

تعیین رابطه حمایت اجتماعی، انگیزه تحصیلی با خود کارآمدی تحصیلی دانش‌آموزان دبیرستان‌های شهر تبریز و آذرشهر

پیمان یارمحمدزاده، استادیار، گروه علوم تربیتی، دانشگاه شهید مدنی آذربایجان، ایران*
زهرا فیض‌اللهی، کارشناس ارشد تحقیقات آموزشی، دانشگاه شهید مدنی آذربایجان، ایران

چکیده

هدف اصلی پژوهش بررسی رابطه بین حمایت اجتماعی و انگیزه تحصیلی با خودکارآمدی تحصیلی است. روش پژوهش توصیفی و از نوع همبستگی بود. جامعه مورد بررسی شامل کلیه دانش‌آموزان دختر و پسر مدارس دبیرستان‌های شهر تبریز و شهرستان آذرشهر در سال تحصیلی ۹۱-۹۰ است که تعداد کل آن‌ها ۳۷۳۴۷ است. حجم نمونه آماری بر اساس جدول کرجسی و مورگان (۱۹۷۰) و به روش خوشه‌ای تصادفی تعداد ۲۷۸ نفر انتخاب شد و پرسشنامه خودکارآمدی متیوس جروسلم و رالف شوارزر (۱۹۸۱) و پرسشنامه حمایت اجتماعی واکس، فیلیس، هالی، تامسون، یلیمز و استوارت (۱۹۸۶) و پرسشنامه انگیزه تحصیلی قلی‌پور و بهرامی حصار (۱۳۷۳) را تکمیل کردند. برای تجزیه و تحلیل داده‌ها از آماره‌های توصیفی و آزمون همبستگی پیرسون، رگرسیون و t-test استفاده شده است. نتایج پژوهش نشان داد که بین متغیرهای حمایت اجتماعی و انگیزه تحصیلی با خودکارآمدی به ترتیب ۰/۳۸ و ۰/۳۰ رابطه معنادار وجود دارد و همچنین بین متغیرهای ملاک با متغیر پیش‌بین همبستگی معنادار و مثبتی در سطح $P \leq 0/05$ مشاهده شد و نتایج تحلیل رگرسیون نشان داد که متغیرهای پیش‌بین حمایت اجتماعی و انگیزه تحصیلی با مقدار ضریب رگرسیون ۰/۲۰ و ضریب رگرسیون استاندارد ۰/۴۵ به صورت معنادار می‌توانند خودکارآمدی تحصیلی را پیش‌بینی کنند. حمایت اجتماعی با مقدار آماره بتا ۰/۳۰ از سهم بیشتری برای پیش‌بینی خودکارآمدی برخوردار است. نتایج آزمون t مستقل نشان داد که دیدگاه دانش‌آموزان دختر و پسر فقط در متغیر حمایت اجتماعی ($t = -2/56, p = 0/01$) تفاوت معناداری با هم دارند. نتایج گویای این بود که حمایت اجتماعی و انگیزه تحصیلی به صورت معنادار، خودکارآمدی تحصیلی را پیش‌بینی می‌کنند و دانش‌آموزان دختر و پسر در متغیر انگیزه تحصیلی و خودکارآمدی تحصیلی تفاوت معناداری ندارند اما از لحاظ حمایت اجتماعی تفاوت معناداری بین دو جنس مشاهده شد.

کلیدواژه‌ها: حمایت اجتماعی، انگیزه تحصیلی، خودکارآمدی تحصیلی.

مقدمه و بیان مسأله

امروزه منشأ تمامی تحولات اجتماعی، اقتصادی، فرهنگی و سیاسی کشورها ریشه در نظام آموزش و پرورش آن‌ها دارد. بدون شک آموزش و پرورش هدفمند، برنامه‌محور، جامع‌نگر و پیشرفته جامعه توسعه یافته‌تری را رقم خواهد زد. شناسایی جایگاه واقعی علم، معلم و دانش‌آموز، نقش آن‌ها در تحولات اجتماعی و به علاوه فراهم نمودن زمینه‌های رشد و توسعه آن‌ها برای موفقیت در عرصه این تحولات الزامی است. با توجه به هدف اصلی نظام‌های آموزشی که بر مبنای آموزش و پرورش نسل آینده‌ساز جامعه بنا شده است، دانش‌آموزان از نقش محوری در این نظام برخوردارند و لازمه رشد آن‌ها وجود حمایت‌های اجتماعی از جانب (خانواده‌ها، اجتماع، حکومت و دولت، نظام آموزش و پرورش، سازمان‌ها و دیگر نهادهاست. در محیطی که حمایت‌های همه‌جانبه به علاوه امکان رشد وجود داشته باشد، مطمئناً دانش‌آموزان از انگیزه لازم برای خودکارآمدی برخوردار خواهند بود که ثمره آن خودکارآمدی اجتماعی برای عموم جامعه و جهان خواهد بود. امروزه تحت تأثیر تفکرات سنتی مدیران و معلمان، دانش ضعیف و منسوخ شده آنان، عدم مسؤولیت خانواده‌ها، اجتماع، قوای مجریه و مقننه در این باره، مشکلات اقتصادی حاکم بر این نظام و کارکنان و دست‌اندرکاران آن، کمبود شدید امکانات روزآمد آموزشی، نبود نظارت و راهنمایی مناسب، نظام آموزشی و دانش‌آموزان ما خودکارآمدی چندانی ندارند و رفته رفته نیز بر این عدم حمایت‌های اجتماعی، انگیزش پایین دانش‌آموزان و در نتیجه توانمند نبودن برون‌دادهای آموزشی افزوده می‌شود به گونه‌ای که حضور در مدارس شهرهای مورد مطالعه و مصاحبه با تنی چند از مدیران، معلمان، دانش‌آموزان، خانواده‌ها و اجتماع و گردآوری اطلاعات لازم مبین این امر است.

خودکارآمدی^۱ یکی از مهم‌ترین مؤلفه‌های کسب موفقیت سازش‌یافتگی است و در حیطه روان‌شناسی مثبت جای

می‌گیرد (Snyder & Lopez, 2002). سازه خودکارآمدی - باور به این‌که من می‌توانم - به اعتقادات فرد مبنی بر توانایی انجام تکالیف در شرایط خاص اشاره دارد (Maddux, 2002). خودکارآمدی به قضاوت فرد در مورد توانایی‌های خود برای انجام موفقیت‌آمیز یک تکلیف یا کار گفته می‌شود (Zimmerman, 2006; schunk, 2008). یکی از جنبه‌های خودکارآمدی، خودکارآمدی تحصیلی است. خودکارآمدی تحصیلی شامل باور داشتن به توانایی‌ها برای رسیدن به اهداف در یک زمینه تحصیلی مشخص است (Dorman, 2001). این باورها موجب تأثیرگذاری بر شیوه تفکر، احساس، انگیزش یا رفتار فرد نیز می‌گردند. احساس قوی خودکارآمدی موجب بهبود دیدگاه‌های مثبت فردی و مشارکت بهتر فرد در انجام فعالیت‌ها، تنظیم اهداف و تعهدکاری می‌گردد (Strobel & et al., 2011). امروزه بیشتر معلمان، خانواده‌ها و اجتماع به جای آن‌که نگرش دانش‌آموزان را به سمت اعتماد به نفس، موفقیت، عزت نفس، میل به پیشرفت و ... سوق دهند گاهی ناخواسته و نادانسته به ابزاری برای سرکوب علاقه و اعتماد دانش‌آموزان تبدیل می‌گردند که لازم است در این باره با ارائه آگاهی‌های لازم روحیه خودباوری تقویت و تأکید گردد.

