

## آزمون مدل رابطه‌ی علی حمایت اجتماعی ادراک شده و مولفه‌های بهزیستی تحصیلی با میانجی‌گری باورهای خودکارآمدی، حرمت خود و استرس تحصیلی در دانش‌آموزان پسر

مرتضی مرادی<sup>۱</sup>، ناصر بهروزی\*<sup>۲</sup>، علیرضا حاجی یخچالی<sup>۳</sup>، سیروس عالیپور<sup>۴</sup>

تاریخ دریافت: ۱۳۹۷/۰۶/۰۵ تاریخ پذیرش: ۱۳۹۷/۰۸/۰۸

### چکیده

هدف پژوهش حاضر تعیین رابطه‌ی علی حمایت اجتماعی ادراک شده با بهزیستی تحصیلی با توجه به نقش میانجی‌گری باورهای خودکارآمدی، حرمت خود و استرس تحصیلی بود. ۲۳۰ دانش‌آموز مقطع متوسطه‌ی دوم به شکل نمونه‌برداری تصادفی خوشه‌ای چندمرحله‌ای انتخاب شده و مقیاس‌های حمایت اجتماعی ادراک شده، باورهای خودکارآمدی تحصیلی، حرمت خود تحصیلی، استرس تحصیلی و بهزیستی تحصیلی را تکمیل کردند. ارزیابی مدل پیشنهادی با روش مدل‌سازی معادلات ساختاری صورت گرفت. یافته‌ها نشان داد که حمایت اجتماعی ادراک شده با مولفه‌های ارزش مدرسه، رضایتمندی تحصیلی و مشارکت در امور مدرسه رابطه‌ی مثبت و با فرسودگی تحصیلی رابطه‌ی منفی دارد. همچنین حمایت اجتماعی ادراک شده از طریق متغیرهای میانجی‌گری باورهای خودکارآمدی، حرمت خود و استرس تحصیلی قادر به پیش‌بینی مولفه‌های بهزیستی تحصیلی است. بر این اساس می‌توان گفت که حمایت‌های اجتماعی از طریق ارتقای باورهای خودکارآمدی و حرمت خود تحصیلی به کاهش استرس تحصیلی می‌انجامد و از این طریق به ارتقای مولفه‌های بهزیستی تحصیلی کمک می‌کنند. این یافته‌ها بر نقش حمایت‌های اجتماعی در برانگیختن و توانمندسازی افراد جهت مقابله با استرس و دستیابی به بهزیستی در محیط تحصیلی تاکید می‌کند.

**واژه‌های کلیدی:** حمایت اجتماعی، باورهای خودکارآمدی تحصیلی، بهزیستی تحصیلی، حرمت خود، استرس تحصیلی.

۱- دانشجوی دکترای روانشناسی تربیتی دانشگاه شهید چمران اهواز، اهواز، ایران.

۲- دانشیار گروه روانشناسی دانشگاه شهید چمران اهواز، اهواز، ایران.

۳- استادیار گروه روانشناسی دانشگاه شهید چمران اهواز، اهواز، ایران.

۴- دانشیار گروه روانشناسی دانشگاه شهید چمران اهواز، اهواز، ایران.

\* نویسنده‌ی مسئول مقاله، behroozyn@yahoo.com

## مقدمه

در دهه های گذشته و بر اساس روی آورد فضیلت گرایی ارسطو، مدل های مختلفی جهت تبیین مفهوم بهزیستی<sup>۱</sup> مطرح گردید. روانشناسان تربیتی و تحولی نیز با تکیه بر روی آورد ارسطویی و در چارچوب روانشناسی مثبت نگر<sup>۲</sup>، به خلق مدل هایی از بهزیستی که متناسب با بافت تحصیلی و مدرسه باشد، همت گماشتند. استدلال این دسته از روانشناسان این بود که چون مدرسه در زندگی دانش آموزان نقش مرکزی و محوری دارد، بنابراین بهزیستی آنان باید در ارتباط با بافت مدرسه و شرایط آموزشی تعریف گردد (Eccles & Roeser, 2009). بر این اساس، مفهوم بهزیستی تحصیلی<sup>۳</sup> مطرح و در چهار مولفه ی مرتبط با مدرسه معرفی شد (Tuominen-Soini, Salmela-Aro & Niemivirta, 2012).

مولفه ی اول ارزش مدرسه<sup>۴</sup> است. ارزش مدرسه به عنوان میزان ارج و قداستی که دانش آموز برای مدرسه قائل بوده و همچنین هدف و معنایی که وی در مدرسه جستجو می کند، تعریف می شود. مولفه ی دوم که به عنوان خستگی از پاسخگویی نسبت به انتظارات مدرسه و احساس بی کفایتی از آموختن تعریف شده، فرسودگی تحصیلی<sup>۵</sup> نامیده می شود (Salmela-Aro, Kiuru, Leskinen & Nurmi 2009). در این مولفه خستگی و بدبینی عاطفی<sup>۶</sup> پیش بینی کننده های اولیه ی عدم کفایت تحصیلی هستند (Parker & Salmela-Aro, 2011).

در مولفه ی دیگر رضایتمندی تحصیلی<sup>۷</sup> به عنوان سومین عامل مطرح در بهزیستی تحصیلی در نظر نظر گرفته شده که به احساس رضایت شخصی از انتخاب مسیر و گزینه ی تحصیلی برای دستیابی به اهداف شخصی اشاره می کند (Salmela-Aro & Tuominen-Soini, 2012) و در نهایت در سطح چهارم مشارکت در امور مدرسه<sup>۸</sup> قرار دارد که به عنوان حالت مثبت و متمرکز ذهن (در انجام تمامی امور مدرسه و نه فقط امر تحصیل) که با ویژگی های انرژی گذاری، استمرار و جذب مشارکت و دریافت نتیجه (وقف) همراه است، تعریف می شود (Salmela-Aro & Upadyaya, 2012).

1. Well-being
2. Positive Psychology
3. academic well-being
4. school value
5. School burnout
6. emotional exhaustion and cynicism
7. satisfaction with educational choice
8. schoolwork engagement

مطابق نظریه‌ی فعالیت<sup>۱</sup> نئوگارتن (Neugarten, 1964 نقل از Achenbaum, 2009) که رضایت از زندگی و تامین بهزیستی فرد را وابسته به ایجاد و نگهداری فعال روابط خانوادگی و استمرار ارتباطات و حمایت‌های اجتماعی می‌داند، می‌توان فرض کرد که حمایت‌های اجتماعی یا ادراک از حمایت‌های اجتماعی با بهزیستی تحصیلی در ارتباط باشد.

