

## The Effect of Self-determination Training and Gender on Help-seeking of Students

Farokhro Jalili. Ph.D.

Assistant Professor Department of Educational Sciences  
Farhangian University of Tehran Iran.

### Abstract

This study has been done with the aim of determining self-determination training and gender on the help-seeking behavior of University students. The study was a semi-experimental study with pretest- post-test, follow- up with control group. The statistical population included all students of Farhangian University of Birjand in 2016-2017. The statistical sample includes 80 students of Farhangian University (40 females and 40 males) who have voluntarily registered and randomly been placed in test and control groups. First the training package was developed and its validity was evaluated and confirmed. Then 12 training sessions were given to for the students of test group. The research instruments was the help-seeking questionnaire of Ryan and Pentrich (1995). Data was analyzed through two-way multivariate covariance analysis and the results showed that self-determination training is effective on help-seeking of students in post-test and follow up stages ( $p < 0.001$ ). The effect of gender in post-test and follow-up is significant on acceptance of help-seeking ( $p < 0.05$ ) and in follow-up stage, the interaction of self-determination training and gender has not meaningful effect on any of variables.

**Keywords:** self-determination, gender, help-seeking, students.

## تأثیر آموزش خودتعیین‌گری و جنسیت بر کمک‌طلبی دانشجویان

فرخ‌رو جلیلی\*

استادیار گروه علوم تربیتی دانشگاه فرهنگیان، تهران، ایران.

### چکیده

این تحقیق باهدف تعیین تأثیر آموزش خودتعیین‌گری و جنسیت بر کمک‌طلبی دانشجویان در دانشجویان انجام شد. روش این پژوهش به صورت نیمه آزمایشی به همراه پیش‌آزمون - پس‌آزمون، پیگیری با گروه کنترل بود. جامعه آماری شامل کلیه دانشجویان دانشگاه فرهنگیان بیرجند در سال تحصیلی ۹۶-۱۳۹۵ بودند. نمونه آماری شامل ۸۰ دانشجوی دانشگاه فرهنگیان (۴۰ نفر دختر و ۴۰ نفر پسر) که به صورت داوطلبانه ثبت‌نام و به صورت تصادفی ساده در دو گروه آزمایش و کنترل قرار گرفتند. ابتدا بسته آموزشی تدوین و اعتباران مورد ارزیابی قرار گرفت و تأیید شد. سپس طی ۱۲ جلسه برای دانشجویان گروه آزمایش آموزش داده شد. ابزارهای تحقیق شامل مقیاس کمک‌طلبی ریان و پنتریچ (۱۹۹۵) بود. داده‌ها با استفاده از آزمون تحلیل کوواریانس چند متغیره دوراهه و تک متغیره مورد تجزیه و تحلیل قرار گرفت. نتایج نشان داد آموزش خودتعیین‌گری بر کمک‌طلبی دانشجویان در مرحله پس‌آزمون و پیگیری تأثیر دارد ( $p < 0.001$ ). تأثیر جنسیت در مرحله پس‌آزمون در مرحله پس‌آزمون و پیگیری بر پذیرش کمک‌طلبی ( $p < 0.05$ ) معنادار است؛ و در مرحله پیگیری تعامل آموزش خودتعیین‌گری و جنسیت بر هیچ‌یک از متغیرها تأثیر معناداری ندارد.

**واژه‌های کلیدی:** خودتعیین‌گری، جنسیت، کمک‌طلبی، دانشجویان

\* نویسنده مسئول: it2230@yahoo.com

پذیرش: ۹۷/۱۱/۲۷

وصول: ۹۷/۰۸/۱۰

## مقدمه

به شایستگی، منعکس‌کننده نیاز به مؤثر بودن فرد در تعاملات با محیط اجتماعی، کسب فرصت برای تمرین و ابراز توانایی‌های خویش، توانایی دسترسی به پیامدهای مطلوب و احساس تأثیرگذاری و تسلط بر محیط است (ایبارا-رویلاارد و کویپر<sup>۱</sup>، ۲۰۱۱).

نیاز به ارتباط، نیاز به احساس اطمینان هنگام داشتن رابطه با دیگران و نیاز به پذیرش فرد به‌عنوان فردی شایسته عشق و احترام توسط دیگران است (نیمیک و ریان<sup>۲</sup>، ۲۰۰۹). در خصوص اهمیت نیازهای اساسی روان‌شناختی، نتایج تحقیقات نشانگر آن است که دانش‌آموزانی که احساس می‌کنند خودمختاری بیشتری هنگام یادگیری دارند، انگیزش درونی، عزت‌نفس و احساس شایستگی بالاتری دارند (مارشیک<sup>۳</sup>، ۲۰۱۰). همچنین ارتباط صمیمانه و پذیرش متقابل، موجب افزایش خودمختاری، افزایش شایستگی در انجام تکالیف و احساس پذیرش و وابسته بودن به محیط و افراد در دانش‌آموزان می‌شود (اوردان و اسکونفلدر<sup>۴</sup>، ۲۰۰۶).

خودتعیین‌گری یک نظریه کلان‌انگیزه انسان است که در سراسر حوزه‌ها موفقیت‌آمیز است شامل والدین، تحصیلات، مراقبت‌های بهداشتی، ورزش و فعالیت بدنی، روان‌درمانی و مجازی جهان و همچنین زمینه‌های انگیزه و مدیریت کار (ریان و دسی<sup>۵</sup>، ۲۰۱۷).

یکی از متغیرهای موردتوجه در حوزه تحصیل، کمک‌طلبی<sup>۶</sup> است، نیومن<sup>۷</sup> (۱۹۹۸) کمک‌طلبی تحصیلی را جستجوی کمک از دیگری به‌هنگام روبرو شدن با ابهام و دشواری در امر تحصیل بیان می‌کند. باتلر<sup>۸</sup> (۲۰۰۶) نیز آن را نوعی تلاش فعالانه برای استفاده از امکانات موجود در راستای دستیابی به موفقیت می‌داند. کمک‌طلبی تحصیلی دربرگیرنده رفتارهایی از قبیل پرسش از معلمان، والدین

نظریه خودتعیین‌گری به‌طور ویژه‌ای به تحلیل و شناسایی علل و دلایل رفتارها در قالب نیات، اهداف، هیجانات و شناختی که موجب آن رفتار می‌شود، می‌پردازد (دسی و ریان<sup>۹</sup>، ۲۰۰۰). اساس نظریه خودتعیین‌گری را نیازهای اساسی روان‌شناختی<sup>۱۰</sup> تشکیل می‌دهند که به‌عنوان انگیزش برای کمک به درگیری فعال با محیط و پرورش مهارت‌ها خود را نشان می‌دهند. خودتعیین‌گری به معنای انگیزه درونی و گرایش فطری پرداختن به تمایلات، به کار بردن توانایی‌ها، جستجو کردن چالش‌های بهینه و تسلط یافتن بر آن‌ها است. انگیزش درونی که همان تمایل ذاتی و طبیعی فرد برای یادگیری است، به‌وسیله محیط حمایت می‌شود و از هنگام تولد برای تحریک و یادگیری وجود دارد و وجود آن وابسته به ارضای سه نیاز روان‌شناختی است (دسی و ریان، ۲۰۱۱).

این نظریه بر این فرض استوار است که ارگانسیم زنده دارای یک نظام اولیه، درونی و اساسی از نیازهای روان‌شناختی است که در طول رشد و تعامل بیشتر ارگانسیم با محیط، پیچیده‌تر می‌شوند؛ تا آنجا که به‌صورت نظام‌های پیچیده‌تری از رفتار درمی‌آیند (دسی و ریان، به نقل از تیان، چن و هوبنر<sup>۱۱</sup>، ۲۰۱۳). این نیازها عبارت‌اند از خودمختاری<sup>۱۲</sup>، شایستگی<sup>۱۳</sup> و ارتباط<sup>۱۴</sup>. این سه نیاز جهانی بوده و در تمامی فرهنگ‌ها و اعصار وجود دارند و درواقع این سه نیاز به‌مانند خوراک روان‌شناختی و درونی برای رشد و یکپارچگی و بهزیستی روانی لازم و ضروری‌اند (دسی و وانستینکیست<sup>۱۵</sup>، ۲۰۰۴).

