

## پیش‌بینی عملکرد تحصیلی بر اساس حمایت خانواده، حمایت دوستان و دیگران: نقش میانجی خودکارآمدی تحصیلی، تاب- آوری تحصیلی و مجذوبیت تحصیلی

مریم صفائی<sup>۱</sup>، علی محمد رضایی<sup>۲</sup>، سیاوش طالع پسند<sup>۳</sup>

تاریخ پذیرش: ۱۳۹۷/۰۵/۱۴

تاریخ وصول: ۱۳۹۸/۰۱/۲۲

### چکیده

هدف از پژوهش حاضر پیش‌بینی عملکرد تحصیلی بر اساس حمایت خانواده، حمایت دوستان و دیگران با نقش میانجی خودکارآمدی تحصیلی، تاب‌آوری تحصیلی و مجذوبیت تحصیلی بود. در این مطالعه توصیفی همبستگی دانشجویان دانشگاه پیام نور بجنورد جامعه آماری را تشکیل دادند. تعداد ۵۰۰ نفر به روش تصادفی طبقه‌ای چندمرحله‌ای به عنوان نمونه انتخاب شدند و به مقیاس حمایت اجتماعی ادراک شده چند بعدی (MSPSS)، زیمت، دالم، زیمت و فارلی، (۱۹۸۸)، پرسشنامه خودکارآمدی تحصیلی دانشجویان (CASES)، اون و فرامن، (۱۹۸۸)، پرسشنامه تاب‌آوری تحصیلی (ARI)، سامونلز، (۲۰۰۴) و فهرست مجذوبیت تحصیلی (SEI، سالملا- آرو و آپادایا، ۲۰۱۲) پاسخ دادند. تجزیه و تحلیل داده‌ها با استفاده از آزمون آماری همبستگی پیرسون و تحلیل مسیر به کمک نرم افزارهای SPSS ۱۹ و AMOS ۲۰ انجام گرفت. نتایج همبستگی پیرسون نشان داد بین همه متغیرهای مدل همبستگی مثبت معنی‌داری وجود دارد. نتایج تحلیل مسیر نیز نشان داد متغیرهای حمایت خانواده و دوستان هم به صورت مستقیم و هم به صورت غیرمستقیم با میانجی‌گری متغیرهای خودکارآمدی تحصیلی، تاب‌آوری تحصیلی و مجذوبیت تحصیلی نقش معنی‌داری در پیش‌بینی عملکرد تحصیلی داشتند. تأثیر مستقیم حمایت دیگران بر عملکرد تحصیلی معنی‌دار نبود؛ اما این متغیر نیز با میانجی‌گری سایر متغیرها تأثیر معنی‌داری در پیش‌بینی عملکرد تحصیلی داشت. بنابراین با توجه به یافته‌های پژوهش حاضر کاربست تدابیر لازم به منظور افزایش حمایت اجتماعی، خودکارآمدی تحصیلی، تاب‌آوری تحصیلی و مجذوبیت تحصیلی برای تقویت عملکرد تحصیلی دانشجویان پیشنهاد می‌شود.

۱. دانشجوی گروه دکتری روانشناسی تربیتی، دانشگاه سمنان، سمنان، ایران.

۲. دانشیار گروه علوم تربیتی، دانشگاه سمنان، سمنان، ایران. (نویسنده مسئول) rezaei\_am@semnan.ac.ir

۳. دانشیار گروه علوم تربیتی، دانشگاه سمنان، سمنان، ایران.

واژگان کلیدی: حمایت اجتماعی، خودکارآمدی تحصیلی، تاب‌آوری تحصیلی، مجذوبیت تحصیلی، عملکرد تحصیلی.

### مقدمه

بهبود نظام‌های آموزشی به دلیل اهمیت ویژه آموزش در رشد فردی و حرفه‌ای افراد یک هدف مهم در همه کشورهاست. خصوصاً نظام‌های دانشگاهی به دلیل اینکه از طریق دانشگاه، کوشش‌های آموزشی برای رشد مهارت‌هایی صورت می‌گیرد که موفقیت شغلی آینده دانشجویان را تضمین می‌کند، مورد توجه خاص هستند. بنابراین، بهینه‌سازی فرآیند یاددهی-یادگیری از طریق مطالعه متغیرهای مؤثر بر این فرآیند، مهم می‌باشد (مارتینز، پنالور و منگل، ۲۰۱۶). یکی از مهمترین مسئله‌هایی که در دانشگاه مطرح است مسئله عملکرد تحصیلی است. عملکرد تحصیلی دانشجویان تعیین‌کننده جنبه‌های مهمی در زندگی آنهاست، از جمله این موارد می‌توان به ارتقا تحصیلی، کسب شغل و جایگاه اجتماعی مناسب و بهبود رضایت خاطر اشاره نمود (مرادیان اشرف آبادی، ۱۳۹۳). عملکرد تحصیلی یک عنصر چند بعدی (جلیلی، حجازی، انتصار فومنی و مروتی، ۱۳۹۷) و محصولی از محیط پیچیده‌ای است که دانشجو را احاطه کرده و بر اساس جنبه‌هایی از قبیل شدت مطالعه، انگیزه و روابط فرد با دیگران شکل گرفته که پیشرفت تحصیلی افراد را تحت تأثیر قرار می‌دهد (تراکچیا، لاکچز، اندرز و فرناندز، ۲۰۱۳). در طی سالیان گذشته متخصصان تعلیم و تربیت، همواره در پی راه‌هایی برای افزایش عملکرد تحصیلی و شناسایی عوامل مؤثر بر موفقیت افراد در امور تحصیلی بوده‌اند (سعیدی، ۱۳۹۰).

بدیهی است عوامل متعددی عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان و دانشجویان را تحت تأثیر قرار می‌دهند (عزیزی ابرقوئی، ۱۳۸۹). از جمله این عوامل حمایت اجتماعی (ماتاناه، بروکس، برند، کیومی و آیرز، ۲۰۱۲، آیگلسیا، استاور و لیپریس، ۲۰۱۴، آیگلسیا، هافمن و لیپریس، ۲۰۱۴، لی، هان، وانگ، سان و چنچ، ۲۰۱۸، نظری تلخابی، ۱۳۹۳، پورسید،

1. Martínez, Peñalver & Meneghel
2. Trucchia, Lucchese, Enders & Fernández
3. Mattanah, Brooks, Brand, Quimby & Ayers
4. Iglesia, Stover & Liporace
5. Iglesia, Hoffmann & liporace
6. Li, Han, Wang, Sun & Cheng

متولی، پورسید و براهیمی، ۱۳۹۴، مرادی، حاجی یخچالی و مروتی، ۱۳۹۴)، خودکارآمدی تحصیلی (عبدالمطلب و ساها<sup>۱</sup>، ۲۰۱۳، دوگان، ۲۰۱۵، مرادی، حاجی یخچالی و مروتی، ۱۳۹۴، صدوقی، ۱۳۹۷)، تاب‌آوری تحصیلی (کوتز و نیمان<sup>۲</sup>، ۲۰۱۳، صدوقی، ۱۳۹۷) و مجذوبیت تحصیلی (کاساسو- هالگادو<sup>۳</sup> و همکاران، ۲۰۱۳، جاناک، ۲۰۱۴، هاف و لاپاس<sup>۴</sup>، ۲۰۱۴، لی<sup>۵</sup>، ۲۰۱۴، نظری تلخابی، ۱۳۹۳) می‌باشند.

حمایت اجتماعی با پیشرفت تحصیلی در همه سطوح آموزشی در ارتباط است (آیگلسیا، استاور و لیپریس<sup>۶</sup>، ۲۰۱۴). حمایت اجتماعی ادراک شده عبارت از درک آمادگی دیگران از جمله دوستان و خانواده برای کمک به فرد است. حمایت اجتماعی ممکن است به شکل راهنمایی و بازخورد (توصیه و آموزش)، حمایت‌های غیر دستوری (اطمینان و صمیمیت)، تعاملات مثبت اجتماعی مانند سپری نمودن وقت با دوستان و خانواده و کمک محسوس مادی یا غیر مادی (اطلاعاتی) باشد (سلامی<sup>۷</sup>، ۲۰۱۱). حمایت اجتماعی می‌تواند به عنوان حمایت اجتماعی و روان‌شناختی فراهم شده توسط محیط توصیف شود. سیستم حمایت اجتماعی یک فرد شامل همسالان، دوستان و اعضای خانواده می‌شود (آرسلان<sup>۸</sup>، ۲۰۰۹). حمایت اجتماعی یک متغیر مهم محیطی در تبیین عملکرد تحصیلی فراگیران است (پورسید، متولی، پورسید و براهیمی، ۱۳۹۴). وقتی دانش‌آموزان به دانشگاه راه می‌یابند، استرس قابل توجهی تجربه کرده و عملکرد تحصیلی‌شان افت می‌کند. حمایت اجتماعی ادراک شده<sup>۹</sup> با کاهش استرس، پیشرفت تحصیلی را افزایش می‌دهد (مکینون<sup>۱۰</sup>، زیر چاپ).

خودکارآمدی تحصیلی از دیگر متغیرهایی است که با عملکرد تحصیلی ارتباط داشته (سواری، ۱۳۹۶) و یکی از بهترین پیش‌بینی‌کننده‌های عملکرد تحصیلی دانشجویان (رابینز<sup>۱۱</sup>

1. Abd-Elmotalieb & Saha
2. Kotzé & Niemann
3. Casuso-Holgado
4. Hoff&Lopus
5. Lee
6. Iglesia, Stover & Liporace
7. Salami
8. Arslan
9. perceived social support
10. Mackinnon
11. Robbins

و همکاران، ۲۰۰۴) و نمرات و پشتکار در دانشگاه (زاجاکوا، لینچ و اسپنشاد، ۲۰۰۵) بوده است. خودکارآمدی اغلب جنبه‌های زندگی افراد را در برمی‌گیرد و همراه با سایر عوامل یادگیری را تحت تأثیر قرار می‌دهد (جانسون، ۲۰۱۲). در واقع خودکارآمدی منجر به مجذوبیت<sup>۳</sup> (غرقه‌گی) بیشتر و در نتیجه، یادگیری بیشتر و پیشرفت بهتر می‌شود (استو<sup>۴</sup>، ۲۰۰۸). بر اساس نتایج، خودکارآمدی یک عامل قابل ملاحظه در پیشرفت تحصیلی است (الهی مطلق، امرائی، یزدانی، ابدراهیم<sup>۵</sup> و سوری، ۲۰۱۱، برگز<sup>۶</sup>، ۲۰۱۳). خودکارآمدی تحصیلی به قضاوت فرد راجع به توانایی‌اش برای انجام انواع تکالیف آموزشی طرح شده گفته می‌شود. دانش‌آموزان با خودکارآمدی تحصیلی بالا در مقایسه با دانش‌آموزان با کارآمدی تحصیلی پایین‌تر، اطمینان بیشتری دارند که بتوانند تکالیف آموزشی را انجام دهند. سطوح بالای خودکارآمدی تحصیلی، به میانگین نمرات بالاتر و پایداری برای تکمیل تکالیف منجر می‌شود. دانش‌آموزان با کارآمدی تحصیلی بالا، عملکرد و سازگاری تحصیلی بهتری نیز دارند (یارمحمدزاده و فیض‌اللهی، ۱۳۹۵).