حمایت اجتماعی ادراک شده بیانگر آن است که در صورت نیاز به همکاران، فرد از کمک آنها بهره‌مند خواهد شد (Calvete & Connor-Smith, 2006). شواهد پژوهشی نشان می‌دهد که بین حمایت اجتماعی ادراک شده با مولفه‌های بهزیستی تحصیلی ارتباط وجود دارد. به عنوان مثال در پژوهش بروس (Bruce, 2009) و حسن‌نیا و فولادچنگ (Hasannia & Foladchang, 2015) به رابطه‌ی منفی حمایت اجتماعی و محیط یادگیری اجتماعی با فرسودگی تحصیلی و در پژوهش‌های هلن، پترو و ریماس (Helen, Petru & Remus 2015)، کلی، آندریا، لندرو، جورج و ماریا (Kelly, Andreia, Leandro, Jorge & Maria, 2014) و ربانی، طالع‌پسند، رحیمیان‌بوگر و محمدی‌فر (Rabani, Talepasand, Rahiminboger & Mohammadifar, 2017) به ترتیب به رابطه‌ی مثبت حمایت اجتماعی با رضایتمندی تحصیلی و مشارکت فعالانه در مدرسه اشاره شده است. اگرچه پژوهش مستقیمی در مورد ارتباط حمایت اجتماعی ادراک شده با ارزش مدرسه یافت نشد، ولی تحقیقات مشابه انجام شده نشان داده‌اند وضعیت اجتماعی با فرهنگ مدرسه و ارزشمندی یادگیری رابطه دارد (Pahlevansadegh & Kajbad, 2011). بر این اساس می‌توان فرض کرد که بین حمایت اجتماعی با ارزشمندی مدرسه ارتباط وجود داشته باشد.

شواهد پژوهشی مختلف نشان می‌دهند که تجربه‌ی عواطف منفی از قبیل اضطراب، افسردگی و در این بین استرس- به مثابه‌ی تجربه‌ی ذهنی- نه تنها عملکرد تحصیلی یادگیرندگان، بلکه بهزیستی‌شان را نیز به مخاطره می‌اندازد (Pekrun, Goetz, Titz & Perry, 2002). استرس به تجارب ذهنی و عواطف ادراک‌شده‌ی درونی و تنش‌ها به مطالبات موقعیتی نظیر رخداد شدید یا درد مداوم اشاره می‌کند. کلینک، بایرس-وینستون و باکن (Klink, Byars-Winston & Bakken, 2008) در تعریف استرس تحصیلی<sup>۲</sup> بر ارزیابی فرد مبنی بر تجربه‌ی ناهماهنگی بین مطالبات تحصیلی و منابع درون فردی خود اشاره کردند. همسو با مطالب بیان شده، شواهد تجربی از رابطه‌ی مثبت استرس تحصیلی با فرسودگی تحصیلی (Watson, Deary, Thapson & Li, 2008) و رابطه‌ی منفی آن با رضایتمندی تحصیلی (Kakabraei, Shokri, Poorshariyar,

---

1. Activity theory  
2. academic stress

Taghiloo & Bagheri, 2013) حکایت دارد. اگرچه در تحقیقات انجام شده به رابطه‌ی استرس تحصیلی با ارزش مدرسه و مشارکت در امور مدرسه اشاره نشده است. ولی با توجه به پژوهش طولی لیو (Liu, 2015) که بین کاهش استرس تحصیلی و افزایش انگیزش درونی در امر تحصیلی ارتباط معنی‌دار گزارش کرده است، می‌توان فرض کرد که استرس تحصیلی با ارزشمندی مدرسه و مشارکت فعال فراگیران در امور مدرسه رابطه داشته باشد. در دیدگاه شناختی اجتماعی بندورا (Bandura, 2001) عاملیت انسانی میانجی مهمی در رابطه‌ی موقعیت‌ها و ارتباطات اجتماعی با رفتار نهایی به حساب می‌آید. از این نظر می‌توان نقش عاملیت انسانی را در ارتقای بهزیستی تحصیلی مهم دانست.

از مولفه‌های عاملیت انسانی، اندیشه‌ورزی یا باخوداندیشی است که توانایی فراشناختی تفکر درباره جهت‌ها، پیامدها و معنای نقشه‌ها و اعمال ماست. بندورا (Bandura, 2001) در این ارتباط، باورهای خودکارآمدی را اساس عاملیت انسانی و نماینده‌ی مفهوم اندیشه‌ورزی معرفی می‌کند. باورهای خودکارآمدی سازه‌ای چند بعدی و مختص به زمینه است (Zimmerman, 2000)؛ بنابراین، خودکارآمدی در حوزه‌های مختلفی مانند تحصیلی، شغلی و خانوادگی قابل تفکیک است (Bandura, 1997). با توجه به زمینه تحصیلی این پژوهش، باورهای خودکارآمدی تحصیلی<sup>۱</sup> مدنظر قرار گرفت. باورهای خودکارآمدی تحصیلی بیانگر اطمینان فرد به توانایی خود در انجام موفقیت‌آمیز تکالیف تحصیلی، در یک سطح مشخص، می‌باشد (Bong & Skaalvik, 2003). شواهد پژوهشی نشان داده‌اند که باورهای خودکارآمدی هم به شکل مستقیم و هم به صورت غیرمستقیم بر وضعیت و عملکرد تحصیلی تاثیر می‌گذارد (Vantieghem, Vermeersch & Houtte 2014). بر این اساس، باورهای خودکارآمدی هم به شکل مستقیم با مولفه‌های بهزیستی تحصیلی در ارتباط است (Zimmerman, 2000) و هم از طریق کاهش استرس تحصیلی به ارتقای بهزیستی تحصیلی می‌انجامد (Mulyadi et al, 2016).

