

Research in School and Virtual Learning

ORIGINAL ARTICLE

Developing a Structural Model of the Relationship Between Knowledge Sharing and Acceptance and Refusal of Educational Help-Seeking Through Attitudes, Subjective Norms, Perceived Behavioral Control, and Behavioral Intention in Teachers Based on the Theory of Planned Behavior

Hamid Faramarzi*

Ph.D. in Educational Psychology,
Department of Psychology,
Chamran University of Ahvaz,
Ahvaz, Iran.

Correspondence

Name: Hamid Faramarzi
Email: hamidfaramarzi459@yahoo.com

How to cite:

Faramarzi, H. (2026). Developing a Structural Model of the Relationship Between Knowledge Sharing and Acceptance and Refusal of Educational Help-Seeking Through Attitudes, Subjective Norms, Perceived Behavioral Control, and Behavioral Intention in Teachers Based on the Theory of Planned Behavior. *Research in School and Virtual Learning*, 14(1), 71-84.

ABSTRACT

The purpose of the present study was to develop a structural model of the relationship between knowledge sharing and acceptance and refusal of educational help-seeking through attitudes, subjective norms, perceived behavioral control, and behavioral intention in teachers based on the theory of planned behavior. The statistical population of the present study included all junior high school teachers in Karaj in the academic year 2024-2025. From this population, 510 teachers selected by simple random sampling. Educational help-seeking questionnaires, knowledge sharing questionnaire, and planned behavior questionnaire used to collect research data. The evaluation of the proposed model carried out using structural equation modeling with SPSS version 22 and AMOS version 21 software. Based on the findings, the aforementioned causal relationship model had a good fit. The results of the study showed that in the proposed model, three paths were not significant and eliminated in the final model. Also, all indirect hypotheses approved. The results of the study showed that behavioral, normative, and control beliefs and the desire to share knowledge directly and indirectly (attitudes, mental norms, perceived behavioral control, and behavioral intention) had a positive relationship with the acceptance of educational help-seeking, but behavioral, normative, and control beliefs and the desire to share knowledge, both directly and indirectly (attitudes, mental norms, perceived behavioral control, and behavioral intention), had a negative relationship with the refusal of educational help-seeking.

KEYWORDS

Acceptance of Educational Help-Seeking, Refusal of Educational Help-Seeking, Behavioral Intention, Theory of Planned Behavior.

نشریه علمی

پژوهش در یادگیری آموزشگاهی و مجازی

«مقاله پژوهشی»

تدوین مدل ساختاری رابطه اشتراک‌گذاری دانش با پذیرش و امتناع از کمک‌طلبی آموزشی از طریق نگرش‌ها، هنجارهای ذهنی، کنترل رفتاری ادراک‌شده و قصد رفتاری در معلمان براساس نظریه رفتار برنامه‌ریزی‌شده

حمید فرامرزی*

دکتری روان‌شناسی تربیتی، گروه روان‌شناسی،
دانشگاه شهید چمران اهواز، اهواز، ایران.

نویسنده مسئول:

حمید فرامرزی

رایانامه: hamidfaramarzi459@yahoo.com

چکیده

هدف از انجام پژوهش حاضر، تدوین مدل ساختاری رابطه اشتراک‌گذاری دانش با پذیرش و امتناع از کمک‌طلبی آموزشی از طریق نگرش‌ها، هنجارهای ذهنی، کنترل رفتاری ادراک‌شده و قصد رفتاری در معلمان براساس نظریه رفتار برنامه‌ریزی‌شده بود. جامعه آماری پژوهش حاضر شامل تمامی معلمان مقطع متوسطه اول شهر کرج در سال تحصیلی ۱۴۰۴-۱۴۰۵ بود. از این جامعه، تعداد ۵۱۰ معلم به شیوه تصادفی ساده انتخاب شدند. برای جمع‌آوری داده‌های پژوهش، از پرسش‌نامه‌های کمک‌طلبی آموزشی، پرسش‌نامه اشتراک دانش و پرسش‌نامه رفتار برنامه‌ریزی‌شده استفاده شد. ارزیابی مدل پیشنهادی با استفاده از مدل‌یابی معادلات ساختاری و با استفاده از نرم‌افزارهای SPSS ویراست ۲۲ و AMOS ویراست ۲۱ انجام گرفت. براساس یافته‌های به‌دست‌آمده، مدل روابط علی مذکور از برازش خوبی برخوردار بود. نتایج پژوهش نشان داد که در مدل پیشنهادی، سه مسیر معنادار نبود که در مدل نهایی حذف شدند. همچنین، تمامی فرضیه‌های غیر مستقیم تأیید شد. نتایج پژوهش نشان داد که باورهای رفتاری، هنجاری و کنترلی و تمایل به اشتراک‌گذاری دانش به صورت مستقیم و غیرمستقیم (نگرش‌ها، هنجارهای ذهنی، کنترل رفتاری ادراک‌شده و قصد رفتاری) با پذیرش کمک‌طلبی آموزشی رابطه مثبت داشتند؛ اما باورهای رفتاری، هنجاری و کنترلی و تمایل به اشتراک‌گذاری دانش چه به صورت مستقیم و چه به صورت غیرمستقیم (نگرش‌ها، هنجارهای ذهنی، کنترل رفتاری ادراک‌شده و قصد رفتاری) با امتناع از کمک‌طلبی آموزشی رابطه منفی داشتند.

واژه‌های کلیدی

پذیرش کمک‌طلبی آموزشی، امتناع از کمک‌طلبی آموزشی، قصد رفتاری، نظریه رفتار برنامه‌ریزی‌شده.

استناد به این مقاله:

حمید فرامرزی (۱۴۰۵). تدوین مدل ساختاری رابطه اشتراک‌گذاری دانش با پذیرش و امتناع از کمک‌طلبی آموزشی از طریق نگرش‌ها، هنجارهای ذهنی، کنترل رفتاری ادراک‌شده و قصد رفتاری در معلمان براساس نظریه رفتار برنامه‌ریزی‌شده. فصلنامه پژوهش در یادگیری آموزشگاهی و مجازی، ۱۴(۱)، ۷۱-۸۴.

مقدمه

امروزه معلمان از ارکان اصلی نیروی انسانی کشور محسوب می‌شوند و نقش زیادی در تحول، پیشرفت و حرکت رو به جلوی کشور دارند. همواره تصمیم‌گیرندگان و برنامه‌ریزان حیطه آموزش و به ویژه آموزش و پرورش در تلاش هستند تا شرایطی را فراهم آورند تا کارایی اجتماعی و آموزشی معلمان بالا برود (کیسلاک و همکاران، ۲۰۲۱). یک اجماع عمومی بین متخصصان رشته‌های مربوط به آموزش وجود دارد که تغییر در عملکرد آموزشی افراد نمی‌تواند فقط به تفاوت در مهارت‌های شناختی و دانش محتوا نسبت داده شود؛ در عوض موفقیت افراد نتیجه تعامل پیچیده بین عوامل شناختی و عوامل غیرشناختی است. در طول دوره آموزش، معلمان با موقعیت‌هایی مواجه می‌شوند که در آن به دلیل نقص در مهارت‌های کلیدی و دانش محتوایی، در برآوردن خواسته‌های آموزشی شکست می‌خورند. هنگام مواجهه با چالش‌ها، ضروری است که معلمان ماهیت رویداد یادگیری و همچنین ویژگی‌های شخصی خود را در نظر بگیرند تا راهبردهایی را که از رشد و موفقیت آموزشی حمایت می‌کنند، شناسایی کنند (مارتین و مانوئل، ۲۰۲۱). کمک‌طلبی آموزشی^۱ در برگزیده رفتارهایی از قبیل پرسش از افراد آگاه در زمینه مورد نظر، همکاران، اساتید دانشگاه، تقاضای توضیح بیشتر درباره مسئله، گرفتن سرنخ‌ها و راه حل‌های مسئله و جستجوی سایر کمک‌های آموزشی است و به عنوان راهبردی برای جلوگیری از شکست آموزشی عمل می‌کند (هان، فاروگیا و ماس، ۲۰۲۲). رفتار کمک‌طلبی آموزشی یکی از راهبردهای مهم خودتنظیمی است که در فرایند یادگیری نقش به سزایی دارد و با استفاده از آن معلمان مسائل و مشکلات خود را تشخیص داده و از طریق پرسش و کمک گرفتن از دیگران در جهت کاهش و رفع آنها اقدام می‌نمایند. معلمانی که به اشتراک‌گذاری دانش و مهارت‌های که کسب کرده‌اند، می‌پردازند در هنگام نیاز و در صورت تقاضای کمک‌طلبی آموزشی، نه تنها مشکلات آموزشی آنها کاهش می‌یابد؛ بلکه دانش خود را در آن زمینه بسط و گسترش می‌دهند (صمصامی، ذوقی و شریعت باقری، ۱۴۰۰). بر اساس نتایج یک پژوهش، معلمانی که از درصد بالاتری از باور به ناتوانی در درخواست کمک از دیگران برخوردار هستند، از دیگر افراد کمک کمتری را طلب می‌کنند. به عبارتی کمک‌طلبی آموزشی پایین‌تری نسبت به سایر همکاران‌شان دارند (بیرانوند، رحمانیان و محمدی نژاد گنجی، ۱۴۰۴).