خودمختاری به معنای نیاز به تجربه کردن انتخاب و تنظیم رفتار است. انسان خودمختار کسی است که میل دارد به‌جای اینکه رویدادهای محیط، اعمال او را تعیین کنند، خودش حق انتخاب داشته باشد (دسی و ریان، ۲۰۱۱). نیاز

1. Deci & Ryan  
3. Tian, Han & Huebner  
5. competence  
7. Deci & Vansteenkiste  
9. Niemiec & Ryan  
11. Urdan & Schoenfelder  
13. Newman

2. psychological basic needs  
4. autonomy  
6. relatedness  
8. Sol Ibarra-Rovillard & Kuiper  
10. Marshik  
12. Academic Help-Seeking  
14. Butler

تحقیقات گسترده‌ای صورت گرفته است، اغلب تحقیقات انجام شده پیرامون تأثیر جنسیت بر کمک‌طلبی حاکی از آن است که زنان نگرش مساعدتری به کمک‌طلبی دارند و بیشتر از مردان تقاضای کمک می‌کنند (کاخنوتس<sup>۷</sup>، ۲۰۱۱)، همچنین در زمینه کمک‌طلبی می‌توان گفت که نظام‌های ارزشی زنان و مردان متفاوت است. برای مردان مهم است که به نتایج آنی دست‌یافته است، در صورتی که برای زنان حس شهرت و کامیابی که از نتیجه تلاش خود به دست می‌آورند دارای ارزش بیشتری است، از این‌رو کمک‌طلبی ابزاری را ترجیح می‌دهند (ارگان<sup>۸</sup>، ۲۰۰۰).

به عقیده نیومن (۱۹۹۸) درگیر شدن دانش‌آموزان در کمک خواستن به هنگام مواجهه با دشواری به عوامل متعددی بستگی دارد. از جمله، ویژگی‌های شخصیتی دانش‌آموز و شرایط زمینه‌ای یا موقعیتی که بر کمک‌طلبی تأثیر می‌گذارد (باتلر، ۱۹۹۸). ارتباط بین نظریه خودتعیین‌گری و کمک‌طلبی تحصیلی از طریق هر دو بعد نیازهای روان‌شناختی و انگیزش مورد توجه قرار گرفته است. در خصوص ارتباط کمک‌طلبی و نیازهای روان‌شناختی نقش بافت اجتماعی در برآورده ساختن نیازها قابل استناد است (سعیدی رضوانی، کارشکی و حجازی، ۱۳۹۶).

در این راستا «مدل خود سیستمی توسعه انگیزش<sup>۹</sup>» بیان می‌کند شرکای اجتماعی، به‌ویژه معلمان، نقش کلیدی در ارائه حمایت انگیزشی بازی می‌کنند. اول از طریق ملایمت و تعامل معلمان می‌توانند حس ارتباط با کودک را ایجاد کنند. دوم از طریق ارائه ساختار و توضیح احتمالات معلمان می‌توانند به کودکان نشان دهند که چگونه در تکالیف مدرسه می‌توانند مؤثر باشند. سوم از طریق اجازه انتخاب به کودک و تبعیت از علائقشان، معلمان می‌توانند خودمختاری کودکان را حمایت کنند. دانش‌آموزانی که معلمان آن‌ها مشارکت، ساختار و حمایت بیشتری از خودمختاری می‌نمایند، استفاده

همکلاسی‌ها، تقاضای توضیح بیشتر درباره مسئله، گرفتن سرنخ‌ها و راه‌حل‌های مسئله و جستجوی سایر کمک‌های تحصیلی است و به‌عنوان راهبردهای برای جلوگیری از شکست تحصیلی عمل می‌کند (ریان و پینتریچ<sup>۱</sup>، ۱۹۹۷). نیومن (۱۹۹۰)، کمک‌طلبی را یکی از راهبردهای یادگیری می‌داند که دانش‌آموزان با استفاده از آن می‌توانند مسائل و مشکلات یادگیری و تحصیلی خود را تشخیص داده و از طریق پرسش و کمک گرفتن از دیگران در جهت رفع آن اقدام نمایند. آن‌ها می‌توانند از طریق این راهبرد برای تبحر یافتن بر مهارت‌ها و یادگیری بهتر استفاده نمایند، دانش‌آموزان زمانی که به کمک نیازمند هستند و تقاضای کمک می‌کنند، نه تنها مشکلات تحصیلی‌شان کاهش می‌یابد، بلکه دانش و مهارت‌هایی را کسب می‌کنند که در حل مسئله به آن‌ها کمک می‌کند.

کمک‌طلبی یک راهبرد انطباقی است که افراد می‌توانند در مواجهه با مسائل دشواری که قادر به حل آن‌ها نیستند از آن استفاده نمایند (کو، رولدان بو، لوینگر<sup>۲</sup>، ۲۰۱۵). همانند تمامی مسائل و موضوعات افراد در طول فعالیت‌های علمی و پژوهشی خود نیز با مشکلاتی روبه‌رو می‌شوند که برای رفع آن باید از افراد، منابع و امکانات استفاده نمایند (میراه<sup>۳</sup> و همکاران، ۲۰۱۲). کمک‌طلبی، راهبردی مثبت و مفید برای دانش‌آموزان و دانشجویان به‌منظور کسب دانش (پری<sup>۴</sup>، ۲۰۱۶) و یادگیری مهارت‌های پژوهش است (بایسلر و مدال<sup>۵</sup>، ۲۰۱۶)؛ بنابراین ضروری است که دانشجویان در فعالیت‌های خود از کمک‌طلبی به‌عنوان یک منبع بسیار مهم استفاده نموده و اساتید از آن حمایت کنند (مدن و تینگ<sup>۶</sup>، ۲۰۱۳). عوامل متعددی بر کمک‌طلبی افراد تأثیر می‌گذارد (ریان و پینتریچ، ۱۹۹۷).

در زمینه تأثیر عوامل جمعیت‌شناختی بر کمک‌طلبی که دربرگیرنده سن، جنس، مقطع و رشته تحصیلی است

1. Pintrich  
3. Meerah  
5. Beisler, & Medaille  
7. Kakhnovets  
9. The self-system model of motivation

2. Kuo, Roldan-Bau, & Lowinger  
4. Perry  
6. Madan & Teitge  
8. Orange

رفتارهای ارادی محسوب می‌شود (دسی و ریان، ۱۹۸۵؛ ۲۰۰۰). این پژوهش با شناسایی مؤلفه‌های خودتعیین‌گری، پس از تدوین بسته آموزشی خودتعیین‌گری و به تبع آن افزایش رفتارهای ازجمله پذیرش کمک‌طلبی در دانشجویان که تحت دو عنوان اجتناب از کمک‌طلبی و پذیرش کمک‌طلبی بررسی می‌شود به این صورت که اجتناب از کمک‌طلبی به رفتاری اشاره می‌کند که در آن دانش‌آموز از کمک گرفتن خودداری می‌کند، درحالی‌که پذیرش کمک‌طلبی به رفتاری اشاره دارد که در آن دانش‌آموز توضیحاتی را در مورد راه‌حل مسئله درخواست می‌کند؛ بنابراین در پژوهش حاضر، پژوهشگر سعی دارد بسته آموزشی خودتعیین‌گری برای آموزش به دانشجو معلمان تدوین نماید و بررسی نماید که آیا بسته آموزشی مذکور بر رفتار کمک‌طلبی دانشجویان در مرحله پس‌آزمون و پیگیری تأثیر معنی‌داری دارد؟ با توجه به تحقیقات صورت گرفته در رابطه با تأثیر جنسیت بر پیشرفت تحصیلی محقق بر آن شد که تأثیر جنسیت را نیز بر متغیر رفتار کمک‌طلبی دانشجویان در مرحله پس‌آزمون و پیگیری بررسی و همچنین اثر تعاملی جنسیت و آموزش خودتعیین‌گری را بر متغیر مذکور مطالعه نماید. در واقع پژوهش حاضر به دنبال پاسخ به این سؤال است که آیا خودتعیین‌گری و جنسیت بر رفتار کمک‌طلبی دانشجویان در مرحله پس‌آزمون و پیگیری تأثیر دارد؟

### فرضیه‌های پژوهش

۱. آموزش خودتعیین‌گری بر رفتار کمک‌طلبی در دانشجویان تأثیر معناداری دارد.
۲. جنسیت بر متغیر رفتار کمک‌طلبی در دانشجویان تأثیر معناداری دارد.
۳. آموزش خودتعیین‌گری بر پذیرش کمک‌طلبی در دانشجویان تأثیر معنادار دارد.
۴. جنسیت بر پذیرش کمک‌طلبی در دانشجویان تأثیر معنادار دارد.

از کمک‌طلبی در آن‌ها افزایش می‌یابد، درحالی‌که کودکانی که معلمان آن‌ها سطوح بالاتری از اجبار نشان می‌دهند اختفا در آن‌ها تشدید می‌شود (مارچاند و اسکینر<sup>۱</sup>، ۲۰۰۷).

