

The Testing of Model of the Relationship between Perceived Social Support and the of Academic Well-being Components by Mediating the Self-efficacy Beliefs

Morteza Moradi¹, Alireza Hajiyakhchali^{1,*}, Naser Behrozy¹, Sirous Alipour¹

¹ Department of Psychology, Faculty of Educational Sciences and Psychology, Shahid Chamran University of Ahvaz, Ahvaz, Iran

Received: 03 Jun 2018
Accepted: 17 Dec 2018

Keywords:

Perceived Social Support
Academic Self-efficacy Belief
Academic Well-being

© 2019 Baqiatallah University of
Medical Sciences

Abstract

Introduction: This study aimed to examine the mediating role of academic self-efficacy belief between perceived social support and academic well-being components.

Methods: The sample consisted of 341 high school students were selected using perceived social support multi-stage cluster sampling completed the scales of (pss; Zimet, Dahlem, Zimet & Farley, 1988), academic self-efficacy belief (ASEB; Patrick, Hicks, Ryan, 1997) and academic well-being (AWB; Tuominen-Soini, Salmela-Aro & Niemivirta, 2012). The proposed model was evaluated using structural equation modeling.

Results: The results indicated social support had positive relationship with school value, satisfaction with educational choice and schoolwork engagement and negative relationship with School burnout. Also perceived social support through academic self-efficacy belief cause to forecast academic well-being components.

Conclusions: According to, it can be said perceived social support through promoting academic self-efficacy belief cause to promote academic well-being components. These findings emphasized the role of social support in incite people in access to well-being in academic environment.

آزمون مدل رابطه علی حمایت اجتماعی ادراک شده و مولفه‌های بهزیستی تحصیلی با میانجی‌گری باورهای خودکارآمدی تحصیلی

مرتضی مرادی^۱، علیرضا حاجی‌یخچالی^{۱*}، ناصر بهروزی^۱، سیروس عالی‌پور^۱

^۱ گروه روان‌شناسی، دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی، دانشگاه شهید چمران اهواز، اهواز، ایران

چکیده	تاریخ دریافت: ۱۳۹۷/۰۳/۱۳ تاریخ پذیرش: ۱۳۹۷/۰۹/۲۶
<p>مقدمه: هدف پژوهش حاضر تعیین رابطه علی حمایت اجتماعی ادراک شده با مولفه‌های بهزیستی تحصیلی با توجه به نقش میانجی‌گری باورهای خودکارآمدی تحصیلی بود.</p> <p>روش کار: ۳۴۱ دانش‌آموز پسر مقطع متوسطه دوم به شکل نمونه‌برداری تصادفی خوشه‌ای چند مرحله‌ای انتخاب شدند و مقیاس‌های حمایت اجتماعی ادراک شده (زیمنت و همکاران، ۱۹۸۸)، باورهای خودکارآمدی تحصیلی (پاتریک و همکاران، ۱۹۹۷) و بهزیستی تحصیلی (تومنین-سونینی و همکاران، ۲۰۱۲) را تکمیل کردند. ارزیابی مدل پیشنهادی با روش مدل‌سازی معادلات ساختاری صورت گرفت.</p> <p>یافته‌ها: یافته‌ها نشان داد که حمایت اجتماعی ادراک شده با مولفه‌های ارزش مدرسه، رضایتمندی تحصیلی و مشارکت در امور مدرسه رابطه مثبت و با فرسودگی تحصیلی رابطه منفی دارد. همچنین حمایت اجتماعی ادراک شده از طریق متغیرهای میانجی‌گر باورهای خودکارآمدی قادر به پیش‌بینی مولفه‌های بهزیستی تحصیلی است.</p> <p>نتیجه‌گیری: بر این اساس می‌توان گفت حمایت‌های اجتماعی از طریق ارتقای باورهای خودکارآمدی تحصیلی به بهبود مولفه‌های بهزیستی تحصیلی کمک می‌کنند. این یافته‌ها بر نقش حمایت‌های اجتماعی در برانگیختن و توانمندسازی افراد جهت دستیابی به بهزیستی در محیط تحصیلی تأکید می‌کند.</p>	<p>واژگان کلیدی: حمایت اجتماعی باورهای خودکارآمدی تحصیلی بهزیستی تحصیلی</p> <p>تمامی حقوق نشر برای دانشگاه علوم پزشکی بقیه الله (عج) محفوظ است.</p>

مقدمه

در دهه‌های گذشته و بر اساس روی‌آورد فضیلت‌گرایی ارسطو، مدل‌های مختلفی جهت تبیین مفهوم بهزیستی مطرح گردید. روان‌شناسان تربیتی و تحولی نیز با تکیه بر روی‌آورد ارسطویی و در چارچوب روان‌شناسی مثبت‌نگر، به خلق مدل‌هایی از بهزیستی که متناسب با بافت تحصیلی و مدرسه باشد، همت گماشتند. استدلال این دسته از روان‌شناسان این بود که چون مدرسه در زندگی دانش‌آموزان نقش مرکزی و محوری دارد، بنابراین بهزیستی آنان باید در ارتباط با بافت مدرسه و شرایط آموزشی تعریف گردد [۱]. بر این اساس، مفهوم بهزیستی تحصیلی مطرح و در چهار مولفه مرتبط با مدرسه معرفی شد [۲]. مولفه اول ارزش مدرسه (School value) است. ارزش مدرسه به عنوان میزان ارج و قداستی که دانش‌آموز برای مدرسه قائل است و همچنین هدف و معنایی که وی در مدرسه جستجو می‌کند، تعریف می‌شود. در نظری مشابه نیمپورتا [۳]، ارزش مدرسه را عبارت از میزان علاقه فراگیر به مطالعه دروس و اشتیاق در رفتن به مدرسه تعریف می‌کند. مولفه دوم که به عنوان خستگی از پاسخگویی نسبت به انتظارات مدرسه، نگرش بدبینانه و گسلیده نسبت به مدرسه، و احساس بی‌کفایتی از آموختن تعریف می‌گردد، فرسودگی تحصیلی (School burnout) نامیده می‌شود [۴]. در این مؤلفه خستگی و بدبینی عاطفی (Emotional exhaustion and cynicism) پیش‌بینی‌کننده‌های اولیه عدم کفایت تحصیلی هستند [۵].

در مولفه دیگر رضایتمندی تحصیلی (Satisfaction with educational choice) به عنوان سومین عامل مطرح در بهزیستی تحصیلی در نظر گرفته شده است که به احساس رضایت شخصی از انتخاب مسیر و گزینه تحصیلی برای دستیابی به اهداف شخصی اشاره می‌کند [۲]. و در نهایت در سطح چهارم مشارکت در امور مدرسه (Schoolwork engagement) قرار دارد که به عنوان حالت مثبت و متمرکز ذهن (در انجام تمامی امور مدرسه و نه فقط امر تحصیل) که با ویژگی‌های انرژی‌گذاری، استمرار و جذب مشارکت، و دریافت نتیجه (وقف) همراه است، تعریف می‌شود [۶]. در مجموع بهزیستی تحصیلی بیانگر نقش عوامل ایجادکننده بهزیستی در رابطه با بافت مدرسه است [۲]. از جمله این عوامل، حمایت اجتماعی ادراک شده است. حمایت اجتماعی ادراک شده بیانگر آن است که در صورت نیاز به همکاران، فرد از کمک آن‌ها بهره‌مند خواهد شد [۷]. همچنین حمایت اجتماعی ادراک شده به ادراک فرد از دسترس بودن حمایت همکاران اطلاق می‌شود [۸]. شواهد پژوهشی نشان می‌دهد بین حمایت اجتماعی ادراک شده با مولفه‌های بهزیستی تحصیلی ارتباط وجود دارد. به عنوان مثال در پژوهش‌هایی به رابطه منفی حمایت اجتماعی و محیط یادگیری اجتماعی با فرسودگی تحصیلی [۹، ۱۰] و در پژوهش‌های دیگری به ترتیب به رابطه مثبت حمایت اجتماعی با رضایتمندی تحصیلی و مشارکت فعالانه در مدرسه اشاره شده است [۱۱-۱۳].

