

نقش واسطه‌ای باورهای انگیزشی در رابطه بین حمایت اجتماعی ادراک شده و سرزندگی تحصیلی

نداسبزی^{*۱}

محبوبه فولادچنگ^۲

چکیده

هدف پژوهش حاضر، در قالب یک مدل علی، بررسی رابطه‌ی بین حمایت اجتماعی ادراک شده و سرزندگی تحصیلی با واسطه‌ی باورهای انگیزشی بود. روش پژوهش از نوع همبستگی و جامعه آماری متشکل از کلیه دانش‌آموزان دبیرستانی شهر شیراز بود. شرکت‌کنندگان در پژوهش شامل ۳۲۰ نفر (۱۵۷ پسر و ۱۶۳ دختر) دانش‌آموز بودند که بر اساس روش نمونه‌گیری خوشه‌ای چند مرحله‌ای انتخاب گردیدند و پرسشنامه‌های حمایت اجتماعی ادراک شده (زیمت، داهلم، زیمت و فارلی، ۱۹۸۸)، باورهای انگیزشی (پنتریچ و دی‌گروت، ۱۹۹۰) و سرزندگی تحصیلی (حسین‌چاری و دهقانی‌زاده، ۱۳۹۱) را تکمیل نمودند. روایی و پایایی ابزارها احراز شد. تجزیه و تحلیل داده‌ها در این پژوهش با روش تحلیل مسیر انجام شد. نتایج تحلیل داده‌ها نشان داد که مدل با داده‌های این پژوهش برازش مناسبی دارد و تأثیر مستقیم حمایت اجتماعی بر سرزندگی تحصیلی، حمایت اجتماعی بر باورهای انگیزشی و نیز باورهای انگیزشی بر سرزندگی تحصیلی تأیید گردید. در نهایت، بررسی ضرایب تحلیل مسیر نشان داد که باورهای انگیزشی در رابطه‌ی بین حمایت اجتماعی ادراک شده و سرزندگی تحصیلی نقش واسطه‌ای ایفا می‌کند. بر این اساس، منابع حمایتی می‌توانند با ارتقا سطح باورهای انگیزشی دانش‌آموزان، سرزندگی تحصیلی آن‌ها را افزایش دهند.

کلید واژه‌ها: حمایت اجتماعی ادراک شده، باورهای انگیزشی، سرزندگی تحصیلی.

۱. دانشجوی دکتری روانشناسی تربیتی دانشگاه شیراز، نویسنده مسئول مقاله،

n.sabzi@yahoo.com

۲. دانشیار روانشناسی تربیتی دانشگاه شیراز. پست الکترونیکی: Foolad@shirazu.ac.ir

مقدمه

روانشناسی مثبت، به عنوان رویکردی نوین در حوزه روانشناسی با تمرکز بر روی استعدادها و توانایی‌های انسان، بر فهم و تشریح احساس ذهنی بهزیستی و شادکامی و هم‌چنین عواملی که بر آن‌ها مؤثرند، پرداخته است (سلیگمن، استین، پارک و پترسون^۱، ۲۰۰۵). از این‌رو، عواملی که موجبات تطابق هر چه بیشتر آدمی با نیازها و تهدیدهای زندگی را سبب گردند، بنیادی‌ترین سازه‌های مورد پژوهش این رویکرد می‌باشند (جوکار، ۱۳۸۶). انسان‌ها در برخورد با فرصت‌ها و چالش‌ها، از نیرومندی‌های خود استفاده می‌کنند تا بتوانند راهبردهایی را برای اداره‌ی موقعیت‌ها با انتظارات و آمادگی خود برای پرداختن به چالش‌ها یا فرصت‌ها هماهنگ سازند (کار^۲، ۲۰۰۴). توانایی مدیریت چالش‌ها و بهره‌گیری از فرصت‌ها، امکان رشد و تحول انسان را در جهتی مثبت فراهم می‌کند. باید توجه داشت که بخش قابل توجهی از چالش‌های مربوط به زندگی هر فرد در دوران نوجوانی او رخ می‌دهد که بسیاری از آن‌ها در مسیر زندگی تحصیلی تجربه می‌شوند. دوران تحصیل، دوره‌ای از زندگی است که در آن تغییرات شناختی و اجتماعی سریعی رخ می‌دهد. کنار آمدن با چنین تغییراتی توانایی سازگاری فرد را می‌طلبد (اسپیر^۳، ۲۰۰۰).

در دیدگاه‌های مختلف مجموعه توانایی‌ها و استعدادهای درونی وجود دارند که موجبات سازگاری فرد را در موقعیت‌های تحصیلی فراهم کرده و او را در مقابل تهدیدها، موانع و فشارها در حیطه تحصیلی توانمند می‌سازند (دهقانی‌زاده و حسین‌چاری، ۱۳۹۱). از جمله‌ی این توانایی‌ها می‌توان سرزندگی تحصیلی^۴ را مورد توجه قرار داد. سرزندگی تحصیلی عبارت است از توانایی دانش‌آموزان برای موفقیت در برخورد با موانع و چالش‌های تحصیلی که به نوعی در زندگی تحصیلی جاری آن‌ها روی می‌دهد. مانند عملکرد ضعیف در تکلیف، دشواری تکلیف و رقابت عجولانه و... (مارتین و مارش^۵، ۲۰۰۹؛ پاتوین، کنورس، سیمز و داگلاس اسبورن^۶، ۲۰۱۲). به

^۱. Seligman, Steen, Park & Peterson

^۲. Carr

^۳. Spear

^۴. academic buoyancy

^۵. Martin & Marsh

^۶. Pautwain, Connors, Symes & Douglas-Osborn

عبارتی، سرزندگی تحصیلی، تاب‌آوری تحصیلی را در چارچوب زمینه روانشناسی مثبت منعکس می‌کند (مارتین و مارش، ۲۰۰۸). البته سرزندگی تحصیلی از تاب‌آوری متمایز است. زیرا سرزندگی تحصیلی به عنوان توانایی در نظر گرفته می‌شود که در چالش‌ها، مشکلات و موانع عادی و جاری زندگی تحصیلی به دانش‌آموزان کمک می‌کند در حالی که تاب‌آوری به طور خاص به ظرفیت افراد برای پاسخ‌دهی سازنده به چالش‌ها و موانع اصلی اشاره دارد و در شرایط سخت یاری‌رسان است. به عنوان مثال، نمرات پایین نیازمند پاسخی سرزننده است ولی شکست تحصیلی سخت با تاب‌آوری در ارتباط است. همچنین اضطراب ناشی از امتحان با سرزندگی تحصیلی و اضطراب شدید که در عملکرد تحصیلی و یادگیری اختلال ایجاد می‌کند، نیازمند تاب‌آوری است (مارتین، گینز، براکت، مالبرگ و هال^۱، ۲۰۱۳). بر این اساس، سرزندگی تحصیلی در زندگی همه‌ی دانش‌آموزان وجود دارد، در حالی که تنها برخی از آن‌ها تاب‌آوری را در دوران تحصیل خود تجربه می‌کنند (مارتین و مارش، ۲۰۰۹).

با توجه به نقش سرزندگی تحصیلی و نتایج مثبتی که از لحاظ روانی و اجتماعی و حتی آموزشی بر نوجوانان دارد، بررسی عوامل تأثیرگذار بر آن از اهمیت بسزایی برخوردار است. مارتین و مارش (۲۰۰۸)، عوامل تأثیرگذار بر سرزندگی تحصیلی را در سه سطح مختلف معرفی می‌کنند: عوامل مربوط به خانواده و همسالان، عوامل مربوط به مدرسه و مشارکت و عوامل روانی (دهقانی‌زاده و حسین‌چاری، ۱۳۹۱). در زمره عوامل خانوادگی و همسالان می‌توان حمایت اجتماعی^۲ خانواده، همسالان و افراد مهم در زندگی تحصیلی نوجوانان را نام برد. حمایت اجتماعی شامل مساعدت عاطفی، ابزاری و اطلاعاتی است که توسط دیگران تأمین می‌شود (جرارد، لندی-میر و گوزل-رو^۳، ۲۰۰۶). حمایت اجتماعی ادراک شده^۴، شاخصی رایج است که برای مطالعه حمایت اجتماعی به کار می‌رود و ادراک فرد از در دسترس بودن حمایت دیگران را نشان می‌دهد (فريدلندر، رید، شوپاک و کریبی^۵، ۲۰۰۷). در مسیر زندگی انسان، همراه با تحولات رشدی نیاز

^۱. Martin, Ginns, Brackett, Malberg & Hall

^۲. Social Support

^۳. Gerard, Landy-Meyer & Guzell-Roe

^۴. Perceived

^۵. Friedlander, Reid, Shupak & Cribbie

به حمایت اجتماعی نیز تحول می‌یابد و به تدریج شکل‌های پیچیده‌تری به خود می‌گیرد، ولی در هیچ برهه‌ای از زندگی این نیاز اهمیت خود را از دست نمی‌دهد. شاید یکی از علت‌های مهم پیچیده‌تر شدن نیاز به حمایت اجتماعی، مقتضیات رشدی فرد و گسترش شبکه‌های اجتماعی او باشد. به رغم این تغییرات، آنچه مهم است ضرورت وجود این جنبه از روابط اجتماعی است که تقریباً در همه حال می‌تواند فرد را در مقابل حوادث و رویدادهای فشارزا حمایت کند و از پیامدهای ناگوار مصون دارد (امان‌زاده، ۱۳۸۰). از همین‌رو، محققان بر این باورند که حمایت اجتماعی، افراد را برای مقابله با مشکلات آماده و باعث تقویت رفتارهای مثبت و سازگارانه می‌شود (صفاری‌نیا، هزاره‌ای، ۱۳۸۷).

