

آزمون و مقایسه مدل علی هدف‌های پیشرفت و دوستی با کمک‌طلبی سازگار با میانجی‌گری نگرش نسبت به کمک‌طلبی در دانش‌آموزان دختر مدارس

استعدادهای درخشان و عادی دوره متوسطه اول

زینب صداقت* علیرضا حاجی یخچالی**

منیجه شهینی ییلاق*** غلامحسین مکتبی****

چکیده

هدف از این پژوهش، بررسی رابطه بین هدف‌های پیشرفت و دوستی با رفتار کمک‌طلبی سازگار، با واسطه‌گری فایده و تهدید ادراک شده کمک‌طلبی بود. شرکت‌کنندگان پژوهش شامل ۱۲۰ دانش‌آموز دختر متوسطه اول مدارس استعداد درخشان اهواز که با روش سرشماری، و ۱۲۰ دانش‌آموز دختر متوسطه اول مدارس عادی که با روش نمونه‌گیری تصادفی چند مرحله‌ای انتخاب شدند بودند. مشارکت‌کنندگان پنج پرسش‌نامه هدف‌های پیشرفت، هدف‌های دوستی، کمک‌طلبی، فایده ادراک شده کمک‌طلبی و تهدید ادراک شده کمک‌طلبی را در محل کلاس‌های خود تکمیل نمودند. داده‌ها با استفاده از نرم‌افزار AMOS و در قالب تحلیل مسیر تحلیل شدند. نتایج نشان داد که، هدف تبحرگرا و دوستی‌گرا رابطه مثبت مستقیمی با فایده ادراک شده کمک‌طلبی دارند؛ همچنین با کمک‌طلبی سازگار رابطه مثبت غیرمستقیم دارند. هدف‌های عملکردگرا، عملکردگرایز و دوستی‌گرایز رابطه مثبت مستقیمی با تهدید ادراک شده کمک‌طلبی دارد، همین‌طور با کمک‌طلبی سازگار رابطه منفی غیرمستقیم دارند. هدف تبحرگرایز نیز با فایده ادراک شده کمک‌طلبی رابطه منفی دارد. علاوه بر این، استفاده از آزمون بوت استرپ نشان داد که نقش واسطه‌ای فایده ادراک شده کمک‌طلبی در رابطه بین هدف تبحرگرا و دوستی‌گرا با کمک‌طلبی سازگار معنادار است. همچنین، این آزمون نشان داد که تهدید ادراک شده کمک‌طلبی نقش واسطه‌ای معناداری بین هدف‌های عملکردگرا، عملکردگرایز و دوستی‌گرایز با کمک‌طلبی سازگار دارد. به‌علاوه، در مقایسه گروه تیزهوش و عادی در مسیرهای هدف عملکردگرا به تهدید ادراک شده کمک‌طلبی، دوستی‌گرا به فایده ادراک شده کمک‌طلبی، و دوستی‌گرایز به تهدید ادراک شده کمک‌طلبی، تفاوت بین دو گروه معنادار بود و نشان از آن داشت که سطح توانایی‌ها تحصیلی دانش‌آموزان در برخی مسیرهای مدل نقش تعدیل‌کننده دارد.

واژه‌های کلیدی: هدف‌های پیشرفت، هدف‌های دوستی، فایده ادراک شده کمک‌طلبی، تهدید ادراک شده کمک‌طلبی، رفتار کمک‌طلبی

* دانشجوی دکتری روان‌شناسی تربیتی، دانشگاه شهید چمران اهواز zs.sedaghat1360@gmail.com

** دکتری تخصصی روان‌شناسی تربیتی، استادیار دانشگاه شهید چمران اهواز (نویسنده مسئول) hajiyakhchali@yahoo.com

*** دکتری تخصصی روان‌شناسی تربیتی، استاد دانشگاه شهید چمران اهواز shehniyailaghmi@yahoo.com

**** دکتری تخصصی روان‌شناسی، دانشیار دانشگاه شهید چمران اهواز ghmaktabi@yahoo.com

مقدمه

ممکن است دلایل زیادی برای اینکه چرا یک دانش‌آموز در وضعیت سخت تحصیلی تلاش می‌کند وجود داشته باشد، بعضی از این دلایل ماهیت اجتماعی دارند (هورست، فینی و بارون^۱، ۲۰۰۷). کاوینگتون^۲ (۲۰۰۰) بیان می‌کند اگرچه ادراک ما درباره هدف‌های پیشرفت رشد کرده، ادراک کمتری درباره هدف‌های اجتماعی و نقش آن‌ها در وضعیت آموزشی وجود دارد که برای دانش‌آموزان نیز مهم هستند.

هدف‌ها به طور کلی به عنوان قصد و منظوری برای چرایی رفتار تعریف شده‌اند (پینتریچ و شانک^۳، ۲۰۰۲). ونتزل^۴ (۲۰۰۰) نیز تعریفی از هدف‌ها ارائه داده که عبارت است از بازنمایی شناختی از حوادث آینده که محرک قدرتمندی برای چرایی رفتار هستند. هدف‌های پیشرفت به عنوان دلایل و مقاصدی تعریف می‌شوند که فرد برای گرایش یا درگیر شدن در تکالیف برای خود مشخص می‌کند (پینتریچ، ۲۰۰۳).

از دو نوع هدف پیشرفت برای فهم و توضیح رفتارهای تحصیلی در مدرسه استفاده می‌شود؛ هدف‌های تبحری و هدف‌های عملکردی. هدف‌های تبحری به عنوان میل به رشد شایستگی، تسلط بر تکلیف و پیشرفت فکری تعریف شده است. هدف‌های عملکردی به نشان دادن توانایی بالا نسبت به دیگران و رقابت برای کسب نمره‌های بالاتر و کسب تأیید توانایی مرتبط است. اخیراً هدف‌های عملکردی به دو نوع، هدف عملکردگرا و هدف عملکردگریز، تقسیم‌بندی شده است. هدف عملکردگرا بر کسب قضاوت‌های مطلوب از شایستگی و هدف عملکردگریز بر اجتناب از قضاوت‌های نامطلوب از توانایی تمرکز دارند (میسسی، گلینکه و بارگ^۵، ۲۰۰۶). هدف‌های تبحری نیز، به دو نوع تبحرگرا و تبحرگریز تقسیم شده است. هدف تبحرگرا بر یادگیری و کسب تبحر در انجام کارها متمرکز است. در این نوع هدف، فرد به دنبال بهبود شایستگی‌های خود در تکالیف است، در حالی که در هدف تبحرگریز، شایستگی به صورت تسلط کامل بر تکالیف تعریف می‌شود و تمام تلاش افراد برای دوری گزیدن از خطا و اشتباه معطوف است. ترس از نفهمیدن مطالب، شکست در یادگیری و فراموشی از ویژگی‌های این نوع یادگیری است (پینتریچ و شانک، ۱۹۹۶).

به طور کلی، در مبحث یادگیری چه هدف تبحر در مهارت و یادگیری باشد یا برتری نسبت به دیگران و یا گریز از ناکامی و شکست، تعامل‌های اجتماعی نقش مهمی دارند (نیومن، ۱۹۹۰) و طبق

¹ Horst, Finney & Barron

² Covington

³ Pintrich, Schunk

⁴ Wentzel

⁵ Meece, Glienke & Burg

نظر الیوت، گیبل، میس^۱ (۲۰۰۶)، تعامل‌های اجتماعی افراد، براساس هدف‌های اجتماعی آن‌ها شکل می‌گیرد. تحقیق‌های زیادی نشان می‌دهند که برای درک انگیزش تحصیلی، باید هدف‌های اجتماعی با هدف‌های تحصیلی ترکیب شوند (طالع پسند، علیجانی و بیگدلی^۲، ۲۰۱۰).

ونتزل (۲۰۰۰) بیان می‌کند که هدف‌های اجتماعی^۳ هدف‌هایی هستند که اکثر مردم برای رسیدن به پیامدهای اجتماعی به ویژه تعامل‌ها به‌کار می‌گیرند. هدف‌های اجتماعی به دو دسته هدف‌های گرایشی^۴ و اجتنابی^۵ تقسیم می‌شوند. هدف‌های اجتماعی، وقتی که در روابط دوستانه به‌کار گرفته شوند، هدف‌های دوستی خوانده می‌شوند (الیوت و همکاران، ۲۰۰۶). هدف‌های دوستی به رفتارهایی نظیر تلاش برای ایجاد روابط دوستی عمیق، تلاش برای افزایش صمیمیت و تعلق در روابط دوستی، داشتن سرگرمی‌ها و تجارب لذت‌بخش با دوستان، اجتناب از مخالفت و تعارض با دوستان، اجتناب از موقعیت‌هایی که باعث آزار و اذیت دوستان می‌شود اشاره دارد، که شامل دو خرده‌مقیاس هدف دوستی‌گرا^۶ و هدف دوستی‌گریز^۷ است.

هدف دوستی‌گرا، پیامدهای مثبت را در یک رابطه دوستی، موجب می‌شود. تحسین کردن یک دوست نمونه‌ای از رفتارهایی است که موجب ایجاد یا گسترش روابط دوستانه می‌شود، لذا افراد با هدف دوستی‌گرا چون به دنبال ایجاد و ارتقاء روابط دوستانه خود با دیگران هستند از آن استفاده می‌کنند (فoster، میسرا، ریدی^۸، ۲۰۰۹).

هدف دوستی‌گریز، از پیامدهای منفی در یک رابطه دوستی، ممانعت به عمل می‌آورد. انتقاد نکردن از یک دوست نمونه‌ای از رفتارهایی است که موجب حفظ روابط دوستانه می‌شود. لذا، افراد دارای هدف دوستی‌گریز در روابط دوستانه خود این‌گونه رفتارها را به‌کار می‌گیرند. افراد با گرایش اجتنابی در روابط اجتماعی خود از ترس آسیب دیدن روابط دائماً از مخالفت و تعارض با دیگران اجتناب می‌کنند (فoster و همکاران، ۲۰۰۹).

در این میان، کمک طلبی تحصیلی^۹ نیز به عنوان یک عامل برجسته در فعالیت‌های تحصیلی محسوب می‌شود، که هم تحت تاثیر هدف‌های تحصیلی و هم زیر نفوذ هدف‌های اجتماعی افراد است. بر طبق نظر نیومن (۱۹۹۰)، کمک طلبی تحصیلی هم به هدف‌های تحصیلی و هم به هدف‌های اجتماعی خدمت می‌کند. کمک طلبی تحصیلی خود تحت تاثیر عوامل مختلفی نظیر نگرش نسبت به

¹ Elliot, Gable & Maps

² Talepasand, Alijani & Bigdeli

³ social goals

⁴ approach goals

⁵ avoidance goals

⁶ friendship approach goals

⁷ friendship avoidance goals

⁸ Foster, Misra & Reidy

⁹ academic help-seeking

کمک‌طلبی^۱ است. در محیط‌های آموزشی، دانش‌آموزان با توجه به فایده‌آدراک شده^۲ و تهدید ادراک شده کمک‌طلبی^۳، دیدگاه‌های مختلفی نسبت به کمک‌طلبی دارند (ریان و پینتریچ^۴، ۱۹۹۷). فایده‌آدراک شده، یعنی اینکه فرد به کمک‌طلبی به دید یک راهبرد مؤثر برای ارتقاء یادگیری بنگرد، در حالی که تهدید ادراک شده به تهدید ارزش خود فرد اشاره دارد که با اعتراف به نیاز به کمک به وجود می‌آید (روسل، الیوت و فلتمن^۵، ۲۰۱۱).