نتایج پژوهش قدم‌پور و سرمد (۱۳۸۲) نیز حاکی از اهمیت توجه به مؤلفه‌های انگیزشی - اجتماعی در رفتار کمک‌طلبی و عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان است. همچنین ریان و پنتریج (۱۹۹۷) در تحقیقات جداگانه‌ای نقش رفتار انگیزشی را در رفتار کمک‌طلبی مؤثر دانستند. مارچاند و اسکینر (۲۰۰۷) نیز معتقدند که کودکان با انگیزه بالا بیشتر احتمال دارد به دنبال کمک باشند و کودکانی که به دنبال کمک هستند به احتمال زیاد به‌طور فزاینده‌ای در وظایف یادگیری چالش‌انگیز درگیر می‌شوند.

همچنین در سال‌های اخیر تحولات جنسیتی گسترده‌ای در حوزه آموزش عالی و تحصیلات دانشگاهی به وقوع پیوسته که این تغییرات منحصر به تحولات کمی نیست و دیدگاه‌های جدیدتر بر ابعاد کیفی این تحولات تأکید داشته و آن را در عرصه وسیع‌تری از پیامدهای تحصیلی دنبال کرده‌اند که بخش عمده‌ای بر پیشرفت تحصیلی متمرکز بوده است. در تحقیقات بسیاری تفاوت دختران و پسران در متغیرهای تحصیلی مورد مطالعه گزارش شده است. بحرانی (۱۳۸۴) و خالد (۱۳۸۹) در انگیزش تحصیلی، (آلیس و نائوز، ۱۹۷۷؛ فراری، کین، ولف و بک، ۱۹۹۸؛ فراری، ولف، و سلی، شوف و بک، ۱۹۹۵؛ نقل از فراری و شر، ۲۰۰۰)، غائبی (۱۳۸۹)، تمدنی، حاتمی و هاشمی رزینی (۱۳۸۹)، کوثری (۱۳۹۰) فاتحی (۱۳۹۰)، سواری (۱۳۹۱) و آذر (۲۰۱۳) در اهمال‌کاری تحصیلی، ذبیح‌الهی، یزدانی و رزنه و غلامعلی لواسانی (۱۳۹۱) در خود ناتوان‌سازی تحصیلی و کسلز و آستین مایر (۲۰۱۳) در رفتار کمک‌طلبی تحصیلی تفاوت‌های جنسیتی گزارش کرده‌اند.

با توجه به نقشی که خودتعیین‌گری در رفتارهای تحصیلی فراگیران دارد و با توجه به آنکه خودتعیین‌گری یکی از ظرفیت‌های جهان‌شمول است و مبنای اعمال و

۵. آموزش خودتعیین‌گری بر اجتناب کمک‌طلبی در دانشجویان تأثیر معنادار دارد.

۶. جنسیت بر اجتناب کمک‌طلبی در دانشجویان تأثیر معنادار دارد.

## روش

**روش پژوهش، جامعه آماری و نمونه:** روش این پژوهش نیمه‌تجربی به صورت طرح پیش‌آزمون - پس‌آزمون، پیگیری با گروه کنترل بود. جامعه پژوهش شامل دانشجویان دانشگاه فرهنگیان پردیس امام سجاد (ع) و پردیس شهید باهنر (دانشجو معلمان) شهر بیرجند در سال تحصیلی ۹۶-۱۳۹۵. نمونه‌گیری به شیوه داوطلبانه انجام شد. در هر پردیس از بین داوطلبان ۴۰ نفر ثبت‌نام و هر گروه به صورت تصادفی ساده به دو گروه ۲۰ نفری آزمایش و گواه تقسیم شدند. حجم نمونه برای هر یک از گروه‌های آزمایش و کنترل ۲۰ نفر بود. دلاور (۱۳۸۸) و گال، بورگ و گال (۱۳۸۲) حجم نمونه برای تحقیقات آزمایشی را (در شرایط کنترل‌شده) ۱۵ نفر در هر گروه پیشنهاد کرده‌اند.

## ابزار سنجش

**بسته آموزشی خودتعیین‌گری:** این بسته ابتدا زیر نظر متخصصان برای اعتباریابی، بر روی ۴ دانشجو به صورت آزمایشی اجرا شد و موارد نقص و ابهام آن از دانشجویان مورد سؤال قرار گرفت و بررسی شد که آیا دانشجویان به راحتی با بسته آموزشی ارتباط برقرار می‌کنند. پس از اخذ نظر اساتید و اجرای آزمایشی، اصلاحات لازم انجام و بسته آموزشی نهایی به منظور آموزش به صورت کارگاه آموزشی در ۱۲ جلسه ۹۰ دقیقه‌ای به شرح زیر تدوین شد.

**مقیاس رفتار کمک‌طلبی<sup>۱</sup>:** این پرسشنامه توسط ریان و پیترریچ (۱۹۹۷) طراحی شده است. پرسشنامه کمک‌طلبی دارای ۲ بعد پذیرش کمک‌طلبی (آیتم نمونه: اگر نتوانم مسئله‌ای را حل کنم، از دیگران کمک می‌گیرم) (سؤال‌های ۱، ۳، ۵، ۷، ۱۱،

۱۳، ۱۴) و اجتناب از کمک‌طلبی (آیتم نمونه: اگر تکالیف درسی دشوار باشد، از کسی کمک نمی‌گیرم و خودم تلاش می‌کنم آن را حل کنم) (سؤال‌های ۲، ۴، ۶، ۸، ۹، ۱۰، ۱۲) است که هر بعد دارای ۷ گویه است که با استفاده از مقیاس درجه‌ای لیکرت از یک تا پنج (۱=کاملاً مخالفم، ۵=کاملاً موافقم) نمره‌گذاری می‌شود. این پرسشنامه نمره برش مشخصی ندارد. ریان و پیترریچ (۱۹۹۷) با روش آلفای کرونباخ، اعتبار مقیاس اجتناب از کمک‌طلبی را ۰/۸۹ گزارش کرد.

روایی و پایایی پرسشنامه رفتار کمک‌طلبی توسط قدم پور و سرمد (۱۳۸۲) انجام شد، بدین صورت که برای بررسی روایی پرسشنامه رفتار کمک‌طلبی از روش‌های تحلیل عاملی به روش تحلیل مؤلفه‌های اصلی استفاده کرده‌اند. به این ترتیب که بر اساس داده‌های به دست آمده از پاسخ تمام آزمودنی‌ها به پرسشنامه، تحلیل عاملی با چرخش واریماکس و ابلیمین استفاده کرده و بر اساس این روش سؤال‌های شماره ۳، ۶، ۷ و ۱۱ به دلیل بار عاملی پایین، کم بودن تعداد سؤالات عامل‌ها (حداکثر ۲ ماده) یا به دلیل اینکه در چند عامل دارای بار عاملی بالایی بودند حذف شده پس از آن مجدداً تحلیل عاملی با چرخش واریماکس و چرخش ابلیمین روی داده‌ها انجام شده و بر اساس هر دو چرخش واریماکس و ابلیمین برای پرسشنامه رفتار کمک‌طلبی ۲ عامل (پذیرش کمک‌طلبی و اجتناب از کمک‌طلبی) به دست آمده و ساختار عاملی چرخش واریماکس و ابلیمین یکسان بوده، نام‌گذاری عامل‌ها با توجه به محتوای سؤالات صورت گرفته است. در پژوهش قدم پور و سرمد (۱۳۸۲) همچنین برای بررسی پایایی پرسشنامه رفتار کمک‌طلبی از روش آلفای کرونباخ استفاده شده است. ضرایب آلفای به دست آمده برای هر یک از مؤلفه‌ها ۰/۶۸/۱ است که حاکی از پایایی نسبتاً بالا برای این مؤلفه‌های فرعی است. در تحقیق گنجی و همکاران (۱۳۹۰) اعتبار هر یک از مقیاس‌های پذیرش کمک‌طلبی و اجتناب از کمک‌طلبی بر اساس ضریب آلفای کرونباخ به ترتیب ۰/۷۲ و ۰/۷۸ محاسبه شده است، در این پژوهش نیز آلفای کرونباخ پرسشنامه ۰/۶۸ به دست آمد.