پژوهش‌های صورت‌گرفته نشان داد که باورهای^۲ افراد از توانایی خود و دیگران در شروع و تداوم کمک‌طلبی آموزشی از افراد در طولانی‌مدت نقش مهمی ایفا می‌کند. از زمان پیشرفت نظریه رفتار برنامه‌ریزی‌شده^۳، مجموعه قابل توجهی از شواهد تجربی جمع‌آوری شده در نیم قرن گذشته، کاربرد نظریه رفتار برنامه‌ریزی‌شده را در پیش‌بینی قصد رفتاری در بسیاری از حوزه‌ها نشان داده‌اند. یکی از سازه‌های مؤثر و مرتبط با کمک‌طلبی آموزشی، باورهای افراد است. براساس مشاهدات، یک فرد باورهایی درباره خودش، اطرافیانش، سازمان‌ها را پیرامون یک پدیده خاص شکل می‌دهد (بلک و آلن، ۲۰۱۹). فیش باین و آجزن (۲۰۱۰) معتقدند باورها، سنگ بنای مدل نظریه رفتار برنامه‌ریزی‌شده است و از آن با عنوان ساختار مفهومی خود یاد می‌کنند. در چارچوب نظریه رفتار برنامه‌ریزی‌شده، مستقیم‌ترین پیشینه رفتار، شکل‌گیری یک قصد رفتاری^۴ است (پارکر، شام، سولدو، شانسی، فرن و ددریک، ۲۰۱۹). به طور منطقی، شکل‌گیری قصد رفتاری قوی‌تر، احتمال انجام یک رفتار یا مجموعه‌ای از رفتارها را در آینده افزایش می‌دهد. این چارچوب مفهومی بیشتر این فرضیه را مطرح می‌کند که قوت قصد رفتاری تحت تأثیر نگرش^۵ کلی افراد نسبت به رفتار، هنجارهای ذهنی ادراک‌شده برای درگیر شدن در رفتار و کنترل رفتاری ادراک‌شده^۶ بر رفتار است (فینی، بری، هورست و جانستون، ۲۰۱۹). نگرش یا طرز تلقی، عبارت از آمادگی برای واکنش ویژه نسبت به یک فرد، شیء، فکر یا وضعیت است. به طور کلی، داشتن نگرش‌های مطلوب‌تر، درک هنجارهای ذهنی بیشتر و کنترل رفتاری ادراک‌شده بیشتر منجر به شکل‌گیری قصد رفتاری قوی‌تر می‌شود (استیتیک، ۲۰۲۱). نظریه رفتار برنامه‌ریزی‌شده اذعان می‌کند که نگرش‌ها، هنجارهای ذهنی و کنترل رفتاری ادراک‌شده از باورهای خاصی که افراد در مورد یک رفتار دارند ناشی می‌شود. به طور خاص، سه دسته از باورها به شکل‌گیری ساختار نظریه رفتار برنامه‌ریزی‌شده منجر شده‌اند: (۱) باورهای رفتاری^۷؛ (۲) باورهای هنجاری^۸ و (۳) باورهای کنترلی^۹ (فیش باین و آجزن، ۲۰۱۰). باورهای رفتاری مجموعه از ارزیابی‌های زیربنای کلی افراد از آن رفتار است (فیش باین و آجزن، ۲۰۱۰). باورهای هنجاری هم شامل انتظارات و هم اعمال مهم

2 Beliefs

3 Theory of Planned Behavior (TPB)

4 Behavioral Intention

5 Attitude

6 Perceived Behavioral Control

7 Behavioral Beliefs

8 Normative Beliefs

9 Control Beliefs

1 Academic Help Seeking

دیگران می‌شود. به این معنا که باورهای هنجاری شامل مؤلفه‌های دستوری و توصیفی است (استیتک، ۲۰۲۱). هنگامی که باورهای هنجاری دستوری و توصیفی جمع شوند، میزان فشار هنجاری ادراک‌شده برای انجام یک رفتار را تعیین می‌کنند. باورهای کنترلی شامل باور به توانایی کنترل و مدیریت رفتار و پیامدهای آن است. به این صورت که افرادی که باور به توانایی کنترل رفتار سطح بالایی دارند در مواجهه با مسائل به راحتی می‌توانند مشکلات پیش‌آمده را کنترل کنند (چیکا، کانچوا، مارکس و شوارتز، ۲۰۲۰).

موضوع اشتراک‌گذاری دانش در میان معلمان مسئله‌ای اساسی در جنبش‌های کنونی اصلاحات آموزش و پرورش و پیشرفت مدارس به شمار می‌آید. با تأکید بر اینکه معلم عنصر کلیدی موفقیت آموزشی در مدرسه است؛ از این رو در سال‌های اخیر همزمان با رشد و پیشرفت فناوری، روش‌های آموزشی نیز تغییر کرده و فعالیت‌های معلمان در کلاس درس به طور فزاینده‌ای پیچیده شده است. بنابراین توانمندسازی معلمان به مسئله‌ای مهم تبدیل شده است و از معلمان انتظار می‌رود تا دانش خود را روزآمد گردانند و مهارت‌های آموزشی خود را گسترش دهند (تسنگ و کوئو، ۲۰۱۴). گفتنی است که مشکل اساسی در جاری کردن دانش در آموزش و پرورش، ارتباطی نزدیک با دانش معلمان دارد؛ چرا که بیش از نیمی از دانش معلمان به صورت ضمنی است و از طریق تجربه و یادگیری عملی کسب می‌شود و کدگذاری‌شده نیست (ژی، ۲۰۲۲). اساساً چالش اصلی اشتراک‌گذاری دانش نیز تبدیل هرچه بیشتر و بهتر دانش ضمنی به دانش آشکار است. ونگ و ونگ (۲۰۲۲) به این نتیجه دست یافتند که تجربه‌های زیستی معلمان از تدریس که دانش ضمنی آنان را تشکیل می‌دهد، تأثیری قابل توجهی بر روش و کیفیت تدریس و اعمال تربیتی آنان دارد. با وجود این می‌توان گفت که اشتراک‌گذاری دانش یک فرآیند هم‌افزاست. مادامی که معلمان با یکدیگر به گفت‌وگو می‌پردازند، با ارائه بینش‌های بی‌نظیر خود از دانش یکدیگر بهره‌مند می‌شوند و از این طریق ایده‌های خود را توسعه می‌دهند. اشتراک‌گذاری دانش همچنین موجب تسهیل یادگیری آنان می‌شود و این امکان را به آنان می‌دهد تا مشکلاتی را از میان بردارند که دیگران پیشتر با آن مواجه بوده‌اند (بیرانوند و همکاران، ۱۴۰۴).

مطالعات زیادی در ارتباط با اشتراک‌گذاری دانش و کمک‌طلبی آموزشی و همچنین نظریه رفتار برنامه‌ریزی‌شده و کمک‌طلبی آموزشی انجام شده است که به چند مورد اشاره می‌شود. کارولینا، یورگن، یوهانا و توماس (۲۰۲۳) در پژوهش

خود به بررسی قصد رفتاری معلمان مبتنی بر نظریه رفتار برنامه‌ریزی‌شده پرداختند. نتایج پژوهش آنها نشان داد که نگرش‌ها، هنجارهای ذهنی و کنترل رفتاری ادراک‌شده با قصد رفتاری معلم دارای رابطه مثبت و معنادار بود. در پژوهش مورن و بریتنی (۲۰۲۲) نتایج نشان داد که نگرش‌های منفی، هنجارهای ذهنی و کنترل رفتاری ادراک‌شده، قصد رفتاری را پیش‌بینی کردند. ناوموا (۲۰۲۲) به بررسی قصد کمک‌طلبی آموزشی و نظریه رفتار برنامه‌ریزی‌شده (نگرش‌ها، هنجارهای ذهنی، کنترل رفتاری ادراک‌شده و قصد رفتاری) پرداخت. نتایج نشان داد که کنترل رفتاری ادراک‌شده، مهم‌ترین پیش‌بین قصد کمک‌طلبی است. نگرش‌های مثبت احتمال کمک‌طلبی آموزشی را افزایش می‌دهد؛ با این حال تأثیر آن‌ها کم بود، در حالی که هنجارهای ذهنی مرتبط نبودند. همچنین مین و پینگ (۲۰۲۱) در بررسی پیشایندهای رفتار اشتراک‌گذاری دانش از نظریه رفتار برنامه‌ریزی‌شده به این نتیجه رسیدند که قصد رفتاری اشتراک‌گذاری دانش تأثیرات مثبت و معناداری بر رفتار اشتراک‌گذاری دانش دارد. به علاوه، بورنسلگل، کیشانی و نرینا (۲۰۲۱) در پژوهش خود به بررسی کاربرد نظریه رفتار برنامه‌ریزی‌شده برای شناسایی متغیرهای مرتبط با کمک‌طلبی تحصیلی پرداختند. نتایج نشان داد که متغیرهای کنترل رفتاری ادراک‌شده، هنجار ذهنی و نگرش نسبت به کمک‌خواهی در پیش‌بینی قصد رفتاری کمک‌طلبی تحصیلی نقش دارند. بیرانوند و همکاران (۱۴۰۴) در پژوهش خود دریافتند که فرهنگ دانش‌محور از جمله تأثیرگذارترین عوامل موثر در اشتراک‌گذاری دانش است. خسروی، زارعی و بیات (۱۴۰۳) در پژوهش خود بیان کردند که از مهم‌ترین عوامل موثر در رفتار اشتراک‌گذاری دانش می‌توان به پاداش رفتار اشتراک‌گذاری اشاره کرد. کریمی و اسحاقی (۱۴۰۳) در پژوهش خود به این نتیجه رسیدند که استفاده از روش‌های تدریس فعال از جمله عوامل تأثیرگذار بر رفتار اشتراک‌گذاری دانش است. فرامرزی، مکتبی، امیدیان و حاجی یخچالی (۱۴۰۲) رابطه باورهای رفتاری، هنجاری، کنترلی و تمایل به اشتراک‌گذاری دانش با نگرش‌ها، هنجارهای ذهنی، قصد رفتاری و کنترل رفتاری ادراک‌شده را بررسی کردند. یافته‌های پژوهش آنها حاکی از آن بود که بین باورهای رفتاری، هنجاری، کنترلی و تمایل به اشتراک‌گذاری دانش با نگرش‌ها، هنجارهای ذهنی، قصد رفتاری و کنترل رفتاری ادراک‌شده، همبستگی کانونی و همپوشانی خوبی (۵۳ درصد) وجود داشت. در همین راستا، خاکی فیروز و گنجی (۱۴۰۰) در پژوهش خود نشان دادند که با اجتناب از کمک‌طلبی آموزشی، مشارکت فعال در مدرسه و

کوواریانس) و تعداد واریانس‌های خطا (۶ خطا)، تعداد ۵۱ پارامتر محاسبه گردید. با در نظر گرفتن پیشنهاد کلین^۱ (۱۹۹۸؛ به نقل از بشلیده، ۱۳۹۳) به ازاء هر پارامتر محاسبه‌شده برای آزمودن مدل دست کم نیاز به ۱۰ آزمودنی وجود دارد. با توجه به حجم نمونه پژوهش حاضر (۵۱۰ نفر)، به ازای هر پارامتر ۱۰ آزمودنی در نظر گرفته شده است. اخلاق پژوهش در این مطالعه کاملاً رعایت گردید؛ به گونه‌ای که به مشارکت‌کنندگان در زمینه محرمانه ماندن اطلاعات، اطمینان خاطر داده شد و آن‌ها با رضایت کامل، پرسش‌نامه‌ها را در محیطی آرام و بدون ذکر نام تکمیل کردند. داده‌ها با استفاده از نرم‌افزارهای SPSS ویراست ۲۲ و AMOS ویراست ۲۱ تجزیه و تحلیل شد.

