

حمایت اجتماعی و رفتار اطلاع‌یابی دانشجویان: نقش میانجی درگیری تحصیلی

حسین تقوی*، فرشید اختیاری^۲

تاریخ دریافت: ۹۹/۱/۱۱ تاریخ پذیرش: ۹۹/۵/۲۵

چکیده

هدف: با توجه به اهمیت توانمندی اطلاعاتی در حل مسائل و چالش‌های دانشگاهی و تاثیرگذاری بر محیط و دیگران، تحقیق حاضر با هدف شناسایی نقش حمایت اجتماعی در بهبود رفتار اطلاع‌یابی دانشجویان علوم رفتاری و انسانی دانشگاه محقق اردبیلی با میانجی‌گری درگیری تحصیلی انجام شده است.

روش: تحقیق حاضر از حیث هدف یک تحقیق کاربردی و از حیث نحوه گردآوری داده‌ها از نوع تحقیقات همبستگی به شمار می‌آید. داده‌های مطالعه از ۱۶۱ دانشجوی علوم رفتار و انسانی دانشگاه محقق اردبیلی و به روش نمونه‌گیری در دسترس و با لحاظ کردن نسبت لازم در مدلسازی معادلات ساختاری حاصل شد. برای سنجش وضعیت حمایت اجتماعی، درگیری تحصیلی و رفتار اطلاعاتی به ترتیب از زیر مقیاس پرسشنامه رفتار اطلاعاتی بیگدلی، رجبی و نصیری (۱۳۹۴)، مقیاس درگیری تحصیلی سالملا آرو و آپادایا (۲۰۱۲) و مقیاس حمایت اجتماعی لنت و همکاران (۲۰۰۱) استفاده شد.

یافته‌ها: نتایج تحقیق نشان می‌دهد همبستگی مؤلفه‌ها و عامل کلی حمایت اجتماعی با رفتار اطلاع‌یابی بین ۰/۳۷ تا ۰/۴۳ و همگی معنادار بوده‌اند. این امر در رابطه بین مولفه‌ها و عامل کلی درگیری تحصیلی با رفتار اطلاع‌یابی نیز صادق بوده و روابط حاصل شده (بین ۰/۳۵ تا ۰/۴۳) معنادار هستند. آزمون الگوی روابط بین سه متغیر حاکی از برازش مناسب مدل و معناداری هر یک از پارامترهای برآورد شده برای مسیرها در مدل است. به طور کلی نتایج حاصل شده موید فرضیه‌های تحقیق و بیانگر نقش قابل توجه حمایت اجتماعی و درگیری تحصیلی در تبیین رفتار اطلاع‌یابی بوده است.

واژه‌های کلیدی: حمایت اجتماعی، درگیری تحصیلی، رفتار اطلاع‌یابی، دانشجویان

^۱ استادیار دانشگاه محقق اردبیلی: husen324@gmail.com

^۲ کارشناس ارشد مدیریت آموزشی، دانشگاه محقق اردبیلی؛ farshidekhtari@yahoo.com

مقدمه

رسالت آموزش عالی عموماً تسهیل رشد و تکامل انسان، توسعه و غنای دانش و فرهنگ جامعه و پرورش نیروی متخصص مورد نیاز جامعه تعریف شده است که تحت عناوین پرورش سرمایه انسانی و تولید اندیشه و علم قابل تجمیع‌اند. این امر با سه وظیفه اصلی آموزش، پژوهش و ارائه خدمات، تحقق می‌یابد. در این راستا تحصیلات تکمیلی در تربیت افراد برای تصدی سمت‌های مدیریتی، آموزشی و پژوهشی در نهادهای علمی، اقتصادی و سیاسی اهمیت بسزائی دارد. دوره دکتری بخش مهمی از تحصیلات تکمیلی است و معمولاً به‌عنوان سومین چرخه زندگی دانشجویی بعد از مقطع کارشناسی و کارشناسی ارشد، و نخستین مرحله از مسیر حرفه‌ای دانش‌پژوهان و اعضای هیئت علمی مورد توجه قرار می‌گیرد (نورشاهی، ۱۳۸۷).

دیر زمانی است که اطلاعات و دانستن چگونگی گردآوری، دریافت، نحوه و زمان استفاده از آن به منبع اصلی قدرت تبدیل شده است. همانگونه که تافلر (ترجمه خوارزمی، ۱۳۹۵) عنوان می‌کند هر کس که توانایی اطلاعاتی بیشتری داشته باشد، شایستگی بیشتری برای تاثیرگذاری بر محیط و دیگران را خواهد داشت. بدین جهت، درک نیاز اطلاعاتی، شناسایی منابع اطلاعاتی، جایابی، جستجو و استفاده از آنها برای رفع نیازهای اطلاعاتی و کنترل محیط (بیگدلی، رجبی و نصیری، ۱۳۹۴) به‌عنوان یک پدیده مطالعاتی مهم در حوزه اطلاعات و دانش‌شناسی مطرح شده است؛ رفتار اطلاعاتی^۱ سازه‌ای برای معرفی این پدیده است که از نظر ویلسون (۲۰۰۰) کل رفتار انسان‌ها در ارتباط با منابع و مجراهای اطلاعاتی را توصیف می‌کند و اعم بر رفتارهای اطلاع‌جویی، اطلاع‌یابی^۲ و استفاده از اطلاعات است. رفتار اطلاع‌یابی جزئی از رفتار اطلاع‌جویی و اعم بر استفاده از اطلاعات است. این رفتار محدود به رفتارهای مشاهده پذیر نبوده و به تعاملات ملموس و انتزاعی انسانی با نظام‌های اطلاعاتی اطلاق می‌شود. رفتار اطلاع‌یابی برای مواجهه و پرکردن شکاف اطلاعاتی و دانشی موجود برای ارضای حس کنجکاوی و یا حل مسئله عملی اتفاق می‌افتد. حتی این امر ممکن است برای تأمین نیازهای روانی اجتماعی باشد. برخی محققان خاطر نشان می‌کنند که دستیابی به اطلاعات می‌تواند با علبه بر عدم اطمینان و ایجاد فرصت برای تسهیم اطلاعات مفید با دیگران، کمبودهای حمایت اجتماعی را جبران کند (مک‌کینلی و رایت، ۲۰۱۴).

پیچیدگی این پدیده ناشی از جنبه‌های فنی، انسانی (شناختی، مهارتی، نگرشی و ...)، اقتصادی، ساختاری و فرهنگی آن است. از نظر ویلسون (۲۰۰۰) کسانی از اطلاعات استفاده می‌کنند، که به آن نیاز دارند و توانایی تشخیص نیازشان را دارند؛ از این رو در بررسی چنین پدیده‌ای بر جوانب انسانی تاکید می‌شود. رویکردهای متفاوتی در این خصوص توسط کوهلتو^۳ (۱۹۹۹) ارائه شده است. در بعضی از این رویکردها، جوانب فردی

¹ information behavior (IB)

² information-searching

³ information seeking behavior

⁴ McKinley & Wright

⁵ Kuhlthau,

در برخی دیگر جوانب اجتماعی الویت دارد. به این دلایل شناسایی عوامل مرتبط با رفتار اطلاع‌یابی و به طور کلی رفتار اطلاعاتی نیازمند توجه به چنین جوانبی است.

