

Original Article

Investigating the Influence of Academic Identity on Students' Academic Help-Seeking Behavior and Sense of Entitlement

Seyede Parisa Salamat^{1*}, PhD Candidate; Mahboobeh Fooladchang², PhD

¹PhD Candidate, Department of Educational Psychology, Shiraz University, Shiraz, Iran

²Associate Professor, Department of Educational Psychology, Shiraz University, Shiraz, Iran

Article Information

Article History:

Received: June 17, 2023

Accepted: Nov. 04, 2023

***Corresponding Author:**

Seyede Parisa Salamat, PhD Candidate;
Department of Educational
Psychology, Shiraz University,
Shiraz, Iran

Email: s.pa.salamat@gmail.com

Abstract

Introduction: Different academic identities are associated with different strategies in the learning process. The present study aimed to investigate the role of academic identity in academic help-seeking and academic entitlement and determine whether academic identity can predict these two criterion variables. Additionally, this research examined the components of each criterion variable in terms of dimension separation.

Methods: The research participants were 242 undergraduate students from the Department of Educational Science and Psychology at Shiraz University, selected using convenience sampling. The research tools included the Academic Identity Status Scale (2008), the Academic Help-Seeking Scale (1997), and the Academic Entitlement Scale (2009). The data analysis was conducted using Pearson's correlation coefficient and multiple linear regression analysis.

Results: The results indicated that academic identity achievement significantly and positively predicted help acceptance, a component of academic help-seeking, and significantly but negatively predicted externalized responsibility, a component of academic entitlement. In addition, academic identity diffusion could significantly and positively predict both externalized responsibility and entitled expectations, while academic identity moratorium significantly and positive predicted entitled expectations.

Conclusion: Different academic identities are associated with different strategies in the learning process. Academic identity can be considered one of the predictors of academic help-seeking as an adaptive strategy and academic entitlement as a nonadaptive strategy for academic success. It would be beneficial for educational policymakers to facilitate the identification of interests to help students acquire a successful identity.

Keywords: Academic entitlement, Academic performance, Help-seeking behavior, Identity recognition, Students

Please cite this article as:

Salamat SP, Fooladchang M. Investigating the Influence of Academic Identity on Students' Academic Help-Seeking Behavior and Sense of Entitlement. *Sadra Med. Sci. J.* 2024; 12(2): 223-233.



مقاله پژوهشی

نقش هویت تحصیلی در کمک‌طلبی و محق‌پنداری تحصیلی دانشجویان

سیده پریسا سلامت^{۱*}، محبوبه فولادچنگ^۲

^۱دانشجوی دکتری تخصصی، دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی، دانشگاه شیراز، شیراز، ایران
^۲دانشیار، دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی، دانشگاه شیراز، شیراز، ایران

چکیده

اطلاعات مقاله

تاریخچه مقاله:

تاریخ دریافت: ۱۴۰۲/۰۲/۲۷

تاریخ پذیرش: ۱۴۰۲/۰۷/۱۲

*نویسنده مسئول:

سیده پریسا سلامت،

دانشجوی دکتری تخصصی، دانشکده علوم تربیتی و

روانشناسی، دانشگاه شیراز، شیراز، ایران

پست الکترونیکی: s.pa.salamat@gmail.com

مقدمه: هویت‌های تحصیلی متفاوت، با راهبردهای مختلفی در فرایند یادگیری مرتبط هستند. پژوهش حاضر در پی آن بود که نقش و توان پیش‌بینی سبک‌های هویت تحصیلی در کمک‌طلبی تحصیلی و محق‌پنداری تحصیلی را بررسی کند.

مواد و روش‌ها: مشارکت‌کنندگان پژوهش ۲۴۲ دانشجوی کارشناسی دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی بودند که با روش نمونه‌گیری در دسترس انتخاب شدند. ابزارهای پژوهش شامل پرسشنامه منزلت‌های هویت تحصیلی (۲۰۰۸)، مقیاس کمک‌طلبی تحصیلی (۱۹۹۷) و مقیاس محق‌پنداری تحصیلی (۲۰۰۹) بود. تحلیل با استفاده از ضریب همبستگی پیرسون و تحلیل مسیر انجام شد.

یافته‌ها: هویت تحصیلی موفق، توان پیش‌بینی مؤلفه پذیرش کمک از متغیر کمک‌طلبی تحصیلی را به‌صورت مثبت و معنی‌دار و مؤلفه اجتناب از کمک را به‌صورت منفی و معنی‌دار دارد، همچنین مسئولیت بیرونی شده و حق‌به‌جانب از متغیر محق‌پنداری تحصیلی در آن منفی و معنی‌دار است. بعلاوه، هویت تحصیلی سردرگم توانست به‌عنوان پیش‌بینی‌کننده مثبت و معنی‌دار مسئولیت بیرونی شده، و حق‌به‌جانبی و هویت تحصیلی دیررس به‌عنوان پیش‌بین مثبت و معنی‌دار حق‌به‌جانبی مطرح شود.

نتیجه‌گیری: هویت‌های تحصیلی متفاوت، با راهبردهای مختلفی در فرایند یادگیری مرتبط هستند. درواقع، هویت تحصیلی را می‌توان به‌عنوان یکی از متغیرهای پیش‌بینی‌کننده کمک‌طلبی تحصیلی به‌عنوان راهبردهای سازگاران و محق‌پنداری تحصیلی به شکل راهبردی غیر سازگاران برای موفقیت در تحصیل در نظر گرفت. بنابراین، بهتر است سیاست‌گذاران تربیتی مسیر حرکت را در جهت شناسایی علایق برای کسب هویت موفق دانشجویان هموار کنند.

کلمات کلیدی: محق‌پنداری تحصیلی، عملکرد تحصیلی، رفتار کمک‌جوینان، شناسایی هویت، دانشجویان

لطفاً این مقاله را به این صورت استناد کنید:

سلامت س پ، فولادچنگ م. نقش هویت تحصیلی در کمک‌طلبی و محق‌پنداری تحصیلی دانشجویان. مجله علوم پزشکی صدرا. دوره ۱۲، شماره ۲، بهار ۱۴۰۳، صفحات ۲۲۳-۲۳۳.

مقدمه

از هویت تحصیلی در تحصیلات دانشگاهی سخن به میان می‌آید، منظور هویتی است که از تعامل دانشجوی با محیط دانشگاهی شکل می‌گیرد و به‌نوعی هویت تحصیلی کسب‌شده او در سال‌های گذشته را تثبیت می‌کند یا تغییر می‌دهد (۶).

