

دانش فراشناختی و بهزیستی مدرسه: نقش واسطه‌ای کمک‌طلبی تحصیلی

**Meta Cognitive Knowledge and School Well-Being:  
The Mediating Role of Academic Help Seeking**

Mohammad Ghanbari Talab  
PhD Candidate in Shiraz  
University

Razie Sheikholeslami, PhD  
Shiraz University

راضیه شیخ‌الاسلامی\*  
دانشیار گروه روان‌شناسی تربیتی  
دانشگاه شیراز

محمد قنبری طلب  
دانشجوی دکتری روان‌شناسی تربیتی  
دانشگاه شیراز

Mahboobeh Fouladchang, PhD  
Shiraz University

Massoud Hosseinchari, PhD  
Shiraz University

مسعود حسین‌چاری  
دانشیار گروه روان‌شناسی تربیتی  
دانشگاه شیراز

محبوبه فولادچنگ  
دانشیار گروه روان‌شناسی تربیتی  
دانشگاه شیراز

**چکیده**

هدف از این پژوهش بررسی نقش واسطه‌ای کمک‌طلبی تحصیلی در رابطه دانش فراشناخت و بهزیستی مدرسه در قالب یک مدل علی بود. بدین منظور ۴۵۶ نفر از دانش‌آموزان دوره متوسطه دوم شهرستان لردگان به شیوه خوشه‌ای تصادفی چندمرحله‌ای انتخاب شدند. برای گردآوری داده‌ها از سیاهه آگاهی‌های فراشناختی (شرا و دنیسون، ۱۹۹۴)، پرسشنامه رفتار کمک‌طلبی (رایان و پینتریچ، ۱۹۹۷) و مقیاس بهزیستی مدرسه (کاپلان و ماهر، ۱۹۹۹) استفاده شد. مدل پیشنهادی پژوهش با روش تحلیل مسیر آزمون شد. یافته‌ها نشان‌دهنده اثر مستقیم دانش روندی و دانش بیانی بر بهزیستی مدرسه بود. همچنین، انواع دانش فراشناخت اثر مستقیم بر پذیرش کمک‌طلبی تحصیلی نشان دادند. انواع کمک‌طلبی تحصیلی نیز بهزیستی مدرسه را تحت تأثیر قرار دادند. نتایج بوت‌استرپ حاکی از نقش واسطه‌ای پذیرش کمک‌طلبی تحصیلی در رابطه بین انواع دانش فراشناخت و بهزیستی مدرسه و نقش واسطه‌ای اجتناب از کمک‌طلبی تحصیلی در رابطه بین دانش روندی و بهزیستی مدرسه بود. در کل، نتایج این پژوهش شواهدی را مبنی بر نقش واسطه‌ای کمک‌طلبی تحصیلی در رابطه بین دانش فراشناخت و بهزیستی مدرسه فراهم آورد.

**واژه‌های کلیدی:** بهزیستی مدرسه، دانش فراشناخت، کمک‌طلبی تحصیلی

**Abstract**

The aim of this study was to investigate the mediating role of academic help-seeking in the relationship between metacognitive knowledge and school well-being in the format of a causal model. For this purpose, 456 students were selected from high schools of Lordegan, by using multistage cluster sampling method. For collecting data Metacognitive Awareness Inventory (Shraw & Dennison, 1994), Help-Seeking Behaviors Questionnaire (Ryan & Pintrich, 1997), and School-Related Well-Being Scales (Kaplan & Maehr, 1999) were used. Research hypothetical model was tested by path analysis. The results showed direct effects of procedural knowledge and declaration knowledge on school well-being. Furthermore, types of metacognitive knowledge showed direct effects on academic help seeking acceptance. Also types of metacognitive knowledge have effects on school well-being. The Bootstrap results showed the mediating role of academic help seeking acceptance in the relationship between types of metacognitive knowledge and school well-being and the mediating role of academic avoidance from help seeking in the relationship between procedural knowledge and school well-being. In general, results of the present study provided evidence for mediating role of academic help-seeking in the relationship between types of metacognitive knowledge and school well-being.

**Keywords:** academic help seeking, metacognitive knowledge, school well-being

received: 13 September 2017

accepted: 05 May 2019

Contact information: sheslami@shirazu.ac.ir

دریافت: ۹۶/۰۶/۲۲

پذیرش: ۹۸/۰۲/۱۵

www.SID.ir

درک و ارتقای تجربیات زندگی بهینه<sup>۱</sup> جوانان در حوزه‌های خاص دارای اهمیت فراوان است (برادشو، کوینگ، ریز و گوس‌وامی، ۲۰۱۱). مدرسه یکی از حوزه‌های مهمی است که رشد مادام‌العمر، تجربیات زندگی بهینه و بهزیستی عمومی را تسهیل می‌کند (لانگ و هوبنر، ۲۰۱۴). از این‌رو ارتقای بهزیستی دانش‌آموزان در مدارس، به عنوان کلید چالش‌های مدرسه، همواره در ادبیات مربوط به این حوزه مطرح شده است (کونو، ریمپلا و لیتنون، ۲۰۰۲). بهزیستی مدرسه یک مفهوم چندبعدی و شامل ویژگی‌های متعددی مانند کیفیت زندگی، رضایت درونی و تجربه شخصی غنی شده است که دانش‌آموزان را برای مشغولیت تحصیلی<sup>۲</sup> و یادگیری در زمینه‌های تحصیلی برمی‌انگیزد و پیامدهای مثبت تحصیلی را به دنبال خواهد داشت (سویتز، ۲۰۱۱). علاوه بر پیشرفت تحصیلی، بهزیستی، توانایی مقابله و انعطاف‌پذیری مؤثرتر در مواجهه با سختی‌ها، سلامت جسمانی و روانی و روابط بین‌فردی رضایت‌بخش را به دنبال دارد (اورکیبی، رون و آسولین، ۲۰۱۳). کاپلان و ماهر (۱۹۹۹) نیز بهزیستی مدرسه را با مدنظر قرار دادن سه شاخص علاقه‌مندی به مدرسه، خودکارآمدی ادراک‌شده و عدم رفتارهای اخلاق‌گراانه در مدرسه مطرح کرده‌اند. از این‌رو طی دهه‌های گذشته هدف از برنامه‌ها و مداخلات در مدارس به طور فزاینده‌ای ارتقای بهزیستی دانش‌آموزان است (سازمان جهانی بهداشت، ۲۰۱۳).

به‌رغم اهمیت بهزیستی، مروری بر مطالعات پیشین نشان می‌دهد که پژوهش‌های انجام‌شده بر روی مشکلات روان‌شناختی دانش‌آموزان نظیر افسردگی، تنیدگی و اضطراب شش برابر پژوهش‌هایی است که در خصوص رضایت، شادی و بهزیستی انجام شده است (وازکویز، هرواس، راهونا و گومز، ۲۰۰۹). این‌گونه شواهد نشانگر مغفول باقی ماندن روان‌شناسی مثبت در مطالعات حوزه تعلیم و تربیت است، در واقع به نظر می‌رسد متخصصان تعلیم و تربیت آن‌گونه که انتظار می‌رود به اهمیت مدرسه در پرورش شاخص‌های مثبتی همچون احساس

رضایت، هیجان‌های مثبت، کیفیت زندگی و بهزیستی دانش‌آموزان پی نبرده‌اند. در حالی که مدرسه مجموعه‌ای ایده‌آل برای ارتقای روابط بین‌فردی مثبت، کارکرد بهینه و تأمین سلامت و بهزیستی دانش‌آموزان است (دانلیسن، سامدل، هتلتند و وولد، ۲۰۰۹).

