

رابطه بین ادراک حمایت اجتماعی (خانواده، معلمان و دوستان) و باورهای هوشی با

انگیزش تحصیلی در دانش آموزان

الهام فلاح منش^۱، حمیدرضا وطن خواه^{۲*}

چکیده

هدف: پژوهش حاضر با هدف پیش‌بینی انگیزش تحصیلی بر اساس حمایت اجتماعی ادراک شده و میزان باورهای هوشی در دانش آموزان انجام شد.

روش شناسی: مطالعه حاضر توصیفی از نوع همبستگی بود. جامعه پژوهش دانش آموزان دوره ی دوم متوسطه در شهر تهران در سال تحصیلی ۹۸-۱۳۹۷ بودند. نمونه پژوهش ۱۲۰ نفر بودند که با روش تصادفی خوشه‌ای چندمرحله‌ای انتخاب شدند. داده‌ها با پرسشنامه‌های انگیزش تحصیلی (هارتر، ۱۹۸۱)، حمایت اجتماعی ادراک شده (زیمت و همکاران، ۱۹۸۸) و باورهای هوشی (عبدالفتاح و بیس، ۲۰۰۶) جمع‌آوری شد. تجزیه و تحلیل داده‌ها با استفاده از آزمون رگرسیون چندگانه خطی در نرم‌افزار SPSS-22 و در سطح معناداری ۰/۰۵ تحلیل شدند.

یافته‌ها: یافته‌ها نشان داد که حمایت خانواده، دوستان و معلمان با انگیزش تحصیلی دانش آموزان رابطه معنادار مثبت و میزان باورهای هوشی افزایشی با انگیزش تحصیلی آنان رابطه معنادار مثبت داشت. همچنین متغیرهای حمایت خانواده، دوستان و معلمان و باورهای هوشی به طور معناداری توانستند ۳۱ درصد از تغییرات انگیزش تحصیلی دانش آموزان را پیش‌بینی نمایند ($P < 0/05$).

نتیجه گیری: هر چقدر معلمان خانواده و دوستان از دانش آموز در حوزه‌های مختلف به صورت واقعی حمایت کنند روحیه آنها و ظرفیت‌های تحصیلی آنها افزایش خواهد یافت و از این رو بهبود حمایت اجتماعی ادراک شده و آموزش‌های مرتبط با باورهای هوشی می‌تواند زمینه‌ساز افزایش انگیزش تحصیلی در دانش آموزان شود.

واژه‌های کلیدی: ادراک حمایت اجتماعی، باورهای هوشی، انگیزش تحصیلی

پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی
پرتال جامع علوم انسانی

^۱ کارشناسی ارشد مشاوره و راهنمایی، دانشگاه آزاد اسلامی، واحد تهران غرب، تهران، ایران.

^۲ استادیار گروه روانشناسی و مشاوره، دانشگاه آزاد اسلامی، واحد تهران غرب، تهران، ایران. Hamid_vatankha1@yahoo.com

مقدمه

در جهان امروز از مهم ترین اهداف نظام های تعلیم و تربیت، پرورش فراگیرانی با انگیزه، هدفمند، پیشرفت گرا و کارآمد است (گاوریلوا، دوناویو، گالانت و گاوریلوا؛ ۲۰۱۹). دانش روانشناسی به ویژه در حیطه ی انگیزش، یادگیری و عملکرد فراگیران با تکیه بر یافته های پژوهشی خود، همواره بیشترین نقش را در این مسیر ایفا کرده است (سلیمی، بارخدا و محمدیان شریف، ۱۳۹۳). در همین زمینه، یکی از متغیرهای مهم که در سال های اخیر مورد توجه پژوهشگران قرار گرفته، انگیزش تحصیلی^۱ است (کرشمان، وک، لاتک، جنسن و گراناستاج، ۲۰۱۹). از آن جا که انگیزش نقش مهمی در برون دادهای شناختی، رفتاری و عاطفی دانش آموزان دارد، بر این اساس در دهه های اخیر دغدغه پژوهشگران، شناخت و فهم انگیز در حوزه آموزش و نقش آن در برون دادهای تحصیلی بوده است (گوای، مورین، ولویس و والرند؛ ۲۰۱۵). انگیزش تحصیلی برای کسب دانش، طی کردن مسیر تحصیلی و تقویت خودپنداره ی مثبت، امری ضروری است (هایدی و هاراکویز؛ ۲۰۰۰).

مفهوم انگیزش تحصیلی، تفاوت میزان تلاش برای انجام تکالیف درسی را بازگو می کند (انتویستل؛ ۱۹۸۸). در واقع انگیزش قلب یادگیری است. انگیزش مایه جنبش انسان و عامل آغاز کننده، راهنما و نگه دارنده رفتار تا زمان دست یابی به هدف مطلوب است. یکی از دیدگاه های چند مفهومی که انگیزش تحصیلی را بهتر تبیین می کند، نظریه خود تعیینی است (لیتالین^۲ و همکاران، ۲۰۱۷). این نظریه توسط دسی و ریان مطرح شده و دیدگاه چند بعدی نسبت به انگیزش داشته و بین کمیت، مقدار و شدت انگیزش با کیفیت و انواع آن تفاوت قائل است. بدین معنی که عوامل درونی و بیرونی را دخیل دانسته و بین انواع حالات انگیزش بر اساس دلایل و اهداف، تفاوت قائل شده است (ریان و دسی؛ ۲۰۰۰).

