

The Comparison of Effects of Academic Motivation Training And help-Seeking Strategies on Student's Academic Engagement by Controlling the Performance-Approach Goal

Seyed Javad Hosseini^{1✉}  | Gholam Hossein Maktabi²  | Manijeh Shehni Yailagh³  | Morteza Omidian⁴ 

1. Corresponding Author, Phd, Educational Psychology, Department of Psychology, Faculty of Education and Psychology, Shahid Chamran University Of Ahvaz, Ahvaz, Iran. E-mail: Seyedjavadhosseini19@yahoo.com
2. Professor, Department of Psychology, Faculty of Education and Psychology, Shahid Chamran University Of Ahvaz, Ahvaz, Iran. E-mail: ghmaktabi@scu.ac.ir
3. Professor, Department of Psychology, Faculty of Education and Psychology, Shahid Chamran University Of Ahvaz, Ahvaz, Iran. E-mail: shehniyailagh@scu.ac.ir
4. Professor, Department of Psychology, Faculty of Education and Psychology, Shahid Chamran University Of Ahvaz, Ahvaz, Iran. E-mail: morteza_omid@scu.ac.ir

Article Info	ABSTRACT
Article type: Research Article Article history: Received: 27 March 2024 Received in revised form: 4 November 2024 Accepted: 11 August 2025 Published online: 22 September 2025 Keywords: Academic Motivation Training, Help-seeking Strategies, Academic Engagement, Performance Approach Goal.	The present study aimed to compare the effect of academic motivation training and help-seeking strategies on academic engagement of high school students by controlling performance approach goal. The research method was an experimental field study with a large control group design, included two experimental groups and one control group. The statistical population included all ninth-grade students of boys' high schools in districts 1 and 2 of Zahedan city in the number of 5169 people in Academic Year 2020-2021, of which Sixty students were assigned to three groups of 20, two experimental groups and one control group. In the pre-test and post-test, Reeve and Tseng's Academic Engagement Scale (2011), and in the pre-test Elliott and McGregor's (2001) Achievement Goal Questionnaire (performance approach goal) were answered. Data analysis was done by SPSS version 26 software and univariate covariance tests and Benferroni pairwise comparison. The results indicated that academic motivation training methods significantly affect by controlling the performance-approach goal, on variable academic engagement ($p < 0.05$). But, help-seeking strategies no significant affect by controlling the performance-approach goal, on variable academic engagement. According to the findings, academic motivation Training makes students more Engagement in their educational assignments and achieve academic success by being more active and participating in assignments.
Cite this article: Hosseini, J., Maktabi, Gh., Shehni Yailagh, M., & Omidian, M (2025). The Comparison of Effects of Academic Motivation Training And help-Seeking Strategies on Student's Academic Engagement by Controlling the Performance-Approach Goal. <i>Journal of Educational Psychology Studies</i>, 22 (59), 63-91. DOI: 10.22111/JEPS.2025.48297.5685	



© The Author(s).

DOI: 10.22111/JEPS.2025.48297.5685

Publisher: University of Sistan and Baluchestan



مقایسه تأثیر آموزش انگیزش تحصیلی و راهبردهای کمک‌خواهی بر التزام تحصیلی دانش‌آموزان با کنترل هدف عملکردگرا

سید جواد حسینی^۱ | غلامحسین مکتبی^۲ | منیجه شهنی ییلاق^۳ | مرتضی امیدیان^۴

۱. نویسنده مسئول، دکتری روانشناسی تربیتی، گروه روانشناسی، دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی، دانشگاه شهید چمران اهواز، اهواز، ایران. رایانامه:

Seyedjavadhosseini19@yahoo.com

۲. استاد، گروه روانشناسی، دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی، دانشگاه شهید چمران اهواز، اهواز، ایران. رایانامه: ghmaktabi@scu.ac.ir

۳. استاد، گروه روانشناسی، دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی، دانشگاه شهید چمران اهواز، اهواز، ایران. رایانامه: shehniyailagh@scu.ac.ir

۴. استاد، گروه روانشناسی، دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی، دانشگاه شهید چمران اهواز، اهواز، ایران. رایانامه: morteza_omid@scu.ac.ir

اطلاعات مقاله	چکیده
نوع مقاله: مقاله پژوهشی	پژوهش حاضر، با هدف مقایسه تأثیر آموزش انگیزش تحصیلی و راهبردهای کمک‌خواهی بر التزام تحصیلی دانش‌آموزان دوره متوسطه با کنترل هدف عملکردگرا انجام شد. روش پژوهش، از نوع آزمایشی میدانی با طرح گروه گواه گسترده و شامل دو گروه آزمایشی و یک گروه گواه بود. جامعه آماری شامل تمامی دانش‌آموزان پایه نهم دبیرستان‌های پسرانه نواحی ۱ و ۲ شهر زاهدان به تعداد ۵۱۶۹ نفر در سال تحصیلی ۱۴۰۰-۱۳۹۹ بود که تعداد ۶۰ دانش‌آموز به روش نمونه‌گیری تصادفی چند مرحله‌ای در سه گروه ۲۰ نفری (دو گروه آزمایشی و یک گروه گواه) گمارده شدند و در پیش‌آزمون و پس‌آزمون به مقیاس التزام تحصیلی ریو و تسنگ (۲۰۱۱) و در پیش‌آزمون به پرسشنامه هدف‌های پیشرفت الیوت و مک‌گریگور (۲۰۰۱) (هدف عملکردگرا) پاسخ دادند. تجزیه و تحلیل داده‌ها با نرم افزار SPSS نسخه ۲۶ و آزمون‌های کوواریانس تک متغیره و مقایسه زوجی بنفرونی انجام شد. یافته‌ها نشان داد که روش آموزش انگیزش تحصیلی بر التزام تحصیلی دانش‌آموزان با کنترل هدف عملکردگرا تأثیر معنی‌دار ($p < 0.05$) دارد، ولی راهبردهای کمک‌خواهی بر التزام تحصیلی با کنترل هدف عملکردگرا تأثیر معنی‌داری نداشت. با توجه به یافته‌ها، آموزش انگیزش تحصیلی باعث می‌شود که دانش‌آموزان در تکالیف آموزشی التزام بیشتری داشته باشند و با فعالیت و مشارکت بیشتر در تکالیف درسی به موفقیت تحصیلی برسند.
تاریخ دریافت: ۱۴۰۳/۱/۸	
تاریخ ویرایش: ۱۴۰۳/۸/۱۴	
تاریخ پذیرش: ۱۴۰۴/۵/۲۰	
تاریخ انتشار: ۱۴۰۴/۶/۳۱	
واژگان کلیدی:	
آموزش انگیزش تحصیلی،	
راهبردهای کمک‌خواهی،	
التزام تحصیلی،	
هدف عملکردگرا.	

استناد: حسینی، سیدجواد؛ مکتبی، غلامحسین؛ شهنی ییلاق، منیجه؛ و امیدیان، مرتضی (۱۴۰۴). مقایسه تأثیر آموزش انگیزش تحصیلی و راهبردهای کمک‌خواهی بر التزام تحصیلی دانش‌آموزان با کنترل هدف عملکردگرا. *مطالعات روانشناسی تربیتی*، ۲۲ (۵۹)، ۹۱-۶۳.

DOI: 10.22111/JEPS.2025.48297.5685



مقدمه

امروزه نظام‌های آموزشی با تغییر و تحولات فراوانی مواجه هستند، از این رو تلاش نظام‌های آموزشی بر این است تا آموزش‌های خود را بر اساس نیاز فراگیران و جامعه ارائه دهند. یکی از چالش‌های مهم در زمینه ارتقای کیفیت آموزش و موفقیت فراگیران، ایجاد انگیزه در آن‌ها و مهم‌ترین شاخص آن التزام^۱ تحصیلی فراگیران است (یوسفی افرشته و رمضان، ۱۴۰۳). التزام تحصیلی^۲، یک سازه چند بعدی و از ابعاد التزام رفتاری، التزام عاملیت، التزام شناختی و التزام عاطفی تشکیل شده است (همتی و همکاران، ۱۳۹۷). التزام رفتاری به تلاش و مشارکت یادگیرنده در فعالیت‌های یادگیری بدون غیبت از کلاس درس، انجام و اتمام تکالیف درسی اشاره دارد، التزام عاملیت به مشارکت سازنده یادگیرنده در جریان فعالیت‌های آموزشی که دریافت می‌کند اشاره دارد، التزام شناختی یعنی اینکه یادگیرنده در مورد چگونگی استفاده از مهارت‌ها و راهبردهای مورد نیاز برای تسلط در تکالیف درسی و انجام تکالیف درسی چگونه می‌اندیشد (همتی و همکاران، ۱۳۹۷) و التزام عاطفی را می‌توان به عنوان ترکیبی از احساسات برای معلمان، دوستان و مدرسه مانند تعلق، هویت، ارزش، شادی، علاقه، غم و اضطراب تعریف کرد (آتیک و سلیک،^۳ ۲۰۲۱). التزام دانش‌آموزان در مدرسه یکی از عمده‌ترین نگرانی معلمان و یکی از عوامل مهم در موفقیت تحصیلی دانش‌آموزان است (موتیسیا^۴ و همکاران، ۲۰۲۱). با توجه به نظر وانگ و اکلز^۵ (۲۰۱۳) التزام بیشتر دانش‌آموزان در یادگیری، آن‌ها را در کسب دانش، نگرش و مهارت‌های مورد نیاز برای ورود به مشاغل یاری می‌رساند. همچنین التزام تحصیلی به عنوان یک عامل کنترلی و تأثیرگذار در برابر ترک تحصیل و شرکت در رفتار ناپسند عمل می‌کند (موتیسیا و همکاران، ۲۰۲۱).