پژوهش‌های متعدد نشان داده‌اند که خانواده و محیط اجتماعی نقش مهمی در پرورش استعدادها داشته و باور به خودکارآمدی را ارتقا می‌بخشند. نظریه خود تعیین‌گری به نقش عوامل اجتماعی به عنوان عامل واسطه و تسهیل‌گر شکوفایی تمایلات و پتانسیل‌های درونی انسان تأکید می‌ورزد. دریافت پاسخوراند مناسب و حمایت‌گرانه از محیط، احساس شایستگی را ارتقا می‌بخشد و تحول‌گرایش‌های فطری و خودنظم‌جویی را تسهیل می‌نماید. حمایت اجتماعی از طریق فراهم کردن تجارب مثبت و حس خود ارزشی و ثبات در زندگی اجتماعی فرد، اثر سودمندی دارد (Karademas, 2006).

حمایت اجتماعی می‌تواند از طرق مختلفی چون دادن تشویق و تنبه‌ها هنگام درگیر بودن در فعالیت‌ها بر میزان خودکارآمدی تحصیلی فرد اثر بگذارد. پاسخوراند دریافت شده

¹ Self-Efficacy

دانش‌آموزان شهر اردبیل بیانگر ارتباط مستقیم انگیزش تحصیلی و خودکارآمدی بود (علایی خرایم، ۱۳۹۱). در حوزه آموزشی انگیزه یک پدیده سه بعدی است که در برگزیده باورهای شخصی درباره توانایی انجام فعالیت مورد نظر، دلایل یا اهداف فرد برای انجام آن فعالیت و واکنش عاطفی مرتبط با انجام آن فعالیت است. در خصوص دانش‌آموزان مقطع متوسطه انگیزش تحصیلی از اهمیت خاصی برخوردار است. با این انگیزه دانش‌آموزان محرک لازم را برای به پایان رساندن موفقیت‌آمیز یک تکلیف، رسیدن به یک هدف آموزشی یا دستیابی به درجه معینی از شایستگی در کار خود پیدا می‌کنند تا بالاخره بتوانند موفقیت لازم را در امر یادگیری و پیشرفت تحصیلی کسب نمایند (یوسفی و همکاران، ۱۳۸۸).

باید توجه داشت که میزان آگاهی که هر دانش‌آموز از میزان توانمندی‌های خود دارد، ادامه روند تحصیلی او را تحت تأثیر قرار می‌دهد. بندورا^۱ (۱۹۹۷)، به نقل از لنین^۲ (۲۰۰۶)، آگاهی و شناخت فرد از توانمندی‌های خویش را خودکارآمدی می‌نامد. خودکارآمدی عبارت است از باورهای مربوط به صلاحیت‌های شخصی برای سازماندهی و اجرای اعمال ضروری به منظور فراگرفتن یا انجام رفتارها در سطوح معین. تحقیقات در مورد جنبه تعامل خودکارآمدی نشان می‌دهند که باورهای «شخص-رفتار» خودکارآمدی بر رفتارهای پیشرفت تحصیلی، مانند انتخاب تکلیف، استمرار یادگیری، مقدار تلاش و اکتساب مهارت اثر می‌گذارند (Schunk, 1998). فریدل^۳ و همکاران (۲۰۰۷) دریافتند دانش‌آموزانی که خودکارآمدی بالا دارند نسبت به دانش‌آموزانی که به توانایی‌های خود تردید دارند در انجام تکالیف آموزشی بیشتر شرکت می‌کنند، سخت‌تر کار می‌کنند و وقتی با مشکلات رو برو می‌شوند زمان بیشتری مقاومت می‌کنند. شواهدی وجود دارد بر این‌که خودکارآمدی با دو شاخص انگیزشی یعنی درجه‌بندی عملکرد

از دیگران راجع به میزان توانایی فرد برای انجام فعالیت‌های تحصیلی می‌تواند میزان خودکارآمدی تحصیلی فرد را بالا ببرد و بر باور فرد راجع به میزان توانایی‌اش برای انجام فعالیت‌های تحصیلی، کنترل و تسلط بر آن‌ها اثر گذارد (Solberg & Tarres, 2001). در همین رابطه، پژوهش هاسلم، پاکنهام و اسمیت (2006) نشان داد بین متغیر خودکارآمدی و حمایت اجتماعی نیز ارتباط وجود دارد.

شواهد موجود در مدارس مورد مطالعه حاکی از نامناسب بودن حمایت‌های اجتماعی لازم از مدارس و دروندادهای آن (کادر آموزشی و دانش‌آموزان) است. جو حاکم بر فضای مدارس جوی تحریک‌کننده و انگیزاننده نیست. معلمان امید و انگیزه مناسبی برای خودکارآمد ساختن کلاس‌های درس خود ندارند و مدیران نیز در صحبت‌های خود بیشتر از کمبود بودجه و اعتبارات، تجهیزات و امکانات، تغییرات مداوم در تصمیمات این حوزه، عدم ارتباط والدین با مدارس و ... گلایه‌مند هستند تا ناکارآمدی نظام آموزشی و یا اثربخش نبودن آموزش و یادگیری. این گونه است که در مدارس مورد مطالعه و جو حاکم بر نظام آموزشی وسیله جای هدف را گرفته است و خودکارآمدی تحصیلی رنگ باخته است. یکی دیگر از عواملی که می‌تواند با خودکارآمدی تحصیلی ارتباط داشته باشد، انگیزه تحصیلی است. انگیزه تحصیلی انگیزه روان‌شناختی فراگیری است که با اثرگذاری بر انواع مختلف فعالیت‌های تحصیلی به تمایل فرد برای رسیدن به هدف‌های تحصیلی اشاره دارد. این سازه با حصول آگاهی از چگونگی تأثیر فرآیندهای شناختی - انگیزشی فرد بر فعالیت‌هایی که برای پیشرفت تحصیلی وی اهمیت دارند، برآورد می‌شود (علایی خرایم، ۱۳۹۱). کاهش انگیزه تحصیلی می‌تواند باعث نوعی بدبینی، اضطراب و به دنبال آن افت عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان گردد. از سویی خودکارآمدی می‌تواند زمینه‌ساز انگیزش باشد حس خودکارآمدی بالا به اتخاذ روش‌هایی برای بهبود یادگیری منجر خواهد شد که به دنبال آن انگیزش افزایش خواهد یافت. مطالعه علایی خرایم و همکاران در سال ۱۳۹۱ بر روی

¹ Bandura

² lin

³ Friedel

هیجانی را در سطوح مختلف تجربه انسانی تحت تأثیر قرار می‌دهد و تعیین‌کننده این است که آیا رفتاری شروع خواهد شد یا خیر و اگر شروع شد، فرد چه مقدار تلاش برای انجام آن خواهد داشت و در رویارویی با مشکل چه مقدار استقامت از خود نشان خواهد داد (Bandura, 2006:1). باورهای خود کارآمدی، کنش‌های آدمی را به وسیله فرایندهای شناختی، انگیزشی، عاطفی و تصمیم‌گیری تنظیم می‌کند. آن‌ها بر این‌که افراد چگونه فکر می‌کنند، در رویایی با مشکلات برانگیخته می‌شوند و پشتکار نشان می‌دهند، کیفیت سلامت هیجانی و آسیب‌پذیری‌شان در مقابل افسردگی و تنیدگی چگونه است و چه‌طور در یک موقعیت حساس، بهترین تصمیم را اتخاذ می‌کنند، عمل می‌کنند (Bandura & Licko, 2003).

