

دانشگاه فرهنگیان

دوفصلنامه علمی - پژوهشی

مطالعات آموزشی و آموزشی

سال پنجم، شماره پانزدهم، پاییز و زمستان ۱۳۹۵

تاریخ چاپ: بهار ۱۳۹۷

پیش‌بینی کمک‌طلبی تحصیلی توسط 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، ارائه یک مدل علی از کمک‌طلبی تحصیلی و باورهای هوشی براساس نقش واسطه‌گری احساسات شرم و گناه به روش تحلیل مسیر است. روش: شرکت‌کنندگان این پژوهش شامل ۲۱۳ نفر از دانش‌آموزان مقطع متوسطه شهرستان لردگان بوده‌اند که به روش خوشه‌ای چندمرحله‌ای انتخاب شدند و به پرسشنامه‌های باورهای هوشی (عبدالفتاح و یتس، ۲۰۰۶)، مقیاس گرایش به شرم و گناه (کوهن، وولف، پتر و اینسکو، ۲۰۱۱) و مقیاس رفتار کمک‌طلبی (ریان و پیتتریچ، ۱۹۹۷) پاسخ دادند. مدل پیشنهادی پژوهش، با استفاده از تحلیل مسیر آزمون شد. یافته‌ها نشان داد باور هوشی افزایشی هم به‌طور مستقیم و هم با واسطه‌گری احساسات گناه، پیش‌بینی‌کننده مثبت معنادار رفتار پذیرش کمک‌طلبی تحصیلی است. همچنین باور هوشی ذاتی به‌طور مستقیم و با واسطه‌گری احساسات شرم، اجتناب از کمک‌طلبی تحصیلی را به‌طور مثبت پیش‌بینی کرد. نتیجه‌گیری: در مجموع براساس نتایج پژوهش حاضر، کمک‌طلبی تحصیلی تحت تأثیر باورهای هوشی و هیجانات اخلاقی می‌باشد.

واژه‌های کلیدی: باورهای هوشی، کمک‌طلبی تحصیلی، احساسات شرم و احساسات گناه

^۱ دانشجوی دکتری روانشناسی تربیتی دانشگاه شیراز

^۲ دانشیار گروه روانشناسی تربیتی دانشگاه شیراز

مقدمه

یادگیری خودتنظیمی و فرآیندهای مربوط به آن، یکی از پیش‌بینی‌کننده‌های مهم عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان می‌باشد و این مفهوم به‌واسطه اهمیت که در یادگیری و پیشرفت تحصیلی دارد، در نظریه‌های یادگیری و آموزش دارای اهمیت فرآیندهای می‌باشد. خودتنظیمی فرآیندی 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 (میلیون^۳، ۲۰۱۰). یکی از راهبردهای خودتنظیمی، کمک‌طلبی^۴ است که در مطالعات اخیر پژوهشگران، مورد توجه قرار گرفته 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 پینتریج^۵، 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 در مورد زمان و چگونگی استفاده از کمک‌طلبی اطلاعات لازم را داشته باشند تا بتوانند از کمک‌طلبی به عنوان راهبردی جهت ارتقای دانش و مهارت استفاده کنند. دوم اینکه کمک نباید به رفع نیازهای فوری فرد بپردازد، بلکه باید با تسلط‌یافتگی بر تکلیف، به رشد خودمختاری فرد کمک کند (میلیون، 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^۶، ۲۰۱۱). در حالی که در کمک‌طلبی غیرانطباقی با اجتناب از کمک، عدم نیازمندی به آن احساس می‌شود (نیومن^۷، 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 روبروشدن با ابهام و دشواری در امر تحصیل بیان می‌کند. باتلر^۸ (۲۰۰۶) نیز آن را نوعی تلاش فعالانه برای استفاده از امکانات موجود در راستای 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 جستجوی سایر کمک‌های تحصیلی است و به‌عنوان راهبردی برای جلوگیری از شکست تحصیلی عمل می‌کند (ریان و پینتریج، ۱۹۹۷). در مورد کمک‌طلبی تحصیلی دو دیدگاه وجود دارد، یکی اینکه کمک‌طلبی به‌عنوان نوعی وابستگی تلقی شود که به دنبال این نوع بینش 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، ممکن است کمک‌طلبی به‌عنوان نوعی رفتار انطباقی و راهبردی برای تحصیل و یادگیری قلمداد شود و دانش‌آموز اقدام به پذیرش کمک‌طلبی می‌نماید که منجر به حل بهتر مسائل از سوی دانش‌آموزان می‌شود. معلمانی که از دیدگاه دوم پیروی می‌کنند، دانش‌آموزان را به پرسیدن و کمک‌گرفتن از دیگران تشویق می‌کنند. این دیدگاه را پذیرش کمک می‌نامند (نیومن، ۱۹۹۸) به نقل از محمودیان، صفری، آقایی و رضوانی‌فر، (۱۳۹۱). پذیرش کمک‌طلبی تحصیلی دارای اشکال مختلفی می‌باشد 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 پینتریج (۲۰۰۲) یکی از پیش‌آیندهای نزدیک مؤثر بر واکنش‌های رفتاری فرد در تعامل با دیگران هیجانانگ است که پژوهش‌ها نیز آن را تأیید نموده‌اند (ویلیامز و وودروف-بردن^۹، ۲۰۱۴). هیجانانگ از یک سو موجب