به طور کلی در طول ۲۰ سال گذشته، تحقیقات انجام شده در چارچوب نظریه خود تعیینی نشان می دهند که جهت گیری های انگیزشی افراد، تاثیر عمده ای روی فعالیت و پیامدهای آن در پی دارد. بدین معنی که جهت گیری انگیزشی افراد تعیین کننده ی نوع فعالیت افراد و نتایج آن می باشد. همچنین از این نظریه به عنوان یک نظریه کلان درباره انگیزش بشر یاد می شود و مسائل اساسی از قبیل رشد فردی، خودتنظیمی، نیازهای روانی، اهداف زندگی، آرمان ها، نشاط و انرژی، روابط فرهنگ با انگیزش و تاثیر محیط اجتماعی بر انگیزش را بررسی می کند. در ضمن این نظریه به طور گسترده ای در حوزه های مختلف زندگی کاربرد دارد (بم بنوتی؛ ۲۰۱۶). انگیزش دانش آموزان به طور طبیعی باید با علاقه ی آن ها به مشارکت در فرایند یادگیری ارتباط داشته باشد، از طرفی نیز به دلایل و اهداف زمینه ساز این مشارکت یا عدم مشارکت در فعالیت های آموزشی نیز توجه دارد (راس، پرکینز و بادی؛^۱

¹ -Gavrilova, Donohue, Galante & Gavrilova

² -academic motivation

³ -Kretschmann, Vock, Lüdtke, Jansen & Gronostaj

⁴ -Guay, Morin, Valois & Vallerand

⁵ -Hidi & Harackiewicz

⁶ -Entwistle

⁷ -Litalien

⁸ -Deci

⁹ -Bembenutty

¹ - Ross, Perkins & Bodey ⁰

۲۰۱۶). هر چند ممکن است دانش آموزان به طور یکسان برای انجام تکلیف برانگیخته باشند، اما منبع انگیزش می تواند متفاوت باشد، دانش آموزی که از درون برانگیخته شده و فعالیتی را می پذیرد برای خود آن فعالیت لذت ناشی از آن یادگیری و یا احساس کمال گرایی حاصل از آن و دانش آموزی که از بیرون برانگیخته شده باشد، بدین منظور تکلیف خود را انجام می دهد که پاداشی کسب کند یا از تنبیهات ناشی از عدم انجام دادن دوری کند (اسپالدینگ، ترجمه یعقوبی و خوش خلق، ۱۳۹۰). بنا بر آن چه گفته شد، انگیزش تحصیلی سازه ای کلیدی در فهم علت فعالیت های دانش آموزان می باشد و به دلیل تاثیر انگیزش تحصیلی بر موفقیت دانش آموزان، پژوهشگران در صدد بررسی و شناسایی عوامل مرتبط با آن برآمده اند (پورسید، فولادچنگ و پورسید، ۱۳۹۸).

یکی از عوامل مرتبط با انگیزش تحصیلی، ادراک حمایت اجتماعی است (سونگ، بونگ، لی و کیم، ۲۰۱۵). حمایت اجتماعی مفهومی چندبعدی است که به اشکال و طرق مختلفی تعریف شده است. برخی از پژوهشگران حمایت اجتماعی را میزان برخورداری از محبت، همراهی، مراقبت، احترام، توجه و کمک دریافت شده توسط فرد از سوی افراد یا گروه های دیگر نظیر خانواده، دوستان و دیگران تعریف کردند (هیانگ، وانگ، لی و ان، ۲۰۱۹). ادراک حمایت اجتماعی به ادراک افراد از میزان حمایت ارائه شده از طریق شبکه های اجتماعی اشاره دارد. درک حمایت از دریافت آن مهم تر است. به عبارت دیگر، درک و نگرش فرد نسبت به حمایت دریافت شده مهم تر از میزان حمایت ارائه شده به شخص می باشد (ایوانز، استیل و دی لیلو، ۲۰۱۳). نتایج پژوهش های مختلف نشان می دهد کاهش حمایت اجتماعی با افزایش احساس تنهایی و ناامیدی، کاهش کیفیت زندگی، افزایش نشانه های افسردگی و افکار خودکشی همراه است (ویلسون، ویس و شوک، ۲۰۲۰).

نتایج پژوهش کینا (۱۳۹۵) بیانگر این بود که بین حمایت اجتماعی ادراک شده و انگیزش تحصیلی دانش آموزان متوسطه رابطه وجود دارد. همچنین یافته های پژوهش ابوطالبی، خامسان و راستگو مقدم (۱۳۹۷) نشان می دهد بین میزان حمایت ادراک شده از سوی والدین و هم کلاسی ها با بهزیستی ذهنی دانش آموزان رابطه مثبت و معنادار وجود دارد. بنظر می رسد یکی دیگر از عوامل مرتبط با انگیزش تحصیلی، باورهای هوشی است (آدامز، بتز و درینگنبرگ، ۲۰۱۹). باورهای هوشی نظام هایی معنایی هستند که به رفتارهای فرد جهت می دهند و پیش بینی رفتار او را برای دیگران ممکن می سازند. به عبارت دیگر، باورهای هوشی زیربنای قضاوت فرد درباره خود است (تان، یوق، دسمت و پریرا، ۲۰۱۸). باورهای هوشی شامل باور افزایشی^۹ و باور ذاتی^۱ است. باور هوشی افزایشی به این موضوع اشاره دارد که هوش کیفیتی انعطاف پذیر و قابل افزایش است. در مقابل، باور ذاتی در مورد هوش بیان می کند که هوش کیفیتی ثابت و غیر قابل افزایش است (دوئک و لگت، ۱۹۸۸). باورهای هوشی چارچوب

