

## حمایت اجتماعی و انگیزش تحصیلی: نقش واسطه‌ای باورهای خودکارآمدی

الهه رضایی\* افسانه توحیدی\*\* سید محمدحسین موسوی نسب\*\*\*

### چکیده

پژوهش حاضر، رابطه حمایت اجتماعی و انگیزش تحصیلی با واسطه‌گری باورهای خودکارآمدی را بررسی کرده است. مشارکت‌کنندگان شامل ۳۸۰ نفر از دانشجویان دانشگاه شهید باهنر کرمان (۲۳۶ دختر، ۱۴۴ پسر) بودند که بر اساس روش نمونه‌گیری خوشه‌ای چند مرحله‌ای انتخاب شدند. برای گردآوری داده‌ها پرسش‌نامه‌های حمایت اجتماعی (واکس و همکاران)، انگیزش تحصیلی (هارتر) و باورهای خودکارآمدی (شرر و همکاران) استفاده شد. نتایج تحلیل مسیر با توجه به مدل اصلی پژوهش حاکی از آن بود که حمایت اجتماعی به طور مستقیم با انگیزش تحصیلی رابطه ندارد، بلکه به صورت غیرمستقیم از طریق باورهای خودکارآمدی، به عنوان متغیر واسطه‌ای، بر انگیزش تحصیلی اثر می‌گذارد. همچنین، از بین ابعاد حمایت اجتماعی (حمایت خانواده، حمایت دوستان و حمایت دیگران)، تنها دو بعد حمایت خانواده و حمایت دیگران تأثیر مثبت و مستقیمی بر باورهای خودکارآمدی دانشجویان داشت. علاوه بر این، باورهای خودکارآمدی توانست اثر مثبت و مستقیمی بر انگیزش تحصیلی (درونی، بیرونی) دانشجویان داشته باشد، اما حمایت دوستان نتوانست رابطه معناداری را با باورهای خودکارآمدی و انگیزش تحصیلی دانشجویان نشان دهد. در مجموع، باورهای خودکارآمدی در رابطه بین حمایت اجتماعی و انگیزش تحصیلی نقش واسطه‌ای داشت، و مؤید این واقعیت است که حمایت‌های مؤثر از جانب خانواده و اجتماع جهت تقویت باورهای فراگیران و همچنین ترغیب توانایی‌های آنان برای بالابردن انگیزش تحصیلی نقش مؤثری دارند.

**واژه‌های کلیدی:** انگیزش تحصیلی، حمایت اجتماعی، باورهای خودکارآمدی

\* دانشجوی کارشناسی ارشد روانشناسی تربیتی (نویسنده مسئول) rezai.psychologist.94@gmail.com

\*\* استادیار گروه روان‌شناسی دانشگاه شهید باهنر کرمان atowhidi@uk.a.c.ir

\*\*\* استادیار گروه روان‌شناسی دانشگاه شهید باهنر کرمان mbibagher@yahoo.com

### مقدمه

انگیزش عاملی موثر در نحوه عملکرد و رفتارها است و نقشی تعیین کننده در انتخاب فعالیتها، سطح درگیری و میزان پافشاری در انجام آنها دارد (پاسکوا<sup>۱</sup>، ۲۰۰۷). یکی از ابعاد انگیزش در دانشجویان، انگیزش تحصیلی<sup>۲</sup> است. آریپاتامانیل<sup>۳</sup> (۲۰۱۱) انگیزش تحصیلی را به عنوان فرایندی درونی تعریف می کند که فعالیتها را تحریک می کند و با هدف دستیابی به دستاوردهای تحصیلی خاص تداوم می یابد. همچنین انگیزش تحصیلی به انگیزه ها، نیازها و عواملی اشاره دارد که باعث حضور یک فرد در محیط آموزشی و کسب یک مدرک تحصیلی می گردد (کلارک و شروت<sup>۴</sup>، ۲۰۱۰). در واقع انگیزش تحصیلی، زیر ساختی برای رسیدن به اهداف آموزشی و به دنبال آن توسعه جوامع است، تا آنجایی که کاهش انگیزش تحصیلی یکی از مسائل و معضلهایی است که بسیاری از نظام های آموزشی کشورهای جهان، به خصوص کشورهای در حال توسعه را درگیر کرده است و هر ساله ضرر و زیان های علمی، اقتصادی و فرهنگی زیادی را متوجه خانواده ها و دولت ها و آسیب های جسمی و روحی زیادی را متوجه دانشجویان می کند (مولوی و همکاران، ۱۳۸۶). پس برای جلوگیری از آسیب ها و خسارت های وارده، همواره از دغدغه های پژوهشگران نظام تعلیم و تربیت، چگونگی برانگیختن یادگیرندگان به «یادگیری مؤثر و پویا» یا آمادگی برای «تغییر رفتار» و شناسایی عوامل مؤثر بر میزان انگیزش تحصیلی است (شعاری نژاد، ۱۳۸۷).

یافته های پژوهش ها نشان داد که متغیرهای فردی، شخصیتی، خانوادگی، آموزشگاهی و اجتماعی با این سازه مرتبط می باشند. به طور کلی عوامل مؤثر بر انگیزش را می توان در دو طبقه جای داد: یکی عوامل فردی و دیگری عوامل محیطی است که اجتماع، خانواده و مدرسه را در برمی گیرد. پژوهش هایی که رابطه عوامل محیطی را نشان می دهند در این پژوهش از آن تحت عنوان حمایت اجتماعی (خانواده، دوستان و دیگران)، و پژوهش هایی که عامل فردی را بررسی می کنند تحت عنوان خودکارآمدی از آن یاد می شود (شریفی، ۱۳۹۳).

یکی از تعیین کننده های اجتماعی انگیزش تحصیلی، حمایت اجتماعی<sup>۵</sup> است. کوب (۱۹۷۶) حمایت اجتماعی را اولین بار میزان برخورداری از محبت، توجه و مساعدت اعضای خانواده، دوستان و سایر افرادی که فرد با آنها در ارتباط است، و درک در مورد دسترس بودن افرادی که احساس می شود به آنها اهمیت می دهند تعریف کرد. در واقع حمایت اجتماعی به یک شبکه اجتماعی اشاره دارد که برای افراد منابع روان شناختی و محسوسی را فراهم می کنند تا بتوانند با شرایط استرس زای

<sup>۱</sup> Pascua

<sup>۲</sup> academic motivation

<sup>۳</sup> Areepattamannil

<sup>۴</sup> Clark, & Schroth

<sup>۵</sup> social support

زندگی و مشکلات تحصیلی کنار بیایند (کوهن، ۲۰۰۴). شوارتز<sup>۱</sup> (۲۰۰۰) مطابق با نظریه خود تعیین‌گری، بر این اعتقاد است که حمایت‌های اجتماعی می‌توانند در شکوفایی تمایل‌ها و پتانسیل‌های درونی انسان نقش تسهیل‌گری داشته باشند. پژوهش‌های زیادی رابطه حمایت اجتماعی (لیزا و همکاران، ۲۰۰۶؛ مازیاری، کاشف امیری و عراقی<sup>۲</sup>، ۲۰۱۲؛ عمادپور و غلامعلی لوسانی، ۱۳۹۵)، حمایت معلم (شن، لی، سان و روکاوینا<sup>۳</sup>، ۲۰۱۰) حمایت دوستان (بندورا، ۱۹۹۵؛ یار محمدیان و همکاران، ۱۳۸۲) را با انگیزش تحصیلی نشان دادند. به‌علاوه، نتایج مطالعه سید صالحی و یونسی (۱۳۹۴) نشان داد که حمایت اجتماعی به طور غیرمستقیم روی انگیزش تحصیلی تأثیر معناداری دارد. در صورتی که تمنائی فر و منصوری نیک (۱۳۹۳) در تحقیق خود نبود وجود رابطه بین حمایت اجتماعی و عملکرد تحصیلی را گزارش کردند.

همان‌طور که اشاره شد یکی از تعیین‌کننده‌های فردی مرتبط با انگیزش تحصیلی، خودکارآمدی<sup>۴</sup> است که برای اولین بار توسط آلبرت بندورا<sup>۵</sup> در قالب نظریه شناختی اجتماعی مطرح گردید (باسول<sup>۶</sup>، ۲۰۱۰). بندورا (۱۹۹۷)، خودکارآمدی را به عنوان قضاوت افراد درباره توانایی‌شان برای سازماندهی و اجرای بعضی رفتارها در جهت رسیدن به اهداف مورد نظر، تعریف کرده است. بندورا (۱۹۹۱) بر این اعتقاد است که از میان مهم‌ترین عوامل در تبیین رفتارها، فعالیت‌ها و کنترل کارکرد انسانی، هیچ کدام مؤثرتر از خودکارآمدی نیست و باورهای خودکارآمدی افراد نقش مهمی در چگونگی نگرش آن‌ها به شرایط مختلف و چگونگی احساس، فکر و رفتار دارند. خودکارآمدی یک نظریه فرعی مهم در چارچوب نظریه انتظار-ارزش در بحث از انگیزش است (بندورا، ۱۹۹۳) و پژوهش‌ها نشان داده‌اند که باورهای خودکارآمدی به عنوان مهم‌ترین تعیین‌کننده انگیزش، عاطفه، تفکر و عمل هر فرد، از سازه‌های مهم در نظریه شناختی اجتماعی بندورا و یکی از متغیرهای شخصیتی است که نقش بسیار مهمی در برخورد فرد با مسائل زندگی دارد (کاپرارا و همکاران<sup>۷</sup>، ۲۰۰۵) و قادر است در موقعیت‌های آموزشی و تحصیلی، عاملی تأثیرگذار باشد (سالامی و اوگوندوکون<sup>۸</sup>، ۲۰۰۹). بر اساس دیدگاه بندورا (۱۹۹۳) باورهای خودکارآمدی از طریق فرآیندهای چهارگانه شناختی، عاطفی، انگیزشی و انتخابی، باعث ترغیب انگیزه دانش‌آموزان برای درآمیزی با تکالیف رشدی و شرایط نامطلوب تحصیلی می‌شوند. نتایج پژوهش‌های مختلف، ارتباط نقش خودکارآمدی را با