همان‌گونه که مشاهده می‌شود، آنچه در کانون توجه بهزیستی مدرسه قرار می‌گیرد، علایق و تمایلات دانش‌آموز نسبت به مدرسه و فعالیت‌های تحصیلی، باور وی به توانایی‌هایش و انطباق و سازگاری با محیط مدرسه است. حال سوالی که در اینجا مطرح می‌شود آن است که چه عواملی زمینه بروز این پیامدها را فراهم می‌آورد؟ نظریه کنترل-ارزش<sup>۳</sup> (پکران، ۲۰۰۶) ساختاری برای درک این پیامدهای تحصیلی در بافت آموزشی فراهم می‌کند. بر اساس این نظریه، پیامدهای تحصیلی، ناشی از اثرگذاری و روابط پیچیده میان ارزیابی شناختی<sup>۴</sup>، رفتار شخصی<sup>۵</sup> و هیجان‌های تحصیلی است. در میان رفتارهای شخصی، راهبردهای خودنظم‌جویی به عنوان یکی از پیش‌آیندهای نزدیک مؤثر بر پیامدهای تحصیلی در نظر گرفته شده است (پکران، ۲۰۰۶؛ آنتونی، آرتینو، هالمبو، استیون و دیرینگ، ۲۰۱۲). خودنظم‌جویی و راهبردهای آن به واسطه نقشی که در موقعیت‌های تحصیلی دارند، دارای اهمیت فزاینده‌ای هستند. خودنظم‌جویی فرایندی خودهدایتی<sup>۶</sup> است که در تبدیل توانایی‌های شناختی به مهارت‌های تحصیلی دانش‌آموزان نقش دارد (میلون، ۲۰۱۰)، به طوری که این فرایند، فنون ذهنی<sup>۷</sup>، طرح‌ها، روش‌ها و رفتارهایی را به دنبال دارد که فرایند یادگیری و پیامدهای مثبت تحصیلی را برای فراگیران تسهیل می‌کند (نیکول، تامپسون و برسلین، ۲۰۱۴). در واقع، یادگیرنده‌های خودنظم‌جو به‌وسیله ویژگی‌هایی از قبیل ابتکار شخصی، تسلط بر یادگیری، هدف‌گزینی و خوداسنادی مطلوب، شناخته می‌شوند (زیمرمن، ۲۰۱۵).

براساس نظر پینتریچ (۲۰۰۴) خودنظم‌جویی شامل چهار مرحله پیش‌اندیشی<sup>۸</sup>، نظارت<sup>۹</sup>، مهارت<sup>۱۰</sup> و انعکاس<sup>۱۱</sup> است و هر

1. optimal life experiences  
2. academic engagement  
3. control-value theory  
4. cognitive appraisals

5. personal behaviors  
6. self-directed  
7. mental techniques  
8. anticipation

9. monitoring  
10. control  
11. reflection

مرحله، شامل چهار حوزه شناختی، انگیزشی، رفتاری و محیطی است. یکی از ابعاد خودنظم‌جویی در حوزه تحصیلی کمک‌طلبی<sup>۱</sup> است. در واقع دانش‌آموزان در موقعیت‌های آموزشی اغلب با مشکلاتی مواجه می‌شوند که برای رفع آنها نیاز به کمک دارند (کایفر و شیپ، ۲۰۱۶). نیومن (۲۰۰۸) کمک‌طلبی تحصیلی را جست‌وجوی کمک از دیگری هنگام روبه‌رو شدن با ابهام و دشواری در امر تحصیل بیان می‌کند. باتلر (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 جست‌وجوی سایر کمک‌های تحصیلی است و به عنوان راهبردی برای جلوگیری از شکست تحصیلی عمل می‌کند (رایان و پینتریج، ۱۹۹۷). در موقعیت‌های آموزشی وقتی دانش‌آموزان با مشکلات آموزشی مواجه می‌شوند، معلمان و همکلاسی‌ها به عنوان حامیان اجتماعی و آموزشی از نقش مهمی برخوردار می‌شوند (چنگ، لینگ و تسی، ۲۰۱۳).

در خصوص کمک‌طلبی تحصیلی دو دیدگاه وجود دارد، در دیدگاه اول، کمک‌طلبی به عنوان نوعی وابستگی تلقی می‌شود. 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 همکلاسی‌ها آنها را بی‌کفایت و نالایق بخوانند، این دیدگاه تحت عنوان اجتناب از کمک<sup>۲</sup> نامیده می‌شود (کارابنیک و نیومن، ۲۰۱۰). از سوی دیگر ممکن است کمک‌طلبی به عنوان نوعی رفتار انطباقی و راهبردی برای تحصیل و یادگیری قلمداد شود. جست‌وجوی کمک‌طلبی نوعی توانایی شناختی است که فرد می‌داند چه زمانی و چگونه در مواقع ضرور از دیگران کمک دریافت کند. این دیدگاه پذیرش کمک<sup>۳</sup> نامیده می‌شود (کارابنیک و نیومن، ۲۰۱۰). دانش‌آموزان دارای تمایل به کمک‌طلبی از منابع انگیزشی (کارابنیک و نیومن، ۲۰۰۶؛ نیومن، ۲۰۰۸) و توانایی

حل مسئله (جارولا، ۲۰۱۱) برخوردار هستند. بر اساس نظریه خودتعیینی<sup>۴</sup> (رایان و دسی، ۲۰۰۰) نیز ارضای نیاز به ارتباط، که مبتنی بر دریافت حمایت از جانب دیگران است، تسهیل‌کننده سازگاری روان‌شناختی و بهزیستی است. زیرا تعامل با دوستان از طریق کمک‌طلبی، نیاز به برقراری ارتباط را برآورده می‌سازد و این امر، احساس رضایت همراه با یادگیری آموزشی را افزایش می‌دهد. دیک و هولتزمن (۲۰۱۳) معتقدند بهبود کیفیت روابط و در دسترس بودن منبع دریافت کمک، موجب بهتر شدن احساس بهزیستی در افراد می‌شود. افراد برخوردار از حمایت‌های اجتماعی احساس بهزیستی بیشتر (مرادی، شیخ‌الاسلامی، احمدزاده و چراغی، ۱۳۹۳) و افسردگی کمتر را تجربه می‌کنند (مرادی و چراغی، ۱۳۹۴). دانش‌آموزان با برقراری روابط مناسب با دیگران در قالب کمک‌طلبی تحصیلی، امکان ارتقای بهزیستی را فراهم می‌کنند (پاتریک، کنی، کانپولو و لوزباری، ۲۰۰۷). چن و چانگ (۲۰۱۰) نشان دادند که حمایت‌های محیطی که به استقلال دانش‌آموزان آسیب نزنند، خودنظم‌جویی انگیزشی را تسهیل می‌کند و ارتقای انگیزه تحصیلی، رضایت و خشنودی از محیط یادگیری را موجب می‌شود.

اگرچه کمک‌طلبی تحصیلی به عنوان یکی از راهبردهای خودنظم‌جویی، پیامدهای تحصیلی را تحت تأثیر قرار می‌دهد، اما خود نیز متأثر از عواملی است. بر اساس مدل ارزش-کنترل پکران (۲۰۰۶) ارزیابی شناختی، به عنوان یکی از پیش‌آیندهای خودنظم‌جویی رفتاری محسوب می‌شود. در این میان فراشناخت<sup>۵</sup> یک نوع ارزیابی شناختی سطح بالا شناخته می‌شود. فلاول (۱۹۹۲) فراشناخت را به عنوان نظارت فعال، پیگیری، تنظیم و سازمان دادن به فرآیندهای مرتبط با اهداف شناختی تعریف کرده است. به اعتقاد وینمن، ونهوت و آفلریج (۲۰۰۶) این تعریف در طی زمان تغییر یافته و دامنه آن گسترده‌تر شده است. پاپائوتتیو (۲۰۰۸) فراشناخت را شامل همه فرایندهای شناختی، نظیر تفکر درباره خود، تفکر درباره تفکر و پاسخ به تفکرات خود به وسیله نظارت و تنظیم تعریف می‌کند. دانش

1. help seeking  
 2. avoidance of help

3. help acceptance  
 4. self-determination theory

5. metacognition

این‌رو، می‌توان انتظار داشت که دانش فراشناخت، نقش تعیین‌کننده‌ای در بهزیستی مدرسه نیز داشته باشد.

