

# Research in School and Virtual Learning

## ORIGINAL ARTICLE

## Validation of the Persian Version of Perceived Academic Support Questionnaire for Adolescents

Zahra Maleki<sup>1</sup>, Omid Shokri<sup>2\*</sup>, Fatemeh Almasi<sup>3</sup>

1 M.Sc. Educational Psychology,  
Shahid Beheshti University,  
Tehran, Iran.

2 Assistant Professor, Department  
of Educational Psychology, Shahid  
Beheshti University, Tehran, Iran.

3 Ph.D Student in Educational  
Psychology, Shahid Beheshti  
University, Tehran, Iran.

### Correspondence

Name: Omid Shokri

Email: [o\\_shokri@sbu.ac.ir](mailto:o_shokri@sbu.ac.ir)

### How to cite:

Maleki, Z. Shokri, O. Almasi, F. (2024). Validation of the Persian Version of Perceived Academic Support Questionnaire for Adolescents. *Research in School and Virtual Learning*, 12(1), 69-80.

### ABSTRACT

The influence of academic support on students' academic and personal development has been previously demonstrated. Therefore, this research conducted with the aim of validating the Persian version of the Perceived Academic Support Questionnaire (PASQ) for adolescents. Four hundred adolescents (200 girls and 200 boys), selected using a convenience sampling method, responded to the Perceived Academic Support Questionnaire (Reyes & et al., 2022), the Academic Interest Scale for adolescents (Luo & et al., 2019), the Brief Regulation of Motivation Scale (Kim & et al., 2018) and the Motivational Persistence Scale (Constantin & et al., 2012). The results of the confirmatory factor analysis showed that the PASQ had good factorial validity with a three-factor structure consisting of academic support from teachers, family, and peers. In addition, the results related to the correlation between the dimensions of academic support with motivational regulation, motivational persistence and academic interest supported the criterion validity of the Persian version of the PASQ. The results of multi-group confirmatory factor analysis revealed the cross-group invariance of factorial structure, factor loadings, and factor variances and covariances of the PASQ across male and female adolescents. Internal consistency for the academic support from family, teachers and peers subscales was 0/90, 0/83 & 0/83, respectively. The validation results of the Persian version of the academic support questionnaire for adolescents showed that this scale has good validity and reliability and can be used in future studies.

### KEYWORDS

Perceived Academic Support Questionnaire, Multi-Group Confirmatory Factor Analysis, Psychometric Properties.

نشریه علمی

## پژوهش در یادگیری آموزشگاهی و مجازی

«مقاله پژوهشی»

# اعتبارسنجی نسخه فارسی پرسش‌نامه حمایت تحصیلی ادراک‌شده برای نوجوانان

زهرا ملکی<sup>1</sup>، امید شکری<sup>2\*</sup>، فاطمه الماسی<sup>3</sup>

### چکیده

بیشتر تاثیر حمایت تحصیلی بر تحول فردی و تحصیلی یادگیرندگان نشان داده شده است. بر این اساس، این پژوهش با هدف اعتباریابی نسخه فارسی پرسش‌نامه حمایت تحصیلی ادراک‌شده برای نوجوانان انجام شد. 400 نوجوان (200 دختر و 200 پسر) که با روش نمونه‌گیری در دسترس انتخاب شدند به پرسش‌نامه حمایت تحصیلی ادراک‌شده (رییز و همکاران، 2022)، علاقه تحصیلی برای نوجوانان (لیو و همکاران، 2019)، نسخه کوتاه مقیاس نظم‌بخشی انگیزشی (کیم و همکاران، 2018) و پایداری انگیزشی (کنستانتین و همکاران، 2012) پاسخ دادند. نتایج تحلیل عاملی تاییدی نشان داد که پرسش‌نامه حمایت تحصیلی برای نوجوانان با ساختاری مشتمل بر سه عامل حمایت والدین، حمایت معلمان و حمایت همسالان، از روایی عاملی خوبی برخوردار بود. نتایج تحلیل عاملی تاییدی چندگروهی نیز، تغییرناپذیری بین‌گروهی ساختار عاملی، بارهای عاملی، مقادیر خطا و واریانس‌ها و کواریانس‌های بین‌عاملی پرسش‌نامه حمایت تحصیلی را برای نوجوانان دختر و پسر نشان داد. علاوه بر این، نتایج مربوط به همبستگی بین ابعاد حمایت تحصیلی برای نوجوانان با نظم‌بخشی انگیزشی، پایداری انگیزشی و علاقه تحصیلی، از روایی ملاکی نسخه فارسی پرسش‌نامه مزبور، حمایت کرد. مقادیر ضرایب همسانی درونی عامل‌های حمایت والدین، حمایت معلمان و حمایت همسالان، به ترتیب برابر با 0/90، 0/83 و 0/83 به دست آمد. نتایج اعتبارسنجی نسخه فارسی پرسش‌نامه حمایت تحصیلی برای نوجوانان نشان داد که این مقیاس از روایی و پایایی مناسبی برخوردار است و در مطالعات بعدی می‌توان از آن استفاده کرد.

### واژه‌های کلیدی

پرسش‌نامه حمایت تحصیلی ادراک‌شده، تحلیل عاملی تاییدی چندگروهی، ویژگی‌های روان‌سنجی.

- 1 کارشناسی ارشد، روان‌شناسی تربیتی، دانشگاه شهید بهشتی، تهران، ایران.
- 2 استادیار، گروه روان‌شناسی تربیتی، دانشگاه شهید بهشتی، تهران، ایران.
- 3 دانشجوی دکتره روان‌شناسی تربیتی، دانشگاه شهید بهشتی، تهران، ایران.

نویسنده مسئول:

امید شکری

رایانامه: [o\\_shokri@sbu.ac.ir](mailto:o_shokri@sbu.ac.ir)

استناد به این مقاله:

زهرا ملکی، امید شکری، فاطمه الماسی (1403). اعتبارسنجی نسخه فارسی پرسش‌نامه حمایت تحصیلی ادراک‌شده برای نوجوانان. فصلنامه پژوهش در یادگیری آموزشگاهی و مجازی، 12(1)، 69-80.

## مقدمه

مرور شواهد نشان می‌دهد که در خلال سال‌های گذشته، محققان مختلف کوشیده‌اند با هدف فهم اثر متغیرهایی بافتی مانند معلمان، والدین و گروه همسالان بر ساحت‌های مختلف تحول‌یافتگی نوجوان، از آموزه‌های مدل بوم‌شناختی برانفن‌برنر<sup>1</sup> (1989) استفاده کنند. در این مدل نظری، تاکید می‌شود که فهم تحول افراد بر فرایند تعامل ثابت بین افراد و سطوح چندگانه محیط، استوار است (ژو<sup>2</sup>، 2023؛ هی<sup>3</sup> و همکاران، 2023). به طور ویژه، در این نظام مفهومی، برانفن‌برنر تاکید کرد که افراد مهم، در مجاورترین نظام بافتی، مستقیماً بر الگوی تحول نوجوان اثرگذارند. بر اساس مدل بوم‌شناختی برانفن‌برنر<sup>4</sup> (1989)، برای نوجوانان، افراد مهم، یا همان عوامل اجتماعی شدن، شامل معلمان، والدین و همسالان، هستند.

مرور شواهد نشان می‌دهد که در خلال سال‌های گذشته با فزونی‌یافتگی اهمیت تحقق تجارب موفقیت‌آمیز تحصیلی، رصد نقش چهره‌های مختلفی مانند والدین، معلمان و حتی همسالان، در تامین هدف خطیری مانند اجتماعی شدن تحصیلی<sup>5</sup> در بافت تحصیلی، همواره در کانون توجه محققان تربیتی، بوده است (شکری، مهدویان مشهدی و خدایی، 1399؛ دهقان منشادی<sup>6</sup> و همکاران، 2023؛ کلین کرس<sup>7</sup> و همکاران، 2023). بر این اساس، یکی از مفاهیم پیشنهادی و معطوف بر نقش افراد مهم برای تسهیل پاسخ‌دهی به مطالبه‌گری‌های تحصیلی نوجوانان، از طریق توان تبیینی سازه حمایت‌گری تحصیلی<sup>8</sup>، مشخص می‌شود (چوی<sup>9</sup>، 2020). نتایج مطالعات مختلف نشان می‌دهد که در غالب موارد، محققان از نقش مراقبتی/محافظة<sup>10</sup> حمایت‌گری تحصیلی افراد مهم در برابر پدیدایی هیجانات منفی در نوجوانان در مواجهه با رخدادهای چالش‌زای تحصیلی، حمایت کرده‌اند (رشیدی‌پور، شکری، فتح‌آبادی و پورشه‌ریار، 1402؛ تو<sup>11</sup> و همکاران، 2020؛ لرنز<sup>12</sup> و همکاران، 2022؛ لیو<sup>13</sup> و همکاران، 2020). علاوه بر این، نتایج مطالعات دیگر نشان داده‌اند که حمایت‌گری تحصیلی از طریق افراد مهم با پیشرفت تحصیلی نوجوانان، انگیزش تحصیلی،

مشارکت‌مندی و اشتیاق تحصیلی در آنها رابطه دارد (چیوانگ<sup>14</sup> و همکاران، 2022؛ کیم<sup>15</sup> و همکاران، 2023). محققان یادآوری می‌کنند که وقتی معلمان بیشتر یادگیرندگان را تکریم می‌کنند و به آنها احترام می‌گذارند، نوجوانان نیز نسبت به دغدغه‌های تحصیلی خود متعهدترند و با همسالان خود نیز محترمانه‌تر، رفتار می‌کنند (ون<sup>16</sup> و همکاران، 2022).

