

## رابطه حمایت اجتماعی ادراک شده و ارزش مدرسه با سرزندگی تحصیلی:

### نقش میانجی درآمیزی با کار مدرسه

مرتضی مرادی\*    سیروس عالیپور\*\*    حمید طریفی حسینی\*\*\*    مینا عباسیان\*\*\*\*

#### چکیده

هدف پژوهش حاضر، شناخت رابطه حمایت اجتماعی ادراک شده و ارزش مدرسه با سرزندگی تحصیلی با میانجی‌گری درآمیزی با کار مدرسه بود. از طریق نمونه‌برداری خوشه‌ای تصادفی ۳۵۸ دانش‌آموز دوره متوسطه دوم مدارس دولتی اسلامشهر (۱۷۱ پسر، ۱۸۷ دختر) انتخاب شدند. شرکت‌کنندگان مقیاس حمایت اجتماعی ادراک شده، واکس و همکاران، مقیاس ارزش مدرسه، تومینن-سوینی، سالمیلا-آرو و نیمپیورتا، مقیاس درآمیزی با کار مدرسه، سالمیلا-آرو و آپادایا، و پرسش‌نامه سرزندگی تحصیلی، دهقانی‌زاده و حسین‌چاری، را تکمیل کردند. تحلیل داده‌ها با روش مدل‌سازی معادلات ساختاری (SEM) و با استفاده از نرم‌افزار AMOS انجام گرفت. بررسی مدل‌های روان‌سنجی نشان داد که ابزارها از روایی و پایایی مطلوبی برخوردار بودند. به طور کلی نتایج حاکی از آن بود که اول؛ حمایت اجتماعی ادراک شده قادر به پیش‌بینی مستقیم سرزندگی تحصیلی بود. دوم؛ حمایت اجتماعی ادراک شده و ارزش مدرسه پیش‌بینی‌کننده مستقیم درآمیزی با کار مدرسه می‌باشند. و سوم؛ درآمیزی با کار مدرسه توانست بین حمایت اجتماعی و ارزش مدرسه با سرزندگی تحصیلی نقش میانجی ایفا کند. یافته‌ها بر نقش متغیرهای بافتی و روان‌شناختی در ترغیب فراگیران به مشارکت در امور مدرسه جهت غلبه بر ناملایمات تحصیلی و نیل به سرزندگی تحصیلی تاکید دارد. نتایج با توجه به پژوهش‌های پیشین به بحث گذاشته شده و پیشنهادهایی به منظور پژوهش بیشتر در این زمینه مطرح شده است.

**واژه‌های کلیدی:** حمایت اجتماعی ادراک شده، ارزش مدرسه، درآمیزی با کار مدرسه، سرزندگی

تحصیلی

\* دانشجوی دکتری روان‌شناسی، دانشگاه شهید چمران اهواز (نویسنده مسئول) m65\_m80@yahoo.com

\*\* استادیار گروه روان‌شناسی، دانشگاه شهید چمران اهواز

\*\*\* دانشجوی دکتری روان‌شناسی، دانشگاه شهید چمران اهواز

\*\*\*\* دانشجوی دکتری روان‌شناسی، دانشگاه شهید چمران اهواز

## مقدمه

امروزه موانع و چالش‌های تحصیلی از قبیل نمرات پایین، دروس سخت و پیچیده، معلمان ضعیف و انعطاف‌ناپذیر، استرس‌های مدرسه و محیط‌های کلاسی سرد و غیرهمدلانه، واقعیت هر مدرسه هستند (فین و راک<sup>۱</sup>، ۱۹۹۷؛ مارتین و مارش<sup>۲</sup>، ۲۰۰۶، ۲۰۰۹) که بخش عمده‌ای از چالش‌های زندگی یک نوجوان را تشکیل می‌دهند (اسپیر<sup>۳</sup>، ۲۰۰۰). برای مقابله با چالش‌های یادشده، پژوهش‌های اخیر بر ظرفیت‌ها و توانایی‌های دانش‌آموزان تاکید کرده‌اند. از جمله این توانایی‌ها و استعدادها، سرزندگی تحصیلی<sup>۴</sup> است (مارتین و مارش، ۲۰۰۹). سرزندگی تحصیلی منعکس‌کننده مفهوم تاب‌آوری<sup>۵</sup> فعال در زمینه تحصیلی و حوزه کلی روان‌شناسی مثبت‌نگر است و به عنوان ظرفیت دانش‌آموزان برای غلبه موفقیت‌آمیز بر چالش‌ها و موانعی که حقیقت جاری زندگی تحصیلی هستند، تعریف می‌شود (مارتین و مارش، ۲۰۰۹؛ پوتواین، کونوروس، سیمز و داگلاس-اسبورن<sup>۶</sup>، ۲۰۱۲). همچنین سرزندگی تحصیلی به پاسخ مثبت، مفید، سازنده و انطباقی به انواع چالش‌ها و موانعی که در عرصه مداوم و جاری تحصیلی، تجربه می‌شوند، اشاره دارد (پوتواین و دیگران، ۲۰۱۱؛ ساره، پال و لیزا<sup>۷</sup>، ۲۰۱۳). در واقع سرزندگی تحصیلی راهی ساده و مفید برای درک و مفهوم‌سازی بهزیستی دانش‌آموزان در بافت تحصیلی است (ساره و دیگران، ۲۰۱۳).

اهمیت سرزندگی تحصیلی در سازگاری با چالش‌ها و ناملايمات تحصیلی، شناسایی پیشنهادها آن را ضروری ساخته است. مارتین و مارش (۲۰۰۸) با توجه به مبانی نظری و شواهد پژوهشی موجود، این پیشنهادها را بر اساس جنبه غالب آن‌ها (روانی، بافت آموزشی یا خانوادگی) در سه سطح مختلف روان‌شناختی<sup>۸</sup>، مدرسه و مشارکت<sup>۹</sup> و خانواده و همسالان<sup>۱۰</sup> دسته‌بندی کردند. سطح روان‌شناختی دربردارنده باورهای خودکارآمدی، احساس کنترل، هدف‌مندی و انگیزش است (فین و راک، ۱۹۹۷؛ ماستن و کوتسورث<sup>۱۱</sup>، ۱۹۹۸؛ شامو، وندال و پوسنر<sup>۱۲</sup>، ۱۹۹۹؛ واکسمن، هوآنگ، و پادرون<sup>۱۳</sup>، ۱۹۹۷؛ وایمن<sup>۱۴</sup>، ۲۰۰۲). سطح مدرسه و مشارکت بیانگر تأثیر مشارکت در کلاس، آرمان‌های آموزشی، لذت بردن از مدرسه، ارتباط با معلمان و

<sup>1</sup> Finn & Rock

<sup>2</sup> Martin & Marsh

<sup>3</sup> Spear

<sup>4</sup> academic buoyancy

<sup>5</sup> resilience

<sup>6</sup> Putwain, Connors, Symes & Douglas-Osborn

<sup>7</sup> Sarah, Paul & Lisa

<sup>8</sup> psychological factors

<sup>9</sup> school and engagement factors

<sup>10</sup> family and peer factors

<sup>11</sup> Masten & Coatsworth

<sup>12</sup> Shumow, Vandell, & Posner

<sup>13</sup> Waxman, Huang, & Padron

<sup>14</sup> Wayman

بازخورد مؤثر آن‌ها، حضور و غیاب کلاسی، ارزش‌های مدرسه، فعالیت‌های فوق برنامه و به چالش کشیدن برنامه درسی است که در پژوهش‌های فراوانی (به عنوان مثال؛ الکساندر، انتویسل و دابر<sup>۱</sup>، ۱۹۹۳؛ آلوا<sup>۲</sup>، ۱۹۹۱؛ کترال<sup>۳</sup>، ۱۹۹۸؛ فین و راک، ۱۹۹۷؛ فلویڈ<sup>۴</sup>، ۱۹۹۶؛ هیمل، کامفورت، اسکونرت-ریچی و مک‌دوگال<sup>۵</sup>، ۱۹۹۶؛ ماستن و کوتسورث، ۱۹۹۸؛ مک‌میلان و ریڈ<sup>۶</sup>، ۱۹۹۴؛ واکسمن، هوآنگ و پادرون، ۱۹۹۷) به آن‌ها اشاره شده است. و در نهایت سطح خانواده و همسالان شامل حمایت‌های خانواده، ارتباط با افراد جامعه‌پسند، شبکه‌های غیررسمی دوستان، تعهد هم‌سالان به آموزش و پرورش، والدین مقتدر و مراقب، و ملحق شدن به سازمان‌های جامعه‌پسند است (آلوا، ۱۹۹۱؛ کترال، ۱۹۹۸؛ گنزالز و پادبلا، ۱۹۹۷؛ ماستن و کوتسورث، ۱۹۹۸؛ مک‌میلان و ریڈ، ۱۹۹۴؛ وایمن، ۲۰۰۲؛ ویدانوف و دانلی<sup>۷</sup>، ۱۹۹۹). فرض محققان مذکور در انتخاب سطوح یاد شده، به نقش تسهیل‌کنندگی این سطوح در کمک به دانش‌آموزان برای کسب موفقیت در برخورد با موانع و چالش‌های تحصیلی یاد شده است (مارتین و مارش، ۲۰۰۸). در پژوهش حاضر به پیروی از پژوهش‌های مطرح شده، به نمایندگی از سطح مدرسه و مشارکت، ارزش مدرسه<sup>۸</sup>؛ به نمایندگی از سطح روان‌شناختی، متغیر درآمیزی با کار مدرسه<sup>۹</sup>؛ و به نمایندگی از سطح خانواده و همسالان، متغیر حمایت اجتماعی<sup>۱۰</sup> (خانواده، دوستان و دیگران مهم) انتخاب شدند. این انتخاب بر اساس فرض پشتیبانی این متغیرها در ترغیب فراگیران جهت تلاش برای نیل به موفقیت و خلق شرایط تحصیلی مطلوب صورت گرفته است.

همان‌طور که پیش‌تر ذکر شد، یکی از پیش‌بینی‌های سرزندگی تحصیلی، ارزش مدرسه است. مدت‌هاست که مدرسه و کلاس درس به عنوان یک فضای حیاتی برای موفقیت تحصیلی دانش‌آموزان به رسمیت شناخته شده است و در این بین ادراک دانش‌آموزان از مدرسه نقش مهم و تعیین‌کننده‌ای در یادگیری آنان دارد و رفتارشان را نسبت به تجربیات مدرسه تحت تأثیر قرار می‌دهد (ماچرا<sup>۱۱</sup>، ۲۰۰۸). اگر فراگیران مدرسه را محیطی ارزشمند و دوست‌داشتنی بدانند و برای آن ارزش قائل شوند، یادگیری بهتری خواهند داشت (درمان و آدامز<sup>۱۲</sup>، ۲۰۰۴). بر این اساس می‌توان گفت ارزش مدرسه از عوامل موثر در فرایند یادگیری است و باید مورد توجه بیشتر قرار

<sup>1</sup> Alexander Entwisle & Dauber

<sup>2</sup> Alva

<sup>3</sup> Catterall

<sup>4</sup> Floyd

<sup>5</sup> Hymel, Comfort, Schonert-Reichl, & Mcdougall

<sup>6</sup> Mcmillan & Reed

<sup>7</sup> Voydanoff & Donnelly

<sup>8</sup> school value

<sup>9</sup> schoolwork engagement

<sup>10</sup> social support

<sup>11</sup> Mucherah

<sup>12</sup> Dorman & Adams

گیرد. ارزش مدرسه منعکس‌کننده میزان ارج و قداستی است که دانش‌آموز برای مدرسه قائل است. ویگفیلد و ایکلز<sup>۱</sup> (۱۹۹۲) و ایکلز و ویگفیلد (۱۹۹۵) ارزش مدرسه را به عنوان معنای ادراک شده از فرایند رفتن به مدرسه در حالت کلی تعریف کرده‌اند. معنای ادراک شده دربردارنده تفکر دانش‌آموز از جذابیت، اهمیت و قابل استفاده بودن نتایج درس خواندن و رفتن به مدرسه است (نیمویرتا<sup>۲</sup>، ۲۰۰۴).