¹ -perceived social support

² -Song, Bong, Lee & Kim

³ -Huang, Wang, Li & An

⁴ -Evans, Steel & DiLillo

⁵ -Wilson, Weiss & Shook

⁶ -intelligence beliefs

⁷ -Adams, Betz & Dringenberg

⁸ -Tan, Yough, Desmet & Pereira

⁹ -incremental belief

¹ -fixed belief 0

¹ -Dweck & Legget 1

های شناختی - انگیزشی متفاوتی را برای فراگیران ایجاد می کنند و بنابراین زمانی که فراگیر یکی از انواع باورهای هوشی را می پذیرد، این باور بر چگونگی روبه روشن شدن با تکالیف یادگیری تأثیر می گذارد (فورنهام، ۲۰۱۴). فراگیرانی که دارای باور افزایشی در مورد هوش هستند بر بهبود شایستگی هایشان و اکتساب دانش جدید تأکید دارند. برای این منظور، ایشان به دنبال موقعیتهای چالش برانگیزی هستند که نیازمند تلاش است و سبب بالا رفتن یادگیری می شود. فراگیران با باور هوشی ذاتی برای غلبه بر مشکلات حداقل تلاش را به خرج میدهند و هنگام مواجهه با چالشها به راحتی تسلیم می شوند (دوک و ملدن، ۲۰۰۵). نتایج پژوهش های مختلف نشان می دهد باورهای افراد بر رفتار و پیشرفت تحصیلی آنان تأثیر بسزایی دارد (گوندرسون، هامدن، سورهاگن و دی استر، ۲۰۱۷). پژوهشگران متعددی در پژوهش های خود دریافته اند که باورهای هوشی افزایشی پیش بینی کننده برانگیختگی کمتر هیجانی (چن و پاچارس، ۲۰۱۰)، رضایت از مدرسه و لذت از زندگی (مارتین، نجد، کولمر و لیم، ۲۰۱۳) و پیشرفت تحصیلی (کولر، میر، ساب و بامرت، ۲۰۱۹) هستند.

در همین راستا نتایج پژوهش دیاکانو-گراسیم، تپوردی، مایرین و روسو^۷ (۲۰۱۹) نشان داد بین باورهای هوشی و انگیزش تحصیلی رابطه معناداری وجود دارد. قنبری طلب، شیخ الاسلامی، فولاد چنگ و حسین چاری (۱۳۹۷) در پژوهش خود نشان دادند بین باورهای هوشی افزایشی و بهزیستی مدرسه رابطه معنادار وجود دارد. از آن جا که دانش آموزان، بزرگسالان آینده جامعه بوده و میزان برخورداری آنان از انگیزش تحصیلی بسیار ضروری است بنابراین شناسایی عوامل موثر بر این متغیر ضروری و حائز اهمیت است. هم چنین یافته های حاصل از این پژوهش ها می تواند اطلاعات و مفید و مناسبی را برای مسئولان آموزشی بویژه مدارس و والدین فراهم آورد تا در این راستا بتوانند برنامه ها و اقدامات مناسبی را به منظور افزایش انگیزش تحصیلی دانش آموزان طراحی و اجرا کنند. با توجه به مطالب گفته شده و با در نظر گرفتن خلاء پژوهشی در زمینه بررسی رابطه متغیرهایی نظیر ادراک حمایت اجتماعی و باورهای هوشی با انگیزش تحصیلی، پژوهش حاضر در صدد پاسخگویی به این سوال است که بین ادراک حمایت اجتماعی (خانواده، معلمان و دوستان) و باورهای هوشی با انگیزش تحصیلی در دانش آموزان رابطه وجود دارد؟

روش پژوهش

این تحقیق را می توان از نظر هدف، از نوع تحقیقات کاربردی و از لحاظ نحوه ی گردآوری داده ها تحقیق توصیفی از نوع همبستگی دانست. جامعه آماری پژوهش حاضر دانش آموزان دوره ی دوم متوسطه در شهر تهران در سال تحصیلی ۹۸-۱۳۹۷ بودند. به منظور توزیع یکنواخت نمونه، از مناطق طبقه بندی شده شهر تهران، ۲ منطقه ی ۲ و ۶ به تصادف انتخاب شد. در هر یک از مناطق یک مدرسه برای جمع آوری اطلاعات انتخاب شد (مدارس نیکان، و

¹ -Furnham

² -Molden

³ -Gunderson, Hamdan, Sorhagen & D'Esterre

⁴ -Chen & Pajares

⁵ -Martin, Nejad, Colmar & Liem

⁶ -Köller, Meyer, Saß & Baumert

⁷ -Diaconu-Gherasim, Tepordei, Mairean & Rusu

وحدت اسلامی) و در هر مدرسه ۶۰ نفر دانش آموز بطور تصادفی انتخاب شدند و مورد بررسی قرار گرفتند. لذا، نهایتاً تعداد ۱۲۰ دانش آموز به عنوان گروه نمونه با روش خوشه ای چند مرحله ای انتخاب شدند. ۱۱۳ نفر براساس فرمول محاسبه حجم نمونه در پژوهش های پیش بینی (فرمول پلنت) محاسبه شد که به منظور افزایش تعمیم پذیری ۱۲۰ نفر به عنوان نمونه انتخاب شدند.

پرسشنامه استاندارد انگیزش تحصیلی هارتر^۱ شامل ۳۳ گویه و هدف آن بررسی انگیزش تحصیلی می باشد. این ابزار شکل اصلاح شده مقیاس هارتر (۱۹۸۱) به عنوان یک ابزار سنجش انگیزش تحصیلی است. مقیاس اصلی هارتر، انگیزش تحصیلی را با سؤال های دوقطبی می سنجد که یک قطب آن انگیزش درونی و قطب دیگر انگیزش بیرونی است و پاسخ آزمودنی به موضوع هر سؤال فقط می تواند یکی از دلایل بیرونی یا درونی را دربرداشته باشد. از آنجا که در بسیاری موضوع های تحصیلی انگیزه های درونی و بیرونی هر دو نقش دارند، لپر، کارپوس و اینگار^۲ (۲۰۰۵) مقیاس هارتر را به شکل مقیاس های معمول درآوردند که هر سؤال تنها یکی از دلایل انگیزش درونی و بیرونی در نظر می گیرد. نمره گذاری این پرسشنامه بر اساس مقیاس لیکرت (هیچ وقت، ۱؛ به ندرت، ۲؛ گاهی اوقات، ۳؛ اکثر اوقات، ۴؛ تقریباً همیشه، ۵) می باشد. روایی پیش بین این پرسشنامه از طریق همبستگی معنی دار بین انگیزش درونی، با گزارش های معلم از انگیزش درونی تایید شد. همچنین بین انگیزش درونی و بیرونی و نیز پاره مقیاس های آن ها و دو شاخص عینی پیشرفت تحصیلی از جمله نمره های درسی و نمره های پیشرفت تحصیلی، همبستگی معناداری به دست آمد (لپر، کارپوس و اینگار، ۲۰۰۵). پایایی این پرسشنامه توسط ظهیری و رجبی (۱۳۸۸) ۰/۹۲ گزارش شده است. در مطالعه حاضر پایایی کل با روش آلفای کرونباخ ۰/۸۹ بدست آمد.