آکین (۲۰۰۸) محققان دیگر نیز نشان داد که باورهای خودکارآمدی بر استرس ادراک شده محیط تحصیلی اثر مستقیم منفی دارد [۳۳] در مجموع بر اساس مطالب بیان شده و مطابق با نظریه‌های فعالیت نئوگارتن [۳۴]، شناختی اجتماعی بندورا [۱۷-۱۹] و پژوهش‌های ذکر شده، می‌توان فرض کرد منابع حمایت اجتماعی و باورهای مربوط به خودکارآمدی تحصیلی در تعیین بهزیستی تحصیلی دانش‌آموزان نقش عمده دارد. اما، مرور مدل‌ها و پژوهش‌ها، بیانگر، تقدم و تأخر این مفاهیم است. به عبارت دیگر، شواهد پژوهشی مختلف نشان داده است که حمایت اجتماعی پیش‌بینی‌کننده مثبت باورهای خودکارآمدی تحصیلی است [۱۹، ۳۵-۳۹] و باورهای خودکارآمدی تحصیلی ارتقایافته بر وضعیت تحصیلی تأثیر مثبت می‌گذارد [۴۰]. به عبارت دیگر، باورهای خودکارآمدی تحصیلی با میانجی‌گری بین بافت‌های اجتماعی و وضعیت تحصیلی، نقش مهمی را ایفا می‌کنند [۳۷، ۳۸]. در مدلی نزدیک‌تر نشان داده شد که حمایت‌های اجتماعی خانواده، دوستان و معلمان از طریق ارتقای باورهای خودکارآمدی به کاهش استرس تحصیلی منجر شده است [۴۱]. طبق پژوهش‌های مطرح شده باورهای خودکارآمدی تحصیلی با میانجی‌گری اثرات حمایت‌های اجتماعی قادرند بر وضعیت تحصیلی تأثیر بگذارند. بنابراین می‌توان فرض کرد حمایت‌های اجتماعی با میانجی‌گری باورهای خودکارآمدی تحصیلی به ارتقای بهزیستی تحصیلی بینجامد. از آنجایی که این فرض تا کنون مورد پژوهش قرار نگرفته است، بنابراین مدل پژوهش با رعایت این مفروضه مورد تحلیل قرار خواهد گرفت (تصویر ۱).

روش کار

پژوهش حاضر از نوع همبستگی و جامعه آماری آن شامل دانش‌آموزان پسر مقطع متوسطه دوم شهر اهواز در سال تحصیلی ۹۷-۱۳۹۶ می‌باشد. از این جامعه، با توجه به جداول نمونه‌گیری [۴۲]، نمونه‌ای با حجم ۳۶۰ نفر با استفاده از روش نمونه‌برداری تصادفی خوشه‌ای چند مرحله‌ای بر اساس پنج واحد نمونه‌برداری ناحیه، مدرسه، رشته تحصیلی، کلاس و دانش‌آموزان انتخاب شد. به این ترتیب که ابتدا از بین نواحی چهارگانه اهواز، یک ناحیه به شکل تصادفی انتخاب و از آن ناحیه ۳ مدرسه و از هر مدرسه بر اساس رشته‌های موجود (ریاضی-فیزیک، علوم تجربی و علوم انسانی)، دو کلاس یازدهم و پیش‌دانشگاهی هر رشته (در هر مدرسه مجموعاً ۶ کلاس) مورد مطالعه قرار گرفتند. پس از حذف فرم‌های مخدوش، نمونه‌ای به حجم ۳۴۱ نفر با میانگین سنی ۱۶/۰۹ و انحراف استاندارد ۰/۸۷۲ به دست آمد. در این پژوهش از ابزارهای زیر استفاده شد:

پرسشنامه حمایت اجتماعی ادراک شده (Perceived social support questionnaire)

برای سنجش نوع و میزان حمایت‌های اجتماعی، از پرسشنامه حمایت اجتماعی ادراک شده استفاده شد [۴۳]. مقیاس یاد شده یک ارزیابی ذهنی از بسندگی حمایت اجتماعی به عمل می‌آورد و ادراکات از بسندگی حمایت اجتماعی را در سه منبع خانواده، دوستان و دیگران مهم می‌سنجد. مقیاس یاد شده شامل ۱۲ ماده است که هر ماده بر روی یک طیف هفت درجه‌ای از کاملاً مخالف (۱) تا کاملاً موافق (۷) درجه‌بندی می‌شود. در این مقیاس، هر چهار ماده بر اساس منابع

اگرچه پژوهش مستقیمی در مورد ارتباط حمایت اجتماعی ادراک شده با ارزش مدرسه یافت نشد ولی تحقیقات مشابه انجام شده نشان داده‌اند وضعیت اجتماعی با فرهنگ مدرسه و ارزشمندی یادگیری رابطه دارد [۱۴]. بر این اساس می‌توان فرض کرد بین حمایت اجتماعی با ارزشمندی مدرسه ارتباط وجود داشته باشد.

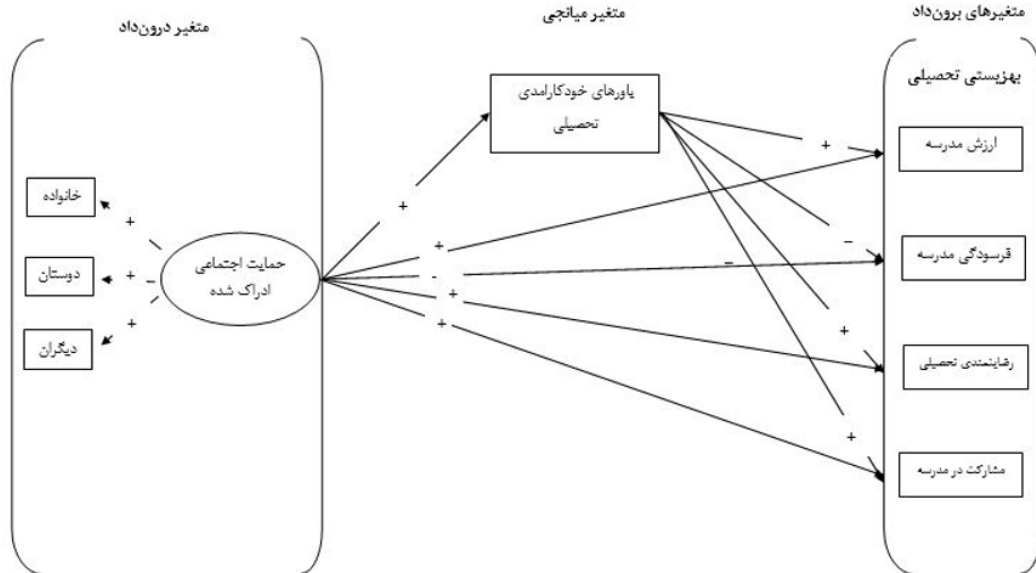
از دیگر عوامل مؤثر بر بهزیستی تحصیلی، نقش فعال خود فراگیر و توانش‌های وی می‌باشد [۱۵، ۱۶]. از این رو در ایجاد و ارتقای بهزیستی تحصیلی، توجه به نقش دانش‌آموز و عاملیت فردی وی اهمیت دارد. از نظر بندورا، عاملیت فردی شامل طراحی آگاهانه و اجرای عمدی اعمال از سوی فرد به منظور تأثیرگذاری بر رویدادهای آینده است. بندورا [۱۷] در نظریه اصلاح شده خود، عاملیت فردی را دارای چند جنبه اصلی اعلام کرد که از بین آن‌ها، باورهای خودکارآمدی را اساس عاملیت فردی تشخیص داد. خودکارآمدی به باورهای شخص درباره ظرفیت‌های خود برای یادگرفتن یا انجام فعالیت‌ها در سطوح معین اشاره دارد [۱۸]. در نظریه شناختی- اجتماعی بندورا [۱۹] این فرض وجود دارد که باورهای خودکارآمدی، در گزینش اموری که افراد دنبال می‌کنند، میزان تلاشی که برای پیگیری آن امور نشان می‌دهند و درجه مقاومت افراد در مواجهه با موانع احتمالی، مهم می‌باشد [۲۰]. در اهمیت مفهوم خودکارآمدی همین بس که به طور وسیعی، در حوزه‌های مطالعاتی مختلف استفاده شده است [۲۱].