پژوهش‌های انجام گرفته، بر نقش مهم ارزش مدرسه در امر تحصیل تاکید کرده‌اند و نشان داده‌اند ارزش مدرسه حداقل با یکی از مفاهیم حوزه تحصیلی ارتباط دارد (ولترز، یو و پینتریچ<sup>۳</sup>، ۱۹۹۶؛ براتن و آلاسن<sup>۴</sup>، ۲۰۰۵). در همین راستا نیمویرتا (۲۰۰۴) نشان داد متغیر ارزش مدرسه بیش از خودپنداره و انتظارات عملکرد بر برنامه‌ریزی درسی و تصمیمات تحصیلی موثر است. در مجموع فراگیرانی که برای مدرسه ارزش بالایی قائلند به سمت رشد و خود-ارتقای حرکت می‌کنند، بر نفس یادگیری تاکید دارند و به دور از احساس عدم کفایت‌مندی تحصیلی، رفتارهای سازنده بیشتری از خود در محیط تحصیلی نشان می‌دهند (مرادی و چراغی، ۱۳۹۳؛ میسی و هولت<sup>۵</sup>، ۱۹۹۳؛ ترنر، ثروپ و میر<sup>۶</sup>، ۱۹۹۸؛ براتن و آلاسن، ۲۰۰۵؛ دانیلز، هاینس، استوپنسکی، پری، نوال و پکرون<sup>۷</sup>، ۲۰۰۸؛ تومینن-سوینی و دیگران، ۲۰۰۸، ۲۰۱۱، ۲۰۱۲).

از میان پیشایندهای مربوط به سطح روان‌شناختی که بر سرزندگی تحصیلی موثر می‌باشد، می‌توان از متغیر درآمیزی با کار مدرسه<sup>۸</sup> نام برد. درآمیزی با کار مدرسه به عنوان حالت مثبت و متمرکز ذهن، در انجام تمامی امور مدرسه و نه فقط امر تحصیل، که با ویژگی‌های انرژی‌گذاری، استمرار مشارکت، و دریافت نتیجه همراه است، تعریف شده است (سالمیلا-آرو و آپادایا<sup>۹</sup>، ۲۰۱۲). از آنجا که درآمیزی دربردارنده کنترل و تمرکز ذهن است و مطابق پژوهش‌های مطرح شده، کنترل در زمره عوامل روان‌شناختی جای می‌گیرد، بنابراین متغیر درآمیزی با کار مدرسه در سطح روان‌شناختی قرار می‌گیرد. فراگیران مشارکت‌کننده در برنامه‌های مدرسه، در جریان تحصیل با تکالیف شدیدی برخورد فعالانه دارند، سطوح بالایی از انرژی و تاب‌آوری را در مطالعه و سایر وظایف تحصیلی نشان می‌دهند و در رویارویی با چالش‌های تحصیلی بردبار هستند (سالمیلا-آرو و آپادایا، ۲۰۱۲). چنین دانش‌آموزان یا دانشجویانی خود را وقف تحصیل می‌کنند، زندگی

<sup>1</sup> Wigfeld & Eccles

<sup>2</sup> Niemivirta

<sup>3</sup> Wolters, Yu & Pintrich

<sup>4</sup> Bråten & Olaussen

<sup>5</sup> Meece & Holt

<sup>6</sup> Turner, Thorpe & Meyer

<sup>7</sup> Daniels, Haynes, Stupnisky, Perry, Newall & Pekrun

<sup>8</sup> schoolwork engagement

<sup>9</sup> Salmela-Aro & Upadyaya

تحصیلی بامعنایی دارند، به تحصیل مشتاق‌اند، الهام شهودی دارند. همچنین در امر تحصیل سربلندند و از تماس با تکالیف تحصیلی و پیشرفت در آن‌ها خوشنودند ( سالمیلا-آرو و آپادیایا، ۲۰۱۲) و در هدف‌گزینی دارای جهت‌گیری تسلطی هستند (میگلی<sup>۱</sup>، ۲۰۰۲؛ گونیا، وولالا و کیوسوگلا<sup>۲</sup>، ۲۰۰۹). در مجموع دانش‌آموزان مشارکت‌جو با برقراری تماس مداوم با مدرسه و کسب‌های آموزش‌های لازم، دانش و مهارت‌های ضروری را برای موفقیت تحصیلی به دست می‌آورند و با همین سرمایه در جهت ایجاد محیط رضایت‌بخش تحصیلی تلاش می‌کنند (وانگ و ایکلز<sup>۳</sup>، ۲۰۱۲، الف، ب).

یکی دیگر از پیشایندهای سرزندگی تحصیلی، حمایت‌های اجتماعی است که شواهد تجربی زیادی از نقش آن در رشد سازگاری، شایستگی و موفقیت تحصیلی حمایت می‌کنند (آلوا، ۱۹۹۱؛ ویدانوف و دانلی، ۱۹۹۹؛ وایمن، ۲۰۰۲؛ آز میتا، کوپر و برون<sup>۴</sup>، ۲۰۰۹؛ دانیلسن، ویوم، ویلهلمزن و ولد<sup>۵</sup>، ۲۰۱۰). اجتماع کارکردهای فراوانی دارند و بر اساس همین کارکردها، بر افراد تأثیر می‌گذارد و به سهم خود شیوه‌رفتار آن‌ها را در محیط تعیین می‌کند. یکی از این کارکردها، حمایت اجتماعی است. مرور دقیق پیشینه پژوهش نشان می‌دهد که از اواسط دهه ۱۹۷۰ علاقه‌ی فزاینده‌ای نسبت به مطالعه نقش حمایت‌های اجتماعی به عنوان یک منبع مقابله‌ای بیرونی به چشم می‌خورد (شوارز و کنول<sup>۶</sup>، ۲۰۰۷). از این میان حمایت اجتماعی ادراک شده بیانگر آن است که در صورت نیاز به دیگران، فرد از کمک آن‌ها بهره‌مند خواهد شد (کالوت و کونور-اسمیت<sup>۷</sup>، ۲۰۰۶). در واقع حمایت اجتماعی ادراک شده به ادراک فرد از دسترس بودن حمایت دیگران اطلاق می‌شود (فریدلندر، رید، شوپاک و کریبی<sup>۸</sup>، ۲۰۰۷). علاوه بر کارکرد حمایتی اجتماع، افراد از جمله نوجوانان نیز به دریافت حمایت از منابع اجتماعی تمایل دارند. مثلاً دانش‌آموزان نوجوان نیازهای روان‌شناختی مهمی دارند که نقش حیاتی در موفقیت تحصیلی آنان بازی می‌کند (فرانکلین و دیوید<sup>۹</sup>، ۲۰۱۴). از جمله این نیازها، نیاز به پیوند یا ارتباط<sup>۱۰</sup> را می‌توان ذکر کرد (لیلی، منجمنج و اسکوت<sup>۱۱</sup>، ۲۰۱۴) که از رضای آن از طریق منابع اجتماعی می‌تواند صورت بگیرد (دسی و ریان<sup>۱۲</sup>، ۲۰۰۱). بنابراین هم به جهت

<sup>1</sup> Midgley

<sup>2</sup> Gonida, Voulala & Kiosseoglou

<sup>3</sup> Wang & Eccles

<sup>4</sup> Azmitia, Cooper & Brown

<sup>5</sup> Danielsen, Wiium, Wilhelmsen, & Wold

<sup>6</sup> Schwarzer & Knoll

<sup>7</sup> Calvete & Connor-Smith

<sup>8</sup> Friedlander, Reid, Shupak, & Cribbie

<sup>9</sup> Franklin & David

<sup>10</sup> need to relatedness

<sup>11</sup> Lili, Mengmeng & Scott

<sup>12</sup> Deci & Ryan

ایجاد موفقیت تحصیلی و هم ارضای نیازهای اساسی روان شناختی دانش آموزان، وجود اجتماعی حمایت‌گرانه ضروری به نظر می‌رسد.

همسو با مطالب یادشده، میسرا، کریست و بارانت<sup>۱</sup> (۲۰۰۳) نشان دادند که بین حمایت اجتماعی ادراک‌شده و تنیدگی تحصیلی<sup>۲</sup> رابطه منفی وجود دارد. لی<sup>۳</sup> (۱۹۸۴) نیز نشان داد دانش‌آموزانی که از حمایت اجتماعی خانواده برخوردارند، گرایش مثبتی نسبت به مدرسه دارند و نمره‌های بالاتری در آزمون‌های هنجار شده کسب می‌کنند. ینگ و لایز<sup>۴</sup> (۱۹۹۱)؛ راجاپاکسا و داندز<sup>۵</sup> (۲۰۰۲)؛ و یه و اینوز<sup>۶</sup> (۲۰۰۳) نیز دریافتند حمایت اجتماعی خانواده و دوستان در ایجاد سازگاری تحصیلی<sup>۷</sup>، نقش حیاتی دارد. در مقابل فرزندان طلاق (محروم از حمایت خانواده) دارای سطوح پایین بهزیستی و پیشرفت تحصیلی هستند (آماتو<sup>۸</sup>، ۲۰۱۰؛ آماتو و جیمز<sup>۹</sup>، ۲۰۱۰) و نسبت به دانش‌آموزانی که والدین آنها با هم زندگی می‌کنند، نمرات پایین‌تری می‌گیرند و احتمال ترک زود هنگام مدرسه در بین آنها بیشتر است (سان و لی<sup>۱۰</sup>، ۲۰۰۱؛ هام<sup>۱۱</sup>، ۲۰۰۳؛ کوانگ، اسپچلر و رایجل-کرامب<sup>۱۲</sup>، ۲۰۰۶؛ مک‌لانهن و پرچسکی<sup>۱۳</sup>، ۲۰۰۸). همچنین سطوح بالای دریافت حمایت اجتماعی از خانواده، دوستان، معلمان و دیگران مهم بر اخذ نمرات ممتاز ریاضی (آزمیتا، کوپر و برون<sup>۱۴</sup>، ۲۰۰۹) و موفقیت در آزمون‌های قرائت (پارک و بونر<sup>۱۵</sup>، ۲۰۰۸) تاثیر مثبت دارد. از طرف دیگر نبود یا ضعف حمایت اجتماعی با شکست تحصیلی (دوماگا-زیسک<sup>۱۶</sup>، ۲۰۰۶) و عملکرد تحصیلی کم‌بازده (روثون، ادواردز، بهوی، وینر، تیلور و استنزفلد<sup>۱۷</sup>، ۲۰۱۰) در ارتباط است. در نهایت اینکه مارش (۲۰۰۷) و پوتواین و همکاران (۲۰۱۲) نشان دادند بین ارتباطات اجتماعی با سرزندگی تحصیلی رابطه مثبت وجود دارد.

