


Explaining academic engagement based on perceived social support during the transition into high school with mediating role of perceived self-worth and subjective well-being and moderating role of gender and socioeconomic-status

Soodeh Davaee^{1*} , Parvin Kadivar², Mehdi Arabzadeh³, Hadi Keramati⁴

1. PhD Student in Educational Psychology, Kharazmi University, Tehran, Iran

2. Professor, Department of Educational Psychology, Kharazmi University, Tehran, Iran

3. Assistant Professor, Department of Educational Psychology, Kharazmi University, Tehran, Iran

Abstract

Introduction: This study emphasizes the importance of targeting three social factors: parents, teachers, and peers, in multilevel interventions to optimize academic engagement, subjective well-being, and students' perception of self-worth during the transition to high school. Based on the self-system model of motivational development, the effects of perceived social support of three social factors (parents, teachers, and peers) on dimensions of academic engagement with the mediating role of subjective well-being and self-worth were examined. The role of gender moderation and socioeconomic status were also measured.

Methods: This study focused on 578 students (307 girls and 271 boys) who studied in the first year of Tehran's high schools, selected by the available sampling method. Song et al.'s perception of social support scale (2015), Reeve's academic engagement scale (2013), Rosenberg's self-worth scale (1985), and Diner's subjective well-being scale (1984) were used to gather the data to analyze using structural equation modeling.

Results: The results revealed that the perception of support by all three social factors (parents, teachers, and peers) positively predicts students' sense of self-worth, subjective well-being, and academic engagement. By examining the theoretical model, it was determined that perceived support's indirect and significant effect on the dimensions of academic engagement is mediated by both variables of subjective well-being and self-worth. The results of hierarchical regression indicated the role of gender moderation and the lack of significance of this role for socio-economic status.

Conclusion: The perception of support from the comparative contexts of students, regardless of their socioeconomic base, can improve their academic engagement by raising positive emotions and satisfaction with life and the perception of self-worth. Accordingly, girls benefit more from this relationship.

Received: 5 Jun. 2022

Revised: 9 Sep. 2022

Accepted: 22 Sep. 2022

Keywords


Perceived social support
Academic engagement
Transition into high school
Perceived self-worth
Subjective well-being

Corresponding author

Nasser Koleini Mamaghani, Associate Professor, School of Architecture and Environmental Design, Iran University of Science and Technology, Tehran, Iran

Email: Davaeesoodeh@yahoo.com



 doi.org/10.30514/icss.24.4.74

Citation: Davaee S, Kadivar P, Arabzadeh M, Keramati H. Explaining academic engagement based on perceived social support during the transition into high school with mediating role of perceived self-worth and subjective well-being and moderating role of gender and socioeconomic-status. *Advances in Cognitive Sciences*. 2023;24(4):74-87.

Extended Abstract

Introduction

The unique nature of transition periods is results from the interaction between changes at both individual and social levels. According to the life course approach, transition periods occur in close social contexts, so ad-

ressing the changes in perceptions of supporting close relationships during transition periods and their effect on various aspects of people's life becomes significant. These relationships, which exist in the form of vertical

relationships (relationships with adults such as teachers and parents) and horizontal forms (relationships with peers), have different effects on adolescents' academic engagement. The self-system model of motivational

development is used, consisting of the four-structural model of context, self-system, action, and outcomes, to explain this interaction to understand the mechanism of this relationship.



In this proposed model, the perception of social support was considered a contextual variable, and academic engagement as an action. Since essential relationships positively affect self-worth perceptions and subjective well-being, and these two variables are related to positive life outcomes, the current study examined them as mediating variables in this model. Two variables of gender and socioeconomic status were considered as two moderating variables in this regard.

Methods

The statistical population of the study consisted of adolescent students (male and female) in the transition period that were entering secondary school and studying in the tenth year in Tehran's high schools. They were selected by the available sampling method. The sampling method was as follows: referring to the Tehran General Department of Education and obtaining the necessary permits from different educational districts of Tehran (22 in total); three districts were selected for the research. The researcher selected five girls' and boys' schools from each region. With the target of the tenth-grade students from each school, the questionnaires were given to the school principal, and the necessary explanations were provided. The questionnaires were distributed electronically to 1000 tenth-grade students, and 578 questionnaires were answered. Song et al.'s perception of social support scale (2015), Reeve's academic engagement scale (2013), Rosenberg's self-worth scale (1985), and Diner's subjective well-being scale (1984) were used to gather the data.

The validity of these tools was assessed by confirmatory factor analysis. Then, in order to analyze the data, the descriptive indices (mean and standard deviation) and the multivariate normality test were examined by Kurtosis and skewness tests, the Kolmogorov-Smirnov test, and the correlation matrix between variables. The researcher used the structural equation model by Amos software version 20 to examine her assumptions.

Results

Based on the findings of descriptive statistics, the amount of skewness and kurtosis of all obvious variables of the model were in the range of (+2 and -2), which indicates the normality of the data at the level of 0.05. The results of the Kolmogorov-Smirnov test also revealed that all the obtained values are more significant than 0.05, and as a result, the data have a normal distribution. In addition, the results of the correlation matrix showed that all correlations are significant at the level of 0.01. The highest correlation between engagement components and dimensions of support was between emotional engagement and teacher support (0.46). The highest correlation between engagement components and self-worth was between cognitive engagement and self-worth (0.37); the highest correlation between the components of engagement and the components of subjective well-being was between emotional engagement and the emotional component of subjective well-being (0.38). The highest correlation between the dimensions of support perception and self-worth was between the perception of parental

support and self-worth (0.45), and the highest correlation between the dimensions of support perception with subjective well-being components was between cognitive components of subjective well-being and parental support (0.57). Then, the data were analyzed using structural equation modeling. The results showed that all indicators are desirable and within an acceptable range, and the model generally fits well with the data. The standardized coefficients of direct and indirect effects of the paths in the model also showed that all effects were significant at the level of 0.001, and the highest immediate effect in this study was related to the direct effect of support on subjective well-being (0.48), through which, 23% of the variance of subjective well-being is explained. The Bootstrap method was used to investigate the indirect effects, and the results showed a significant indirect effect of academic involvement support. Moreover, the Sobel test confirmed the mediating role of subjective well-being and self-worth variables in the relationship between social support and academic engagement. Hierarchical regression analysis was used to investigate the moderating effects of two variables of gender and socioeconomic status on the relationship between perceptions of social support and academic engagement.

Conclusion

Recent findings support the model of self-system motivational development in the transition to high school. This model integrates contextual variables and self-perceptions and considers each of these variables as part of a dynamic motivational cycle. Accordingly, contextual support perceptions from teachers, parents, and peers can influence students' academic engagement by controlling one's perception of oneself as a valuable self and experiencing positive emotions and life satisfaction. This effectiveness is more important in the sensitive period of academic transition. Furthermore, this relationship, while

not affected by socio-economic status, is affected by gender. Thus, in male students, with the perception of social support, the possibility of academic engagement in all dimensions increases. The present study demonstrates the underlying mechanism of the relationship between social support and academic engagement of students in the transition period and the mediating role of self-worth and subjective well-being in this regard, supports cumulative models, and shows each support sources have a significant and largely separate role in student engagement.

