Journal of Educational Psychology*. 82(1),71-80.

----- (1998). Student help seeking during problem solving: Influences of personal and contextual achievement goals. *Journal of educational psychology*. 90(1), 644-658.

----- (2008). Adaptive and non-adaptive help seeking with peer harassment: An integrative perspective of coping and self-regulation. *Educational Psychologist*, 43, 1-15.

----- (2010). Encourage students to seek academic help: The role of the educational therapist. *The Educational Therapist*, 31, 2, 8-10.

Pearson, S. (2003). Promoting sexual health services to young men: findings from focus group discussions. *Journal of Family Planning and Reproductive Health Care*, 29 (4), 194-198.

Pekrun, R.; Elliot, A. J. & Maier, M. A. (2009). Achievement Goals and Achievement Emotions: Testing a Model of Their Joint Relations With Academic Performance. *Journal of Educational Psychology*, 101 (1), 115-135.

Pincus, A. L. & Ansell, E. B. (2012). Interpersonal theory of personality. In J. Suls

- & H. Tennen (Eds.), *Handbook of psychology*. Vol. 5. Personality and social psychology (2nd ed., pp. 141–159). Hoboken, NJ: Wiley.
- Pintrich, P. R. & Schunk, D. H. (2002). *Motivation in education. Theory, research, and applications*, (2nd ed). Englewood Cliffs: Prentice Hall.
- Renaud-Dube, A. & Talbot, D. (2014). The relations between implicit intelligence beliefs, autonomous academic motivation, and school persistence intentions: a mediation model. *Journal of Educational Psychology*, 99, 734–746.
- Rickwood, D. J.; Deane, F. P. & Wilson, C. J. (2007). When and how do young people seek professional help for mental health problems? *Medical Journal of Australia*, 187 (1), 35-39.
- Rickwood, D.; Deane, F. P.; Ciarrochi, J. & Wilson, C. J. (2007). Young people's help-seeking for mental health problems. *Australian e-Journal for the Advancement of Mental Health*, 4 (3), 1-34.
- Ryan, A. M. & Pintrich, P. R. (1997). The Role of Motivation and Attitude sin Adolescents Help- seeking in Math Class. *Journal of Educational Psychology*, 89, 329-347.
- Sayers, M. R. & Miller, K. M. (2004). Help-seeking behaviours of suicidal men aged 17-35 years: A consumer consultation and participation pilot project. *Ministerial Council for Suicide Prevention*, 9(3), 277-281.
- Skaalvik, E. M. (2013). School goal structure: Associations with students' perceptions of their teachers as emotionally supportive, academic self-concept, intrinsic motivation, effort, and help seeking, *International Journal of Educational Research*. 61, 5–14.
- Stuewig, J.; Tangney, J. P.; Heigel, C.; Harty, L. & McCloskey, L. (2010). Shaming, blaming, and maiming: Functional links among the moral emotions, externalization of blame, and aggression. *Journal of Research in Personality*, 44, 91–102
- Stuewig, J. & McCloskey, L. A. (2005). The relation of child maltreatment to shame and guilt among adolescents: Psychological routes to depression and delinquency. *Child Maltreatment*, 10, 324–336.

- Tangney, J. P. (2000). The self-conscious emotions: Shame, guilt, embarrassment and pride. In T. Dalgleish & M. Power (Eds.), *A handbook of cognition and emotion* (pp. 541–568). New York, NY: John Wiley.
- Tangney, J. P. & Dearing, R. I. (2002). Across time and beyond skin: Self and transgression in the everyday socialization of shame among Taiwanese preschool children. *Social Development*, 10, 420–437.
- Tangney, J. P.; Stuewig, J. & Mashek, D. J. (2007). Moral emotions and moral behavior. *Annual Review of Psychology*, 58, 345–372.
- Tangney, J. P.; Stuewig, J.; Mashek, D. & Hastings, M. (2011). Assessing Jail Inmates' Proneness To Shame and Guilt: Feeling Bad About the Behavior or the Self. *Criminal Justice and Behavior*, 3, 710-734.
- Tracy, J. L. (2005). The automaticity of emotion recognition. *Paper presented at the American Psychological Society's 17th Annual Convention*, Los Angeles, CA.
- Tracy, J. L. & Robins, R. W. (2006). Appraisal antecedents of shame and guilt: Support for a theoretical model. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 32, 1339–1351.
- Trzesniewski, K. & Dweck, C. S. (2007). Implicit theories of intelligence predict achievement across an adolescent transition: A longitudinal study and an intervention. *Child Development*, 78, 246- 263.
- Walter, J. L. & Burnaford, S. M. (2006). Developmental changes in adolescents' guilt and shame: The role of family climate and gender. *Journal of Psychology*, 8(1), 321-338.
- Weiner, B. (1985). An attributional theory of achievement motivation and emotion. *Psychological Review*, 92(4), 548-573.
- (1994). Integrating social and personal theories achievement striving. *Review of educational research*, 64, 557-573.
- Williams, J., & Takaku, S. (2011). Help seeking, self-efficacy, and writing performance among college students. *Journal of Writing Research*, 3(1), 1-18.
- Williams, S. R. & Woodruff-borden, J. (2014). Parent Emotion Socialization Practices and Child Self-regulation as redactor's of Child Anxiety, *Child Psychiatry Human*. 3, 68-76.