مرور نظریه‌های انگیزشی مانند نظریه خودکارآمدی<sup>17</sup>، نظریه اسناد<sup>18</sup>، نظریه انتظار - ارزش<sup>19</sup>، نظریه خودتعیین‌گری<sup>20</sup> و همچنین، نظریه خودارزشمندی<sup>21</sup> نشان می‌دهد که روابط بین‌فردی مثبت از طریق اثری مستقیم بر باورها و هیجانات یادگیرندگان، بر افزایش انگیزش پیشرفت آنها اثرگذار است (واینر<sup>22</sup>، 2018؛ رایان و دیسی<sup>23</sup>، 2020). تجربه چنین روابطی، سبب می‌شود که یادگیرندگان باورهای ارزش‌گذاری شده به وسیله دیگران را درونی کنند و ضمن افزایش احساس تعلق در خود، انگیزش پیشرفت و خودارزشمندی را نیز در خویشتن، ارتقا بخشدند. هورانیکووا<sup>24</sup> و همکاران (2020) نشان دادند که حمایت همسالان و معلمان، احساس رضامندی یادگیرندگان از مدرسه و ادراک از تطابق مطالبه‌گری‌های تحصیلی با نیازهای خویشتن را در آنها افزایش می‌دهد. علاوه بر این، هورانیکووا و همکاران (2022) تاکید کردند که حمایت‌گری تحصیلی و متعاقب آن بهبود در کنش‌وری تحصیلی یادگیرندگان سبب می‌شود که اثر منفی وضعیت اقتصادی - اجتماعی ضعیف خانواده بر مشغولیت یادگیرندگان و نگرش آنها نسبت به آموزش و پرورش، کنترل شود. نتایج مطالعات مختلف نشان داده‌اند که در مقایسه با دو منبع حمایتی والدین و معلمان، اثر منبع حمایتی گروه همسالان بر عملکرد تحصیلی یادگیرندگان، کمتر است (صالح<sup>25</sup> و همکاران، 2019؛ سنی و اسکالز<sup>26</sup>، 2020).

مرور پیشینه پژوهشی در قلمرو حمایت‌گری تحصیلی نشان می‌دهد که تعدد موضع‌گیری‌های متفاوت نسبت به این رویش مفهومی سبب شده است که محققان مختلف برای سنجش یک مفهوم واحد، ابزارهای اندازه‌گیری متفاوتی را توسعه دهند (وان و یو<sup>27</sup>، 2018). علاوه بر این، در این بخش، اگر در غالب

14 Cheung

15 Kim

16 Wen

17 Self-Efficacy Theory

18 Attribution Theory

19 Expectancy-Value Theory

20 Self-Determination Theory

21 Self-Worth Theory

22 Weiner

23 Ryan &amp; Deci

24 Horanicova

25 Saleh

26 Sethi &amp; Scales

27 Won &amp; Yu

1 Bronfenbrenner's Ecological Model

2 Xu

3 He

4 Bronfenbrenner's Ecological Model

5 Academic Socialization

6 Dehghan Manshadi

7 Kleinkorres

8 Academic Support

9 Choe

10 Protective

11 Tu

12 Lerner

13 Luo

دادند. در این قلمرو، سندس و پلانکت<sup>12</sup> (2005) نیز ابزار حمایت تحصیلی از جانب افراد مهم را با شمول منابع حمایتی مادران، پدران، معلمان و دوستان، توسعه دادند. یک ویژگی تمیزدهنده این ابزار بر تمایزگذاری دو منبع حمایتی پدران و مادران، متمرکز بود. به دنبال آن، گاتیریز<sup>13</sup> و همکاران (2017)، با تجمیع دو منبع پدران و مادران، ذیل عبارت چتری حمایت خانوادگی و همچنین، با استفاده از منابع حمایتی معلمان و همسالان در ابزار سنجش پیشنهادی لام<sup>14</sup> و همکاران (2012)، نسخه تجدیدنظرشده مقیاس ادراک از حمایت تحصیلی را توسعه دادند. در نهایت، ریز<sup>15</sup> و همکاران (2022) با اطلاع از ضرورت تاکید بر ماهیت چندوجهی مفهوم حمایت تحصیلی ادراک‌شده و متعاقب آن، اهمیت شمول منابع حمایتی چندگانه والدین، معلمان و همسالان و البته، اهمیت دسترسی به ابزاری کوتاه و بسنده در سنجش واحد مفهومی مزبور، بر اساس نتایج مطالعات گاتیریز و همکاران (2017)، لام و همکاران (2012) و ساندس و پلانکت (2005)، نسخه تجدیدنظرشده پرسش‌نامه حمایت تحصیلی ادراک‌شده<sup>16</sup> را توسعه دادند. در پژوهش ریز و همکاران (2022) نتایج روایی عاملی مقیاس مزبور از ساختاری مشتمل بر سه منبع حمایتی والدین، معلمان و گروه همسالان، به طور تجربی حمایت کرد. نتایج مربوط به پیش‌بینی انگیزش پیشرفت نوجوانان از طریق سه منبع حمایتی در پرسش‌نامه حمایت تحصیلی ادراک‌شده، از روایی بیرونی آن نیز به طور تجربی، حمایت کرد. در پژوهش ریز و همکاران (2022) ضرایب همسانی درونی منابع حمایتی چندگانه، قابل قبول به دست آمد.

موافق با آنچه گفته شد، با توجه به نقش تفسیری انکارناشدنی مفهوم حمایت تحصیلی ادراک‌شده در پیش‌بینی کنش‌وری تحصیلی یادگیرندگان و البته عدم دسترسی به ابزاری برخوردار از مقبولیت فنی برای سنجش مفهوم مزبور در نوجوانان ایرانی، این پژوهش با هدف آزمون ساختار عاملی و ویژگی‌های روان‌سنجی نسخه فارسی پرسش‌نامه حمایت تحصیلی ادراک‌شده برای نوجوانان، انجام شد.

## روش

در این پژوهش، که از حیث هدف، کاربردی و از نظر شیوه گردآوری داده‌ها توصیفی از نوع پیمایشی است، جامعه آماری شامل نوجوانان دختر و پسر متوسطه اول در منطقه 11 شهر

موارد سنجش نقش حمایتی یکی از عوامل اجتماعی شدن تحصیلی به عنوان منابع حمایتی، سنجش شده‌اند، در اندک مواردی، سنجش همزمان تمامی منابع فراهم آورنده حمایت تحصیلی هدف قرار گرفته‌اند (لرنر و همکاران، 2022). در این بخش، نتایج مطالعات مختلف نشان می‌دهد که موافق با مدل بوم‌شناختی برانفن‌برنر، از سطح نظام بافتی مجاور یا مزوسستم، تاکید بر نقش عنصر بافتی والدین در مقایسه با دیگر عوامل، بیشتر بوده است (هو<sup>1</sup> و همکاران، 2023؛ سان<sup>2</sup> و همکاران، 2020).