از دیدگاه بندورا فراگیران خودکارآمد هنگام مواجهه با مشکلات، بیش‌تر از افرادی که به قابلیت خود تردید دارند از خود سخت‌کوشی و پشتکار نشان می‌دهند و فعالانه در فعالیت‌های آموزشی شرکت می‌کنند (Zimmerman, 2008).

در مطالعات فراوانی نقش معنادار خودکارآمدی بر پیشرفت تحصیلی تأیید گردیده است (Lilky, 2012). لازم است خاطر نشان گردد که کفایت و قابلیت تنها به شرط داشتن مهارت نیست بلکه مهم این است که شخص چه‌قدر خود را کارآمد می‌داند. وقتی انسان‌ها اعتماد داشته باشند که توانایی انجام کاری را دارند احتمال بیشتری وجود دارد که آن کار را انجام دهند (رایکمن، ۱۳۸۷).

خودکارآمدی تحصیلی به مثابه اطمینان فرد به توانایی خود در انجام رفتارهای خود کنترلی تحصیلی تعریف می‌شود (زیمرن و مارتینز - پونس بر این باورند که شواهد تجربی نشان می‌دهد که میان خودکارآمدی و عملکرد تحصیلی رابطه وجود دارد. تاکمن و سکتن معتقدند دانش‌آموزان دارای خودکارآمدی بالا در انجام تکالیف مدرسه و آزمون‌های مربوط به نوشتن، نمرات بالایی داشته‌اند. سانا و پاسیجر^۲ (1994) نیز دریافته‌اند که دانش‌آموزانی که از خود انتظار بهتر و قضاوت

و مصرف انرژی رابطه دارد. هرگنهان و السون^۱ (۲۰۰۹)، به نقل از سیف (۱۳۸۹) خودکارآمدی را به عنوان یک عامل انگیزشی فعال کننده، نیرودهنده، نگهدارنده و هدایت کننده رفتار به سوی هدف تعریف می‌کنند.

با توجه به مطالب ذکر شده بررسی رابطه بین خودکارآمدی تحصیلی دانش‌آموزان با متغیرهای اثرگذار بر روی آن می‌تواند کمک شایان توجهی به بهبود وضعیت تحصیلی و در نتیجه موفقیت‌های اجتماعی آنان داشته باشد. بررسی پیشینه مطالعات در این زمینه نشان می‌دهد که بررسی‌های اندکی در مورد عوامل خودکارآمدی تحصیلی در ارتباط با ویژگی‌های انگیزشی و حمایت اجتماعی دانش‌آموزان صورت گرفته است که در این پژوهش به بررسی رابطه حمایت اجتماعی و انگیزش تحصیلی بر خودکارآمدی تحصیلی دانش‌آموزان پرداخته می‌شود.

چارچوب نظری

خودکارآمدی: بندورا (۱۹۹۷) در تلاش برای توضیح دادن شخصیت و نحوه تغییر آن به سازوکار شناختی خودکارآمدی رسیده است. انتظار خودکارآمدی، باور یا اعتقاد شخص به این است که می‌تواند برخی رفتارها را انجام دهد. به نظر بندورا خودکارآمدی در کسانی که عملکرد مؤثری دارند، بالا است. باورهای خودکارآمدی با مهارت عملی و موجود شخص فرق دارد. بندورا معتقد است خیلی از افراد می‌دانند باید چه کار کنند و مهارت لازم را برای انجام آن دارند ولی چون به توانایی خود شک دارند آن کار را انجام نمی‌دهند.

خودکارآمدی به باورهای فرد در ارتباط با توانایی‌هایش در انجام امور دلالت می‌کند و از منابع مختلف از جمله توفیق‌ها و شکست‌های خود فرد، مشاهده موفقیت یا شکست دیگرانی که شبیه به او هستند و ترغیب کلامی سرچشمه می‌گیرد (هرگنهان، والسون، ۱۳۸۹).

خودکارآمدی به معنای باور فرد در مورد توانایی مقابله او در موقعیت‌های خاص است و الگوهای فکری، رفتاری و

² Sana & Pusecher88

¹ Hergenhahn & Elsoon

متوقف می‌کنند و یادگیری آن‌ها با موفقیت همراه نمی‌شود، تجربه شور و هیجان ناشی از یادگیری مباحث جدید را کسب نمی‌کنند و معتقد می‌شوند هر موفقیتی که به دست می‌آورند به شانس و تصادف یا اوضاع و احوال مربوط است (Martin & et al., 1995).

کودکانی که شکست در مدرسه را تجربه کرده‌اند، تلاششان را برای یادگیری متوقف می‌کنند زیرا آن‌ها این اعتقاد را در خود رشد می‌دهند که نمی‌توانند کاری را به درستی انجام دهند. نگرش‌های بزرگسالان در مورد موفقیت تحصیلی فرزندان نیز می‌تواند بر اعتقادات کودکان اثرگذار باشد. والدین انتظاراتی دارند که غیر واقع بینانه است و می‌تواند موجب مأیوس شدن فرزندان‌شان بشود (Miller & Brown, 1994).

رقابت در مدرسه (به گونه‌ای که همیشه یک نفر برنده و یک نفر بازنده می‌شود) می‌تواند برای کودکان بسیار مأیوس‌کننده باشد، به ویژه برای کودکانی که ممکن است هرگز در مدرسه بهترین نباشند. گرچه آن‌ها می‌توانند مطالب آموزشی فراوانی یاد بگیرند، موفقیت را تجربه نمی‌کنند یا موفقیت آن‌ها تشخیص داده نمی‌شود. این قبیل کودکان از انگیزش تحصیلی ضعیفی برخوردارند. همچنین کودکانی که والدین آن‌ها یا همسالانشان فکر نمی‌کنند که مدرسه مهم است یا اهمیت مدرسه را تشخیص نمی‌دهند، انگیزش تحصیلی پایینی دارند.

از دید روان‌شناسان و همچنین معلمان، انگیزش یکی از مفاهیم کلیدی است و برای توضیح سطوح مختلف عملکرد به کار می‌رود. این مفهوم، تفاوت میزان تلاش برای انسجام تکالیف درسی را بازگو می‌کند. وقتی در نظام آموزشی، مشکلاتی همچون افت تحصیلی رخ می‌دهد، از انگیزه یادگیرنده به عنوان یکی از علل مهم آن یاد می‌شود (استوار، ۱۳۹۰). تایلور و همکاران (2014) در پژوهشی به فراتحلیل ارتباط بین انواع انگیزه‌های تحصیلی بر اساس نظریه خود تعیین‌گری با پیشرفت تحصیلی پرداختند. یافته‌های این فراتحلیل نشان داد که نظم‌دهی تشخیص داده شده با مقدار

مثبت، دارند از عملکرد بهتری برخوردارند و بر عکس افرادی که انتظار عملکرد پایین و قضاوت منفی از خود دارند، عملکرد آن‌ها ضعیف است (کرامتی و شهر آرای، ۱۳۸۳: ۱۱۰).