در مجموع، مطالب بیان شده بر نقش حمایت اجتماعی ادراک شده، ارزش مدرسه و درآمیزی با کار مدرسه در مطالعه سرزندگی تحصیلی تاکید می‌ورزند. حتی برخی پژوهش‌ها بر امکان تدوین مدلی علی از متغیرهای یادشده صحنه می‌گذارند. مثلاً شواهد پژوهشی نشان می‌دهد حمایت

<sup>1</sup> Misra, Crist & Burant

<sup>2</sup> academic stress

<sup>3</sup> Lee

<sup>4</sup> Ying & Liese

<sup>5</sup> Rajapaksa & Dundes

<sup>6</sup> Yeh & Inose

<sup>7</sup> academic adjustment

<sup>8</sup> Amato

<sup>9</sup> James

<sup>10</sup> Sun & Li

<sup>11</sup> Ham

<sup>12</sup> Cavanagh, Schiller & Riegle-Crumb

<sup>13</sup> McLanahan & Percheski

<sup>14</sup> Azmitia, Cooper & Brown

<sup>15</sup> Park & Bonner

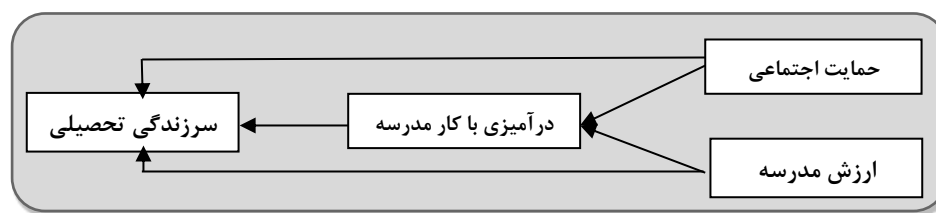
<sup>16</sup> Domaga & Zysk

<sup>17</sup> Rothon, Edwards, Bhui, Viner, Taylor, & Stansfeld

اجتماعی ادراک شده از طریق برانگیختن فعالانه دانش آموز به تلاش و کوشش، درآمیزی فعال با وظایف مدرسه و ارتقای خودکارآمدی وی، مقاومت فراگیران را برای مواجهه با مطالبات زندگی تحصیلی افزایش می دهد (آلوی، أبرامسون، کیسیر، گرس‌تین و سیلویا، ۲۰۰۸؛ بندورا<sup>۲</sup>، ۱۹۹۷، ۲۰۰۱؛ یانگ و کلوم<sup>۳</sup>، ۱۹۹۵؛ کانگ<sup>۴</sup>، ۱۹۷۲؛ ینگ و لایز، ۱۹۹۱؛ مرادی، سلیمانی و دهقانی‌زاده، ۱۳۹۴). در واقع، حمایت اجتماعی ادراک شده از طریق برانگیختن فرد و تقویت باورهای خودکارآمدی وی، به او در غلبه بر مطالبات چالش‌برانگیز و فراخوانی پیامدهای مثبت یاری می‌رسد (چانگ و سان<sup>۵</sup>، ۲۰۰۰؛ بنیت و بندورا<sup>۶</sup>، ۲۰۰۴). حتی بندورا (۱۹۹۷، ۲۰۰۱) بر واسطه‌گری تمامی تاثیرات حمایت اجتماعی توسط باورهای فردی مثل خودکارآمدی و درآمیزی فعال تاکید می‌ورزد.

علاوه بر این در پژوهش‌های دیگری نشان داده شده است که ارزش مدرسه نیز به ترغیب و مشارکت فعال دانش‌آموزان در انجام وظایف تحصیلی و امور مدرسه می‌انجامد و به این ترتیب به پیشرفت تحصیلی آنان کمک شایانی می‌کند (نیمیویتا، ۲۰۰۴). در واقع ارزشمندی مدرسه فراگیران را به درآمیزی با وظایف و امور مرتبط با مدرسه تا سرحد تسلط سوق می‌دهد (تومینن-سوینی و همکاران، ۲۰۰۸) و مهم‌ترین عامل برانگیختگی آنان برای چیرگی بر وظایف تحصیلی است (بدری‌گرگری و حسینی‌اصل، ۱۳۸۹).

به این ترتیب، از مجموع آنچه در بالا گفته شد در ارتباط با هدف پژوهش حاضر این فرضیه شکل گرفت: «متغیر درآمیزی با کار مدرسه قادر است بین حمایت اجتماعی ادراک شده و ارزش مدرسه با سرزندگی تحصیلی نقش واسطه‌ای ایفا نماید». بر این اساس مطالعه حاضر در صدد آن برآمد تا نحوه تاثیرگذاری حمایت اجتماعی ادراک شده و ارزش مدرسه بر ارتقای سرزندگی تحصیلی را با واسطه‌گری درآمیزی با کار مدرسه به صورت نمودار ۱ مورد مطالعه قرار دهد.



نمودار ۱: مدل فرضی علی پژوهش

<sup>1</sup> Alloy, Abramson, Keyser, Gerstein & Sylvia

<sup>2</sup> Bandura

<sup>3</sup> Yang & Clum

<sup>4</sup> Kang

<sup>5</sup> Cheung & Sun

<sup>6</sup> Benight & Bandura

## روش پژوهش

پژوهش حاضر از نوع توصیفی (غیر آزمایشی) بوده و طرح پژوهش از نوع طرح‌های همبستگی می‌باشد.

## شرکت کنندگان پژوهش

جامعه آماری پژوهش شامل دانش‌آموزان پسر و دختر دوره دوم متوسطه مدارس دولتی اسلامشهر در سال تحصیلی ۹۴-۹۳ است. از این جامعه آماری با توجه به جدول کرجسی و مورگان<sup>۱</sup> (۱۹۷۰) نمونه‌ای با حجم ۳۸۰ نفر با استفاده از روش نمونه‌گیری خوشه‌ای تصادفی چند مرحله‌ای<sup>۲</sup> به کمک سه واحد نمونه‌برداری مدرسه، رشته و کلاس درس انتخاب شد. در نهایت، پس از حذف ۲۲ فرم مخدوش، نمونه‌ای به حجم ۳۵۸ نفر شامل ۱۷۱ پسر (میانگین سنی ۱۶/۱۴، و انحراف استاندارد ۱/۰۳) و ۱۸۷ دختر (میانگین سنی ۱۶/۳۹، و انحراف استاندارد ۱/۵۹) به دست آمد. سایر ویژگی‌های جمعیت‌شناختی نمونه به تفکیک جنس و رشته تحصیلی در جدول ۱ آمده است.

جدول ۱: ویژگی‌های جمعیت‌شناختی نمونه به تفکیک جنس و رشته تحصیلی

رشته تحصیلی	جنسیت		دختر		پسر		کل
	فرآوانی	درصد	فرآوانی	درصد	فرآوانی	درصد	
ریاضی و فیزیک	۵۸	۱۶/۲۰	۵۴	۱۵/۰۸	۱۱۲	۳۱/۲۸	درصد
علوم تجربی	۶۴	۱۷/۸۸	۵۳	۱۴/۸۰	۱۱۷	۳۲/۶۸	
علوم انسانی	۴۹	۱۳/۶۹	۸۰	۲۲/۳۵	۱۲۹	۳۶/۰۴	
کل	۱۷۱	۴۷/۷۸	۱۸۷	۵۲/۲۳	۳۵۸	۱۰۰/۰	

## ابزارهای پژوهش

در پژوهش حاضر از ابزارهای زیر بهره گرفته شد:

۱) مقیاس حمایت اجتماعی ادراک شده<sup>۳</sup> (واکس، فیلیپ، هالی، تامسون، ویلیامز و استوارت<sup>۴</sup>، ۱۹۸۶). این مقیاس خودگزارش ده، متشکل از ۲۳ گویه پنج درجه‌ای (کاملاً مخالفم «۱» تا کاملاً موافقم «۵») است که حمایت اجتماعی خانواده (۸ گویه)، دوستان (۷ گویه) و دیگران مهم (۸ گویه) را در بر می‌گیرد. بالا بودن نمره در این مقیاس نشانگر دریافت حمایت اجتماعی بیشتر و پایین بودن نمره، بیانگر دریافت حمایت اجتماعی کمتر است (واکس و همکاران، ۱۹۸۶). سازندگان مقیاس روایی (همگرا و واگرا) و پایایی مقیاس را مطلوب ارزیابی کردند. ابراهیمی‌قوام (۱۳۷۰) ضمن تایید

<sup>1</sup> Krejcie & Morgan

<sup>2</sup> cluster random sampling

<sup>3</sup> perceived social support scale

<sup>4</sup> Vaux, Philips, Holly, Thomson, Williams & Stewart



ساختار سه عاملی مقیاس در ایران ( $KMO=0/70$ ;  $P<0/001$ ;  $\chi^2=2786/655$ )، ضرائب پایایی را با استفاده از روش آلفای کرونباخ برای کل مقیاس در نمونه دانشجویی  $0/90$  و در نمونه دانش‌آموزی  $0/70$  و در آزمون مجدد در دانش‌آموزان پس از شش هفته  $0/81$  گزارش کرد. در پژوهش حاضر، روایی سازه‌ای پرسش‌نامه، با استفاده از تحلیل عامل تاییدی بررسی شد. در این تحلیل که با نرم‌افزار اموس (AMOS) انجام شد، از خرده مقیاس خانواده ماده ۶، از خرده مقیاس دوستان ماده ۳ و از خرده مقیاس دیگران ماده ۷، به دلیل بار عاملی کمتر از  $0/3$  حذف شدند. سپس سایر گویه‌ها به طور مجدد مورد بررسی قرار گرفتند. نتایج حاکی از آن بود که مقیاس حمایت اجتماعی ادراک شده، پس از انجام اصلاحات اندکی، از روایی قابل قبولی برخوردار است. جدول ۲ شاخص‌های برازش را نشان می‌دهد. همچنین جهت احراز پایایی مقیاس از روش آلفای کرونباخ استفاده شد که ضریب  $0/75$  به دست آمد.

جدول ۲: شاخص‌های برازش مربوط به تحلیل عامل تاییدی مقیاس حمایت اجتماعی ادراک شده

الگو	$\chi^2$	df	$\chi^2/df$	GFI	AGFI	NFI	CFI	RMSEA
عامل کلی مقیاس حمایت اجتماعی ادراک شده	۸۹/۲۶	۵۴	۲/۴۲	۰/۹۳	۰/۹۰	۰/۸۹	۰/۹۲	۰/۰۸

۲) مقیاس ارزش مدرسه<sup>۱</sup> (تومین-سوینی، سالاملا-آروونیمویرتا؛ ۲۰۱۲). مقیاس مذکور در ۹ گویه و بر اساس ابزار ۳ گویه‌ای ارزش مدرسه نیمویرتا (۲۰۰۴) توسط تومین-سوینی و همکاران (۲۰۱۲) توسعه یافت. این مقیاس یک ابزار خودسنجی است که میزان موافقت یا عدم موافقت پاسخ‌دهنده را در طیف لیکرت هفت درجه‌ای (اصلاً درست نیست «۱» تا کاملاً درست «۷») مورد پرسش قرار می‌دهد (برای مثال؛ من فکر می‌کنم رفتن به مدرسه اتلاف وقت است). تومین-سوینی و همکاران (۲۰۱۲) اعتبار مقیاس را مطلوب ارزیابی کردند. این محققان مقدار آلفای کرونباخ را در دو نوبت زمانی به ترتیب  $0/71$  و  $0/64$  گزارش کردند.