بر این اساس، یکی از ابزارهای سنجش حمایت تحصیلی، مقیاس حمایت اجتماعی از دانش‌آموزان<sup>3</sup> (نالتن<sup>4</sup>، 1994؛ مالکی و البوت<sup>5</sup>، 1999) نام دارد که بر مدل حمایت اجتماعی تاردی<sup>6</sup> (1985) استوار است و حمایت هیجانی، اطلاعاتی و ابزاری معلمان، والدین، همسالان و دوستان نزدیک را می‌سنجد. این ابزار 60 ماده دارد و بیان نوشتاری ماده‌های آن مناسب کودکان است. بنابراین، مالکی و البوت (1999) با هدف گذار از این محدودیت، مقیاس حمایت اجتماعی برای کودکان و نوجوانان<sup>7</sup> را توسعه دادند. نسخه تجدیدنظرشده این مقیاس شامل 40 ماده است. اگر چه نتایج مطالعات مختلف از ویژگی‌های روان‌سنجی این ابزارها حمایت کرده‌اند (مایولو<sup>8</sup> و همکاران، 2019) و به همین دلیل، استفاده از آنها برای تعدادی از محققان در اولویت است (آرچر<sup>9</sup> و همکاران، 2019)، اما طولانی بودن آنها سبب می‌شود که استفاده همزمان از آن ابزارها به همراه دیگر ابزارها، دشوار شود. علاوه بر این، باید یادآوری کرد که این دو مقیاس، به جای حمایت تحصیلی، مفهوم حمایت اجتماعی را می‌سنجد و قرابت حدود معنایی این دو مفهوم، نباید سبب شود که تمیزشان در اولویت قرار نگیرد. در ادامه، تامپسون و مازر<sup>10</sup> (2009) و مازر و تامپسون<sup>11</sup> (2011) مقیاس حمایت تحصیلی از دانشجویان را توسعه دادند که در آن، از بین منابع حمایتی مختلف، فقط بر نقش منبع حمایتی گروه همسالان، تاکید شد. علاوه بر این، تامپسون و مازر (2012) و تامپسون (2016) مقیاس حمایت تحصیلی والدینی را نیز توسعه

1 Hu

2 Sun

3 Student Social Support Scale (SSSS)

4 Olten

5 Malecki &amp; Elliott

6 Tardy's Social Support Model

7 Scale of Social Support for Children and Adolescents (CASSS)

8 Maiuolo

9 Archer

10 Thompson &amp; Mazer

11 Mazer &amp; Thompson

12 Sands &amp; Plunkett

13 Gutiérrez

14 Lam

15 Reyes

16 Perceived Academic Support Questionnaire (PASQ)

روایی عاملی مقیاس پایستگی انگیزشی در نمونه بزرگسالان اسپانیایی، حمایت کرد. در مطالعه حاضر، ضریب همسانی مقیاس پایستگی 0/89 به دست آمد.

مقیاس علاقه تحصیلی برای نوجوانان (لیو<sup>5</sup> و همکاران، 2019). لیو و همکاران (2019) مقیاس علاقه تحصیلی برای نوجوانان را با هدف سنجش وجوه چندگانه علاقه تحصیلی در بافت آموزش و پرورش، توسعه دادند. در پژوهش لیو و همکاران (2019) نتایج روایی عاملی مقیاس علاقه تحصیلی از ساختاری مشتعل بر چهار عامل هیجان، ارزش، دانش و مشغولیت، به طور تجربی، حمایت کرد. نتایج روش آماری تحلیل عاملی تاییدی نشان داد که مدل چهارعاملی در نمونه‌های متفاوت و در موضوعات درسی مختلف، با داده‌ها برازش مطلوبی، داشت. در نهایت، نتایج تحلیل عاملی تاییدی چندگروهی از هم‌ارزی اندازه‌گیری و ساختاری مقیاس علاقه تحصیلی برای نوجوانان، به طور تجربی، حمایت کرد. در پژوهش لیو و همکاران (2019) ضرایب همسانی درونی زیرمقیاس‌های علاقه تحصیلی شامل هیجان، ارزش، دانش و مشغولیت در درس ریاضی به ترتیب برابر با 0/87، 0/90، 0/88 و 0/86 و در درس زبان انگلیسی برابر با 0/90، 0/93، 0/91 و 0/91 به دست آمد. در پژوهش حاضر، ضرایب همسانی درونی زیرمقیاس‌های هیجان، ارزش، دانش و مشغولیت به ترتیب برابر با 0/90، 0/88، 0/77 و 0/85، به دست آمد.

در این مطالعه، برای آماده‌سازی نسخه فارسی پرسش‌نامه حمایت تحصیلی ادراک‌شده برای نوجوانان از روش ترجمه مجدد استفاده شد؛ بنابراین، به منظور استفاده از نسخه فارسی پرسش‌نامه حمایت تحصیلی ادراک‌شده برای نوجوانان، نسخه انگلیسی آن برای نمونه نوجوانان به زبان فارسی، ترجمه شد. برای این منظور، با هدف حفظ هم‌ارزی زبانی و مفهومی، نسخه فارسی به کمک یک فرد دوزبانه دیگر به انگلیسی برگردانده شدند. در ادامه، دو مترجم درباره تفاوت موجود بین نسخه‌های انگلیسی بحث کردند و از طریق «فرایند مرور مکرر» این تفاوت‌ها به حداقل ممکن کاهش یافت. بر این اساس، مترادف معنایی نسخه ترجمه شده با نسخه اصلی، به دقت، بررسی شد.

**منطق تحلیل داده‌ها.** در این مطالعه، تحلیل داده‌ها بر پایه نظریه کلاسیک آزمون، انجام شد. ابقا یا حذف مواد نسخه فارسی پرسش‌نامه حمایت تحصیلی ادراک‌شده برای نوجوانان، به اتکای مشخصه‌های آماری تحلیل عاملی صورت گرفت. در این مطالعه، برای استفاده از تحلیل عاملی تاییدی از روش

تهران بودند. در این پژوهش، با هدف برآورد حجم نمونه، از منطق پیشنهادی کلاین<sup>1</sup> (2016) استفاده شد. طبق دیدگاه کلاین (2016) از آنجا که در این پژوهش از نسخه 12 ماده‌ای پرسش‌نامه حمایت تحصیلی ادراک‌شده استفاده شد، بر اساس قاعده 16 به 1، به ازای هر گروه جنسی، به طور تقریبی، تعداد 16 مشارکت‌کننده و بنابراین؛ در هر گروه جنسی، 200 نوجوان، انتخاب شدند. در مرحله غربالگری داده‌ها، هیچ یک از مشارکت‌کنندگان حذف نشدند.

### ابزارهای سنجش

نسخه کوتاه مقیاس نظم‌بخشی انگیزشی (کیم و همکاران، 2018). کیم و همکاران (2018) نسخه کوتاه مقیاس نظم‌بخشی انگیزشی را با هدف سنجش راهبردهای نظم‌بخشی انگیزشی توسعه دادند. این مقیاس، شامل 12 ماده است و مشارکت‌کنندگان به هر ماده بر روی یک طیف پنج درجه‌ای پاسخ می‌دهند. نسخه کوتاه مقیاس نظم‌بخشی انگیزش با کمترین ماده، ادراک از تمایل‌مندی یادگیرندگان به استفاده از نظم‌بخشی انگیزشی را در پاسخ به گستره‌ای از چالش‌های انگیزشی متداول، می‌سنجد (شوینگر<sup>2</sup> و همکاران، 2007). نتایج مطالعه کیم و همکاران (2018) با تاکید بر ساختار دوعاملی مرتبه اول نسخه کوتاه مقیاس نظم‌بخشی انگیزشی شامل نظم‌بخشی انگیزش و قدرت اراده، از روایی عاملی آن حمایت کرد. در مطالعه کیم و همکاران (2018) ضریب همسانی درونی مقیاس 0/85 به دست آمد. در مطالعه حاضر، ضریب همسانی درونی مقیاس 0/89 به دست آمد.

مقیاس پایستگی انگیزشی (کنستانتین<sup>3</sup> و همکاران، 2012). کنستانتین و همکاران (2012) نسخه 16 ماده‌ای مقیاس را با شمول سه زیرمقیاس تعقیب هدف‌های کوتاه‌مدت، تعقیب هدف‌های بلندمدت و رجوع مجدد به فعالیت‌های تحقق‌نیافته، توسعه دادند. نتایج روش‌های آماری تحلیل اکتشافی و تحلیل تاییدی در مطالعه کنستانتین و همکاران (2012) از ساختار سه عاملی مقیاس مزبور، حمایت کرد. در مطالعه کنستانتین و همکاران (2012) ضرایب همسانی درونی زیرمقیاس‌های تعقیب هدف‌های کوتاه‌مدت، تعقیب هدف‌های بلندمدت و رجوع مجدد به هدف‌های تحقق‌نیافته به ترتیب برابر با 0/75، 0/72 و 0/76 به دست آمد. همچنین، در مطالعه کویتانا<sup>4</sup> و همکاران (2022) نتایج روش آماری تحلیل عاملی تاییدی از