بر اساس پژوهش‌ها، هدف‌های پیشرفت با تأثیر بر نگرش نسبت به فایده و زیان کمک‌طلبی را تحت تأثیر قرار می‌دهند (کارابنیک^۶، ۲۰۰۳). کمک‌طلبی از این لحاظ که مستلزم تعامل با افراد دیگر است هم یک راهبرد یادگیری است؛ هم یک راهبرد تعامل اجتماعی. دانش‌آموزانی که در کلاس درس از دیگران کمک می‌طلبند ممکن است تصور کنند که چنین عملی تصویر آن‌ها را نزد دیگران تحت تأثیر قرار می‌دهد. از این رو، انتظار می‌رود که هدف‌های اجتماعی دانش‌آموزان و به طبع آن هدف‌های دوستی آن‌ها با عقاید و رفتارهای کمک‌طلبی‌شان رابطه داشته باشد (ریان و شین^۷، ۲۰۱۱). کمک‌طلبی تحصیلی به عنوان راهبردی جهت غلبه بر مشکلات یادگیری و بهبود تبحر تعریف شده است (نیومن^۸، ۱۹۹۰). از این رو، کمک‌طلبی یکی از راهبردهای یادگیری است که دانش‌آموزان با استفاده از آن می‌توانند مسائل و مشکلات یادگیری و تحصیلی خود را تشخیص داده و از طریق پرسش و کمک گرفتن از دیگران در جهت رفع آن‌ها برآیند. آن‌ها از این راهبرد می‌توانند جهت تسلط بر مهارت‌ها و رسیدن به یادگیری بهتر استفاده کنند. در واقع، کمک‌طلبی تحصیلی شامل رفتارهایی از قبیل سؤال کردن از معلمان و والدین و همکلاسی‌ها، تقاضای توضیح بیشتر درباره مسئله، گرفتن سر نخ و راه حل‌های مسئله و سایر کمک‌های درسی است. این نوع کمک‌طلبی به عنوان راهبردی جهت جلوگیری از شکست تحصیلی عمل می‌کند (نیومن، ۱۹۹۰). از طریق کمک گرفتن، نه تنها مشکلات تحصیلی دانش‌آموزان کاهش می‌یابد، بلکه آگاهی و مهارت‌هایی کسب می‌کنند که در موقعیت‌های دیگر به عنوان روشی از حل مسئله و یادگیری تبحری عمل می‌کنند (نیومن، ۱۹۹۰).

¹ attitudes toward help-seeking

² perceived benefits of help-seeking

³ perceived threat of help-seeking

⁴ Ryan, Pintrich

⁵ Roussel, Elliot & Feltman

⁶ Karabenick

⁷ Ryan, Shin

⁸ Newman

کمک طلبی دارای دو شکل اجرائی و وسیله‌ای است. در کمک طلبی اجرائی دانش‌آموز پاسخ مسئله را می‌خواهد و انتظار دارد دیگران مشکل او را حل کنند، اما در کمک طلبی وسیله‌ای فرد می‌خواهد دیگران او را راهنمایی کنند تا به تنهایی مشکل خود را حل نماید (کارابنیک و نپ^۱، ۱۹۹۱). رفتار کمک‌طلبی شامل اجتناب از کمک‌طلبی^۲ و پذیرش کمک‌طلبی^۳ است. اجتناب از کمک‌طلبی به رفتاری گفته می‌شود که دانش‌آموز در حالی که به کمک نیاز دارد، کمک نمی‌گیرد. بر عکس، پذیرش کمک‌طلبی به رفتاری اطلاق می‌شود که در آن دانش‌آموز، سرخ و توضیحاتی را در مورد راه حل مسئله در خواست می‌کند (رایان و پتتریچ، ۱۹۹۷).

کمک‌طلبی علاوه بر اینکه راهبردی جهت رفع مشکلات تحصیلی است، به صورت یک فرایند اجتماعی تعاملی نیز در نظر گرفته می‌شود. کمک‌طلبی لزوماً نیازمند افراد دیگری است که دانش‌آموزان با آن‌ها تعامل دارند و از آن‌ها کمک می‌گیرند. در واقع کمک‌طلبی بعد اجتماعی خود نظم‌دهی تحصیلی است که دانش‌آموزان برای نظم بخشیدن به یادگیری خود از کمک دیگران استفاده می‌کنند (نیومن، ۱۹۹۰؛ زیمرمن، ۱۹۹۸).

دانش‌آموزان در دوران تحصیلات خود با مشکلاتی روبرو می‌شوند که نمی‌توانند به تنهایی آن‌ها را حل کنند و گاهی خود را در رفع این مشکلات ناکارآمد می‌دانند (روزن^۴، ۱۹۸۳). در چنین مواقعی برخی از دانش‌آموزان کمک می‌گیرند و برخی دیگر کمک نمی‌گیرند. کمک‌طلبی دانش‌آموزان ممکن است از منابع رسمی یا منابع غیررسمی صورت گیرد. در کمک‌طلبی رسمی، دانش‌آموزان از معلم، مشاور یا دست‌اندرکاران مدرسه کمک می‌گیرند. در حالی که در کمک‌طلبی غیررسمی، بیش‌تر از دوستان، همسالان و همکلاسی‌ها کمک می‌خواهند. به طور کلی در کمک‌طلبی، فعالیت‌های دیگران نقش اساسی در بهبود عملکرد دانش‌آموزان دارند و با راهنمایی و کمک آن‌هاست که دانش‌آموزان به یادگیری خود نظم می‌دهند. پژوهش‌های مختلفی به عنوان مثال (روزن، ۱۹۸۳، کارابنیک و نپ، ۱۹۸۸)، نشان داده‌اند که دانش‌آموزان به هنگام مواجه شدن با عملکرد تحصیلی ضعیف، وقتی نتوانند مشکل تحصیلی خود را به تنهایی حل کنند، احساس ناکارآمدی می‌کنند، ولی صرفاً این تشخیص ناکارآمدی به رفتار جبرانی منجر نمی‌شود. به این معنی که برخی از دانش‌آموزان هرگز برای رفع مشکلات تحصیلی خود کمک نمی‌خواهند. بنابراین، بررسی عوامل مختلفی که از کمک طلبی دانش‌آموزان به هنگام نیاز جلوگیری می‌کنند از جمله مسائل مهم نظام آموزشی هر کشور است.

¹ Knapp

² help-seeking avoidance

³ help-seeking acceptance

⁴ Rosen

نوجوانی دوره مهمی از زندگی است و در طول این دوران، کیفیت دوستی نقش مهمی در تعریف از خود نوجوان بازی می‌کند (برنت^۱، ۱۹۹۹). مطالعه‌ها نشان داده‌اند که صمیمیت‌جویی و روابط مثبت و محکم دوستی، رابطه مثبت با کمک‌طلبی سازگار و رابطه منفی با اجتناب از کمک‌طلبی دارد (نلسون-لی گال^۲، ۱۹۹۲؛ ریان، هیکس و میگلی^۳، ۱۹۹۷). کمک‌طلبی، جوانب مختلف درگیری تحصیلی و اجتماعی را با هم ترکیب می‌کند، چون هم یک راهبرد یادگیری است و هم یکی از اشکال تعامل‌های اجتماعی به شمار می‌رود. در واقع، کمک‌طلبی هم به هدف‌های تحصیلی و هم به هدف‌های اجتماعی، کمک می‌کند. از این رو، انتظار می‌رود که هدف‌های اجتماعی دانش‌آموزان با عقاید و رفتارهای کمک‌طلبی شان رابطه داشته باشد. طی دوران نوجوانی، روابط با همسالان و جستجوی محبوبیت در نزد آن‌ها از اهمیت خاصی برخوردار می‌شود (ریان و شین، ۲۰۱۱). بنابراین رابطه بین هدف‌های اجتماعی و رفتار کمک‌طلبی ممکن است مخصوصاً در دوره نوجوانی، قوی باشد.

از طرف دیگر، رفتار کمک‌طلبی تحت تأثیر نگرش نسبت به کمک‌طلبی قرار دارد (ریان و پینتریچ، ۱۹۹۷؛ روسل و همکاران، ۲۰۱۱). با وجود اهمیت زیاد کمک‌طلبی در پیشرفت تحصیلی، پژوهش‌ها نشان داده‌اند که اجتناب از کمک‌طلبی در اوایل نوجوانی افزایش می‌یابد (ریان و میگلی، ۱۹۹۸) که عوامل متعددی در این امر تأثیرگذار هستند.

کیتینگ^۴ (۱۹۹۰، به نقل از ریان و پینتریچ، ۱۹۹۷) در پژوهش خود نشان داد که در نوجوانی مهارت‌های فراشناختی رشد می‌کنند، لذا نوجوانان بهتر می‌توانند بر عملکرد خود نظارت داشته باشند؛ در مورد آن فکر کنند و تشخیص دهند که آیا در موقعیت‌های تحصیلی، نیازمند کمک هستند یا خیر. با وجود این بسیاری از دانش‌آموزان نوجوان در هنگام نیاز به کمک در امر تحصیل، به جستجوی آن اقدام نمی‌کنند (ریان و میگلی، ۱۹۹۸). حال این سؤال پیش می‌آید که چرا نوجوانان علی‌رغم افزایش قابلیت‌های شناختی در طول این دوره، از کمک‌طلبی اجتناب می‌کنند؟ این تناقض، اهمیت بررسی عوامل انگیزشی و اجتماعی مؤثر بر کمک‌طلبی در کلاس درس را روشن می‌سازد.