حمایت اجتماعی: درباره حمایت اجتماعی تعاریف متعددی مطرح شده است که به برخی از آن‌ها اشاره می‌شود:

هاوس (۱۹۸۱) حمایت اجتماعی را نوعی مبادله بین فردی می‌داند که پیوندهای عاطفی، کمک‌های مؤثر ابزاری، ارائه اطلاعات و اظهار نظر و ارزیابی دیگران را دربرمی‌گیرد.

«حمایت اجتماعی عبارت است از روابط و مبادلات نامتقارن گرم و شئونات مختلف زندگی اجتماعی و ابعاد مختلف روابط امدادرسانی داوطلبانه که شامل بعد معرفتی (راهنمایی، مشاوره و آموزش)، بعد مادی (کمک‌های اقتصادی)، بعد عاطفی (ابراز همدردی) و بعد منزلتی (اعاده کرامت انسانی) می‌شود» (چلبی، ۱۳۸۹: ۱۵۸).

برخی از پژوهشگران حمایت اجتماعی را میزان برخوردار از محبت، همراهی، مراقبت، احترام، توجه و کمک دریافت شده توسط فرد از سوی افراد یا گروه‌های دیگر نظیر اعضای خانواده، دوستان و دیگران مهم تعریف کرده‌اند (Sarafino, 1980). برخی حمایت اجتماعی را واقعیتی اجتماعی و برخی دیگر آن را ناشی از ادراک و تصور فرد می‌دانند. ساراسون (1988) حمایت اجتماعی را مفهومی چند بعدی می‌داند که هر دو بعد واقعی و تصویری را در بر می‌گیرد (علی‌پور، ۱۳۸۵). در مجموع شاید بتوان گفت که حمایت اجتماعی یعنی این احساس که شخص مورد توجه دیگران است و دیگران برای او ارزش قائلند و این که او به یک که اجتماعی متعلق است (ریاحی و همکاران، ۱۳۸۹).

انگیزه تحصیلی: زمانی که کودکان انگیزه‌ای برای یادگیری ندارند، یعنی مانعی در راه انگیزش طبیعی آن‌ها وجود دارد، احساس می‌کنند که به خوبی نمی‌توانند وظایف مربوط به مدرسه را انجام دهند و در نتیجه تلاششان را متوقف می‌کنند یا به اندازه کافی تلاش جدی از خود نشان نمی‌دهند. این قبیل کودکان به راحتی سرخورده می‌شوند و از آن‌جا که تلاششان را

- ۱- آیا می‌توان خود کارآمدی دانش‌آموزان را بر اساس مؤلفه‌های حمایت اجتماعی و انگیزه تحصیلی‌های آنان پیش‌بینی کرد؟
- ۲- آیا بین سازگاری حمایت اجتماعی، انگیزه تحصیلی با خود کارآمدی در دانش‌آموزان دختر و پسر تفاوتی وجود دارد؟

روش پژوهش

روش تحقیق این پژوهش توصیفی از نوع همبستگی است. هدف اصلی پژوهش بررسی رابطه حمایت اجتماعی و انگیزه تحصیلی با خودکارآمدی تحصیلی دانش‌آموزان است و بر اساس این هدف خودکارآمدی به عنوان متغیرهای ملاک و حمایت اجتماعی و انگیزه تحصیلی به عنوان متغیرهای پیش‌بین در نظر گرفته شده است. جامعه آماری این پژوهش دانش‌آموزان دختر و پسر مدارس دبیرستان‌های شهر تبریز و آذرشهر در سال تحصیلی ۹۰-۹۱ بود که تعداد کل آن‌ها ۳۷۳۴۷ است. حجم نمونه آماری براساس فرمول کوکران تعداد ۳۸۰ نفر انتخاب گردید اما به دلیل افت برنگشتن برخی پرسشنامه‌ها و یا ناقص بودن بسیاری از پرسشنامه‌های بازگشت داده شده (مثلاً در بسیاری از پرسشنامه‌ها به ترتیب فقط یک ردیف علامت‌گذاری شده بود تنها ۲۷۸ پرسشنامه قابل استناد تشخیص داده شده و با توجه به این‌که در مطالعات همبستگی بازگشت ۸۰ درصد پرسشنامه‌ها کفایت می‌کند، مورد تجزیه و تحلیل قرار گرفتند. آزمودنی‌ها از بین دانش‌آموزان دختر و پسر در نمونه آماری به نسبت سهمی که در جامعه آماری داشته‌اند یعنی ۱۶۶ نفر دختر و ۱۱۲ نفر پسر به شیوه تصادفی خوشه‌ای از میان دبیرستان‌های موجود در شهر تبریز و آذرشهر بدون در نظر گرفتن رشته تحصیلی و پایه آموزشی انتخاب شد.

ابزار اندازه‌گیری

روایی: با توجه به این‌که هر سه ابزار اندازه‌گیری مورد استفاده در این مطالعه استاندارد و در کشور نیز هنجاریابی و استفاده شده بودند، نیازی به تعیین روایی مجدد نبود اما برای اطمینان

اندازه اثر ۰/۳۵ و انگیزش درونی با اندازه اثر ۰/۲۷ دارای رابطه مثبتی با پیشرفت تحصیلی هستند. در نظریه‌های آموزشی، انگیزه هم یک مفهوم اساسی به شمار می‌رود. در کاربردهای آموزشی انگیزش، به تعبیرهای مختلفی از قبیل انگیزش دانش‌آموز، انگیزش یادگیری و انگیزش تحصیلی بر می‌خوریم که با وجود نزدیکی این مفاهیم به یکدیگر، برخی کوشیده‌اند آن‌ها را از مهم متمایز کنند و منبع آن را گاهی درونی و گاهی بیرونی می‌دانند.

انگیزش دانش‌آموز به طور طبیعی باید با علاقه او به مشارکت در فرآیند یادگیری سروکار داشته باشد ولی به دلایل و اهداف زمینه‌ساز این درگیری یا عدم درگیر شدن با فعالیت‌های آموزشی هم توجه دارد. هر چند ممکن است دانش‌آموزان به طور یکسان، برای انجام یک تکلیف برانگیخته باشند اما منبع انگیزش می‌تواند متفاوت باشد. دانش‌آموزی که از درون برانگیخته شده و فعالیتی را قبول می‌کند «برای خود آن فعالیت و یا برای لذت ناشی از آن، یادگیری ناشی از آن و یا احساس کمال‌گرایی حاصل از آن تلاش می‌نماید اما دانش‌آموزی که از بیرون برانگیخته شده، برای این کار می‌کند که پاداشی کسب کند یا از تنبیهات خارج از خود فعالیت دوریگزیند؛ مانند نمرات، برجسب‌ها و تأیید معلم» (اسپالدینگ، ۱۳۹۰).