^۱ . Engagement

^۲ . Academic engagement

^۳ . Atik & Çelik

^۴ . Mutisya

^۵ . Wang & Eccles

در همین راستا یکی از متغیرهای مهمی که می‌تواند التزام تحصیلی دانش‌آموزان را تحت تأثیر قرار دهد، انگیزش تحصیلی می‌باشد. در پیشینه پژوهش‌های تجربی و نظری، توافق گسترده‌ای وجود دارد که انگیزش تحصیلی^۱ و التزام تحصیلی سازه‌های متمایز اما مرتبط هستند (دیرندانک^۲ و همکاران، ۲۰۲۳). انگیزه مقدمه‌ای برای التزام دانش‌آموز است و مزایای انگیزش از نظر دست آورد عموماً انتظار می‌رود که از طریق التزام دانش‌آموز رخ دهد (مارتین^۳ و همکاران، ۲۰۱۷). انگیزش تحصیلی معمولاً از طریق مفهوم سازی درونی و بیرونی انگیزه درک می‌شود. همانطور که بروفی^۴ اشاره می‌کند، انگیزه تحصیلی با انگیزه بیرونی و درونی متفاوت است، اما ممکن است با هر یک از این مفاهیم ارتباط داشته باشد (لويس^۵، ۲۰۲۲). دانش‌آموزان ممکن است انگیزه یادگیری از یک درس یا فعالیت را داشته باشند، خواه محتوا یا فرآیندهای آن را لذت بخش بدانند یا نه. به طور خاص، این مفهوم سازی انگیزه نشان‌دهنده رضایت ذاتی است که فرد از یک رشته تحصیلی خاص دریافت می‌کند (لويس، ۲۰۲۲). همچنین، انگیزه تحصیلی و باورهای انگیزشی نقش مهمی در فعالسازی و هدایت دانش‌آموزان برای یادگیری دارد و در آنها علاقمندی برای کسب دانش و مهارت‌های جدید ایجاد می‌کند (زاهد شیخی و همکاران، ۱۴۰۳). علاوه بر این، وجود انگیزه، تحرک لازم را برای به پایان رساندن موفقیت آمیز تحصیل در امر یادگیری و تحصیل را سبب می‌شود (سلمانی و همکاران، ۱۴۰۳). درحیطه انگیزش تحصیلی نظریه‌ها، اصول و مدل‌های متنوعی وجود دارد که بر آموزش و شکل‌گیری انگیزش تحصیلی و تأثیر آن بر التزام تحصیلی اشاره می‌کنند. روش آموزش خودتنظیمی بر اساس نظریه زیمرمن و پونز از جمله این مدل هاست، مشهدی و همکاران (۱۴۰۲) بر اساس این مدل در پژوهش خود تأثیر آموزش خودتنظیمی

1. Academic Motivation

2. Dierendonck

3. Martin

4. Brophy

5. Loes

را بر التزام تحصیلی دانش‌آموزان افسرده بررسی کردند که نتایج حاکی از تأثیرگذاری این مداخله بر التزام تحصیلی دانش‌آموزان افسرده بود. همچنین، حسن زاده رضاییه (۱۴۰۱) در پژوهش خود به بررسی تأثیر آموزش راهبردهای خودتنظیمی انگیزش بر التزام تحصیلی، تعلل ورزی و مدیریت زمان دانش‌آموزان پایه پنجم پرداخت. نتایج نشان داد که آموزش راهبردهای خودتنظیمی انگیزش بر التزام تحصیلی تأثیر مثبت دارد. در همین راستا، سینگ^۱ و همکاران (۲۰۲۲) در پژوهشی به بررسی تأثیر انگیزش شناختی- رفتاری بر التزام تحصیلی دانشجویان پرداختند. نتایج مدل معادلات ساختاری نشان داد که شناخت و رفتار انطباقی رابطه مثبت و معنی‌داری با التزام تحصیلی و شناخت و رفتار غیرانطباقی رابطه منفی و معنی‌داری با التزام تحصیلی دانشجویان دارد. علاوه بر این، آتیک و سلیک (۲۰۲۱) در پژوهش خود با مدل سازی معادلات ساختاری به بررسی رابطه علی بین انگیزش تحصیلی، التزام تحصیلی، فرسودگی شغلی و پیشرفت تحصیلی دانشجو معلمان دانشگاه تعلیم و تربیت شرق ترکیه پرداختند. نتایج نشان داد که انگیزش تحصیلی دانشجویان رابطه مثبت و معنی‌داری با التزام تحصیلی دارد.

در همین رابطه تحقیقات کابینی مقدم و همکاران (۱۳۹۸) و ون استی^۲ و همکاران (۲۰۲۳) نشان می‌دهد که راهبردهای کمک‌خواهی نقش تأثیرگذاری بر التزام تحصیلی دانش‌آموزان دارد. التزام تحصیلی دانش‌آموزان تحت تأثیر درخواست یا عدم درخواست کمک‌خواهی تحصیلی^۳ آنها در مواجهه با مشکلات تحصیلی می‌باشد، تقریباً همه دانش‌آموزان در طول تجربیات یادگیری خود به کمک‌خواهی تحصیلی نیاز دارند. کمک‌خواهی به جای یک عمل وابسته، یک استراتژی خودتنظیمی و با انگیزه است (فونگ^۴ و همکاران، ۲۰۲۳). رایان و پینتریچ رفتار کمک‌خواهی را توانایی بهره‌مندی از کمک دیگران در هنگام مواجهه با شرایط دشوار در فرآیند یادگیری تعریف

^۱ . Singh

^۲ . van Stee

^۳ . Academic Help-seeking

^۴ . Fong

کرده‌اند (لی^۱ و همکاران، ۲۰۲۳). بنابراین، کمک‌خواهی یکی از راهبردهایست که دانش‌آموزان با استفاده از آن می‌توانند برای حل مسائل و مشکلات یادگیری و تحصیلی خود از دیگران طلب کمک کنند. همچنین دانش‌آموزان با کمک این راهبرد می‌توانند تسلط بهتری بر مهارت‌ها و یادگیری بهتر داشته باشند. کمک‌خواهی شامل رفتارهایی مانند گرفتن سرخ‌ها و راحل‌های مسئله، پرسش از معلمان، والدین و همکلاسی‌ها برای توضیح دربارهٔ قسمت‌های مبهم مسئله است (کارابینیک^۲، ۲۰۱۱). کمک‌خواهی می‌تواند به صورت یک استراتژی مهم فراگیران، برای تحریک و ارتقای سطح علمی آنها کارایی داشته باشد، راهبردهای کمک‌خواهی می‌تواند نقش مهمی در یادگیری دانش‌آموزان داشته باشد و از طریق آموزش راهبردهای کمک‌خواهی به دانش‌آموزان می‌توان به آنها در مدیریت، مشارکت و یادگیری بهتر مطالب درسی کمک کرد (شفیعی ثانی و همکاران، ۲۰۲۴). کابینی مقدم و همکاران (۱۳۹۸) در پژوهشی نشان دادند آموزش راهبردهای کمک‌خواهی سبب افزایش التزام تحصیلی دانش‌آموزان اهل کار می‌شود. همچنین، ون استی و همکاران (۲۰۲۳) در پژوهشی به دنبال درک بهتر الگوهای دانشجویان در پذیرش و کمک گرفتن در یک برنامه علمی مبتنی بر کامپیوتر به نام مغز بتی، با تمرکز بر تعاملات دانش‌آموزان با نماینده مربی بودند. نتایج نشان داد رابطه مثبت و معناداری بین پذیرش کمک و نمرات پس از آزمون دانشجویان وجود دارد. در همین راستا هونی^۳ و مک نوت^۴ (۲۰۱۳) در پژوهشی به بررسی ادراک روانشناسی درخواست حمایت برای افزایش التزام دانشجویان علوم بهداشتی در خدمات حمایتی تحصیلی پرداختند. نتایج نشان داد فهم درخواست حمایت تأثیر معنی داری بر التزام تحصیلی دانشجویان دارد.

^۱ . Li

^۲ . Karabenick

^۳ . Hoyne

^۴ . Mcnaught

از سوی دیگر نمی‌توان نقش اهداف پیشرفت را بر التزام تحصیلی دانش‌آموزان نادیده گرفت. نوع جهت‌گیری اهداف پیشرفت^۱ دانش‌آموزان (هدف عملکردگرا^۲ یا هدف تسلط‌گرا^۳) می‌تواند تأثیرات متفاوتی بر التزام تحصیلی دانش‌آموزان داشته باشد (قدم پور و کاظمی فرد، ۱۴۰۳). اهداف پیشرفت، جهت‌گیری‌های نسبتاً با ثباتی هستند که یادگیرندگان با خود به موقعیت‌های پیشرفت می‌آورند، به عبارتی دیگر اهدافی هستند که افراد از التزام در انجام تکلیف دارند (آل احمد و همکاران، ۱۴۰۲). یکی از ابعاد جهت‌گیری اهداف پیشرفت، جهت‌گیری هدف تسلط‌گرا و جهت‌گیری هدف عملکردگرا است. در جهت‌گیری هدف تسلط‌گرا افراد سعی می‌کنند پیشرفت و تسلط را در یک موضوع جدید کسب کنند و بر بسط مهارت‌ها و توانایی‌هایشان تمرکز دارند، اما افراد با هدف عملکردگرا در تلاش‌اند از قضاوت انتقادآمیز دیگران نسبت به خود دوری کنند و محبوبیت و مفید بودن از طرف دیگران را جلب کنند (قدم پور و کاظمی فرد، ۱۴۰۳). هدف‌های پیشرفت فراگیران ناشی از تجربه‌های گذشته و موقعیت‌های متعدد محیط یادگیری می‌باشد. بررسی‌ها نشان می‌دهد که ادراک فراگیران از ساختار هدف‌های پیشرفت کلاسی، تمایل و عدم تمایل آنها به کمک‌خواهی را تحت تأثیر قرار می‌دهد (رایان و همکاران، ۱۹۹۸). بر همین اساس، نتایج پژوهش صداقت و همکاران (۱۳۹۵) نشان داد که هدف عملکردگرا اجتناب از کمک‌خواهی را پیش‌بینی می‌کند. همچنین، نتایج تحقیقات گذشته نشان داده‌اند که تأثیر هدف تسلط‌گرا و هدف عملکردگرا بر میزان التزام تحصیلی دانش‌آموزان بحث‌برانگیز است (قدم پور و کاظمی فرد، ۱۴۰۳). در همین راستا، پژوهشگران دریافته‌اند که هدف تسلط‌گرا رابطه مثبت و هدف عملکردگرا رابطه منفی با التزام تحصیلی دانش‌آموزان دارند (دیتو، ۲۰۲۲).