نتایج تحقیقاتی که با سازه‌های مشابه انجام گرفته‌اند نیز بر این ادعا صحنه می‌گذارند که حمایت اجتماعی ادراک شده رابطه مثبتی با تاب‌آوری و همچنین سازگاری تحصیلی افراد دارد (خباز، بهجتی و ناصری، ۱۳۹۰؛ رستمی و احمدنیا، ۱۳۹۰؛ زکی، ۱۳۸۹؛ صفاری‌نیا و هزاره‌ای، ۱۳۸۷ و داسون و پولی^۱، ۲۰۱۳). همچنین حمایت اجتماعی ادراک شده به مثابه یک منبع مؤثر در فرآیند رویارویی با تجارب تنیدگی‌زا، بیان‌گر آن است که در صورت نیاز به دیگران، فرد از کمک آن‌ها بهره‌مند خواهد شد. از همین‌رو، بین حمایت اجتماعی و تنیدگی تحصیلی رابطه‌ی منفی وجود دارد (شکری، فراهانی، نوری و مرادی، ۱۳۹۱، میسرا، کریست و برانت^۲، ۲۰۰۳). در همین راستا، دهقانی‌زاده و حسین‌چاری (۱۳۹۱) و شاه‌مرادی، سواری و پاشا (۲۰۱۳) بر اساس نتایج پژوهش خود از میان ابعاد الگوی ارتباطی خانواده، جهت‌گیری گفت و شنود را پیش‌بینی کننده مثبت برای سرزندگی تحصیلی گزارش کردند. در پژوهش مرادی، دهقانی‌زاده و سلیمانی خشاب (۱۳۹۴) نیز حمایت اجتماعی ادراک شده پیش‌بینی کننده مستقیم سرزندگی تحصیلی بوده است.

تأثیرگذاری حمایت اجتماعی بر باورهای انگیزشی^۳ افراد در مسیر زندگی تحصیلی و اثرات مطلوب این باورها بر سرزندگی تحصیلی می‌تواند مؤید این نظر باشد. باورهای انگیزشی به معیارهای فردی اشاره دارد که هدایت‌کننده و جهت‌دهنده فعالیت‌های تحصیلی افراد می‌باشند و از

^۱. Dawson & Pooley

^۲. Misra, Crist & Burant

^۳. motivational beliefs

جمله دلایل شخصی فرد برای انجام یا اجتناب از تکالیف و فعالیت‌های تحصیلی است (پنتریچ و دی‌گروت^۱، ۱۹۹۰). در نظریه‌ی یادگیری خودتنظیمی، پنتریچ و دی‌گروت (۱۹۹۰) خودکارآمدی^۲، ارزش‌گذاری درونی^۳ و اضطراب امتحان^۴ را به عنوان باورهای انگیزشی در نظر گرفته‌اند. بندورا (۲۰۰۱)، خودکارآمدی را اساس عاملیت انسانی می‌داند و آن را باور فرد در مورد توانایی‌هایش برای سازمان‌دهی و اجرایی نمودن فعالیت‌های لازم در جهت دست‌یافتن به هدف تعریف می‌کند. ارزش‌گذاری درونی هم به میزان اهمیتی که دانش‌آموز نسبت به انجام یک تکلیف یا یادگیری درس و یا موضوع خاصی قائل است، اطلاق می‌شود. در واقع، ارزش‌گذاری درونی میزان مهم و جذاب بودن یک تکلیف و یا موضوع برای دانش‌آموز است (ایمز و آرچر^۵، ۱۹۹۸). همچنین اضطراب امتحان یک حالت هیجانی ناخوشایند دانش‌آموز نسبت به تکلیف است که پیامدهای رفتاری و شناختی خاص دارد و در موقعیت‌های امتحان و یا هنگام انجام تکالیف بروز پیدا می‌کند (پنتریچ و دی‌گروت، ۱۹۹۰).

واضح است که دریافت بازخورد مناسب و حمایت‌گرانه اجتماعی، احساس شایستگی و کارآمدی فرد را ارتقا بخشیده و جذابیت و اهمیت فعالیت‌های تحصیلی را برای او افزایش می‌دهد و از طرفی تجربه‌ی هیجانات منفی و ناخوشایند را برای او محدود می‌کند. از همین‌رو، پژوهش‌های انجام شده در راستای رابطه‌ی بین حمایت اجتماعی و باورهای انگیزشی، حاکی از رابطه مثبت منابع حمایتی با خودکارآمدی و ارزش‌گذاری درونی (مردای و دیگران، ۱۳۹۴؛ دهقانی‌زاده و حسین‌چاری، ۱۳۹۱؛ رستمی و دیگران، ۱۳۸۹؛ تجلی و اردلان، ۱۳۸۹؛ کانستانتینسکو، بسو و نگوان^۶، ۲۰۱۲؛ احمد، مینا‌رت، ورف و کوپیر^۷، ۲۰۱۰؛ کانوینگتون و درای^۸، ۲۰۰۲؛ و نتزل^۱، ۱۹۹۸) و رابطه‌ی منفی با اضطراب امتحان (احمد و دیگران، ۲۰۱۰؛ و نتزل، ۱۹۹۸؛ بامیستر و لیری^۲، ۱۹۹۵ و فرجی، آریاپوران و عبدی، ۱۳۸۹) است.

^۱. Pentrich & DeGroot

^۲. self-efficacy

^۳. intrinsic value

^۴. test anxiety

^۵. Ames & Archer

^۶. Constantinescu, Besu & Negovan

^۷. Ahmed, Minnaert, Werf & Kuyper

^۸. Convington, Dray

در زمینه تأثیر باورهای انگیزشی بر سرزندگی تحصیلی، نتایج تحقیقات مبین آن است که باورهای انگیزشی نقش بسزایی در برخورد فرد با مسائل و چالش‌های زندگی تحصیلی دارند. به طوری که، خودکارآمدی در چگونگی انجام فعالیت، تلاش و استقامت فرد در به انجام رساندن کار مورد نظر مؤثر است (لینچ^۳، ۲۰۰۶). باور فرد به توانایی خود موجب می‌شود تا پس از سرخوردگی یا رویارویی با تجارب ناخوشایند، هنوز هم به فعالیت خود ادامه دهد (بندورا، ۲۰۰۱). همچنین اهمیت دادن و نگرش مثبت فرد نسبت به تکالیفی که باید انجام دهد، موجب می‌شود در برابر تکالیف و فعالیت‌های تحصیلی به یک احساس مسئولیت برسد و راهی برای انجام تکالیف چالش‌برانگیز پیدا کرده (موسوی، جبل عاملی و علی‌بخشی، ۱۳۹۱) و موانع احتمالی در مسیر انجام تکالیف را پشت سر گذاشته و با تلاش به موفقیت دست یابد. از طرفی، گرچه اضطراب تا حدی می‌تواند به عنوان یک نیروی محرک در حل مشکلات و رفع چالش‌ها فرد را یاری کند اما اگر در موقعیت‌های چالش‌برانگیز تحصیلی، در جهت رفتارهای مناسب کنترل نشود، به عنوان تهدید و مانعی برای عملکرد تحصیلی خواهد بود و ممکن است قدرت مقابله با چالش‌ها را از فرد سلب کرده و پاسخ‌های سرزننده را با کاهش مواجه کند. در همین راستا، در بخشی از نتایج تحقیقات موسوی و دیگران (۱۳۹۱)، برومند و شیخی فینی (۱۳۹۰)، عابدیان، باقریان و کدخدایی (۱۳۸۹) و محمدامینی (۱۳۸۷)، خودکارآمدی و ارزش‌گذاری درونی به‌طور مثبت و اضطراب امتحان به‌طور منفی با عملکرد و یا پیشرفت تحصیلی رابطه داشته‌اند. همچنین مرادی و دیگران (۱۳۹۴) و دهقانی‌زاده و حسین‌چاری (۱۳۹۱) در بخشی از نتایج پژوهش خود رابطه‌ی مثبت را بین ابعاد مختلف خودکارآمدی و سرزندگی تحصیلی گزارش کردند. ماستن و گارمزی^۴ (۱۹۸۵) نیز بر اساس نتایج پژوهش خود اعتماد به خود را پیش‌بینی کننده مثبت تاب‌آوری عنوان کردند. نتایج پژوهش مارتین، کولمار، دوی و مارش^۵ (۲۰۱۰) پنج عامل را به عنوان پیش‌بینی کننده‌های مثبت

^۱. Wentzel

^۲. Baumeister & Leary

^۳. Lynch

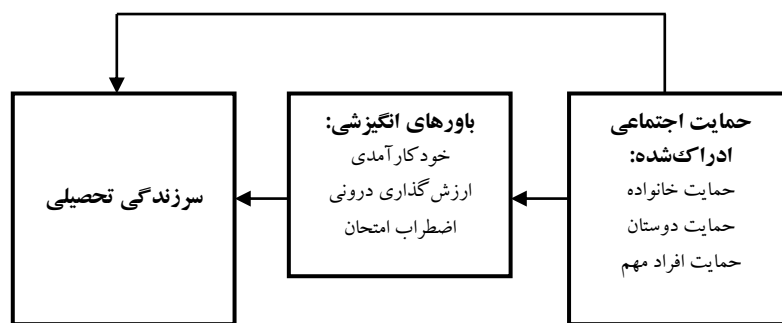
^۴. Masten & Garmezy

^۵. Martin, Colmar, Davey & Marsh

سرزندگی تحصیلی نشان داد که عبارتند از: خودکارآمدی، طرح‌ریزی^۱، کنترل، آرامش^۲ (اضطراب پایین) و تعهد^۳.