داورپناه (۱۳۸۶)، در یک بررسی جامع عوامل مؤثر بر رفتار اطلاع‌یابی را به دسته‌های عوامل فردی (دموگرافیک، شناختی، قابلیت‌ها و مهارت‌ها)، عوامل سیستمی و مربوط به قابلیت نظام (نظیر رابط کاربر، قابلیت و امکانات جستجو، روش‌های نمایه‌سازی)، عوامل اجتماعی و محیطی (مانند فرهنگ و اقتصاد، قوانین و مقررات حاکم بر جریان اطلاعات، شغل، جو سازمانی)، عوامل مرتبط با اطلاعات (مانند نوع مدرک، نوع و اندازه فایل، ساختار فایل، چگونگی دسترسی به اطلاعات) تقسیم بندی می‌کند. برادلی^۱ (۲۰۱۲) و نیو و همینگر^۲ (۲۰۱۲) تاثیر عوامل مشابهی را در رفتار اطلاع‌یابی دانشجویان تایید کرده است؛ علاوه بر تایید نقش عوامل فنی و فردی در تحقیقاتی مانند ریت^۳ (۲۰۱۹)، اورلو^۴ (۲۰۱۶)، سالاریانا، ابراهیمی و نعمتی (۲۰۱۲)، هاگلند و اولسن^۵ (۲۰۰۸)، با تمرکز بر عوامل اجتماعی ضمن بررسی نیازهای اطلاعاتی پژوهشگران، نشان می‌دهند که آنها در جستجوی اطلاعات مورد نیاز خود، اتکای زیادی به توصیه‌های دوستان و اساتید دانشگاهی دارند. بیگدلی، شاهینی، شاه کرمی و چالیک^۶ (۱۳۹۴) نیز نشان می‌دهند که استادان، متخصصان موضوعی، دوستان و همکلاسی‌ها مهمترین نقش را در رفع نیازهای اطلاعاتی دانشجویان دارند.

اساساً هدف اصلی روابطی که دانشجویان در محیط دانشگاهی با دیگران برقرار می‌کنند، دریافت حمایت است. حمایت اجتماعی عبارت از میزان دسترسی و ادارک فرد از دسترسی به دیگران و دریافت کمک از آنان در تحقق هدف و حل مسائل بوده (فریدلندر، رید، شپاک و کریبی^۷، ۲۰۰۷) و نشان دهنده حالتی است که فرد احساس می‌کند از طرف عضو خاص یک شبکه و یا اعضای شبکه مورد توجه و مراقبت بوده، دغدغه او را دارند و برای او و کنش‌هایش اهمیت و ارزش قائلند. نظریه پردازان حمایت اجتماعی استدلال می‌کنند که ارائه حمایت روانشناختی و غیر روانشناختی باعث بهبود توان و تمرکز یک شخص در انجام یک رفتار خاص می‌شود. حمایت روانشناختی به حمایت عاطفی و ارزشیابی (شناخت، دانش، اطلاعات) ارائه شده اشاره دارد، در حالی که حمایت غیر روانشناختی به حمایت ابزاری و مادی اشاره دارد (تاس، سوباشی و یثردلن^۸، ۲۰۱۸).

¹ Bradley

² Niu & Hemminger

³ Raith

⁴ Orlu

⁵ Haglund & Olsson

⁶ social support

⁷ Friedlander, Reid, Shupak & Cribbie

⁸ Tas, Subaşı & Yerdelen

محققان با تمرکز بر روابط اجتماعی، نقش حمایت و شبکه سازی اجتماعی ابرالگوها و منابع جستجوی اطلاعات را به روشنی نشان داده اند (لی و چویی، ۲۰۱۴؛ مک کینلی و رایت، ۲۰۱۴؛ کیم، کریپ و شین، ۲۰۱۵). افرادی که دسترسی گسترده تری به حمایت‌های اجتماعی دارند، شانس بیشتری برای دسترسی به اطلاعات نوآورانه و مرتبط دارند و هنجارهای رفتاری سازگارتری را به نسبت دیگران دارند. از نظر دوبرو^۴ و دیگران (۲۰۱۲) ویژگی‌های شبکه‌ای که افراد در آن درگیرند، نظیر اندازه، تراکم، ترکیب، گستره و تنوع، نقش مهمی در کمیت و کیفیت بهره برداری افراد از این حمایت‌ها دارد. ایکلز و وانگ^۵ (۲۰۱۳) نزدیکی اجتماعی و زبانی، قدرت متقاعد سازی و اعتبار آنها از نظر فرد محوری را عوامل اساسی در تعیین کیفیت حمایت می‌دانند. وینتزل^۶ و دیگران (۲۰۱۰) معتقد اند که حمایت اجتماعی در محیط‌های آموزشی یک موضوع چند بعدی است که برای انجام آن اساتید، خانواده، متخصصان و دانشجویان، ترکیب‌هایی برای حمایت‌های عاطفی، شناختی و ابزاری فراهم می‌نمایند. هر ترکیبی از روابط حمایتی به تنهایی و در ارتباط با یکدیگر، در کیفیت و کمیت فعالیت‌های دانشگاهی دانشجویان نقش ایفا می‌کنند (رامیرز و دیگران، ۲۰۱۴). پژوهش زاواتکای^۸ (۲۰۱۵)، نشان می‌دهد که دانشجویان، به ترتیب بیشترین حمایت را از دوستان، اساتید و اعضای خانواده دریافت می‌کنند و حمایت بیشتر از این گروه‌ها ماندگاری دانشجویان در دانشگاه را بیشتر می‌کند. از نظر وینتزل (۲۰۱۰) حمایت تحصیلی زمینه مساعدی برای موفقیت تحصیلی دانشجویان فراهم می‌آورد چرا که، ادراک انتظارات و ارزش‌های دانشگاهی را تسهیل و تلاش دانشجویان برای دستیابی به این ارزش‌ها و انتظارات را با تشویق توأم می‌کند. دانشجو در گروه فعالیت خود احساس ارزشمندی و اعتماد بنفس می‌کند. این احساس و عملکرد تنها به واسطه‌ی نوع رفتار استاد حاصل نمی‌شود، بلکه این موارد، دستاورد مجموعه‌ای از عناصر می‌باشد که در تعامل با یکدیگر هستند.