در مطالعه جمالی، نوروزی و طهماسبی (۱۳۹۲) سازه حمایت اجتماعی تأثیر مستقیمی بر خودکارآمدی تحصیلی داشت و از زیرمقیاس‌های آن حمایت اجتماعی خانواده و افراد مهم با خودکارآمدی تحصیلی دانشجویان ارتباط معنادار داشتند. در پژوهش رستمی و همکاران (۱۳۸۹) نیز مؤلفه‌های حمایت اجتماعی، حمایت خانواده و دوستان روی هم ۱۵ درصد از واریانس خودکارآمدی را تبیین کردند و حمایت خانواده بالاترین ضریب همبستگی را با خودکارآمدی داشت. نتایج مطالعه سیوندانی، ابراهیمی کوهبانی و وحیدی (۲۰۱۳) نشان داد که بین مؤلفه‌های خودتنظیمی، خودکارآمدی و حمایت اجتماعی رابطه مثبت و معنی‌دار وجود دارد. نتایج سایر پژوهش‌ها نیز نشان داد حمایت اجتماعی از طریق خانواده و دوستان و همسالان در ارتقاء خودکارآمدی افراد تأثیرگذار است؛ یعنی هر چقدر دانش‌آموزان از طرف این گروه‌ها بیشتر حمایت شوند، بهتر می‌توانند در مورد توانایی‌های خود اطمینان به دست بیاورند (یارمحمدزاده و فیض‌اللهی، ۱۳۹۵). به عبارت کوتاه‌تر اینکه؛

- 
1. Zajacova, Lynch, Espenshade
  2. Johnson
  3. engagement
  4. Esteve
  5. altaib Abderahim
  6. Bergen

هر چه فرد حمایت بیشتری از سوی خانواده، دوستان و سایر افراد ادراک کند، احساس خودکارآمدی بیشتری خواهد داشت (تمنائی‌فر، لیث و منصوری نیک، ۱۳۹۲). باورهای کارآمدی بر دوره‌های خاص عمل که یک نفر برای دنبال کردن انتخاب می‌کند، میزان تلاشی که صرف خواهد نمود، پشتکار در مواجهه با چالش‌ها و شکست‌ها، تاب‌آوری، و توانایی کنار آمدن با خواسته‌های مرتبط با دوره انتخاب شده، تأثیر می‌گذارد (چمرس، هو و گارسیا، ۲۰۰۱).

از جمله دیگر عوامل فردی مؤثر بر عملکرد تحصیلی، تاب‌آوری تحصیلی<sup>۲</sup> است (سلطانی‌نژاد، آسیایی، ادهمی و توانایی یوسفیان، ۱۳۹۲). همچنین شواهد قوی برای رابطه بین تاب‌آوری و موفقیت تحصیلی وجود دارد (دباکا<sup>۳</sup>، ۲۰۱۰). مفهوم تاب‌آوری اخیراً توجه بخصوصی را در زمینه سلامت روان و آموزش جلب نموده است (بانرجی، مک لایوکلین، کاتنی، رابرتز و پیربوم، ۲۰۱۶). تاب‌آوری یک سازه چند بعدی (فالن، ۲۰۱۰) و دارای جنبه‌های مختلف تحصیلی، هیجانی، رفتاری و ... است (جوکار، کجاری، کهولت و حیات، ۲۰۱۴) که در میان جنبه‌های ذکر شده، تاب‌آوری تحصیلی از اهمیت بسزایی برخوردار است (چگینی، غلامعلی لواسانی و حجازی، ۱۳۹۶). تاب‌آوری تحصیلی به معنی داشتن رشد موفقیت‌آمیز تحصیلی علی‌رغم خطرات و پیش‌آمدهای ناگوار زندگی است (طاهری نسب، ۱۳۹۱). به اعتقاد مالیک و کار<sup>۴</sup> (۲۰۱۶) تاب‌آوری تحصیلی به پیشرفت تحصیلی علی‌رغم شرایط چالش‌برانگیز یا دشوار در فرایند آموزشی اشاره می‌کند. فرایند تاب‌آوری صرفاً یک واقعیت زیست‌شناختی یا روان‌شناختی نیست، بلکه به طور همزمان، ابعاد و ماهیت اجتماعی نیز دارد. علاوه بر امتداد تاب‌آوری در بستر زمان باید به گسترش تاب‌آوری در بستر موقعیت و فضای اجتماعی نیز اشاره کرد. به عبارت دیگر، تاب‌آوری، موقعیتی است. افرادی که در یک موقعیت، تاب‌آورند ممکن است در موقعیت دیگر با مشکلاتی مواجه شوند (همتی و غفاری، ۱۳۹۵). اکثر محققان بر این اعتقادند که عوامل متعددی از جمله ویژگی‌های درونی / روانی - اجتماعی، حمایت اعضای خانواده و دوستان و حمایت دیگر سیستم‌های اجتماعی در ایجاد و ارتقا میزان تاب‌آوری نقش دارند (حجازی و سلیمانی،

1. Chemers, Hu & Garcia
2. academic resilience
3. Fallon
4. De Baca
5. Mallick & kaur

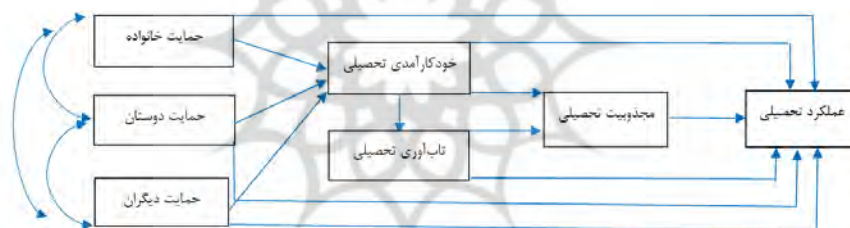
۱۳۸۹). نتیجه پژوهش هادسن<sup>۱</sup> (۲۰۰۷) حاکی از رابطه معنی‌دار بین خودکارآمدی تحصیلی و تاب‌آوری بود. یافته‌های فین و راک<sup>۲</sup> (۱۹۹۷)، شریف موسوی (۱۳۹۴) و شریف موسوی و حجازی (۱۳۹۴) نیز نشان داد تاب‌آوری تحصیلی، همبستگی مثبت و معناداری با مجذوبیت تحصیلی دارد.

طبق ادبیات پژوهشی نظریه یادگیری، خودکارآمدی و مجذوبیت، دو عامل رفتاری هستند که عملکرد تحصیلی دانشجویان را تحت تأثیر قرار می‌دهند (کاناپاران<sup>۳</sup>، ۲۰۱۶). مجذوبیت می‌تواند به عنوان مشغولیت افراد با فعالیت‌ها و شرایط مرتبط آموزشی سودمند برای یادگیری‌شان تعریف شود (جن‌نینگز و آنگلو<sup>۴</sup>، ۲۰۰۶). مجذوبیت تحصیلی به عنوان انرژی، تعهد نسبت به تکالیف درسی و احساس دل‌بستگی نسبت به این تکالیف توصیف می‌شود. انرژی در این بافت به یک رویکرد مثبت نسبت به تکالیف تحصیلی، تعهد به یک نگرش شناختی مثبت نسبت به تکالیف و معنادار ارزیابی کردن این تکالیف و در نهایت، شیفتگی به تمرکز کامل در مطالعه و عدم آگاهی از گذشت زمان اشاره می‌کند (آزاد عبدالله پور و شکری، ۱۳۹۴). یافته‌های پژوهش شریعت‌نیا و کرد افشاری (۱۳۹۳) نشان داد که بین حمایت اجتماعی و مجذوبیت تحصیلی و همچنین بین خودکارآمدی و مجذوبیت تحصیلی رابطه مثبت و معناداری وجود دارد.

عملکرد تحصیلی یا موفقیت افراد در امور تحصیلی و عوامل، شرایط، امکانات و مقتضیات مربوط به آن، به دلیل اهمیت و نقشی که در زندگی افراد دارد، همواره از موضوعات مورد علاقه و جالب توجه روان‌شناسان و صاحب‌نظران علوم تربیتی بوده است (سعیدی، ۱۳۹۰). عملکرد تحصیلی دانشجویان نه تنها موضوع قابل توجهی برای والدین و دست‌اندرکاران آموزش عالی کشور است، بلکه برای تمام افرادی که به رشد و شکوفایی جوانان و پیشرفت جامعه علاقمند باشند حائز اهمیت فراوانی است. عوامل متعددی در عملکرد تحصیلی یادگیرندگان نقش دارند (رضائی، خورشیا و مقامی، ۱۳۹۱). هدف اصلی پژوهشگران پژوهش حاضر نیز تدوین یک مدل نظری و بررسی تجربی مدلی برای تبیین عملکرد تحصیلی دانشجویان بود. اگرچه یافتن عوامل مؤثر در عملکرد دانشجویان به دلیل

- 
1. Hudson
  2. Finn & Rock
  3. Jennings & Angelo

پیش‌بینی این متغیر بسیار دشوار است (مسعودی و محمدی، ۱۳۸۵)، اما مروری بر پیشینه پژوهش‌ها نشان داد که ارتباط متغیرهای حمایت خانواده، حمایت دوستان و حمایت سایرین، خودکارآمدی تحصیلی، تاب‌آوری تحصیلی و مجذوبیت تحصیلی با عملکرد تحصیلی امکان‌پذیر است؛ مطالعات قبلی، با تمرکز بر تعدادی از این متغیرها، ارتباط آنها با یکدیگر و اثرشان را بر روی عملکرد تحصیلی نشان داده‌اند. اما تنها با بررسی هم‌زمان این متغیرها، می‌توان کارآمدی نسبی آن‌ها را در پیش‌بینی عملکرد تحصیلی مشخص نمود و به شناخت منسجمی درباره‌ی عوامل مؤثر بر عملکرد تحصیلی دست یافت. بنابر آنچه گفته شد مطالعه حاضر در صدد بررسی کیفیت اثرگذاری متغیرهای حمایت خانواده، دوستان و سایرین بر عملکرد تحصیلی دانشجویان با میانجی‌گری متغیرهای خودکارآمدی تحصیلی، تاب‌آوری تحصیلی و مجذوبیت تحصیلی بود. مدل پیشنهادی شکل ۱ فرآورده ترکیب آموزه‌های نظری در حوزه‌های حمایت اجتماعی، خودکارآمدی تحصیلی، تاب‌آوری تحصیلی و مجذوبیت تحصیلی است و از این طریق پژوهشگران پژوهش حاضر کوشیدند تا اعتبار تجربی آن را بیازمایند.



شکل ۱. مدل مفهومی تحقیق: اثر حمایت خانواده، دوستان و دیگران بر عملکرد تحصیلی: نقش میانجی خودکارآمدی تحصیلی، تاب‌آوری تحصیلی و مجذوبیت تحصیلی

## روش

طرح پژوهش حاضر با توجه به ماهیت موضوع و اهداف تحقیق، طرح توصیفی از نوع همبستگی می‌باشد.

شرکت‌کنندگان پژوهش: جامعه آماری پژوهش حاضر کلیه دانشجویان دانشگاه پیام نور بجنورد بودند. بنابر پیشنهاد بسیاری از صاحب‌نظران در تحلیل‌های چند متغیری حجم نمونه دست کم باید ۴۰۰ نفر و بنابر پیشنهاد برخی صاحب‌نظران از جمله کرلینجر و پدهازور (۱۹۸۳) حجم نمونه دست کم باید ۵۰۰ نفر در نظر گرفته شود (هومن، ۱۳۸۰، ص ۱۱۹). از

این رو در پژوهش حاضر حجم نمونه ۵۰۰ نفر در نظر گرفته شد. جهت انتخاب گروه نمونه از روش نمونه‌گیری تصادفی طبقه‌ای چند مرحله‌ای استفاده شد. روش انتخاب نمونه به این صورت بود که به نسبت تعداد افرادی که در طبقات جامعه وجود داشت (طبقات بر اساس دانشکده محل تحصیل، مقطع تحصیلی و جنسیت آزمودنی‌ها بود) تعداد نمونه محاسبه - گردید که از این تعداد، ۲۳۰ نفر (۴۶ درصد) از گروه‌های آموزشی دانشکده ادبیات و علوم انسانی، ۱۰۰ نفر از گروه‌های آموزشی دانشکده علوم پایه (۲۰ درصد) و در نهایت ۱۷۰ نفر (۳۴ درصد) از بین گروه‌های آموزشی دانشکده فنی و مهندسی انتخاب شدند. از ۵۰۰ نفر نمونه منتخب، ۴۷۰ نفر (۹۴ درصد) دانشجوی مقطع کارشناسی و ۳۰ نفر (۶ درصد) دانشجوی مقطع کارشناسی ارشد بودند. همچنین حجم نمونه را ۳۳۰ دختر (۶۶ درصد) و ۱۷۰ پسر (۳۴ درصد) تشکیل می‌دادند.