با توجه به اینکه بر اساس نظریه ارزش-کنترل پکران (۲۰۰۶) ارزیابی‌های شناختی از طریق رفتارهای شخصی نظیر راهبردهای خودنظم‌جویی بر پیامدهای تحصیلی اثر می‌گذارند و همچنین با توجه به شواهد پژوهش‌ها مبنی بر ارتباط بین فراشناخت و خودنظم‌جویی رفتاری و ارتباط بین خودنظم‌جویی رفتاری و پیامد تحصیلی، این مسئله قابل طرح است که آیا دانش فراشناخت از طریق کمک‌طلبی تحصیلی، بهزیستی مدرسه را تحت تأثیر قرار می‌دهد؟

شایان ذکر است که به دلیل اهمیت، پیچیدگی و چندبعدی بودن بهزیستی مدرسه، نیاز به بررسی بیشتر این سازه وجود دارد (سویتز، ۲۰۱۱) و لازم است پژوهشگران و صاحب‌نظران، رویکردها و فرایندهای تسهیلگر و افزایشنده بهزیستی مدارس را بر اساس سازه‌های مختلف روان‌شناسی و آموزشی مورد بررسی قرار دهند (فان، نگیو و الراشدی، ۲۰۱۶). بر این اساس، بررسی پیش‌آیندهای شناختی و رفتاری این سازه در قالب یک مدل علی، تصویر روشن‌تر و جامع‌تری از آن فراهم می‌کند. در این راستا، مشخص کردن اثرات مستقیم و غیرمستقیم دانش فراشناخت و کمک‌طلبی تحصیلی بر بهزیستی مدرسه، به شناخت چگونگی اثرگذاری این متغیرها بر یکدیگر کمک کرده و از این طریق اجرای برنامه‌های مداخله‌ای برای افزایش بهزیستی دانش‌آموزان را تسهیل می‌کند. علاوه بر این، به‌رغم پژوهش‌های متعددی که در مورد فراشناخت صورت گرفته است، به دلیل اهمیت سازه فراشناخت در استراتژی‌های آموزش و یادگیری و جهت ارتقای ظرفیت تفکر فراشناختی در دانش‌آموزان، پژوهش در حیطه نظری و تجربی این سازه به عنوان یک ضرورت مطرح است (الیس، دنتون و بوند، ۲۰۱۴). از سوی دیگر به نظر می‌رسد رفتار کمک‌طلبی تحصیلی به عنوان یک راهبرد خودنظم‌جویی، در نظام آموزشی ما مغفول واقع شده است. بنابراین با مطالعه آن می‌توان متولیان تعلیم و تربیت را به نقش این سازه در پیامدهای مثبت تحصیلی آگاه کرد. به ویژه آنکه در پژوهش حاضر امکان مقایسه اثرگذاری

فراشناخت، دانش درباره راهبردهای استفاده و کنترل فرایند یادگیری است (آلسو و واویدس، ۲۰۰۷)، که به سه نوع دانش بیانی<sup>۱</sup>، دانش روندی<sup>۲</sup> و دانش شرطی<sup>۳</sup> تقسیم می‌شود. دانش بیانی را شامل دانش در مورد خود به عنوان یک یادگیرنده و دانش در مورد عوامل مؤثر بر یادگیری می‌دانند. دانش بیانی اخیراً گسترش یافته و شامل دانش افراد و درک حالات عاطفی خود، مانند خودکارآمدی، انگیزش و اینکه چگونه ویژگی‌های شخصیتی بر عملکرد اثر می‌گذارند، نیز می‌شود (هاریس، گراهام، بریندل و سندمل، ۲۰۰۹). دانش روندی اشاره به دانش در مورد چگونگی انجام یک کار و تکمیل کردن آن تا تحقق هدف دارد. در واقع دانش در مورد راهبردهای یادگیری را شامل می‌شود (اسکراو، کریپین و هارتی، ۲۰۰۶). دانش شرطی یعنی اینکه فرد بداند که کجا و چگونه از راهبردهای یادگیری استفاده کند (هاریس و دیگران، ۲۰۰۹). افراد به دانش شرطی نیاز دارند تا بتوانند نیازهای یک موقعیت یادگیری را مورد ارزیابی قرار دهند و مناسب‌ترین راهبردهای تکمیل یک تکلیف را انتخاب کنند (اسکراو و دیگران، ۲۰۰۶).

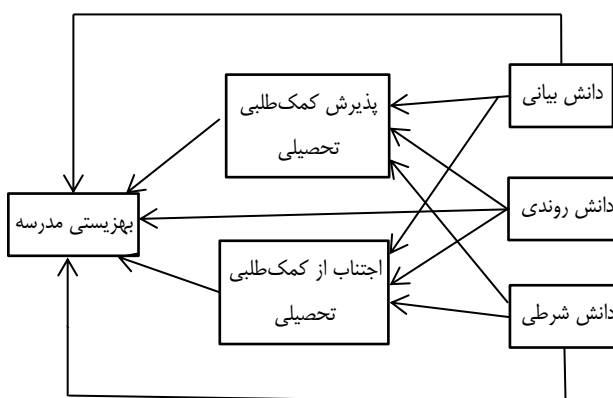
نتایج برخی از پژوهش‌های پیشین حاکی از رابطه مثبت معنادار بین فراشناخت و کمک‌طلبی تحصیلی است (ممبینی، مکتبی و بهروزی، ۱۳۹۴؛ آنتونی و دیگران، ۲۰۱۲)، زیرا دانش فراشناخت به بهبود تبادل دانش بین همسالان منجر می‌شود (نوگبور، رای و ساسنبرگ، ۲۰۱۶). همچنین، برخی پژوهش‌ها نشان داده‌اند کمک‌طلبی در ارتقای یادگیری و سازگاری (رایان و لاد، ۲۰۱۲)، سلامت ذهنی (گولد، جانسون، لیدان، روربرگ و ویلکینز، ۲۰۱۵؛ تانگ، ۲۰۱۱)، بهزیستی ذهنی (تیان، زهو و هابنز، ۲۰۱۵؛ رونن، هاماما، روزنوم و میشلی-یارلپ، ۲۰۱۴؛ بیلکیان، ۲۰۱۳) و احساس رضایت و مشارکت تحصیلی نقش مهمی دارد (اوکادا، ۲۰۰۷). عدم به‌کارگیری راهبردهای خودنظم‌جویی نیز، موجب عدم موفقیت و نارضایتی می‌شود (محمودیان، صفری، آقایی، رضوانی فر و میرمحمدتبار، ۱۳۹۱). علاوه بر این، نتایج پژوهش‌ها حاکی از پیش‌بینی و رابطه مثبت مستقیم بهزیستی با مؤلفه‌های فراشناختی است (امیرکیایی و ریو، ۲۰۱۴؛ کاظمی و کشاورزبان، ۱۳۹۱) از

دخترانه و پنج مدرسه پسرانه) به طور تصادفی انتخاب شد و سپس از هر مدرسه دو کلاس به طور تصادفی انتخاب و تمام دانش‌آموزان آن کلاس‌ها در پژوهش منظور شدند. میانگین و انحراف استاندارد سنی آزمودنی‌ها به ترتیب ۱۶/۲۱ و ۰/۷۷ سال به دست آمد.