^۱ . achievement goals

^۲ . Performance Approach Goal

^۳ . mastery-approach goal

^۴ . Datu

راهبردهای کمک‌خواهی و مهارت‌های انگیزشی قابل آموزش به فراگیران می‌باشند. بنابراین، نظام‌های تعلیم و تربیت با برنامه‌ریزی مناسب می‌توانند جهت آموزش راهبردهای کمک‌خواهی و مهارت‌های بهبود انگیزش تحصیلی در دانش‌آموزان اقدام نمایند. با این وجود، توجه به آموزش انگیزش تحصیلی و آموزش راهبردهای کمک‌خواهی ضروریست تا دانش‌آموزان با فراگیری مهارت‌های انگیزشی و شناختی که از این آموزش‌ها به دست می‌آورند، با انگیزه تحصیلی بالا، التزام بیشتری به تکالیف درسی داشته باشند و مشکلاتی را که در انجام تکالیف درسی برای آنها به وجود می‌آید با انتخاب کمک مؤثر برطرف نمایند. با توجه به پژوهش‌های ذکر شده، تاکنون بیشتر پژوهش‌ها به صورت جداگانه تأثیر آموزش انگیزش تحصیلی و راهبرد کمک‌خواهی را بر التزام تحصیلی مورد بررسی قرار داده‌اند، در این پژوهش ما به بررسی تأثیر مقایسه‌ای آموزش انگیزش تحصیلی و راهبرد کمک‌خواهی بر التزام تحصیلی که تاکنون مورد بررسی قرار نگرفته است، پرداخته‌ایم. در این پژوهش، هدف عملکردگرا با توجه به تأثیری منفی که می‌توانست بر التزام تحصیلی دانش‌آموزان داشته باشد، بر اساس پژوهش‌های **قدم پور و کاظمی فرد (۱۴۰۳)**، **صدقت و همکاران (۱۳۹۵)** و **دیتو (۲۰۲۲)** کنترل شد. همچنین، در این پژوهش با توجه به بررسی‌های پژوهشگر برای اولین بار در ایران در سطح دانشگاهی از بسته آموزش انگیزش تحصیلی بر اساس کتاب **بریر^۱ (۲۰۰۶)** استفاده شده است. در پایان مسئله اصلی پژوهش این است که آیا بین آموزش راهبردهای کمک‌خواهی و انگیزش تحصیلی با کنترل هدف عملکردگرا در التزام تحصیلی دانش‌آموزان تفاوت معنی‌داری وجود دارد؟

روش پژوهش

پژوهش حاضر از نوع نیمه آزمایشی بود و از طرح پیش آزمون-پس آزمون با گروه گواه گسترده و شامل دو گروه آزمایشی و یک گروه گواه بود. جامعه آماری پژوهش حاضر از تمامی

^۱ . Brier

دانش‌آموزان پایه نهم دبیرستان‌های پسرانه نواحی ۱ و ۲ شهر زاهدان در سال تحصیلی ۱۴۰۰-۱۳۹۹ بود، برای انتخاب نمونه از نمونه‌گیری تصادفی چند مرحله‌ای استفاده شد. به این صورت که از بین دو ناحیه شهرستان زاهدان یک ناحیه به صورت تصادفی انتخاب شد. سپس از مدارس ناحیه انتخاب شده ۳ مدرسه و از کل کلاس‌های پایه نهم موجود در هر مدرسه یک کلاس و از هر کلاس ۲۰ نفر به صورت تصادفی به عنوان نمونه در نظر گرفته شد. گمارش گروه‌های آزمایشی و گروه گواه برای هر کلاس به صورت تصادفی صورت گرفت. برای جمع‌آوری داده‌ها از پرسشنامه‌های ذیل استفاده شد.

مقیاس التزام تحصیلی (AES): در پژوهش حاضر به منظور سنجش التزام تحصیلی از مقیاس ۲۲ گویه‌ای ریو و تسنگ^۱ (۲۰۱۱) استفاده شد. این مقیاس شامل خرده مقیاس‌های التزام عاملیت (گویه‌های ۱، ۳، ۵، ۸ و ۱۴)، التزام رفتاری (گویه‌های ۲، ۷، ۹، ۱۰ و ۲۱)، التزام عاطفی (گویه‌های ۱۱، ۱۳، ۱۶ و ۱۷)، التزام شناختی (گویه‌های ۴، ۶، ۱۲، ۱۵، ۱۸، ۱۹، ۲۰ و ۲۲) می‌باشد. آزمودنی‌ها میزان موافقت و مخالفت خود را با هر گویه روی یک پيوستار هفت درجه‌ای از نوع لیکرت از یک (کاملاً مخالفم) تا هفت (کاملاً موافقم) گزارش می‌کنند. علاوه بر این، حاصل جمع نمره‌های هر فرد یک نمره کلی به دست می‌دهد که نشانگر میزان کلی التزام تحصیلی فرد است. بدین‌سان دامنه نمره محتمل برای هر فرد بین ۲۲ تا ۱۵۴ است. پایایی این مقیاس توسط سازندگان آن به روش آلفای کرونباخ برای خرده مقیاس‌های التزام عاطفی، رفتاری، عاملیت و شناختی به ترتیب ۰/۷۸، ۰/۹۴، ۰/۸۲ و ۰/۸۸ به دست آمده است. در پژوهش همتی و همکاران (۱۳۹۷) نیز ضرایب آلفای کرونباخ برای خرده مقیاس‌های التزام عاطفی، رفتاری، عاملیت و شناختی به ترتیب ۰/۷۶، ۰/۸۳، ۰/۸۷ و ۰/۸۴ به دست آمده است. همچنین، ضریب آلفای کرونباخ برای کل مقیاس ۰/۸۷ محاسبه شد که نشانگر همسانی قابل قبول این مقیاس است. در پژوهش حاضر پایایی این

^۱ . Reeve & Tseng

مقیاس به روش‌های آلفای کرونباخ و تنصیف اسپیرمن-براون به ترتیب $0/85$ و $0/83$ به دست آمد. برای بررسی روایی خرده مقیاس‌های التزام تحصیلی **ریو و تسنگ** (۲۰۱۱) از تحلیل عاملی تأییدی استفاده کرده‌اند که شاخص‌های به دست آمده از تحلیل عاملی تأییدی حاکی از برازش مناسب مدل با داده‌ها می‌باشد. همچنین **همتی و همکاران** (۱۳۹۷) برای بررسی روایی مقیاس التزام تحصیلی از تحلیل عاملی تأییدی استفاده کرده‌اند که شاخص‌های به دست آمده از تحلیل عاملی تأییدی حاکی از برازش مناسب مدل با داده‌ها می‌باشد. در این پژوهش، نیز از روش تحلیل عاملی تأییدی برای بررسی روایی مقیاس التزام تحصیلی استفاده شد. نتایج تحلیل عاملی تأییدی نشان داد که همه ماده‌ها، بارعاملی معنی‌داری (بالای $0/3$) داشتند و هیچ یک از ماده‌ها از تحلیل حذف نشد.