1 Kline

2 Schwinger

3 Constantin

4 Quintana

مشاهداتی که به این حد از معناداری می‌رسند، پرت چندمتغیری بوده و کاندید احتمالی حذف، قرار می‌گیرند. در این پژوهش، سطح معناداری آزمون آماری برای هیچ یک از مشارکت‌کنندگان، کوچک‌تر مساوی، 0/001 به دست نیامد. جدول 1، اندازه‌های توصیفی میانگین، انحراف استاندارد و آماره‌های چولگی و کشیدگی را برای ماده‌های نسخه فارسی پرسش‌نامه حمایت تحصیلی ادراک‌شده برای نوجوانان، نشان می‌دهد. انحراف استاندارد ماده‌های ابزار سنجش حمایت تحصیلی ادراک‌شده در نوجوانان در بازه 1/34 تا 1/69، به دست آمدند. نتایج مربوط به آماره‌های چولگی و کشیدگی به ترتیب برابر با (1/56) و (1/24) و به دست آمد که نشان داد هیچ یک از ماده‌های پرسش‌نامه، از نقاط برش پیشنهادی برای آماره‌های چولگی برابر با |3| و کشیدگی برابر با |8| بیشتر نبودند؛ بنابراین، همسو با منطق پیشنهادی کلاین (2016) مفروضه بهنجاری تک‌متغیری برای هر یک از ماده‌های نسخه فارسی پرسش‌نامه حمایت تحصیلی ادراک‌شده برای نوجوانان، رعایت شده است. در این پژوهش، به منظور آزمون مفروضه هم‌خطی چندگانه، از آماره‌های تحمل و عامل تورم واریانس، استفاده شد. در این بخش، همسو با پیشنهاد هابر و همکاران (2010) از آنجا که تمامی مقادیر مربوط به آماره تحمل بزرگ‌تر از 0/10 و همه مقادیر آماره عامل تورم واریانس نیز کوچک‌تر از 3 بودند؛ بنابراین، مفروضه عدم هم‌خطی رعایت شد. در این پژوهش، آماره تحمل بین 0/78 تا 0/91 و آماره عامل تورم واریانس نیز بین 1/15 تا 1/89 به دست آمد.

در این بخش، به منظور تعیین روایی عاملی مقیاس حمایت تحصیلی ادراک‌شده برای نوجوانان از روش آماری تحلیل عاملی تاییدی استفاده شد. به بیان دیگر، به منظور تایید ماهیت سه‌بعدی ابزار سنجش، از مدل‌یابی معادله ساختاری به کمک تحلیل عاملی تاییدی، استفاده شد؛ بنابراین، به منظور آزمون فرضیه مربوط به بارهای عاملی عامل‌ها و همبستگی‌های بین‌عاملی، در تحلیل عاملی تاییدی از روش برآورد بیشینه درست‌نمایی، استفاده شد. در این بخش، در گام نخست، به منظور ارزیابی برازندگی مدل، مدل استقلال با مدل مفروض، مقایسه شد. نتایج نشان داد که اندازه‌های نیکویی برازش برای مدل استقلال، که در آن فرض می‌شود همه متغیرها ناهمبسته‌اند، بر برازندگی ضعیفی مدل مزبور با داده‌ها، دلالت داشت ( $\chi^2/df = 39/48$ ,  $p < 0/001$ ,  $2605/43$ ,  $N = 400$ ). در این پژوهش، با توجه به عدم اجماع نظر آماردانان درباره  $\chi^2$  اندازه‌های نیکویی برازش ترجیحی (کلاین، 2015؛ میرز و

بیشینه درست‌نمایی برای برآورد مدل و همسو با پیشنهاد میرزا<sup>1</sup> و همکاران (2016) به منظور ارائه یک ارزیابی جامع از برازش الگو از شاخص مجذور خی ( $\chi^2$ )، شاخص مجذور خی بر درجه آزادی ( $\chi^2/df$ )، شاخص برازش مقایسه‌ای (CFI)، شاخص نیکویی برازش (GFI)، شاخص نیکویی برازش انطباقی (AGFI) و خطای ریشه مجذور میانگین تقریب (RMSEA)، استفاده شد. همسو با نتایج مطالعات ریز و همکاران (2022)، در این پژوهش نیز الگوی اندازه‌گیری مشتمل بر سه عامل به عنوان الگوی مفروض ارجح، انتخاب و آزمون شد.

### یافته‌ها

در این مطالعه، 400 نوجوان [200 پسر (با میانگین و انحراف سنی 14/19 و 0/59 و کمینه و بیشینه سنی 13 تا 15 سال) و 200 دختر (با میانگین و انحراف استاندارد سنی 14/38 و 0/71 و کمینه و بیشینه سنی 13 تا 15 سال)] مشارکت کردند.

در این مطالعه، داده‌ها با استفاده از نرم‌افزارهای آماری SPSS-18 و AMOS-18 تجزیه و تحلیل شدند. پس از گردآوری داده‌ها و قبل از تحلیل و واریس تاییدی آنها، پیش‌فرض‌های بهنجاری و چندگانگی خطی آزمون شدند. برای این منظور، ابتدا مفروضه‌های بهنجاری و چندگانگی خطی و همچنین، داده‌های غیرعادی (دور افتاده) واریس شدند. در این پژوهش، موافق با پیشنهاد تاباچنیک و فیدل<sup>2</sup> (2007) داده‌های غیرعادی تک‌متغیری، از طریق نمرات استاندارد Z در نرم‌افزار آماری SPSS، بررسی شدند. در این بخش، نتایج نشان داد که هیچ داده دورافتاده یا غیرعادی در محدوده داده‌های پیش‌بینی شده وجود نداشت. علاوه بر این، در این مطالعه، بهنجاری چندمتغیری به کمک ضریب مردیا<sup>3</sup> و مقادیر پرت از طریق روش فاصله ماهالانوبیس<sup>4</sup> آزمون و تأیید شدند. در این پژوهش، موافق با پیشنهاد هابر<sup>5</sup> و همکاران (2010) از آنجا مقدار ضریب مردیا برابر با 3/47 و کمتر از عدد 5 به دست آمد؛ بنابراین، مفروضه بهنجاری چندمتغیری برقرار بود. در این پژوهش، برای اطلاع از وجود داده‌های پرت چندمتغیری، برای هر یک از مشارکت‌کنندگان، فاصله ماهالانوبیس، محاسبه شد. آماره فاصله ماهالانوبیس، فاصله چندمتغیری بین هر مشارکت‌کننده و میانگین چندمتغیری گروهی را - که ستروئید نامید می‌شود - مشخص می‌کند. هر مشارکت‌کننده با استفاده از توزیع خی دو و سطح آلفای دقیق 0/001، ارزیابی می‌شود.

1 Meyers

2 Tabachnick & Fidell

3 Mardia's Coefficient

4 Mahalanobis Distance

5 Hair

پرسش‌نامه حمایت تحصیلی ادراک‌شده برای نوجوانان برای هر یک از شاخص‌های پیشنهادی میرز و همکاران (2016) شامل شاخص مجذور خی ( $\chi^2$ )، شاخص نسبت مجذور خی بر درجه آزادی ( $\chi^2/df$ )، شاخص برازش مقایسه‌ای (CFI)، شاخص نیکویی برازش (GFI)، شاخص نیکویی برازش انطباقی (AGFI) و خطای ریشه مجذور میانگین تقریب (RMSEA) به ترتیب برابر با 138/18، 2/71، 0/96، 0/94، 0/91 و 0/068 به دست آمد که بر برازش قابل قبول مدل با داده‌ها دلالت دارد (جدول 2).

شکل 1 نتایج مربوط به وزن‌های رگرسیونی ساختار سه‌عاملی مدل اندازه‌گیری پرسش‌نامه حمایت تحصیلی ادراک‌شده برای نوجوانان را نشان می‌دهد. نتایج نشان می‌دهد که برای هر سه زیرمقیاس، جمع وزن‌های رگرسیونی از لحاظ آماری معنادارند ( $p < 0/001$ ). در شکل 1، ضرایب رگرسیونی برای زیرمقیاس حمایت والدین بین 0/68 تا 0/85، ضرایب رگرسیونی برای زیرمقیاس حمایت معلمان بین 0/73 تا 0/81 و در نهایت، ضرایب رگرسیونی برای زیرمقیاس حمایت دوستان بین 0/73 تا 0/87 به دست آمد. در مطالعه حاضر، همبستگی بین زوج وجوه حمایت والدین و حمایت معلمان، مثبت و معنادار ( $r = 0/43$ ،  $p < 0/01$ )، همبستگی بین حمایت والدین و حمایت دوستان نیز مثبت و معنادار ( $p < 0/05$ )، و در نهایت، همبستگی بین حمایت معلمان و حمایت دوستان، مثبت و معنادار بود ( $r = 0/35$ ،  $p < 0/001$ ).