**سیاهه آگاهی‌های فراشناختی<sup>۱</sup>** (شراو و دنیسون، ۱۹۹۴). این سیاهه دارای ۵۲ ماده برای سنجش دانش شناختی و تنظیم شناختی است. در این پژوهش از زیرمقیاس دانش شناختی استفاده شد. زیرمقیاس دانش شناختی دارای ۱۷ ماده جهت سنجش دانش بیانی، دانش روشی و دانش شرطی است. پاسخ‌ها بر اساس مقیاس پنج درجه‌ای لیکرت از کاملاً مخالفم (۱) تا کاملاً موافقم (۵) درجه‌بندی می‌شوند. شراو و دنیسون (۱۹۹۴) در پژوهشی به بررسی روایی و اعتبار این سیاهه پرداختند. نتایج تحلیل عاملی به روش اکتشافی مؤید وجود دو عامل دانش شناخت و تنظیم شناخت در سیاهه بود، همچنین همسانی درونی سیاهه آگاهی فراشناختی را بین ۰/۸۸ تا ۰/۹۳ گزارش کردند. اعتبار نیز با روش آلفای کرونباخ برای هر دو زیرمقیاس دانش شناخت و تنظیم شناخت برابر با ۰/۸۸ گزارش شد. در پژوهش طیموری‌فرد و فولادچنگ (۱۳۹۱) نیز برای تعیین روایی این ابزار از روش تحلیل عاملی استفاده شد و شاخص‌های آماری مناسبی را برای دو عامل نشان داد و اعتبار آزمون با آلفای کرونباخ برای دانش بیانی، روندی و شرطی به ترتیب ۰/۶۷، ۰/۵۵ و ۰/۶۳ به دست آمد. اویز (۲۰۱۶) در پژوهشی آلفای کرونباخ برای دانش فراشناختی را ۰/۹۳ گزارش کرد و همسانی درونی دانش بیانی، روندی و شرطی را به ترتیب ۰/۹۰، ۰/۸۷ و ۰/۸۵ به دست آورد. در پژوهش حاضر، برای بررسی روایی سیاهه همبستگی هر ماده با نمره کل محاسبه و ضرایب در دامنه ۰/۴۰ تا ۰/۶۷ به دست آمد. اعتبار سیاهه نیز با استفاده از ضریب آلفای کرونباخ برای دانش بیانی، روندی و شرطی به ترتیب ۰/۷۳، ۰/۶۳ و ۰/۵۶ به دست آمد.

**پرسشنامه رفتار کمک‌طلبی<sup>۲</sup>** (ریان و پینتریچ، ۱۹۹۷). این پرسشنامه دارای ۱۴ ماده است و اجتناب از کمک‌طلبی و پذیرش کمک‌طلبی را ارزیابی می‌کند. ماده‌ها به صورت مقیاس

و اثرپذیری دو نوع کمک‌طلبی یعنی پذیرش و اجتناب از کمک‌طلبی فراهم شده و از این طریق اطلاعات غنی‌تری در مورد سازه کمک‌طلبی به دست خواهد آمد. بر این اساس، هدف پژوهش حاضر بررسی نقش واسطه‌ای کمک‌طلبی تحصیلی (اجتناب و پذیرش) در رابطه بین دانش فراشناخت (روندی، شرطی و بیانی) و بهزیستی مدرسه است. مدل پژوهش در شکل ۱ نشان داده شده است. در این پژوهش فرضیه کمک‌طلبی تحصیلی که نقش واسطه‌ای در رابطه بین دانش فراشناخت و بهزیستی مدرسه دارد، آزمون شد.



شکل ۱. مدل مفهومی پژوهش

## روش

این پژوهش توصیفی از نوع همبستگی بود و در آن از روش مدلیابی معادلات ساختاری بهره گرفته شد. جامعه آماری این پژوهش را تمامی دانش‌آموزان دختر و پسر دوره دوم متوسطه شهرستان لردگان در سال تحصیلی ۱۳۹۶-۱۳۹۵ تشکیل دادند. بر اساس نظر کالین (۲۰۱۱) تعداد مناسب افراد شرکت‌کننده به عنوان نمونه جهت آزمون مدل معادلات ساختاری، ۲/۵ تا ۵ برابر تعداد ماده‌های پرسشنامه است. بر این اساس ۴۵۶ نفر از دانش‌آموزان (۲۴۲ دختر و ۲۱۴ پسر) به عنوان نمونه، با استفاده از روش نمونه‌برداری خوشه‌ای چندمرحله‌ای انتخاب شدند. به این ترتیب که ابتدا از بین مدارس متوسطه دوم شهرستان لردگان ۱۰ مدرسه (پنج مدرسه

تا ۰/۶۲ به دست آمد. اعتبار مقیاس نیز با استفاده از ضریب آلفای کرونباخ ۰/۸۰ به دست آمد.

به منظور تحلیل داده‌ها، در ابتدا جهت ردیابی داده‌های پرت از فاصله مهالانوبیس<sup>۲</sup> استفاده شد که تعداد ۴۲ مورد به عنوان داده پرت حذف شدند و سپس داده‌های مربوط به تعداد ۴۱۴ نفر با استفاده از روش الگویابی معادلات ساختاری تحلیل شدند.

### یافته‌ها

شاخص‌های توصیفی متغیرهای پژوهش در جدول ۱ آمده است. همان‌گونه که ملاحظه می‌شود، همبستگی معنادار بین متغیرها امکان تحلیل مسیر را فراهم می‌سازد. از میان متغیرهای پژوهش به ترتیب دانش بیانی، دانش روندی، پذیرش کمک‌طلبی تحصیلی، دانش شرطی و اجتناب از کمک‌طلبی بالاترین ضریب همبستگی را با بهزیستی مدرسه دارند.

جدول ۱

میانگین، انحراف استاندارد و ضریب همبستگی متغیرهای پژوهش

متغیر	M	SD	۱	۲	۳	۴	۵
۱. دانش بیانی	۲۷/۴۴	۳/۸۳	-				
۲. دانش روندی	۱۵/۶۶	۲/۶۴	۰/۷۱*	-			
۳. دانش شرطی	۲۳/۲۰	۳/۳۲	۰/۶۴*	۰/۶۱*	-		
۴. پذیرش کمک‌طلبی	۲۸/۶۵	۴/۲۲	۰/۴۰*	۰/۴۱*	۰/۴۰*	-	
۵. اجتناب از کمک‌طلبی	۱۴/۱۰	۴/۵۴	۰/۱۸*	۰/۲۰*	۰/۱۸*	۰/۱۸*	-
۶. بهزیستی مدرسه	۷۶/۰۹	۹/۳۱	۰/۵۴*	۰/۵۳*	۰/۴۶*	۰/۵۰*	۰/۴۰*

\*P < ۰/۰۱

برای بررسی نقش واسطه‌ای کمک‌طلبی در رابطه بین دانش فراشناخت و بهزیستی مدرسه، روش تحلیل مسیر استفاده شد. شاخص‌های برازش مدل آزمون‌شده در جدول ۲ گزارش شده و بیانگر برازش مطلوب مدل است.