پرسشنامه هدف‌های پیشرفت تجدید نظر شده: در این پژوهش، از پرسشنامه هدف‌های پیشرفت تجدید نظر شده **الیوت و مک‌گریگور**^۱ (۲۰۰۱) استفاده شد. این پرسشنامه برای سنجش ابعاد جهت‌گیری هدف بر اساس الگوی چهار وجهی ارائه شده و مشتمل بر ۱۲ گویه است؛ به گونه‌ای که هر سه گویه یک جهت‌گیری هدف را می‌سنجد (گویه‌های ۲، ۴ و ۸ مربوط به هدف عملکردگرا می‌باشد) و در مقابل هر گویه طیف لیکرتی ۵ درجه‌ای (۱ برای کاملاً مخالفم تا ۵ برای کاملاً موافقم) قرار دارد. دامنه نمره محتمل برای هر فرد در این پرسشنامه برای خرده مقیاس هدف عملکردگرا بین ۳ تا ۱۵ است. **الیوت و میورایاما**^۲ (۲۰۰۸) با استفاده از روش آلفای کرونباخ، ضرایب پایایی خرده مؤلفه‌های هدف تبجرگرا، تبجرگریز، عملکردگرا و عملکردگریز را به ترتیب $0/84$ ، $0/88$ ، $0/92$ و $0/94$ به دست آوردند. همچنین، **صداقت و همکاران** (۱۳۹۵) با استفاده از روش آلفای کرونباخ، ضرایب پایایی خرده مؤلفه‌های یاد شده را $0/62$ ، $0/62$ ، $0/67$ و $0/71$ به دست آوردند. در پژوهش حاضر، ضرایب پایایی خرده مؤلفه هدف عملکردگرا را به روش‌های

^۱ . Elliot & McGregor

^۲ . Murayama

آلفای کرونباخ و تنصیف اسپیرمن-براون به ترتیب $0/85$ و $0/80$ به دست آمد. همچنین الیوت و میورااما (۲۰۰۸) روایی این پرسشنامه را با روش تحلیل عاملی بررسی کردند که چهار عامل به دست آمد و رویم 81% از واریانس آن را تبیین کرد. همتی و همکاران (۱۳۹۷) برای بررسی روایی این پرسشنامه از روش تحلیل عاملی تأییدی استفاده کرده‌اند که شاخص‌های به دست آمده از تحلیل عاملی تأییدی حاکی از برازش مناسب مدل با داده‌ها بود. در این پژوهش، از روش روایی ملاکی برای بررسی روایی این پرسشنامه استفاده شد. به این منظور همبستگی بین خرده مؤلفه هدف عملکردگرا با خرده مقیاس‌های انگیزش بیرونی، درونی و بی‌انگیزگی گرفته شد. ضرایب همبستگی بین هدف عملکردگرا با خرده مقیاس‌های انگیزش بیرونی، درونی و بی‌انگیزگی به ترتیب $0/65$ ، $0/57$ و $-0/59$ به دست آمد. نتایج همبستگی ملاکی نشان داد که هدف عملکردگرا از روایی نسبتاً مناسبی برخوردار است.

روش مداخله در این پژوهش از دو نوع مداخله (آموزش انگیزش تحصیلی و راهبردهای کمک‌خواهی) استفاده شد. بسته آموزش انگیزش تحصیلی برگرفته از کتاب بریر (۲۰۰۶) و در پژوهش حاضر برای اولین بار در ایران طراحی شده است. مداخله آموزشی برای گروه آزمایشی آموزش انگیزش تحصیلی طی ۱۲ جلسه یک ساعته، هفته‌ای یک جلسه تشکیل گردید. هر جلسه آموزشی از چهار مرحله تشکیل می‌شود، در مرحله اول، آزمودنی‌ها آماده می‌شوند. در مرحله دوم، آموزش اصلی در قالب یک داستان یا شرح حالی از دو دانش آموز (با توجه به هدف جلسه، مثلاً یک فرد با انگیزه و یک فرد بی انگیزه) برای دانش آموزان توصیف می‌شود. در مرحله سوم، با توجه به شرح حال توصیف شده، از آزمودنی‌ها خواسته می‌شود بارش فکری کنند و دلایل موفقیت و عدم موفقیت هریک از دانش آموزان توصیف شده را بیان کنند (با کمک مربی رفتارهای دو دانش آموز به صورت کامل مورد بررسی قرار می‌گیرد). مرحله چهارم، فعالیت‌ها مربوط به هر جلسه توسط آزمودنی‌ها و آزماینده مرور و تکمیل می‌شود. برای بررسی روایی بسته آموزشی

انگیزش تحصیلی در ابتدا زیر نظر متخصصان روان شناسی تربیتی محتوای بسته آموزشی مورد بررسی و اصلاحات مورد نظر اعمال شد، در مرحله بعد روایی محتوایی و صوری بسته آموزشی، با نظر متخصصان روان سنجی پس از اصلاحات مورد نظر، تأیید شد. در نهایت برای اطمینان از روایی بسته آموزشی تعداد ۳ دانش آموز از جامعه مورد نظر به صورت تصادفی انتخاب و آموزش انگیزش تحصیلی را به صورت جلسات فشرده دریافت کردند. نتایج نشان داد، نمره‌های التزام تحصیلی دانش آموزان پس از پایان جلسات نسبت به خط پایه به شکل معنی داری افزایشی بود، با توجه به نتایج می توان گفت بسته آموزشی انگیزش تحصیلی بر التزام دانش آموزان مؤثر بوده است.

بسته آموزشی راهبرد کمک خواهی براساس نظریه های موجود در فراشناخت و کمک خواهی و لحاظ نمودن اصول روان شناسی به خصوص الگوهای نلسون- لی گال (۱۹۸۱)، الون و همکاران (۲۰۰۶) و نظریه ویگوتسکی (۱۹۷۸) توسط حبیبی (۱۳۹۱) برای اولین بار در ایران طراحی شده است (بیرامی، ۱۳۹۵). بسته آموزشی موجود طی ۱۲ جلسه یک ساعته، هفته ای یک جلسه برای گروه آموزشی مورد اجرا قرار گرفت. از آنجا که این بسته بر اساس متون و پیشینه موجود و نیز بر اساس نظر اساتید تهیه شده است، معرف ویژگی ها و مهارت های ویژه ای است که آموزش آن ها مورد نظر قرار گرفت. بنابراین، روایی محتوایی آن در سطح بالایی مورد تایید و توافق اساتید صاحب نظر قرار گرفته است. این بسته آموزشی همچنین در پژوهش بیرامی (۱۳۹۵) و پژوهش کابینی مقدم و همکاران (۱۳۹۸) مورد استفاده قرار گرفته و روایی محتوایی آن در سطح بالایی مورد توافق اساتید صاحب نظر قرار گرفته است.

خلاصه جلسات آموزشی در جداول ۱ و ۲ نمایش داده شده است.

جدول ۱. خلاصه جلسات آموزش انگیزش تحصیلی برگرفته از کتاب بریر (۲۰۰۶)

جلسات	موضوع	شرح
هدف ها: افزایش فهم دانش آموزان از معنا و مفهوم انگیزه، از سطح انگیزه		

خودشان و اهمیت تلاش‌ها و موفقیت فردی نسبت به مقایسه شدن با

دیگران

اول نقش انگیزه در مبنای علمی: اگر دانش‌آموز کار مدرسه را برای خودش ارزشمند و موفقیت تحصیلی جذاب ببیند و احساس کند، تلاش‌هایش به نتیجه می‌رسد، انگیزه پیدا می‌کند.

ابزارها: شامل فرم‌ها و کاربرگ‌ها مورد نیاز برای هر جلسه می‌باشد.

راهنمای مربی: مفاد، توالی، ساختار و روایت هر جلسه را بیان می‌کند.

هدف‌ها: بازخوانی باورها و تفسیرهایی که دانش‌آموزان درباره دلایل عدم

موفقیت تحصیلی دارند. توضیح درباره تأثیر انتظارات بر انگیزه و افزایش

خودآگاهی دانش‌آموزان نسبت به احساسات‌شان

مبنای علمی: انتظار از موفقیت در آینده و هدفی که متناسب با این انتظار، قصد شده است، انگیزه دانش‌آموز را تحت تأثیر قرار می‌دهد.

ابزارها: شامل فرم‌ها و کاربرگ‌ها مورد نیاز برای هر جلسه می‌باشد.

راهنمای مربی: مفاد، توالی، ساختار و روایت هر جلسه را بیان می‌کند.

هدف‌ها: کمک به دانش‌آموز برای درک تأثیر مقایسه‌های اجتماعی و

بازخودهای همسالان و خانواده بر انگیزه، تشویق این نگاه که توانایی قابل تغییر است.

مبنای علمی: دانش‌آموزانی که عملکرد خود را در مقایسه با عملکرد

دیگران قضاوت می‌کنند و سابقه ضعف و شکست تحصیلی دارند، این مقایسه‌ها باعث کاهش انگیزه و اعتماد به نفس می‌شود.

ابزارها: شامل فرم‌ها و کاربرگ‌ها مورد نیاز برای هر جلسه می‌باشد.

راهنمای مربی: مفاد، توالی، ساختار و روایت هر جلسه را بیان می‌کند.

هدف‌ها: افزایش آگاهی درباره باور شخصی نسبت به توانایی و هوش و

این که چگونه تصمیم‌ها و انتخاب‌ها، بر موفقیت تحصیلی اثر می‌گذارد.

چهارم	تاثیر توانایی ها	مبنای علمی: درک دانش آموزان نسبت به هوش و مهارت های تحصیلی شان، اغلب وابسته به موفقیت ها یا شکست هایی است که در مدرسه داشته اند و قضاوت هایی که معلمان، هم کلاسی ها و والدین، از آنها انجام داده اند. ابزارها: شامل فرم ها و کاربرگ ها مورد نیاز برای هر جلسه می باشد. راهنمای مربی: مفاد، توالی، ساختار و روایت هر جلسه را بیان می کند.
پنجم	تاثیر افکار	هدف ها: تشویق دانش آموزان به آگاه شدن از افکار منفی و اضطراب آوری که درباره علل مشکلات تحصیلی شان دارند. اهمیت احساس مثبت نسبت به هوش و توانایی مبنای علمی: تصویری منفی از عملکرد تحصیلی باعث می شود که انتظار دانش آموزان از آینده تحصیلی شان نیز منفی باشد. ابزارها: شامل فرم ها و کاربرگ ها مورد نیاز برای هر جلسه می باشد. راهنمای مربی: مفاد، توالی، ساختار و روایت هر جلسه را بیان می کند.
ششم	تاثیر انتخاب ها و اقدامات	هدف ها: افزایش آگاهی نسبت به اینکه چگونه اعمال و انتخاب های فرد، می تواند باعث کاهش احساس تنهایی و بدون کمک بودن، در او شود. مبنای علمی: انگیزه، به شدت متأثر از این است که دانش آموزان چقدر احساس می کنند، می توانند موفقیت شان را در کارهای مدرسه کنترل کنند و بر آن اثرگذار باشند. ابزارها: شامل فرم ها و کاربرگ ها مورد نیاز برای هر جلسه می باشد. راهنمای مربی: مفاد، توالی، ساختار و روایت هر جلسه را بیان می کند.
هفتم	مواجهه با افکار منفی	هدف ها: دانش آموزان یاد بگیرند باورهایی را که باعث احساس ناامیدی می شوند، به چالش بکشند و افکار و رفتارهای مثبت و جایگزینی را بسازند و مورد استفاده قرار دهند. مبنای علمی: شناسایی افکار منفی و جایگزینی آنها با افکار مثبت، امید و

احساس کنترل را در دانش‌آموزان تسهیل می‌کند.