^۳ پرسشنامه پرسشنامه حمایت اجتماعی ادراک شده توسط زیمت، داهلم، زیمت و فارلی^۴ (۱۹۸۸) ساخته شد. این ابزار دارای ۱۲ گویه و ۳ بعد خانواده، دوستان و دیگران (هر بعد ۴ گویه) است که با استفاده از مقیاس پنج درجه ای لیکرت (۱=کاملاً مخالفم تا ۵=کاملاً موافقم) نمره گذاری می شوند. نمره ابزار با مجموع نمره گویه ها بدست می آید، لذا دامنه نمرات کل ابزار ۱۲ تا ۶۰ و هر بعد ۴ تا ۲۰ و نمره بالاتر نشان دهنده حمایت اجتماعی ادراک شده بیشتر می باشد. زیمت و همکاران (۱۹۸۸) روایی صوری و محتوایی ابزار را تایید و پایایی را با روش آلفای کرونباخ برای کل ابزار ۰/۹۲ و برای ابعاد خانواده، دوستان و دیگران به ترتیب ۰/۸۷، ۰/۸۵ و ۰/۹۰ گزارش کردند. همچنین سلیمی، جوکار و نیکپور (۱۳۸۸) پایایی ابزار را با روش آلفای کرونباخ ۰/۸۷ گزارش کردند (به نقل از نیازآذری، عبداللهی، سیفی، امین الشریعه و بهادری جهرمی، ۱۳۹۶). علاوه بر آن احمدی، عابدی پریجا، حبیبی، صادقی و مداحی (۱۳۹۵) پایایی ابعاد خانواده، دوستان و دیگران را با روش آلفای کرونباخ به ترتیب ۰/۸۶، ۰/۸۶ و ۰/۸۲ گزارش کردند. در مطالعه حاضر پایایی کل و ابعاد مذکور با روش آلفای کرونباخ به ترتیب ۰/۸۵، ۰/۷۹، ۰/۸۴ و ۰/۸۳ بدست آمد.

^۱ -Harter

^۲ - Lepper MR, Corpus JH & Iyengar

^۳ -perceived social support questionnaire

^۴ -Zimet, Dahlem, Zimet & Farley

در پژوهش حاضر، برای اندازه گیری باورهای هوشی از مقیاس ۳۱ ماده ای باورهای هوشی^۱ (نظریه ضمنی هوش) عبدالفتاح و بیتس (۲۰۰۶) استفاده شد. در این پرسشنامه، نمره گذاری سؤالات براساس مقیاس ۵ درجه ای لیکرت است. این پرسشنامه شامل دو خرده مقیاس باورهای هوشی ذاتی و باورهای هوشی افزایشی می باشد. ضرایب آلفای کرونباخ گزارش شده توسط عبدالفتاح و بیتس (۲۰۰۶)، برای خرده مقیاس نظریه افزایشی هوش ۰/۸۲ و برای خرده مقیاس نظریه ذاتی هوش ۰/۷۴ می باشد. محبی نورالدین و نند و همکاران (۱۳۹۲)، برای برآورد روایی ملاکی مقیاس باورهای هوشی عبدالفتاح و بیتس (۲۰۰۶)، از مقیاس نظریه ضمنی هوش دوپیرات و مارین استفاده کردند، که ضرایب همبستگی بین خرده مقیاس های نظریه افزایشی و نظریه ذاتی هوش در دو مقیاس محاسبه شد و در سطح ۰/۰۰۱ معنادار بود. همچنین، برای محاسبه روایی سازه مقیاس، از تحلیل عامل اکتشافی و تأییدی استفاده شد و نتایج مؤید آن است که ساختار مقیاس نظریه ضمنی هوش برآزش قابل قبولی با داده ها داشته است. در نهایت، محبی نورالدین و نند، شهنی بیلاق و پاشا شریفی (۱۳۹۲) با توجه به شاخصهای روانسنجی محاسبه شده نتیجه گیری کردند که مقیاس مورد نظر برای ارزیابی باورهای هوشی می تواند مورد استفاده پژوهشگران قرار بگیرد. در مطالعه حاضر پایایی ابعاد مذکور با روش آلفای کرونباخ به ترتیب ۰/۸۰ و ۰/۸۴ بدست آمد.

یافته های پژوهش

آزمودنی های ۱۸۰ دانش آموز بودند که فراوانی و درصد فراوانی ویژگی های دموگرافیک آنها به تفکیک تحصیلات، تعداد فرزندان و دامنه سنی در جدول ۱ ارائه شد.

جدول ۱. فراوانی و درصد فراوانی ویژگی های دموگرافیک دانش آموزان

متغیرها	سطوح	فراوانی	درصد فراوانی
مقطع تحصیلی	دهم	۲۹	۲۴/۱۷
	یازدهم	۳۷	۳۰/۸۳
	دوازدهم	۵۴	۴۵
جنسیت	دختر	۶۰	۵۰
	پسر	۶۰	۵۰
دامنه سنی	۱۵ سال	۲۴	۲۰
	۱۶ سال	۳۳	۲۷/۵
	۱۷ سال	۴۶	۳۸/۳۳
	۱۸ سال	۱۷	۱۴/۱۷

با توجه به نتایج جدول ۱، بیشتر دانش آموزان در مقطع دوازدهم و رده سنی ۱۷ سال بودند. همچنین نیمی از نمونه آماری پژوهش را دختران و نیم دیگر را پسران تشکیل می دادند. میانگین، انحراف استاندارد و ضرایب همبستگی پیرسون متغیرهای پژوهش در دانش آموزان در جدول ۲ ارائه شد.