۳- Mihlon

۴- Seeking Help

۵- Ryan & Pintrich

۶- Williams & Takaku

۷- Newman

۸- Butler

۹- Williams & Woodruff- borden

لذت، درد و رنج است و از سویی دیگر تعیین‌کننده روابط، سازگاری و رفتارهای اجتماعی است. طبقه‌بندی‌های مختلفی در مورد هیجان‌ات وجود دارد؛ برخی هیجان‌ات را به دو دسته خودآگاه (خجالت، حسادت و گناه) و ناخودآگاه (خشم و ترس) طبقه‌بندی می‌کنند و برخی دیگر فردی (غم) و اجتماعی اخلاقی (شرم، محبت و گناه) و یا مثبت (امید و غرور) و منفی (ملالت، شرم و گناه) طبقه‌بندی می‌کنند (محمدی و همکاران، ۱۳۹۳). مهم‌ترین جنبه هیجان‌ات خودآگاه اخلاقی - اجتماعی مورد توجه 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 معنادار می‌باشد، زیرا چهارچوب باارزشی برای پژوهش بر روی شباهت‌ها و تفاوت‌های بین طبقه‌بندی هیجان‌ات و درون طبقات آنها به وجود می‌آورد (تریسی^{۱۱}، ۲۰۰۵). احساس شرم^{۱۱} یک تجربه هیجانی انزجاری است که با تمایلات اجتنابی و کناره‌گیری در ارتباط است (فیشر^{۱۲}، ۱۹۹۵: به نقل از رجیبی و عباسی، ۱۳۹۰). احساس گناه^{۱۳} نیز یک تجربه هیجان اخلاقی خودهوشیار است که با گرایش به جبران و بازسازی در ارتباط است (والتر و بارنفورد^{۱۴}، ۲۰۰۶). در ارتباط با احساس گناه و شرم، در بُعد ثبات و کنترل‌پذیری نظریه اسناد تمایز ظریفی وجود دارد (واینر^{۱۵}، ۱۹۸۶)، زمانی که فرد شکست خود را به علت غیرقابل کنترل عدم توانایی نسبت دهد، احساس شرمساری، خجالت و خواری می‌کند و احتمالاً به عدم انجام تکالیف و کاهش عملکرد منجر می‌گردد. در واقع، در احساس شرم، اسنادها انعطاف‌ناپذیر و بادوام هستند در مقابل اگر شخصی شکست خود را به متغیر قابل کنترل مثلاً عدم تلاش، نسبت دهد، احتمالاً در اثر عدم تلاش 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 گردد (پیتترچ و شانک^{۱۶}، ۲۰۰۲). در واقع، احساس گناه با اسنادهای قابل مهار و انعطاف‌پذیر رابطه دارد (تریسی و رایبنز^{۱۷}، 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 (تانجینی، استویگ، ماشک و هستینگز^{۱۸}، ۲۰۱۱؛ محمدی و همکاران، ۱۳۹۳). تحقیقات نشان داده‌اند که وقتی افراد دچار احساس گناه می‌شوند برای عذرخواهی، جبران و اعتراف برانگیخته می‌شوند و احتمالاً مسئولیت‌پذیر و انعطاف‌پذیرتر می‌شوند (تانجینی و دیرینگ^{۱۹}، ۲۰۰۲) و با تمرکز بر رفتار بد و غیراخلاقی بدون نسبت دادن آن به خود، هویت و تمامیت خود را حفظ می‌کنند (تانجینی و همکاران، ۲۰۱۱). وقتی افراد دچار شرم می‌شوند از لحاظ جسمی، روانشناختی و اجتماعی دچار نقصان می‌شوند و یک 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، گرانوالد و کمینی^{۲۰}، ۲۰۰۴). در این حالت، هویت و خودپنداره شخص تخریب می‌شود (تانجینی 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؛ مولد تنش و پشیمانی و آغازگر همدردی و اعمال جبرانی می‌باشد (استویگ، تانجینی، هیگل، هارتی و مک کلوزی^{۲۱}، ۲۰۱۰). احساس شرم و گناه منجر به تمایلات عملکردی

-
- ۱۰- Tracy
 - ۱۱- shame feelings
 - ۱۲- Fisher
 - ۱۳- guilt feeling
 - ۱۴- Walter & Burnaford
 - ۱۵- Weiner
 - ۱۶- Pintrich & Schunk
 - ۱۷- Robins
 - ۱۸- Tangney, Stuewig, Mashek & Hastings,
 - ۱۹- Tangney & Dearing
 - ۲۰- Dickerson, Gruenewald & Kemeny
 - ۲۱- Heigel, Harty & McCloskey

مختلفی می‌شوند به طوری که گناه موجد انگیزش اصلاحی و تلاش و شرم موجد انکار، فرار و پنهان‌کاری می‌شود (تانجینی و استویگ، ۲۰۰۷). احساس شرم با علائم مرضی روانشناختی، عزت نفس پایین، افسردگی، اضطراب و مواد رابطه دارد (استویگ و مک کلوزی، ۲۰۰۵).

در سال‌های اخیر، بررسی عملکرد اجتماعی هیجان‌ها توجه بسیاری از محققان را به خود جلب کرده است (دبورا، استرن و گرود پاروت ۲، ۲۰۱۲). هیجان‌ها نه تنها احساسات شخصی ساده نیستند، بلکه بر روابط بین‌فردی اثر می‌گذارند. برخی از پژوهش‌ها روابط بین ابعاد و مؤلفه‌های هیجان‌ها و روابط بین‌فردی را مورد بررسی قرار دادند، به طوری که هیجان‌ها خودآگاه نقش مهمی در خودتنظیمی استراتژی‌های پیشرفت، سلامتی و تعاملات اجتماعی نشان دادند (کونروی، رم، پینکوز و ربر ۳، ۲۰۱۴) و کسانی که از خودآگاهی هیجانی پایینی برخوردار بودند کمتر به جستجوی منابع کمک‌کننده می‌رفتند و بیشتر گزارش می‌دهند که نیازمند کمک از سوی دیگران نیستند (ریک وود، دین، ویلسون و سیاروچی ۴، ۲۰۰۵. پینکوس و آنسل ۵، ۲۰۱۲). ایسرلاشویلی و ایشی یاما ۶ (۲۰۱۱) دریافتند که برای گرایش به کمک‌طلبی در بین دانش‌آموزان، معلمان و والدین موانعی از جنس هیجان‌ها 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 علت احساس پریشانی و خجالت در جمع، شایستگی را اجتناب از شکست می‌دانند و نگران سرزنش از جانب دیگران می‌باشند 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 (چین‌لی و یین‌لین ۷، ۲۰۱۴) خودپنداره تحصیلی و اهداف تبحری (اسکالویک ۸، ۲۰۱۳)، دسترسی به منابع قابل‌اعتماد (ریک ری وود، ۲۰۰۷)، تجارب مثبت قبلی (هورتون و همکاران ۹، ۲۰۰۷)، انگیزش شخصی (بارکر ۱۰، ۲۰۰۷) و میزان کنترل رفتار و تصمیم (سایر و میلر ۱۱، ۲۰۰۴) گزارش دادند و عوامل بازدارنده کمک‌طلبی را اهداف عملکردی (اسکالویک، ۲۰۱۳) خجالت، بی‌تفاوتی و اعتقاد به حل مشکل توسط دیگران (پیرسون ۱۲، ۲۰۰۳ و ریک ری وود، ۲۰۰۷) خانواده بی‌نظم (هورتون، ۲۰۰۷) افسردگی و اضطراب (ریک ری وود، ۲۰۰۷) گزارش دادند. اگرچه پژوهش‌هایی در مورد ارتباط برخی ابعاد هیجان‌ها 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 اهداف این پژوهش، پرکردن این خلأ پژوهشی می‌باشد.