شکل‌گیری هر یک از این سبک‌های چهارگانه هویت تحصیلی در وجود فراگیر می‌تواند سبب بهره‌گیری آنان از راهبردهای متفاوت در فرایند یادگیری شود. کمک‌طلبی در حیطه تحصیلی یا در اصطلاح دقیق‌تر، کمک‌طلبی تحصیلی^{۱۰} یکی از این سازه‌ها است که در حیطه راهبردهای خودتنظیمی برای یادگیری مطرح می‌شود (۷). بررسی دیدگاه‌های مرتبط با رفتارهای کمک‌طلبی از آغاز تا امروز نشان‌دهنده یک فرایند تکاملی در توصیف این سازه است (۸). پژوهش‌های اولیه^{۱۱} این حوزه، کمک‌طلبی را رفتاری منفی قلمداد می‌کردند، اما پژوهش‌های اخیر، این سازه را یک رفتار سازگارانه توصیف می‌کنند. هولت^{۱۱} (۲۰۱۴) به نقش پررنگ این سازه در فرایند یادگیری اشاره کرده و معتقد است فراگیران با بهره‌گیری از رفتار کمک‌طلبی می‌توانند به مشکلات خود در یادگیری پی ببرند و با دریافت کمک از دیگران، درصد رفع این مشکلات برآیند (۹). کمک‌طلبی تحصیلی راهبردی کارکردی برای یادگیری اجتماعی و مستلزم شایستگی‌های اجتماعی‌ای است که با موفقیت تحصیلی پیوند می‌خورد (۱۰).

بدین ترتیب، در یک دیدگاه از کمک‌طلبی به‌عنوان رفتاری انطباقی برای یادگیری نام برده می‌شود (۷). بر اساس این دیدگاه، فراگیران هنگام مواجهه با یک چالش در فرایند یادگیری، راهنمایی‌ها و توضیحاتی را درباره راه‌حل از دیگران درخواست می‌کنند، به دنبال سرخ‌هایی از جانب معلمان هستند و با همکلاسی‌های خود مشورت می‌کنند (۱۱ و ۱۲). این جنبه از کمک‌طلبی، پذیرش کمک^{۱۲} نامیده می‌شود. باین‌حال، کمک‌طلبی همیشه معنای مثبت و سازگارانه ندارد. نگاهی گسترده‌تر به تاریخچه این مفهوم، جنبه‌ای متفاوت از آن را نیز به تصویر می‌کشد. در این نگاه، کمک‌طلبی نوعی وابستگی است (۷). مطابق با این دیدگاه، کمک گرفتن مکرر از دیگران وابستگی به آنان تلقی می‌شود و این نگرانی وجود دارد که فرد در نظر همکلاسی‌های خود، بی‌کفایت تلقی شود، در نتیجه فرد از انجام آن اجتناب می‌کند (۱۱) که اجتناب از کمک^{۱۳} نامیده می‌شود.

دوران نوجوانی و ابتدای جوانی، دوران پرسش درباره این موضوع است که از کجا آمده‌ام و آمدنم بهر چه بود. این‌ها پرسشی است که به ذهن همه نسل‌های بشر در این دوره رشد خطوط می‌کند. پاسخ به این پرسش‌ها منجر به شکل‌گیری هویت^۱ می‌شود. اریکسون^۲ اولین کسی بود که مفهوم و فرایند هویت را به‌صورت یکپارچه توصیف کرد. از نظر اریکسون، کسب هویت یکی از مهم‌ترین اهداف فرایند رشد و تحول تلقی می‌گردد (۱). در راستای گسترش و عملیاتی کردن نظریه اریکسون در زمینه هویت، ماریسا^۳ (۱۹۸۰) چهار سبک هویت را بر اساس دو فرایند اکتشاف و تعهد در سه حیطه زندگی، اشتغال و ایدئولوژی مطرح کرد (۲). برخی پژوهشگران علاوه بر سه حیطه موردنظر ماریسا، حیطه تحصیلی را نیز در تعریف هویت مهم برمی‌شمارند. هویت تحصیلی منعکس‌کننده شایستگی، خودمختاری، هدفمندی، باورهای کارآمدی و تجربه هیجانات متداولی است که فراگیران در محیط آموزشی با معلمان، استادان و همسالان خود دارند (۳). به‌بیان دیگر، هویت تحصیلی فرایند پاسخ آگاهانه فراگیر درباره موقعیت تحصیلی خود است (۴).

واز و ایساکسون^۴ (۲۰۰۸) با پذیرش تعریف روزر و لا^۵ (۲۰۰۲) چهار سبک هویت تحصیلی ماریسا را در حیطه تحصیلی ارائه کردند (۳ و ۵). بدین ترتیب، در اولین حالت از سبک‌های هویت تحصیلی، هویت تحصیلی موفق^۶ به معنای تعهد به مجموعه‌ای از ارزش‌های تحصیلی است که پس از طی زمانی برای اکتشاف و جست‌وجو شکل گرفته است. در هویت تحصیلی دنباله‌رو^۷، تعهد فراگیر به ارزش‌ها و آرمان‌های تحصیلی که متأثر از افراد مهم زندگی (همچون والدین و برخی الگوها) است، مطرح می‌شود. هویت تحصیلی دیررس^۸، تبیین دوره‌ای است که فراگیر دچار تردید می‌شود و جست‌جوگر رسیدن به یک ارزش و هدف مشخص در حیطه تحصیلی است. در نهایت هویت تحصیلی سردرگم^۹ به تعلل درباره تصمیم‌های مرتبط با باورها و ارزش‌های حیطه تحصیلی می‌پردازد که ناشی از عدم اکتشاف و تعهد است (۳ و ۵). اما هنگامی که

1. Identity
2. Ericsson
3. Marcia
4. Was & Isaacson
5. Roeser & Lau
6. Academic identity achievement
7. Academic identity fore close
8. Academic identity moratorium
9. Academic identity diffusion

10. Academic help seeking

11. Holt

12. Help acceptance

13. Avoidance of help

نکردن خودشان (۱۹). بورگمایر، گارند و ویلکز^{۱۸} (۲۰۲۲) به چهار مؤلفه برای محقق‌پنداری اشاره کرده‌اند: اول اینکه فراگیر انتظار دارد فرایند یادگیری آسان باشد، دوم اینکه معلم باید همه مسئولیت یادگیری و مشخصاً شکست‌ها را به عهده بگیرد، سوم اینکه فراگیر باید قوانین و سیاست‌گذاری‌های کلاس درس را تدوین کند و در نهایت اینکه نتایج تحصیلی باید مثبت باشند چون فراگیر شهریه پرداخت می‌کند (۲۰).

بنابراین چونینگ و کمپبل^{۱۹} (۲۰۰۹) فقط انتظارات بالا از دیگران را نمود محقق‌پنداری نمی‌دانند؛ بلکه کاهش احساس مسئولیت‌پذیری و وادار کردن استادان به قبول خواسته‌های فراگیران را نیز در توصیف این سازه با اهمیت قلمداد می‌کنند (۲۱). در همین راستا چونینگ و کمپبل، دو مؤلفه اساسی مسئولیت بیرونی شده^{۲۰} و حق‌به‌جانبی^{۲۱} را مطرح نموده‌اند. مسئولیت بیرونی شده یعنی آموزنده فکر می‌کند که اطمینان از یادگیری و انجام درست تکالیف، وظیفه مسلم استاد است و از هم‌کلاسی‌های خود نیز انتظار دارد سهم انجام تکلیف او در کارهای گروهی را بر عهده بگیرند. مؤلفه حق‌به‌جانبی به این موضوع اشاره می‌کند که آموزنده از استاد توقع دارد نمرات را روی نمودار ببرد و راهبرهای نمره‌گذاری را مطابق با بهترین نتیجه برای آن دانشجو بکار بگیرد (۲۱). علاوه بر آن کلاس باید سرگرم‌کننده و جذاب باشد که در نتیجه می‌توان گفت، انتظارات محقق‌پندارانه رابطه معکوسی با پیشرفت تحصیلی دارد (۲۲).

