

بررسی رابطه ساده و چندگانه اهداف پیشرفت و حمایت اجتماعی با تعهد به مدرسه

کریم سواری^{1*}، محمد اورکی²، رقیه گنجی³

1. دانشیار، گروه روان‌شناسی تربیتی، دانشگاه پیام نور

2. دانشیار، گروه روان‌شناسی، دانشگاه پیام نور

3. کارشناس ارشد، مشاوره خانواده، دانشگاه پیام نور

تاریخ دریافت: 1396/10/29 تاریخ پذیرش: 1397/06/31

Investigating the simple and multiple relationship between the achievement goals and social support with commitment to the school

K. Sevari^{1*}, M. Oraki², R. Ganji³

1. Associate Professor, Educational Psychology Department, Payame Noor University

2. Associate Professor, Psychology Department, Payame Noor University

3. M.A., Family Counseling, Payame Noor University

Received: 2018/01/19 Accepted: 2018/09/22

Abstract

In the present research, a simple and multiple relationship between the achievement goals and social support with commitment to the school was studied. The present research is descriptive-correlational. The female students (6719 people) of district 1 of Ahwaz comprised the statistical population of this study, from which, 363 students were selected in a multi-stage random manner. In order to collect the research data, the questionnaires of Sevari's achievement goals (1392), social support of Wax et al (1986) and commitment to the school (1394) were used. Data analysis was done through SPSS software and descriptive and inferential statistics. The results of the research showed that there is a meaningful positive correlation between the goal of mastery, functional and social support, and commitment to the school. The results of regression analysis showed that among the predictor variables, only the goal of mastery and social support were able to predict and explain the variable of commitment to the school, and the functional purpose did not play any role in its explaining. The present study suggests that the variables of the goal of mastery and social support of students can be considered in order to predict the commitment to the school.

Keywords

The Achievement Goals, Social Support, Commitment to the School.

چکیده

در تحقیق حاضر، رابطه ساده و چندگانه اهداف پیشرفت و حمایت اجتماعی با تعهد به مدرسه بررسی شده است. پژوهش حاضر توصیفی - همبستگی است. دانش‌آموزان دختر (6719 نفر) ناحیه یک اهواز، جامعه آماری تحقیق حاضر را تشکیل دادند که از بین کل جمعیت 6719 نفر، 363 نفر به شیوه تصادفی چند مرحله‌ای انتخاب شدند. به منظور جمع‌آوری داده‌های تحقیق از پرسش‌نامه اهداف پیشرفت سواری (1392)، حمایت اجتماعی واکس و همکاران (1986) و تعهد به مدرسه سواری (1394) استفاده شد. تحلیل داده‌ها از طریق نرم‌افزار آماری Spss و با کمک آمار توصیفی و استنباطی انجام شد. نتایج تحقیق نشان داد که بین هدف تبحری، عملکردی و حمایت اجتماعی با تعهد به مدرسه رابطه مثبت معناداری وجود دارد. نتایج تحلیل رگرسیون نشان داد که از بین متغیرهای پیش‌بین، فقط هدف تبحری و حمایت اجتماعی توانستند متغیر تعهد به مدرسه را پیش‌بینی و تبیین کنند و هدف عملکردی در تبیین آن نقشی ندارد. تحقیق حاضر پیشنهاد می‌دهد که برای پیش‌بینی تعهد به مدرسه می‌توان به متغیرهای اهداف پیشرفت و حمایت اجتماعی دانش‌آموزان توجه کرد.

واژگان کلیدی

اهداف پیشرفت، حمایت اجتماعی، تعهد به مدرسه.

