

نقش واسطه‌ای عزت‌نفس در رابطه بین سرمایه اجتماعی و

امید تحصیلی دانشجویان نخبه ورزشی

علی جلیلی شیشیوان*

فریبرز درتاج**

اسماعیل سعدی‌پور***

نورعلی فرخی****

چکیده

هدف این پژوهش بررسی نقش واسطه‌گری عزت‌نفس در رابطه بین سرمایه اجتماعی و امید تحصیلی دانشجویان نخبه ورزشی است. بدین منظور از روش تحلیل معادلات ساختاری استفاده شده است. جامعه آماری پژوهش دانشجویان نخبه ورزشی محصل است که در المپیادهای ورزشی دانشجویی کشور طی چهار سال اخیر (از ۱۳۹۱ تا ۱۳۹۵) موفق به دریافت مدال شده‌اند. با روش نمونه‌گیری طبقه‌ای متناسب ۳۴۹ ورزشکار نخبه از این جامعه انتخاب شدند. برای سنجش متغیرها از پرسشنامه سرمایه اجتماعی مبارکی (۱۳۸۴)، عزت‌نفس روزنبرگ (۱۹۶۵) و مقیاس امید تحصیلی سهرابی و سامانی (۲۰۱۱) استفاده شده است. تجزیه و تحلیل آماری داده‌ها به کمک نرم‌افزار آماری ایموس صورت گرفته است. نتایج نشان داد که از بین مؤلفه‌های سرمایه اجتماعی، مؤلفه‌های مشارکت اجتماعی، حمایت اجتماعی و انسجام اجتماعی به‌طور مستقیم منجر به افزایش امید تحصیلی می‌شوند. در بررسی آثار غیرمستقیم نیز مشخص شد که دو مؤلفه حمایت اجتماعی و روابط متقابل از طریق افزایش عزت‌نفس منجر به بالا رفتن امید تحصیلی می‌شوند. با محاسبه شاخص‌های برازش مشخص شد که مدل پژوهش تطابق مناسبی با داده‌ها دارد. سرانجام، این نتایج در پرتو پیشینه به بحث گذاشته شده است و تلویحات نظری و کاربردی یافته‌ها ارائه شده است.

واژه‌های کلیدی: امید تحصیلی، سرمایه اجتماعی، عزت‌نفس، ورزشکاران نخبه

این مقاله برگرفته از رساله دکتری رشته روان‌شناسی تربیتی دانشگاه علامه طباطبائی است.

* دانش‌آموخته دکتری روان‌شناسی تربیتی، دانشگاه علامه طباطبائی و عضو هیئت علمی دانشگاه پیام نور

** استاد گروه روان‌شناسی تربیتی، دانشگاه علامه طباطبائی، (نویسنده مسئول)،

پست الکترونیک: f_dortaj@yahoo.com

*** دانشیار گروه روان‌شناسی تربیتی، دانشگاه علامه طباطبائی

**** دانشیار گروه سنجش و اندازه‌گیری، دانشگاه علامه طباطبائی

مقدمه

تفاوت‌های فردی و گروهی از مهم‌ترین موضوعاتی است که روان‌شناسان تربیتی همواره برای بهبود عملکرد تحصیلی و موفقیت فراگیران به آن توجه داشته‌اند. در این بین، دانشجویان نخبه ورزشی از جمله افراد یا گروه‌هایی‌اند که ویژگی‌های متمایزی در مقایسه با سایر گروه‌های فراگیر دارند. این گروه از فراگیران با چالش‌های متعددی مواجه‌اند. دانشجویان ورزشکاری که به قصد قهرمانی در مسابقات شرکت می‌کنند، قطعاً بخشی از زمان تحصیل خود را به دلیل کسب آمادگی، انجام تمرینات، حضور در اردوها و شرکت در رقابت‌ها از دست می‌دهند. همچنین، افزون بر انتظاراتی که مربیان، باشگاه‌ها و خانواده‌ها از این افراد دارند، برآوردن انتظاراتی که دانشگاه از این قشر دارد، همیشه ممکن نیست؛ یعنی به دلیل حجم انتظارات و کثرت برنامه‌های غیردرسی، ممکن است این دانشجویان با چالش‌های دشواری در زمینه تحصیل نیز روبه‌رو باشند. در تأیید این موضوع شواهدی در دست است (براد^۱، ۲۰۰۴؛ آریس^۲، ۲۰۰۴) که نشان داده‌اند سطح پیشرفت تحصیلی قهرمانان ورزشی پایین است. هرچند شواهدی نیز وجود دارد (کانتوما، تاملین، دماکاکوس، ایبلینگ و تانیلا^۳، ۲۰۰۹) که نقطه مقابل یافته اخیر است. چنین یافته‌های متناقضی این پرسش را برمی‌انگیزاند که چه عواملی می‌تواند چنین تفاوت‌هایی را توجیه کند؟ شاید پاسخ این پرسش را بتوان در ماهیت ورزش به‌عنوان نهاد اجتماعی جست‌وجو کرد.

نهاد ورزش به‌عنوان پدیده‌ای اجتماعی و فرهنگی این قابلیت را دارد که افراد را در شبکه‌ای با روابط اجتماعی پیچیده به تعامل و کنش متقابل وادارد و عرصه ظهور رفتارها، نگرش‌ها، ارزش‌ها و بازنمایی‌های خاص و مهمی شود (فتحی، ۱۳۸۸) که موجب انگیزش، الهام‌بخشی و ایجاد روحیه اجتماعی در جامعه می‌شوند (تونتز^۴،

-
1. Brad
 2. Aris
 3. Kantomaa, Tammelin, Demakakos, Ebeling & Taanila
 4. Tonts

۲۰۰۵). از دیگر کارکردهای مهم ورزش کمک به رشد و تحول روانی - اجتماعی افراد جامعه، تحکیم معاشرت جمعی و تسهیل دستیابی به رشد مسئولیت اجتماعی و فردی است. بدین نحو که ورزش می‌تواند وسیله‌ای برای ایجاد روابط دوستانه و ارتباطات اجتماعی جدید به‌ویژه بین طبقات مختلف از لحاظ مذهب و قومیت باشد. این ویژگی‌ها که یادآور مفهوم سرمایه اجتماعی^۱ است، این موضوع را به ذهن متبادر می‌کند که نهاد ورزش در شکل‌گیری و حفظ سرمایه اجتماعی می‌تواند کارکرد داشته باشد، چراکه ورزش دارای منابع خاصی است که می‌تواند با شیوه‌های گوناگون سرمایه‌هایی را در دسترس ورزشکاران قرار دهد که برای آنان پاداش‌دهنده است (رحمتی، ۱۳۸۱). در تأیید این موضوع، نتایج تحقیق رحمانی فیروزجاه، شارع‌پور و رضایی‌پاشا (۱۳۹۰) نشان داد که میزان سرمایه اجتماعی دانشجویان ورزشکار در مقایسه با دانشجویان غیر ورزشکار بیش‌تر است. دیگر بررسی‌های متمرکز بر تأثیرات ورزش نشان داده‌اند که شرکت در فعالیت‌های ورزشی افراد را از نظر فضایی و مکانی به هم نزدیک می‌کند و راه‌ها و فرصت‌های بسیاری را برای مهارت در اجتماع فراهم می‌آورد (امیرنژاد، رضوی، منانی، ۱۳۸۷)؛ اما سرمایه اجتماعی چیست و چه کارکردی برای ورزشکاران نخبه می‌تواند داشته باشد؟

بورديو^۲ (۱۹۸۶ نقل از روحانی، ۱۳۹۰)، از پیشگامان طرح نظریه سرمایه اجتماعی، این مفهوم را به‌عنوان مجموعه‌ای از منابع واقعی یا بالقوه تعریف می‌کند که در روابط میان بازیگران یا عاملان اجتماعی آشنایی متقابل در یک گروه جای گرفته است. سرمایه اجتماعی ذخیره‌ای از حس اعتماد، همکاری و مشارکت در بین افراد گروه یا جامعه است که همانند یک نیروی ارتباطی مؤثر اجتماعی اعضای گروه یا اجتماع را به هم متصل می‌کند و درعین حال نظیر یک مایع اجتماعی مبادلات میان آن‌ها را سریع، راحت و کم‌هزینه می‌کند (بولینو، ترنلی، بلودگود^۳، ۲۰۰۲). علاوه بر این، سرمایه اجتماعی

-
1. social capital
 2. Bourdiea
 3. Bolino, Turnley & Bloodgood

عمدتاً با توجه به شاخص‌ها و مؤلفه‌هایش تعریف می‌شود. به‌طور خلاصه می‌توان این مفهوم را متشکل از مؤلفه‌هایی نظیر مشارکت در اجتماعات محلی، کنش‌گرایی در موقعیت‌های اجتماعی، احساس اعتماد و امنیت، پیوندها یا تعلقات خانوادگی، همسایگی، کاری و دولتی و دریافت اشکال متعدد حمایت دانست (شریفیان ثانی و ملکی سعیدآبادی، ۱۳۸۵). همچنین، این مفهوم به شبکه‌ها، هنجارها و ادراکاتی اشاره دارد که فعالیت‌های همکارانه در درون و بین گروه‌های افراد را تسهیل می‌کند (هلائیول، ۲۰۰۱). از نظر کلمن^۲ (۱۹۸۸) نیز ایده بنیادی نهفته در پشت سرمایه اجتماعی این است که فرد می‌تواند از طریق انباشتن روابط با دیگر افراد ارزش‌هایی را به‌دست آورد. به عبارتی، وقتی که افراد به‌هنگام نیاز دسترسی بیش‌تری به منابع حمایتی داشته باشند گفته می‌شود که این افراد سرمایه اجتماعی بیش‌تر و در نتیجه شانس بیش‌تری برای دستیابی به اهداف خود دارند (پاکستون^۳، ۱۹۹۹؛ یانگ و فارن^۴، ۲۰۰۹). همان‌طور که گفته شد، یکی از کارکردهای مهم سرمایه اجتماعی بالا بردن سطح انگیزش و کمک به افراد برای دستیابی به اهدافشان است. به‌خصوص، سرمایه اجتماعی می‌تواند کارکردهای متعددی برای فراگیران و به‌ویژه دانشجویان نخبه ورزشی داشته باشد. در این خصوص ون امریک، جواهر، اسکرورز و دی‌کویپر^۵ (۲۰۱۰) تصریح می‌کنند که نظریه سرمایه اجتماعی راهی برای درک رابطه بین شاخص‌های سرمایه اجتماعی و رفتارهای یادگیری تیمی فراهم می‌کند. افزون بر این، شواهد متعدد (قمری، ۱۳۹۲؛ امین بیدختی؛ جعفری، نوروزی، ۱۳۹۳؛ غفاری و خانی، ۱۳۹۲) نیز نقش مثبت بهره‌مندی از سرمایه اجتماعی بر یادگیری و عملکرد و رضایت از تحصیل را تأیید کرده‌اند. علی‌رغم آشکار شدن این تأثیرات، هنوز روشن نیست که سرمایه اجتماعی چگونه می‌تواند به دانشجویان و به‌خصوص دانشجویان نخبه ورزشی در دستیابی به

-
1. Helliwell
 2. Coleman
 3. Paxton
 4. Yang & Farn
 5. Van Emmerik, Jawahar, Schreurs & De Cuyper