علی‌رغم اهمیت این سازه در حیطه موضوعات تحصیلی، پژوهش‌های خارجی و مخصوصاً پژوهش‌هایی که در ایران انجام شده است، توجه خاصی به محقق‌پنداری تحصیلی نکرده‌اند و گویی این سازه مورد غفلت واقع شده است. به همین دلیل، پژوهشی مبنی بر رابطه هویت تحصیلی و محقق‌پنداری تحصیلی مشاهده نشد. بنابراین، این پژوهش در پی پاسخ به این پرسش است که آیا هویت تحصیلی با محقق‌پنداری تحصیلی همبستگی دارد و کدام‌یک از چهار مؤلفه هویت می‌تواند محقق‌پنداری تحصیلی را پیش‌بینی کنند؟ علاوه بر آن، برخی پژوهش‌ها در حوزه محقق‌پنداری، هر دو مؤلفه را با هم و به صورت نمره کل در نظر گرفته‌اند، اما واقعیت این است که هر یک از این دو مؤلفه مفهومی جداگانه را در بر گرفته‌اند. از نگاه چونینگ و کمپبل (۲۰۰۹) مؤلفه مسئولیت بیرونی‌شده بر مسئولیت استاد و دانشجو تمرکز دارد (۲۱). از نظر محقق‌پنداران، این وظیفه استاد

در هر صورت، هر یک از دو جنبه کمک‌طلبی، سبب تعاملات متفاوتی در حیطه امور تحصیلی می‌شود. از سویی دیگر، سبک‌های مختلف هویت نیز سبب ایجاد سبک‌های ارتباطی مختلفی در این حیطه می‌گردد. بر این اساس می‌توان نتیجه گرفت که سبک‌های هویتی می‌توانند با رفتار کمک‌طلبی همبستگی داشته باشند. هرچند که هیچ‌یک از این پژوهش‌ها مشخصاً رابطه میان هویت تحصیلی و کمک‌طلبی تحصیلی را بررسی نکرده‌اند، پژوهش‌های ورودن، وانک و مایمن^{۱۴} (۲۰۱۰)، اسکینر و مادن^{۱۵} (۲۰۱۰)، گنجی، نوابخش و ذبیحی (۲۰۱۲) و اعظامی و کیهان (۲۰۱۸) همبستگی میان این دو متغیر را به‌گونه‌ای تأیید کرده‌اند (۱۳-۱۶). بدین ترتیب پرسشی که در اینجا مطرح می‌شود این است که آیا هر یک از مؤلفه‌های هویت تحصیلی می‌توانند به‌عنوان متغیر پیش‌بین برای رفتار کمک‌طلبی مطرح شوند؟

علاوه بر آن، موضوع دیگری که هنگام بررسی هویت تحصیلی مغفول مانده، این است که هر یک از این سبک‌های هویتی (به‌طور خاص سبک‌های هویت تحصیلی) چه حقی برای دریافت کمک از جانب استادان و همسالان در آموزنده ایجاد می‌کند و چه میزان درخواست کمک از دیگران طبیعی و قابل قبول است. به عبارت دیگر، آیا برخورداری از هر یک از سبک‌های هویت تحصیلی ممکن است سبب شود آموزنده از حق قابل قبول خود برای دریافت کمک فراتر رود و با نگاهی طلبکارانه منتظر کمک دیگران باشد؟ بدین ترتیب، نقش سازه محقق‌پنداری تحصیلی^{۱۶} نیز در این پژوهش باید مورد توجه قرار گیرد. انجمن روان‌شناسی آمریکا^{۱۷} (۲۰۱۳) محقق‌پنداری را انتظارات نامعقول، مخصوصاً انتظار رفتار دلخواه یا برآوردن فوری توقعات تعریف کرده است (۱۷).

محقق‌پنداری تحصیلی به معنای عدم قبول مسئولیت برای نتایج، داشتن ذهن مصرف‌کننده، احساس دین سیستم آموزشی و بهانه‌گیری هنگام شکست است (۱۸). این فراگیران به صرف اینکه در کلاس حاضر شده‌اند، خود را مستحق دریافت پاداش می‌دانند، از استادان انتظار دارند که زمان‌بندی کلاس‌ها و برنامه درسی را مطابق نظر آنان تنظیم کنند و اگر ضعفی در عملکرد و پیشرفت تحصیلی‌شان رخ دهد، ناشی از بی‌کفایتی استادان است و نه ناتوانی یا تلاش

18. Borgmeyer, Garand, & Wilks
19. Chowning & Campbell
20. Externalized responsibility
21. Entitled expectations

14. Verouden, Vonk, & Meijman
15. Skinner & Madden
16. Academic entitlement
17. American Psychiatric Association

جامعه آماری

جامعه آماری این پژوهش، همه دانشجویان کارشناسی دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی دانشگاه شیراز بودند. معیار ورود به پژوهش، تحصیل در دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی دانشگاه شیراز در دوره کارشناسی و معیار خروج، عدم پاسخ‌دهی کامل به ابزارهای پژوهش بود. در نهایت ۲۴۲ دانشجوی کارشناسی (۱۶۶ دانشجوی دختر و ۷۶ دانشجوی پسر) به ابزارهای پژوهش پاسخ دادند. میانگین سن دانشجویان شرکت‌کننده در پژوهش ۲۰/۱۸ با انحراف معیار ۱/۹۲ بود.

ابزارهای پژوهش

پرسشنامه منزلت‌های هویت تحصیلی^{۲۲} (AIS)

برای سنجش سازه هویت تحصیلی از پرسشنامه منزلت‌های هویت تحصیلی واز و ایساکسون^{۲۳} (۲۰۰۸) استفاده شد (۵). نسخه اصلی این پرسشنامه، ۴۰ گویه داشت که هر یک از چهار سبک هویت، ۱۰ گویه را پوشش می‌دادند. در اندازه‌گیری نمرات هر گویه طیف لیکرت ۵ درجه‌ای (کاملاً موافقم= ۵ تا کاملاً مخالفم= ۱) بکار گرفته شد. آنان روایی این پرسشنامه را تأیید و پایایی به روش آلفای کرونباخ^{۲۴} را برای هویت موفق ۰/۷۶، هویت دنباله‌رو، ۰/۷۷، هویت دیررس ۰/۷۶ و هویت سردرگم ۰/۸۵ گزارش کردند. در ایران نیز حجازی، امانی و یزدانی (۲۰۱۰) این پرسشنامه را با روش تحلیل عاملی اعتباریابی کردند که در نهایت مدل با ۳۲ گویه (۱۱ گویه برای هویت موفق، ۱۰ گویه برای هویت سردرگم، ۶ گویه برای هویت دیررس و ۵ گویه برای هویت دنباله‌رو) به برازش مطلوب رسید و ضرایب آلفای کرونباخ برای هویت موفق، سردرگم، دیررس و دنباله‌رو به ترتیب ۰/۷۶، ۰/۷۳، ۰/۷۵ و ۰/۵۱ گزارش شد (۲۳). در پژوهش حاضر نیز، ضرایب آلفای کرونباخ برای هویت موفق ۰/۷۷، هویت سردرگم با حذف گویه ۱۹ میزان ۰/۷۵، هویت دیررس یا حذف گویه ۳۶ میزان ۰/۷۷ و هویت دنباله‌رو با حذف گویه‌های ۶ و ۹ و ۲۹ میزان ۰/۷۶ به دست آمد. هنگام بررسی روایی به روش تحلیل عامل تأییدی، برای هویت موفق، نسبت خردی دو به درجه آزادی (χ^2/df) ۱/۶۰، شاخص نیکویی برازش^{۲۵} (GFI) ۰/۹۶، شاخص نیکویی برازش تعدیل یافته^{۲۶} (AGFI) ۰/۹۳، شاخص برازش افزایشی^{۲۷} (IFI) ۰/۹۶،