Ethical Considerations

Compliance with ethical guidelines

The informed consent of the volunteers to participate in the research was obtained. Necessary instructions were provided to the participants at the beginning of the research. The principle of confidentiality regarding the information received from students was considered. Participants in the research had the right to leave the study whenever they wanted and not to have to continue answering questions. Code of Ethics: IR.KHU.REC.1401.072.

Authors' contributions

Ideation and editing by Parvin Kadivar; Research design by Mehdi Arabzadeh; Summarizing the research by Hadi Karamati. Soodeh Davaee did all stages of writing and implementation.

Funding

This research did not receive any specific grant and has been done at personal expense.

Acknowledgments

The present article is extracted from the PhD Dissertation of the first author of this article. The authors are grateful to the Faculty of Psychology and Educational Sciences of Kharazmi University and the Tehran General Department

of Education for the necessary cooperation to conduct this research.

Conflict of interest

The authors declared no conflict of interest.

تبیین ابعاد درگیری تحصیلی بر اساس ادراک حمایت اجتماعی در دوره گذار به دبیرستان با نقش واسطه‌ای ادراک خودارزشمندی و بهزیستی ذهنی و نقش تعدیل‌کنندگی جنسیت و پایگاه اجتماعی-اقتصادی

سوده دوایی^{۱*} ID، پروین کدیور^۲، مهدی عرب‌زاده^۲، هادی کرامتی^۳

۱. دانشجوی دکتری روان‌شناسی تربیتی، دانشگاه خوارزمی، تهران، ایران
۲. استاد روان‌شناسی تربیتی، دانشگاه خوارزمی، تهران، ایران
۳. استادیار روان‌شناسی تربیتی، دانشگاه خوارزمی، تهران، ایران

چکیده

مقدمه: دوره‌های گذار تحصیلی، دوره‌هایی هنجاری و چالش‌برانگیز در رشد محسوب می‌شوند که می‌توانند به عنوان نقاط عطفی در مسیر تحصیلی عمل کرده و با ایجاد تغییراتی در سطح شناختی، عملکردهای تحصیلی دانش‌آموزان را تحت تاثیر قرار دهند. مطالعه حاضر با تکیه بر مدل نظام خویشتن در رشد انگیزش، به بررسی اثرات حمایت ادراک شده از سه عامل اجتماعی (والدین، معلمان و همسالان) بر احساس خودارزشمندی، بهزیستی ذهنی و ابعاد درگیری تحصیلی با نقش تعدیل‌کنندگی جنسیت و پایگاه اجتماعی-اقتصادی پرداخت.

روش کار: پژوهش حاضر از نوع معادلات ساختاری بود. در این راستا ۵۷۸ دانش‌آموز (۲۷۱ پسر و ۳۰۷ دختر) واقع در دوره گذار تحصیلی متوسطه دوم شهر تهران با استفاده از روش نمونه‌گیری خوشه‌ای چند مرحله‌ای انتخاب شدند و مقیاس‌های ادراک حمایت (۲۰۱۵)، پرسشنامه چهار عاملی درگیری تحصیلی (۲۰۱۱)، مقیاس خودارزشمندی (۱۹۶۵)، مقیاس شناختی بهزیستی ذهنی (۱۹۸۴) و مقیاس هیجانی بهزیستی ذهنی (۱۹۸۸) را تکمیل کردند. داده‌ها با استفاده از روش مدل‌یابی معادلات ساختاری مورد تحلیل قرار گرفت.

یافته‌ها: نتایج نشان داد که اولاً ادراک حمایت به وسیله هر سه عامل اجتماعی (والدین، معلمان و همسالان) به طور مثبت پیش‌بینی‌کننده احساس خودارزشمندی، بهزیستی ذهنی و درگیری تحصیلی دانش‌آموزان است. ثانیاً با بررسی مدل نظری مشخص شد که اثر غیرمستقیم و معنادار ادراک حمایت بر ابعاد درگیری تحصیلی به وسیله هر دو متغیر بهزیستی ذهنی و احساس خودارزشمندی واسطه‌گری می‌گردد. نتایج رگرسیون سلسله‌مراتبی نشان داد که جنسیت دارای نقش تعدیل‌کنندگی و جایگاه اجتماعی اقتصادی فاقد این نقش بود.

نتیجه‌گیری: این پژوهش بر اهمیت هدف قرار دادن هر سه عامل اجتماعی در مداخلات چند سطحی با هدف ارتقاء درگیری تحصیلی، بهزیستی ذهنی و احساس خودارزشمندی دانش‌آموزان این دوره از انتقال تاکید می‌کند.

دریافت: ۱۴۰۱/۰۳/۱۵

اصلاح نهایی: ۱۴۰۱/۰۶/۱۸

پذیرش: ۱۴۰۱/۰۶/۳۱

واژه‌های کلیدی

ادراک حمایت اجتماعی
ابعاد درگیری تحصیلی
دوره گذار
ادراک خودارزشمندی
بهزیستی ذهنی

نویسنده مسئول

سوده دوایی، دانشجوی دکتری روان‌شناسی تربیتی دانشگاه خوارزمی، تهران، ایران

ایمیل: Davaeesoodeh@yahoo.com



doi.org/10.30514/ics.24.4.74

مقدمه

و شناختی است. بعد رفتاری درگیری، به صورت تمایل به شرکت در فعالیت‌های کلاسی و وقت گذاشتن در تکالیف درسی (۳) درگیری عاطفی شامل علاقه دانش‌آموزان به مدرسه و درک آنها از سودمندی مدرسه (۲) و بعد شناختی از درگیری، اشاره به راهبردهای یادگیری عمیق و خودتنظیم دارد. اخیراً بعد دیگری به ابعاد درگیری تحصیلی، تحت عنوان درگیری عاملی (Agentic engagement) اضافه شده

دوره‌های گذار، دوره‌هایی هنجاری در رشد محسوب می‌شوند که ماهیت منحصر به فرد آنها حاصل تعامل بین تغییرات رشد در هر دو سطح فردی و محیطی اجتماعی است (۱). یکی از تغییرات مشهود در دوره‌های گذار تحصیلی، کاهش سطح «درگیری تحصیلی» دانش‌آموزان است (۲). پژوهشگران سازه «درگیری تحصیلی» را یک فراسازه (Metaconstruct) می‌دانند که دارای ابعاد رفتاری، عاطفی

است که به صورت مشارکت سازنده دانش آموز در جریان آموزش تعریف می شود (۴).