#### ابزارهای پژوهش

الف) مقیاس حمایت اجتماعی ادراک شده چند بعدی (MSPSS)<sup>۱</sup>، زیمت، دالم، زیمت و فارلی<sup>۲</sup>، (۱۹۸۸): مقیاس چند بعدی حمایت اجتماعی ادراک شده، یک ارزیابی ذهنی از کفایت حمایت اجتماعی در سه منبع خانواده، دوستان و دیگران مهم و شامل ۱۲ ماده است (حسین زاده، عزیزی و توکلی، ۱۳۹۳). در این مقیاس هر چهار ماده بر اساس منابع حمایت اجتماعی، به یکی از گروه‌های عاملی خانواده، دوستان و دیگران مهم، متناسب شده است (حسین زاده، عزیزی و توکلی، ۱۳۹۳). این مقیاس میزان حمایت اجتماعی ادراک شده‌ی فرد را در هر یک از سه حیطه‌ی مذکور در یک طیف ۷ گزینه‌ای کاملاً مخالفم تا کاملاً موافقم می‌سنجد. برای به دست آوردن نمره‌ی کل این مقیاس، نمره‌ی همه‌ی گویه‌ها با هم جمع شده و بر تعداد آنها (۱۲) تقسیم می‌شود. نمره‌ی هر زیر مقیاس نیز از حاصل جمع نمرات گویه‌های مربوط به آن تقسیم بر تعداد گویه‌های آن زیر مقیاس (۴) به دست می‌آید (تمنائی‌فر، لیث و منصوری نیک، ۱۳۹۲). روایی و پایایی این مقیاس توسط زیمت و همکاران در حد مطلوب گزارش شده است (تمنائی‌فر، لیث و منصوری نیک، ۱۳۹۲). کانتی-میچل<sup>۳</sup> و زیمت (۲۰۰۰) همسانی درونی این مقیاس را برای خانواده، دوستان، دیگران مهم و کل به ترتیب ۰/۹۱، ۰/۸۹، ۰/۹۱ و ۰/۹۳ گزارش کردند (حسین زاده، عزیزی

1. Multidimensional Scale of Perceived Social Support
2. Zimet, Dahlem, Zimet, & Farley
3. Canty-Mitchell



و توکلی، ۱۳۹۳). در پژوهش ادوارز<sup>۱</sup> (۲۰۰۴) همسانی درونی این مقیاس برای خانواده، دوستان، دیگران مهم و کل به ترتیب ۰/۸۸، ۰/۹۰، ۰/۶۱ و ۰/۸۶ به دست آمد (حسین زاده، عزیزی و توکلی، ۱۳۹۳). همچنین همسانی درونی مقیاس در پژوهش سلیمی، جوکار و نیک پور (۱۳۸۸) برای سه مقیاس ادراک حمایت اجتماعی از طرف خانواده، دوستان و دیگران مهم ۰/۸۶، ۰/۸۶ و ۰/۸۲ به دست آمد.

ب) پرسشنامه خودکارآمدی تحصیلی دانشجویان (CASES)<sup>۲</sup>، اون و فرامن<sup>۳</sup>، (۱۹۸۸): ۳۳ سؤال دارد که بر اساس مقیاس ۵ درجه‌ای لیکرت نمره گذاری می‌شود. این مقیاس میزان اعتماد دانشجو در ارتباط با یادداشت برداشتن، سؤال پرسیدن، نوشتن، توجه در کلاس، استفاده از کامپیوتر و غیره را می‌سنجد. به دلیل اینکه سؤال ۲۸ مربوط به آزمایشگاه می‌شد و همه رشته‌ها درس آزمایشگاهی ندارند، این سؤال حذف شد. بر این اساس تعداد سؤال‌ها به ۳۲ سوال تقلیل یافت (فولادوند، بشارت، فرزاد، شهرآرای و حشمتی، ۱۳۸۹). چوی<sup>۴</sup> (۲۰۰۵) همسانی درونی پرسشنامه را ۰/۹۳ گزارش کرده است (فولادوند، بشارت، فرزاد، شهرآرای و حشمتی، ۱۳۸۹). در پژوهش فولادوند، بشارت، فرزاد، شهرآرای و حشمتی (۱۳۸۹) که با هدف بررسی ویژگی‌های روان‌سنجی پرسشنامه خودکارآمدی تحصیلی دانشجویان انجام گرفت، نتایج تحلیل عاملی اکتشافی، نشان داد که سؤال‌های پرسشنامه خودکارآمدی تحصیلی دانشجویان حول یک عامل قرار دارند. نتایج تحلیل عاملی تأییدی پرسشنامه خودکارآمدی تحصیلی دانشجویان نشان‌دهنده برازش قابل قبول الگوی اندازه‌گیری با داده‌ها بود. همچنین ضریب آلفای کرونباخ پرسشنامه مزبور ۰/۹۱ به دست آمد.

ج) سیاهه مجذوبیت تحصیلی (SEI)<sup>۵</sup>، سالملا- آرو و آپادایا<sup>۶</sup>، (۲۰۱۲): سیاهه ۹ ماده‌ای درباره تکالیف درسی، سه مقیاس انرژی، احساس تعهد و شیفستگی را اندازه‌گیری می‌کند. مشارکت کنندگان به هر ماده روی یک طیف هفت درجه‌ای از هرگز (۰) تا هر روز (۶) پاسخ می‌دهند. در مطالعه سالملا- آرو و آپادایا (۲۰۱۲) مقدار ضریب همسانی درونی عامل

1. Edwards
2. College Academic Self-Efficacy Scale
3. Owen & Froman
4. Choi
5. Schoolwork Engagement Inventory
6. Salmela-Aro & Upadaya

کلی مجذوبیت تحصیلی و زیرمقیاس‌های انرژی، تعهد نسبت به تکالیف درسی و دلبستگی به تکالیف درسی به ترتیب برابر با ۰/۹۴، ۰/۸۲، ۰/۸۷ و ۰/۸۰ به دست آمد (آزاد عبدالله پور و شکری، ۱۳۹۴). آزاد عبدالله پور و شکری (۱۳۹۴) مقادیر ضرایب همسانی درونی مجذوبیت تحصیلی برای عوامل انرژی، تعهد و دلبستگی و نمره کلی مجذوبیت تحصیلی را به ترتیب ۰/۷۳، ۰/۸۵، ۰/۸۱ و ۰/۹۰ به دست آوردند.

د) پرسشنامه تاب‌آوری تحصیلی (ARI<sup>۱</sup>, سامونلز<sup>۲</sup>، ۲۰۰۴): این پرسشنامه توسط سامونلز در سال ۲۰۰۴ ساخته شد و در دو مطالعه مناسب بودن آن تأیید شد. سپس با گسترش مطالعه در سال ۲۰۰۹ با همکاری وو<sup>۳</sup> به چاپ رسید (سلطانی نژاد، آسیایی، ادهمی و توانایی یوسفیان، ۱۳۹۳). این مقیاس دارای سه مؤلفه مهارت‌های ارتباطی، مسأله‌محوری و مثبت‌نگری و جهت‌گیری آینده است (همتی و غفاری، ۱۳۹۵). شیوه نمره‌گذاری آن به صورت طیف ۵ درجه‌ای لیکرت از کاملاً مخالفم = ۱ تا کاملاً موافقم = ۵ است. البته سؤال‌های ۴، ۵، ۷، ۱۰، ۱۱، ۱۴، ۱۵، ۲۳، ۲۷، ۲۸، ۲۹ با توجه به مفهوم منفی به صورت معکوس نمره‌گذاری می‌شوند (عشورنژاد، ۱۳۹۵). در مطالعه مقدماتی ۳۱۵ دانشجوی (۱۹۶ زن) شرکت داشتند. بعد از تحلیل سؤالات ۴۰ سؤال به عنوان سؤال مناسب انتخاب شدند. آلفای کرونباخ برای ۴۰ سؤال ۰/۸۹ به دست آمد (سلطانی نژاد، آسیایی، ادهمی و توانایی یوسفیان، ۱۳۹۳). در پژوهش سلطانی نژاد، آسیایی، ادهمی و توانایی یوسفیان (۱۳۹۳) بررسی نمودار اسکری تحلیل اولیه راه حل سه عاملی را نشان داد. برای دستیابی به ساختار سه عاملی تحلیل مؤلفه‌های اصلی با روش چرخش واریماکس انجام شد. ۱۱ سؤال به علت بار عاملی کمتر از ۰/۳ و یا به دلیل بار معنادار و مساوی بر روی بیش از یک عامل حذف شدند؛ و در نهایت تحلیل بر روی ۲۹ سؤال باقی مانده انجام شد. این سه عامل بر اساس سؤال‌های محتوای تحت پوشش مهارت‌های ارتباطی، جهت‌گیری آینده و مسئله‌محوری و مثبت‌نگری نام‌گذاری شدند. ضرایب آلفای کرونباخ در خرده مقیاس‌های آن در نمونه دانش‌آموزی بین ۰/۶۳ تا ۰/۷۷ و در نمونه دانشجویی بین ۰/۶۲ تا ۰/۷۶ به دست آمد (سلطانی نژاد، آسیایی، ادهمی و توانایی یوسفیان، ۱۳۹۳). در پژوهش عشورنژاد (۱۳۹۵) آلفای کرونباخ این پرسشنامه برابر با ۰/۷۲ به دست آمد.

1. Academic Resilience Inventory
2. Samuels
3. Woo

ه) عملکرد تحصیلی دانشجویان: در این پژوهش برای سنجش عملکرد تحصیلی دانشجویان از میانگین کل نمرات آن‌ها در نیمسال دوم سال تحصیلی ۱۳۹۵-۱۳۹۶ استفاده گردید.

### یافته‌ها

هدف پژوهش حاضر بررسی اثر حمایت خانواده، دوستان و دیگران بر عملکرد تحصیلی با نقش میانجی خودکارآمدی تحصیلی، مجذوبیت تحصیلی و تاب‌آوری تحصیلی بود. برای توصیف داده‌ها از میانگین به عنوان شاخص گرایش مرکزی و انحراف استاندارد به عنوان شاخص پراکندگی استفاده شد. نتایج توصیفی در جدول ۱ ارائه شده است.

