

حمایت اجتماعی ادراک‌شده و سرزندگی تحصیلی؛ نقش واسطه‌ای باورهای خودکارآمدی تحصیلی

مرتضی مرادی* محمدحسین دهقانی‌زاده** عباسعلی سلیمانی‌خشاب***
دانشگاه شهید چمران اهواز دانشگاه شیراز

چکیده

در پژوهش حاضر، رابطه‌ی حمایت اجتماعی ادراک‌شده با سرزندگی تحصیلی از طریق باورهای خودکارآمدی تحصیلی مورد بررسی قرار گرفت. شرکت‌کنندگان پژوهش، ۳۸۴ دانش‌آموز (۱۹۸ پسر، ۱۸۶ دختر) دوره‌ی متوسطه‌ی دوم مدارس دولتی شهر پلدختر بودند که مقیاس حمایت اجتماعی ادراک‌شده زیمت و همکاران، باورهای خودکارآمدی تحصیلی زازکووا، لینچ و اسپنشاد و پرسشنامه‌ی سرزندگی تحصیلی دهقانی‌زاده و حسین-چاری، را تکمیل کردند. نتایج پژوهش حاکی از آن بود که حمایت اجتماعی ادراک‌شده پیش‌بینی‌کننده مثبت سرزندگی و خودکارآمدی تحصیلی است. همچنین، نتایج تحلیل مسیر، نشانگر نقش واسطه‌ای باورهای خودکارآمدی تحصیلی در رابطه‌ی بین حمایت اجتماعی ادراک‌شده و سرزندگی تحصیلی بود. یافته‌ها بر نقش حمایت‌های دلگرم‌کننده اجتماع جهت تقویت باورهای فراگیران و ترغیب توانایی‌های آنان در مقابله با ناملایمات تحصیلی و نیل به سرزندگی تحصیلی تاکید دارد. همچنین نتایج در قالب نظریه‌ی شناختی- اجتماعی، الگوی شناختی لازاروس و ویژگی‌های خاص بافت اجتماعی اثرگذار بر دانش‌آموزان دبیرستانی در ایران مورد بحث قرار گرفتند.

واژه‌های کلیدی: حمایت اجتماعی ادراک‌شده، باورهای خودکارآمدی تحصیلی، سرزندگی تحصیلی، دانش‌آموزان متوسطه

* دانشجوی دکتری روان‌شناسی دانشگاه شهید چمران اهواز (نویسنده مسئول) m-moradi@phdstu.scu.ac.ir

** کارشناس ارشد روان‌شناسی تربیتی دانشگاه شیراز

*** کارشناس ارشد روان‌شناسی تربیتی دانشگاه شیراز

مقدمه

مسائل تحصیلی، بخش قابل توجهی از فشارهای دوره‌ی نوجوانی را تشکیل می‌دهد. دشواری و پیچیدگی دروس، جو رقابتی سنگین بین فراگیران، معلمان ضعیف و انعطاف‌ناپذیر، معیارهای نامتعارف ارزیابی و محیط سرد و غیرهمدلانه‌ی کلاس، از جمله‌ی این فشارها هستند. وجود این فشارها و چالش‌ها همراه با تغییرات شناختی و اجتماعی سریعی که در این دوره اتفاق می‌افتد، وضعیتی دشوار را برای دانش‌آموزان نوجوان به وجود می‌آورد که حتی ممکن است به شکست یا انصراف آنان از تحصیل منجر گردد (اسپیر^۱، ۲۰۰۰). از این رو، در سال‌های اخیر، مفهوم سازگاری تحصیلی^۲ مورد توجه پژوهشگران مثبت‌گرا قرار گرفته است. این اندیشمندان سازگاری تحصیلی را توانمندی فراگیران در انطباق با شرایط، الزامات و نقش‌های محیط آموزشی تعریف می‌کنند (پیتوس^۳، ۲۰۰۶).

از جمله این توانایی‌ها و استعدادها که موجب سازگاری افراد در برابر تهدیدها، موانع، سختی‌ها و فشارها در حیطه‌ی تحصیلی می‌شود، سرزندگی تحصیلی^۴ است. مارتین و مارش^۵ (۲۰۰۸) سرزندگی تحصیلی را به توانایی موفقیت‌آمیز دانش‌آموزان در برخورد با چالش‌های تحصیلی تعریف کرده‌اند. همچنین سرزندگی تحصیلی به پاسخ مثبت، مفید، سازنده و انطباقی به انواع موانع تحصیلی اشاره دارد (پوتواین، کونوروس، سیمز و داگلاس-اسبورن^۶، ۲۰۱۲؛ ساره، پال و لیزا^۷، ۲۰۱۳). در واقع سرزندگی تحصیلی راهی ساده و مفید برای درک و مفهوم‌سازی بهزیستی دانش‌آموزان در بافت تحصیلی است (ساره و دیگران، ۲۰۱۳). با توجه به نقش سرزندگی تحصیلی در سازگاری با چالش‌ها و فشارهای تحصیلی، شناسایی پیشایندهای آن از اهمیت خاصی برخوردار است. این پیشایندها در سه سطح مختلف مورد توجه قرار گرفته است: سطح خانواده و همسالان^۸، سطح روانی^۹، و سطح مدرسه و مشارکت^{۱۰} (مارتین و مارش ۲۰۰۸).

در سطح خانواده و همسالان بیشتر به حمایت‌های خانواده، ارتباط با دیگران، شبکه‌های غیررسمی دوستان، مسئولیت همسالان در امر تحصیل، والدین حامی و مقتدر، و عضویت در انجمن‌های مردمی، اشاره شده است (آلوا^{۱۱}، ۱۹۹۱؛ کترال، ۱۹۹۸؛ وایمن^{۱۲}، ۲۰۰۲). به همین لحاظ در پژوهش حاضر، حمایت اجتماعی ادراک‌شده^{۱۳} از جانب

حمایت اجتماعی ادراک شده و سرزندگی تحصیلی؛ نقش واسطه‌ای باورهای خودکارآمدی تحصیلی...^۳

خانواده، همسالان و نزدیکان، به عنوان پیش‌آیند سطح خانواده و همسالان، در فرایند مقابله با ناملایمات تحصیلی و فرایند تنیدگی (شوارز و کنول^{۱۴}، ۲۰۰۷)، در نظر گرفته شد.

منظور از حمایت اجتماعی ادراک شده میزان دسترسی و ادراک فرد از دسترس بودن حمایت دیگران، در صورت نیاز به کمک است (کالوت و کونور-اسمیت^{۱۵}، ۲۰۰۶؛ فریدلندر، رید، شوپاک و کریبی^{۱۶}، ۲۰۰۷). در واقع این مفهوم بازگوکننده برداشت فرد از تبادلات بین فردی در میان اعضای شبکه اجتماعی است که برای فرد، مفید و سودمند شناخته می‌شود (هوگان، لیندن و نگاریان^{۱۷}، ۲۰۰۲). مطابق نظریه‌ی خودتعیین‌گری^{۱۸}، حمایت اجتماعی می‌تواند تسهیل‌گر شکوفایی تمایلات و پتانسیل‌های درونی انسان باشند (شوارتز^{۱۹}، ۲۰۰۰). همچنین شواهد پژوهشی این حوزه، رابطه آن را با متغیرهای تحصیلی تایید نموده است. مثلاً، میسرا، کریست و بارانت^{۲۰} (۲۰۰۳) دریافتند که بین حمایت اجتماعی ادراک شده و تنیدگی تحصیلی رابطه‌ی منفی وجود دارد. نتایج مطالعه کلینک، بیارس-وینستون و باکن^{۲۱} (۲۰۰۸) نشان داد بین حمایت خانوادگی و اجتماعی و ادراک دانشجویان از توانایی خود در مواجهه با موقعیت‌های تحصیلی تنیدگی‌زا، رابطه‌ی مثبت و معنادار وجود دارد. مطالعات دیگر نیز به نقش مثبت، بارز و پرنفوذ حمایت اجتماعی بر موفقیت تحصیلی اشاره کرده‌اند (آزمیتیا، کوپر و برون^{۲۲}، ۲۰۰۹؛ دانلسن، ویوم، ویلهلمزن و ولد^{۲۳}، ۲۰۱۰). به طور نمونه، لی^{۲۴} (۱۹۸۴) در پژوهشی نشان داد دانش‌آموزانی که از حمایت اجتماعی خانواده برخوردارند، گرایش مثبتی نسبت به مدرسه دارند و نمره‌های بالاتری در آزمون‌های هنجار شده کسب می‌کنند. همچنین سطوح بالای حمایت اجتماعی بر اخذ نمرات ممتاز ریاضی (آزمیتا و دیگران، ۲۰۰۹)، موفقیت در آزمون‌های خواندن (پارک و بونر^{۲۵}، ۲۰۰۸)، معنایابی در مدرسه (بریستر و بوون^{۲۶}، ۲۰۰۴) و احساس تعلق به مدرسه (آدلابو^{۲۷}، ۲۰۰۷) تاثیر مثبت دارد. در مجموع نبود حمایت اجتماعی با شکست تحصیلی (دوماگلا-زیسک^{۲۸}، ۲۰۰۶) و عملکرد تحصیلی کم‌بازده (روثون، ادواردز، بهوی، وینر، تیلور و استنزفلد^{۲۹}، ۲۰۱۰) در ارتباط است. در نهایت اینکه مارش (۲۰۰۷) و پوتواین و دیگران (۲۰۱۲) نشان دادند بین ارتباطات اجتماعی با سرزندگی تحصیلی رابطه‌ی مثبت وجود دارد.