مرادی، سلیمانی‌خشان، شهاب‌زاده، صباغیان و دهقانی‌زاده (۱۳۹۵) در مطالعه‌ای مقدار آلفای کرونباخ مقیاس را  $0/88$  گزارش کرد. وی همچنین دامنه همبستگی گویه‌ها با نمره کل را بین  $0/52$  تا  $0/86$  به دست آورد و در مجموع اعتبار آن را مطلوب ارزیابی کرد. در پژوهش حاضر، روایی سازه‌ای مقیاس، با استفاده از تحلیل عامل تاییدی بررسی شد. در این تحلیل که با نرم‌افزار اموس (AMOS) انجام شد، گویه ۱ به دلیل بار عاملی کمتر از  $0/3$  حذف شد. سپس سایر گویه‌ها به طور مجدد مورد بررسی قرار گرفتند. نتایج حاکی از آن بود که مقیاس ارزش مدرسه، پس از انجام

<sup>1</sup> school value scale

اصلاحات اندکی، از روایی قابل قبولی برخوردار است. جدول ۳ شاخص‌های برازش را نشان می‌دهد. همچنین جهت احراز پایایی مقیاس از روش آلفای کرونباخ استفاده شد که ضریب ۰/۸۰ به دست آمد.

جدول ۳: شاخص‌های برازش مربوط به تحلیل عامل تاییدی مقیاس ارزش مدرسه

الگو	$\chi^2$	df	$\chi^2/df$	GFI	AGFI	NFI	CFI	RMSEA
عامل کلی مقیاس ارزش مدرسه	۵۳/۵۷	۱۸	۲/۹۸	۰/۹۶	۰/۹۳	۰/۹۷	۰/۹۸	۰/۰۷

۳) پرسش‌نامه درآمیزی با کار مدرسه<sup>۱</sup> (سالمیلا-آرو و آپادایا، ۲۰۱۲). این پرسش‌نامه دارای سه بعد انرژی‌گذاری، استمرار و جذب مشارکت، و دریافت نتیجه (وقف) است و در ۹ گویه و بر اساس طیف لیکرت هفت درجه‌ای هرگز (۰) تا هر روز (۶) ساخته شده است. سالمیلا-آرو و آپادایا (۲۰۱۲) ضرائب اعتبار و پایایی پرسش‌نامه را جهت کاربرد در میان نوجوانان مطلوب ارزیابی کردند.

مرادی و همکاران (۱۳۹۵) در مطالعه‌ای مقدار آلفای کرونباخ مقیاس را ۰/۷۵ گزارش کرد. وی همچنین دامنه همبستگی گویه‌ها با نمره‌ی کل را بین ۰/۳۴ تا ۰/۷۳ به دست آورد و در مجموع اعتبار آن را مطلوب ارزیابی کرد. در پژوهش حاضر، روایی سازه‌ای پرسش‌نامه، با استفاده از تحلیل عامل تاییدی بررسی شد. در این تحلیل که با نرم‌افزار آموس (AMOS) انجام شد، گویه‌های ۱ و ۴ به دلیل بار عاملی کمتر از ۰/۳ حذف شدند. سپس سایر گویه‌ها به طور مجدد مورد بررسی قرار گرفتند. نتایج حاکی از آن بود که پرسش‌نامه درآمیزی با کار مدرسه، پس از انجام یک اصلاح (اتصال خطای گویه‌های ۶ و ۷)، از روایی مطلوبی برخوردار است. جدول ۴ شاخص‌های برازش را نشان می‌دهد. همچنین جهت احراز پایایی مقیاس از روش آلفای کرونباخ استفاده شد که ضریب ۰/۷۴ به دست آمد.

جدول ۴: شاخص‌های برازش مربوط به تحلیل عامل تاییدی پرسش‌نامه درآمیزی با کار مدرسه

الگو	$\chi^2$	df	$\chi^2/df$	GFI	AGFI	NFI	CFI	RMSEA
عامل کلی پرسش‌نامه درآمیزی با کار مدرسه	۲۰/۹۱	۱۳	۱/۶۱	۰/۹۸	۰/۹۶	۰/۹۶	۰/۹۸	۰/۰۴

۴) پرسش‌نامه سرزندگی تحصیلی<sup>۲</sup> (دهقانی‌زاده و حسین‌چاری، ۱۳۹۱). این پرسش‌نامه براساس نسخه انگلیسی مقیاس سرزندگی تحصیلی مارتین و مارش (۲۰۰۶) که دارای ۴ آیتم

<sup>1</sup> schoolwork engagement questionnaire

<sup>2</sup> Academic Buoyancy Questionnaire

است، ایجاد شد. مقیاس مارتین و مارش از جنبه‌های هم‌سانی درونی و بازآزمایی پایا بود (آلفای کرونباخ، ۰/۸۰ و بازآزمایی، ۰/۶۷). نسخه پارسی این مقیاس در ۹ گویه و بر اساس مقیاس ۷ درجه‌ای از نوع لیکرت (کاملاً مخالفم ۱ تا کاملاً موافقم ۷) توسعه داده شد.

ضریب آلفای کرونباخ به دست آمده در مطالعه دهقانی‌زاده و حسین‌چاری (۱۳۹۱) برابر با ۰/۸۰ و ضریب بازآزمایی برابر با ۰/۷۳ بود. همچنین دامنه همبستگی گویه‌ها با نمره‌ی کل بین ۰/۵۱ تا ۰/۶۸ به دست آمد. محققان مذکور در بررسی ساختار عاملی (اعتبار سازه) پرسش‌نامه، بار عاملی گویه‌ها را بین ۰/۵۰ تا ۰/۶۴ محاسبه کردند. در پژوهش حاضر، روایی سازه‌ای پرسش‌نامه، با استفاده از تحلیل عامل تاییدی بررسی شد. در این تحلیل که با نرم‌افزار آموس (AMOS) انجام شد، گویه‌ها با بار عاملی ضعیف یا کمتر از ۰/۳ وجود نداشت. این پرسش‌نامه پس از انجام یک اصلاح، از روایی قابل قبولی برخوردار است. جدول ۵ شاخص‌های برازش را نشان می‌دهد. همچنین جهت احراز پایایی مقیاس از روش آلفای کرونباخ استفاده شد که ضریب ۰/۸۶ به دست آمد.

جدول ۵: شاخص‌های برازش مربوط به تحلیل عامل تاییدی پرسش‌نامه سرزندگی تحصیلی

الگو	$\chi^2$	df	$\chi^2/df$	GFI	AGFI	NFI	CFI	RMSEA
عامل کلی پرسش‌نامه سرزندگی تحصیلی	۷۷/۱۲	۲۴	۳/۲۱	۰/۹۶	۰/۹۲	۰/۹۳	۰/۹۵	۰/۰۸

### یافته‌ها

در این بخش ابتدا یافته‌های توصیفی متغیرهای تحقیق و سپس، نتایج تحلیل‌های رگرسیونی ارائه می‌شود. اطلاعات توصیفی شامل میانگین، دامنه نمرات، چولگی، کشیدگی و همبستگی مرتبه صفر متغیرهای پژوهش در جدول ۶ آمده است (شاخص‌های چولگی و کشیدگی نشانگر نرمال بودن توزیع داده‌هاست). مطابق جدول ۶، بین تمامی متغیرها به جز ارزش مدرسه با سرزندگی تحصیلی ارتباط مثبت و معنادار وجود دارد.

جدول ۶: میانگین، دامنه نمرات، چولگی، کشیدگی و همبستگی مرتبه صفر متغیرهای پژوهش (N= ۳۵۸)

متغیر	میانگین	دامنه نمرات	چولگی	کشیدگی	۱	۲	۳	۴
حمایت اجتماعی ادراک شده	۷۶/۵۴	۱۰۱-۵۲	-۰/۲۲	-۰/۳۹	۱			
ارزش مدرسه	۲۹/۳۷	۴۲-۱۳	-۰/۲۱	-۰/۳۶	۰/۱۵**	۱		
درآمیزی با کار مدرسه	۲۷/۱۱	۴۱-۱۰	-۰/۲۸	-۰/۴۱	۰/۳۰**	۰/۳۲**	۱	
سرزندگی تحصیلی	۳۰/۱۶	۴۵-۱۰	-۰/۲۶	-۰/۳۲	۰/۲۱**	۰/۰۹	۰/۱۳*	۱

\*\*P<۰/۰۱

\*P<۰/۰۵

نتایج ماتریس همبستگی حاکی از رابطه‌ی نسبی ابعاد هویت با یکدیگر، با ابعاد انگیزش و هیجانات مثبت و منفی است. ابعاد انگیزش و بهزیستی نیز با یکدیگر رابطه‌ی معنادار برقرار کرده‌اند. برای بررسی اثر مستقیم و غیرمستقیم ابعاد هویت تحصیلی بر بهزیستی هیجانی با واسطه‌گری ابعاد انگیزش تحصیلی، از روش تحلیل مسیر استفاده شد. شکل ۲ ضرایب مسیر معنادار مدل نهایی پژوهش را نشان می‌دهد.

#### یافته‌های مربوط به ارزیابی برازندگی الگو

قبل از ارزیابی الگوی پیشنهادی به روش مدل‌سازی معادلات ساختاری (SEM)، مفروضه‌های استفاده از این روش مورد آزمون و تایید قرار گرفت. بعد از تایید رعایت مفروضه‌های استفاده از روش مدل‌سازی معادلات ساختاری (SEM)، این روش جهت ارزیابی الگوی علی پیشنهادی به کار گرفته شد. تمامی تحلیل‌ها با استفاده از نرم‌افزارهای SPSS و AMOS ویراست ۲۱ انجام و جهت تعیین کفایت برازندگی الگوی پیشنهادی با داده‌ها، ترکیبی از شاخص‌های برازندگی مورد استفاده قرار گرفت. ابتدا در جدول ۷، ضرائب استاندارد مسیرهای مستقیم الگو آورده شده است. با توجه به سطوح معنی‌داری به دست آمده، به‌جز رابطه‌ی ارزش مدرسه با سرزندگی تحصیلی، می‌توان سایر روابط مستقیم الگوی پژوهش را معنادار دانست.