در این میان، در رابطه با تفاوت هدف‌های پیشرفت و کمک‌طلبی افراد عادی و تیزهوش نیز نتایج متناقضی وجود دارد. از جمله نتایج پژوهش گلستانه و عسکری (۱۳۹۲) در بررسی پیشایندهای کمک‌طلبی و اجتناب از کمک‌طلبی، در مقایسه بین دانش‌آموزان عادی و تیزهوش، نشان داد که دانش‌آموزان تیزهوش، تبحرگرا بوده و بیش‌تر از دانش‌آموزان عادی در مواقع لزوم، از

¹ Berndt

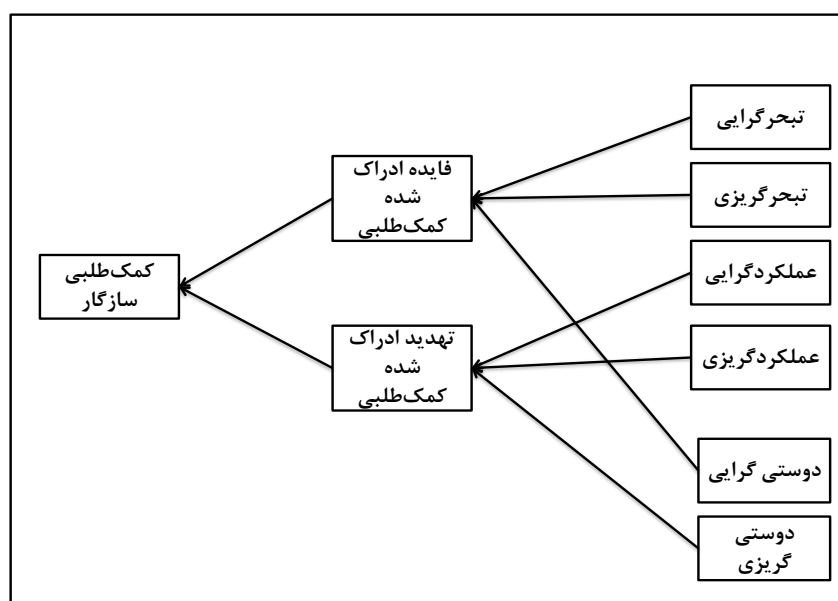
² Nelson-Le Gall

³ Ryan, Hicks & Midgley

⁴ Keating

کمک‌طلبی استفاده می‌کنند. در حالی که مطالعه مرزوقی، شیخ‌الاسلامی و شمشیری^۱ (۲۰۰۹) در بررسی دانش‌آموزان تیزهوش نشان داد که آن‌ها در هدف‌های پیشرفت خود بیش‌تر از دانش‌آموزان عادی، عملکردگرا هستند. به طور کلی، پژوهش‌ها در رابطه با تفاوت دانش‌آموزان تیزهوش و عادی در متغیرهای پژوهش، نتایج متفاوتی را گزارش کرده‌اند. به همین دلیل، مقایسه مدل در دانش‌آموزان تیزهوش و عادی مفید به نظر می‌رسد.

پژوهش حاضر به منظور بررسی نقش واسطه‌گرانه فایده و تهدید ادراک شده کمک‌طلبی است که با توجه به پیشینه پژوهش، الگویی طراحی شده و تأثیرات مستقیم و غیرمستقیم متغیرهای مذکور بر کمک‌طلبی سازگار، با ارزیابی روابط میان متغیرها و معناداری روابط هر یک و برآورد برازش الگو بررسی می‌شود. همچنین، مقایسه‌ای بین گروه‌های تیزهوش و عادی صورت می‌گیرد. الگوی مفهومی پژوهش حاضر، در شکل ۱ نمایش داده شده است. فرضیه‌های پژوهش نیز، در راستای الگوی مفهومی در زیر مدل، بیان شده است.



شکل ۱. مدل رابطه علی هدف‌های پیشرفت و دوستی با کمک‌طلبی سازگار با میانجی‌گری فایده ادراک شده کمک‌طلبی و تهدید ادراک شده کمک‌طلبی

¹ Marzooghi, Sheikholeslami & Shamshiri

فرضیه‌ها

هدف‌های تبحرگرا با میانجی‌گری فایده ادراک شده کمک‌طلبی اثر غیرمستقیمی بر کمک‌طلبی سازگار دارد. هدف تبحرگریز با میانجی‌گری فایده ادراک شده کمک‌طلبی اثر غیرمستقیمی بر کمک‌طلبی سازگار دارد. هدف عملکردگرا با میانجی‌گری تهدید ادراک شده کمک‌طلبی اثر غیرمستقیمی بر کمک‌طلبی سازگار دارد. هدف عملکردگریز با میانجی‌گری تهدید ادراک شده کمک‌طلبی اثر غیرمستقیمی بر کمک‌طلبی سازگار دارد. هدف دوستی‌گرا با میانجی‌گری فایده ادراک شده کمک‌طلبی اثر غیرمستقیمی بر کمک‌طلبی سازگار دارد. هدف دوستی‌گریز با میانجی‌گری تهدید ادراک شده کمک‌طلبی اثر غیرمستقیمی بر کمک‌طلبی سازگار دارد. مدل علی هدف‌های پیشرفت و دوستی با کمک‌طلبی سازگار با میانجی‌گری فایده ادراک شده کمک‌طلبی و تهدید ادراک شده کمک‌طلبی در دو گروه تیزهوش و عادی متفاوت است.

روش پژوهش

جامعه آماری این پژوهش، شامل کلیه دانش‌آموزان دختر پایه نهم مدارس استعدادهای درخشان و عادی شهر اهواز، در سال تحصیلی ۹۶-۹۵ بودند. جهت آزمایش مدل و تعیین روایی و پایایی ابزارها از روش‌های نمونه‌گیری سرشماری و تصادفی چند مرحله‌ای (نسبتی) استفاده شد. به این صورت که ۱۲۰ دانش‌آموز دختر تیزهوش (کل دانش‌آموزان) به روش سرشماری و ۱۲۰ دانش‌آموز دختر عادی پایه نهم، به شیوه تصادفی چند مرحله‌ای (از ۳ مدرسه متوسطه)، به عنوان نمونه انتخاب شدند. چین^۱ (۱۹۹۸)، به نقل از بشلیده، (۱۳۹۳) در نمونه‌گیری مدل‌های ساختاری، قانون سرانگشتی ۱۰ آزمودنی به ازاء یک متغیر مشاهده شده در مدل را پیشنهاد می‌کند.

ابزارهای پژوهش

پرسش‌نامه هدف پیشرفت تجدید نظر شده: برای سنجش هدف‌های پیشرفت از پرسش‌نامه هدف پیشرفت تجدید نظر شده البوت و مک‌گریگور (۲۰۰۱) استفاده شد. این پرسش‌نامه برای سنجش ابعاد جهت‌گیری هدف بر طبق الگوی چهار وجهی ارائه شده و مشتمل بر ۱۲ گویه است. هر سه گویه یک جهت‌گیری را می‌سنجد و در مقابل هرگویه طیف لیکرتی ۷ درجه‌ای قرار دارد. البوت و میورایاما^۲ (۲۰۰۸) روایی این پرسش‌نامه را با روش تحلیل عاملی بررسی کردند که ۴ عامل به دست آمد و در مجموع، ۸۱/۵٪ از واریانس آن را تبیین می‌کند. عاشوری (۱۳۸۹) روایی این پرسش‌نامه را با روش تحلیل عاملی بررسی کرد که ۴ عامل به طور کلی، ۷۳/۶٪ از کل واریانس را تبیین کردند. البوت و میورایاما (۲۰۰۸) با استفاده از روش آلفای کرونباخ، ضرایب پایایی خرده

¹ Chin

² Murayama

مقیاس‌های هدف‌های تبحرگرا، تبحرگریز، عملکردگرا و عملکردگریز را به ترتیب ۰/۸۸، ۰/۹۲ و ۰/۹۴ به دست آوردند. همچنین، عاشوری (۱۳۸۹) با استفاده از روش آلفای کرونباخ، ضرایب پایایی خرده مقیاس‌های مذکور را ۰/۷۱، ۰/۷۱، ۰/۶۹ و ۰/۸۰ به دست آورد.

در پژوهش حاضر، به منظور تعیین روایی سازه پرسش‌نامه هدف‌های پیشرفت تجدید نظر شده از روش تحلیل عامل تأییدی استفاده شد. شاخص‌های برازش به دست آمده $GFI = ۰/۹۳$ ، $AGFI = ۰/۸۸$ و $RMSEA = ۰/۰۸$ نشان‌دهنده برازش مطلوب داده‌ها با مدل اندازه‌گیری است. همچنین، ضریب پایایی این پرسش‌نامه در پژوهش حاضر، با استفاده از روش آلفای کرونباخ برای خرده مقیاس‌های هدف‌های تبحرگرا، تبحرگریز، عملکردگرا و عملکردگریز به ترتیب ۰/۶۲، ۰/۶۲، ۰/۶۷ و ۰/۷۱ به دست آمد.

پرسش‌نامه هدف‌های دوستی: به منظور سنجش هدف‌های دوستی از پرسش‌نامه ۸ گویه‌ای هدف‌های دوستی ساخته الیوت و همکاران (۲۰۰۶) استفاده شد. این پرسش‌نامه، گویه‌هایی برای بررسی تمرکز فرد بر پیشرفت نتایج مثبت اجتماعی (هدف‌های دوستی‌گرا با ۴ گویه) و گویه‌هایی برای بررسی اجتناب فرد از پیامدهای منفی اجتماعی (هدف‌های دوستی‌گریز با ۴ گویه) را در برمی‌گیرد (فوستر و همکاران، ۲۰۰۹). لازم به ذکر است که این پرسش‌نامه برای اولین بار توسط محقق ترجمه و در ایران به کار گرفته شد. شرکت‌کنندگان به گویه‌ها بر اساس یک طیف لیکرت ۷ درجه‌ای پاسخ می‌دهند. الیوت و همکاران (۲۰۰۶) روایی صوری این ابزار را مناسب گزارش کردند. همچنین، آن‌ها در یک مطالعه، در بررسی پایایی ابزار، ضرایب آلفای کرونباخ را برای هدف‌های دوستی‌گرا ۰/۸۸ و برای هدف‌های دوستی‌گریز ۰/۷۵ و در مطالعه دیگر به ترتیب ۰/۸۵ و ۰/۸۱ به دست آوردند. فوستر و همکاران (۲۰۰۹) نیز در پژوهش خود، ضرایب پایایی این مقیاس را به ترتیب برای هدف‌های دوستی‌گرا و دوستی‌گریز ۰/۸۷ و ۰/۷۷ گزارش کردند.

در پژوهش حاضر، به منظور تعیین روایی سازه پرسش‌نامه هدف‌های دوستی تجدید نظر شده از روش تحلیل عامل تأییدی استفاده شد. شاخص‌های برازش به دست آمده $GFI = ۰/۹۷$ ، $AGFI = ۰/۹۵$ و $RMSEA = ۰/۰۴$ نشان‌دهنده برازش مطلوب داده‌ها با مدل اندازه‌گیری است. همچنین، ضریب پایایی با استفاده از روش آلفای کرونباخ برای خرده مقیاس‌های هدف‌های دوستی‌گرا و دوستی‌گریز به ترتیب ۰/۶۵ و ۰/۸۷ به دست آمد.