همکاران، (2016)، همسو با منطق پیشنهادی آربوکی<sup>1</sup> و وسکی (1999)، به طور همزمان، بر اندازه‌های نیکویی برازش مختلف، عبارات خطای باقیمانده و شاخص‌های اصلاح، تاکید شد (جدول 2).

با وجود اطلاع از ساختار سه‌بعدی زیربنای مفهومی پرسش‌نامه حمایت تحصیلی ادراک‌شده برای نوجوانان، به عنوان یک مدل مفهومی ارجح، اما ضرورت مصاف این منطق مفهومی ترجیح داده شده، با دیگر مدل‌های رقیب، فرصت مطمئن‌تری برای دفاع از ساختار چندبعدی مفروض برای ابزار سنجش پرسش‌نامه حمایت تحصیلی ادراک‌شده برای نوجوانان فراهم خواهد کرد. بر این اساس، در ادامه، با هدف آزمون مدل‌های اندازه‌گیری رقیب، ساختار تک‌عاملی پرسش‌نامه حمایت تحصیلی ادراک‌شده برای نوجوانان در درس ریاضی، واری شد.

در این بخش، نتایج مربوط به شاخص‌های برازش مدل تک‌عاملی برای هر یک از شاخص‌های پیشنهادی میرز و همکاران (2016) شامل شاخص مجذور خی ( $\chi^2$ )، شاخص نسبت مجذور خی بر درجه آزادی ( $\chi^2/df$ )، شاخص برازش مقایسه‌ای (CFI)، شاخص نیکویی برازش (GFI)، شاخص نیکویی برازش انطباقی (AGFI) و خطای ریشه مجذور میانگین تقریب (RMSEA) به ترتیب برابر با 858/92، 15/91، 0/68، 0/71، 0/58 و 0/19 به دست آمد که بر برازش ضعیف مدل با داده‌ها دلالت دارد (جدول 2).

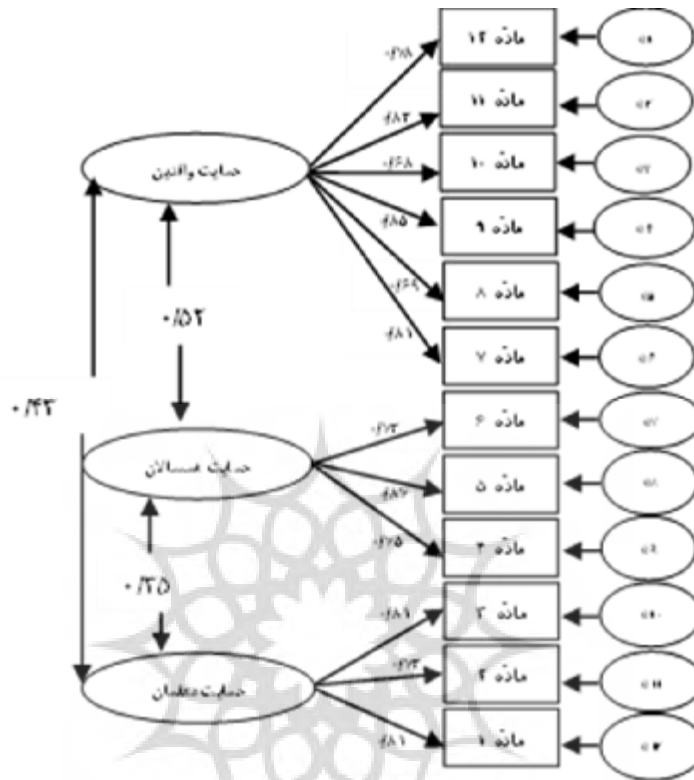
در نهایت، ساختار سه‌بعدی مرتبه اول با شمول سه وجه حمایت معلم، حمایت همسال و حمایت والدین، انتخاب و آزمون شد. نتایج مربوط به شاخص‌های برازش مدل سه‌عاملی

جدول 1. اندازه‌های توصیفی ماده‌های پرسش‌نامه حمایت تحصیلی ادراک‌شده برای نوجوانان

ماده‌ها	میانگین	انحراف استاندارد	چولگی	کشیدگی
1. در مدرسه، معلمی دارم که به من اهمیت می‌دهد.	3/90	1/65	0/50	-0/98
2. در مدرسه، معلمی دارم که با من مهربان است.	3/66	1/60	0/67	-0/78
3. در مدرسه، معلمی دارم که وقتی حرفی برای گفتن دارم به من گوش می‌دهد.	3/18	1/69	0/23	-1/27
4. در مدرسه، دوستی دارم که واقعاً به من اهمیت می‌دهد.	3/61	1/57	0/53	-1/04
5. در مدرسه، دوستی دارم که درباره مشکلاتم با من صحبت می‌کند.	3/35	1/53	0/86	-0/56
6. در مدرسه، دوستی دارم که وقتی با مشکلی مواجه می‌شوم به من کمک می‌کند.	3/89	1/61	0/35	-1/17
7. والدینم به من کمک می‌کنند تا در مدرسه عملکرد خوبی داشته باشم.	3/20	1/33	1/23	0/50
8. والدینم به من انگیزه می‌دهند تا در مدرسه بمانم و از تحصیل، کناره نگیرم.	3/67	1/43	1/30	0/59
9. والدینم در کمک به من برای انجام کارهای درسی‌ام، نقش مهمی دارند.	3/55	1/34	1/06	-0/03
10. والدینم مرا تشویق می‌کنند تا تحصیلاتم را فراتر از دبیرستان ادامه دهم.	3/78	1/35	1/56	1/24
11. والدینم می‌توانند درباره تحصیلاتم مرا خوب راهنمایی کنند.	3/61	1/43	1/13	0/21
12. والدینم به تحصیل من اهمیت می‌دهند.	3/54	1/39	1/22	0/43

جدول 2. اندازه‌های نیکویی برازش و مقادیر بارهای عاملی مدل‌های اندازه‌گیری رقیب

loadings	RMSEA	CFI	AGFI	GFI	$\chi^2/df$	$\chi^2$	مدل‌های رقیب
-	0/31	0/00	0/22	0/34	39/48	2605/43	مدل استقلال
0/20 – 0/65	0/19	0/68	0/59	0/71	15/91	858/92	مدل تک‌عاملی
0/71 – 0/87	0/068	0/96	0/91	0/94	2/71	138/18	مدل سه‌عاملی



شکل 1. تحلیل تاییدی ساختار سه‌عاملی مرتبه اول پرسش‌نامه حمایت تحصیلی ادراک‌شده برای نوجوانان

در گام نخست - که مشتمل بر یک برازندگی دوگروهی بود - با هدف آزمون تغییرناپذیری شکلی حمایت تحصیلی ادراک‌شده برای نوجوانان، الگوی تحلیل عاملی بدون القاء هیچ محدودیتی برآورد شد. در این بخش، برازش مطلوب الگوی خط پایه با داده‌ها از التزام یا شرط اصلی برای تغییرناپذیری شکلی، به طور تجربی، حمایت کرد ( $RMSEA=0/056$ ) به بیان دیگر، نتایج نشان دادند که ساختار نظری تصریح شده درباره بارهای عاملی در دو گروه، هم‌ارز بودند. سپس، تغییرناپذیری متریک، در دو گروه، آزمون شد. برای این منظور، در یکی از طرح‌های تحلیل عاملی تاییدی چندگروهی، دو گروه از طریق تساوی تمامی بارهای عاملی آزاد در هر گروه، محدود شدند. نتایج نشان داد که برازش این الگوی تحلیل عاملی چندگروهی، مطلوب بود (جدول 4). در جدول 3، مقدار  $\Delta\chi^2$  - که با هدف آزمون تفاوت بین مقادیر مقدار  $\chi^2$  بین الگوی

در این بخش، با هدف اطلاع از مشخصه‌های فنی پرسش‌نامه حمایت تحصیلی ادراک‌شده برای نوجوانان با اخذ رویکردی جزئی و معطوف بر هر یک از ماده‌ها، ضریب همبستگی هر ماده با نمره کل و ضریب همسانی با فرض حذف هر ماده، برای ساختار سه‌عاملی مرتبه اول، گزارش شد (جدول 3).

**آزمون تغییرناپذیری.** در این بخش، نتایج مربوط به آزمون هم‌ارزی جنسی ساختار عاملی پرسش‌نامه حمایت تحصیلی ادراک‌شده برای نوجوانان، گزارش شدند. بر این اساس، در بخش اول، به منظور آزمون هم‌ارزی اندازه‌گیری حمایت تحصیلی ادراک‌شده برای نوجوانان به ترتیب نتایج مربوط به تغییرناپذیری شکلی، متریک و عبارت‌های خطا یا پس مانده حمایت تحصیلی ادراک‌شده برای نوجوانان و در بخش دوم، نتایج مربوط به هم‌ارزی ساختاری پرسش‌نامه مزبور ارائه شدند.