در سطح روانی، یکی از سازه‌های مطرح در حوزه تحصیلی، که می‌توان در زمینه سرزندگی تحصیلی نیز عاملی مهم تلقی شود، باورهای خودکارآمدی^{۳۰} است. در نظریه‌ی شناختی- اجتماعی بندورا، این یک مفهوم کلیدی است که بیانگر باورهای شخص درباره ظرفیت‌های خود برای یادگرفتن یا انجام فعالیت‌ها در سطوح معین است (بندورا، ۱۹۹۷). در نظریه بندورا (۱۹۸۶) فرض می‌شود که باورهای خودکارآمدی، در تعیین فعالیت‌هایی که افراد دنبال می‌کنند، میزان تلاشی که آن‌ها برای تعقیب فعالیت‌ها به کار می‌گیرند و سطوح متمایز مقاومت افراد در مواجهه با موانع احتمالی، مهم می‌باشد (گری^{۳۱}، ۲۰۰۶). از نظر بندورا (۲۰۰۱) باورهای خودکارآمدی اساس عاملیت انسانی است و آن را مهم‌ترین عامل تعیین‌کننده‌ی فعالیت‌هایی می‌داند که انتخاب می‌کنیم. خودکارآمدی موجب می‌شود تا پس از تجربه‌ی سرخوردگی یا ناکامی هنوز هم به فعالیت خود ادامه بدهیم. در واقع بندورا (۱۹۹۱) از بین کلیه عوامل تاثیرگذار بر فعالیت‌ها و کارکردهای انسانی، هیچ‌کدام را موثرتر از خودکارآمدی نمی‌داند.

برخی بر این باورند که خودکارآمدی سازه‌ای چند بعدی و دارای ویژگی مختص به فرهنگ^{۳۲} است (بندورا، پاسترلی، باربارنلی و کاپرارا^{۳۳}، ۱۹۹۹؛ زیمرمن^{۳۴}، ۲۰۰۰)؛ یعنی درجه‌ی بالایی از خودکارآمدی در حوزه‌ای خاص منجر به خودکارآمدی بالا در حوزه‌ای دیگر نمی‌شود. بنابراین، خودکارآمدی در حوزه‌های مختلفی مانند تحصیلی، شغلی و خانوادگی، قابل تفکیک است (بندورا، ۱۹۹۳، ۱۹۹۷). مثلاً در حوزه تحصیلی، باورهای خودکارآمدی بیانگر اطمینان فرد به توانایی خود در انجام موفقیت آمیز تکالیف تحصیلی، در یک سطح مشخص، می‌باشد (شانک^{۳۵}، ۱۹۹۱؛ بانگ و اسکالویک^{۳۶}، ۲۰۰۳). همچنین باورهای خودکارآمدی تحصیلی^{۳۷} به مثابه اطمینان فرد به توانایی خود در انجام رفتارهای خودکنترلی تحصیلی تعریف می‌شود. نتایج برخی از مطالعات نشان می‌دهد که در زمینه‌ی تحصیلی، بین ۱۱ تا ۱۴ درصد تغییرپذیری نمرات پیشرفت تحصیلی، از طریق باورهای خودکارآمدی تحصیلی تبیین می‌شود (کان و ناتا^{۳۸}، ۲۰۰۱).

براساس دیدگاه بندورا (۱۹۹۳)، باورهای خودکارآمدی تحصیلی از طریق فرایندهای چهارگانه‌ی شناختی، عاطفی، انگیزشی و انتخابی، انگیزه‌ی دانش‌آموزان را برای درآمیزی با تکالیف رشدی، شرایط نامطلوب تحصیلی و چالش‌های آینده ترغیب می‌کند. دانش-آموزان با خود باوری بالا در فرایند و بازدهی تحصیلی، پرنرژی نمایان می‌شوند و باور

حمایت اجتماعی ادراک شده و سرزندگی تحصیلی؛ نقش واسطه‌ای باورهای خودکارآمدی تحصیلی... ۵

دارند که می‌توانند بر مشکلات و چالش‌های تحصیلی غلبه کنند (مارش، ۱۹۹۰). چنین باوری به توانایی‌های شخصی در برخورد با محرک‌های استرس‌زای محیطی، با کارکردهای سازگارانه‌ی سرزندگی (مثل پاسخ مفید، سازنده و انطباقی) همراه است (ماستن^{۳۹}، ۲۰۰۱).

شواهد تجربی نیز نشان داده‌اند که باورهای خودکارآمدی، تلاش و مقاومت فراگیران را برای مواجهه با مطالبات زندگی تحصیلی افزایش می‌دهد (بایرس-وینستون و فواد^{۴۰}، ۲۰۰۸؛ لنت، براون، برینر، چپرا، دیویس، تالرند و استکاران^{۴۱}، ۲۰۰۱). همچنین نتایج مطالعات لوزو و مک‌وارتر^{۴۲} (۲۰۰۱) بر نقش مهم باورهای خودکارآمدی در غلبه بر چالش‌های تحصیلی تاکید می‌کنند. آکین^{۴۳} (۲۰۰۸) نیز در پژوهشی نشان داد که باورهای خودکارآمدی بر استرس ادراک شده‌ی محیط تحصیلی، اثر مستقیم منفی دارد. در مجموع پژوهش‌های مختلف نشان داده‌اند که باورهای خودکارآمدی تحصیلی با انتخاب رشته‌ی تحصیلی دانش‌آموزان (بریتنر و پجریس^{۴۴}، ۲۰۰۶)، نمرات بالای آنان در دبیرستان (کاپرارا، ویکچوین، دل‌باو، ویکچوین، باربارنلی و همکاران^{۴۵}، ۲۰۰۸)، پیشرفت تحصیلی مستمر فراگیران (بندورا، ۱۹۹۷؛ بریتنر و پجریس، ۲۰۰۶؛ میبرا و داستین^{۴۶}، ۲۰۱۳)، کاهش احتمال مردودی دانش‌آموزان (کاپرارا و همکاران، ۲۰۰۸)، سطوح پایین اضطراب آنان (اسکالویک و رانکین^{۴۷}، ۱۹۹۶؛ زیدنر و اسپچلیر^{۴۸}، ۱۹۹۹)، عملکرد مناسب در دانشگاه (رابینز، لاوور، دیویس، لانگلی و کارلستروم^{۴۹}، ۲۰۰۴؛ گری، ۲۰۰۶)، نوع آرمان‌های تحصیلی (بندورا و همکاران، ۲۰۰۱)، خودتنظیمی تحصیلی (زیمرومن و شانک^{۵۰}، ۲۰۰۴؛ کاپرارا، ویکچوین، الساندری، گرینو^{۵۱} و باربارنلی، ۲۰۱۱؛ ووگال، میونگ‌جین و می‌می^{۵۲}، ۲۰۱۴)، انگیزش درونی (بندورا، ۱۹۹۷؛ اسکالویک، ۱۹۹۷)، سرزندگی تحصیلی (دهقانی‌زاده و حسین‌چاری، ۱۳۹۱؛ دهقانی‌زاده، حسین‌چاری، مرادی، سلیمانی‌خشاب، ۱۳۹۳) و بهزیستی روانی (تمنایی‌فر و مقیدفرد، ۲۰۱۴) رابطه‌ی معنادار دارد.