پرسش‌نامه کمک‌طلبی: پرسش‌نامه کمک‌طلبی توسط ریان و پینتریچ (۱۹۹۷) ساخته شده است. این پرسش‌نامه دارای دو عامل، یعنی کمک‌طلبی سازگار و اجتناب از کمک‌طلبی است. هر عامل دارای ۷ گویه است و با استفاده از یک مقیاس ۵ درجه‌ای نمره‌گذاری می‌شود. این پرسش‌نامه توسط قدم‌پور و سرمد (۱۳۸۲) ترجمه و تعیین روایی و پایایی شده است. ریان و پینتریچ (۱۹۹۷) روایی

خرده مقیاس اجتناب از کمک‌طلبی را به روش تحلیل عاملی، چرخش واریماکس، محاسبه کردند و عامل اجتناب از کمک‌طلبی ۲۷٪ کل واریانس را تبیین کرد. در نسخه فارسی، قدم‌پور و سرمد (۱۳۸۲) نیز روایی عامل اجتناب از کمک‌طلبی را با استفاده از روش تحلیل عاملی محاسبه کردند و مشخص شد که عامل اجتناب از کمک‌طلبی ۲۹/۴٪ کل واریانس را تبیین می‌کند. رضانی پانی (۱۳۸۹) برای تعیین روایی ملاکی همزمان به هر خرده مقیاس یک گویه محقق ساخته اضافه کرد، در نتیجه ضرایب خرده مقیاس‌های کمک‌طلبی سازگار و اجتناب از کمک‌طلبی را به ترتیب ۰/۴۶ و ۰/۵۲ به دست آورد و روایی این خرده مقیاس‌ها را در سطح مطلوبی گزارش نمود. در پژوهش ریان و پینتریچ (۱۹۹۷) ضرایب پایایی خرده مقیاس‌های کمک‌طلبی سازگار و اجتناب از کمک‌طلبی با استفاده از روش آلفای کرونباخ به ترتیب ۰/۶۸ و ۰/۶۵ به دست آمد. همچنین، کارابنیک (۲۰۰۳) ضرایب پایایی خرده مقیاس‌های کمک‌طلبی سازگار و اجتناب از کمک‌طلبی را، با استفاده از روش آلفای کرونباخ، به ترتیب ۰/۶۲ و ۰/۷۷ به دست آورد. قدم‌پور و سرمد (۱۳۸۲) پایایی هر دو خرده مقیاس، کمک‌طلبی و اجتناب از کمک‌طلبی را با استفاده از روش آلفای کرونباخ ۰/۶۸ گزارش کردند. رضانی پانی (۱۳۸۹) ضرایب پایایی خرده مقیاس‌های کمک‌طلبی سازگار و اجتناب از کمک‌طلبی را با استفاده از روش آلفای کرونباخ به ترتیب ۰/۵۹ و ۰/۶۴ به دست آورد.

در پژوهش حاضر، به منظور تعیین روایی سازه پرسش‌نامه کمک‌طلبی تجدید نظر شده از روش تحلیل عامل تأییدی استفاده شد. شاخص‌های برازش به دست آمده $AGFI = ۰/۸۸$ ، $GFI = ۰/۹۱$ و $RMSEA = ۰/۰۶$ نشان‌دهنده برازش مطلوب داده‌ها با مدل اندازه‌گیری است. همچنین، ضریب پایایی این پرسش‌نامه در پژوهش حاضر، با استفاده از روش آلفای کرونباخ برای خرده مقیاس‌های کمک‌طلبی و اجتناب از کمک‌طلبی به ترتیب ۰/۸۲ و ۰/۸۷ به دست آمد.

مقیاس فایده ادراک شده کمک‌طلبی: برای سنجش فایده ادراک شده کمک‌طلبی، از خرده مقیاس ۵ ماده‌ای فایده ادراک شده کمک‌طلبی استفاده شد که بخشی از مقیاس‌های کمک‌طلبی در دانش کامپیوتر (پاژره و چئونگ، ۲۰۰۴) است. این پرسش‌نامه بر اساس یک طیف لیکرت ۴ درجه‌ای (۱ = کاملاً غلط و ۴ = کاملاً صحیح) است. دامنه نمره‌ها در آن از ۵ تا ۲۰ در تغییر است. لازم به ذکر است که این پرسش‌نامه برای اولین بار در ایران، توسط محقق ترجمه و به کار گرفته شد. برای سنجش روایی مقیاس فایده ادراک شده کمک‌طلبی، سیمون (۲۰۱۰) در پژوهش خود بین این خرده مقیاس و مقیاس صلاحیت ادراک شده تحصیلی^۱، ضرایب همبستگی معنادار ۰/۴۳۵ برای پسرها و ۰/۳۵۹ برای دخترها را به دست آورد. همچنین، ضریب پایایی خرده مقیاس فایده ادراک شده کمک‌طلبی با استفاده از روش آلفای کرونباخ ۰/۷۴ به دست آمد. در پژوهش حاضر، روایی خرده

^۱ Perceived Academic Competence Scale

مقیاس فایده ادراک شده کمک‌طلبی از طریق همبسته کردن آن با مقیاس صلاحیت ادراک شده تحصیلی محاسبه شد، که ضریب همبستگی ۰/۱۷۲ به دست آمد. همچنین، پایایی این خرده مقیاس با استفاده از روش آلفای کرونباخ، ۰/۶۵ و با استفاده از روش تنصیف، ۰/۷۱ به دست آمد.

خرده مقیاس تهدید ادراک شده کمک‌طلبی: به منظور سنجش تهدید ادراک شده در این پژوهش، از خرده مقیاس تهدید ادراک شده کمک‌طلبی استفاده شد که بخشی از پرسش‌نامه کمک‌طلبی (کارابنیک، ۲۰۰۴) است. این خرده مقیاس، دارای ۳ گویه است و بر اساس یک طیف ۵ درجه‌ای از نوع لیکرت (۱= به هیچ عنوان درست نیست و ۵= کاملاً صحیح است) تنظیم شده است و دامنه نمره‌ها در آن بین ۳ تا ۱۵ متغیر است. این مقیاس برای اولین بار در ایران، توسط محقق ترجمه و به کار گرفته شد. کارابنیک (۲۰۰۴)، در تعیین روایی خرده مقیاس تهدید ادراک شده کمک‌طلبی از ضریب همبستگی بین این خرده مقیاس و خرده مقیاس‌های اجتناب از کمک‌طلبی^۱، کمک‌طلبی اجرایی^۲، کمک‌طلبی ابزاری^۳ استفاده کرده است و این ضرایب به ترتیب ۰/۶۹، ۰/۵۲، ۰/۲۶- گزارش کرده است. در نتیجه، بین تهدید ادراک شده کمک‌طلبی و سه خرده مقیاس اول همبستگی معنادار وجود دارد. همچنین، کارابنیک (۲۰۰۴) ضرایب پایایی خرده مقیاس تهدید ادراک شده کمک‌طلبی را با استفاده از روش آلفای کرونباخ در یک مطالعه ۰/۸۱ و در مطالعه دیگر ۰/۸۵ گزارش کرده است. در این پژوهش، روایی خرده مقیاس تهدید ادراک شده کمک‌طلبی از طریق همبسته کردن آن با خرده مقیاس‌های اجتناب از کمک‌طلبی، کمک‌طلبی اجرایی و کمک‌طلبی ابزاری مقیاس کمک‌طلبی کارابنیک (۲۰۰۴) محاسبه گردید، که به ترتیب ضرایب برابر با ۰/۴۹، ۰/۳۳ و ۰/۲۹- به دست آمدند، و نتایج نشان داد که بین تهدید ادراک شده کمک‌طلبی و سه خرده مقیاس مذکور همبستگی معناداری در سطح ($p < 0/05$) وجود دارد. همچنین، ضرایب پایایی خرده مقیاس تهدید ادراک شده کمک‌طلبی، با استفاده از روش آلفای کرونباخ، ۰/۶۴ و با استفاده از روش تنصیف، ۰/۶۵ محاسبه شدند که این نتایج گویای این است که دارای ضریب پایایی مطلوبی است.

یافته‌ها

برای آزمون مدل مفهومی از روش تحلیل مسیر استفاده شد. با توجه به این که مبنای تجزیه و تحلیل الگوهای علی ماتریس همبستگی است، لذا در جدول ۱، یافته‌های توصیفی مربوط به متغیرهای پژوهش و در جدول ۲ و ۳ ضرایب همبستگی بین متغیرهای موجود در مدل ارائه شده است.

¹ help-seeking avoidance

² executive help-seeking

³ instrumental help-seeking

جدول ۱. یافته‌های توصیفی مربوط به متغیرهای پژوهش

| متغیرها | نوع مدرسه | شاخص‌های توصیفی | | |
|-----------------|---------------|-----------------|--------------|------------|
| | | میانگین | انحراف معیار | حداقل نمره |
| هدف تبحرگرا | مدارس استعداد | ۱۹/۶۳ | ۱/۶۳ | ۱۵ |
| | درخشان | ۲۰/۲۵ | ۱/۱۸ | ۲۱ |
| هدف تبحرگریز | مدارس استعداد | ۱۷/۱۹ | ۳/۵۵ | ۹ |
| | درخشان | ۱۶/۴۷ | ۳/۳۱ | ۸ |
| هدف عملکردگرا | مدارس استعداد | ۱۹/۳۵ | ۲/۰۴ | ۱۳ |
| | درخشان | ۱۶/۰۷ | ۳/۱۱ | ۹ |
| هدف عملکردگریز | مدارس استعداد | ۱۷/۶۲ | ۳/۴۸ | ۹ |
| | درخشان | ۱۱/۷۹ | ۴/۶۵ | ۳ |
| دوستی‌گرایی | مدارس استعداد | ۲۵/۵۰ | ۲/۹۴ | ۱۶ |
| | درخشان | ۲۵/۵۹ | ۲/۳۷ | ۱۹ |
| دوستی‌گریزی | مدارس استعداد | ۲۲/۸۲ | ۳/۵۳ | ۱۲ |
| | درخشان | ۲۲/۰۴ | ۳/۴۰ | ۱۴ |
| فایده‌آدراک‌شده | مدارس استعداد | ۱۴/۲۹ | ۱/۸۸ | ۱۰ |
| | درخشان | ۱۵/۵۱ | ۲/۲۲ | ۱۰ |
| کمک‌طلبی | مدارس استعداد | ۷/۷۵ | ۳/۰۵ | ۳ |
| | درخشان | ۵/۷۸ | ۱/۷۰ | ۳ |
| تهدید آدراک‌شده | مدارس استعداد | ۲۵/۳۴ | ۲/۲۵ | ۲۱ |
| | درخشان | ۲۸/۲۷ | ۳/۴۴ | ۲۲ |
| کمک‌طلبی سازگار | مدارس عادی | | | ۳۵ |

جدول ۲. ضرایب همبستگی بین مقیاس‌ها و خرده مقیاس‌های پژوهش در مدارس استعدادهای درخشان

| متغیرها | ۱ | ۲ | ۳ | ۴ | ۵ | ۶ | ۷ | ۸ | ۹ |
|-------------------|----------------------|----------------------|----------------------|----------------------|----------------------|----------------------|----------------------|--------------------|---|
| ۱ هدف تبحرگرا | | | | | | | | | |
| ۲ هدف تبحرگریز | -۰/۴۶ ^{***} | | | | | | | | |
| ۳ هدف عملکردگرا | -۰/۷۲ ^{***} | -۰/۴۶ ^{***} | | | | | | | |
| ۴ هدف عملکردگریز | -۰/۶۵ ^{***} | ۰/۳۶ [*] | ۰/۷۶ ^{***} | | | | | | |
| ۵ هدف دوستی‌گرا | ۰/۴۲ ^{***} | -۰/۳۶ [*] | -۰/۴۷ ^{***} | -۰/۳۶ [*] | | | | | |
| ۶ هدف دوست‌گریز | -۰/۶۴ ^{***} | ۰/۴۶ ^{***} | ۰/۵۹ ^{***} | ۰/۵۹ ^{***} | -۰/۴۰ ^{**} | | | | |
| ۷ فایده ادراک شده | ۰/۶۰ ^{***} | -۰/۴۶ ^{***} | -۰/۵۴ ^{***} | -۰/۴۹ ^{***} | ۰/۲۰ [*] | -۰/۴۸ ^{***} | | | |
| ۸ تهدید ادراک شده | -۰/۷۴ ^{***} | ۰/۴۲ ^{***} | ۰/۸۵ ^{***} | ۰/۷۹ ^{***} | -۰/۴۳ ^{***} | ۰/۷۸ ^{***} | -۰/۵۳ ^{***} | | |
| ۹ کمک‌طلبی سازگار | ۰/۸۴ ^{***} | -۰/۵۰ [*] | -۰/۸۰ ^{***} | -۰/۷۳ ^{***} | ۰/۴۷ [*] | -۰/۶۸ ^{***} | ۰/۶۵ ^{***} | -۰/۶۱ [*] | |

