

آزمون و مقایسه مدل رابطه علی هدف‌های پیشرفت و دوستی با عملکرد ریاضی با میانجیگری انواع کمک‌طلبی در دانش‌آموزان دختر مدارس استعداد‌های درخشان و عادی دوره متوسطه اول شهر اهواز

زینب صداقت¹، علیرضا حاجی یخچالی^{2*}، منیجه شهنی بیلاق³ و غلامحسین مکتبی⁴

چکیده

هدف از این پژوهش بررسی رابطه بین هدف‌های پیشرفت و هدف‌های دوستی با عملکرد ریاضی با توجه به نقش واسطه‌ای انواع کمک‌طلبی در میان دانش‌آموزان عادی و تیزهوش به روش مدل‌یابی معادله‌های ساختاری بود. جامعه مورد مطالعه دانش‌آموزان دختر تیزهوش و عادی پایه نهم ناحیه 4 شهر اهواز بودند. بدین منظور، 120 دانش‌آموز تیزهوش به روش سرشماری و 120 دانش‌آموز عادی با روش تصادفی چند مرحله‌ای نسبتی انتخاب شدند و به پرسش‌نامه‌های پرسش‌نامه کمک‌طلبی، هدف‌های دوستی و پرسش‌نامه هدف‌های پیشرفت تجدید نظر شده پاسخ دادند. نتایج پژوهش نشان دادند که در هر دو گروه تیزهوش و عادی، هدف تبحرگرا و دوستی‌گرا، کمک‌طلبی سازگار را پیش‌بینی می‌کنند که آن نیز به نوبه خود عملکرد ریاضی بالاتر را پیش‌بینی می‌کند در حالی که هدف‌های تبحرگریز، عملکردگریز، عملکردگرا و دوستی‌گریز، اجتناب از کمک‌طلبی را پیش‌بینی می‌کنند و آن نیز عملکرد ریاضی پایین‌تر را پیش‌بینی می‌کند. هم‌چنین، تفاوت‌های بین دو گروه، در مقایسه‌های چند گروهی فقط در مسیر کمک‌طلبی سازگار با عملکرد ریاضی و هدف عملکردگرا با اجتناب از کمک‌طلبی، بالاتر از $1/96$ و معنی‌دار بود و در سایر مسیرها تفاوتی معنی‌دار بین گروهها مشاهده نشد.

واژه‌های کلیدی: کمک‌طلبی، دانش‌آموزان تیزهوش، هدف‌های دوستی.

1- دانشجوی دکترای دانشگاه شهید چمران اهواز.

2- استادیار دانشگاه شهید چمران اهواز.

3- استاد دانشگاه شهید چمران اهواز.

4- دانشیار دانشگاه شهید چمران اهواز.

*- نویسنده مسئول مقاله: hajiyakhchali@yahoo.com

پیشگفتار

زندگی تحصیلی یکی از مهم‌ترین ابعاد زندگی اشخاص است که بر سایر ابعاد زندگی تأثیر فراوان دارد. در این بین یکی از مسایل و مشکلات زندگی تحصیلی افراد و نظام آموزشی هر کشور، پایین بودن عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان و دانشجویان آن کشور است. این پدیده افزون بر زبان‌های هنگفت اقتصادی، سلامت روانی یادگیرندگان را مخدوش می‌سازد. افت تحصیلی، مشکلات عاطفی و اجتماعی را به دنبال دارد (Zahrakar, 2007). در نهادهای آموزشی مهم نظیر مدارس، موفقیت یک دانش‌آموز از راه بررسی عملکرد تحصیلی¹ وی ارزیابی می‌شود. بررسی عامل‌هایی که با عملکرد تحصیلی رابطه دارند، یکی از موضوع‌های اساسی در نظام آموزش و پرورش است (Farahani, 1994). افزون بر این، یکی از عامل‌هایی که همواره در پیشرفت فناوری بشر نقش اساسی داشته، ریاضیات² است. بشر در ساخت مصنوعاتش به فکر الهام گرفتن از طبیعت پیرامون خود و مدل‌سازی آن بوده است و به این نکته آگاه بوده که بدون داشتن بناهای استوار ریاضی، ایجاد مدل‌های کاربردی ناممکن است (Masumi, Hossein zade lotf, Shahvarani & Rashidian, 2007). همچنین، سلز³ (1980، به نقل از Pajares and Graham, 1999) بر این باور است که ریاضیات جایگاهی ارزشمند در برنامه‌ریزی درسی دارد؛ در اندازه‌گیری پیشرفت و توانایی عمومی برای جایابی در سطوح گوناگون، وارد شدن در برنامه‌های ویژه و پذیرش در دانشگاه استفاده می‌شود و به عنوان ممیزی برای ادامه تحصیل دانش‌آموزان متقاضی در رشته‌های علمی و فنی در دانشگاه بشمار می‌رود. درک و فهم ریاضی در موفقیت شغلی و مدیریت امور روزمره نمود دارد (Balog Lu and Kocak, 2006). موفقیت در ریاضی می‌تواند بر یادگیری، عملکرد، آموزش، انگیزش و شغل افراد تأثیر بگذارد (Pintrich, 2002)، ولی شکست در ریاضیات، برای مثال در آمریکا، باعث شده که تنها هفت درصد از دانش‌آموزان از مهد کودک تا دانشگاه در مورد ریاضی دیدگاه مثبت داشته باشند (Jackson and Leffingwell, 1999). عامل‌های متعددی می‌توانند بر عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان تأثیر بگذارند و در گذر زمان کشف دلایلی برای درک تفاوت‌های فردی در سطوح گوناگون موفقیت تحصیلی، همواره مورد توجه روان‌شناسان بوده است. برای مثال، ممکن است دلایل زیادی برای این که چرا یک دانش‌آموز در وضعیت تحصیلی سخت تلاش می‌کند وجود داشته باشد که برخی از آن‌ها ماهیت اجتماعی دارند (Horst, Finney & Barron, 2007). روی هم رفته هدف‌ها به عنوان قصد و منظوری برای چرایی رفتار تعریف شده‌اند (Pintrich and Schunk,)