<sup>1</sup> Schwartz

<sup>2</sup> Mazyari, Kashef, Ameri, & Araghi

<sup>3</sup> Shen, Li, Sun, & Rukavina

<sup>4</sup> self efficacy

<sup>5</sup> Bandura

<sup>6</sup> Basol

<sup>7</sup> Caprara, Pastorelli, Regalia, Scabini, & Bandura

<sup>8</sup> Salami, & Ogundokun

انگیزش تحصیلی نشان دادند (مک گنون و همکاران<sup>۱</sup>، ۲۰۱۴؛ یوسف<sup>۲</sup>، ۲۰۱۱؛ سید صالحی و یونسی، ۱۳۹۴ و روحی و همکاران، ۱۳۹۲). باین وجود نتایج متناقضی در پژوهش غلامی، خداپناهی، رحیم نژاد و حیدری (۱۳۸۵) گزارش شده است.

با توجه به پژوهش‌های اشاره شده، در پژوهش کنونی، حمایت اجتماعی و باورهای خودکارآمدی به عنوان دو سطح از پیش‌آیندهای انگیزش تحصیلی در نظر گرفته شدند. نتوگارتن در سال ۱۹۶۴ در نظریه فعالیت خود، بیان کرد که برقراری و حفظ روابط فعال خانوادگی و برخورداری از حمایت اجتماعی و مشارکت کردن در تعامل‌های اجتماعی، به پویایی فرد کمک درخور توجهی می‌کند (آشنباخ<sup>۳</sup>، ۲۰۰۹). به عبارت دیگر، شواهد پژوهشی مختلف نشان داده است که حمایت اجتماعی پیش‌بینی‌کننده مثبت خودکارآمدی است (لینگ-لینگ، کی و سالی<sup>۴</sup>، ۲۰۱۴، وارن<sup>۵</sup>، ۲۰۰۵). در واقع حمایت اجتماعی با تأثیری که بر شایستگی افراد می‌گذارد و باعث تقویت آن می‌شود و با تغییر افکار فرد، وی را به تحرک وادار می‌دارد (آلوی، أبرامسون، کیسیر، گرسین و سیلویا<sup>۶</sup>، ۲۰۰۸). در همین راستا، بندورا (۲۰۰۱) بیان کرده است که رابطه منابع حمایتی اجتماعی و باورهای خودکارآمدی به شکلی است که خودکارآمدی تمام تأثیرات حمایت اجتماعی را در زندگی واسطه‌گری می‌کند. به طور نمونه، راجاپاکسا و داندز<sup>۷</sup> (۲۰۰۲)، و یه و اینوز<sup>۸</sup> (۲۰۰۳) در پژوهش‌هایی جداگانه نشان دادند حمایت اجتماعی در ایجاد خودکارآمدی تحصیلی، نقشی حیاتی دارد. در پژوهشی دیگر یانگ و کلام<sup>۹</sup> (۱۹۹۵) یکی از عوامل مؤثر در ارتقاء خودکارآمدی را وجود ارتباط‌های اجتماعی می‌دانند، زیرا فراهم‌کننده احساس امنیت و راحتی در محیط‌های تازه تحصیلی است.

مطالب بیان شده بر رابطه متغیرهای پژوهش، و نقش حمایت اجتماعی بر باورهای خودکارآمدی در مطالعه انگیزش تحصیلی تأکید می‌ورزند. به گونه‌ای که برخی از پژوهش‌ها یا نظریه‌ها (نظریه شناختی اجتماعی بندورا) بر امکان تدوین مدلی علی از متغیرهای یاد شده صحه می‌گذارند. مثلاً بندورا (۲۰۰۱) ضمن نشان دادن رابطه مثبت حمایت‌های اجتماعی و باورهای خودکارآمدی، بر واسطه‌گری تأثیرات حمایت‌های اجتماعی توسط باورهای خودکارآمدی تأکید دارد. برخی از پژوهش‌های دیگر نشان داده‌اند که حمایت اجتماعی از طریق باورهای خودکارآمدی در

<sup>1</sup> McGeown, Putwain, Simpson, Boffey, Markham, & Vince

<sup>2</sup> Yusuf

<sup>3</sup> Achenbaum

<sup>4</sup> Ling-ling, Ke, Sally

<sup>5</sup> Warren

<sup>6</sup> Alloy, Abramson, Keyser, Gerstein, & Sylvia

<sup>7</sup> Rajapaksa, & Dundes

<sup>8</sup> Yeh, & Inose

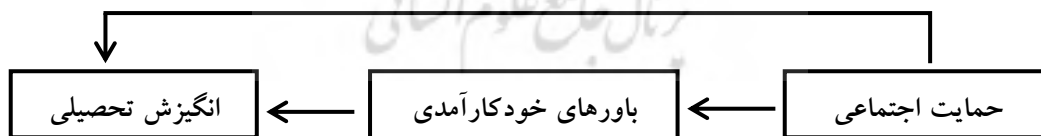
<sup>9</sup> Yang, & Clum

فراخوانی پیامدهای مثبت دلخواه مؤثر واقع می‌شود (کلینک و دیگران<sup>۱</sup>، ۲۰۰۸؛ بنیت و بندورا<sup>۲</sup>، ۲۰۰۴). با توجه به مطالب گفته شده و پژوهش‌های انجام شده در زمینه انگیزش تحصیلی، سؤالی که در این پژوهش ذهن را دچار مسئله می‌کند این است که نقش عوامل فردی و اجتماعی در انگیزش تحصیلی چیست؟ آیا عوامل فردی نظیر خودکارآمدی و عوامل اجتماعی همچون حمایت اجتماعی، تأثیر مستقیم یا غیرمستقیم بر انگیزش تحصیلی دارند؟ و تأثیر هر کدام از این عوامل در ایجاد انگیزش تحصیلی در افراد چه مقدار است؟

همان‌طور که بیان شد نداشتن انگیزش کافی می‌تواند باعث بروز مشکلاتی نظیر به هدر رفتن هزینه‌ها و سرمایه‌گذاری‌های انجام شده در بخش آموزش و پرورش، عدم توانایی در تربیت نیروی انسانی ماهر برای بخش‌های مختلف فعالیت‌های اقتصادی، اتلاف نیروی انسانی از بعد زمانی، افزایش تعداد ترک تحصیل‌کردگان و پیشرفت نکردن و توسعه نیافتن متعادل و پایدار جامعه شود. از طرفی، تاکنون پژوهش‌های مجزایی ارتباط متغیرهای پژوهش حاضر را مورد کنکاش قرار نداده است. از این رو، ضرورت دارد مدلی علی از متغیرهای پژوهش تدوین شود، تا بر اساس نتایج به دست آمده بتوان اقدام‌های اصلاحی را در جامعه انجام داد.

بر این اساس، هدف پژوهش حاضر تعیین رابطه حمایت اجتماعی و انگیزش تحصیلی و آزمون نقش واسطه‌ای باورهای خودکارآمدی است، که از طریق فرضیه زیر هدایت می‌شود: باورهای خودکارآمدی نقش واسطه‌ای بین حمایت اجتماعی و انگیزش تحصیلی دانشجویان دانشگاه شهید باهنر کرمان دارد.

در شکل شماره ۱ رابطه بین متغیرهای پژوهش نشان داده شده است، بدین صورت فرض می‌شود که حمایت اجتماعی (متغیر مستقل) بر انگیزش تحصیلی (متغیر وابسته) تأثیر می‌گذارد و متغیر باورهای خودکارآمدی (متغیر میانجی) در رابطه بین حمایت اجتماعی و انگیزش تحصیلی عمل نماید.



شکل ۱. مدل مفهومی متغیرهای پژوهش

<sup>۱</sup> Klink, Byars-Winston, & Bakken

<sup>۲</sup> Benight, & Bandura

## روش پژوهش

روش این پژوهش، توصیفی از نوع همبستگی بود که در آن رابطه بین متغیرها به روش تحلیل مسیر بررسی شد.