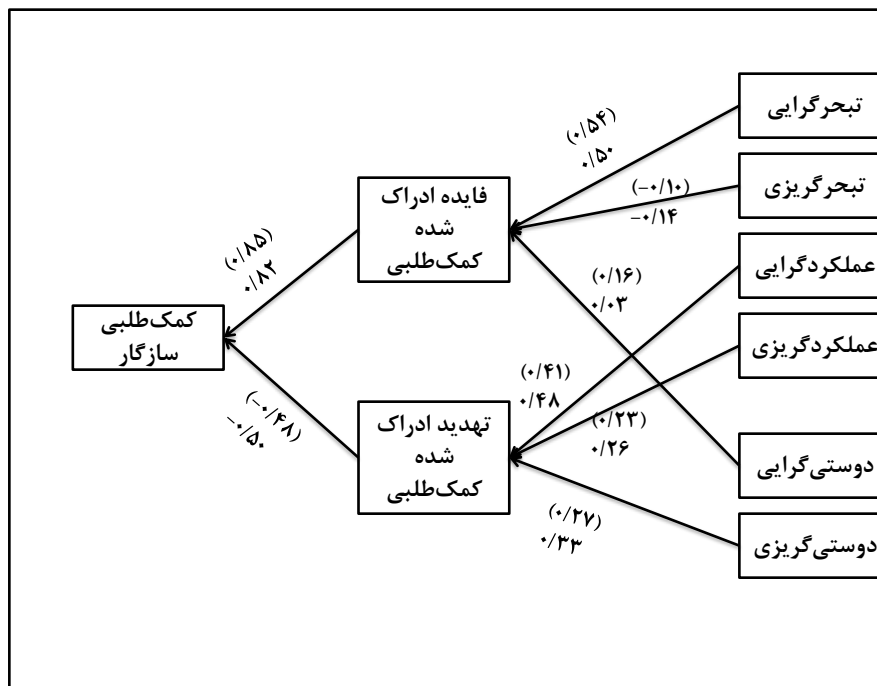
جدول ۳. ضرایب همبستگی بین مقیاس‌ها و خرده مقیاس‌های پژوهش در مدارس عادی

| متغیرها | ۱ | ۲ | ۳ | ۴ | ۵ | ۶ | ۷ | ۸ | ۹ |
|-------------------|----------------------|----------------------|----------------------|----------------------|--------------------|----------------------|----------------------|----------------------|---|
| ۱ هدف تبحرگرا | | | | | | | | | |
| ۲ هدف تبحرگریز | -۰/۳۲ [*] | | | | | | | | |
| ۳ هدف عملکردگرا | -۰/۷۱ ^{***} | ۰/۳۷ [*] | | | | | | | |
| ۴ هدف عملکردگریز | -۰/۴۲ ^{***} | ۰/۲۵ [*] | ۰/۸۴ ^{***} | | | | | | |
| ۵ هدف دوستی‌گرا | ۰/۳۱ [*] | -۰/۲۳ [*] | -۰/۴۵ ^{***} | -۰/۵۶ ^{***} | | | | | |
| ۶ هدف دوستی‌گریز | -۰/۴۴ ^{***} | ۰/۴۶ ^{***} | ۰/۳۳ [*] | ۰/۵۱ ^{***} | -۰/۳۰ [*] | | | | |
| ۷ فایده ادراک شده | ۰/۶۲ ^{***} | -۰/۴۷ ^{***} | -۰/۵۳ ^{***} | -۰/۵۱ ^{***} | ۰/۳۲ [*] | -۰/۴۸ ^{***} | | | |
| ۸ تهدید ادراک شده | -۰/۷۱ ^{***} | ۰/۴۲ ^{***} | ۰/۷۹ ^{***} | ۰/۷۶ ^{***} | -۰/۴۸ [*] | ۰/۷۴ ^{***} | -۰/۵۵ ^{***} | | |
| ۹ کمک‌طلبی سازگار | ۰/۶۵ ^{***} | -۰/۴۶ [*] | -۰/۸۳ ^{***} | -۰/۶۲ ^{***} | ۰/۳۳ [*] | -۰/۳۵ [*] | ۰/۷۵ ^{***} | -۰/۶۸ ^{***} | |

مقدار جدول‌های ۲ و ۳ نشان می‌دهند که تمام متغیرهای پژوهش حاضر دارای همبستگی معناداری با یکدیگر هستند. این امر حکایت از انتخاب مناسب متغیرها در این پژوهش، بر اساس پیشینه پژوهشی و مطالعه‌های صورت گرفته در گذشته دارد. برای پیش‌بینی کمک‌طلبی سازگار دانش‌آموزان تیزهوش و عادی، الگوی مفهومی پیشنهادی از طریق تحلیل مسیر با استفاده از نرم‌افزار

آزمون و مقایسه مدل علی هدف های پیشرفت و دوستی با کمک طلبی... ۲۰۷

AMOS بررسی شد. به منظور آزمون مدل و بررسی برازش الگوی پیشنهادی با داده‌ها، از شاخص‌های برازندگی استفاده می‌شود. در ادامه این شاخص‌ها بررسی شده‌اند. در شکل ۲، مدل آزمون شده تحقیق نشان داده شده است. اعداد داخل پرانتز، ضرایب مسیر دانش‌آموزان تیزهوش و اعداد بدون پرانتز، ضرایب مسیر دانش‌آموزان عادی را نشان می‌دهند.



شکل ۲. مدل آزمون شده پژوهش حاضر

مدل رابطه علی هدف‌های پیشرفت و دوستی با کمک‌طلبی سازگار با میانجی‌گری فایده ادراک شده کمک‌طلبی و تهدید ادراک شده کمک‌طلبی

جدول ۴. شاخص‌های نیکویی برازش مدل دانش‌آموزان مدارس استعدادهای درخشان

| مقدار | شاخص‌های برازندگی |
|-------|--|
| ۱/۶۴ | نسبت مجذور کای به درجه آزادی (x2/df) |
| ۰/۹۷ | شاخص نیکویی برازش (GFI) |
| ۰/۸۷ | شاخص نیکویی برازش تعدیل یافته (AGFI) |
| ۰/۹۸ | شاخص برازندگی هنجار شده (NFI) |
| ۰/۹۸ | شاخص برازندگی تطبیقی (CFI) |
| ۰/۹۸ | شاخص برازندگی افزایشی (IFI) |
| ۰/۹۷ | شاخص توکر- لویس (TLI) |
| ۰/۰۷ | ریشه میانگین مجذورات خطای تقریب (RAMSEA) |

مدل نهایی پژوهش در شکل ۲ آمده است. در این نمودار، ضرایب مسیرها بر روی فلش‌های مربوطه نشان داده شده است.

جدول ۵. اثرات مستقیم، غیرمستقیم، اثر کل متغیرهای پژوهش در دانش‌آموزان مدارس استعدادهای درخشان

| مسیر | اثر مستقیم | اثر غیرمستقیم | اثر کل |
|------------------------------|------------|---------------|--------|
| به کمک‌طلبی سازگار: | | | |
| تبحرگرایی | - | ۰/۴۶ | ۰/۴۶ |
| تبحرگریزی | - | -۰/۰۹ | -۰/۰۹ |
| عملکردگرایی | - | -۰/۲۰ | -۰/۲۰ |
| عملکردگریزی | - | -۰/۱۲ | -۰/۱۲ |
| دوستی‌گرایی | - | ۰/۱۴ | -۰/۱۴ |
| دوستی‌گریزی | - | -۰/۱۳ | -۰/۱۳ |
| فایده ادراک شده کمک‌طلبی | ۰/۸۵ | - | ۰/۸۵ |
| تهدید ادراک شده کمک‌طلبی | -۰/۴۸ | - | -۰/۴۸ |
| به فایده ادراک شده کمک‌طلبی: | | | |
| از تبحرگرایی | ۰/۵۴ | - | ۰/۵۴ |
| از تبحرگریزی | -۰/۱۰ | - | -۰/۱۰ |
| از دوستی‌گرایی | ۰/۱۶ | - | ۰/۱۶ |
| به تهدید ادراک شده کمک‌طلبی: | | | |
| از عملکردگرایی | ۰/۴۱ | - | ۰/۴۱ |
| از عملکردگریزی | ۰/۲۳ | - | ۰/۲۳ |
| از دوستی‌گریزی | ۰/۲۷ | - | ۰/۲۷ |

نتایج آزمون بوت استراپ نشان داد که سهم واسطه‌گری فایده ادراک شده کمک‌طلبی برای هدف تبحرگرا به کمک‌طلبی سازگار برابر ۰/۴۶ معنادار است ($p = ۰/۰۰۰۱$). همچنین، سهم واسطه‌گری فایده ادراک شده کمک‌طلبی برای هدف تبحرگریز به کمک‌طلبی سازگار برابر ۰/۰۹- معنادار است ($p = ۰/۰۰۰۱$). سهم واسطه‌گری تهدید ادراک شده کمک‌طلبی برای هدف عملکردگرا به کمک‌طلبی سازگار برابر ۰/۲۰- معنادار است ($p = ۰/۰۰۰۱$). سهم واسطه‌گری تهدید ادراک شده کمک‌طلبی برای هدف عملکردگریز به کمک‌طلبی سازگار برابر ۰/۱۲- معنادار است ($p = ۰/۰۰۰۱$). به علاوه، سهم واسطه‌گری فایده ادراک شده کمک‌طلبی برای هدف دوستی‌گرا به کمک‌طلبی سازگار برابر

۰/۱۴ معنادار است ($p = ۰/۰۰۰۷$). همچنین، سهم واسطه‌گری تهدید ادراک شده کمک‌طلبی برای هدف دوستی‌گریز به کمک‌طلبی سازگار برابر ۰/۱۳- معنادار است ($p = ۰/۰۰۰۱$).