اهداف کمک کند. در این میان توجه به ظرفیت‌های روان‌شناختی افرادی که در رسیدن به هدف موفق می‌شوند، می‌تواند راهگشا باشد. امید یکی از مهم‌ترین این ویژگی‌هاست. در منابع علمی، امید به معنای انتظار فرد برای موفقیت در دستیابی به هدف است (داولینگ و ریکوود^۱، ۲۰۱۶). اسنایدر^۲، (۱۹۹۲ نقل از راند^۳، ۲۰۰۹؛ ریگو، سوسا، مارکوس و کانه‌ا،^۴ ۲۰۱۴) امید را ساختاری شناختی - انگیزشی می‌دانند که از تعامل سه مؤلفه اصلی «هدف»،^۵ «عاملیت»^۶ و «گذرگاه»^۷ تشکیل شده است. امید عبارت است از ظرفیت ادراک شده برای تولید گذرگاه‌ها یا مسیرهایی به سمت اهداف مطلوب و همچنین انگیزه ادراک شده برای حرکت در این گذرگاه‌ها (اسنایدر، راند، سیگمون^۸، ۲۰۰۲). امروزه نقش امید در ارتباط با حوزه‌های خاص زندگی نظیر روابط اجتماعی و خانوادگی، تحصیل، کار، ورزش و اوقات فراغت هر چه بیش‌تر در حال نمایان شدن است. اهمیت امید برای فعالیت‌های تحصیلی تا آنجاست که صاحب‌نظرانی چون اسنایدر (اسنایدر و همکاران، ۲۰۰۲) و پکران^۹ (۲۰۰۰) مفهومی به نام امید تحصیلی را مطرح کرده‌اند. امید تحصیلی نوعی باور یا انتظار تحصیلی است؛ باوری که به واسطه آن فرد انتظار دارد که در تحصیل خود به نتایج مثبتی دست یابد (لوی، ایناف، زیف، راسکایند، مارگالیت^{۱۰}، ۲۰۱۳). در این خصوص، شواهد پژوهشی (بوریس و سوری^{۱۱}، ۲۰۱۲؛ فلدمن و کوباتا^{۱۲}، ۲۰۱۵) تأثیر منحصر به فرد امید را در بهبود عملکرد تحصیلی و افزایش موفقیت‌های فراگیران تأیید کرده‌اند. همچنین، مشخص شده است

-
1. Dowling & Rickwood
 2. Snyder
 3. Rand
 4. Rego, Sousa, Marques & Cunha
 5. goal
 6. agency
 7. pathways
 8. Rand & Sigmon
 9. Pekrun
 10. Levi, Einav, Ziv, Raskind & Margalit
 11. Burić & Sorić
 12. Feldman & Kubota

که یادگیرندگان امیدوار سازگاری تحصیلی بهتر (گیلمن، دولی، فلورل^۱، ۲۰۰۶؛ میکائیلی منبع، فتحی، شهودی، زندی، ۱۳۹۴)، رضایت از تحصیل و محیط آموزشی بیش‌تر (هکسدال و هوبنر^۲، ۲۰۰۷؛ موسوی و هومن، ۱۳۹۲)، یادگیری خودنظم‌بخش (پاپانتونیو، مورایتو، کاتسادیما، دایانو^۳، ۲۰۱۰) و درگیری تحصیلی سطح بالاتری (آدلانو^۴، ۲۰۰۸) دارند.

ردپای تأثیر سرمایه اجتماعی در شکل‌گیری امید را می‌توان هم در مبانی نظری و هم در شواهد پژوهشی جست‌وجو کرد. از نظر اسنایدر (۲۰۰۰) محیط خانه مهم‌ترین عامل دخیل در رشد امید فرد است. او این عامل را به‌صورت تعاملات فامیلی، روابط و تجربیات فرد در محیط خانه توصیف می‌کند. فرض اسنایدر (۲۰۰۰) این است که محیط خانه تحت تأثیر روابط و تعاملات خانوادگی، به‌ویژه حضور یا عدم حضور دلبستگی مثبت کودک - مراقب و همچنین رویدادهای استرس‌زای زندگی است (بلیک و نورتون^۵، ۲۰۱۴). امید تحت تأثیر محیط خانه و سپس در سال‌های بعد از طریق تجارب اجتماعی و دیگر تجارب یادگیری به‌ویژه سرمشق‌گیری^۶ از اطرافیان مهم تقویت می‌شود (اسنایدر، ۲۰۰۰). هماهنگ با نظریه اسنایدر، تحقیقات موجود بر پیشایندهای اجتماعی شکل‌گیری امید پرداخته‌اند. برای نمونه پژوهشگران نقش تعاملات سالم و روابط دلبستگی ایمن (شوری، اسنایدر، راند، هوکمایر، فلدمن^۷، ۲۰۰۲؛ آل - یاگون^۸، ۲۰۰۷؛ لاوی و لیتمن - اوادیا^۹، ۲۰۱۱) در دستیابی به مؤلفه‌های تشکیل‌دهنده امید (تفکر عاملیتی و گذرگاه) را تأیید کرده‌اند. پیشینه پژوهشی موجود نیز نقش سرمایه اجتماعی و یا برخی شاخص‌های آن (اعتماد، مشارکت، انسجام،

-
1. Gilman, Dooley, & Florell
 2. Hexdall & Huebner
 3. Papantoniou, Moraitou, Katsadima & Dinou
 4. Adelabu
 5. Blake & Norton
 6. role model
 7. Shorey, Snyder, Rand, Hockemeyer & Feldman
 8. Al-Yagon
 9. Lavy & Littman-Ovadia

حمایت اجتماعی) در افزایش امید و یا امید به زندگی^۱ را که یکی از نمودهای عینی امید است، تأیید می‌کند. برای نمونه نتایج تحقیق علی‌زاده اقدم (۱۳۹۱) مشخص کرد که اعتماد اجتماعی و انسجام امید را به‌گونه‌ای مثبت در دانشجویان پیش‌بینی می‌کنند. کنلی، اُسنا و گراوی^۲ (۲۰۰۳) نیز در سطح بین‌المللی نشان دادند که سه شاخص سرمایه اجتماعی (اعتماد، عضویت گروهی و کار بدون دستمزد) رابطه مثبتی با امید به زندگی دارند. مطالعات بسیاری (ایستویس، اسکولونو، ماهات، یارچسکیو، اسکولونو^۳، ۲۰۱۳؛ وینبرگ، بسر، زیگلر - هیل، نریا^۴، ۲۰۱۶) نیز رابطه مثبت بین حمایت اجتماعی یا دسترسی به یک شبکه حمایتی اجتماعی و امید را تأیید کرده‌اند. اثر سرمایه اجتماعی بر امید نیز در قالب سازه سرمایه روان‌شناختی تأیید شده است (نگاه کنید به: تحقیقات کوپر^۵، ۲۰۰۵؛ رومرو و کورتیردس^۶، ۲۰۰۶).

اگرچه پیشینه موجود بیانگر این است که امید متأثر از سرمایه اجتماعی است، اما درباره مکانیزم روان‌شناختی زیربنای رابطه بین سرمایه اجتماعی و امید اطلاعات کمی در دسترس است. هرچند برخی پیشنهادها در این خصوص ارائه شده است (گیسون^۷، ۱۹۹۹)، اما معدودی از تحقیقات به این سؤال کلیدی توجه ویژه‌ای نشان داده‌اند. یک میانجی احتمالی و بسیار مهم رابطه بین سرمایه اجتماعی و امید، عزت‌نفس است. عزت‌نفس به حس کلی فرد نسبت به قدر و ارزش خود اشاره دارد (روزنبرگ^۸، ۱۹۸۹). در این رابطه پژوهش‌ها نشان داده‌اند که سرمایه اجتماعی یک عامل حفاظت‌کننده قدرتمند برای حفظ عزت‌نفس است (استنفیلد، الیسون، کمپی^۹، ۲۰۰۸؛ کاظمی،

-
1. Life expectancy
 2. Kennelly, O'Shea & Garvey
 3. Esteves, Scoloveno, Mahat, Yarcheski, & Scoloveno
 4. Weinberg, Besser, Zeigler-Hill & Neria
 5. Cooper
 6. Romero, & Cruthirds
 7. Gibson
 8. Rosenberg
 9. Steinfield, Ellison & Lampe

کمالیان، غلامی، ۱۳۹۰). برخی محققان (تیان، لئو، هوآنگ، هوبنر، ۲۰۱۳؛ حیدری، ۱۳۹۴) نیز دریافتند که عزت‌نفس می‌تواند رابطه بین سرمایه اجتماعی و یا برخی شاخص‌های سرمایه اجتماعی (نظیر حمایت اجتماعی) با سلامت روان یا بهزیستی روان‌شناختی را میانجی‌گری کند. از طرفی، محققان همچنین نشان داده‌اند که امید از عزت‌نفس ناشی می‌شود (مک‌گی، ویلیامز و نادا - راجا، ۲۰۰۱؛ ایستویس و همکاران، ۲۰۱۳).

در مجموع با توجه به نظریه‌ها و شواهدی که تاکنون مرور شد این مسئله مطرح می‌شود که آیا سرمایه‌های اجتماعی که دانشجویان نخبه ورزشی در اختیار دارند، می‌تواند منجر به پیامدهای تحصیلی مثبت مرتبط با سلامت روان‌شناختی نظیر عزت‌نفس و امید تحصیلی برای این افراد شود؟ برخی یافته‌های پژوهشی که در سال‌های اخیر به دست آمده، چشم‌انداز روشن‌تری را برای بررسی چنین مسئله‌ای پیش‌رو قرار می‌دهد. برای نمونه محمدی، محمدی و محمدی (۱۳۹۳) در پژوهشی که روی دانشجویان ورزشکار شرکت‌کننده در المپیاد ورزشی دانشجویی انجام دادند، دریافتند که بین سرمایه اجتماعی و سبک زندگی سلامت‌محور دانشجویان رابطه‌ای مثبت و معنی‌دار وجود دارد. به بیان دیگر، افزایش سرمایه اجتماعی ورزشکاران با سبک زندگی سالم‌تر همراه است؛ بنابراین، با توجه به مرور پیشینه پژوهشی و عواملی که برای امیدواری تحصیلی برشمرده شد، مسئله اصلی پیش‌روی تحقیق حاضر این است که آیا می‌توان یک مدل علی برای تبیین امید تحصیلی دانشجویان نخبه ورزشی ارائه کرد که در چارچوب آن امید از طریق شاخص‌های سرمایه اجتماعی و میانجی‌گری عزت‌نفس تبیین شود. بر این اساس در مدل مذکور فرضیه زیر به محک آزمون گذاشته می‌شود:

۱. سرمایه اجتماعی اثر مستقیم مثبت بر امید تحصیلی دانشجویان ورزشکار نخبه دارد.
۲. سرمایه اجتماعی اثر مستقیم مثبت بر عزت‌نفس دانشجویان ورزشکار نخبه دارد.

1. Tian, Liu, Huang, & Huebner
2. McGee, Williams, & Nada-Raja

۳. عزت نفس اثر مستقیم مثبت بر امید تحصیلی دانشجویان ورزشکار نخبه دارد.
۴. سرمایه اجتماعی با واسطه‌گری عزت نفس اثر غیرمستقیم بر امید تحصیلی دانشجویان ورزشکار نخبه دارد.