بر اساس نظریه اسناد، اسنادهای افراد در مورد ثبات و کنترل‌پذیری توانایی‌های خود دارای پیامدهای نزدیک هیجانی و پیامدهای دورتر واکتش رفتاری می‌باشد. در این مورد که چرا برخی فراگیران در مواقع روبروشدن با مشکلات، دلسرد شده 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، گوی و

-
- ۲۲- Deborah, Stearns & Gerrod Parrott
 ۲۳- Israelashvili & Ishu Ishiyama
 ۲۴- Rickwood, Deane, Wilson & Ciarrochi,
 ۲۵- Pincus & Ansell
 ۲۶- Israelashvili & Ishu Ishiyama
 ۲۷- Ching Lee & Yen-Lin
 ۲۸- Skaalvik
 ۲۹- Howerton & el
 ۳۰- Barker
 ۳۱- Sayers & Miller
 ۳۲- Pearson

تالبت^{۳۳}، ۲۰۱۴). در مدل دوئک، باورهای افراد در مورد ماهیت هوش را عامل مؤثر بر نوع پاسخ‌دهی به تکالیف چالشی بیان می‌کند (دوئک، ۲۰۱۲. دوئک و مستر^{۳۴}، ۲۰۰۹). رویکرد شناختی-اجتماعی دوئک (۱۹۸۸، ۲۰۱۱) باورهای هوشی را به دو دسته: باور هوشی افزایشی^{۳۵} و باور هوشی ذاتی^{۳۶} تقسیم می‌کند. باور هوشی افزایشی به این مطلب اشاره دارد که هوش کیفیتی انعطاف‌پذیر، قابل افزایش و قابل کنترل است. فراگیرانی که دارای باور افزایشی در مورد هوش هستند عمدتاً بر بهبود شایستگی‌های‌شان و اکتساب دانش جدید تأکید دارند و برای غلبه بر ناکامی‌های گذشته تلاش می‌کنند. در مقابل، باور ذاتی در مورد هوش به این مطلب اشاره دارد که هوش کیفیتی ثابت، انعطاف‌ناپذیر و غیرقابل افزایش 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 به خرج می‌دهند و در مواجهه با مشکلات به راحتی تسلیم می‌شوند (دوئک، ۱۹۸۸؛ دوئک و لگت^{۳۷}، ملدن^{۳۸} و دوئک، ۲۰۰۵؛ دوئک، ۲۰۱۱؛ ایمز و آرچر^{۳۹}، ۲۰۰۵). تلاش؛ هسته باورهای هوشی است به‌طوری‌که افراد دارای باور ذاتی در موقعیتی که توانایی خود را کم تصور کنند، برای کسب موفقیت کمتر تلاش می‌کنند و در موقعیت روبروشدن با شکست دچار درماندگی می‌شوند. درحالی‌که افراد دارای باور افزایشی، در جهت تسلط بر تکالیف چالشی تلاش می‌کنند و علت نتایج نامطلوب را استراتژی‌های معیوب و تلاش کم می‌دانند و خود را از بازخوردهای منفی محافظت می‌کنند (کت و لین^{۴۰}، ۲۰۱۳؛ گرانت^{۴۱} و دوئک، ۲۰۰۳، دوپی رات^{۴۲}، ۲۰۱۱؛ دوئک، ۲۰۱۱). باورهای هوشی، عوامل جانبی رفتار موفقیت هستند و به‌وسیله برخی پس‌آیندهای نزدیک، تأثیرات پایدارتری را بر موفقیت اعمال می‌کنند.

براساس نظریه اسناد، شناخت‌ها (اسنادها) مهم‌ترین تعیین‌کننده‌های هیجانان و هیجانان هدایت‌کننده رفتارها و عملکرد افراد هستند. با توجه به اینکه افراد دارای باور هوشی ذاتی در مورد توانایی خود اسناد ثابت و غیرقابل کنترل را فرض می‌کنند، در مواجهه با شکست احساسات ناامیدی، شرمندگی و خجالت می‌کنند و در موقعیت‌های چالشی کمتر به دنبال حمایت و کمک آموزشی بوده که این امر باعث کاهش عملکرد وی می‌گردد. درحالی‌که فرد دارای باور هوشی افزایشی، با توجه به اینکه در مورد توانایی خود اسناد انعطاف و کنترل‌پذیری را انتخاب می‌کند در موقعیت شکست، چون علت ناکامی را عدم تلاش خود می‌داند، دچار احساس گناه می‌شود. و این احساسات فرد را وادار می‌کند تا با تلاش بیشتر و دریافت کمک‌های آموزشی لازم، شکست خود را جبران نماید. از نظر تانجنی (۲۰۰۰) دریافت احساس شرم بین اهمال‌کاری تحصیلی و کمال‌گرایی نقش واسطه‌ای دارد به‌طوری‌که 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. لذا براساس نظریه اسناد و پژوهش‌ها، باورهای هوشی از پیش‌آیندهای نزدیک هیجانان و کمک‌طلبی تحصیلی از پیامدهای هیجانان محسوب می‌شود. در همین راستا، نتایج برخی پژوهش‌ها حاکی از نقش باور هوشی در ایجاد هیجانان می‌باشد (کینگ، مک اینرنی و واتکینز^{۴۳}، ۲۰۱۲). فراگیران دارای باورهای هوشی ذاتی، توانایی خود را ثابت می‌دانند و در هدف‌گذاری تحصیلی بر مقایسه اجتماعی و فرار از سرزنش