جدول ۱. شاخص‌های توصیفی متغیرهای پژوهش

متغیر	کمترین	بیشترین	میانگین	انحراف استاندارد
حمایت خانواده	۴	۱۶	۹/۹۷	۳/۹۶
حمایت دوستان	۴	۱۶	۱۰/۶۲	۳/۹۳
حمایت دیگران	۴	۱۶	۱۰/۲۴	۳/۷۳
خودکارآمدی تحصیلی	۳۸	۱۲۱	۷۲/۳۲	۲۹/۷۳
مجزوبیت تحصیلی	۹	۳۱	۱۹/۵۵	۶/۹۵
تاب‌آوری تحصیلی	۲۹	۱۱۶	۶۹/۹۷	۳۲/۵۰
عملکرد تحصیلی	۱۲	۲۰	۱۶/۰۲	۲/۷۲

به منظور بررسی برازش مدل طراحی شده از تحلیل مسیر استفاده شد. قبل از بررسی مدل ابتدا وضعیت کلی داده‌ها مورد بررسی قرار گرفت. به این منظور داده‌های خارج از محدوده بررسی و با مراجعه به اصل پرسشنامه‌ها اصلاح شدند. سپس داده‌های پرت با استفاده از نمودار مستطیلی<sup>۱</sup> بررسی و نتایج نشان داد که ۲۲ داده پرت وجود دارد که با میانگین داده‌ها جایگزین شدند. مفروضه نرمال بودن توزیع داده‌ها با استفاده از آزمون کولموگروف-اسمیرنوف بررسی و مورد تأیید قرار گرفت ( $p > 0/05$ ). خطی بودن رابطه بین متغیرها با استفاده از ضریب همبستگی پیرسون و نمودار پراکنش مورد بررسی قرار گرفت که نتایج حاکی از خطی بودن رابطه بین متغیرها بود. نتایج همبستگی پیرسون در جدول ۲ ارائه شده است.

### 1. Box Plot

جدول ۲. ماتریس همبستگی متغیرهای پژوهش

متغیرها	۱	۲	۳	۴	۵	۶	۷
۱. حمایت خانواده							
۲. حمایت دوستان	۰/۷۷۴*						
۳. حمایت دیگران	۰/۸۶۰*	۰/۷۷۲*					
۴. خودکارآمدی تحصیلی	۰/۶۸۶*	۰/۷۱۳*	۰/۶۷۹*				
۵. مجدوبیت تحصیلی	۰/۷۸۰*	۰/۷۳۶*	۰/۷۸۰*	۰/۶۹۶*			
۶. تاب‌آوری تحصیلی	۰/۷۷۱*	۰/۷۸۳*	۰/۷۸۲*	۰/۷۰۲*	۰/۷۲۰*		
۷. عملکرد تحصیلی	۰/۷۳۷*	۰/۷۳۵*	۰/۷۰۶*	۰/۶۹۸*	۰/۷۰۷*	۰/۷۳۶*	۱

\* کلیه همبستگی‌ها در سطح  $P < 0/01$  معنی‌دار می‌باشند.

همان‌طور که مشاهده می‌شود، هر سه مؤلفه حمایت اجتماعی با عملکرد تحصیلی رابطه مثبت و معنی‌داری دارند. همچنین خودکارآمدی تحصیلی، مجدوبیت تحصیلی و تاب‌آوری تحصیلی هر کدام با عملکرد تحصیلی رابطه مثبت و معنی‌داری دارند. افزون بر این، بین سایر متغیرها رابطه مثبت و معنی‌داری مشاهده می‌شود که نتایج در جدول فوق ارائه شده است. قابل ذکر است که کلیه همبستگی‌ها در سطح  $P < 0/01$  معنی‌دار می‌باشند. در ادامه یافته‌های مربوط به تحلیل مسیر ارائه شده است.

برای برآورد مدل از روش بیشینه درست‌نمایی و شاخص‌های ریشه واریانس خطای تقریب<sup>۱</sup> (RMSEA)، ریشه استاندارد واریانس پس‌مانده<sup>۲</sup> (SRMR)، شاخص برازندگی مقایسه‌ای<sup>۳</sup> (CFI)، شاخص برازش نرم‌شده<sup>۴</sup> (NFI)، شاخص نیکویی برازش<sup>۵</sup> (GFI) و شاخص نیکویی برازش تعدیل‌شده<sup>۶</sup> (AGFI) استفاده شد. برای شاخص‌های برازندگی برش‌های متعددی توسط متخصصان مطرح شده است. برای مثال، مقدار مساوی یا کمتر از ۰/۰۵ برای ریشه واریانس خطای تقریب، مقدار مساوی یا بالاتر از ۰/۹۶ برای شاخص برازندگی مقایسه‌ای و برازش نرم‌شده، مقدار مساوی یا کمتر از ۰/۰۷ برای ریشه استاندارد واریانس پس‌مانده، نشان‌دهنده برازندگی کافی مدل است (جورسکوگ و سوربوم<sup>۷</sup>، ۲۰۰۳).

1. Root Mean Square Error of Approximation
2. Standardized Root Mean Square Residual
3. Comparative Fit Index
4. Normed Fit Index
5. Goodness of Fit Index
6. Adjusted Goodness of Fit Index
7. Joreskog & Sorbom

از طرف دیگر پیشنهاد شده است که اگر شاخص‌های برازندگی مقایسه‌ای، نیکویی برازش و نیکویی برازش تعدیل شده بزرگ‌تر از ۰/۹ و شاخص‌های ریشه واریانس خطای تقریب و ریشه واریانس پس‌ماند کوچک‌تر از ۰/۰۵ باشد بر برازش بسیار مطلوب و کوچک‌تر از ۰/۱ بر برازش مطلوب دلالت دارد (برکلر<sup>۱</sup>، ۱۹۹۰). شاخص‌های برازش مدل پژوهش در جدول ۳ ارائه شده است.

جدول ۳. مقادیر شاخص‌های نیکویی برازش مدل پژوهش

AGFI	GFI	RMR	CFI	NFI	RMSEA	Df	$\chi^2$
۰/۹۴۸	۰/۹۹۳	۰/۷۸۷	۰/۹۹۷	۰/۹۹۶	۰/۰۶۸	۴	۱۳/۲۸۶

در جدول فوق شاخص‌های برازش مدل ارائه شده است. مدل از شاخص‌های برازش مناسبی برخوردار است. مقدار  $\chi^2/df=۳/۳۲۱$  بدست آمده و درجه آزادی ۴ بوده که در نتیجه میزان  $\chi^2/df=۳/۳۲۱$  بدست آمده است. در ادامه ضرایب محاسبه شده برای مسیرهای بین متغیرها ارائه شده است.

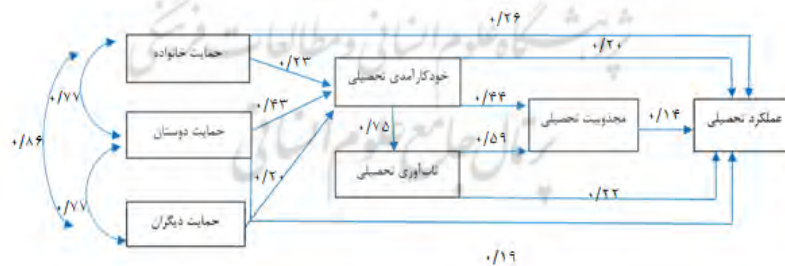
جدول ۴. برآورد اثر مستقیم، غیرمستقیم و کل برای مدل ساختاری

مسیرها		اثرات مستقیم		اثرات غیرمستقیم (اطمینان ۹۵٪)		اثرات کل	
به عملکرد تحصیلی	اثر	P	مقدار	حد پایین	حد بالا	اثر	p
حمایت خانواده	۰/۲۶	۰/۰۰۱	۰/۱۴	۰/۰۲۵	۰/۶۲	۰/۴۰	۰/۰۰۱
حمایت دوستان	۰/۱۹	۰/۰۰۱	۰/۱۸	۰/۰۱۳	۰/۶۵	۰/۳۷	۰/۰۰۱
حمایت دیگران	۰/۰۲	۰/۶۷۸	۰/۱۵	۰/۱۰۲	۰/۵۱	۰/۱۷	۰/۶۷۸
خودکارآمدی تحصیلی	۰/۲۰	۰/۰۰۱	۰/۴۴	۰/۱۰۲	۰/۶۲	۰/۶۴	۰/۰۰۱
تاب‌آوری تحصیلی	۰/۲۲	۰/۰۰۱	۰/۲۶	۰/۰۷۲	۰/۷۳	۰/۴۸	۰/۰۰۱
مجدوبیت تحصیلی	۰/۱۴	۰/۰۱۰	---	---	---	۰/۱۴	۰/۰۱۰
به مجدوبیت تحصیلی							
خودکارآمدی تحصیلی	۰/۴۴	۰/۰۰۱	۰/۳۲	۰/۱۳۵	۰/۷۷۱	۰/۷۶	۰/۰۰۱
تاب‌آوری تحصیلی	۰/۵۹	۰/۰۰۱	---	---	---	۰/۵۹	۰/۰۰۱
به تاب‌آوری تحصیلی							
خودکارآمدی تحصیلی	۰/۷۵	۰/۰۰۱	---	---	---	۰/۷۵	۰/۰۰۱
به خودکارآمدی تحصیلی							
حمایت خانواده	۰/۲۳	۰/۰۰۱	---	---	---	۰/۲۳	۰/۰۰۱
حمایت دوستان	۰/۴۳	۰/۰۰۱	---	---	---	۰/۴۳	۰/۰۰۱

۰/۰۰۱	۰/۲۰	---	---	---	۰/۰۰۱	۰/۲۰	حمایت دیگران
-------	------	-----	-----	-----	-------	------	--------------

همانطور که در جدول فوق مشاهده می‌شود حمایت خانواده (۰/۲۶)، حمایت دوستان (۰/۱۹)، خودکارآمدی تحصیلی (۰/۲۰)، تاب‌آوری تحصیلی (۰/۲۲) و مجذوبیت تحصیلی (۰/۱۴) اثر مستقیم و معنی‌داری بر عملکرد تحصیلی داشتند. این در حالی بود که حمایت دیگران (۰/۰۲) اثر مستقیم و معنی‌داری بر عملکرد تحصیلی نداشته است. همچنین خودکارآمدی تحصیلی (۰/۴۴) و تاب‌آوری تحصیلی (۰/۵۹) اثر مستقیم و معنی‌داری بر مجذوبیت تحصیلی داشتند. خودکارآمدی تحصیلی نیز اثر غیر مستقیم (۰/۳۲) و معنی‌داری بر مجذوبیت تحصیلی داشته است. افزون بر آن خودکارآمدی تحصیلی (۰/۷۵) اثر مستقیم و معنی‌داری بر تاب‌آوری تحصیلی داشته است. حمایت خانواده (۰/۲۳)، حمایت دوستان (۰/۴۳) و حمایت دیگران (۰/۲۰) نیز اثر مستقیمی بر خودکارآمدی تحصیلی داشتند.

به منظور معنی‌داری اثرات غیر مستقیم از روش بوت‌استرپ استفاده شده است که نتایج نشان می‌دهد هر دو حد بالا و پایین مثبت بوده و صفر در این بازه قرار ندارد. بنابراین می‌توان استنباط نمود که این رابطه معنی‌دار می‌باشد. همچنین نتایج مدل نشان داد که ۶۶ درصد واریانس عملکرد تحصیلی، ۵۶ درصد واریانس مجذوبیت تحصیلی، ۳۲ درصد واریانس تاب‌آوری تحصیلی و ۵۶ درصد واریانس خودکارآمدی تحصیلی به وسیله متغیرهای پیش‌بین موجود در مدل تبیین می‌شود. مدل نهایی پژوهش به شرح زیر بدست آمده است. در این مدل، مسیر مستقیم حمایت دیگران به عملکرد تحصیلی به علت عدم معنی‌داری اثر، حذف شده است.