¹ - academic performance

² - Mathematics

³ - Sells

2002). ونتزل¹ (2000) نیز تعریفی از هدف‌ها ارائه داده که عبارت است از بازنمایی شناختی از حوادث آینده که محرکی قدرتمند برای چرایی رفتار هستند. هم‌چنین، او بیان می‌کند که هدف‌های اجتماعی² هدف‌هایی هستند که بیش‌تر مردم برای رسیدن به پیامدهای اجتماعی بویژه تعامل‌ها بکار می‌گیرند. پژوهش‌های بسیاری نشان می‌دهند که برای درک انگیزش باید هدف‌های اجتماعی با هدف‌های تحصیلی ترکیب شوند (Talepasand, Alijani & Bigdeli, 2010). بیش از دو دهه است که پژوهشگران انگیزش به گونه گسترده بر نقشی که هدف‌ها در شکل‌دهی نگرش‌ها و شدت و کیفیت رفتار دارند، تمرکز کرده‌اند (Kaplan and Maehr, 1999). در مطالعات بسیاری به بررسی رابطه بین هدف‌های پیشرفت و عملکرد تحصیلی پرداخته شده است، اما در زمینه تأثیرگذاری هدف‌های پیشرفت³ (تبحرگرا⁴، تبحرگریز⁵، عملکردگرا⁶ و عملکردگریز⁷) بر پیشرفت تحصیلی، نتایج ناهمخوانی وجود دارد. در توجیه این ناهماهنگی، پژوهش‌های پینتریچ (2002)، بار-آن⁸ و هراکویکس⁹ (2001) و ولترز¹⁰ (2004) نشان داده‌اند که در بررسی تأثیر هدف‌های پیشرفت بر عملکرد تحصیلی باید اثر واسطه‌ای متغیرهای دیگر در این رابطه در نظر گرفته شود. دوک¹¹ و لگت¹² (Dweck & Lwggett, 1988) هدف‌گرایی را در زمینه‌های اجتماعی بکار بردند. آن‌ها رفتارهای هدایت شده به سوی پیامدهای مورد نیاز برای تعامل و همکاری را هدف‌های یادگیری اجتماعی¹³ نامیدند و رفتارهای هدایت شده به سوی پیامدهای تأیید اجتماعی را هدف‌های عملکردی اجتماعی¹⁴ نامیدند. برحسب رویکرد دوک و لگت، رایان و هاپکینز (2003) یک تعریف رسمی از هدف‌گرایی اجتماعی ارائه دادند که موازی با چارچوب سه بعدی از هدف‌گرایی پیشرفت است. (الف) هدف‌گرایی تبحری اجتماعی که بر رشد شایستگی در روابط (مثلاً رشد روابط دوستانه عمیق)، لذت، علاقه، فهمیدن، مراقبت و احترام در روابط تأکید دارد. (ب) هدف‌گرایی عملکردی اجتماعی بر اثبات شایستگی در روابط اجتماعی (مانند مقبولیت اجتماعی) و

1- Wentzel

2- Social Goals

3- Achievement Goals

4- Mastery-Approach

5- Mastery-Avoidance

6- Performance-Approach

7- Performance-Avoidance

8- Bar-On

9- Harackiewicz

10- Wolters

11- Dweck

12- Leggts

13- Social Learning Goals

14- Social Performance Goals

استفاده از معیارهای هنجاری و بین فردی تأکید دارد. هدف‌های عملکردی اجتماعی به دو مولفه گرایشی و اجتنابی تفکیک شده است. دانش‌آموزان با هدف‌های عملکردگرای اجتماعی، بر دریافت مثبت از دیگران و تمایل به مهم و مورد علاقه بودن تأکید دارند و دانش‌آموزان با هدف‌های عملکردگریز اجتماعی بر اجتناب از رفتارهایی که پیامدهای منفی اجتماعی در پی دارد، تأکید دارند. مرور شواهد پژوهشی نشان می‌دهد که ارتباط قوی بین هدف‌های پیشرفت و عملکرد ریاضی وجود دارد. این ارتباط به وسیله کمک طلبی سازگار و اجتناب از کمک طلبی مورد تعدیل قرار می‌گیرد (Shim, Kiefer & wang, 2013).

کمک طلبی تحصیلی¹ به عنوان عاملی برجسته در عملکرد تحصیلی نقشی برجسته بر عهده دارد. روان‌شناسان تربیتی و کارشناسان تعلیم و تربیت، پژوهش‌هایی بسیار در زمینه یادگیری و عامل‌های مؤثر بر آن انجام داده‌اند و در نتیجه، از دیدگاه‌های گوناگون نظریه‌هایی مختلف در این باره ارائه شده است. یکی از این نظریه‌ها، نظریه یادگیری خود نظم داده شده است. با استفاده از یادگیری خود نظم داده شده، دانش‌آموزان می‌توانند با تعیین هدف، انتخاب روش و زمان مناسب برای یادگیری و انتخاب محیط به یادگیری بهتری دست یابند و با استفاده از کمک همسالان یا معلمان و یا روی هم رفته، کمک طلبی، شرایطی را تدارک ببینند که در آن شرایط، به یادگیری بهتر و مؤثرتر دست یابند (Zimmerman, 1998).

رفتار کمک طلبی شامل اجتناب از کمک طلبی و پذیرش کمک طلبی است. اجتناب از کمک‌طلبی به رفتاری گفته می‌شود که دانش‌آموز درحالی که به کمک نیاز دارد، کمک نمی‌گیرد. بر عکس، پذیرش کمک طلبی به رفتاری اطلاق می‌شود که در آن دانش‌آموز، سرنخ و توضیحاتی را در مورد راه حل مسئله درخواست می‌کند (Ryan and pintrich, 1997).

در واقع کمک‌طلبی بعد اجتماعی خود نظم‌دهی تحصیلی است که دانش‌آموزان برای نظم بخشیدن به یادگیری خود از کمک دیگران استفاده می‌کنند (Zimmerman, 1998). دانش‌آموزان در دوران تحصیلات خود با مشکلاتی روبه‌رو می‌شوند که نمی‌توانند به تنهایی آن‌ها را حل کنند و گاهی خود را در رفع این مشکلات ناکارآمد می‌دانند (Rosen, 1983). در چنین مواقعی برخی از دانش‌آموزان کمک می‌گیرند و برخی دیگر کمک نمی‌گیرند. بنابراین، بررسی عامل‌های گوناگون که از کمک‌طلبی دانش‌آموزان به هنگام نیاز جلوگیری می‌کنند، از ضروریات نظام آموزشی هر کشور است.

مطالعات نشان داده‌اند که صمیمیت جویی و روابط مثبت و محکم دوستی، رابطه مثبت با کمک طلبی سازگار و رابطه منفی با اجتناب از کمک‌طلبی دارد (Ryan, Hicks & Midgley, 1997).

¹ - Academic Help-Seeking

کمک طلبی، جوانب گوناگون درگیری تحصیلی و اجتماعی را با هم ترکیب می‌کند، چون هم یک راهبرد یادگیری است و هم یکی از شکل‌های تعامل‌های اجتماعی بشمار می‌رود. در واقع، کمک‌طلبی هم به هدف‌های تحصیلی و هم به هدف‌های اجتماعی، خدمت می‌کند. از این رو، انتظار می‌رود که هدف‌های اجتماعی¹ دانش‌آموزان با باورها و رفتارهای کمک‌طلبی‌شان رابطه داشته باشد. طی دوران نوجوانی، روابط با همسالان و جستجوی محبوبیت در نزد آن‌ها از اهمیتی ویژه برخوردار می‌شود (Ryan and Shin, 2011). بنابراین، رابطه بین هدف‌های اجتماعی و رفتار کمک‌طلبی ممکن است بویژه در دوره نوجوانی، قوی و بررسی‌پذیر باشد. با وجود اهمیت زیاد کمک‌طلبی در پیشرفت تحصیلی و هم‌چنین، با وجود افزایش مهارت‌های فراشناختی در نوجوانی، پژوهش‌ها نشان داده‌اند که اجتناب از کمک‌طلبی در اوایل نوجوانی افزایش می‌یابد (Ryan and Midgley, 1998). این تناقض، اهمیت بررسی عامل‌های 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 مطالعه چان (2008)، در بررسی دانش‌آموزان تیزهوش هنگ‌کنگی، نشان داد که آن‌ها در هدف‌های پیشرفت خود بیش‌تر تبحرگرا و در هدف‌های اجتماعی‌شان بیش‌تر دوستی‌گرا هستند. در حالی که مطالعه مرزوقی²، شیخ‌الاسلامی³ و شمشیری⁴ (2009) در بررسی دانش‌آموزان تیزهوش نشان داد که آن‌ها در هدف‌های پیشرفت خود بیش‌تر از دانش‌آموزان عادی، عملکردگرا هستند.