روش

طرح این پژوهش از نوع طرح‌های همبستگی است که با روش تحلیل معادلات ساختاری صورت گرفته است.

جامعه آماری پژوهش مشتمل بر کلیه دانشجویان نخبه ورزشی محصل است که طی چهار سال اخیر در المپیادهای ورزشی دانشجویی کشور شرکت کرده‌اند و در رقابت‌های المپیاد مدال (رتبه یک تا سه) کسب کرده‌اند. بر اساس آمار اخذ شده از مسئولان وزارت علوم تحقیقات و فناوری، جامعه آماری مذکور حدود ۲۶۰۰ نفر (۱۴۴۸ دانشجوی پسر و ۱۱۵۲ دانشجوی دختر) است. از این جامعه با استفاده از فرمول کوکران و با بهره‌گیری از روش نمونه‌گیری طبقه‌ای^۱ متناسب تعداد ۳۴۹ نفر (۱۲۱ ورزشکار دختر و ۲۲۸ ورزشکار پسر) انتخاب شد. دامنه سنی افراد نمونه نیز بین ۲۰ تا ۲۶ سال است.

برای اندازه‌گیری متغیرها از ۳ پرسشنامه استفاده شده است:

۱. پرسشنامه سرمایه اجتماعی: مبارکی (۱۳۸۴) این پرسشنامه را تهیه کرده است؛ پرسشنامه‌ای با ۴۶ گویه که پنج مؤلفه سرمایه اجتماعی (مشارکت اجتماعی، اعتماد اجتماعی، حمایت اجتماعی، روابط متقابل با دیگران و انسجام اجتماعی) را موردسنجش قرار می‌دهد. پاسخگویی به سؤالات این پرسشنامه بر اساس طیف لیکرت پنج‌درجه‌ای (از یک برای اصلاً تا همیشه) است. مبارکی (۱۳۸۴) اعتبار، صوری و محتوایی این ابزار را با اخذ نظر متخصصان جامعه‌شناسی احراز کرده است. محقق مذکور، پایایی این ابزار را نیز با استفاده از محاسبه ضریب آلفای کرونباخ احراز کرد.

1. stratified sampling

این ضرایب برای مؤلفه اعتماد اجتماعی، ۰/۷۷؛ مؤلفه مشارکت اجتماعی، ۰/۷۷؛ مؤلفه حمایت اجتماعی، ۰/۷۵؛ مؤلفه روابط متقابل، ۰/۶۸ و مؤلفه انسجام اجتماعی، ۰/۸۰ به دست آمد. همچنین، کریمی مزیدی، زارعی، قادری، حبیب‌پور و علی‌پور (۱۳۹۱) ضریب آلفای کرونباخ را برای کل پرسشنامه سرمایه اجتماعی برابر با ۰/۸۸ به دست آوردند.

در پژوهش حاضر با استفاده از روش تحلیل عاملی تأییدی^۱، روایی سازه‌ای این پرسشنامه بررسی شد. به همین منظور، مدل نظری ۵ عاملی مدنظر مبارکی (۱۳۸۴) به آزمون گذاشته شد. نتایج این تحلیل بیانگر تأیید ساختار عاملی اصلی پرسشنامه بود. هرچند برخی گویه‌ها با این ساختار همخوانی نداشت و به دلیل بار عاملی ضعیف و بر هم زدن ساختار عاملی پرسشنامه، حذف شدند. بار عاملی نهایی برای گویه‌های پرسشنامه نیز بین ۰/۳۸ تا ۰/۷۰ در نوسان بود. افزون بر این، میزان برازش مدل نظری پرسشنامه سرمایه اجتماعی نیز مطلوب بود که نتایج آن در جدول ۱ ارائه شده است.

جدول ۱. شاخص‌های برازش مدل تأییدی پرسشنامه سرمایه اجتماعی

شاخص‌ها	χ^2 /d.f	χ^2	GFI	AGFI	CFI	IFI	RMSEA
مقادیر	۲/۸۹	۱۲۳/۶۷	۰/۹۴	۰/۹۰	۰/۹۱	۰/۹۲	۰/۰۷

در ادامه با استفاده از ضریب آلفای کرونباخ، پایایی پرسشنامه سرمایه اجتماعی محاسبه شده است که ضرایب به دست آمده برای مؤلفه‌های اعتماد اجتماعی، مشارکت اجتماعی، حمایت اجتماعی، روابط متقابل با دیگران و انسجام اجتماعی به ترتیب برابر با ۰/۶۸؛ ۰/۷۰؛ ۰/۷۸؛ ۰/۷۴؛ و ۰/۶۷ است که بیانگر پایایی قابل قبول پرسشنامه سرمایه اجتماعی است.

۲. **مقیاس عزت نفس روزنبرگ^۲ (RSES):** این مقیاس یکی از پرکاربردترین ابزارهای سنجش عزت نفس است که روزنبرگ در ۱۹۶۵ ساخته است و همچنان نزد محققان و

1. Confirmatory Factor Analysis (CFA)

2. Rosenberg Self-Esteem Scale

متخصصان ابزاری کاربردی و مفید شناخته شده است. این پرسشنامه ۱۰ گویه دارد که احساس‌های کلی افراد در زمینه ارزش و پذیرش خود را موردسنجش قرار می‌دهد. نیمی از گویه‌های این مقیاس دارای واژه‌پردازی مثبت و نیمه دیگر آن دارای واژه‌پردازی منفی یا معکوس است. این پرسشنامه به صورت مقیاس لیکرت چهارگزینه‌ای از کاملاً مخالف تا کاملاً موافق از یک تا چهار نمره گذاری شده است. کمترین و بیشترین نمره کسب شده در آن به ترتیب ۱۰ و ۴۰ است. در طی سال‌های سپری شده از ساخت این ابزار، محققان زیادی تلاش کرده‌اند تا شواهدی مبنی بر ویژگی‌های روان‌سنجی مطلوب این مقیاس در جوامع گوناگون ارائه کنند. برای مثال راستیکاس، هابلی و زامبو (۲۰۰۴) با بررسی مقیاس عزت نفس روزنبرگ در سه کشور کانادا، ایالات متحده و نیوزلند، یک ساختار تک عاملی را برای آن شناسایی کردند. گانا، آلفیلیپ و بیلی (۲۰۰۵) در فرانسه و زیمپریچ، پرن و هورنانگ (۲۰۰۵) در سوئیس به نتایج مشابهی دست یافتند و علاوه بر این، روایی واگرا و همگرایی این مقیاس را نیز احراز کردند. با وجود این، شواهد زیادی نیز مبنی بر دو عاملی بودن ساختار این مقیاس ارائه شده است (برای مرور مراجعه شود به گرینبرگر، چن، دمیتریوا و فراگیا، ۲۰۰۳). این پژوهشگران پایایی مقیاس عزت نفس عمومی را مطلوب گزارش کردند. راستیکاس و همکاران (۲۰۰۴) ضرایب آلفای کرونباخ را در جمعیت دانشجویان آمریکایی ۰/۸۷، کانادایی ۰/۸۶ و نیوزلندی ۰/۸۳ گزارش کردند. گرینبرگر و همکاران (۲۰۰۳) با استفاده از روش بازآزمایی و در فاصله‌های زمانی دو هفته، پنج ماه و یک سال، به ترتیب ضریب پایایی آن را ۰/۸۴، ۰/۶۷ و ۰/۶۲ گزارش کردند. در ایران نیز چندین پژوهش، مشخصاً بر بررسی روایی و پایایی مقیاس عزت نفس متمرکز شده‌اند. برای نمونه، محمدی (۱۳۸۴) یک ساختار تک عاملی را برای این مقیاس شناسایی کرد. برخی پژوهش‌ها نیز (نظیر رجبی و بهلول، ۱۳۸۶؛ رجبی و کارجو کسمایی، ۱۳۹۰؛ بشلیده، یوسفی، حقیقی و بهروزی، ۱۳۹۱) به طور همزمان هم یک ساختار تک عاملی و هم یک ساختار دو عاملی را برای این مقیاس معرفی کردند. افزون بر این، محمدی (۱۳۸۳)

با استفاده از روش همگرا و واگرا، همبستگی مقیاس عزت‌نفس روزنبرگ را با مقیاس عزت‌نفس کوپر اسمیت ۰/۶۱ و با افسردگی و اضطراب به ترتیب ۰/۵۴- و ۰/۴۳- نشان داد. محمدی (۱۳۸۴) ضرایب آلفای کرونباخ و دو نیمه‌سازی مقیاس عزت‌نفس روزنبرگ را روی دانشجویان دانشگاه شیراز ۰/۶۹ و ۰/۶۸ و ضرایب بازآزمایی مقیاس فوق را با فاصله یک هفته ۰/۷۷، دو هفته ۰/۷۳ و سه هفته ۰/۷۸ گزارش کرد. رجبی و بهلول (۱۳۸۶) نیز آلفای کرونباخ را برابر با ۰/۸۴ به دست آوردند. در پژوهش بشلیده و همکاران (۱۳۹۱) نیز ضریب آلفا برای کل پرسشنامه برابر با ۰/۸۷ به دست آمد.

در پژوهش حاضر، جهت احراز روایی پرسشنامه عزت‌نفس روزنبرگ، بررسی مدل تک عاملی عزت‌نفس عمومی در دستور کار قرار گرفت. به همین منظور از آزمون تحلیل عاملی تأییدی استفاده شده است. نتایج، دلالت بر تأیید این مدل دارد. آن‌چنان‌که دامنه بار عاملی احراز شده بین ۰/۵۱ تا ۰/۷۷ قرار گرفت. علاوه بر این، همان‌طور که در جدول ۲ ملاحظه می‌شود، شواهد به دست آمده دلالت بر تطابق یا برازندگی مطلوب مدل با داده‌ها دارد.

جدول ۲. شاخص‌های برازش مدل تأییدی مقیاس عزت‌نفس

شاخص‌ها	χ^2	$\chi^2/d.f$	GFI	AGFI	CFI	IFI	RMSEA
مقادیر	۵۶/۳۸	۱/۷۶	۰/۹۷	۰/۹۳	۰/۹۷	۰/۹۸	۰/۰۵

افزون بر این، با استفاده از روش دو نیمه‌سازی و محاسبه ضریب آلفای کرونباخ، پایایی پرسشنامه نیز برابر با ۰/۷۹ به دست آمد که حاکی از پایایی قابل قبول پرسشنامه عزت‌نفس است.

۳. **مقیاس امید تحصیلی**^۱: سهرابی و سامانی (۲۰۱۱) بر مبنای نظریه امید اسنایدر و پرسشنامه امید شوری و اسنایدر^۲، مقیاس امید تحصیلی را تهیه و با جامعه ایرانی انطباق

1. Academic Hope Scale (Persian form)

2. Shoery & Snyder

دادند. این مقیاس شامل نه گویه است که بر مبنای طیف درجه‌بندی لیکرت هشت نقطه‌ای (از یک برای کاملاً غلط تا هشت برای کاملاً درست) نمره‌گذاری می‌شود. این مقیاس، دو مؤلفه عاملیت و گذرگاه‌ها را موردسنجش قرار می‌دهد. شوری و اسنایدر (۲۰۰۴) روایی همزمان و همچنین پایایی آلفای کرونباخ ابزار اصلی را که این ابزار با آن مطابقت محتوایی بالایی دارد، مطلوب گزارش کردند. در ایران نیز سهرابی و سامانی (۲۰۱۱) با استفاده از روش تحلیل عاملی، ساختار عاملی این ابزار را استخراج کردند. همچنین، با محاسبه همبستگی مقیاس امید با ابزارهای نزدیک به آن، روایی همزمان آن احراز شد. افزون بر این، در مطالعه یادشده، آلفای کرونباخ بالاتر از ۰/۷۰ برای هر دو بُعد بیانگر پایایی مطلوب ابزار بود.