### مشارکت کنندگان پژوهش

جامعه آماری پژوهش شامل کلیه دانشجویان دختر و پسر دانشگاه شهید باهنر کرمان در سال تحصیلی ۹۵-۹۴ بود. حجم نمونه لازم با توجه به جدول کرجسی و مورگان<sup>۱</sup> (۱۹۷۰) تعداد ۳۷۰ نفر لحاظ شد. برای کفایت بهتر نمونه و احتراز از افت احتمالی، نمونه‌ای به حجم ۳۹۰ نفر به روش نمونه‌برداری خوشه‌ای چندمرحله‌ای انتخاب شدند. در نهایت پس از حذف ۱۰ فرم مخدوش، نمونه‌ای به حجم ۳۸۰ نفر شامل ۲۳۶ دختر و ۱۴۴ پسر با میانگین و انحراف معیار برابر با ۱/۶۲ و ۰/۴۸، و به تفکیک رشته تحصیلی، دانشجویان رشته علوم انسانی (۲۳/۱۶٪)، فنی و مهندسی (۱۸/۹۵٪)، کشاورزی (۱۹/۷۴٪)، علوم پایه (۱۹/۷۴٪) و حقوق (۱۸/۴۲٪) با میانگین و انحراف معیار برابر با ۲/۹۱ و ۱/۴۳ بررسی شد.

### ابزارهای پژوهش

پرسش‌نامه انگیزش تحصیلی هارتر: پرسش‌نامه انگیزش تحصیلی هارتر<sup>۲</sup> شامل ۳۳ گویه و هدف آن بررسی انگیزش تحصیلی در بین دانش‌آموختگان است. این ابزار فرم اصلاح شده مقیاس هارتر (۱۹۸۱) به عنوان ابزار سنجش انگیزش تحصیلی محسوب می‌شود. مقیاس اصلی انگیزش تحصیلی را با سؤال‌های دوقطبی می‌سنجد که یک قطب آن انگیزش درونی و قطب دیگر انگیزش بیرونی است، و پاسخ آزمودنی به موضوع هر سؤال فقط می‌تواند یکی از دلایل بیرونی یا درونی را در بر داشته باشد. نمره‌گذاری این مقیاس بر اساس مقیاس پنج درجه‌ای لیکرت (هیچ وقت تا تقریباً همیشه) است. هارتر (۱۹۸۱) ضرایب پایایی زیرمقیاس‌ها را با استفاده از فرمول ۲۰ کودرریچاردسون بین ۰/۵۴ تا ۰/۸۴ و ضرایب بازآزمایی را در یک نمونه طی دوره ۹ ماهه از ۰/۴۸ تا ۰/۶۳ و در نمونه دیگری به مدت پنج ماه بین ۰/۵۸ تا ۰/۷۶ گزارش کرده است. در پژوهشی که بحرانی (۱۳۸۸) به منظور رواسازی پرسش‌نامه اصلاح شده هارتر در نمونه دانش‌آموزی انجام داد، ضرایب همسانی درونی از طریق محاسبه همبستگی هر سؤال با نمره کل مقیاس بین ۰/۳۰ تا ۰/۷۸ به دست آمد. ضرایب آلفای کرونباخ و بازآزمایی مقیاس کلی انگیزش درونی به ترتیب ۰/۸۵ و ۰/۸۶ و برای مقیاس کلی انگیزش بیرونی ۰/۶۹ و ۰/۷۲ به دست آمد، که حاکی از ثبات این مقیاس در اندازه‌گیری انگیزش تحصیلی دانش‌آموزان ایرانی است. همچنین در پژوهش عمادپور و غلامعلی لوسانی (۱۳۹۵)، ضریب

<sup>1</sup> Krejcie, & Morgan

<sup>2</sup> Harter

قابلیت اعتماد، به روش آلفای کرونباخ ۰/۷۹ برای انگیزش کل و ۰/۷۶ برای انگیزش بیرونی و ۰/۹۱ برای انگیزش درونی به دست آمد. در پژوهش حاضر به منظور بررسی پایایی پرسش‌نامه انگیزش تحصیلی، از ضریب آلفای کرونباخ استفاده گردید. نتایج این بررسی نشان داد که این پرسش‌نامه و ابعاد آن (انگیزش درونی با ضریب آلفای ۰/۸۵ و انگیزش بیرونی با ضریب آلفای ۰/۷۰) از پایایی مطلوبی برخوردار هستند. به منظور بررسی روایی پرسش‌نامه، همسانی درونی آن بررسی شد. بدین صورت که میزان همبستگی هر یک از گویه‌های پرسش‌نامه با ابعاد مربوطه محاسبه گردید و نتایج حاکی از روایی مطلوب این ابزار بود.

**پرسش‌نامه باورهای خودکارآمدی شرر و همکاران:** به منظور سنجش باورهای خودکارآمدی دانشجویان، از پرسش‌نامه باورهای خودکارآمدی شرر و همکاران<sup>۱</sup> (۱۹۸۲) استفاده شد. این مقیاس دارای ۱۷ ماده است که پاسخ‌گو بر اساس مقیاس پنج درجه‌ای لیکرت از (کاملاً مخالف تا کاملاً موافق) پاسخ می‌دهد. نمرات بالاتر خودکارآمدی قوی‌تر و نمرات پایین‌تر بیانگر خودکارآمدی ضعیف‌تری است. به منظور تعیین روایی و پایایی مقیاس، شرر (۱۹۸۲)، اعتبار محاسبه شده از طریق آلفای کرونباخ برای خودکارآمدی عمومی را ۰/۷۶ ذکر می‌کند. در پژوهش جهانی (۱۳۸۸) نیز با استفاده از آلفای کرونباخ، ضریب پایایی برابر با ۰/۷۴ به دست آمد. در پژوهش غلامعلی لواسانی و همکاران (۱۳۹۳)، همسانی درونی پرسش‌نامه از طریق ضریب آلفای کرونباخ برابر با ۰/۷۶ و علایی خرایم و همکاران (۱۳۹۱)، ضریب آلفای کرونباخ این مقیاس را ۰/۹۱ به دست آوردند.

در پژوهش حاضر به منظور بررسی پایایی پرسش‌نامه باورهای خودکارآمدی، از ضریب آلفای کرونباخ استفاده گردید. نتایج این بررسی نشان داد که این پرسش‌نامه با ضریب آلفای ۰/۸۷ از پایایی مطلوبی برخوردار است. به منظور بررسی روایی پرسش‌نامه، همسانی درونی آن بررسی شد. بدین صورت که میزان همبستگی هر یک از گویه‌های پرسش‌نامه با ابعاد مربوطه محاسبه گردید.

**پرسش‌نامه حمایت اجتماعی واکس و همکاران:** برای سنجش حمایت اجتماعی از پرسش‌نامه حمایت اجتماعی که توسط واکس، فیلیپس، هالی، تامسون، ویلیامز، و استوارت<sup>۲</sup> (۱۹۸۶)، که بر مبنای تعریف کوب از حمایت اجتماعی (میزان برخورداری از محبت، مساعدت و توجه اعضای خانواده، دوستان و سایر افراد) ساخته شده است استفاده شد. این پرسش‌نامه دارای ۲۳ ماده و شامل سه خرده مؤلفه حمایت خانواده، حمایت دوستان و حمایت دیگران است. که خرده مؤلفه خانواده و دوستان هرکدام هشت ماده و خرده مؤلفه سایرین هفت ماده دارد. در این پرسش‌نامه از دانشجویان خواسته شد تا نظرات خود را در قالب طیف ۴ درجه‌ای (کاملاً مخالف، تا حدودی مخالف، تا

<sup>۱</sup> Sherer, Maddux, Mercandante, Prentice- Dunn, Jacobs, & Rogers

<sup>۲</sup> Wax, Stuart, Williams, Phillips, Helly, & Tomson

حدودی موافق، کاملاً موافق) مشخص نمایند. قلاتی (۱۳۸۰) در تحقیق خود روایی آن را ۰/۶۲ و پایایی را از طریق روش آلفای کرونباخ ۰/۵۹ گزارش کرد. در پژوهش خباز و همکاران (۱۳۹۰) ضریب آلفای محاسبه شده برای این پرسش‌نامه ۰/۷۴ به دست آمد. همچنین در پژوهش عمادپور و غلامعلی لواسانی (۱۳۹۵) آلفای کرونباخ حمایت اجتماعی کل، ۰/۸۸؛ حمایت خانواده، ۰/۸۲؛ حمایت دوستان، ۰/۷۹ و حمایت دیگران، ۰/۷۲ به دست آمد.

در پژوهش حاضر به منظور بررسی پایایی پرسش‌نامه حمایت اجتماعی، از ضریب آلفای کرونباخ استفاده گردید. نتایج این بررسی نشان داد که این پرسش‌نامه و ابعاد آن حمایت خانواده با ضریب آلفای ۰/۷۷، حمایت دوستان با ضریب آلفای ۰/۷۶ و حمایت دیگران با ضریب آلفای ۰/۶۷ از پایایی مطلوبی برخوردار هستند. به منظور بررسی روایی پرسش‌نامه، همسانی درونی آن بررسی شد. بدین صورت که میزان همبستگی هر یک از گویه‌های پرسش‌نامه با ابعاد مربوطه محاسبه گردید.

### یافته‌ها

به منظور تجزیه و تحلیل اطلاعات جمع‌آوری شده از شاخص‌های آماری توصیفی از جمله، محاسبه میانگین، انحراف استاندارد و نظایر آن استفاده شد. همچنین برای پاسخ به فرضیه پژوهش از روش تحلیل مسیر از طریق نرم افزار LISREL استفاده شد.

نتایج جدول (۱) نشان می‌دهد که بین متغیر برون‌زاد (حمایت اجتماعی)، متغیر واسطه‌ای (باورهای خودکارآمدی) و متغیر درون‌زاد (انگیزش تحصیلی) ارتباط وجود دارد. بنابراین مجوز لازم برای تحلیل مسیر را فراهم می‌سازد.