سرزندگی تحصیلی به عنوان پاسخ مثبت، سازنده و انطباقی به انواع چالش‌ها و موانعی که در عرصه مداوم و جاری تحصیلی تجربه می‌شود (پاتوین و دیگران، ۲۰۱۲)، از عوامل ثمربخش و موفقیت آمیز در زندگی تحصیلی دانش‌آموزان می‌باشد. از این‌رو، آشنایی با عوامل تأثیرگذار بر آن برای دست‌اندرکاران تعلیم و تربیت اعم از خانواده‌ها و نهادهای آموزشی حائز اهمیت است تا شاید زمینه‌های ارتقا آن برای نوجوانان فراهم گردد. در پیشینه‌ی نه چندان طولانی پژوهش بر روی این سازه، مطالعات متعددی انجام گرفته است. با این همه با توجه به مباحث نظری و یافته‌های پژوهشی، می‌توان به این نتیجه رسید که درک افراد از حمایت‌های اجتماعی که دریافت می‌کنند، نقش مهمی در شکل‌گیری باورهای انگیزشی آن‌ها دارد و این باورها عنصری واسطه و تعیین‌کننده در سرزندگی تحصیلی افراد خواهند بود. لذا در راستای برطرف کردن خلأ موجود میان مطالعات انجام شده و دستیابی به نتایج معتبرتر و دقیق‌تر در این زمینه، هدف پژوهش حاضر، بررسی نقش واسطه‌ای باورهای انگیزشی در رابطه‌ی بین حمایت اجتماعی ادراک شده و سرزندگی تحصیلی، مطابق با مدل مفهومی ارائه شده در شکل (۱) بود.

۲۹



شکل ۱. مدل مفهومی پژوهش

^۱. planning
^۲. composure
^۳. Commitment

در راستای هدف پژوهش، بررسی فرضیه‌های پژوهشی زیر مد نظر قرار گرفت:

۱- حمایت اجتماعی ادراک شده (حمایت خانواده، دوستان و افراد مهم)، با سرزندگی تحصیلی رابطه دارد.

۲- حمایت اجتماعی ادراک شده (حمایت خانواده، دوستان و افراد مهم)، با باورهای انگیزشی (خودکارآمدی، ارزش‌گذاری درونی و اضطراب امتحان) رابطه دارد.

۳- باورهای انگیزشی (خودکارآمدی، ارزش‌گذاری درونی و اضطراب امتحان) نقش واسطه‌ای در رابطه‌ی بین حمایت اجتماعی ادراک شده (حمایت خانواده، دوستان و افراد مهم) و سرزندگی تحصیلی ایفا می‌کنند.

روش

۳۰

طرح پژوهش حاضر از نوع همبستگی مبتنی بر تحلیل مسیر است که طی آن در قالب یک مدل علی، روابط بین حمایت اجتماعی ادراک شده (متغیر برون‌زاد)، باورهای انگیزشی (متغیر واسطه) و سرزندگی تحصیلی (متغیر درون‌زاد)، مورد تبیین قرار گرفته است. جامعه آماری مورد مطالعه در این پژوهش، متشکل از کلیه دانش‌آموزان دختر و پسر پایه اول دبیرستان‌های دولتی شهر شیراز بود. از میان این دانش‌آموزان، ۳۲۰ نفر دانش‌آموز با استفاده از روش نمونه‌گیری خوشه‌ای چند مرحله‌ای انتخاب شدند. بدین گونه که ابتدا از نواحی چهارگانه آموزش و پرورش شهر شیراز، دو ناحیه به تصادف انتخاب گردید. سپس از هر ناحیه یک دبیرستان دخترانه و یک دبیرستان پسرانه، و از هر دبیرستان سه کلاس به طور تصادفی انتخاب شدند و در نهایت کلیه دانش‌آموزان هر کلاس مورد آزمون قرار گرفتند. بر این اساس ۱۵۷ پسر (۴۹/۱ درصد) و ۱۶۳ دختر (۵۰/۹ درصد) شرکت‌کنندگان این پژوهش را تشکیل دادند.

ابزار پژوهش

مقیاس چند بعدی حمایت اجتماعی ادراک شده^۱: این مقیاس توسط زیمت، داهلم، زیمت و فارلی^۲ (۱۹۸۸) تهیه شده است که ادراک فرد را از حمایت اجتماعی در سه حوزه خانواده، دوستان و افراد مهم می‌سنجد. مقیاس حاضر، دارای ۱۲ گویه می‌باشد به این ترتیب که به هریک از ابعاد حمایت اجتماعی (خانواده، دوستان و افراد مهم)، ۴ گویه تعلق می‌گیرد. گویه‌ها بر اساس مقیاس پنج درجه‌ای لیکرت نمره گذاری می‌شوند و برای گزینه‌های کاملاً مخالف تا کاملاً موافق نمره‌های ۱ تا ۵ منظور شده است و در نهایت از مجموع نمرات ۱۲ گویه، می‌توان یک نمره کلی برای هر فرد به دست آورد. نتایج مطالعه‌ی زیمت و دیگران (۱۹۸۸) با هدف بررسی ویژگی‌های روانسنجی مقیاس چند وجهی حمایت اجتماعی ادراک شده، نشان از روایی و پایایی مطلوب مقیاس داشت. در ایران نیز، رستمی و دیگران (۱۳۹۱) پایایی این مقیاس را با استفاده از ضریب آلفای کرونباخ بررسی کردند و مقدار ضرایب آلفا را برای سه خرده مقیاس مذکور بین ۰/۷۶ و ۰/۸۹ گزارش کردند. در پژوهش حاضر، جهت تعیین روایی، از همبستگی نمره هر بعد با نمره کل استفاده شد که این ضرایب برای ابعاد حمایت اجتماعی خانواده، دوستان و افراد مهم به ترتیب، ۰/۶۸، ۰/۷۰، ۰/۷۴ به دست آمد. همچنین، جهت تعیین پایایی ابعاد و نمره کل در این پژوهش، از روش آلفای کرونباخ استفاده گردید که ضرایب آلفا برای ابعاد به ترتیب فوق ۰/۷۱، ۰/۷۸، ۰/۸۲ و برای کل مقیاس ۰/۷۹ احراز گردید که حکایت از پایایی مطلوب این مقیاس داشت.

پرسشنامه باورهای انگیزشی: برای سنجش باورهای انگیزشی از بخشی از پرسشنامه‌ی راهبردهای انگیزشی برای یادگیری^۳ پنتریچ و دی گروت (۱۹۹۰) استفاده شد. این پرسشنامه دارای ۴۷ گویه و متشکل از دو بخش باورهای انگیزشی (۲۵ گویه) و راهبردهای یادگیری خودتنظیمی (۲۲ گویه) می‌باشد، که در پژوهش حاضر از بخش ۲۵ گویه‌ای باورهای انگیزشی استفاده شد. باورهای انگیزشی دارای سه مؤلفه‌ی خودکارآمدی (۹ گویه)، ارزش گذاری درونی (۹ گویه) و اضطراب امتحان (۷ گویه) است و پاسخگو میزان انطباق وضعیت خود را با محتوای آن بر روی طیف پنج درجه‌ای لیکرت از ۱ (کاملاً مخالف) تا ۵ (کاملاً موافق) مشخص می‌کند. بدین ترتیب دامنه نمره محتمل برای هر فرد بین ۲۵ تا ۱۲۵ خواهد بود. شایان ذکر است نمره گذاری معکوس برای هیچ

^۱. Multidimensional scale of perceived social support (MSPSS)

^۲. Zimet, Dahlem, Zimet & Farley

^۳. Motivational strategies for learning questionnaire (MSLQ)

یک از گویه‌ها وجود ندارد. در بررسی‌های پنتریچ و دی‌گروت (۱۹۹۰)، برای تعیین پایایی از ضریب آلفای کرونباخ استفاده شد و برای سه مؤلفه‌ی خودکارآمدی، ارزش‌گذاری درونی و اضطراب امتحان به ترتیب ضرایب $0/89$ ، $0/87$ و $0/75$ به دست آمد. در ایران نیز پیری و قبادی (۱۳۹۲) برای بررسی روایی این پرسشنامه از تحلیل عامل تأییدی استفاده کردند که شاخص‌های نیکویی برازش نشان از احراز روایی سازه داشت. و به منظور بررسی پایایی از روش آلفای کرونباخ استفاده کرده و ضرایب آلفا را برای مؤلفه‌ی خودکارآمدی $0/75$ ، ارزش‌گذاری درونی $0/74$ ، اضطراب امتحان $0/76$ و برای کل مقیاس $0/80$ گزارش کردند. در پژوهش حاضر، جهت تعیین روایی، از ضریب همبستگی هر گویه با نمره بعد مربوط به خود استفاده شد که دامنه‌ی ضرایب برای مؤلفه‌های خودکارآمدی $0/66-0/43$ ، ارزش‌گذاری درونی $0/71-0/50$ و اضطراب امتحان $0/79-0/70$ به دست آمد. همچنین، در این پژوهش به منظور تعیین پایایی پرسشنامه از روش آلفای کرونباخ استفاده گردید که ضرایب آلفا برای مؤلفه‌های خودکارآمدی، ارزش‌گذاری درونی و اضطراب امتحان به ترتیب $0/67$ ، $0/78$ و $0/86$ احراز گردید که حکایت از پایایی مطلوب پرسشنامه داشت.

پرسشنامه سرزندگی تحصیلی: حسین‌چاری و دهقانی‌زاده (۱۳۹۱) این پرسشنامه را با الگوبررسی از مقیاس سرزندگی تحصیلی مارتین و مارش (۲۰۰۶) که دارای ۴ گویه است، توسعه دادند. این ابزار دارای ۹ گویه می‌باشد و درجه موافقت یا مخالفت پاسخ‌دهنده را در دامنه‌ی پنج درجه‌ای از ۱ (کاملاً مخالف) تا ۵ (کاملاً موافق) می‌سنجد. حاصل جمع نمرات هر فرد در مجموع ۹ گویه، یک نمره کلی برای او بدست می‌دهد که مبین میزان سرزندگی تحصیلی او است. بدین ترتیب دامنه نمره محتمل برای هر فرد بین ۹ تا ۴۵ خواهد بود. حسین‌چاری و دهقانی‌زاده (۱۳۹۱) برای احراز روایی این پرسشنامه از روش تحلیل عاملی و همسانی دورنی استفاده کرده و نتایج را مطلوب گزارش کردند و پایایی این ابزار را با استفاده از روش آلفای کرونباخ و بازآزمایی به ترتیب با ضرایب $0/80$ و $0/73$ به دست آوردند. در پژوهش حاضر، جهت بررسی روایی از روش تحلیل عامل استفاده شد. نتایج تحلیل عامل به روش مؤلفه‌های اصلی، با چرخش واریماکس وجود یک عامل را تأیید نمود. ملاک استخراج عوامل شیب نمودار اسکری^۱ و ارزش ویژه^۱ بالاتر از ۱ بود.