پنج درجه‌ای لیکرت از کاملاً مخالفم (۱) تا کاملاً موافقم (۵) درجه‌بندی شده‌اند. در پژوهش ریان و پینتریچ (۱۹۹۷) اعتبار پرسشنامه با استفاده از آلفای کرونباخ برای اجتناب از کمک‌طلبی و پذیرش کمک‌طلبی به ترتیب ۰/۸۹ و ۰/۶۸ به دست آمد. روایی پرسشنامه نیز با چرخش واریماکس تایید شد (ریان و پینتریچ، ۱۹۹۷). طالع‌پسند و کشاورزی (۲۰۱۲) نیز اعتبار پذیرش کمک‌طلبی و اجتناب از کمک‌طلبی را به ترتیب ۰/۸۱ و ۰/۷۶ گزارش کردند. نتایج تحلیل عامل نیز دو عامل را استخراج کرد. در پژوهش کایفر و شیم (۲۰۱۶) آلفای کرونباخ برای پذیرش و اجتناب از کمک‌طلبی به ترتیب ۰/۶۳ و ۰/۷۲ به دست آمد و تحلیل عامل تاییدی نیز دو عامل را تایید کرد. در پژوهش حاضر به منظور بررسی روایی پرسشنامه همبستگی هر ماده با نمره کل زیرمقیاس مربوط به آن محاسبه و دامنه ضرایب برای زیرمقیاس پذیرش کمک‌طلبی ۰/۴۲ تا ۰/۷۱ و برای زیرمقیاس اجتناب از کمک‌طلبی ۰/۳۷ تا ۰/۷۰ به دست آمد. اعتبار پرسشنامه نیز با استفاده از ضریب آلفای کرونباخ برای پذیرش کمک‌طلبی و اجتناب از کمک‌طلبی به ترتیب ۰/۷۰ و ۰/۶۹ به دست آمد.

**مقیاس بهزیستی مدرسه<sup>۱</sup>** (کاپلان و ماهر، ۱۹۹۹). این ابزار دارای ۱۹ ماده و سه زیرمقیاس علاقه‌مندی به مدرسه، خودکارآمدی ادراک‌شده تحصیلی و رفتار مخرب است. پاسخ‌ها بر اساس یک مقیاس پنج درجه‌ای لیکرت از کاملاً مخالفم (۱) تا کاملاً موافقم (۵) درجه‌بندی می‌شوند. روایی این مقیاس با روش صوری و محتوایی تأیید و اعتبار آن با روش آلفای کرونباخ برای علاقه‌مندی به مدرسه، خودکارآمدی ادراک‌شده تحصیلی و رفتار مخرب به ترتیب ۰/۸۱، ۰/۸۴ و ۰/۸۳ گزارش شد (کاپلان و ماهر، ۱۹۹۹). در پژوهش حاضر با توجه به آنکه از نمره کل مقیاس استفاده شده است، به منظور بررسی روایی، همبستگی هر ماده با نمره کل محاسبه و ضرایب در دامنه ۰/۳۰

جدول ۲

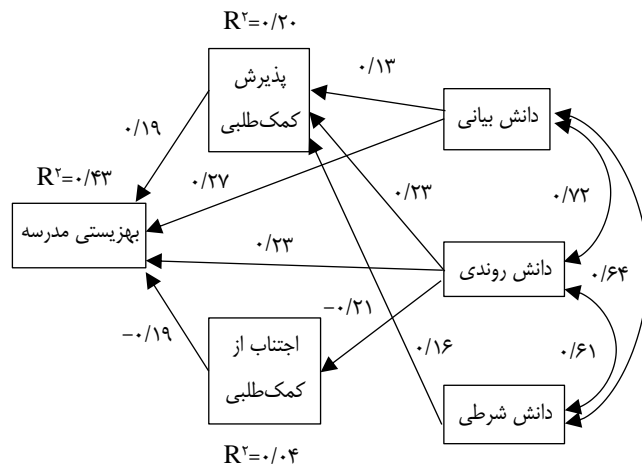
شاخص‌های نیکویی برازش مدل پژوهش

شاخص	CMIN	df	CMIN/df	CFI	NFI	IFI	TLI	RMSEA	PCLOSE
مقدار	۱/۸۰	۳	۵/۴۲	۰/۹۹	۰/۹۹	۰/۹۹	۰/۹۹	۰/۰۴۲	۰/۵۰۷

شکل ۲ مدل نهایی پژوهش را پس از اصلاح و ویرایش نشان می‌دهد. همچنین اثرات مستقیم، غیرمستقیم و اثرات کل متغیرهای پژوهش در جدول ۳ گزارش شده است.

شکل ۲. مدل نهایی رابطه بین دانش فراشناخت و بهزیستی مدرسه با واسطه‌گری کمک‌طلبی تحصیلی

جدول ۳ اثرات مستقیم، غیرمستقیم و اثرات کل متغیرهای موجود در مدل پژوهش



شکل ۲. مدل نهایی رابطه بین دانش فراشناخت و بهزیستی مدرسه با واسطه‌گری کمک‌طلبی تحصیلی

جدول ۳

اثرات مستقیم، غیرمستقیم و اثرات کل متغیرهای موجود در مدل پژوهش

مسیرها	متغیرها	مستقیم	غیرمستقیم	اثر کل	R <sup>2</sup>
به پذیرش کمک‌طلبی از	دانش بیانی	۰/۱۳*	-	۰/۱۳*	۰/۱۳*
	دانش روندی	۰/۲۳*	-	۰/۲۳*	۰/۲۰
	دانش شرطی	۰/۱۶*	-	۰/۱۶*	۰/۱۶*
به اجتناب از کمک‌طلبی از	دانش روندی	-۰/۲۱*	-	-۰/۲۱*	۰/۰۴
	دانش بیانی	۰/۲۷*	۰/۰۲	۰/۲۹*	۰/۲۹*
به بهزیستی مدرسه از	دانش روندی	۰/۲۳*	۰/۰۸	۰/۳۱*	۰/۳۱*
	دانش شرطی	-	۰/۰۳	۰/۰۳	۰/۴۳
	اجتناب از کمک‌طلبی	-۰/۱۹*	-	-۰/۱۹*	-۰/۱۹*
پذیرش کمک‌طلبی	۰/۱۹*	-	۰/۱۹*	۰/۱۹*	۰/۱۹*

\*P < ۰/۰۱

## بحث

در این پژوهش رابطه علی بین دانش فراشناخت و بهزیستی مدرسه با نقش واسطه‌گری کمک‌طلبی تحصیلی بررسی شد. بر اساس یافته‌های پژوهش، دانش بیانی و روندی به طور مستقیم پیش‌بینی‌کننده مثبت بهزیستی مدرسه است. این یافته با نتایج پژوهش امیرکیایی و ریو (۲۰۱۴)، هاریس و دیگران (۲۰۰۹)،

نتایج جدول ۳ حاکی از آن است که دانش بیانی اثر مستقیم مثبت بر پذیرش کمک‌طلبی تحصیلی (β=۰/۱۳, P<۰/۰۱) و بهزیستی مدرسه (β=۰/۲۷, P<۰/۰۰۳) دارد. همچنین، دانش روندی اثر مستقیم مثبت بر پذیرش کمک‌طلبی تحصیلی

کنترل‌پذیری فعالیت‌ها، موقعیت‌ها و ارزش‌گذاری ذهنی بر فعالیت‌ها اشاره دارد، می‌توان آن را یک آگاهی فراشناختی محسوب کرد.