با توجه به پیشینه نظری مذکور، هم حمایت اجتماعی و هم انگیزش تحصیلی به صورت جداگانه و گاه با همدیگر در خودکارآمدی تحصیلی دانش‌آموزان نقش مؤثر دارند که نظریات مذکور مبین این امر است. پس موضوع ارائه شده از حمایت نظری لازم برخوردار است که این نظریه لازم است در عرصه عمل در جامعه آماری مدارس تبریز و آذرشهر به بوته آزمایش گذارده شود و تأیید تجربی آن حاصل گردد تا بتوان با استفاده از یافته‌های آن استنباط‌هایی را به صورت آماری و نظری برای بهبود وضعیت مدارس درباره متغیرهای مذکور ارائه داد.

سؤالات بررسی شده در پژوهش حاضر

سؤال ۵ گزینه‌ای با گزینه‌های کاملاً موافقم، موافقم، نظری ندارم، مخالفم، و کاملاً مخالفم است. پایایی این پرسشنامه با استفاده از روش آلفای کرونباخ برآورد و معادل ۰/۹۱ گزارش شده است در پژوهش حاضر آلفای کرونباخ برای کل پرسشنامه ۰/۹۱ به دست آمد.

روش جمع‌آوری اطلاعات

در پژوهش حاضر پس از گرفتن نامه از دانشگاه شهید مدنی آذربایجان و مراجعه به سازمان آموزش و پرورش استان تبریز، مجوز اجرای پرسشنامه‌ها از سازمان مربوطه برای شهر تبریز و آذرشهر گرفته شد و از بین دبیرستان‌ها، به صورت تصادفی ۱۲ دبیرستان انتخاب شدند و از دانش‌آموزان خواسته شد به پرسشنامه‌ها پاسخ دهند.

روش‌های آماری تجزیه و تحلیل داده‌ها

در این پژوهش داده‌های جمع‌آوری شده با استفاده از نرم‌افزار SPSS ویرایش ۱۶ مورد تجزیه و تحلیل قرار گرفت. برای بررسی سؤال‌های پژوهشی از آزمون همبستگی، رگرسیون، تحلیل واریانس چند متغیره استفاده شد.

یافته‌های تحقیق

۱- آیا می‌توان خود کارآمدی دانش‌آموزان را بر اساس مؤلفه‌های حمایت اجتماعی و انگیزه تحصیلی‌های آنان پیش‌بینی کرد؟ ابتدا یافته‌های توصیفی هر یک از متغیرها در جدول گزارش شده و سپس به تحلیل سؤال پرداخته شد.

بیشتر با استفاده از نظرات استادان متخصص روایی صوری پرسشنامه مورد بررسی و تأیید قرار گرفت.

الف) پرسشنامه خودکارآمدی: برای سنجش خود کارآمدی دانش‌آموزان از پرسشنامه ۱۰ سؤالی استفاده شد که به وسیله متیوس جروسلم و رالف شوارزر (۱۹۸۱) تهیه شده است. این پرسشنامه ابتدا شامل ۲۰ ماده بود و سپس در تجدید نظرهای بعدی به ۱۰ ماده تقلیل یافت (جروسلم و شوارزر، ۱۹۸۶، ۱۹۹۲؛ شوارزر و جروسلم، ۱۹۸۶). ضرایب پایایی این پرسشنامه با استفاده از روش آلفای کرونباخ برآورد و معادل ۰/۸۰ گزارش شده است (کدیور، ۱۳۸۰) در پژوهش حاضر آلفای کرونباخ برای کل پرسشنامه ۰/۸۳ به دست آمد.

ب) پرسشنامه حمایت اجتماعی: برای سنجش حمایت اجتماعی از پرسشنامه واکس، فیلیس، هالی، تامسون، یلیامز و استوارت (۱۹۸۶) استفاده شد که ساختار نظری آن مبتنی بر تعریف کوب از حمایت اجتماعی است. این مقیاس دارای ۲۳ سؤال است که سه حیطه خانواده، دوستان، و سایرین را در برمی‌گیرد. نمره‌گذاری آزمون به صورت چهار گزینه‌ای بسیار موافق، موافق، مخالف و بسیار مخالف است. این آزمون با تغییراتی توسط ابراهیمی قوام (۱۳۷۱) روی ۱۰۰ دانشجو و ۲۰۰ دانش‌آموز اجرا شده و پایایی و روایی آن نیز به دست آمد. ضریب پایایی در نمونه دانشجویی در کل مقیاس ۰/۹۰ و در نمونه دانش‌آموزی ۰/۷۰، و در آزمون مجدد دانش‌آموزان پس از شش هفته ۰/۸۱ بود. در پژوهش حاضر آلفای کرونباخ برای کل پرسشنامه ۰/۸۴ به دست آمد.

ج) پرسشنامه انگیزه تحصیلی: این پرسشنامه توسط قلی‌پور و بهرامی حصار (۱۳۷۳) به منظور سنجش میزان علاقه‌مندی (انگیزه) دانش‌آموزان به تحصیل ساخته شده است و شامل ۴۰

جدول ۱- نتایج آمار توصیفی نمرات حمایت اجتماعی، انگیزه تحصیلی و خود کارآمدی

متغیرها	میانگین	انحراف معیار	تعداد
خود کارآمدی	۴۰/۰۷	۶/۲۶	۲۷۸
حمایت اجتماعی	۶۹/۳۶	۹/۲۶	۲۷۸
انگیزه تحصیلی	۱۴۹/۰۲	۲۱/۱۰	۲۷۸

با توجه به داده‌های جدول ۱ میانگین خود کارآمدی برابر ۴۰/۰۷ و انحراف معیار ۶/۲۶ است و میانگین حمایت اجتماعی برابر ۶۹/۳۶ و انحراف معیار ۹/۲۶ است و میانگین انگیزه تحصیلی برابر ۱۴۹/۰۲ و انحراف معیار ۲۱/۱۰ است.

دانش‌آموزان بیشترین میانگین را در متغیر انگیزه تحصیلی و سپس حمایت اجتماعی و در نهایت در خود کارآمدی تحصیلی دارند.

جدول ۲- ماتریس همبستگی متغیرهای پژوهش

متغیرها	انگیزه تحصیلی	حمایت اجتماعی
خودکارآمدی تحصیلی	۰/۳۰۶**	۰/۳۴۸**

** $P \leq 0/01$

نتایج جدول ۲ همبستگی بین متغیرهای حمایت اجتماعی و انگیزه تحصیلی با خودکارآمدی به ترتیب برابر با ۰/۳۴۸ و ۰/۳۰۶ است که نشان می‌دهد بین متغیرهای ملاک با متغیر پیش‌بین همبستگی معنادار و مثبتی در سطح $P \leq 0/01$ وجود دارد.

جدول ۳- خلاصه مدل رگرسیون

آماره دوربین واتسون	انحراف استاندارد	R تعدیل شده	مجذور R	R	مدل
۱/۸۸	۵/۶۱	۰/۱۹	۰/۲۰	۰/۴۵	۲

داده‌های جدول ۳ نتایج تحلیل رگرسیون جهت تعیین سهم متغیرهای پیش‌بین برای پیش‌بینی خودکارآمدی تحصیلی را نشان می‌دهد. بنابراین متغیرهای پیش‌بین حمایت اجتماعی و انگیزه تحصیلی با مقدار ضریب رگرسیون ۰/۲۰ و ضریب رگرسیون استاندارد ۰/۴۵ به صورت معنادار می‌توانند خود کارآمدی تحصیلی را پیش‌بینی کنند. مقدار دوربین واتسون در بازه ۱/۵ تا ۲/۵ است، بنابراین مقدار آماره دوربین واتسون برابر با ۱/۸۸ که نشان‌دهنده مستقل بودن باقیمانده‌های مدل رگرسیون است.