^۱. scree plot

مقدار شاخص کایزر- مایر- اولکین^۲ برابر با ۰/۸۷ و ضریب کرویت بارتلت^۳ برابر با ۷۳۳/۵۴ ($P < ۰/۰۰۰۱$) بود که نشان از کفایت نمونه‌گیری و ماتریس همبستگی گویه‌ها داشت. همچنین بارهای عاملی این تک عامل بین ۰/۵۳ تا ۰/۷۴ بود که روی هم رفته ۴۱/۴۷ درصد از واریانس را تبیین می‌کرد. در این پژوهش، به منظور بررسی پایایی از روش آلفای کرونباخ استفاده شد که ضریب آلفا ۰/۸۲ حاکی از پایایی مطلوب این پرسشنامه داشت.

شایان ذکر است که شرکت کنندگان به پرسشنامه‌های پژوهش به شیوه خودگزارشی در فاصله زمانی ۱۵ تا ۲۰ دقیقه پاسخ دادند. پس از تکمیل پرسشنامه‌ها، با استفاده از نرم افزار SPSS (ویرایش ۲۱) و Amos (ویرایش ۲۱) به بررسی یافته‌های توصیفی و آزمون مدل پیشنهادی پژوهش پرداخته شد.

یافته‌های پژوهش

۳۳ به منظور بررسی اطلاعات توصیفی متغیرهای پژوهش، میانگین، انحراف معیار و دامنه نمرات شرکت کنندگان در پرسشنامه‌های مذکور بررسی شد که نتایج در جدول (۱) ارائه شده است.

جدول ۱. یافته‌های توصیفی متغیرهای پژوهش

متغیرهای پژوهش	ابعاد	میانگین	انحراف معیار	دامنه نمرات
حمایت اجتماعی ادراک شده	حمایت خانواده	۱۶/۵۱	۳/۷۸	۴-۲۰
	حمایت دوستان	۱۵/۳۷	۴/۱۹	۷-۲۰
	حمایت افراد مهم	۱۲/۹۷	۴/۴۹	۴-۲۰
	حمایت اجتماعی (کل)	۴۴/۸۵	۸/۸۱	۱۹-۶۰
باورهای انگیزشی	خودکارآمدی	۲۸/۰۸	۶/۴۰	۱۲-۴۱
	ارزش‌گذاری درونی	۳۴/۰۲	۶/۱۹	۱۵-۴۵
	اضطراب امتحان	۲۰/۳۹	۷/۲۹	۷-۳۵
	سرزندگی تحصیلی	۳۲/۴۴	۷/۲۷	۹-۴۵

^۱. eigenvalue

^۲. Kaiser- Meyer- Olkin

^۳. Bartlett's Test of Sphericity

در جهت ارائه تصویری آشکارتر از چگونگی رابطه بین متغیرهای پژوهش و اعتبار بخشیدن به تحلیل‌های بعدی، همبستگی مرتبه صفر آن‌ها با یکدیگر محاسبه شد. نتایج در جدول (۲) ارائه شده است.

جدول ۲. ماتریس همبستگی متغیرهای پژوهش

متغیر	۱	۲	۳	۴	۵	۶	۷	۸
۱- حمایت خانواده	۱							
۲- حمایت دوستان	۰/۲۴**	۱						
۳- حمایت افراد مهم	۰/۲۶**	۰/۲۴**	۱					
۴- حمایت اجتماعی (کل)	۰/۶۸**	۰/۷۰**	۰/۷۴**	۱				
۵- خودکارآمدی	۰/۳۲**	۰/۲۰**	۰/۱۳*	۰/۳۰**	۱			
۶- ارزش‌گذاری درونی	۰/۴۳**	۰/۲۴**	۰/۱۴*	۰/۳۷**	۰/۵۴**	۱		
۷- اضطراب امتحان	-۰/۲۸**	-۰/۱۴*	-۰/۰۴	-۰/۲۱**	-۰/۲۸**	-۰/۲۱**	۱	
۸- سرزندگی تحصیلی	۰/۳۰**	۰/۱۵*	۰/۱۱*	۰/۲۵**	۰/۲۹**	۰/۲۶**	-۰/۳۸**	۱

* $P \leq 0.05$ ** $P \leq 0.01$

همان‌طور که در جدول (۲) ملاحظه می‌شود، هر سه بعد حمایت اجتماعی با مؤلفه‌های خودکارآمدی و ارزش‌گذاری درونی رابطه‌ی مثبت دارند. همچنین، از میان ابعاد حمایت اجتماعی، حمایت خانواده و دوستان رابطه‌ی منفی را با اضطراب امتحان نشان می‌دهند. نتایج حاکی از رابطه‌ی مثبت بین هر سه بعد حمایت اجتماعی و سرزندگی تحصیلی است. از میان مؤلفه‌های باورهای انگیزشی، خودکارآمدی و ارزش‌گذاری درونی رابطه‌ی مثبت و اضطراب امتحان رابطه‌ی منفی را با سرزندگی تحصیلی نشان می‌دهند.

رابطه معنادار بین متغیرهای پژوهش، امکان انجام تحلیل‌های بعدی را فراهم ساخت. جهت بررسی آزمون پیشنهادی پژوهش، پس از اجرای پیش فرض‌های لازم داده‌ها همچون استقلال

خطاها و نرمال بودن چند متغیری، آزمون مدل انجام شد. با استفاده از شاخص‌های برازندگی^۱ کای اسکوئر (مربع خی^۲)، P.value،^۳ RMSEA (شاخص ریشه‌ی دوم برآورد واریانس خطای تقریب)،^۴ NFI، NNFI (شاخص نرم نشده برازش)،^۵ CFI (شاخص برازش تطبیقی)،^۶ IFI (شاخص برازش افزایشی) و^۸ GFI میزان برازش مدل مورد بررسی و تأیید قرار گرفت که نتایج آن در جدول (۳) مشاهده می‌گردد.

جدول ۳. شاخص‌های برازش مدل			
شاخص	مقدار	دامنه مورد قبول	نتیجه
χ^2/df	۰/۹۷	< ۲	تأیید مدل
P	۰/۴۶	> ۰/۰۵	تأیید مدل
NFI	۰/۹۸	> ۰/۹	تأیید مدل
TLI	۰/۹۹	> ۰/۹	تأیید مدل
IFI	۰/۹۹	> ۰/۹	تأیید مدل
CFI	۰/۹۹	> ۰/۹	تأیید مدل
RMSEA	۰/۰۰۱	< ۰/۰۸	تأیید مدل
PCLOSE	۰/۸۶	> ۰/۰۵	تأیید مدل

شاخص‌های برازش مدل در جدول (۳)، حاکی از برازش مطلوب مدل است. در ادامه، نتایج مربوط به ضرایب مسیرهای مستقیم و معناداری آن‌ها در جدول (۴) ارائه شده است.

جدول ۴. ضرایب مسیر مستقیم متغیرهای موجود در مدل پژوهش

۱. Fit Indices
۲. Chi Square
۳. Root Mean Square Error of Approximation
۴. Normal Fit Index
۵. Non-Normal Fit Index
۶. Comparative Fit Index
۷. Incremental Fit Index
۸. Goodness of Fit Index

مسیر	b	β	SE	t	P
حمایت خانواده به خودکارآمدی	۰/۴۹	۰/۲۹	۰/۰۹۱	۵/۴۲	۰/۰۰۰۱
حمایت خانواده به ارزش گذاری درونی	۰/۶۵	۰/۴۰	۰/۰۸۴	۷/۷۴	۰/۰۰۰۱
حمایت خانواده به اضطراب امتحان	-۰/۵۴	-۰/۲۸	۰/۱۰	-۵/۲۴	۰/۰۰۰۱
حمایت خانواده به سرزندگی تحصیلی	۰/۳۲	۰/۱۷	۰/۱۰	۳/۰۵	۰/۰۰۲
حمایت دوستان به خودکارآمدی	۰/۱۷	۰/۱۲	۰/۰۸۱	۲/۱۶	۰/۰۳
حمایت دوستان به ارزش گذاری درونی	۰/۲۰	۰/۱۴	۰/۰۷۶	۲/۶۸	۰/۰۰۷
خودکارآمدی به سرزندگی تحصیلی	۰/۱۸	۰/۱۶	۰/۰۶۱	۲/۹۵	۰/۰۰۳
اضطراب امتحان به سرزندگی تحصیلی	-۰/۲۹	-۰/۲۹	۰/۰۵۲	-۵/۵۶	۰/۰۰۰۱

مطابق با مقادیر استاندارد ضرایب رگرسیون که در شکل (۲) و جدول (۴) ارائه شده است، بررسی مسیرهای مستقیم بیان گر این است که از میان ابعاد حمایت اجتماعی تنها بعد حمایت خانواده قادر به پیش بینی سرزندگی تحصیلی بوده است. همچنین، یافته ها مبین این است که این بعد از حمایت اجتماعی هر سه مؤلفه باورهای انگیزشی را پیش بینی می کند، این در حالی است که بعد حمایت دوستان فقط قادر به پیش بینی دو مؤلفه خودکارآمدی و ارزش گذاری درونی بوده است و بعد حمایت افراد مهم هیچ یک از مؤلفه های باورهای انگیزشی را پیش بینی نکرده است. به علاوه، از میان باورهای انگیزشی دو بعد خودکارآمدی و اضطراب امتحان، قادر به پیش بینی سرزندگی تحصیلی بوده اند. آن چنان که مدل بیان می دارد، بعد حمایت خانواده از طریق مسیر مستقیم و غیرمستقیم سرزندگی تحصیلی را پیش بینی می کند و بعد حمایت دوستان تنها از طریق مسیر غیرمستقیم قادر به پیش بینی سرزندگی تحصیلی است.