**جدول 3.** مقادیر آلفای کرانباخ، همبستگی هر ماده با نمره کل و مقدار آلفا

با فرض حذف ماده برای مدل سه‌عاملی		
ماده‌ها	Corrected Item-Total Correlation	Cronbach's Alpha if Item Deleted
زیرمقیاس حمایت معلم $\alpha=0/83$		
1	0/71	0/74
2	0/64	0/80
3	0/70	0/74
زیرمقیاس حمایت همسال $\alpha=0/83$		
4	0/67	0/78
5	0/73	0/72
6	0/66	0/79
زیرمقیاس حمایت والدین $\alpha=0/90$		
7	0/78	0/88
8	0/71	0/89
9	0/75	0/88
10	0/68	0/89
11	0/71	0/88
12	0/78	0/89

بامحدودیت و الگوی بدون محدودیت محاسبه شده - نشان می‌دهد که بارهای عاملی در دو گروه نوجوانان دختر و پسر مساوی بودند [ $\Delta\chi^2(9)=14/19, p=0/12$ ]. در ادامه، دو گروه از طریق تساوی تمامی عبارت‌های خطای آزاد در دو گروه، محدود شدند. برازش این الگوی تحلیل عاملی چندگروهی نیز مطلوب بود (جدول 4). در جدول 4، مقدار  $\Delta\chi^2$  نشان می‌دهد که عبارت‌های خطا در دو گروه نوجوانان دختر و پسر مساوی بودند [ $\Delta\chi^2(30)=35/16, p=0/17$ ]. در نهایت، به منظور آزمون هم‌ارزی ساختاری حمایت تحصیلی ادراک شده برای نوجوانان، دو گروه از طریق ایجاد تساوی در واریانس‌ها و کواریانس‌های عاملی محدود شدند. در جدول 4، مقدار  $\Delta\chi^2$  نشان می‌دهد که در الگوی بامحدودیت و الگوی بدون محدودیت واریانس‌ها و کواریانس‌های عاملی برای دو گروه نوجوانان دختر و پسر، مساوی بودند [ $\Delta\chi^2(19)=25/20, p=0/07$ ].

**جدول 4.** نتایج طرح‌های تحلیل عاملی تاییدی چندگروهی در دو گروه نوجوانان دختر و پسر

الگو	$\Delta\chi^2$	df	p
الگوی بامحدودیت بارهای عاملی	14/19	9	0/12
الگوی بامحدودیت عبارت‌های خطا	35/16	30	0/17
الگوی بامحدودیت واریانس‌ها و کواریانس‌های عاملی	25/20	19	0/07

**روایی ملاکی**

در این بخش، به منظور تعیین روایی ملاکی پرسش‌نامه حمایت تحصیلی ادراک شده برای نوجوانان، موافق با پیشینه نظری و تجربی، ضرایب همبستگی بین وجوه مختلف حمایت تحصیلی ادراک شده برای نوجوانان با نظم‌بخشی انگیزشی، پایستگی انگیزشی و علاقه تحصیلی، محاسبه شد. در این بخش، نتایج مربوط به همبستگی بین وجوه حمایت تحصیلی ادراک شده برای نوجوانان با نظم‌بخشی انگیزشی، پایستگی انگیزشی و علاقه تحصیلی، شواهد متقنی در دفاع از روایی ملاکی پرسش‌نامه حمایت تحصیلی ادراک شده برای نوجوانان، فراهم آورد.

**نتیجه‌گیری و بحث**

این پژوهش با هدف بررسی مشخصه‌های روان‌سنجی نسخه فارسی پرسش‌نامه حمایت تحصیلی ادراک شده برای نوجوانان انجام شد. در این پژوهش، نتایج تحلیل عاملی تاییدی پرسش‌نامه حمایت تحصیلی ادراک شده، موافق با زیربنای نظری نسخه اصلی پرسش‌نامه مزبور، از ساختاری مشتمل بر سه عامل حمایت والدین، حمایت معلمان و حمایت همسالان حمایت کرد و از این طریق، شواهدی مضاعف در دفاع از ماهیت چندبعدی این پرسش‌نامه، تدارک دید. در بخشی دیگر، نتایج مربوط به هم‌ارزی اندازه‌گیری و ساختاری نسخه فارسی پرسش‌نامه حمایت تحصیلی ادراک شده برای نوجوانان، شواهد قانع‌کننده‌ای در دفاع از تغییرناپذیری عاملی پرسش‌نامه مزبور، فراهم آورد. نتایج مربوط به همبستگی بین ابعاد ادراک از حمایت‌گری تحصیلی با نظم‌بخشی انگیزشی، پایستگی انگیزشی و علاقه تحصیلی به مثابه یک منبع بااهمیت انگیزشی درونی، از روایی ملاکی پرسش‌نامه حمایت تحصیلی ادراک شده، حمایت کرد. در نهایت، نتایج مربوط به ضرایب همسانی درونی زیرمقیاس‌های حمایت تحصیلی ادراک شده نشان داد که ابزار مزبور از منظر فنی، از پایایی مطلوبی برخوردار بود.

یافته‌های این پژوهش موافق با نتایج مطالعات چپوانگ و همکاران (2022)، کیم و همکاران (2023)، ژو (2023)، دهقان

**جدول 5.** همبستگی حمایت تحصیلی ادراک شده با نظم‌بخشی

انگیزشی، پایستگی انگیزشی و علاقه تحصیلی		
حمایت والدین حمایت معلمان حمایت همسالان		
نظم‌بخشی انگیزشی	0/37**	0/42**
پایستگی انگیزشی	0/35**	0/40**
علاقه تحصیلی	0/41**	0/38**

\*\*P&lt;0.01

هم‌ارزی جنسی مدل اندازه‌گیری پرسش‌نامه حمایت تحصیلی ادراک‌شده برای نوجوانان تاکید می‌کند که از لحاظ ساختاری، الگوی پیشنهادی در بین زیرگروه‌های مختلف نوجوانان، برای توصیف و تبیین نقش غیرقابل‌انکار تجارب حمایتی، در محیط‌های تحصیلی، از توان لازم، برخوردار بود.

در بخش دیگری، نتایج این پژوهش با تاکید بر همبستگی بین منابع چندگانه فراهم آورنده حمایت تحصیلی برای نوجوانان با سازه‌های انگیزشی نظم‌بخشی و پایستگی انگیزشی و علاقه تحصیلی - به مثابه یک منبع بااهمیت انگیزش درونی - شواهد قانع‌کننده‌ای در دفاع از روایی ملاکی پرسش‌نامه حمایت تحصیلی ادراک‌شده برای نوجوانان، فراهم آورد. نتایج این پژوهش، موافق با آموزه‌های مستخرج از نظریه‌های معاصر انگیزش پیشرفت مانند نظریه اسناد، نظریه خودتعیین‌گری، نظریه خودکارآمدی، نظریه انتظار ارزش و نظریه خودارزشمندی نشان می‌دهد که تدارک تجارب حمایتی به مثابه یک منبع مقابله موقعیتی از طریق تغذیه سرمایه روان‌شناختی و منابع مقابله‌ای یادگیرندگان، ضمن ارتقای توان آنها در مدیریت تجارب تحصیلی چالش‌زا، در تحکیم مواضع انگیزشی یادگیرندگان نیز اثرگذارند (واینر، 2018؛ رایان و دیسی، 2020). مرور مبانی نظری و شواهد تجربی پیرامون توان تفسیری تجارب حمایتی در تقویت نیمرخ انگیزشی یادگیرندگان نشان می‌دهد که چنین تجاربی، اساساً از طریق سازوکارهایی مانند رویارویی‌های سازگارانه، تفاسیر خودتوانمندساز، ارزیابی‌های چالشی‌نگر و راهبردهای نظم‌بخشی انطباقی، در بهبود وضعیت انگیزشی نوجوانان و ترغیب وجوه خودتعیین‌گر انگیزشی در آنها، نقش می‌آفرینند (تو و همکاران، 2020؛ لیو و همکاران، 2020؛ هورانیکووا و همکاران، 2022).