در پژوهش حاضر با استفاده از روش تحلیل عاملی تأییدی و محاسبه ضریب آلفای کرونباخ، ویژگی‌های روان‌سنجی مقیاس امید تحصیلی بررسی شده است. نتایج تحلیل عاملی، تأییدکننده دو عامل گذرگاه و عاملیت برای این پرسشنامه است. دامنه بار عاملی گویه‌های عامل گذرگاه بین ۰/۶۳ تا ۰/۷۲ و گویه‌های عامل عاملیت بین ۰/۶۳ تا ۰/۷۳ قرار دارد. میزان تطابق مدل نظری مقیاس امید تحصیلی با داده‌ها نیز محاسبه شده است. به‌نحوی که در جدول ۳ ملاحظه می‌شود، نتایج بیانگر برازش مطلوب این مدل است.

جدول ۳. شاخص‌های برازش مدل تأیید مقیاس امید تحصیلی

شاخص‌ها	$\chi^2/d.f$	χ^2	GFI	AGFI	CFI	IFI	RMSEA
مقادیر	۱/۳۹	۳۶/۲۶۷	۰/۹۸	۰/۹۶	۰/۹۹	۰/۹۹	۰/۰۳

برای بررسی میزان پایایی مقیاس امید تحصیلی از روش آلفای کرونباخ استفاده شده است، نتایج بیانگر آن است که ضریب آلفای به‌دست‌آمده برای ابعاد گذرگاه و عاملیت به ترتیب برابر با ۰/۷۸ و ۰/۸۱ و برای کل مقیاس برابر با ۰/۸۶ است.

یافته‌ها

برای داشتن تصویری اولیه از روابط بین متغیرهای مورد بررسی در مدل پژوهش و بررسی زمینه انجام تحلیل‌های بعدی، با استفاده از آزمون همبستگی پیرسون، همبستگی‌های دو متغیری محاسبه شده است که نتایج آن در جدول ۴ آمده است.

جدول ۴. ماتریس همبستگی صفر مرتبه متغیرهای پژوهش

متغیرها	M	SD	۱	۲	۳	۴	۵	۶	۷
۱. اعتماد اجتماعی	۳۵/۷۳	۲/۳۹	—						
۲. مشارکت اجتماعی	۳۲/۷۴	۲/۲۸	۰/۳۷**	—					
۳. حمایت اجتماعی	۳۵/۹۶	۲/۷۳	۰/۳۴**	۰/۲۵**	—				
۴. روابط متقابل	۳۲/۷۲	۲/۲۳	۰/۳۸**	۰/۲۸**	۰/۳۲**	—			
۵. انسجام اجتماعی	۲۸/۶۲	۲/۱۱	۰/۲۲**	۰/۲۷**	۰/۱۸**	۰/۱۹**	—		
۶. عزت نفس	۳۹/۱۵	۲/۷۲	۰/۱۸**	۰/۱۲*	۰/۲۰**	۰/۲۳**	۰/۱۶**	—	
۷. گذرگاه	۱۴/۷۴	۲/۶۵	۰/۲۷**	۰/۳۰*	۰/۲۹**	۰/۱۶**	۰/۲۳**	۰/۴۳**	—
۸. عاملیت	۱۸/۲۱	۲/۶۳	۰/۱۳*	۰/۱۸**	۰/۱۵**	۰/۰۵	۰/۱۴**	۰/۳۶**	۰/۶۱**

** $P < 0/01$ * $P < 0/05$

آن‌چنان‌که در جدول ۴ مشاهده می‌شود، در بیشتر موارد روابط دومتغیری مثبت و معنی‌داری میان متغیرها برقرار است.

پیش از آزمون مدل پژوهش، مفروض‌های نرمال بودن تک‌متغیره و چندمتغیره به همراه هم‌خطی چندگانه^۱ بررسی شد. این بررسی‌ها حاکی از عدم تخطی از مفروض‌ها و آماده بودن شرایط برای آزمون فرضیه‌های مدل پژوهش بود. در ادامه برای آزمون مدل پژوهش از روش تحلیل معادلات ساختاری به کمک نسخه ۲۳ نرم‌افزار آماري AMOS استفاده شده است. جدول ۵ نتایج حاصل از بررسی اثرات مستقیم مؤلفه‌های سرمایه اجتماعی و عزت‌نفس را بر امید تحصیلی نشان می‌دهد.

1. multi-collinearity

جدول ۵. اثر مستقیم مؤلفه‌های سرمایه اجتماعی و عزت نفس بر امید تحصیلی

معنی داری	β	خطا (S.E)	B	R ²	R	پیش‌بین‌ها
۰/۱۱	۰/۰۹	۰/۰۴۲	۰/۰۷			اعتماد اجتماعی
۰/۰۰۰۱	۰/۲۰	۰/۰۴۵	۰/۱۵			مشارکت اجتماعی
۰/۰۰۸	۰/۱۵	۰/۰۳۶	۰/۱۰	۰/۳۴	۰/۰۵۹	حمایت اجتماعی
۰/۱۲	-۰/۰۹	۰/۰۴۴	-۰/۰۷			روابط متقابل
۰/۰۵	۰/۱۱	۰/۰۴۴	۰/۰۸۴			انسجام اجتماعی
۰/۰۰۰۱	۰/۴۲	۰/۰۴۲	۰/۲۷			عزت نفس

همان‌طور که در جدول ۵ ملاحظه می‌شود، از بین مؤلفه‌های پنج‌گانه سرمایه اجتماعی، به ترتیب سه مؤلفه مشارکت اجتماعی ($P < ۰/۰۰۰۱$ و $\beta = ۰/۲۰$)، حمایت اجتماعی ($P < ۰/۰۰۸$ و $\beta = ۰/۱۵$) و انسجام اجتماعی ($P < ۰/۰۰۵$ و $\beta = ۰/۱۱$) اثر مستقیم مثبت و معنی‌داری بر امید تحصیلی دارند و اثر مستقیم دو مؤلفه اعتماد اجتماعی و روابط متقابل بر امید تحصیلی معنی‌دار نبود. این نتیجه نشان می‌دهد که در دانشجویان نخبه ورزشی، افزایش مشارکت اجتماعی، حمایت اجتماعی و روابط متقابل، مستقیماً با افزایش امید در آنان همراه می‌شود. همچنین، در بررسی اثر مستقیم عزت نفس بر امید تحصیلی نیز مشخص شد که این متغیر به صورت مثبت و قوی ($P < ۰/۰۰۰۱$ و $\beta = ۰/۴۲$) می‌تواند امید تحصیلی دانشجویان ورزشکار را پیش‌بینی کند. بخش دیگری از نتایج آزمون مدل پژوهش مربوط به اثر مؤلفه‌های سرمایه اجتماعی بر متغیرهای میانجی (عزت نفس) است. در جدول ۶ نتایج حاصل از این تحلیل درج شده است.

جدول ۶. اثر مستقیم مؤلفه‌های سرمایه اجتماعی بر عزت نفس

معنی داری	β	خطا (S.E)	B	R ²	R	پیش‌بین
۰/۳۳	۰/۰۶	۰/۰۶۸	۰/۰۷			اعتماد اجتماعی
۰/۹۷	۰/۰۰۲	۰/۰۶	۰/۰۰۲			مشارکت اجتماعی
۰/۰۳	۰/۱۲	۰/۰۵۶	۰/۱۲	۰/۰۹	۰/۳۰	حمایت اجتماعی
۰/۰۰۸	۰/۱۵	۰/۰۷	۰/۱۹			روابط متقابل
۰/۰۸	۰/۰۹	۰/۰۷	۰/۱۲			انسجام اجتماعی

بر اساس نتایج مندرج در جدول ۶ آشکار شد که دو مؤلفه حمایت اجتماعی (P < ۰/۰۳ و $\beta = ۰/۱۲$) و روابط متقابل (P < ۰/۰۰۸ و $\beta = ۰/۱۵$) تنها مؤلفه‌هایی هستند که قادرند به صورت مثبت و معنی‌دار عزت نفس را پیش‌بینی کنند و سایر مؤلفه‌های سرمایه اجتماعی نمی‌توانند این متغیر را پیش‌بینی کنند. به عبارتی، افزایش کنش‌های اجتماعی نظیر روابط متقابل و حمایت اجتماعی با افزایش عزت نفس در دانشجویان نخبه ورزشی همراه است.

در ادامه، به منظور بررسی اثرات غیرمستقیم مفروض در مدل پژوهش، از تکنیک بوت استراپ^۱ برای تحلیل‌ها استفاده شده است. همچنین، با توجه به ضرایب اثرات مستقیم و غیرمستقیم، امکان محاسبه ضرایب کلی نیز فراهم شده است. در جدول ۷ خلاصه نتایج این تحلیل ارائه شده است.

جدول ۷. اثرات مستقیم، غیرمستقیم و کلی مؤلفه‌های سرمایه اجتماعی بر امید تحصیلی

اثر کل	اثر غیرمستقیم	اثر مستقیم	ابعاد محیط یادگیری
۰/۱۱۴ (۰/۱۱)	۰/۰۲۴ (۰/۱۲)	۰/۰۹ (۰/۱۱)	اعتماد اجتماعی
۰/۲۰ (۰/۰۲)	۰/۰۰۱ (۰/۹۷)	۰/۲۰ (۰/۰۰۰۱)	مشارکت اجتماعی
۰/۲۰ (۰/۰۱)	۰/۰۵ (۰/۰۳)	۰/۱۵ (۰/۰۰۸)	حمایت اجتماعی
-۰/۰۳ (۰/۵۸)	۰/۰۶۳ (۰/۰۱)	-۰/۰۹ (۰/۱۲)	روابط متقابل
۰/۱۵ (۰/۰۲)	۰/۰۴ (۰/۰۵)	۰/۱۱ (۰/۰۵)	انسجام اجتماعی

توجه: مقادیر خارج از پرانتز، میزان ضرایب و مقادیر داخل پرانتز، سطح معنی داری این ضرایب را نشان می‌دهد.