۳۳- Renaud-Dube & Talbot

۳۴- Dweck & Master

۳۵- incremental intelligence beliefs

۳۶- entity intelligence beliefs

۳۷- Dweck & Leggett

۳۸- Molden

۳۹- Ames & Archer

۴۰- Kate & Lynne

۴۱- Grant & Dweck

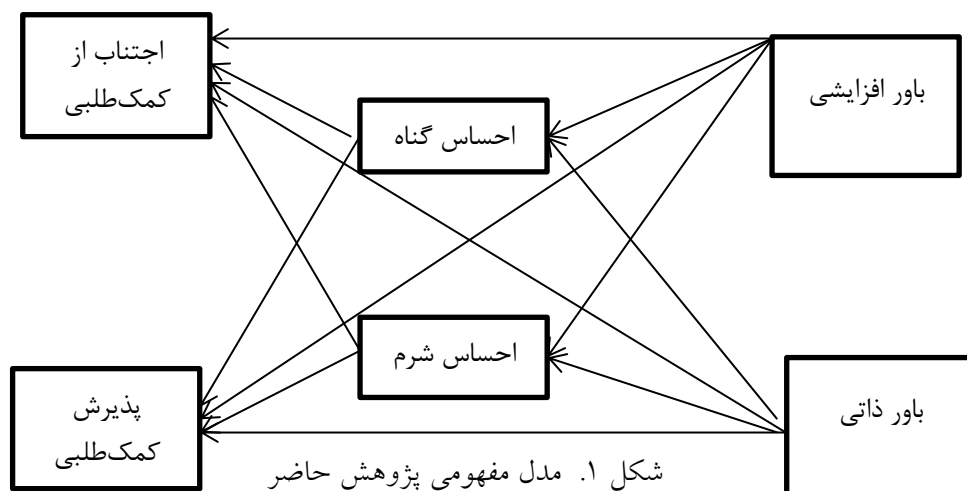
۴۲- Durayappah,

۴۳- King, McInerney & Watkins

دیگران تمرکز می‌کنند و ارزش ذهنی پیامدهای تلاش و کوشش را در نزد خود کاهش 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، الیوت و می‌یر^{۴۴}، ۲۰۰۹). افراد دارای باور افزایشی در مواجهه با تهدیدات خود بر بهبود توانایی تأکید دارند، درحالی‌که افراد دارای باور ذاتی بر اثبات توانایی خود تمرکز دارند که هرکدام فرآیندهای خودتنظیمی متفاوتی را می‌طلبند (برنتی، بولی، پولک، وان‌اییز و فینکل^{۴۵}، ۲۰۱۳). باتلر و نیومن (۱۹۹۵) دریافتند که دانش‌آموزان در شرایط خوددرگیر (متمرکز بر خود) کمتر تقاضای کمک نموده و اجتناب از کمک‌طلبی به‌منظور پنهان‌کردن توانایی پایین آنان صورت می‌گیرد، به عبارتی دیگر سطح توانایی افراد را به‌عنوان یک متغیر اثرگذار بر رفتار کمک‌طلبی مطرح می‌نماید. در همین رابطه، پیترچ و شانک (۱۹۹۶) 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).

از آنجایی که کمک‌طلبی تحصیلی دارای پیامدهای مختلف روانشناختی، آموزشی و اجتماعی می‌باشد، لذا شناسایی عوامل زمینه‌ساز و مؤثر بر آن دارای اهمیت بسزایی می‌باشد. 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 دارای اهمیت می‌باشد. از سویی دیگر، فرهنگ عامل مهمی در ابعاد بشری می‌باشد، 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 هیجانانگیز و کمک‌طلبی تحصیلی را از پیامدهای هیجانانگیز محسوب می‌کنند، پژوهش حاضر علاوه بر بررسی تأثیر مستقیم باورهای هوشی در پیش‌بینی هیجانانگیز خودآگاه، 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 به‌عنوان متغیر درون‌زای مدل می‌باشد را مورد آزمون قرار می‌دهد (شکل-۱).



۴۴- Pekrun, Elliot & Maier

۴۵- Burnette, Boyle, VanEpps, Pollack & Finkel

روش تحقیق

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

پرسشنامه کمک‌طلبی (ریان و پنتریج، 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) جهت تعیین پایایی از آلفا کرانباخ استفاده کرد و ضریب آلفا برای اجتناب از کمک و پذیرش کمک به ترتیب ۰،۶۸ و ۰،۶۸ گزارش گردید. ضریب پایایی پرسشنامه در پژوهش حاضر با آلفا کرانباخ برای پذیرش کمک‌طلبی و اجتناب از کمک‌طلبی به ترتیب ۰،۷۲ و ۰،۷۰ به دست آمد. جهت تعیین 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 ($p < ۰،۰۰۱$) $۷۱۴/۵۴$ به دست آمده است.

مقیاس گرایش به گناه و شرم (کوهن، وولف، پتر و اینسکو، 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 در مورد موقعیت‌های افراد در زندگی واقعی مطرح می‌گردد 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. محمدمدی و همکاران (۱۳۹۳) با استفاده از روش تحلیل عاملی، دو عامل را استخراج کرد و برای تعیین پایایی با استفاده از ضریب آلفا ۰،۸۰ و ۰،۴۳ به ترتیب برای احساس گناه و احساس شرم به دست آمد. ضریب پایایی پرسشنامه در پژوهش حاضر با آلفا کرانباخ برای احساس گناه و شرم به ترتیب ۰،۷۶ و ۰،۵۲ به دست آمد که علت این تفاوت، همپوشی این دو نوع احساس اخلاقی در فرهنگ ایرانی می‌باشد. جهت 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، ۲۰۰۶): این مقیاس دارای ۱۴ گویه است که ۷ گویه آن باورهای هوشی و ۷ گویه باورهای هوشی افزایشی را ارزیابی می‌کند. گویه‌های ۱، ۲، ۴، ۷، ۸، ۱۲، ۱۴ برای سنجش باور هوشی ذاتی و گویه‌های ۳، ۵، ۶، ۹، ۱۰، ۱۱، ۱۳ برای سنجش خرده‌مقیاس باور هوشی افزایشی طراحی شده‌اند. هرکدام از گویه‌ها براساس مقیاس پنج-درجه‌ای لیکرت از یک (کاملاً موافقم) تا پنج (کاملاً مخالفم) نمره می‌گیرد. عبدالفتاح و یتس، پایایی آزمون را با آلفای کرانباخ برای باور ذاتی و افزایشی به ترتیب ۰،۸۳ و ۰،۷۵ گزارش داده‌اند و روایی آن با تحلیل عاملی تأییدی مورد بررسی و تأیید قرار گرفت. ضریب پایایی این مقیاس در پژوهش حاضر با آلفای کرانباخ برای باور هوشی ذاتی و باور هوشی افزایشی به ترتیب ۰،۸۱ و ۰،۸۲ به دست آمد. جهت 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.