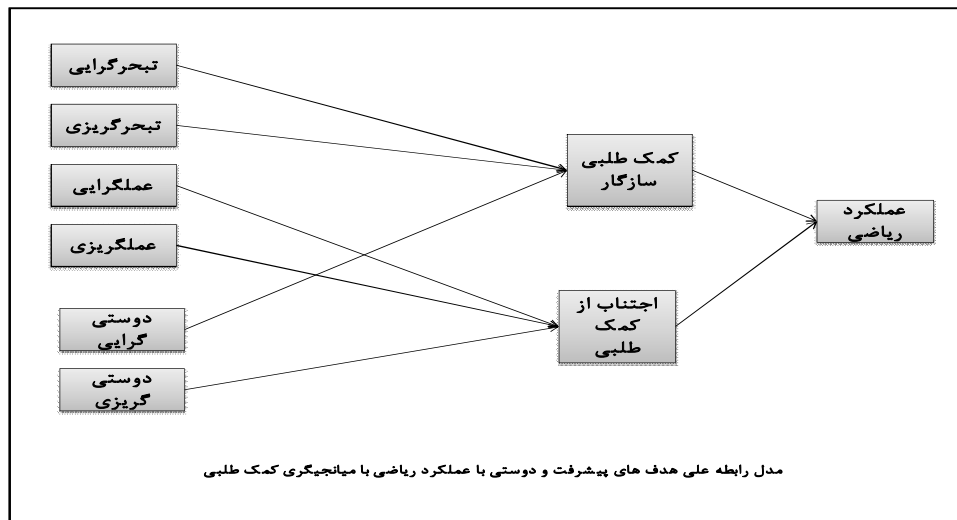
این پژوهش برای پاسخ‌گویی به نتایج متناقض پژوهش‌های مرتبط با رابطه بین هدف‌های پیشرفت و دوستی با عملکرد ریاضی و بمنظور بررسی نقش واسطه‌گرانه کمک‌طلبی انجام گرفته که با توجه به پیشینه پژوهش، الگویی طراحی شده و تأثیرهای مستقیم و غیرمستقیم متغیرهای یاد شده بر عملکرد ریاضی با ارزیابی روابط میان متغیرها و معناداری روابط هر یک و برآورد برازش الگو بررسی می‌شود. الگوی مفهومی این پژوهش در شکل 1 نمایش داده شده است. فرضیه‌های پژوهش نیز در راستای الگوی مفهومی در جدول 1 بیان شده است.

1- Social Goals

2- Marzooghi

3- Sheikholeslami

4- Shamshiri



شکل 1- مدل مفروض مورد آزمون.

روش پژوهش

جامعه آماری، در این پژوهش، شامل کلیه دانش آموزان دختر پایه نهم مدارس استعداد‌های درخشان و عادی شهر اهواز، در سال تحصیلی 96-95، بودند. جهت آزمایش مدل و تعیین روایی و پایایی ابزارها از روش های نمونه گیری سرشماری و تصادفی چند مرحله ای (نسبتی) استفاده شد، به این صورت که، 120 دانش آموز دختر تیزهوش (کل دانش آموزان) به روش سرشماری و 120 دانش آموز دختر عادی پایه نهم، به شیوه تصادفی چند مرحله ای (از 3 مدرسه متوسطه)، به عنوان نمونه انتخاب شدند.

ابزارهای اندازه گیری

پرسش‌نامه هدف پیشرفت تجدید نظر شده: برای سنجش هدف های پیشرفت، در این پژوهش، از پرسش‌نامه هدف پیشرفت تجدید نظر شده ایوت و مک گریگور (2001) استفاده شد. این پرسش‌نامه برای سنجش ابعاد جهت گیری هدف بر اساس الگوی چهار وجهی ارایه شده و مشتمل بر 12 گویه است. به گونه ای که هر سه گویه یک جهت گیری را می سنجد و در مقابل هر گویه طیف لیکرتی 7 درجه ای قرار دارد. ایوت و میورایاما¹ (2008) روایی این پرسش‌نامه را با روش

¹ - Murayama

تحلیل عاملی بررسی کردند که 4 عامل بدست آمد و روی هم 81/5٪ از واریانس آن را تبیین می‌کند. عاشوری (1389) روایی این پرسش‌نامه را با روش تحلیل عاملی بررسی کرد که 4 عامل روی هم 73/6٪ از کل واریانس را تبیین کردند. الیوت و میورایاما (2008) با استفاده از روش آلفای کرونباخ، ضرایب پایایی خرده مقیاس‌های هدف‌های تبحرگرا، تبحرگریز، عملکردگرا و عملکردگریز را به ترتیب 0/84، 0/88، 0/92 و 0/94 بدست آوردند. هم‌چنین، عاشوری (1389) با استفاده از روش آلفای کرونباخ، ضریب‌های پایایی خرده مقیاس‌های یاد شده را 0/71، 0/71، 0/69 و 0/80 بدست آورد.

در این پژوهش، بمنظور تعیین اعتبار سازه پرسش‌نامه هدف‌های پیشرفت تجدید نظر شده از روش تحلیل عاملی تأییدی استفاده شد. شاخص‌های برازش بدست آمده $GFI = 0/93$ ، $AGFI = 0/88$ و $RMSEA = 0/08$ نشان‌دهنده برازش مطلوب داده‌ها با مدل اندازه‌گیری است. هم‌چنین، ضریب پایایی این پرسش‌نامه در این پژوهش، با استفاده از روش آلفای کرونباخ برای خرده مقیاس‌های هدف‌های تبحرگرا، تبحرگریز، عملکردگرا و عملکردگریز به ترتیب 0/62، 0/62، 0/67 و 0/71 بدست آمد.

پرسش‌نامه هدف‌های دوستی: بمنظور سنجش هدف‌های دوستی، در این پژوهش، از پرسش‌نامه 8 ماده‌ای هدف‌های دوستی ساخته الیوت و همکاران (2006) استفاده خواهد شد. این پرسش‌نامه، ماده‌هایی برای بررسی تمرکز فرد بر پیشرفت نتایج مثبت اجتماعی (هدف‌های دوستی گرا با 4 ماده) و ماده‌هایی برای بررسی اجتناب فرد از پیامدهای منفی اجتماعی (هدف‌های دوستی گریز با 4 ماده) را در بر می‌گیرد (Foster and et al, 2009). گفتنی است که این پرسش‌نامه برای نخستین‌بار به وسیله محقق ترجمه و در ایران بکار گرفته شد. شرکت کنندگان به ماده‌ها بر اساس یک طیف لیکرت 7 درجه‌ای پاسخ می‌دهند. الیوت و همکاران (2006) روایی صوری این ابزار را مناسب گزارش کردند. هم‌چنین، آن‌ها در یک مطالعه، در بررسی پایایی ابزار، ضریب‌های آلفای کرونباخ را برای هدف‌های دوستی گرا 0/88 و برای هدف‌های دوستی گریز 0/75 و در مطالعه دیگر به ترتیب 0/85 و 0/81 بدست آوردند. فوستر و همکاران (2009) نیز در پژوهش خود، ضریب‌های پایایی این مقیاس را به ترتیب برای هدف‌های دوستی گرا و دوستی گریز 0/87 و 0/77 گزارش کردند. در این پژوهش، بمنظور تعیین اعتبار سازه پرسش‌نامه هدف‌های پیشرفت تجدید نظر شده از روش تحلیل عاملی تأییدی استفاده شد. شاخص‌های برازش بدست آمده $FI = 0/97$ ، $AGFI = 0/95$ و $RMSEA = 0/04$ نشان‌دهنده برازش مطلوب داده‌ها با مدل اندازه‌گیری است. هم‌چنین، ضریب پایایی این پرسش‌نامه در این پژوهش، با استفاده از روش آلفای کرونباخ برای خرده مقیاس‌های هدف‌های دوستی گرا و دوستی گریز به ترتیب 0/65 و 0/87 بدست آمد.