این پژوهش، تعدادی محدودیت دارد. یکم، مشارکت‌کنندگان به صورت غیرتصادفی و دردسترس انتخاب شده‌اند؛ بنابراین، محققان می‌توانند برای کمک به افزایش ضریب تعمیم‌پذیری یافته‌ها، در مطالعات آتی، مشارکت‌کنندگان را بر اساس یکی از شیوه‌های نمونه‌گیری احتمالاتی/تصادفی، برگزینند. دوم، در این پژوهش، محققان برای واریسی ویژگی‌های فنی پرسش‌نامه حمایت تحصیلی ادراک‌شده برای نوجوانان از روش‌هایی مانند روایی عاملی، روایی ملاکی و پایایی از طریق ضرایب همسانی درونی، استفاده کردند. بنابراین؛ محققان می‌توانند برای اطلاع بیشتر از مقبولیت مشخصه‌های فنی روایی و پایایی پرسش‌نامه مزبور از روش‌هایی دیگری مانند روایی همگرا، روایی تشخیصی، روایی پیش‌بین و پایایی آزمون بازآزمون استفاده کنند. سوم، از آنجا

و همکاران (2023)، کلین کرس و همکاران (2023) و هی و همکاران (2023)، ضمن تاسی از آموزه‌های مدل بوم‌شناختی برانفن‌برنر، ضرورت انکارناشدنی رصد و تحلیل نقش منابع بافتی را در توضیح گُش‌وری تحصیلی نوجوانان، به طرز مضاعف، تاکید کرد. نتایج این پژوهش، موافق با یافته‌های مطالعه ریز و همکاران (2022) با تکرار ساختار عاملی مشتمل بر سه منبع فراهم آورنده تجارب حمایتی در رویارویی با موقعیت‌های انگیزاننده و چالش‌زای تحصیلی، ضمن حمایت از زیربنای نظری نسخه اصلی پرسش‌نامه حمایت تحصیلی ادراک‌شده نوجوانان، از سهم تکمیلی این منابع حمایتی در تامین تجارب حمایتی مکفی برای مدیریت مطالبه‌گری‌های زندگی تحصیلی، به طور تجربی حمایت کرد. به بیان دیگر، در این بخش، نتایج این پژوهش با تکرار ساختار عاملی مشتمل بر منابع حمایت‌گر سه‌گانه، ضمن تاکید بر ماهیت چندبعدی پرسش‌نامه حمایت اجتماعی ادراک‌شده برای نوجوانان، از کفایت‌مندی زیربنای نظری پرسش‌نامه مزبور، به طور تجربی، دفاع کرد؛ بنابراین، نتایج پژوهش حاضر تاکید می‌کند که از منظر ساختاری، الگوی اندازه‌گیری پیشنهاد شده و شامل شونده سه منبع والدین، همسالان و معلمان، از توانی کافی برای توصیف، تبیین و تامین تجارب حمایتی یادگیرندگان، برخوردار بود؛ بنابراین، تشابه نتایج مطالعه حاضر با یافته‌های ریز و همکاران (2022) درباره ساختار عاملی پرسش‌نامه حمایت اجتماعی ادراک‌شده برای نوجوانان نشان می‌دهد که توان تفسیری منطق نظری زیربنایی پرسش‌نامه مزبور، فرابافتی است.

در بخشی دیگر، نتایج این پژوهش از هم‌ارزی جنسی ساختار عاملی پرسش‌نامه حمایت تحصیلی ادراک‌شده برای نوجوانان، حمایت کرد. در مطالعات مختلفی محققان تربیتی کوشیده‌اند ویژگی‌های کارکردی تجارب حمایتی را در پیش‌بینی گُش‌وری تحصیلی یادگیرندگان، در بستر اطلاعاتی عضویت آنها به گروه‌های جنسی، رصد کنند (هو و همکاران، 2023؛ سان و همکاران، 2020؛ ریز و همکاران، 2022). در این پژوهش، نتایج طرح‌های تحلیل عاملی تاییدی چندگانه از هم‌ارزی جنسی ساختار عاملی، بارهای عاملی، عبارت‌های خطا و واریانس‌ها - کواریانس‌های عاملی، به طور تجربی، حمایت کرد؛ بنابراین، نتایج این مطالعه نشان می‌دهد که در بین نوجوانان دختر و پسر، مفهوم‌سازی الگوی بارهای عاملی محدود و غیرمحدود، نیرومندی رابطه بین سوال‌های هر مقیاس خاص و سازه زیربنایی آن و همبستگی‌های بین عوامل، هم‌ارز بود. به بیان دیگر، در این پژوهش، نتایج مربوط به

تحصیلی ادراک شده برای نوجوانان، سودمندی استفاده از این ابزار سنجش را در تحقیقات بعدی، نشان می‌دهد. علاوه بر این، با توجه به رابطه بین پرسش‌نامه حمایت تحصیلی ادراک شده برای نوجوانان با گستره وسیعی از سازه‌های انگیزشی، با استفاده از این ابزار می‌توان ضمن اطلاع از سطوح پایین حمایت تحصیلی فراهم شده به وسیله والدین و معلمان، از دشواری‌های آتی یادگیرندگان در قلمرو انگیزش پیشرفت تحصیلی، جلوگیری کرد.

که طرح این پژوهش، مقطعی است، محققان این پژوهش از آزمون تغییرناپذیری طولی پرسش‌نامه حمایت تحصیلی ادراک شده، ناتوانند. بی‌شک، این وجه در مطالعات آتی با هدف آزمون مقبولیت پرسش‌نامه مزبور برای سنجش تغییرات حمایت تحصیلی در طول زمان، مورد استفاده قرار خواهد گرفت. در نهایت، یک محدودیت دیگر این پرسش‌نامه بر فرمت خودسنجی آن مبتنی است که می‌تواند بر مطلوبیت اجتماعی و سبک‌های پاسخ‌دهی یادگیرندگان، تاثیر بگذارد.

در مجموع، نتایج این پژوهش با تاکید بر مقبولیت مشخصه‌های روان‌سنجی نسخه فارسی پرسش‌نامه حمایت

## منابع

## References

- Arbuckle, J. L., & Wothke, W. (1999). *Amos 4.0 user's guide: SPSS*. Chicago: Small Waters Corporation. ISBN1568272642
- Archer, C. M., Jiang, X., Thurston, I. B., & Floyd, R. G. (2019). The differential effects of perceived social support on adolescent hope: testing the moderating effects of age and gender. *Child Indicators Research*, 12(6), 2079–2094. DOI: 10.1007/s12187-019-9628-x
- Bronfenbrenner, U. (1989). Ecological systems theory. *Annals of Child Development*, 6, 187–249.
- Cheung, S. K., Cheng, W. Y., & Chung, K. K. H. (2022). Home learning activities and parental autonomy support as predictors of pre-academic skills: The mediating role of young children's school liking. *Learning and Individual Differences*, 94, 102127. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2022.102127>.
- Choe, D. (2020). Parents' and adolescents' perceptions of parental support as predictors of adolescents' academic achievement and self-regulated learning. *Children and Youth Services Review*, 116, 1-9. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2020.105172>
- Constantin, T., Holman, A. C., & Hojbota, M. (2012). Development and validation of a motivational persistence scale. *Psychologij*, 45, 99–120. DOI: 10.2298/PSI1202099C
- Dehghan Manshadi, Z., Fallah, A., & Chavoshi, H. (2023). Childhood maltreatment and sense of parenting competence: The mediating role of parental reflective functioning and perceived social support. *Child Abuse & Neglect*, 135, 105949. <https://doi.org/10.1016/j.chiabu.2022.105949>
- Gutiérrez, M., Tomás, J. M., Romero, I., & Barrica, J. M. (2017). Apoyo social percibido, implicación escolar y satisfacción con la escuela. *Revista de Psicodidáctica*, 22(2), 111–117. DOI: 10.1016/j.psicod.2017.01.001
- Hair, J. F., Black, W. C., Babin, B. J., & Anderson, R. E. (Ed.). (2010). *Multivariate data analysis*. Upper Saddle River, NJ: Pearson Prentice Hall.
- He, D., Liu, Q. Q., & Li, X. P. (2023). Parental conflict and cyberbullying among Chinese adolescents: A moderated mediation analysis. *Children and Youth Services Review*, 152(12), 107084. DOI: 10.1016/j.childyouth.2023.107084
- Horanicova, S., Husarova, D., Madarasova Geckova, A., Klein, D., van Dijk, J. P., de Winter, A. F., & Reijneveld, S. A. (2020). Teacher and classmate support may keep adolescents satisfied with school and education. Does gender matter? *International Journal of Public Health*, 65(8), 1423–1429. <https://doi.org/10.1007/s00038-020-01477-1>.
- Hu, Y., Wang, J., & Zhang, B. (2023). The relation of parental phubbing to academic engagement and the related mechanisms in elementary students. *Learning and Individual Differences*, 101, 102251. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2022.102251>
- Kim, Y., Brady, A. C., & Wolters, C. A. (2018). Development and validation of the brief regulation of motivation scale. *Learning and Individual Differences*, 67, 259–265. DOI: 10.1016/j.lindif.2017.12.010
- Kim, Y., Li, T., & Wang, Z. (2023). Socioeconomic status and school adjustment trajectories among academically at-risk students: The mediating role of parental school-based involvement. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 87, 101561. DOI: 10.1016/j.appdev.2023.101561
- Kleinkorres, R., Stang-Rabrig, J., & McElvany, N. (2023). Comparing parental and school pressure in terms of their relations with students' well-being. *Learning and Individual Differences*, 104(2), 102288. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2023.102288>
- Kline, R. B. (Ed.) (2016). *Principles and practices of Structural Equation Modeling*. New York: Guilford.
- Lam, S. F., Jimerson, S., Kikas, E., Cefai, C., Veiga, F. H., Nelson, B., Hatzichristou, C., Polychroni, F., Basnett, J., Duck, R., Farrell, P., Liu, Y., Negovan, V., Shin, H., Stanculescu, E., Wong, B. P. H., Yang, H., & Zollneritsch, J. (2012). Do girls and boys perceive themselves as equally engaged in school? The results of an international study from 12 countries. *Journal of School Psychology*, 50(1), 77–94. DOI: 10.1037/spg0000057
- Lerner, R. E., Grolnick, W. S., Levitt, M. R. (2022). Parental involvement and children's academics: The roles of autonomy support and parents' motivation for involvement. *Contemporary Educational Psychology*, 68(5), 1-23. DOI: 10.1016/j.cedpsych.2021.102039
- Luo, Z., Dang, Y., & Xu, W. (2019). Academic Interest Scale for Adolescents: Development, validation, and measurement invariance with Chinese students. *Frontiers in Psychology*, 10, 1-14. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.02301>
- Luo, Y., Deng, Y., & Zhang, H. (2020). The influences of parental emotional warmth on the association between perceived teacher-student relationships and academic stress among middle school students in China. *Children and Youth Services Review*, 114, 105014. <http://doi.org/10.1016/j.childyouth.2020.105014>