جدول ۴- آزمون تحلیل واریانس برای بررسی معناداری مدل رگرسیون متغیر خودکارآمدی تحصیلی از روی متغیرهای حمایت اجتماعی و انگیزه تحصیلی

سطح معنی داری	F	میانگین مجذورات	درجات آزادی	مجموع مجذورات	مدل
۰/۰۰۰۲	۳۵/۱۹	۱۱۰۷/۶۰	۲	۲۲۱۵/۱۹	رگرسیون
		۳۱/۴۷	۲۷۵	۸۶۵۵۷/۳۷	باقیمانده
			۲۷۷	۱۰۸۷۰/۵۶	کل

لحاظ آماری معنادار است ($p \leq 0/05$). این نتیجه نشان‌دهنده پیش‌بینی معنادار خودکارآمدی تحصیلی بر اساس متغیر حمایت اجتماعی و انگیزه تحصیلی است.

داده‌های جدول ۴ نتایج آزمون تحلیل واریانس برای بررسی معناداری مدل رگرسیون پیش‌بینی متغیر خودکارآمدی بر اساس شاخص‌های حمایت اجتماعی و انگیزه تحصیلی را نشان می‌دهد. آماره f این متغیر برابر با ۳۵/۱۹ است که از

جدول ۵- ضرایب رگرسیون ساده و استاندارد شده مدل ۲

مدل	ضرایب رگرسیون	غیر استاندارد شده	ضریب بتا	t	سطح معنی‌داری	
						B
۲	مقدار ثابت	۱۴/۶۰	۳/۵۰	-----	۴/۷۷	۰/۰۰۰۲
	حمایت اجتماعی	۰/۲۰	۰/۳۸	۰/۳۰	۵/۳۴	۰/۰۰۰۱
	انگیزه تحصیلی	۰/۰۷	۰/۱۷	۰/۲۶	۴/۵۲	۰/۰۰۰۰

نتایج رگرسیون گویای این است که، از بین دو متغیر پیش‌بین، متغیر حمایت اجتماعی دارای ضریب بتا (۰/۳۰) است که این ضریب نشان‌دهنده این است که متغیر حمایت اجتماعی سهم قوی‌تری را برای تبیین متغیر ملاک فراهم می‌آورد.

۲- آیا بین سازگاری حمایت اجتماعی، انگیزه تحصیلی با خود کارآمدی در دانش‌آموزان دختر و پسر تفاوتی وجود دارد؟

جدول ۵ ضرایب رگرسیون چندگانه برای تبیین سهم حمایت اجتماعی، انگیزه تحصیلی جهت پیش‌بینی خود کارآمدی را نشان می‌دهد. حمایت اجتماعی با مقدار آماره بتا ۰/۳۰، از سهم بیشتری برای پیش‌بینی خود کارآمدی برخوردار است. معادله رگرسیونی برای برآورد متغیر خود کارآمدی به کمک متغیرهای ذکر شده به شرح زیر است:

$$\text{انگیزه تحصیلی} \times 0/07 + \text{حمایت اجتماعی} \times 0/30 + 14/50 = \text{خود کارآمدی}$$

جدول ۶- میانگین و انحراف معیار دو جنس از لحاظ متغیرهای حمایت اجتماعی، انگیزه تحصیلی و خود کارآمدی

متغیرها	پسر		دختر	
	میانگین	انحراف معیار	میانگین	انحراف معیار
حمایت اجتماعی	۶۷/۴۶	۹/۵۷	۷۰/۵۱	۸/۸۸
انگیزه تحصیلی	۱۴۹/۵۲	۲۱/۳۳	۱۴۸/۶۸	۲۱/۰۰۴
خود کارآمدی	۴۰/۳۸	۵/۶۵	۳۹/۸۶	۶/۶۵

جدول ۶ نتایج آماره توصیفی دو جنس از لحاظ متغیرهای حمایت اجتماعی، انگیزه تحصیلی و خود کارآمدی نشان می‌دهد که میانگین و انحراف معیار گروه پسران برای حمایت اجتماعی به ترتیب ۶۷/۴۶ و ۹/۵۷، برای انگیزه تحصیلی ۱۴۹/۵۲ و ۲۱/۳۳ و برای خود کارآمدی ۴۰/۳۸ و ۵/۶۵ است.

همچنین میانگین و انحراف معیار دختران برای حمایت اجتماعی ۷۰/۵۱ و ۸/۸۸، برای انگیزه تحصیلی ۱۴۸/۶۸ و ۲۱/۰۰۴ و برای خود کارآمدی ۳۹/۸۶ و ۶/۶۵ است.

جدول ۷- آماره چند متغیری لامبدای ویلکز برای معناداری تفاوت حمایت اجتماعی، انگیزه تحصیلی و خود کارآمدی در دو جنس

سطح معناداری	خطا df	فرضیه df	F	مقدار
۰/۰۱۷	۲۷۴	۳	۳/۴۶	۰/۰۳۸

نتایج آزمون لامبدای ویلکز نشان‌دهنده تفاوت معنی‌داری ترکیب نمرات متغیر حمایت اجتماعی، انگیزه تحصیلی و خود کارآمدی دو جنس دختر و پسر است. داده‌های این جدول نشان می‌دهد که سؤال دوم پژوهشی مبنی بر وجود تفاوت در خودکارآمدی تحصیلی، انگیزه تحصیلی و حمایت اجتماعی در بین دو جنس را می‌توان تأیید کرد.

جدول ۸- نتایج t مستقل برای مقایسه دو گروه دانش‌آموزان دختر و پسر از لحاظ نمرات حمایت اجتماعی، انگیزه تحصیلی و خود کارآمدی

سطح معنی‌داری	تفاوت میانگین‌ها	خطای معیار تفاوت	درجات آزادی	T	متغیرهای وابسته
۰/۰۱	-۲/۸۷	۱/۲۱	۲۷۶	-۲/۵۶	حمایت اجتماعی
۰/۷۴	/۷۴	۰/۸۴	۲۷۶	۳/۲۴	انگیزه تحصیلی
۰/۴۹	/۵۲	/۷۷	۲۷۶	/۶۹	خود کارآمدی

جدول ۸ نتایج آزمون t مستقل نشان می‌دهد که دانش‌آموزان دختر و پسر فقط در متغیر حمایت اجتماعی ($p=0/01, t=-2/56$) تفاوت معناداری با هم دارند. بین دانش‌آموزان دختر و پسر از لحاظ انگیزه تحصیلی و خود کارآمدی تفاوتی مشاهده نمی‌شود.