<sup>1</sup> structural equation models

رابطه حمایت اجتماعی ادراک شده و ارزش مدرسه با سرزندگی تحصیلی نقش میانجی درآمیزی با کار مدرسه ۱۳

جدول ۷: ضرایب و سطح معنی داری مسیرهای مستقیم الگو

SE	$\beta$	B	مسیرهای مستقیم
۰/۰۰۲	۰/۸۱	۲/۲۵	حمایت اجتماعی ادراک شده ← سرزندگی تحصیلی
۰/۱۵	۰/۴۱	۰/۵۹	ارزش مدرسه ← سرزندگی تحصیلی
۰/۰۰۰۱	۰/۱۷	۰/۶۱	حمایت اجتماعی ادراک شده ← درآمیزی تحصیلی
۰/۰۰۰۱	۰/۱۱	۰/۴۷	ارزش مدرسه ← درآمیزی تحصیلی
۰/۰۳	۰/۳۵	۰/۷۴	درآمیزی تحصیلی ← سرزندگی تحصیلی

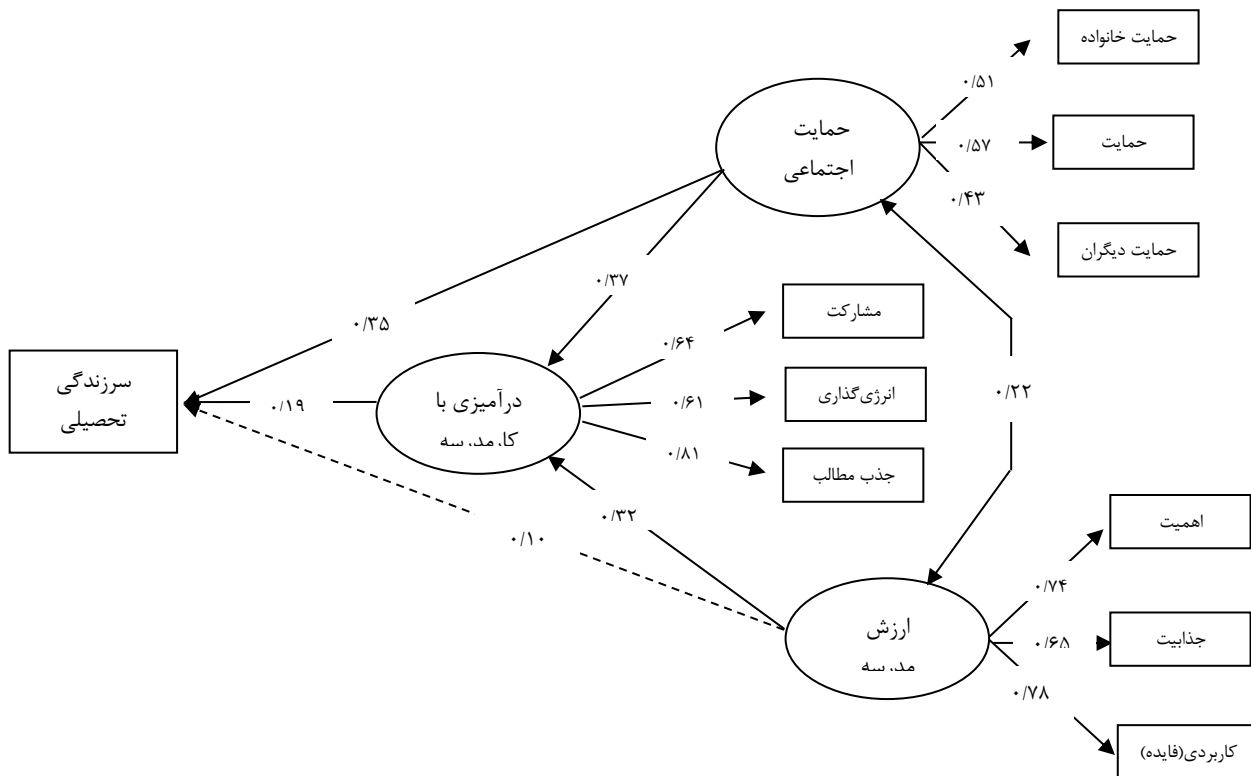
برای تعیین معنی داری روابط واسطه‌ای و غیرمستقیم، از روش بوت استراپ در دستور کامپیوتری ماکرو پریچر و هیز<sup>۱</sup> (۲۰۰۸) استفاده شده است. فاصله‌های اطمینان جدول ۸، حاکی از معنی داری مسیرهای غیرمستقیم حمایت اجتماعی ادراک شده و ارزش مدرسه به سرزندگی تحصیلی از طریق درآمیزی تحصیلی می‌باشد. در مسیرهای مذکور به علت قرار نگرفتن صفر در فاصله‌های اطمینان حد پایین و حد بالا، روابط مسیرهای غیرمستقیم یاد شده معنی دار تلقی می‌شود.

جدول ۸: نتایج بوت استراپ برای مسیرهای غیرمستقیم

متغیر	داده‌ها	بوت	سوگیری	خطای استاندارد	درصد	سطح اطمینان ۹۵
					حد	حد
					پایین	بالا
حمایت اجتماعی ادراک شده ← درآمیزی تحصیلی	۰/۰۲۲۷	۰/۰۲۲۶	۰/۰۰۰۱	۰/۰۱۸۲	۰/۰۶۵۲	۰/۲۰۲۵
ارزش مدرسه ← درآمیزی تحصیلی	۰/۰۲۴۵	۰/۰۲۴۲	۰/۰۰۰۲	۰/۰۳۳۴	۰/۱۰۰۵	۰/۰۳۵۲

برای درک روشن تر روابط مستقیم و غیرمستقیم بین متغیرهای مدل، مسیرهای مدل برآزش یافته به همراه ضرایب استاندارد شده در نمودار ۲ نمایش داده شده است. مسیرهای نقطه چین از نظر آماری معنادار نیستند.

<sup>1</sup> Preacher & Hayes



نمودار ۲. مدل نهایی پژوهش

برای بررسی برازش مدل از شاخص‌های مندرج در جدول ۹ استفاده شد که با توجه به مقادیر به دست آمده در جدول مذکور، همگی در سطح مناسب می‌باشند. بنابراین برازش مدل پیش‌بینی در سطح مطلوبی می‌باشد.

جدول ۹: شاخص‌های برازش مربوط به مدل نهایی پژوهش

RMSEA	CFI	NFI	AGFI	GFI	$\chi^2/df$	df	P	$\chi^2$	الگو
۰/۰۴	۰/۹۷	۰/۹۳	۰/۹۵	۰/۹۷	۱/۸۰	۳۰	۰/۰۰۵	۵۴/۰۲	مدل آزمون شده پژوهش

## بحث و نتیجه‌گیری

هدف پژوهش حاضر شناخت رابطه حمایت اجتماعی ادراک شده و ارزش مدرسه با سرزندگی تحصیلی از طریق درآمیزی با کار مدرسه در قالب یک الگوی علی بود. ارزیابی الگوی پیشنهادی با روش مدل‌سازی معادلات ساختاری صورت گرفت. نتایج تحلیل، برازندگی الگوی علی پیشنهادی با داده‌های جمع‌آوری شده را تایید کرد. در مجموع، ۲۹ درصد از واریانس رفتار سرزنده تحصیلی به واسطه‌ی متغیرهای مدل تبیین شد.

در بررسی رابطه حمایت اجتماعی ادراک شده با سرزندگی تحصیلی، نتایج بیانگر رابطه مثبت بین این دو متغیر بود. این یافته با نتایج تحقیقات بریستر و بوون<sup>۱</sup> (۲۰۰۴)، دوماگا-زیسک (۲۰۰۶)، آدلابو<sup>۲</sup> (۲۰۰۷)، مارش (۲۰۰۷)، پارک و بوون<sup>۳</sup> (۲۰۰۸)، آزمیئا و همکاران (۲۰۰۹)، وولی، کول و بوون<sup>۳</sup> (۲۰۰۹)، دانیلسن و همکاران (۲۰۱۰)، روئون و همکاران (۲۰۱۰) و پوتواین و همکاران (۲۰۱۲) همسو است. در تبیین این یافته می‌توان از مفاهیم منطقه تقریبی رشد ویگوتسکی<sup>۵</sup> و تکیه‌گاه‌سازی<sup>۶</sup> برونر<sup>۷</sup> سود جست. مطابق این دو دیدگاه دانش‌آموزانی که به تنهایی از عهده انجام پاره‌ای از وظایف یا چالش‌های تحصیلی بر نمی‌آیند، به کمک بزرگسالان بالغ‌تر و آگاه‌تر از خود، انجام آن وظایف و حل چالش‌ها را می‌آموزند (ویگوتسکی، ۱۹۷۸؛ وولفلک<sup>۸</sup>، ۲۰۰۴). بر این اساس، سرزندگی تحصیلی که منعکس‌کننده توانایی دانش‌آموزان در غلبه بر چالش‌ها و ناملایمات تحصیلی است (مارتین و مارش، ۲۰۰۹)، از طریق حمایت‌های اجتماعی افزایش می‌یابد و به دانش‌آموزان در غلبه موفقیت‌آمیز بر چالش‌ها کمک می‌کند.

همچنین این یافته از مفروضه‌های زیربنایی نظریه‌ی توانمندسازی شوارز و کنول (۲۰۰۷) به طور تجربی حمایت کرد. بر اساس این نظریه حمایت اجتماعی بیانگر یک تجربه نمادین است که از طریق آن، اعضای یک شبکه ارتباطی، اطمینان کلامی لازم را درباره شایستگی در مواجهه با مسائل فراهم می‌آورند. به بیان دیگر، تجربه حمایت از منابعی که شایستگی‌های لازم را برای مواجهه سازشی با رویدادهای تنیدگی‌زا دارند، سبب می‌شود که از طریق فرایند جانشینی، فرد یا افراد دریافت‌کننده نیز به منظور مدیریت کارآمد مطالبات موقعیت‌های انگیزاننده، احساس کفایت کنند. در واقع انسان وقتی مطمئن شود که در رویارویی با مشکلات تنها نیست و هم‌نوعان وی

<sup>1</sup> Brewster & Bowen

<sup>2</sup> Adelabu

<sup>3</sup> Woolley, Kol & Bowen

<sup>4</sup> The Zone of Proximal Development

<sup>5</sup> Vygotsky

<sup>6</sup> scaffolding

<sup>7</sup> Bruner

<sup>8</sup> Woolfolk

همپار او خواهند شد و بخشی از بار مشکل را به دوش می‌کشند، از ابتلا به ضعف و ناامیدی در امان می‌مانند و نیروی خویش را در کنار دیگران معطوف به رفع مشکل می‌کند (مرادی، شیخ‌الاسلامی، احمدزاده و چراغی، ۱۳۹۳؛ مرادی و چراغی، ۱۳۹۴).

در بررسی رابطه ارزش مدرسه با سرزندگی تحصیلی، نتایج بیانگر رابطه مثبت بین این دو متغیر بود. این یافته با نتایج تحقیقات ایمز<sup>۱</sup> (۱۹۹۲)، ایکلز و همکاران (۱۹۹۳)، آندامن<sup>۲</sup> و میگلی (۱۹۹۷)، میدلتون<sup>۳</sup>، کاپلان و میگلی (۲۰۰۴)، نیمپویر تا (۲۰۰۴)، و تومین-سوینی و همکاران (۲۰۱۱، ۲۰۱۲) همسو است. بر اساس دیدگاه ایمز (۱۹۹۲) و ایکلز و همکاران (۱۹۹۳) زمانی که دانش‌آموز کلاس درس را محیطی درک کند که به تقویت استقلال وی منتهی می‌شود و محتوای تکالیف درسی را برای آینده خود مفید می‌داند، از راهبردهای مناسبی برای برخورد با چالش‌ها و انطباق با شرایط تحصیلی استفاده می‌کند که منجر به موفقیت در زمینه تحصیلی خواهد شد. در واقع دانش‌آموزانی که به اهمیت مطالعه و یادگیری واقف‌اند، بیشتر برای موفقیت تحصیلی تلاش می‌کنند و کمتر نسبت به مدرسه دچار بدبینی می‌شوند (تومین-سوینی و همکاران، ۲۰۱۲). فراگیری که ارزش‌والایی برای مدرسه قائلند دارای جهت‌گیری تحصیلی تسلطی‌اند، بر یادگیری تاکید دارند، به سمت اهداف رشد و خود-بهبودی در حرکت‌اند، موفقیت‌مدارند، سطح نازلی از احساس عدم کفایت تحصیلی گزارش می‌کنند و الگوهای یادگیری و سازگارانه‌ی بیشتری نشان می‌دهند (مرادی و چراغی، ۱۳۹۳؛ میسی و هولت، ۱۹۹۳؛ ترنر و همکاران، ۱۹۹۸؛ براتن و آلسن، ۲۰۰۵؛ دانیلز و همکاران، ۲۰۰۸؛ تومین-سوینی و همکاران، ۲۰۰۸، ۲۰۱۱، ۲۰۱۲). بر این اساس می‌توان گفت ارزشمندی فضا و محیط مدرسه به تقویت تلاش‌های دانش‌آموزان و انتخاب راهبردهای مناسب آنان جهت مقابله با ناملازمات و چالش‌های تحصیلی می‌انجامد و به فراگیران انگیزه ساختن مدرسه‌ای رشد یافته و در خور تحصیل را می‌دهد (دهقانی‌زاده، حسین‌چاری، مرادی و سلیمانی، ۱۳۹۳).