خودکارآمدی سازه‌ای چند بعدی و دارای ویژگی مختص به فرهنگ (Culture specific) است [۲۲]؛ یعنی درجه بالایی از خودکارآمدی در حوزه‌ای خاص منجر به خودکارآمدی بالا در حوزه دیگر نمی‌شود. بنابراین، خودکارآمدی در حوزه‌های مختلفی مانند تحصیلی، شغلی یا روابط خانوادگی می‌تواند وجود داشته باشد و بر رفتار افراد در آن حوزه‌ها اثر بگذارد [۱۸-۲۳]. مثلاً در حوزه تحصیلی، دانش‌آموزان اطمینان به خود را به شیوه‌های مختلفی پرورش می‌دهند و آن‌هایی که به مهارت‌هایشان اطمینان بیشتری دارند، بیشتر خود را در فعالیت‌های تحصیلی درگیر می‌کنند [۲۴]. بندورا [۲۳] به باورهای خودکارآمد افراد اهمیت ویژه‌ای می‌دهد و معتقد است این باورها بیش از توانایی، دانش و موفقیت قبلی در دستیابی به موفقیت‌های تحصیلی نقش دارند. برای مثال، نتایج برخی از مطالعات نشان داده‌اند که در زمینه تحصیلی، بین ۱۱ تا ۱۴ درصد تغییرپذیری نمرات پیشرفت تحصیلی، از طریق باورهای خودکارآمدی تحصیلی (Academic self-efficacy beliefs) تبیین می‌شود [۲۵]. باورهای خودکارآمدی تحصیلی بیانگر اطمینان فرد به توانایی خود در انجام موفقیت آمیز تکالیف تحصیلی، در یک سطح مشخص، می‌باشد [۲۶، ۲۷]. شانک [۲۶] نیز خودکارآمدی تحصیلی را منعکس‌کننده اعتقاد راسخ فرد برای انجام رضایت‌بخش وظایف تحصیلی می‌داند. همچنین خودکارآمدی تحصیلی به مثابه اطمینان فرد به توانایی خود در انجام رفتارهای خودکنترلی تحصیلی تعریف می‌شود. خودکنترلی بیانگر این موضوع است که یک یادگیرنده تا چه حد از نظر فراشناختی، انگیزشی و رفتاری فرایند یادگیری را کنترل می‌کند [۲۸].

شواهد پژوهشی نشان داده‌اند که باورهای خودکارآمدی، تلاش و مقاومت فراگیران را برای مواجهه با مطالبات زندگی تحصیلی افزایش می‌دهد [۲۹-۳۱]. همچنین نتایج مطالعات دیگر بر نقش مهم باورهای خودکارآمدی در غلبه بر چالش‌های تحصیلی تأکید می‌کنند [۳۲].

از تحلیل عامل تاییدی نشان داد که ساختار سه عاملی این مقیاس (خانواده، دوستان و دیگران مهم) برازش قابل قبولی با داده‌ها دارد. در این مطالعه، ضرایب آلفای کرونباخ عامل کلی حمایت اجتماعی ادراک شده و ابعاد سه‌گانه خانواده، دوستان و دیگران مهم به ترتیب ۰/۸۵، ۰/۸۹ و ۰/۸۶ به دست آمد [۴۴]. روایی و پایایی این پرسشنامه در ایران نیز احراز گردیده است [۴۵]. (رجبی و هاشمی شیخ‌شبان، ۱۳۹۰).

حمایت اجتماعی، به یکی از گروه‌های عاملی خانواده (گویه‌های ۳، ۴، ۸ و ۱۱)، دوستان (گویه‌های ۶، ۷، ۹ و ۱۲) و دیگران مهم (گویه‌های ۱، ۲، ۵ و ۱۰)، منتسب شده است. نتایج مطالعه انجام شده با هدف بررسی ویژگی‌های روان‌سنجی مقیاس چندبعدی حمایت اجتماعی ادراک شده، نشان داد که این ابزار برای سنجش حمایت اجتماعی ادراک شده روا و پایاست [۴۳]. نتایج مطالعه تحلیل ویژگی‌های روان‌سنجی مقیاس چندبعدی حمایت اجتماعی ادراک شده با استفاده



تصویر ۱: مدل مفروض رابطه علی حمایت اجتماعی ادراک‌شده با مولفه‌های بهزیستی تحصیلی با میانجی‌گری پاورهای خودکارآمدی تحصیلی

پژوهش حاضر، روایی سازه‌ای مقیاس، با استفاده از تحلیل عامل تاییدی بررسی شد. در این تحلیل که با نرم‌افزار اموس (AMOS) انجام شد، تمامی ماده‌ها از بار عاملی بالا برخوردار بودند و هیچ ماده‌ای حذف نشد. نتایج حاکی از آن بود که پرسش‌نامه، بدون اصلاح از روایی مطلوبی برخوردار است ($\chi^2/df = 2/773$, $df = 2$, $\chi^2 = 5/546$). $GFI = 0/989$, $RMSEA = 0/082$, $CFI = 0/980$, $NFI = 0/969$, $AGFI = 0/946$. هم‌چنین جهت پایایی مقیاس از روش آلفای کرونباخ استفاده شد که ضریب ۰/۸۲ به‌دست آمد.

مقیاس باورهای خودکارآمدی تحصیلی (Academic self-efficacy belief scale)

در این پژوهش به منظور سنجش میزان باورهای خودکارآمدی تحصیلی دانش‌آموزان، از پرسشنامه باورهای خودکارآمدی تحصیلی استفاده شد. این ابزار در ۵ ماده ساخته شده است و منعکس‌کننده ادراک دانش‌آموزان از شایستگی‌شان در انجام تکالیف کلاسی می‌باشد [۴۷]. پاسخ‌گویان به ماده‌های پرسشنامه بر اساس یک طیف لیکرت ۵ درجه‌ای پاسخ می‌دهند (از ۱=کاملاً مخالفم تا ۵=کاملاً موافقم). در مطالعه‌ای روایی و پایایی این مقیاس توسط مورد ارزیابی و تأیید قرار گرفت [۴۸]. مثلاً در پژوهش انجام شده، ضریب پایایی با روش آلفای کرونباخ ۰/۷۸ گزارش شده است. در ایران در پژوهشی که انجام شد، روایی ابزار مناسب ارزیابی شد و پایایی آن با دو روش آلفای کرونباخ و تنصیف اسپیرمن-براون به ترتیب ۰/۷۳ و ۰/۷۲ گزارش شد [۴۹]. در

در پژوهش حاضر، روایی سازه‌ای مقیاس، با استفاده از تحلیل عامل تاییدی بررسی شد. در این تحلیل که با نرم‌افزار اموس (AMOS) انجام شد، هیچ ماده‌ای حذف نشد. نتایج حاکی از آن بود که مقیاس باورهای خودکارآمدی تحصیلی، پس از انجام یک اصلاح، از روایی مطلوبی برخوردار است ($\chi^2/df = 1/884$, $df = 50$, $\chi^2 = 93/932$). $GFI = 0/917$, $RMSEA = 0/051$, $CFI = 0/963$, $NFI = 0/928$, $AGFI = 0/917$. هم‌چنین جهت احراز پایایی مقیاس از روش آلفای کرونباخ و تنصیف استفاده شد که به ترتیب ضرایب ۰/۸۵ و ۰/۷۳ به‌دست آمد.