در پژوهش حاضر به منظور اندازه‌گیری متغیرهای پژوهش، از ابزارهای زیر استفاده شد:

مقیاس کمک‌طلبی آموزشی: مقیاس کمک‌طلبی آموزشی توسط کاربانیک (۲۰۰۳) تهیه شده است. این مقیاس ۱۲ سؤالی، پنج مؤلفه کمک‌طلبی ابزاری (سؤالات ۱-۲)، کمک‌طلبی اجرایی (سؤالات ۳-۴)، نگرانی از کمک‌طلبی (سؤالات ۵-۷)، اجتناب از کمک‌طلبی (سؤالات ۸-۱۰) و کمک‌طلبی رسمی/ غیر رسمی (سؤالات ۱۱-۱۲) را می‌سنجد و پاسخ‌های آن بر اساس لیکرت ۵ درجه‌ای از ۱ (برای کاملاً مخالفم) تا ۵ (برای کاملاً موافقم) نمره‌گذاری می‌شوند. کاربانیک (۲۰۰۳)، در پژوهش خود روی معلمان با استفاده از روش آلفای کرونباخ برای کمک‌طلبی ابزاری به پایایی ۰/۷۹، کمک‌طلبی اجرایی ۰/۶۳، نگرانی از کمک‌طلبی ۰/۸۷، اجتناب از کمک‌طلبی ۰/۸۸ و کمک‌طلبی رسمی/ غیر رسمی ۰/۷۲ را به دست آورد. در پژوهش حاضر به منظور بررسی اعتبار مقیاس کمک‌طلبی آموزشی از روش اعتبار سازه‌ای استفاده شد. برای انجام این تحلیل از برآورد حداکثر درست‌نمایی استفاده شد و مدل دو عاملی آزمون شد. در مدل دو عاملی، پذیرش کمک‌طلبی آموزشی به عنوان عامل اول و امتناع از کمک‌طلبی آموزشی به عنوان عامل دوم تعیین شدند. شاخص‌های برازش مربوط به این مقیاس در پژوهش حاضر شامل (مجذور خی: ۱/۳۹) (IFI=0/97)، (CFI=0/97) و (RMSEA=0/06) بودند که می‌توان اظهار داشت که مدل با داده‌ها برازش بسیار خوبی دارد. در پژوهش حاضر ضریب پایایی برای مقیاس کمک‌طلبی از طریق روش آلفای کرونباخ به ترتیب برای پذیرش کمک‌طلبی آموزشی ۰/۷۳، کمک‌طلبی ابزاری ۰/۷۵، کمک‌طلبی اجرایی ۰/۷۴، کمک‌طلبی رسمی/ غیر رسمی ۰/۷۲، امتناع از کمک‌طلبی آموزشی ۰/۸۱، نگرانی از

هوش موفق، می‌توان رفتارهای خودناتوان‌ساز آموزشی را پیش‌بینی کرد. همچنین، کفاشان کاخکی، کمال زاده و نجی (۱۴۰۰) در پژوهشی دریافتند که نگرش‌ها، هنجارهای ذهنی، باورهای رفتاری و باورهای هنجاری بر قصد اشتراک‌گذاری دانش تأثیر می‌گذارند. به طور کلی باید گفت هرچند که مطالعات دیگر، ارتباط‌های جداگانه متغیرهای مرتبط و اثرگذار بر کمک‌طلبی آموزشی را به صورت پراکنده و در جوامع آماری متفاوتی بررسی کرده‌اند؛ اما هیچ پژوهش‌گری ارتباط اشتراک‌گذاری دانش با پذیرش و امتناع از کمک‌طلبی آموزشی از طریق نگرش‌ها، هنجارهای ذهنی، کنترل رفتاری ادراک‌شده و قصد رفتاری در معلمان براساس نظریه رفتار برنامه‌ریزی‌شده را به طور کامل و جامع در قالب یک مدل بررسی نکرده است. از این رو نتایج این پژوهش می‌تواند عوامل و متغیرهای مستقیم و غیرمستقیمی که می‌تواند روی کمک‌طلبی آموزشی مؤثر باشد را بررسی کرده و ارتباط آن‌ها را به گونه‌ای جدیدتر نشان می‌دهد. با توجه به آنچه گفته شد، پژوهش حاضر به دنبال بررسی این مسئله است که آیا روابط مستقیم و غیرمستقیم اشتراک‌گذاری دانش با پذیرش و امتناع از کمک‌طلبی آموزشی از طریق نگرش‌ها، هنجارهای ذهنی، کنترل رفتاری ادراک‌شده و قصد رفتاری در معلمان براساس نظریه رفتار برنامه‌ریزی‌شده برازنده است؟

روش

این پژوهش با در نظر گرفتن اهداف موجود در آن از نوع پژوهش‌های همبستگی با روش مدل معادلات ساختاری است. جامعه آماری این پژوهش را کلیه معلمان (زن و مرد) مقطع متوسطه شهر کرج بالغ بر ۱۶۲۰ نفر (۴۶۱ نفر مرد و ۱۱۵۹ نفر زن) در سال تحصیلی ۱۴۰۵-۱۴۰۴ تشکیل داده‌اند. جهت آزمون فرضیه‌های پژوهش و اعتباریابی پرسش‌نامه‌های پژوهش، نمونه به شیوه نمونه‌گیری تصادفی ساده انتخاب گردید. روش نمونه‌گیری به این صورت بود که ابتدا فهرستی از کلیه معلمان تهیه و سپس به صورت تصادفی ساده تعداد ۱۰۰ آزمودنی برای بررسی روایی و پایایی ابزارهای پژوهش و تعداد ۴۱۰ نفر جهت فرضیه آزمایی به عنوان نمونه انتخاب شدند. در پیشینه مربوط به مدل‌یابی معادلات ساختاری، برای تعیین تعداد حجم نمونه کافی پیشنهاداتی چند ارائه شده است. به طور مثال چین (۱۹۹۸؛ به نقل از بشلیده، ۱۳۹۳) قانون سرانگشتی ۱۰ آزمودنی به ازای یک متغیر در مدل را پیشنهاد می‌کند. در پژوهش حاضر با توجه به تعداد مسیرهای مستقیم (۳۵ مسیر)، تعداد متغیرهای برون‌زاد (۴ متغیر)، تعداد کوواریانس‌ها (۶

کمک‌طلبی ۰/۷۵ و اجتناب از کمک‌طلبی ۰/۸۷ به دست آمده است.

پرسش‌نامه اشتراک دانش: جهت سنجش اشتراک

دانش معلمان از پرسش‌نامه راجا و چنامانی (۲۰۱۲) استفاده شد. نسخه ۲۳ سؤالی این پرسش‌نامه با ابعاد مختلف باورهای رفتاری (سؤالات ۱ تا ۵)، باورهای هنجاری (سؤالات ۶ تا ۱۰)، باورهای کنترلی (سؤالات ۱۱ تا ۱۷) و تمایل به اشتراک‌گذاری دانش (سؤالات ۱۸ تا ۲۳) استفاده شد. پاسخ‌دهندگان هر سؤال را در مقیاس لیکرت (۱- کاملاً مخالفم و ۵- کاملاً موافقم) پاسخ می‌دهند. دامنه نمره‌های به‌دست‌آمده بین ۲۳ تا ۱۱۵ است. راجا و چنامانی (۲۰۱۲) پایایی پرسش‌نامه مورد نظر را با استفاده از روش آلفای کرونباخ ۰/۹۵ به دست آوردند. بهلول (۱۳۹۲) در پژوهش خود ضریب پایایی پرسش‌نامه مذکور را ۰/۹۰ گزارش کرده است. در پژوهش حاضر ضریب پایایی برای پرسش‌نامه اشتراک دانش از طریق روش آلفای کرونباخ به ترتیب برای باورهای رفتاری ۰/۸۱، باورهای هنجاری ۰/۸۰، باورهای کنترلی ۰/۸۳، تمایل به اشتراک‌گذاری دانش ۰/۹۴ و برای کل پرسش‌نامه ۰/۸۴ به دست آمده است.