ابزارها: شامل فرم‌ها و کاربرگ‌ها مورد نیاز برای هر جلسه می‌باشد.

راهنمای مربی: مفاد، توالی، ساختار و روایت هر جلسه را بیان می‌کند.

علائم اضطراب و تکنیک‌های آرامش و خودآموز شدن در مواجهه با اضطراب	هدف‌ها: افزایش خودآگاهی دانش‌آموزان نسبت به علائم اضطراب مرتبط با کار مدرسه و کمک به دانش‌آموزان و استفاده از تکنیک‌های آرامش مبنای علمی: اضطراب، توانایی دانش‌آموزان را در انجام رفتارهای متناسب با هدف‌هایشان ضعیف می‌کند.	هشتم
---	--	------

ابزارها: شامل فرم‌ها و کاربرگ‌ها مورد نیاز برای هر جلسه می‌باشد.

راهنمای مربی: مفاد، توالی، ساختار و روایت هر جلسه را بیان می‌کند.

مواجه شدن با وسوسه فرار	هدف‌ها: کمک به دانش‌آموزان برای تشخیص افکار و رفتارهای مزاحم که باعث پرهیز آن‌ها از موقعیت‌های یادگیری می‌شود. مبنای علمی: دانش‌آموزی که به دفعات زیاد در مدرسه شکست خورده، هنگام کارهای مدرسه زیاد به آن فکر می‌کند و نتیجه آن را منفی ارزیابی می‌کند و سعی می‌کند از موقعیت یادگیری دوری نماید.	نهم
--------------------------------	---	-----

ابزارها: شامل فرم‌ها و کاربرگ‌ها مورد نیاز برای هر جلسه می‌باشد.

راهنمای مربی: مفاد، توالی، ساختار و روایت هر جلسه را بیان می‌کند.

مهارت حل مسئله در مدیریت اضطراب	هدف‌ها: دانش‌آموزان از مهارت حل مسئله، برای جلوگیری از احساس‌های اضطرابی و دورکننده از موقعیت‌های یادگیری استفاده کنند. مبنای علمی: استفاده از مهارت حل مسئله برای کاهش اضطراب شامل مراحل هست که دانش‌آموز باید یاد بگیرد، از جمله اینکه در مقابل اضطراب بایستد، جوانب هر ترس را نگاه کند، راحل جایگزین پیدا کند، نقاط مثبت و منفی هر راحل را بررسی کند و ...	دهم
--	---	-----

ابزارها: شامل فرم‌ها و کاربرگ‌ها مورد نیاز برای هر جلسه می‌باشد.

راهنمای مربی: مفاد، توالی، ساختار و روایت هر جلسه را بیان می‌کند.

هدف‌ها: کمک به دانش‌آموزان برای تنظیم موثر توجه، حفظ تمرکز و

مقاومت در برابر عوامل حواس پرتی، در هنگام انجام کارهای مدرسه.

یازدهم توجه و تمرکز

مبنای علمی: برای حفظ انگیزه، توانایی تنظیم توجه ضروری است. برای

تنظیم توجه، دانش‌آموز باید محیط مطالعه خود را سازمان‌دهی و عوامل

حوادث پرتی را کنترل کند.

ابزارها: شامل فرم‌ها و کاربرگ‌ها مورد نیاز برای هر جلسه می‌باشد.

راهنمای مربی: مفاد، توالی، ساختار و روایت هر جلسه را بیان می‌کند.

هدف‌ها: استفاده از مهارت‌های تحصیلی در موقعیت‌های روزمره انجام

کارهای مدرسه

مبنای علمی: افزایش و بهبود انگیزه تحصیلی، پایدار نخواهد بود، مگر

آنکه دانش‌آموز توانمندی خوبی برای استفاده از مهارت‌های تحصیلی در

کارهای مدرسه‌اش پیدا کند.

دوازدهم نظم فضای مطالعه و

انجام تکلیف

ابزارها: شامل فرم‌ها و کاربرگ‌ها مورد نیاز برای هر جلسه می‌باشد.

راهنمای مربی: مفاد، توالی، ساختار و روایت هر جلسه را بیان می‌کند.

جدول ۲. خلاصه جلسات آموزش کمک‌خواهی بر گرفته از پژوهش بیرامی (۱۳۹۵)

جلسات	موضوع	شرح
اول	تعریف و ماهیت کمک‌خواهی	آشنایی آزمودنی‌ها با همدیگر، ارائه مطالبی در مورد راهبرد کمک‌خواهی و نقش و اهمیت آن در کمک به یادگیری بهتر
دوم	توانایی‌های شناختی و آشنایی با ضرورت کمک‌خواهی	آموزش زمان ضروری کمک‌خواهی و چگونگی بیان کمک‌خواهی
سوم	توانایی‌های اجتماعی و شناسایی منابع در دسترس	آموزش تشخیص مربیان و همکلاسی‌های مطلع و آموزش زمان و چگونگی نزدیک شدن به افراد مطلع
چهارم	نحوه بررسی مسئله و تشخیص تمرین مرور ذهنی در خصوص تشخیص و بررسی مسئله	

مشکل	در قالب برنامه ریزی یک سفر تحقیقاتی کوتاه در نقش راهنمای گروه
پنجم	خودباوری و تقویت خود برای آموزش هدف‌ها تحصیلی و اجتماعی، خودباوری و دوری از ادراکات منفی هیجاناتی که به دانش‌آموزان کمک می‌کند تا مشکل را تحمل کنند و همچنین تقویت خود برای دوری از ادراکات منفی
ششم	آموزش تبیین مهارت‌ها آموزش تبیین‌های مؤثر همراه با فعالیتهایی برای گسترش مهارتهای کلی برقراری ارتباط
هفتم	اشارات تبیینی آموزش استفاده از تبیین‌های علمی به هنگام حل مسئله به صورت مشارکتی
هشتم	سئوال پرسیدن دوجانبه آموزش پرسیدن سئالات سطح بالا و آموزش طراحی سئالات راهبردی به ویژه در برنامه ریزی برای چگونگی حل مسئله
نهم	تخصصی کردن نقش‌ها تقسیم دانش‌آموزان به صورت دو نفری و توضیح مطالبی که نیاز به تبیین دارند. آموزش خواندن، خلاصه کردن توسط یک دانش‌آموز و مشخص کردن اشتباهات او توسط دانش‌آموز دیگر
دهم	بازبینی درک مطلب آموزش حل مسئله و بیان استدلال خود با استفاده از اشارات فراشناختی
یازدهم	درخواست کمک انطباقی یا درخواست آموزش تنهایی کار کردن، دریافت سرنخ و درخواست راهبردی راهنمایی جزئی
دوازدهم	کمک دهی مناسب و ارزیابی کمک دهی مناسب و ارزیابی نهایی اهمیت کمک دهی، ارائه تمرین و اجرای عملی جلسات

یافته‌ها

در ابتدا، طبق جدول ۳ به بررسی یافته‌های توصیفی نمره‌های التزام تحصیلی و هدف عملکردگرا گروه‌های آزمایشی و گواه پرداخته شد.

جدول ۳. میانگین و انحراف معیار نمره‌های پیش‌آزمون و پس‌آزمون التزام تحصیلی و میانگین و انحراف معیار

نمره‌های پیش‌آزمون هدف عملکردگرا در گروه‌های آزمایشی و گروه گواه

متغیرها	آزمودنیها	شاخص‌های آماری	سنجش‌ها
		پیش‌آزمون	پس‌آزمون
التزام تحصیلی	گروه آزمایشی ۱	میانگین	۱۱۷/۵۰
		انحراف معیار	۱۲/۳۱
	گروه آزمایشی ۲	میانگین	۱۱۷/۲۵
		انحراف معیار	۱۰/۸۳
	گروه گواه	میانگین	۱۱۸/۶۵
		انحراف معیار	۸/۱۶
هدف عملکردگرا	گروه آزمایشی ۱	میانگین	۱۲/۱۵
		انحراف معیار	۱/۵۶
	گروه آزمایشی ۲	میانگین	۱۲/۷۰
		انحراف معیار	۱/۳۴
	گروه گواه	میانگین	۱۰/۹۵
		انحراف معیار	۱/۲۷

انجام تحلیل‌های آماری بستگی به رعایت مفروضه‌های تحلیل دارد. لذا به منظور اطمینان از این موضوع، ابتدا نرمال بودن داده‌ها با آزمون شاپیرو-ویلک بررسی و با سطح معنی‌داری $p = ۰/۹۷$ در متغیر التزام تحصیلی مورد تایید قرار گرفت. همچنین، داده‌های پرت بررسی و موردی مشاهده نشد. علاوه بر این، برای پیش‌فرض همگنی شیب‌های رگرسیون ضریب F تعامل در متغیر التزام

تحصیلی برابر با $F = ۰/۰۹$ و سطح معنی‌داری $p = ۰/۹۱$ بود. با توجه به نتایج شیب‌های رگرسیون در گروه‌های آزمایشی و گواه در متغیر التزام تحصیلی با هم تعامل نداشتند و پیش فرض همگنی شیب رگرسیون تأیید شد، در نهایت همگنی واریانس‌ها نیز با توجه به جدول شماره ۴ رعایت شد.