پرسشنامه بهزیستی تحصیلی (Academic well-being questionnaire)

این مقیاس با الگوگیری و تجمیع ابعاد چهارگانه ارزش مدرسه، فروسی‌دگی نسبت به مدرسه، رضایتمندی تحصیلی و درآمیزی با کار مدرسه توسعه داده شد [۲]. این مقیاس یک پرسش‌نامه خودسنجی است که میزان موافقت یا عدم موافقت پاسخ‌دهنده را با ۳۱ گویه که درباره عقاید وی هستند، در طیف لیکرت مورد سؤال قرار می‌دهد. در مطالعه انجام شده روایی مقیاس را مطلوب ارزیابی شده است [۲]. در این مطالعه مقدار آلفای کرونباخ برای ابعاد چهارگانه ارزش مدرسه، فروسی‌دگی نسبت به مدرسه، رضایتمندی تحصیلی و مشارکت در کار مدرسه به ترتیب ۰/۶۴، ۰/۷۷، ۰/۹۱ و ۰/۹۴ محاسبه شده است. مطالعه انجام شده در خصوص ویژگی‌های روان‌سنجی مقیاس در ایران، نشان داد ابزار از روایی و پایایی مطلوب برخوردار است [۴۶]. در

اصلی پژوهش، مبنی بر نقش میانجی باورهای خودکارآمدی تحصیلی در رابطه حمایت اجتماعی ادراک شده و مولفه‌های بهزیستی تحصیلی، یک الگوی مفهومی تدوین و با روش مدل‌سازی معادلات ساختاری آزمون شد. قبل از ارزیابی فرض اصلی پژوهش در قالب الگوی پیشنهادی به روش مدل‌سازی معادلات ساختاری، مفروضه‌های استفاده از این روش مورد آزمون قرار گرفت. بدین منظور در گام اول، نرمال بودن توزیع داده‌ها با استفاده از روش‌های تشخیص عددی بررسی شد. نتایج شاخص‌های چولگی و کشیدگی نشان از توزیع متقارن داده‌ها داشت. مفروضه توزیع بهنجار چندمتغیری نیز نرمال بودن توزیع چندمتغیری را نشان داد ($P < 0.05$). در گام دوم، مفروضه خطی بودن مورد ارزیابی قرار گرفت که نتایج نشان داد رابطه بین متغیرهای مستقل و وابسته خطی و معنادار است ($P < 0.001$, $R^2 = 0.149$). در گام سوم، مقدار آزمون دوربین-واتسون (1/81) نیز استقلال مشاهدات را تأیید کرد. در نهایت نتایج آزمون هم‌خطی متغیرهای پژوهش آورده شده است که از عدم هم‌خطی متغیرها حکایت دارد. همچنین از روش جایگزینی داده‌ها با میانگین جهت مدیریت داده‌های گمشده استفاده شد. جهت بررسی داده‌ها پرت، نمره‌های Z متغیرها محاسبه گردید و آزمودنی‌هایی که دو انحراف معیار بالا و پایین میانگین بودند، پرت تشخیص داده شدند و حذف گردیدند.

پژوهش حاضر، روایی سازه‌ای مقیاس، با استفاده از تحلیل عامل تأییدی بررسی شد. در این تحلیل که با نرم‌افزار اِموس (AMOS) انجام شد، هیچ ماده‌ای حذف نشد. نتایج حاکی از آن بود که مقیاس باورهای خودکارآمدی تحصیلی، پس از انجام یک اصلاح، از روایی خوبی برخوردار است ($\chi^2 = 11/471$, $df = 4$, $\chi^2/df = 2/872$, $GFI = 0/987$, $AGFI = 0/948$, $NFI = 0/986$, $CFI = 0/988$, $RMSEA = 0/081$). همچنین جهت احراز پایایی مقیاس از روش آلفای کرونباخ و تصنیف استفاده شد که به ترتیب ضرایب 0/84 و 0/83 به دست آمد. برای تحلیل داده‌ها از آزمون همبستگی پیرسون و برای آزمون الگوی پیشنهادی نیز از روش مدل‌سازی معادلات ساختاری استفاده شد.

یافته‌ها

نتایج جدول نشان می‌دهد بین متغیرهای برون‌زا، میانجی و درون‌زا ارتباط وجود دارد و مجوز لازم را برای انجام تحلیل‌های بعدی فراهم می‌سازد. مندرجات **جدول ۱** که به بررسی ضرائب همبستگی مرتبه صفر متغیرهای پژوهش اختصاص یافته است، نشان می‌دهد تمامی متغیرهای پژوهش حاضر دارای همبستگی معنی‌داری با یکدیگر می‌باشند. این امر حکایت از انتخاب مناسب متغیرها بر اساس پیشینه پژوهشی و مطالعات صورت گرفته در گذشته، دارد. در بررسی فرضیه

جدول ۱: ضرائب همبستگی مرتبه صفر متغیرها و خرده متغیرهای پژوهش

متغیرها	۱	۲	۳	۴	۵	۶
۱ حمایت اجتماعی ادراک شده						
۲ باورهای خودکارآمدی تحصیلی	0/45**					
مولفه‌های بهزیستی تحصیلی						
۳ ارزش مدرسه	0/19**	0/14*				
۴ فرسودگی تحصیلی	-0/24**	-0/33**	-0/29**			
۵ رضایتمندی تحصیلی	0/41**	0/33**	0/53**	-0/20**		
۶ مشارکت در امور مدرسه	0/39**	0/51**	0/50**	-0/22**	0/26**	
						**P<0/01
						*P<0/05

جدول ۲: نتایج بررسی هم‌خطی چندگانه متغیرهای پژوهش

متغیرها	آماره تولرانس	عامل تورم واریانس	ارزش ویژه	شاخص وضعیت
حمایت اجتماعی ادراک شده	0/69	1/45	0/43	3/76
باورهای خودکارآمدی تحصیلی	0/58	1/74	0/33	4/23

اساس ضرائب استاندارد و مقادیر بحرانی متناظر ارائه شده در **جدول ۳**، ملاحظه می‌شود که از ۹ مسیر مستقیم، ۴ مسیر یعنی حمایت اجتماعی ادراک شده به ارزش مدرسه، حمایت اجتماعی ادراک شده به فرسودگی تحصیلی، باورهای خودکارآمدی تحصیلی به ارزش مدرسه، باورهای خودکارآمدی تحصیلی به رضایتمندی تحصیلی معنی‌دار نیستند. برای بررسی برازش مدل از شاخص‌های مندرج در **جدول ۴** استفاده شد که با توجه به مقادیر مندرج شده در جدول یاد شده همگی در سطح مناسب می‌باشند. بنابراین برازش مدل پیش‌بینی در سطح مطلوبی می‌باشد. جهت اجرای گام آخر مدل و کسب برازندگی بهتر، بر اساس سنج‌های پیشنهادی برازندگی، با اتصال خطای ارزش مدرسه به رضایتمندی تحصیلی مقادیر شاخص‌های برازش بهبود یافت.