و در نهایت یافته‌ها از نقش میانجی‌گری درآمیزی با کار مدرسه در ارتباط بین حمایت اجتماعی ادراک شده و ارزش مدرسه با سرزندگی تحصیلی حکایت داشت. یعنی حمایت اجتماعی ادراک شده و ارزش مدرسه علاوه بر رابطه مستقیم با سرزندگی تحصیلی، به شکل غیرمستقیم و از طریق درآمیزی با کار مدرسه نیز قادر به پیش‌بینی سرزندگی تحصیلی می‌باشند. به این معنی که برخورداری از حمایت اجتماعی بالا و اعتقاد به ارزشمندی مدرسه، به شخص جسارت و صلاحیت طراحی، اجرا و درآمیزی فعالانه‌ی اعمالی که به موفقیت و سرزندگی در حوزه تحصیلی

<sup>1</sup> Ames

<sup>2</sup> Andaman

<sup>3</sup> Middleton



می‌انجامد، را می‌دهد. مطابق نظرات ویگوتسکی و برونر، تاثیرگذاری حمایت‌های اجتماعی بر سرزندگی تحصیلی از طریق درآمیزی با کار مدرسه را می‌توان این گونه تبیین کرد که حامیان اجتماعی فراگیران در واقع حکم تکیه‌گاه و داربست را برای دانش‌آموزان ایفا می‌کنند. فراگیرانی که در آغاز از پاسخ‌گویی به چالش‌ها و مطالبات تحصیلی ناتوان‌اند و عمده مسائل آنان توسط بزرگسالان بالغ‌تر سامان می‌یابد، رفته‌رفته با واگذاری بخشی از مسئولیت به خودشان، به مشارکت در ساختن زندگی خود از جمله زندگی تحصیلی روی می‌آورند، تا جایی که در نهایت قادر به مدیریت زندگی خود شوند. ادراک ارزشمند بودن مدرسه نیز خاصیت انگیزشی دارد و دانش‌آموز را به تکاپو جهت مشارکت در مدیریت مکانی که دوست دارد، برمی‌انگیزاند و از این طریق او را سرزنده و شاداب نگه می‌دارد. در مجموع درآمیزی با کار مدرسه انتقال‌دهنده تاثیرات حمایت‌های اجتماعی و ارزشمندی مدرسه در جهت ایجاد و ارتقای سرزندگی تحصیلی است. بنابراین به این مورد بیشتر پرداخته می‌شود.

درآمیزی با وظایف تحصیلی و امور مدرسه به عنوان منادی مهم یادگیری (زینگر<sup>۱</sup>، ۲۰۰۸)، برای موفقیت تحصیلی ضروری است (فین و راک، ۱۹۹۷؛ وانگ و هولکومب<sup>۲</sup>، ۲۰۱۰). اسکینر، فورر، مارچاند و کیندرمن<sup>۳</sup> (۲۰۰۸) و اسکینر، کیندرمن، کونل و ولبورن<sup>۴</sup> (۲۰۰۹) بیان می‌دارند درآمیزی نه تنها انگیزش تحصیلی را حفظ می‌کند، بلکه فعالیت‌ها یا پیامدهای تحصیلی را نیز به صورت مستقیم پیش‌بینی می‌کند. این محققان (۲۰۰۹) همچنین معتقدند بین درآمیزی تحصیلی و موفقیت‌های تحصیلی رابطه دو سویه است؛ یعنی درآمیزی فعال دانش‌آموزان با تکالیف یادگیری، موجب موفقیت آنان در مدرسه می‌شود و شیرینی همین موفقیت‌ها و تقویت‌های حاصل از این پیامدهای مثبت، موجب درآمیزی مجدد آنان با مسائل مدرسه می‌شود. لذا می‌توان گفت فراگیرانی که در فرایند تحصیل با تکالیف رشدی تحصیلی فعالانه درمی‌آمیزند و سطوح بالایی از انرژی و توجه را در انجام وظایف تحصیلی نشان می‌دهند و در رویارویی با چالش‌های تحصیل بردبار هستند، به نتایج مطلوب تحصیلی دست می‌یابند (سالمیلا- آرو و آپادیا، ۲۰۱۲). این گونه دانش‌آموزان یا دانشجویان خود را وقف تحصیل می‌کنند، زندگی تحصیلی بامعنایی دارند، به تحصیل مشتاق‌اند و از تماس با تکالیف تحصیلی و پیشرفت در آن‌ها خشنودند (سالمیلا- آرو و آپادیا، ۲۰۱۲). چنین دانش‌آموزانی با تماس مستمر و فعال با آموزش‌های مدرسه، دانش و مهارت‌های لازم برای موفقیت تحصیلی را کسب می‌کنند و به رضایت تحصیلی روزافزون نائل می‌شوند (وانگ و ایکلز، ۲۰۱۲ الف، ب). بر این اساس می‌توان اظهار کرد دانش‌آموزان مشارکت

<sup>1</sup> Zyngier

<sup>2</sup> Wang & Holcombe

<sup>3</sup> Skinner, Furrer, Marchand, & Kinderman

<sup>4</sup> Skinner, Kindermann, Connell & Wellborn

کننده در امور مدرسه، به علت برخورد فعالانه با وظایف تحصیلی و استفاده از راهبردهای سازنده در برخورد با مطالبات تحصیلی، آگاهانه به ساختن محیط تحصیلی سرزنده محور اقدام می‌کنند و لذا نقش مهم در آمیزی با کار مدرسه در ایجاد سرزندگی تحصیلی طبیعی به نظر می‌رسد.

نتایج پژوهش حاضر بیانگر اهمیت درآمیزی و مشارکت فعالانه دانش‌آموزان در امر تحصیل است و می‌تواند از منظر نظری و کاربردی مورد توجه قرار بگیرد. نتایج این پژوهش می‌تواند در پر کردن خلاء تئوریکی‌ای که در زمینه‌ی سرزندگی تحصیلی وجود دارد، به کار آید. این پژوهش حاوی اطلاعات و معارف مفیدی برای سیاست‌گذاران، نهادهای تربیتی، خانواده‌ها و معلمان می‌باشد. نتایج این پژوهش بیان می‌کند که هر چه ما دانش‌آموزانی با منابع حمایتی و ارزشی بالا تربیت کنیم و باورهای آنان مبنی بر خودکارآمدی را ارج نهمیم و شخصیت، عقاید و سلايق شان را تکریم نماییم، فراگیرانی خودکار، خودگردان، فعال و مشارکت‌جو را پرورش خواهیم داد که بر حفاظت، نظارت و چگونگی پیدا کردن مسیر موفقیت تحصیلی توانا هستند و با همین توانایی زندگی خود را مدیریت و در امر تحصیل سرزنده خواهند بود. همچنین این باور در آنان شکل خواهد گرفت که محدودیت‌های زیستی سرنوشت نیست، بلکه هدف‌گزینی و درآمیزی فعال با وظیفه و تکلیف تا حصول به هدف و موفقیت، مهم‌ترین رکن زندگی است. یافته‌های پژوهش حاضر باید در بافت محدودیت‌های آن تفسیر شود. اجرای پژوهش در میان دانش‌آموزان دبیرستانی، استفاده صرف از ابزارهای خودگزارشی به جای مطالعه رفتار واقعی و کمبود پژوهش‌های انجام شده یا حداقل گزارش شده به خصوص در مورد سرزندگی تحصیلی و ارزش مدرسه از جمله این محدودیت‌هاست که تعمیم‌دهی آن را نیازمند احتیاط ویژه می‌سازد. همچنین استنباط علیت از مدل نهایی پژوهش، احتیاط فراوان می‌طلبد و نیازمند تکرار پژوهش در میان دانش‌آموزان مقاطع پایین‌تر و سایر گروه‌های آموزشی جامعه است. بنابراین پیشنهاد می‌شود محققان دیگر به مطالعه بیشتر مدل در دیگر گروه‌های تحصیلی بپردازند. در مجموع، پژوهش حاضر در قلمرو مطالعات اندک‌سازه سرزندگی تحصیلی در دانش‌آموزان، «مکمل» و «بسط‌دهنده» تلقی می‌گردد.

## منابع

### الف. فارسی

- ابراهیمی قوام، صغری (۱۳۷۰). بررسی ضرایب اعتبار سه مفهوم کنترل، عزت نفس و حمایت اجتماعی. پایان نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه تربیت مدرس.
- بدری گرگری، رحیم و حسینی اصل، فریبا (۱۳۸۹). پیش بینی جهت گیری انگیزش هدف چیرگی: نقش عوامل مربوط به ادراک از ساختار کلاس درس. فصلنامه علمی- پژوهشی روان شناسی دانشگاه تبریز، ۵ (۱۷)، ۳۳-۹.
- دهقانی زاده، محمدحسین و حسین چاری، مسعود (۱۳۹۱). سرزندگی تحصیلی و ادراک از الگوی ارتباطی خانواده؛ نقش واسطه ای خودکارآمدی. مجله مطالعات آموزش و یادگیری، ۴ (۲)، ۴۷-۲۱.
- دهقانی زاده، محمدحسین؛ حسین چاری، مسعود؛ مرادی، مرتضی و سلیمانی خشاب، عباسعلی (۱۳۹۳). سرزندگی تحصیلی و ادراک از الگوهای ارتباطات خانواده و ساختار کلاس؛ نقش واسطه ای ابعاد خودکارآمدی. فصلنامه روان شناسی تربیتی، ۱۰ (۳۲)، ۳۰-۱.
- مرادی، مرتضی و چراغی، اعظم (۱۳۹۳). الگوی علی-تجربی از روابط بین ادراک از الگوهای ارتباط خانواده، ادراک از ساختار کلاس، انگیزش و خودگردانی تحصیلی و سرزندگی تحصیلی در نوجوانان دبیرستانی. مجله مطالعات آموزش و یادگیری، ۶ (۱)، ۱۴۰-۱۱۳.
- مرادی، مرتضی و چراغی، اعظم (۱۳۹۴). رابطه حمایت های اجتماعی با بهزیستی روان شناختی و افسردگی: نقش واسطه ای حرمت خود و نیازهای اساسی روان شناختی. فصلنامه روان شناسی تحولی: روان شناسان ایرانی، ۱۱، ۴۳، ۳۱۲-۲۹۷.
- مرادی، مرتضی؛ سلیمانی خشاب، عباسعلی و دهقانی زاده، محمدحسین (۱۳۹۴). حمایت اجتماعی ادراک شده و سرزندگی تحصیلی: نقش واسطه باورهای خودکارآمدی تحصیلی. مجله مطالعات آموزش و یادگیری، ۷ (۱)، ۲۴-۱.
- مرادی، مرتضی؛ سلیمانی خشاب، عباسعلی؛ شهاب زاده، صدیقه؛ صباغیان حمید و دهقانی زاده، محمدحسین (۱۳۹۵). آزمون ساختار عاملی و سنجش همسانی درونی نسخه ایرانی پرسش نامه بهزیستی تحصیلی. فصلنامه اندازه گیری تربیتی، در دست چاپ.
- مرادی، مرتضی؛ شیخ الاسلامی، راضیه؛ احمدزاده، مزده و چراغی، اعظم (۱۳۹۳). حمایت اجتماعی، نیازهای اساسی روان شناختی و بهزیستی روان شناختی: واریانس یک مدل علی در زنان شاغل. فصلنامه روان شناسی تحولی: روان شناسان ایرانی، ۱۰ (۳۹)، ۳۰۹-۲۹۷.