جدول ۶. شاخص‌های نیکویی برازش مدل دانش‌آموزان مدارس عادی

| مقدار | شاخص‌های برازندگی |
|-------|--|
| ۱/۶۴ | نسبت مجذور کای به درجه آزادی (x2/df) |
| ۰/۹۷ | شاخص نیکویی برازش (GFI) |
| ۰/۸۷ | شاخص نیکویی برازش تعدیل یافته (AGFI) |
| ۰/۹۸ | شاخص برازندگی هنجار شده (NFI) |
| ۰/۹۸ | شاخص برازندگی تطبیقی (CFI) |
| ۰/۹۸ | شاخص برازندگی افزایشی (IFI) |
| ۰/۹۷ | شاخص توکر- لویس (TLI) |
| ۰/۰۷ | ریشه میانگین مجذورات خطای تقریب (RAMSEA) |

جدول ۷، اثرات مستقیم، غیر مستقیم و اثر کل متغیرهای پژوهش در دانش‌آموزان عادی را نشان می‌دهد. نتایج آزمون بوت استراپ نشان داد که سهم واسطه‌گری فایده ادراک شده کمک‌طلبی برای هدف تبحرگرا به کمک‌طلبی سازگار برابر ۰/۴۱ معنادار است ($p = ۰/۰۰۰۱$). سهم واسطه‌گری فایده ادراک شده کمک‌طلبی برای هدف تبحرگریز به کمک‌طلبی سازگار برابر ۰/۱۱- معنادار است ($p = ۰/۰۰۰۱$). همچنین بر اساس نتایج حاصله، سهم واسطه‌گری تهدید ادراک شده کمک‌طلبی برای هدف عملکردگرا به کمک‌طلبی سازگار برابر ۰/۲۴- معنادار است ($p = ۰/۰۰۰۱$). سهم واسطه‌گری تهدید ادراک شده کمک‌طلبی برای هدف عملکردگریز به کمک‌طلبی سازگار برابر ۰/۱۳- معنادار است ($p = ۰/۰۰۰۱$). به علاوه، سهم واسطه‌گری فایده ادراک شده کمک‌طلبی برای هدف دوستی‌گرا به کمک‌طلبی سازگار برابر ۰/۰۲ معنادار است ($p = ۰/۰۰۰۷$). همچنین، سهم واسطه‌گری تهدید ادراک شده کمک‌طلبی برای هدف دوستی‌گریز به کمک‌طلبی سازگار برابر ۰/۱۷- معنادار است ($p = ۰/۰۰۰۱$).

جدول ۷. اثرات مستقیم، غیر مستقیم و اثر کل متغیرهای پژوهش در دانش‌آموزان مدارس عادی

| مسیر | اثر مستقیم | اثر غیر مستقیم | اثر کل |
|---------------------|------------|----------------|--------|
| به کمک‌طلبی سازگار: | | | |
| تبحرگرایی | - | ۰/۴۱ | ۰/۴۱ |
| تبحرگریزی | - | -۰/۱۱ | -۰/۱۱ |
| عملکردگرایی | - | -۰/۲۴ | -۰/۲۴ |
| عملکردگریزی | - | -۰/۱۳ | -۰/۱۳ |
| دوستی‌گرایی | - | ۰/۰۲ | ۰/۰۲ |

| | | | |
|-------|-------|-------|------------------------------|
| -۰/۱۷ | -۰/۱۷ | - | دوستی‌گریزی |
| ۰/۸۲ | - | ۰/۸۲ | فایده ادراک شده کمک‌طلبی |
| -۰/۵۰ | - | -۰/۵۰ | تهدید ادراک شده کمک‌طلبی |
| | | | به فایده ادراک شده کمک‌طلبی: |
| ۰/۵۰ | - | ۰/۵۰ | از تبحر‌گرایی |
| ۰/۱۴ | - | -۰/۱۴ | از تبحر‌گریزی |
| ۰/۰۳ | - | ۰/۰۳ | از دوستی‌گرایی |
| | | | به تهدید ادراک شده کمک‌طلبی: |
| ۰/۴۸ | - | ۰/۴۸ | از عملکرد‌گرایی |
| ۰/۲۶ | - | ۰/۲۶ | عملکرد‌گریزی |
| ۰/۳۳ | - | ۰/۳۳ | دوستی‌گریزی |

مقایسه‌های چند گروهی:

در مقایسه گروه تیزهوش و عادی تنها در مسیر هدف عملکردگرا به تهدید ادراک شده کمک‌طلبی و مسیر هدف دوستی‌گرا به فایده ادراک شده کمک‌طلبی و مسیر هدف دوستی‌گریز به تهدید ادراک شده کمک‌طلبی، تفاوت معنادار بین دو گروه مشاهده شد. نتایج در جدول‌های ۸ و ۹ نشان داده شده است. جدول ۸ بیانگر ضرایب استاندارد مقایسه‌ای و نسبت بحرانی در مقایسه‌های چند گروهی است. جدول ۹ شاخص‌های برازش را در مدل چند گروهی نشان می‌دهد.

جدول ۸. ماتریس مقایسه‌ای ضرایب استاندارد مسیرهای مشابه در مدل رابطه علی هدف‌های پیشرفت و دوستی با کمک‌طلبی سازگار با میانجی‌گری فایده و تهدید ادراک شده کمک‌طلبی در دانش‌آموزان دختر پایه نهم مدارس استعداد‌های درخشان و عادی

| مسیر | مدارس | ضرایب استاندارد | نسبت بحرانی |
|---|--------------------|-----------------|-------------|
| | استعداد‌های درخشان | ۰/۲۴ | ۱/۵۲۱ |
| هدف تبحرگرا به فایده ادراک شده کمک‌طلبی | عادی | ۰/۲۱ | |
| | استعداد‌های درخشان | -۰/۲۹ | ۱/۴۳۶ |
| هدف تبحرگریز به فایده ادراک شده کمک‌طلبی | عادی | -۰/۳۵ | |
| | استعداد‌های درخشان | ۰/۳۶ | ۲/۴۱۵ |
| هدف عملکردگرا به تهدید ادراک شده کمک‌طلبی | عادی | ۰/۶۱ | |

آزمون و مقایسه مدل علی هدف های پیشرفت و دوستی با کمک‌طلبی... ۲۱۱

| | | | | |
|-------|------|-------------------|--|----------|
| ۱/۱۱۴ | ۰/۳۳ | استعدادهای درخشان | هدف عملکردگریز به تهدید ادراک شده عادی | کمک‌طلبی |
| ۳/۱۰۵ | ۰/۴۱ | استعدادهای درخشان | هدف دوستی‌گرا به فایده ادراک شده کمک‌طلبی عادی | |
| ۲/۲۱۷ | ۰/۴۲ | استعدادهای درخشان | هدف دوستی‌گریز به تهدید ادراک شده عادی | کمک‌طلبی |
| ۱/۲۱۶ | ۰/۴۵ | استعدادهای درخشان | فایده ادراک شده کمک‌طلبی به کمک‌طلبی عادی | سازگار |
| ۱/۱۰۲ | ۰/۴۸ | استعدادهای درخشان | تهدید ادراک شده کمک‌طلبی به اجتناب از عادی | کمک‌طلبی |

جدول ۹. شاخص‌های نیکویی برازش مدل مقایسه‌ای دانش‌آموزان دختر مدارس استعدادهای درخشان و عادی

| مقدار | شاخص‌های برازندگی |
|-------|--|
| ۱/۴۱۲ | نسبت مجذور کای به درجه آزادی (χ^2 / df) |
| ۰/۹۲ | شاخص نیکویی برازش (GFI) |
| ۰/۹۶ | شاخص نیکویی برازش تعدیل یافته (AGFI) |
| ۰/۹۶ | شاخص برازندگی هنجار شده (NFI) |
| ۰/۹۵ | شاخص برازندگی تطبیقی (CFI) |
| ۰/۹۵ | شاخص برازندگی افزایشی (IFI) |
| ۰/۹۰ | شاخص توکر-لویس (TLI) |
| ۰/۰۷ | ریشه میانگین مجذورات خطای تقریب (RAMSEA) |

بحث و نتیجه‌گیری

هدف از این پژوهش، بررسی روابط ساختاری بین هدف‌های پیشرفت و دوستی با کمک‌طلبی سازگار با میانجی‌گری فایده و تهدید ادراک شده کمک‌طلبی و همچنین مقایسه این روابط در دانش‌آموزان مدارس عادی و مدارس استعدادهای درخشان بود. یافته‌ها با استفاده از تحلیل مسیر نشان دادند که در هر دو گروه مدارس استعدادهای درخشان و عادی، هدف تبحرگرا با فایده ادراک شده کمک‌طلبی رابطه مثبت دارد و از این طریق بر کمک‌طلبی سازگار تأثیرگذار است. این نتیجه با نتایج پژوهش‌های ریان و پینتریچ (۱۹۹۷)، روسل و همکاران (۲۰۱۱)، بیستی ابراهیم (۲۰۱۱)، همسو است. در تبیین این نتایج می‌توان گفت که هدف تبحرگرا از چند جهت می‌تواند فایده ادراک شده کمک‌طلبی را تحت تأثیر قرار دهد. از جمله اینکه دانش‌آموزان با هدف تبحری، علاقه‌مند به افزایش

دانش، درک و فهم و رشد شایستگی خود هستند. برای دانش‌آموزان تبحرگرا، جستجوی کمک از منابع در دسترس، به عنوان یک راهبرد سازشی برای بهبود دانش و عملکرد محسوب می‌شود. از این‌رو آن‌ها کمک‌طلبی را مفید می‌دانند و از آن استفاده می‌کنند.

همچنین، نتایج این پژوهش، رابطه منفی بین هدف تبحرگریز و فایده ادراک شده کمک‌طلبی را در هر دو گروه نشان داد. این نتیجه با یافته‌های کارابنیک (۲۰۰۴) همسو است. به عنوان تبیین بر این نتایج می‌توان ذکر کرد که دانش‌آموزان تبحرگریز بر شکست در یادگیری، نظیر درک نکردن مفهوم یک متن، متمرکز هستند، به عبارتی بیش از آنکه بر مقایسه‌های اجتماعی تمرکز کنند بر خود متمرکز هستند. این دانش‌آموزان، کمتر تقاضای کمک می‌کنند و این کار به منظور پنهان کردن توانایی پایین آن‌ها صورت می‌گیرد. به علاوه کفایت ادراک شده تحصیلی پایین این افراد باعث می‌شود که از کمک‌طلبی اجتناب کنند. چون این افراد کمک‌طلبی را تهدیدی نسبت به خود تلقی می‌کنند. تمام تلاش دانش‌آموزان تبحرگریز بر دوری گزیدن از خطا و اشتباه است، و سطح اضطراب آن‌ها بالا است، به مقایسه‌های اجتماعی و پیشرفت شخصی بی‌علاقه هستند، خودکارآمدی این افراد پایین است. به دلایل مذکور، این دانش‌آموزان کمک‌طلبی را بی‌فایده دانسته و مستعد اجتناب از کمک‌طلبی هستند.

از دیگر یافته‌های این پژوهش، وجود رابطه مثبت بین هدف‌های عملکردگرا و عملکردگریز با تهدید ادراک شده کمک‌طلبی در هر دو گروه بود که این هم به نوبه خود بر کمک‌طلبی سازگار، تأثیر منفی دارد. این نتایج با پژوهش‌های ریان و پینتریچ (۱۹۹۷)، روسل و همکاران (۲۰۱۱)، بیتهی ابراهیم (۲۰۱۱) همسو است. تبیینی که در مورد این یافته می‌توان به کار برد این است که اعتراف به نیاز به کمک، خود ارزشمندی دانش‌آموزان عملکردگرا را به چالش می‌کشد، چون آن‌ها تمایل به پنهان کردن ناتوانی خود دارند. دانش‌آموزان عملکردگرا اشتباه‌ها را نشانگر ضعف و بی‌کفایتی خود تلقی نموده و کمک‌طلبی را به عنوان تهدیدی به توانایی و حرمت خود تصور می‌کنند. یادگیرندگان با هدف عملکردگریز بر اجتناب از برانگیختن قضاوت‌های منفی دیگران و نشان دادن بی‌کفایتی و گریز از خوردن برچسب کودن تمرکز دارند، به همین دلیل کمک‌طلبی را تهدیدی نسبت به خود می‌دانند که باعث می‌شود دیگران، آن‌ها را ناتوان و بی‌کفایت تلقی کنند و از کمک‌طلبی سازگار اجتناب می‌کنند.