¹ -intelligence belief scale

² -Abd-El-Fattah & Yates

جدول ۲. میانگین، انحراف استاندارد و ضرایب همبستگی پیرسون متغیرهای پژوهش در دانش آموزان

متغیرها	میانگین	انحراف استاندارد	۱	۲	۳	۴	۵
۱. باورهای هوشی ذاتی	۴۶/۳۷	۶/۲۴					
۲. باورهای هوشی افزایشی	۴۹/۲۱	۷/۰۲					
۳. حمایت خانواده	۱۳/۵۳	۳/۶۲	۰/۲۵**	۰/۲۲**			
۴. حمایت دوستان	۱۲/۶۵	۳/۵۰	۰/۱۷*	۰/۱۸*	۰/۳۹**		
۵. حمایت معلمان	۱۱/۶۹	۳/۳۳	۰/۱۰	۰/۴۳**	۰/۳۳**	۰/۲۸**	
۶. انگیزش تحصیلی	۹۴/۳۸	۱۰/۱۸	۰/۰۸	۰/۴۱**	۰/۳۶**	۰/۱۷*	۰/۴۸**

** $p < 0.01$, * $p < 0.05$

با توجه به نتایج جدول ۲، حمایت خانواده ($r=0.36$)، دوستان ($r=0.17$) و معلمان ($r=0.48$) با انگیزش تحصیلی دانش آموزان رابطه معنادار مثبت و میزان باورهای هوشی افزایشی ($r=0.41$) با انگیزش تحصیلی آنان رابطه معنادار مثبت دارند ($P < 0.01$). با توجه به نتایج آزمون کولموگروف-اسمیرنوف فرض نرمال بودن همه متغیرهای پژوهش تایید شد ($P > 0.05$). همچنین مقدار عامل تورم واریانس متغیرهای پیش‌بین در دامنه ۱/۱۹ تا ۲/۹۲ قرار داشت، لذا فرض هم‌خطی چندگانه به دلیل پایین‌تر بودن از مقدار ۱۰ رد می‌شود. علاوه بر آن مقدار دوربین-واتسون برای متغیر ملاک برابر با ۱/۷۴ بود، لذا فرض همبستگی پسماندها به دلیل قراردادن در دامنه ۱/۵ تا ۲/۵ رد می‌شود. در نتیجه شرایط استفاده از روش تحلیل رگرسیون چندگانه وجود دارد. نتایج رگرسیون چندگانه برای پیش‌بینی انگیزش تحصیلی بر اساس حمایت اجتماعی ادراک شده و میزان باورهای هوشی در دانش آموزان در جدول ۳ و ۴ ارائه شد.

جدول ۳. خلاصه رگرسیون چندگانه برای پیش‌بینی انگیزش تحصیلی در دانش آموزان

مدل	مجموع مجزورات	درجه آزادی	میانگین مجزورات	R	R ²	F	P-value
رگرسیون	۱۲۳۵/۳۰	۵	۲۴۷/۰۶	۰/۵۶	۰/۳۱	۱۵/۲۷	۰/۰۰۱
باقی‌مانده	۱۸۴۴/۲۷	۱۱۴	۱۶/۱۸				
کل	۳۲۱۳/۸۷	۱۱۹					

جدول ۴. ضرایب رگرسیون چندگانه برای پیش‌بینی انگیزش تحصیلی در دانش آموزان

متغیرها	ضرایب غیراستاندارد	ضرایب استاندارد	آماره t	P-value
باورهای هوشی ذاتی	۰/۱۰	۰/۰۸	۱/۱۶	۰/۱۲
باورهای هوشی افزایشی	۰/۴۵	۰/۴۲	۳/۷۲	۰/۰۰۱
حمایت خانواده	۰/۳۸	۰/۳۴	۳/۲۳	۰/۰۰۲
حمایت دوستان	۰/۲۰	۰/۱۶	۲/۱۹	۰/۰۱
حمایت معلمان	۰/۵۴	۰/۴۹	۴/۲۹	۰/۰۰۱

با توجه به نتایج جدول ۳، مدل پیش‌بینی انگیزش تحصیلی بر اساس حمایت اجتماعی ادراک شده و میزان باورهای هوشی تایید می‌شود ($F=15.27, P < 0.001$) و بر اساس آن متغیرهای پیش‌بین توانستند ۳۱ درصد از تغییرات انگیزش تحصیلی در دانش آموزان را پیش‌بینی کنند. با توجه به نتایج جدول ۴، باورهای هوشی افزایشی و حمایت خانواده، دوستان و معلمان بر انگیزش تحصیلی تاثیر مستقیم دارند.

بحث و نتیجه‌گیری

با توجه به نقش و اهمیت باورهای هوشی و حمایت اجتماعی ادراک‌شده در وضعیت تحصیلی، این پژوهش با هدف پیش‌بینی انگیزش تحصیلی بر اساس حمایت اجتماعی ادراک‌شده و میزان باورهای هوشی در دانش‌آموزان انجام شد. یافته‌های جدول ۲ نشان داد که حمایت خانواده، دوستان و معلمان با انگیزش تحصیلی در دانش‌آموزان رابطه معنادار مثبت داشتند. این یافته با یافته پژوهش‌های کیخا (۱۳۹۵) و ابوطالبی، خامسان و راستگو مقدم (۱۳۹۷) همسو بود. برای مثال یافته پژوهش کیخا (۱۳۹۵) بیانگر این بود که بین حمایت اجتماعی ادراک‌شده و انگیزش تحصیلی دانش‌آموزان متوسطه رابطه وجود دارد. همانطور که در مقدمه اشاره گردید هر چه دانش‌آموزی روابط بهتر فرصت‌های بیشتر در محیط تحصیل داشته باشد، این دانش‌آموز با احتمال کمتری دچار کاهش احساس انگیزش می‌شود. زیرا احساس ارتباط مثبت با معلمان و دانش‌آموزان سطح انگیزش او را افزایش داده و باعث افزایش تمرکز و جذب شدن در آن تکلیف می‌شود (ایوانز، استیل و دی‌لیلو، ۲۰۱۳).