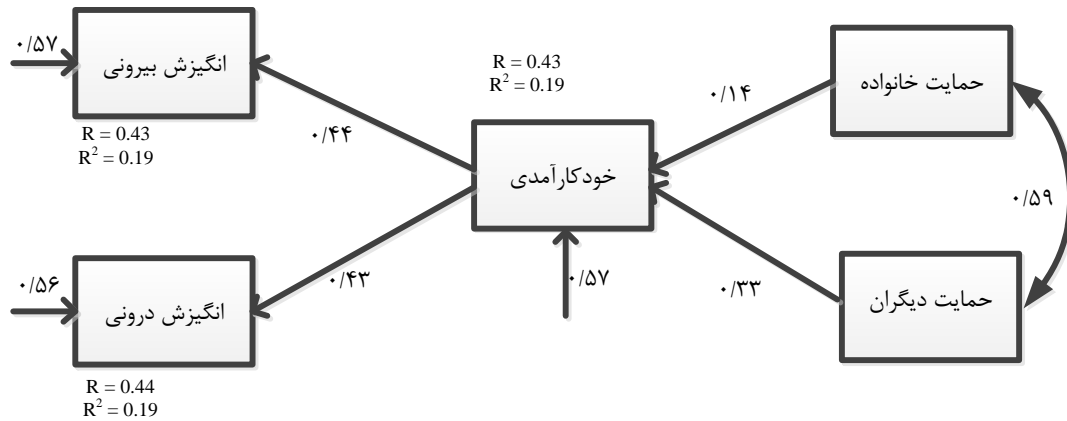
جدول ۱. میانگین و انحراف استاندارد و ماتریس همبستگی متغیرهای پژوهش

ردیف	متغیرهای پژوهش	میانگین	انحراف استاندارد	۱	۲	۳	۴	۵	۶	تعداد
۱	حمایت خانواده	۲۶/۹۴	۴/۱۴	۱						
۲	حمایت دوستان	۲۲/۰۷	۳/۷۷	۰/۴۴ <sup>**</sup>	۱					
۳	حمایت دیگران	۲۶/۱۹	۳/۵۶	۰/۶۰ <sup>**</sup>	۰/۶۰ <sup>**</sup>	۱				
۴	خودکارآمدی	۵۸/۸۵	۹/۷۲	۰/۳۴ <sup>**</sup>	۰/۲۸ <sup>**</sup>	۰/۴۲ <sup>**</sup>	۱			۳۸۰
۵	انگیزش درونی	۵۵/۸۹	۹/۷۷	۰/۲۴ <sup>**</sup>	۰/۲۰ <sup>*</sup>	۰/۲۹ <sup>**</sup>	۰/۴۴ <sup>**</sup>	۱		
۶	انگیزش بیرونی	۴۷/۷۴	۶/۹۹	۰/۱۹ <sup>**</sup>	۰/۱۶	۰/۲۱ <sup>**</sup>	۰/۴۳ <sup>**</sup>	۰/۵۶ <sup>**</sup>	۱	

<sup>\*\*</sup> P < ۰/۰۱      <sup>\*</sup> P < ۰/۰۵



شکل ۲ مدل کامل پژوهش را پس از حذف مسیرهای غیر معنادار نشان می‌دهد.



شکل ۲. ارتباط حمایت اجتماعی با انگیزش تحصیلی با واسطه‌گری باورهای خودکارآمدی

همان‌گونه که در شکل ۲ ملاحظه می‌شود، هیچ یک از ابعاد حمایت اجتماعی (حمایت خانواده، حمایت دوستان و حمایت دیگران) با انگیزش درونی و بیرونی رابطه مستقیمی ندارند. از بین ابعاد حمایت اجتماعی، حمایت خانواده و حمایت دیگران، رابطه مثبت و معناداری با خودکارآمدی دانشجویان داشت. اما حمایت دوستان رابطه معناداری را با خودکارآمدی دانشجویان نشان نداد. به‌علاوه باورهای خودکارآمدی دانشجویان با ابعاد انگیزش (درونی و بیرونی) رابطه مثبت و معناداری نشان داده و در رابطه بین ابعاد حمایت اجتماعی و انگیزش درونی و بیرونی، نقش واسطه‌ای دارد. ابعاد حمایت اجتماعی (به جز بعد حمایت دوستان) هر چند به‌طورمستقیم بر انگیزش تأثیرگذار نیستند، به‌صورت غیر مستقیم و از طریق باورهای خودکارآمدی بر انگیزش درونی و بیرونی تأثیر گذاشته و به افزایش در هر دو نوع انگیزش منجر می‌شوند. در واقع، باورهای خودکارآمدی تأثیر حمایت اجتماعی بر انگیزش درونی و بیرونی را به‌طور کامل واسطه‌گری می‌کنند؛ که این تأثیر واسطه‌ای معنادار است.

با توجه به مثبت بودن ضریب مسیرها، می‌توان نتیجه گرفت که حمایت خانواده و دیگران از طریق افزایش در باورهای خودکارآمدی به افزایش در انگیزش درونی و بیرونی منجر می‌شود. علاوه بر این، ابعاد حمایت اجتماعی ۱۹٪ واریانس متغیر خودکارآمدی را تبیین می‌کند. خودکارآمدی نیز ۱۹٪ از واریانس انگیزش بیرونی و ۱۹٪ واریانس انگیزش درونی را تبیین می‌کند. حمایت دوستان به صورت مستقیم یا غیر مستقیم بر انگیزش دانشجویان تأثیری ندارد. به منظور بررسی معناداری اثر غیر مستقیم حمایت اجتماعی بر انگیزش دانشجویان از آزمون سوبل استفاده شد. بدین منظور مقادیر تی مربوط به مسیرهای حمایت اجتماعی (خانواده و دیگران) با خودکارآمدی، و خودکارآمدی با

انگیزش (درونی و بیرونی)، در وبگاه آزمون سوئل جای گذاری شده و سطح معناداری آزمون سوئل محاسبه گردید. نتایج تحلیل مطابق با جدول ۲ حاکی از این است که، تأثیر غیر مستقیم حمایت خانواده و دیگران با واسطه‌گری خودکارآمدی در مورد هر دو بعد انگیزش (درونی و بیرونی) معنادار است. به عبارت دیگر حمایت خانواده و حمایت دیگران به طور معناداری از طریق خودکارآمدی بر انگیزش درونی و بیرونی تأثیر گذارند. بنابراین، فرضیه پژوهش تأیید می‌شود.

جدول ۲: نتایج آزمون سوئل برای بررسی معناداری اثرات غیر مستقیم

P	statistic Sobel test	متغیر وابسته	متغیر مستقل
۰/۰۲	۲/۳۵	انگیزش درونی	حمایت خانواده
۰/۰۰۱	۲/۳۳	انگیزش درونی	حمایت دیگران
۰/۰۲	۴/۳۹	انگیزش بیرونی	حمایت خانواده
۰/۰۰۱	۴/۲۶	انگیزش بیرونی	حمایت دیگران

جدول ۳ مقادیر استاندارد شده اثرات مستقیم و غیر مستقیم و مجموع اثرات مدل پژوهش را نشان می‌دهد. اثرات مستقیم، معادل با ضرایب استاندارد مسیره‌ها هستند که در تصویر مدل نیز قابل مشاهده است. اثرات غیر مستقیم، برابر با حاصل ضرب ضرایب استاندارد دو مسیر است که نشانگر میزان تأثیر غیر مستقیم متغیر مستقل از طریق متغیر واسطه بر متغیر وابسته است.

جدول ۳: اثرات مستقیم، غیر مستقیم و مجموع اثرات مدل پژوهش

مجموع اثرات	اثر غیر مستقیم	اثر مستقیم	متغیر وابسته	متغیر مستقل
۰/۱۴	-	۰/۱۴	خودکارآمدی	حمایت خانواده
۰/۳۳	-	۰/۳۳	خودکارآمدی	حمایت دیگران
۰/۰۶	۰/۰۶	-	انگیزش درونی	حمایت خانواده
۰/۱۴	۰/۱۴	-	انگیزش درونی	حمایت دیگران
۰/۰۶	۰/۰۶	-	انگیزش بیرونی	حمایت خانواده
۰/۱۵	۰/۱۵	-	انگیزش بیرونی	حمایت دیگران
۰/۴۴	-	۰/۴۴	انگیزش درونی	خودکارآمدی
۰/۴۳	-	۰/۴۳	انگیزش بیرونی	خودکارآمدی

جدول ۴ شاخص‌های برازش مدل پژوهش را قبل از هرگونه اصلاح نشان می‌دهد.

جدول ۴: شاخص‌های برازش مدل پژوهش قبل از اصلاح

AGFI	GFI	RMSEA	X <sup>2</sup> /df	df	X <sup>2</sup>
/	/	/	/	/	/

همان‌گونه که در جدول شماره (۴) ملاحظه می‌گردد، مدل پژوهش فاقد برازش است. بنابراین با واریسی شاخص‌های اصلاح پیشنهادی، نسبت به اصلاح مدل اقدام گردید. واریسی شاخص‌ها، حاکی از آن بود که جهت افزایش برازش مدل، لازم است مسیر بین انگیزش درونی و بیرونی آزاد شود. این مسئله با توجه به وجود همبستگی نسبتاً بالا بین ابعاد درونی و بیرونی انگیزش منطقی به نظر می‌رسید. بنابراین مسیر ذکر شده آزاد و شاخص‌های برازش جدید بررسی شد. جدول ۵، شاخص‌های برازش مدل اصلاح شده را نشان می‌دهد.