است که از یادگیری مطالب توسط دانشجویان مطمئن شود و یا حتی هنگام اجرای فعالیت گروهی، مسئولیت انجام فعالیت را به گردن همگروهی‌ها بیاندازد و این برای آنان امری عادی است. همچنین مفهوم حق‌به‌جانبی، به انتظار دانشجویان از استادان برای شیوه‌های تدریس و نمره‌گذاری اشاره دارد. درواقع نمره بالا در این مؤلفه نشان‌دهنده نمره‌دهی استادان و انتظارات انعطاف‌ناپذیر دانشجویان از سیستم تدریس است. طبق آنچه گفته شد، مؤلفه‌ها برای این متغیر نیز بررسی گردیدند تا مشخص شود که آیا توانایی پیش‌بینی آن‌ها توسط چهار سبک هویت تحصیلی وجود دارد یا خیر؟

بدین ترتیب، این پژوهش با هدف بررسی رابطه هویت تحصیلی با کمک‌طلبی تحصیلی و محق‌پنداری تحصیلی انجام گرفت که در نگاهی کلی به چینش متغیرهای وابسته می‌توان گفت، اجتناب از کمک و محق‌پنداری در دو سر طیف کمک گرفتن ناسازگارانه از دیگران قرار می‌گیرند و پذیرش کمک به‌عنوان حد وسط و راهبرد سازگارانه مطرح می‌شود. بنابراین، دلیل قرار دادن این دو متغیر در کنار یکدیگر و به‌عنوان متغیر ملاک پژوهش در این است که تحقیق حاضر، پذیرش کمک را راهبردی برای یادگیری و محق‌پنداری و اجتناب از کمک را نوعی کمک‌طلبی به‌صورت افراطی که مانع از یادگیری اثربخش می‌شود، در نظر گرفت. به عبارت دیگر این پژوهش در پی پاسخ به این سؤال بود که کدام سبک‌های هویت، رفتار کمک‌طلبی و کدام سبک‌های هویت، رفتار محق‌پنداری را در فرایند تحصیلی پیش‌بینی می‌کنند؟

مواد و روش‌ها

روش اجرای پژوهش

به دلیل همه‌گیری بیماری کرونا و غیرحضور بودن کلاس‌های دانشگاه، از روش نمونه‌گیری در دسترس استفاده شد، به این صورت که پس از طراحی پرسشنامه آنلاین، با انتشار لینک آن در گروه‌های مجازی مربوط به دانشگاه شیراز، از دانشجویان کارشناسی درخواست شد با ورود به لینک به پرسش‌ها پاسخ دهند.

پژوهش حاضر، از نوع توصیفی و با هدف کاربردی بود. هدف این پژوهش، بررسی نقش هویت تحصیلی در کمک‌طلبی تحصیلی و محق‌پنداری تحصیلی بود. بر این اساس، هویت تحصیلی متغیر پیش‌بین و کمک‌طلبی تحصیلی و محق‌پنداری تحصیلی متغیرهای ملاک بودند.

22. Measure of Academic Identity Status

23. Was & Isaacson

24. Cronbach's alpha

25. Goodness of fit index

26. Adjusted goodness of fit index

27. Incremental fit index

روش همسانی درونی برای گویه‌های مؤلفه اول ۰/۴۰ تا ۰/۵۸ و برای مؤلفه دیگر ۰/۲۷ تا ۰/۵۰ گزارش شد. در ایران نیز مهید و فولادچنگ (۲۰۱۸) با استفاده از تحلیل عامل تأییدی و با حذف گویه ۲ به دلیل بار عاملی پایین، برازش این مقیاس را مناسب گزارش کردند. پایایی به روش آلفای کرونباخ نیز برای بعد مسئولیت بیرونی شده ۰/۷۲ و بعد حق‌به‌جانبی ۰/۷۰ به دست آمد (۲۵). در پژوهش حاضر، پایایی به روش ضریب آلفای کرونباخ برای مؤلفه مسئولیت بیرونی شده ۰/۷۷ و برای حق‌به‌جانبی ۰/۶۳ محاسبه شد. همچنین روش تحلیل عامل تأییدی برازش مطلوب مدل برای روایی مؤلفه مسئولیت بیرونی شده ($df/\chi^2=2/05$)، $CFI=0/95$ ، $IFI=0/95$ ، $AGFI=0/94$ ، $GFI=0/98$ و $RMSEA=0/06$ و حق‌به‌جانبی ($df/\chi^2=2/05$)، $CFI=0/95$ ، $IFI=0/96$ ، $AGFI=0/95$ ، $GFI=0/98$ و $RMSEA=0/07$ را تأیید کرد.

آنالیز آماری

به دلیل نوع این پژوهش، پژوهش همبستگی، در بخش توصیفی از آمار توصیفی (فراوانی، میانگین، انحراف استاندارد، حداقل و حداکثر نمره و ضریب همبستگی) با نرم‌افزار SPSS نسخه ۲۶ و در بخش استنباطی از روش مدل‌سازی معادلات ساختاری و آزمون بوت‌استرپ^{۳۳} با نرم‌افزار AMOS نسخه ۲۶ استفاده شد.

ملاحظات اخلاقی

در ابتدای کار به شرکت‌کنندگان اطمینان داده شد که پاسخ‌ها به صورت محرمانه نزد پژوهشگر باقی می‌مانند و فقط در راستای انجام این پژوهش به کار خواهند رفت. بعلاوه، آنان می‌توانستند هر زمان که بخواهند از ادامه پاسخگویی انصراف دهند. پژوهش حاضر از دانشگاه شیراز کد اخلاق با شناسه ۱۳۵۴۲/۴۸/۱۴۰۲۳ SEP دریافت نموده است.

یافته‌ها

میانگین و انحراف معیار، حداقل و حداکثر نمره متغیرها در (جدول ۱) گزارش شده است.

برای انجام تحلیل، پس از بررسی مفروضه‌های آماری و اطمینان از برقراری آن‌ها، همبستگی بین متغیرها بررسی شد. بدین ترتیب، هویت موفق همبستگی منفی و معنی‌دار با اجتناب از کمک ($r=-0/138$ ، $P\leq 0/01$)،

شاخص برازش تطبیقی^{۲۸} (CFI) ۰/۹۶ و تقریب ریشه میانگین مجذورات خطا^{۲۹} (RMSEA) ۰/۰۵ به دست آمد. همچنین، این شاخص‌ها برای هویت سردرگم ($df/\chi^2=1/91$)، $AGFI=0/94$ ، $GFI=0/95$ ، $IFI=0/95$ ، $CFI=0/95$ و $RMSEA=0/06$)، برای هویت دیررس ($df/\chi^2=1/54$)، $AGFI=0/94$ ، $GFI=0/97$ ، $IFI=0/97$ ، $CFI=0/97$ و $RMSEA=0/05$) و برای هویت دنباله‌رو ($df/\chi^2=1/93$)، $AGFI=0/93$ ، $GFI=0/97$ ، $IFI=0/97$ ، $CFI=0/97$ و $RMSEA=0/06$) مطلوب گزارش شد.