پرسش‌نامه رفتار برنامه‌ریزی‌شده: در پژوهش حاضر

جهت سنجش رفتار برنامه‌ریزی‌شده از پرسش‌نامه فیش باین و آجرن (۲۰۱۰) استفاده گردید. این پرسش‌نامه ۱۸ سؤال دارد، چهار مؤلفه نگرش‌ها (سؤالات ۱-۷)، هنجارهای ذهنی (سؤالات ۸-۱۱)، قصد رفتاری (سؤالات ۱۲-۱۴) و کنترل رفتاری ادراک‌شده (سؤالات ۱۵-۱۸) را می‌سنجد و پاسخ‌های آن بر اساس لیکرت ۷ درجه‌ای نمره‌گذاری می‌شوند. دامنه نمره‌های به‌دست‌آمده بین ۱۸ تا ۱۲۶ است. توماس و همکاران (۲۰۱۹) پایایی پرسش‌نامه رفتار برنامه‌ریزی‌شده را با استفاده از روش آلفای کرونباخ برای نگرش‌ها ۰/۹۰، هنجارهای ذهنی

۰/۷۱، قصد رفتاری ۰/۸۴ و کنترل رفتار ادراک‌شده ۰/۸۲ به دست آوردند. در پژوهش براتی، صفایی موحد و جوادی پور (۱۳۹۴) پایایی این پرسش‌نامه با استفاده از روش آلفای کرونباخ برای نگرش‌ها ۰/۷۲، هنجارهای ذهنی ۰/۶۸، قصد رفتاری ۰/۷۹ و کنترل رفتار ادراک‌شده ۰/۸۲ به دست آمده است. در پژوهش حاضر ضریب پایایی از طریق روش آلفای کرونباخ به ترتیب برای نگرش‌ها ۰/۹۱، هنجارهای ذهنی ۰/۹۴، قصد رفتاری ۰/۸۹، کنترل رفتار ادراک‌شده ۰/۸۱ و برای کل پرسش‌نامه ۰/۸۸ به دست آمده است.

روش آماری استفاده‌شده در این پژوهش با توجه به نوع پژوهش و همچنین ماهیت فرضیه‌ها، روش مدل معادلات ساختاری بود. تمامی تحلیل‌ها با استفاده از نرم‌افزارهای SPSS-21 و AMOS-21 انجام شد. نهایتاً، برای آزمون ضرایب اثرات غیر مستقیم در مدل از روش بوت استرپ ماکرو (پریچر و هیز، ۲۰۰۸) استفاده شد. معناداری فرضیه‌های پژوهش در سطح ۰/۰۵ قرار داده شد.

یافته‌های پژوهش

جدول ۱ میانگین، انحراف معیار و ضرایب همبستگی پیرسون بین متغیرهای پژوهش را نشان می‌دهد.

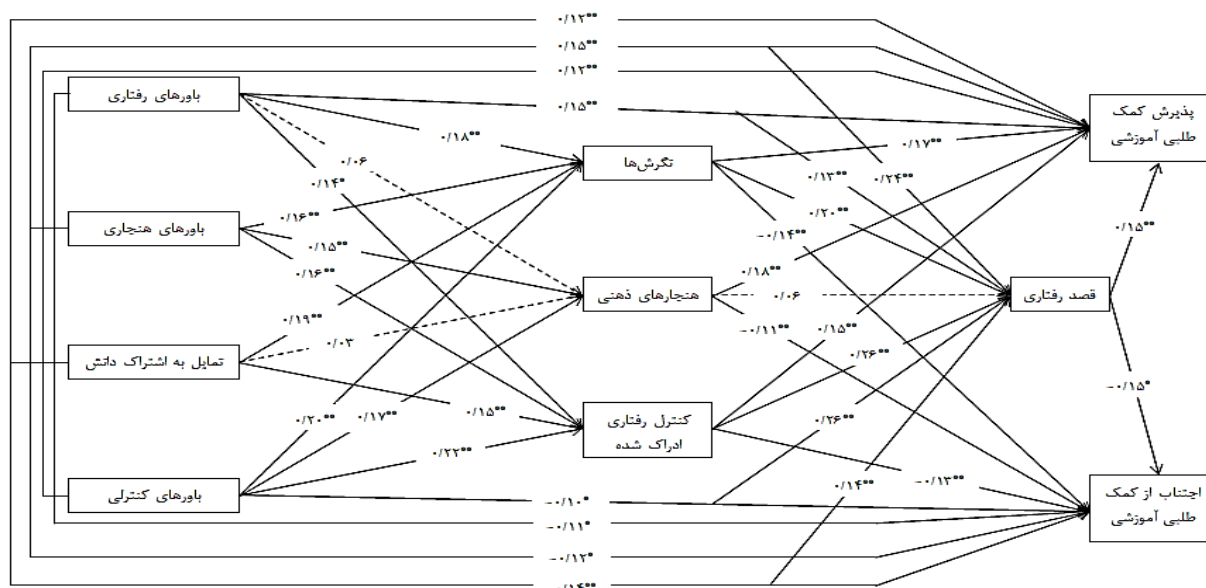
همان‌طور که نتایج مندرج در جدول ۱ نشان می‌دهد، روابط همبستگی بین امتناع از کمک‌طلبی آموزشی و پذیرش کمک‌طلبی آموزشی $r = -0.86$ ، $p < 0.01$ ، باورهای رفتاری و پذیرش کمک‌طلبی آموزشی $r = 0.47$ ، $p < 0.01$ ، باورهای هنجاری و پذیرش کمک‌طلبی آموزشی $r = 0.56$ ، $p < 0.01$ ، تمایل به اشتراک‌گذاری دانش و پذیرش کمک‌طلبی آموزشی $r = 0.45$ ، $p < 0.01$ ، باورهای کنترلی و پذیرش کمک‌طلبی

جدول ۱. ماتریس ضرایب همبستگی بین متغیرهای پژوهش

متغیر	میانگین	انحراف معیار	
۱ پذیرش کمک‌طلبی آموزشی	۱۷/۵۰	۷/۸۲	۰/۸۶**
۲ امتناع از کمک‌طلبی آموزشی	۱۷/۸۶	۷/۱۰	۰/۴۷**
۳ باورهای رفتاری	۱۵/۱۳	۳/۳۶	۰/۵۶**
۴ باورهای هنجاری	۱۵/۸۳	۳/۸۵	۰/۴۵**
۵ تمایل به اشتراک‌گذاری دانش	۱۷/۱۳	۷/۱۵	۰/۴۶**
۶ باورهای کنترلی	۱۹/۷۳	۶/۵۸	۰/۴۷**
۷ نگرش‌ها	۲۴/۸۲	۸/۹۸	۰/۳۶**
۸ هنجارهای ذهنی	۱۰/۴۹	۵/۶۵	۰/۴۸**
۹ کنترل رفتاری ادراک‌شده	۱۴/۴۷	۵/۲۳	۰/۶۳**
۱۰ قصد رفتاری	۱۰/۹۲	۴/۸۵	۰/۸۶**
			۰/۵۹**
			۰/۴۶**
			۰/۵۴**
			۰/۴۵**
			۰/۴۸**
			۰/۵۳**
			۰/۲۱**
			۰/۵۵**

جدول ۲. شاخص‌های برازش مدل پژوهش

شاخص‌های برازش	χ^2	df	χ^2/df	GFI	AGFI	NFI	CFI	IFI	TLI	RMSEA
مدل نهایی	۵/۳۸۷	۵	۱/۰۷۷	۰/۹۹۷	۰/۹۶۶	۰/۹۹۶	۰/۹۹۹	۰/۹۹۹	۰/۹۹۷	۰/۰۱۵



آموزشی $\alpha = 0/46$ ، $p < 0/01$ هستند. سایر ضرایب همبستگی (IFI=0/۹۹۹)، شاخص تاکر - لویز (TLI=0/۹۹۷) و شاخص

نمودار ۱. مدل نهایی پژوهش: مدل ساختاری رابطه اشتراک‌گذاری دانش با پذیرش و امتناع از کمک‌طلبی آموزشی از طریق نگرش‌ها،

هنجارهای ذهنی، کنترل رفتاری ادراک‌شده و قصد رفتاری در معلمان براساس نظریه رفتار برنامه‌ریزی شده

جذر میانگین مجزورات خطای تقریب ($RMSEA=0/015$)، حاکی از برازش خوب مدل پیشنهادی یا فرضی پژوهش با داده‌هاست. بنابراین مدل اصلاح‌شده یا نهایی از برازندگی مطلوبی برخوردار است. نمودار ۲ مدل نهایی پژوهش را پس از حذف مسیرهای غیر معنادار نشان می‌دهد. همان‌طور که نتایج نشان می‌دهد، بعد از حذف سه مسیر، همه مسیرهای مستقیم معنادار هستند.

همان‌طور که در نمودار ۱ مشاهده می‌شود، سه مسیر غیرمعنادار در مدل اصلاح‌شده به صورت خط‌چین نشان داده شده‌اند. همچنین همان‌گونه که در نمودار ملاحظه می‌شود، بین باورهای رفتاری و نگرش‌ها $\beta=0/18$ ، بین باورهای رفتاری و هنجارهای ذهنی $\beta=0/06$ ، بین باورهای رفتاری و کنترل رفتاری ادراک‌شده $\beta=0/13$ ، بین باورهای هنجاری و نگرش‌ها $\beta=0/16$ ، بین باورهای هنجاری و هنجارهای ذهنی $\beta=0/14$ رابطه معنادار وجود دارد. بقیه ضرایب همبستگی بین متغیرها در نمودار بیان شده است. یک فرض زیربنایی مدل پیشنهادی پژوهش حاضر وجود مسیرهای غیرمستقیم بود. برای تعیین معناداری روابط به غیرمستقیم از روش بوت استرپ در برنامه ماکرو، آزمون پریچر و هیز (۲۰۰۰) استفاده گردید. جداول ۳ و

به تفصیل در جدول ۱ ارائه شده است. با توجه به نتایج گزارش‌شده در جدول ۱ مشخص است که رابطه همبستگی بین تمام متغیرهای پژوهش از نظر آماری معنادار است.