جدول ۵: شاخص‌های برازش مدل پژوهش

AGFI	GFI	RMSEA	X <sup>2</sup> /df	df	X <sup>2</sup>
۰/۹۷	۰/۹۹	۰/۰۵	۱/۹۶	۴	۷/۹

همان‌گونه که در جدول شماره (۵) ملاحظه می‌گردد، شاخص‌های برازش مدل کاملاً بهبود یافته و به مقادیر مطلوب رسیده‌اند. حاصل تقسیم مقدار خی دو بر درجه آزادی کمتر از ۲ و غیر معنادار است. مقدار RMSEA به صفر و مقادیر GFI و AGFI به یک نزدیک شده‌اند. بنابراین، می‌توان نتیجه‌گیری کرد که مدل پیشنهادی پس از لحاظ کردن رابطه بین انگیزش درونی و بیرونی، تطابق مطلوبی با داده‌ها دارد، و داده‌های گردآوری شده مدل پیشنهادی را تأیید می‌کند. پس از برآورد پارامترها، برازش مدل نهایی پژوهش با روش مدل‌سازی معادلات ساختاری و با استفاده از نرم افزار LISREL بررسی شد. نتایج به دست آمده، نشان‌دهنده برازش بسیار مناسب الگوی آزمون شده با داده‌های پژوهش بود.

جدول ۶: شاخص‌های نیکویی برازش مدل پژوهش

AGFI	GFI	RMSEA	X <sup>2</sup> /df	df	X <sup>2</sup>
۰/۹۷	۰/۹۹	۰/۰۵	۱/۹۶	۴	۷/۹

### بحث و نتیجه‌گیری

هدف پژوهش حاضر، بررسی نقش واسطه‌گری باورهای خودکارآمدی در رابطه بین حمایت اجتماعی با انگیزش تحصیلی بود. به منظور بررسی این فرضیه که باورهای خودکارآمدی در رابطه بین حمایت اجتماعی و انگیزش تحصیلی، نقش واسطه‌گری را ایفا می‌کند. نتایج پژوهش نشان داد که، بین مؤلفه‌های حمایت اجتماعی (حمایت خانواده، حمایت دوستان، حمایت دیگران) با

انگیزش تحصیلی (درونی و بیرونی) رابطه مستقیم وجود ندارد، بلکه به صورت غیر مستقیم و از طریق متغیر واسطه‌ای باورهای خودکارآمدی است، که اثرگذاری خود را اعمال می‌کند. این یافته با نتایج پژوهش‌های سید صالحی و یونسی (۱۳۹۴)، تمنائی فر و منصوره نیک (۱۳۹۳) که اثر غیرمستقیم حمایت اجتماعی بر انگیزش تحصیلی را نشان می‌دهد همسو است. به این صورت که از بین ابعاد حمایت اجتماعی، حمایت خانواده و حمایت دیگران، اثر مثبت و مستقیمی بر باورهای خودکارآمدی دانشجویان گذاشت که این یافته با نتایج پژوهش‌های دهقانی‌زاده و سلیمانی خشاب (۱۳۹۴)، تمنائی فر، لیث و منصوره نیک (۱۳۹۲)، لینگ-لینگ، کی و سالی (۲۰۱۴)، لی (۲۰۱۴) و آدلر-کونستانتینسکیو، بسو و نگوان<sup>۱</sup> (۲۰۱۳) هم‌خوانی دارد. در مرحله بعد باورهای خودکارآمدی توانست اثر مثبت و مستقیمی بر انگیزش تحصیلی (انگیزش درونی و بیرونی) دانشجویان داشته باشد، که این بخش از پژوهش نیز با نتیجه پژوهش سید صالحی و یونسی (۱۳۹۴)، مک گنون و همکاران (۲۰۱۴)، سلیمانی فر و شعبانی (۱۳۹۲)، که حاکی از آن است که خودکارآمدی تأثیر مستقیم بر انگیزش تحصیلی دارد، همسو است.

در واقع باورهای خودکارآمدی به خوبی نقش میانجی‌گری را برای حمایت اجتماعی و انگیزش تحصیلی ایفا کرده است، و متغیر مستقل به واسطه باورهای خودکارآمدی می‌تواند اثرات غیرمستقیم و معناداری بر متغیر وابسته پژوهش داشته باشد. حمایت اجتماعی از جانب خانواده، از طریق فراهم کردن سرمشق‌های مؤثر و تجربه جانشینی، افزایش تفسیرهای مثبت و فراهم کردن حمایت اطلاعاتی، خودکارآمدی دانشجویان را افزایش داد و به دنبال آن، با بالارفتن خودکارآمدی و افزایش اعتماد و باورداشتن توانایی‌هایشان، انگیزش تحصیلی‌شان به طور غیرمستقیم افزایش یافت. لوندبرگ، مک اینتایر و کریسمن<sup>۲</sup> (۲۰۰۸) بر این اعتقادند که اولین حمایت اجتماعی از سوی خانواده دریافت می‌شود، سپس با ورود به جامعه بزرگ‌تر حمایت اجتماعی از سوی منابع دیگری نظیر دوستان و سایر افراد نیز می‌تواند تأمین شود. به اعتقاد آنان فایده اولیه حمایت اجتماعی نقشی است که در افزایش خودکارآمدی فرد ایفا می‌کند و این نوع حمایت‌ها، افزایش عزت نفس و اعتماد به شایستگی‌ها را در فرد موجب می‌شود (بازمانده بدویی، ۱۳۹۳). همچنین شانک (۱۹۹۵) بر این اعتقاد است که توانایی‌های خودکارآمدی در ابتدا تحت تأثیر عواملی قرار دارند که از جمله آن‌ها می‌توان به تأثیر قوی حمایت اجتماعی تأکید کرد. در واقع، با افزایش میزان حمایت‌های اجتماعی، باورهای خودکارآمدی در افراد ارتقاء می‌یابد و اطمینان به شایستگی‌ها و توانایی‌ها افزایش می‌یابد.

<sup>1</sup> Adler Constantinescu, Beu, & Negovan

<sup>2</sup> Lundberg, McIntire, & Creasman

در نظریه شناختی اجتماعی بندورا به نقش عوامل انگیزشی تأثیرگذار در یادگیری تأکید شده است. بندورا (۱۹۹۳) بیان می‌کند که باورهای خودکارآمدی، احساس، فکر، رفتار و انگیزه فراگیران را تحت تأثیر قرار می‌دهد. بدین معنی که دانشجویی که از سطح خودکارآمدی بالایی برخوردار است، نسبت به نتایج کار خود دیدگاه مثبتی دارد و این سطح خودکارآمدی بالا باعث افزایش انگیزه تحصیلی و برانگیختگی درونی در فرد می‌گردد. سیف (۱۳۹۴) به این نکته اشاره می‌کند که اشخاص دارای کارآمدی شخصی تصویری بالا کوشاتر، موفق‌تر و دارای عملکرد بهتری هستند و در امور تحصیلی انگیزش بیشتری را از خود نشان می‌دهند. در واقع اطمینان افراد به توانایی‌های آموزشی خود تحت تأثیر باورهای خودکارآمدی آنها است. این باورها به‌طور زیادی انگیزه تحصیلی آنها را در امور تحصیلی تحت تأثیر قرار می‌دهد. همچنین پاجارس و شانک (۲۰۰۱) بر این اعتقادند که باورهای خودکارآمدی با ایجاد انگیزه در فرد شرایط پیشرفت او را فراهم می‌سازد. بنابراین، هرچه افراد احساس خودکارآمدی بیشتری داشته باشند در انجام تکالیف موفق‌ترند و همسویی انگیزه و خودکارآمدی در سطح بالا موجب می‌شود که فرد از حداکثر توان بالقوه یادگیری خود استفاده کند. عکس این موضوع منجر به این می‌شود که فرد نتواند به توان بالقوه خود دست یابد و راندمان تحصیلی روز به روز پایین می‌آید (سیف، ۱۳۹۴).

حمایت اجتماعی از جانب دوستان، نتوانست به‌طور مستقیم یا غیرمستقیم از طریق افزایش خودکارآمدی بر انگیزش تحصیلی اثر بگذارد. شاید به این دلیل که، هسته اصلی احساس خودکارآمدی در دوران کودکی و درون خانواده شکل گرفته و حمایت خانواده است که نقش مهمی در افزایش خودکارآمدی دارد. به این ترتیب می‌توان گفت خودکارآمدی اعتقادی است که از زمان کودکی در درون خانواده شکل می‌گیرد. شولتز و شولتز (۱۳۹۲) هم بر این اعتقاد است که باورهای خودکارآمدی در افراد به تدریج رشد می‌کند و تجربه‌های اولیه ایجادکننده خودکارآمدی بر والدین متمرکز است. بنا به گفته شانک و میلر<sup>۱</sup> (۲۰۰۲)، افراد بیش‌تر اطلاعات خودکارآمدی را از خانواده و محیط خانه دریافت می‌کنند. پس، حمایت‌های خانواده و تأثیر مثبتی که بر باور داشتن نسبت به توانایی‌هایشان می‌گذارد باعث می‌شود زمانی که به سنین دانشجویی می‌رسند، خودکارآمدی بالایشان سبب شود در موقعیت‌های پرتنش که معمولاً در دانشگاه و در طول تحصیل با آنها مواجه هستند، دچار بی‌انگیزگی نشوند. حمایت اجتماعی و درگیر شدن در شبکه‌های اجتماعی، خودکارآمدی در دانشجویان را بالا می‌برد، در نتیجه کمبود انگیزش را به حداقل می‌رساند که احتمالاً به علت فراهم کردن الگوهای مناسب، افزایش تفسیرهای مثبت و فراهم کردن حمایت اطلاعاتی است.