از آن جا که مدل پژوهش دارای متغیر واسطه است. لذا با استفاده از بوت استراپ^۱ نرم افزار AMOS اقدام به برآورد مقادیر و معناداری مسیرهای غیرمستقیم گردید. جدول ۵ مقادیر مربوط به معناداری مسیرهای غیرمستقیم را نشان می دهد.

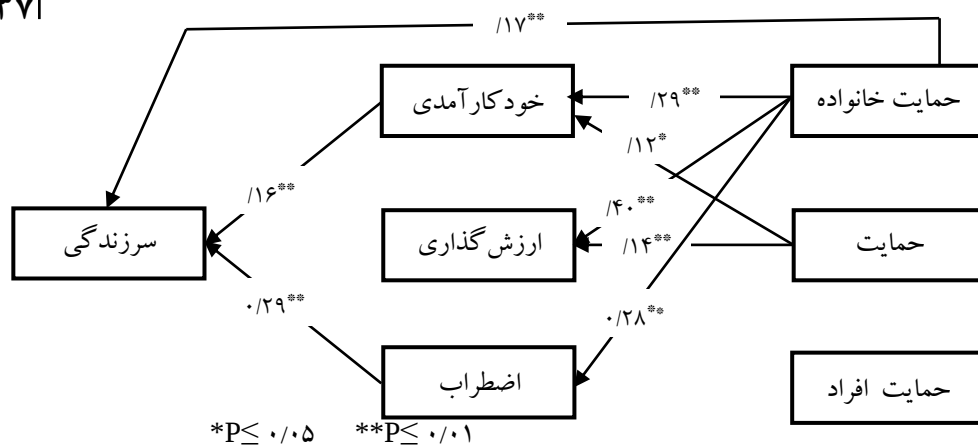
جدول ۵. برآورد مسیرهای غیرمستقیم موجود در مدل با استفاده از بوت استراپ

^۱. Bootstrap

مسیر غیرمستقیم	مقدار	حد پایین	حد بالا	معناداری
حمایت خانواده به سرزندگی تحصیلی با واسطه ابعاد باورهای انگیزشی	۰/۱۳	۰/۰۸۸	۰/۱۸	۰/۰۰۱
حمایت دوستان به سرزندگی تحصیلی با واسطه ابعاد باورهای انگیزشی	۰/۰۱۸	۰/۰۰۵	۰/۰۴۳	۰/۰۲

همان‌گونه (۵) که جدول نیز نشان می‌دهد، همه‌ی مسیرهای غیرمستقیم موجود در مدل معنادار است و این حاکی از معناداری نقش واسطه‌ای ابعاد باورهای انگیزشی در رابطه بین حمایت اجتماعی ادراک شده و سرزندگی تحصیلی است. مدل علی مورد آزمون همراه با ضرایب مسیر در شکل (۲) ارائه شده است.

۳۷



شکل ۲. مدل آزمون شده نهایی پژوهش

بحث و نتیجه‌گیری

هدف پژوهش حاضر، بررسی نقش واسطه‌ای باورهای انگیزشی در رابطه‌ی بین حمایت اجتماعی ادراک شده و سرزندگی تحصیلی بود. در راستای دست‌یابی به این هدف، یافته‌های حاصل در ارتباط با فرضیه اول پژوهش مبنی بر نقش پیش‌بینی کنندگی ابعاد حمایت اجتماعی بر سرزندگی تحصیلی، حاکی از این است که از میان ابعاد حمایت اجتماعی، تنها بعد حمایت خانواده سرزندگی تحصیلی را به‌طور مثبت پیش‌بینی می‌کند که این یافته با نتایج پژوهش مرادی و دیگران (۱۳۹۴)، شکری و دیگران (۱۳۹۱)، خباز و دیگران (۱۳۹۰)، زکی (۱۳۸۹)، صفاری‌نیا و هزاره‌ای (۱۳۸۷)، داسون و پولی (۲۰۱۳)، شاه‌مرادی و دیگران (۲۰۱۳) همسو است. این در حالی است که یافته‌ها، نشان از عدم قدرت پیش‌بینی کنندگی بعد حمایت دوستان و افراد مهم بر سرزندگی تحصیلی را دارد که با نتایج برخی از پژوهش‌ها (زکی، ۱۳۸۹؛ صفاری‌نیا و هزاره‌ای، ۱۳۸۷) ناهمسو است. تبیین یافته‌های پژوهشی مبین این است که حمایت اجتماعی، توانایی مهار عوامل چالش برانگیز بیرونی و درونی را در فرد افزایش می‌دهد. در همین راستا، کوهن^۱ (۲۰۰۴) بیان کرد، هنگامی که فرد به این باور دست یابد که در زمان نیاز، افرادی وجود دارند که به وی کمک کنند، توانایی کنار آمدن او با فشارهای روانی افزایش می‌یابد (ناصح، قاضی‌نور، جغتایی، نجومی و ریشتر، ۱۳۹۰). نظریه پردازان این حوزه معتقدند که تمام روابطی که فرد با دیگران دارد حمایت اجتماعی محسوب نمی‌شود، مگر این که فرد آن‌ها را به عنوان یک منبع در دسترس و مناسب برای رفع نیازهایش ارزیابی کند (کلارا، کوکس، انز، مورالی و تورگ‌رادک^۲، ۲۰۰۳). از این رو، دور از انتظار نیست که حمایت خانواده، اثرگذارترین منبع حمایتی باشد که سرزندگی تحصیلی نوجوانان را پیش‌بینی می‌کند. در واقع، خانواده از طریق فراهم نمودن زمینه‌های ارتباطی مناسب، احساس پیش‌بینی‌پذیری، ایجاد تصویری مثبت از خود در موقعیت‌های زندگی اجتماعی، زمینه‌های رویارویی با مسائل چالش‌برانگیز را برای فرزندان ایجاد می‌کند و توانایی حل مسئله و تصمیم‌گیری را در آن‌ها قوت بخشیده و قدرت سازگاری، تاب‌آوری و عملکرد مؤثر را در زندگی تحصیلی آن‌ها افزایش می‌دهد و توانایی افزون‌تری را برای منطبق شدن با زندگی تحصیلی به‌دست می‌آورند و در دوران تحصیل، از توانایی سرزندگی تحصیلی بیشتری برخوردار می‌باشند.

^۱. Cohen

^۲. Clara, Cox, Enns, Murrally & Torgrudc

شایان ذکر است که شرکت کنندگان در پژوهش حاضر، دانش‌آموزان مقطع اول دبیرستان بوده‌اند که طبیعتاً به اقتضای سن نوجوانی خود، عضو گروه‌های مختلفی از همسالان بوده و روابط دوستانه بسیاری را تشکیل می‌دهند، ولی لزوماً همه‌ی آن‌ها دوستان را به عنوان منبع مؤثر در دسترس و حمایتی در مواقع ضروری ارزیابی نمی‌کنند و از طرفی افراد مهم هم در زندگی نوجوانان، بیشتر افرادی همچون بازیگران مشهور، قهرمانان ورزشی و یا الگوهای اجتماعی هستند که باز هم نمی‌توانند به عنوان منابع حمایتی قوی در نظر گرفته شوند، منابعی که قادر به ایجاد زمینه‌های سازگاری، انطباق و سرزندگی تحصیلی به‌طور مستقیم باشند. از این رو، ناهمسویی یافته پژوهش حاضر با پژوهش‌های مذکور، مبنی بر عدم قدرت پیش‌بینی کنندگی بعد حمایت دوستان و افراد مهم بر سرزندگی تحصیلی قابل توجیه است.

یافته‌های به‌دست آمده در راستای بررسی فرضیه دوم پژوهش، مبنی بر قدرت پیش‌بینی کنندگی ابعاد حمایت اجتماعی ادراک شده بر باورهای انگیزشی، بیان‌گر این است که از میان ابعاد حمایت اجتماعی، ابعاد حمایت خانواده و دوستان، مؤلفه خودکارآمدی را به‌طور مثبت پیش‌بینی می‌کنند. در تبیین این یافته که با نتایج پژوهش دهقانی‌زاده و حسین‌چاری (۱۳۹۱)، تجلی و اردلان (۱۳۸۹)، کانستانتینسکو و دیگران (۲۰۱۲) احمد و دیگران (۲۰۱۰)، کانوینگتون و درای (۲۰۰۲) و ونتزل (۱۹۹۸) همسو می‌باشد، می‌توان نقش حمایت اجتماعی خانواده و دوستان را در ایجاد منابع خودکارآمدی مدّ نظر قرار داد. در واقع، حمایت اجتماعی خانواده و دوستان از طریق فراهم کردن زمینه‌های تجارب مثبت برای فرد، ایجاد تجارب جانشینی و ارائه بازخورد مناسب و حمایت‌گرانه به فرد در هنگام درگیر بودن در فعالیت‌ها، منجر به حس قوی خودکارآمدی شده و بر باور فرد در توانایی خود برای انجام فعالیت‌ها و کنترل و تسلط بر آن‌ها تأثیر مثبت دارد (فولادوند، فرزاد، شهرآرای و سنگری، ۱۳۸۸). در ادامه‌ی بررسی پیش‌بینی باورهای انگیزشی بر اساس ابعاد حمایت اجتماعی، یافته‌ها حاکی از این است که ابعاد حمایت خانواده و دوستان قادر به پیش‌بینی مثبت مؤلفه‌ی ارزش‌گذاری درونی بوده‌اند. این یافته نشان از همسویی با نتایج برخی پژوهش‌ها (کانستانتینسکو و دیگران، ۲۰۱۲؛ احمد و دیگران، ۲۰۱۰؛ کانوینگتون و درای، ۲۰۰۲ و ونتزل، ۱۹۹۸) دارد. در توجیه این یافته می‌توان ادعان داشت، ارتباطات افراد با اعضای خانواده و دوستان، نقش مهمی در ادراک آن‌ها از این منابع حمایتی دارد. این منابع حمایتی با ایجاد