## ب. منابع انگلیسی

- Adelabu, D. H. (2007). Time perspective and school membership as correlates to academic achievement among African American adolescents. *Adolescence*, 42 (167), 525-538.
- Alexander, K. L., Entwisle, D. R., & Dauber, S. L. (1993). First-grade classroom behavior: Its short- and long-term consequences for school performance. *Child Development*, 64, 801-814.
- Alloy, L. B., Abramson, L. Y., Keyser, J., Gerstein, R. K., & Sylvia, L. G. (2008). *Negative cognitive style*. In K. S. Dobson, & D. J. A. Dozois (Eds.), Risk factors in depression (pp. 237-262). San Diego, CA, US.
- Alva, S. A. (1991). Academic invulnerability among Mexican-American students: The importance of protective Resources and Appraisals. *Hispanic Journal of Behavioral Sciences*, 13, 18-34.
- Alva, S. A. (1991). Academic invulnerability among Mexican-American students: The importance of protective resources and appraisals. *Hispanic Journal of Behavioral Sciences*, 13, 18-34.
- Amato, P. R. (2010). Research on divorce: Continuing trends and new developments. *Journal of Marriage and Family*, 72 (3), 650-666.
- Amato, P. R., & James, S. (2010). Divorce in Europe and the United States: Commonalities and differences across nations. *Family Science*, 1(1), 2-13.
- Ames, C. (1992). Classrooms: Goals, Structures, and Student Motivation. *Journal of Educational Psychology*, 80 (3), 260-267.
- Andaman, E. M., & Midgley, E. (1997). Changes in achievement goal orientations, perceived academic competence, and grade access: the transition to middle-level schools. *Cotemporary Educational Psychology*, 22, 269-298.
- Azmitia, M., Cooper, C. R., & Brown, J. R. (2009). Support and guidance from families, friends, and teachers in Latino early adolescents' math pathways. *Journal of Early Adolescence*, 29, (1), 142-169.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York, NY: W.H. Freeman. Bandura, A. (2001). Social cognitive theory: An agentic perspective. *Annual Review of Psychology*, 52, 1-26.
- Bandura, A. (2001). Social cognitive theory: An agentic perspective. *Annual Review of Psychology*, 52, 1-26.
- Benight, C., & Bandura, A. (2004). Social cognitive theory of posttraumatic recovery: The role of perceived self-efficacy. *Behavior Research and Therapy*, 42, 1129-1148.
- Bråten, I., & Olaussen, B. S. (2005). Profiling individual differences in student motivation: A longitudinal cluster-analytic study in different academic contexts. *Contemporary Educational Psychology*, 30, 359-396.
- Brewster, A., & Bowen, G. (2004). Teacher support and the school engagement of Latino middle and high school students at risk of school failure. *Child and Adolescent Social Work Journal*, 21 (1), 47-67.
- Calvete, E., & Connor-Smith, J. K. (2006). Perceived social support, coping, and symptoms of distress in American and Spanish students. *Anxiety, Stress & Coping*, 19(1), 47-65.
- Catterall, J. S. (1998). Risk and resilience in student transitions to high school. *American Journal of Education*, 106, 302-333.
- Cavanagh, S., Schiller, K. S., & Riegle-Crumb, C. (2006). Marital transitions, parenting, and schooling: Exploring the link between family-structure history and adolescents' academic status. *Sociology of Education*, 79 (4), 329-354.

- Cheung, S., & Sun, S. Y. K. (2000). Effects of self-efficacy and social support on the mental health conditions of mutual-aid organization members. *Social Behavior and Personality*, 28, 413-422.
- Daniels, L. M., Haynes, T. L., Stupnisky, R. H., Perry, R. P., Newall, N. E., & Pekrun, R. (2008). Individual differences in achievement goals: A longitudinal study of cognitive, emotional, and achievement outcomes. *Contemporary Educational Psychology*, 33, 584-608.
- Danielsen, A. G., Wiium, N., Wilhelmsen, B. U., & Wold, B. (2010). Perceived support provided by teachers and classmates and students' self-reported academic initiative. *Journal of School Psychology*, 48, (3), 247-267.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2001). *Questionnaires: Basic Psychological Needs Scales*. Retrieved June 8, 2014, from <http://selfdeterminationtheory.org/questionnaires>.
- Domaga-Zysk, E. (2006). The significance of adolescents' relationships with significant others and school failure. *School Psychology International*, 27 (2), 232-247.
- Dorman, J. & Adams, J. (2004). Associations between student's perceptions of classroom environment and academic efficacy in Australian and British Secondary schools. *Westminster Studies in Education*, 27 (1) 69-85.
- Eccles, J. S., & Wigfield, A. (1995). In the mind of the actor. The structure of adolescent's achievement task values and expectancy-related beliefs. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 21 (3), 215-225.
- Finn, J. D., & Rock, D. A. (1997). Academic success among students at risk for school failure. *Journal of Applied Psychology*, 82, 221-234.
- Floyd, C. (1996). Achieving despite the odds: A study of resilience among a group of African American high school seniors. *Journal of Negro Education*, 65, 181-189.
- Franklin, N. G., & David, J. P. (2014). Social support, stress, health, and academic success in Ghanaian adolescents: A path analysis. *Journal of Adolescence*, 37, 451-460.
- 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.
- Gonida, E. N., Voulala, K., & Kiosseoglou, G. (2009). Students' achievement goal orientations and their behavioral and emotional engagement: Co-examining the role of perceived school goal structures and parent goals during adolescence. *Learning and Individual Differences*, 19, 53-60.
- Gonzalez, R., & Padilla, A. M. (1997). The academic resilience of Mexican American high school students. *Hispanic Journal of Behavioral Sciences*, 19, 301-317.
- Ham, B. (2003). The effects of divorce on the academic achievement of high school seniors. *Journal of Divorce & Remarriage*, 38 (3-4), 167-185.
- Hymel, S., Comfort, C., Schonert-Reichl, K., & McDougall, P. (1996). Academic failure and school dropout: The influence of peers. In J. Juvonen & K. R. Wentzel (Eds.), *Social motivation: Understanding children's school adjustment* (pp. 313-335). Cambridge University Press.
- Kang, T. S. (1972). Name and group identification. *The Journal of Social Psychology*, 86(1), 159-160.
- Krejcie, R. V. & Morgan, D. W. (1970). Determining sample size for research activities. *Educational and Psychology Measurement*, 30, 607-610.
- Lee, C. (1984). An investigation of psychosocial variables related to academic success for rural Black adolescents. *Journal of Negro Education*, 53, 424-434.
- Lili, T., Mengmeng, H. E., & Scott, H. (2014). Preliminary development of the Adolescent Students' Basic Psychological Needs at School Scale. *Journal of Adolescence*, 37, 257-267.

- Marsh, H. W. (2007). Self-concept theory, measurement and research into practice: The role of self-concept in educational psychology. Leicester, UK: *British Psychological Society*.
- Martin, A. J. & Marsh, H. W. (2008b) Workplace and academic buoyancy: psychometric assessment and construct validity amongst school personnel and students. *Journal of Psycho Educational Assessment*, 26, 168–184.
- Martin, A. J., & Marsh, H. W. (2006). Academic resilience and its psychological and educational correlates: A construct validity approach. *Psychology in the Schools*, 43, 267–282.
- Martin, A. J., & Marsh, H. W. (2008). Academic buoyancy: Towards an understanding of students' everyday academic resilience. *Journal of School Psychology*, 46, 53–83.
- Martin, A. J., & Marsh, H. W. (2009). Academic resilience and academic buoyancy: Multidimensional and hierarchical conceptual framing of causes, correlates and cognate constructs. *Oxford Review of Education*, 35(3), 353–370.
- Masten, A. S., & Coatsworth, J. D. (1998). The development of competence in favorable and unfavorable environments: Lessons from research on successful children. *American Psychologist*, 53, 205–220.
- McLanahan, S., & Percheski, C. (2008). Family structure and the reproduction of inequalities. *Annual Review of Sociology*, 34 (1), 257–276.
- McMillan, J. H., & Reed, D. F. (1994). At-risk students and resiliency: Factors contributing to academic success. *Clearing House*, 67, 137–140.
- Meece, J. L., & Holt, K. (1993). A pattern analysis of students' achievement goals. *Journal of Educational Psychology*, 85, 582–590.
- Middleton, M. J., Kaplan, A., & Midgley, C. (2004). The change in middle school student's achievement goals in mathematics over time. *Social Psychology of Education*, 7, 289–311.
- Midgley, C. (Ed.). (2002). *Goals, goal structures, and patterns of adaptive learning*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Misra, R., Crist, M., & Burant, C. J. (2003). Relationships among life stress, social support, academic stressors, and reactions to stressors of international students in the United States. *International Journal of Stress management*, 10 (2), 137–157.
- Mucherah, W. (2008). Classroom Climate and Students Goal Structure in High-School Biology Classroom in Kenya. *Learning Environment Res*, 11, 63–81.
- Niemivirta, M. (2004). Stability and change in middle school students' school value: An application of latent growth curve modeling. In A. Efklides, G. Kiosseoglou, & Y. Theodorakis (Eds.), *Qualitative and quantitative research in psychology* (Vol. 2, pp. 301–314). Athens, Greece: Ellinika Grammata.
- Park, H. S., & Bonner, P. (2008). Family religious' involvement, parenting practices and academic performance in adolescents. *School Psychology International*, 29(3), 348–362.
- Preacher, K. J., & Hayes, A. F. (2008). Spss macro multiple mediation written by Andrew, F., & Hayes, A. F. The Ohio state university. <http://www.comm.ohio-state.edu/ahayes/>.
- Putwain, D. V & Connors, L & Symes, W & Douglas-Osborn. E. (2011). Is academic buoyancy anything more than adaptive coping? *Anxiety, Stress & Coping*. 1-10.
- Putwain, D. W., Connors, L., Symes, W., & Douglas-Osborn, E. (2012). Is academic buoyancy anything more than adaptive coping? *Anxiety, Stress and Coping*, 25, (3) 349–358.