<sup>۱</sup> Shunk & Miller

بنابراین، می‌توان گفت افزایش خودکارآمدی و حمایت اجتماعی در پیشگیری از فقدان انگیزش در دانشجویان در دوران تحصیل بسیار مؤثر است (شولتز و شولتز، ۱۳۹۲).

در رابطه با نقش واسطه‌ای باورهای خودکارآمدی می‌توان چندین تبیین ارائه داد: نخست اینکه دانش‌آموزان یا دانشجویانی که از خودکارآمدی و اعتماد به نفس بالایی برخوردار هستند بیش‌تر بر این اعتقادند که پرورش هوش و توان شناختی به وسیله تلاش فردی صورت می‌گیرد (مییرا و داستین<sup>۱</sup>، ۲۰۱۳). بر این اساس، فراگیران خودکارآمد، باور دارند که باوجود تمامی محدودیت‌های ذاتی، این توانایی را دارند که عملکرد خود را در زمینه تحصیلی بهبود ببخشند، توسعه دهند و مسیر تحصیل‌شان را هموار سازند (بندورا، ۱۹۸۹). در واقع افراد خودکارآمد از راهبردهای فراشناختی متنوعی جهت پی‌ریزی و هدایت کنش‌های لازم جهت دستیابی به شرایط تحصیلی رضایت‌بخش استفاده می‌کنند (مییرا و داستین، ۲۰۱۳).

دوم اینکه مارش (۱۹۹۵) بیان می‌کند که باور داشتن به خودکارآمدی خویش و احساس خوداطمینانی، باعث ارتقاء و افزایش انگیزه دانش‌آموزان برای پرداختن به تکالیف رشدی می‌شود و دانش‌آموختگانی که از خودباوری بالایی برخوردارند، در فرایندهای تحصیلی پرانرژی ظاهر می‌شوند، و از اطمینان بالایی نسبت به توانایی‌های خود برای غلبه بر مشکلات تحصیلی برخوردار هستند. چنین دانش‌آموزانی در صورت مواجهه شدن با شکست نه تنها عقب‌نشینی نمی‌کنند؛ بلکه راه‌های دیگری را برای رسیدن به موفقیت و عملکرد بهتر جست و جو می‌کنند.

تبیین سوم این است که باورهای خودکارآمدی از طریق فرایندهای چهارگانه شناختی، عاطفی، انگیزشی و انتخابی رفتار را تحت تأثیر قرار می‌دهند. از نظر شناختی، ادراک فرد خودکارآمد به این صورت است که در مواجهه با اهداف چالش برانگیز احساس خودکارآمدی خود را حفظ کرده، تفکر تحلیل‌خوبی را به‌کار گرفته و مهارت‌های عملکردی خوبی را اجرا می‌نمایند. آن‌ها سناریوهای موفق

<sup>۱</sup> Meera & Dastin

را تجسم می‌کنند که راهنمایی‌های مثبت فراهم کرده و از عملکرد حمایت می‌کند. از منظر عاطفی نیز افراد با خودکارآمدی بالا، تنیدگی، افسردگی و اضطراب کمتری در موقعیت‌های تهدیدآمیز یا دشوار تجربه می‌کنند که بر سطح انگیزش آن‌ها اثر می‌گذارد. از نظر انگیزشی، باورهای کارآمدی در خودنظم‌دهی انگیزش نقش کلیدی دارد. فرد واجد خودکارآمدی بالا، در برابر اهداف چالش‌انگیز و روشن، انگیزش خود را حفظ نموده و ارتقا می‌بخشد و با ایجاد شرایط خشنودکننده خود منطبق بر اهداف پذیرفته شده، رفتارشان را جهت داده و انگیزه و دلگرمی برای پایداری بر تلاش‌هایشان تا حصول اهدافشان ایجاد می‌نمایند. از لحاظ فرایند انتخابی، دانشجویان دارای خودکارآمدی بالاتر، تلاش می‌کنند موقعیت‌هایی را برای عملکرد انتخاب کنند که احتمال موفقیت بیشتری برای او داشته باشد که این انتخاب‌ها نشان‌دهنده انگیزش تحصیلی بالای آن‌ها است (بندورا، ۱۹۹۷).

با توجه به نقش واسطه‌ای باورهای خودکارآمدی و ارتباط مثبت آن با انگیزش تحصیلی، تلاش در جهت ارتقای باورهای خودکارآمدی دانش‌آموزان و دانشجویان توسط حمایت خانواده‌ها، نهادها و عوامل تعلیم و تربیت به احتمال زیاد افزایش انگیزش تحصیلی را در آنان در پی خواهد داشت. از جمله محدودیت‌های پژوهش، محدود بودن جامعه و نمونه آماری به دانشجویان، روش‌شناختی پژوهش (همبستگی) و روش جمع‌آوری داده‌ها (پرسش‌نامه) بود که پیشنهاد می‌گردد در تعمیم نتایج به جوامع آماری دیگر جانب احتیاط حفظ شود، استنباط علی از نتایج پژوهش باید با احتیاط صورت گیرد و از روش‌هایی به غیر از پرسش‌نامه استفاده گردد.

به دلیل کلی و انتزاعی بودن متغیر انگیزش تحصیلی به پژوهشگران بعدی پیشنهاد می‌شود، از طریق مصاحبه‌های متعدد و متنوع به کاوش درباره مفهوم انگیزش و انگیزش تحصیلی بپردازند؛ تا سنجش انگیزش تحصیلی دقیق‌تر صورت گیرد. علاوه بر این، از آنجا که خودکارآمدی ادراک شده توسط فرد می‌تواند با عملکرد واقعی افراد تا اندازه‌ای متفاوت باشد، پیشنهاد می‌گردد در پژوهش‌های آینده به منظور سنجش خودکارآمدی، از روش‌های دربردارنده مشاهده افراد در موقعیت‌های اجتماعی استفاده شود. در نهایت برای بالا بردن انگیزش تحصیلی دانشجویان می‌توان پیشنهاد نمود که حمایت‌های اجتماعی که باعث افزایش باورهای خودکارآمدی در آن‌ها می‌شود را بالا برد تا افراد با اعتماد به شایستگی‌های خود، انگیزش بالاتری در زمینه تحصیلی داشته و بتوانند به رشد و توسعه جامعه کمک نمایند.

### تشکر و قدردانی

از مسئولین و استادان محترم دانشگاه شهید باهنر کرمان و همچنین دانشجویان این دانشگاه، جهت همکاری مناسب با پژوهشگر، صمیمانه قدردانی می‌شود.

## منابع

### الف. فارسی

- اعرابیان، اقدس و همکاران. (۱۳۸۳). بررسی رابطه باورهای خودکارآمدی بر سلامت روانی و موفقیت تحصیلی دانشجویان. *مجله روان‌شناسی*، ۸ (۴)، ۳۲-۱.
- بازمانده بدویی، طاهره. (۱۳۹۳). *بررسی رابطه حمایت اجتماعی و عشق‌ورزی با سازگاری زناشویی در بین زنان شاغل اداره‌های دولتی شهر کرمان*. پایان‌نامه کارشناسی ارشد رشته مطالعات زنان گرایش زن و خانواده، دانشگاه شهید باهنر کرمان.
- بحرانی، محمود. (۱۳۸۸). بررسی روایی و پایایی مقیاس انگیزش تحصیلی هارتر. *مطالعات روان‌شناختی*، ۵ (۱)، ۷۲-۵۱.
- بنی اسدی، علی، پورشافعی، هادی. (۱۳۹۱). نقش انگیزش و خودکارآمدی تحصیلی و رویکردهای مطالعه در پیشرفت ریاضی دانش‌آموزان رشته‌های علوم تجربی و ریاضی مقطع متوسطه شهرستان قائن. *اندیشه‌های نوین تربیتی*، ۸ (۴)، ۱۰۲-۸۱.
- بهرامی، هادی، عباسیان فرد، مهنوش. (۱۳۸۹). رابطه خودکارآمدی با انگیزه پیشرفت در دانش‌آموزان دختر پیش دانشگاهی. *نشریه روان‌شناسی کاربردی*، ۴ (۱)، ۹۵-۱۰۹.
- تمنائی فر، لیث و منصوری نیک. (۱۳۹۳). رابطه حمایت اجتماعی ادراک شده با خودکارآمدی در دانش‌آموزان. *مجله روان‌شناسی اجتماعی*، ۸ (۲۸)، ۳۹-۳۱.
- خباز، محمود، بهجتی، زهرا؛ ناصری، محمد (۱۳۹۰). رابطه حمایت اجتماعی و سبک‌های مقابله با تاب‌آوری در پسران نوجوان. *فصلنامه روان‌شناسی کاربردی*، ۵ (۴)، ۱۰۸-۱۲۳.
- دهقانی زاده، محمدحسین، سلیمانی خشاب، عباسعلی. (۱۳۹۴). حمایت اجتماعی ادراک شده و سرزندگی تحصیلی: نقش واسطه‌ای باورهای خودکارآمدی تحصیلی. *مجله مطالعات آموزش و یادگیری*، ۷ (۱)، ۲۴-۱.
- روحی، قنبر، آسایش، حمید، بطحایی، سید احمد، شعوری بیدگلی، علیرضا، تقی بادله، محمد، رحمانی، حسین. (۱۳۹۲). ارتباط خودکارآمدی و انگیزه تحصیلی در بین گروهی از دانشجویان علوم پزشکی. *مجله مرکز مطالعات و توسعه آموزش علوم پزشکی یزد*، ۸ (۱)، ۵۱-۴۵.