در پژوهش حاضر، با توجه به اینکه توزیع متغیرهای پژوهش دارای توزیع نرمال بودند، برای برآورد پارامترهای مدل ساختاری از روش بیشینه درست‌نمایی استفاده شد. با استفاده از روش بیشینه درست‌نمایی به برآورد پارامترها و ضرایب مسیر پرداخته شد. شاخص‌های پیش از اصلاح نشان می‌داد که مدل در ابتدا از برازش خیلی خوبی برخوردار نبود که با حذف مسیرهای پیشنهادی غیر معنادار و همچنین با انجام اصلاحات مورد نیاز، مدل به برازش مطلوب رسید. جدول ۲ شاخص‌های برازش مدل پژوهش را پس از حذف مسیرهای غیر معنادار نشان می‌دهد.

همان‌طور که نتایج مندرج در جدول ۲ نشان می‌دهد، شاخص‌های برازندگی شامل مجذور کای نسبی ($\chi^2/df=1/077$)، شاخص نیکویی برازش ($GFI=0/997$)، شاخص نیکویی برازش تطبیقی ($AGFI=0/966$)، شاخص بنتلر-بونت یا شاخص نرم‌شده برازندگی ($NFI=0/996$)، شاخص برازش مقایسه‌ای ($CFI=0/999$)، شاخص برازندگی فزاینده

۴ نتایج بوت استرپ برای مسیرهای مدل پیشنهادی پژوهش را نشان می‌دهد.

همان‌طور که نتایج مندرج در جدول ۳ نشان می‌دهد، حد پایین فاصله اطمینان برای قصد رفتاری به عنوان متغیر غیرمستقیم بین نگرش‌ها و پذیرش کمک‌طلبی آموزشی ($0/202$) و حد بالای آن ($0/3224$)، برای قصد رفتاری به عنوان متغیر غیرمستقیم بین هنجارهای ذهنی و پذیرش کمک‌طلبی آموزشی ($0/0703$) و حد بالای آن ($0/1868$)، برای قصد رفتاری به عنوان متغیر غیرمستقیم بین هنجارهای ذهنی و پذیرش کمک‌طلبی آموزشی ($0/2172$) و حد بالای آن ($0/3525$)، برای قصد رفتاری به عنوان متغیر غیرمستقیم بین نگرش‌ها و امتناع از کمک‌طلبی آموزشی ($0/3002$) و حد بالای آن ($0/1693$)، برای قصد رفتاری به

نتیجه‌گیری و بحث

هدف این پژوهش، تدوین مدل ساختاری اشتراک‌گذاری دانش با پذیرش و امتناع از کمک‌طلبی آموزشی از طریق نگرش‌ها، هنجارهای ذهنی، کنترل رفتاری ادراک‌شده و قصد رفتاری در معلمان براساس نظریه رفتار برنامه‌ریزی‌شده بود. با توجه به نمودار ۱ و نتایج جدول ۴، باورهای رفتاری بر قصد رفتاری از طریق نگرش‌ها، هنجارهای ذهنی و کنترل رفتاری ادراک‌شده اثر مثبت معناداری دارد که با نتایج پژوهش‌های گایام (۲۰۱۸) و آجن (۲۰۰۶) همسو است. در تبیین اثر به دست آمده می‌توان اظهار کرد که یکی از قوی‌ترین جنبه‌های نظریه رفتار برنامه‌ریزی‌شده، این گزاره است که باورهای رفتاری به شکل‌گیری نگرش‌ها، هنجارهای ذهنی و کنترل رفتاری

جدول ۳. نتایج بوت استرپ برای مسیرهای غیرمستقیم ساده متغیرهای پژوهش

مسیرها	داده	خطای معیار	حد پایین	حد بالا	سطح معناداری
نگرش‌ها ← قصد رفتاری ← پذیرش کمک‌طلبی آموزشی	۰/۲۶۰۳	۰/۰۳۱۰	۰/۲۰۰۲	۰/۳۲۲۴	۰/۰۰۱
هنجارهای ذهنی ← قصد رفتاری ← پذیرش کمک‌طلبی آموزشی	۰/۱۲۸۳	۰/۰۲۹۶	۰/۰۷۰۳	۰/۱۸۶۸	۰/۰۰۱
کنترل رفتاری ادراک‌شده ← قصد رفتاری ← پذیرش کمک‌طلبی آموزشی	۰/۲۸۴۵	۰/۰۳۵۰	۰/۲۱۷۲	۰/۳۵۲۵	۰/۰۰۱
نگرش‌ها ← قصد رفتاری ← امتناع از کمک‌طلبی آموزشی	۰/۲۳۲۷	۰/۰۳۳۳	۰/۳۰۰۲	۰/۱۶۹۳	۰/۰۰۱
هنجارهای ذهنی ← قصد رفتاری ← امتناع از کمک‌طلبی آموزشی	۰/۱۱۵۷	۰/۰۲۶۹	۰/۱۷۰۰	۰/۰۶۱۹	۰/۰۰۱
کنترل رفتاری ادراک‌شده ← قصد رفتاری ← امتناع از کمک‌طلبی آموزشی	۰/۲۵۱۵	۰/۰۴۱۵	۰/۳۳۶۶	۰/۱۷۳۶	۰/۰۰۱

عنوان متغیر غیرمستقیم بین هنجارهای ذهنی و امتناع از کمک‌طلبی آموزشی ($0/1700$) و حد بالای آن ($0/0619$)، برای قصد رفتاری به عنوان متغیر غیرمستقیم بین کنترل رفتاری ادراک‌شده و امتناع از کمک‌طلبی آموزشی ($0/3366$) و حد بالای آن ($0/1736$) است. علاوه بر این، نتایج آزمون بوت استرپ نیز نشان داد که این روابط غیرمستقیم ساده در سطح $P \leq 0/001$ معنادار بود. بنابراین نتایج آزمون بوت استرپ نشان داد تمام مسیرهای غیر مستقیم ساده معنادار بودند. براساس ضرایب پارامترهای استاندارد ارائه شده در جدول ۴، تمامی مسیرهای غیر مستقیم چندانکه موجود در پژوهش حاضر معنادار است.

ادراک‌شده کمک می‌کند که رفتار آینده را از طریق تأثیرشان بر قصد رفتاری هدایت کنند (گایام، ۲۰۱۸). با توجه به اینکه نگرش‌ها و هنجارهای ذهنی ادراک‌شده پیش‌بینی‌کننده‌های اولیه قصد رفتاری هستند، برای تقویت کنترل رفتاری ادراک‌شده بر یک رفتار، مداخله می‌تواند بر مهارت‌سازی تمرکز کند، یا بر تصمیم‌گیری مستقل تأکید کند، یا هر دو را انجام دهد. همچنین باورهای رفتاری با درخواست از معلمان برای فهرست کردن همه عواملی که معتقدند قصد رفتاری آنها را برانگیخته می‌کند، قابل تقویت شدن است (آجن، ۲۰۰۶).

جدول ۴. نتایج بوت استراپ برای مسیرهای غیرمستقیم چندگانه متغیرهای پژوهش

مسیرها	داده	خطای معیار	حد پایین	حد بالا	سطح معناداری
باورهای رفتاری ← نگرش‌ها، هنجارهای ذهنی و کنترل رفتاری ادراک‌شده ← قصد رفتاری	۰/۲۴۷۹	۰/۰۳۱۷	۰/۱۸۸۶	۰/۳۱۲۹	۰/۰۰۱
باورهای هنجاری ← نگرش‌ها، هنجارهای ذهنی و کنترل رفتاری ادراک‌شده ← قصد رفتاری	۰/۲۴۲۱	۰/۰۳۲۰	۰/۱۸۲۶	۰/۳۰۸۵	۰/۰۰۱
تمایل به اشتراک‌گذاری دانش ← نگرش‌ها، هنجارهای ذهنی و کنترل رفتاری ادراک‌شده ← قصد رفتاری	۰/۲۳۴۲	۰/۰۳۰۹	۰/۱۷۳۹	۰/۲۹۵۷	۰/۰۰۱
باورهای کنترلی ← نگرش‌ها، هنجارهای ذهنی و کنترل رفتاری ادراک‌شده ← قصد رفتاری	۰/۲۶۷۴	۰/۰۳۴۵	۰/۲۰۳۸	۰/۳۳۸۵	۰/۰۰۱
باورهای رفتاری ← نگرش‌ها، هنجارهای ذهنی و کنترل رفتاری ادراک‌شده ← پذیرش کمک‌طلبی آموزشی	۰/۲۳۷۵	۰/۰۳۲۰	۰/۱۷۴۳	۰/۲۹۹۷	۰/۰۰۱
باورهای هنجاری ← نگرش‌ها، هنجارهای ذهنی و کنترل رفتاری ادراک‌شده ← پذیرش کمک‌طلبی آموزشی	۰/۲۴۹۹	۰/۰۳۰۵	۰/۱۹۰۵	۰/۳۱۰۲	۰/۰۰۱
تمایل به اشتراک‌گذاری دانش ← نگرش‌ها، هنجارهای ذهنی و کنترل رفتاری ادراک‌شده ← پذیرش کمک‌طلبی آموزشی	۰/۲۲۶۵	۰/۰۳۱۵	۰/۱۶۶۹	۰/۲۸۹۱	۰/۰۰۱
باورهای کنترلی ← نگرش‌ها، هنجارهای ذهنی و کنترل رفتاری ادراک‌شده ← پذیرش کمک‌طلبی آموزشی	۰/۲۶۸۱	۰/۰۳۲۵	۰/۲۰۵۳	۰/۳۳۴۱	۰/۰۰۱
باورهای رفتاری ← نگرش‌ها، هنجارهای ذهنی و کنترل رفتاری ادراک‌شده ← امتناع از کمک‌طلبی آموزشی	۰/۲۰۶۲	۰/۰۳۲۷	۰/۲۷۳۸	۰/۱۴۵۰	۰/۰۰۱
باورهای هنجاری ← نگرش‌ها، هنجارهای ذهنی و کنترل رفتاری ادراک‌شده ← امتناع از کمک‌طلبی آموزشی	۰/۲۱۳۶	۰/۰۳۲۰	۰/۲۷۷۹	۰/۱۵۳۱	۰/۰۰۱
تمایل به اشتراک‌گذاری دانش ← نگرش‌ها، هنجارهای ذهنی و کنترل رفتاری ادراک‌شده ← امتناع از کمک‌طلبی آموزشی	۰/۱۹۰۷	۰/۰۲۸۹	۰/۲۴۹۹	۰/۱۳۶۵	۰/۰۰۱
باورهای کنترلی ← نگرش‌ها، هنجارهای ذهنی و کنترل رفتاری ادراک‌شده ← امتناع از کمک‌طلبی آموزشی	۰/۲۲۸۷	۰/۰۳۴۳	۰/۲۹۶۴	۰/۱۶۱۲	۰/۰۰۱