با رویداشت پژوهش‌های اشاره شده، در پژوهش کنونی، حمایت اجتماعی ادراک شده و باورهای خودکارآمدی به عنوان دو سطح از پیش‌آیندهای سرزندگی تحصیلی در نظر گرفته شدند. اما مرور مدل‌ها و پژوهش‌ها، بیانگر تقدم و تاخر بین این دو مفهوم است. به عبارت دیگر، شواهد پژوهشی مختلف نشان داده است که حمایت اجتماعی پیش‌بینی‌کننده مثبت خودکارآمدی است (کاترونا و تروتمن^{۵۳}، ۱۹۸۶؛ وارن^{۵۴}، ۲۰۰۵، لینگ-لینگ،

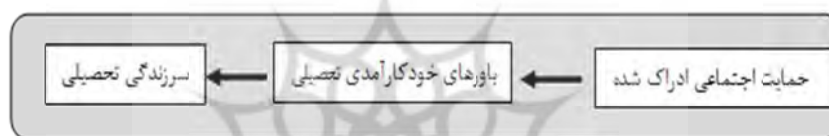
کی و سالی^{۵۵}، ۲۰۱۴). مطابق نظریه‌ی فعالیت^{۵۶} نئوگارتن^{۵۷} (۱۹۶۴) برقراری و نگهداشت روابط فعال خانوادگی و برخورداری از حمایت اجتماعی و مشارکت در تعامل‌های جمعی، به پویا نگهداشتن فرد کمک شایانی می‌کند (آشنباخ^{۵۸}، ۲۰۰۹) و نیروی بالقوه‌ای برای پشتیبانی سلامت روانی محسوب می‌شود و به غنی شدن احساس بهزیستی ذهنی می‌انجامد (تانگ^{۵۹}، ۲۰۰۶؛ هیل، کاپلان، فرنچ و جانسون^{۶۰}، ۲۰۱۰؛ دیک و هولتزمن^{۶۱}، ۲۰۱۳). در واقع حمایت اجتماعی با تقویت شایستگی‌ها و دعوت از فرد به جایگزینی افکار توانستن به جای نتوانستن وی را به تحرک وادار می‌دارد (آلوی، آبرامسون، کیسیر، گرتین و سیلویا^{۶۲}، ۲۰۰۸). در همین راستا، بندورا (۱۹۹۷، ۲۰۰۱) بیان کرده است که رابطه‌ی منابع حمایتی اجتماعی و باورهای خودکارآمدی به شکلی است که خودکارآمدی تمامی تاثیرات حمایت‌های اجتماعی را در زندگی واسطه می‌کند. در حوزه‌ی تحصیلی نیز موضوع قابل تبیین است. به طور نمونه ینگ و لایز^{۶۳} (۱۹۹۱)، راجاپاکسا و داندز^{۶۴} (۲۰۰۲)، و یه و اینوز^{۶۵} (۲۰۰۳) در پژوهش‌هایی جداگانه نشان دادند حمایت اجتماعی در ایجاد سازگاری و خودکارآمدی تحصیلی، نقش حیاتی دارد. در پژوهشی دیگر ینگ و کلام^{۶۶} (۱۹۹۵) وجود ارتباطات اجتماعی را در ارتقا خودکارآمدی تحصیلی موثر دانسته‌اند، زیرا فراهم‌کننده‌ی احساس امنیت و راحتی در محیط‌های تازه تحصیلی است (کانگ^{۶۷}، ۱۹۷۲؛ ینگ و لایز، ۱۹۹۱).

مطالب بیان شده بر رابطه‌ی متغیرهای پژوهش و همچنین نقش حمایت اجتماعی ادراک شده و باورهای خودکارآمدی تحصیلی در مطالعه‌ی سرزندگی تحصیلی تاکید می‌ورزند. حتی برخی تئوری‌ها (از جمله تئوری شناختی-اجتماعی بندورا) و پژوهش‌های مختلف بر امکان تدوین مدلی علی از متغیرهای یاد شده صحه می‌گذارند. مثلاً بندورا (۱۹۹۷، ۲۰۰۱) ضمن نشان دادن رابطه‌ی مثبت حمایت‌های اجتماعی و باورهای خودکارآمدی، بر واسطه‌گری تاثیرات حمایت‌های اجتماعی توسط باورهای خودکارآمدی تاکید می‌کند. پاره‌ای از مطالعات دیگر نیز نشان داده‌اند که حمایت اجتماعی ادراک شده از طریق تقویت باورهای خودکارآمدی در غلبه بر مطالبات چالش‌انگیز و فراخوانی پیامدهای مثبت مورد دلخواه موثر واقع می‌شود (کلینک و دیگران، ۲۰۰۸؛ بنیت و بندورا^{۶۸}، ۲۰۰۴؛ چانگ و سان^{۶۹}، ۲۰۰۰).

حمایت اجتماعی ادراک شده و سرزندگی تحصیلی؛ نقش واسطه‌ای باورهای خودکارآمدی تحصیلی...۷

به این ترتیب با توجه به مطالب ذکر شده، و اینکه تاکنون پژوهش مجزایی ارتباط متغیرهای پژوهش حاضر را مورد کنکاش قرار نداده است، مدلی علی از متغیرهای پژوهش تدوین شد (نمودار ۱). بر این اساس، هدف پژوهش حاضر، تعیین رابطه‌ی حمایت اجتماعی و سرزندگی تحصیلی و آزمون نقش واسطه‌ی باورهای خودکارآمدی تحصیلی است. پژوهش حاضر از طریق فرضیه‌های زیر هدایت می‌شود:

- ۱- حمایت اجتماعی ادراک شده با سرزندگی تحصیلی رابطه مثبت و معنادار دارد.
- ۲- حمایت اجتماعی ادراک شده با باورهای خودکارآمدی تحصیلی مثبت و معنادار دارد.
- ۳- باورهای خودکارآمدی تحصیلی بین حمایت اجتماعی ادراک شده و سرزندگی تحصیلی نقش واسطه ایفا می‌کند.



نمودار ۱. مدل فرضی پژوهش

روش

روش این پژوهش، توصیفی از نوع همبستگی بود که در آن رابطه بین متغیرها در قالب تحلیل مسیر مورد بررسی قرار گرفت.

شرکت کنندگان پژوهش

جامعه آماری پژوهش شامل دانش‌آموزان پسر و دختر دوره‌ی دوم متوسطه‌ی مدارس دولتی شهر پل‌دختر در سال تحصیلی ۹۳-۹۲ است. حجم نمونه‌ی لازم با توجه به جدول کرجسی و مورگان^{۷۰} (۱۹۷۰) تعداد ۳۴۱ نفر لحاظ شد. برای کفایت بهتر نمونه و احتراز از افت احتمالی، نمونه‌ای به حجم ۴۰۰ نفر به روش نمونه‌برداری خوشه‌ای و به کمک سه واحد نمونه‌برداری مدرسه، رشته و کلاس درس انتخاب شد. در نهایت، پس از حذف ۱۶ فرم مخدوش، نمونه‌ای به حجم ۳۸۴ نفر شامل ۱۹۸ پسر (میانگین سنی ۱۶/۱۷، و خطای انحراف استاندارد ۰/۸۹) و ۱۸۶ دختر (میانگین سنی ۱۶/۹۰، و خطای انحراف استاندارد

۰/۸۶) به دست آمد. سایر ویژگی‌های جمعیت‌شناختی نمونه به تفکیک جنس و رشته‌ی تحصیلی در جدول ۱ آمده است.

جدول ۱. ویژگی‌های جمعیت‌شناختی نمونه به تفکیک جنس و رشته‌ی تحصیلی

رشته‌ی تحصیلی	پسر		دختر		جمع کل	
	تعداد	درصد	تعداد	درصد	تعداد	درصد
ریاضی	۶۲	۱۶/۱۵	۵۵	۱۴/۳۳	۱۱۷	۳۰/۴۶
تجربی	۵۶	۱۴/۵۸	۶۵	۱۶/۹۲	۱۲۱	۳۱/۵۱
انسانی	۸۰	۲۰/۸۴	۶۶	۱۷/۱۸	۱۴۶	۳۸/۰۲
جمع کل	۱۹۸	۵۱/۵۷	۱۸۶	۴۸/۴۳	۳۸۴	٪۱۰۰

ابزارهای پژوهش

مقیاس چندبعدی حمایت اجتماعی ادراک شده (زیمت، دالم، زیمت و فارلی^{۲۱}، ۱۹۸۸). این مقیاس یک ارزیابی ذهنی از بسندگی حمایت اجتماعی به عمل می‌آورد و ادراکات از بسندگی حمایت اجتماعی را در سه منبع خانواده، دوستان و دیگران مهم می‌سنجد. مقیاس یاد شده شامل ۱۲ گویه است که هر گویه بر روی یک طیف هفت درجه‌ای از کاملاً مخالف (۱) تا کاملاً موافق (۷) درجه‌بندی می‌شود. در این مقیاس، هر چهار گویه بر اساس منابع حمایت اجتماعی، به یکی از گروه‌های عاملی خانواده، دوستان و دیگران مهم، متناسب شده است. نتایج مطالعه‌ی زیمت و همکاران (۱۹۸۸) با هدف بررسی ویژگی‌های روان‌سنجی مقیاس چندبعدی حمایت اجتماعی ادراک شده، نشان داد که این ابزار برای سنجش حمایت اجتماعی ادراک شده روا و پایاست. نتایج مطالعه‌ی براور، امسلی، کید، لوچنر و سیدات^{۲۲} (۲۰۰۸) در تحلیل ویژگی‌های روان‌سنجی مقیاس چندبعدی حمایت اجتماعی ادراک شده با استفاده از تحلیل عامل تاییدی نشان داد که ساختار سه عاملی این مقیاس (دیگران مهم، خانواده و دوستان) برازش قابل قبولی با داده‌ها دارد. در این مطالعه، ضرایب آلفای کرونباخ عامل کلی حمایت اجتماعی ادراک شده و ابعاد

حمایت اجتماعی ادراک شده و سرزندگی تحصیلی؛ نقش واسطه‌ای باورهای خودکارآمدی تحصیلی...۹

سه‌گانه‌ی دیگران مهم، خانواده و دوستان به ترتیب ۰/۹۲، ۰/۸۶، ۰/۸۵ و ۰/۸۹ به دست آمد. در پژوهش حاضر، نتایج تحلیل عامل تاییدی (ضریب KMO، ۰/۸۶؛ مقدار آزمون کرویت بارتلت ۲۵۶۴/۱۸۷ و $P < ۰/۰۰۰۱$) نشان از مطلوب بودن روایی مقیاس دارد. همچنین از روش همبستگی هرگویه با نمره‌ی کل نیز برای بررسی روایی پرسشنامه استفاده شد که دامنه‌ی ضرایب آن بین ۰/۵۲ تا ۰/۷۰ بود که در سطح $P < ۰/۰۱$ معنادار می‌باشد.