۴۶- Cohen, Wolf, Panter & Insko

۴۷- Abd-El-Fattah & Yates

یافته‌ها

در جدول ۱ شاخص‌های آمار توصیفی متغیرهای پژوهش برای نمونه مورد بررسی 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 می‌باشد مدل فرضی علی با محاسبه ضرایب مسیر مورد بررسی قرار گرفت. برای برازش مدل شاخص‌های تصحیح محاسبه گردید، مسیرها براساس معناداری ضرایب استاندارد مورد پیرایش قرار گرفتند و بعد از حذف ضرایب غیرمعنادار، شاخص‌ها مجدداً مورد بررسی قرار گرفتند.

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 بالاترین ضریب همبستگی میان متغیرهای این پژوهش مربوط به رابطه بین باور هوشی افزایشی و پذیرش کمک‌طلبی تحصیلی (۰,۳۲) و پایین‌ترین 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، به بحث مربوط به یافته‌های تحلیل مسیر می‌پردازیم.

در جدول ۲ اثرات مستقیم و غیرمستقیم به همراه واریانس تبیین شده آورده شده است.

جدول ۲: اثرات مستقیم، غیرمستقیم و واریانس تبیین شده

متغیر	باور هوشی ذاتی	باور هوشی افزایشی
اثرات مستقیم متغیرهای برون‌زا بر متغیرهای درون‌زا		
اجتناب از کمک‌طلبی تحصیلی	۰,۱۳**	-۰,۱۶**
پذیرش کمک‌طلبی تحصیلی	۰,۰۴	۰,۱۵**
احساس گناه	۰,۰۹*	۰,۲۱**
احساس شرم	۰,۱۹**	-۰,۱۴**
اثرات غیرمستقیم متغیرهای برون‌زای نهایی با واسطه‌گری هیجانان خودآگاه		

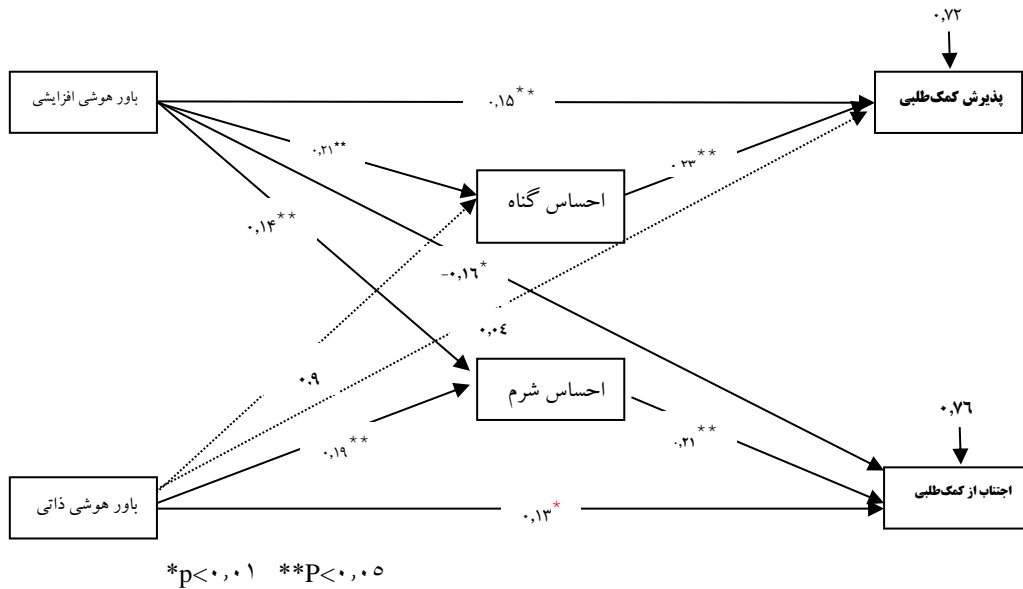
اجتناب از کمک‌طلبی تحصیلی	۰,۱۰*	۰,۳
پذیرش کمک‌طلبی تحصیلی	-۰,۰۱	۰,۱۳**
اثرات کل متغیرهای برون‌زا بر متغیرهای درون‌زا		
اجتناب از کمک‌طلبی تحصیلی	۰,۳۳**	-۰,۱۳**
پذیرش کمک‌طلبی تحصیلی	۰,۰۳*	۰,۴۱**
احساس گناه	۰,۰۹*	۰,۲۱**
احساس شرم	۰,۱۵**	-۰,۱۴**

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

در شکل ۲ نمودار مسیر و ضرایب به دست آمده مدل اصلاح شده ارائه شده است که ضرایب حذف شده پس از اصلاح مدل به صورت خط چین 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 (۰,۰۹) 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.

در مورد اثرات غیرمستقیم متغیرهای واسطه‌ای نتایج نشان داد: 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 حاصله، احساس گناه اثرات مثبت معنادار (۰,۲۳) پذیرش کمک‌طلبی تحصیلی و احساس شرم اثرات مثبت معنادار (۰,۲۱) اجتناب از کمک‌طلبی تحصیلی هستند.

نتایج آزمون نشان داد سهم واسطه‌گری متغیرها برای باور هوشی ذاتی با اجتناب از کمک‌طلبی (۰,۱۰) و برای باور هوشی افزایشی با پذیرش کمک‌طلبی (۰,۱۳) معنادار بود، ولی سهم واسطه‌گری برای متغیرهای باور هوشی ذاتی با پذیرش کمک‌طلبی (۰,۰۱-) و برای باور هوشی افزایشی با اجتناب کمک‌طلبی (۰,۰۳) و معنادار نبود. بنابراین متغیر واسطه‌ای در برخی از روابط نقش واسطه‌گری را داشتند. همچنین برای هر یک از متغیرهای واسطه‌ای به تفکیک اثرات غیرمستقیم محاسبه گردید که براساس نتایج احساس شرم و احساس گناه ۰,۶ و ۰,۹- بود. 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 می‌باشد. پس از اصلاح مدل شاخص برازش: $GFI=0/98$ $AGFI=0/92$ $CFI=0/93$ $RMSEA=0/075$ $X/DF=2/53$ بیانگر برازش مطلوب مدل بودند.