1. bootstrapping

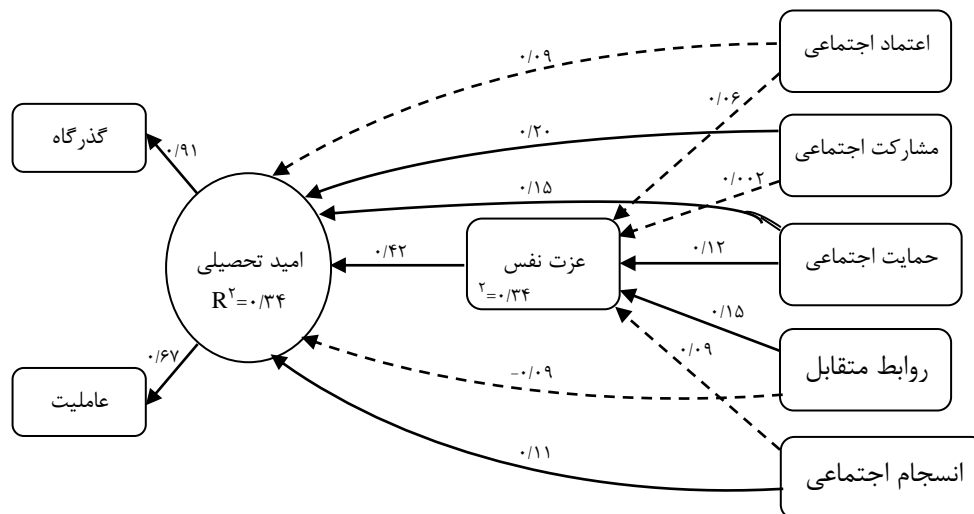
مطابق با ارقام مندرج در جدول ۷، روابط متقابل با دیگران ($\beta=0/063$ و $P<0/01$) و حمایت اجتماعی ($\beta=0/05$ و $P<0/03$) به ترتیب اثر غیرمستقیم مثبت بر امید تحصیلی دارند. به عبارت دیگر، هر دو مؤلفه روابط متقابل و حمایت اجتماعی با افزایش عزت نفس دانشجویان نخبه ورزشی منجر به افزایش امید تحصیلی در آنان می‌شوند. با توجه به اثرات مستقیم می‌توان گفت که اثر غیرمستقیم روابط متقابل بر امید تحصیلی کامل^۱ است، اما اثر غیرمستقیم حمایت اجتماعی بر امید تحصیلی، به صورت سهمی^۲ واقع می‌شود. همچنین، با توجه به مجموع اثرات می‌توان ادعا کرد که حمایت اجتماعی و مشارکت اجتماعی مهم‌ترین مؤلفه‌های مؤثر بر امید تحصیلی هستند. بررسی برازش مدل پژوهش حاضر نشان داد که این مدل از برازش قابل قبولی برخوردار است. شاخص‌های برازش در جدول ۸ آورده شده است.

جدول ۸. شاخص‌های برازش مدل پژوهش

شاخص‌ها	$\chi^2/d.f$	χ^2	GFI	AGFI	CFI	RFI	RMSEA
مقادیر	۱/۵۲	۷/۶۱	۰/۹۹	۰/۹۶	۰/۹۹	۰/۹۲	۰/۰۴

در مجموع، آزمون مدل پژوهش نشان داد که با این مدل می‌توان ۳۴ درصد از واریانس امید تحصیلی را تبیین کرد. در نمودار ۱ مدل نهایی پژوهش به تصویر درآمده است.

1. complete
2. partial



نمودار ۱. مدل نهایی اثر مؤلفه‌های سرمایه اجتماعی بر امید تحصیلی دانشجویان نخبه ورزشی با واسطه‌گری عزت‌نفس

بحث و نتیجه‌گیری

هدف این پژوهش، بررسی نقش واسطه‌گری عزت‌نفس در رابطه بین سرمایه اجتماعی و امید تحصیلی دانشجویان نخبه ورزشی است. نتایج نشان داد که مؤلفه‌های مشارکت اجتماعی و انسجام اجتماعی بر امید تحصیلی دانشجویان اثر مستقیم مثبت دارد. دیگر نتایج نیز بیانگر اثر غیرمستقیم مؤلفه روابط متقابل بر امید تحصیلی است. مؤلفه حمایت اجتماعی نیز بر امید تحصیلی دانشجویان نخبه ورزشی اثر مستقیم و غیرمستقیم را نشان داد. در ادامه تلاش شده است تا این یافته‌ها به تفصیل تبیین و واکاوی شود.

اولین مؤلفه سرمایه اجتماعی اعتماد اجتماعی است. نتایج بررسی اثر مستقیم این مؤلفه بر امید تحصیلی حاکی از آن بود که اعتماد اجتماعی، قادر به پیش‌بینی امید تحصیلی دانشجویان نخبه ورزشی نیست؛ اعتماد اجتماعی یا فقدان آن در دانشجویان نخبه ورزشی ربط مستقیمی با امید تحصیلی ندارد. این نتیجه مغایر با نتایج کنلی و همکاران (۲۰۰۳) و علی‌زاده اقدم (۱۳۹۱) و یافته‌های پژوهشی (برای مثال لاوی و لیتمن - اوادیا، ۲۰۱۱) است که بنا بر آن‌ها وجود پیوندهای مطمئن و ایمن فرد با

دیگران با سازه امید و یا سازه‌های بیانگر عاملیت شخصی و حل مسئله رابطه دارد. دلیل این نتیجه ممکن است به ماهیت دوگانه اعتماد در ورزش مرتبط باشد؛ بدین معنا که از یک طرف ماهیت رقابتی ورزش، ممکن است تا حدودی سبب کاهش سطح اعتماد ورزشکاران شود، از طرف دیگر، ترغیب‌ها و بازخوردهای مثبت مردم و همچنین جوهای دوستانه بین ورزشکاران و مربیان، ممکن است سبب تقویت اعتماد اجتماعی آنان شود؛ بنابراین، این شرایط دوگانه، یعنی بی‌اعتمادی از سر رقابت و اعتماد از سر همکاری ممکن است به‌طور همزمان امید را تحت تأثیر قرار دهند که برآیند آن ارتباط نداشتن مؤلفه اعتماد اجتماعی و امید تحصیلی با هم است.

طبق نتایج، مشارکت اجتماعی، دومین مؤلفه سرمایه اجتماعی دانشجویان نخبه ورزشی، مستقیماً منجر به افزایش امید تحصیلی در آنان می‌شود. این یافته همسو با پژوهش‌هایی است که نشان داده‌اند مشارکت در تصمیم‌گیری (هایت، ۲۰۱۱)، عضویت گروهی با کار بدون دستمزد (مانند کنلی و همکاران، ۲۰۰۳) و مشارکت در فعالیت‌های اجتماعی و جسمانی (مانند کریشمان، رابرتز، شادلو و پلی،^۱، ۲۰۱۰؛ الریخ - فرنچ و مک‌دوناف^۲، ۲۰۱۳) با افزایش امید همراه است. مشارکت در اجتماع تجربیاتی را برای افراد فراهم می‌کند که هر یک به‌خودی‌خود رشد دهنده است. فواید این تجربیات را می‌توان با توجه به مؤلفه‌های امید از نظر گذراند. گمان می‌رود که مشارکت اجتماعی، افراد را از عضو منفعل اجتماع بودن، به عضوی فعال مبدل می‌کند؛ بنابراین از این طریق، توانمندی‌های فرد به خودش ثابت می‌شود و حس عاملیت شخصی که یکی از ارکان مهم امیدواری است، تقویت می‌شود. در این راستا پرکز^۳ (۲۰۰۷) بر این باور است که جوانانی که فعالانه در جامعه حضور و مشارکت دارند، فرصت‌های بیشتری برای کسب مهارت‌های اجتماعی، فیزیکی و بین شخصی دارند. افزون بر این، در خلال مشارکت اجتماعی و کار جمعی این فرصت فراهم می‌شود که فرد از تجربیات،

1. Kirschman, Roberts, Shadlow & Pelley

2. Ullrich-French & McDonough

3. Perks

برنامه‌ها، روش‌ها و راهبردهای دیگران آگاهی پیدا کند و برای مقابله با چالش‌ها به این امکانات مجهز شود؛ بنابراین، دانشجویان نخبه ورزشی نیز، حین مواجهه با چالش‌های تحصیلی بر اثر تجربیات حاصل از مشارکت اجتماعی این امکان را خواهند داشت تا امیدوارانه به مسیرها و گذرگاه‌ها گوناگون فکر کنند و برای رسیدن به اهداف تحصیلی تلاش کنند. در خلال مشارکت اجتماعی و تجربه شکست موفقیت خود و دیگران، انتظارات فرد درباره خود، اهداف و برنامه‌های خود و به‌طور خاص برنامه‌های تحصیلی به واقعیت نزدیک‌تر می‌شود و فرد برای آینده بهتر و امیدوارانه‌تر برنامه‌ریزی می‌کند.

مؤلفه سوم سرمایه اجتماعی حمایت اجتماعی است. نتایج مربوط به این مؤلفه نیز حاکی از آن است که این متغیر هم به‌طور مستقیم و هم با واسطه عزت‌نفس بر امید تحصیلی اثر می‌گذارد. آن‌چنان‌که حمایت‌گری و دریافت حمایت به افزایش امید تحصیلی می‌انجامد. شواهد بسیاری (برای مثال بارنوم و همکاران، ۱۹۹۸؛ گیسون، ۱۹۹۹؛ ادواردز و همکاران، ۲۰۰۷؛ هیون و سیاروچی، ۲۰۰۷؛ ایستویس و همکاران، ۲۰۱۳؛ وینبرگ و همکاران، ۲۰۱۶؛ بفرویی، اهالی آباد و محمدی قلعه تکی، ۱۳۹۴) نیز تأیید می‌کنند که حمایت اجتماعی سبب افزایش امید در افراد طبقات سنی و جنسگونی گوناگون می‌شود. همسو با این یافته‌ها، اسنایدر، چیویانس و سیمپسون (۱۹۹۷) استدلال می‌کنند که حمایت اجتماعی ادراک‌شده برای تفکر امیدوارانه حیاتی است. از سوی دیگر، این نتیجه ناهم‌سو با نتایج تایو و الیوت (۲۰۰۵) و کیمر و آتیک (۲۰۱۲) است که رابطه معنی‌داری بین حمایت اجتماعی و امید را گزارش نکرده‌اند. در خصوص نتیجه به‌دست‌آمده این نکته شایان‌ذکر است که بر مبنای شواهد موجود (برای مثال باگول، نیوکامب و بادوسکی^۱، ۱۹۹۸)، حمایت اجتماعی ادراک‌شده به پرورش انتظارات مثبت درباره خود و خودکنترلی که مبنای عاملیت شخصی و قابلیت برنامه‌ریزی و جست‌وجوگری برای یافتن مسیرهای جدید و نوآورانه است، کمک می‌کند. در خصوص ورزشکاران نیز به نظر می‌رسد که حمایت‌های اجتماعی توانسته