جدول ۴: آزمون لوین برای بررسی همگنی واریانس متغیر التزام تحصیلی

متغیر وابسته	درجه آزادی ۱	درجه آزادی ۲	ضریب F	سطح معنی‌داری
التزام تحصیلی	۲	۵۷	۰/۹۷	۰/۳۸

بر اساس جدول ۴، نتایج آزمون لوین، آماره آزمون برای متغیر التزام تحصیلی معنی‌دار نبود. بنابراین، پیش‌فرض همگنی واریانس‌ها در گروه‌ها برقرار است.

جدول ۵: نتایج تحلیل کوواریانس تک متغیری روی پس‌آزمون التزام تحصیلی با کنترل پیش‌آزمون هدف

عملکردگرا

شاخص‌های	مجموع	درجه	میانگین	F	معنی‌داری	اندازه
متغیر	مجدورات	آزادی	مجدورات			اثر
پیش‌آزمون	۳۰۹۵/۰۸	۱	۳۰۹۵/۰۸	۱۰۰/۶۴	۰/۰۱	۰/۶۴
گروه	۳۴۲/۲۶	۲	۱۷۱/۱۳	۵/۵۶	۰/۰۱	۰/۱۶
خطا	۱۶۹۱/۳۸	۵۵	۳۰/۷۵			
کل	۵۳۴۹/۷۳	۶۰				

همان‌طور که در جدول ۵ ملاحظه می‌شود نسبت F تحلیل کوواریانس تک متغیری در التزام تحصیلی ($F = ۵/۶۵۶$ و $p = ۰/۰۱$) معنی‌دار می‌باشند. این یافته نشان می‌دهد که در متغیر وابسته التزام تحصیلی بین گروه‌های آزمایشی (آموزش انگیزش تحصیلی و راهبرد کمک‌خواهی) و گروه گواه تفاوت معنی‌دار وجود دارد.

جدول ۶. نتایج آزمون تعقیبی بنفرونی، برای مقایسه میانگین‌های تعدیل التزام تحصیلی گروه‌های آموزش انگیزش تحصیلی (گروه ۱) و راهبردهای کمک‌خواهی (گروه ۲) و گروه گواه (گروه ۳)

متغیر	گروه‌های مقایسه	مورد	میانگین‌های تعدیل	تفاضل میانگین	انحراف معیار	سطح معنی‌داری
گروه ۱ - گروه ۲	۱۲۳/۴۵ و ۱۲۱/۵۷	۱/۸۸	۱/۹۰	۰/۹۸		
گروه ۱ - گروه ۳	۱۲۳/۴۵ و ۱۱۸/۱۷	۵/۲۷	۱/۸۷	۰/۰۲		
گروه ۲ - گروه ۳	۱۲۱/۵۷ و ۱۱۸/۱۷	۳/۳۹	۲/۱۳	۰/۳۵		

طبق جدول ۶، یافته ۱ نشان می‌دهد که در متغیر التزام تحصیلی بین میانگین‌های گروه آموزشی انگیزش تحصیلی و گروه آموزشی راهبرد کمک‌خواهی، در مرحله پس‌آزمون تفاوت معنی‌داری ($p = ۰/۹۸۱$) وجود ندارد. این یافته نشان می‌دهد که بین دو گروه آزمایشی آموزش انگیزش تحصیلی و راهبردهای کمک‌خواهی از لحاظ التزام تحصیلی دانش‌آموزان با کنترل هدف عملکردگرا تفاوت معنی‌داری وجود ندارد، لذا می‌توان نتیجه گرفت که بین دو گروه آزمایشی از لحاظ التزام تحصیلی دانش‌آموزان با کنترل هدف عملکردگرا تفاوت معنی‌دار دیده نمی‌شود.

همچنین یافته ۲ نشان می‌دهد که در متغیر التزام تحصیلی، بین میانگین‌های گروه آموزشی انگیزش تحصیلی و گروه گواه، در مرحله پس‌آزمون تفاوت معنی‌داری ($p = ۰/۰۲۱$) وجود دارد. این یافته نشان می‌دهد که بین گروه‌های آزمایشی آموزش انگیزش تحصیلی و گروه گواه از لحاظ التزام تحصیلی دانش‌آموزان با کنترل هدف عملکردگرا تفاوت معنی‌داری وجود دارد، لذا می‌توان نتیجه گرفت که آموزش انگیزش تحصیلی، در مقایسه با گروه گواه، تأثیر معنی‌داری بر التزام تحصیلی دانش‌آموزان دارد.

در نهایت، یافته ۳ نشان می‌دهد که در متغیر التزام تحصیلی، بین میانگین‌های گروه آموزشی راهبردهای کمک‌خواهی و گروه گواه، در مرحله پس‌آزمون تفاوت معنی‌دار ($p = ۰/۳۵۷$) وجود

ندارد. این یافته نشان می‌دهد که بین گروه آزمایشی راهبردهای کمک‌خواهی و گروه گواه از لحاظ التزام تحصیلی دانش‌آموزان با کنترل هدف عملکردگرا تفاوت معنی‌داری وجود ندارد، لذا می‌توان نتیجه گرفت که آموزش راهبردهای کمک‌خواهی، در مقایسه با گروه گواه، تأثیر معنی‌داری بر التزام تحصیلی دانش‌آموزان ندارد.

بحث و نتیجه‌گیری

پژوهش حاضر، با هدف مقایسه تأثیر آموزش انگیزش تحصیلی و راهبردهای کمک‌خواهی بر التزام تحصیلی دانش‌آموزان دوره متوسطه با کنترل هدف عملکردگرا انجام شد. نتایج نشان داد که در متغیر التزام تحصیلی بین گروه آموزشی انگیزش تحصیلی و گروه آموزشی راهبرد کمک‌خواهی، تفاوت معنی‌داری وجود ندارد.

در تبیین این یافته می‌توان گفت آموزش انگیزش تحصیلی و راهبردهای کمک‌خواهی دو روش آموزشی متفاوت هستند که می‌توانند بر التزام تحصیلی دانش‌آموزان تأثیر متفاوتی داشته باشند، با این فرض، پیش‌بینی می‌شد که در اثر مداخله این دو روش بر روی التزام تحصیلی بین دو گروه آزمایشی تفاوت معنی‌داری را شاهد باشیم. احتمال این نتیجه را می‌توان به این صورت استنباط کرد که هر دو روش آموزش انگیزش تحصیلی و راهبردهای کمک‌خواهی بر اساس نظریه‌های پترپیچ و زیمرمن زیر مجموعه خود تنظیمی می‌باشند و در عمل نتایج مشابهی را بین دو گروه آموزشی نشان می‌دهند. همچنین، کارابینیک و نپ^۱ (۱۹۹۱) بین راهبردهای شناختی (بسط و سازماندهی)، خود تنظیمی فراشناختی و مدیریت منابع با کمک‌خواهی رابطه مثبتی پیدا کردند، آنها دریافتند دانش‌آموزانی که با برنامه‌ریزی و نظارت بر افکار خود، موضوعات مورد مطالعه‌شان را سازمان دهی می‌کنند در مقایسه با سایر دانش‌آموزانی که از این راهبردها استفاده نمی‌کنند، احتمال بیشتری دارد که از دیگران درخواست کمک کنند (بیرامی، ۱۳۹۵).

^۱ . Knapp

همچنین نتایج نشان داد که در متغیر التزام تحصیلی، بین میانگین‌های تعدیل یافته گروه آموزشی انگیزش تحصیلی و گروه گواه، در مرحله پس‌آزمون تفاوت معنی‌داری وجود دارد. این یافته با پژوهش‌های مشهدی و همکاران (۱۴۰۲)، حسن زاده رضاییه (۱۴۰۱)، سینگ^۱ و همکاران (۲۰۲۲) و آتیک و سلیک (۲۰۲۱) همسو می‌باشد.