همچنین، با توجه به نمودار ۱ و نتایج جدول ۴، باورهای هنجاری بر قصد رفتاری از طریق نگرش‌ها، هنجارهای ذهنی و کنترل رفتاری ادراک‌شده اثر مثبت معناداری دارد که با نتایج پژوهش‌های چاندراسکارا (۲۰۱۶) و توماس و تاگلر (۲۰۱۹) همسو است. می‌توان بیان کرد که هنجارهای ذهنی، فشار اجتماعی ادراک‌شده برای درگیر شدن یا عدم مشارکت در یک رفتار است. فرض بر این است که هنجار ذهنی توسط مجموعه کل باورهای هنجاری قابل دسترس در مورد انتظارات افراد مهم تعیین می‌شود (توماس و تاگلر، ۲۰۱۹). به طور ویژه، قدرت هر باور هنجاری با انگیزه انطباق با افراد مورد نظر در نظر گرفته می‌شود. هنجارهای ذهنی، به عنوان دومین عامل پیش‌بینی‌کننده قصد رفتاری است که این تأثیر فشار اجتماعی است که به وسیله افراد درک می‌شود که رفتار معینی را انجام دهند یا ندهند. این عامل به وسیله نگرش مثبت یا منفی افراد، میزان کنترل‌پذیری بودن درخواست کمک از دیگران (نه به‌خاطر نیازهای کاری) و میزان انگیزه افراد برای پیروی کردن از آن انتظارات در نظر گرفته می‌شود (آجنز، ۲۰۰۶). در ادامه با توجه به نمودار ۱ و نتایج جدول ۴، تمایل به اشتراک‌گذاری دانش بر قصد رفتاری از طریق نگرش‌ها، هنجارهای ذهنی و کنترل رفتاری ادراک‌شده اثر مثبت معناداری دارد که با نتایج پژوهش‌های ژو (۲۰۲۲)، ونگ و ونگ (۲۰۲۲)، والینتی (۲۰۲۲) و ون و همکاران (۲۰۱۹) همسو است. در تبیین نتیجه حاصل‌شده می‌توان گفت از انگیزه‌های اصلی معلمان برای به اشتراک‌گذاری دانش با سایر همکاران می‌توان لذت کمک به

دیگران، مشارکت و همکاری گروهی، مسئولیت‌های فردی، تشویق و پاداش را ذکر کرد (ژو، ۲۰۲۲). جهت بالا بردن سطح رفتار اشتراک‌گذاری دانش در بین معلمان باید از طریق بهبود نگرش آنان نسبت به اشتراک‌گذاری دانش، شناسایی افراد مهم تأثیرگذار بر افراد و برگزاری کارگاه‌های آموزشی توجیهی با حضور همکاران و افزایش این درک در بین معلمان که اشتراک‌گذاری دانش کاری ساده و ارادی است، اقدام کرد. معلمانی که باورهای رفتاری مثبتی نسبت به اشتراک‌گذاری دانش داشتند، تمایل بیشتری به اشتراک‌گذاری دانش نشان می‌دهند، همچنین معلمانی که درک بالایی از کنترل بر رفتار اشتراک‌گذاری خود دارند، تمایل بیشتری از خود نشان می‌دهند (ونگ و ونگ، ۲۰۲۲).

در ادامه، با توجه به نمودار ۱ و نتایج جدول ۴، باورهای کنترلی بر قصد رفتاری از طریق نگرش‌ها، هنجارهای ذهنی و کنترل رفتاری ادراک‌شده اثر مثبت معناداری دارد که با نتایج پژوهش‌های شانینگ و شای (۲۰۱۸) و نیب (۲۰۱۲) همسو است. در این باره باید عنوان کرد که عامل تعیین‌کننده قصد رفتاری یعنی کنترل رفتاری ادراک‌شده است. کنترل رفتاری ادراک‌شده، نشان می‌دهد که انگیزه یک فرد به وسیله ادراک او از میزان دشواری رفتارها و میزان موفقیت وی در انجام یا عدم انجام یک رفتار، تحت تأثیر قرار می‌گیرد (شانینگ و شای، ۲۰۱۸). اگر شخص اعتقادات قوی کنترلی درباره وجود عوامل تسهیل‌کننده یک رفتار داشته باشد، کنترل ادراک‌شده بالایی روی آن رفتار خواهد داشت. برعکس اگر شخص اعتقادات

کنترلی قوی نداشته باشد، ادراک پایینی از کنترل خواهد داشت که مانع بروز رفتار می‌شود. این درک می‌تواند مربوط به تجارب گذشته، پیش‌بینی وقایع آینده و نگرش‌های متأثر از هنجارهای محیط اطراف فرد باشد. همچنین، هر چه معلمان کمک‌طلبی را به طور مطلوب‌تری ارزیابی کنند، پس از ایجاد نیاز برای انجام این کار، احتمال بیشتری وجود دارد که به یک نفر متخصص در رابطه با مشکل پیش آمده مراجعه کند (آجزن، ۲۰۰۶).

با توجه به نمودار ۱ و نتایج جدول ۴، باورهای رفتاری بر پذیرش کمک‌طلبی آموزشی از طریق نگرش‌ها، هنجارهای ذهنی و کنترل رفتاری ادراک‌شده اثر مثبت معناداری دارد که با نتایج پژوهش‌های کارولینا و همکاران (۲۰۲۳) و کیسلاک و همکاران (۲۰۲۱) همسو است. در تبیین اثر به دست‌آمده می‌توان اظهار کرد که طبق الگوی ارزش- باور، ارزش‌هایی که برای فرد مهم هستند به عنوان تعیین‌کننده‌های اصلی تفکر و رفتارهای پیشرفت آینده در نظر گرفته می‌شوند. اگر معلمی معتقد باشد که لیاقت داشتن، مسئول بودن و داشتن استقلال با ارزش است؛ یا برعکس متکی به دیگران بودن، همکاری و واگذاری مسئولیت ارزشمند است، او بر اساس نوع جهت‌گیری ارزشی که اتخاذ کرده است تفکرات و رفتارهایی را بروز خواهد داد که مطابق با این نوع جهت‌گیری‌های ارزشی هستند. یعنی، معلمی که ارزش‌های دسته اول را مهم می‌داند از درخواست کمک از دیگران اجتناب می‌کند؛ اما در مقابل، معلمی که ارزش‌های دسته دوم را بااهمیت تلقی می‌کند در هنگام روبه‌رو شدن با مسائل آموزشی با نگاه و دید مثبت از دیگران، کمک‌طلبی آموزشی را درخواست می‌کند (کیسلاک و همکاران، ۲۰۲۱). همچنین، معلمان برای همه همکاران در کلاس‌های درس ارزش بالایی قائل هستند. اگرچه معلمان در مورد اغلب همکاران با دید مثبت نگاه می‌کنند؛ اما اینکه آیا آنها تمایل به دریافت کمک‌های آموزشی در مواقع نیاز از همکاران داشته باشند بیشتر به جایگاه علمی همکار و موفقیت‌های که در زمینه تخصصی توسط او کسب شده است، بیشتر ملاک عمل قرار می‌گیرد. همچنین معلمان توانایی‌ها و محدودیت‌های خود را می‌شناسند؛ بنابراین هنگامی که می‌دانند به تنهایی نمی‌توانند مسائل آموزشی را حل کنند از دیگران درخواست کمک می‌کنند. این درخواست کمک باعث می‌شود دیگران به ویژه همکاران مسائل را برای آنها توضیح دهند که این امر باعث عملکرد بهتر معلمان می‌شود (کارولینا و همکاران، ۲۰۲۳).

علاوه براین، با توجه به نمودار ۱ و نتایج جدول ۴، باورهای هنجاری بر پذیرش کمک‌طلبی آموزشی از طریق نگرش‌ها، هنجارهای ذهنی و کنترل رفتاری ادراک‌شده اثر مثبت معناداری دارد که با نتایج پژوهش‌های مارتین، النا و مانوئل (۲۰۱۹) و فیتزر (۲۰۱۶) همسو است. می‌توان گفت افراد دارای باورهای هنجاری سطح بالا چون شناخت و باورهای ذهنی مثبت زیادی از خود دارند، در مقایسه با افراد دارای باورهای هنجاری سطح پایین، شکست و عدم شایستگی را تهدیدی برای توانایی و عزت نفس خود تلقی نکرده؛ بلکه آن را وسیله‌ای برای افزایش توانایی‌های خود در نظر می‌گیرند (مارتین و همکاران، ۲۰۱۹). بنابراین به هنگام نیاز، بیشتر اقدام به درخواست کمک‌طلبی آموزشی می‌کنند و در صورت درخواست کمک از دیگران، آن را حمل بر ناتوانی خود نکرده؛ بلکه به عنوان رفتاری که می‌تواند به حل مشکل آنها منجر شود در نظر می‌گیرند. با توجه به نمودار ۱ و نتایج جدول ۴، تمایل به اشتراک‌گذاری دانش بر پذیرش کمک‌طلبی آموزشی از طریق نگرش‌ها، هنجارهای ذهنی و کنترل رفتاری ادراک‌شده اثر مثبت معناداری دارد که با نتایج پژوهش گونیدا، کارابنیک، استاموولاسیس و متالیدو (۲۰۱۹) همسو است. در تبیین نتیجه حاصل‌شده می‌توان گفت که تمایل در به اشتراک‌گذاری دانش و کمک‌طلبی نوعی تعامل اجتماعی و رفتاری انطباقی است و باعث سازگاری افراد با موقعیت‌های جدید می‌شود. حال اگر این اشتراک‌گذاری دانش و پذیرش کمک‌طلبی آموزشی در زمینه مسائل آموزشی با اراده و کنترل خود معلمان باشد به نسبت زمانی که بر حسب وظایف شغلی و سلسله مراتب اداری انجام می‌شود، باعث سازگاری فرد با موقعیت‌های جدید و مسائل جدید می‌شود که این امر باعث پیشرفت بیشتر معلمان می‌شود.