1. Bagwell, C., Newcomb, A. & Budowski

است آنان را در مقابل چالش‌های تحصیلی امیدوار کند. از یک طرف، اقدام به حمایت، نوعی عاملیت و توانمندی به افراد می‌دهد و از طرف دیگر، دریافت حمایت نیز به نوعی حامل پشتیبانی و توأم با دلگرمی است که به فرد این نوید را می‌دهد که در چالش‌های پیش‌رو اگر مشکلی بروز کند، افراد یا سرمایه‌هایی در جامعه هستند که از او حمایت کنند. نخبگان ورزشی نیز با توجه به سنگینی و فشار تمرینات و انتظارات بالای اطرافیان تحت فشارند. از سوی دیگر، وظایف مربوط به نقش دانشجویی نیز بر این فشارها می‌افزاید. اطمینان به دریافت کمک‌های عاطفی و حتی تحصیلی سالم، موجب بالا رفتن امید این افراد برای برآوردن انتظارات تحصیلی و رسیدن به موفقیت تحصیلی می‌شود. همان‌طور که گفته شد، حمایت اجتماعی به‌طور غیرمستقیم و با افزایش عزت نفس نیز منجر به افزایش امید تحصیلی دانشجویان نخبه ورزشی می‌شود. واسطه‌گری سهمی عزت نفس هم‌نوا با بسیاری از پژوهش‌ها (برای مثال کارادیماس، ۲۰۰۶؛ لینگ و همکاران، ۲۰۱۵؛ لی و هوانگ^۱، ۲۰۱۶) است. علاوه بر این، بسیاری از تحقیقات (برای مثال فرانکو و لویت، ۱۹۹۸؛ کونگ، ژائو و یو^۲، ۲۰۱۳؛ تیان و همکاران، ۲۰۱۳؛ هان^۳، ۲۰۱۵) نقش حمایت اجتماعی را در پرورش و ارتقای عزت نفس تأیید می‌کنند. یکی از کارکردهای حمایت اجتماعی ادراک‌شده، پرورش احساس تعلق، امنیت و حس کنترل است (کوهن و هویرمان^۴، ۱۹۸۳؛ کاواچی و برکمن^۵، ۲۰۰۱). به نظر می‌رسد که هسته اصلی این کارکردها تقویت خویش‌نوازی است؛ وقتی فرد خویش‌نوازی خود را ارزشمند بداند، یعنی عزت نفس بالایی دارد. افزون بر این، نظریه جامعه‌سنجی^۶ نیز می‌تواند به تبیین این یافته کمک کند. مطابق با مفروضات نظری این نظریه، عزت نفس به‌صورت سیستمی انگیزشی - عاطفی عمل می‌کند که از

-
1. Lee, & Hwang
 2. Kong, Zhao & You
 3. Han
 4. Cohen & Hoberman
 5. Kawachi & Berkman
 6. sociometer theory

طریق آن افراد موقعیت اجتماعی سیال و متغیر خود را پایش و نظارت می‌کنند. در نظریه جامعه‌سنجی، فرض بر این است که بخشی از عزت‌نفس پایین ناشی از ادراکات مکرر طرد اجتماعی است (لیری، باومیستر^۱، ۲۰۰۰؛ لیری و گوآداگنو^۲، ۲۰۰۴) و در مقابل، عزت‌نفس بالا نیز ممکن است ناشی از تجربیات پذیرش و حمایت اجتماعی باشد. در پشتیبانی از اثرات غیرمستقیم حمایت اجتماعی بر امید تحصیلی نیز می‌توان به خود مبانی نظریه شناختی - اجتماعی امید مراجعه کرد. در این نظریه فرض بر این است که انتظارات اجتماعی با تأثیراتی که روی شناخت‌های ما می‌گذارد، سطح امیدواری ما را تحت تأثیر قرار می‌دهند (اسنایدر، ۲۰۰۲). دلگرمی و حمایت‌های عاطفی، اقتصادی، اطلاعی و امکاناتی که ورزشکاران دریافت می‌کنند ممکن است منجر به شناخت فراگیر مثبتی به ارزشمندهای خویشتن شود که زمینه‌سازی مناسب برای داشتن تفکر عاملیتی و گذرگاه‌یابی امیدوارانه است.

در ارتباط با مؤلفه روابط متقابل، نتایج مؤید پیش‌بینی‌ناپذیری امید تحصیلی در دانشجویان نخبه ورزشی با این مؤلفه است. با این حال، سایر نتایج مؤید اثرات غیرمستقیم این متغیر بر امید تحصیلی است. معنی‌دار نبودن تأثیر مؤلفه روابط متقابل بر امید تحصیلی، ناهم‌سو با پژوهش‌های پیشینی (مانند ال-ییاگون، ۲۰۰۷؛ لاوی و لیتمن - اوادیا، ۲۰۱۱؛ جیانگ، هوبنر و هیلز^۳، ۲۰۱۳) است که تأثیر تعاملات و روابط اجتماع را بر سطح امیدواری افراد گزارش کرده‌اند. با توجه به همبستگی‌های دو متغیر به‌دست‌آمده در پژوهش حاضر مبنی بر ارتباط بین مؤلفه روابط متقابل و مؤلفه‌های امید، به نظر می‌رسد که معنی‌دار نبودن اثر روابط متقابل بر امید تحصیلی ناشی از تأثیرات کنترل آماری از طریق رگرسیون باشد. این امر نشان می‌دهد که روابط متقابل در صورت داشتن کیفیت‌هایی نظیر اعتماد، مشارکت و حمایت (سایر مؤلفه‌های سرمایه اجتماعی) است که می‌تواند منجر به شکل‌گیری انتظارات از خود و اهداف آتی شود.

-
1. Leary & Baumeister
 2. Guadagno
 3. Jiang, Huebner & Hills

برای شکل‌گیری شناخت و ارزیابی افراد از خود و دنیای اطراف خود، محتوای پیام‌ها و تجربیاتی که از شبکه روابط اجتماعی به فرد مخابره می‌شود، بسیار مهم‌تر از نفس برقراری ارتباطات متقابل اجتماعی است. در این خصوص، نظریه فرایند اجتماعی با قائل بودن به تأثیرپذیری افراد از روابط اجتماعی گوناگون، تأکید دارد که اگر این روابط مخرب و غیر کارکردی باشند، پیامدهای مثبتی برای فرد ندارند (سیگل^۱، ۲۰۰۷). همان‌طور که گفته شد، بررسی اثرات غیرمستقیم نشان داد که مؤلفه روابط متقابل با افزایش عزت نفس می‌تواند به‌طور غیرمستقیم منجر به افزایش امید در دانشجویان نخبه ورزشی شود. این نتیجه اهمیت روابط متقابل را برای امید تحصیلی در شرایطی نشان می‌دهد که این روابط بتواند بر احساس فردی و توانمندی‌های درونی و تصویر فرد از خویشتن تأثیرگذار باشد. اثر مثبت مؤلفه روابط متقابل بر امید تحصیلی، هماهنگ با یافته‌های پژوهشی (برای نمونه رضا، ضیاء، نقوی و شیخ^۲، ۲۰۱۱؛ بارگ، مک‌گنا و فیتزسیمونز^۳، ۲۰۰۲) است که بر مبنای آن توسعه روابط و تعاملات انسانی و روابط با دوستان و همسایگان، با شاخص‌های سلامت روانی از جمله عزت نفس مرتبط است. با توجه به اینکه مشارکت‌کنندگان پژوهش حاضر جوانان زیر ۲۶ سال هستند، بنابراین، تأثیرپذیری عزت نفس از روابط محتمل است. به‌طورکلی ایجاد روابط صمیمانه با دیگران و ایفای مناسب نقش‌های واقعی خود در قبال دیگران (مثلاً همسر، والدین، فرزندان، خویشاوندان، دوستان، همسایگان و هم‌تیمی‌ها) از منابع اصلی نگرش‌های مثبت به خویشتن است. در فضای روابط اجتماعی است که فرد می‌تواند توانمندی‌های خود را بروز دهد و خود ابرازی داشته باشد. همچنین، ارتباط اجتماعی از این حیث که فرد می‌تواند پویایی و فعالیت داشته باشد و دچار انزوا نشود، برای تقویت عزت نفس مفید است. علاوه بر این، وجود تعاملات اجتماعی به‌نوعی شناخت‌های فرد را در مورد

1. Siegel

2. Raza, Zia, Naqvi & Shaikh

3. Bargh, McKenna & Fitzsimons

خویشتن خود تنظیم می‌کند و بر این اساس، به دیدگاه واقع‌بینانه‌تری به خویشتن خود دست می‌یابد.

مؤلفه پنجم سرمایه اجتماعی، انسجام اجتماعی است. نتایج نشان داد که این مؤلفه به‌طور مستقیم بر امید تحصیلی اثر می‌گذارد. انسجام اجتماعی منجر به افزایش امید می‌شود. این نتیجه همسو با پژوهش‌هایی (مانند مارگالیت، ۲۰۱۰؛ شارابی^۱، لوی و مارگالیت، ۲۰۱۲؛ علی‌زاده اقدم، ۱۳۹۱) است که بر مبنای آن‌ها وجود انسجام در روابط اجتماعی، به‌ویژه در درون خانواده با سطح امید به زندگی بالا در ارتباط است. انسجام اجتماعی ناظر بر میزان و الگوی رابطه متقابل بین کنشگران، گروه‌ها و خرده‌فرهنگ‌های تمایز یافته است (ازکیا و غفاری، ۱۳۷۸ نقل از علی‌زاده اقدم، ۱۳۹۱). بنا بر یافته اخیر، وقتی افراد با جامعه احساس یگانگی کنند، خود را متعلق به جامعه بدانند و در جامعه احساس غریبگی نکنند، امید بیشتری به پیگیری اهداف خود و به‌طور خاص اهداف تحصیلی پیدا می‌کنند. بیشتر مواقع، فعالیت ورزشی حرفه‌ای و قهرمانی مستلزم تعامل با افرادی از نقاط گوناگون کشور با زمینه‌های فرهنگی، زبانی و حتی دینی متفاوت است، بنابراین اگر در چنین شرایطی افراد به انسجام اجتماعی لازم برسند، این تفاوت‌ها نه تنها تنش‌زا نیست بلکه به‌نوعی منجر به ایجاد امید نیز می‌شود.

در مجموع، نتایج تحقیق حاضر تأثیرات در هم‌تنیده سرمایه اجتماعی را بررسی کرد و مسیرهایی را که این عنصر مهم اجتماعی می‌تواند در آن سبب شکل‌گیری انتظارات مثبت به ارزش خویشتن و به تبع آن امید به موفقیت در تحصیل شود تا حدودی آشکار کرد؛ بنابراین باید در تبیین رفتارها و عملکردهای فردی و اجتماعی، تأثیرات این سرمایه مهم را همواره در نظر داشت. میزان سرمایه اجتماعی که افراد در اختیار دارند، می‌تواند انعکاسی از توانمندی و پتانسیل روان‌شناختی افراد ورزشکار باشد. در این خصوص اعتقاد روان‌شناسان بر این است که داشتن عزت‌نفس بالا و امیدواری، نشانه تاب‌آوری و بهزیستی ذهنی و روان‌شناختی است که لازمه زندگی سالم و موفق است؛

1. Sharabi

بنابراین، نتایج تحقیق حاضر، درعین حال، کارکرد محافظتی سرمایه اجتماعی را تأیید می‌کند، زیرا بر اساس نتایج، برخی مؤلفه‌های سرمایه اجتماعی نه تنها مانع انحراف شناخت‌ها و انتظارات مثبت افراد درباره ارزشمندی خویشتن می‌شوند، بلکه به رشد این شناخت‌های مثبت نیز کمک می‌کنند. افزون بر این، شاید مهم‌ترین فایده عملی تحقیق حاضر آن است که با اتخاذ تدابیری برای افزایش سرمایه اجتماعی افراد (که با راهبردهای فرهنگی، اجتماعی و سیاسی قابل حصول است) می‌توان امیدوار بود که عملکرد آموزشی افراد و به‌ویژه دانشجویان نخبه ورزشی بهبود و ارتقا یابد. مطابق با نتایج، به متولیان امر ورزش دانشگاهی و قهرمانی پیشنهاد می‌شود برای حفظ و بهره‌گیری از سرمایه اجتماعی منتج از نهاد ورزش و دانشگاه، به نیازهای اجتماعی ورزشکاران نخبه توجه بیشتری شود و موجبات ارتباط و تعامل و مشارکت مؤثرتر آنان در فعالیت‌هایی که به هدف مشترک ختم می‌شود، فراهم‌شده و تقویت شود. یکی از شیوه‌های مناسب برای تحقق این کار، گسترش سازمان‌ها و انجمن‌های داوطلبانه و مردم‌نهاد در جامعه ورزشکاران نخبه است. مدل حاضر تبیین کاملی از امید تحصیلی دانشجویان نخبه ورزشی نبود، پیشنهاد می‌شود که در پژوهش‌های آتی علاوه بر توجه به سایر عوامل اجتماعی به‌مثابه متغیر برون‌زاد، در کنار عزت نفس، نقش دیگر سازه‌های انتظاری، مانند خودکارآمدی و خود پنداره، یعنی متغیر واسطه‌ای، نیز مورد توجه قرار گیرد. مشارکت‌کنندگان پژوهش حاضر از مناطق گوناگون کشور و از دانشگاه‌های متفاوت و رشته‌های گوناگون تحصیلی هستند. تنوع و گستردگی مانع از شناخت و کنترل بسیاری از عوامل مزاحم احتمالی است. پرسشنامه استفاده‌شده برای سنجش سرمایه اجتماعی، حالت عام این سازه را مورد سنجش قرار می‌دهد. پیشنهاد می‌شود که در پژوهش‌های آتی از پرسشنامه خاص سنجش سرمایه اجتماعی ورزشکاران یا دیگر تکنیک‌های جمع‌آوری اطلاعات، مانند مشاهده و مصاحبه استفاده شود.