چنین حمایت‌هایی با تصریح انتظارات، ارزش‌ها و اهداف، ماندگاری دانشجویان و تمایل آنان به یادگیری، و شادی و اشتیاق آنان در یادگیری را ارتقا می‌دهد؛ موارد مذکور در واقع نشانگری‌هایی از درگیری تحصیلی^۹ هستند (تاس و همکاران، ۲۰۱۸). درگیری تحصیلی، به میزان انرژی روانی و فیزیکی که یک یادگیرنده برای انجام کارهای تحصیلی خود صرف می‌کند، اشاره داشته و حاکی از حالتی بادوام در درون فرد است که تعهد یادگیرنده نسبت به تحصیل را نشان می‌دهد (اونیل، لی بلانک و شافلی، ۲۰۱۱). این پدیده دارای ابعاد

¹ social networks

² Lee & Choi

³ Kim, Kreps Nam Shin

⁴ Dobrow

⁵ Eccles & Wang

⁶ Wentzel

⁷ Lizbeth Ramirez

⁸ Zavatkay,

⁹ educational engagement

¹ Ouweneel, Le Blanc & Schaufeli

رفتاری، عاطفی و شناختی است. بعد رفتاری، به رفتارهای قابل مشاهده تحصیلی، نظیر تلاش و پایداری در هنگام مواجه شدن با مساله و تقاضای کمک از اساتید یا همسالان اشاره دارد (فینلای^۱، ۲۰۰۶). بعد عاطفی درگیری، حاکی از علاقه مندی درونی، با اهمیت دانستن فعالیت‌های درسی و دانشگاهی و وجود عواطف مثبت هنگام انجام آن فعالیت‌هاست (ریو^۲ و همکاران، ۲۰۰۴). درگیری شناختی به سرمایه گذاری دانش آموزان در آموزش اشاره دارد و شامل تلاش ذهنی برای یادگیری، استفاده از راهبردهای خودتنظیمی برای یادگیری و تمایل به انجام تلاش‌های لازم برای درک مفاهیم پیچیده است (اکلز و وانگ، ۲۰۱۳). از منظر ریو و سنگ^۳ (۲۰۱۱)، علاوه بر سه بُعد یاد شده، بعد چهارمی تحت عنوان درگیری عاملی وجود دارد که عبارت از مشارکت سازنده دانشجویان در فرایند آموزش است.

از منظر تئوری حمایت اجتماعی چگونگی دریافت حمایت، در قالب ارتباطات دانشجویان با افراد و گروه‌های مختلف و احساس اهمیت و پشتیبانی تبیین می‌شود که انتظار می‌رود درگیری تحصیلی را ارتقا دهد (ژری، رادفورد و شیک لاک^۴، ۲۰۱۸). در این راستا یافته‌های اکبرپور، زارع، اکرامی و ملکی (۱۳۹۵) نشان می‌دهد که تعامل استاد- دانشجو، درگیری تحصیلی والدین و حمایت‌های تحصیلی اساتید بیشترین سهم را در پیش بینی درگیری دارند.

با توجه به شواهد فوق الذکر و نیز یافته‌های تحقیقاتی به نظر می‌رسد، علاوه بر ارتباط دو طرفه حمایت اجتماعی دانشجویان با رفتار اطلاع‌یابی، این عامل می‌تواند به صورت غیر مستقیم و از طریق تاثیرگذاری بر درگیری تحصیلی نیز بر کمیت و کیفیت رفتار اطلاع‌یابی نقش داشته باشد؛ چراکه چنین حمایت‌هایی در حین تعاملاتی که فرد محوری بادیگران برقرار می‌کند، فراهم می‌آید که خود این ارتباطات نیازمند حضور و مشارکت در فعالیت‌های دانشگاهی است؛ لذا جهت تبیین دقیق تر نقش حمایت تحصیلی در رفتار اطلاع‌یابی دانشجویان، در این پژوهش بررسی نقش واسطه‌ای درگیری تحصیلی مدنظر قرار گرفت. از آنجائیکه که درگیری تحصیلی یکی از مهمترین شاخص‌هایی است که کیفیت آموزش و پیشرفت تحصیلی دانشجویان را نشان می‌دهد (ژری و همکاران، ۲۰۱۸؛ ون آندن و ریتزن^۵، ۲۰۱۴؛ تاس و همکاران، ۲۰۱۸)، تاثیری پذیری مستقیم رفتار اطلاع‌یابی از آن، در محیط دانشگاهی، مورد انتظار است. دانشجویان درگیر، در فعالیت‌های دانشگاهی مشارکت بیشتری داشته و تلاش، استقامت و رفتارهای خودتنظیمی بیشتری برای رسیدن به هدف‌های خود (من جمله پوشش نیازهای اطلاعاتی) نشان می‌دهند و خودشان را به چالش می‌کشند و از چالش و یادگیری لذت می‌برند (شورای تحقیقات ملی، ۲۰۰۴؛ نقل از رضانی، خامسان و راستگومقدم، ۱۳۹۷). بر اساس روابط مورد انتظار بین سه متغیر که در نمودار (۱) ترسیم شده است، علاوه نقش مستقیم

¹ Finlay

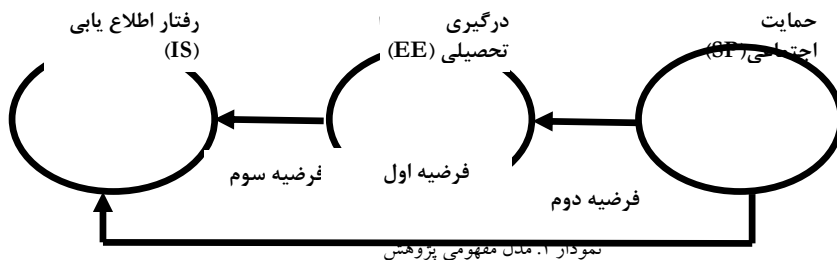
² Reeve

³ Tseng

⁴ Xerri, Radford & Shacklock

⁵ Ritzen & VanUden

متغیرها، نقش میانجی‌گرانه درگیری تحصیلی در تبیین رابطه بین حمایت تحصیلی و رفتار اطلاع‌یابی دانشجویان آزمون خواهد شد.



در پژوهش حاضر روابط ترسیم شده در نمودار ۱، به عنوان مدل مفهومی پژوهش، با استفاده از داده‌های حاصل از بررسی حمایت اجتماعی درک شده توسط دانشجویان علوم رفتاری و انسانی، درگیری تحصیلی و رفتارهای اطلاع‌یابی آنها آزمون می‌شود که مشتمل بر فرضیه‌های زیر خواهد بود:

- حمایت اجتماعی بر رفتار اطلاع‌یابی دانشجویان تاثیر دارد.
- حمایت اجتماعی بر درگیری تحصیلی دانشجویان تاثیر دارد.
- درگیری تحصیلی دانشجویان بر رفتار اطلاع‌یابی آنان تاثیر دارد.
- درگیری تحصیلی در روابط بین حمایت اجتماعی و رفتار اطلاع‌یابی دانشجویان، به عنوان متغیر میانجی نقش ایفا می‌کند.