یافته‌های مربوط به برازندگی الگو

بعد از تأیید رعایت مفروضه‌های روش مدل‌سازی معادلات ساختاری، 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. لازم به ذکر است جهت برازش مدل از روش بیشینه احتمال یا حداکثر درست‌نمایی به دلیل حساسیت آن به نرمال بودن داده‌ها استفاده گردید. ابتدا در **جدول ۳**، ضرائب استاندارد مسیرهای مستقیم الگو آورده شده است. با توجه به سطوح معنی‌داری به دست آمده، می‌توان بیشتر روابط مستقیم الگوی پژوهش را معنادار دانست.

جدول ۳: الگوی ساختاری مسیره‌ها و ضرائب استاندارد آن‌ها در نمونه پژوهش

مسیر	ضریب استاندارد	خطای معیار	نسبت بحرانی	سطح معنی‌داری (P)
حمایت اجتماعی ادراک شده به باورهای خودکارآمدی تحصیلی	۰/۴۵۵	۰/۰۲۴	۸/۰۴۸	۰/۰۰۰۱
حمایت اجتماعی ادراک شده به ارزش مدرسه	۰/۰۹۱	۰/۰۴۳	۱/۲۶۸	۰/۲۰۵
حمایت اجتماعی ادراک شده به فرسودگی تحصیلی	۰/۰۶۱	۰/۰۸۴	۰/۹۱۰	۰/۳۶۳
حمایت اجتماعی ادراک شده به رضایتمندی تحصیلی	۰/۱۸۰	۰/۰۲۳	۲/۹۲۴	۰/۰۰۳
حمایت اجتماعی ادراک شده به مشارکت در امور مدرسه	۰/۱۲۴	۰/۰۸۷	۲/۰۴۳	۰/۰۴۱
باورهای خودکارآمدی تحصیلی به ارزش مدرسه	۰/۰۳۴	۰/۱۰۸	۰/۴۳۳	۰/۶۶۵
باورهای خودکارآمدی تحصیلی به فرسودگی تحصیلی	۰/۱۹۲	۰/۲۱۲	۰/۵۹۴	۰/۰۰۹
باورهای خودکارآمدی تحصیلی به رضایتمندی تحصیلی	۰/۰۵۱	۰/۰۵۸	۰/۷۴۴	۰/۴۵۷
باورهای خودکارآمدی تحصیلی به مشارکت در امور مدرسه	۰/۲۹۱	۰/۲۲۰	۴/۳۳۶	۰/۰۰۰۱

جدول ۴: شاخص‌های نیکویی برازش مدل نهایی

شاخص‌های برازندگی	مقدار
آزمون مجذور کای (χ^2)	۶۸۷۸۹
سطح معنی‌داری	۰/۵۱
درجه آزادی (df)	۱۶
نسبت مجذور کای به درجه آزادی (χ^2/df)	۲۸/۵۳۲
شاخص نیکویی برازش (GFI)	۰/۸۱۶
شاخص نیکویی برازش تعدیل‌یافته (AGFI)	۰/۷۵۲
شاخص برازندگی هنجار شده (NFI)	۰/۸۶۳
شاخص برازندگی تطبیقی (CFI)	۰/۸۸۶
شاخص برازندگی افزایشی (IFI)	۰/۸۸۴
شاخص توکر- لویس (TLI)	۰/۸۷۱
ریشه میانگین مجذورات خطای تقریب (RAMSEA)	۰/۰۹۶

بر اساس جدول ۴، مقدار شاخص‌های نیکویی برازش بعد از اصلاح مجذور کای (χ^2) برابر با ۱۲/۲۰۱، با درجه آزادی ۲ و سطح معنی‌داری ۰/۰۰۱ می‌باشد. با توجه به این که مجذور کای نسبت به حجم نمونه حساس است، بنابراین در بیشتر موارد از لحاظ آماری معنادار است. همچنین مطابق جدول ۴، ملاحظه می‌شود که در مدل نهایی نسبت مجذور کای به درجه آزادی (χ^2/df) برابر با ۱/۸۱۰، شاخص نیکویی برازش (GFI) برابر با ۰/۹۸۹، شاخص نیکویی برازش تعدیل‌یافته (AGFI) برابر با ۰/۹۲۴، شاخص برازندگی هنجار شده (NFI) برابر با ۰/۹۸۸، شاخص برازندگی تطبیقی (CFI) برابر با ۰/۹۸۷، شاخص برازندگی افزایشی (IFI) برابر با ۰/۹۷۴، شاخص توکر- لویس (TLI) برابر با ۰/۹۱۴ و ریشه میانگین مجذورات خطای تقریب (RAMSEA) برابر با ۰/۰۳۷ می‌باشد و در نهایت برای تعیین معنی‌داری روابط واسطه‌ای از روش بوت‌استرپ (Bootstrapping) در دستور کامپیوتری ماکرو، پریچر و هیز (۲۰۰۸) استفاده شده است. فاصله‌های اطمینان جدول ۵ حاکی از قرار نگرفتن صفر در فاصله‌ها و معنی‌داری تمامی مسیرهای غیرمستقیم مدل حاضر می‌باشد.

مقدار شاخص‌های نیکویی برازش بعد از اصلاح مجذور کای (χ^2) برابر با ۱۲/۲۰۱، با درجه آزادی ۲ و سطح معنی‌داری ۰/۰۰۱ می‌باشد. با توجه به این که مجذور کای نسبت به حجم نمونه حساس است، بنابراین در بیشتر موارد از لحاظ آماری معنادار است. همچنین مطابق جدول ۴، ملاحظه می‌شود که در مدل نهایی نسبت مجذور کای به درجه آزادی (χ^2/df) برابر با ۱/۸۱۰، شاخص نیکویی برازش (GFI) برابر با ۰/۹۸۹، شاخص نیکویی برازش تعدیل‌یافته (AGFI) برابر با ۰/۹۲۴، شاخص برازندگی هنجار شده (NFI) برابر با ۰/۹۸۸، شاخص برازندگی تطبیقی (CFI) برابر با ۰/۹۸۷، شاخص برازندگی افزایشی (IFI) برابر با ۰/۹۷۴، شاخص توکر- لویس (TLI) برابر با ۰/۹۱۴ و ریشه میانگین مجذورات خطای تقریب (RAMSEA) برابر با ۰/۰۳۷ می‌باشد و در نهایت برای تعیین معنی‌داری روابط واسطه‌ای از روش بوت‌استرپ (Bootstrapping) در دستور کامپیوتری ماکرو، پریچر و هیز (۲۰۰۸) استفاده شده است. فاصله‌های اطمینان جدول ۵ حاکی از قرار نگرفتن صفر در فاصله‌ها و معنی‌داری تمامی مسیرهای غیرمستقیم مدل حاضر می‌باشد.