پرسشنامه‌ی سرزندگی تحصیلی (دهقانی‌زاده و حسین‌چاری، ۱۳۹۱). این پرسشنامه بر اساس نسخه‌ی انگلیسی مقیاس سرزندگی تحصیلی مارتین و مارش (۲۰۰۶) که دارای ۴ گویه است، ایجاد شد. مقیاس مارتین و مارش از جنبه‌های همسانی درونی و بازآزمایی پایا بود (آلفای کرونباخ، ۰/۸۰ و بازآزمایی، ۰/۶۷). نسخه‌ی پارسی این مقیاس در ۹ گویه و بر اساس مقیاس ۷ درجه‌ای از نوع لیکرت (کاملاً مخالفم ۱ تا کاملاً موافقم ۷) توسعه داده شد. ضریب آلفای کرونباخ به دست آمده در مطالعه‌ی دهقانی‌زاده و حسین‌چاری (۱۳۹۱) برابر با ۰/۸۰ و ضریب بازآزمایی برابر با ۰/۷۳ بود. همچنین دامنه‌ی همبستگی گویه‌ها با نمره‌ی کل بین ۰/۵۱ تا ۰/۶۸ می‌باشد. این نتایج بیانگر این است که گویه‌ها از همسانی درونی و ثبات رضایت‌بخشی برخوردارند. همچنین پژوهشگران مذکور ضمن تایید ساختار تک عاملی پرسشنامه در نمونه ایرانی، روایی سازه (ضریب KMO، ۰/۸۳؛ مقدار آزمون کرویت بارتلت ۳۶۰/۶۱۱ و $P < ۰/۰۰۰۱$) آن را مطلوب گزارش کردند. در پژوهش حاضر برای احراز پایایی از روش آلفای کرونباخ برای کل پرسشنامه استفاده شد که ضریب ۰/۸۷ به دست آمد. نتایج تحلیل عامل تاییدی (ضریب KMO، ۰/۸۶؛ مقدار آزمون کرویت بارتلت ۱۰۱۷/۰۲۳ و $P < ۰/۰۰۰۱$) نشان از مطلوب بودن روایی مقیاس دارد. همچنین از روش همبستگی هر گویه با نمره‌ی کل نیز برای بررسی روایی پرسشنامه استفاده شد که دامنه‌ی ضرایب آن بین ۰/۶۸ تا ۰/۷۸ و در سطح $P < ۰/۰۱$ معنادار بود.

پرسشنامه باورهای خودکارآمدی تحصیلی (زاژاکووا، لینچ و اسپنشاد^۳، ۲۰۰۵).

زاژاکووا، لینچ و اسپنشاد (۲۰۰۵) نسخه‌ی جدید پرسشنامه‌ی باورهای خودکارآمدی تحصیلی را توسعه دادند. در این مقیاس مفهوم باورهای خودکارآمدی تحصیلی از طریق ۲۷ تکلیف مربوط به محیط تحصیلی (دانشگاه/مدرسه) بر اساس یک مقیاس ۱۰ درجه‌ای

لیکرت از «کاملاً نامطمئن» (۱) تا «کاملاً مطمئن» (۱۰) در چهار بعد اندازه‌گیری می‌شود (شکری، طولابی، غنایی و همکاران، ۱۳۹۰). ضریب پایایی در پژوهش زاژاکووا و همکاران (۲۰۰۵) برای ابعاد چهارگانه، بین ۰/۷۲ تا ۰/۹۰ به دست آمد. شکری و همکاران (۱۳۹۰)، در مطالعه‌ی روان‌سنجی پرسشنامه‌ی مذکور، ضریب پایایی عامل کلی باورهای خودکارآمدی تحصیلی را ۰/۹۴ گزارش کردند. همچنین در مطالعه‌ی یاد شده همبستگی منفی و معنادار بین نمره‌ی کلی باورهای خودکارآمدی تحصیلی و نمره‌ی استرس تحصیلی، روایی همگرایی ابزار را تایید کرد ($P < 0/01$, $r = -0/49$). در مطالعه حاضر، ضریب آلفای کرونباخ جهت سنجش همسانی درونی مقیاس برابر با ۰/۹۸ به دست آمد. نتایج تحلیل عامل تاییدی (ضریب KMO ، ۰/۹۷؛ مقدار آزمون کرویت بارتلت ۷۷۸۱/۷۴۴ و $P < 0/0001$) نشان از مطلوب بودن روایی مقیاس دارد. همچنین از روش همبستگی هر گویه با نمره‌ی کل نیز برای بررسی روایی پرسشنامه استفاده شد که دامنه‌ی ضرایب آن بین ۰/۷۴ تا ۰/۸۷ و در سطح $P < 0/0001$ معنادار بود.

یافته‌ها

نتایج جدول ۲ نشان می‌دهد بین متغیر برون‌زا (حمایت اجتماعی ادراک شده)، متغیر واسطه (باورهای خودکارآمدی تحصیلی) و متغیر درون‌زا (سرزندگی تحصیلی) ارتباط وجود دارد که مجوز لازم برای انجام تحلیل مسیر را فراهم می‌سازد.

جدول ۲. میانگین، خطای انحراف معیار و همبستگی مرتبه‌ی صفر متغیرهای پژوهش

ردیف	متغیرهای پژوهش	میانگین	انحراف معیار	۱	۲	۳	تعداد
۱	حمایت اجتماعی ادراک شده	۱۸۶/۶۰	۷۲/۶۲	۱			
۲	باورهای خودکارآمدی تحصیلی	۱۹۲/۳۳	۷۴/۳۴	۰/۴۰*	۱		۳۸۴
۳	سرزندگی تحصیلی	۳۳/۲۳	۸/۶۵	۰/۴۸*	۰/۴۴*	۱	

* $P < 0/01$

حمایت اجتماعی ادراک شده و سرزندگی تحصیلی؛ نقش واسطه‌ای باورهای خودکارآمدی تحصیلی... ۱۱

طبق یافته‌های جدول ۲، رابطه‌ی مثبت حمایت اجتماعی ادراک شده و سرزندگی تحصیلی تایید شد ($r=0/48$) و پاسخ سوال اول پژوهش مشخص شد. در پاسخ به سوال دوم پژوهش با توجه به نتایج جدول ۲ مشخص شد که بین حمایت اجتماعی ادراک شده و باورهای خودکارآمدی تحصیلی ارتباط مثبت وجود دارد ($r=0/40$).

به منظور پاسخ‌گویی به سوال اصلی پژوهش از روش تحلیل مسیر و با استفاده از رگرسیون‌های چندگانه متوالی همزمان، بر اساس مراحل بارون و کنی^۴ (۱۹۸۶)، استفاده شد. از این رو، در ابتدا رگرسیون سرزندگی تحصیلی روی حمایت اجتماعی ادراک شده (جدول شماره ۳)، سپس رگرسیون باورهای خودکارآمدی تحصیلی روی متغیر حمایت اجتماعی ادراک شده (جدول شماره ۴)، و در آخر، رگرسیون سرزندگی تحصیلی روی حمایت اجتماعی ادراک شده و باورهای خودکارآمدی تحصیلی (جدول شماره ۵) انجام شد.