سلیمانی فر، امید و شعبانی، فرزانه. (۱۳۹۲). رابطه بین خودکارآمدی و انگیزه پیشرفت با سازگاری تحصیلی دانشجویان کارشناسی سال اول دانشگاه شهید چمران اهواز. *مجله مطالعات روان‌شناسی تربیتی*، ۱۰ (۱۷)، ۸۳-۱۰۴.

سید صالحی، محمد، یونسی، جلیل. (۱۳۹۴). تبیین نقش خودکارآمدی تحصیلی بر عملکرد و انگیزش تحصیلی مبتنی بر حمایت اجتماعی، خودپنداره تحصیلی و ویژگی‌های شخصیتی: مدل‌سازی معادلات ساختاری. *فصلنامه علمی پژوهشی پژوهش در یادگیری آموزشگاهی و مجازی*، ۳ (۹)، ۲۰-۷.

سیف، علی‌اکبر. (۱۳۹۴). روان‌شناسی پرورشی نوین (روان‌شناسی یادگیری و آموزش). تهران: نشر دوران.

شریفی، روناک. (۱۳۹۳). بررسی تعیین‌کننده‌های فردی (امید، خودکارآمدی تحصیلی و صفات شخصیت) و اجتماعی (ارتباط مثبت با دیگران و حمایت اجتماعی) انگیزش تحصیلی دانشجویان دانشگاه ارومیه. پایان‌نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه ارومیه.

شولتز، دوان، شولتز، سیدنی ال. (۱۳۹۲). *نظریه‌های شخصیت*، ترجمه یحیی سید محمدی، تهران: مؤسسه نشر ویرایش، چاپ هشتم. (تاریخ انتشار به زبان اصلی ۲۰۰۵)  
علایی خرایم، رقیه، نریمانی، محمد، علایی خرایم، سارا. (۱۳۹۱). مقایسه باورهای خودکارآمدی و انگیزه پیشرفت در میان دانش‌آموزان با و بدون ناتوانی یادگیری. *مجله ناتوانی‌های یادگیری*، ۱ (۳)، ۸۵-۱۰۴.

عمادپور، لیلا، غلامعلی لواسانی، مسعود. (۱۳۹۵). رابطه حمایت اجتماعی ادراک شده با بهزیستی روان‌شناختی در دانش‌آموزان. *مجله روان‌شناسی*، ۷۷، ۲۰ (۱)، ۸۵-۷۵.  
غلامعلی لواسانی، مسعود، راستگو، لیلا، آذرنیباد، آرش، احمدی، طاهر. (۱۳۹۳). اثر آموزش شادکامی به شیوه شناختی رفتاری بر باورهای خودکارآمدی و استرس تحصیلی. *دو فصلنامه راهبردهای شناختی و یادگیری*، ۲ (۳)، ۱۸-۱.

قلاتی، نگهدار. (۱۳۸۰). بررسی رابطه حمایت اجتماعی با خودکارآمدی و عادات مطالعه در درس علوم و مقایسه آن‌ها در دانش‌آموزان دختر و پسر سال سوم راهنمایی نواحی چهارگانه شیراز. پایان‌نامه کارشناسی ارشد دانشگاه شیراز.

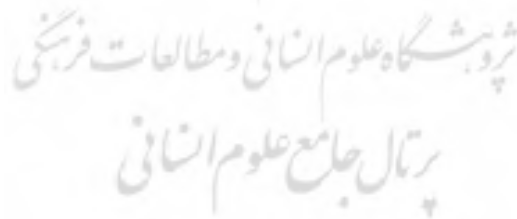
یکتا، آمنه. (۱۳۹۱). بررسی قدرت پیش‌بینی‌کنندگی حمایت اجتماعی و خودپنداره بری انگیزش پیشرفت تحصیلی دانشجویان در گروه دختران و پسران در دانشکده‌های علوم تربیتی و مهندسی. پایان‌نامه کارشناسی ارشد رشته روان‌شناسی تربیتی، دانشگاه شیراز.

## ب. انگلیسی

- Adler Constantinescu, C., Beu, E-C., & Negovan, V. (2013). Perceived social support and perceived self-efficacy during adolescence. *Social and Behavioral Sciences*, 78, 275-279.
- Alivernini, F., & Lucidi, F. (2013). Relationship between social context, self-efficacy, motivation, academic achievement, and intention to drop out of high school: A longitudinal study. *Journal of Educational Research*, 104, 241-259.
- Alloy, L. B., Abramson, L. Y., Keyser, J., Gerstein, R. K., & Sylvania, L.G. (2008). Negative cognitive style. In K. S. Dobson, & D. J. A. Dozois (Eds.), *Risk factors in depression* (pp. 237-252). San Diego, CA, USA.
- Areepattamannil, Sh. (2011). *Academic self-concept, academic motivation, academic engagement, and academic achievement: A mixed methods study of Indian adolescents in Canada and India*. PhD dissertation, Queen's University, Ontario, Canada.
- Achenbaum, W. A. (2009). A metahistorical perspective on theories of aging. In V. L. Bengtson, D. Gans, N. M. Putney & M. Silve, *Handbook of theories of aging* (2 ed., pp. 25-38). New York, NY: Springer.
- Bandura, A. (2001). Exercise of human agency through collective efficacy. *Journal of Psychological Science*, 9, 75-78.
- Bandura, A. (1991). Social cognitive theory of self-regulation. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 50, 248-287.
- Bandura, A. (1993). Perceived self-efficacy in cognitive development and functioning. *Educational Psychologist*, 28, 117-148.
- Bandura, A. (1977). Self efficacy: toward a unifying theory of behavioral change. *Psycho Rev* 84 (2): 191-215.
- Bandura, A. (1989). *Human-agency in social cognitive theory*. Retrieved November 17, 2008, from <http://www.des.emory.edu/mfp/Bandura.989AP.Pdf>
- Basol, G. (2010). Validity and reliability of Turkish form of children self-efficacy scale on Turkish primary school students. *Procedia Social and Behavioral Sciences*. 4082-4086.
- Benight, C., & Bandura, A. (2004). Social cognitive theory of posttraumatic recovery: The role of perceived self-efficacy. *Behavior Research and Therapy*, 42, 1129-1148.
- Caprara, G. V., Pastorelli, C., Regalia, C., Scabini, E., & Bandura, A. (2005). Impact of adolescents filial self-efficacy on quality of family functioning and satisfaction. *Journal of Research on Adolescence*, 15, 71-97.
- Cohen, S. (2004). Social relationships and health. *American Psychologist*, 59, 676-684.
- Cobb, S. (1976). Social support as a moderator of life stress. *Journal of Psychosomatic Medicine*, 3, 300-314.
- Clark, M. H., & Schroth, C. A. Examining relationships between academic motivation and personality among college students. *Journal of Learning and Individual Differences*, 20, 19-24, 2010.