بحث و نتیجه

نتایج پژوهش حاضر نشان داد که حمایت اجتماعی بر خودکارآمدی تحصیلی تأثیرگذار است. این یافته منطبق با مطالعه سولبرگ و توریس (2001) و نظریه بندورا است. حمایت اجتماعی می‌تواند از طرق مختلفی چون دادن تشویق و تنبیه‌ها هنگام درگیر بودن در فعالیت‌ها بر میزان خودکارآمدی تحصیلی فرد اثر بگذارد. پس‌خوراند دریافت شده از دیگران و میزان اطمینان بخشی دریافت شده از دیگران راجع به میزان توانایی فرد برای انجام فعالیت‌های تحصیلی، می‌تواند میزان خودکارآمدی تحصیلی فرد را بالا ببرد و بر باور فرد راجع به میزان توانایی‌اش برای انجام فعالیت‌های تحصیلی، کنترل و تسلط بر آن‌ها اثر گذارد.

همچنین نتایج پژوهش نشان داد که بین انگیزه تحصیلی و

¹ Pajares & Miller

² Green

³ Usher & Pajares

پیشنهاد‌های کاربردی پژوهش

طبق یافته‌ها با توجه به بالا بودن انگیزه تحصیلی دانش‌آموزان و وجود رابطه معنادار بین متغیرهای پژوهش نسبت به حمایت‌های اجتماعی و خودکارآمدی پیشنهاد می‌گردد با استفاده از ابزارهای انگیزشی لازم مانند حمایت‌های عاطفی و مشورتی، فراهم نمودن امکانات و تجهیزات مورد نیاز برای پیشرفت، ایجاد حس اعتماد به نفس و خودباوری زمینه‌های خودکارآمدی تحصیلی فراهم گردد.

در راستای یافته‌های تحقیق پیشنهاد می‌شود که در دبیرستان‌ها، دوره‌های آموزشی جهت خودباوری و رشد باورهای خودکارآمدی تحصیلی با توجه به تفاوت‌های فردی دانش‌آموزان برگزار شود.

می‌توان با استفاده از آموزش‌های مناسب برای ارتقای عوامل مؤثر بر رشد باورهای خودکارآمدی تحصیلی دانش‌آموزان بهره برد. در این راستا معلمان می‌توانند با تعامل مثبت با دانش‌آموزان، زمینه رشد عواطف مثبت به ویژه خودکارآمدی تحصیلی را در آنان به وجود آورند.

محدودیت‌های پژوهش

مختص بودن نمونه به دانش‌آموزان دبیرستان شهرستان آذرشهر و تبریز و احتیاط در تعمیم یافته‌ها به جامعه‌های دیگر اکتفا به پرسشنامه

ناتوانی در کنترل تأثیر سایر متغیرهای مؤثر دیگر بر خودکارآمدی تحصیلی با توجه به ماهیت مطالعه مانند: سطح انگیزش، ابعاد هوشی چندگانه، محیط‌های آموزشی بی‌تمایلی دانش‌آموزان به شرکت در مطالعه بازنگشتن و مخدوش بودن بسیاری از پرسشنامه‌های واسله

منابع

اسپالدینگ، چ. (۱۳۹۰). انگیزش در کلاس درس، ترجمه: محمدرضا نائینیان و اسماعیل بیابانگرد، تهران: مدرسه.

عملکرد و سازگاری تحصیلی بهتری نیز دارند. همچنین با توجه به نتایج به دست آمده نشان می‌دهند که افرادی که از حمایت اجتماعی بیشتری برخوردار باشند از خودکارآمدی بالایی برخوردار خواهند بود و محیط خانواده و دوستان و همسالان در بالا و پایین بودن خودکارآمدی افراد می‌تواند مؤثر باشند یعنی هرچقدر دانش‌آموزان از طرف این گروه‌ها حمایت بشوند، بهتر می‌توانند در مورد توانایی‌های خود اطمینان به دست بیاورند.

نتایج نشان داد که از نظر خودکارآمدی بین دانش‌آموزان دختر و پسر تفاوت وجود معناداری وجود ندارد و هر دو از نظر خودکارآمدی در یک سطح قرار داشتند. این یافته‌ها از یکسو با یافته‌های پژوهش پینتریچ و همکاران (۱۹۹۴)، موریس (۲۰۰۲) و در پژوهش داخل قلانی (۱۳۸۰) ناهمخوان است و با پژوهش بندوراو همکاران (۱۹۹۹) و در پژوهش‌های داخلی کرامتی (۱۳۸۰)، کروثی (۱۳۸۲) و حکمتی‌نژاد (۱۳۸۰)، نجفی (۱۳۸۳) داخل همسو است (میرسمعی و ابراهیمی، ۱۳۸۷).

یافته‌ها نشان داد که بین دختران و پسران از لحاظ دریافت حمایت اجتماعی تفاوت معنی‌داری وجود دارد. این یافته با نتایج پژوهش ولج موس و بتز (۱۹۹۹)، احمدی (۱۳۸۰)، ناهمخوان است و با یافته‌های آخوندی (۱۳۷۶) همسو است (میرسمعی و ابراهیمی، ۱۳۸۷).

همچنین یافته‌ها نشان داد که از نظر انگیزه تحصیلی بین نمرات دانش‌آموزان دختر و پسر تفاوت معنی‌داری وجود ندارد و هر دو گروه از نظر انگیزه تحصیلی در یک سطح قرار داشتند. در جمع‌بندی نتایج پژوهش می‌توان گفت که عوامل عمده و مؤثری در ارتقا و یا کاهش خودکارآمدی تحصیلی تأثیرگذار هستند که از جمله می‌توان از حمایت اجتماعی و انگیزه تحصیلی نام برد این متغیرها به افراد کمک می‌کنند تا افراد نسبت به توانایی‌های خود برای انجام کارها با موفقیت ایمان داشته باشند و با برخورداری از انگیزه تحصیلی بالا و خودکارآمدی بتوانند در مسیر علم و تحصیل پیشرفت‌های زیادی کسب کنند.