جدول ۵: نتایج بوت‌استرپ برای روابط غیرمستقیم

مسیر غیر مستقیم	داده‌ها	بوت	سوگیری	خطای استاندارد	حد پایین	حد بالا	سطح معنی‌داری
رابطه غیرمستقیم کلی حمایت اجتماعی ادراک شده به ارزش مدرسه از طریق باورهای خودکارآمدی تحصیلی	۰/۰۵۶۵	۰/۰۵۴۹	۰/۰۰۱۶	۰/۰۲۹۱	۰/۰۰۲۴	۰/۱۱۹۵	۰/۰۰۰۰
رابطه غیرمستقیم کلی حمایت اجتماعی ادراک شده به فرسودگی تحصیلی از طریق باورهای خودکارآمدی تحصیلی	۰/۲۲۴۰	۰/۲۲۴۹	۰/۰۰۹	۰/۰۵۳۵	۰/۳۳۵۳	۰/۱۲۰۴	۰/۰۰۰۰
رابطه غیرمستقیم کلی حمایت اجتماعی ادراک شده به رضایتمندی تحصیلی از طریق باورهای خودکارآمدی تحصیلی	۰/۰۸۴۸	۰/۰۸۴۷	۰/۰۰۰۱	۰/۰۱۴۷	۰/۰۵۷۰	۰/۱۱۵۲	۰/۰۰۰۰
رابطه غیرمستقیم کلی حمایت اجتماعی ادراک شده به مشارکت در امور مدرسه از طریق باورهای خودکارآمدی تحصیلی	۰/۳۷۹۳	۰/۳۷۸۰	۰/۰۰۱۲	۰/۰۵۸۴	۰/۲۶۶۰	۰/۴۹۲۶	۰/۰۰۰۰

بحث

هدف مطالعه حاضر شناخت رابطه حمایت اجتماعی ادراک شده با مولفه‌های بهزیستی تحصیلی از طریق میانجی‌گری باورهای خودکارآمدی تحصیلی و آزمون برازندگی مدل همراه با واریس روابط مستقیم و غیرمستقیم متغیرهای پژوهش بود. ارزیابی الگوی پیشنهادی

هدف مطالعه حاضر شناخت رابطه حمایت اجتماعی ادراک شده با مولفه‌های بهزیستی تحصیلی از طریق میانجی‌گری باورهای خودکارآمدی تحصیلی و آزمون برازندگی مدل همراه با واریس روابط مستقیم و غیرمستقیم متغیرهای پژوهش بود. ارزیابی الگوی پیشنهادی

آنکه احساس خوداطمینانی، حرمت خود و باور به خودکارآمدی خویش، انگیزه دانش‌آموزان را برای پرداختن به تکالیف رشدی و گذر از چالش‌های تحصیلی ارتقا می‌دهد. دانش‌آموزان با خودباوری بالا در فرایند تحصیل پر توان ظاهر می‌شوند و از توانایی خود برای غلبه بر چالش‌های تحصیلی مطمئن هستند. چنین دانش‌آموزانی حتی در صورت شکست نه تنها عقب‌نشینی نمی‌کنند بلکه راه‌های دیگر را برای رسیدن به موفقیت و عملکرد بهتر واری می‌کنند [۵۱]. همین مقاومت در برابر چالش‌های تحصیلی و ارائه پاسخ مثبت، سازنده و انطباقی به انواع موانع مداوم و جاری تحصیلی، اساس سرزندگی تحصیلی است [۵۲، ۵۳].

تبیین سوم آن است که باورهای عاملیت از جمله خودکارآمدی از طریق فرایندهای چهارگانه شناختی، عاطفی، انگیزشی و انتخابی رفتار را تحت تأثیر قرار می‌دهند. از نظر شناختی، ادراک فرد خودکارآمد از یک تکلیف یا شرایط دشوار به صورت چالشی است که باید بر آن مسلط شود، نه آسیبی که باید از آن دوری کند [۲۳]. بنابراین، چون دانش‌آموز دارای باورهای خودکارآمدی تحصیلی بالا، کمتر چالش‌های تحصیلی را به صورت موانع نازدودنی ادراک می‌کند، بیشتر برای برداشتن موانع و عبور از چالش‌های زندگی تحصیلی برانگیخته می‌شود. از منظر عاطفی نیز افراد دارای خودکارآمدی بالا، تنیدگی، افسردگی و اضطراب کمتری در موقعیت‌های آسیب‌زا و چالش‌برانگیز احساس می‌کنند [۱۸]. از نظر انگیزشی، فرد واجد خودکارآمدی تحصیلی بالاتر، در عبور از چالش‌ها و حل مشکلات، تلاش و پافشاری بیشتری نشان می‌دهد که این تلاش احتمال شکست را کم و احتمال موفقیت را که به سرزندگی می‌انجامد، بیشتر می‌کند. از لحاظ فرایند انتخابی نیز، دانش‌آموز دارای باورهای خودکارآمدی تحصیلی بالاتر، تلاش می‌کند موقعیت‌هایی را برای عملکرد انتخاب کند که احتمال موفقیت بیشتری برای او داشته باشد که این انتخاب‌ها به افزایش بهزیستی و سرزندگی تحصیلی می‌انجامد.

نتیجه‌گیری

نتایج پژوهش حاضر بیانگر اهمیت ارتقای حمایت‌های اجتماعی و نقش آن در تحول عاملیت انسانی دانش‌آموزان در امر تحصیل است و می‌تواند از منظر نظری و کاربردی مورد توجه قرار بگیرد. نتایج این پژوهش می‌تواند در پر کردن خلاء تئوریک‌ای که در زمینه 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 بالا تربیت کنیم و باورهای آنان مبنی بر خودکارآمدی و حرمت‌یافته را ارج نهیم و شخصیت، عقاید و سلیق‌شان 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 مشارکت فعال با وظیفه و تکلیف تا حصول به هدف و موفقیت، مهم‌ترین رکن زندگی در مدرسه و بهزیستی تحصیلی است. یافته‌های پژوهش حاضر باید در بافت محدودیت‌های علم روان‌شناسی و حوزه علوم رفتاری تفسیر شود.

با استفاده از روش مدل‌سازی معادلات ساختاری صورت گرفت. نتایج تحلیل با یک اصلاح، برازندگی مدل نهایی پژوهش را تأیید کرد. طبق یافته‌های به دست آمده، تعدادی از مسیرهای مستقیم و تمامی مسیرهای غیرمستقیم متغیرها معنادار شدند. در مجموع ۸ درصد از واریانس بهزیستی تحصیلی به واسطه متغیرهای مدل تبیین شد. یافته‌های این پژوهش از مفروضه‌های بنیادی نظریه فعالیت نئوگارتن [۳۴] و تئوری شناختی- اجتماعی بندورا و مدل تجربی [۴۱] که نزدیک‌ترین الگو به تحقیق حاضر است، حمایت می‌کند. در ادامه این یافته به بحث گذاشته می‌شود. نخست یافته‌های پژوهش حکایت از رابطه معنادار حمایت اجتماعی ادراک شده با مولفه‌های بهزیستی تحصیلی داشت. به این صورت که حمایت اجتماعی ادراک شده با فرسودگی تحصیلی رابطه منفی و با ارزش مدرسه، رضایتمندی تحصیلی و مشارکت در امور مدرسه رابطه مثبت برقرار کرد. این یافته از نظریه فعالیت نئوگارتن [۳۴] که رضایت از زندگی و تأمین بهزیستی فرد را وابسته به ایجاد و نگهداری فعال روابط خانوادگی و استمرار ارتباطات و حمایت‌های اجتماعی می‌داند، حمایت تجربی کرد. بر این اساس می‌توان اظهار کرد زمانی که دانش‌آموزان از حمایت‌های اجتماعی اطرافیان خود برخوردار می‌شوند، به فرسودگی تحصیلی کمتری مبتلا می‌شوند و رضایتمندی تحصیلی بیشتری را احساس می‌کنند. همچنین به مشارکت بیشتر در امور تحصیلی خود تشویق می‌شوند که در مجموع ارتقای بهزیستی تحصیلی آنان را در پی خواهد داشت.