- Malecki, C. K., & Elliott, S. N. (1999). Adolescents' ratings of perceived social support and its importance: Validation of the Student Social Support Scale. *Psychology in the Schools*, 36(6), 473–483. [https://doi.org/10.1002/\(SICI\)15206807\(199911\)36:6<473::AID-PITS3>3.0.CO;2-0](https://doi.org/10.1002/(SICI)15206807(199911)36:6<473::AID-PITS3>3.0.CO;2-0)
- Malecki, C. K., Demaray, M. K., Elliott, S. N., & Nolten, P. W. (1999). *The Child and Adolescent Social Support Scale*. DeKalb, IL: Northern Illinois University.
- Maiuolo, M., Deane, F. P., & Ciarrochi, J. (2019). Parental authoritativeness, social support and help-seeking for mental health problems in adolescents. *Journal of Youth and Adolescence*, 48(6), 1056–1067. <https://doi.org/10.1007/s10964-019-00994-4>
- Mazer, J. P., & Thompson, B. (2011). The validity of the Student Academic Support Scale: Associations with social support and relational closeness. *Communication Reports*, 24(2), 74–85. DOI: [10.1080/08934215.2011.622237](https://doi.org/10.1080/08934215.2011.622237)
- Mazer, J. P., & Thompson, B. (2016). Parental academic support: A validity report. *Communication Education*, 65(2), 213–221. <https://doi.org/10.1080/03634523.2015.1081957>
- Meyers, L. S., Gamest, G., & Goarin, A. J. (2016). *Applied multivariate research, design and interpretation*. Thousand oaks. London. New Delhi, Sage publication. ISBN-10: 9781506329765
- Nolten, P. W. (1994). *Conceptualization and measurement of social support: The development of the student social support scale*. Doctoral Dissertation: University of Wisconsin-Madison.
- Quintana, I., Barriopedro, M. I., & Perez, L. R. (2022). Achievement goals across persistence—validation of the Spanish version of the Motivational Persistence Scale. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 19(14), 1-14. doi: [10.3390/ijerph19148474](https://doi.org/10.3390/ijerph19148474).
- Rashidipour, F., Shokri, O., Fathabadi, J., & Pourshahriar, H. (2023). Developing of motivational design program based on intervention mapping: Effectiveness on health-oriented. *Quarterly Journal of Research in School and Virtual Learning*, 11 (42), 25-44. [In Persian]. <https://www.magiran.com/p2668117>
- Reyes, B., Martínez-Gregorio, S., Galiana, L., Tomás, J. M., & Santos, S. D. (2022). Validation of Perceived Academic Support Questionnaire (PASQ): a study using a sample of Dominican Republic high-school students. *Journal of Child and Family Studies*, 31(12), 3425–3434. DOI: [10.1007/s10826-022-02473-0](https://doi.org/10.1007/s10826-022-02473-0)
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2020). Intrinsic and extrinsic motivation from a self-determination theory perspective: Definitions, theory, practices, and future directions. *Contemporary Educational Psychology*, 61, 101860. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2020.101860>
- Saleh, M. Y., Shaheen, A. M., Nassar, O. S., & Arabiat, D. (2019). Predictors of school satisfaction among adolescents in Jordan: A cross-sectional study exploring the role of school-related variables and student demographics. *Journal of Multidisciplinary Healthcare*, 12, 621–631. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2020.105014>
- Sands, T., & Plunkett, S. W. (2005). A new scale to measure adolescent reports of academic support by mothers, fathers, teachers, and friends in Latino immigrant families. *Hispanic Journal of Behavioral Sciences*, 27(2), 244–253. <https://doi.org/10.1177/0739986304273968>
- Schwinger, M., von der Laden, T., & Spinath, B. (2007). Motivational regulation strategies and their measurement. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*, 39(2), 57–69. <https://doi.org/10.1026/0049-8637.39.2.57>
- Sethi, J., & Scales, P. C. (2020). Developmental relationships and school success: How teachers, parents, and friends affect educational outcomes and what actions students say matter most. *Contemporary Educational Psychology*, 63(2), 1-46. DOI: [10.1016/j.cedpsych.2020.101904](https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2020.101904)
- Shokri, O., Mahdavian Mashhadi, P., & Khodaei, A. (2020). Factor structure, reliability and measurement invariance of the Psychological Capital Questionnaire for Iranian male and female teachers. *Quarterly Journal of Research in School and Virtual Learning*, 8 (29), 21-34. [In Persian]. <https://doi.org/10.30473/etl.2020.52725.3215>
- Sun, Y., Liu, R. D., & Jiang, R. (2020). Perceived parental warmth and adolescents' math engagement in China: The mediating roles of need satisfaction and math self-efficacy. *Learning and Individual Differences*, 78, 101837. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2020.101837>
- Tabachnick, B. G., & Fidell, L. S. (2007). *Using multivariate statistics*. Boston, MA: Allyn & Bacon.
- Tardy, C. H. (1985). Social support measurement. *American journal of community psychology*, 13(2), 187–202. <https://doi.org/10.1007/BF00905728>
- Thompson, B., & Mazer, J. P. (2009). College student ratings of student academic support: Frequency, importance, and modes of communication. *Communication Education*, 58(3), 433–458. DOI: [10.1080/03634520902930440](https://doi.org/10.1080/03634520902930440)
- Thompson, B., & Mazer, J. P. (2012). Development of the parental academic support scale: Frequency, importance, and modes of communication. *Communication Education*, 61(2), 131–160. <https://doi.org/10.1080/03634523.2012.657207>
- Tu, K. M., Cai, T., & Li, X. (2020). Adolescent coping with academic challenges: The role of parental socialization of coping. *Journal of Adolescence*, 81, 27-38. <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2020.03.008>
- Weiner, B. (2018). The legacy of an attribution approach to motivation and emotion: A no-crisis zone. *Motivation Science*, 4(1), 4–14. <https://doi.org/10.1037/mot0000082>
- Wen, X., Zhang, Q., & Xu, W. (2022). Mindfulness and academic burnout among Chinese elementary school students: The mediating role of perceived teacher support. *Teaching and Teacher Education*, 123(3), 103991. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2022.103991>
- Won, S., & Yu, S. L. (2018). Relations of perceived parental autonomy support and control with adolescents' academic time management and procrastination. *Learning and Individual Differences*, 61, 205-215. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2017.12.001>
- Xu, J. (2023). Student-perceived parental help with homework: Identifying student profiles and their relations with homework effort, procrastination, and achievement. *Learning and Individual Differences*, 104 (1), 102299. DOI: [10.1016/j.lindif.2023.102299](https://doi.org/10.1016/j.lindif.2023.102299)