شکل ۲: مدل نهایی تأثیر حمایت خانواده، دوستان و دیگران بر عملکرد تحصیلی با میانجی‌گری خودکارآمدی تحصیلی، تاب‌آوری تحصیلی و مجذوبیت تحصیلی با حذف مسیرهای غیر معنی‌دار

## بحث و نتیجه‌گیری

هدف پژوهش حاضر پیش‌بینی عملکرد تحصیلی بر اساس متغیرهای حمایت خانواده، حمایت دوستان و حمایت دیگران با نقش میانجی خودکارآمدی تحصیلی، تاب‌آوری تحصیلی و مجذوبیت تحصیلی بود. در ادامه یافته‌های پژوهش حاضر با ملاحظه شواهد پژوهشی گذشته مورد بررسی و تبیین قرار گرفته است.

یافته‌ی بدست آمده از پژوهش حاضر مبنی بر رابطه حمایت خانواده با عملکرد تحصیلی با نتایج پژوهش‌های بهار (۲۰۱۰) و پورسید، متولی، پورسید و براهیمی (۱۳۹۴) و رابطه حمایت دوستان با عملکرد تحصیلی با نتیجه پژوهش پورسید، متولی، پورسید و براهیمی (۱۳۹۴) همسو و هماهنگ بود. در تبیین نتایج بدست آمده مبنی تأثیر مستقیم حمایت خانواده و حمایت دوستان بر عملکرد تحصیلی می‌توان گفت بنا به اظهار ماتاناه، بروکس، برند، کیومی و آیرز (۲۰۱۲) ممکن است آن دسته از دانشجویانی که به لحاظ تحصیلی موفق‌تر هستند، در جستجوی حمایت از جانب اساتید و هم‌تایان نیز باشند. بنابراین، هنگامی که حمایت تأمین شود، این دانشجویان ممکن است بهتر بتوانند روی مطالعات‌شان تمرکز نمایند و با مطالبات تحصیلی افزوده دانشگاهی کنار بیایند. به این ترتیب، دانشجویانی که به لحاظ تحصیلی موفق هستند، هم در جستجوی حمایت اجتماعی بیشتری بوده و هم مزایایی از این حمایت کسب می‌نمایند. به عبارت دیگر، دریافت حمایت بیشتر از سوی خانواده و اجتماع، نتایج تحصیلی مثبت‌تری به بار می‌آورد (کولی<sup>۱</sup> و همکاران، ۲۰۱۶).

نتیجه‌ی حاصل از پژوهش حاضر مبنی بر اینکه حمایت دیگران با عملکرد تحصیلی ارتباط معنی‌داری ندارد، با نتیجه پژوهش بهار (۲۰۱۰) همسو و با پژوهش پورسید و همکاران (۱۳۹۴) ناهمسو بود. البته شایان توجه است که همبستگی ساده حمایت دیگران با عملکرد تحصیلی مثبت و معنی‌دار بود؛ اما در مدل تحلیل مسیر و در کنار سایر متغیرها و به علت همپوشی با سایر متغیرها نقش معنی‌داری در تبیین عملکرد تحصیلی نداشت.

یافته‌ی بدست آمده از پژوهش حاضر مبنی بر رابطه حمایت خانواده با خودکارآمدی تحصیلی با نتایج پژوهش‌های جمالی، نوروزی و طهماسبی (۱۳۹۲)، مرادی، حاجی یخچالی و مروتی (۱۳۹۴)، بلند، انتظاری و سعادت (۱۳۹۶)؛ رابطه حمایت دوستان با خودکارآمدی تحصیلی با نتیجه پژوهش مرادی، حاجی یخچالی و مروتی (۱۳۹۴) و رابطه حمایت دیگران با خودکارآمدی تحصیلی با نتایج پژوهش‌های جمالی، نوروزی و طهماسبی (۱۳۹۲) و

مرادی، حاجی یخچالی و مروتی (۱۳۹۴) همسو و هماهنگ بود. در تبیین نتیجه بدست آمده می‌توان گفت خودکارآمدی تحصیلی به طور عملیاتی به عنوان باور یک دانش‌آموز به توانایی‌هایش که می‌تواند یک تکلیف معین را انجام دهد و پیامدهای مطلوب را ایجاد نماید، تعریف شده است. این باورها بر اساس تجارب مثبت یا منفی گذشته، با مشاهده دانش‌آموزان دیگر، معلمان یا الگوهای نقشی که در موقعیت‌های کاملاً مشابه هستند یا در توانایی‌ها و مهارت‌ها مشابه هستند و خوب یا ضعیف، با دریافت بازخورد مثبت یا منفی از دیگران و با حالات هیجانی مثبت و منفی‌شان انجام می‌دهند، رشد می‌یابند (اکرام و غضنفر، ۲۰۱۴). بنابراین، اعضای خانواده‌ای که فرزندان خود را تشویق می‌کنند تا فعالیت‌های متفاوت را امتحان کنند و تلاششان را حمایت و تشویق می‌کنند، به افزایش حس توانمندی فرزندانشان در برخورد با چالش‌ها، کمک خواهند نمود (اسچانک و دایندتو، ۲۰۱۶).

یافته‌ی بدست آمده از پژوهش حاضر مبنی بر اینکه خودکارآمدی تحصیلی با عملکرد تحصیلی در ارتباط است، با نتایج پژوهش هادسن (۲۰۰۷)، عبدالمطلب و ساها (۲۰۱۳)، دوگان (۲۰۱۵)، مرادی، حاجی یخچالی و مروتی (۱۳۹۴) و صدوقی (۱۳۹۷) همسو و هماهنگ بود. در تبیین نتیجه بدست آمده می‌توان گفت که بنا به اظهار روحی و همکاران (۱۳۹۲) خودکارآمدی به باورهای فرد درباره توانایی‌هایش در یادگیری یا انجام کارهای مهم در زندگی اطلاق می‌شود و یکی از مهم‌ترین عوامل پیش‌بینی‌کننده موفقیت در کارها می‌باشد، بنابراین خودکارآمدی بر عملکرد و موفقیت تحصیلی دانشجویان مؤثر خواهد بود. به عبارت دیگر دانشجویانی که دارای خودکارآمدی تحصیلی بالا هستند، از راهبردهای شناختی مؤثر در یادگیری، بیشتر استفاده می‌کنند، زمان و محیط یادگیری‌شان را به‌طور مؤثرتری مدیریت می‌کنند و بر تلاش خودشان بهتر نظارت داشته و آن را بهتر تنظیم می‌کنند. بنا به اعتقاد عبدالمطلب و ساها (۲۰۱۳) رابطه بین خودکارآمدی تحصیلی و عملکرد تحصیلی می‌تواند از منظری درک شود که دانشجویان دارای حس کارآمدی بالا، ظرفیت پذیرش تکالیف چالش برانگیزتر، توانایی بالا برای سازماندهی وقت خود و استقامت افزوده در مواجهه با موانع دارند. آنها، سطح اضطراب پایین‌تر و انعطاف‌پذیری در استفاده از

- 
1. Akram & Ghazanfar
  2. Schunk & DiBenedetto



راهبردهای یادگیری نشان می‌دهند و توانایی بالایی برای انطباق با محیط‌های آموزشی متفاوت دارند.

در تأیید یافته‌ی بدست آمده از پژوهش حاضر مبنی بر اینکه خودکارآمدی تحصیلی با تاب‌آوری تحصیلی در ارتباط است، نتایج بررسی کی و پیدگن<sup>۱</sup> (۲۰۱۳) نیز نشان داد که خودکارآمدی تحصیلی پیش‌بینی کننده معنی‌دار تاب‌آوری می‌باشد. در تبیین نتیجه بدست آمده می‌توان گفت که افراد دارای انتظارات خودکارآمدی بیشتر نسبت به افراد با کارآمدی کم‌تر، احتمالاً بیشتر در جست‌وجوی راه‌حل‌های مناسب مشکلات و مسائل هستند. به عبارت دیگر، باور فرد به توانمند بودن، شناخت، نگرش، رفتار و عملکرد فرد را در جهت استفاده از تمام ظرفیت‌ها به منظور تاب‌آوری در شرایط دشوار شکل می‌دهد (جلیلی و حسینچاری، ۱۳۸۹).

یافته‌ی دیگر پژوهش مبنی بر رابطه تاب‌آوری تحصیلی با عملکرد تحصیلی، با نتایج پژوهش‌های کوتز و نیمان (۲۰۱۳)، صدوقی (۱۳۹۷) همسو و هماهنگ بود. در بررسی نوتنی و کرمکوا<sup>۲</sup> (۲۰۱۶) نیز بین تاب‌آوری و عملکرد تحصیلی رابطه وجود داشت. در تبیین این نتیجه می‌توان گفت دانش‌آموزان تاب‌آور به علت اینکه باور دارند می‌توانند مطالب و اطلاعات ارائه شده در کلاس را دریابند و به خوبی از پس تکالیف و آزمون‌ها برآیند، به لحاظ تحصیلی نیز ممتاز هستند (فالز، ۲۰۱۰).

همچنین یافته‌ی این پژوهش مبنی بر رابطه تاب‌آوری تحصیلی با مجذوبیت تحصیلی، با نتایج پژوهش‌های فین و راک (۱۹۹۷)، شریف موسوی (۱۳۹۴) و شریف موسوی و حجازی (۱۳۹۴) همسو و هماهنگ بود. در تبیین نتیجه حاصله می‌توان گفت اعمال کنترل بر شرایط تهدید کننده و چالش‌برانگیز و توانایی ایجاد سازگاری مثبت، بر طبق نظر گارمزی و ماستن<sup>۳</sup> (۱۹۹۱) تاب‌آوری را در انسان افزایش می‌دهد. توانایی کنارآمدن با شرایط چالش‌برانگیز و سخت، مانند شرایطی که ممکن است پیش روی دانشجویان قرار گیرد، آن‌ها را از تجربه احساس ناکامی دور نگه داشته و شرکت فعال و سازنده آن‌ها را در محیط آموزشگاه به دنبال دارد (مشایخی دولت‌آبادی و محمدی، ۱۳۹۳).

- 
1. Keye & Pidgeon
  2. Novotný & Křeménková
  3. Garmezy & Masten

یافته‌ی بدست آمده از پژوهش حاضر مبنی رابطه مجذوبیت تحصیلی با عملکرد تحصیلی، با نتیجه پژوهش کاساسو- هالگادو<sup>۱</sup> و همکاران (۲۰۱۳)، جاناک (۲۰۱۴)، هاف و لاپاس (۲۰۱۴)، لی (۲۰۱۴) و نظری تلخابی (۱۳۹۳) همسو و هماهنگ بود. در تبیین این نتیجه می‌توان گفت دانش آموزان مجذوب، بادقت‌تر، برانگیخته‌تر، درگیر و مشتاق‌تر برای مشارکت در کلاس هستند (هاف و لاپاس<sup>۲</sup>، ۲۰۱۴). در حقیقت، مجذوبیت زمانی اتفاق می‌افتد که دانشجویان انرژی و تعهدشان نسبت به محیط یادگیری را هم در داخل و هم در خارج از کلاس درس سرمایه‌گذاری کنند و با اشتیاق کامل، تلاش مورد نیاز برای دستیابی به سطوح بالای موفقیت تحصیلی، اجتماعی و هیجانی ارائه نمایند (دری، پیکرال، شامر و ویلامز<sup>۳</sup>، ۲۰۱۶). بنابراین مجذوبیت و غرق شدن در تکالیف یادگیری تأثیر مثبتی بر عملکرد تحصیلی دانشجویان دارد.