جدول ۳. رگرسیون سرزندگی تحصیلی روی حمایت اجتماعی ادراک شده

متغیر پیش‌بین	F	P	R	R ²	β	t	P<
حمایت اجتماعی	۶۲/۴۷	۰/۰۰۰۱	۰/۴۶	۰/۱۹	۰/۴۶	۸/۱۰	۰/۰۱

جدول ۴. رگرسیون باورهای خودکارآمدی تحصیلی روی حمایت اجتماعی ادراک شده

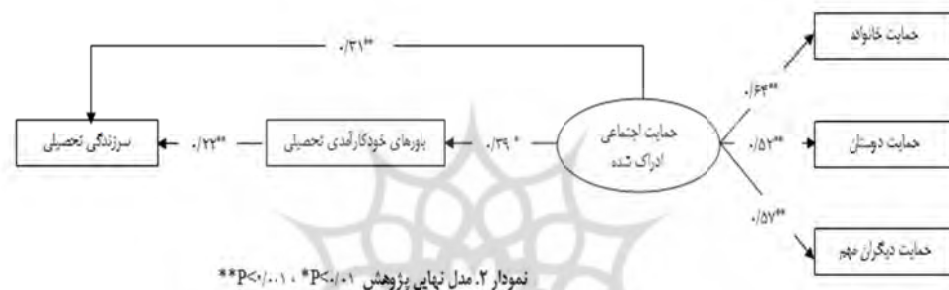
متغیر پیش‌بین	F	P	R	R ²	β	t	P<
حمایت اجتماعی	۳۶/۴۷	۰/۰۰۰۱	۰/۳۹	۰/۱۵	۰/۳۹	۶/۳۵	۰/۰۱

جدول ۵. رگرسیون سرزندگی تحصیلی روی حمایت اجتماعی ادراک شده و باورهای خودکارآمدی تحصیلی

متغیر پیش‌بین	F	P	R	R ²	β	t	P<
حمایت اجتماعی	۲۱/۳۶	۰/۰۰۰۱	۰/۵۴	۰/۲۹	۰/۳۱	۵/۵۱	۰/۰۰۱
باورهای خودکارآمدی تحصیلی					۰/۲۲	۳/۰۶	۰/۰۰۱

مقایسه‌های داده‌های جدول‌های ۳ و ۵ نشان می‌دهد که با افزوده شدن متغیر واسطه‌ای به متغیر برون‌زا، قدرت پیش‌بینی‌کنندگی یا میزان تبیین واریانس متغیر درون‌زا (سرزندگی تحصیلی) افزایش می‌یابد. این افزایش حدوداً ۱۰ درصد است. مقایسه‌ی داده‌های

جدول‌های ۳ و ۵ همچنین نشان می‌دهد که با ورود متغیر واسطه‌ای، ضریب β متغیر برون‌زا (حمایت اجتماعی ادراک‌شده) کاهش یافته است. این افزایش قدرت تبیین واریانس و کاهش ضریب β متغیر برون‌زا، حاکی از نقش واسطه‌گری باورهای خودکارآمدی تحصیلی در ارتباط بین حمایت اجتماعی ادراک‌شده با سرزندگی تحصیلی است. خلاصه‌ی نتایج تحلیل‌های مربوط به جدول‌های شماره‌ی ۴ و ۵ در دیاگرام تحلیل مسیر ۲ ارائه شده است و بر روی پیکان‌های هر مسیر شاخص ضریب مسیر (β) نشان داده شده است.



پس از برآورد پارامترها، برازش مدل نهایی پژوهش با روش مدل‌سازی معادلات ساختاری و با استفاده از نرم‌افزار AMOS مورد بررسی قرار گرفت. نتایج به دست آمده، نشان‌دهنده برازش بسیار مناسب الگوی آزمون شده با داده‌های پژوهش بود (جدول ۶).

جدول ۸. خلاصه شاخص‌های نیکویی برازش مدل نهایی پژوهش

RMSEA	CFI	NFI	AGFI	GFI	χ^2/df	df	χ^2
۰/۰۲	۰/۹۷	۰/۹۳	۰/۹۵	۰/۹۸	۱/۴۶	۱۹	۳۴/۲۱

بحث و نتیجه‌گیری

هدف پژوهش حاضر، بررسی رابطه‌ی حمایت اجتماعی ادراک‌شده با سرزندگی تحصیلی از طریق باورهای خودکارآمدی تحصیلی بود. در تحلیل فرضیه اول پژوهش، یافته‌ها نشان داد حمایت اجتماعی ادراک‌شده با سرزندگی تحصیلی رابطه‌ی مثبت و معنادار دارد. این یافته با نتایج پژوهش‌های بریستر و بوون (۲۰۰۴)، دوماگلا-زیسک (۲۰۰۶)، آدلانو (۲۰۰۷)، مارش (۲۰۰۷)، پارکر و بوونر (۲۰۰۸)، آزمتیا و همکاران (۲۰۰۹)، وولی، کول و

حمایت اجتماعی ادراک شده و سرزندگی تحصیلی؛ نقش واسطه‌ای باورهای خودکارآمدی تحصیلی... ۱۳
بوون^{۷۵} (۲۰۰۹)، دانیلسن و همکاران (۲۰۱۰)، روثون و همکاران (۲۰۱۰) و پوتواین و همکاران (۲۰۱۲) همسو است. در تبیین این یافته می‌توان بیان نمود که از طریق حمایت اجتماعی افراد می‌توانند فشارهای روانی را تحمل کرده و حتی با کمک دیگران به برطرف کردن آن‌ها اقدام نمایند. حمایت اجتماعی نیروی مقابله‌ای شناخته شده برای رویارویی موفقیت‌آمیز و آسان افراد در زمان درگیری و تنش است که موجب تسهیل انجام امور چالش‌زا می‌شود. انسان وقتی مطمئن شود که در رویارویی با مشکلات تنها نیست و هم‌نوعان وی همیار او خواهند شد و در واقع بخشی از بار مشکل را به دوش می‌کشند، از ابتلا به ضعف و ناامیدی در امان می‌ماند و نیروی خویش را در کنار دیگران معطوف به رفع مشکل می‌کند (مرادی، شیخ‌الاسلامی، احمدزاده و چراغی، ۱۳۹۳). در ارتباط با دیگران و حمایت آن‌ها، ساختار جدیدی از روابط و پیوندها شکل می‌گیرد که در ایجاد شرایط رضایت‌بخش زندگی از جمله حوزه تحصیل موثر است. همچنین این یافته از آموزه‌های زیربنایی مفروضه توانمندسازی (شوارز و کنول، ۲۰۰۷) به طور تجربی حمایت کرد. بر اساس این مفروضه، حمایت اجتماعی بیانگر یک تجربه نمادین است که با استفاده از آن، اعضای یک شبکه ارتباطی، شایستگی مواجهه با موانع را از طریق ترغیب و اطمینان کلامی از سایر اعضا کسب می‌کنند. که از طریق آن، اعضای یک شبکه ارتباطی، اطمینان کلامی لازم را درباره شایستگی دریافت‌کننده، در مواجهه با مسائل فراهم می‌آورند. به بیان دیگر، تجربه حمایت از منابعی که شایستگی‌های لازم را برای مواجهه سازشی با رویدادهای تنیدگی‌زا دارند، سبب می‌شود که از طریق فرایند جانشینی، فرد یا افراد دریافت‌کننده نیز به منظور مدیریت کارآمد مطالبات موقعیت‌های انگیزاننده، احساس کفایت کنند.

در تحلیل فرضیه‌های دوّم و سوّم پژوهش، یافته‌ها نشان داد باورهای خودکارآمدی تحصیلی با سرزندگی تحصیلی رابطه مثبت دارد و همچنین قادر است بین حمایت اجتماعی ادراک شده و سرزندگی تحصیلی نقش واسطه ایفا نماید. بر اساس نظریه‌ی بندورا (۱۹۹۷، ۲۰۰۱) باورهای خودکارآمدی نقشی واسط در تأثیرات منابع حمایتی اجتماعی در زندگی (از جمله‌ی حوزه‌ی تحصیل) دارند. همچنین بر اساس نظریه‌ی توانمندسازی (شوارز و کنول، ۲۰۰۷) و نظرات چانگ و سان (۲۰۰۰)، بنیت و بندورا (۲۰۰۴)، کلینک و دیگران (۲۰۰۸) حمایت اجتماعی ادراک شده از طریق تقویت باورهای خودکارآمدی در

غلبه بر مطالبات چالش‌انگیز و فراخوانی پیامدهای مثبت مورد دلخواه موثر واقع می‌شود. حمایت اجتماعی ادراک‌شده از طریق کاهش عواطف منفی در افزایش باورهای خودکارآمدی موثر واقع می‌شود. عواطف منفی و برانگیختگی وابسته به تنیدگی به مثابه دو منبع با اهمیت درباره شایستگی فردی در مواجهه با موقعیت‌های تنیدگی‌زا اطلاعات لازم را تدارک می‌بینند. بنابراین، تجارب حمایتی ادراک‌شده از طریق کاهش عواطف منفی و برانگیختگی وابسته به تنیدگی در تقویت باورهای خودکارآمدی موثر واقع می‌شوند. در رابطه با نقش واسطه‌گری باورهای خودکارآمدی تحصیلی می‌توان چند تبیین دیگر ارائه کرد:

نخست اینکه دانش‌آموزان با خودکارآمدی و اعتماد به نفس بالا، به این مهم که پرورش هوش و توان شناختی به وسیله‌ی تلاش فردی صورت می‌گیرد، بیشتر معتقدند (میبرا و داستین، ۲۰۱۳). بر این اساس، فراگیران خودکارآمد، باور دارند که می‌توانند علی‌رغم همه‌ی محدودیت‌های ذاتی، عملکرد خود را در زمینه‌ی تحصیلی بهبود ببخشند، توسعه دهند و مسیر تحصیلی‌شان را هموار سازند (بندورا، ۱۹۸۹). در واقع افراد خودکارآمد از تنوعی از راهبردهای فراشناختی جهت پی‌ریزی و هدایت کنش‌های لازم جهت دستیابی به شرایط تحصیلی رضایت‌بخش استفاده می‌کنند (میبرا و داستین، ۲۰۱۳).