فراشناخت با سه دانش بیانی، روندی و شرطی بر بازشناسی خود و ملزومات انجام تکالیف، انتخاب و به کارگیری روش و راهبرد مناسب اجرای یک تکلیف، چرایی و زمان مناسب اجرای یک راهبرد یا مهارت اشاره دارد. برخورداری از این آگاهی‌ها پیش‌نیاز مهمی است برای اقدام به کمک‌طلبی. برای مثال، زمانی که دانش‌آموزی برای انجام تکلیف آموزشی خود دچار مسئله یا ابهام می‌شود، لازم است برای اقدام به کمک‌طلبی نسبت به نیاز به کمک، هدف از درخواست کمک و محتوای درخواست خود آگاهی داشته باشد (نیومن، ۲۰۰۸). همچنین در چنین شرایطی، دانش‌آموز باید نسبت به نیاز خود به حل مسئله آگاهی پیدا کند، منابع مختلف دریافت کمک و شیوه‌های مناسب آن را شناسایی کند، از بین آنها بهترین شیوه دریافت کمک را متناسب با نوع تکلیف و مسئله اتخاذ و در زمان مناسب تصمیم خود را برای استفاده از کمک دیگران در راستای حل مسئله عملی کند (ریان و پینتریچ، ۱۹۹۷). همان‌گونه که مشاهده می‌شود تمامی این آگاهی‌ها دلالت بر انواع دانش فراشناخت دارند. این آگاهی‌ها باعث می‌شود فراگیران بتوانند مسائل و مشکلات یادگیری تحصیلی خود را تشخیص دهند و از راه پرسش و کمک گرفتن از دیگران در جهت رفع آن تلاش کنند. درمقابل، دانش‌آموزانی که دارای دانش فراشناختی ضعیفی هستند، از توانایی تشخیص کمبودهای مطالعه و یادگیری خود، برخوردار نیستند. بنابراین از درخواست کمک اجتناب می‌ورزند؛ چون متوجه نشده‌اند که مطلب را نفهمیده‌اند.

یافته دیگر این پژوهش نشانگر اثر مثبت پذیرش کمک‌طلبی تحصیلی و اثر منفی اجتناب از کمک‌طلبی تحصیلی بر بهزیستی مدرسه است. این یافته با نتایج پژوهش‌های پیشین تیان و دیگران (۲۰۱۵)، رونن و دیگران (۲۰۱۴)؛ گلد و دیگران (۲۰۱۵)؛ بیلیکان (۲۰۱۳) مبنی بر توأم بودن نرخ بالای حمایت اجتماعی و کمک‌طلبی با سطح بالای سلامت ذهن و بهزیستی ذهنی همسو است. با توجه به متون روان‌شناسی، تقاضای کمک از دیگران در شرایط تهدیدکننده از جمله راهبردهای مقابله با

پکران (۲۰۰۶) و کاظمی و کشاورزبان (۱۳۹۱) که حاکی از رابطه بین فراشناخت و بهزیستی روان‌شناختی است، همخوانی دارد. در تفسیر این یافته می‌توان گفت افرادی که در مورد خود به عنوان یک یادگیرنده از مهارت‌ها و منابع لازم برای انجام یک تکلیف آگاهی دارند و از چگونگی انجام یک تکلیف مطلع هستند، در واقع از یک توانایی فراشناختی برخوردارند که می‌تواند بین کنش درونی و فعالیت بیرونی سازگاری ایجاد کند و این امر منجر به بهداشت روانی و بهزیستی می‌شود (کاظمی و کشاورزبان، ۱۳۹۱). همچنین از آنجا که دانش روندی و بیانی یادگیری آموزشگاهی را تسهیل می‌کنند، می‌توانند موجب تقویت رفتارهای مثبت آموزشی، ایجاد عاطفه مثبت در یادگیرندگان و بهبود ادراک خودکارآمدی تحصیلی شوند که این خود زمینه بهزیستی مدرسه را فراهم می‌آورد (کاپلان و ماهر، ۱۹۹۹). علاوه بر این، به نظر می‌رسد برخورداری از آگاهی‌های سطوح بالا که منجر به خودشناسی و شناخت محیط پیرامون و منابع موجود در محیط می‌شود، در دانش‌آموزان احساس تسلط و کفایتی را ایجاد می‌کند که موجب می‌شود محیط تحصیلی را رضایت‌بخش و خوشایند ادراک کنند و کمتر به رفتارهای مخرب روی آورند.

دومین یافته این پژوهش حاکی از اثر مثبت انواع دانش فراشناخت بر پذیرش کمک‌طلبی تحصیلی و اثر منفی دانش روندی بر اجتناب از کمک‌طلبی تحصیلی است. این یافته با نتایج پژوهش‌های نوگور و دیگران (۲۰۱۶) و ممینی و دیگران (۱۳۹۴) که نشان دادند دانش و آگاهی فراشناختی بر تبادل دانش بین همسالان و رفتار کمک‌طلبی مؤثر است، همخوانی دارد. با توجه به آنکه مطابق با نظر پینتریچ (۲۰۰۴) هر مرحله خودنظم‌جویی، شامل چهار حوزه شناختی، انگیزشی، رفتاری و محیطی است، بنابراین می‌توان گفت دانش فراشناخت به عنوان مؤلفه شناختی، کمک‌طلبی تحصیلی را که مؤلفه رفتاری است، تحت تأثیر قرار می‌دهد. علاوه بر این، بر اساس مدل کنترل‌ارزش پکران (۲۰۰۶) ارزیابی شناختی موجب می‌شود که دانش‌آموزان به انتخاب راهبردهای خودنظم‌جویی کارآمد و متناسب با موقعیت و از جمله کمک‌طلبی روی آورند (پکران، ۲۰۰۶). از آنجا که در این مدل، ارزشیابی شناختی به ادراک



واسطه‌ای کمک‌طلبی تحصیلی در رابطه بین دانش‌فراشناخت و بهزیستی مدرسه است. با توجه به این یافته می‌توان گفت از یک طرف، درک دانش‌آموزان از توانش‌های تحصیلی خود برای فهم و انجام تکالیف درسی، بر رفتارهای مرتبط با کمک‌طلبی آنان اثر می‌گذارد (باتلر، ۲۰۰۶). از طرف دیگر، تعامل اجتماعی حاصل از کمک‌طلبی علاوه بر فراهم آوردن حمایت اجتماعی، منجر به آگاهی از شیوه‌های مؤثر یادگیری شده و از این طریق، فراگیران می‌توانند با این سرمایه‌های اجتماعی و شناختی، احساسات مثبت، خودباوری‌های کارآمد و رفتارهای مطلوب را تجربه کنند. در حقیقت، کمک‌طلبی تحصیلی که مبتنی بر آگاهی نسبت به نیازهای خود، شرایط موجود و انتظارات محیط آموزشی است، مجموعه‌ای از تجارب شناختی و اجتماعی برای افراد به ارمغان می‌آورد که بر اساس آن می‌توانند مطلوب‌ترین شیوه زندگی در محیط‌های آموزشی را تشخیص دهند. به اعتقاد دیک و هولتزمن (۲۰۱۳) افزایش کیفیت روابط و در دسترس بودن منبع دریافت کمک، به غنی‌تر شدن احساس بهزیستی منجر می‌شود.

نتایج این پژوهش حمایت قوی را برای نقش کمک‌طلبی تحصیلی مبتنی بر آگاهی، در بهزیستی دانش‌آموزان در مدارس فراهم می‌آورد. از مهم‌ترین تلویحات تربیتی نتایج این پژوهش آن است که متولیان تعلیم و تربیت، به‌ویژه مدیران و معلمان مدارس با کاهش رقابت‌های منفی در بین دانش‌آموزان، آنان را به حمایت از یکدیگر و رفتار کمک‌رسانی ترغیب کنند و اهمیت درخواست کمک هنگام نیاز را به عنوان یک راهبرد خودنظم‌جویی، به دانش‌آموزان منتقل کنند. در حقیقت لازم است به دانش‌آموزان آموزش داده شود که درخواست کمکی که مبتنی بر آگاهی نسبت به توانایی‌های خود و ویژگی‌های تکلیف باشد، نه تنها نشانه ضعف و نقصان نیست، بلکه دال بر توانایی خودنظم‌جویی آنان است. علاوه بر این، می‌توان از طریق اجرای برنامه‌های مداخله‌ای در مدارس، با اثرگذاری بر پیش‌آیندهای بهزیستی مدرسه، در بالا بردن سطح علاقه‌مندی به مدرسه، افزایش خودکارآمدی تحصیلی و کاهش رفتارهای مخرب دانش‌آموزان در مدارس، گام مهمی برداشت. بر اساس نتایج این پژوهش، لازم است برنامه‌های مداخله‌ای بر آموزش و ارتقای دانش‌فراشناخت و ارتقای آگاهی دانش‌آموزان نسبت به