مقیاس کمک‌طلبی تحصیلی^{۳۰}

در راستای سنجش سازه کمک‌طلبی تحصیلی، مقیاس کمک‌طلبی تحصیلی ریان و پینتریک^{۳۱} (۱۹۹۷) بکار گرفته شد (۱۲). این مقیاس T ۱۴ گویه و دو مؤلفه پذیرش کمک (۷ گویه) و اجتناب از کمک (۷ گویه) را در بر گرفته است. پژوهشگران در این پرسشنامه از طیف لیکرت ۵ درجه‌ای (کاملاً موافقم = ۵ تا کاملاً مخالفم = ۱) استفاده نمودند. ریان و پینتریک (۱۹۹۷) پایایی مؤلفه پذیرش کمک را ۰/۷۹ و مؤلفه اجتناب از کمک را ۰/۶۸ به دست آورده‌اند. نتایج تحلیل عامل تأییدی در ایران نیز توسط بارانی، خرمایی، شیخ‌الاسلامی و فولادچنگ (۲۰۲۰) حاکی از برازش مناسب مدل بود و مؤلفه پذیرش کمک با ضریب آلفای کرونباخ ۰/۷۲ و اجتناب از کمک با ضریب ۰/۶۴ پایایی مناسب مقیاس را نشان داد (۲۴). در پژوهش حاضر نیز، ضریب آلفای کرونباخ برای تأیید پایایی پس از حذف گویه ۵ برای مؤلفه پذیرش کمک ۰/۸۸ و برای مؤلفه اجتناب از کمک ۰/۸۳ به دست آمد. روایی با روش تحلیل عامل تأییدی برای اجتناب از کمک ($df/\chi^2=2/33$)، $AGFI=0/95$ ، $GFI=0/96$ ، $IFI=0/97$ ، $CFI=0/97$ و $RMSEA=0/07$) و برای پذیرش کمک ($df/\chi^2=1/73$)، $AGFI=0/98$ ، $GFI=0/96$ ، $IFI=0/99$ ، $CFI=0/99$ و $RMSEA=0/05$) مطلوب محاسبه شد.

مقیاس محق‌پنداری تحصیلی^{۳۲}

چونینگ و کمپبل (۲۰۰۹) این مقیاس را برای سنجش سازه محق‌پنداری تحصیلی با دو بعد مسئولیت بیرونی شده (۹ گویه) و حق‌به‌جانبی (۵ گویه) در طیف لیکرت ۵ درجه‌ای (کاملاً درست = ۵ تا کاملاً نادرست = ۱) طراحی کردند (۲۱). نتایج تحلیل عامل اکتشافی، برازش مناسب این مقیاس را تأیید کرد و پایایی به

28. Comparative fit index

29. Root mean square error

30. Help-Seeking Scale

31. Ryan & Pintrich

32. Academic Entitlement Scale

33. Bootstrap

جدول ۱. یافته‌های توصیفی پژوهش

متغیر	میانگین	انحراف استاندارد	حداقل نمره	حداکثر نمره
هویت تحصیلی	۳۵/۸۹	۵/۰۷	۱۸	۴۸
دیورس	۲۷/۸۰	۵/۴۴	۱۱	۴۱
سردرگم	۲۲/۰۵	۵/۴۵	۱۱	۳۹
دنبال‌رو	۱۹/۴۹	۴/۹۴	۹	۳۶
اجتناب از کمک	۱۷/۲۴	۴/۴۶	۷	۳۱
پذیرش کمک	۲۲/۳۴	۳/۸۳	۱۱	۳۰
مسئولیت بیرونی شده	۲۰/۴۶	۵/۱۵	۱۰	۳۶
محق‌پنداری تحصیلی	۱۵/۲۷	۳/۱۲	۷	۲۲
حق‌به‌جانبی				

جدول ۲. ماتریس همبستگی متغیرهای پژوهش

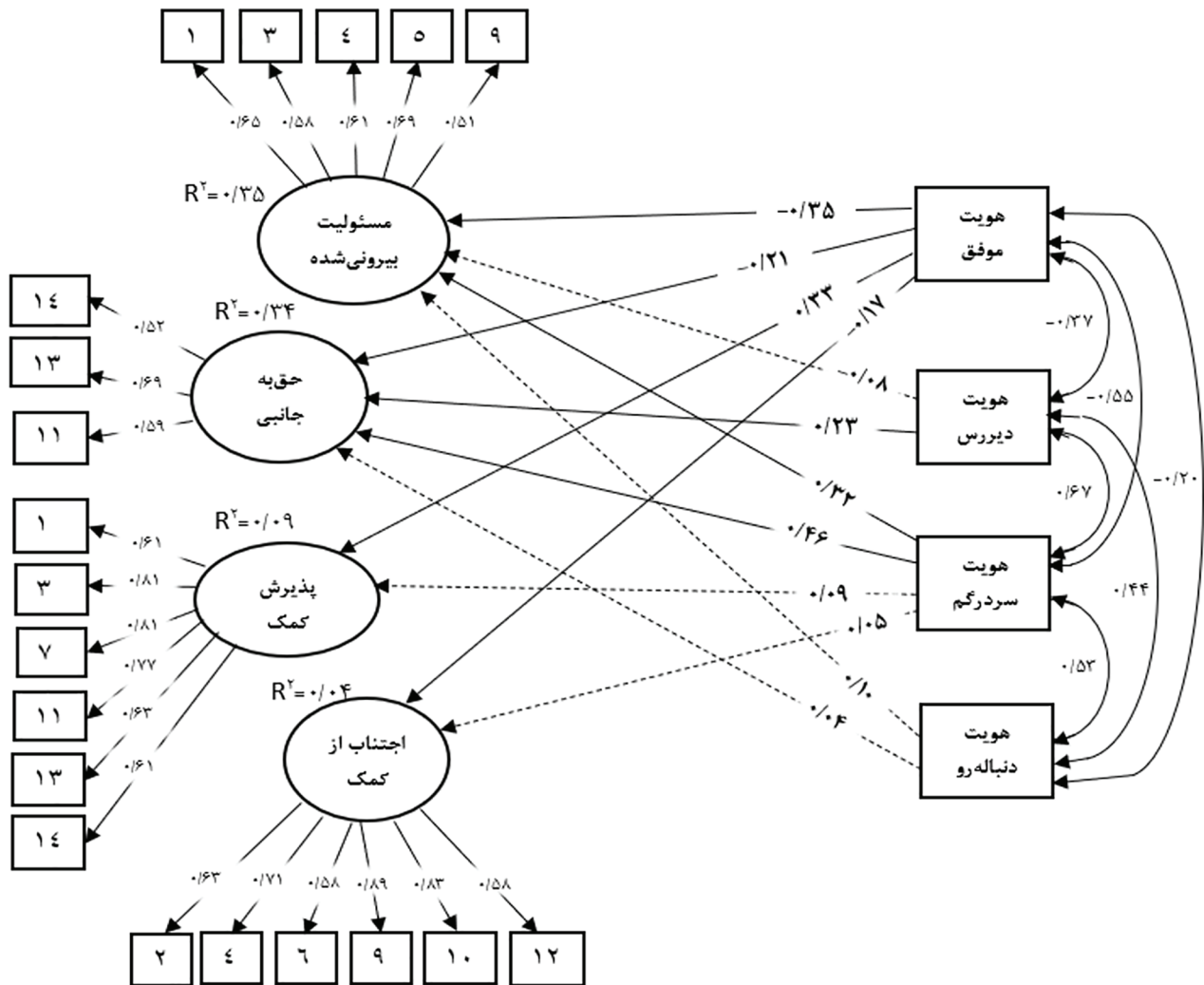
متغیر	۱	۲	۳	۴	۵	۶	۷	۸
هویت موفق	۱							
هویت دیورس	-.۳۸۳**	۱						
هویت سردرگم	-.۰۶۰۹**	۰/۶۷۷**	۱					
هویت دنبال‌رو	-.۰/۲۴۰**	۰/۴۵۷**	۰/۵۱۷**	۱				
اجتناب از کمک	-.۰/۱۳۸**	۰/۰۴۰	۰/۱۵۰*	۰/۰۴۲	۱			
پذیرش کمک	۰/۳۶۵**	۰/۰۶۴	-.۰/۱۳۴*	۰/۰۰۹	-.۰/۶۶۷**	۱		
مسئولیت بیرونی شده	-.۰/۴۷۳**	۰/۳۳۷**	۰/۵۰۹**	۰/۳۱۷**	۰/۱۵۸*	-.۰/۲۲۶**	۱	
حق‌به‌جانبی	-.۰/۱۳۸*	۰/۳۶۸**	۰/۳۷۹**	۰/۲۹۰**	۰/۰۵۲	۰/۰۲۸	۰/۳۹۲**	۱