روش‌شناسی تحقیق

در پژوهش حاضر از طرح همبستگی و روش تحلیل مسیر استفاده شد. جامعه آماری متشکل از دانشجویان رشته‌های علوم رفتاری و انسانی دانشگاه محقق اردبیلی (به ترتیب ۹۴۳ و ۲۵۹۷ بوده است که مطابق آمار دفاتر آموزشی تعداد آنها مجموعاً ۳۵۴۰ می‌باشد. نمونه تحقیق به روش در دسترس و با در نظر گرفتن رضایت افراد شکل گرفت. با توجه به اینکه در مدل‌سازی معادلات ساختاری تعداد نمونه با توجه به تعداد متغیرها (حداقل ۵ نفر) تعیین می‌شود، حدود ۱۸۰ پرسشنامه اجرا و بعد از غربالگری و حذف داده‌های پرت ۱۶۱ مورد از آنها در تحلیل نهایی مورد استفاده قرار گرفتند (با ضریب تخصیص ۱۴/۶۳). جدول ۱ ویژگی‌های جمعیت شناختی نمونه را، به تفکیک سالهای ورود به دانشگاه، نشان می‌دهد.

جدول شماره ۱. خصوصیات جمعیت شناختی مشارکت کنندگان

| متغیرها | شاخص | ۱۳۹۵ و قبل | ۱۳۹۶ | ۱۳۹۷ | ۱۳۹۸ | کل |
|---------|--------|------------|------|------|------|------|
| جنسیت | مرد | ۷ | ۶ | ۱۲ | ۱۴ | ۳۹ |
| | زنان | ۱۷/۹ | ۱۵/۴ | ۳۰/۸ | ۳۵/۹ | ۲۴/۲ |
| | درصد | ۶ | ۱۲ | ۶۴ | ۴۰ | ۱۲۲ |
| رشته | فروائی | ۴/۹ | ۹/۸ | ۵۲/۵ | ۳۲/۸ | ۷۵/۸ |
| | رفتاری | ۷ | ۱۰ | ۵۶ | ۲۹ | ۱۰۲ |
| | درصد | ۶/۹ | ۹/۸ | ۵۴/۹ | ۲۸/۴ | ۶۳/۴ |
| | فروائی | ۶ | ۸ | ۲۰ | ۲۵ | ۵۹ |
| | انسانی | | | | | |

| | | | | | | | |
|------|------|------|------|------|---------|-----------|--------|
| ۳۶/۶ | ۴۲/۴ | ۳۳/۹ | ۱۳/۶ | ۱۰/۲ | درصد | | |
| ۱۷ | ۱ | ۱۴ | ۲ | ۰ | فراوانی | شاغل | اشتغال |
| ۱۰/۶ | ۵/۹ | ۸۲/۴ | ۱۱/۸ | ۰ | درصد | | |
| ۱۴۴ | ۵۳ | ۶۲ | ۱۶ | ۱۳ | فراوانی | غیر شاغل | |
| ۸۹/۴ | ۳۶/۸ | ۴۳/۱ | ۱۱/۱ | ۹ | درصد | | |
| ۱۲۹ | ۴۷ | ۶۱ | ۱۲ | ۹ | فراوانی | خوابگاه | سکونت |
| ۸۰/۱ | ۳۶/۴ | ۴۷/۳ | ۹/۳ | ۷ | درصد | | |
| ۲۶ | ۷ | ۱۰ | ۶ | ۳ | فراوانی | باخانواده | |
| ۱۶/۱ | ۲۶/۹ | ۳۸/۵ | ۲۳/۱ | ۱۱/۵ | درصد | | |
| ۶ | ۰ | ۵ | ۰ | ۱ | فراوانی | مستقل | |
| ۳۷/۸ | ۰ | ۸۳/۳ | ۰ | ۱۶/۷ | درصد | | |
| ۱۶۱ | ۵۴ | ۷۶ | ۱۸ | ۱۳ | فراوانی | | کل |
| ۱۰۰ | ۳۳/۵ | ۴۷/۲ | ۱۱/۲ | ۸/۱ | درصد | | |

همچنین بررسی معدل دانشجویان حاکی از میانگین ۱۷/۵۹ برای کل دانشجویان بوده است. علاوه بر این دانشجویان حداقل یک روز و به طور متوسط بیش از سه روز (۳/۲) در هفته و هر روز ۵٫۸ ساعت در دانشگاه حضور داشته اند که نشان‌دهنده درگیری مناسب دانشجویان با محیط دانشگاه است.

ابزارهای سنجش متغیرها

پرسشنامه رفتار اطلاع‌یابی: برای اندازه‌گیری رفتار اطلاع‌یابی دانشجویان از زیر مقیاس اطلاع‌یابی پرسشنامه بیگدلی، رجیبی و نصیری (۱۳۹۴) که از پرسشنامه هو و چی (۲۰۱۳) اقتباس کرده اند، استفاده گردید این مقیاس دارای ۳۵ ماده و با طیف ۵ درجه‌ای لیکرت (کاملاً موافقم=۵ تا کاملاً مخالفم=۱) تنظیم شده است. حداقل و حداکثر نمره این مقیاس ۳۵ و ۱۷۵ و نمره بالاتر بیانگر رفتار بهتر اطلاع‌یابی است. روایی و پایایی پرسشنامه در استفاده‌های چندباره از این ابزار تایید شده است. ضریب آلفای محاسبه شده توسط توسعه دهندگان (۰/۸۱)، در مطالعه بیگدلی و همکاران (۱۳۹۴) ۰/۸۴ و در مطالعه حاضر ۰/۷۵ به دست آمده است.

مقیاس حمایت اجتماعی: این مقیاس ۹ گویه‌ای بر مبنای طیف لیکرت (۱ تا ۵) و مدل شناختی-اجتماعی رضایت از تحصیل لنت و همکاران (۲۰۰۱) طراحی و توسط میکائیلی (۱۳۹۲) ترجمه و اعتباریابی شده است. نتایج تحلیل عاملی ایشان نشان می‌دهد که سوالات بر روی دو عامل حمایت نزدیکان و حمایت کادر آموزشی بار می‌شوند. اعتبار و پایایی این پرسشنامه در مطالعات مختلف تایید شده است (برای مثال در مطالعه اولیه میکائیلی این شاخص ۰/۸۹ حاصل شده است). ضریب پایایی پرسشنامه مذکور در مطالعه حاضر ۰/۸۲ حاصل شد.

مقیاس درگیری تحصیلی: برای سنجش درگیری تحصیلی نیز از مقیاس سالملا-آرو و آپادایا (۲۰۱۲)؛ ترجمه عبدالله پور و شکری، (۱۳۹۴) استفاده شده است. این مقیاس دارای ۹ ماده و سه زیر مقیاس انرژی، احساس تعهد و دلبستگی را در قالب طیف ۰ تا ۶ اندازه می‌گیرد. در مطالعه اصلی مقدار ضریب همسانی درونی عامل کلی مشغولیت تحصیلی ۰/۹۴ و در مطالعه انجام شده توسط مترجمان ۰/۹۱ و در تحقیق حاضر ۰/۸۶ حاصل شده است.