به‌علاوه، نتایج این پژوهش نشان داد که در هر دو گروه، هدف دوستی‌گرا با فایده ادراک شده کمک‌طلبی و از آن طریق با کمک‌طلبی سازگار رابطه مثبت دارد. این یافته با نتایج برخی پژوهش‌ها نظیر نلسون-لی گال (۱۹۹۲)، هاشمی شیخ شبانی و شکرکن (۱۳۸۸)، چان (۲۰۰۸) همسو است. در تبیین این نتایج می‌توان گفت که هدف‌های دوستی‌گرا، بر ایجاد و گسترش روابط دوستی متمرکز

هستند. دانش‌آموزانی که به دنبال بسط و گسترش روابط دوستانه خود هستند، کمک‌طلبی را در راستای رسیدن به این هدف نیز مفید دانسته و بیش‌تر از آن استفاده می‌کنند، زیرا کمک‌طلبی یک فعالیت اجتماعی است که هم به بهبود عملکرد درسی و هم به بهبود روابط دوستانه خدمت‌رسانی می‌کند.

از دیگر یافته‌های این پژوهش، وجود رابطه مثبت بین هدف دوستی‌گریز و تهدید ادراک‌شده کمک‌طلبی بود که بر کمک‌طلبی سازگار دانش‌آموزان تأثیر منفی دارد. این نتایج با نتایج پژوهش‌های روسل و همکاران (۲۰۱۱) همسو است. هدف‌های دوستی‌گریز، فعالیت‌هایی را بر می‌انگیزد که کیفیت تعامل‌های اجتماعی را تنزل می‌دهند (نظیر گوشه‌گیری به منظور محافظت از خود) و این‌ها رشد روابط اجتماعی را مختل می‌کند (الیوت و همکاران، ۲۰۰۶). به‌علاوه، این افراد همواره از فعالیت‌هایی که ممکن است پیامدهای منفی در یک رابطه دوستی داشته باشند، ممانعت به عمل می‌آورند. به همین دلیل، کمک‌طلبی را تهدیدآمیز می‌دانند و از آن اجتناب می‌کنند.

در رابطه با تفاوت دانش‌آموزان عادی و تیزهوش، نتایج مقایسه‌های چند گروهی نشان داد که تنها در مسیر هدف عملکردگرا به تهدید ادراک شده کمک‌طلبی و مسیر هدف دوستی‌گرا به فایده ادراک شده کمک‌طلبی و مسیر هدف دوستی‌گریز به تهدید ادراک شده کمک‌طلبی، نسبت بحرانی بالاتر از ۱/۹۶ بود و تفاوت معناداری بین دو گروه مشاهده شد. به این صورت که، ضریب مسیر هدف دوستی‌گرا به فایده ادراک شده کمک‌طلبی در دانش‌آموزان تیزهوش بیش‌تر بود. ضریب مسیر هدف عملکردگرا به تهدید ادراک شده کمک‌طلبی در دانش‌آموزان عادی بیش‌تر بود. همچنین، ضریب مسیر هدف دوستی‌گریز به تهدید ادراک شده کمک‌طلبی نیز در دانش‌آموزان عادی بیش‌تر بود. این نتایج را می‌توان اینگونه تبیین کرد که دانش‌آموزان تیزهوش بیش‌تر از راهبردهای خود تنظیمی استفاده می‌کنند و کمک‌طلبی که یکی از راهبردهای خودتنظیمی است نیز مفید دانسته و از آن استفاده می‌کنند. همچنین، آن‌ها به دنبال بسط و گسترش روابط دوستانه خود هستند و این نیز به نوبه خود بر استفاده بیش‌تر آن‌ها از کمک‌طلبی سازگار تأثیرگذار است. دانش‌آموزان تیزهوش، به دلیل برخورداری از خودکارآمدی، توانمندی ادراک شده و عزت نفس بالاتر، کمک‌طلبی را برای خود تهدیدآمیز نمی‌دانند. در حالی که دانش‌آموزان عادی بیش‌تر نگران از دست دادن روابط دوستانه خود هستند، در نتیجه ممکن است کمک‌طلبی را به هر دلیل (مثلاً اینکه دیگران آن‌ها را کودن تصور کرده و دوستی خود با آن‌ها را قطع نمایند) تهدیدی بر علیه روابط دوستانه خود تلقی کنند. به‌علاوه، دانش‌آموزان تیزهوش کمتر از دانش‌آموزان عادی عملکردگرا هستند در نتیجه نگران قضاوت منفی دیگران نیستند، لذا در صورت نیاز به کمک آن را تهدیدی بر خود ارزشمندی‌شان به‌شمار نمی‌آورند.

تیزهوشان به دلیل خودکارآمدی بالاتر و احساس شایستگی اجتماعی که دائماً در اثر موفقیت‌ها به دست می‌آورند بیش از افراد عادی در گروه‌های اجتماعی شرکت می‌کنند، و معمولاً نقش رهبر گروه را نیز دارند. نوجوانانی که در روابط اجتماعی، کارآمدی خود را مثبت یا بالا ارزیابی می‌کنند، کمتر احساس ناتوانی می‌کنند، با پیامدهای دردناک اعم از جسمی و روانی، سازگاری بهتری دارند و در تعامل‌های اجتماعی با خانواده و سایرین، مشکلات کمتری دارند. در تحقیقی که بندورا در سال ۱۹۹۷ انجام داد، مشخص شد که نوجوانانی که خودکارآمدی بیش‌تری دارند، بیش‌تر مورد پذیرش همسالان خود قرار می‌گیرند. خودکارآمدی در پذیرش همسالان تأثیر مستقیم و غیرمستقیم دارد. از آنجا که خودکارآمدی اجتماعی به ظرفیت ادراک شده برای رابطه با همسالان و مدیریت انواع تعارض‌های بین‌فردی اطلاق می‌شود، نوجوانانی که خودکارآمدی بیش‌تری دارند در ایجاد روابط اجتماعی موفق‌ترند. خودکارآمدی اجتماعی، روابط حمایتی را در زمینه‌های مثبت اجتماعی تقویت می‌کند و در نتیجه منجر به کمک‌طلبی سازگار توسط این افراد می‌شود.

با توجه به نتایج این پژوهش، به دست‌اندرکاران امر مشاوره و آموزش توصیه می‌شود راهکارهای کمک‌طلبی سازگار را به دانش‌آموزان، آموزش داده و همکاری گروهی را تشویق نمایند. همچنین، به معلمان و والدین توصیه می‌شود در کلاس کلیه موانعی که منجر به اجتناب از کمک‌طلبی تحصیلی می‌شود را شناسایی نموده و در جهت رفع آن‌ها و تسهیل کمک‌طلبی سازگار اقدام نمایند. علاوه بر این، توصیه می‌شود نسبت به تفاوت‌های فردی دانش‌آموزان با احترام برخورد کنند و از روش‌هایی که رقابت را تشویق نموده و موجب محیط پر استرس گردیده خودداری نمایند، بر یادگیری و درک مطالب تأکید نمایند تا موجب انگیزش درونی دانش‌آموزان و فهم عمیق مطالب شود.

با توجه به اهمیت و نقش هدف‌های پیشرفت، مدارس و معلمان را باید از اهمیت و پیامدهای هدف‌های پیشرفت آگاه ساخت و به آن‌ها آموزش داد تا چگونه ساختارهای هدفی خاصی ایجاد کنند که آن‌ها را به مطلوب مورد نظرشان برساند. بدین منظور شیوه‌های تدریس و انگیزش باید متناسب با نوع هدف پذیرفته شده و در جهت پذیرش هدف‌های چندگانه و تبحری باشد. با توجه به اینکه نحوه برقراری ارتباطات آموزشی است و چگونگی برقراری ارتباط معلم با دانش‌آموزان و دانش‌آموزان با همسالان‌شان نقش مهمی در پیشرفت تحصیلی آن‌ها دارد به مسئولان آموزش و پرورش پیشنهاد می‌شود تا با برگزاری کارگاه‌های آموزشی، مهارت‌های ارتباطی مناسب و چگونگی استفاده از ویژگی‌های روابط میان فردی اثربخش به دانش‌آموزان و معلمان آموزش داده شود.

به علاوه، بعضی از دانش‌آموزان مطالب آموزشی را یاد نمی‌گیرند. پژوهشگران معتقدند معلمان باید این نکته را درونی‌سازی کنند که دانش‌آموزان برای یادگیری به مدرسه می‌آیند و باید مهارت چگونگی یادگیری به آن‌ها آموزش داده شود، زیرا آموزش راهبردهای یادگیری خودتنظیمی (از جمله کمک‌طلبی سازگار) بازتابی از اهداف بلندمدت زندگی تحصیلی دانش‌آموزان به شمار می‌رود.

این پژوهش در عین دستیابی به نتایج قابل بحث و جدید، با محدودیت‌هایی مواجه بوده است که از جمله آن‌ها محدود بودن نمونه پژوهش به دانش‌آموزان دختر متوسطه شهر اهواز است.

منابع

الف. فارسی

- رمضانی پیانی، فرشاد. (۱۳۸۹). *رابطه هدف‌های پیشرفت، عزت نفس و شایستگی ادراک شده با رفتار کمک‌طلبی و عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان پسر پایه اول دبیرستان‌های شهرستان ایذه*. پایان‌نامه کارشناسی ارشد روان‌شناسی تربیتی دانشگاه شهید چمران اهواز.
- عاشوری، جمال. (۱۳۸۹). *نقش راهبردهای انگیزشی، راهبردهای یادگیری شناختی و یادگیری از هم‌تایان در پیش‌بینی پیشرفت تحصیلی*. پایان‌نامه کارشناسی ارشد روان‌شناسی، دانشگاه سمنان.
- قدم پور، عزت الله و سرمد، زهره. (۱۳۸۲). *نقش باورهای انگیزشی در رفتار کمک‌طلبی و پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان*. مجله روان‌شناسی. دوره ۷، شماره ۲، صص. ۱۱۲-۱۲۶.
- گلستانه، موسی و عسکری، فهیمه. (۱۳۹۲). *بررسی پیشایندهای کمک‌طلبی و اجتناب از کمک‌طلبی در بین دانش‌آموزان عادی و تیزهوش*. پایان‌نامه کارشناسی ارشد، دانشکده ادبیات و علوم انسانی، دانشگاه خلیج فارس.
- هاشمی شیخ‌شبابی، اسماعیل و شکرکن، حسین. (۱۳۸۸). *اگر تقاضای کمک کنم، ناتوان جلوه خواهم کرد: پیشایندهای اجتناب از کمک‌طلبی در کلاس درس و رابطه آن با عملکرد تحصیلی*. مطالعات روان‌شناسی تربیتی (سیستان). شماره ۱۰، صص. ۱۳۹-۱۱۵.