در تبیین این یافته به علاوه می‌توان گفت که کاهش همبستگی و انسجام اجتماعی از عوامل زمینه‌ساز از کاهش انگیزش تحصیلی می‌باشد، بنابراین هر چه قدر دانش‌آموزی با دیگران روابط دوستانه و محکمی داشته باشد به همان نسبت احساس انزوای کمتری خواهد کرد. هرچه در محیط مدرسه رابطه دانش‌آموزان با معلمان، همراه با پذیرش، احترام، حمایت و اعتماد متقابل باشد، آن‌ها انگیزش تحصیلی بیشتری خواهند داشت. وقتی معلمان از دانش‌آموزان پذیرش متقابل، بی‌قید و شرط و بدون اعمال کنترل داشته باشند، آن‌ها برای انجام تکالیف خود احساس انگیزش درونی نموده و میزان بی‌انگیزگی و بیگانگی آنان از یادگیری کاهش می‌یابد (ابوطالبی، خامسان و راستگو مقدم، ۱۳۹۷).

این یافته‌های پژوهش از ساختار نظریه همبستگی اجتماعی امیل دورکیم حمایت می‌کند که بیان می‌کند که عدم وجود همبستگی و حمایت اجتماعی در جامعه یکی عامل تاثیرگذار بر بروز انومی یا بی‌هنجاری می‌باشد. یکی از عوامل زمینه‌ساز کجروی و بی‌هنجاری در یک محیط این است که فرد به این باور برسد امکانات و فرصتها به صورت عادلانه و مساوی تقسیم نشده‌اند. در این صورت فرد برای به دست آوردن این امکانات دست به اقدامات غیرقانونی می‌زند. در محیط مدرسه نیز وقتی امکانات و فرصت‌های آموزشی به صورت برابری به دانش‌آموزان اختصاص داده نشوند و آنها احساس نوعی بی‌عدالتی و تبعیض در این باره کنند، انگیزش تحصیلی آنان کاهش پیدا کرده و این امر منجر به بیگانگی از تحصیل و ترک تحصیل و یا بروز رفتارهای خرابکارانه در مدرسه می‌شود (ایوانز، استیل و دی‌لیلو، ۲۰۱۳).

همچنین یافته‌های جدول ۲ نشان داد که میزان باورهای هوشی افزایشی با انگیزش تحصیلی در دانش‌آموزان رابطه معنادار مثبت داشت. این یافته با یافته پژوهش‌های چن و یوشر (۲۰۱۳)، کولر، میر، ساب و بامرت (۲۰۱۹) و دیاکانو-گراسیم، تپوردی، مایرین و روسو (۲۰۱۹) همسو بود. برای مثال دیاکانو-گراسیم، تپوردی، مایرین و روسو (۲۰۱۹) نشان دادند بین باورهای هوشی افزایشی و انگیزش تحصیلی رابطه معناداری وجود دارد. در تبیین این یافته باید گفت باورهای هوشی افراد را می‌توان به عنوان سبک‌های عالی آنان در نظر گرفته‌اند. از نظر آن‌ها باورهای هوشی به عنوان واسطه‌ای درونی است که ساختارهای برجسته‌ی ذهنی را برای شناخت، عاطفه و رفتار فراهم

می‌آورد. از این رو می‌توان باورهای هوشی را در درون بعد ثبات اسنادها قرار داد؛ زیرا آن‌ها عمدتاً به تغییر پذیری توانایی هوشی و نیز مؤثر بودن یا نبودن تلاش و تمرین توانایی هوشی اشاره دارند (چن و یوشر، ۲۰۱۳).

نظر به اهمیت شناخت و با توجه به اینکه باورهای هوشی افزایشی، احساس کار آمدی قوی‌تری را به وجود می‌آورند، اهداف بالاتری از پیشرفت را سبب می‌شوند و همچنین با عنایت به اینکه کارآیی شخص زیاد، ترس از شکست را کاهش می‌دهد، سطح آرزوها را بالا می‌برد و توانائی‌های مسئله‌گشایی و تفکر تحلیلی را بهبود می‌بخشد. که در نتیجه‌ی آن سبب افزایش انگیزش تحصیلی می‌گردد. بر اساس یافته‌های پژوهش می‌توان پیشنهادهایی به معلمان و مدیران جهت افزایش انگیزش تحصیلی دانش‌آموزان ارائه داد. معلمان می‌توانند با دادن آزادی عمل به دانش‌آموزان در فعالیت‌های یادگیریشان و با فراهم کردن ارتباط بین فعالیت‌های مدرسه و علایق دانش‌آموزان، ارائه‌پسخوراند مثبت به موفقیت‌های آنان و تاکید بر همکاری به جای رقابت، زمینه‌ی افزایش انگیزش تحصیلی را فراهم نمایند. همچنین به مدیران مدارس پیشنهاد می‌شود جهت بهبود فضای مدرسه اقداماتی از قبیل تقویت همکاری بین دانش‌آموزان، تاکید کمتر بر رقابت و همچنین ایجاد فضایی برای بیان نظرات سازنده توسط معلمان و دانش‌آموزان و ایجاد و تقویت اعتماد بین خود و سایر معلمان و دانش‌آموزان را انجام دهند. پژوهش حاضر به بررسی رابطه ادراک حمایت اجتماعی (خانواده، معلمان و دوستان) و باورهای هوشی با انگیزش تحصیلی پرداخت و نشان داده که متغیرهای سطح فردی یعنی حمایت اجتماعی ادراک شده و باورهای هوشی بر انگیزش تحصیلی تاثیر دارند. اما میزان واریانس تبیین شده ۳۱ درصد بود. این امر نشان می‌دهد که عوامل دیگری نیز در سطوح مختلف بر این متغیر تاثیر می‌گذارند که لزوم شناسایی و بررسی آنها در پژوهش‌های آتی احساس می‌شود. همچنین با توجه به پیچیده بودن مفهوم حمایت اجتماعی پیشنهاد می‌شود با استفاده از تحقیقات کیفی نحوه‌ی تاثیر حمایت اجتماعی ادراک شده بر انگیزش تحصیلی دانش‌آموزان مورد بررسی قرار گیرد. همچنین نمونه مورد بررسی تحقیق حاضر دانش‌آموزان دوره متوسطه شهر تهران بودند. بنابراین تعمیم یافته‌ها به دانش‌آموزان دوره‌ها یا شهرهای دیگر با محدودیت مواجه است و لازم است تحقیقات در زمینه تعمیم پذیری یافته‌ها تکرار گردد.