منابع

- امیرنژاد، سعید؛ رضوی، سید محمدحسین و منائی، معصومه السادات (۱۳۸۷). تأثیر یک دوره تمرینات ورزشی منتخب بر رشد اجتماعی و سلامت عمومی دانشجویان پسر. در: مجموعه مقالات چهارمین سمینار سراسری بهداشت روانی دانشجویان، ۴۲-۳۹.
- امین بیدختی، علی‌اکبر؛ جعفری، سکینه؛ نوروزی، نصراله و خسروی‌نیا، معصومه (۱۳۹۲). تأثیر سرمایه اجتماعی بر رضایت تحصیلی. دو فصلنامه مطالعات برنامه‌ریزی آموزشی، ۱۰۷-۱۳۸، (۳)۲.
- برزگر بفرویی، کاظم؛ اهالی‌آباد، مرضیه و محمدی قلعه‌تکی، سمیه (۱۳۹۴). رابطه حمایت اجتماعی و شوخ‌طبعی با امید به زندگی در سالمندان شهر یزد. فصلنامه پرستاری سالمندان، ۱(۴)، ۲۵-۳۵.
- بشلیده، کیومرث؛ یوسفی، ناصر؛ حقیقی، جمال و بهروزی، ناصر (۱۳۹۱). بررسی ساختار عاملی مقیاس عزت‌نفس روزنبرگ با سه شکل واژه‌پردازی مثبت، منفی و نیمی از ماده‌ها مثبت و نیمی منفی در دانشجویان دانشگاه شهید چمران اهواز. مجله مطالعات روان‌شناسی تربیتی، ۹(۱۵)، ۶۶-۴۲.
- حیدری، آرمان (۱۳۹۴). عزت‌نفس به‌مثابه میانجی رابطه سرمایه اجتماعی و سلامت روانی. مورد مطالعه زنان و مردان متأهل شهر یاسوج. جامعه‌شناسی کاربردی، ۲۶(۲)، ۱۵۸-۱۴۱.
- رجبی، غلامرضا و بهلول، نسرین (۱۳۸۶). سنجش پایایی و روایی مقیاس عزت‌نفس روزنبرگ در دانشجویان سال اول دانشگاه شهید چمران. پژوهش‌های تربیتی و روان‌شناختی، ۳(۲)، ۴۸-۳۳.
- رجبی، غلامرضا و کارجو کسمایی، سونا (۱۳۹۰). بررسی ساختار تأییدی مدل دو عاملی نسخه فارسی مقیاس عزت‌نفس روزنبرگ. روش‌ها و مدل‌های روان‌شناختی، ۲(۶)، ۴۳-۳۳.
- رحمانی فیروزجاه، علی؛ شارع‌پور، محمود و رضایی پاشا، صدیقه (۱۳۹۰). سنجش تمایز سرمایه اجتماعی جوانان با محوری مشارکت ورزشی (مطالعه موردی: دانشجویان ورزشکار و غیر ورزشکار دانشگاه مازندران). فصلنامه جامعه‌شناسی مطالعات جوانان، ۲(۲)، ۶۲-۳۷.

- رحمتی، محمدمهدی (۱۳۸۱). بررسی و نقد نظریه‌های شناختی درباره خشونت ورزشی. فصلنامه فرهنگ عمومی، ۳۰.
- روحانی، حسن (۱۳۹۰). سرمایه خانواده، سنگ بنای سرمایه اجتماعی. مجله راهبرد، ۵۹(۲۰)، ۷-۴۶.
- شریفیان ثانی، مریم و ملکی سعیدآبادی، امیر (۱۳۸۵). سرمایه اجتماعی به مثابه یک سیستم پیچیده. فصلنامه رفاه اجتماعی، ۲۳، ۶۵-۴۵.
- علی‌زاده اقدم، محمداقبر (۱۳۹۱). بررسی میزان امید به آینده در بین دانشجویان و عوامل مؤثر بر آن. جامعه‌شناسی کاربردی، ۲۳، شماره پیاپی ۴۸، ۲۰۶-۱۸۹.
- غفاری، مظفر و خانی، لطفعلی (۱۳۹۲). ارتباط سرمایه اجتماعی و هوش فرهنگی با عملکرد تحصیلی دانشجویان علوم پزشکی. مجله ایرانی آموزش در علوم پزشکی، ۱۳(۸)، ۴۶۲-۶۵۱.
- فتحی، سروش (۱۳۸۸). تبیین جامعه‌شناختی مشارکت ورزشی دانشجویان. پژوهش‌نامه علوم اجتماعی، ۳(۴)، ۱۷۳-۱۴۵.
- قمری، محمد (۱۳۹۲). رابطه بین سرمایه اجتماعی و انگیزش درونی با پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان دوره متوسطه شهر کرج. فصلنامه آموزش و ارزشیابی، ۶(۲۲)، ۵۸-۴۵.
- کاظمی، یحیی؛ کمالیان، امین رضا و غلامی، سکینه (۱۳۹۰). بررسی میزان سرمایه اجتماعی مدیران و رابطه آن با عزت نفس. پژوهش‌های مدیریت، ۴(۱۱)، ۵۲-۳۵.
- کریمی مزیدی، سجاد؛ زارعی محمودآبادی، حسن؛ قادری ثانوی، رمضانعلی؛ حبیب‌پور گتابی، کرم و علی‌پور، فردین (۱۳۹۱). رابطه سرمایه اجتماعی و کجروی در بین دانش‌آموزان پسر ۱۵ تا ۱۸ ساله شهر تهران در سال تحصیلی ۱۳۹۱-۱۳۹۰. فصلنامه رفاه اجتماعی، ۱۳(۵۰)، ۱۱۱-۱۳۴.
- مبارکی، محمد. (۱۳۸۴). بررسی رابطه بین سرمایه اجتماعی و جرم. پایان‌نامه کارشناسی ارشد پژوهش اجتماعی، تهران، دانشگاه شهید بهشتی.
- محمدی، جمال؛ محمدی، فردین و محمدی، حسین (۱۳۹۳). تبیین جامعه‌شناختی رابطه سرمایه اجتماعی و سبک زندگی سلامت‌محور ورزشکاران (با تکیه بر عملکرد تغذیه‌ای ورزشکاران). پژوهشنامه توسعه فرهنگی اجتماعی، ۱(۲)، ۹۷-۷۶.

محمدی، نوراله (۱۳۸۴). بررسی مقدماتی اعتبار و قابلیت اعتماد مقیاس حرمت خود روزنبرگ. فصلنامه روان‌شناسان ایرانی، ۱(۴)، ۳۲۰-۳۱۳.

موسوی، سیده شایسته و هومن، حیدر علی (۱۳۹۲). رابطه بین امید با یادگیری خودنظم یافته و رضایت‌مندی از تحصیل در بین دانشجویان. فصلنامه تحقیقات روان‌شناختی، ۱۹، ۲۱-۳۶.

میکائیلی منیع، فرزانه؛ فتحی، گونا؛ شهودی، مریم و زندگی، خلیل (۱۳۹۴). تحلیل روابط بین امید، خودکارآمدی، انگیزش و تنشگرهای تحصیلی در میان دانشجویان کارشناسی دانشگاه ارومیه. اندیشه‌های نوین تربیتی، ۱۱(۱)، ۷۸-۵۷.

- Adelabu, D. H. (2008). Future time perspective, hope, and ethnic identity among African American adolescents. *Urban Education*, 43, 347-360.
- Al-Yagon, M. (2007). Socioemotional and behavioral academic competence and social interrelations among school-age children with learning disabilities: The moderating role of maternal personal resources. *The Journal of Special Education*, 40(4), 205-217.
- Aris, B. (2004). A comparison of athletes and non-athletes at highly selective colleges academic performance and personal development. *Research in Higher Education*, 45(6), 577-602.
- Bagwell C, Newcomb A, Budowski W. (1998). Preadolescent friendship and peer rejection as predictors fo adult adjust-ment. *Child Development*.; 69(1):140-53.
- Bargh, J. A., McKenna, K. Y., & Fitzsimons, G. M. (2002). Can you see the real me? Activation and expression of the true self on the Internet. *Journal of Social Issues*, 58, 33-48.
- Barnum, D. D., Snyder, C. R., Rapoff, M. A., Mani, M. M., & Thompson, R. (1998). Hope and social support in the psychological adjustment of children who have survived burn injuries and their matched controls. *Children's Health Care*, 27, 15-30.
- Blake, J., & Norton, C. L. (2014). Examining the relationship between hope and attachment: A meta-analysis. *Psychology*, 5, 556-565.
- Bolino, M. C. Turnley, W. H. & Bloodgood, J. M. (2002). Citizenship Behavior and Creation of Social Capital in Organizations. *Academy of Management review* ,27(4): 505- 522.
- Brad, D. (2004). Examination of psychiatric symptoms in student athletes, *Journal of General psychology*, 131: 29-36.
- Buric, I., & Soric, I. (2012). The role of test hope and hopelessness in self-regulated learning: Relations between volitional strategies, cognitive