در هماهنگی با نتایج بدست آمده از پژوهش حاضر مبنی بر اینکه حمایت خانواده، حمایت دوستان و حمایت دیگران با میانجی‌گری خودکارآمدی تحصیلی، تاب‌آوری تحصیلی و مجذوبیت تحصیلی با عملکرد تحصیلی رابطه دارند، ساییرداگ<sup>۴</sup> (۲۰۱۲) در بررسی خود بدین نتیجه دست یافت که حمایت اجتماعی به طرز معناداری خودکارآمدی تحصیلی را تبیین می‌کند. در پژوهش نارایانان و ونگ‌آن<sup>۵</sup> (۲۰۱۶) حمایت اجتماعی ادراک شده و خودکارآمدی پیش‌بینی‌کننده‌های معنی‌دار تاب‌آوری در میان دانشجویان بودند. مطالعات، روابط مثبت بین خودکارآمدی و موفقیت تحصیلی (بایر<sup>۶</sup>، ۲۰۱۴) و خودکارآمدی و عملکرد تحصیلی (شکالاکا<sup>۷</sup>، ۲۰۱۳، میرا و جامانا<sup>۸</sup>، ۲۰۱۵) را نشان داده است. پژوهش منگی<sup>۹</sup> (۲۰۱۱) نشان داد که اگر حمایت اجتماعی فراهم شده از جانب خانواده، دوست و معلم و باور خودکارآمدی افزایش یابد، سطح مجذوبیت تحصیلی و عملکرد تحصیلی نیز

1. Casuso-Holgado
2. Hoff & Lopus
3. Dary, Pickeral, Shumer & Williams
4. Çayırdağ
5. Narayanan & Weng Onn
6. Baier
7. Shkullaku
8. Meera & Jumana
1. Mengi

افزایش می‌یابد (کیزیلداگ، دمیرتاس - زارباز و زارباز، ۲۰۱۷). کامفرت و ورنیسا<sup>۲</sup> (۲۰۱۶) نیز در پژوهش خود بدین نتیجه دست یافتند که رابطه مثبت معنی‌دار بین حمایت والدینی و عملکرد تحصیلی وجود دارد. در مطالعه کوتز و نیمان<sup>۳</sup> (۲۰۱۳) هر سه بعد تاب‌آوری (تحصیلی، هیجانی و رفتاری) با عملکرد تحصیلی ارتباط معنادار داشتند. سایر شواهد نیز حاکی از آن است که تاب‌آوری تحصیلی با مجذوبیت تحصیلی همبستگی دارد (فین و راک، ۱۹۹۷) و شاخص مهمی برای موفقیت تحصیلی یادگیرندگان می‌باشد (میرندا<sup>۴</sup>، ۲۰۱۵). نتایج مطالعه دوگان<sup>۵</sup> (۲۰۱۵) حاکی از آن است که مجذوبیت شناختی و احساس خودکارآمدی تحصیلی، عملکرد تحصیلی را پیش‌بینی می‌کند.

برای تبیین نتایج بدست آمده مبنی بر اینکه حمایت خانواده، حمایت دوستان و حمایت دیگران با میانجی‌گری خودکارآمدی تحصیلی، تاب‌آوری تحصیلی و مجذوبیت تحصیلی بر عملکرد تحصیلی اثر غیر مستقیم دارد، می‌توان گفت به عقیده ورنر<sup>۶</sup> (۱۹۸۴) روابط خانوادگی قوی، حمایت والدینی و کمک در دستیابی به موفقیت به دانش‌آموزان در خطر کمک می‌کند تا باور کنند که زندگی معنی‌دار است و آنها قدری کنترل به روی زندگی خود دارند. بنابراین، به نظر می‌رسد که یک رابطه حمایت‌بخش با یک بزرگسال می‌تواند به پرورش حس قوی خودکارآمدی کمک کند. این، به نوبه خود، می‌تواند کودکان و نوجوانان را با توان و عزم رویارویی با رویدادهای نامطلوب، مجهز کند (فالن، ۲۰۱۰). بنا به اعتقاد پاک نهاد و مداحی (۱۳۹۶) بین تاب‌آوری و حمایت اجتماعی رابطه معناداری وجود دارد یعنی اینکه هرچه قدر حمایت اجتماعی دانشجویان بیشتر تأمین شود به همان نسبت تاب‌آوری آن‌ها افزایش می‌یابد. در پژوهش نارایانان و ونگ آن<sup>۷</sup> (۲۰۱۶) حمایت اجتماعی ادراک شده و خودکارآمدی پیش‌بینی‌کننده‌های معنی‌دار تاب‌آوری در میان دانشجویان بودند. در بررسی مرادی، حاجی یخچالی و مروتی (۱۳۹۴) رابطه حمایت اجتماعی با عملکرد تحصیلی از طریق خودکارآمدی تحصیلی معنی‌دار بود. حمایت اجتماعی می‌تواند از راه‌های

---

2. Karademas

3. Coward & Reed

4. Comfort O & Veronica

5. Kotzé & Niemann

6. Miranda

7. Dogan

8. Werner

9. Narayanan & Weng Onn

مختلفی مانند ارائه تشویق از طرف خانواده و کمک دوستان در زمان کار کلاسی و حمایت عاطفی از سوی آن‌ها بر میزان خودکارآمدی آن‌ها تأثیر بگذارد و این احساس خودکارآمدی منجر به دریافت بازخورد مثبت در فرد و ارتقاء عملکرد تحصیلی می‌شود. این نتایج همچنین با نظریهٔ دل‌بستگی بالبی<sup>۱</sup> (۱۹۶۹) همسو است. دانش‌آموزانی که از حمایت خانواده‌های خود بهره‌مند هستند و این حمایت را درک کرده‌اند، احساس می‌کنند که می‌توانند در رویارویی با مشکلات، عملکرد بهتری داشته باشند (همتی و غفاری، ۱۳۹۵).

همسو با یافته‌ی بدست آمده از پژوهش حاضر مبنی بر اینکه خودکارآمدی تحصیلی با میانجی‌گری تاب‌آوری تحصیلی و مجذوبیت تحصیلی با عملکرد تحصیلی در ارتباط است، می‌توان گفت از نظر باندورا هر چه خودکارآمدی قوی‌تر باشد، احتمال بیشتری دارد که فرد کارهای چالش‌انگیزتری را انتخاب کرده، روی آن‌ها استقامت کند و آن‌ها را با موفقیت به سرانجام برساند (مشایخی دولت‌آبادی و محمدی، ۱۳۹۳). در بررسی فین و راک<sup>۲</sup> (۱۹۹۷)، تفاوت‌های معنادار در مجذوبیت تحصیلی میان دانش‌آموزان تاب‌آور، دانش‌آموزان غیرتاب‌آور و دانش‌آموزانی که ترک تحصیل کرده بودند، وجود داشت.

در تبیین نتیجه بدست آمده از پژوهش حاضر مبنی بر اینکه خودکارآمدی تحصیلی با میانجی‌گری تاب‌آوری تحصیلی و مجذوبیت تحصیلی بر عملکرد تحصیلی اثر غیرمستقیم دارد، می‌توان گفت این تا حدی بر اساس باورهای کارآمدی است که افراد انتخاب می‌کنند چه چالش‌هایی به عهده بگیرند، چه مقدار تلاش کنند و چه مدت هنگام مواجهه با موانع و شکست‌ها استقامت کنند. حس قوی کارآمدی، آسیب‌پذیری نسبت به استرس و افسردگی را در شرایط تحمیلی، کاهش و تاب‌آوری نسبت به ناملایمات را افزایش می‌دهد (بندورا، ۲۰۰۱).

تاب‌آوری را می‌توان شامل یک حس خودکارآمدی یا خودتعیین‌گری در نظر گرفت که فرد را قادر می‌سازد تا مجذوب رفتار هدف‌گرایانه و خودتنظیمی شود. تاب‌آوری را همچنین می‌توان به عنوان شایستگی مواجهه با چالش‌های عمده برای پیشرفت یا رشد پنداشت (ماستن و کوتزورث<sup>۳</sup>، ۱۹۹۵، به نقل از فالن، ۲۰۱۰).

- 
1. Bowlby
  2. Finn & Rock
  1. Masten & Coatsworth

برای تبیین نتیجه دیگر این پژوهش مبنی بر اینکه خودکارآمدی تحصیلی با میانجی‌گری تاب‌آوری تحصیلی بر مجذوبیت تحصیلی اثر غیرمستقیم دارد، می‌توان گفت شواهد تجربی از ادعای بندورا مبنی بر اینکه باورهای خودکارآمدی از هر نظر با هر جنبه از زندگی افراد تماس دارند، حمایت می‌کنند - اینکه آیا آنها تفکر بارآور، خودناتوان‌ساز، بدبینانه یا خوش‌بینانه دارند، چه مقدار تلاش صرف یک فعالیت می‌کنند، چگونه به خوبی خودشان را بانگیزه می‌کنند و در مواجهه با ناملایمات ایستادگی می‌نمایند، چگونه تفکر و رفتار و آسیب‌پذیری‌شان را نسبت به استرس و افسردگی کنترل می‌نمایند. به عنوان پیامد، این باورها می‌توانند به طرز نیرومندی سطح دستاوردهایی که افراد در نهایت درمی‌یابند را تحت تأثیر قرار دهند. خودکارآمدی همچنین یک تعیین‌کننده جدی انتخاب‌های افراد در زندگی و پیگیری دوره‌های عمل می‌باشد. عموماً، آنها در فعالیت‌هایی که احساس شایستگی می‌کنند، درگیر می‌شوند و از فعالیت‌هایی که احساس شایستگی نمی‌کنند، اجتناب می‌کنند. این به ویژه در سطوح دبیرستان و دانشگاه جدی می‌باشد، جایی که جوانان به تدریج انتخاب‌های تحصیلی بیشتری برایشان وجود دارد (پاجارس، ۲۰۰۵). همچنین به نظر می‌رسد که خودکارآمدی با چندین توانمندساز تحصیلی دیگر، ارتباط داشته باشد. به خصوص، خودکارآمدی با استقامت بیشتر که آن را به مجذوبیت ربط می‌دهد، همراه می‌باشد (لینبرینک و پیتریچ، ۲۰۰۲). در مطالعه جانز و لافرنیر<sup>۲</sup> (۲۰۱۴) نیز، مجذوبیت و خودکارآمدی پیش‌بینی‌کننده‌های معنی‌دار تاب‌آوری بودند.

نخستین محدودیت پژوهش حاضر مربوط به طرح و ماهیت مقطعی آن می‌باشد. روابط ساختاری بین متغیرهای این پژوهش، روابط همزمانی بوده و علی نیست. بنابراین طرح استنتاج‌های علی و معلولی بر اساس یافته‌های آن امکان‌پذیر نیست. بر این اساس، به پژوهشگران پیشنهاد می‌شود با استفاده از طرح تحقیقاتی آینده‌گر که در آن در فواصل زمانی متفاوت از مفاهیم مختلف، اندازه‌گیری به عمل آورده می‌شود، روابط علی بین سازه‌های حمایت خانواده، حمایت دوستان، حمایت دیگران، خودکارآمدی تحصیلی، تاب‌آوری تحصیلی، مجذوبیت تحصیلی و عملکرد تحصیلی را در الگوی ساختاری مفروض بیازمایند.

- 
2. self-debilitating
  3. Jones & Lafreniere

محدودیت دیگر این پژوهش مربوط به ابزارهای اندازه‌گیری می‌باشد. پرسشنامه‌ها تعدادی محدودیت ذاتی (خطاهای اندازه‌گیری، پاسخ‌های قابل پذیرش اجتماعی و ...) دارند. بنابراین پیشنهاد می‌شود در پژوهش‌های بعدی از سایر روش‌های جمع‌آوری اطلاعات همچون مصاحبه استفاده گردد.

سومین محدودیت، مربوط به جامعه آماری پژوهش می‌باشد. با توجه به اینکه جامعه آماری پژوهش حاضر را دانشجویان دانشگاه پیام نور بجنورد تشکیل می‌دهند، تعمیم کارکردهای مفاهیم منتخب در مدل مفروض نیازمند انتخاب جوامع و گروه‌های نمونه دیگری نیز می‌باشد. بنابراین پیشنهاد می‌شود تا پژوهشگران در مطالعات آینده، بر روی سایر جوامع مطالعه حاضر را تکرار نمایند تا شواهدی از بسط روابط ساختاری موجود، فراهم آورند.