منابع

- ابوطالبی، فاطمه؛ خامسان، احمد و راستگو مقدم، میترا. (۱۳۹۷). رابطه حمایت اجتماعی ادراک شده با بهزیستی ذهنی و پیشرفت تحصیلی دختران پیش دانشگاهی. روانشناسی تربیتی، ۱۴(۴۸): ۱۶۸-۱۴۷.
- احمدی، عاطفه؛ عابدی پریجا، حسین؛ حبیبی، مجتبی؛ صادقی، الهه و همکاران. (۱۳۹۵). رابطه معناداری زندگی و حمایت اجتماعی ادراک شده در بین سالمندان ساکن آسایشگاه‌های شهر اصفهان. سالمند: مجله سالمندی ایران، ۱۱(۱): ۱۱۸-۱۲۵.
- اسپالدینگ، ال. چرچیل. (۱۳۹۰). انگیزش در کلاس درس. ترجمه حسن یعقوبی و ایرج خوش خلق. انتشارات محب المهدی: دانشگاه تربیت معلم تبریز.
- پورسید، سید مهدی؛ فولادچنگ، محبوبه و پورسید، سید رضا. (۱۳۹۸). رابطه ویژگی های شخصیتی و درگیری والدین در امور تحصیلی فرزندان با انگیزش تحصیلی. فصلنامه خانواده و پژوهش، ۱۶(۴۲): ۱۴۶-۱۲۷.
- سلیمی، جمال؛ بارخدا، جمال و محمدیان شریف، کوستان. (۱۳۹۳). بررسی رابطه ی بین انگیزش تحصیلی و اهداف پیشرفت اجتماعی با تعلق ورزی تحصیلی در دانش آموزان. پژوهش های مشاوره، ۱۳(۵۰): ۱۰۰-۸۰.
- سلیمی، عظیمه؛ جوکار، بهرام؛ نیک پور، روشنگر. (۱۳۸۸). ارتباطات اینترنتی در زندگی: بررسی نقش ادراک حمایت اجتماعی و احساس تنهایی در استفاده از اینترنت. مطالعات روانشناختی، ۵(۳): ۸۱-۱۰۲.
- ظهیری ناو، بیژن و رجبی، سوران. (۱۳۸۸). بررسی ارتباط گروهی از متغیرها با کاهش انگیزش تحصیلی دانشجویان رشته ی زبان و ادبیات فارسی. مجله دانشور رفتار، ۱۶(۳۶): ۸۰-۶۹.
- قنبری طلب، محمد؛ شیخ الاسلامی، راضیه؛ فولادچنگ، محبوبه و حسین پاری، مسعود. (۱۳۹۷). رابطه باورهای هوشی و بهزیستی مدرسه: نقش واسطه ای امید. دوفصلنامه راهبردهای شناختی در یادگیری، ۶(۱۱): ۱۱۵-۹۵.
- کیخا، خاطره. (۱۳۹۵). بررسی رابطه ی حمایت اجتماعی ادراک شده با انگیزش تحصیلی دانش آموزان دبیرستانی شهرستان زاهدان. کنفرانس جهانی روانشناسی و علوم تربیتی، حقوق و علوم اجتماعی در آغاز هزاره سوم.
- محبی نورالدین وند، محمد حسین؛ شهنی ییلاق، منیجه و پاشا شریفی، حسن. (۱۳۹۲). بررسی شاخص های روان سنجی مقیاس نظریه ضمنی هوش در جامعه دانشجویی. اندازه گیری تربیتی، ۴(۱۴): ۷۳-۵۱.
- نیازآذری، مرضیه؛ عبداللهی، معصومه؛ سیفی، رقیه؛ امین الشریعه، سحر و همکاران. (۱۳۹۶). پیش بینی سلامت عمومی نوجوانان بر اساس حمایت اجتماعی ادراک شده و بلوغ اجتماعی. مجله روانشناسی اجتماعی، ۱۲(۴۳): ۵۵-۶۴.

Abd-El-Fattah, S. M., Yates, G. (2006). "Implicit theory of intelligence scale: testing for factorial invariance and mean structure". *Social Psychology of Education*, (9): 1-14

Adams, A., Betz, A., Dringenberg, E. (2019). Preliminary Findings on Students' Beliefs about Intelligence. *ASEE Annual Conference proceedings*.

Bembenutty, H. (2016). Motivation and self-regulated learning among preservice and in-service teachers enrolled in educational psychology courses. *Scholarship of Teaching and Learning in Psychology*, 2(4): 231-244.