از آنجا که بر طبق رویکرد مسیر زندگی دوره های انتقال، در بافت های اجتماعی نزدیک به فرد اتفاق می افتند، لذا پرداختن به تغییرات ایجاد شده در روابط نزدیک در طول این دوره می تواند توضیحی برای پیامدهای آن فراهم آورد (۱). Hartup معتقد است که روابط عمودی (روابط با معلمان و والدین) و افقی (روابط با همسالان) تأثیرات متفاوتی بر افراد دارد (۵). لذا با توجه به نظریه هایی که برای تجربه و ادراک فرد از محیط اهمیت ویژه ای قائل می شوند (۶). ادراک حمایت از هر یک از این منابع مهم می گردد. زمینه های اجتماعی غالب نوجوانان متشکل از والدین، معلمان و همسالان است که انتقال به دبیرستان می تواند همه آنها را تحت تأثیر قرار دهد. مطالعات نسبتاً کمی توجه به تغییر روابط نوجوانان و والدین در طی دوره گذار را مدنظر قرار داده اند که شاید علت آن، ثبات فرض شده در زمینه فرهنگی اجتماعی خانواده به عنوان منبع با ثباتی از حمایت در این دوره باشد. اگرچه نتیجه پژوهش های در این زمینه کاملاً سازگار نیست (۷). با توجه به پررنگ شدن اهمیت روابط با همسالان در طی دوره گذار به دبیرستان (۷)، پژوهش ها توجه زیادی را بر روابط با همسالان معطوف داشته و یافته های ناسازگاری را به نمایش گذاشته اند (۷). اما توافق کلی بر این است که نوجوانانی که تعارضات آنها با همسالانشان در طول دوره انتقال به دبیرستان کاهش یافته و به بهبود روابط با همسالانشان دست می یابند، به احتمال بیشتری از مدرسه فارغ التحصیل می شوند (۷). در طی دوره های انتقال تحصیلی، روابط نوجوانان با معلمان نیز مانند روابط با همسالان، دست خوش تغییر می گردد و نتایج اغلب پژوهش ها نشان می دهد که نوجوانان در طی دوره انتقال، در مقایسه با دوره قبلی خود از حمایت و مراقبت کمتری از سوی معلمان خود برخوردار می گردند (۷، ۸). این در حالی است که ادراک حمایت اجتماعی از سوی معلمان، علاوه بر این که می تواند نتایج تحصیلی مثبت را ارتقا بخشد (۲)، می تواند پیامدهای طولانی مدت برای مسیر زندگی نوجوانان در پی داشته باشد.

پرداختن به مکانیسم عمل رابطه میان ادراک حمایت و درگیری تحصیلی نیز مهم است. نظریه پردازان متعددی از جمله نظریه پردازان جامعه سنجی (Sociometer theory) (۹)، نظریه ارزیابی تاملی (Reflected appraisals theory) (Cooley به نقل از ۱۰) و نظریه دلبستگی (Attachment theory) (Bowlby به نقل از ۱۰)، اظهار داشته اند که روابط مهم بر ادراک خودارزشمندی افراد تأثیرگذار است. از سویی ادراک خودارزشمندی می تواند تبیینی انگیزشی برای برخی رفتارها و نگرش های منتهی به بهبود عملکرد تحصیلی در نظر گرفته

شود (۱۱). از سویی با توجه به نتایج پژوهش های روان شناسی مثبت که نشان می دهند بهزیستی و موفقیت تحصیلی دانش آموزان در هم تنیده شده اند (۱۲)، می توان سازه بهزیستی ذهنی را نیز به عنوان متغیری که مکانیسم رابطه ادراک حمایت و درگیری تحصیلی را توضیح می دهد در نظر گرفت. چگونگی تاثیرگذاری این سازه که خود متأثر از بافت ها و بسترهای مختلفی است که فرد در آنها زندگی می کند (۱۳)، توسط نظریه ساخت و گسترش (Broaden-and-build theory) امکان پذیر است (۱۴). بر طبق این نظریه، تجربیات مکرر بهزیستی برخاسته از بافت می تواند به منبعی روان شناختی تبدیل گردد که به واسطه آن درگیری تحصیلی شکل گرفته و گسترش یابد. فرضیه های برگرفته از این نظریه، توسط مطالعاتی که نشان می دهند، بهزیستی ذهنی به صورت مثبت پیش بینی کننده ابعاد رفتاری، هیجانی و شناختی درگیری هستند، حمایت می شود (۱۵).

هدف پژوهش حاضر، بررسی مدلی است که در آن دو متغیر مهم خودارزشمندی و بهزیستی ذهنی به عنوان مکانیسم عمل رابطه ادراک حمایت اجتماعی از منابع نزدیک حمایتی و ابعاد مختلف درگیری تحصیلی نوجوانان در نظر گرفته شده است. ایده اولیه این مدل، الگوی نظام خویشتن در رشد انگیزش (Self-system model of motivational development) است که به وسیله Skinner و همکاران (۳) پیشنهاد شده و برگرفته از کار Connell و Wellborn (۱۶) و نظریه خودتعیین گری (۱۷) است. این مدل یکی از روشن ترین رویکردهایی است که در فهم چگونگی تاثیرگذاری بافت بر درگیری تحصیلی دانش آموزان، به کار گرفته شده و شامل چهار ساختار بافت (Context)، نظام خود (Self-system)، اقدام (Action) و نتایج (Outcomes). بر طبق این مدل، بافت می تواند از طریق تقویت و یا تضعیف فرآیندهای نظام خود، سبب برانگیختن اقداماتی گردد و نتایج را حاصل کند (۱۶).

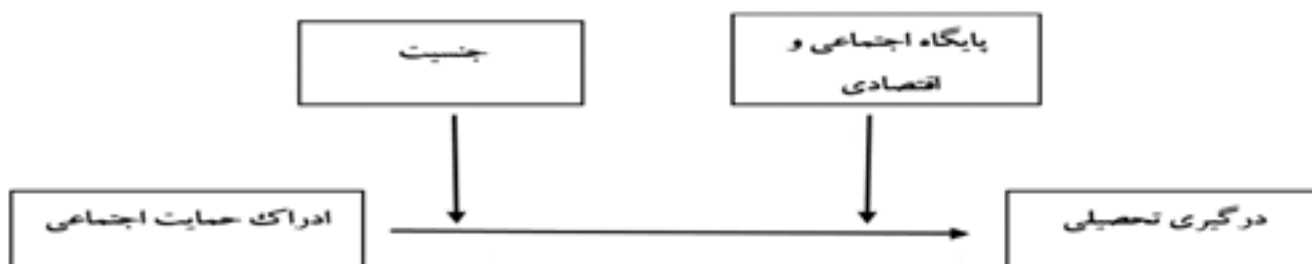
اگرچه برخی پژوهش ها به مطالعه تاثیر حمایت اجتماعی بر درگیری تحصیلی پرداخته اند (۱۸) اما در بسیاری از آنها علاوه بر این که زمینه کاملی از ادراک حمایت اجتماعی در نظر گرفته نشده، به متغیرهایی که می توانند به عنوان مکانیسم عمل این رابطه در نظر گرفته شوند نیز پرداخته نشده است. همچنین در نظر گرفتن ماهیتی چند بعدی برای سازه درگیری، به بررسی تفاوت میان انواع آن و درک پیشایندها و پیامدهای احتمالی هریک از آنها کمک می کند (۲) از آنجا که با مرور پژوهش ها مشخص می شود که در رابطه میان ادراک حمایت اجتماعی و درگیری تحصیلی، متغیرهای جنسیت (۲، ۱۹) و وضعیت اجتماعی-اقتصادی (Socioeconomic) (۲۰) تاثیرگذار هستند، از

شکل ۲، دو متغیر جنسیت و جایگاه اجتماعی-اقتصادی را در نقش تعدیل‌کنندگی نشان می‌دهد.