** $P \leq 0.01$; * $P \leq 0.05$

هویت سردرگم با مسئولیت بیرونی شده ($P \leq 0.01$)، $r = 0.509$ و حق‌به‌جانبی ($P \leq 0.05$)، $r = 0.379$ و هویت دنبال‌رو با مسئولیت بیرونی شده ($P \leq 0.01$)، $r = 0.317$ و حق‌به‌جانبی ($P \leq 0.05$)، $r = 0.290$ نیز منفی و معنی‌دار بود. (جدول ۲) یافته‌های حاصل از ماتریس همبستگی را نشان می‌دهد.

با توجه به معنی‌دار شدن همبستگی برخی از مؤلفه‌های هویت تحصیلی با مؤلفه‌های کمک‌طلبی تحصیلی و محق‌پنداری تحصیلی، برای بررسی فرضیه‌های پژوهش از روش تحلیل مسیر، و برای بررسی معنی‌داری اثر متغیرهای پیش‌بین از روش بوت استروپ استفاده شد (شکل ۱). شاخص‌های برازش مدل پس از اصلاح ($df/\chi^2 = 1/55$)، $GFI = 0.90$ ، $AGFI = 0.90$ ، $IFI = 0.96$ ، $CFI = 0.95$ و $RMSEA = 0.05$) مطلوب گزارش شد.

و همبستگی مثبت و معنی‌دار با پذیرش کمک ($P \leq 0.01$)، $r = 0.365$ ؛ هویت سردرگم همبستگی مثبت و معنی‌دار با اجتناب از کمک ($P \leq 0.05$)، $r = -0.150$ و همبستگی منفی و معنی‌دار با پذیرش کمک ($P \leq 0.05$)، $r = -0.413$ به دست آمد، اما همبستگی معنی‌داری میان هویت دیورس با مؤلفه‌های اجتناب از کمک ($P = n.s$)، $r = 0.040$ و پذیرش کمک ($n.s = p$)، $r = 0.064$ و همین‌طور هویت دنبال‌رو با مؤلفه‌های اجتناب از کمک ($n.s = p$)، $r = 0.042$ و پذیرش کمک ($n.s = p$)، $r = 0.009$ مشاهده نشد. در ادامه، همبستگی میان هویت موفق با مسئولیت بیرونی شده ($P \leq 0.01$)، $r = -0.473$ و حق‌به‌جانبی ($P \leq 0.05$)، $r = -0.138$ منفی و معنی‌دار به دست آمد. همبستگی میان هویت دیورس با مسئولیت بیرونی شده ($P \leq 0.01$)، $r = 0.337$ و حق‌به‌جانبی ($P \leq 0.05$)، $r = 0.368$ و حق‌به‌جانبی ($P \leq 0.05$)، $r = 0.379$ و حق‌به‌جانبی ($P \leq 0.05$)، $r = 0.290$ و حق‌به‌جانبی ($P \leq 0.05$)، $r = 0.392$ نیز منفی و معنی‌دار به دست آمد.



شکل ۱. مدل تجربی پژوهش

دنباله‌رو به مسئولیت بیرونی شده ($\beta=0/10$, $P=21/0$) و حق به جانبی ($\beta=0/04$, $P=73/0$) معنی دار نشد.

بحث

هدف از انجام پژوهش حاضر، بررسی توان پیش‌بینی کمک‌طلبی تحصیلی و محق‌پنداری تحصیلی از طریق هویت تحصیلی بود. در این راستا دو سؤال مطرح و کاوش شد. یافته‌های حاصل از بررسی سؤال که «آیا سبک‌های هویت تحصیلی پیش‌بینی‌کننده معنی‌دار رفتار کمک‌طلبی تحصیلی هستند»، حاکی از معنی‌دار شدن توان پیش‌بینی هویت موفق برای هر دو مؤلفه پذیرش کمک به صورت مثبت و اجتناب از کمک به شکل منفی بود. بر این اساس به نظر می‌رسد دانشجویانی که هویت تحصیلی موفق دارند، از پذیرش کمک دیگران استقبال می‌کنند. درعین حال، هویت‌های دیررس و دنباله‌رو با مؤلفه‌های این سازه تحصیلی همبستگی و هویت سردرگم، توان پیش‌بینی معنی‌داری نداشتند.

بنابراین، در پاسخ به سؤال پژوهش که کدام یک از سبک‌های چهارگانه هویت تحصیلی، محق‌پنداری و کمک‌طلبی تحصیلی را پیش‌بینی می‌کنند، بخشی از این یافته‌ها معنی‌دار گزارش شد.