دوم آنکه احساس خود اطمینانی و باور به خودکارآمدی خویش، انگیزه‌ی دانش‌آموزان را برای پرداختن به تکالیف رشدی و گذر از چالش‌های تحصیلی ارتقا می‌دهد. دانش‌آموزان با خودباوری بالا در فرایند تحصیل پر توان ظاهر می‌شوند و از توانایی خود برای غلبه بر چالش‌های تحصیلی مطمئن هستند. چنین دانش‌آموزانی حتی در صورت شکست نه تنها عقب‌نشینی نمی‌کنند؛ بلکه راه‌های دیگر را برای رسیدن به موفقیت و عملکرد بهتر واری می‌کنند (مارش، ۱۹۹۰). همین مقاومت در برابر چالش‌های تحصیلی و ارائه پاسخ مثبت، سازنده و انطباقی به انواع موانع مداوم و جاری تحصیلی، اساس سرزندگی تحصیلی است (مارتین و مارش، ۲۰۰۸؛ پوتواین و دیگران، ۲۰۱۲).

تبیین سوم آن است که باورهای خودکارآمدی از طریق فرایندهای چهارگانه‌ی شناختی، عاطفی، انگیزشی و انتخابی رفتار را تحت تاثیر قرار می‌دهند. از نظر شناختی، ادراک فرد خودکارآمد از یک تکلیف یا شرایط دشوار به صورت چالشی است که باید بر آن مسلط شود، نه آسیبی که باید از آن دوری کند (بندورا، ۱۹۹۳). بنابراین، چون دانش‌آموز دارای باورهای خودکارآمدی تحصیلی بالا، کمتر چالش‌های تحصیلی را به صورت موانع

حمایت اجتماعی ادراک شده و سرزندگی تحصیلی؛ نقش واسطه‌ای باورهای خودکارآمدی تحصیلی... ۱۵

نازدودنی ادراک می‌کند، بیشتر برای برداشتن موانع و عبور از چالش‌های زندگی تحصیلی برانگیخته می‌شود. از منظر عاطفی نیز افراد دارای خودکارآمدی بالا، تنیدگی، افسردگی و اضطراب کمتری در موقعیت‌های آسیب‌زا و چالش‌برانگیز احساس می‌کنند (بندورا، ۱۹۹۷). از نظر انگیزشی، فرد واجد خودکارآمدی تحصیلی بالاتر، در عبور از چالش‌ها و حل مشکلات، تلاش و پافشاری بیشتری نشان می‌دهد که این تلاش احتمال شکست را کم و احتمال موفقیت را که به سرزندگی می‌انجامد، بیشتر می‌کند. از لحاظ فرایند انتخابی نیز، دانش‌آموز دارای باورهای خودکارآمدی تحصیلی بالاتر، تلاش می‌کند موقعیت‌هایی را برای عملکرد انتخاب کند که احتمال موفقیت بیشتری برای او داشته باشد که این انتخاب‌ها به افزایش سرزندگی تحصیلی می‌انجامد.

و در نهایت بر اساس الگوی شناختی لازاروس^{۷۶} (۱۹۹۹)، باورهای فردی مانند باورهای خودکارآمدی در ارزیابی مطالبات محیطی نقش قابل ملاحظه‌ای دارند. لازاروس اشاره می‌کند که افراد مطالبات بیرونی را به صورت «تهدید» یا «چالش» ارزیابی می‌کنند. مثلاً چمرس، هو و گارسیا^{۷۷} (۲۰۰۱) و پنتریج و دگروت^{۷۸} (۱۹۹۰) نشان دادند که افراد با باورهای خودکارآمدی بالا، مطالبات را بیشتر به صورت چالشی ارزیابی می‌کنند. وقتی که یک تکلیف به صورت چالش‌انگیز ارزیابی می‌شود، فرد به احتمال زیاد از یک راهبرد مقابله‌ای کارآمد استفاده می‌کند و در مواجهه با موانع احتمالی، برای انجام تکلیف، مقاومت بیشتری از خود نشان می‌دهد. بر این اساس می‌توان گفت دانش‌آموزان دارای خودکارآمدی بالا، مطالبات زندگی تحصیلی خویش را به عنوان چالش و موانعی که باید از آن‌ها بگذرند، ارزیابی می‌کنند. چنین دانش‌آموزانی سعی می‌کنند با تدبیر و تلاش تهدیدها را به فرصت و پله‌های ترقی تبدیل سازند. از این رو از رویارویی با چالش تحصیلی نمی‌هراسند و علی‌رغم بزرگ یا طولانی مدت بودن این چالش‌ها، سعی در برطرف‌سازی یا سازگاری با آن‌ها را دارند و این کار عین سرزندگی تحصیلی است.

با توجه به نتایج پژوهش حاضر مبنی بر نقش واسطه‌ای باورهای خودکارآمدی تحصیلی و ارتباط مثبت آن با سرزندگی تحصیلی، تلاش در جهت ارتقای باورهای خودکارآمدی تحصیلی دانش‌آموزان توسط حمایت خانواده‌ها، نهادها و عوامل تعلیم و تربیت به احتمال زیاد افزایش سرزندگی تحصیلی آنان را در پی خواهد داشت. سن و پایه آزمودنی‌ها (دانش‌آموزان دبیرستانی) و روش‌شناختی پژوهش (همبستگی) محدودیت‌هایی

را در زمینه‌ی گسترش یافته‌ها، تفسیرها و اسنادهای علت‌شناختی متغیرهای بررسی شده پدید می‌آورد که باید در نظر گرفته شود. در مجموع، پژوهش حاضر در قلمرو مطالعات اندک‌سازه‌ی سرزندگی تحصیلی در دانش‌آموزان، «مکمل» و «بسط‌دهنده» تلقی می‌شود و پیشنهاد می‌گردد برای بررسی جامع‌تر و دقیق‌تر تاثیر باورهای خودکارآمدی تحصیلی بر سرزندگی تحصیلی و کشف متغیرهای میانجی و تعدیل‌کننده رابطه، از روش‌های علی-مقایسه‌ای و آزمایشی استفاده شود. همچنین تکرار پژوهش در نمونه‌های دانشجویی و نیز پایه‌های تحصیلی دیگر در پژوهش‌های آتی، امکان تعمیم هر چه بیشتر یافته‌ها را فراهم می‌سازد.

تشکر و قدردانی

از مسئولین اداره‌ی آموزش و پرورش شهرستان پل‌دختر، مدیران مدارس و همچنین دانش‌آموزان این شهر، در همکاری مناسب با پژوهشگر، صمیمانه قدردانی می‌شود.

یادداشت‌ها

- | | |
|--|---|
| 1. Spear | 2. Academic adjustment |
| 3. Pettus | 4. Academic buoyancy |
| 5. Martin & Marsh | 6. Putwain, Connors, Symes & Douglas-Osborn |
| 7. Sarah, Paul & Lisa. | 8. Family and peer |
| 9. Psychological | 10. School and engagement |
| 11. Alva | 12. Wayman |
| 13. Perceived Social Support | 14. Schwarzer & Knoll |
| 15. Calvete & Connor-Smith | 16. Friedlander, Reid, Shupak, & Cribbie |
| 17. Hogan, Linden, & Nagarian | 18. Self-Determination Theory |
| 19. Schwartz | 20. Misra, Crist & Burant |
| 21. Klink, Byars-Winston & Bakken | 22. Azmitia, Cooper & Brown |
| 23. Danielsen, Wiium, Wilhelmsen & Wold | 24. Lee |
| 25. Park & Bonner | 26. Brewster & Bowen |
| 27. Adelabu | 28. Domaga & Zysk |
| 29. Rothon, Edwards, Bhui, Viner, Taylor & Stansfeld | 30. Self-efficacy beliefs |
| 31. Gore | 32. Culture Specific |
| 33. Bandura, Pastorelli, Barbaranelli & Caprara | 34. Zimmerman |
| 35. Schunk | 36. Bong & Skaalvik |
| 37. Academic self-efficacy beliefs | 38. Kahn & Nauta |
| 39. Masten | 40. Byars-Winston & Fouad |
| 41. Lent, Brown, Brenner, Chopra, Davis, Talleyrand & Suthakaran | 42. Luzzo & McWhirter |

حمایت اجتماعی ادراک شده و سرزندگی تحصیلی؛ نقش واسطه‌ای باورهای خودکارآمدی تحصیلی... ۱۷