پرسش‌نامه کمک طلبی: پرسش‌نامه کمک طلبی به وسیله رایان و پینتریچ (1997) ساخته شده است. این پرسش‌نامه دارای دو عامل، یعنی کمک طلبی سازگار و اجتناب از کمک طلبی می باشد. هر عامل دارای 7 گویه است و با استفاده از یک مقیاس 5 درجه‌ای نمره‌گذاری می‌شود. رایان و پینتریچ (1997) روایی خرده مقیاس اجتناب از کمک طلبی را به روش تحلیل عاملی، چرخش واریماکس، محاسبه کردند و عامل اجتناب از کمک طلبی 27٪ کل واریانس را تبیین کرد. در پژوهش رایان و پینتریچ (1997) ضرایب پایایی خرده مقیاس‌های کمک طلبی سازگار و اجتناب از کمک طلبی با استفاده از روش آلفای کرونباخ به ترتیب 0/68 و 0/65 بدست آمد. رضانی پیانی (1389) برای تعیین روایی ملاکی هم‌زمان به هر خرده مقیاس یک گویه محقق ساخته اضافه کرد. در نتیجه، ضرایب خرده مقیاس‌های کمک طلبی سازگار و اجتناب از کمک طلبی را به ترتیب 0/46 و 0/52 بدست آورد و روایی این خرده مقیاس‌ها را در سطح مطلوبی گزارش کرد. هم‌چنین، رضانی پیانی (1389) ضرایب پایایی خرده مقیاس‌های کمک طلبی سازگار و اجتناب از کمک طلبی را با استفاده از روش آلفای کرونباخ به ترتیب 0/59 و 0/64 بدست آورد. در این پژوهش، بمنظور تعیین اعتبار سازه پرسش‌نامه هدف‌های پیشرفت تجدید نظر شده از روش تحلیل عامل تأییدی استفاده شد. شاخص‌های برازش بدست آمده $GFI=0/91$ ، $AGFI=0/88$ و $RMSEA=0/06$ نشان دهنده برازش مطلوب داده‌ها با مدل اندازه‌گیری است. هم‌چنین، ضریب پایایی این پرسش‌نامه در این پژوهش با استفاده از روش آلفای کرونباخ برای خرده مقیاس‌های کمک طلبی و اجتناب از کمک طلبی به ترتیب 0/82 و 0/87 بدست آمد.

عملکرد ریاضی: عملکرد ریاضی در این پژوهش به وسیله محاسبه میانگین نمره‌های ریاضی ترم اول و دوم دانش‌آموزان محاسبه شد.

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 2 و 3 ضریب‌های همبستگی بین متغیرهای موجود در مدل و در جدول 1، یافته‌های توصیفی مربوط به متغیرهای پژوهش ارائه شده است.

جدول 1- یافته‌های توصیفی مربوط به متغیرهای پژوهش.

شاخص‌های توصیفی				نوع مدرسه	متغیرها
بیشینه نمره	کمینه نمره	انحراف معیار	میانگین		
21	15	1/63	19/63	مدارس استعداد درخشان	هدف تبحرگرا
21	16	1/18	20/25	مدارس عادی	
20	9	3/55	17/19	مدارس استعداد درخشان	هدف تبحرگریز
20	8	3/31	16/47	مدارس عادی	
21	13	2/04	19/35	مدارس استعداد درخشان	هدف عملگرا
20	9	3/11	16/07	مدارس عادی	
20	9	3/48	17/62	مدارس استعداد درخشان	هدف عملگریز
18	3	4/65	11/79	مدارس عادی	
28	16	2/94	25/50	مدارس استعداد درخشان	دوستی گرایی
28	19	2/37	25/59	مدارس عادی	
28	12	3/53	22/82	مدارس استعداد درخشان	دوستی گریزی
28	14	3/40	22/04	مدارس عادی	
30	21	2/25	25/34	مدارس استعداد درخشان	کمک طلبی سازگار
35	22	3/44	28/27	مدارس عادی	
30	7	5/17	15/75	مدارس استعداد درخشان	اجتناب از کمک‌طلبی
25	8	2/67	14/88	مدارس عادی	
20	17	1/02	18/90	مدارس استعداد درخشان	عملکرد تحصیلی
20	11/5	3/56	16/74	مدارس عادی	

جدول 2- ضرایب همبستگی بین مقیاس‌ها و خرده مقیاس‌های پژوهش در مدارس استعدادهای درخشان.

متغیرها	1	2	3	4	5	6	7	8	9
1 هدف تبحرگرا	1								
2 هدف تبحرگریز	-0/46**	1							
3 هدف عملگرا	-0/72**	-0/46**	1						
4 هدف عملگریز	-0/65**	0/36*	0/76**	1					
5 هدف دوستی گرا	0/42**	-0/36*	-0/47**	-0/36*	1				
6 هدف دوستی گریز	-0/64**	0/46**	0/59**	0/59**	-0/40**	1			
7 کمک طلبی	0/84**	-0/50*	-0/80**	-0/73**	0/47*	-0/68**	1		
8 اجتناب از کمک طلبی	-0/68**	0/39**	0/80**	0/75**	-0/50**	0/60**	-0/82**	1	
9 عملکرد تحصیلی	0/76**	-0/44*	-0/76**	-0/48*	0/54**	-0/64**	0/82**	-0/79**	1

**p < 0/01 *p < 0/05

جدول 3- ضرایب همبستگی بین مقیاس‌ها و خرده مقیاس‌های پژوهش در مدارس عادی.

متغیرها	1	2	3	4	5	6	7	8	9
1 هدف تبحرگرا	1								
2 هدف تبحرگریز	-0/32*	1							
3 هدف عملگرا	-0/71**	0/37*	1						
4 هدف عملگریز	-0/42**	0/25*	0/84**	1					
5 هدف دوستی گرا	0/31*	-0/23*	-0/45**	-0/56**	1				
6 هدف دوستی گریز	-0/44**	0/46**	0/33*	0/51**	-0/30*	1			
7 کمک طلبی	0/65**	-0/46**	-0/83**	-0/62**	0/33*	-0/35*	1		
8 اجتناب از کمک طلبی	-0/35*	0/59**	0/81**	0/67**	-0/25*	0/50**	-0/86**	1	
9 عملکرد تحصیلی	0/82**	-0/44*	-0/65**	-0/46*	0/58**	-0/59**	0/79**	-0/81**	1

**p < 0/01 *p < 0/05

مندرجات جدول‌های 2 و 3 نشان می‌دهند که تمام متغیرهای پژوهش دارای همبستگی معنی‌داری با یکدیگر هستند. این امر حکایت از انتخاب مناسب متغیرها در این پژوهش، بر اساس پیشینه پژوهشی و مطالعات انجام گرفته در گذشته دارد. برای پیش‌بینی عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان تیزهوش و عادی، الگوی مفهومی پیشنهادی از راه تحلیل مسیر با استفاده از نرم افزار AMOS بررسی شد. بمنظور آزمون مدل و بررسی برازش الگوی پیشنهادی با داده‌ها، از شاخص‌های برازندگی استفاده می‌شود. در ادامه این شاخص‌های مورد بررسی قرار گرفته‌اند. مجذور کای بهنجار یا نسبی (χ^2/df) بیش‌تر مقادیر بین 2 تا 3 را برای این شاخص قابل قبول می‌دانند. با

این حال، دیدگاهها در این باره متفاوت است. شوماخر¹ و لومکس² (1988)، به نقل از Ghasemi, (2010) مقادیر بین 1 تا 5، کارماینز³ (1981)، به نقل از Ghasemi, (2010) مقادیر بین 2 تا 3 و کلاین⁴ (2005) مقادیر بین 1 تا 3 را قابل قبول می‌دانند.