نمودار برازش‌شده مدل پیش‌بینی کمک‌طلبی تحصیلی

بحث و نتیجه‌گیری

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

قبل از پرداختن به فرضیه‌های اصلی پژوهش، ضروری است در مورد تأثیر تفاوت‌های فرهنگی بر معنای اصطلاحات شرم و گناه ذکر شود که علی‌رغم جنبه‌های مشترک بین فرهنگی در زمینه هیجانان خودآگاه، آموزه‌های فرهنگی مختلف منجر به مفهوم‌سازی متفاوتی در زمینهٔ 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 درحالی‌که در فرهنگ‌های غربی این اصطلاحات معانی متفاوتی دارند (محمدی و همکاران، ۱۳۹۳). شرم با تمرکز بر تمامیت خود، اثرات تخریبی بیشتری بر شخص دارد و حالت ایستایی انکار، فرار و پنهان‌کردن را ایجاد می‌کند درحالی‌که 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 علت تأکید بر ابعاد رفتاری همراه با اسنادهای متغیر و قابل کنترل می‌باشد (تریسی و همکاران، ۲۰۰۷)، برخی از ماده‌هایی که در فرهنگ غربی بر احساس شرم و تمامیت فرد تأکید دارند ممکن است در فرهنگ ایرانی بر روی احساس گناه و رفتار شخص تأکید نماید.

نتایج نشان داد اثر مستقیم باورهای هوشی بر احساس شرم و گناه معنادار بود که با یافته‌های محمدی و همکاران (۱۳۹۳)، کینگ و همکاران (۲۰۱۲) زارع و رستگار (۱۳۹۳) و پکران و همکاران (۲۰۰۹) همسویی دارد. به‌طوری‌که 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، به‌صورت قابل منعطف، موجب ایجاد باور به اصلاح

و جبران کمبودهای مرتبط با توانایی شخص می‌گردد. براساس نظریه اسناد نیز افراد وقتی پیامد رفتار خود را به علت‌های قابل تغییر و قابل کنترل نسبت دهد، در مواقعی که دچار شکست می‌شود احساس گناه می‌کند. این افراد در جهت اصلاح و جبران کمبودها تلاش می‌کنند. در مورد احساس شرم، فرد دارای باور هوشی ذاتی به دلیل تأکید بر ذاتی بودن توانایی در مواجهه شدن با شکست، تسلیم را اختیار می‌کند که احساس عزت نفس پایین، احساس شرمساری و خواری را تجربه می‌کند و در جهت بهبود وضعیت خود تلاشی نمی‌کند. در پژوهش حاضر، ملاحظه شد که باور هوشی افزایشی پیش‌بینی‌کننده منفی احساس شرم می‌باشد که این نتیجه ممکن است به دلیل تأثیرگذاری متمایز باور هوشی افزایشی بر هیجان‌ات اخلاقی خودآگاه به صورت متمایز و معکوس باشد. بنابراین ملاحظه می‌شود که براساس نظریه اسناد، باورهای هوشی موجب هیجان‌ات خودآگاه می‌باشند که در این پژوهش به‌طور تفکیکی اثرات باورهای هوشی به‌عنوان متغیرهایی با ماهیت اسنادی با احساس گناه و شرم مشخص گردید. از دیگر نتایج پژوهش حاضر، اثر مستقیم و معنادار باورهای هوشی بر کمک‌طلبی تحصیلی بود که همسو با نتیجه این پژوهش، برخی از پژوهش‌ها بیانگر 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 به‌عنوان بخشی از فرآیند 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 به‌عنوان تهدیدی برای توانایی و حرمت خود تصور می‌کنند، این افراد کمتر احتمال دارد که از دیگران در جهت بهبود یادگیری و عملکرد خود کمک بخواهند.

در مورد نقش واسطه‌گری احساس گناه، نتایج بیانگر آن بود که باور هوشی افزایشی به‌واسطه این متغیر، پذیرش کمک-طلبی تحصیلی را به‌صورت مثبت اثر دارد. این نوع از باور هوشی هم به شکل مستقیم و هم با واسطه‌گری احساس گناه رفتار کمک‌طلبی تحصیلی به‌صورت مثبت بوده است، این بدان معنا است که این نوع از باور هوشی به‌واسطه تأثیری که بر هیجان‌ات خودآگاه اخلاقی می‌گذارد و هم از طریق سایر متغیرها موجب افزایش پذیرش کمک‌طلبی تحصیلی می‌شود. بنابراین ضروری است که در پژوهش‌های آتی، سایر متغیرهای واسطه‌ای شناسایی شوند. در خصوص نقش واسطه‌گری هیجان‌ات خودآگاه بین متغیرهای انگیزشی و رفتاری، برخی پژوهش‌ها نیز نقش واسطه‌گری را نشان دادند (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 می‌نمایند (پیتریچ و شانک، ۲۰۰۲). به‌طوری‌که اگر دانش‌آموزی شکست خود را به علت قابل کنترل نسبت دهد، به خاطر عملکرد ضعیف خود دچار تأسف و پشیمانی می‌شود که در جهت اصلاح عملکرد خود، رفتارهای تعاملی مناسبی را با دیگران انتخاب می‌کند.

در خصوص رابطه مثبت احساس گناه با پذیرش کمک‌طلبی تحصیلی، خودتنظیمی نقش مهم و اساسی دارد به‌طوری‌که 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 هیجان‌ات، محرکی برای تلاش و فعالیت بیشتر در موقعیت‌های آموزشی را فراهم می‌آورد. در این راستا، راهبردهایی برای غلبه بر مشکلات انتخاب می‌کند و یکی از راهبردهای مؤثر نیز کمک‌طلبی از دیگران می‌باشد 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 دادند.

در خصوص اجتناب از کمک‌طلبی، نتایج نه تنها 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 ودراف-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)، عدم انجام تکالیف (واینر، ۱۹۹۴)، تمایلات اجتنابی و کناره‌گیری (رجبی و عباسی، ۱۳۹۰) بی‌لیاقتی، بی‌ارزشی، تنهایی و خواری (دیکرسون، کمپی، 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 غیرقابل-کنترل برای پدیده‌ها، منجر به هیجان‌ات منفی مانند خجالت و شرمساری می‌گردد که واکنش‌های رفتاری منفی در تعامل با دیگران را در پی خواهد داشت (پیتترچ 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، لذا در مورد تعاملات اجتماعی با دیگران کناره‌گیری را انتخاب می‌کنند.