متغیرهای وابسته بررسی شد که نتایج در جدول ۱ ارائه شده است:

### یافته‌های پژوهش

#### بررسی پیش‌فرض نرمال بودن توزیع نمرات

به‌منظور بررسی پیش‌فرض نرمال بودن توزیع نمرات، نتایج آزمون شاپیرو ویلک در مورد نرمال بودن توزیع نمرات

جدول ۱. خلاصه محتوای آموزشی بر اساس برنامه زمان‌بندی شده

جلسه آموزش	محتوای آموزشی	تکالیف هر جلسه
جلسه ۱	معرفی کلی برنامه آموزشی، بیان اهداف کارگاه و ایجاد انگیزه، بیان قواعد کارگاه، معرفی سرفصل جلسات، اجرای پیش‌آزمون.	---
جلسه ۲	آموزش مهارت‌های تصمیم‌گیری، تصمیم‌گیری شامل تعاریف و آموزش مراحل و مؤلفه‌های تصمیم‌گیری و مراحل آن، مدل پردازش کلازینسکی، مدل سبک‌شناختی جودیس، چگونگی آموزش تصمیم‌گیری به دانش‌آموزان و انجام فعالیت تمرینی توسط دانشجویان	چگونه تصمیم‌گیری را به دانش‌آموزانتان آموزش می‌دهید؟ این آموزش را از چه تصمیم‌گیری‌هایی آغاز می‌کنید؟
جلسه ۳	مرور جلسه قبل، بررسی تکالیف و آموزش مهارت حل مسئله شامل تعریف، مراحل حل مسئله، روش پیشنهادی مانیز و ویزدوم، عوامل تسهیل‌گر و انجام فعالیت تمرینی توسط دانشجویان.	برای جلسه آینده ۵ گام حل مسئله را برای مسئله‌ای که اخیراً با آن مواجه شده‌اید بنویسید.
جلسه ۴	مرور جلسه قبل، بررسی تکالیف و آموزش مهارت هدف‌گزینی شامل تعریف و توضیح ویژگی‌های هدف، انواع هدف برحسب زمان، عوامل تأثیرگذار بر تعیین هدف و تعهد به آن، جهت‌گیری هدف پیشرفت، رابطه اهداف با اسناد و انجام فعالیت تمرینی توسط دانشجویان.	مدرس از شرکت‌کنندگان می‌خواهد که پرسشنامه تجدیدنظر شده هدف پیشرفت را تکمیل نموده، برای جلسه بعد نمره‌گذاری کرده و نوع جهت‌گیری هدف پیشرفتشان را مشخص کنند.
جلسه ۵	مرور جلسه قبل، بررسی تکالیف و آموزش خودتنظیمی شامل تعریف، مدل‌ها و ابعاد خودتنظیمی، مراحل خودتنظیمی با ذکر مثال، توضیح الگوی چرخه‌ای خودتنظیمی و انجام فعالیت تمرینی توسط دانشجویان.	برای یک درس عملی در این ترم مانند درس اختلالات یادگیری، مراحل خودتنظیمی را طی کنید.
جلسه ۶	مرور جلسه قبل، بررسی تکالیف و آموزش مکان کنترل شامل تعریف منبع کنترل و ابعاد آن، سوگیری یا خطای اسنادی، ارتباط اسناد و انتظارات، کاربرد نظریه اسناد در کلاس درس و انجام فعالیت تمرینی توسط دانشجویان.	چنانچه اسناد دانش‌آموز شما در رابطه با شکست امتحان، فقدان توانایی باشد وظیفه شما به‌عنوان معلم چیست؟
جلسه ۷	مرور جلسه قبل، بررسی تکالیف و آموزش مهارت ارتباط و همدلی شامل رویکرد اسلامی، عوامل تأثیرگذار بر روابط بین فردی، تعریف همدلی، راه‌های تقویت همدلی، مهارت برقراری ارتباط مؤثر با دانش‌آموز و انجام فعالیت تمرینی توسط دانشجویان.	در ارتباط باهم اتاقي خود در خوابگاه اصول ارتباط و همدلی را استفاده نمایید و برای ارائه در کارگاه یادداشت نمایید.
جلسه ۸	مرور جلسه قبل، بررسی تکالیف و آموزش خودکارآمدی شامل تعریف و عوامل مؤثر بر آن، ارتباط خودکارآمدی با شایستگی و موفقیت تحصیلی، چگونگی تربیت دانش‌آموز خودکارآمدی و انجام فعالیت تمرینی توسط دانشجویان.	برای جلسه بعد خودکارآمدی تحصیلی‌تان را به‌صورت دقیق در ابعاد حفظ، درک، خلاصه‌سازی، سازمان‌دهی و برنامه‌ریزی تحصیلی توصیف کنید.
جلسه ۹	مرور جلسه قبل، بررسی تکالیف و آموزش خودشکوفایی شامل تعریف، ویژگی‌های افراد خودشکوفای از نظر راجرز و مازلو و توضیحات مربوط، چگونگی رسیدن به خودشکوفایی و انجام فعالیت تمرینی توسط دانشجویان.	با خود بیندیشید که چگونه می‌توان به خودشکوفایی رسید.
جلسه ۱۰	مرور جلسه قبل، بررسی تکالیف، آموزش درونی سازی شامل تعریف درونی سازی، انواع انگیزش و تعریف آن، توضیح پیوستار خود رهبری، عوامل مؤثر بر درونی سازی، بررسی نحوه استدلال دانش‌آموزان با سطوح مختلف درونی سازی و انجام فعالیت تمرینی توسط دانشجویان.	در ارزشیابی چه اصولی را رعایت می‌کنید که به درونی سازی در دانشجویان کمک کند. (به ترتیب اولویت و با ذکر دلیل)
جلسه ۱۱	مرور جلسه قبل، بررسی تکالیف، کاربرد نظریه انگیزش در آموزش شامل ارتباط با نحوه مدیریت کلاس، ویژگی‌های معلم حامی خودمختاری، نقش تکالیف و نحوه مواجهه با آن، بازخوردها، پاداش‌ها، فرصت‌های آموزشی و علاقه‌مندی در خودتعیین‌گری دانش‌آموزان و انجام فعالیت تمرینی توسط دانشجویان.	چگونگی ایجاد علاقه‌مندی در خودتعیین‌گری دانشجویان را بیان کنید و انجام تکالیف تمرینی توسط دانشجویان در این زمینه.
جلسه ۱۲	مرور جلسه قبل و بررسی تکالیف، ارائه خلاصه‌ای از کل مباحث مطرح‌شده در طول دوره آموزشی، اجرای پس‌آزمون.	---

جدول ۲. نتایج آزمون شاپیرو ویلک در مورد نرمال بودن توزیع نمرات متغیرهای وابسته

متغیر	آماره آزمون	سطح معنی‌داری
پذیرش کمک طلبی	۰/۹۶	۰/۱۵
اجتناب کمک طلبی	۰/۹۷	۰/۳۰

همان‌طور که جدول ۲ نشان می‌دهد، سطح معنی‌داری پیش‌فرض نرمال بودن توزیع نمرات در متغیرهای وابسته رد برای متغیر کمک‌طلبی بیشتر از ۰/۰۵ است و نتیجه گرفته می‌شود که متغیر مذکور از توزیع نرمال برخوردار است و

جدول ۳. نتایج آزمون لوین برای بررسی پیش‌فرض همسانی واریانس‌های نمرات متغیرهای وابسته

متغیر	مقدار F	درجه آزادی ۱	درجه آزادی ۲	سطح معنی‌داری
پذیرش کمک‌طلبی	۰/۳۸	۱	۷۸	۰/۵۴
اجتناب کمک‌طلبی	۰/۵۴	۱	۷۸	۰/۴۷

همان‌طور که جدول ۳ نشان می‌دهد، سطح معنی‌داری برای متغیرهای تحقیق بیشتر از ۰/۰۵ است و نتیجه گرفته می‌شود که پیش‌فرض همسانی واریانس‌های نمرات در متغیرهای مذکور برقرار است.