این رو این دو متغیر به عنوان دو متغیر تعدیل‌کننده در این رابطه لحاظ شده است. مدل مفهومی پژوهش در شکل ۱ ارائه شده است و



شکل ۱. مدل مفهومی پژوهش



شکل ۲. نمودار مفهومی نقش تعدیل‌کنندگی جنسیت و پایگاه اجتماعی اقتصادی

حضور دانش‌آموزان در مدارس به دلیل شیوع ویروس کرونا و اجرای مجازی پرسشنامه‌ها، تعداد زیادی از پرسشنامه‌ها بی‌پاسخ بمانند، برای جلوگیری از افت و کاهش جمعیت نمونه مورد نظر، پرسشنامه‌ها در اختیار ۱۰۰۰ دانش‌آموز سال دهمی قرار گرفت که از این تعداد به ۵۷۸ پرسشنامه (۲۷۱ پسر و ۳۰۷ دختر) پاسخ داده شد.

ابزارهای پژوهش

پرسشنامه ابعاد حمایت Song و همکاران: این مقیاس ۲۴ سوالی دارای طیف لیکرت پنج درجه‌ای بوده که در آن ۱=به شدت مخالفم و ۵=به شدت موافقم نمره‌گذاری می‌شود. تهیه‌کنندگان پرسشنامه پایایی خرده مقیاس ۱۰ سوالی ادراک حمایت از والدین را ۰/۸۲، خرده مقیاس ۱۰ سوالی ادراک حمایت از معلمان را ۰/۸۹ و خرده مقیاس ۴ سوالی ادراک حمایت از همسالان را ۰/۸۱ به دست آوردند (۲۱).

روش کار

پژوهش حاضر از لحاظ هدف، بنیادین و از لحاظ طرح پژوهش کمی و از نوع معادلات ساختاری بود. جامعه آماری پژوهش را کلیه دانش‌آموزان دختر و پسر نوجوان واقع در دوره گذار تحصیلی متوسطه دوم و مشغول به تحصیل در اواخر سال دهم در مدارس شهر تهران در سال تحصیلی ۱۴۰۰-۱۴۰۱ تشکیل دادند. شرکت‌کنندگان پژوهش با استفاده از روش نمونه‌گیری خوشه‌ای چند مرحله‌ای انتخاب شدند. روش نمونه‌گیری بدین شرح بود که پس از آن که سه منطقه با صلاحدید اداره آموزش و پرورش کل تهران، در اختیار پژوهشگر قرار گرفت، از هر منطقه، ۵ مدرسه دخترانه و پسرانه انتخاب شدند و پرسشنامه‌ها در اختیار مدیر مدارس قرار گرفت و در این زمینه توضیحات لازم به آنها ارائه شد و پرسشنامه‌ها به صورت الکترونیکی در اختیار دانش‌آموزان کلاس دهم قرار گرفت. از آنجا که پیش‌بینی می‌شد که با توجه به عدم

برای دو عامل عاطفه مثبت و منفی در این مقیاس به ترتیب ۰/۷۹ و ۰/۸۵ گزارش شد (۲۵). در پژوهش حاضر نیز، پایایی دو عامل عاطفه مثبت و منفی ۰/۸۷ و ۰/۸۳ محاسبه شد.

مقیاس خودارزشمندی Rosenberg: این مقیاس شامل ۱۰ گویه است که از طیف لیکرت ۴ درجه‌ای از (۱) کم تا (۴) زیاد درجه‌بندی شده است (۲۶). محمدی قابلیت اعتماد این مقیاس را از طریق سه روش آلفای کرونباخ، بازآزمایی و دو نیمه کردن مورد تحلیل قرار داد و به ترتیب ضرایب ۰/۶۹، ۰/۷۸ و ۰/۶۸ را گزارش کرد (۲۷). در پژوهش حاضر نیز، پس از نمره‌گذاری معکوس سوالات ۳، ۵، ۸، ۹ و ۱۰ پایایی این ابزار ۰/۸۱ به دست آمد.

مقیاس جایگاه اجتماعی-اقتصادی (SES): برای سنجش وضعیت اجتماعی-اقتصادی از سوالات مقیاس قدرت‌نما (۱۳۹۲) استفاده شد (۲۸). پایایی این مقیاس توسط اسلامی و همکاران با استفاده از آلفای کرونباخ مقدار ۰/۸۳ به دست آمد (۲۹). برای عملیاتی کردن متغیر پایگاه اجتماعی-اقتصادی در پژوهش حاضر از دو شیوه عینی و ذهنی بهره گرفته شده است. شاخص‌های مربوط به شیوه عینی، شامل سطح تحصیلات است که از طریق ۲ سوال و در قالب طیف لیکرت ۴ گزینه‌ای بررسی شده است. و شاخص‌های مربوط به شیوه ذهنی که به معنای ادراک فرد پاسخ‌گو از جایگاه وی در ساختار اجتماعی از دیدگاه خود اوست که در قالب ۲ سوال و در قالب طیف لیکرت ۵ گزینه‌ای اندازه‌گیری شده است. در پژوهش حاضر نیز برای این مقیاس، پایایی ۰/۸۳ محاسبه شد.

یافته‌ها

نمونه نهایی پژوهش حاضر شامل ۵۷۸ دانش‌آموز بود که از این تعداد ۲۷۱ (۴۶/۹ درصد) پسر و ۳۰۷ (۵۳/۱ درصد) دختر بودند. در جدول ۱ شاخص‌های مربوط به آمار توصیفی برای نمونه مورد بررسی شامل میانگین، انحراف معیار، کجی و کشیدگی آورده شده است. برای شناسایی رابطه میان متغیرهای موجود در مدل از ضریب همبستگی پیرسون استفاده شد. همان‌طور که در جدول ۲ ملاحظه می‌گردد ضریب همبستگی میان تمام متغیرها معنادار است. پیش‌فرض نرمال بودن چندمتغیری نیز توسط آزمون کولموگروف-اسمیرنوف صورت گرفت و مقادیر به دست آمده نشان داد که داده‌ها از توزیع نرمال برخوردار هستند.