با توجه به ارتباط معنادار سازه‌های حمایت خانواده، حمایت دوستان، خودکارآمدی تحصیلی، تاب‌آوری تحصیلی و مجذوبیت تحصیلی با عملکرد تحصیلی دانشجویان، پیشنهاد می‌شود با برگزاری کارگاه‌ها، همایش‌ها، سمینارها و جلسات مشاوره فردی و گروهی اطلاعاتی مفید در اختیار خانواده‌ها، اساتید، مشاوران و دانشجویان قرار داد تا بتوانند با تلاش در جهت ایجاد و افزایش ویژگی‌های مساعد فردی و محیطی مرتبط با عملکرد تحصیلی، گام‌هایی مثبت در راستای بهبود کیفیت عملکرد تحصیلی و در نهایت رشد و توسعه کشور بردارند.

### سپاسگزاری

از کلیه دانشجویان عزیز دانشگاه پیام نور بجنورد که نویسندگان این مقاله را برای تکمیل پرسشنامه‌ها یاری نمودند، تقدیر و تشکر می‌گردد.

### منابع

آزاد عبدالله‌پور، محمد، شکری، امید. (۱۳۹۴). «تحلیل مشخصه‌های روانسنجی فهرست مشغولیت تحصیلی در دانشجویان ایرانی». *مجله‌ی مطالعات آموزش و یادگیری*، ۷ (۲)، ۹۰-۱۰۸.

بلند، حسن، انتظاری، مرجان، سعادت، سجاد. (۱۳۹۶). «رابطه حمایت‌های اجتماعی ادراک شده از سوی خانواده و تاب‌آوری روان‌شناختی با خودکارآمدی تحصیلی در دانشجویان». *راهبردهای آموزش در علوم پزشکی*، ۱۰ (۲)، ۱۱۵-۱۲۲.

- پاک نهاد، زهرا، مداحی، محمد ابراهیم. (۱۳۹۶). «رابطه رشد اجتماعی و حمایت اجتماعی با تاب‌آوری در دانشجویان». *پژوهش‌های روانشناسی اجتماعی*، ۲۷، ۶۶-۴۹.
- پورسید، سیدمهدی، متولی، محمد مسعود، پورسید، سیدرضا، براهیمی، زهرا. (۱۳۹۴). «رابطه استرس ادراک شده، کمال‌گرایی و حمایت اجتماعی با فرسودگی تحصیلی و عملکرد تحصیلی دانشجویان». *راهبردهای آموزش در علوم پزشکی*، ۸ (۳)، ۱۹۴-۱۸۷.
- تمنائی‌فر، محمد رضا، لیث، حکیمه، منصوری نیک، اعظم. (۱۳۹۲). «رابطه حمایت اجتماعی ادراک شده با خودکارآمدی در دانش‌آموزان». *مجله روانشناسی اجتماعی*، ۸ (۲۸)، ۳۹-۳۱.
- حجازی، الهه، سلیمانی، حمیده. (۱۳۸۹). «کیفیت دوستی، تقابل دوستی و تاب‌آوری». *مجله علوم رفتاری*، ۴ (۴)، ۳۱۹-۳۲۵.
- حسین‌زاده، علی اصغر، عزیزی، مرتضی، توکلی، حسین. (۱۳۹۳). «حمایت اجتماعی و رضایت از زندگی در نوجوانان: نقش واسطه‌ای خودکارآمدی و حرمت خود». *روانشناسی تحولی: روانشناسان ایرانی*، ۱۱ (۴۱)، ۱۱۴-۱۰۳.
- جلیلی، اکبر، حجازی، مسعود، انتصار فومنی، غلامحسین، مروتی، ذکراه. (۱۳۹۷). «رابطه فراشناخت و عملکرد تحصیلی با میانجی‌گری حل مسئله». *فصلنامه سلامت روان کودکان*، ۵ (۱)، ۹۲-۸۰.
- جلیلی، علی، حسین‌چاری، مسعود. (۱۳۸۹). «تبیین تاب‌آوری روانشناختی برحسب خودکارآمدی در دانشجویان ورزشکار و غیر ورزشکار». *رشد و یادگیری حرکتی-ورزشی*، ۶، ۱۵۳-۱۳۱.
- جمالی، مکيه، نوروزی، آریتا، طهماسبی، رحیم. (۱۳۹۲). «عوامل مؤثر بر خودکارآمدی تحصیلی و ارتباط آن با موفقیت تحصیلی در دانشجویان دانشگاه علوم پزشکی بوشهر سال ۹۲-۱۳۹۱». *مجله ایرانی آموزش در علوم پزشکی*، ۱۳ (۸)، ۶۴۱-۶۲۹.
- چگینی، طوبی، غلامعلی لواسانی، مسعود، حجازی، الهه. (۱۳۹۶). «نقش واسطه‌ای انگیزش درونی در رابطه بین ادراک از سبک‌های والدگری و تاب‌آوری تحصیلی». *روانشناسی تحولی: روانشناسان ایرانی*، ۱۳ (۵۲)، ۳۹۳-۳۸۳.

رستمی، رضا، شاه محمدی، خدیجه، قانلی، غلامحسین، بشارت، محمد علی، اکبری زردخانه، سعید، نصرت آبادی، مسعود. (۱۳۸۹). «رابطه‌ی خودکارآمدی با هوش هیجانی و حمایت اجتماعی ادراک شده در دانشجویان دانشگاه تهران». *افق دانش*، ۱۶ (۳)، ۴۶-۵۴.

رضائی، اکبر، خورشاه، محسن، مقامی، حمیدرضا. (۱۳۹۱). «بررسی رابطه ویژگی‌های شخصیتی، باورهای انگیزشی و استراتژی‌های یادگیری با عملکرد تحصیلی دانشجویان گروه‌های علوم انسانی و علوم پایه». *فصلنامه روان‌شناسی*، ۸ (۲۶)، ۲۳۷-۲۱۱.

روحی، قنبر، آسایش، حمید، بطحایی، سید احمد، شعوری بیدگلی، علیرضا، بادله، محمد تقی، 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)، ۴۵-۵۱.

سلطانی نژاد، مهرانه، آسیایی، مینا، ادهمی، بیانیه، توانایی یوسفیان، سمیرا. (۱۳۹۳). «بررسی شاخص‌های روان‌سنجی پرسشنامه تاب‌آوری تحصیلی ARI». *فصلنامه اندازه‌گیری تربیتی*، ۵ (۱۵)، ۳۴-۱۷.

سلیمی، عظیمه، جوکار، بهرام، نیک‌پور، روشنک. (۱۳۸۸). «ارتباطات اینترنتی در زندگی: بررسی نقش ادراک حمایت اجتماعی و احساس تنهایی در استفاده از اینترنت». *مطالعات روان‌شناختی*، ۵ (۳)، ۱۰۲-۸۱.

سعیدی، فریبا. (۱۳۹۰). «تأثیر آموزش مهارت‌های فراشناختی راهبردهای مطالعه بر خودکارآمدی تحصیلی و عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان دوره راهنمایی». پایان‌نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه آزاد اسلامی واحد مرودشت.

سواری، کریم. (۱۳۹۶). «اثر باورهای معرفت‌شناختی و ادراکات یادگیری بر عملکرد تحصیلی با میانجی‌گری خودکارآمدی تحصیلی». *شناخت اجتماعی*، ۶ (۱)، ۱۴۶-۱۳۱.

شریعت‌نیا، کاظم، کرد افشاری، فاطمه. (۱۳۹۳). «بررسی رابطه‌ی حمایت اجتماعی و خودکارآمدی با درگیری تحصیلی در دانشجویان دانشگاه آزاد اسلامی واحد آزاد شهر». *اولین همایش ملی علوم تربیتی و روانشناسی معنویت و سلامت*.



شریف موسوی، فاطمه. (۱۳۹۴). «تاب‌آوری تحصیلی و درگیری تحصیلی در هنرستان‌های شهر قم». اولین همایش ملی پژوهش‌های نوین در حوزه علوم انسانی و مطالعات اجتماعی ایران.

شریف موسوی، فاطمه، حجاری، الهه. (۱۳۹۴). «رابطه عوامل بافتی و درگیری تحصیلی، نقش واسطه‌ای تاب‌آوری تحصیلی». دومین کنفرانس بین‌المللی روانشناسی، علوم تربیتی و سبک زندگی.

صدوقی، مجید. (۱۳۹۷). «رابطه خودکارآمدی و تاب‌آوری تحصیلی با سازگاری و عملکرد تحصیلی دانشجویان علوم پزشکی». راهبردهای آموزش در علوم پزشکی، ۱۱ (۲)، ۷-۱۴.

طاهری نسب، الهام. (۱۳۹۱). بررسی رابطه بین سرسختی تحصیلی و تاب‌آوری تحصیلی با عملکرد و انگیزش تحصیلی دانش‌آموختگان دختر دوره متوسطه شهر اصفهان در سال تحصیلی ۹۱-۹۰. پایان‌نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه علامه طباطبایی.

عزیزی ابرقوئی، محسن. (۱۳۸۹). رابطه بین خودکارآمدی و کیفیت تجارب یادگیری با فرسودگی تحصیلی دانشجویان کارشناسی ارشد دانشگاه علامه طباطبایی تهران. پایان‌نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه علامه طباطبایی.

عشورنژاد، فاطمه. (۱۳۹۵). اثربخشی آموزش راهبردهای تنظیم هیجان بر افزایش تاب‌آوری و دلمشغولی‌های تحصیلی در دانش‌آموزان دختر نوجوان». فصلنامه روان‌شناسی کاربردی، ۱۰ (۴)، ۵۲۱-۵۰۱.

فولادوند، خدیجه، بشارت، محمدعلی، فرزاد، ولی...، شهرآرای، مهرناز و حشمتی، رسول. (۱۳۸۹). «بررسی ویژگی‌های سنجشی پرسشنامه خودکارآمدی پنداری تحصیلی». مجله علوم روانشناختی، ۹ (۳۴)، ۱۶۸-۱۵۳.

مرادی، ندا، حاجی یخچالی، علیرضا، مروتی، ذکراه. (۱۳۹۴). «رابطه علی مدیریت زمان و حمایت اجتماعی ادراک شده با بهزیستی روان‌شناختی و عملکرد تحصیلی با میانجی‌گری تنیدگی تحصیلی و خودکارآمدی تحصیلی در دانشجویان دانشگاه شهید چمران اهواز». مجله دست‌آوردهای روان‌شناختی، ۴ (۱)، ۲۲۶-۲۰۹.

مرادیان اشرف آبادی، جلال. (۱۳۹۳). رابطه علی سبک‌های فرزندپروری با عملکرد تحصیلی با میانجی‌گری خودکارآمدی تحصیلی و انگیزه پیشرفت در دانشجویان

کارشناسی دانشگاه شهید چمران اهواز. پایان‌نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه شهید چمران اهواز.

مسعودی، اکبر، محمدی، مهدی. (۱۳۸۵). «بررسی اثر محل سکونت و جنسیت بر ادراکات و عملکرد تحصیلی دانشجویان مهندسی و علوم پایه دانشگاه شیراز». *مجله علوم اجتماعی و انسانی دانشگاه شیراز*، ۲۵ (۴)، ۲۰۰-۱۸۵.