- Harter, S. (1981). A new self-report Scale of intrinsic versus extrinsic orientation in classroom: Motivational and informational components. *Developmental Psychology*, 17 (3), 300-312.
- Klink, J. L., Byars-Winston, A., & Bakken, L. L. (2008). Coping efficacy and perceived family support: Potential factors for reducing stress in premedical students. *Medical Education*, 42, 572-579.
- Krejcie, R. V. & Morgan, D. W. (1970). Determining sample size for research activities. *Educational and Psychology Measurement*, 30, 607-610.
- Lee, J. (2014). Relation between selfefficacy, mental health status, perceived stress and acculturative stress level among international students.
- Ling-ling, G., Ke, S., Sally, W-c. C., (2014). Social support and parenting self-efficacy among Chinese women in the perinatal period. *Midwifery*, 30, 532-538.
- Lisa, L; Green-Demers, I., & Pelletier, L. (2006). Why Do High School Students Lack Motivation in the Classroom? Toward an Understanding of Academic Motivation and the Role of Social Support. *Journal of Educational Psychology*. 98, 3. 567-582.
- Lundberg, C.A., McIntire, D.D., & Creasman, C.T. (2008). Sources of social support and self-efficacy for adult students. *Journal of College Counseling*, 11, 58-72.
- Marsh, H. W. (1990). A multidimensional, hierarchical model of self concept: Theoretical and empirical justification. *Educational Psychology Review*, 2, 77-172.
- Mazyari, M., Kashef, M. M., Ameri, M. H. S., & Araghi, M. (2012). Students amotivation in physical education activities and teachers social support. *Word Applied Sciences Journal*, 20, 1570- 1573.
- McGeown, S.P.; Putwain, D.; Simpson, E.G.; Boffey, E.; Markham, J. & Vince, A. (2014). Predictors of adolescents academic motivation: Personality, selfefficacy and adolescents characteristics. *Learning and Individual Differences*, 32, 278-286.
- Meera, K., & Dustin, N. (2013). Self-efficacy and academic achievement: Why do implicit beliefs, goals, and effort regulation matter? *Learning and Individual Differences*, 25, 67-72.
- Pajares, F., & Schunk, D. H. (2001). *Self-beliefs and school success: Selfefficacy, self-concept, and school achievement*. In R. Riding & S. Rayner (Eds.). *SelfPerception*, 2, 239-266.
- Pascua, L. (2007). *Gender differences in achievement motivation*. The New Educational Preview, 13, (3-4), 245-252.
- Rajapaksa, S., & Dundes, L. (2002). It s a long way home: International student adjustment to living in the United States. *Journal of College Student Retention: Research, Theory and Practice*, 4 (1), 15-28.
- Salami, S. O., & Ogundokun, M. O. (2009). Emotional intelligence and selfefficacy as predictors of academic performance. *Perspectives in Education*, 25(3), 175-185.
- Sherer, M., Maddux, J. E., Mercandante, B., Prentice- Dunn, S., Jacobs, B., & Rogers, R.W. (1982). The selfefficacy scales: Costruction and validation. *Psychological Reports*, 51.
- Shen, B., Li, W., Sun, H., & Rukavina, P. B. (2010). The influence of inadequate teacher to student social support on amotivation of physical education students, *Journal of Teaching in Physical Education*, 29, 417- 432.
- Schunk, D. H. (1995). Self-efficacy and academic motivation. *Educational Psychology*, 26, 207-231.
- Schunk, D. H., Miller, S., (2002). Self-efficacy and achivement behaviors. *Educational Psychology Review*, 1, 173-208.

- Schwartz B. (2000). Self-Determination: The Tyranny of Freedom. *Ame psych*; 55: 79-80.
- Sobel, M. E. (1982). Asymptotic confidence intervals for indirect effects in structural equation models. *Sociological methodology*, 13, 290-312.
- Tre'panier, S., Fernet, C., & Austin, S. (2013). The moderating role of autonomous motivation in the job demands-strain relation: A two sample study. *Motivation Emotion*, 37, 93-105.
- Warren, P. L. (2005). First-time mothers: social support and confidence in infant care. *Journal of Advanced Nursing*, 50, 479° 488.
- Wax, A. and Stuart, D. and Williams, J.Phillips, Helly, K. Tomson, R.A. (1986). Social Support Resources Behavior and Perception among Collge Students. *Journal of Multicultural Counseling and Development*, Vol. 14, No.2. pp: 65-72.
- Yang, B., & Clum, G. A. (1995). Measures of life stress and social support specific to an Asian student population. *Journal of Psychopathology and Behavioral Assessment*, 17, 51° 67.
- Yusuf, Muhammed. (2011). The impact self-efficacy, achievement motivation, and selfregulated learning strategies on student academic achievement. Original Research Article, *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, Volume 15, pages 2623-2626.
- Yeh, C. J., & Inose, M. (2003). International students reported English fluency, social support satisfaction, and social connectedness as predictors of acculturative stress. *Counselling Psychology Quarterly*, 16, 15° 28.



**Extended Abstract**

**The Relationship between Social Support and Academic  
Motivation :The Mediating Role of Self-Efficacy**

**Elahe Rezai<sup>1</sup>, Afsaneh Towhidi<sup>2</sup>,  
Seyed Mohammad Hosien Mousavinasab<sup>3</sup>**

**Introduction**

In the present era, science is the most important pillar of the development of societies; this can be considered as one of the developmental indicators in different societies. From different fields of science, education is an important part of any person's life because its quantity and quality play an important role in the future of a society. One of the reasons for the growth of societies in the future will be students' motivation. Motivation is a cognitive factor that affects the performance and behavior of individuals; it affects the type of personal activities individuals choose, their level of involvement in the activity, the amount of insistence on their performance, and the result of the actions (Paskova, 2007). One of the dimensions of motivation for students is academic motivation. Aripathamani (2011) defines the academic motivation as an internal process that stimulates activities and continues with the goal of obtaining certain academic achievements. In fact, educational motivation is an infrastructure for the achievement of educational goals and, consequently, the development of societies; one of the issues that has affected many of the educational systems of the countries of the world, especially the developing countries, is the reduction of motivation in the field of education, which has incurred a great deal of scientific, economic, and cultural harm and losses to families and governments every year and causes many students to suffer from physical and mental harm greatly (Molavi et al., 2007). Therefore, to prevent the incurred harm and damages, the researchers of the educational systems have always been concerned about how to motivate the learners "to learn effectively and dynamically" and to be prepared for "behavior change" that identifies the factors affecting the amount of academic motivation (Shoarinezhad, 1387). The findings of the research showed that individual, personality, family, school and social variables are related to this structure. In general, the factors influencing motivation can be placed in two categories: one is the individuals' factors and the other is the environmental factors that comprise the community, the family, and the school. The researches that show the relationship among environmental factors are referred to herein as social support (family, friends, and others) and the researches that address the individual factors are referred to as self-efficacy (Sharifi, 1393).

Social support was first defined by Cobb as the extent of affection, attention, and assistance one receives from his family members, friends and others, plus the understanding of the availability of those who are felt to care about him (Cobb, 1976); as mentioned, self-efficacy is another determinant related to individual academic motivation, which was first introduced by Albert Bandura in the form of the social cognitive theory (Baswell, 2010). Bandura (1997) defined self-efficacy as the judgment of individuals about their ability to organize and implement certain behaviors in order to achieve the desired goals. The aim of this study is to determine the relationship between social support and academic motivation, in addition to testing the mediating role of self-

efficacy beliefs. The study is directed by the following hypothesis: Self-efficacy beliefs have a mediating role between social support and academic motivation of students in Shahid Bahonar University of Kerman.

### **Research Questions**

Considering the conducted researches and the contradictions that have been seen in the results of them in relation to academic motivation, the questions that pose some problems in mind in this research are the following questions. What is the role of individual or social factors in academic motivation? Do individual factors such as self-efficacy and social factors such as social support have a direct or indirect impact on academic motivation? What is the effect of each of these factors on the creation of academic motivation in individuals?

### **Method**

The participants were 380 Shahid Bahonar University of Kerman college students who were recruited, by using multistage cluster random sampling method, and within each cluster the simple random method. The research tools were the questionnaires of Phillips and colleagues social support (1986), Harter's academic motivation (1981), and Sherer and colleagues self-efficacy beliefs (1982).

### **Results**

The results of the path analysis according to the main model of research indicate that social support does not directly correlate with academic motivation, but it, indirectly, through self-efficacy beliefs as a mediate variable, affects academic motivation and from the dimensions of social support (Family support, friends' support and others' support), only two dimensions of family support and the support of others showed a positive and significant relationship with self-efficacy beliefs and the academic motivation (internal motivation and exogenous motivation) of the students; and the support of friends did not show a meaningful relationship with the self-efficacy and educational motivation beliefs of the students.

### **Discussion**

Therefore, the hypothesis of the research, which states self-efficacy believes in the relationship between the social support and academic motivation play the role of mediation, was verified. The results of the research showed that there is no direct relationship between the components of social support (family support, the support of friends, and the support of others) and the educational motivation (internal and external), but they indirectly and through the mediate variable of self-efficacy beliefs implement their effects. This finding is in line with the results of the researches by Sayed Salehi and Younesi (1394), Tamanaï Far and Mansuri Nik (1393), which showed the indirect effect of social support on academic motivation. Among the dimensions of the social support, the family support and the others' support had a positive and direct effect on students' self-efficacy beliefs. This finding was supported by the findings of Dehghanizadeh and Soleimani Khoshab (1394), Tamanaïfar, Lith and Mansuri Nik (1392), Ling-Ling, Kay and Sally (2014), and Lee (2014). In the next stage, self-efficacy beliefs had a positive and direct effect on the academic motivation (internal and external motivation) of the students. This part of the research is supported by the result of the researches by Seyed Salehi and Younesi (1394) and McGonon et al. (2014), which suggests that self-efficacy

is directly related to academic motivation. The social support from the family increased students' self-efficacy through providing effective models, substitution experiences, enhanced positive interpretations, and the information support. Subsequently, by enhancing their self-efficacy, self-esteem and confidence and relying on their abilities, their educational motivation increased indirectly.

**Keywords:** academic motivation, social support, self-efficacy

---

<sup>1</sup> MSc, Department of psychology, Faculty of Literature and Humanities, Shahid Bahonar University of Kerman, Kerman, Iran. Email: maryammazi@yahoo.com.

<sup>2</sup> Assistant Professor of the Department of Psychology, Faculty of Literature and Humanities, Shahid Bahonar University of Kerman, Kerman, Iran. atowhidi@uk.a.c.ir.

<sup>3</sup> Assistant Professor of the Department of Psychology, Faculty of Literature and Humanities, Shahid Bahonar University of Kerman, Kerman, Iran. mbibagher@yahoo.com.