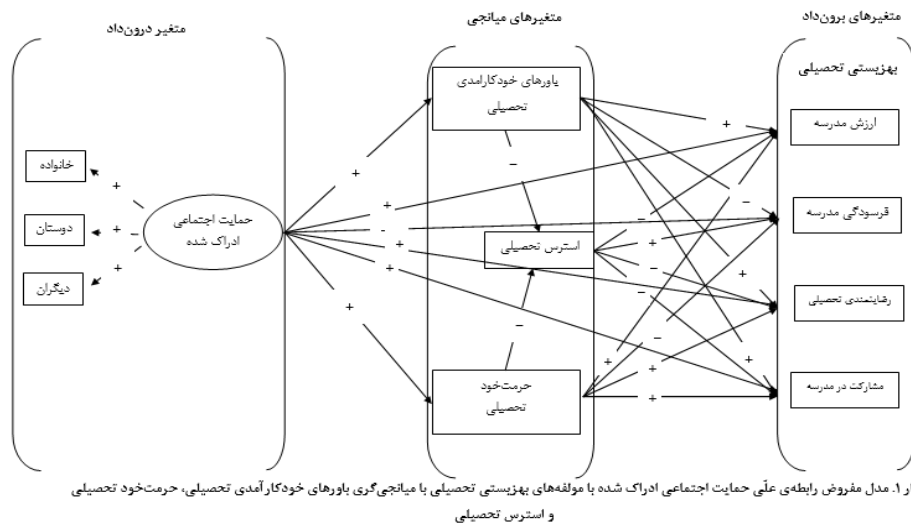
جنبه‌ی دیگر عاملیت انسانی، خودواکنش‌سازی یا خودانعکاسی است که پیوند بین اندیشه و عمل به حساب می‌آید. در این رابطه بندورا (Bandura, 2001) بیان می‌کند "مردم اعمالی را انجام می‌دهند که برایشان رضایت خاطر، احساس غرور و ارزشمندی به بار می‌آورد و از اعمالی که به نارضایتی، تحقیر و سرزنش خود منجر می‌شود، پرهیز می‌کنند". برخی از محققان با توجه به ماهیت مفهومی جنبه خودانعکاسی، حرمت خود را نماینده این بعد به حساب می‌آورند. از طرف دیگر، پژوهش‌هایی هم نشان دادند که اثرگذاری باورهای خودکارآمدی تحصیلی بر عملکرد

---

## 1. academic self-efficacy beliefs

تحصیلی از جمله استرس تحصیلی زمانی قابل توجه است که فرد همزمان از حرمت خود تحصیلی<sup>۱</sup> هم برخوردار باشد (Laura et al, 2013; Mulyadi et al, 2016). در مجموع بر اساس مطالب بیان شده و مطابق با نظریه‌های فعالیت نئوگارتن (Neugarten, 1964) شناختی اجتماعی (Bandura, 2001) و پژوهش‌های ذکر شده، می‌توان فرض کرد که منابع حمایت اجتماعی، باورهای مربوط به خودکارآمدی و حرمت خود تحصیلی و استرس‌های تحصیلی در تعیین بهزیستی تحصیلی دانش‌آموزان نقش عمده دارد. اما، مرور مدل‌ها و پژوهش‌ها، بیانگر تقدم و تاخر این مفاهیم است. به عبارت دیگر، شواهد پژوهشی مختلف نشان داده است که حمایت اجتماعی پیش‌بینی‌کننده‌ی مثبت باورهای خودکارآمدی و حرمت خود است (Ling-ling, G., Ke, & Sally, 2016; Hossienzadeh, Azizi & Tavakoli, 2014). همچنین شواهد تجربی نشان داده‌اند باورهای خودکارآمدی تحصیلی و حرمت خود ارتقا یافته می‌تواند به کاهش اثرات مخرب تجربه یا استرس تحصیلی بیانجامد (Arantzazu et al, 2016). در مدلی نزدیک‌تر مولایدی و همکاران (Mulyadi et al, 2016) نشان دادند که حمایت‌های اجتماعی خانواده، دوستان و معلمان از طریق ارتقای باورهای خودکارآمدی و حرمت خود به کاهش استرس تحصیلی منجر شده است. در مدل یاد شده حرمت خود میانجی قوی‌تری تشخیص داده شد.

طبق پژوهش‌های مطرح شده باورهای خودکارآمدی و همچنین باورهای حرمت خود تحصیلی با میانجی‌گری اثرات حمایت‌های اجتماعی قادرند بر استرس تحصیلی تاثیر بگذارند. همچنین از آنجا که استرس تحصیلی با مولفه‌های بهزیستی تحصیلی در ارتباط است (Liu, 2015)؛ Watson, Deary, Thapson & Kakabaraei et al, 2013) می‌توان فرض کرد که حمایت‌های اجتماعی با میانجی باورهای خودکارآمدی و حرمت خود تحصیلی منجر به کاهش استرس تحصیلی شود و از این طریق به ارتقای بهزیستی تحصیلی بینجامد. از آنجایی که این فرض تاکنون مورد پژوهش قرار نگرفته است، بنابراین مدل پژوهش با رعایت این مفروضه مورد تحلیل قرار خواهد گرفت، لیکن جهت در نظر گرفتن شواهد پژوهشی که نشان دهند باورهای خودکارآمدی تحصیلی و حرمت خود تحصیلی به شکل مستقیم، مولفه‌های بهزیستی تحصیلی را پیش‌بینی می‌کنند، در مدل پیشنهادی این مهم هم مورد توجه قرار خواهد گرفت (شکل ۱).



قبل از ارزیابی فرض اصلی پژوهش در قالب الگوی پیشنهادی به روش مدلسازی معادلات ساختاری، مفروضه‌های استفاده از این روش مورد آزمون قرار گرفت. بدین منظور در گام اول، نرمال بودن توزیع داده‌ها با استفاده از روش‌های تشخیص عددی بررسی شد. نتایج شاخص‌های چولگی<sup>۱</sup> و کشیدگی<sup>۲</sup> نشان از توزیع متقارن داده‌ها داشت. مفروضه‌ی توزیع بهنجار چندمتغیری نیز نرمال بودن توزیع چندمتغیری را نشان داد ( $P < 0/05$ ). در گام دوم، مفروضه‌ی خطی بودن مورد ارزیابی قرار گرفت که نتایج نشان داد رابطه بین متغیرهای مستقل و وابسته خطی و معنادار است ( $F = 11/359$ ،  $R^2 = 0/149$ ،  $p < 0/001$ ). در گام سوم، مقدار آزمون دوربین-واتسون<sup>۳</sup> ( $1/81$ ) نیز استقلال مشاهدات را تایید کرد و در نهایت نتایج آزمون هم‌خطی متغیرهای پژوهش آورده شده است که از عدم هم‌خطی متغیرها حکایت دارد. همچنین از روش جایگزینی داده‌ها با میانگین جهت مدیریت داده‌های گمشده استفاده شد. جهت بررسی داده‌های پرت، نمره‌های  $Z$  متغیرها محاسبه گردید و آزمودنی‌هایی که دو انحراف معیار بالا و پایین میانگین بودند، پرت تشخیص داده شده و حذف گردیدند.