شاخص ریشه میانگین مجزورات خطای تقریب (RMSEA): مقدار RMSEA بین 0/08 تا 0/10 مدلی با برازندگی متوسط را بازتاب می‌کند. مقدار RMSEA بین 0/06 تا 0/08 نمایانگر مدلی با برازندگی قابل قبول است. مقدار RMSEA بین 0/01 تا 0/06 حاکی از برازندگی خیلی خوب مدل است و مقدار RMSEA زمانی که صفر باشد، نشان‌دهنده مدلی با برازندگی کامل است (Hooman, 2006).

شاخص نیکویی برازش (GFI): برخی از پژوهشگران نقطه برش 0/95 را برای آن پیشنهاد کرده‌اند. بر پایه قرار داد، مقدار GFI باید برابر یا بزرگ‌تر از 0/90 باشد تا مدل مورد نظر پذیرفته شود (Hooman, 2006).

شاخص برازندگی تطبیقی (CFI) و شاخص برازندگی افزایشی (IFI): شاخص برازندگی تطبیقی به حجم نمونه وابسته نیست و مقدار آن بر پایه قرارداد، باید دست کم 0/90 باشد تا مدل مورد نظر پذیرفته شود. هر چه مقدار شاخص برازندگی افزایشی به 1 نزدیک‌تر باشد، نشان دهنده برازش بهتر مدل است و مقدار 0/90 به عنوان برازش نیکو تلقی می‌شود.

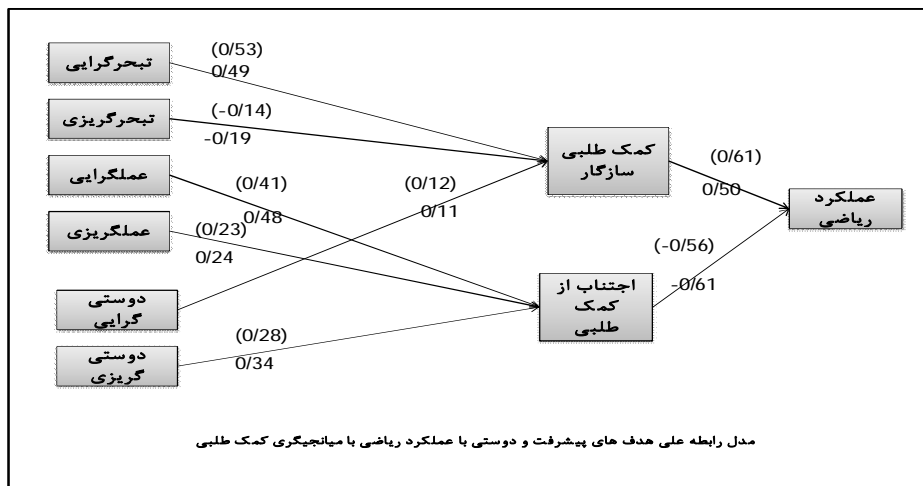
در شکل 2، مدل آزمون شده پژوهش نشان داده شده است. اعداد داخل پرانتز، ضریب‌های مسیر دانش آموزان تیزهوش و اعداد بدون پرانتز، ضریب‌های مسیر دانش آموزان عادی را نشان می‌دهند.

1- Schumacker

2- Lomax

3- Carmines

4- Kline



شکل 2- مدل آزمون شده پژوهش.

در جدول 4 نتایج بررسی ضریب‌های مسیر برای دانش‌آموزان تیزهوش و در جدول 5 نتایج بررسی ضریب‌های مسیر برای دانش‌آموزان عادی گزارش شده است.

جدول 4- شاخص‌های نیکویی برازش مدل دانش‌آموزان دختر مدارس استعدادهای درخشان.

مقدار	شاخص‌های برازندگی
16/601	آزمون مجذور کای χ^2
0/001	سطح معنی داری
11	درجه آزادی (df)
1/509	نسبت مجذور کای به درجه آزادی (x2/df)
0/97	شاخص نیکویی برازش (GFI)
0/88	شاخص نیکویی برازش تعدیل یافته (AGFI)
0/98	شاخص برازندگی هنجار شده (NFI)
0/98	شاخص برازندگی تطبیقی (CFI)
0/98	شاخص برازندگی افزایشی (IFI)
0/97	شاخص توکر- لویس (TLI)
0/06	ریشه میانگین مجذورات خطای تقریب (RAMSEA)

جدول 5- شاخص‌های نیکویی برازش مدل دانش‌آموزان دختر مدارس عادی.

مقدار	شاخص‌های برازندگی
16/084	آزمون مجذور کای χ^2
0/001	سطح معنی داری
11	درجه آزادی (df)
1/462	نسبت مجذور کای به درجه آزادی (x2/df)
0/97	شاخص نیکویی برازش (GFI)
0/89	شاخص نیکویی برازش تعدیل یافته (AGFI)
0/98	شاخص برازندگی هنجار شده (NFI)
0/98	شاخص برازندگی تطبیقی (CFI)
0/98	شاخص برازندگی افزایشی (IFI)
0/97	شاخص توکر - لویس (TLI)
0/06	ریشه میانگین مجذورات خطای تقریب (RAMSEA)

جدول 6- اثرهای مستقیم، غیر مستقیم و اثر کل متغیرهای پژوهش در دانش‌آموزان مدارس استعدادهای درخشان.