از آنجا که این پرسشنامه برای اولین بار در ایران مورد استفاده قرار می‌گرفت، پس از ترجمه و روایی‌سنجی مورد اعتباریابی قرار گرفت و پایایی آن با استفاده از آلفای کرونباخ برای کل مقیاس ۰/۹۷ و برای خرده مقیاس‌های ادراک حمایت از والدین، همسالان و معلمان به ترتیب ۰/۹۲، ۰/۸۶ و ۰/۹۵ به دست آمد.

مقیاس درگیری تحصیلی Tseng و Reeve: این مقیاس از ۲۲ ماده و چهار خرده مقیاس درگیری یعنی عاملی، رفتاری، شناختی و عاطفی تشکیل شده است (۴). پاسخ‌گویی آزمودنی به ماده‌های این مقیاس بر اساس «لیکرت ۷ درجه‌ای» از کاملاً مخالفم (۱) تا کاملاً موافقم (۷) بود. تهیه‌کنندگان این پرسشنامه پایایی خرده مقیاس‌های عاملی، رفتاری، عاطفی و شناختی را به ترتیب ۰/۸۶، ۰/۸۶، ۰/۹۰ و ۰/۸۴ گزارش کرده‌اند (۴). در ایران نیز شاخص‌های روان‌سنجی این مقیاس توسط رضانی و همکاران بررسی شده است و پایایی آن با استفاده از آلفای کرونباخ برای کل مقیاس ۰/۹۲ و برای خرده مقیاس‌های رفتاری، شناختی، هیجانی و عاملی به ترتیب ۰/۷۹، ۰/۷۹، ۰/۸۷ و ۰/۸۵ بوده است (۲۲). در پژوهش حاضر نیز پایایی کل ابزار ۰/۹۴ و پایایی هر یک از مولفه‌های شناختی، هیجانی، رفتاری و عاملی به ترتیب، ۰/۸۸، ۰/۸۷، ۰/۸۹ و ۰/۸۸ به دست آمد.

مقیاس بهزیستی ذهنی: بعدشناختی این سازه، توسط مقیاس چندگویه‌ای پیشنهادی Diener و همکاران (۲۳) سنجیده شد. این مقیاس برای سنجش گویه‌ها از طیف لیکرت ۷ درجه‌ای استفاده کرده است که در آن (۱) بسیار مخالفم و (۷) بسیار موافقم می‌باشد. بر اساس گزارش Diener و همکاران اعتبار این مقیاس با روش اجرای مجدد و آلفای کرونباخ به ترتیب ۰/۸۲ و ۰/۸۷ به دست آمده است (۲۳). همسو با نتایج Diener و همکاران (۲۳) در پژوهش شکر (۲۴) ساختار تک عاملی این مقیاس تایید و ضریب آلفای کرونباخ آن برای دانشجویان ایرانی برابر با ۰/۸۴ محاسبه گردید. در پژوهش حاضر نیز، پایایی بعد شناختی، ۰/۸۷ به دست آمد. **بعد هیجانی:** برای بررسی این بعد از مقیاس (PANAS-C-SF) Ebessutani و همکاران (به نقل از ۲۵) استفاده شد. این مقیاس یک فرم کوتاه ۱۰ آیتمی است که پایایی آن برای عاطفه مثبت و منفی با استفاده از آلفای کرونباخ به ترتیب ۰/۸۶ و ۰/۸۲ گزارش شده است. پایایی و روایی این فرم در ایران نیز توسط لطفی و همکاران مورد بررسی قرار گرفت و ضریب همسانی درونی آن

جدول ۱. شاخص‌های توصیفی متغیرهای مورد مطالعه

تعداد	کمترین	بیشترین	میانگین	انحراف معیار	کجی	خطای استاندارد	کشیدگی	خطای استاندارد
۵۷۸	۱۲	۵۰	۴۰/۰۳	۶/۷۹	- ۰/۸۷	۰/۱	۱/۲	۰/۲
۵۷۸	۴	۲۰	۱۴/۸۵	۳/۰۶	- ۰/۶۰	۰/۱	۰/۵۷	۰/۲
۵۷۸	۱۵	۷۵	۵۲/۹۲	۱۰/۱۸	- ۰/۳۰	۰/۱	۰/۶۸	۰/۲
۵۷۸	۵	۲۵	۱۷/۱۸	۴/۷۳	- ۰/۳۲	۰/۱	- ۰/۳۲	۰/۲
۵۷۸	۱۱	۵۵	۳۹/۶۴	۷/۶۵	- ۰/۴	۰/۱	۰/۳	۰/۲
۵۷۸	۱۴	۴۰	۳۰/۹۸	۵/۱۵	- ۰/۴۵	۰/۱	- ۰/۰۵	۰/۲
۵۷۸	۵	۲۵	۱۶/۰۵	۴/۵۳	- ۰/۲۶	۰/۱	۰/۰۴	۰/۲
۵۷۸	۵	۲۵	۲۰/۶۱	۳/۵۴	- ۰/۸۴	۰/۱	۰/۹۲	۰/۲
۵۷۸	۴	۲۰	۱۵/۳۳	۳/۳۷	- ۰/۶۳	۰/۱	۰/۴۸	۰/۲
۵۷۸	۹	۴۰	۳۱/۸۳	۵/۲۲	- ۰/۴	۰/۱	۰/۵۸	۰/۲

جدول ۲. ماتریس همبستگی متغیرهای پژوهش

	۱	۲	۳	۴	۵	۶	۷	۸	۹	۱۰
حمایت والدین	۱									
حمایت همسالان	۰/۲۴**	۱								
حمایت معلمان	۰/۳۶**	۰/۲۸**	۱							
بهبودی شناختی	۰/۵۷**	۰/۲۹**	۰/۲۷**	۱						
بهبودی هیجانی	۰/۴۹**	۰/۲۹**	۰/۲۵**	۰/۷۱**	۱					
خودارزشمندی	۰/۴۵**	۰/۲۳**	۰/۲**	۰/۵۲**	۰/۶۴**	۱				
درگیری عاملی	۰/۳۹**	۰/۲۷**	۰/۴۵**	۰/۳۲**	۰/۴۱**	۰/۳۲**	۱			
درگیری رفتاری	۰/۴۴**	۰/۲۱**	۰/۳۵**	۰/۳۳**	۰/۳۷**	۰/۳۶**	۰/۵۲**	۱		
درگیری هیجانی	۰/۴**	۰/۲۵**	۰/۴۶**	۰/۳۳**	۰/۳۸**	۰/۳۵**	۰/۵۴**	۰/۶۸**	۱	
درگیری شناختی	۰/۴۱**	۰/۱۸**	۰/۳۶**	۰/۳۴**	۰/۳۴**	۰/۳۷**	۰/۴۷**	۰/۶۴**	۰/۶۹**	۱

P>۰/۰۵*, P<۰/۰۱**

مستقیم، تمامی مسیرهای فرضی در سطح ۰/۰۰۱ معنادار بودند و بالاترین اثر مستقیم در این پژوهش، به ترتیب اثر مستقیم ادراک حمایت بر بهبودی ذهنی (۰/۴۸)، ادراک حمایت بر درگیری تحصیلی (۰/۴۴)، ادراک حمایت بر خودارزشمندی (۰/۳۳)، ادراک خودارزشمندی بر درگیری تحصیلی (۰/۲۱) و بهبودی ذهنی بر درگیری تحصیلی