در تبیین این یافته می‌توان گفت دانش‌آموزانی که دارای انگیزش تحصیلی هستند، این احساس را دارند که به خوبی می‌توانند وظایف تحصیلی را انجام دهند و تلاش‌های آنها بی‌نتیجه نخواهد ماند، لذا هیچگاه تلاششان را متوقف نخواهند کرد (نازیاب و همکاران، ۱۴۰۳). از سوی دیگر التزام تحصیلی تابعی است از میزان تلاشی که یادگیرندگان برای انجام تکالیف تحصیلی از خود نشان می‌دهند و نوع هدف‌هایی که دانش‌آموزان برای تحصیل و انجام تکالیف درسی خود انتخاب می‌کنند (نازیاب و همکاران، ۱۴۰۳). بر این اساس می‌توان دریافت که التزام تحصیلی متأثر از انگیزش تحصیلی می‌باشد. علاوه بر این دانش‌آموزان برای تثبیت یادگیری‌شان، در بهترین حالت باید به توانایی خودتنظیمی برسند. فرایند خودتنظیمی در دانش‌آموزان متأثر از انگیزه آنهاست، انگیزه یادگیری نیز تحت تأثیر جهت‌گیری اهداف می‌باشد و به عنوان یک عامل تأثیر گذار برای التزام دانش‌آموزان از فرایند یادگیری در نظر گرفته می‌شود. تأثیر جهت‌گیری هدف تسلط‌گرا بر التزام تحصیلی دارای برجستگی بیشتری است و نسبت به جهت‌گیری عملکردگرا مفیدتر واقع شده است (قدم پور و کاظمی فرد، ۱۴۰۳). دانش‌آموزان با انگیزش تحصیلی بالا و جهت‌گیری هدف تسلط‌گرا، موفقیت‌شان را به تلاش، علاقه و راهبردهای مورد استفاده نسبت می‌دهند. این دانش‌آموزان التزام بیشتری به مطالب درسی دارند، چون اهداف و انتظارات دست‌یافتنی برای خودشان دارند که بیشتر بر اساس تلاش و رشد فردی خودشان است (و نه کسب نمره‌ها و برتری بر دیگران) و با افزایش تلاش می‌توانند به آنها برسند، این دانش‌آموزان همچنین، سعی می‌کنند به

¹ . Singh

کارهای مدرسه نزدیک شوند و راه‌حلی را که به نظر می‌رسد از بقیه بهتر است انتخاب کنند و انتظارات واقع بینانه‌ای برای موفقیت خودشان تعیین کنند (بریر، ۲۰۰۶). انگیزه تحصیلی یکی از ملزومات التزام تحصیلی به حساب می‌آید و عاملی است که به رفتار شدت و جهت می‌بخشد و در حفظ و تداوم آن به یاد گیرنده کمک می‌کند (نازیاب و همکاران، ۱۴۰۳). آموزش انگیزش تحصیلی بر اساس بسته آموزشی موجود باعث می‌شود تا دانش‌آموزان با تأکید بر نقش افکار، انتخاب‌ها و اقدامات در موفقیت تحصیلی، رفتارهای مثبت انگیزشی خود را ارتقاء و باورها و افکار منفی خود را کاهش دهند. دانش‌آموزان بعد از جلسات آموزش انگیزش تحصیلی، درمی‌یابند که باید درک درستی از عملکرد تحصیلی خودشان داشته باشند و باورهای غلط را به چالش بکشند، برای آن که انتظارات عادلانه‌ای از موفقیت تحصیلی در ذهن دانش‌آموزان شکل بگیرد، باید آنها را متوجه کرد که میزان مشکل بودن یک تکلیف مدرسه‌ای را با سطح فعلی توانایی‌ها و ضعف تحصیلی خود بسنجند، و نه با توان دانش‌آموزان قوی که در حال حاضر از داشتن آن محروم هستند. این افکار مثبت و انتظارات واقع بینانه از توانایی‌های خود باعث می‌شود تا دانش‌آموزان انگیزه بیشتری برای فعالیت در تکالیف درسی از خود نشان دهند، به طور مرتب از معلم سؤال بپرسند، در بیرون از مدرسه زمان زیادی را صرف مطالعه مطالب درسی کنند و با دوستان و همسالان خود در ارتباط با مطالب درسی مدرسه به بحث و گفت‌وگو بپردازند و بطور کلی التزام آنها به تکالیف درسی افزایش یابد.

در نهایت، نتایج نشان داد که در متغیر التزام تحصیلی، بین گروه آموزشی راهبردهای کمک-خواهی و گروه گواه، تفاوت معنی‌داری وجود ندارد. این یافته با پژوهش‌های صداقت و همکاران (۱۳۹۵) و دیتو (۲۰۲۲) همسو و با پژوهش‌های کابینی مقدم و همکاران (۱۳۹۸)، ون استی و همکاران (۲۰۲۳)، قدم پور و کاظمی فرد (۱۴۰۳) و هونی^۱ و مک نوت^۱ (۲۰۱۳) ناهمسو می‌باشد.

^۱ . Hoyne

راہبردهای کمک خواهی تحصیلی به دلیل تاکید بر راہبردهای یادگیری خود تنظیمی و خود نظارتی بر التزام تحصیلی در قالب تلاش و پایداری در هنگام مواجه شدن با مشکلات در حین انجام تکالیف درسی و تقاضای کمک از معلمان یا همسالان به منظور یادگیری و واکنش‌های هیجانی به موقع یادگیران به محتوای آموزشی و علاقمندی درونی به مطالب و تکالیف درسی تأثیر دارد (نجفی، ۱۴۰۱). یافته پژوهش حاضر در عدم تأثیرگذاری راہبردهای کمک‌خواهی بر التزام تحصیلی را می‌توان به این صورت تبیین کرد که کمک‌خواهی در محیط‌های آموزشی و در حیطه یادگیری ممکن است به عنوان رفتار وابسته و غیرانطباقی قلمداد شود. معلمان با چنین دیدگاهی ترجیح می‌دهند که یادگیرندگان تا جایی که امکان دارد از کمک‌خواهی دوری کنند و تکالیف درسی و کارهای خود را به تنهایی و به صورت مستقل انجام دهند (رایان^۲ و همکاران، ۱۹۹۸). همچنین، کمک‌خواهی به دو صورت گرایش و اجتناب از کمک خواهی در رفتار دانش‌آموزان بروز می‌کند. اجتناب و دوری از کمک‌خواهی به رفتاری گفته می‌شود که دانش‌آموز با وجود اینکه در انجام فعالیت‌های تحصیلی به کمک دیگران نیاز دارد از کسی کمک نمی‌گیرد. برعکس اقدام به کمک‌خواهی به رفتاری گفته می‌شود که در آن دانش‌آموز برای دریافت سرنخ‌ها در مورد راه حل‌های مسئله از دیگران درخواست کمک می‌کند (نیومن^۳، ۲۰۱۳). به نظر می‌رسد کمک‌خواهی تحصیلی از طرف دانش‌آموزان به شکل‌های مختلف ابراز شود که همه آنها فایده‌ای برای دانش‌آموزان نداشته باشد و حتی ممکن است به پیشرفت و التزام تحصیلی آنها نیز منجر نشود. همچنین، دیدگاه غیرانطباقی معلمان نسبت به کمک خواهی در ترغیب دانش‌آموزان به رفتار اجتناب از کمک‌خواهی که زمینه را جهت کاهش التزام تحصیلی آنها فراهم می‌کند، تأثیرگذار - باشد. علاوه بر این، کارابنیک و نپ (۱۹۹۱) معتقدند کمک‌خواهی به دو نوع ابزاری و اجرایی که

^۱ . Mcnaught

^۲ . Ryan

^۳ . Newman

متفاوت از هم می‌باشند، تقسیم می‌شود، کمک‌خواهی اجرایی که باعث وابستگی شده، معمولاً غیر ضروری است و اجتناب از تلاش را ترغیب می‌کند. کمک‌خواهی ابزاری باعث افزایش درک و فهم فرد و منجر به خودمختاری بیشتر دانش‌آموز می‌شود (بیرامی، ۱۳۹۵). با این وجود تمایز مذکور نشان می‌دهد که همه اشکال کمک‌خواهی کاملاً مطلوب نیستند. بر اساس این دیدگاه وقتی افراد در انجام فعالیتهای آموزشی به کمک‌خواهی اجرایی متوسل می‌شوند، به جای درخواست سرخ برای حل مسئله، به طور مستقیم پاسخ مسئله را درخواست می‌کنند، یعنی دوست دارند که دیگران مسئله را به جای آنها حل کنند. این نوع کمک‌خواهی جنبه غیر انطباقی دارد، بنابراین برای بهبود یادگیری فراگیران در محیط‌های آموزشی مفید نیست و به دلیل عدم استفاده از تعاملات آموزشی مؤثر و تلاش کافی در فرایند یاددهی یادگیری به وسیله فراگیران، زمینه را جهت کاهش التزام تحصیلی و عدم علاقمندی درونی به مطالب و تکالیف درسی در آنها فراهم می‌کند.

هر چند نتایج به دست آمده از پژوهش حاضر اثربخشی آموزش انگیزش تحصیلی و عدم اثربخشی راهبردهای کمک‌خواهی را بر التزام تحصیلی دانش‌آموزان، مورد تأیید قرار داده است، اما این پژوهش نیز مانند دیگر پژوهش‌ها با محدودیت‌هایی روبه‌رو است، اولین مورد اینکه همزمان با آموزش دوره‌های انگیزش تحصیلی و راهبردهای کمک‌خواهی که توسط پژوهشگر اجرا شد، آموزش کلاسی در جریان بود که قابل کنترل نبود و احتمال دارد بر نتایج تأثیر گذاشته باشد، مورد بعدی اینکه جامعه آماری پژوهش دانش‌آموزان پسر متوسطه دوره اول، شهرستان زاهدان بودند، لذا تعمیم نتایج به سایر دانش‌آموزان باید با احتیاط انجام شود.

در نهایت پیشنهاد می‌شود آموزش و پرورش، برای آگاهی معلمان از تأثیر آموزش انگیزش تحصیلی دوره‌های ضمن خدمت برگزار نماید، همچنین معلمان در این خصوص علاوه بر گذراندن دوره‌های ضمن خدمت، از راهبردهای انگیزشی برای تدریس دروس مختلف در مقاطع مختلف تحصیلی و به خصوص مقطع متوسطه دوره اول (دوره نوجوانی) استفاده کنند.