مقدمه

سطوح بالای تعلق به مدرسه، با موفقیت تحصیلی در مدرسه ارتباط داشته و دانش‌آموزان فاقد تعهد به مدرسه، مواردی همچون ضعف در عملکرد و مشکلات رفتاری متعددی را نشان می‌دهند. پژوهشگران دیگری که در زمینه بحث تعهد به مدرسه از موضوع تعلق به مدرسه تحقیق کرده‌اند به عنوان کلید اساسی رشد روانی اجتماعی و موفقیت تحصیلی یاد می‌کنند (موتی - استفادیتی و ماستن¹⁴، 2013؛ روس، گویکوتکسا، گیرین و لکو¹⁵، 2012). به همین مناسبت وانگ و اکلس¹⁶ (a، 2012، b، 2012) این بحث را مطرح کرده‌اند که فرد جوان، برای کسب دانش و مهارت‌های لازم جهت انتقال موفقیت‌آمیز به دوران بعدی تحصیل و اشتغال، بایستی فعالانه به آموزش‌های مدرسه علاقه و تعهد نشان دهد. لازم به ذکر است که مطابق تئوری خودتعیین‌گری، تعهد به مدرسه به مقدار تعاملات فرد با فعالیت‌های یادگیری و تکالیف درسی مشخص می‌شود (اکلس، 2004؛ دسی و ریان¹⁷، 2000).

بنا به نتایج برخی بررسی‌ها، مقوله تعهد به مدرسه از ابعاد متعددی همچون رفتاری، هیجانی، شناختی و انگیزشی تشکیل شده است (گونزالز و پائولونی¹⁸، 2015؛ گارویک، ایدسو و برو¹⁹، 2014؛ لام و همکاران²⁰، 2014؛ آپلتون²¹، 2012؛ کریستنسون، رچلی و وایلی²²، 2012؛ فردریکز، بلامنفیلد و پاریس²³، 2004). در تقسیم‌بندی یاد شده، تعهد رفتاری به اعمالی گفته می‌شود که دانش‌آموز مستقیماً نسبت به مدرسه و یادگیری از خود نشان می‌دهد و رفتارهایی همچون رفتارهای مثبت، فقدان رفتارهای مخرب و سرگرمی با تکالیف تحصیلی و یادگیری را در برمی‌گیرد

در سال‌های اخیر، مقوله تعهد یا اشتغال به مدرسه¹ نشان از توجه ویژه پژوهشگران و کارشناسان این حوزه علوم بشری است. برخی صاحب‌نظران، ضمن طرح اهمیت اساسی و مثبت اصطلاح تعهد به مدرسه در دوران جوانی (لی و لرنر²، 2011)، به طرح این بحث پرداختند که مفهوم تعهد به مدرسه مهم‌ترین حلقه اتصال به مدرسه است (جیمرسون، کمپوس و گرایف³، 2003) و از آن به عنوان مهم‌ترین شاخص و نشانه سازگاری با زندگی در بین نوجوانان و جوانان نام برده می‌شود (آرچامبالت، جنوز، فالو و پگانی⁴، 2009؛ لیبی⁵، 2004). برخی کارشناسان صاحب‌نظر معتقدند که تعهد به مدرسه به صورت احساسات، تصورات و رفتارهای حاصل تجربه در محیط مدرسه ظاهر می‌شود (ویگا، باردن، آپلتن، تاویرا و گالوا⁶، 2014). به عبارت دیگر تعهد به مدرسه شکلی از پیوند است که ویژگی آن وابستگی و برقراری ارتباط عاطفی نزدیک به مدرسه و یک نوع سرمایه‌گذاری و تعهد به حسن انجام آن به شمار می‌رود (کاتالانو، اوسترل، فلمینگ و هاوکینز⁷، 2004). در بیان اهمیت نبود تعهد نداشتن به مدرسه، تحقیقات زیادی نشان می‌دهد که فقدان تعهد به مدرسه، در بین نوجوانان باعث افزایش مشکلات عدیده‌ای همچون ریسک شکست تحصیلی، سوء استفاده از مواد مخدر، حاملگی‌های ناخواسته و جرم و جنایت می‌شود (سگاتون، هایدال، نترل - لارسن و لین⁸، 2014؛ بلاندال و ادالبجاردوتیر⁹، 2012؛ کاراوی، تاکر، رینک و هال¹⁰، 2003). نتایج تحقیقات پژوهشگران دیگری همچون وانگ و هولکومب¹¹ (2010)؛ سایمونز - مورتون¹² (2004) و فاینک و راک¹³ (1997) نشان داد که