با توجه به صادق بودن پیش‌فرض‌ها، به بررسی فرضیه اصلی پژوهش با استفاده از مدل معادلات ساختاری پرداخته شد و نتایج حاکی از این بود که همه متغیرهای مورد اندازه‌گیری موجود در مدل دارای برآزش مناسبی با داده‌هاست. همان‌طور که در **جدول ۳** مشاهده می‌شود، شاخص‌ها مطلوب و در محدوده قابل قبول قرار دارند. در بررسی اثرات

بالا=0/۲۲ و $P=0/05$ ، نتایج آزمون Sobel (۳۰) نیز نشان داد که هر دو متغیر بهزیستی ذهنی و خودارزشمندی در رابطه میان ادراک حمایت و درگیری تحصیلی دارای نقش میانجی هستند.

(0/۱۸) بود. برای بررسی اثرات غیرمستقیم نیز از روش بوت استرپ استفاده شد که نتایج نشان دهنده معناداری اثر غیرمستقیم ادراک حمایت بر درگیری بود. (اثر غیرمستقیم=0/۱۶، حدپایین=0/۱۱، حد

جدول ۳. شاخص‌های برازش مدل ساختاری پژوهش

شاخص‌ها	χ^2/df	NFI	CFI	RMSEA	GFI	AGFI
مقادیر	۳/۸۸	۰/۹۶	۰/۹۸	۰/۰۸	۰/۹۱	۰/۹

($P=0/001$)، به این معنا که دختر بودن یک عامل افزایشی در ادراک حمایت است. مدل ۳ که نشان دهنده ورود متغیر وضعیت اجتماعی-اقتصادی است دارای ضریب رگرسیون غیر معنادار است. بنابراین تنها متغیر جنسیت را می‌توان به عنوان متغیر تعدیل کننده در رابطه میان ادراک حمایت و درگیری تحصیلی در نظر گرفت.

برای بررسی نقش تعدیل کنندگی دو متغیر جنسیت و پایگاه اجتماعی-اقتصادی در رابطه بین ادراک حمایت و درگیری تحصیلی، از روش تحلیل رگرسیون سلسله‌مراتبی استفاده شد. همان‌طور که در جدول ۴ ملاحظه می‌گردد، پس از مدل (۱)، در مدل (۲) متغیر جنسیت دارای ضریب رگرسیون معنادار و مثبت می‌باشد ($\beta=0/14$ و $SE=0/91$ و

جدول ۴. خلاصه مدل رگرسیونی سلسله‌مراتبی

متغیرها	ضرایب استاندارد β	خطای استاندارد	T	Sig	
مدل ۱	حمایت	۰/۶۹	۰/۰۲	۲۳	۰/۰۰۰**
مدل ۲	حمایت	۰/۶۹	۰/۰۲	۲۲/۹	۰/۰۰۰**
	جنسیت	۰/۱۴	۰/۹۱	۴/۵۴	۰/۰۰۰**
مدل ۳	حمایت	۰/۵۹	۰/۰۳	۱/۱۸	۰/۰۰۰**
	جنسیت	۰/۱۵	۰/۹۲	۴/۵۷	۰/۰۰۰**
	وضعیت اجتماعی-اقتصادی	۰/۰۱	۰/۳۸	۰/۵۶	۰/۵۷

اثر مستقیم و معنادار ادراک حمایت بر درگیری تحصیلی، نیز یافته‌ای است که با مطالعات اکولوژیکی که بر اهمیت منابع حمایتی بر عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان تاکید دارند، همسو است. نتایج ما نشان داد که معلمان حامی بالاترین نقش را در درگیری هیجانی و درگیری عاملی دانش‌آموزان دارند. در تبیین این یافته می‌توان گفت که زمانی که دانش‌آموزان، احساس می‌کنند که معلمانشان از سطح آگاهی و دانش بالایی برخوردارند و نظرات و احساسات دانش‌آموزانشان برایشان مهم است، هیجانات مثبت تحصیلی بیشتری را تجربه کرده و همین امر موجبات درگیری هیجانی بالاتر و یادگیری فعالانه را در آنها فراهم می‌کند. همچنین بر طبق یافته‌ها، والدین حامی بالاترین نقش را در درگیری شناختی و درگیری رفتاری دانش‌آموزان ایفا می‌کنند.

بحث

نتایج به دست آمده از الگوی مورد مطالعه، نشان داد که ادراک خودارزشمندی و بهزیستی ذهنی نقش میانجی‌گرایانه خود را به خوبی ایفا کرده‌اند و به این ترتیب مدل نظری «نظام خویشتن در رشد انگیزش» (۳) یک بار دیگر تایید گردید. این یافته مهر تاییدی است بر این امر که بازنمایی مثبت از خود که در طی روابط بین فردی شکل می‌گیرد، جنبه انگیزشی پیدا کرده و می‌تواند درگیری تحصیلی بعدی را تقویت کند. این یافته همچنین همسو با یافته Lombardi و همکاران است که نشان دادند که جو مدرسه تنها زمانی بر ارتقاء درگیری تحصیلی دانش‌آموزان موثر است که بتواند سبب ارتقاء تجربه بهزیستی دانش‌آموزان گردد (۳۱).

Heffner و Antaramian (۱۵) است و به وسیله نظریه «گسترش و ساخت» که در آن چنین فرض می‌شود که احساسات مثبت توانایی گسترش لحظه‌ای تفکر و عمل افراد را داشته و می‌توانند به منابع فیزیکی و فکری پایدار تبدیل گردند قابل تبیین است و نشان می‌دهد که چرا و چگونه هیجان‌ات مثبت می‌تواند با نتایج مثبت تحصیلی مرتبط باشد (۱۴).

یافته‌های حاصل از بررسی نقش تعدیل‌کنندگی جنسیت و جایگاه اجتماعی-اقتصادی در رابطه میان ادراک حمایت و درگیری تحصیلی نیز نشان داد که این رابطه برحسب جنس متفاوت بوده و دختر بودن یک عامل افزایشی در این رابطه محسوب می‌شود. این در حالی است که جایگاه اجتماعی-اقتصادی به عنوان متغیر تعدیل‌کننده در این رابطه شناخته نشد. در تبیین نقش تعدیل‌کنندگی جنسیت می‌توان گفت که با توجه به فرآیند سنتی اجتماعی شدن در فرهنگ ایرانی، پسران عموماً دریافت حمایت را نوعی خدشه به استقلال و آزادی عمل خویش در نظر می‌گیرند و درخواست آن معنایی از ضعف و ناتوانی را برایشان به همراه دارد. در حالی که دختران به راحتی آن را به عنوان کمکی سازگار در نظر می‌گیرند و احتمالاً با دریافت آن احساسی از مراقبت و دیده شدن را تجربه می‌کنند. چنین تفاوت نگاهی به دریافت حمایت، می‌تواند امکان بهره‌مندی از مزایای ادراک حمایت را در دختران و پسران متفاوت سازد (۳۲).