تنیدگی محسوب می‌شود (نیومن، ۲۰۰۸). نتایج پژوهش‌ها حاکی از آن است که دریافت کمک از دیگران در مواقع ضرور، تنیدگی و چالش‌های موجود را قابل تحمل می‌کند (تانگ، ۲۰۱۱). به همین منوال، به نظر می‌رسد فراگیری که در موقعیت‌های آموزشی با مسائل و موقعیت‌های مبهم مواجه می‌شوند و از حمایت‌های اطلاعاتی و اجتماعی دیگران برخوردار می‌شوند، به راهبردهای مؤثری برای رویارویی با چالش‌ها و ابهامات آموزشی مجهز می‌شوند که آسیب‌پذیری آنها را کاهش می‌دهد. دانش‌آموزانی که از دیگران درخواست کمک می‌کنند، احساس می‌کنند که در مواجهه با ابهامات آموزشی تنها نیستند، بنابراین از ضعف و ناامیدی در امان می‌مانند و با کمک و همراهی دیگران نیروی خویش را در جهت رفع مشکلات آموزشی معطوف می‌کنند و در ارتباط با دیگران ساختار جدیدی از روابط و پیوندهای حمایتی را شکل می‌دهند که در ایجاد شرایط رضایت‌بخش از محیط آموزشی و علاقه‌مندی به مدرسه مؤثر است. به عبارت دیگر دانش‌آموزان با برقراری روابط مناسب با دیگران در قالب کمک‌طلبی تحصیلی، امکان ارتقای بهزیستی مرتبط با مدرسه را تسهیل می‌کنند (پاتریک و دیگران، ۲۰۰۷). این‌گونه روابط، که مبتنی بر دریافت حمایت از دیگران است، سازگاری روان‌شناختی و بهزیستی را امکان‌پذیر می‌سازد (رایان و دسی، ۲۰۰۰). به نظر می‌رسد تعامل با دوستان از طریق کمک‌طلبی، نیاز به برقراری ارتباط را برآورده می‌سازد و این امر، احساس رضایت همراه با یادگیری آموزشی را افزایش می‌دهد و فرد را به سمت سلامتی و بهزیستی سوق می‌دهد (چن و چانگ، ۲۰۱۰). در مقابل، اجتناب از کمک‌طلبی به عنوان شکلی از کمک‌طلبی غیرانطباقی منجر به شکست ارتقای منابع سلامتی و شکست فرد در کاهش تنیدگی حاصل از مشکلات می‌شود و در مواقع ضروری باعث آسیب‌پذیری فرد از طریق کاهش خودکارآمدی، خصومت بین‌فردی و از دست دادن احساس مهار شخصی می‌شود (نیومن، ۲۰۰۸). در حقیقت، عدم به‌کارگیری راهبردهای خودنظم‌جویی و از جمله کمک‌طلبی تحصیلی موجب عدم موفقیت و نارضایتی می‌شود (محمودیان و دیگران، ۱۳۹۱).

آخرین و مهم‌ترین یافته این پژوهش، تاییدکننده نقش

- objects. *Computers in Human Behavior*, 23 (6), 2585-2595.
- Amir Kiaei, Y., & Reio, T. (2014). Goal pursuit and eudemonic well-being among university students: Metacognition as the mediator. *Behavioral Development Bulletin*, 9 (4), 91-104.
- Anthony, R., Artino, J., Holmboe, S., Steven, J., & Durning, S. (2012). Can achievement emotions be used to better understand motivation, learning, and performance in medical education? *Medical Teacher*, 34 (3), 240-244.
- Bilican, F. (2013). Help-seeking attitudes and behaviors regarding mental health among Turkish college students. *International Journal of Mental Health*, 42, 43-59.
- Bradshaw, J., Keung, A., Rees, G., & Goswami, H. (2011). Children's subjective well-being: International comparative perspectives. *Children and Youth Services Review*, 33, 548-556.
- Butler, R. (2006). An achievement goal perspective on student help seeking and teacher help giving in the classroom: Theory, research, and educational implications. In S. Karabenick & R. Newman (Eds.), *Help seeking in academic settings: Goals, groups, and contexts* (pp. 15-44), Lawrence Erlbaum Associates.
- Chen, K. C., & Jang, S. J. (2010). Motivation in online learning: Testing a model of self-determination theory. *Journal of Computers in Human Behavior*, 26, 741-752.
- Cheng, K. H., Liang, J. C., & Tsai, C. C. (2013). University students' online academic help seeking: The role of self-regulation and information commitments. *Internet and Higher Education*, 16, 70-77.
- Danielsen, A. G., Samdal, O., Hetland, J., & Wold, B. (2009). School-related social support and students' perceived life satisfaction. *Journal of Educational Research*, 102, 303-318.
- Dyck, K. T. H., & Holtzman, S. (2013). Understanding humor styles and well-being: The importance of social relationships and gender. *Personality and Individual Differences*, 55, 53-58.
- Ellis, K. A., denton, D. W., & Bond, J. (2014). An روش‌های مختلف کمک‌طلبی تحصیلی متمرکز باشند تا بدین‌وسیله بتوانند فضای آموزشی مثبتی را برای دانش‌آموزان فراهم کنند. از آنجا که شرکت‌کنندگان در پژوهش حاضر از دانش‌آموزان دبیرستانی بودند، در تعمیم نتایج آن به گروه‌های سنی و تحصیلی دیگر باید جانب احتیاط را رعایت کرد. پیشنهاد می‌شود برای ارتقای توان تعمیم یافته‌ها، این پژوهش در مقاطع دیگر تحصیلی اجرا شود. همچنین، علاوه بر دانش‌فراشناخت، ارتباط تنظیم فراشناخت نیز با متغیرهای پژوهش حاضر مورد مطالعه قرار گیرد.
- ### منابع
- طیموری فرد، ع. و فولادچنگ، م. (۱۳۹۱). نقش فراشناخت، هوش و خودکارآمدی در پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان سال اول متوسطه. *مجله مطالعات آموزش و یادگیری*، ۴(۲)، ۱۳۵-۱۱۷.
- کاظمی، ح. و کشاورزبان، ف. (۱۳۹۱). نقش فراشناخت و حل مساله در پیش‌بینی بهزیستی روان‌شناختی. *رویکردهای نوین آموزشی*، ۱(۱۵)، ۹۱-۱۰۶.
- کاووسیان، ج، کدیور، پ. و فرزاد، و. (۱۳۹۱). رابطه متغیرهای محیطی، تحصیلی با بهزیستی مدرسه: نقش نیازهای روان‌شناختی، خودتنظیمی انگیزشی و هیجان‌های تحصیلی. *پژوهش در سلامت روان‌شناختی*، ۱۰، ۲۶-۱.
- محمودیان، ح، صفری، ه، آقایی، ح، رضوانی فر، ش. و میرمحمدتبار، س. (۱۳۹۱). مقایسه رفتارهای کمک‌طلبی تحصیلی در دانش‌آموزان عادی و دارای ناتوانایی یادگیری ریاضی. *ناتوانایی‌های یادگیری*، ۲(۱)، ۱۱۹-۱۰۷.
- مرادی، م. و چراغی، ا. (۱۳۹۴). رابطه حمایت‌های اجتماعی با بهزیستی روان‌شناختی و افسردگی. *روان‌شناسی تحولی: روان‌شناسان ایرانی*، ۴۳(۱۱)، ۳۱۲-۲۹۷.
- مرادی، م، شیخ‌الاسلامی، ر، احمدزاده، م. و چراغی، ا. (۱۳۹۳). حمایت‌های اجتماعی، نیازهای روان‌شناختی و بهزیستی روان‌شناختی. *روان‌شناسی تحولی: روان‌شناسان ایرانی*، ۳۹(۱۰)، ۳۰۹-۲۹۷.
- ممبینی، ش، مکتبی، غ. و بهروزی، ن. (۱۳۹۴). تأثیر خودکارآمدی تحصیلی و فراشناخت بر اضطراب امتحان و رفتار کمک‌طلبی تحصیلی در دانش‌آموزان پسر سال سوم دبیرستان. *دانش و پژوهش در روان‌شناسی کاربردی*، ۱۶، ۴۸-۴۲.
- Alonso, S. S., & Vovides, Y. (2007). Integration of metacognitive skills in the design of learning