نتایج حاکی از آن بود که ضریب مسیر از هویت موفق به مسئولیت بیرونی شده ($\beta=-0/35$, $P=001/0$) و اجتناب از کمک ($\beta=-0/17$, $P=04/0$) منفی و معنی‌دار؛ و به حق به جانبی ($\beta=-0/21$, $P=02/0$) و پذیرش کمک ($\beta=0/33$, $P=001/0$) مثبت و معنی‌دار است، همچنین، ضریب مسیر از هویت دیررس به حق به جانبی ($\beta=0/23$, $P=02/0$) مثبت و معنی‌دار بود، اما برای مسئولیت بیرونی شده ($\beta=-0/08$, $P=35/0$) معنی‌دار نبود. ضریب مسیر از هویت سردرگم به مسئولیت بیرونی شده ($\beta=0/32$, $P=002/0$) و حق به جانبی ($\beta=0/46$, $P=001/0$) مثبت و معنی‌دار گزارش شد؛ ولی به پذیرش کمک ($\beta=0/09$, $P=28/0$) و اجتناب از کمک ($\beta=0/05$, $P=51/0$) معنی‌دار نبود. هیچ‌یک از ضرایب مسیر نیز از هویت

سردرگم هر دو مؤلفه را به شکل مثبت پیش‌بینی کردند. در تبیین یافته‌ها و بر اساس نظریات واز و ایساکسون (۲۰۰۸) و چونینگ و کمپبل (۲۰۰۹) می‌توان نتیجه گرفت که افراد با هویت موفق، در فرایند یادگیری سهیم می‌شوند و صرف کسب نمره و داشتن مدرک، ملاک موفقیت آنان نیست و برای آنان ماهیت یادگیری اهمیت دارد (۵ و ۲۱). دانشجویانی که از این سبک هویتی برخوردارند، موفقیت یا شکست خود را به تلاش و توانایی شخصی خود مرتبط می‌دانند، نه عوامل محیطی. به همین دلیل به جای کناره‌گیری و انتظار از دیگران یا انتظارات غیرواقع‌بینانه از استادان، به تلاش خود برای یادگیری بیشتر متکی هستند. همچنین افراد با سبک هویت دیررس، چون هدف موردنظر خود را نیافته‌اند، از استادان انتظار دارند با روش تدریس جذاب و البته نظام نمره‌دهی که به نفع این دانشجویان باشد، آنان را در مسیر کسب هویت یاری دهند. درواقع، دانشجویان با هویت تحصیلی دیررس، نه کاملاً هدف یادگیری خود را مشخص و درونی کرده‌اند و نسبت آن متعهد هستند و نه مانند دانشجویان با هویت سردرگم، وظیفه یادگیری خود را به دیگران سپرده‌اند، بلکه آنان همچنان در جست‌وجو و اکتشاف هستند و البته تا حدودی از استادان خود توقع دارند که آن‌ها را در فرایند اکتشاف تنها نگذارند؛ هرچند که خود را نقش اول داستان اکتشاف می‌دانند.

همچنین، در تبیین توان پیش‌بینی هویت تحصیلی سردرگم می‌توان گفت که دانشجویان با سبک هویت سردرگم، دانشجویانی هستند که تعهد و جست‌وجوگری در فرایند یادگیری برای آنان بی‌اهمیت است و در انجام وظایف یادگیری خود تعلل می‌ورزند. همچنین به دلیل نداشتن هدف در زندگی، صرف حضور در دانشگاه و کلاس درس را افتخاری برای محیط آموزشی می‌دانند و از استادان انتظار دارند که بهترین شرایط را برای آنان فراهم کنند و حتی وظایف دانشجویی آن‌ها را انجام دهند تا بتوانند مدرک دانشگاهی دریافت کنند. به علاوه، دانشجویان با هویت سردرگم، معمولاً انتظار شکست بالایی دارند و به همین دلیل هنگام انجام تکالیف فردی و گروهی از هم‌کلاسی‌ها و هم‌گروهی‌های خود انتظار انجام وظایف و کمک بیش‌ازحد دارند تا از این طریق بتوانند واحدهای درسی را پشت سر بگذارند. در مجموع، این یافته‌ها بخشی از سؤال دوم را نیز تأیید کرد.

محدودیت‌های پژوهش

این پژوهش نیز مانند هر پژوهش علمی دیگر با

این یافته با پژوهش‌های ورودن^{۳۴} و همکاران (۲۰۱۰)، اسکینر و مادن^{۳۵} (۲۰۱۰)، گنجی و همکاران (۲۰۱۲) و اعظامی و کیهان (۲۰۱۸) هم‌سو بود (۱۳ - ۱۶). در تبیین آن می‌توان گفت که دانشجویان با هویت تحصیلی موفق، افرادی جست‌وجوگر هستند و در فرایند یادگیری به‌عنوان یک فراگیر هدفمند و با انگیزش درونی، به وظیفه خود در امر یادگیری متعهدند و در این مسیر از هیچ تلاشی فروگذار نمی‌کنند. آنان هنگام مواجهه با یک چالش، راهنمایی‌ها و توضیحاتی از استادان خود درخواست می‌کنند و با دوستان خود به مشورت برمی‌خیزند و درعین حال، این رفتار را وابستگی به دیگران تلقی نمی‌کنند. بدین ترتیب، آن‌ها نه تنها به دنبال حل چالش، بلکه به دنبال کسب مهارت برای مواجهه با چالش‌های بعدی هستند. به نظر می‌رسد آنان مطابق با گفته شلاشه^{۳۶} و همکاران (۲۰۲۳) این شایستگی اجتماعی را برای تعامل با دیگران در راستای کسب پیشرفت تحصیلی در خود یافته‌اند (۱۰). اما دانشجویان سه سبک هویتی دیگر به این دلیل که کسب هویت نکرده و هدف خود را برای یادگیری دقیقاً مشخص ننموده و همچنین مهارت‌های لازم برای تعاملات مثبت تحصیلی با دیگران را کسب نکرده‌اند (۵ و ۱۰)، به‌صورت معنی‌دار و قابل تبیینی از رفتار پذیرش کمک بهره نمی‌گیرند. بااین حال، آنان رفتار اجتنابی نیز از خود نشان نمی‌دهند، به نظر می‌رسد که دانشجویانی که هویت دیررس و سردرگم دارند، هنوز در انتخاب هدف تحصیلی خود دچار تردید هستند و طلب کمک یا اجتناب از کمک برای هدف نامعلوم معنایی ندارد. البته ممکن است دانشجویان با هویت دنباله‌رو خود را متعهد به هدفی بدانند، اما چون این هدف بی‌چون و چرا انتخاب شده و دانشجو آشنایی و تسلط کافی بر آن ندارد، احتمالاً سؤال یا چالشی برای او به وجود نمی‌آید که برای حل آن تصمیم به دریافت کمک یا اجتناب از آن بگیرد. بنابراین، بخشی از سؤال اول پژوهش تأیید شد.