ب. انگلیسی

- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: W.H. Freeman.
- Berndt, T. J. (1999). Friends' influence on students' adjustment to school. *Educational Psychologist*, 34, 15-28.
- Binti Ibrahim, W. (2011). *Correlations of achievement goals, attitudes toward help-seeking and help-seeking behaviors in classroom*. Kolokium pembentangan penyeliidikan polimas. English unit, General Studies Department, Politeknik Sultan Abdul Halim Mua 'dzam Shah.
- Chan, D. (2008). Goal orientations and achievement among Chinese Gifted students in Hong Kong. *High Ability Studies*, 19(1), 37-51.
- Covington, M. (2000). Goal theory, motivation, and school achievement: an integrative review. *Annual Review of Psychology*, 51, 171-200.
- Dambo, M. H. (1994). *Appling educational psychology* (5th Ed.). Copyright by Longman publishing group.
- Elliot, A., & McGregor, H. (2001). 2*2 achievement framework. *Journal of Personality and Social Psychology*, 80(3), 501-519.
- Elliot, A., & Murayama, K. (2008). On the measurement of achievement goals: Critique illustration, and application. *Journal of Educational Psychology*, 100, 613-628.
- Elliot, A., Gable, S., & Mapes, R. (2006). Approach and avoidance motivation in the social domain. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 32(3), 378-391.

- Foster, J. D., Misra, T. A., & Reidy, D. E. (2009). Narcissists are approach-oriented toward their money and their friends. *Journal of Research in Personality, 43*, 764-769.
- Horst, S. J., Finney, S. J., & Barron, K. E. (2007). Moving beyond academic achievement goal measures: A Study of social achievement goals. *Contemporary Educational Psychology, 32*, 667-698.
- Karabenick, S. (2003). Seeking help in large college classes: A person centered approach. *Contemporary Educational Psychology, 28*, 37-58.
- Karabenick, S. (2004). Perceived achievement goal structure and college student help-seeking. *Journal of Educational Psychology, 96*(3), 569-581.
- Karabenik, 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.
- Marzooghi, R., Sheikholeslami, R., & Shamshiri, B. (2009). Comparing achievement goal orientations of Iranian gifted and nongifted schoolchildren. *Journal of Applied Sciences, 9*(10), 1990-1993.
- Meece, J. L., Glienke, B. B., & Burg, S. (2006). Gender and motivation. *Journal of School Psychology, 44*, 351-373.
- Nelson-Le Gall, S. (1992). Children's instrumental help-seeking: It's role in the social construction of knowledge. In R. Herts-Lazarowitz & N. Miller (Eds.) *Interaction in cooperative groups: The theoretical anatomy of group learning*. (pp. 49-68). New York: Cambridge University Press.
- Newman, R. (1990). Children's help-seeking in the classroom: The role of motivational factors and attitudes. *Journal of Educational Psychology, 82*, 71-80.
- Pajares, F., & Cheong, Y. (2004). Psychometric analysis of computer science help-seeking scales. *Educational and Psychological Measurement, 64*, 496-513.
- Pintrich, P., & Schunk, D. (2002). *Motivation in education: Theory, research, and applications*. New Jersey: Johnston.
- Pintrich, P. R. (2003). A motivational science perspective on the role of student motivation. *Journal of Educational Psychology, 95*, 667-68.
- Rosen, S. (1983). Perceived inacequacy and help- seeking. In B. M. Depaulo, A. Nadler., & J. D. Fisher (Eds.) *New directions in help- seeking. Vol 2. Help-seeking*. (pp. 73-107). San Diego, CA: Academic press.
- Roussel, P., Elliot, A., & Feltman, R. (2011). The influence of achievement goals and social goals on help seeking from peers in an academic context. *Learning and Instruction, 21*, 394-402.
- Ryan, A. M., & Midgley, C. (1998). Changes in student's help-seeking across the transition to middle school. *Paper presented at American Educational Research Association annual meeting in San Diego*.
- Ryan, A. M., & Pintrich, P. (1997). Should I ask for help? The role of motivation and attitudes in adolescents' help-seeking in math class. *Journal of Educational Psychology, 89*, 329-341.
- 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*, 247-256.
- Ryan, A. M., Hicks, L., & Midgley, C. (1997). Social goals, academic goals, and avoiding seeking help in the classroom. *Journal of Early Adolescence, 17*(2), 152-171.
- Talepasand, S., Alijani, F., & Bigdeli, I. (2010). Social achievement goal theory in education: A validity and reliability study. *Journal of Technology & Education, 4*(4), 275-285.
- Wentzel, K. R. (2000). What is it that I'm trying to achieve? Classroom goals from a content perspective. *Contemporary Educational Psychology, 25*, 105-115.

Zimmerman, B. J. (1998). Academic studing and the development of personal skill: A self regulatory. Perspective. *Journal of Educational Psychology*. 33, 73-81.

Extended Abstract

**Testing And Comparing Models Of Relationship Between
Achievement Goals And Friendship Goals
With Help- Seeking Behavior Mediated With Attitude
Toward Help-Seeking In Gifted And Non-Gifted**

**Zeinab Sedaghat¹, Alireza Hajiyakhchali²,
Manijeh Shehni Yailagh³, Gholamhossein Maktabi⁴**

Introduction

The aim of this study was to test and compare the relationship between achievement goals and friendship goals with help-seeking behavior in the gifted and non-gifted high-school students of Ahvaz, taking the perceived benefit and threat of help-seeking as the mediators.

Research hypothesis

- Mastery approach goals have an indirect effect on adaptive help-seeking with the mediation of the perceived benefit of help-seeking.
- Mastery avoidance goals have an indirect effect on adaptive help-seeking with the mediation of the perceived benefit of help-seeking.
- Performance approach goals have an indirect effect on adaptive help-seeking through the mediation of perceived the threat of help-seeking.
- Performance avoidance goals have an indirect effect on adaptive help-seeking through the mediation of the perceived threat of help-seeking.
- Friendship approach goals have an indirect effect on adaptive help-seeking with the mediation of the perceived benefit of help-seeking.
- Friendship avoidance goals have an indirect effect on adaptive help-seeking with the mediation of the perceived threat of help-seeking.
- Models of the relationship between achievement goals and friendship goals with help-seeking behavior mediated by the attitude toward help-seeking are different in gifted and non-gifted students.

Method

The sample included gifted (N=120) and non-gifted (N=12) female students, who were correspondingly selected through census and multi-stage random sampling techniques. The instruments used in the study included the revised achievement goal questionnaire, friendship goals questionnaire, help-seeking threat and help-seeking benefit sub scale and help-seeking questionnaire, with help-seeking threat and help-seeking benefit sub-scales. The data was analyzed using AMOS software to perform path analysis and Structural Equation modeling.

Results

The results showed that in the two groups (gifted and non-gifted), mastery approach goals and friendship approach goals, predicted the benefit of help-seeking and the benefit predicted higher help seeking behavior. On the other hand, mastery avoidance performance-approach, performance-avoidance and friendship avoidance goals predicted the threat of help-seeking, which correspondingly predicted lower help seeking behaviors. Moreover, mastery avoidance goals were found to have a negative relationship with the benefit of help-seeking. In addition, in the comparing group model, significant differences were observed in the relationship between friendship approach goals and the perceived benefit of help-seeking, between performance approach goals and the perceived threat of help-seeking and between friendship avoidance goals and the perceived threat of help-seeking in the comparison between gifted and non-gifted students.

Discussion

The findings showed that in both groups, mastery approach goals have an effect on adaptive help-seeking, mediated by the perceived benefits of help-seeking. In accounting for these results, it can be said that students with mastery approach goals are interested in raising their knowledge, understanding and their competence. For them, seeking help from the available resources is considered an adaptive strategy for improving their knowledge. Therefore, they try to find useful help and use it. On the other hand, the results of this study showed a negative relationship between mastery avoidance goals and the perceived benefits of help-seeking in both groups. To elaborate, it can be said that mastery avoidance students focus on learning failure, such as not understanding the concept of a text, and focus more on self-analysis than on social comparisons. These students get less help to hide their low ability. Additionally, the low perceived self-competency of these students causes them to avoid help-seeking because they consider help-seeking a threat to themselves. These students make all their efforts to avoid mistakes. In addition, their level of anxiety is high, they are uninterested in social comparisons and personal development, and their self-efficacy is low. For these reasons, these students considered help-seeking a useless approach and thus try to avoid it.

Another finding of this study was a positive relationship between performance approach and performance avoidance goals with the perceived threat of help-seeking in both groups, which in turn was found to have a negative effect on adaptive help-seeking. The finding is justifiable bearing in mind that help-seeking challenges the self-worth of performance-oriented students because they tend to hide their disabilities. Functional students perceive mistakes as a sign of weakness and incompetency and imagine help-seeking as a threat to their ability and self-respect. The negative judgments of others is very important for them, they think that help-seeking makes others perceive that they are ineffective. For this reason, they avoid adaptive help-seeking. In addition, the results showed that in both groups, the friendship approach goals were positively associated with adaptive help-seeking, mediated by the benefits of help-seeking. In explaining these results, we can say that friendship-oriented goals are focused on the creation and expansion of friendship. Students who seek to expand their friendship give and get help and they regard help-seeking as a useful strategy in this respect. In contrast, the students with friendship avoidance goals avoid activities that degrade the quality of social interactions, which disrupts the growth of their social relationships. In addition, these students always eschewed activities that may have negative consequences in their friendship. For this reason, help-seeking was considered threatening and was avoided. Regarding the differences between ordinary and gifted students, the results of multi-group comparisons showed that in the path of the performance approach goals to the perceived threat of help-seeking, of friendship approach to perceived benefits of help-seeking and

the path of friendship avoidance goals to the perceived threat of help-seeking, crisis ratio was above 1.96 and there was a significant difference between two groups. In this regard, the standard coefficient of friendship approach goals with perceived benefit of help-seeking was higher in gifted than in non-gifted students. On the other hand, the coefficient of performance approach to perceived threats was higher in ordinary than in gifted students. Similarly, the coefficient of friendship avoidance goals to perceived threat was higher in ordinary students. The results are justifiable considering the higher self-esteem, self-efficacy and self-competency of the gifted students. Given the results of this study, teachers and education counselors are advised to educate students on adaptive help-seeking strategies and encourage team to collaborate. Teachers and parents are advised to deal with the student's individual differences with respect and avoid methods that encourage competition while creating a supportive environment and emphasizing learning and understanding to motivate students to deeply understand the problems.

KeyWords: achievement goals, friendship goals, gifted students, non-gifted students, perceived benefit of help-seeking, perceived threat of help-seeking, adaptive help-seeking.

¹ Ph.D. Student of Educational Psychology, Shahid Chamran University of Ahvaz

² Assistant Professor in Educational Psychology, Shahid Chamran University of Ahvaz

³ Professor in Educational Psychology, Shahid Chamran University of Ahvaz

⁴ Associate Professor in Educational Psychology, Shahid Chamran University of Ahvaz