یافته‌ها

جدول ۲ وضعیت هر کدام از متغیرها و مقادیر مربوط به نرمال بودن داده‌ها را نشان می‌دهد.

جدول شماره ۲. وضعیت متغیرها و شاخص‌های نرمال بودن داده‌ها

| مؤلفه‌ها | حداقل | حداکثر | میانگین | انحراف استاندارد | چولگی | کشیدگی |
|---------------------------|-------|--------|---------|---------------------|--------|--------|
| حمایت نزدیکان | ۸ | ۲۵ | ۱۸/۳۲ | ۳/۵۴ | -۰/۵۳۹ | ۰/۰۸۸ |
| حمایت کادر آموزشی | ۸ | ۲۰ | ۱۳/۸۶ | ۳/۰۹ | -۰/۶۵۷ | ۰/۳۵۳ |
| حمایت (بین ۹-۴۵) | ۱۵ | ۴۵ | ۳۲/۳۱ | ۵/۸۸ | -۰/۶۸۸ | ۰/۴۴۸ |
| تعهد | ۳ | ۱۸ | ۱۱/۲۳ | ۳/۶۷ | -۰/۱۱۴ | -۰/۷۱۵ |
| دلبستگی | ۲ | ۱۸ | ۱۰/۷۴ | ۳/۶۹ | -۰/۳۰۳ | -۰/۵۵۴ |
| انرژی | ۲ | ۱۸ | ۱۰/۷۴ | ۳/۶۳ | -۰/۲۳۴ | -۰/۶۸۵ |
| درگیری تحصیلی (۰-۵۴) | ۸ | ۵۲ | ۳۲/۷۵ | ۹/۹۶ | -۰/۲۳۶ | -۰/۷۳۸ |
| هدف | ۱۱ | ۲۵ | ۱۸/۴۵ | ۲/۶۱ | -۰/۶۲۵ | ۰/۳۳۰ |
| استراتژی | ۴ | ۲۰ | ۱۴/۰۱ | ۲/۶۵ | -۰/۵۴۲ | ۰/۷۷۴ |
| انتخاب | ۱۳ | ۴۵ | ۳۴/۷۱ | ۵/۶۲ | -۰/۹۱۹ | ۱/۰۹۳ |
| بازبایی | ۱۰ | ۳۵ | ۲۵/۴۲ | ۴/۶۵ | -۰/۲۹۳ | ۰/۲۵۵ |
| ذخیره | ۶ | ۲۵ | ۱۷/۳۴ | ۳/۳۹ | -۰/۳۳۰ | ۰/۵۶۲ |
| استفاده | ۷ | ۲۵ | ۱۸/۱۰ | ۳/۴۵ | -۰/۴۲۱ | ۰/۲۱۴ |
| رفتار اطلاع‌یابی (۳۵-۱۷۵) | ۷۰ | ۱۶۷ | ۱۲۸/۲۲ | ۱۷/۷۰ | -۰/۴۸۲ | ۰/۰۹۲ |

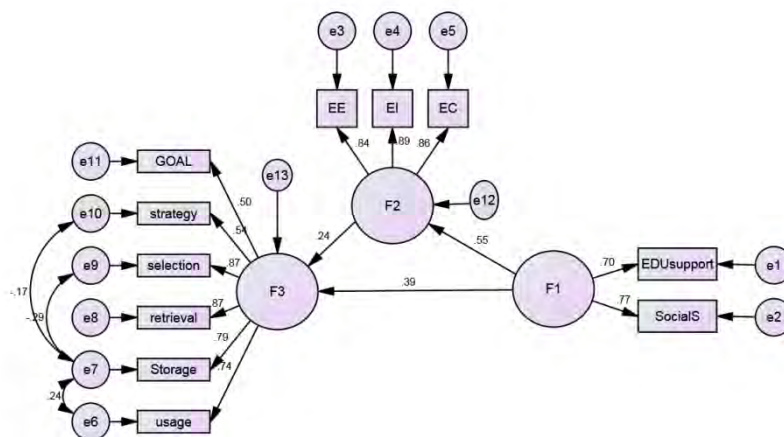
میانگین متغیرهای حمایت اجتماعی، درگیری تحصیلی و رفتار اطلاع‌یابی به ترتیب ۳۲/۳ (از ۴۵)، ۳۲/۷۶ (از ۵۴) و ۱۲۸/۲۲ (از ۱۷۵) حاصل شده است که نشان‌دهنده وضعیت نسبتاً مناسب هر کدام از آنها در بین دانشجویان مشارکت‌کننده است. شاخص‌های چولگی و کشیدگی در ستون‌های آخر جدول نشان‌دهنده انحراف نسبتاً پایین از قرینگی و نزدیکی توزیع پاسخ‌ها با توزیع نرمال هستند. شاخص چولگی برای بیشتر متغیرهای آشکار و مکنون بین ۰/۱ و ۰/۵ بوده است. مقادیر کشیدگی بیشتر متغیرها نیز بین ۰/۰۹ و ۰/۸ بوده‌اند. همانگونه مشاهده می‌شود این شاخص‌ها در بازه ۲ و ۲- قرار دارند.

برای بررسی نقش حمایت تحصیلی در تبیین رفتار اطلاع‌یابی دانشجویان دانشگاه محقق اردبیلی با در نظر گرفتن نقش میانجی درگیری تحصیلی ابتدا همبستگی بین متغیرهای آشکار و مکنون با هم محاسبه و سپس با استفاده از تحلیل مسیر نقش مستقیم و غیر مستقیم متغیر حمایت تحصیلی و درگیری تحصیلی در تبیین رفتار اطلاع‌یابی، ارزیابی شد. نتایج مربوط به ماتریس همبستگی متغیرهای مذکور در جدول ۳ ارائه شده است.

جدول ۳: ماتریس همبستگی متغیرها

| مقیاس | ۱-۱ | ۲-۱ | ۱ | ۱-۲ | ۲-۲ | ۳-۲ | ۲ |
|------------------------|--------|--------|--------|--------|--------|--------|--------|
| ۱-۱- حمایت نزدیکان | | | | | | | |
| ۲-۱- حمایت کادر آموزشی | ۰/۵۴** | | | | | | |
| ۱- حمایت اجتماعی | ۰/۸۶** | ۰/۸۲** | | | | | |
| ۱-۲- تعهد | ۰/۴۱** | ۰/۳۸** | ۰/۴۳** | | | | |
| ۲-۲- دل‌بستگی | ۰/۳۱** | ۰/۳۰** | ۰/۳۴** | ۰/۷۶** | | | |
| ۳-۲- انرژی | ۰/۴۳** | ۰/۲۸** | ۰/۳۹** | ۰/۶۹** | ۰/۷۶** | | |
| ۲- درگیری تحصیلی | ۰/۴۱** | ۰/۳۵** | ۰/۴۲** | ۰/۹۰** | ۰/۹۲** | ۰/۸۹** | |
| ۳- رفتار اطلاع‌یابی | ۰/۲۷** | ۰/۳۸** | ۰/۴۳** | ۰/۴۲** | ۰/۳۴** | ۰/۳۵** | ۰/۴۱** |