اثر کل	اثر غیر مستقیم	اثر مستقیم	مسیر
			به عملکرد ریاضی:
0/32	0/32	-	از تبحرگرایی
-0/09	-0/07	-	از تبحر گریزی
-0/23	-0/23	-	عملکرد گرایی
-0/13	-0/13	-	عملکرد گریزی
-0/07	0/07	-	دوستی گرایی
-0/16	-0/16	-	دوستی گریزی
0/61	-	0/61	کمک طلبی سازگار
-0/56	-	-0/56	اجتناب از کمک طلبی
			به کمک طلبی سازگار:
0/53	-	0/53	از تبحر گرایی
-0/14	-	-0/14	از تبحر گریزی
0/12	-	0/12	از دوستی گرایی
			به اجتناب از کمک طلبی:
0/41	-	0/41	از عملکردگرایی
0/23	-	0/23	عملکرد گریزی
0/28	-	0/28	دوستی گریزی

جدول 6، اثرهای مستقیم، غیر مستقیم و اثر کل متغیرهای پژوهش در دانش‌آموزان تیزهوش را نشان می‌دهد. در بررسی معنی‌داری اثرهای غیر مستقیم مطابق با هیز و پریچرز، از روش بوت

استراپ با فاصله اطمینان 95 درصدی استفاده شد. نتایج آزمون بوت استراپ نشان داد که سهم واسطه‌گری کمک‌طلبی سازگار برای هدف تبحرگرا به عملکرد ریاضی برابر 0/32 (با دامنه 0/12 تا 0/34 در فاصله اطمینان 95 درصدی) معنی‌دار است ($p = 0/00001$). سهم واسطه‌گری کمک‌طلبی سازگار برای هدف تبحرگریز به عملکرد ریاضی برابر 0/07- (با دامنه 0/20- تا 0/05- در فاصله اطمینان 95 درصدی) معنی‌دار است ($p = 0/00001$). سهم واسطه‌گری اجتناب از کمک‌طلبی برای هدف عملکردگرا به عملکرد ریاضی برابر 0/23- (با دامنه 0/47- تا 0/12- در فاصله اطمینان 95 درصدی) معنی‌دار است ($p = 0/00001$). سهم واسطه‌گری اجتناب از کمک‌طلبی برای هدف عملکردگریز به عملکرد ریاضی برابر 0/13- (با دامنه 0/53- تا 0/12- در فاصله اطمینان 95 درصدی) معنی‌دار است ($p = 0/00001$). سهم واسطه‌گری کمک‌طلبی سازگار برای هدف دوستی‌گرا به عملکرد ریاضی برابر 0/07 (با دامنه 0/05 تا 0/16 در فاصله اطمینان 95 درصدی) معنی‌دار است ($p = 0/00001$). هم‌چنین، سهم واسطه‌گری اجتناب از کمک‌طلبی برای هدف دوستی‌گریز به عملکرد ریاضی برابر 0/16- (با دامنه 0/22- تا 0/04- در فاصله اطمینان 95 درصدی) معنی‌دار است ($p = 0/00001$).

جدول 7، مندرجات مربوط به اثرهای مستقیم، غیر مستقیم و اثر کل متغیرهای پژوهش را در مورد دانش آموزان عادی نشان می‌دهد.

جدول 7- اثرهای مستقیم، غیر مستقیم، اثر کل متغیرهای پژوهش در دانش آموزان عادی.

مسیر	اثر مستقیم	اثر غیر مستقیم	اثر کل
به عملکرد ریاضی:			
از تبحرگرایی	-	0/24	0/24
از تبحرگریزی	-	-0/09	-0/09
عملکرد گرایی	-	-0/29	-0/29
عملکرد گریزی	-	-0/15	-0/15
دوستی گرایی	-	0/06	0/06
دوستی گریزی	-	-0/21	-0/21
کمک طلبی سازگار	0/50	-	-
اجتناب از کمک طلبی	-0/61	-	-
به کمک طلبی سازگار:			
از تبحر گرایی	0/49	-	0/49
از تبحر گریزی	-0/19	-	-0/19
از دوستی گرایی	0/11	-	0/11
به اجتناب از کمک طلبی:			
از عملکردگرایی	0/48	-	0/48
عملکرد گریزی	0/24	-	0/24
دوستی گریزی	0/34	-	0/34

جدول 7، اثرهای مستقیم، غیر مستقیم، اثر کل و واریانس تبیین شده متغیرهای پژوهش در دانش آموزان عادی را نشان می‌دهد. در بررسی معنی‌داری اثرهای غیرمستقیم مطابق با هیز و پریچرز، از روش بوت استراپ با فاصله اطمینان 95 درصدی استفاده شد. نتایج آزمون بوت استراپ نشان داد که سهم واسطه‌گری کمک‌طلبی سازگار برای هدف تبحرگرا به عملکرد ریاضی برابر 0/24 (با دامنه 0/10 تا 0/31 در فاصله اطمینان 95 درصدی) معنی‌دار است ($p = 0/00001$). سهم واسطه‌گری کمک‌طلبی سازگار برای هدف تبحرگریز به عملکرد ریاضی برابر 0/09- (با دامنه 0/20- تا 0/08- در فاصله اطمینان 95 درصدی) معنی‌دار است ($p = 0/00001$). سهم واسطه‌گری اجتناب از کمک‌طلبی برای هدف عملکردگرا به عملکرد ریاضی برابر 0/29- (با دامنه 0/39- تا 0/07- در فاصله اطمینان 95 درصدی) معنی‌دار است ($p = 0/00001$). سهم واسطه‌گری اجتناب از کمک‌طلبی برای هدف عملکردگریز به عملکرد ریاضی برابر 0/15- (با دامنه 0/43- تا 0/04- در فاصله اطمینان 95 درصدی) معنی‌دار است ($p = 0/00001$). سهم واسطه‌گری کمک‌طلبی سازگار برای هدف دوستی‌گرا به عملکرد ریاضی برابر 0/06 (با دامنه 0/04 تا 0/16 در فاصله اطمینان 95 درصدی) معنی‌دار است ($p = 0/00001$). هم‌چنین، سهم واسطه‌گری اجتناب از کمک‌طلبی برای هدف دوستی‌گریز به عملکرد ریاضی برابر 0/21- (با دامنه 0/22- تا 0/04- در فاصله اطمینان 95 درصدی) معنی‌دار است ($p = 0/00001$). مدل نهایی پژوهش در شکل 2 آمده است.

در این نمودار، ضرایب مسیرها روی فلش‌های مربوطه نشان داده شده است. در مقایسه گروه تیزهوش و عادی تنها در یک مسیر کمک‌طلبی سازگار به عملکرد ریاضی و هدف عملکردگرا به اجتناب از کمک‌طلبی، تفاوت معنی‌دار بین دو گروه مشاهده شد. نتایج در جدول‌های 8 و 9 نشان داده شده است. جدول 8 بیانگر ضرایب استاندارد مقایسه‌ای و نسبت بحرانی در مقایسه‌های چند گروهی می‌باشد. جدول 9 شاخص‌های برازش را در مدل چند گروهی نشان می‌دهد.

جدول 8- ماتریس مقایسه‌ای ضریب‌های استاندارد مسیرهای مشابه در مدل رابطه علی هدف‌های پیشرفت و دوستی با میانجیگری انواع کمک‌طلبی در دانش‌آموزان دختر پایه نهم مدارس استعداد‌های درخشان و عادی.

نسبت بحرانی	ضرایب استاندارد	مدارس	مسیر
1/680	0/76	استعدادهای درخشان	هدف تبحرگرا به کمک‌طلبی سازگار
	0/62	عادی	
-0/124	-0/53	استعدادهای درخشان	هدف تبحرگریز به کمک‌طلبی سازگار
	-0/54	عادی	
2/356	0/43	استعدادهای درخشان	هدف عملگرا به اجتناب از کمک‌طلبی
	0/68	عادی	
0/319	0/22	استعدادهای درخشان	هدف عملگریز به اجتناب از کمک‌طلبی
	0/26	عادی	
0/257	0/17	استعدادهای درخشان	هدف دوستی گرا به کمک‌طلبی سازگار
	0/10	عادی	
0/555	0/18	استعدادهای درخشان	هدف دوستی گریز به اجتناب از کمک‌طلبی
	0/25	عادی	
2/167	0/119	استعدادهای درخشان	کمک‌طلبی سازگار به عملکرد ریاضی
	0/141	عادی	
-0/189	-0/38	استعدادهای درخشان	اجتناب از کمک‌طلبی به عملکرد ریاضی
	-0/39	عادی	

جدول 9- شاخص‌های نیکویی برازش مدل مقایسه‌ای دانش‌آموزان دختر مدارس استعدادهای درخشان و عادی.