همچنین، با توجه به نمودار ۱ و نتایج جدول ۴، باورهای کنترلی بر پذیرش کمک‌طلبی آموزشی از طریق نگرش‌ها، هنجارهای ذهنی و کنترل رفتاری ادراک‌شده اثر مثبت معنادار و با امتناع از کمک‌طلبی آموزشی اثر منفی معنادار دارد که با نتایج پژوهش‌های تسنگ و کوئو (۲۰۱۴) همسو است. مطلبی که در تبیین این یافته می‌توان ارائه کرد این است که کمک‌طلبی آموزشی یکی از راهبردهای یادگیری است که افراد با استفاده از آن می‌توانند مسائل و مشکلات آموزشی و یادگیری خود را تشخیص داده و از طریق پرسش و کمک گرفتن از دیگران در جهت رفع آن اقدام نمایند. افراد زمانی که به کمک نیازمند هستند و تقاضای کمک می‌کنند، نه تنها مشکلات آموزشی و یادگیری آنها کاهش می‌یابد؛ بلکه دانش

و مهارت‌هایی را کسب می‌کنند که در حل مسئله به آنها کمک می‌کند. در صورتی که معلمان به صورت درونی برانگیخته شوند که از دیگران درخواست کمک کنند و باورهای کنترلی قوی در ارتباط با درخواست کمک از دیگران داشته باشند، پذیرش کمک‌طلبی آموزشی بیشتر اتفاق افتاده و احتمال تکرار این کار در مواقع نیاز نیز بیشتر می‌شود. همچنین، معلمانی که دارای خودکارآمدی بالایی هستند، کمک گرفتن از یک حرفه‌ای را به عنوان رفتاری که مستلزم کنترل ارادی است درک می‌کردند. این را می‌توان به این واقعیت نسبت داد که این یک رفتار عمدی است که نیاز به پردازش عمیق اطلاعات متنوع و غلبه بر محدودیت‌های عمل، یعنی موانع زمینه‌ای و شخصی دارد (بورنشلگل و همکاران، ۲۰۲۱). همچنین باید عنوان کرد که اجتناب از کمک‌طلبی آموزشی یک راهبرد غیر انطباقی است که در آن افراد عمداً از درخواست کمک در مواقع ضروری اجتناب می‌کنند؛ در نتیجه عملکرد آنها مختل می‌شود. در بیشتر موارد، این تصور که درخواست کمک‌طلبی آموزشی به دلیل به‌وجود آمدن انتظارات منفی در مورد توانایی‌های فرد درخواست‌کننده کمک، می‌تواند به عنوان یک تهدید تصور شود بر عزت نفس تأثیر منفی می‌گذارد و در نتیجه باعث شرم اجتماعی می‌شود که خود این عوامل می‌تواند به عنوان عامل مهمی در امتناع از کمک‌طلبی آموزشی معلمان ایفای نقش کند (بیرانوند و همکاران، ۱۴۰۴). به همین ترتیب، رفتار و نگرش در مورد کمک‌طلبی آموزشی دارای مؤلفه‌های عاطفی است که می‌تواند در مرحله پیش‌بینی یادگیری خودتنظیمی ایجاد شود و در نتیجه در تصمیم‌گیری نهایی برای درخواست کمک‌طلبی یا عدم کمک‌طلبی از افراد دیگر نقش داشته باشد. تحت این فرض، سازه‌هایی مانند هزینه‌های عاطفی و مزایای کمک‌طلبی آموزشی، پیامدهای مهمی برای پذیرش کمک‌طلبی آموزشی یا امتناع از کمک‌طلبی آموزشی معلمان دارند. همچنین، فرضیه آسیب‌پذیری شناختی بیان می‌کند که افراد دارای عزت نفس پایین به خاطر این که شناخت مثبت کمی از خود دارند، با دریافت اطلاعاتی در مورد شکست و عدم شایستگی، نسبت به افراد دارای عزت نفس بالا، در صورت درخواست کمک‌طلبی آموزشی تهدید به خود بیشتری را احساس می‌کنند. از این رو، نیاز بیشتری به اجتناب از موقعیت‌های تهدیدکننده خود دارند و در نتیجه کمتر از دیگران درخواست کمک می‌کنند (کریمی و اسحاقی، ۱۴۰۳).

در ادامه، با توجه به نمودار ۱ و نتایج جدول ۴، باورهای هنجاری و کنترلی بر امتناع از کمک‌طلبی آموزشی از طریق

نگرش‌ها، هنجارهای ذهنی و کنترل رفتاری ادراک‌شده اثر منفی معناداری دارد که با نتایج پژوهش اکبرپور (۱۳۹۸) همسو است. در تبیین این یافته می‌توان اظهار کرد که معلمانی که شناخت دقیقی از نیازهای آموزشی خود دارند و معتقدند که یادگیری و نیاز به کمک آنها باید در زمان سریعی پاسخ داده شود، این یادگیری سریع یعنی باور مبنی بر این که یادگیری در زمان کوتاهی اتفاق می‌افتد، می‌تواند احتمال اجتناب از کمک‌طلبی را افزایش دهد. زیرا افرادی که باور یادگیری سریع دارند، می‌خواهند به سرعت به هدف خود برسند و تمایلی به صرف وقت برای درخواست کمک از دیگران ندارند. در نتیجه این باور ذهنی غلط در مورد خود و زمان رسیدن به هدف، باعث می‌شود این معلمان در برابر نیاز خود به کمک گرفتن از دیگران مقاومت کنند و به دنبال آن امتناع از کمک‌طلبی آموزشی بیشتری رخ دهد (خسروی و همکاران، ۱۴۰۳). در ادامه می‌توان بیان کرد که هنجارهای ذهنی در رابطه با واکنش‌های منفی کمک‌طلبی از قبیل احمق بودن، وابسته بودن به دیگران و آگاهی پایین نسبت به امور آموزشی مانع از درخواست کمک آموزشی از دیگران می‌شود. کاربانیک (۲۰۰۳) معتقد است که کمک‌طلبی نه تنها یک رفتار وابسته نیست؛ بلکه یک راهبرد اساسی یادگیری برای حل مسائل آموزشی و رسیدن به استقلال در عملکرد است. همچنین در صورتی که معلمان باورهای کنترلی بالایی داشته باشند، امکان امتناع از کمک‌طلبی آموزشی در آنها پایین‌تر است. این معلمان حتی هنگام درخواست کمک از دیگران، این کار را حمل بر نقطه ضعف یا دانش پایین خود نمی‌کنند. در ادامه می‌توان اظهار کرد که معلمانی که معتقد بودند منابع یا توانایی‌های لازم را دارند، بیشتر به دنبال دریافت کمک از دیگران می‌رفتند. برعکس، عدم کنترل رفتاری ادراک‌شده و پریشانی روان‌شناختی با کمک‌طلبی آموزشی همبستگی منفی دارند. معلمانی که ادراک پایینی از کنترل بر موقعیت دارند (محدودیت دسترسی و منابع موجود)، از کمک‌طلبی آموزشی امتناع می‌کردند. علاوه بر این، معلمان با سطوح بالاتر درون‌گرایی به نسبت معلمان با سطوح بالاتر برون‌گرایی از کنترل رفتاری ادراک‌شده کمتری برخوردارند و خود این ویژگی مانع از دریافت کمک از دیگران در مواقع نیاز می‌شد (گلستانه و عسکری، ۱۳۹۳).

نهایتاً، با توجه به نمودار ۱ و نتایج جدول ۴، تمایل به اشتراک‌گذاری دانش بر امتناع از کمک‌طلبی آموزشی از طریق نگرش‌ها، هنجارهای ذهنی و کنترل رفتاری ادراک‌شده اثر منفی معناداری دارد که با نتایج پژوهش‌های عابدینی و

این کار امتناع می‌ورزند و تا این دید منفی اصلاح نشود، پذیرش کمک‌طلبی آموزشی از دیگر همکاران نیز اتفاق نخواهد افتاد (بهلول، ۱۳۹۲).

سیاسگزاری

پژوهشگران بر خود لازم می‌دانند تا از تمام کسانی که در این پژوهش همکاری نموده‌اند، به ویژه معلمان، مدیران و کارکنان آموزش و پرورش کرج که صمیمانه گروه پژوهش را یاری نموده‌اند و نقش مهمی در تحقیق بر عهده داشته‌اند، مراتب تشکر و قدردانی را به عمل آورند.

تعارض منافع

هیچ گونه تعارض منافع توسط نویسندگان بیان نشده است.