یافته دیگر پژوهش به ارتباط مثبت حمایت اجتماعی ادراک شده با حرمت‌خود تحصیلی و باورهای خودکارآمدی تحصیلی اختصاص دارد. این یافته با تئوری شناختی- اجتماعی بندورا هماهنگی دارد. مطابق نظریه یادشده حمایت‌های اجتماعی با عاملیت انسانی در ارتباط است و آن را برمی‌انگیزاند. بنابراین می‌توان گفت حمایت‌های اجتماعی باورهای مربوط به خودکارآمدی و حرمت‌خود دانش‌آموزان را برانگیخته و ارتقا می‌دهد. در واقع دانش‌آموزان با کمک اطرافیان بر موانع غلبه می‌کنند و همین چالش‌زدایی‌ها در تعریف آنان از خودش مؤثر واقع می‌شود و به ادراک عامل بودنشان می‌انجامد. یافته اصلی پژوهش حکایت از میانجی‌گری باورهای خودکارآمدی تحصیلی در رابطه حمایت اجتماعی ادراک شده با مولفه‌های بهزیستی تحصیلی داشت. این یافته نیز با مفروضه زیربنایی نظریه شناختی- اجتماعی بندورا همسو است. مطابق این نظریه، تمامی اثرات مربوط به ارتباطات و حمایت‌های اجتماعی توسط عاملیت انسانی واسطه می‌شود. به این صورت که حمایت‌های اجتماعی با برانگیختن عاملیت انسانی دانش‌آموز، وی را به مدیریت بهزیستی تحصیلی خود و ارتقای آن سوق می‌دهد. یافته مذکور را می‌توان در چند تبیین زیر بررسی کرد:

نخست اینکه دانش‌آموزان با خودکارآمدی و حرمت‌خود بالا، به این مهم که پرورش هوش و توان شناختی به وسیله تلاش فردی صورت می‌گیرد، بیشتر معتقدند [۱۵]. بر این اساس، فراگیران با عاملیت انسانی بالا، باور دارند که می‌توانند علی‌رغم همه محدودیت‌های ذاتی، عملکرد خود را در زمینه تحصیلی بهبود ببخشند، توسعه دهند و مسیر تحصیلی‌شان را هموار سازند [۵۰]. در واقع افراد خودکارآمد از تنوعی از راهبردهای فراشناختی جهت پی‌ریزی و هدایت کنش‌های لازم جهت دستیابی به شرایط تحصیلی رضایت‌بخش استفاده می‌کنند [۱۵]. دوم

فراهم سازد. همچنین پیشنهاد می‌شود دست‌اندرکاران آموزش و پرورش با بهره‌گیری از توان مشاوران مجرب به برگزاری کارگاه‌هایی در این زمینه به خانواده‌ها و دانش‌آموزان اقدام کنند. از آنجایی که استرس تحصیلی ارتباط منفی با مولفه‌های بهزیستی تحصیلی دارد، به خانواده و مدارس توصیه می‌شود ضمن حمایت آشکار و پویسته از دانش‌آموز، شیوه‌های کنترل استرس را به دانش‌آموز بیاموزانند. به عنوان نمونه به دانش‌آموز بیاورند که هر فردی با دیگری متفاوت است و رقابت هر فرد با خودش است نه دیگران. یعنی اگر دانش‌آموز نسبت به گذشته خود در زمینه‌های تحصیلی، عاطفی و اجتماعی بهتر شده باشد به معنی روند رو به رشد وی است.

ابزار جمع‌آوری اطلاعات پژوهش تنها پرسشنامه است. به کارگیری سایر منابع سنجش اطلاعات، می‌توانست بر دقت یافته‌ها و نتایج بیفزاید. اگرچه پرسشنامه‌ها بی‌نام بود و در مورد محرمانه بودن اطلاعات نیز اطمینان لازم به مشارکت‌کنندگان داده شد ولی هراس از ارزیابی و درز اطلاعات ممکن است در نتایج پژوهش تأثیرگذار بوده باشد. همچنین پژوهش روی پسران انجام شده است و قابلیت تعمیم به دختران را ندارد. حتی در تعمیم‌دهی به پسران سایر مقاطع نیز باید جانب احتیاط نگه داشته شود. بر این اساس پیشنهاد می‌شود مدل مورد پژوهش، در نمونه دانش‌آموزان دختر مقطع متوسطه و پسران سایر مقاطع تحصیلی و حتی بافت‌های اجتماعی، اقتصادی و فرهنگی دیگر نیز انجام شود، تا علاوه بر افزایش قدرت تعمیم‌دهی مدل، امکان مقایسه آن‌ها را نیز

References

- Eccles JS, Roeser RW. Schools, Academic Motivation, and Stage-Environment Fit. US: Wiley; 2009.
- Tuominen-Soini H, Salmela-Aro K, Niemivirta M. Achievement goal orientations and academic well-being across the transition to upper secondary education. *Learn Individ Dif*. 2012;22(3):290-305. doi: 10.1016/j.lindif.2012.01.002
- Niemivirta M. Stability and change in middle school students' school value: An application of latent growth curve modeling. *Qual Quant Res Psychol*. 2004;2:301-14.
- Salmela-Aro K, Kiuru N, Leskinen E, Nurmi J-E. School burnout inventory (SBI) reliability and validity. *Eur J Psychol Assess*. 2009;25(1):48-57.
- Parker PD, Salmela-Aro K. Developmental processes in school burnout: A comparison of major developmental models. *Learn Individ Dif*. 2011;21(2):244-8.
- Salmela-Aro K, Upadaya K. The schoolwork engagement inventory. *Eur J Psychol Assess*. 2012;28(1):60-7.
- Calvete E, Connor-Smith JK. Perceived social support, coping, and symptoms of distress in American and Spanish students. *Anxiety, Stress Coping*. 2006;19(1):47-65. doi: 10.1080/10615800500472963
- Friedlander LJ, Reid GJ, Shupak N, Cribbie R. Social Support, Self-Esteem, and Stress as Predictors of Adjustment to University Among First-Year Undergraduates. *J Coll Stud Dev*. 2007;48(3):259-74. doi: 10.1353/csd.2007.0024
- Bruce SP. Recognizing stress and avoiding burnout. *Curr Pharm Teach Learn*. 2009;1(1):57-64. doi: 10.1016/j.cptl.2009.05.008
- Hassannia S, Fouladchang M. Mindfulness in the relationship between perception of learning environment and academic burnout: Structural equation modeling. *Dev Psychol*. 2015;12(45):61-73.
- Pluut H, Curseu PL, Iliès R. Social and study related stressors and resources among university entrants: Effects on well-being and academic performance. *Learn Individ Dif*. 2015;37:262-8. doi: 10.1016/j.lindif.2014.11.018
- Silva KS, Pizarro AN, Garcia LM, Mota J, Santos MP. Which social support and psychological factors are associated to active commuting to school? *Prev Med*. 2014;63:20-3. doi: 10.1016/j.ypmed.2014.02.019 pmid: 24594100
- Rabbani Z, Talepasand S, Rahimian Boogar I, Mohammadifar MA. Relationship Between Classroom Social Context and Academic Engagement: The Mediation Roles of Self-System Processes, Academic Motivation and Emotions. *Dev Psychol*. 2017;14(53):37-51.
- Pahlevansadegh A, Kajbat M. Mediating role of the process of mathematical education and school culture in relation between the socioeconomic status of the family and beliefs and values about mathematical learning with mathematical attitudes. *Q Educ Innov*. 2012;40(10):149-68.
- Komaraju M, Nadler D. Self-efficacy and academic achievement: Why do implicit beliefs, goals, and effort regulation matter? *Learn Individ Dif*. 2013;25:67-72. doi: 10.1016/j.lindif.2013.01.005
- Lee W, Lee M-J, Bong M. Testing interest and self-efficacy as predictors of academic self-regulation and achievement. *Contemp Educ Psychol*. 2014;39(2):86-99. doi: 10.1016/j.cedpsych.2014.02.002
- Bandura A. Social cognitive theory: an agentic perspective. *Annu Rev Psychol*. 2001;52:1-26. doi: 10.1146/annurev.psych.52.1.1 pmid: 11148297
- Bandura A, Freeman W, Lightsey R. Self-efficacy: The exercise of control. Springer; 1999.
- Bandura A. Social foundations of thought and action. Englewood Cliffs, NJ 1986.
- Gore PA. Academic Self-Efficacy as a Predictor of College Outcomes: Two Incremental Validity Studies. *J Career Assess*. 2016;14(1):92-115. doi: 10.1177/1069072705281367
- Perry JC, DeWine DB, Duffy RD, Vance KS. The Academic Self-Efficacy of Urban Youth. *J Career Dev*. 2016;34(2):103-26. doi: 10.1177/0894845307307470
- Zimmerman BJ. Self-Efficacy: An Essential Motive to Learn. *Contemp Educ Psychol*. 2000;25(1):82-91. doi: 10.1006/ceps.1999.1016 pmid: 10620383
- Bandura A. Perceived Self-Efficacy in Cognitive Development and Functioning. *Educ Psychol*. 1993;28(2):117-48. doi: 10.1207/s15326985Sep2802_3
- McCoach DB. A validation study of the School Attitude Assessment Survey. *Meas Eval Couns Dev*. 2002;35(2):66-78.
- Kahn JH, Nauta MM. Social-cognitive predictors of first-year college persistence: The importance of proximal assessment. *Res Higher Educ*. 2001;42(6):633-52.
- Schunk DH. Self-Efficacy and Academic Motivation. *Educ Psychol*. 1991;26(3-4):207-31. doi: 10.1080/00461520.1991.9653133
- Bong M. Academic Motivation in Self-Efficacy, Task Value, Achievement Goal Orientations, and Attributional Beliefs. *J Educ Res*. 2004;97(6):287-98. doi: 10.3200/joer.97.6.287-298
- Zimmerman BJ, Schunk DH. Self-regulating intellectual processes and outcomes: A social cognitive perspective. *Motiv Emot Cogn Integr Perspect Intellect Funct Dev*. 2004:323-49.
- Bandura A, Schunk DH. Cultivating competence, self-efficacy, and intrinsic interest through proximal self-motivation. *J Pers Soc Psychol*. 1981;41(3):586.
- Byars-Winston AM, Fouad NA. Math and Science Social Cognitive Variables in College Students. *J Career Assess*. 2008;16(4):425-40. doi: 10.1177/1069072708318901
- Lent RW, Brown SD, Brenner B, Chopra SB, Davis T, Talleyrand R, et al. The role of contextual supports and barriers in the choice of math/science educational options: A test of social cognitive hypotheses. *J Couns Psychol*. 2001;48(4):474-83. doi: 10.1037/0022-0167.48.4.474
- Luzzo DA, McWhirter EH. Sex and Ethnic Differences in the Perception of Educational and Career-Related Barriers and Levels of Coping Efficacy. *J Couns Dev*. 2001;79(1):61-7. doi: 10.1002/j.1556-6676.2001.tb01944.x