مقدار	شاخص‌های برازندگی
20/038	آزمون مجذور کای χ^2
0/001	سطح معنی داری
18	درجه آزادی (df)
1/113	نسبت مجذور کای به درجه آزادی (χ^2 / df)
0/98	شاخص نیکویی برازش (GFI)
0/94	شاخص نیکویی برازش تعدیل یافته (AGFI)
0/98	شاخص برازندگی هنجار شده (NFI)
0/98	شاخص برازندگی تطبیقی (CFI)
0/98	شاخص برازندگی افزایشی (IFI)
0/98	شاخص توکر-لویس (TLI)
0/05	ریشه میانگین مجذورات خطای تقریب (RAMSEA)

بحث و نتیجه گیری

هدف از این پژوهش، بررسی روابط ساختاری بین هدف‌های پیشرفت، هدف‌های دوستی، کمک‌طلبی یا اجتناب از کمک‌طلبی و پیشرفت ریاضی و همچنین مقایسه این روابط در دانش‌آموزان عادی و تیزهوش بود. یافته‌ها با استفاده از الگوی معادلات ساختاری نشان دادند که در هر دو گروه تیزهوش و عادی، هدف‌های پیشرفت و هدف‌های دوستی دانش‌آموزان به طور مستقیم پیش‌بینی‌کننده رفتار کمک‌طلبی آن‌ها است. به این صورت که هدف تبحر‌گرا و دوستی‌گرا کمک‌طلبی سازگار و هدف تبحر‌گریز، عملکردگرا، عملکردگریز و دوستی‌گریز اجتناب از کمک‌طلبی را پیش‌بینی می‌کنند. این یافته همسو با یافته‌های کارابنیک¹ (2003)، قدم‌پور و سرمد (1382)، روسل²، الیوت³ و فلتمن⁴ (2011)، فدریسی⁵، اسکالویک⁶ و تنجن⁷ (2015) می‌باشد. در تبیین این نتایج می‌توان گفت که دانش‌آموزان با هدف تبحری، علاقمند به افزایش دانش، درک و

1- Karabenick

2- Roussel

3- Elliot

4- Feltman

5- Federici

6- Skaalvik

7- Tangen

فهم و رشد شایستگی خود هستند. برای دانش‌آموزان تبحرگرا، جستجوی کمک از منابع در دسترس، به عنوان راهبردی سازشی برای بهبود دانش و عملکرد بشمار می‌رود. از این رو، آن‌ها کمک طلبی را مفید می‌دانند و از آن استفاده می‌کنند. در حالی که دانش‌آموزان تبحرگریز بر شکست در یادگیری، نظیر درک نکردن مفهوم یک متن، متمرکز هستند و بیش‌تر بر خود متمرکز هستند تا مقایسه‌های اجتماعی (Karabenick, 2004) و کم‌تر تقاضای کمک می‌کنند که این کار بمنظور پنهان کردن توانایی پایین آن‌ها انجام می‌گیرد. افزون بر این، 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. هم‌چنین، دانش‌آموزان عملکردگرا کم‌تر به کمک‌طلبی اقدام می‌کنند زیرا آن را تهدیدی بر خود ارزشمندی‌شان می‌دانند که با اعتراف به نیاز به کمک بوجود می‌آید. برای این دانش‌آموزان، نظر و قضاوت معلم و همسالان در مورد توانمندی‌شان مهم است و می‌خواهند همیشه بهتر و بالاتر از دیگران به نظر برسند. در حالی که کمک‌طلبی با این خواسته در تعارض است. دانش‌آموزان عملکردگریز نیز از کمک‌طلبی اجتناب می‌کنند تا از ناشایسته و ناتوان به نظر رسیدن نزد دیگران دوری کنند. هم‌چنین، نتایج نشان دادند که کمک‌طلبی سازگار با عملکرد ریاضی رابطه مثبت و اجتناب از کمک‌طلبی با عملکرد ریاضی رابطه منفی دارد. این یافته با یافته‌های خانکشی زاده و رضایی (1391)، شنک، لم، کنلی و کارابنیک (2015) همسو می‌باشد. این نتیجه این‌گونه تبیین می‌شود، زمانی که دانش‌آموزان به کمک نیازمندند و تقاضای کمک می‌کنند، نه تنها مشکلات تحصیلی آن‌ها کاهش می‌یابد بلکه دانش و مهارت‌هایی را کسب می‌کنند که در حل مسئله به آن‌ها کمک می‌کند. کمک‌طلبی سازگار در برگیرنده رفتارهایی همچون پرسش از معلمان، والدین، همکلاسی‌ها، تقاضای توضیح بیش‌تر درباره مسئله، گرفتن سر نخ‌ها و راه‌حل‌های مسئله و جستجوی سایر کمک‌های تحصیلی است و به عنوان راهبردی جهت جلوگیری از شکست تحصیلی عمل می‌کند و شامل جستجوی داده‌ها و حمایت عاطفی در هنگام برخورد با مشکلات یادگیری است. به همین دلیل، دانش‌آموزانی که از کمک‌طلبی سازگار استفاده می‌کنند، عملکردی بهتر دارند. کمک‌طلبی افزون بر رفع مشکلات درسی لحظه‌ای، می‌تواند باعث یادگیری فرایند حل مسئله نیز بشود که در موردهای آتی نیز مفید خواهد بود. افزون بر این، هنگام کمک طلبی فرد از حمایت عاطفی و داده‌ای همسالان و معلم نیز برخوردار می‌شود و به همین دلیل، آرامشی بیش‌تر بدست می‌آورد و در نتیجه، عملکرد او بهتر می‌شود. در حالی که دانش‌آموزانی در صورت برخورد با مسئله و مشکل در فعالیت‌های تحصیلی خود، از دیگران کمک نمی‌گیرند و سعی می‌کنند خودشان به تنهایی آن را حل کنند و یا از فعالیت کناره‌گیری می‌کنند. به همین دلیل، اشکال‌های درسی آن‌ها حل نشده باقی می‌ماند و از حمایت عاطفی دیگران نیز برخوردار نمی‌شوند.