محیط‌های یادگیری فعال که در آن افراد با یکدیگر تعامل دارند و فراهم نمودن شرایط و موقعیت‌های متعدد برای دانش‌آموزان جهت انتخاب علایق تحصیلی خود، تقویت مثبت آن‌ها در انجام تکالیف، ارزشمند شمردن تلاش‌ها، استقبال از طرح‌ها و ایده‌های آن‌ها در تکلیف و دروس مختلف (چالمه، لطیفیان، ۱۳۹۱)، زمینه‌های ارزش‌گذاری و اهمیت دادن دانش‌آموز به تکلیف و دروس را مهیا می‌کنند و نگرش مثبت آن‌ها را در انجام فعالیت‌های تحصیلی و هدفی که از مطالعه و انجام تکالیف دارد، افزایش می‌دهند. یافته‌های پژوهش حاضر، بیان‌گر این است که از میان ابعاد حمایت اجتماعی، تنها بعد حمایت خانواده، مؤلفه‌ی اضطراب امتحان را به‌طور منفی پیش‌بینی می‌کند که با نتایج پژوهش فرجی و دیگران (۱۳۸۹)، احمد و دیگران (۲۰۱۰)، و نترل (۱۹۹۸)، بامیستر و لیری (۱۹۹۵) همسو می‌باشد، از طرفی بعد حمایت دوستان قادر به پیش‌بینی معنادار این مؤلفه‌ی باورهای انگیزشی نبوده است که با نتایج پژوهش‌های مذکور ناهمسو است. در تبیین این یافته‌ها، نقش خانواده و حمایت‌هایی را که در مسیر زندگی فرزندان ارائه می‌دهد، اهمیت پیدا می‌کند. در واقع، داشتن روابط نزدیک و صمیمانه در خانواده و حمایت اعضای آن، احساس کنترل و اثربخشی را افزایش می‌دهد. به‌طوری‌که فرد طی تجربه اضطراب در تکالیف و یا موقعیت امتحان، از راه حل‌های مؤثرتری برای کنار آمدن و کاهش این هیجانات ناخوشایند و منفی، استفاده می‌کند. همچنین، حمایت خانواده، از طریق بهبود و ترغیب رفتارهای سالم، اثر استرس و اضطراب را کاهش می‌دهد (آئو، لای و لائو^۱، ۲۰۰۹، به نقل از فولادوند و دیگران، ۱۳۸۸). با توجه به این‌که نوجوانان در گروه‌های دوستانه خود، حس رقابت و تمایل به دستیابی نمرات بالاتر نسبت به سایرین را تجربه می‌کنند، لذا گاهی ممکن است وجود دوستان، خود به عنوان عامل اضطراب‌زا در شرایط تحصیلی و موقعیت‌های امتحان باشد، هر چند که حمایت‌های آن‌ها هم می‌تواند زمینه‌های آرامش و دوری از اضطراب را فراهم کند. لذا، این تناقض سبب شده است این بعد از حمایت اجتماعی قادر به پیش‌بینی مؤلفه‌ی اضطراب امتحان نباشد. شایان ذکر است با توجه به یافته‌های پژوهش حاضر، بعد حمایت افراد مهم، قادر به پیش‌بینی هیچ یک از مؤلفه‌های باورهای انگیزشی نبوده است که نشان از ناهم‌سویی با نتایج برخی پژوهش‌ها (کانستانتینسکو و دیگران، ۲۰۱۲؛ احمد و دیگران، ۲۰۱۰؛ کانوینگتون و درای، ۲۰۰۲؛ و نترل،

^۱. Au, Lai & Lau

۱۹۹۸ و بامیستر و لیری (۱۹۹۵) دارد. همان‌طور که در مباحث قبل مطرح شد، افراد مهمی که در زندگی نوجوانان هستند، به عنوان منبع حمایتی قوی که بتواند بر باور فرد از توانایی خود، ایجاد زمینه‌های ارزش‌گذاری درونی و کاهش هیجانات ناخوشایند و منفی تحصیلی تأثیر بسزایی بگذارند، محسوب نمی‌شوند. زیرا اکثر آن‌ها در دسترس و در تعامل مستقیم با نوجوانان قرار ندارند که در مواقع ضرورت و نیاز، یاری و حمایت خود را ارائه دهند.

فرضیه سوم پژوهش و همچنین اساسی‌ترین هدف مطالعه حاضر، بررسی نقش واسطه‌ای باورهای انگیزشی در رابطه بین حمایت اجتماعی ادراک شده و سرزندگی تحصیلی بود. در راستای دستیابی به این هدف بررسی اثر مستقیم باورهای انگیزشی بر سرزندگی تحصیلی نیز مد نظر قرار گرفت. یافته‌ها نشان دادند که از میان مؤلفه‌های باورهای انگیزشی، مؤلفه‌ی خودکارآمدی به‌طور مثبت و اضطراب امتحان به‌طور منفی سرزندگی تحصیلی را پیش‌بینی می‌کنند. یافته‌های مورد نظر با بخشی از نتایج پژوهش مرادی و دیگران (۱۳۹۴)، موسوی و دیگران (۱۳۹۱)، دهقانی‌زاده و حسین‌چاری (۱۳۹۱)، برومند و شیخی فینی (۱۳۹۰)، عابدیان، باقریان و کدخدایی (۱۳۸۹)، محمدامینی (۱۳۸۷)، مارتین و دیگران (۲۰۱۰) و ماستن و گارمزی (۱۹۸۵) که با سازه‌های مشابه انجام گرفته‌اند، همسو است. به علاوه، یافته‌ها بیان‌گر این است که مؤلفه‌ی ارزش‌گذاری درونی، سرزندگی تحصیلی را به‌طور معنادار پیش‌بینی نمی‌کند که با نتایج پژوهش‌های فوق ناهمسو است. در توجیه این یافته‌ها، نقش و تأثیر خودکارآمدی بر کارکردهای سازگارانۀ بیرونی از قبیل پیشرفت تحصیلی و کارکردهای سازگارانۀ درونی از قبیل سلامت روانی در چارچوب نظریات مختلف انگیزشی قابل تبیین است. ماستن^۱ (۲۰۰۱) معتقد است که احساس خود اطمینانی و کارآمدی، انگیزه‌ی دانش‌آموزان را برای درگیری با تکالیف رشدی، شرایط نامطلوب موجود و چالش‌های آینده ترغیب می‌کند. دانش‌آموزان با خودباوری بالا در عملکرد، پراورزی نمایان می‌شوند و باور دارند که می‌توانند بر مشکلات و چالش‌ها غلبه کنند. چنین باوری به توانایی‌های شخصی در برخورد با محرک‌های استرس‌زای محیطی، با کارکردهای سازگارانۀ سرزندگی همراه است (دهقانی‌زاده و حسین‌چاری، ۱۳۹۱). در مقابل، اضطراب امتحان باعث کاهش سرزندگی تحصیلی می‌شود. زیرا این واکنش هیجانی که اغلب در

^۱. Masten

موقعیت‌های انجام تکالیف یا امتحان روی می‌دهد، فرد را درباره توانایی‌هایش دچار تردید می‌کند. از این‌رو، همراه با ارزیابی شناختی منفی است و پیامد آن کاهش توان مقابله با شرایط چالش‌انگیز تحصیلی است. افراد دارای اضطراب امتحان بالا به فعالیت‌های نامربوط واداشته می‌شوند که این رفتار به عملکرد مناسب آن‌ها آسیب می‌رساند (لشکری‌پور، بخشانی و سلیمانی، ۱۳۸۵) و از حل مسئله و تصمیم‌گیری درست فرد در شرایط لازم ممانعت می‌کند. لذا رفتارهای سرزننده را در موقعیت‌های تحصیلی کاهش می‌دهد. در توجیه عدم قدرت پیش‌بینی‌کنندگی ارزش‌گذاری درونی بر سرزندگی تحصیلی، شایان توجه است که در نظام آموزشی فعلی، علایق، نیازهای فردی و گرایش‌های دانش‌آموزان در انتخاب دروس، موضوعات و مواد آموزشی مد نظر قرار نمی‌گیرد. از طرفی معلمان کمتر بر توضیح اهداف آموزشی، کاربرد و اهمیت دروس و موضوعات درسی در زندگی روزمره دانش‌آموزان تأکید می‌کنند (البرزی و سیف، ۱۳۸۱)، لذا، این مؤلفه از سهم بسزایی در پیش‌بینی توانایی مقابله با موانع و چالش‌های مداوم و جاری زندگی تحصیلی دانش‌آموزان که ناشی از سرزندگی تحصیلی است، برخوردار نیست.