مختاری (۱۳۹۴) همسو است. در این زمینه باید اظهار کرد که دلایل متعددی در ارتباط با امتناع معلمان از کمک‌طلبی آموزشی در مواقع نیاز وجود دارد که از جمله آنها این است که معلمان غالباً فکر می‌کنند که داشتن دانش، قدرت محسوب می‌شود و تمایلی ندارند که قدرت خود را از دست بدهند. همچنین افراد در یک سازمان غالباً از اینکه مجبور نیستند از دیگران مشورت و راهنمایی گرفته و می‌خواهند روش‌های جدیدی را برای خود ایجاد نمایند، افتخار می‌کنند. فقدان اعتماد، یکی دیگر از دلایل عدم پذیرش کمک از دیگران است. افراد فکر می‌کنند اگر بخشی از دانش خود را در اختیار دیگران قرار دهند، ممکن است که دیگران از آن سواستفاده کرده یا آن را به اسم خود و بدون اجازه وی یا حتی بدون ذکر نام وی به عنوان منبع این دانش، ارائه دهند. همچنین معلمان که با دید منفی به کمک‌طلبی آموزشی می‌نگردند در صورتی که خود نیاز به کمک‌طلبی آموزشی داشته باشند از

منابع

References

- Akbarpour, M. (2019). Study of knowledge sharing behavior patterns among postgraduate students at the University of Tabriz. Master's thesis, Faculty of Educational Sciences and Psychology, University of Tabriz. [In Persian].
- Abedini, Y. & Mokhtari, M. (2015). A causal model of the relationship between motivation and English language achievement: The mediating and metacognitive role of academic help-seeking in learning via mobile phone. *Quarterly Journal of Research in School and Virtual Learning*, 3(11), 7-16. [In Persian]
- Ajzen, I. (2006). Constructing a TPB Questionnaire: Conceptual and Methodological Considerations.
- Astatke, M. (2021). First-Year college students' emotional intelligence and help-seeking behaviours as correlates of their academic achievement. *Review of Educational Research*, 6(1), 29-50.
- Bohloul, M. (2013). The role of individual, organizational, and technical factors in predicting teachers' behavioral, normative, and control beliefs about knowledge sharing. *Quarterly Journal of Education*, 31(3), 137-155. [In Persian]
- Beiranvand, A., Rahmadian, S., & Mohammadinejad Ganji, A. (2025). Presenting a structural-interpretive model of factors affecting knowledge sharing in academic environments. *Journal of Library and Information Science Studies*, 17(2), 41-58. [In Persian]
- Barati, A., Safaei Movahed, S. & Javadipour, M. (2015). Investigating the effect of coaching method on teachers' psychological empowerment. *Quarterly Journal of Education and Human Resources Development*, 2(6), 1-22. [In Persian]
- Black, S., & Allen, D. (2019). Academic help seeking. *Journal of Educational Psychology*, 3(2), 62-76.
- Bornschlegl, M., Kishani, T., & Nerina, C. (2021). Application of the Theory of Planned Behavior to Identify Variables Related to Academic Help Seeking in Higher Education. *Journal frontiers in Education*, 2(5), 1-13.
- Chandrasekara, W. (2016). Help Seeking Attitudes and Willingness to Seek Psychological Help: Application of the Theory of Planed Behavior. *International Journal of Management, Accounting and Economics*, 3(4), 69-84.
- Chika, F., Kanchewa, S., Marks, K., & Schwartz, S. (2020). Closing the college achievement gap: Impacts and processes of a help-seeking intervention. *Journal frontiers in Education*, 6(9), 101-121.
- Finney, J., Barry, L., Horst, J., & Johnston, M. (2019). Exploring profiles of academic help seeking: A mixture modeling approach. *Journal of Information Science*, 6(1), 158-171.
- Fishbein, M., & Ajzen, I. (2010) Belief, attitude, intention and behavior: Am introduction to theory and research. Addison-Wesley. Publishing Company, USA.
- Fittler, P. (2016). Academic Help Seeking Constructs and Group Differences: An Examination of First-Year University Students.
- Faramarzi, H., Maktabi, G., Omidian, M. & Haji Yakhchali, A. (2023). The relationship between behavioral, normative, and control beliefs and willingness to share knowledge with attitudes, subjective norms, behavioral intention, and perceived behavioral control among junior high

- school teachers in Karaj city. *Journal of Library and Information Science Studies*, 15(2), 1-20. [In Persian]
- Gonida, N., Karabenick, A., Stamovlasis, D., & Metallidou, P. (2019). Greece help seeking as a self-regulated learning strategy and achievement goals: The case of talented adolescents academically. *Journal Teaching and Teacher Education*, 7(4), 147-166.
- Golestaneh, S & Askari, F. (2014). Investigating the relationship between some important motivational, cognitive and personality antecedents on academic help-seeking and help-seeking avoidance. *Journal of Psychological Achievements*, 1(9), 21-1. [In Persian]
- Han, C., Farruggia, P., & Moss, P. (2022). Effects of academic mindsets on college students' achievement and retention. *Journal Teaching and Teacher Education*, 5 (9), 119-134.
- Karimi, R & Eshaghi, F (2024). Content analysis of elementary school textbooks in terms of the level of attention to knowledge sharing concepts. *Journal of Library and Information Science Studies*, 16(4), 41-54. [In Persian]
- Kafashan Kakhki, M, Kamalzadeh, S & Neji, A (2021). Preconditions and consequences of knowledge sharing intention among postgraduate students of Shiraz University of Medical Sciences. *Journal of Library and Information Science*, 19(3), 34-25. [In Persian]
- Karabenick, A. (2003). Seeking help in large college classes: A person-centered approach. *Contemporary Educational Psychology*, 28(1), 37-58.
- Karolina, U., Jürgen, W., Johanna, K., & Thomas, H. (2023). Factors explaining teachers' intention to implement inclusive practices in the classroom: Indications based on the theory of planned behavior. *Journal Teaching and Teacher Education*, 13(2), 1-15.
- Knabe, A. (2012). Applying Ajzen's Theory of Planned Behavior to a Study of Online Course Adoption in Public Relations Education Course Adoption in Pub.
- Kosyluk, A., Conner, K., Al-Khouja, M., Bink, A., Buchholz, B., Ellefson, S., & Corrigan, P. (2021). Factors predicting help-seeking for mental illness among college students. *Journal of Mental Health*, 3 (3), 300-321.
- Khaki Firouz, T & Ganji, L. (2021). Investigating the distinguishing power of academic help-seeking, active participation in school, and successful intelligence in distinguishing students with and without academic self-defeating behaviors. *Journal of New Advances in Behavioral Sciences*, 4(2), 29-42. [In Persian]
- Khosravi, S, Zarei, A & Bayat, B. (2024). Presenting a knowledge sharing behavior model for nurses at Kermanshah University of Medical Sciences affiliated with the Ministry of Health and Medical Education. *Journal of Library and Information Science Studies*, 16(4), 77-98. [In Persian]
- Law, H., & Ngai, T. (2008). An empirical study of the effects of knowledge sharing and learning behaviors on firm performance. *Expert Systems with Applications*, 34(4), 242-249.
- Martín, A., & Manuel, D. (2021). Help-Seeking in an Academic Context: A Systematic Review. *Expert Systems with Applications*, 3 (2), 34-44.
- Martín, A., Elena, C., & Manuel, D. (2019). Help-Seeking in an Academic Context: A Systematic Review. *Journal of sustainability*, 2 (8), 13-24.
- Min, Y., & Ping, X. (2021). Understanding the Antecedents of Knowledge Sharing Behavior from the Theory of Planned Behavior Model: Cross-Cultural Comparisons Between Mainland China and Malaysia. *Journal frontiers in Education*, 3(15), 21-38.
- Moran, G. A., & Brittany, D. (2022). Behavior Help-Seeking during the COVID-19 pandemic in Canada and the United States: An investigation of attitudes, norms, and perceived control using the theory of planned behavior. *Preventive Medicine Reports*, 2 (3), 25-39.
- Naumova, K. (2022). "I Could Easily Get Professional Help if I Wanted to": Professional Help-Seeking Intentions and the Theory of Planned Behavior. *Journal Teaching and Teacher Education*, 9 (2), 69-75.
- Parker, J. S., Shum, K. Z., Suldo, S. M., Shaunessy, E., Ferron, J. M., & Dedrick, R. F. (2019). Predictors of adaptive help seeking across ninth-grade students enrolled in advanced placement and international baccalaureate courses. *Learning and Individual Differences*, 15(6), 652-669.
- Qayyum, A. (2018). Student help-seeking attitudes and behaviors in a digital era. *Learning and Individual Differences*, 2(3), 1-12.
- Raja, A., & Chennamaneni, M. K. (2012). A unified model of knowledge sharing behaviours: Theoretical development and empirical test. *Behaviour & Information Technology*, 31(9), 1097-1115.
- Shanyong, W., & Shuai, Y. (2018). Exploring the effects of normative factors and perceived behavioral control on individual's energy – saving intention: an empirical study in eastern china. *Resources, Conservation and Recycling*, 1(4), 91-99.
- Samsami, A, Zoghi, L & Shariat Bagheri, M. (2021). Modeling the structural relationships of students' academic help-seeking based on self-determination and flourishing: The mediating role of academic participation and motivational beliefs. *Child Health Quarterly*, 2(2), 81-93. ([In Persian]
- Thomas, C., & Tagler, M. (2019). Predicting Academic Help-Seeking Intentions Using the Reasoned Action Model. *Journal frontiers in Education*, 4(59), 12-21.
- Tseng, F. C., & Kuo, Y. (2014). A study of social participation and knowledge sharing in the teachers online professional community of practice. *Computers & Education*, 7(2), 37- 47.
- Valinti, M. (2022). The impact of instructor openness to questions on student help-seeking and academic outcomes. *American Educational Research Journal*, 4 (3), 9-15.

- Wang, N., & Wang, W. L. (2022). From knowledge seeking to knowledge contribution: A social capital perspective on knowledge sharing behaviors in online Q & A knowledge communities. *Technological Forecasting and Social Change*, 4(3), 129-145.
- Won, S., Hensley, L. C., & Wolters, C. A. (2019). Meta-analysis Sense of belonging and academic help-seeking as self-regulated learning. *American Educational Research Journal*, 8(9), 112–124.
- Xie, Z. (2022). Effects of undergraduates' academic self-efficacy on their academic help seeking behaviors: The mediating effect of professional commitment and the moderating effect of gender. *American Educational Research Journal*, 6(1), 365–371.