- appraisals and academic achievement. *Journal of Learning and Individual Differences*, 3, 1-7.
- Cohen, S., & Hoberman, H. M. (1983). Positive events and social supports as buffers of life change stress. *Journal of Applied Social Psychology*, 13(2), 99-125.
- Coleman, J.S. (1988). Social capital in the creation of human capital. *American Journal of Sociology*, 94, 95-120.
- Cooper, C.D. (2005). Just joking around? Employee humor expression as an ingratiation behavior. *Academy of Management Review*, 30(4), 765-776.
- Dowling, M., & Rickwood, D. (2016). Exploring hope and expectations in the youth mental health online counselling environment. *Computers in Human Behavior*, 55, 62-68.
- Edwards, L. M., Ong, A. D., & Lopez, S. J. (2007). Hope measurement in Mexican American youth. *Hispanic Journal of Behavioral Sciences*, 29, 225-241.
- Esteves, M., Scoloveno, R. L., Mahat, G., Yarcheski, A., & Scoloveno, M. A. (2013). An integrative review of adolescent hope. *Journal of Pediatric Nursing*, 28(2), 105-113.
- Feldman, D. B., & Kubota, M. (2015). Hope, self-efficacy, optimism, and academic achievement: Distinguishing constructs and levels of specificity in predicting college grade-point average. *Learning and Individual Differences*, 37, 210-216.
- Franco, N., & Levitt, M. (1998). The social ecology of middle childhood: Family support, friendship quality, and self-esteem. *Family Relations*, 47(4), 315-322.
- Gana, K., Alaphilippe, D., & Bailly, N. (2005). Factorial structure of the French version of the Rosenberg Self-esteem Scale among the Elderly. *International Journal of Testing*, 5, (2), 169-176.
- Gibson, P. R. (1999). Hope in multiple chemical sensitivity: Social support and attitude towards healthcare delivery as predictors of hope. *Journal of Clinical Nursing*, 8(3), 275-283.
- Gilman, R., Dooley, J., & Florell, D. (2006). Relative levels of hope and their relationship with academic and psychological indicators among adolescents. *Journal of Social and Clinical Psychology*, 25, 166-178.
- Greenberger, E., Chen, C., Dmitrieva, J., & Farruggia, S. P. (2003). Item-wording and the dimensionality of the Rosenberg Self-Esteem Scale: Do they matter?. *Personality and individual differences*, 35(6), 1241-1254.
- Haight, J. A. (2011). *A mixed-methods study: Raising student achievement through the lens of hope and collective efficacy*. Indiana University of Pennsylvania.

- Han, S. (2015). Longitudinal association between social capital and self-esteem: A matter of context. *Psychiatry research*, 226(1), 340-346.
- Heaven, P. C. L., & Ciarrochi, J. (2007). Personality and religious values among adolescents: A three-wave longitudinal analysis. *British Journal of Psychology*, 98, 681-694.
- Helliwell, J. (2001). Social capital, the economy and well-being. *The review of economic performance and social progress*, 1.
- Hexdall, C., & Huebner, E. (2007). Subjective well-being in pediatric oncology patients. *Applied Research in Quality of Life*, 2, 189-208.
- Jiang, X., Huebner, E. S., & Hills, K. J. (2013). Parent attachment and early adolescents' life satisfaction: The mediating effect of hope. *Psychology in the Schools*, 50(4), 340-352.
- Kantomaa, M. T., Tammelin, T. H., Demakakos, P., Ebeling, H. E., & Taanila, A. M. (2009). Physical activity, emotional and behavioural problems, maternal education and self-reported educational performance of adolescents. *Health education research*, cyp048.
- Karademas, E. C. (2006). Self-efficacy, social support and well-being: The mediating role of optimism. *Personality and Individual Differences*, 40(6), 1281-1290.
- Kawachi, I., & Berkman, L. F. (2001). Social ties and mental health. *Journal of Urban Health*, 78(3), 458-467.
- Kemer, G., & Atik, G. (2012). Hope and social support in high school students from urban and rural areas of Ankara, Turkey. *Journal of Happiness Studies*, 13(5), 901-911.
- Kennelly B, O'Shea E, Gavey E: (2003). Social Capital, life expectancy and mortality: a cross-national examination. *Soc Sci Med*, 56(12):2367-2377.
- Kirschman KJB, Roberts MC, Shadlow JO, Pelley TJ. (2010). An evaluation of hope following a summer camp for inner-city youth. *Child Youth Care Forum*, 39:385-396.
- Kong, F., Zhao, J., & You, X. (2013). Self-esteem as mediator and moderator of the relationship between social support and subjective well-being among Chinese university students. *Social Indicators Research*, 112(1), 151-161.
- Lavy, S., & Littman-Ovadia, H. (2011). All you need is love? Strengths mediate the negative associations between attachment orientations and life satisfaction. *Personality & Individual Differences*, 50(7), 1050-1055.
- Leary, M. R., & Baumeister, R. F. (2000). The nature and function of self-esteem: Sociometer theory. *Advances in Experimental Social Psychology*, 32, 1-62.

- Leary, M. R., & Guadagno, J. (2004). *The sociometer, self-esteem, and the regulation of interpersonal behavior*. Handbook of self-regulation: Research, theory, and applications (pp. 373–391).
- Lee, C. S., & Hwang, Y. K. (2016). The structural relationships between social support, emotional intelligence, self-esteem, and hope in rural elementary school students. *Indian Journal of Science and Technology*, 9(26).
- Levi, U., Einav, M., Ziv, O., Raskind, I., & Margalit, M. (2014). Academic expectations and actual achievements: the roles of hope and effort. *European journal of psychology of education*, 29(3), 367-386.
- Ling, Y., Huebner, E. S., Liu, J., Liu, W. Zhang, J., & Xiao, J. (2015). The origins of hope in adolescence: A test of a social-cognitive model. *Personality and Individual Differences*, 87, 307–311.
- Margalit, M. (2010). *Lonely children and adolescents: self-perceptions, social exclusion and hope*. New York: Springer.
- McGee, R., Williams, S., & Nada-Raja, S. (2001). Low self-esteem and hopelessness in childhood and suicidal ideation in early adulthood. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 29(4), 281–291.
- Papantoniou, G., Moraitou, D., Katsadima, E., & Dinou, M. (2010). Action control and dispositional hope: An examination of their effect on self-regulated learning. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 8(1), 5-32.
- Paxton, P. (1999). Is social capital declining in the United States? A multiple indicator assessment. *American Journal of Sociology*, 105 (1), 88–127.
- Pekrun, R. (2000). A social-cognitive, control-value theory of achievement emotions. In J. Heckhausen (Ed.), *Motivational Psychology of Human Development* (pp. 143e163).
- Rand, K. L. (2009). Hope and optimism: latent structures and influences on grade expectancy and academic performance. *J Pers.* 77(1), 231-260.
- Raza, S. A., Zia, S., Naqvi, S. A. H., & Shaikh, F. M. (2011). Human and Social Capital Development for Self Efficacy of University Graduates: Bases for Development of Society. *Asian Social Science*, 7(9), 244.
- Rego, A., Sousa, F., Marques, C., & Cunha, P. M. (2014). Hope and positive affect mediating the authentic leadership and creativity relationship. *Journal of Business Research*, 67, 200–210.
- Romero, E. J., Cruthirds, K.W. (2006). The use of humor in the workplace. *Academy of Management Perspectives*, 20(2), 58-69.
- Rusticus, S. H., Hubley, A. M., & Zumbo, B. D. (2004). CrossNational Comparability of the Rosenberg SelfEsteem Scale. Poster presented at the 112 th convention of the American Psychological Association, Honolulu, Hawaii.

- Sharabi, A., Levi, U., & Margalit, M. (2012). Children's loneliness, sense of coherence, family climate, and hope: Developmental risk and protective factors. *The Journal of Psychology, 146*, 61-83.
- Shorey, H. S., & Snyder, C. R. (2004). Development and validation of the domain hope scale-revised. *Unpublished manuscript, University of Kansas, Lawrence, Kansas.*
- Shorey, H. S., Snyder, C. R., Rand, K. L., Hockemeyer, J. R., & Feldman, D. B. (2002). Somewhere over the rainbow: Hope theory weathers its first decade. *Psychological Inquiry, 13*, 322-333.
- Siegel, L. J. (2007). *Criminology: theories, patterns, and typologies*. Wadsworth. Thomson Learning (ISBN 0-495-00572-X, ISBN 978-0-495-00572-8).
- Snyder, C. R. (Ed.). (2000). *Handbook of hope: Theory, measures, and applications*. San Diego, CA: Academic Press.
- Snyder, C. R., Cheavens, J., & Sympson, S. C. (1997). Hope: An individual motive for social commerce. *Group Dynamics: Theory, Research, and Practice, 1*, 107-118.
- Snyder, C. R., Rand, K. L., & Sigmon, D. R. (2002). Hope theory. In C. R. Snyder & S. J. Lopez (Eds.), *Handbook of positive psychology* (pp. 257-276). New York, NY: Oxford University Press.
- Sohrabi Shegeftia, N., & Samani, S. (2011). Psychometric properties of the academic hope scale: Persian form. *Procedia - Social and Behavioral Sciences, 30*, 1133 - 1136.
- Steinfeld, Ch., B. Ellison, N., and Lampe, C. (2008). Social capital, self-esteem, and use of online social network sites: A longitudinal analysis. *Journal of Applied Developmental Psychology, 29*(6), 434-445.
- Tian, L., Liu, B., Huang, S., & Huebner, E. S. (2013). Perceived social support and school well-being among Chinese early and middle adolescents: The mediational role of self-esteem. *Social Indicators Research, 113*(3), 991-1008.
- Tonts, M. (2005). Competitive sport and social capital in rural Australia. *Journal of Rural Studies, 21*, 137 - 149.
- Ullrich-French, S., & McDonough, M. H. (2013). Correlates of long-term participation in a physical activity-based positive youth development program for low-income youth: Sustained involvement and psychosocial outcomes. *Journal of Adolescence, 36*(2), 279-288.
- Van Emmerik, H., Jawahar, I. M., Schreurs, B., & De Cuyper, N. (2011). Social capital, team efficacy and team potency: The mediating role of team learning behaviors. *Career Development International, 16*(1), 82-99.
- Weinberg, M, Besser, A., Zeigler-Hill, V., & Neria, Y. (2016). Bidirectional associations between hope, optimism and social support, and trauma-

- related symptoms among survivors of terrorism and their spouses. *Journal of Research in Personality*, 62, 29–38.
- Yang, S.-C., & Farn, C.-K. (2009). Social capital, behavioural control, and tacit knowledge sharing– A multi-informant design. *International Journal of Information Management*, 29 (3), 210–218.
- Zimprich, D., Perren, S., & Hornung, R. (2005). A two level confirmatory factor analysis of a modified Rosenberg Self Esteem Scale. *Educational and Psychological Measurement*, 65, (3), 465-481.

The Mediating Role of Self-Esteem in the Relationship between Social Capital and Academic Hope in Elite Athlete Students

**Ali Jalili Shishavan
Fariborz dortaj
Esmaeel Sadipour
norali farrokhi**

Abstract

The current research was carried out to evaluate the mediating role of self-esteem in the relationship between social capital and academic hope of elite athlete students. For this purpose, structural equation analysis method was used. The population of research included all elite athlete students, who could win the medal in National Students Sports Olympiads held in Iran during the years 2012 to 2016. Among them, 349 elite athletes were selected using proportional stratified sampling method. To measure the variables, Mobaraki Social Capital Questionnaire (2005), Rosenberg Self-esteem Questionnaire (1965), and Sohrabi and Samani Academic Hope Scale (2011) were used. Findings revealed that among the social capital components, the components of social participation, social support, and social cohesion directly increased the academic hope. Investigating the indirect effects revealed that two components of social support and mutual relations enhanced the academic hope through increasing the self-esteem. Calculating the fit indices revealed that the research model had good fit with data. Finally, results of research were discussed in light of the research literature and theoretical and applied implications of the results were provided.

Keywords: Academic hope, Social capital, Self-esteem, Elite athletes