1. Skewness
2. Kurtosis
3. Durbin-Watson

جدول ۲- نتایج بررسی مفروضه‌ی هم‌خطی چندگانه‌ی متغیرهای پژوهش

شاخص‌های هم‌خطی چندگانه				متغیرها
شاخص وضعیت	ارزش ویژه	عامل تورم واریانس	آماره‌ی تولرانس	
۳/۷۶	۰/۴۳	۱/۴۵	۰/۶۹	حمایت اجتماعی ادراک شده
۴/۲۳	۰/۳۳	۱/۷۴	۰/۵۸	باورهای خودکارآمدی تحصیلی
۷/۵۶	۰/۵۱	۱/۹۶	۰/۵۱	حرمت‌خودتحصیلی
۸/۵۸	۰/۴۲	۱/۱۱	۰/۹۰	استرس تحصیلی

یافته‌های جدول ۲ نشان می‌دهد که بین متغیرهای پیش‌بین پژوهش هم‌خطی چندگانه وجود ندارد و شاخص‌های گزارش شده مفروضه‌ی عدم هم‌خطی چندگانه را تایید می‌کنند.

### یافته‌های مربوط به برازندگی الگو

بعد از تایید رعایت مفروضه‌های روش مدل‌سازی معادلات ساختاری، این روش جهت ارزیابی الگوی علی پیشنهادی به کار گرفته شد. تمامی تحلیل‌ها با استفاده از نرم‌افزارهای *SPSS* و *AMOS* ویراست ۲۱ انجام و جهت تعیین کفایت برازندگی الگوی پیشنهادی با داده‌ها، ترکیبی از شاخص‌های برازندگی مورد استفاده قرار گرفت. لازم به ذکر است جهت برازش مدل از روش بیشینه‌ی احتمال یا حداکثر درست‌نمایی<sup>۱</sup> به دلیل حساسیت آن به نرمال بودن داده‌ها استفاده گردید. ابتدا در جدول ۳، ضرایب استاندارد مسیرهای مستقیم الگو آورده شده است. با توجه به سطوح معنی‌داری به دست آمده، می‌توان بیشتر روابط مستقیم الگوی پژوهش را معنادار دانست.

پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی  
پرتال جامع علوم انسانی

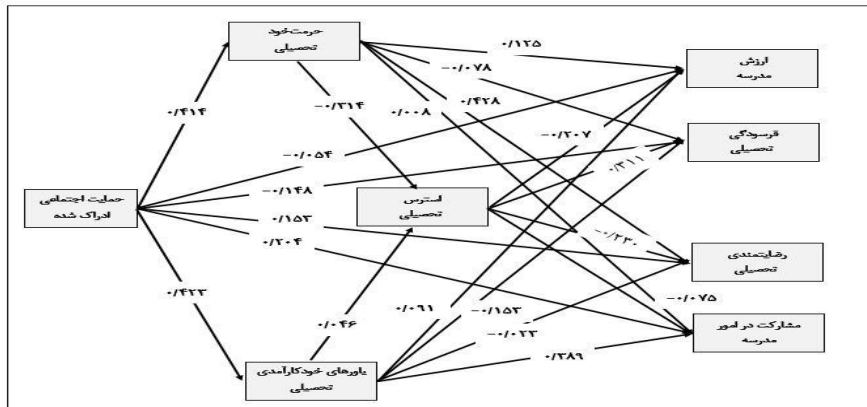
جدول ۳- الگوی ساختاری مسیرها و ضرایب استاندارد آن‌ها در نمونه‌ی پژوهش

مسیر	ضریب استاندارد	خطای معیار	نسبت بحرانی	سطح معنی داری (p)
حمایت اجتماعی ادراک شده به باورهای خودکارآمدی تحصیلی	۰/۴۵۵	۰/۰۲۴	۸/۰۴۸	۰/۰۰۰۱
حمایت اجتماعی ادراک شده به حرمت خود تحصیلی	۰/۵۳۳	۰/۰۴۲	۱۰/۳۲۲	۰/۰۰۰۱
حمایت اجتماعی ادراک شده به ارزش مدرسه	۰/۰۹۱	۰/۰۴۳	۱/۲۶۸	۰/۲۰۵
حمایت اجتماعی ادراک شده به فرسودگی تحصیلی	-۰/۰۶۱	۰/۰۸۴	-۰/۹۱۰	۰/۳۶۳
حمایت اجتماعی ادراک شده به رضایتمندی تحصیلی	۰/۱۸۰	۰/۰۳۳	۲/۹۲۴	۰/۰۰۳
حمایت اجتماعی ادراک شده به مشارکت در امور مدرسه	-۰/۱۳۴	۰/۰۸۷	-۲/۰۴۳	۰/۰۴۱
باورهای خودکارآمدی تحصیلی به استرس تحصیلی	-۰/۱۳۸	۰/۰۴۸	-۱/۸۱۴	۰/۰۵۰
حرمت خود تحصیلی به استرس تحصیلی	-۰/۱۹۵	۰/۰۶۷	-۲/۵۶۴	۰/۰۱۰
باورهای خودکارآمدی تحصیلی به ارزش مدرسه	-۰/۰۳۴	۰/۱۰۸	-۰/۴۳۳	۰/۶۶۵
باورهای خودکارآمدی تحصیلی به فرسودگی تحصیلی	-۰/۱۹۲	۰/۲۱۲	-۲/۵۹۴	۰/۰۰۹
باورهای خودکارآمدی تحصیلی به رضایتمندی تحصیلی	-۰/۰۵۱	۰/۰۵۸	-۰/۷۴۴	۰/۴۵۷
باورهای خودکارآمدی تحصیلی به مشارکت در امور مدرسه	-۰/۱۶۸	۰/۲۲۰	-۴/۳۳۶	۰/۰۰۰۱
حرمت خود تحصیلی به ارزش مدرسه	۰/۰۶۷	۰/۰۶۲	۱/۹۹۶	۰/۰۴۶
حرمت خود تحصیلی به فرسودگی تحصیلی	-۰/۰۶۷	۰/۱۲۲	-۰/۸۵۱	۰/۳۹۵
حرمت خود تحصیلی به رضایتمندی تحصیلی	۰/۱۴۵۲	۰/۰۳۳	۶/۲۵۹	۰/۰۰۰۱
حرمت خود تحصیلی به مشارکت در امور مدرسه	-۰/۱۳۴	۰/۱۲۷	-۳/۲۷۵	۰/۰۰۱
استرس تحصیلی به ارزش مدرسه	-۰/۰۸۷	۰/۰۰۶	-۱/۳۸۴	۰/۱۶۶
استرس تحصیلی به فرسودگی تحصیلی	-۰/۲۵۴	۰/۰۱۲	-۴/۱۷۶	۰/۰۰۰۱
استرس تحصیلی به رضایتمندی تحصیلی	-۰/۰۲۴	۰/۰۰۳	-۰/۸۳۱	۰/۴۱۲
استرس تحصیلی به مشارکت در امور مدرسه	-۰/۰۲۶	۰/۰۱۳	-۰/۸۶۵	۰/۳۸۷