مشایخی دولت آبادی، محمد رضا، محمدی، مسعود. (۱۳۹۳). «تاب‌آوری و هوش معنوی به منزله‌ی متغیرهای پیش‌بین خودکارآمدی تحصیلی در دانش‌آموزان شهری و روستایی». *روان‌شناسی مدرسه*، ۳ (۲)، ۲۲۵-۲۰۵.

نظری تلخابی، اسماعیل. (۱۳۹۳). *رابطه حمایت اجتماعی ادراک شده و درگیری تحصیلی با عملکرد تحصیلی در بین دانش‌آموزان دبیرستانی شهرستان فراهان*. پایان‌نامه کارشناسی ارشد، دانشکده روان‌شناسی و علوم تربیتی، دانشگاه تهران.

همتی، رضا، غفاری، مسعود. (۱۳۹۵). «تحلیل چند سطحی عوامل مؤثر بر تاب‌آوری تحصیلی». *رویکردهای نوین آموزشی*، ۱۱ (۲)، ۸۷-۱۰۶.

هومن، حیدر علی. (۱۳۸۰). *تحلیل داده‌های چندمتغیری در پژوهش رفتاری*. تهران: نشر پارسا.

یارمحمدزاده، پیمان، فیض‌اللهی، زهرا. (۱۳۹۵). «تعیین رابطه حمایت اجتماعی، انگیزه تحصیلی با خودکارآمدی تحصیلی دانش‌آموزان دبیرستان‌های شهر تبریز و آذرشهر». (۱۳۹۵). *جامعه‌شناسی کاربردی*، ۲۷ (۱)، ۱۶۹-۱۵۷.

Abd-Elmotaleb, M., Saha, S. K. (2013). «The Role of Academic Self-Efficacy as a Mediator Variable between Perceived Academic Climate and Academic Performance». *Journal of Education and Learning*, 2 (3), 117-129.

Akram, B., Ghazanfar, L. (2014). «Self-efficacy and academic performance of the students of Gujrat University, Pakistan». *Academic Research International*, 5 (1), 283-290

Arslan, C. (2009). «Anger, Self-Esteem, and Perceived Social Support in Adolescence». *Social Behavior and Personality*, 37 (4), 555-564.

Bahar, H. H. (2010). «The effects of gender, perceived social support and sociometric status on academic success». *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 2, 3801-3805.

Baier, S. T. (2014). *The Role of Academic Factors, Self-Efficacy Mentoring Relationships, and Learning Communities in Persistence and Academic Success of Freshmen College Students*. Wayne State University Dissertations. Paper 870.

- Bandura, A. (2001). «Social Cognitive Theory: An Agentic Perspective». *Annu. Rev. Psychol*, 52, 1-26.
- Banerjee, R., McLaughlin, C., Cotney, J., Roberts, L., & Peereboom, C. (2016). *Promoting Emotional Health, Well-being and Resilience in Primary Schools*. Public Policy Institute for Wles, University of Sussex.
- Bergen, A. (2013). «Self-efficacy, Special Education Students, and Achievement: Shifting the Lens». *Rivier academic Journal*, 9 (2), 1-9.
- Casuso-Holgado, M. J., Cuesta-Vargas, A. I., Moreno-Morales, N., Labajos-Manzanares, M. T., Barón-López, F. J., Vega-Cuesta, M. (2013). «The association between academic engagement and achievement in health sciences students». *BMC Medical Education*, 13 (33), 1-7.
- Çayırdağ, N. (2012). *Perceived social support, academic self-efficacy and demographic characteristics as predictors of perceived stress among Turkish graduate students in the U.S.A*. Doctoral thesis, Middle East Technical University.
- Chemers, M. M., Hu, L. & Garsia, B. F. (2001). «Academic Self-Efficacy and First-Year College Student Performance and Adjustment». *Journal of Educational Psychology*, 93 (1), 55-64.
- Collie, R.J., Martin, A.J., Bottrell, D., Armstrong, D., Ungar, M., & Liebenberg, L. (2016). «Social support, academic adversity, and academic buoyancy: A person-centered analysis and implications for academic outcomes». *Educational Psychology*. DOI: 10.1080/01443410.2015.1127330.
- Comfort O, A., Veronica O. A. (2016). «Peer Group and Parental Support as Correlates of Academic Performance of Senior Secondary School Students in South West, Nigeria». *European Scientific Journal*, 12 (7), 306-315.
- Dary, T., Pickeral, T., Shumer, R., & Williams, A. (2016). «Weaving student engagement into the core practices of schools». A National Dropout Prevention, Center/ Network position paper.
- De Baca, C. (2010). «Resiliency and Academic Performance». A Review of the Literature, by Scholar Centric.
- Dogan, U. (2015). «Student Engagement, Academic Self-efficacy, and Academic Motivation as Predictors of Academic Performance». *Anthropologist*, 20 (3), 553-561.
- Elahi Motlagh, S., Amrai, K., Yazdani, M. J., Abderahim, H., Souri, H. (2011). «The relationship between self-efficacy and academic achievement in high school students». *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 15, 765-768.
- Esteve, E. B. (2008). *Well-being and Performance in Academic Settings: The Predicting Role of Self-efficacy*. Doctoral dissertation, Universitat Jaume I.
- Fallon, C. M. (2010). *School Factors That Promote Academic Resilience in Urban Latino High School Students*. Loyola University Chicago, Dissertations, Paper 122.
- Finn, J. D., Rock, D. A. (1997). «Academic Success among Students at Risk for School Failure». *Journal of Applied Psychology*, 82 (2), 221-234.

- Gunuc, S. (2014). «The Relationships between Student Engagement and Their Academic Achievement». *International Journal on New Trends in Education and Their Implications*, 5 (4), 216-231.
- Hoff, J., Lopus, J. S. (January 2014). «Does Student Engagement Affect Student Achievement in High School Economics Classes?». Prepared for presentation at annual meetings of the Allied Social Science Association, Philadelphia.
- Hudson, W. E. (2007). *The Relationship Between Academic Self-Efficacy and Resilience to Grades of Students Admitted under Special Criteria*. Doctoral dissertation, Florida State University.
- Iglesia, G., Hoffmann, A. F., Liporace, M. F. (2014). «Perceived parenting and social support: can they predict academic achievement in argentinean college students?». *Psychology Research and Behavior Management*, 7, 251-259.
- Iglesia, G., Stover, J. B., Liporace, M. F. (2014). «Perceived Social Support and Academic Achievement in Argentinean College Students». *Europe's Journal of Psychology*, 10 (4), 637-649.
- Jennings, J. M., & Angelo, T. (2006). «Student engagement: measuring and enhancing engagement with learning». Proceedings a Symposium held on Monday and Tuesday 27 and 28 March 2006 at the Frederic Wallis House Conference Centre, Lower Hutt, and New Zealand.
- Johnson, T. (2012). *Self-assessment: A means to enhance academic self-efficacy in year 12 mathematics*. Master Thesis, Massey University.
- Jowkar, B., Kojuri, J., Kohoulat, N., Hayat, A. S. (2014). «Academic Resilience in Education: The Role of Achievement Goal Orientations». *Journal of Advances in Medical Education & Professionalism*, 2 (1), 33-38.
- Kanaparan, G. (2016). *Self-efficacy and Engagement as Predictors of Student Programming Performance: an International Perspective*. Doctoral thesis, Victoria University of Wellington.
- Keye, M. D., Pidgeon, A. M. (2013). «An Investigation of the Relationship between Resilience, Mindfulness, and Academic Self-Efficacy». *Open Journal of Social Sciences*, 1 (6), 1-4.
- Kezar, A., Kinzie, J. (2006). «Examining the Ways Institutions Create Student Engagement: The Role of Mission». *Journal of College Student Development*, 47 (2), 149-172.
- Kızıldağ, S., Demirtaş-Zorbaz, S., Zorbaz, O. (2017). «School Engagement of High School Students», *Education and Science*, 42 (189), 107-119.
- Kotzé, M., Niemann, R. (2013). «Psychological resources as predictors of academic performance of first-year students in higher education». *Acta Academica*, 45 (2), 85-121.
- Lee, J.S. (2014). «The relationship between student engagement and academic performance: Is it a myth or reality?». *The Journal of Educational Research*, 107 (3), 177-185.
- Li, J., Han, X., Wang, W., Sun, G., Cheng, Z. (2018). «How social support influences university students' academic achievement and emotional exhaustion: The mediating role of self-esteem». *Learning and Individual Differences*, 61, 120-126.

- Linnebrink, E. A. Pintrich, P. R. (2002). «Motivation as an Enabler for Academic Success». *School Psychology Review*, 31 (3), 1-8.
- Mackinnon, S. P. (in press). «Perceived social support and academic achievement: Cross-lagged panel and bivariate growth curve analyses». *Journal of Youth and Adolescence*.
- Mallick, M. K., & kaur, S. (2016). «Academic Resilience among Senior Secondary School Students: Influence of Learning Environment». *Rupkatha Journal on Interdisciplinary Studies in Humanities*, 8 (2), 20-27.
- Martínez, I. M., Peñalver, J., Meneghel, I. (2016). «Take Care of Well-Being: How Facilitators and Engagement Predict Performance of University Students». *Multidisciplinary Journal for Education, Social and Technological Sciences*, 3 (1), 100-117.
- Mattanah, J. F., Brooks, L. J., Brand, B. L., Quimby, J. L., Ayers, J. F. (2012). «A Social Support Intervention and Academic Achievement in College: Does Perceived Loneliness Mediate the Relationship? ». *Journal of College Counseling*, 15, 22-36.
- Meera, K. P., Jumana, M. K. (2015). «Self-Efficacy and Academic Performance in English». Department of Education, University of Calicut.
- Miranda, J. (2015). *Academic Coaching, Student Engagement, and Instructor Best Practice*. Doctoral Study, Walden University.
- Narayanan, S. S., Weng Onn, A. C. (2016). «the influence of perceived social support and self-efficacy on resilience among first year Malaysian students». *Kajian Malaysia*, 34 (2), 1-23.
- Novotný, S., Křeménková, L. (2016). «The relationship between resilience and academic performance at youth placed at risk». Accessed on 20 July 2017: <https://www.researchgate.net/publication/313602814>.
- Pajares, F. (2005). *Self-Efficacy Beliefs of Adolescents*, Information Age Publishing.
- Robbins, S. B., Lauver, K., Le, H., Le, H., Davis, D., Langley, R., Carlstrom, A. (2004). «Do Psychosocial and Study Skill Factors Predict College Outcomes? A Meta-Analysis». *Psychological Bulletin*, 130 (2), 261-288.
- Salami, S. O. (2011). «Psychosocial Predictors of Adjustment among First Year College of Education Students». *US-China Education Review*, 8 (2), 239-248.
- Schunk, D. H., DiBenedetto, M. K. (2016). *Self-Efficacy Theory in Education from: Handbook of Motivation at School Routledge*. Accessed on: 17 Feb 2019: <https://www.routledgehandbooks.com/doi/10.4324/9781315773384.ch3>
- Shkullaku, R. (2013). «The Relationship between Self – efficacy and Academic Performance in the Context of Gender among Albanian Students». *European Academic Research*, I (4), 467-478.
- Sivandani, A., Ebrahimi Koohbanani, Sh., & Vahidi, T. (2013). «The relation between social support and self-efficacy with academic achievement and school satisfaction among female junior high school students in Birjand». *Social and Behavioral Sciences*, 84, 668 – 673.

- Trucchia, S. M., Lucchese, M. S., Enders, J. E., Fernández, A. R. (2013). «Academic performance, psychological well-being, and coping strategies». *Revista de la Facultad de Ciencias Médicas*, 70 (3), 144-152.
- Zajacova, A., Lynch, S. M., Espenshade, T. J. (2005). «Self-Efficacy, Stress, and Academic Success in College». *Research in Higher Education*, 46 (6), 677-706.