جدول ۴. نتایج آزمون باکس برای بررسی پیش‌فرض تساوی کوواریانس‌های نمرات متغیرهای وابسته

سطح معنی‌داری	درجه آزادی ۲	درجه آزادی ۱	F	Box's M
۰/۱۴	۱۹۳۴۴/۹۴	۲۸	۱/۲۹	۴۰/۱۲

جدول ۴، آماره Box M را نشان می‌دهد که این آزمون فرض صفر را مورد آزمون قرار می‌دهد که ماتریس‌های کوواریانس مشاهده‌شده برای متغیرهای وابسته در بین گروه‌های مختلف برابرند. چون مقدار F در سطح خطای داده‌شده

جدول ۵. نتایج تحلیل کوواریانس چند متغیری تأثیر آموزش خودتعیین‌گری بر متغیر کمک‌طلبی در دانشجویان دختر و

پسر در مرحله بعد از مداخله

منبع تغییرات	آزمون	ارزش	مقدار F	درجه آزادی فرضیه	درجه آزادی خطا	سطح معنی‌داری	میزان تأثیر	توان آزمون
آموزش خودتعیین‌گری	لامبدای ویلکز	۰/۲۴۷	۳۰/۵۰۷	۷	۷۰	۰/۰۰۱	۰/۷۵۳	۱

در خصوص تأثیر آموزش بر رفتار کمک‌طلبی دانشجویان، داده‌های جدول (۵)، نشان می‌دهد تفاوت بین میانگین دو گروه بعد از مداخله در مجموع معنی‌دار است ( $p < 0/001$ )؛ به عبارت دیگر بین دانشجویانی که آموزش خودتعیین‌گری را دریافت کرده‌اند (گروه آزمایش) و

دانشجویانی که آموزش خودتعیین‌گری را دریافت نکرده‌اند (گروه کنترل) حداقل در یکی از متغیرهای وابسته بعد از مداخله تفاوت معنی‌داری وجود دارد؛ و  $75/3$  درصد تفاوت‌های متغیرها، مربوط به تفاوت بین دو گروه است.

جدول ۶. نتایج تحلیل کوواریانس چند متغیری تأثیر جنسیت بر متغیر کمک‌طلبی در دانشجویان دختر و پسر در مرحله

بعد از مداخله

منبع تغییرات	آزمون	ارزش	مقدار F	درجه آزادی فرضیه	درجه آزادی خطا	سطح معنی‌داری	میزان تأثیر	توان آزمون
جنسیت	لامبدای ویلکز	۰/۷۰۸	۴/۱۲۷	۷	۷۰	۰/۰۰۱	۰/۲۹۲	۰/۹۸

در خصوص تأثیر جنسیت بر رفتار کمک‌طلبی دانشجویان، بر اساس داده‌های جدول (۶)، مشخص می‌شود که تأثیر متغیر مستقل جنسیت در مدل معنی‌دار است ( $p < 0/001$ ) و این متغیر نقش مؤثری در مدل ایفا می‌کند، در نتیجه جنسیت تأثیر معنی‌داری بر متغیر کمک‌طلبی در دانشجویان دارد. به منظور تعیین تأثیر آموزش خودتعیین‌گری، جنسیت بر هریک از متغیرهای وابسته تحقیق، آزمون تحلیل کوواریانس را اجرا نموده و نتایج در جدول زیر ارائه شده است:

جدول ۷. نتایج تحلیل کوواریانس بر روی میانگین نمرات بعد از مداخله تأثیر آموزش خودتعیین‌گری بر کمک‌طلبی در

دانشجویان دختر و پسر دو گروه کنترل و آزمایش

منبع تغییرات	متغیرها	مجموع مجذورات	Df	میانگین مجذورات	F	P	میزان تأثیر	توان آزمون
آموزش	پذیرش کمک‌طلبی	۷۵۶/۴۵	۱	۷۵۶/۴۵	۳۳/۶۱۸	$< 0/001$	۰/۳۰۷	۱
خودتعیین‌گری	اجتناب کمک‌طلبی	۷۲۰	۱	۷۲۰	۴۷/۶۱۲	$< 0/001$	۰/۳۸۵	۱

فرضیه ۳ و ۵: آموزش خودتعیین‌گری بر پذیرش کمک‌طلبی و اجتناب کمک‌طلبی در دانشجویان تأثیر معنادار دارد. در خصوص اثر آموزش بر پذیرش کمک‌طلبی چنان‌که جدول (۷) نشان می‌دهد، بین میانگین نمره متغیر پذیرش کمک‌طلبی، اجتناب کمک‌طلبی بعد از مداخله در دانشجویان

دو گروه آزمایش و کنترل تفاوت معنی‌داری وجود دارد ( $p < 0/001$ )؛ به عبارت دیگر آموزش خودتعیین‌گری بر اجتناب کمک‌طلبی و پذیرش کمک‌طلبی دانشجویان در مرحله بعد از مداخله تأثیر معنی‌داری دارد. همچنین میزان تأثیر برای متغیر پذیرش کمک‌طلبی  $0/307$  است.



جدول ۸. نتایج تحلیل کوواریانس بر روی میانگین نمرات بعد از مداخله تأثیر جنسیت بر رفتار کمک‌طلبی در دانشجویان دختر و پسر دو گروه کنترل و آزمایش

منبع تغییرات	متغیرها	مجموع مجذورات	df	میانگین مجذورات	F	P	میزان تأثیر	توان آزمون
جنسیت	پذیرش کمک طلبی	۳۹/۲	۱	۳۹/۲	۱/۷۴۲	۰/۱۹۱	۰/۰۲۲	۰/۲۵۶
	اجتناب کمک طلبی	۰/۰۵	۱	۰/۰۵	۰/۰۰۳	۰/۹۵۴	۰/۰۰۱	۰/۰۵

فرضیه ۴ و ۶: جنسیت بر پذیرش کمک‌طلبی و اجتناب کمک‌طلبی در دانشجویان تأثیر معنادار دارد. جنسیت بر پذیرش کمک‌طلبی ۰/۰۲۲ درصد در جدول (۸) گزارش شده است. در خصوص اثر جنسیت بر پذیرش کمک طلبی، اجتناب کمک‌طلبی مندرجات جدول (۸) حاکی از این است که از حیث جنسیت تفاوت معنی‌داری دیده نمی‌شود. میزان تأثیر

**مرحله پیگیری**

جدول ۹. نتایج تحلیل کوواریانس چند متغیری تأثیر آموزش خودتعیین‌گری بر متغیرهای وابسته در دانشجویان دختر و پسر در مرحله پیگیری

منبع تغییرات	آزمون	ارزش	مقدار F	درجه آزادی فرضیه	درجه آزادی خطا	سطح معنی‌داری	میزان تأثیر	توان آزمون
آموزش خودتعیین‌گری	لامبدای ویلکز	۰/۲۰۸	۳۸/۱۱۱	۷	۷۰	۰/۰۰۱	۰/۷۹۲	۱
جنسیت	لامبدای ویلکز	۰/۶۶۸	۴/۹۶۶	۷	۷۰	۰/۰۰۱	۰/۳۳۲	۰/۹۹۴
آموزش*جنسیت	لامبدای ویلکز	۰/۸۳۹	۱/۹۲۲	۷	۷۰	۰/۰۷۹	۰/۱۶۱	۰/۷۱۹

در خصوص تأثیر آموزش خودتعیین‌گری بر پذیرش کمک طلبی، اجتناب کمک‌طلبی در مرحله پیگیری چنانکه داده‌های جدول (۹) نشان می‌دهد تفاوت بین میانگین‌های دو گروه در مرحله پیگیری با توجه به متغیرهای وابسته در مجموع معنی‌دار است ( $p < 0/001$ ). در خصوص تأثیر جنسیت بر خود پذیرش کمک طلبی، اجتناب کمک طلبی، در مرحله پیگیری بر اساس داده‌های جدول (۹) مشخص می‌شود که تأثیر متغیر مستقل جنسیت در مدل در مرحله پیگیری معنی‌دار است ( $p < 0/001$ ) و این متغیر نقش مؤثری در مدل در مرحله پیگیری ایفا می‌کند. همچنین ملاحظه می‌شود که ۰/۳۳ درصد تفاوت‌های فردی در متغیرها، مربوط به تفاوت در جنسیت است. در خصوص اثر تعاملی آموزش و جنسیت بر پذیرش کمک طلبی، اجتناب کمک طلبی، در مرحله پیگیری چنانکه، سطح معنی‌داری اثر متقابل گروه و جنسیت ۰/۰۷۹ است که از ۰/۰۵ بیشتر بوده و نشان می‌دهد که اثر متقابل گروه و جنسیت تأثیر معنی‌داری در مدل ندارد.