- Rajapaksa, S., & Dundes, L. (2002). It's a long way home: International student adjustment to living in the United States. *Journal of College Student Retention: Research, Theory and Practice*, 4 (1), 15–28.
- Rothon, C., Edwards, P., Bhui, K., Viner, R. M., Taylor, S., & Stansfeld, S. A. (2010). Physical activity and depressive symptoms in adolescents: a prospective study. *Biomedicine central Medicine*, 8, 32.
- Salmela-Aro, K., & Upadyaya, K. (2012). The schoolwork engagement inventory: Energy, dedication and absorption (EDA). *European Journal of Psychological Assessment*, 28, 60–67.
- Sarah, M., Paul, C., & Lisa. K. M. (2013). Well-being, Academic buoyancy and educational achievement in primary school student. *International Journal of Educational Research*, 62, 239-248.
- Schwarzer, R., & Knoll, N. (2007). Functional roles of social support within the stress and coping process: A theoretical and empirical overview. *International Journal of Psychology*, 42(4), 243-252.
- Shumow, L., Vandell, D. L., & Posner, J. (1999). Risk and resilience in the urban neighborhood: Predictors of academic performance among low-income elementary school children. *Merrill-Palmer Quarterly*, 45, 309–331.
- Skinner, E. A., Furrer, C., Marchand, G., & Kinderman, T. (2008). Engagement and disaffection in the classroom: Part of a larger motivational dynamic? *Journal of Educational Psychology*, 100, 765–781.
- Skinner, E. A., Kindermann, T. A., Connell, J. P., & Wellborn, J. G. (2009). *Engagement as an organizational construct in the dynamics of motivational development*. In K. Wentzel, & A. Wigfield (Eds.), *Handbook of motivation in school* (pp. 223–245). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Spear, L. P. (2000). The adolescent brain and age related behavioral manifestations. *Neuroscience and Behavioral Reviews*, 24, 417-463.
- Sun, Y., & Li, Y. (2001). Marital disruption, parental investment, and children's academic achievement: A prospective analysis. *Journal of Family Issues*, 22(1), 27–62.
- Tuominen-Soini, H., Salmela-Aro, K., & Niemivirta, M. (2008). Achievement goal orientations and subjective well-being: A person-centred analysis. *Learning and Instruction*, 18, 251–266.
- Tuominen-Soini, H., Salmela-Aro, K., & Niemivirta, M. (2011). Stability and change in achievement goal orientations: A person-centered approach. *Contemporary Educational Psychology*, 36, 82–100.
- Tuominen-Soini, H., Salmela-Aro, K., & Niemivirta, M. (2012). Achievement goal orientations and academic well-being across the transition to upper secondary education. *Learning and Individual Differences*, 22, 290–305.
- Turner, J. C., Thorpe, P. K., & Meyer, D. K. (1998). Students' reports of motivation and negative affect: A theoretical and empirical analysis. *Journal of Educational Psychology*, 90, 758–771.
- Vaux, A., Philips, J., Holly, L., Thomson, B., Williams, D., & Stewart, D. (1986). The Social Support Appraisals (SS-A) Scale: Studies of reliability and validity. *American Journal of Community Psychology*, 14(2), 195-218.
- Vogotsky, L. S (1978). The genesis of higher mental functions. In J.V. Wertsch (Ed.), *the concept of activity in social psychology*. Arnonk, New York: Sharpe.
- Voydanoff, P., & Donnelly, B. W. (1999). Risk and protective factors for psychological adjustment and grades among adolescents. *Journal of Family Issues*, 20, 328–349.
- Wang, M. T., & Eccles, J. S. (2012a). Adolescent behavioral, emotional, and cognitive engagement trajectories in school and their differential relations to educational success. *Journal of Research on Adolescence*, 22, 31-39.

- Wang, M. T., & Eccles, J. S. (2012b). Social support matters: longitudinal effects of social support on three dimensions of school engagement from middle to high school. *Child Development, 83*, 877-895.
- Wang, M., & Holcombe, R. (2010). Adolescents' perceptions of school environment, engagement, and academic achievement in middle school. *American Educational Research Journal, 47*, 633-662.
- Waxman, H. C., Huang, S. L., & Padron, Y. N. (1997). Motivation and learning environment differences between resilient and non-resilient Latino middle school students. *Hispanic Journal of Behavioral Sciences, 19*, 137-155.
- Wayman, J. C. (2002). The utility of educational resilience for studying degree attainment in school dropouts. *Journal of Educational Research, 95*, 167-178.
- Wayman, J. C. (2002). The utility of educational resilience for studying degree attainment in school dropouts. *Journal of Educational Research, 95*, 167-178.
- Wigfeld, A., & Eccles, J. S. (1992). Expectancy-value theory of motivation. *Contemporary Educational Psychology, 25*, 68-81.
- Wolters, C. A., Yu, S. L., & Pintrich, P. R. (1996). The relation between goal orientation and students' motivational beliefs and self-regulated learning. *Learning and Individual Differences, 8*, 211-238.
- Woolfolk, A. E. (2004). *Educational Psychology* (9<sup>th</sup> Ed.) Boston: Allyn and Bacon.
- Woolley, M. E., Kol, K. L., & Bowen, G. L. (2009). The social context of school success for Latino middle school students: direct and indirect influences of teachers, family, and friends. *Journal of Early Adolescence, 29*(1), 43-70.
- Yang, B., & Clum, G. A. (1995). Measures of life stress and social support specific to an Asian student population. *Journal of Psychopathology and Behavioral Assessment, 17*, 51-67.
- Yeh, C. J., & Inose, M. (2003). International students' reported English fluency, social support satisfaction, and social connectedness as predictors of acculturative stress. *Counselling Psychology Quarterly, 16*, 15-28.
- Ying, Y., & Liese, L. H. (1991). Emotional well-being of Taiwan students in the U.S.: An examination of pre-to post-arrival differential. *International Journal of Intercultural Relations, 15*, 345-366.
- Zyngier, D. (2008). Conceptualizing student engagement: Doing education not doing time. *Teaching and Teacher Education, 24*, 1765-1776. *Social Behavior and Personality, 32*(3), 247-256.



**Extended Abstract**

**A Study of Relationship between Perceived Social Support and School Value with Academic Buoyancy; The role Mediatory of Schoolwork Engagement**

**Morteza Moradi<sup>1</sup>, Sirous Allipour Birgani<sup>2</sup>, Hamid Toreyfi Hosseini<sup>3</sup>, Mina Abasian<sup>4</sup>**

**Introduction**

Low scores, difficult lessons, rigid incompetent teachers, as well as bleak and unfriendly classroom atmosphere, are among the challenges facing a teenager (Spear, 2000). To deal with these challenges, researchers have recently focused on the abilities and potentials of the teenagers, one of which is academic buoyancy. Within the confines of positive psychology, academic buoyancy is defined as the individual's active resilience to the various challenges, pressures, and impediments they might commonly face in academic contexts (Martin & Marsh, 2009; Putwain, Connors, Symes & Douglas-Osborn, 2012). Various motivational antecedents have been identified for academic buoyancy that can be classified into three main categories: psychological, school and engagement, and family-and-peer factors (Martin & Marsh, 2008). Psychological factors include such factors as self-efficacy beliefs, control, resoluteness, and motivation. The school and engagement factors concern the influence of class participation, interaction with teachers, school values, and extra-curriculum activities, that have been of concern to several researchers (e.g. ...). At the family-and-peers level, family support, interaction with socially approved people and friends, as well as the presence of authoritative and caring parents are among the consequential variables (...). The current investigation, following Martin and Marsh (2008), focuses at the psychological level on schoolwork interaction, at the school-and-engagement level, on school values, and at the family-and-peers level, on social support from the family and significant others. These variables were selected for their presumed significance in encouraging learners to try to reach success and to create optimal educational environments.

Schoolwork engagement is defined as the positive concentrated state of the mind, characterized by vigor, dedication, and absorption (Salmela-Aro & Upadyaya, 2012). Given that engagement involves control and concentration of mind, and control is a psychological factor, schoolwork engagement is categorized as a psychological variable. Research suggests that learners actively engaging in schoolwork demonstrate high levels of resilience in studying and in encountering various educational challenges. Moreover, such students are eager to learn, dedicate themselves to education and thus have a meaningful and successful educational life. In sum, students with high levels of schoolwork engagement, through their constant interaction with school, acquire the skills necessary for their success in education and can hereby create the desirable educational context (...).

On the other hand, with respect to schooling value, or the students' perception of the meaningfulness of schooling in general (Mucherah, 2008), Niemivirta (2004) demonstrates that learners who set high values on schooling incline toward self-promotion and improvement and far from any sense of dissatisfaction, demonstrate more

constructive behaviors in their education in that what matters to these students is learning per se (e.g. Meece & Holt, 1993).

As another motivational antecedent of academic buoyancy, social support refers to the type of assistance, which individuals receive or expect to receive from those whom come into contact with in any way (Papakonstantinou & Papadopoulos, 2010). There is ample evidence demonstrating the significance of social support in promoting compatibility, competence, and success.

Besides the significance of these variables in promoting academic buoyancy, the literature supports the existence of a cause and effect relationship between them. In this regard, several studies suggest that perceived social support enhances the students' academic buoyancy by increasing their schoolwork engagement and fostering their self-efficacy beliefs (e.g. Cheung & Sun, 2000). Research further suggests that belief in schooling value contributes to academic buoyancy and success by motivating learners to more actively engage in their schoolwork (...). Thereupon, the purpose of the current investigation is to verify the hypothesis that 'schoolwork engagement mediates the relationship between schooling value and academic buoyancy'. In other words, the study aims to explore how perceived social support and school value affect academic buoyancy, taking schoolwork engagement as a mediating variable.

### **Research questions**

The present study aims to explore the mediatory role of schoolwork engagement in the relationship between schooling value and academic buoyancy. Therefore, the present study attempts to answer the following questions:

- Is it possible to predict students' academic buoyancy based on social support and school value?
- Is it possible to predict students' schoolwork engagement according to social support and school value?
- Can schoolwork engagement have mediate the relationship between social support and school value?

### **Method**

This is a non-experimental research with correlational design.

### **Participants and procedure**

The statistical population in the study included all the male and female students studying in grade two of a high school in Islamshahar county. Of this population, a sample of 385 students (187 females and 171 males) was selected randomly using cluster sampling technique. The clustering was made according to the students' school, major, and class. The instruments employed to collect data included perceived social support scale (SSS; Vaux, Philips, Holly, Thomson, Williams & Stewart, 1986), school value questionnaire (SVS; Tuominen-Soini, Salmela-Aro & Niemivirta, 2012), schoolwork engagement questionnaire (SEQ; Salmela-Aro & Upadyaya, 2012) and academic buoyancy questionnaire (ABQ; Dehghanizadeh & Hoseinchari, 1391). All the three tools enjoyed appropriate levels of validity and reliability.

### **Results**

Analysis of the information using path analysis (PA) showed that the social support and school value directly predict academic buoyancy. Moreover, schoolwork engagement was found both to have a direct effect on academic buoyancy and to play a mediatory role between, social support and school value in affecting academic buoyancy.

### **Discussion**

The findings of the study emphasize the direct and indirect effects of social support and school value on the students' academic buoyancy. Not only does schoolwork engagement have a direct effect on academic buoyancy, but it also acts as a mediatory variable between social support and school value in affecting academic buoyancy. Social support and school value both cause and increase schoolwork engagement and thereby enhance the students' confidence to overcome challenges and this correspondingly contributes to their success and enhanced academic buoyancy. The role of schoolwork engagement, on the other hand, in predicting academic buoyancy and success could be explained taking into account that students who actively engage in their schoolwork devote high levels of energy and attention to the tasks they perform and remain patient in the face of challenges until they reach success.

**Key words:** Social support, School value, Schoolwork engagement, Academic buoyancy

---

<sup>1</sup> PhD Candidate in Educational Psychology, Ahvaz Shahid Chamran University, Iran. Email: m65\_m80@yahoo.com (corresponding author)

<sup>2</sup> Assistant Professor of Educational Psychology, Ahvaz Shahid Chamran University, Iran.

<sup>3</sup> PhD Candidate in Educational Psychology, Ahvaz Shahid Chamran University, Iran.

<sup>4</sup> PhD Candidate in Educational Psychology, Ahvaz Shahid Chamran University, Iran.