منابع

- آل احمد، آمانی، بردبار، مریم، کارشکی، حسین و خانی، فائزه (۱۴۰۲). بررسی رابطه محیط حامی خودمختاری و هیجان‌های پیشرفت مثبت دانشجویان هنر در دوران همه‌گیری بیماری کووید-۱۹: نقش واسطه‌ای اهداف پیشرفت. مجله مطالعات آموزش و یادگیری، ۱۵، (۲)، ۲۱۴-۱۹۱.
- بیرامی، ناصر (۱۳۹۵). مقایسه اثربخشی آموزش راهبردهای خودتنظیمی انگیزش و راهبردهای کمک خواهی در بهبود نشانه‌های استرس تحصیلی، عملکرد و انگیزش تحصیلی با تعدیل گری سبکهای اسنادی در دانش‌آموزان. پایان نامه دکتری روانشناسی تربیتی، دانشگاه تبریز.
- حسن زاده رضاییه، آيسان (۱۴۰۱). اثربخشی آموزش راهبردهای خودتنظیمی انگیزش بر التزام تحصیلی، تعلل ورزی و مدیریت زمان دانش‌آموزان پایه پنجم. پایان نامه کارشناسی ارشد روانشناسی، مؤسسه آموزش عالی چرخ نیلوفری آذربایجان.
- زاهد شیخی، محمدرضا؛ مهدیان، حسین؛ و شیرازی، محمود (۱۴۰۳). طراحی برنامه آموزش خودتنظیمی و تأثیر آن در انگیزش تحصیلی و باورهای انگیزشی دانش‌آموزان شاهد و ایثارگر. مطالعات روانشناسی تربیتی، ۲۱، (۵۵)، ۳۲-۱.
- سلمانی، زهرا؛ مهداد، علی؛ و نادى، محمدرضا (۱۴۰۳). مقایسه اثربخشی بسته‌های آموزشی مدیریت زمان، راهبرد انگیزشی و راهبرد خودتنظیمی بر خودپنداره‌ی تحصیلی دانش‌آموزان. مطالعات روانشناسی تربیتی، ۲۱، (۵۵)، ۳۲-۱.
- صداقت، زینب، حاجی یخچالی، علیرضا، شهنی ییلاق، منیجه و مکتبی، غلامحسین (۱۳۹۵). آزمون و مقایسه مدل رابطه علی هدف های پیشرفت و دوستی با عملکرد ریاضی با میانجیگری انواع کمک طلبی در دانش آموزان دختر مدارس استعدادهای درخشان و عادی دوره متوسطه اول شهر اهواز. مجله روش‌ها و مدل‌های روان‌شناختی، ۷، (۲۵)، ۶۶-۴۵.
- قدم پور، عزت اله و کاظمی فرد، داود (۱۴۰۳). رابطه بین اهداف پیشرفت و درگیری تحصیلی با نقش میانجی ادراک از محیط مدرسه و خودکارآمدی تحصیلی دانش‌آموزان. فصلنامه روانشناسی تربیتی، ۲۰، (۷۱)، ۷۵-۱۰۶.

- کابینی مقدم، سلیمان، انتصارقومنی، غلامحسین، حجاری، مسعود و اسدزاده، حسن (۱۳۹۸). مقایسه تأثیر آموزش راهبردهای یادگیری خودتنظیمی و کمکخواهی در افزایش اشتیاق و سرزندگی تحصیلی دانش‌آموزان اهمالکار. دوفصلنامه راهبردهای شناختی، ۷، (۱۳)، ۱۹۱-۲۱۲.
- مشهدی، رضا، غنی فر، محمد حسین، جعفرطباطبایی، تکتّم سادات و جعفرطباطبایی، سمانه سادات (۱۴۰۲). اثربخشی آموزش خودتنظیمی بر تحمل پریشانی و درگیری تحصیلی دانش‌آموزان افسرده. نشریه پژوهش پرستاری، ۱۸، (۵)، ۱۳-۲۱.
- نازیاب، کیانا، فتح آبادی، ابراهیمی، سارا (۱۴۰۳). رابطه سبک‌های یادگیری و انگیزه تحصیلی با درگیری تحصیلی در بستر آموزش آنلاین، مطالعات آموزشی و آموزشگاهی، (۱۳)، ۲، ۱۸۵-۲۰۳.
- نجفی، حسین، (۱۴۰۱). بررسی اثربخشی راهبردهای کمک‌خواهی تحصیلی بر بهزیستی تحصیلی، درگیری تحصیلی و عملکرد تحصیلی، پژوهش‌های تربیتی، ۴۴، ۷۶-۹۳.
- همتی، نگین، نوشادی، ناصر و نیکدل، فریبرز (۱۳۹۷). ارائه مدل ساختاری اهداف پیشرفت و انگیزش تحصیلی با مشغولیت تحصیلی: میانجیگری هیجان‌های پیشرفت. مجله مطالعات آموزشی و یادگیری، ۱۰، (۲)، ۳۳-۵۳.
- یوسفی افراشته، مجید و رمضانی، ناهید (۱۴۰۳). پیش‌بینی درگیری تحصیلی بر اساس جهت‌گیری هدف و باورهای هوشی و انگیزشی در دانشجویان. فصلنامه توسعه‌ی آموزش جندی‌شاپور، ۱۵، (۲)، ۲۱۲-۲۲۴.

References

- AtİK, S., & ÇELİK, O. T. (2022). Analysis of the Relationships between Academic Motivation, Engagement, Burnout and Academic Achievement with Structural Equation Modelling. *International Journal of Contemporary Educational Research*, 8(2), 118-130. <https://doi.org/10.33200/ijcer.826088>
- Brier, N. (2006). *Enhancing academic motivation: An intervention program for young adolescents*. Research Press.
- Datu, J. A. D., Valdez, J. P. M., & Yang, W. (2022). The academically engaged life of mastery-oriented students: Causal ordering among positive emotions, mastery-approach goals, and academic engagement. *Revista de Psicodidáctica* (English ed.), 27(1), 1-8. <https://doi.org/https://doi.org/10.1016/j.psicoe.2021.02.001>

- Dierendonck, C., Tóth-Király, I., Morin, A. J. S., Kerger, S., Milmeister, P., & Poncelet, D. (2023). Testing associations between global and specific levels of student academic motivation and engagement in the classroom. *The Journal of Experimental Education*, 91(1), 101-124. <https://doi.org/10.1080/00220973.2021.1913979>
- Elliot, A. J., & McGregor, H. A. (2001). A 2× 2 achievement goal framework. *Journal of personality and social psychology*, 80(3), 501.
- Elliot, A. J., & Murayama, K. (2008). On the measurement of achievement goals: critique, illustration, and application. *Journal of Educational Psychology*, 100(3), 613.
- Fong, C. J., Gonzales, C., Hill-Troglin Cox, C., & Shinn, H. B. (2023). Academic help-seeking and achievement of postsecondary students: A meta-analytic investigation. *Journal of Educational Psychology*, 115(1), 1-21. <https://doi.org/10.1037/edu0000725>
- Hoyne, G. F., & McNaught, K. (2013). Understanding the psychology of seeking support to increase Health Science student engagement in academic support services. A Practice Report. *International Journal of First Year in Higher Education*, 4(1).
- Karabenick, S. A. (2011). Classroom and technology-supported help seeking: The need for converging research paradigms. *Learning and instruction*, 21(2), 290-296. <https://doi.org/https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2010.07.007>
- Li, R., Che Hassan, N., & Saharuddin, N. (2023). College Student's Academic Help-Seeking Behavior: A Systematic Literature Review. *Behavioral Sciences*, 13(8), 637. <https://www.mdpi.com/2076-328X/13/8/637>
- Loes, C. N. (2022). The Effect of Collaborative Learning on Academic Motivation. *Teaching and Learning Inquiry*, 10. <https://doi.org/10.20343/teachlearningqu.10.4>
- Martin, A. J., Ginns, P., & Papworth, B. (2017). Motivation and engagement: Same or different? Does it matter? *Learning and individual differences*, 55, 150-162. <https://doi.org/https://doi.org/10.1016/j.lindif.2017.03.013>
- Mutisya, E. N., Dinga, J. N., & Kinai, T. K. (2019). Students' Perceptions of Teacher Support and Academic Motivation as Predictors of Academic Engagement. *International Journal of Applied Psychology*, 9(5), 128-134.
- Newman, R. S. (2013). Students' adaptive and nonadaptive help seeking in the classroom: Implications for the context of peer harassment. In *Help Seeking in Academic Settings* (pp. 225-258). Routledge.
- Reeve, J., & Tseng, C.-M. (2011). Agency as a fourth aspect of students' engagement during learning activities. *Contemporary educational*

- psychology, 36(4), 257-267.
<https://doi.org/https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2011.05.002>
- Ryan, A. M., Gheen, M. H., & Midgley, C. (1998). Why do some students avoid asking for help? An examination of the interplay among students' academic efficacy, teachers' social-emotional role, and the classroom goal structure. *Journal of Educational Psychology*, 90(3), 528.
- Shafiei Sani, S., Mahoor, H., & Yamini, M. (2024). The Impact of Help-Seeking Training and Self-Compassion Training on Academic Achievement Motivation. *Journal of Adolescent and Youth Psychological Studies (JAYPS)*, 5(2), 68-74. <https://doi.org/10.61838/kman.jayps.5.2.8>
- Singh, M., James, P., Paul, H., & Bolar, K. (2022). Impact of cognitive-behavioral motivation on student engagement. *Heliyon*, 8(7).
- van Stee, E. G., Heath, T., Baker, R. S., Andres, J. M. A. L., & Ocumpaugh, J. (2023). Help Seekers vs. Help Acceptors: Understanding Student Engagement with a Mentor Agent. In N. Wang, G. Rebolledo-Mendez, N. Matsuda, O. C. Santos, & V. Dimitrova, *Artificial Intelligence in Education Cham*.
- Wang, M.-T., & Eccles, J. S. (2013). School context, achievement motivation, and academic engagement: A longitudinal study of school engagement using a multidimensional perspective. *Learning and instruction*, 28, 12-23.