نتایج حاصل شده نشان می‌دهد (جدول ۳) که همبستگی مؤلفه‌ها و عامل کلی حمایت اجتماعی با رفتار اطلاع‌یابی بین ۰/۳۷ تا ۰/۴۳ و همگی معنادار بوده‌اند. این امر در رابطه بین مؤلفه‌ها و عامل کلی درگیری تحصیلی با رفتار اطلاع‌یابی نیز صادق بوده و روابط حاصل شده (بین ۰/۳۵ تا ۰/۴۳) معنادار هستند. در ادامه مدل ساختاری روابط بین متغیرها بررسی و نتایج حاصل از آزمون الگوی پیشنهادی با استفاده از مدلیابی معادلات ساختاری به روش حداکثر درست نمایی در نمودار ۲ ارائه شده است.



.941; IFI=.960 $P \geq .000$; CMIN/DF=1.978; RMSEA=.07; AGFI=.869; GFI=.924; NFI=.922; CFI=.959; TLI=CMIN=75.15, نمودار ۲: الگوی آزمون شده پژوهش در حالت استاندارد

علاوه بر معناداری هر یک از پارامترهای برآورد شده برای مسیرها در مدل، شاخص‌های نیکویی برازش که مشتمل بر سه طبقه شاخص‌های مطلق، تطبیقی و مقتصد می‌باشد، معیار قضاوت در مورد سازگاری داده‌ها با مدل آزمون شده و اعتبار آن است. در مورد مقادیر قابل قبول این شاخص‌ها توافق چندانی وجود ندارد. در تحقیق حاضر معیارهای اشاره شده توسط شوماخر و لومکس و نیز هو بنتلر که محافظه کارانه تر بوده اند لحاظ شده اند. نمودار ۱ نشان می‌دهد که با وجود معناداری کای اسکوتر که (در مطالعات با نمونه بالا معمولاً معنادار می‌شود) مقدار کای اسکوتر بر درجه آزادی پایین تر از ۲ بوده است. همچنین شاخص مطلق، شاخص نیکویی برازش GFI بالاتر از ۰/۹ و شاخص نیکویی برازش تعدیل شده AGFI بالاتر از ۰/۸۰ حاصل شده است. شاخصهای مقتصدی نیز مانند شاخص هنجار شده NFI نیز بزرگتر از ۰/۹، ریشه مربعات خطای برآورد RMSEA پایین تر از ۰/۰۸، شاخص توکر لوئیس بالاتر از ۰/۹۰ حاصل شده است که بیانگر برازش نسبتاً مناسب مدل است.

مطابق نمودار ۲ و جدول ضرایب، مسیر حمایت اجتماعی به درگیری تحصیلی و رفتار اطلاع‌یابی و نیز درگیری تحصیلی به رفتار اطلاع‌یابی معنادار بوده است. جزئیات مربوط به این روابط در جدول ۴ ارائه شده است.

جدول ۴: ضرایب مسیر متغیرها

| مسیر | اثر مستقیم | ضریب | معنادار | غیر مستقیم | ضریب | معنادار | اثر کل |
|------------------------------------|------------|-------|---------|------------|-------|---------|--------|
| حمایت اجتماعی --> درگیری تحصیلی | ضریب | ۰/۵۵۰ | --- | ضریب | --- | --- | ۰/۰۲۳ |
| درگیری تحصیلی --> رفتار اطلاع‌یابی | ضریب | ۰/۲۴۳ | --- | ضریب | --- | --- | ۰/۰۴۱ |
| حمایت اجتماعی --> رفتار اطلاع‌یابی | ضریب | ۰/۳۹۴ | --- | ضریب | ۰/۱۳۴ | ۰/۰۳۶ | ۰/۰۱۳ |

ارزیابی نقش متغیرها در تبیین رفتار اطلاع‌یابی بر اساس نمودار ۲ و جدول فوق بیانگر معناداری تاثیر مستقیم این متغیرها بر رفتار اطلاع‌یابی است؛ به این ترتیب که حمایت اجتماعی و درگیری تحصیلی به ترتیب ۲۴ و ۳۹ درصد از تغییرات رفتار اطلاع‌یابی دانشجویان را تبیین می‌کند؛ به این ترتیب سه فرضیه نخست تحقق تأیید می‌گردد.

برای بررسی معناداری میانجی‌گری درگیری تحصیلی بین حمایت اجتماعی و رفتار اطلاع‌یابی دانشجویان، از روش بوت استرپ استفاده شد. نتیجه موید فرضیه تحقیق و بیانگر تاثیر حمایت اجتماعی از طریق درگیری تحصیلی بر رفتار اطلاع‌یابی بوده است. میزان اثر مستقیم حاصل شده برابر ۰/۳۴، اثر غیر مستقیم، ۰/۱۳۴، اثر کل ۰/۵۲ و همگی معنادارند.

بحث و نتیجه‌گیری

هدف اصلی مطالعه حاضر شناسایی نقش حمایت تحصیلی در رفتار اطلاع‌یابی دانشجویان دانشگاه محقق اردبیلی با میانجی‌گری درگیری تحصیلی بود؛ نتایج حاصل شده بیانگر معناداری ضرایب مسیر حمایت اجتماعی به درگیری تحصیلی و رفتار اطلاع‌یابی و نیز درگیری تحصیلی به رفتار اطلاع‌یابی بوده است. علاوه بر تأیید نقش مستقیم حمایت تحصیلی در تبیین رفتار اطلاع‌یابی، نتایج آزمون بوت استرپ حاکی از رابطه غیر مستقیم بین متغیرها نیز هست. در نتیجه می‌توان رای به ایفای نقش میانجی‌گرانه درگیری تحصیلی بین حمایت تحصیلی و رفتار اطلاع‌یابی داد. این نتایج موید شواهد قبلی در این زمینه بوده است. هاگلدن و اولسن (۲۰۰۸)، مک کینلی و رایت (۲۰۱۴)، کیم، کریپ و شین (۲۰۱۵) و محققان دیگری با تمرکز بر عوامل اجتماعی نقش این عوامل را در رفع نیازهای اطلاعاتی دانشجویان حوزه‌های مختلف را تأیید کرده‌اند.