جدول ۱۰. نتایج تحلیل کوواریانس بر روی میانگین نمرات در مرحله پیگیری متغیرهای وابسته در دانشجویان دختر و

پسر دو گروه کنترل و آزمایش

منبع تغییرات	متغیرها	مجموع مجذورات	df	میانگین مجذورات	F	P	میزان تأثیر	توان آزمون
آموزش	پذیرش کمک‌طلبی	۳۲۴/۰۱۳	۱	۳۲۴/۰۱۳	۴۶/۷۴۰	<۰/۰۰۱	۰/۳۸۱	۱
خودتعیین‌گری	اجتناب کمک‌طلبی	۵۱۰/۰۵۰	۱	۵۱۰/۰۵۰	۴۹/۹۳۴	<۰/۰۰۱	۰/۳۹۷	۱
جنسیت	پذیرش کمک‌طلبی	۳۲/۵۱۳	۱	۳۲/۵۱۳	۴/۶۹۰	۰/۰۳۳	۰/۰۵۸	۰/۵۷۱
	اجتناب کمک‌طلبی	۱/۸	۱	۱/۸	۰/۱۷۶	۰/۶۷۶	۰/۰۰۲	۰/۰۷
آموزش*جنسیت	پذیرش کمک‌طلبی	۲۱/۰۱۳	۱	۲۱/۰۱۳	۳/۰۳۱	۰/۰۸۶	۰/۰۳۸	۰/۴۰۵
	اجتناب کمک‌طلبی	۰/۰۵۰	۱	۰/۰۵۰	۰/۰۰۵	۰/۹۴۴	۰/۰۰۰	۰/۰۵۱

### بحث و نتیجه‌گیری

نتایج تحقیق حاضر نشان داد که بین نمرات رفتار کمک‌طلبی دانشجویان گروه آموزش و گواه در پس‌آزمون تفاوت معناداری داشته است، بنابراین می‌توان بیان کرد جلسات آموزشی خودتعیین‌گری تأثیر مثبت و معناداری بر رفتار کمک‌طلبی داشته است. این یافته با نتایج تحقیق‌های گلستانه و عسکری (۱۳۹۳) بارتلوم و همکاران (۲۰۰۶) و مارچ‌اند و اسکینر (۲۰۰۷) تقریباً همسو است.

عابدینی و همکاران (۱۳۹۳) به بررسی روابط بین باورهای انگیزشی (باورهای خودکارآمدی، باورهای کنترل یادگیری و اضطراب امتحان) و راهبردهای شناختی و فراشناختی با پیشرفت تحصیلی در دانش‌آموزان دختر سوم دبیرستان رشته علوم انسانی پرداختند، نتایج این پژوهش نشان داد که خودتنظیمی و کمک‌طلبی از همسالان رابطه وجود دارد. در واقع می‌توان گفت که کمک‌طلبی، یکی از راهبردهای فراشناختی مورد استفاده در یادگیری خودنظم‌بخش است که فراگیران با استفاده از آن می‌توانند موقعیت‌ها را به نحوی ترتیب دهند که به یادگیری و عملکرد تحصیلی بهتری نائل شوند، بنابراین می‌توان به یقین گفت که کمک‌طلبی تحصیلی یکی از راهبردهای مؤثر و مناسب در

در خصوص تأثیر آموزش خودتعیین‌گری جدول (۱۰) نشان می‌دهد، بین میانگین نمره متغیر پذیرش کمک‌طلبی، اجتناب کمک‌طلبی، در مرحله پیگیری در دو گروه آزمایش و کنترل تفاوت معنی‌داری وجود دارد زیرا سطح معنی‌داری برای همه آن‌ها از ۰/۰۵ کمتر است؛ به عبارت دیگر آموزش خودتعیین‌گری بر کاهش اجتناب کمک‌طلبی و پذیرش کمک‌طلبی دانشجویان گروه آزمایش در مرحله پیگیری تأثیر معنی‌داری دارد.

همچنین میزان تأثیر آموزش خودتعیین‌گری برای پذیرش کمک‌طلبی ۰/۳۸۱ است.

به منظور بررسی تأثیر جنسیت طبق مندرجات جدول (۱۰) می‌توان نتیجه گرفت که از حیث جنسیت بین پذیرش کمک‌طلبی در دانشجویان دختر و پسر تفاوت معنی‌داری وجود دارد ( $p < 0/05$ ). همچنین میزان تأثیر برای پذیرش کمک‌طلبی ۰/۰۵۸ است.

در خصوص تأثیر تعامل آموزش و جنسیت بر هر یک از متغیرهای وابسته در مرحله پیگیری همان‌طور که ملاحظه می‌شود تأثیر اثر متقابل گروه و جنسیت بر متغیرهای وابسته معنی‌دار نیست زیرا سطح معنی‌داری آن‌ها از ۰/۰۵ بیشتر است.

خودتنظیمی و خودتعیین‌گری است (زمانی و همکاران، ۱۳۹۴). در نتیجه می‌توان گفت که هنگامی که فراگیران با موقعیت‌هایی مواجه می‌شوند که در آن موقعیت‌ها نمی‌توانند خواسته‌های خود را برآورده کنند و برای انجام تکالیف و یادگیری خود به کمک نیاز دارند، در چنین موقعیت‌هایی فراگیران باید از نیاز به کمک خود، آگاه باشند و برای کمک گرفتن از دیگران تصمیم بگیرند که از چه راهکارهایی استفاده کنند. به نوعی کمک طلبی، ابزاری برای فراگیرانی است که کمک گرفتن را روشی برای بهبود درک و فهم خویش و افزایش توانمندی‌هایشان، تلقی می‌کنند تا بدین وسیله مسائل و مشکلات درسی خویش را به صورت مستقل حل کنند. کمک‌طلبی اجرایی، بر پیدا کردن و به دست آوردن پاسخ صحیح سؤالات است (پترسون، ۲۰۰۱).

تبیین این یافته تحقیقی به کمک مدل مارچندو اسکینر (۲۰۰۷) امکان‌پذیر است. مدل مذکور نشان می‌دهد. بافت اجتماعی در یک مسیر غیرمستقیم از طریق ارضای نیازهای بنیادین روان‌شناختی، باعث افزایش کمک‌طلبی تحصیلی می‌گردد. در واقع نیازهای بنیادین روان‌شناختی متغیر واسطه‌ای یا میانجی هستند. چنانچه بافت اجتماعی حمایتگر نباشد و نیازهای بنیادین ارضا نگردد، منجر به اجتناب از کمک‌طلبی می‌گردد. با توجه به اینکه یکی از ابعاد مهم خودتعیین‌گری، نیازهای بنیادین روان‌شناختی هستند، با توجه به مدل مارچ‌اندو اسکینر (۲۰۰۷) تأثیر آموزش خودتعیین‌گری بر کمک‌طلبی (پذیرش و اجتناب) توجیه‌پذیر است.

بر اساس نظر مارچ‌اندو اسکینر (۲۰۰۷) کودکان با انگیزه بالا بیشتر احتمال دارد به دنبال کمک باشند و کودکانی که به دنبال کمک هستند به احتمال زیاد به طور فزاینده‌ای در وظایف یادگیری چالش‌انگیز درگیر می‌شوند. با توجه به ارتباط انگیزه و کمک‌طلبی تحصیلی و با در نظر گرفتن انگیزه به عنوان بخش مهمی در نظریه خودتعیین‌گری، تأثیر آموزش خودتعیین‌گری بر کمک‌طلبی تحصیلی دور از انتظار نیست. تبیین سوم به رویکرد ریان و دسی (۲۰۰۰b) در زمینه اهداف

با عنوان تئوری محتوای هدف مربوط است که یکی از تئوری‌های تشکیل‌دهنده خودتعیین‌گری است و به تمایز بین اهداف ذاتی و بیرونی و تأثیر آن‌ها بر انگیزه و سلامتی می‌پردازد. قدم‌پور و سرمد (۱۳۸۲) نیز بهترین متغیرهای پیش‌بینی‌کننده پذیرش کمک‌طلبی را اهداف تکلیف‌مدار و ادراک لیاقت اجتماعی و بهترین متغیر پیش‌بینی‌کننده اجتناب از کمک‌طلبی را اهداف بیرونی برشمرده‌اند. پس با توجه به مینی تئوری محتوای هدف نیز تأثیر آموزش خودتعیین‌گری بر کمک‌طلبی قابل تبیین است. تبیین چهارم با توجه به مینی تئوری ارزیابی شناختی در تئوری کلان خودتعیین‌گری قابل توضیح است که به نوع برخورد دانش‌آموز با تکلیف به عنوان یک عامل فردی مؤثر در درونی سازی پرداخته است. در این راستا یافته‌های پاکدامن و حجازی (۱۳۸۰) نشان داد که دانش‌آموزان در شرایط تکلیف درگیر بیشتر اقدام به کمک‌طلبی نموده و هدف از آن را بهبود یادگیری و رسیدن به موقعیت بیان می‌کنند در مقابل در شرایط خوددرگیر، دانش‌آموزان کمتر به جستجوی کمک پرداخته و هدف از اقدام به کمک‌طلبی را دشواری تکلیف بیان می‌دارند. پس با توجه به این مورد تأثیر آموزش خودتعیین‌گری بر کمک‌طلبی قابل انتظار است.