- | | |
|--|---|
| 43. Akin | 44. Britner & Pajares |
| 45. Caprara, Fida, Vecchione, Del Bove, Vecchio, Barbaranelli, et al | 46. Meera & Dustin |
| 47. Skaalvik & Rankin | 48. Zeidner & Schleyer |
| 49. Robbins, Lauver, Davis, Langley, & Carlstrom | 50. Zimmerman & Schunk |
| 51. Alessandri, & Gerbino | 52. Woogul, Myung-Jin & Mimi |
| 53. Cutrona and Troutman | 54. Warren |
| 55. Ling-Ling, Ke & Sally | 56. Activity Theory |
| 57. Neugarten | 58. Achenbaum |
| 59. Tang | 60. Hill, Kaplan, French & Johnson |
| 61. Dyck & Holtzman | 62. Alloy, Abramson, Keyser, Gerstein, & Sylvia |
| 63. Ying & Liese | 64. Rajapaksa & Dundes |
| 65. Yeh & Inose | 66. Yang & Clum |
| 67. Kang | 68. Benight & Bandura |
| 69. Cheung & Sun | 70. Krejcie & Morgan |
| 71. Zimet, Dahlem, Zimet, & Farley | 72. Bruwer, Emsley, Kidd, Lochner & Seedat |
| 73. Zajacova, Lynch & Espenshade | 74. Baron & Kenny |
| 75. Woolley Kol & Bowen | 76. Lazarus |
| 77. Chemers, Hu & Garcia | 78. Pintrich & De Groot |

منابع

الف. فارسی

- دهقانی‌زاده، م. ح.، و حسین‌چاری، م. (۱۳۹۱). سرزندگی تحصیلی و ادراک از الگوی ارتباطی خانواده؛ نقش واسطه‌ای خودکارآمدی. مجله‌ی مطالعات آموزش و یادگیری، ۴ (۲)، ۲۱-۴۷.
- دهقانی‌زاده، م. ح.، حسین‌چاری، م.، مرادی، م.، و سلیمانی‌خشاب، ع. ع. (۱۳۹۳). سرزندگی تحصیلی و ادراک از الگوهای ارتباطات خانواده و ساختار کلاس؛ نقش واسطه‌ای ابعاد خودکارآمدی. فصلنامه‌ی روان‌شناسی تربیتی، ۱۰، ۳۲، ۳۰-۱.
- شکری، ا.، طولابی، س.، غنایی، ز.، تقوایی‌نیا، ع.، کاکابرایی، ک.، و فولادوند، خ. (۱۳۹۰). مطالعه روان‌سنجی پرسشنامه‌ی باورهای خودکارآمدی تحصیلی. مجله‌ی مطالعات آموزش و یادگیری، ۳ (۲)، ۴۱-۴۵.

مرادی، م.، شیخ‌الاسلامی، ر.، احمدزاده، م.، و چراغی، ا. (۱۳۹۳). حمایت اجتماعی، نیازهای اساسی روان‌شناختی و بهزیستی روان‌شناختی؛ واریسی یک مدل علی در زنان شاغل. فصلنامه‌ی روان‌شناسی تحولی: روان‌شناسان ایرانی، ۱۰ (۳۹)، ۲۹۷-۳۰۹.

ب. انگلیسی

- 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.
- Adelabu, D. H. (2007). Time perspective and school membership as correlates to academic achievement among African American adolescents. *Journal of Adolescence*, 42 (167), 525- 538.
- Akin, A. (2008). Self-efficacy, achievement goals, and depression, anxiety, and stress: A structural equation modeling. *Word Applied Sciences Journal*, 3 (5), 725-732.
- Alloy, L. B., Abramson, L. Y., Keyser, J., Gerstein, R. K., & Sylvia, L. G. (2008). Negative cognitive style. In K. S. Dobson, & D. J. A. Dozois (Eds.), *Risk factors in depression* (pp. 237-262). San Diego, CA, USA.
- Alva, S. A. (1991). Academic invulnerability among Mexican-American students: The importance of protective resources and appraisals. *Hispanic Journal of Behavioral Sciences*, 13, 18-34.
- Azmitia, M., Cooper, C. R., & Brown, J. R. (2009). Support and guidance from families, friends, and teachers in Latino early adolescents' math pathways. *Journal of Early Adolescence*, 29 (1), 142-169.
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84, 191-215.
- Bandura, A. (1989). Human agency in social cognitive theory. *American Psychologist*, 44, 1175-1184.
- Bandura, A. (1993). Perceived self-efficacy in cognitive development and functioning. *Educational Psychologist*, 28, 117-148.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York, NY: W.H.Freeman.
- Bandura, A. (2001). Social cognitive theory: An agentic perspective. *Annual Review of Psychology*, 52, 1-26.
- Bandura, A. (1991). Social cognitive theory of self-regulation. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 50, 248-287.

حمایت اجتماعی ادراک شده و سرزندگی تحصیلی؛ نقش واسطه‌ای باورهای خودکارآمدی تحصیلی....۱۹

- Bandura, A., Barbaranelli, C., Caprara, G. V., & Pastorelli, C. (2001). Self-efficacy beliefs as shapers of children's aspirations and career trajectories. *Child Development, 72*, 187–206.
- Bandura, A., Pastorelli, C., Barbaranelli, C., & Caprara, G. V. (1999). Self-efficacy pathways to childhood depression. *Journal of Personality and Social Psychology, 76*, 258-269.
- Baron, R.M. & Kenny. D. A. (1986). The moderator variable distinction in social psychological research: Conceptual, strategic, and statistical consideration. *Journal of Personality and Social Psychology, 51*, 1173-1182.
- Basol, G. (2010). Validity and reliability of Turkish form of children's self-efficacy scale on Turkish primary school students. *Innovation and Creativity in Education. 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.
- Bong, M., & Skaalvik, E. M. (2003). Academic self-efficacy, task value, Achievement goal orientations, and attributional beliefs. *Journal of Educational Research, 97*, 287-297.
- Brewster, A., & Bowen, G. (2004). Teacher support and the school engagement of Latino middle and high school students at risk of school failure. *Child and Adolescent Social Work Journal, 21* (1), 47-67.
- Britner, S. L., & Pajares, F. (2006). Sources of science self-efficacy beliefs of middle school students. *Journal of Research in Science Teaching, 43* (5), 485–499.
- Bruwer, B., Emsley, R., Kidd, M., Lochner, C., & Seedat, S. (2008). Psychometric properties of the multidimensional scale of perceived social support in youth. *Comprehensive Psychiatry, 49* (2), 195-201.
- Byars-Winston, A., & Fouad, N. (2008). Math/science social cognitive variables in college student: contributions of contextual factors in predicting goals. *Journal of career Assessment, 16* (4), 425-440.
- Calvete, E., & Connor-Smith, J. K. (2006). Perceived social support, coping, and symptoms of distress in American and Spanish students. *Anxiety, Stress & Coping, 19* (1), 47-65.
- Caprara, G. V., Fida, R., Vecchione, M., Del Bove, G., Vecchio, G. M., Barbaranelli, C. (2008). Longitudinal analysis of the role of perceived self-efficacy for self-regulated learning in academic continuance and achievement. *Journal of Educational Psychology, 100* (3), 525–534.

- Caprara, G. V., Vecchione, M., Alessandri, G., Gerbino, M., & Barbaranelli, C. (2011). The contribution of personality traits and self-efficacy beliefs to academic achievement: A longitudinal study. *British Journal of Educational Psychology*, 81(1), 78–96.
- Catterall, J. S. (1998). Risk and resilience in student transitions to high school. *American Journal of Education*, 106, 302–333.
- Chemers, M. M., Hu, L., & Garcia, B. F. (2001). Academic self-efficacy and first-year college student performance and adjustment.? *Journal of Educational Psychology*, 93, 55- 64.
- Cheung, S., & Sun, S. Y. K. (2000). Effects of self-efficacy and social support on the mental health conditions of mutual-aid organization members. *Social Behavior and Personality*, 28, 413-422.
- Cutrona, C. E., Troutman, B. R. (1986). Social support, infant temperament, and parenting self-efficacy: a mediational model of postpartum depression. *Child Development*, 57,1507–1518.
- Danielsen, A. G., Wiium, N., Wilhelmsen, B. U., & Wold, B. (2010). Perceived support provided by teachers and classmates and students' self-reported academic initiative. *Journal of School Psychology*, 48 (3), 247–67.
- Domaga-Zysk, E. (2006). The significance of adolescents' relationships with significant others and school failure. *School Psychology International*, 27 (2), 232-247.
- Dyck, K. T., & Holtzman, S. (2013). Understanding humor styles and well-being: The importance of social relationships and gender. *Personality and Individual Differences*, 55, 53–58.
- Friedlander, L. J., Reid, G. J., Shupak, N., & Cribbie, R. (2007). Social support, self-esteem, and stress as predictors of adjustment to university among first-year undergraduates. *Journal of College Student Development*, 48 (3), 259-274.
- Gonzalez, R., & Padilla, A. M. (1997).The academic resilience of Mexican American high school students. *Hispanic Journal of Behavioral Sciences*, 19, 301–317.
- Gore, P. A. Jr. (2006). Academic self-efficacy as a predictor of college outcome: Two incremental validity studies. *Journal of career Assessment*, 14 (1), 92-115.
- Hill, T. D, Kaplan. L. M, French, M. T. & Johnson R, J. (2010). Victimization in early life and mental health in adulthood: An examination of the mediating and moderating influences of psychosocial resources. *Journal of Health Social Behavior*, 51,48-63.