- با سلامت روانی دانشجویان دختر و پسر دانشگاه علامه طباطبائی»، فصلنامه روان‌شناسی و علوم تربیتی، ش ۷، ص ۷۳-۹۱.
- یوسفی، ع؛ قاسمی، غ. و فیروزنیا، س. (۱۳۸۸). «ارتباط انگیزش تحصیلی با پیشرفت تحصیلی در دانشجویان پزشکی دانشگاه علوم پزشکی اصفهان»، *مجله ایرانی آموزش در علوم پزشکی*، ش ۱ و ۹، ص ۷۹-۸۵.
- هرگنهان، بی. آر، والسون، ام. اچ. (۱۳۸۹). *مقدمه‌ای بر نظریه‌های یادگیری*، ترجمه: علی‌اکبر سیف، تهران: دوران.
- Bandura, A. (1997) *Self-Efficacy: The exercise of control*, New York: w. h. free manperformance in.
- Bandura, A. & Locke. E.A. (2003) "Negative Self-Efficacy and Goal Revisited", *Journal of Applied Psychology*, 98: 87-99.
- Bandura, A. (2006) "Adolescent Development from an agnitive. Inf". Pajares and T. urdan (Eds) *Self-Efficacy Bliefs of Adolescent*, 5:143-146. Green wich: in formationage publishing.
- Dorman, J.P. (2001) "Associations between Classroom Environment and Academic Efficacy". *Learning Environments Research*, 4: 243-257.
- Friedel, J. M. Cortina, K. S. Turner, J. C. & Midgley, C. (2007) "Achievement Goals, Efficacy Beliefs and Coping Strategies in Mathematics: The Role of Perceived Parent and Teacher Goal Emphases", *Contemporary Educational Psychology*, 32: 438-458.
- Green, B.A., Miller, R.B., Crowson, M., Duke, B.L. & Akey, K. L. (2004). Predicting high school students cognitive engagement and achievement: Contribution of classroam perception and motivation contemporary, *Educational Psychology*, 29(4), 462- 482
- Haslam, D.M. Pakenham, K. I. & Smith, A. (2006) "Social Support and Postpartum Depression Symptomatology: The Mediating Role of Maternal Self-Efficacy". *Infant Mental Health Journal*, 27: 276- 291.
- House, J.S. Robbins, C. & Metzner, H. L. (1982) "The Association of Social Relationships and Activities with Martality: Prospective Evidence form the Tecamseh Community Heath Study". *American Journal of Epidemiology*, No.116.
- Karademas, E. (2006) "Self-Efficacy, Social Support and Well-Being: the Mediating Role of Optimism". *Personality and Individual Differences*, 40: 1281- 1290.
- استوار، ن. (۱۳۹۳). «مقایسه نیمرخ‌های انگیزشی دانشجویان بر اساس جنسیت، رشته تحصیلی و ورودی: تحلیل مبتنی بر فرد»، *پژوهش‌های کاربردی در روان‌شناسی تربیتی*، ش ۱، ص ۲۹-۳۹.
- رایکمن، ر. (۱۳۸۷). *نظریه‌های شخصیت*، ترجمه: مهرداد فیروزبخت، تهران: ارسباران.
- ریاحی، م؛ علیوردی‌نیا، ا. و پورحسین، ز. (۱۳۸۹). «بررسی رابطه بین حمایت اجتماعی و سلامت روان»، *فصلنامه علمی - پژوهشی رفاه اجتماعی*، ش ۳۹، ص ۸۵-۱۲۱.
- چلبی، م. (۱۳۸۹). *جامعه‌شناسی نظم تشریح و تحلیل نظری نظم اجتماعی*، تهران: نشر نی.
- علائی خرایم، ر؛ نریمانی، م. و علائی خرایم، س. (۱۳۹۱). «مقایسه خودکارآمدی و انگیزه پیشرفت در میان دانش‌آموزان با و بدون اختلال یادگیری»، *مجله ناتوانی‌های یادگیری*، ش ۳، ص ۸۵-۱۰۴.
- علی‌پور، ا. (۱۳۸۵). «ارتباط حمایت اجتماعی با شاخص‌های ایمنی بدن در افراد سالم: بررسی مدل تأثیر کلی»، *مجله روانپزشکی و روانشناسی بالینی ایران (اندیشه و رفتار)*، ش ۲، ص ۱۳۴-۱۳۹.
- کدیور، پ. (۱۳۸۰). «بررسی سهم خودکارآمدی، خودگردانی و هوش در پیشرفت درسی دانش‌آموزان به منظور ارائه الگویی برای یادگیری بهینه»، *پژوهشکده تعلیم و تربیت ایران*، ش ۲، ص ۴۵-۵۸.
- کبیری، م. (۱۳۸۲). *نقش خودکارآمدی ریاضی در پیشرفت ریاضی با توجه به متغیرهای شخصی*، پایان‌نامه کارشناسی ارشد دانشگاه تربیت معلم تهران.
- کرامتی، ه. و شهر آرایسی، م.ن. (۱۳۸۳). «بررسی نقش خودکارآمدی ادراک شده در عملکرد ریاضی»، *فصلنامه نوآوری آموزشی*، ش ۳، ص ۱۰۳-۱۱۵.
- میرسمعی، م. و ابراهیمی‌قوام، ص. (۱۳۸۷). «بررسی رابطه بین خودکارآمدی، حمایت اجتماعی و اضطراب امتحان

- Sarafino, Edward, P. (1998) *Health Psychology*, Third Edition, New York, John Wiley & Sons.
- Strobel, M. Tumasjan, A. Sporrle, M. (2011) "Be Yourself, Believe in Yourself and be Happy: Self-efficacy as a Mediator between Personality Factors and Subjective Well-Being". *Scand J Psychol*, 2(1):43-48.
- Taylor, G. Jungert, T. Mageau, G.A. Schattke, K. Dedic, H. Rosenfield, S. Koestner, R. (2014) *A self-determination theory approach to predicting school achievement over time: the unique role of intrinsic motivation*, Contemporary Educational Psychology, in Press, <http://dx.doi.org/doi:10.1016/j.cedpsych.2014.08.002>.
- Usher, E.L. & Pajares, F. (2006) Sources of Academic and Self-Regulatory Efficacy Beliefs of Entering Middle School Students, *Contemporary Educational Psychology*, 31(2):125-141.
- Vaux, A. Phillips, J. Holley, L. Thompson, B. Williams, D. & Stewart, D. (1986) "The Social Support Appraisals (SSA) Scale: Studies of Reliability and Validity", *American Journal of Community Psychology*, 14(1):195-219.
- Zimmerman, B.J. & Cleary, T.J. (2006) *Adolescents' development of personal agency: The role of self-efficacy beliefs and self-regulatory skill*. Edited by Frank Pajares and Tim Urdan. Published by Information Age Publishing, Greenwich, CT.
- Zimmerman, B.J. (2008) "Investigating Self-Regulation and Motivation: Historical Background, Methodological Developments and Future Prospects", *Am Educ Res J*. 45(1):83-166.
- Lin, S.P. (2006) *An exporation of Chinese Interational Student Social Self -efficacy* unpublished Ph.D. Thesis. Ohio State University.
- Li LKY. (2012) "A Study of the Attitude, Self-efficacy, Ef fort and Academic Achievement of City U Students towards Research Methods and Statistics", *Discovery – SS Student E-Journal*, 1(54):154-183.
- Maddux, JE. (2002) *The power of believing you can*. *Handbook of positive psychology*, Oxford: University press.
- Martin, M. Watman-Green Wood, C. (Eds.) (1995) *Solving Your Child's School-Related Problems*, New York: Harper Perennial.
- Miller, A. & Brown. (1994) *Learning ToLearn: Ways To NumrtureYour Child's Intelligence*. New York: Plenum Press.
- Pajares, F. & Miller, M.D. (1994) "Role of Self-Efficacy and Self Concept Belief in Mathematical Problem Solving a Path Analysis", *Journal of Educational Psychology*, 86(2): 193-203.
- Schunk, D.H. (1998) "Goal and Self-Evaluative Influences During Children's Cognitive Skill Learning", *American Educational Research Journal*, 33:359-382.
- Schunk, D.H. (2008) "Metacognition, Self-Regulation, and Self-Regulated Learning: Research Recommendations", *Educational Psychology Review*, 20:463- 467.
- Solberg, S. & Torres, J. (2001) "Role of Selfefficacy, Stress, Social Integration, Family Support in Latino College Student Persistence and Health". *Journal of Vocational Behavior*, 59: 53-63.
- Snyder, CR. Lopez, SH. (2002) *Handbook of positive psychology*. Oxford: University press.