نظریه پردازان حمایت اجتماعی استدلال می‌کنند که دریافت حمایت روانشناختی و غیر روانشناختی باعث بهبود توان و تمرکز یک شخص در انجام یک رفتار خاص می‌شود؛ بدین جهت نقش میانجی‌گرانه درگیری تحصیلی مورد انتظار است که در تحقیق حاضر نیز تأیید شد. چنین حمایت‌هایی با تصریح انتظارات، ارزش‌ها و اهداف، ماندگاری دانشجویان و تمایل آنان به یادگیری، و شادی و اشتیاق آنان در یادگیری را ارتقا می‌دهد؛ موارد مذکور در واقع نشانگرهایی از درگیری تحصیلی هستند (تاس و دیگران، ۲۰۱۸). به طور کلی دانشجویان به یک محیطی نیاز دارند که تفاوت‌های فردی آنها به رسمیت شناخته شود و در تعامل با دیگران باشند تا هم به طور جدی بر یادگیری خود نظارت داشته باشد و هم از یکدیگر حمایت کنند (ژری و دیگران، ۲۰۱۸).

لی و چویی (۲۰۱۴) رفع نیازهای اطلاعاتی از طریق تعاملات اجتماعی را با مفهوم دسترسی به اطلاعات اجتماعی تبیین می‌کنند که در آن حمایت ارائه‌شده و منبع اطلاعات اجتماعی مورد استفاده برای فراهم کردن این امر تعیین‌کننده هستند. حمایت می‌تواند از طریق پردازش منابع مختلف اطلاعات اجتماعی و از طریق روش‌هایی مانند راهنمایی، ترغیب و درگیری فراهم شود. همان‌طور که ایکلز و وانگ (۲۰۱۳) ادعا کرده‌اند، فعالیت‌های دیگران می‌تواند یک فرد خاص را به انجام فعالیت خاصی، مجاب کند و یا از آن بازدارد؛ در این بین نزدیکی اجتماعی و زبانی، قدرت متقاعد سازی و اعتبار آنها از نظر فرد محوری نقش اساسی ایفا می‌کند. با توجه به تخصصی بودن محیط دانشگاهی، انتظار می‌رود، درگیری هرچه بیشتر دانشجویان با محیط دانشگاهی فرصت دریافت حمایت از افراد معتبرتری را برای آنها به وجود آورد. علاوه بر این حمایت فراهم شده، برای غلبه بر محدودیت‌های زمانی نیز کار ساز است. هنگام جستجو و استفاده از اطلاعات، عدم حمایت اجتماعی در شرایطی که محدودیت زمانی وجود دارد، منجر به عملکرد

ضعیف می‌شود. در مقابل افرادی که دسترسی زیادی به حمایت اجتماعی از شبکه‌های اجتماعی دارند، در مدت زمان کمتری دسترسی بیشتری به اطلاعات خلاقانه و مرتبط پیدا می‌کنند (کیم و همکاران، ۲۰۱۵). یکی از عواملی که قابلیت بهره‌مندی از اطلاعات را بالا می‌برد، زبان تخصصی و پیشینه مشترک است. اعضای شبکه‌های اجتماعی دانشگاهی معمولاً مهارت‌های زبانی و پیشینه‌های مشابهی دارند؛ بنابراین زبان مورد استفاده توسط فراهم‌آوردندگان حمایت اطلاعاتی، معمولاً مشابه دریافت‌کنندگان آن است و می‌تواند علاوه بر کمک به درک آسان اطلاعات، فرصت درگیری اجتماعی را بیشتر کند. علاوه بر این همانگونه که کیم و همکاران (۲۰۱۵) یادآور شده‌اند، تجارب و سوابق مشابه در محیط خاص اشتیاق و میل به مشارکت بیشتری برای تبادل ایده‌ها و اطلاعات و هم‌پاری ایجاد می‌کند. نتیجه اینکه دانشجویانی که مورد حمایت و پشتیبانی قرار می‌گیرند، رضایت بیشتری داشته و از ارزش‌ها و نگرش‌های مثبت آکادمیک برخوردار می‌شوند که ختم به افزایش چشمگیر درگیری آنان در فعالیت‌های آموزشی نهایتاً بهبود کیفیت هرگونه فعالیت آموزشی می‌شود (تاس و همکاران، ۲۰۱۸؛ ژری و همکاران، ۲۰۱۸)؛ این امر در نتیجه توجه به خصوصیات، نیازها و علائق دانشجویان رخ می‌دهد؛ چرا که این احساس را در آنان ایجاد می‌کند که نقش مهمی در یادگیری و پیشرفت خود دارند. همانگونه که رایینز و جاج (۱۳۸۹: ۹۱) یادآور شده‌اند، حمایت ادراک شده گویای میزان ارزش و اهمیتی است که از طرف سیستم به افراد و تلاش‌های آنان داده می‌شود. درگیری نیز اشاره به رضایت، شور و شوق فرد برای انجام کار خود دارد و زمانی ارتقا می‌یابد که منابع مورد نیاز در اختیار فرد قرار گرفته باشد و فرصتی برای یادگیری مهارت‌های تازه فراهم شده و احساس کند کاری که انجام می‌دهد، با معنی بوده و مهم تر از همه با اطرافیان خود ارتباطات سازنده‌ای برقرار کرده و حمایت لازم را دریافت کند. همه این استدلال‌ها مبین نقش قابل توجه حمایت اجتماعی در درگیری تحصیلی و از آن ناحیه رفتار اطلاع‌یابی است. با این وجود باید توجه داشت مطالعه حاضر نه نقش همه عوامل واسطه بلکه تنها یکی از آنها را روشن می‌سازد. علاوه بر این مطالعه حاضر متکی به داده‌هایی بوده است که از طریق ابزارهای خود سنجی حاصل شده است. از این نظر حرکت به سمت انجام مطالعات گسترده‌تری که عوامل آموزشی و ساختاری را لحاظ کرده، اجتناب ناپذیر خواهد بود؛ همچنین نیاز است داده‌های اولیه با استفاده از بررسی‌های طولی و استفاده همزمان از روش‌های متنوع، جمع‌آوری گردند. به کارگیری چنین توصیه‌هایی می‌تواند نقش حمایت اجتماعی و عوامل مشابه را ضمن در نظر گرفتن عوامل زمینه‌ای، بیش از پیش آشکار سازد.

منابع

- اکبر پور، محمدباقر؛ زارع، حسین؛ اکرامی، محمود و ملکی، حمید (۱۳۹۵). ارتباط ساختار اجتماعی آموزش، وضعیت اقتصادی-اجتماعی و سرمایه فرهنگی خانواده با درگیری تحصیلی و پیشرفت تحصیلی دانشجویان آموزش از دور و حضوری. فصلنامه روانشناسی تربیتی، ۱۲ (۴۰): ۱۰۴-۶۹.
- بیگدلی، زاهد؛ رجبی، غلامرضا و نصیری، ماریا (۱۳۹۴). بررسی تحلیل عامل تأییدی مقیاس سنجش رفتار اطلاعاتی دانشجویان دوره دکتری دانشگاه‌های استان خوزستان. فصلنامه کتابداری و اطلاع‌رسانی، دوره ۱۸، شماره ۳: ۵۳-۸۰.