بر اساس ضرایب استاندارد و مقادیر بحرانی متناظر ارائه شده در جدول ۳، ملاحظه می‌شود که از ۲۰ مسیر مستقیم ۸ مسیر یعنی حمایت اجتماعی ادراک شده به ارزش مدرسه، حمایت اجتماعی ادراک شده به فرسودگی تحصیلی، باورهای خودکارآمدی تحصیلی به ارزش مدرسه، باورهای خودکارآمدی تحصیلی به رضایتمندی تحصیلی، حرمت خود تحصیلی به فرسودگی تحصیلی، استرس تحصیلی به ارزش مدرسه، استرس تحصیلی به رضایتمندی تحصیلی و استرس تحصیلی با مشارکت در امور مدرسه معنی‌دار نیستند.

برای بررسی برازش مدل از شاخص‌های مندرج در جدول ۴ استفاده شد که با توجه به مقادیر مندرج شده در جدول یاد شده همگی در سطح مناسب می‌باشند. بنابراین برازش مدل پیش‌بینی در سطح مطلوبی بود. جهت اجرای گام آخر مدل و کسب برازندگی بهتر، بر اساس سنج‌های پیشنهادی برازندگی، با اتصال خطای ارزش مدرسه به رضایتمندی تحصیلی و باورهای خودکارآمدی تحصیلی به حرمت خود تحصیلی، مقادیر شاخص‌های برازش بهبود یافت.





جدول ۴- شاخص‌های نیکویی برازش مدل نهایی

مقدار		شاخص‌های برازندگی
بعد از اصلاح	قبل از اصلاح	
۱۹/۶۰۱	۲۶۸/۷۸۹	آزمون مجذور کای ( $\chi^2$ )
۰/۰۰۱	۰/۲۰۵	سطح معنی‌داری
۴	۲۴	درجه‌ی آزادی (df)
۲/۹۰۰	۵۸/۵۶۲	نسبت مجذور کای به درجه‌ی آزادی ( $\chi^2/df$ )
۰/۹۸۱	۰/۷۸۶	شاخص نیکویی برازش (GFI)
۰/۸۳۱	۰/۶۲۵	شاخص نیکویی برازش تعدیل‌یافته (AGFI)
۰/۹۶۸	۰/۸۱۳	شاخص برازندگی هنجار شده (NFI)
۰/۹۷۳	۰/۸۳۶	شاخص برازندگی تطبیقی (CFI)
۰/۹۷۴	۰/۸۴۸	شاخص برازندگی افزایشی (IFI)
۰/۸۱۴	۰/۷۸۱	شاخص توکر- لویس (TLI)
۰/۰۷۷	۰/۱۲۶	ریشه‌ی میانگین مجذورات خطای تهریب (RAMSEA)

بر اساس جدول ۴ مقادیر شاخص‌های برازندگی پس از اصلاح بهبود یافته است.

جدول ۵- نتایج بوتاسترپ برای روابط غیرمستقیم

مسیر غیر مستقیم	بوت	پایه	استاندارد	خطای	میان	حدی	محدی
رابطه‌ی غیرمستقیم کلی حمایت اجتماعی ادراک شده به استرس تحصیلی از طریق باورهای خودکارآمدی تحصیلی و حرمت خود تحصیلی	۰/۰۱۱	۰/۰۳۳	۰/۰۱۶	۰/۰۳۷	۰/۰۳۱	۰/۰۰۰	۰/۰۰۰
رابطه‌ی غیرمستقیم کلی حمایت اجتماعی ادراک شده با ارزش مدرسه از طریق باورهای خودکارآمدی تحصیلی و حرمت خود تحصیلی	۰/۰۲۳	۰/۰۵۳	۰/۰۱۹	۰/۰۳۵	۰/۰۲۱	۰/۰۰۰	۰/۰۰۰
رابطه‌ی غیرمستقیم کلی حمایت اجتماعی ادراک شده با فرسودگی تحصیلی از طریق باورهای خودکارآمدی تحصیلی و حرمت خود تحصیلی	۰/۰۳۳	۰/۰۷۸	۰/۰۲۵	۰/۰۵۱	۰/۰۳۶	۰/۰۰۰	۰/۰۰۰
رابطه‌ی غیرمستقیم کلی حمایت اجتماعی ادراک شده با رضایتمندی تحصیلی از طریق باورهای خودکارآمدی تحصیلی و حرمت خود تحصیلی	۰/۰۶۵	۰/۰۶۳	۰/۰۲۰	۰/۰۳۱	۰/۰۲۳	۰/۰۰۰	۰/۰۰۰
رابطه‌ی غیرمستقیم کلی حمایت اجتماعی ادراک شده با مشارکت در امور مدرسه از طریق باورهای خودکارآمدی تحصیلی و حرمت خود تحصیلی	۰/۰۳۵	۰/۰۳۳	۰/۰۰۸	۰/۰۲۵	۰/۰۱۹	۰/۰۰۰	۰/۰۰۰
رابطه‌ی غیرمستقیم کلی حمایت اجتماعی ادراک شده به ارزش مدرسه از طریق باورهای خودکارآمدی تحصیلی، حرمت خود تحصیلی و استرس تحصیلی	۰/۰۶۵	۰/۰۶۹	۰/۰۲۶	۰/۰۴۱	۰/۰۳۳	۰/۰۰۰	۰/۰۰۰
رابطه‌ی غیرمستقیم کلی حمایت اجتماعی ادراک شده با فرسودگی تحصیلی از طریق باورهای خودکارآمدی تحصیلی، حرمت خود تحصیلی و استرس تحصیلی	۰/۰۴۰	۰/۰۴۴	۰/۰۱۹	۰/۰۳۵	۰/۰۲۷	۰/۰۰۰	۰/۰۰۰
رابطه‌ی غیرمستقیم کلی حمایت اجتماعی ادراک شده با رضایتمندی تحصیلی از طریق باورهای خودکارآمدی تحصیلی، حرمت خود تحصیلی و استرس تحصیلی	۰/۰۸۸	۰/۰۸۷	۰/۰۳۰	۰/۰۴۷	۰/۰۳۰	۰/۰۰۰	۰/۰۰۰
رابطه‌ی غیرمستقیم کلی حمایت اجتماعی ادراک شده از طریق باورهای خودکارآمدی تحصیلی و حرمت خود تحصیلی و استرس تحصیلی با مشارکت در امور مدرسه	۰/۰۳۳	۰/۰۳۰	۰/۰۱۲	۰/۰۲۷	۰/۰۲۱	۰/۰۰۰	۰/۰۰۰