- validity of global and domain-specific measures of life satisfaction in the context of schooling. *Child Indicators Research*, 7, 671-694.
- Mihlon, M. A. (2010). *The role of self- theories of intelligence and self- efficacy in adaptive help seeking by college students*. The City University of New York.
- Neugebauer, J., Ray, D. G., & Sassenberg, K. (2016). When being worse helps: The influence of upward social comparisons and knowledge awareness on learner engagement and learning in peer-to-peer knowledge exchange. *Learning and Instruction*, 44, 41-52.
- Newman, R. S. (2008). *The motivational role of adaptive help seeking in self-regulated learning*. In D. H. Schunk & B. J. Zimmerman (Eds.), *Motivation and Self-Regulated Learning: Theory, Research, and Applications* (pp. 315-337). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Nicol, D., Thomson, A., & Breslin, C. (2014). Rethinking feedback practices in higher education: a peer review perspective. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 39 (1), 102-122.
- Okada, R. (2007). Motivational analysis of academic help seeking: Self-determination, *Psychological Reports*, 100, 1000-1012.
- Orkibi, H., Ronen, T., & Assoulin, N. (2013). The Subjective Well-Being of Israeli Adolescents Attending Specialized School Classes. *Journal of Educational Psychology*, 106 (2), 1-13.
- Oz, H. (2016). The importance of personality traits in students' perceptions of metacognitive awareness. *Social and Behavioral Sciences*, 232, 655-667.
- Papaleontiou, E. L. (2008). *Metacognition and theory of mind*. Cambridge Scholars: Publishing.
- Patrick, H., Knee, C. R., Canevello, A., & Lonsbary, C. (2007). The role of need fulfillment in relationship functioning and well-being: A self-determination theory perspective. *Journal of Personality and Social Psychology*, 92, 434-457.
- Pekrun, R. (2006). The control-value theory of achievement emotions: Assumptions, corollaries, and implications for educational research and practice. *Educational Psychology Review*, 18, 315-341.
- Pekrun, R., Frenzel, A. C., Goetz, T., & Perry, R. P. (2009). The structure of achievement emotions: Analysis of Research on Metacognitive Teaching Strategies. *Social and Behavioral Sciences*, 116, 4015-4024.
- Flavell, H. (1992). Metacognition and cognitive monitoring: A new area of cognitive development inquiry. *The American Psychologist*, 34, 906-911.
- Gold, J. A., Johnson, B., Leydon, G., Rohrbaugh, R. M., & Wilkins, K. M., (2015). Mental health self-care in medical students: a comprehensive look at help-seeking. *Academic Psychiatry*, 39, 37-46.
- Harris, K. R., Graham, S., Brindle, M., & Sandmel, K. (2009). Metacognition and children's writing. In D. J. Hacker, J. Dunlosky, & A. C. Graesser (Eds.), *Metacognition in educational theory and practice* (pp. 131-153). Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Jarvela, S. (2011). How does help seeking help? New prospects in a variety of contexts. *Learning and Instruction*, 21(21), 297-299.
- Kaplan, A., & Maehr, M. L. (1999). Enhancing the motivation of African American students: An achievement goal theory perspective. *Journal of Negro Education*, 68, 23-35.
- Karabenick, S. A., & Newman, R. A. (2006). *Help seeking in academic settings: Goals, groups and contexts*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Karabenick, S. A., & Newman, R. A. (2010). Seeking Help as an Adaptive Response to Learning Difficulties: Person, Situation, and Developmental Influences. In B. McGaw, P. L. Peterson, & Eva Baker (Eds), *International Encyclopedia of Education*, (3rd ed., 653-659). Amsterdam, Elsevier.
- Kiefer, S. M., & Shim, S. S. (2016). Academic help seeking from peers during adolescence: The role of social goals. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 42, 80-88.
- Kline, R. B. (2011). *Principles and practice of structural equation modeling*. New York, NY: Guilford.
- Konu, A. I., Rimpela, M. K., & Lintonen, T. P. (2002). Factors associated with school children's general subjective well-being. *Health Education Research*, 17, 155-165.
- Long, R. F., & Huebner, E. S. (2014). Differential

- Schraw, T. G., & Dennison, R. S. (1994). Assessing metacognitive awareness. *Contemporary Education Psychology, 19*, 460-475.
- Soutter, A. K. (2011). What can we learn about wellbeing in school? *Journal of Student Wellbeing, 5*(1), 1-21.
- 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.
- Tian, L., Zhao, J., & Huebner, E. S. (2015). School-related social support and subjective well-being in school among adolescents: The role of self-system factors. *Journal of Adolescence, 45*, 138-148.
- Tung, W. (2011). Acculturative stress and help-seeking behaviors among international students. *Home Health Care Management & Practice, 23* (5), 383-385.
- Vazquez, C, Hervas, G., Rahona, J. J., & Gomez, D. (2009). Psychological well-being and health. Contributions of positive psychology. *Annuary of Clinical and Health Psychology, 5*, 15-27.
- Veenman, M. V. J., Vanhout, A. M., & Afflerbach, A. (2006). Metacognition and learning conceptual and methodological consideration. *Metacognition Learning, 1*, 3-14.
- WHO-World Health Organization (2013). *Mental health action plan 2013-2020*. Geneva, Switzerland: Author.
- Zimmerman, B. J. (2015). *Self-regulated learning: Theories, Measures, and outcomes*, city university of New York. Graduate center, NY, USA.
- (2007). The control-value theory of achievement emotions: An integrative approach to emotions in education. In: Schutz PA, Pekrun R, editors. *Emotion in education* (pp 13-36). Burlington, MA: Academic Press.
- Phan, H. P., Ngu, B. H., & Alrashidi, O. (2016). Role of Student Well-Being: A Study Using Structural Equation Modeling. *Psychological Reports, 119* (1), 77-105.
- Pintrich, P. R. (2004). A conceptual framework for assessing motivation and self-regulated learning in college students. *Educational Psychology Review, 16*, 385-407.
- Ronen, T., Hamama, L., Rosenbaum, M., & Mishely-Yarlap, A. (2014). Subjective well-being in adolescence: The role of self-control, social support, age, gender, and familiar crisis. *Journal of Happiness Studies, 15*, 1-24.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist, 55*, 68-78.
- Ryan, R. M., & Ladd, G. W. (2000). *Peer Relationships and Adjustment at School*. Greenwich, CT: Information Age Publishing.
- Ryan, A. M., & Pintrich, P. R. (1997). Should I ask for help?" The role of motivation and attitudes in adolescents' help seeking in math class. *Journal of Educational Psychology, 89* (2), 329-341.
- Schraw, T. G., Crippen, K. J., & Hartly, K. (2006). Promoting self-regulating in science education: Metacognition as part of a broader perspective on learning. *Research in Science Education, 36*, 111-139.