در تبیین عدم معناداری نقش تعدیل‌کنندگی جایگاه اجتماعی-اقتصادی در رابطه میان ادراک حمایت و درگیری تحصیلی می‌توان گفت که ادراک حمایت در دانش‌آموزان با سطوح مختلف وضعیت اجتماعی-اقتصادی فارغ از این که سطح تحصیلات والدین چه اندازه باشد یا ادراک نوجوان از میزان درآمد و وضعیت اجتماعی-اقتصادی خانواده چه باشد، می‌تواند ابعاد مختلف درگیری تحصیلی را ارتقاء دهد. در نتیجه با وجود امکان تغییر در ادراک حمایت از بافت‌های مختلف در دوران نوجوانی، مجموع این ادراکات، فارغ از این که والدین تا چه اندازه می‌توانند امکان حمایت فعال را برای دانش‌آموز نوجوانشان فراهم آورند، می‌تواند درگیری تحصیلی را پیش‌بینی نماید.

از محدودیت‌های این پژوهش، استفاده از خودگزارشی دانش‌آموزان نسبت به ابعاد مختلف درگیری تحصیلی است این در حالی است که استفاده از روش‌های دیگری مانند مشاهدات و نظرسنجی‌ها از منابع آگاهی همچون معلمان و والدین، می‌تواند سبب غنای داده‌های این حوزه گردد. این مطالعه یک طرح مقطعی را اتخاذ کرده که منجر به کشف روابط علی محدودی بین متغیرها می‌شود. بنابراین، با اتخاذ یک طرح طولی یا آزمایشی می‌توان به تجزیه و تحلیلی قوی از روابط علی

در تبیین این یافته می‌توان گفت که زمانی که ادراک دانش‌آموزان از والدینشان این است که برای امر یادگیری آنان اهمیت قائلند، به عواطف و احساسات آنها بها داده و مرتباً آنها را مورد تشویق و دلگرمی قرار می‌دهند، احساس امنیت کرده و به دور از اضطراب‌های حاصل از دلبستگی‌های نایمن می‌توانند از ظرفیت‌های شناختی و فراشناختی خویش به بهترین وجه بهره‌برداری کنند. ادراک حمایت از همسالان نیز اگرچه کمتر از ادراک حمایت از معلمان و والدین، اما با تمام ابعاد درگیری تحصیلی در ارتباط است که این یافته نیز با توجه به افزایش اهمیت روابط با همسالان کاملاً قابل تبیین است.

اثر مستقیم و معنادار ادراک حمایت بر خودارزشمندی و بهزیستی ذهنی همسو با نظریه جامعه‌سنجی (۹)، نظریه ارزیابی تاملی (Cooley) به نقل از (۱۰) و نظریه دلبستگی (Bowlby) به نقل از (۱۰) است که خودارزشمندی را به عنوان پیامدی از تجارب بین فردی لحاظ می‌کنند. نتایج پژوهش حاضر همچنین نشان داد که هر سه نوع ادراک حمایت (از جانب والدین، همسالان و معلمان) پیش‌بینی‌کننده خودارزشمندی است و ادراک حمایت از جانب والدین و سپس ادراک حمایت همسالان، مهمترین پیش‌بین‌های ادراک خودارزشمندی می‌باشند. این یافته بر تداوم اهمیت تعاملات والدین با نوجوانان در دوره گذار تاکید داشته و نشان از نقش فزاینده همسالان در زندگی نوجوانان، در احساس ارزشمندی آنان است. اثر مستقیم و معنادار ادراک حمایت بر بهزیستی ذهنی نیز همسو با پژوهش Diener و همکاران است که هر دو جنبه بهزیستی ذهنی را متأثر از ادراکات برخاسته از بسترهای مختلفی می‌دانند که افراد در آنها زندگی می‌کنند (۲۳). بر طبق یافته‌های حاضر، بیشترین همبستگی ملاحظه شده با هر یک از ابعاد شناختی و هیجانی بهزیستی به ترتیب با ادراک حمایت از والدین، ادراک حمایت از همسالان و سپس ادراک حمایت از معلمان بود. به این ترتیب به نظر می‌رسد که در این دوران با وجود پررنگ شدن نقش همسالان، هنوز هم اولویت نوجوانان برای تجربه بهزیستی ادراک حمایت از جانب خانواده باشد.

اثر مستقیم و معنادار خودارزشمندی و بهزیستی ذهنی بر درگیری تحصیلی همسو با نظریه‌هایی است که برای خودارزشمندی، ماهیتی انگیزشی در نظر می‌گیرند (۱۱، ۲۶). به این معنا که بازنمایی مثبت از خود می‌تواند فرد را در جهت حفظ ارزشمندی خویش با انگیزه کرده و او را نسبت به آنچه در بافت و در نزد خودش با ارزش حفظ می‌کند، متمایل سازد و ابعاد درگیری تحصیلی، بستر مناسبی برای مشاهده خویش به عنوان «من ارزشمند» خواهد بود. اثر مستقیم و معنادار بهزیستی ذهنی بر درگیری تحصیلی نیز همسو با نتایج پژوهش

داشتند هر وقت که تمایل به ادامه مشارکت نداشتند، از پژوهش خارج شوند و مجبور به ادامه پاسخ‌گویی به سوالات نباشند. کد اخلاق: IR.KHU.REC.1401.072

مشارکت نویسندگان

ایده‌پردازی و تدوین: پروین کدیور، طراحی پژوهش: مهدی عربزاده، جمع‌بندی کلیات پژوهش: هادی کرامتی. کلیه مراحل نوشتن و اجرا توسط سوده دوایی صورت گرفت.

منابع مالی

این پژوهش با هزینه شخصی انجام شده است.

تشکر و قدردانی

مقاله حاضر برگرفته از رساله دکتری نویسنده اول این مقاله است. از دانشکده روان‌شناسی و علوم تربیتی دانشگاه خوارزمی و اداره کل آموزش و پرورش شهر تهران جهت همکاری‌های لازم برای انجام این پژوهش کمال تشکر و قدردانی را داریم.

تعارض منافع

نویسندگان مقاله حاضر هیچ‌گونه تعارض منافی را گزارش نکرده‌اند.

بین حمایت اجتماعی و درگیری تحصیلی دانش‌آموزان دست یافت.