و در نهایت برای تعیین معنی داری روابط واسطه‌ای از روش بوتاسترپ<sup>۱</sup> در دستور کامپیوتری (Preacher & Hayes, 2008) استفاده شده است. فاصله‌های اطمینان جدول ۵ حاکی از قرار نگرفتن صفر در فاصله‌ها و معنی داری مسیرهای غیرمستقیم مدل حاضر می‌باشد و فقط مسیر دوم معنادار نشده است.

### بحث و نتیجه گیری

هدف مطالعه‌ی حاضر شناخت رابطه‌ی حمایت اجتماعی ادراک شده با مولفه‌های بهزیستی تحصیلی از طریق میانجی‌گری باورهای خودکارآمدی تحصیلی، حرمت خود تحصیلی و استرس تحصیلی و آزمون برازندگی مدل همراه با واریس روابط مستقیم و غیرمستقیم متغیرهای پژوهش بود. ارزیابی الگوی پیشنهادی با استفاده از روش مدل‌سازی معادلات ساختاری صورت گرفت. نتایج تحلیل با دو اصلاح، برازندگی مدل نهایی پژوهش را تایید کرد. طبق یافته‌های به دست آمده، تعدادی از مسیرهای مستقیم و تمامی مسیرهای غیرمستقیم متغیرها معنادار شدند. در مجموع ۱۵ درصد از واریانس بهزیستی تحصیلی به واسطه‌ی متغیرهای مدل تبیین شد.

### 1. Bootstrapping

یافته‌های این پژوهش از مفروضه‌های بنیادی نظریه‌ی فعالیت نئوگارتن (Neugarten, 1964) و تئوری شناختی- اجتماعی بندورا (Bandura, 2001)، مفروضه‌ی توانمندسازی اسکوارزر و کنول (Schwarzer & Knoll, 2007) و مدل تجربی مولایدی و همکاران (Mulyadi et al, 2016) که نزدیک‌ترین الگو به تحقیق حاضر است، حمایت می‌کند. در ادامه این یافته به بحث گذاشته می‌شود.

نخست یافته‌های پژوهش حکایت از رابطه‌ی معنادار حمایت اجتماعی ادراک شده با مولفه‌های بهزیستی تحصیلی داشت. به این صورت که حمایت اجتماعی ادراک شده با فرسودگی تحصیلی رابطه‌ی منفی و با ارزش مدرسه، رضایتمندی تحصیلی و مشارکت در امور مدرسه رابطه‌ی مثبت برقرار کرد. این یافته از نظریه‌ی فعالیت نئوگارتن (Neugarten, 1964) که رضایت از زندگی و تامین بهزیستی فرد را وابسته به ایجاد و نگهداری فعال روابط خانوادگی و استمرار ارتباطات و حمایت‌های اجتماعی می‌داند، حمایت تجربی کرد. همچنین مطابق برخی پژوهش‌ها نوع روابط با والدین و همسالان، پیش‌بینی‌کننده‌ی سرزندگی تحصیلی دانش‌آموزان است (Shikholeslami & Taheri, 2017). بر این اساس می‌توان اظهار کرد زمانی که دانش‌آموزان از حمایت‌های اجتماعی اطرافیان خود برخوردار می‌شوند، به فرسودگی تحصیلی کمتری مبتلا شده و رضایتمندی تحصیلی بیشتری را احساس می‌کنند که در مجموع ارتقای بهزیستی تحصیلی آنان را در پی خواهد داشت.

یافته‌ی دیگر پژوهش به ارتباط مثبت حمایت اجتماعی ادراک شده با حرمت‌خود تحصیلی و باورهای خودکارآمدی تحصیلی اختصاص دارد. این یافته با تئوری شناختی- اجتماعی بندورا هماهنگی دارد. مطابق نظریه‌ی یادشده حمایت‌های اجتماعی با عاملیت انسانی در ارتباط است و آن را برمی‌انگیزاند. بنابراین می‌توان گفت حمایت‌های اجتماعی باورهای مربوط به خودکارآمدی و حرمت‌خود دانش‌آموزان را برانگیخته و ارتقا می‌دهد. در واقع دانش‌آموزان با کمک اطرافیان بر موانع غلبه کرده و همین چالش‌زدایی‌ها در تعریف آنان از خودش موثر واقع می‌شود و به ادراک عامل بودنشان می‌انجامد.

یافته‌ی اصلی پژوهش حکایت از میانجی‌گری باورهای خودکارآمدی تحصیلی، حرمت‌خود تحصیلی و استرس تحصیلی در رابطه‌ی حمایت اجتماعی ادراک شده با مولفه‌های بهزیستی تحصیلی داشت. این یافته نیز با مفروضه‌ی زیربنایی نظریه‌ی شناختی- اجتماعی بندورا همسو است. مطابق این نظریه، تمامی اثرات مربوط به ارتباطات و حمایت‌های اجتماعی توسط عاملیت انسانی واسطه می‌شود. به این صورت که حمایت‌های اجتماعی با برانگیختن عاملیت انسانی دانش‌آموز، وی را به

مدیریت بهزیستی تحصیلی خود و ارتقای آن سوق می‌دهد. یافته‌ی مذکور را می‌توان در چند تبیین زیر بررسی کرد.

نخست اینکه دانش‌آموزان با خودکارآمدی و حرمت‌خود بالا، به این مهم که پرورش هوش و توان شناختی به وسیله تلاش فردی صورت می‌گیرد، بیشتر معتقدند (Meera & Dustin, 2013). بر این اساس، فراگیران با عاملیت انسانی بالا باور دارند که می‌توانند علی‌رغم همه‌ی محدودیت‌های ذاتی، عملکرد خود را در زمینه‌ی تحصیلی بهبود بخشیده، توسعه دهند و مسیر تحصیلی‌شان را هموار سازند (Bandura, 1989). در واقع افراد خودکارآمد از تنوعی از راهبردهای فراشناختی جهت پی‌ریزی و هدایت کنش‌های لازم جهت دستیابی به شرایط تحصیلی رضایت‌بخش استفاده می‌کنند (Meera & Dustin 2013).