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

در نهایت، با توجه به ماهیت تحولی هیجان‌ات و باورهای هوشی، مدل حاضر در پژوهش‌های آتی در سایر فرهنگ‌ها و گروه‌ها مورد آزمون قرار گیرد. در این مدل، هیجان‌ات خودآگاه منفی مورد بررسی قرار گرفته است که شایسته است در پژوهش‌های بعدی به هیجان‌ات خودآگاه مثبت نیز توجه گردد. همچنین در این پژوهش از پرسشنامه برای جمع‌آوری اطلاعات استفاده شده است، لذا برای کسب اطلاعات کامل‌تر و دقیق‌تر در مورد مدل روش‌های دیگر جمع‌آوری اطلاعات مانند مصاحبه، برای پژوهش‌های آتی پیشنهاد می‌گردد.

منابع

- پیتترچ، پ و دیل، ش (۲۰۰۲). انگیزش در تعلیم و تربیت، مترجم: مهرناز شهرآرای، تهران، علم.
- رجبی، غ و عباسی، ق (۱۳۹۰). بررسی رابطه خودانتقادی، اضطراب اجتماعی و ترس از شکست با شرم درونی شده در دانشجویان، پژوهش‌های 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؛ عرب سالاری، 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؛ رضوانی فر، 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. (۲۰۰۶). 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. (۲۰۰۵). Achievement goals in the classroom: Students learning strategies and motivation processes. *Journal of Educational Psychology*, ۸۰, ۲۶۰-۲۶۷.
- Barker, G. (۲۰۰۷). *Adolescents, social support and help-seeking behavior*. WHO discussion paper on adolescence
- Burnette, J. L., Boyle, E., VanEpps, E. M., Pollack, J. M., & Finkel, E. J. (۲۰۱۳). Mindsets matter: A meta-analytic review of implicit theories and self-regulation. *Psychological Bulletin*, ۱۳۹, ۶۵۵-۷۰۱.
- Butler, R., & Numen, O. (۱۹۹۵). Effects of task and ego achievement goals on help-seeking behaviors and attitudes. *Journal of Educational Psychology*, ۳(۸۷), ۲۶۱-۲۷۱
- Butler, R. (۱۹۹۹). Information-seeking and achievement motivation in middle childhood and adolescence: The role of conceptions of ability. *Developmental Psychology*, ۳۵, ۱۴۶-۱۶۳.
- Butler, R. (۲۰۰۶). 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. ۱۵-۴۴).
- Ching-Lee, w & Yen-Lin, C. (۲۰۱۴). Exploring the structural relationships between high school students' Internet-specific epistemic beliefs and their utilization of online academic help seeking. *Computers in Human Behavior*, ۳۶, ۳۹۱-۴۰۰.
- Cohen, T. R., Wolf, S. T., Panter, A. T., & Insko, C. A. (۲۰۱۱). Introducing the GASP Scale: A new measure of guilt and shame proneness. *Journal of Personality and Social Psychology*, ۱۰۰ (۵), ۹۴۷-۹۶۶.
- David, E., Conroy, N. R., Aaron, L., Pincus, M., & Amanda, L. (۲۰۱۴). Bursts of Self-Conscious Emotions in the Daily Lives of Emerging Adults. *Self and Identity*, ۱۲, ۱-۲۴.
- Deborah, C., Stearns, w., & Gerrod Parrott, W. (۲۰۱۲). When feeling bad makes you look good: Guilt, shame, and person perception. *Cognition & Emotion*, ۲۶ (۳), ۴۰۷-۴۳۰.
- Dickerson, S. S., Gruenewald, T. L., & Kemeny, M. E. (۲۰۰۴). When the social self is threatened: Shame, physiology, and health. *Journal of Personality*, ۷۲, ۱۱۹۱-۱۲۱۶.
- Durayappah, A. (۲۰۱۱). The ۳P Model: A general theory of subject well-being. *Journal of Happiness Studies*, ۱۲(۴), ۶۸۱-۷۱۶.
- Dweck, C. S. (۲۰۱۱). Self-theories. In P. Van Lange, A. Kruglanski, & E. T. Higgins (Eds.). *Handbook of theories in social psychology*. Hillsdale, NJ: Erlbaum
- Dweck, C. S. (۲۰۱۲). Implicit theories. In P. A. M. Van Lange, A. W. Kruglanski, & E. T. Higgins (Eds.) *Handbook of Theories of Social Psychology: Volume Two* (pp. ۴۳-۶۱). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Dweck, C. S., & Leggett, E. L. (۱۹۸۸). A socialcognitive approach to motivation and personality. *Psychological Review*, ۹۵, ۲۵۶-۲۷۳.
- Dweck, C. S., & Master, A. (۲۰۰۹). Self-theories and motivation: Students' beliefs about intelligence. In K. Wentzel & A. Wigfield (Eds.), *Handbook of motivation at school* (pp. ۱۷۱-۱۹۵). New York, NY: Taylor Francis.
- Dweck, C. S. & Molden, D. C. (۲۰۰۵). 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. (۲۰۰۳). Clarifying achievement goals and their impact. *Journal of Personality and Social Psychology*, ۸۵(۳), ۵۴۱-۵۵۳.