حمایت اجتماعی ادراک‌شده و سرزندگی تحصیلی؛ نقش واسطه‌ای باورهای خودکارآمدی تحصیلی... ۲۱

- Hogan, B. E., Linden, W., & Nagarian, B. (2002). Social support interventions: Do they work. *Clinical Psychology Review*, 22 (3), 381-440.
- Kahn, J. H., & Nauta, M. M. (2001). Social-cognitive predictors of first year college persistence: The importance of proximal assessment. *Research in Higher Education*, 42, 633-652.
- Kang, T. S. (1972). Name and group identification. *The Journal of Social Psychology*, 86 (1), 159-160.
- 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.
- Lazarus, R. S. (1999). *Stress and emotion: A new synthesis*. New York: Springer.
- Lee, C. (1984). An investigation of psychosocial variables related to academic success for rural Black adolescents. *Journal of Negro Education*, 53, 424-434.
- Lent, R. W., Brown, S. D., & Larkin, K. C. (1987). Self-efficacy in the prediction of academic performance and perceived career options. *Journal of Counseling Psychology*, 33, 265-269.
- Lent, R. W., Brown, S. D., Brenner, B., Chopra, S. B., Davis, T., Talleyrand, R., Suthakaran, V. (2001). The role of contextual supports and barriers in the choice of math/science educational options: A test of social cognitive hypotheses. *Journal of Counseling Psychology*, 48 (4), 474-83.
- 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.
- Luzzo, D. A., & McWhirter, E. H. (2001). Sex and ethnic differences in the perception of educational and career-related barriers and levels of coping efficacy. *Journal of Counseling Development*, 79 (1), 61-67.
- Marsh, H. W. (1990). A multidimensional, hierarchical model of self concept: Theoretical and empirical justification. *Educational Psychology Review*, 2, 77-172.
- Marsh, H. W. (2007). *Self-concept theory, measurement and research into practice: The role of self-concept in educational psychology*. Leicester, UK: British Psychological Society.
- Martin, A. J. & Marsh, H. W. (2008b) Workplace and academic buoyancy: psychometric assessment and construct validity amongst school personnel and students, *Journal of Psychoeducational Assessment*, 26, 168-184.

- Martin, A. J., & Marsh, H. W. (2006). Academic resilience and its psychological and educational correlates: A construct validity approach. *Psychology in the Schools*, 43, 267–282.
- Martin, A. J., & Marsh, H. W. (2008a). Academic buoyancy: Towards an understanding of students' everyday academic resilience. *Journal of School Psychology*, 46, 53-83.
- Martin, A. J., & Marsh, H. W. (2009). Academic resilience and academic buoyancy: Multidimensional and hierarchical conceptual framing of causes, correlates and cognate constructs. *Oxford Review of Education*, 35 (3), 353-370.
- Masten, A. S. (2001). Ordinary magic: resilience processes in development. *American Psychologist*, 56, 227–238.
- McCoach, D. B. (2002). A validation study of the school attitude assessment survey. *Measurement and Evaluation in Counseling and Development*, 35, 66-77.
- Mohammad, R. T., Mahshad, M. (2014). Subjective well-being and its sub-scales among students: The study of role of creativity and self-efficacy. *Thinking Skills and Creativity*, 12, 37–42.
- 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.
- Misra, R., Crist, M., & Burant, C. J. (2003). Relationships among life stress, social support, academic stressors, and reactions to stressors of international students in the United States. *International Journal of Stress management*, 10 (2), 137-157.
- Overstreet, S., & Braun, S. (1999). A preliminary examination of the relationship between exposure to community violence and academic functioning. *School Psychology Quarterly*, 14, 380–396.
- Park, H. S., & Bonner, P. (2008). Family religious involvement, parenting practices and academic performance in adolescents. *School Psychology International*, 29 (3), 348-362.
- Pettus, K. R. (2006). *The relationship of prenatal monitoring to community college student adjustment and achievement: Differences by gender, ethnicity, parental education level, and student residence*. Unpublished Ph.D. Dissertation, Carolina University.
- Pintrich, P. R., & De Groot, E. V. (1990). Motivation and self-regulated learning components of classroom academic performance. *Journal of Educational Psychology*, 82, 33-40.
- Putwain, D. W., Symes, W., Connors, L., & Douglas-Osborn, E. (2012). Is academic buoyancy anything more than adaptive coping? *Anxiety, Stress and Coping*, 25 (3), 349–358.
- 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.

حمایت اجتماعی ادراک‌شده و سرزندگی تحصیلی؛ نقش واسطه‌ای باورهای خودکارآمدی تحصیلی... ۲۳

- Robbins, S. B., Lauver, K., Le, H., Davis, D., Langley, R., & Carlstrom, A. (2004). Do psychosocial and study skills factors predict college outcomes? A meta-analysis. *Psychological Bulletin*, 130, 261–288.
- Rothon, C., Edwards, P., Bhui, K., Viner, R. M., Taylor, S., & Stansfeld, S. A. (2010). Physical activity and depressive symptoms in adolescents: a prospective study. *BMC Medicine*, 8, 32.
- Sarah, M., Paul, C., & Lisa. K. M. (2013). Well-being, Academic buoyancy and educational achievement in primary school student. *International Journal of Educational Research*, 62, 239-248.
- Schunk, D. H. (1991). Self-efficacy and academic motivation. *Educational Psychology*, 26, 207-231.
- Schwartz, B. (2000). Self-Determination: The Tyranny of Freedom. *American Psychologist*, 55, 79-8.
- Schwarzer, R., & Knoll, N. (2007). Functional roles of social support within the stress and coping process: A theoretical and empirical overview. *International Journal of Psychology*, 42 (4), 243-252.
- Skaalvik, E. M. (1997). Self-enhancing and self-defeating ego orientation: Relations with task and avoidance orientation, achievement, self-perceptions, and anxiety. *Journal of Educational Psychology*, 89, 71–81.
- Skaalvik, E.M. & Rankin, R.J. (1996). *Self-concept and self-efficacy: Conceptual analysis*. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association in New York.
- Spear, L. P. (2000). The adolescent brain and age related behavioral manifestations. *Neuroscience and Behavioral Reviews*, 24, 417-463.
- Tang, C. S. (2006). Positive and negative postdisaster psychological adjustment among adult survivors of the Southeast Asian earthquake tsunami. *Journal of Psychosomatic Resources*, 61, 699-705.
- Warren, P. L. (2005). First-time mothers: social support and confidence in infant care. *Journal of Advanced Nursing*, 50, 479–488.
- Wayman, J. C. (2002). The utility of educational resilience for studying degree attainment in school dropouts. *Journal of Educational Research*, 95, 167-178.
- Woogul, L., Myung-Jin, L., & Mimi, B. (2014). Testing interest and self-efficacy as predictors of academic self-regulation and achievement. *Contemporary Educational Psychology*, 39, 86–99.
- Woolley, M. E., Kol, K. L., & Bowen, G. L. (2009). The social context of school success for Latino middle school students: direct and indirect influences of teachers, family, and friends. *Journal of Early Adolescence*, 29 (1), 43-70.
- 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.

- 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.
- Ying, Y., & Liese, L. H. (1991). Emotional well-being of Taiwan students in the U.S.: An examination of pre-to post-arrival differential. *International Journal of Intercultural Relations*, 15, 345–366.
- Zajacova, A., Lynch, S. M., & Espenshade, T. J. (2005). Self-efficacy, Stress, and Academic Success in college. *Research in Higher Education*, 46, 6, 678-706.
- Zeidner, M., & Schleyer, E. J. (1999). The effects of educational context on individual differences variables, self-perceptions of giftedness, and school attitudes in gifted adolescents. *Journal of Youth and Adolescence*, 28, 687–703.
- Zimet, G. D., Dahlem, N. W., Zimet, S. G., & Farley, G. K. (1988). The multi dimensional scale of perceived social support. *Journal of Personality Assessment*, 52 (1), 30-41.
- Zimmerman, B. J. (2000). Self-efficacy: An essential motive to learn. *Contemporary Educational Psychology*, 25 (1): 82–91.
- Zimmerman, B. J., & Martinez-Pons, M. (1990). Student differences in self-regulated learning: Relating grade, sex, and giftedness to self-efficacy and strategy use. *Journal of Educational Psychology*, 82, 51-59.
- Zimmerman, B. J., & Schunk, D. H. (2004). Self-regulating intellectual processes and outcomes: A social cognitive perspective. In D. Y. Dai, & R. J. Sternberg (Eds.), *Motivation, emotion, and cognition: Integrative perspectives on intellectual functioning and development* (pp. 143–174). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.