در مجموع یافته‌های حاضر در راستای هدف پژوهش بیان‌گر این بود که حمایت اجتماعی ادراک شده بر سرزندگی تحصیلی اثر دارد. بدین ترتیب که از یک سو به‌طور مستقیم بر سرزندگی تحصیلی اثر گذار است و از سوی دیگر، با اثر بر باورهای انگیزشی به عنوان متغیر واسطه، به‌طور غیرمستقیم تأثیر خود را اعمال می‌کند. بر اساس مدل بررسی شده در این پژوهش می‌توان بیان کرد، در میان ابعاد حمایت اجتماعی ادراک شده، بعد حمایت خانواده پیش‌بینی‌کننده‌ی قوی‌تری برای سرزندگی تحصیلی است. این بعد از حمایت اجتماعی، هم به‌طور مستقیم و هم غیرمستقیم و از طریق مؤلفه‌های خودکارآمدی و اضطراب امتحان، سرزندگی تحصیلی را پیش‌بینی می‌کند. به علاوه، بعد حمایت دوستان که به‌طور مستقیم قادر به پیش‌بینی سرزندگی تحصیلی نبود، به‌طور غیرمستقیم و از طریق خودکارآمدی بر سرزندگی تحصیلی تأثیر دارد. بنابراین، تقویت روابط حمایت‌گرا نه در بین اعضای خانواده و دوستان، می‌تواند نقش مهمی در افزایش باورهای انگیزشی ایفا کند و زمینه‌های ارتقاء و دستیابی به توانایی سرزندگی تحصیلی را در دانش‌آموزان افزایش دهد. در تأیید این تبیین بنایت و بندورا^۱ (۲۰۰۴) معتقدند که تجربه

^۱. Benight & Bandura

حمایت در موقعیت‌های مختلف مانند یک عامل حفاظتی احتمالی ایفای نقش نمی‌کند، بلکه حمایت، از طریق افزایش توانمندی‌ها و قابلیت‌سازی فردی در مواجهه با چالش‌ها و غلبه بر مشکلات، توانایی فردی را افزایش می‌دهد.

یافته‌های این پژوهش، دارای مضامین نظری و کاربردی می‌باشد. به لحاظ نظری، با توجه به بدیع بودن مدل پیشنهادی، این پژوهش زمینه‌ی گسترش دانش موجود پیرامون مدل‌های سرزندگی تحصیلی را از نقطه نظر توجه به نقش حمایت اجتماعی ادراک شده و باورهای انگیزشی در افزایش سرزندگی تحصیلی فراهم می‌آورد. در عمل نیز، یافته‌های این پژوهش می‌تواند دستاوردهای مهمی برای دست‌اندرکاران تعلیم و تربیت، اعم از خانواده‌ها و نهادهای آموزشی داشته باشد. با توجه به نقش و اهمیت حمایت اجتماعی در زندگی تحصیلی دانش‌آموزان، آموزش و آگاهی اولیا و مربیان در این زمینه ضروری است. مسئولین تعلیم و تربیت، باید منابع حمایتی را به عنوان یکی از مهم‌ترین ابزارها در ایجاد باورهای انگیزشی و ارتقاء سرزندگی تحصیلی بشناسند. لذا وجود کارگاه‌های آموزشی در جهت اصلاح و ایجاد محیط دوستانه و بروز رفتارهای حمایت‌گرانه در روابط مثر ثمر خواهد بود. یکی دیگر از متغیرهای مورد بحث در این پژوهش، باورهای انگیزشی بود. همان‌طور که گفته شد، باورهای انگیزشی به منزله‌ی عامل مهمی است که در سرزندگی تحصیلی تأثیر بسزایی دارد. بر این اساس لازم است دست‌اندرکاران تعلیم و تربیت، در جهت هدایت دانش‌آموزان به کسب باورهای خودکارآمدی، ارزش‌گذاری درونی و کنترل اضطراب امتحان تلاش نمایند.

پژوهش حاضر دارای محدودیت‌هایی بوده است که بیان آن‌ها می‌تواند راه‌گشای پژوهشگران آینده باشد. این پژوهش، در قالب یک طرح همبستگی بوده است، از این رو استنباط علی از نتایج آن باید با احتیاط صورت پذیرد. همچنین، انتخاب نمونه از دانش‌آموزان پایه اول دبیرستان بوده است که باید در تعمیم نتایج به سایر مقاطع تحصیلی جوانب احتیاط را رعایت نمود. کمبود پیشینه‌ی پژوهشی در مورد متغیر سرزندگی تحصیلی، نیز از محدودیت‌های این پژوهش به شمار می‌آید. بر مبنای پژوهش حاضر، به علاقه‌مندان پژوهش در این زمینه پیشنهاد می‌گردد، تفاوت جنسیتی مرتبط با سرزندگی تحصیلی را مد نظر قرار دهند. به علاوه، پیشنهاد می‌شود با توجه به نتیجه پژوهش حاضر که حمایت اجتماعی ادراک شده خانواده نقش قوی در تبیین

سرزندگی تحصیلی داشت، سایر متغیرهای خانوادگی در این زمینه مورد بررسی قرار گیرند تا تبیین جامع‌تری فراهم گردد.

منابع

۱. امان‌زاده، آمنه. (۱۳۸۰). **رابطه بین حمایت اجتماعی و پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان مقطع متوسطه شهرستان ساری**. پایان نامه کارشناسی ارشد مدیریت آموزشی، دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی دانشگاه الزهرا.
۲. البرزی، شهلا و سیف، دیبا. (۱۳۸۱). بررسی رابطه باورهای انگیزشی، راهبردهای یادگیری و برخی از عوامل جمعیتی با پیشرفت تحصیلی گروهی از دانشجویان علوم انسانی در درس آمار. **مجله علوم اجتماعی و انسانی دانشگاه شیراز**، ۱۹ (۱)، ۷۳-۸۲.
۳. برومند، رضا و شیخی فینی، علی اکبر. (۱۳۹۰). پیش‌بینی عملکرد تحصیلی درس ریاضی از طریق باورهای انگیزشی (خودکارآمدی، ارزش‌گذاری درونی و اضطراب امتحان). **مجله مطالعات روانشناسی تربیتی**، ۹ (۱۰)، ۱۹-۳۴.
۴. پیری، موسی و قبادی، لیلا. (۱۳۹۲). رابطه کاربست یادگیری فعال با باورهای انگیزشی و عملکرد تحصیلی. **فصلنامه اندیشه‌های نوین تربیتی**، ۹ (۳)، ۲۷-۴۸.
۵. تجلی، فاطمه و اردلان، الهام. (۱۳۸۹). رابطه ابعاد الگوهای ارتباطی خانواده با خودکارآمدی و سازگاری تحصیلی. **مجله روانشناسی**، ۱۴ (۱)، ۶۲-۷۸.
۶. جوکار، بهرام. (۱۳۸۶). نقش واسطه‌ای تاب‌آوری در رابطه بین هوش هیجانی، هوش عمومی با رضایت از زندگی. **دو فصلنامه روانشناسی معاصر**، ۲ (۲)، ۴-۱۲.
۷. چالمه، رضا و لطیفیان، مرتضی. (۱۳۹۱). ویژگی‌های محیط یادگیری فراشناختی و پیشرفت تحصیلی: بررسی نقش واسطه‌ای باورهای انگیزشی در دانش‌آموزان. **فصلنامه روان‌شناسی کاربردی**، ۶ (۳)، ۴۳-۵۸.
۸. حسین‌چاری، مسعود و دهقانی‌زاده، محمدحسین. (۱۳۹۱). بررسی خصوصیات روانسنجی مقیاس سرزندگی تحصیلی در میان دانش‌آموزان. **منتشر نشده**.

۹. خباز، محمود، بهجتی، زهرا و ناصری، محمد. (۱۳۹۰). رابطه حمایت اجتماعی و سبک‌های مقابله با تاب‌آوری در پسران نوجوان. **فصلنامه روانشناسی کاربردی**، ۵ (۴)، ۱۲۳-۱۰۸.
۱۰. دهقانی‌زاده، محمدحسین و حسین‌چاری، مسعود. (۱۳۹۱). سرزندگی تحصیلی و ادراک از الگوی ارتباطی خانواده؛ نقش واسطه‌ای خودکارآمدی. **مجله مطالعات آموزش و یادگیری**، ۴ (۲)، ۴۷-۲۱.
۱۱. رستمی، رضا، شاه محمدی، خدیجه، قائدی، غلامحسین، بشارت، محمدعلی، اکبری زردخانه، سعید و نصرت‌آبادی، مسعود. (۱۳۸۹). رابطه خودکارآمدی با هوش هیجانی و حمایت اجتماعی ادراک شده در دانشجویان دانشگاه تهران. **افتخ دانش؛ فصلنامه دانشگاه علوم پزشکی و خدمات بهداشت روانی گناباد**، ۱۶ (۳)، ۵۴-۴۶.
۱۲. رستمی، صباح و احمدنیا، شیرین. (۱۳۹۰). تعیین سهم مؤلفه‌های حمایت اجتماعی ادراک شده در پیش‌بینی سازگاری اجتماعی دانش‌آموزان دختر مقطع دبیرستان شهر جواهرود سال ۱۳۸۹. **فصلنامه پژوهش اجتماعی**، ۴ (۱۱)، ۱۴۷-۱۲۹.
۱۳. زکی، محمدعلی. (۱۳۸۹). سازگاری جوانان با دانشگاه و رابطه آن با حمایت اجتماعی؛ بررسی موردی دانشجویان دختر و پسر دانشگاه اصفهان. **دو فصلنامه پژوهش جوانان، فرهنگ و جامعه**، ۴، ۱۳۰-۱۰۷.
۱۴. شکری، امید، فراهانی، محمدنقی، کرمی نوری، رضا و مرادی، علیرضا. (۱۳۹۱). حمایت اجتماعی ادراک شده و تنیدگی تحصیلی: نقش تفاوت‌های جنسی و فرهنگی. **فصلنامه روانشناسی تحولی: روانشناسان ایرانی**، ۹ (۳۴)، ۱۵۶-۱۴۳.
۱۵. صفاری‌نیا، مجید و هزاره‌ای، داوود. (۱۳۸۷). بررسی و مقایسه سازگاری تحصیلی دانشجویان سال اول تا چهارم دانشگاه و رابطه آن با حمایت اجتماعی خانواده و دوستان. **فصلنامه روانشناسی تربیتی**، ۴ (۱۳)، ۱۴-۱.
۱۶. عابدینی، یاسمن، باقریان، رضا و کدخدایی، محبوبه السادات. (۱۳۸۹). بررسی رابطه‌ی باورهای انگیزشی و راهبردهای شناختی- فراشناختی با پیشرفت تحصیلی: آزمون مدل‌های رقیب. **فصلنامه تازه‌های علوم شناختی**، ۱۲ (۳)، ۴۸-۳۴.