دوم آنکه احساس خوداطمینانی، حرمت‌خود و باور به خودکارآمدی خویش، انگیزه‌ی دانش‌آموزان را برای پرداختن به تکالیف رشدی و گذر از چالش‌های تحصیلی ارتقا می‌دهد. همین مقاومت در برابر چالش‌های تحصیلی و ارائه پاسخ مثبت، سازنده و انطباقی به انواع موانع مداوم و جاری تحصیلی، اساس سرزندگی تحصیلی است (Martin & Marsh, 2008; Putwain et al, 2012).

تبیین سوم آن است که باورهای عاملیت از جمله 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 (Bandura, 1993). بنابراین چون دانش‌آموز دارای باورهای خودکارآمدی تحصیلی بالا، کمتر چالش‌های تحصیلی را به صورت موانع 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 (Bandura, 1997). 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 بهزیستی و سرزندگی تحصیلی می‌انجامد. نتایج پژوهش حاضر بیانگر اهمیت ارتقای حمایت‌های اجتماعی و نقش آن در تحول عاملیت انسانی دانش‌آموزان در امر تحصیل است و می‌تواند از منظر نظری و کاربردی مورد توجه قرار بگیرد.

نتایج این پژوهش می‌تواند در پر کردن خلاء تئوریک‌ای که در زمینه‌ی سرزندگی تحصیلی وجود دارد، به کار آید. این پژوهش حاوی اطلاعات و معارف مفیدی برای سیاست‌گذاران، نهادهای تربیتی، خانواده‌ها و معلمان می‌باشد. نتایج این پژوهش بیان می‌کند که هرچه ما دانش‌آموزانی با منابع حمایتی بالا تربیت کنیم و باورهای آنان مبنی بر خودکارآمدی و حرمت‌یافته را ارج نهیم و شخصیت، عقاید و سلیق‌شان را تکریم نماییم، فراگیرانی خودکار، خودگردان، فعال و مشارکت‌جو را پرورش خواهیم داد که بر حفاظت، نظارت و چگونگی پیدا کردن مسیر موفقیت تحصیلی توانا هستند و با همین توانایی زندگی خود را مدیریت و در امر تحصیل سرزنده خواهند بود. همچنین این باور در آنان شکل خواهد گرفت که محدودیت‌های زیستی سرنوشت نیست، بلکه هدف‌گزینی و مشارکت فعال با وظیفه و تکلیف تا حصول به هدف و موفقیت، مهم‌ترین رکن زندگی در مدرسه و بهزیستی تحصیلی است. یافته‌های پژوهش حاضر باید در بافت محدودیت‌های علم روان‌شناسی و حوزه‌ی علوم رفتاری تفسیر شود.

ابزار جمع‌آوری اطلاعات پژوهش تنها پرسشنامه است. به کارگیری سایر منابع سنجش اطلاعات، می‌توانست بر دقت یافته‌ها و نتایج بیفزاید. اگرچه پرسشنامه‌ها بی‌نام بود و در مورد محرمانه بودن اطلاعات نیز اطمینان لازم به مشارکت‌کنندگان داده شد ولی هراس از ارزیابی و درز اطلاعات ممکن است در نتایج پژوهش تاثیرگذار بوده باشد. همچنین پژوهش روی پسران انجام شده است و قابلیت تعمیم به دختران را ندارد. حتی در تعمیم‌دهی به پسران سایر مقاطع نیز باید جانب احتیاط نگه داشته شود. بر این اساس پیشنهاد می‌شود مدل مورد پژوهش، در نمونه‌ی دانش‌آموزان دختر مقطع متوسطه و پسران سایر مقاطع تحصیلی و حتی بافت‌های اجتماعی، اقتصادی و فرهنگی دیگر نیز انجام شود تا علاوه بر افزایش قدرت تعمیم‌دهی مدل، امکان مقایسه‌ی آنها را نیز فراهم سازد. همچنین پیشنهاد می‌شود تا دست‌اندرکاران آموزش و پرورش با بهره‌گیری از توان مشاوران مجرب به برگزاری کارگاه‌هایی در این زمینه به خانواده‌ها و دانش‌آموزان اقدام کنند. از آنجایی که استرس تحصیلی ارتباط منفی با مولفه‌های بهزیستی تحصیلی دارد، به خانواده و مدارس توصیه می‌شود ضمن حمایت آشکار و پیوسته از دانش‌آموز، شیوه‌های کنترل استرس را به دانش‌آموز بیاموزانند.