مطابق با نظر کارابینیک (۲۰۱۱) که رفتار کمک‌طلبی را به عنوان یک استراتژی یادگیری خودتنظیمی معرفی کرده است و همچنین نتایج تحقیق بمبوتی و وایت که (۲۰۱۳) نشان داد خودکارآمدی، انگیزش درونی و استفاده از استراتژی کمک‌طلبی موجب انجام بهتر تکالیف و یادگیری خودآموز افراد می‌شود، با توجه به اینکه مهارت خودتنظیمی و خودکارآمدی به عنوان مؤلفه خودتعیین‌گری به کمک بسته آموزشی، آموزش داده می‌شوند، بنابراین تأثیر آموزش خودتعیین‌گری بر رفتار کمک‌طلبی تحصیلی قابل توضیح است.

معنادار نبودن تفاوت کمک‌طلبی بین دانشجویان دختر و پسر یا به عبارت دیگر معنادار نبودن تأثیر جنسیت بر متغیر کمک‌طلبی در تحقیق حاضر با نتایج تحقیق‌های شنکی و

از کمک گرفتن از دیگران، دست یافتن به پاسخ صحیح بوده و رسیدن سریع به نتایج دلخواه یعنی گرفتن نمره است حتی اگر مفهوم و معنای مطالب درسی را درک نکنند این یافته با نتایج پژوهش زمانی، عظیمی و سلیمانی، در یک راستا است (زمانی، عزیزی و سلیمانی، ۱۳۹۱)؛ زیرا نظام‌های ارزشی زنان و مردان متفاوت است. برای مردان مهم است که به نتایج آنی دست یافته است، در صورتی که برای زنان حس شهرت و کامیابی که از نتیجه تلاش خود به دست می‌آورند دارای ارزش بیشتری است، از این رو کمک‌طلبی ابزاری را ترجیح می‌دهند (ارگان، ۲۰۰۰).

در نهایت اینکه می‌توان به تفاوت نگرش و دیدگاه دختران و پسران نسبت به کمک‌طلبی تحصیلی اشاره نمود که دختران بیش از پسران کمک‌طلبی را نشانه ضعف می‌دانند، در نتیجه نسبت به پسران کمتر به سمت استفاده از کمک‌طلبی می‌روند.

ذکر این نکته لازم به شمار می‌رود که در پس‌آزمون هرچند میانگین نمرات پذیرش رفتار کمک‌طلبی تحصیلی دختران نسبت به پسران بالاتر بوده در عین حال این تفاوت در حد معنادار نبوده است؛ اما علی‌رغم تداوم اثر آموزش در مرحله پیگیری دختران نسبت به پسران بیشتر افت نموده‌اند. به نظر می‌رسد در دوره آموزش بیشتر نگرش دختران تحت تأثیر قرار گرفته و جو و فضای آموزش بیشتر بر نگرش مثبت نسبت به رفتار کمک‌طلبی در دختران تأثیرگذار بوده است.

این مطالعه دارای محدودیت‌هایی است، از جمله این که این پژوهش تنها بر روی دانشجویان دانشگاه فرهنگیان شهر بیرجند انجام شده است، پس نمی‌توان در خصوص تعمیم نتایج به سایر دانشجویان اظهار نظر کرد. هم‌چنین نمونه از دانشجویان رشته‌های علوم انسانی دانشگاه انتخاب شده که این امر در کاربرد نتایج برای دانشجویان سایر رشته‌ها باید لحاظ شود؛ بنابراین پیشنهاد می‌شود که مطالعه در سایر شهرها تکرار شود تا شواهدی از روابط به دست آمده فراهم شود و تأثیر آموزش بسته آموزشی به شیوه‌های غیر کارگاهی به عنوان مثال الکترونیکی نیز می‌تواند مورد پژوهش قرار گیرد.

همکاران (۲۰۱۵)، کسلز و آستین مایر (۲۰۱۳) مبنی بر تمایل بیشتر دختران به رفتار کمک‌طلبی نسبت به پسران، همسو نیست. در تبیین نتایج چند نکته قابل ذکر است اول اینکه معنادار نبودن تأثیر جنسیت بر متغیر کمک‌طلبی تحصیلی با توجه به نتایج تحقیقات اخیر دور از انتظار نیست. تحقیقات نشان می‌دهد که در سال‌های اخیر تفاوت‌های جنسیتی کاهش پیدا کرده است؛ که علت را می‌توان تغییرات اجتماعی، مراحل اجتماعی شدن، تغییر در بافته‌ای فرهنگی و ایجاد فرصت‌های مساوی برای هر دو جنس دانست.

همچنین نتایج تحلیل کوواریانس حاکی از تأثیر جنسیت بر پذیرش کمک‌طلبی در مرحله پیگیری است و نشان‌دهنده تفاوت میانگین پذیرش کمک‌طلبی بین دختران و پسران است. از مقایسه میانگین نمرات دختران و پسران روشن می‌شود که این برتری به نفع پسران است. یافته اخیر با استناد به تحقیق قدم پور و سرمد (۱۳۹۱) تبیین می‌شود. قدم پور و سرمد (۱۳۸۲) نقش باورهای انگیزشی در رفتار کمک‌طلبی و دانش آموزان را بررسی کرده و دریافته‌اند که بهترین متغیرهای پیش‌بینی کننده پذیرش کمک‌طلبی عبارت‌اند از: اهداف تکلیف‌مدار و ادراک لیاقت اجتماعی. با توجه به تمایل بیشتر دختران نسبت به پسران در استفاده از عملکرد گرایشی و به نمایش گذاشتن عملکرد انتظار می‌رود رفتار پذیرش کمک‌طلبی کمتری نسبت به پسران نشان دهند. همچنین با توجه به شرایط اجتماعی جامعه، دختران نسبت به پسران کمتر از احساس لیاقت اجتماعی برخوردارند، در نتیجه رفتار کمک‌طلبی کمتری نسبت به پسران نشان می‌دهند.

همچنین در زمینه تأثیر جنسیت بر کمک‌طلبی نتایج این پژوهش با پژوهش زمانی، عابدینی و کیانی (۱۳۹۴) همسو است ولی از نظر نوع منبع مورد استفاده برای کمک‌طلبی بین زنان و مردان تفاوتی مشاهده نمی‌شود. بر اساس نتایج به دست آمده در پژوهش زمانی و همکاران (۱۳۹۴) می‌توان چنین استنباط نمود که دانشجویان پسران احتمالاً به دلیل مشغله زیاد و درگیر بودن با مسائل غیردرسی همچون مسائل شغلی بیشتر به دنبال کمک‌طلبی اجرایی بودند؛ یعنی هدفشان