۱۷. فرجی، آناهیتا، آریاپوران، سعید و عبدی، علی. (۱۳۸۹). نقش سبک‌های مقابله‌ای و حمایت اجتماعی در غیر دانشجویان دارای اضطراب امتحان بالا و پایین. *فصلنامه روانشناسی تربیتی*، ۱۹ (۶)، ۴۷-۶۸.
۱۸. فولادوند، خدیجه، فرزاد، ولی‌اله، شهرآرای، مهرناز و سنگری، علی اکبر. (۱۳۸۸). اثر حمایت اجتماعی، استرس تحصیلی و خودکارآمدی تحصیلی بر سلامت روانی و جسمانی. *دو فصلنامه روانشناسی معاصر*، ۴ (۲)، ۸۱-۹۵.
۱۹. لشکری‌پور، کبری، بخشانی، نورمحمد و سلیمانی، محمدجواد. (۱۳۸۵). بررسی ارتباط اضطراب امتحان با عملکرد تحصیلی در دانش‌آموزان مقطع راهنمایی شهر زاهدان در سال ۱۳۸۴. *مجله طبیب شرق*، ۸ (۴)، ۲۵۳-۲۵۹.
۲۰. مرادی، مرتضی، دهقانی‌زاده، محمدحسین و سلیمانی خشاب، عباسعلی. (۱۳۹۴). حمایت اجتماعی ادراک شده و سرزندگی تحصیلی: نقش واسطه‌ای باورهای خودکارآمدی تحصیلی. *مجله مطالعات آموزش و یادگیری*، در دست چاپ.
۲۱. محمد امینی، زرار. (۱۳۸۷). رابطه راهبردهای یادگیری خودتنظیمی و باورهای انگیزشی با پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان. *فصلنامه اندیشه‌های نوین تربیتی*، ۴ (۴)، ۱۳۶-۱۲۳.
۲۲. موسوی، ستاره، جبل عاملی، جلال و علی‌بخشی، فاطمه. (۱۳۹۱). بررسی رابطه هوش هیجانی و مؤلفه‌های آن با باورهای انگیزشی و راهبردهای یادگیری خودتنظیمی بر عملکرد تحصیلی دانشجویان. *دو ماهنامه تحقیقات علوم رفتاری*، ۱۰ (۳)، ۱۹۲-۱۷۹.
۲۳. ناصح، مژده، قاضی‌نور، مهدی، جغتایی، محمدتقی، نجومی، مرضیه و ریشتر، یورگ. (۱۳۹۰). گونه فارسی پرسشنامه حمایت اجتماعی. *فصلنامه رفاه اجتماعی*، ۱۱ (۴۱)، ۲۵۱-۲۶۶.

۲۴. Ahmed, W., Minnaert, A., Werf, G. V. D., & Kuyper, H. (۲۰۱۰). Percieved social support and early adolescent's achievement: The meditational roles of motivational beliefs and emotions. *Journal of Youth and Adolescence*, ۳۹ (۱), ۳۶-۴۶.

۲۵. Ames, C., & Archer, J. (۱۹۸۸). Achievement goals in the classroom: Student learning strategies and motivation processes. *Journal of Educational Psychology*, ۸۰ (۳), ۲۶۰-۲۶۷.
۲۶. Bandura, A. (۲۰۰۱). Social cognitive theory: An agentic perspective. *Annual Review of Psychology*, ۵۲, ۱۰۲-۱۲۶.
۲۷. Baumeister, R. F., & Leary, M. R. (۱۹۹۵). The need to belong: Desire for interpersonal attachments as a fundamental human motivation. *Psychological Bulletin*, ۱۱۷, ۴۹۷-۵۲۹.
۲۸. Benight, C., & Bandura, A. (۲۰۰۴). Social cognitive theory of posttraumatic recovery: The role of perceived self-efficacy. *Behavior Research and Therapy*, ۴۲, ۱۱۲۹-۱۱۴۸.
۲۹. Carr, A. (۲۰۰۳). *Positive Psychology: Handbook of psychology*. New York: Brunner- Rutledge Press.
۳۰. Clara, I. P., Cox, B. J., Enns, M. W., Murray, L. T., & Torgrudc, L. J. (۲۰۰۳). Confirmatory factor analysis of the multidimensional scale of perceived social support in clinically distressed and student sample. *Journal of Personality Assessment*, ۸۱ (۳), ۲۶۵-۲۷۰.
۳۱. Constantinescu, C, A., Besu, E. C., & Negovan, V. (۲۰۱۲). Perceived social support and perceived self- efficacy during adolescence. *Social and Behavioral Sciences*, ۷۳, ۲۷۵-۲۷۹.
۳۲. Covington, M. V., & Dray, E. (۲۰۰۲). The developmental course of achievement motivation: A need-based approach. In A. Wigfield & J. S. Eccles (Eds.), *Development of achievement motivation*. San Diego, CA, US: Academic Press.
۳۳. Dawson, M., & Pooley, J. A. (۲۰۱۳). Resilience: The role of optimism, perceived parental autonomy support and perceived social support in first year university students. *Journal of Education and Training Studies*, ۱ (۲), ۳۸-۴۹.
۳۴. Friedlander, L. J., Reid, G. J., Shupak, N., & Cribbie, R. (۲۰۰۷). Social support, self-esteem, and stress as predictors of adjustment to university among first-year undergraduates. *Journal of College Student Development*, ۴۸ (۳), ۲۵۹-۲۷۴.

۳۵. Gerard, J. M., Landry-Meyer, L., & Guzall-Roe, J. R. (۲۰۰۶). Grandparents raising grandchildren: The role of social support in coping with caregiver challenges. *International Journal of Aging and Human Development*, ۶۲ (۴), ۳۵۹-۳۸۳.
۳۶. Lynch, D. J. (۲۰۰۶). Motivational factors, learning strategies & resource managements as predictor of course grades. *College Student's Journals*, ۴۰, ۴۲۳-۲۸.
۳۷. Martin, A. J., & Marsh, H. W. (۲۰۰۶). Academic buoyancy and its psychological and educational correlates: A construct validity approach. *Psychology in the Schools*, ۴۳(۳), ۲۶۷-۲۸۲.
۳۸. Martin, A. J., & Marsh, H. W. (۲۰۰۹). Academic resilience and academic buoyancy: Multidimensional and hierarchical conceptual framing of causes, correlates, and cognate constructs. *Oxford Review of Education*, ۳۵, ۳۵۳-۳۷۰.
۳۹. Martin, A. J., Colmar, S. H., Davey, L. A., & Marsh, H. W. (۲۰۱۰). Longitudinal modelling of academic buoyancy and motivation: do the 'Cs' hold up over time?. *Br J Educ Psychol*, ۸۰ (۳), ۴۷۳-۴۹۶.
۴۰. Martin, A. J., Ginns, P., Malmberg, L. E., & Hall, J. (۲۰۱۳). Academic buoyancy and psychological risk: Exploring reciprocal relationships. *Learning and Individual Differences*, ۲۷, ۱۲۸-۱۳۳.
۴۱. Masten, A. & Garmezy, N. (۱۹۸۵) 'Risk, Vulnerability, and protective factors in developmental psychopathology' in Lahey, B. and Kazdin, A., eds., *Advances in clinical psychology*, New York: Plenum Press, ۱-۵۲.
۴۲. Misra, R., Crist, M., & Burant, C. J. (۲۰۰۳). Relationships among life stress, social support, academic stressors, and reactions to stressors of international students in the United States. *International Journal of Stress management*, ۱۰(۲), ۱۳۷-۱۵۷.
۴۳. Pintrich, P. R., & DeGroot, E. V. (۱۹۹۰). Motivational and self-regulated learning components of classroom academic performance. *Journal of Educational Psychology*, ۸۲, ۳۳-۴۰.
۴۴. Putwain, D. V., Connors, L., Symes, W., & Douglas-Osborn. E. (۲۰۱۲). Is academic buoyancy anything more than adaptive coping?. *Anxiety, Stress & Coping: An International Journal*, ۲۵, ۳۴۹-۳۵۸.

۴۵. Seligman, M. E. P., Steen, T., Park, N., & Peterson, C. (۲۰۰۵). Positive psychology progress: empirical validation of interventions. *American Psychology*, ۶۰ (۵), ۴۱۰-۴۲۱.
۴۶. Shahmoradi, H., Savari, K., & Pasha, R. (۲۰۱۳). The relationship between family connection patterns and religious orientation with academic buoyancy. *International Journal of Management and Humanity Sciences*, ۲, ۱۱۰۶-۱۱۱۳.
۴۷. Spear, L. P. (۲۰۰۰). The adolescent brain and age related behavioral manifestations. *Neuroscience and Behavioral Reviews*, ۲۴, ۴۱۷-۴۶۳.
۴۸. Wentzel, K. R. (۱۹۹۸). Social relationships and motivation in middle school: The role of parents, teachers, and peers. *Journal of Educational Psychology*, ۹۰, ۲۰۲-۲۰۹.
۴۹. Zimet, G. D., Dahlem, N. W., Zimet, S. G., & Farley, G. K. (۱۹۸۸). The multidimensional scale of perceived social support. *Journal of Personality Assessment*, ۵۲, ۳۰, ۴۱.