نتیجه‌گیری

پژوهش حاضر، ضمن تایید رابطه ادراک حمایت از منابع بافتی نزدیک و درگیری تحصیلی در دوره گذار، با پرداختن به دو متغیر خودارزشمندی و بهزیستی ذهنی به عنوان متغیرهای موجود در مکانیسم زیربنایی این رابطه، ضمن حمایت از مدل‌های نظری تجمعی که نشان می‌دهد هر یک از منابع حمایتی، سهم قابل توجه و عمدتاً جداگانه‌ای در درگیری دانش‌آموزان دارند، در بعد کاربردی نیز بر گسترش محیط‌های چندگانه حمایتی هم در بعد تحصیلی و هم در بعد عاطفی تاکید می‌کند که می‌تواند علاوه بر ارتقاء درگیری تحصیلی بر ارتقاء متغیرهای در معرض خطر دوره گذار یعنی احساس ارزشمندی و بهزیستی ذهنی دانش‌آموزان تاثیرگذار باشد.

ملاحظات اخلاقی

پیروی از اصول اخلاق در پژوهش

راهنمایی‌های لازم در ابتدای پژوهش در اختیار شرکت‌کنندگان قرار گرفت. رضایت آگاهانه داوطلبان برای شرکت در پژوهش دریافت شد. رعایت اصل رازداری در خصوص اطلاعات دریافت شده از دانش‌آموزان مدارس انجام گرفت. مشارکت‌کنندگان در پژوهش حق

References

1. Elder GH. The life courses as Developmental Theory. *Child Development*. 1998;69(1):1-12
2. Wang MT, Eccles JS. Social support matters: Longitudinal effects of social support on three dimensions of school engagement from middle to high school. *Child Development*. 2012;83(3):877-895.
3. Skinner E, Furer C, Marchand G, Kindermann T. Engagement and disaffection in the classroom: Part of a larger motivational dynamic?. *Journal of Educational Psychology*. 2008;100(4):765-781.
4. Reeve J, Tseng CM. Agency as a fourth aspect of students' engagement during learning activities. *Contemporary Educational Psychology*. 2011;36(4):257-267.

5. Hartup WW. Social relationships and their developmental significance. *American Psychologist*. 1989;44(2):120-126.
6. Bronfenbrenner U. Recent advances in research on the ecology of human development. *Development as Action in Context: Problem Behavior and Normal Youth Development*. 1986;286-309.
7. Reyes O, Gillock K, Kobus K. A longitudinal study of school adjustment in urban, minority adolescents: Effects of a high school transition program. *American Journal of Community Psychology*. 1994;22(3):341-369.
8. Benner AD. The transition to high school: Current knowledge, future directions. *Educational Psychology Review*. 2011;23:299-328.
9. Leary MR, Baumeister RF. The nature and function of

self-esteem: Sociometer theory. *Advances in Experimental Social Psychology*. 2000;32:1-62.

10. Cameron JJ, Granger S. Does self-esteem have an interpersonal imprint beyond self-reports? A meta-analysis of self-esteem and objective interpersonal indicators. *Personality and Social Psychology Review*. 2019;23(1):73-102.

11. Bacro F. Perceived attachment security to father, academic self-concept and school performance in language mastery. *Journal of Child and Family Studies*. 2012;21:992-1002.

12. Bucker S, Nuraydin S, Simonsmeier BA, Schneider M, Luhmann M. Subjective well-being and academic achievement: A meta-analysis. *Journal of Research in Personality*. 2018;74:83-94.

13. Diener E, Oishi S, Tay L. Advances in subjective well-being research. *Nature Human Behaviour*. 2018;2(4):253-260.

14. Fredrickson BL. The role of positive emotions in positive psychology: The broaden-and-build theory of positive emotions. *American Psychologist*. 2001;56(3):218-226.

15. Heffner AL, Antaramian Sp. The role of life satisfaction in predicting student engagement and achievement. *Journal of Happiness Studies*. 2016;17:1681-1701.

16. Connell JP, Wellborn JG. Competence, autonomy, and relatedness: A motivational analysis of self-system processes. *Self-processes in Development: Minnesota Symposium on Child Psychology*. 1991;23:43-77.

17. Deci EL, Ryan RM. Intrinsic motivation and self-determination in human behavior. New York:Plenum Press;1985.

18. Aboutalebi F, Khamesan A, Rastgo Moghadam M. The relationship between perceived social support and subjective well-being and academic achievement of girls. *Journal of Educational Psychology*. 2018;14(48):147-166. (Persian)

19. Furrer C, Skinner E. Sense of relatedness as a factor in children's academic engagement and performance. *Journal of Educational Psychology*. 2003;95(1):148-162.

20. McBride Murry V, Berkel C, Gaylord-Harden NK, Copeland-Linder N, Nation M. Neighborhood poverty and adolescent development. *Journal of Research on Adolescence*.

2011;21(1):114-128.

21. Song J, Bong M, Lee K, Kim S. Longitudinal investigation into the role of perceived social support in adolescents' academic motivation and achievement. *Journal of Educational Psychology*. 2015;107(3):821-841.

22. Ramezani M, Khamsan A, Rastgoo Moghadam M. The relationship between teacher perceived social support and academic engagement: The mediating role of academic self-regulation. *Educational Innovation Quarterly*. 2018;68(17):107-124. (Persian)

23. Diener ED, Emmons RA, Larsen RJ, Griffin S. The satisfaction with life scale. *Journal of Personality Assessment*. 1985;49(1):71-75.

24. Shukri O. Comparison of the pattern of causal relationships between the antecedents and post-academic stress of male and female students in collectivist and individualistic cultural paradigms [PhD Dissertation], Tehran: Tarbiat Modares University; 2009.

25. Lotfi M, Bahram Poori L, Amini M, Fatemi R, Birshak B, Shiasi Y. Characteristics of psychometric properties of Persian Version Long Form and Short Form Positive and Negative Emotion Scale for children. *Iranian Journal of Psychiatry and Clinical Psychology*. 2019;25(4):440-452. (Persian)

26. Rosenberg M. Society and the adolescent self-image. Princeton, New Jersey: Princeton University Press; 1965.

27. Mohammadi N. Preliminary review of the validity and reliability of the Rosenberg Self-Esteem Scale. *Iranian Psychologists Journal*. 2005;1(4):55-62. (Persian)

28. Ghodratnama A, Heidarinejad S, Davoodi I. The relationship between socio-economic status and the rate of physical activity in Shahid Chamran University students of Ahwaz. *Journal of Sport Management*. 2013;5(16):5-20. (Persian)

29. Eslami A, Mahmoudi A, Khabiri M, Najafiyan Razavi SM. The role of socioeconomic conditions in the citizens' motivation for participating in public sports. *Applied Research in Sport Management*. 2014;2(3):89-104. (Persian)

30. Sobel ME. Asymptotic intervals for indirect effects in

structural equations models. *Sociological Methodology*. San Francisco: Jossey-Bass; 1982. pp. 290-312.

31. Lombardi E, Traficante D, Bettoni R, Offredi I, Giorgetti M, Vernice M. The impact of school climate on well-being experience and school engagement: A study with high-school

students. *Frontiers in Psychology*. 2019;10:2482.

32. Kilday JE, Ryan AM. Personal and collective perceptions of social support: Implications for classroom engagement in early adolescence. *Contemporary Educational Psychology*. 2019;58:163-174.