## منابع

- بحرانی، م. (۱۳۸۴). مطالعه انگیزش تحصیلی دانش آموزان متوسطه استان فارس و عوامل همبسته با آن. *علوم اجتماعی و انسانی دانشگاه شیراز*، ۲۲، ۴، ۱۱۵-۱۰۴.
- تمدنی، م؛ حاتمی، م؛ هاشمی رزینی، ه. (۱۳۸۹). خودکارآمدی عمومی، اهمال کاری تحصیلی و پیشرفت تحصیلی دانشجویان. *روان‌شناسی تربیتی*، ۶، ۱۷، ۸۶-۶۵.
- ذبیح الهی، ک؛ یزدانی ورزنده، م؛ غلامعلی لواسانی، م. (۱۳۹۱). خودکارآمدی تحصیلی و خود ناتوان سازی در دانش آموزان دبیرستانی. *روان‌شناسی تحولی*، ۹، ۳۴، ۲۱۲-۲۰۳.
- رستگار خالد، ا. (۱۳۸۹). تفاوت‌های جنسیتی در انگیزش و پیشرفت تحصیلی دانشجویان. *مطالعات راهبردی زنان*، ۱۳، ۵۰، ۱۲۲-۸۱.
- زمانی، ب؛ عابدینی، ی؛ کیانی ز. (۱۳۹۴). مقایسه ابعاد مختلف کمک‌طلبی تحصیلی دانشجویان مجازی و حضوری برحسب عوامل دموگرافیک. *فصلنامه دانشگاهی یادگیری الکترونیکی (مدیا)*، ۶، ۱، ۵۷-۴۸.
- زمانی، ب؛ عظیمی، س؛ سلیمانی، ن. (۱۳۹۱). مقایسه عوامل مؤثر بر سرقت علمی برحسب جنسیت و رشته تحصیلی از دیدگاه دانشجویان. *فصلنامه اخلاق در علوم و فناوری*، ۷، ۳، ۳۶-۲۴.
- سعیدی رضوانی، ط؛ کارشکی، ح؛ حجازی ا. (۱۳۹۶). بررسی وضعیت کمک‌طلبی پژوهشی در بین دانشجویان دانشگاه فردوسی مشهد. *پژوهش‌های تربیتی*، ۳۵، ۱۱۰-۹۳.
- سواری، ک. (۱۳۹۱). بررسی میزان رواج اهمال کاری تحصیلی در دانشجویان (دختر و پسر) دانشگاه پیام نور اهواز. *شناخت اجتماعی*، ۱، ۲، ۶۸-۶۲.
- عابدینی، ی؛ باقریان، ر؛ کدخدایی، م. (۱۳۸۹). بررسی رابطه باورهای انگیزشی و راهبردهای شناختی - فراشناختی با پیشرفت تحصیلی: آزمون مدل‌های رقیب. *تازه‌های علوم شناختی*، ۳، ۴۸-۳۴.
- غانی، م. (۱۳۸۹). *بررسی تفاوت‌های سنی و جنسی در رابطه کمال‌گرایی و اهمال‌کاری و تصویر بدنی با عزت‌نفس و*
- پیشرفت تحصیلی. پایان‌نامه کارشناسی ارشد، دانشکده روان‌شناسی، دانشگاه محقق اردبیلی.
- فاتحی، ی. (۱۳۹۰). *بررسی شیوع اهمال‌کاری تحصیلی و ارتباط آن با خودکارآمدی تحصیلی و عادت‌های مطالعه در دانش‌آموزان مقطع متوسطه شهر شیراز*. پایان‌نامه کارشناسی ارشد، دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی، دانشگاه فردوسی مشهد.
- قدم‌پور، ع؛ سرمد، ز. (۱۳۸۲). نقش باورهای انگیزشی در رفتار کمک‌طلبی و پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان. *مجله روان‌شناسی*، ۷، ۲، ۱۲۶-۱۱۲.
- کوثری، ر. (۱۳۹۰). *بررسی وضعیت اهمال‌کاری در دانش‌آموزان دبیرستانی و رابطه آن با انگیزه پیشرفت و اضطراب امتحان*. پایان‌نامه کارشناسی ارشد، دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی، دانشگاه فردوسی مشهد.
- گنجی، ک؛ نوابخش، م؛ ذبیحی ر. (۱۳۹۰). *رابطه سبک‌های هویت و سلامت اجتماعی با رفتار کمک‌طلبی در دانش‌آموزان پیش‌دانشگاهی در ریاضیات*. *فصلنامه روان‌شناسی تربیتی*، ۲۲، ۷، ۱۲۳-۹۵.
- Azar, F. S. (2013). Self-efficacy, achievement motivation and academic procrastination as predictors of academic achievement in pre-college students. *Proceeding of the Global Summit on Education*, 173-178.
- Bartholomé, T., Stahl, E., Pieschl, S., & Bromme, R. (2006). What matters in help-seeking? A study of help effectiveness and learner-related factors. *Computers in Human Behavior*, 22, 1, 113-129.
- Beisler, M., & Medaille, A. (2016). How Do Students Get Help with Research Assignments? Using Drawings to Understand Students' Help Seeking Behavior. *The Journal of Academic Librarianship*, 42, 4, 390-400
- Bembenutty, H., & White, M. C. (2013). Academic performance and satisfaction with homework completion among college students. *Learning and Individual Differences*, 24, 83-88.
- Butler, R. (1998). Determinants of help seeking: Relations between perceived reasons for classroom help-avoidance and help-seeking behaviors in an experimental context. *Journal of Educational Psychology*, 90, 4, 630-643.

- Butler, R. (2006). *An achievement goal perspective on student help seeking and teacher help giving in the classroom: Theory, research, and educational implications*. Help seeking in academic settings: Goals, groups, and contexts, 15-44.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). The "what" and "why" of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry*, 11, 4, 227-268.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2011). Levels of analysis, regnant causes of behavior and well-being: The role of psychological needs. *Psychological Inquiry*, 22, 1, 17-22.
- Deci, E. L., & Vansteenkiste, M. (2004). Self-determination theory and basic need satisfaction: Understanding human development in positive psychology. *Ricerche di Psicologia*, 27, 17-34.
- Ferrari, J. R., & Beck, B. L. (1998). Affective responses before and after fraudulent excuses by academic procrastinator. *Education*, 118, 4, 529-538.
- Ferrari, J., Parker, J., & Ware, C. (1992). Academic procrastination: Personality correlates with Myers-Briggs types, self-efficacy, and academic locus of control. *Journal of Social Behavior and Personality*, 7, 495-502.
- Ibarra-Rovillard, M. S., & Kuiper, N. A. (2011). Social support and social Negativity findings in depression: Perceived responsiveness to basic psychological needs. *Clinical Psychology Review*, 31, 342-352.
- Kakhnovets, R. (2011). Relationships among personality, expectations about counseling, and help seeking attitudes. *Journal of Counseling & Development*, 89, 11-19.
- Karabenick, S. A. (2011). Classroom and technology-supported help seeking: The need for converging research paradigms. *Learning and Instruction*, 21, 2, 290-296.
- Kessels, U., & Steinmayr, R. (2013). Macho-man in school: Toward the role of gender role self-concepts and help seeking in school performance. *Learning and Individual Differences*, 23, 234-240.
- Kuo, B., Roldan-Bau, A. & Lowinger, R. (2015). Psychological Help-Seeking among Latin American Immigrants in Canada: Testing a Culturally-Expanded Model of the Theory of Reasoned Action Using Path Analysis. *International Journal for the Advancement of Counselling*, 37: 179-197.
- Madan, C. R., Teitge, B. D. (2013). *The Benefits of Undergraduate Research: The Student's Perspective*. The Mentor: An Academic Advising Journal.
- Marchand, G., & Skinner, E. A. (2007). Motivational dynamics of children's academic help-seeking and concealment. *Journal of Educational Psychology*, 99, 1, 65-82.
- Marshik, T. T. (2010). *Teachers and students psychological need satisfaction as predictors of students' academic achievement*. Doctoral dissertation, University of Florida, 110-112.
- McLafferty, E., & Farley, A. H. (2006). Analyzing qualitative research data using computer software. *Nurs Times 13-19*. 102, 24, 34-6.
- Meerah, T. S. M., Osman, K., Zakaria, E., Haji Ikhsan, Z., Krish, P., Koh Choo Lian, D., & Mahmud, D (2012). Measuring graduate students research skills, *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 60: 626-629.
- Newman, R. S. (1990). Children's help-seeking in the classroom: The role of motivational factors and attitudes. *Journal of Educational Psychology*, 82, 1, 71-80.
- Newman, R. S. (1998). Student's help-seeking during problem-solving: Influences of personal and contextual achievement goals. *Journal of Educational Psychology*, 90, 644-658.
- Newman, R. S., & Goldin, L. (1990). Children's reluctance to seek help with schoolwork. *Journal of Educational Psychology*, 82, 1, 92-100.
- Newman, R. S., & Schwager, M. T. (1995). Students' help seeking during problem solving: Effects of grade, goal, and prior achievement. *American Educational Research Journal*, 32, 2, 352-376.
- Niemiec, C. P., & Ryan, R. M. (2009). Autonomy, competence, and relatedness in the classroom applying self-determination theory to educational practice. *Theory and research in Education*, 7, 2, 133-144.
- Orange G. (2000). *International Perspectives on Tele-Education and Virtual Learning Environments*. London: Ashgate.
- Perry, F. (2016). *Academic Help Seeking Constructs and Group Differences: An Examination of First-Year University Students*. Dissertation Educational psychology; Higher education. University of Nevada, Reno.
- Peterson PW. (2001). The Debate About online Learning: Key Issues for Writing Teachers. *Computers and Composition*. 18, 4, 57-70.
- 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.

- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2017). *Self-Determination Theory: Basic Psychological Needs in Motivation, Development, and Wellness*. New York: Guilford
- Schenke, K., Lam, A. C., Conley, A. M., & Karabenick, S. A. (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.
- Tian, L., Chen, H., & Huebner, E. S. (2013). The longitudinal relationships between basic psychological needs satisfaction at school and school-related subjective well-being in adolescents. *Social Indicators Research*, 119, 1, 353-372.
- Urduan, T., & Schoenfelder, E. (2006). Classroom effects on student motivation: Goal structures, social relationships, and competence beliefs. *Journal of school psychology*, 44, 5, 331-349.