در پاسخ به سؤال دوم در مورد اینکه «سبک‌های هویت تحصیلی پیش‌بینی‌کننده معنی‌دار مؤلفه‌های محق‌پنداری تحصیلی هستند یا خیر»، یافته‌ها نشان دادند که هویت‌های موفق، سردرگم و دیررس با محق‌پنداری در حیطه تحصیلی، همبستگی دارند. هویت موفق فقط با هر دو مؤلفه البته به‌صورت منفی و هویت دیررس فقط با مؤلفه حق‌به‌جانبی و هویت

34. Verouden

35. Skinner B & Madden

36. Schlusche

نتیجه‌گیری

با توجه به یافته‌ها و تبیین‌هایی که ارائه شد، می‌توان گفت که سبک‌های هویت تحصیلی در پیش‌بینی کمک‌طلبی تحصیلی و محق‌پنداری تحصیلی با یکدیگر تفاوت دارند. دانشجویانی که هویت موفق بر اساس ویژگی‌های شخصیتی و انگیزشی مخصوص به این گروه هویتی دارند، از رفتار کمک‌طلبانه در معنای راهبردی انطباقی (پذیرش کمک) برای رسیدن به اهداف یادگیری خود بهره می‌برند. درحالی‌که دانشجویان با هویت تحصیلی سردرگم و یا حتی دیررس، بدون هدف مشخص یادگیری به دانشگاه وارد می‌شوند و با ویژگی‌های هویتی مخصوص به خود، کمک گرفتن از دیگران را به‌عنوان راهبردی غیر انطباقی و ناسازگارانه و با سلب مسئولیت از خود و انداختن آن به دوش دیگران، یا انتظار بیش‌ازحد از آنان به کار می‌گیرند. درنتیجه، هویت‌های تحصیلی گوناگون، از راهبردهای متفاوتی در فرایند یادگیری استفاده می‌کنند. به عبارت دیگر، هویت تحصیلی را می‌توان به‌عنوان یکی از متغیرهای پیش‌بینی‌کننده کمک‌طلبی تحصیلی و محق‌پنداری تحصیلی به‌عنوان راهبردهای سازگارانه و غیر سازگارانه تحصیلی در نظر گرفت.

تضاد منافع

هیچ‌گونه تضاد منافی وجود ندارد.

محدودیت‌هایی مواجه بود. استفاده از روش نمونه‌گیری در دسترس، قابلیت تعمیم نتایج را کاهش داد. بنابراین بهتر است در تعمیم آن، رعایت احتیاط صورت گیرد. علاوه بر آن، این روش نمونه‌گیری سبب شد که تعداد شرکت‌کنندگان دختر و پسر تفاوت زیادی داشته باشد و به همین دلیل امکان مقایسه یافته‌ها در دختران و پسران دانشجوی میسر نشد.

پیشنهادات پژوهش

پیشنهاد می‌شود در پژوهش‌های آتی در جنبه نظری از روش‌های نمونه‌گیری با اطمینان بیشتر استفاده شود تا محدودیت‌ها کاهش یابد. علاوه بر آن، این مقایسه در دانشجویان دختر و پسر نیز انجام شود. همچنین، پیشنهاد می‌شود این پژوهش با اضافه شدن نظریه سبک‌های اسنادی به‌عنوان یکی از متغیرهای پژوهش تکرار شود تا نقش این مفهوم در رابطه میان متغیرها بررسی شود. از جنبه کاربردی نیز پیشنهاد می‌گردد متولیان امر تعلیم و تربیت از دوره پیش از ورود به دانشگاه و در ادامه در دوره دانشجویی، بجای تکیه و تأکید بر کسب نمره، به ماهیت یادگیری توجه کنند و به دانش‌آموزان و دانشجویان کمک کنند تا با کشف علایق و استعدادهای خود، اهداف زندگی خود را پیدا کنند و در راستای آن به کسب دانش و مهارت بپردازند.

منابع

- Larsen RJ, Buss DM. Personality Psychology: domains of knowledge about human nature. 4th ed. Tehran: Roshd; 2016. [In Persian].
- Marcia JE. Identity in adolescence. Handbook of adolescent psychology. 1980;9(11):159-87.
- Roeser RW, Lau S. On academic identity formation in middle school settings during early adolescence. Understanding early adolescent self and identity: Applications and interventions. 2002:91-131.
- Gazidari E, Gholamali LM, Ejei J. The relationship between academic identity and self-regulation learning strategies with academic procrastinate students. Journal of Psychology. 2016;19(4):346-62. [In Persian].
- Was C, Isaacson R. The development of a measure of academic identity status. Journal of Research in Education. 2008;18(3):94-105.
- Jung J. Learning experience and academic identity building by master's students in Hong Kong. Studies in Higher Education. 2021;46(4):782-95.
- Newman R. Encouraging students to seek academic help: The role of the educational therapist. The Educational Therapist. 2010;31(2):8-10.
- Cheng H-L, McDermott RC, Lopez FG. Mental health, self-stigma, and help-seeking intentions among emerging adults: An attachment perspective. The Counseling Psychologist. 2015;43(3):463-87.
- Holt LJ. Attitudes about help-seeking mediate the relation between parent attachment and academic adjustment in first-year college students. Journal of College Student Development. 2014;55(4):418-23.
- Schlusche C, Schnaubert L, Bodemer D. Understanding students' academic

- help-seeking on digital devices—a qualitative analysis. *Research and Practice in Technology Enhanced Learning*. 2023;18.
11. Cheng K-H, Tsai C-C. An investigation of Taiwan University students' perceptions of online academic help seeking, and their web-based learning self-efficacy. *The Internet and Higher Education*. 2011;14(3):150-7.
 12. Ryan AM, Pintrich PR. "Should I ask for help?" The role of motivation and attitudes in adolescents' help seeking in math class. *Journal of educational psychology*. 1997;89(2):329.
 13. Verouden NW, Vonk P, Meijman FJ. Context guides illness-identity: A qualitative analysis of Dutch university students' non-help-seeking behavior. *International journal of adolescent medicine and health*. 2010;22(2):307-20.
 14. Skinner B, Madden MC. Help seeking in English language learning. *ELT journal*. 2010;64(1):21-31.
 15. Ganji K, Navabakhsh M. Relationship between identity styles and social well-being with help-seeking behavior of high school students in mathematic subject. *Educational Psychology*. 2011;7(22):95-123. [In Persian].
 16. Ezami S, Keyhan J. The relationship between identity styles and academic help-seeking among non-native students of Islamic Azad University of Urmia: Examining the mediating role of cultural intelligence. *Journal of Culture in the Islamic University*. 2018;26(8):107-28. [In Persian].
 17. American Psychiatric Association A, American Psychiatric Association. *Diagnostic and statistical manual of mental disorders: DSM-5*. Washington: American Psychiatric Association; 2013.
 18. Clark C. Incivility in nursing education: A phenomenological study. Chicago: Annual American Educational Research Association Meeting; 2013.
 19. Knepp MM. Academic entitlement and right-wing authoritarianism are associated with decreased student engagement and increased perceptions of faculty incivility. *Scholarship of Teaching and Learning in Psychology*. 2016;2(4):261.
 20. Borgmeyer AR, Garand JC, Wilks SE. Examining academic entitlement through the lens of field education. *Social Work Education*. 2022;41(6):1336-50.
 21. Chowning K, Campbell NJ. Development and validation of a measure of academic entitlement: Individual differences in students' externalized responsibility and entitled expectations. *Journal of Educational Psychology*. 2009;101(4):982.
 22. Carollo T. Measuring the impact of academic entitlement in first-year college students. 2020.
 23. Hejazi E, Amani H, Yazdani MJ. Evaluation of psychometric properties of academic identity status measure in Iranian students. *Psychological Methods and Models*. 2010;2(5):1-15. [In Persian].
 24. Barani H, Khormae F, Sheikholeslami R, Fooladchang M. Relation of academic emotion of hope and academic dishonesty: Investigating the mediating role of academic help seeking. *Journal of Psychology*. 2020;23(4):388-406.
 25. Mahbod M, Fouladchang M. Psychometric Properties of the Academic Entitlement Scale. *Journal of developmental Psychology*. 2018;15(57):101-11.