#### References

- Achenbaum, W. A. (2009). A metahistorical perspective on theories of aging. In V. L. Bengtson, D. Gans, N. Adler, A. (1930). The education of children. South Bend, IN: Gateway.
- Atkinson, M., & Hornbee, G. (2009). Mental health in schools, translated by Akbar Rahnama and Mohammad Reza Faridi, Aezh Publishing (Release Date in Main Language, 2002).
- 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.
- Bong, M., & Skaalvik, E. M. (2003). Academic self-efficacy, task value, achievement goal orientations, and attributional beliefs. *Journal of Educational Research*, 97, 287-297.
- Bruce, S. P. (2009). Recognizing Stress and Avoiding Burnout. *Currents in Pharmacy Teaching and Learning*, 1(1). 57-64.
- 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.
- 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.
- Eccles, J. S. & Midgley, C. (1989). Stage-environment fit: Developmentally appropriate classrooms for young adolescents. In C. Ames, & R. Ames (Eds.), *Research on motivation in education* (pp. 139–186). San Diego, CA: Academic Press.
- Eccles, J. S. & Roeser, R. W. (2009). Schools, academic motivation, and stage environment fit. In R. M. Lerner, & L. Steinberg (Eds.), *Individual bases of adolescent development* (3rd Ed.). *Handbook of adolescent psychology*, Vol. 1. (pp. 404–434).
- Fredricks, J. A., Blumenfeld, P. C. & Paris, A. H. (2004). School engagement: potential of the concept, state of the evidence. *Review of Educational Research*, 74, 59–90.
- Hassannya, S., & Foladchang, M. (2015). The Relationship between Perception of learning environment and academic burnout through mediating mindfulness: Structural equation modeling. *Quarterly of Developmental Psychology: Iranian Psychologists*, 12, 45, 73-61.
- Helen, P., Petru, L. C., & Remus, I. (2015). Social and study relates stressors and resources among university entrants: Effects on well-being and academic performance. *Learning and Individual Differences*, 37, 262-268.
- Hosseinzadeh, A. A., Azizi, M., & Tavakoli, H. (2014). Social support and life satisfaction in adolescents: the role of mediator of self-efficacy and self-reliance. *Quarterly of Developmental Psychology: Iranian Psychologists*, 11, 41, 103-114.
- Isakson, K. & Jarvis, P. (1999). The adjustment of adolescents during the transition into high school: A short-term longitudinal study. *Journal of Youth and Adolescence*, 28, 1–26.
- Kakabarei, k., Shokri, O., Purshahriar, H., Taghighloo, S., & Bagheri, M. (2012). Structural relations between objective stresses, academic stress, coping styles, responses to stressors and academic satisfaction. *Quarterly of Applied Psychology*, 7 (2), 111-128.
- Kelly, S. S., Andreia, N. P., Leandro, M. T. G., Jorge, M., & Maria, P. S. (2014). Which social support and psychological factors are associated to active commuting to school? *Preventive Medicine*, 63, 20–23.
- 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.
- Ling-ling, G., Ke, & Sally (2014). Social support and parenting self-efficacy among Chinese women in the perinatal period. *Midwifery*, 30, 532-538.
- Liu, Y. (2015). The longitudinal relationship between Chinese high school students' academic stress and academic motivation. *Learning and Individual Differences*, 38, 123-126.
- Long, J. S. (1983). *Covariance structure models: An introduction to LISREL*. Beverly Hills, CA: Sage.
- M. Putney & M. Silve, *Handbook of theories of aging* (2nd ed., pp. 25-38). New York: Springer.
- Martin, A. J., & Marsh, H. W. (2008a). Academic buoyancy: Towards an understanding of students' everyday academic resilience. *Journal of School Psychology*, 46, 53-83.
- 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.
- Midgley, C., Maehr, M. L., Hruda, L., Anderman, E. M., Anderman, L., Freeman, K. E., Gheen, M., Kaplan, A., Kumar, R., Middleton, M. J., Nelson, J., Roeser, R., & Urdan, T. (2000). *Manual for the Patterns of Adaptive Learning Scales (PALS)*. Ann Arbor, MI: University of Michigan.
- Moradi, M. (1395). A Presentation of Causal Modal of Investigating Academic Engagement Mediatory Role in the Relation with Academic Self-Efficacy Beliefs and Academic Self-Esteem among High School Adolescents. *Journal of Instruction and Learning Studies*, 9, 1, 72-95.
- Pahlavan Sassidq, A., & Kajbaf, M. B. (2011). Mediating role of the process of mathematical education and school culture in relation between the socioeconomic status of the family and beliefs and values about mathematical learning with mathematical attitude. *Quarterly of Educational Innovations*, 40 (10), 149-168.
- Parker, P. D. & Salmela-Aro, K. (2011). Developmental processes in school burnout: A comparison of major developmental models. *Learning and Individual Differences*, 21, 244-248.
- Patrick, H., Hicks, L., & Ryan, A. M. (1997). Relations of perceived social efficacy and social goal pursuit to self-efficacy for academic work. *Journal of Early Adolescence*, 17, 109-128.
- Pekrun, R., Goetz, T., & Titz, W., & Perry, R. P. (2002). Academic emotions in student' self-regulated learning and achievement: A program of qualitative and quantitative research. *Educational Psychology*, 37(2) 91-105.
- Preacher, K. J., & Hayes, A. F. (2008). *Spss macro for multiple mediation* written by Andrew F. Hayes, The Ohio University. <http://www.comm.ohio-state.edu/ahayes/>.
- 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.
- Rabbani, Zaynab, Tale-Pesand, Siavash, Rahimian-Bugar, Ishaq and Mohammadifar, Mohammad Ali (2017). Relationship between classroom social context and

- academic engagement: The mediation roles of self-system processes, academic motivation and emotions. *Quarterly of Developmental Psychology: Iranian Psychologists*, 4, 53, 37-51.
- Rajabi, Gh. & Hashemi Sheikh Eshaybin, I. (2011). Investigating the psychometric properties of the Multi-component Scale of perceived social support. *Journal of Behavioral Sciences*, 5 (4), 357-364.
- Ratter, J. B. (1966). "Generalized expectancies for internal versus external control of reinforcement". *Psychological monographs: general and applied*. 80:1(whole No. 906).
- Rosenberg, M. (1965). *Society and the adolescent self-image*. Princeton, NJ: Princeton University Press.
- Rudolph, K. D., Lambert, S. F., Clark, A. G. & Kurlakowsky, K. D. (2001). Negotiating the transition to middle school: The role of self-regulatory processes. *Child Development*, 72, 929-946.
- Salmela-Aro, K. & Upadyaya, K. (2012). The schoolwork engagement inventory: Energy, dedication and absorption (EDA). *European Journal of Psychological Assessment*, 28, 60-67.
- Salmela-Aro, K., Kiuru, N., Leskinen, E. & Nurmi, J. -E. (2009). School burnout inventory (SBI): Reliability and validity. *European Journal of Psychological Assessment*, 25, 48-57.
- 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.
- Shikholeslami & Taheri (2017). Explaining the causal of academic buoyancy based on attachment to parents and peers and cognitive emotional regulation. *Psychological methods and models*, 8, 3, 1-21.
- Tuominen-Soini, H., Salmela-Aro, K. & Niemivirta, M. (2012). Achievement goal orientations and academic well-being across the transition to upper secondary education. *Learning and Individual Differences*, 22, 290-305.
- Vantieghem, W., Vermeersch, H., & Houtte, V. M. (2014). Transcending the gender dichotomy in educational gender gap research: The association between gender identity and academic self-efficacy. *Contemporary Educational Psychology*, 39, 369-378.
- Watson, R., Deary, I., Thapson, D., & Li, G. (2008). A study of stress and burnout in nursing students in Hong Kong: A questionnaire survey. *International journal of nursing studies*, 45(10), 1534-1542.
- Wigfield, A., Eccles, J. S., Schiefele, U., Roeser, R.W. & Davis-Kean, P. (2006). Development of achievement motivation. In N. Eisenberg, W. Damon, & R.M. Lerner (Eds.), *Handbook of child psychology. Social, emotional, and personality development*, 3. (pp. 933-1002). Hoboken, NJ: Wiley.
- 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