- Chen, J. A., Pajares, F. (2010). Implicit theories of ability of Grade 6 science students: Relation to epistemological beliefs and academic motivation and achievement in science". *Contemporary Educational Psychology*, (35): 75-87.
- Chen, J., Usher, E. (2013). Profiles of the sources of science self-efficacy. *Learning and Individual Differences*, 24(1): 11-21.
- Diaconu-Gherasim, L., Tepordei, A., Mairean C., & Rusu, A. (2019). Intelligence beliefs, goal orientations and children's academic achievement: does the children's gender matter? *Educational Studies*, 45(1): 95-112.
- Dweck, C.S., Legget, E.L. (1988). A social cognitive approach to motivation and personality. *Psychological review*. (95): 256-273.
- Dweck, C.S., Molden, D.C. (2005). Self-theories: Their impact on competence motivation and acquisition. In A. Elliot, & C.S. Dweck (Eds.). *The handbook of competence and motivation*. New York: Guilford.
- Entwistle, N. (1988). Motivation and Learning strategies. *Educational and Child Psychology*, 5(3): 5- 20.
- Evans, S. E., Steel, A. L., DiLillo, D. (2013). Child maltreatment severity and adult trauma symptoms: Does perceived social support play a buffering role? *Child Abuse & Neglect*, 37(11): 934-943.
- Furnham, A. (2014). "Increasing your intelligence: Entity and incremental beliefs about the multiple intelligences", *Learning and Individual Differences*, (32): 163-167.
- Gavrilova, Y., Donohue, B., Galante, M., Gavrilova, E. (2019). A controlled examination of motivational strategies: Is it better to motivate by reviewing positive consequences for goal achievement or negative consequences of not accomplishing goals? *Motivation Science*, 5(3): 235-256.
- Guay, F., Morin, A.J.S., Valois, P., Vallerand, R.J. (2015). Application of Exploratory Structural Equation Modeling to Evaluate the Academic Motivation Scale. *The Journal of Experimental Education*, 83(1): 1-10.
- Gunderson, E. A., Hamdan, N., Sorhagen, N. S., D'Esterre, A. P. (2017). Who needs innate ability to succeed in math and literacy? Academic-domain-specific theories of intelligence about peers versus adults. *Developmental Psychology*, 53(6): 1188-1205.
- Harter, S. (1981). A new self-report scale of intrinsic versus extrinsic orientation in the classroom: Motivational and informational components. *Developmental Psychology*, 17(1): 300-312.
- Hidi, S., Harackiewicz, J. (2000). Motivating the academically unmotivated: A Critical issue for the 21st century. *Review of Educational Research*, (70): 151-179.
- Huang, J., Wang, X., Li, W., An, Y. (2019). The relationship between conscientiousness and posttraumatic stress disorder among young Chinese firefighters: The mediating effect of perceived social support. *Psychiatry Research*, (273): 450-455.
- Köller, O., Meyer, J., Saß, S., Baumert, J. (2019). New analyses of an old topic. Effects of intelligence and motivation on academic achievement. *Journal for educational research*, 11(1): 166-189.

- Kretschmann, J., Vock, M., Lüdtke, O., Jansen, M., et al. (2019). Effects of grade retention on students' motivation: A longitudinal study over 3 years of secondary school. *Journal of Educational Psychology*, 111(8): 1432-1446.
- Lepper MR, Corpus JH, Iyengar SS, (2005). Intrinsic and Extrinsic Motivational Orientations in the Classroom: Age Differences and Academic Correlates. *Journal of Educational Psychology*, 97(2):184.
- Litalien, D., Morin, A.S., Gagne, M., Vallerand, R.J., et al. (2017). Evidence of a continuum structure of academic self-determination: A two-study test using a factor-ESEM representation of academic motivation. *Contemporary Educational Psychology*, (51): 67-82.
- Martin, A. J., Nejad, H. G., Colmar, S., Liem, G. A. (2013). "Adaptability: How students' responses to uncertainty and novelty predict their academic and nonacademic outcomes". *Journal of Educational Psychology*, 105(3): 728-746
- Ross, M., Perkins, H., Bodey, K. (2016). Academic motivation and information literacy self-efficacy: The importance of a simple desire to know. *Library & Information Science Research*, 38(1): 2-9.
- Ryan, M., Deci, L. (2000). Intrinsic and extrinsic motivations: classic definitions and new directions. *Contemporary Educational Psychology*, 25(1): 54-67.
- Song, J., Bong, M., Lee, K., Kim, S.i. (2015). Longitudinal investigation into the role of perceived social support in adolescents' academic motivation and achievement. *Journal of Educational Psychology*, 107(3): 821-841.
- Tan, D., Yough, M., Desmet, O., Pereira, N. (2018). Middle School Students' Beliefs About Intelligence and Giftedness. *Journal of Advanced Academics*, 30(1): 50-73.
- Wilson, J. M., Weiss, A., Shook, N. J. (2020). Mindfulness, self-compassion, and savoring: Factors that explain the relation between perceived social support and well-being. *Personality and Individual Differences*, (152): 1-8.
- Zimet, G.D., Dahlem, N.W., Zimet, S.G., Farley, G.K. (1988) "The Multidimensional Scale of Perceived Social Support". *Journal of Personality Assessment*, (52): 30-41.

Predicting the Academic Motivation Based on Perceived Social Support and Intelligence Beliefs in Students

Elham Fallahmanesh¹

Abstract

Purpose: The purpose of this study was to predict academic motivation based on perceived social support and IQ in students.

Methodology: This study was a descriptive correlational study. The study population consisted of high school students in Tehran in the academic year of 2018-19. The sample consisted of 120 individuals who were selected by multistage cluster random sampling. Data were collected using the Academic Motivation Questionnaire (Harter, 1981), Perceived Social Support (Zimet et al., 1988) and Intelligence Beliefs (Abdul Fattah & Yates, 2006). Data were analyzed using multiple linear regressions in SPSS-22 at the significant level of 0.05.

Findings: Findings showed that support of family, friends and teachers was positively correlated with students' academic motivation and the level of IQs was positively correlated with their academic motivation. Also, support variables of family, friends and teachers and intelligence beliefs were able to significantly predict 31% of students' academic motivation changes ($P < 0.05$).

Conclusion: As family teachers and friends support the student in different areas, their morale and educational capacity will increase, thus improving perceived social support and intelligence-related education, an instrument of increased academic motivation in students.

Keywords: social support perception, intelligence beliefs, academic motivation



¹ M.Sc. in Counseling and Guidance, Islamic Azad University, West Tehran Branch, Tehran, Iran