بیگدلی، زاهد؛ شاهینی، شبنم؛ شاه کرمی، نرگس و چالیک، زهرا (۱۳۹۴). فرایند اطلاع نحوه یابی دانشجویان تحصیلات تکمیلی دانشگاه شهید چمران و استفاده ی آنان از منابع اطلاعاتی الکترونیکی، چاپی انسانی. تعامل انسان و اطلاعات. ۲ (۲): ۴۲-۵۳.

بیگدلی، زاهد؛ رجبی، غلامرضا و نصیری، ماریا (۱۳۹۴). بررسی تحلیل عامل تاییدی مقیاس سنجش رفتار اطلاعاتی دانشجویان دوره دکتری دانشگاه‌های استان خوزستان. کتابداری و اطلاع رسانی، دوره ۱۸، شماره ۳: ۵۳-۸۰. تافلر، آلوین. جابجایی در قدرت: دانایی و ثروت و خشونت در قرن بیست و یکم. ترجمه شهین‌دخت خوارزمی (۱۳۹۵). تهران: فرهنگ نشر نو. چاپ ۱۳.

داورپناه، محمدرضا (۱۳۸۶). ارتباط علمی، نیاز اطلاعاتی و رفتار اطلاعاتی. تهران: چاپار. رابینز، استیفن و جاج، تیموتی (۲۰۰۹). رفتار سازمانی. ترجمه مهدی زارع (۱۳۸۹). (ج. ۱). تهران: نص. رمضانی، ملیحه؛ خامسان، احمد و راستگومقدم، میترا (۱۳۹۷). رابطه بین حمایت اجتماعی ادراک شده از سوی معلم و درگیری تحصیلی: نقش واسطه‌ای خودتنظیمی تحصیلی. فصلنامه علمی نوآوری‌های آموزشی. دوره ۱۷، شماره ۴: ۱۰۷-۱۲۴.

عبداله پور، محمد آزاد و شکری، امید (۱۳۹۴). تحلیل مشخصه‌های روان سنجی فهرست مشغولیت تحصیلی در دانشجویان ایرانی. مجله مطالعات آموزش و یادگیری. دوره ۷، شماره ۲: ۸۷-۱۰۴. میائیکی منیع، فرزانه (۱۳۹۲). آزمون مدل شناختی- اجتماعی رضایت از تحصیل در دانشجویان کارشناسی. مجله روانشناسی، دوره ۱۷، شماره ۲: ۲۰۱-۲۱۹.

References

- Dobrow, S. R., Chandler, D. E., Murphy, W. M., & Kram, K. E. (2012). A review of developmental networks incorporating a mutuality perspective. *Journal of Management*, 38(1): 210-242.
- Finlay, K. A. (2006). Quantifying school engagement: Research report. *Denver, CO: National Center for School Engagement*, 17: 1-5.
- 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.
- Haglund, L., & Olsson, P. (2008). The impact on university libraries of changes in information behavior among academic researchers: a multiple case study. *The journal of academic librarianship*, 34(1), 52-59.
- Kim, W., Kreps, G. L., & Shin, C. N. (2015). The role of social support and social networks in health information-seeking behavior among Korean Americans: a qualitative study. *International journal for equity in health*, 14(1), 40-53.
- Kuhlthau, C. C. (1991). Inside the search process: Information seeking from the user's perspective. *Journal of the American society for information science*, 42(5), 361-371.
- Lee, S., Choi, S., & Jung, M. J. (2014). Ethnic variation in access to health care of Asian Americans who are not US citizens: Chinese, Korean, and Vietnamese ethnic groups. *Journal of health care for the poor and underserved*, 25(2), 577-590.
- McKinley, C. J., & Wright, P. J. (2014). Informational social support and online health information seeking: Examining the association between factors contributing to healthy eating behavior. *Computers in Human Behavior*, 37, 107-116.

- Niu, X., & Hemminger, B. M. (2012). A study of factors that affect the information-seeking behavior of academic scientists. *Journal of the American Society for Information Science and Technology*, 63(2), 336-353.
- Orlu, A. D. (2016). Information seeking behaviour of masters students: Affective and behavioural dimensions. *Library Philosophy and Practice*, 1.
- Ouweneel, E., Le Blanc, P. M., & Schaufeli, W. B. (2011). Flourishing students: A longitudinal study on positive emotions, personal resources, and study engagement. *The journal of positive psychology*, 6(2), 142-153.
- Ouweneel, E., Le Blanc, P. M., & Schaufeli, W. B. (2011). Flourishing students: A longitudinal study on positive emotions, personal resources, and study engagement. *The journal of positive psychology*, 6(2), 142-153.
- Raith, C. P. (2019). Students' Formal and Informal Information Sources: From Course Materials to User-Generated Content. In *Opening Up Education for Inclusivity Across Digital Economies and Societies* (pp. 209-232). IGI Global.
- Ramirez, L., Machida, S. K., Kline, L., & Huang, L. (2014). Low-income Hispanic and Latino high school students' perceptions of parent and peer academic support. *Contemporary School Psychology*, 18(4), 214-221.
- Reeve, J., & Tseng, C. M. (2011). Agency as a fourth aspect of students' engagement during learning activities. *Contemporary Educational Psychology*, 36(4), 257-267.
- Reeve, J., Jang, H., Carrell, D., Jeon, S., & Barch, J. (2004). Enhancing students' engagement by increasing teachers' autonomy support. *Motivation and emotion*, 28(2), 147-169.
- Salarian, M., Ibrahim, R., & Nemati, K. (2012). The relationship between users cognitive style and information seeking behavior among postgraduate engineering students. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 56, 461-465.
- Tas, Y., Subaşı, M., & Yerdelen, S. (2019). The role of motivation between perceived teacher support and student engagement in science class. *Educational Studies*, 45(5), 582-592.
- van Uden, J. M., Ritzen, H., & Pieters, J. M. (2014). Engaging students: The role of teacher beliefs and interpersonal teacher behavior in fostering student engagement in vocational education. *Teaching and Teacher Education*, 37, 21-32.
- Wang, M. T., & Eccles, J. S. (2013). School context, achievement motivation, and academic engagement: A longitudinal study of school engagement using a multidimensional perspective. *Learning and Instruction*, 28, 12-23.
- Wentzel, K. R., Battle, A., Russell, S. L., & Looney, L. B. (2010). Social supports from teachers and peers as predictors of academic and social motivation. *Contemporary educational psychology*, 35(3), 193-202.
- Wentzel, K. R., Battle, A., Russell, S. L., & Looney, L. B. (2010). Social supports from teachers and peers as predictors of academic and social motivation. *Contemporary educational psychology*, 35(3), 193-202.
- Wilson, T. D. (2000). Human information behavior. *Informing science*, 3(2), 49-56.
- Xerri, M. J., Radford, K., & Shacklock, K. (2018). Student engagement in academic activities: a social support perspective. *Higher education*, 75(4), 589-605.
- Zavatkey, D. (2015). Social support and community college student academic persistence..NERA Conference Proceedings Retrieved October 12, 2019,from: <https://opencommons.uconn.edu/nera-2015/3>