و همه این مسایل در نهایت، بر عملکرد تحصیلی آن‌ها تأثیر منفی برجای می‌گذارد. فرد در هنگام اجتناب از کمک طلبی، مجبور است یا پاسخ را حدس بزند و یا فعالیت را نیمه‌کاره رها کند و افزون بر این، در هنگام رویارویی با مشکل دچار اضطراب نیز می‌شود. مجموعه این عامل‌ها باعث می‌شود که فرد در آینده از خودکارآمدی ری نیز برخوردار شود و در نهایت، عملکردی بدتر از خود نشان دهد. هم‌چنین، در رابطه با تفاوت دانش آموزان عادی و تیزهوش، نتایج این پژوهش نشان دادند که تبحرگرایی، دوستی‌گرایی، کمک‌طلبی سازگار و عملکرد ریاضی در دانش‌آموزان تیزهوش بیش‌تر از دانش‌آموزان عادی است. در حالی که تبحرگریزی، عملکردگرایی، دوستی‌گریزی و اجتناب از کمک‌طلبی در دانش‌آموزان عادی بیش‌تر است. این با نتایج پژوهش‌های نیومن (1990)، چان (2008)، همسو می‌باشد. این نتایج را می‌توان این‌گونه تبیین کرد که دانش‌آموزان تیزهوش به دلیل برخورداری از خودکارآمدی، توانمندی ادراک شده و عزت نفس بالاتر، کمک‌طلبی را برای خود تهدیدآمیز نمی‌دانند. هم‌چنین، آن‌ها در پی بسط و گسترش روابط دوستانه خود هستند و این نیز به نوبه خود بر استفاده بیش‌تر آن‌ها از کمک‌طلبی سازگار تأثیرگذار است. البته، تفاوت‌های بین دو گروه، در مقایسه‌های چند گروهی فقط در مسیر کمک‌طلبی سازگار با عملکرد ریاضی و هدف عملکردگرا با اجتناب از کمک‌طلبی، بالاتر از $1/96$ و معنی‌دار بود و در سایر مسیرها تفاوت معنی‌دار بین گروه‌ها مشاهده نشد. در تبیین این نتایج می‌توان گفت که تیزهوشان به خاطر شایستگی ادراک شده و عزت نفس بالاتر خود و احساس درونی خود ارزشمندی، نیاز کم‌تری به دریافت قضاوت‌های مثبت دیگران و ترس کم‌تری از قضاوت منفی آن‌ها دارند لذا، بیش‌تر به فکر یادگیری بوده و اگر نیاز به کمک داشته باشند، اجتناب نمی‌کنند و این دریافت کمک به عملکرد بهتر آن‌ها منجر می‌شود. با توجه به نتایج این پژوهش، به دست‌اندرکاران امر مشاوره و آموزش توصیه می‌شود تا با برگزاری کارگاه‌های آموزشی، مهارت‌های ارتباطی مناسب و چگونگی ارتباط‌های میان فردی اثربخش به دانش‌آموزان و معلمان آموزش داده شود. به معلمان و والدین توصیه می‌شود نسبت به تفاوت‌های فردی دانش‌آموزان با احترام برخورد کنند و از روش‌هایی که رقابت را تشویق کرده و موجب محیط پراسترس شده خودداری کنند و بر یادگیری و درک مطالب تاکید نمایند تا موجب انگیزش درونی دانش‌آموزان و فهم عمیق مطالب شوند. به معلمان و والدین توصیه می‌شود راهکارهای کمک‌طلبی سازگار را به دانش‌آموزان آموزش داده و همکاری گروهی را تشویق کنند. این پژوهش با وجود دست‌یابی به نتایج قابل بحث و نوین، با محدودیت‌هایی روبه‌رو بوده است که از جمله آن‌ها محدود بودن نمونه پژوهش به دانش‌آموزان دختر متوسطه شهر اهواز است.

References

- Ashoori, J. (2010). Role of motivational, cognitive learning strategies and learning from counterparts in predicting academic achievement. Master's Thesis Psychology, University of Semnan.
- Baloglu, M., & Koçak, R. (2006). A multivariate investigation of the differences in mathematics anxiety. *Personality and Individual Differences*, 40(7), 1325-1335.
- Bar-On, K., & Harackiewicz, J. (2001). Achievement goals and optimal motivation: Testing multiple goal models. *Journal of Educational Psychology*, 80, 706-722.
- Chan, D. (2008). Goal orientations and achievement among Chinese Gifted students in Hong Kong. *High Ability Studies*, 19(1), 37-51.
- 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.
- Farahani, F. M. (1994). The relationship of locus of control, extraversion, neuroticism with the academic achievement of Iranian students. For the degree of doctor of philosophy the University of New Soutwales Australia.
- Federici, R. A., Skaalvik, E. M., & Tangen, T. N. (2015). Students' perceptions of the goal structure in mathematics classrooms: Relations with goal orientations, mathematics anxiety, and help-seeking behavior. *International Education Studies*, 8(3), 146-158.
- 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.
- Ghadampour, E., Sarmad, Z. (2003). The role of motivational beliefs in help seeking behaviors and student achievement. *Journal of Psychology*. Volume 7, Number 2, pp. 112-126.
- Ghasemi, V. (2010). Structural equation modeling in social science research using AMOS Graphics. Tehran: sociologists pub.
- 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.
- Hooman, H. (2006). Multivariate data analysis in behavioral research. The second edition, Tehran: Courier culture Pub.

- Jackson, C. D., & Leffingwell, R. J. (1999). The role of instructor in creating math anxiety in students from kindergarten through college. *Mathematics Teacher*, 92(7), 583-586.
- Kaplan, A., & Maehr, M. (1999). Achievement goals and students well-being: *Contemporary Educational Psychology*, 24, 330-358.
- 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.
- Khankeshi Zade, T., & Rezayee, A. (2012). Relationship between metacognitive knowledge, implicit theories of intelligence and attitude to help seeking behaviors with the Mathematics performance of third grade high school students in Tabriz. *Journal of Education*, 5 (18), pp. 89-108.
- Kline, R. B. (2005). *Principles and practices of structural equation modeling* (2nd ed.). New York: Guilford Press.
- 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.
- Masumi, M., Hossein zade latifi, F., Shahvarani, A ., & Rashidian, Z. (2007). Investigate the causes of academic failure Khorramabad high school students in Math. *Journal of Applied Mathematics Branch unit*, Issue 14, pp. 75-88.
- 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., & Graham, L. (1999). Self-efficacy, motivation constructs, and mathematics performance of entering middle school students. *Contemporary Educational Psychology*, 24, 124-139.
- Pintrich, R. P. (2002). Role of metacognitive knowledge in learning, teaching, and assessment. *Theory into Practice*, 41(4), 219-225.
- Pintrich, P., & Schunk, D. (2002). *Motivation in education: Theory, research, and applications*. New Jersey: Johnston.
- Ramezani Peyani, F. (2010). Relationship between achievement goals, self-esteem and perceived competence with help seeking behaviors and academic performance of male high school students in Ize. *Educational Psychology* . Master's Thesis of Chamran University.
- 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 zachievement 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 students 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.
- Ryan, A. M., & Hopkins, N. B. (2003). Achievement goals in the social domain. University of Illinois, Urbana-Champaign, unpublished manuscript.
- Schenke, K., Lam, A. C., Conley, A. M., & Karabenick, S. (2015). Adolescents' help seeking in mathematics classrooms: Relations between achievement and perceived classroom environmental influences over one school year. *Contemporary Educational Psychology*, 41, 133-146.
- Shim, S., Kiefer, S., & Wang, C. (2013). Help-seeking among peers: The role of goal structure and peer climate. *The Journal of Educational Research*, 106(4), 290-300.
- 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.
- Talepasand, S., & Keshaavarzi, Z. (2012). Predictors of avoidance of help-seeking: Social achievement goal orientation, perceived social competence and autonomy. *World Applied Sciences Journal*, 17(5), 637-642.
- 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.
- Wolters, C. A. (2004). Advancing achievement goal theory: Using goals structures and goal orientations to predict students' motivation, cognition and achievement. *Journal of Educational Psychology*, 96, 236-250.
- Zaharakar. (2007). Relationship between emotional intelligence and academic performance. *Applied Psychology*, Volume II, Issue 5, pp. 89-98.
- Zimmerman, B. J. (1998). Academic studing and the development of personal skill: A self regulatory. perspectiv. *Journal of Educational Psychology*. 33, 73-81.