- Howerton, A., Byng, R., Campbell, J., Hess, D., Owens, C. & Aitken, P. (۲۰۰۷). Understanding help seeking behavior among male offenders: qualitative interview study. *British Medical Journal – online first*, ۲ (۳), ۴۰۸-۴۲۳.
- Israelashvili, M & F. Ishiyama (۲۰۱۱) Positive and Negative Emotions Related to Seeking Help from a School Counselor, *Advances in School Mental Health Promotion*, ۴, ۵-۱۳.
- Kate, B., & Lynne, D. (۲۰۱۳). implicit theories of intelligence and academic locus of control as predictors of studying behavior. *Learning and Individual Differences*. ۲۷, ۱۶۳-۱۶۶.
- King, R.B.; McInerney, D.M. & Watkins, D.A. (۲۰۱۲). 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*, ۲۲, ۸۱۴-۸۱۹.
- Mihlon, M. A. (۲۰۱۰). *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. (۲۰۰۶). Finding meaning in psychology: A lay theories approach to self-regulation, social perception, and social development. *American Psychologist*, ۶۱, ۱۹۲-۲۰۳.
- Newman, R. S. (۱۹۹۰) Children's help-seeking in the classroom: The role of motivational factors and attitudes. *Journal of Educational Psychology*. ۸۲(۱), ۷۱-۸۰.
- Newman, R. S. (۱۹۹۸). Student help seeking during problem solving: Influences of personal and contextual achievement goals. *Journal of educational psychology*. ۹۰(۱), ۶۴۴-۶۵۸.
- Newman, R. S. (۲۰۰۸). Adaptive and non adaptive help seeking with peer harassment: An integrative perspective of coping and self-regulation. *Educational Psychologist*, ۴۳, ۱-۱۵.
- Newman, R. S. (۲۰۱۰). Encourage students to seek academic help: The role of the educational therapist. *The Educational Therapist*, ۳۱, ۲, ۸-۱۰.
- Pearson, S. (۲۰۰۲). Promoting sexual health services to young men: findings from focus group discussions. *Journal of Family Planning and Reproductive Health Care*, ۲۹ (۴), ۱۹۴-۱۹۸
- Pekrun, R., Elliot, A. J. & Maier, M. A. (۲۰۰۹). Achievement Goals and Achievement Emotions: Testing a Model of Their Joint Relations With Academic Performance. *Journal of Educational Psychology*, ۱۰۱ (۱), ۱۱۵-۱۳۵.
- Pincus, A. L., & Ansell, E. B. (۲۰۱۲). Interpersonal theory of personality. In J. Suls & H. Tennen (Eds.), *Handbook of psychology*. Vol. ۵. Personality and social psychology (۲nd ed., pp. ۱۴۱-۱۵۹). Hoboken, NJ: Wiley.
- Pintrich, P. R., & Schunk, D. H. (۲۰۰۲). *Motivation in education. Theory, research, and applications*, (۲nd ed). Englewood Cliffs: Prentice Hall
- Renaud-Dube, A & Talbot, D. (۲۰۱۴). The relations between implicit intelligence beliefs, autonomous academic motivation, and school persistence intentions: a mediation model. *Journal of Educational Psychology*, ۹۹, ۷۳۴-۷۴۶.
- Rickwood, D. J., Deane, F. P. & Wilson, C. J. (۲۰۰۷). When and how do young people seek professional help for mental health problems? *Medical Journal of Australia*, ۱۸۷ (۱), ۳۵-۳۹
- Rickwood, D., Deane, F. P., Ciarrochi, J., & Wilson, C. J. (۲۰۰۷). Young people's help-seeking for mental health problems. *Australian e-Journal for the Advancement of Mental Health*, ۴ (۳), ۱-۳۴.
- Ryan, A. M & Pintrich, P. R. (۱۹۹۷). The Role of Motivation and Attitude sin Adolescents Help- seeking in Math Class. *Journal of Educational Psychology*, ۸۹, ۳۲۹-۳۴۷.
- Sayers, M. R., & Miller, K. M. (۲۰۰۴). Help-seeking behaviours of suicidal men aged ۱۷-۳۵ years: A consumer consultation and participation pilot project. *Ministerial Council for Suicide Prevention*, ۹(۳), ۲۷۷-۲۸۱.

- Skaalvik, E. M. (۲۰۱۳). 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*, ۶۱, ۵-۱۴.
- Stuewig, J., Tangney, J. P., Heigel, C., Harty, L., & McCloskey, L. (۲۰۱۰). Shaming, blaming, and maiming: Functional links among the moral emotions, externalization of blame, and aggression. *Journal of Research in Personality*, ۴۴, ۹۱-۱۰۲
- Stuewig, J., & McCloskey, L. A. (۲۰۰۵). The relation of child maltreatment to shame and guilt among adolescents: Psychological routes to depression and delinquency. *Child Maltreatment*, ۱۰, ۳۲۴-۳۳۶.
- Tangney, J. P. (۲۰۰۰). The self-conscious emotions: Shame, guilt, embarrassment and pride. In T. Dalgleish & M. Power (Eds.), *A handbook of cognition and emotion* (pp. ۵۴۱-۵۶۸). New York, NY: John Wiley.
- Tangney, J. P., & Dearing, R. I. (۲۰۰۲). Across time and beyond skin: Self and transgression in the everyday socialization of shame among Taiwanese preschool children. *Social Development*, ۱۰, ۴۲۰-۴۳۷.
- Tangney, J. P., Stuewig, J., & Mashek, D. J. (۲۰۰۷). Moral emotions and moral behavior. *Annual Review of Psychology*, ۵۸, ۳۴۵-۳۷۲.
- Tangney, J. P., Stuewig, J., Mashek, D., Hastings, M. (۲۰۱۱). Assessing Jail Inmates' Proneness To Shame and Guilt: Feeling Bad About the Behavior or the Self. *Criminal Justice and Behavior*, ۳, ۷۱۰-۷۳۴.
- Tracy, J. L. (۲۰۰۵). The automaticity of emotion recognition. *Paper presented at the American Psychological Society's ۱۱th Annual Convention*, Los Angeles, CA.
- Tracy, J. L., & Robins, R. W. (۲۰۰۶). Appraisal antecedents of shame and guilt: Support for a theoretical model. *Personality and Social Psychology Bulletin*, ۳۲, ۱۳۳۹-۱۳۵۱.
- Trzesniewski, K., & Dweck, C. S. (۲۰۰۷). Implicit theories of intelligence predict achievement across an adolescent transition: A longitudinal study and an intervention. *Child Development*, ۷۸, ۲۴۶-۲۶۳.
- Walter, J. L., & Burnaford, S. M. (۲۰۰۶). Developmental changes in adolescents' guilt and shame: The role of family climate and gender. *Journal of Psychology*, ۱۴۱(۱), ۳۲۱-۳۳۸.
- Weiner, B. (۱۹۸۵). An Attributional Theory of Achievement Motivation and Emotion. *Psychological Review*, ۹۲(۴), ۵۴۸-۵۷۳.
- Weiner, B. (۱۹۹۴). Integrating social and personal theories achievement striving. *Review of educational research*, ۶۴, ۵۵۷-۵۷۳.
- Williams, J., & Takaku, S. (۲۰۰۴). Help seeking, self-efficacy, and writing performance among college students. *Journal of Writing Research*, ۳(۱), ۱-۱۸.
- Williams, S. R. & Woodruff-borden, J. (۲۰۱۴). Parent Emotion Socialization Practices and Child Self-regulation as redactor's of Child Anxiety, *Child Psychiatry Human*. ۳, ۶۸-۷۶.