33. Akin A. Self-efficacy, achievement goals, and depression, anxiety, and stress: a structural equation modeling. *World Appl Sci J*. 2008;3(5):725-32.
34. Achenbaum WA. A metahistorical perspective on theories of aging. *Handbook of Theories of Aging*. New York: Springer; 2009.
35. Leahy Warren P. First-time mothers: social support and confidence in infant care. *J Adv Nurs*. 2005;50(5):479-88. doi: 10.1111/j.1365-2648.2005.03425.x pmid: 15882364
36. Gao LL, Sun K, Chan SW. Social support and parenting self-efficacy among Chinese women in the perinatal period. *Midwifery*. 2014;30(5):532-8. doi: 10.1016/j.midw.2013.06.007 pmid: 23859826
37. Zajacova A, Lynch SM, Espenshade TJ. Self-Efficacy, Stress, and Academic Success in College. *Res Higher Educ*. 2005;46(6):677-706. doi: 10.1007/s11162-004-4139-z
38. Rodriguez-Fernandez A, Ramos-Diaz E, Fernandez-Zabala A, Goni E, Esnaola I, Goni A. Contextual and psychological variables in a descriptive model of subjective well-being and school engagement. *Int J Clin Health Psychol*. 2016;16(2):166-74. doi: 10.1016/j.ijchp.2016.01.003 pmid: 30487860
39. Hoseinzadeh A, Azizi M, Tavakoli H. Social Support and Life Satisfaction in Adolescents: the Mediating Role of Self-Esteem. *Dev Psychol*. 2014;11(41):103-14.
40. Vantieghem W, Vermeersch H, Van Houtte M. Transcending the gender dichotomy in educational gender gap research: The association between gender identity and academic self-efficacy. *Contemp Educ Psychol*. 2014;39(4):369-78. doi: 10.1016/j.cedpsych.2014.10.001
41. Mulyadi S, Rahardjo W, Basuki AMH. The Role of Parent-child Relationship, Self-esteem, Academic Self-efficacy to Academic Stress. *Proc Soc Behav Sci*. 2016;217:603-8. doi: 10.1016/j.sbspro.2016.02.063
42. Krejcie RV, Morgan DW. Determining Sample Size for Research Activities. *Educ Psychol Meas*. 2016;30(3):607-10. doi: 10.1177/001316447003000308
43. Zimet GD, Dahlem NW, Zimet SG, Farley GK. The Multidimensional Scale of Perceived Social Support. *J Pers Assess*. 1988;52(1):30-41. doi: 10.1207/s15327752jpa5201_2
44. Bruwer B, Emsley R, Kidd M, Lochner C, Seedat S. Psychometric properties of the Multidimensional Scale of Perceived Social Support in youth. *Compr Psychiatry*. 2008;49(2):195-201. doi: 10.1016/j.comppsy.2007.09.002 pmid: 18243894
45. Rajabi G, Shighshabani A. Investigating the psychometric properties of the multi-component scale of perceived social support. *J Behav Sci*. 2012;5(4):357-64.
46. Moradi M, Soleimani K, Shahabzadeh S, Sabaghian H, Dehghanizadeh M. Testing for the Factor Structure and Measurement of Internal Consistency of the Irani Version of Academic Well-Being Questionnaire. *Train Meas*. 2017;6(24):251-76.
47. Patrick H, Hicks L, Ryan AM. Relations of Perceived Social Efficacy and Social Goal Pursuit to Self-Efficacy for Academic Work. *J Early Adolesc*. 2016;17(2):109-28. doi: 10.1177/0272431697017002001
48. Midgley C, Maehr ML, Hrudu LZ, Anderman E, Anderman L, Freeman KE, et al. Manual for the patterns of adaptive learning scales. Michigan, US: University of Michigan Pub; 2000.
49. Hajiyakhchali A, Haghghi J, Shokerkon H. The study of relationship Simple and Multiple The Important Presentations of the Purposefulness of Excellence and its Relationship with Academic Performance in First-Year-Old High School Students in Ahvaz. *J Educ Sci Psychol*. 2000;8(1,2):31-48.
50. Bandura A. Human agency in social cognitive theory. *Am Psychol*. 1989;44(9):1175-84. pmid: 2782727
51. Marsh HW. A multidimensional, hierarchical model of self-concept: Theoretical and empirical justification. *Educ Psychol Rev*. 1990;2(2):77-172. doi: 10.1007/bf01322177
52. Martin AJ, Marsh HW. Academic buoyancy: Towards an understanding of students' everyday academic resilience. *J Sch Psychol*. 2008;46(1):53-83. doi: 10.1016/j.jsp.2007.01.002 pmid: 19083351
53. Putwain DW, Connors L, Symes W, Douglas-Osborn E. Is academic buoyancy anything more than adaptive coping? *Anxiety Stress Coping*. 2012;25(3):349-58. doi: 10.1080/10615806.2011.582459 pmid: 21644112