13. Finn, & Rock

14. Motti-Stefanidi, & Masten

15. Ros, Goikoetxea, Gairin, & Lekue

16. Wang, & Eccles

17. Deci, & Ryan

18. González, & Paolini

19. Garvik, Idsoe, & Bru

20. Lam

21. Appleton

22. Christenson, Reschly, & Wylie

23. Fredricks, Blumenfeld, & Paris

1. School engagement

2. Li, & Lerner

3. Jimmerson, Campos, & Greif

4. Archambault, Janosz, Fallu, & Pagani

5. Libbey

6. Veiga, Burden, Appleton, Taveira, & Galvao

7. Catalano, Oesterle, Fleming, & Hawkins

8. Saguton, Heyerdahl, Wentzel-Larsen, & Lien

9. Blondal, & Adalbjarnardottir

10. Caraway, Tucker, Reinke, & Hall

11. Wang, & Holcombe

12. Simons-Morton

ثابت کنند (موراایاما، الیوت و یاماگاتا⁹، 2011). دئوک³ (1986) هدف‌گرایی تبحری را افزایش شایستگی، درک و فهم و تبحر در چیزهای جدید تعریف می‌کند (ص 1040). همچنین وی هدف‌گرایی عملکردی را کسب قضاوت‌های مطلوب شایستگی و اجتناب از قضاوت‌های منفی درباره شایستگی تعریف می‌کند (ص 1040). از طرفی حمایت اجتماعی به کمک‌هایی که از سوی خویشاوندان، دبیران و دیگر افراد به یک فرد می‌شود اطلاق می‌شود (کامبریا، 2010). در این پژوهش منظور از تعهد به مدرسه حالتی است که فرد در آن به اهداف و ارزش‌های مدرسه برای رسیدن به اهداف عمیق و پیشرفت عملکرد تحصیلی تعهد دارد (مک‌گریگور، 2001). بررسی سوابق و پیشینه مطالعات انجام شده، حاکی از آن است که اهداف پیشرفت (به ویژه اهداف تبحری و عملکردی) نیز با متغیر تعهد به مدرسه در ارتباط است. در همین رابطه پژوهشگرانی همچون دیشت و سمدا¹⁰ (2015) طی مطالعه‌ای نشان دادند که تعهد به مدرسه (تعهد عاطفی و انگیزشی) از طریق درک اهداف تبحری پیش‌بینی می‌شود. بررسی و مطالعه وانگ و هولکومب (2010) نیز نشان داد که تعهد به مدرسه با اهداف تبحری ارتباط مثبت و با اهداف عملکردی ارتباط منفی دارد. نتایج تحقیقات برخی پژوهشگران دیگر همچون گانیدا، ولالا و کیوسوگلو¹¹ (2009) نشان داد اهداف تبحری با تعهد به مدرسه (بعد رفتاری و هیجانی) ارتباط مثبت دارد. همچنین نتایج تحقیق پینتریچ¹² (2000) نشان داد دانش‌آموزانی که ساختار کلاس درس را تبحری ادراک کرده اند، انگیزه یادگیری بیشتری از خود نشان دادند تا آنهایی که هدف عملکردی داشتند. در همین راستا روزر، میدگلی و اردان¹³ (1996) طی مطالعه‌ای نشان دادند که اهداف تبحری با تعهد عاطفی ارتباط مثبت دارد. برخی تحقیقات نشان می‌دهند اهداف عملکردی نیز بر تعهد به مدرسه اثرگذار است؛ زیرا پژوهشگرانی همچون روزر، اکلس و سامروف¹⁴ (2000) معتقدند که این گونه اهداف، در بالا

(کونل¹، 1990؛ فاین²، 1989). تعهد عاطفی بیانگر واکنش‌های احساسی مثبت، علاقمندی و ارزشگذاری فرد به فعالیت‌های مدرسه است (ولکل³، 1997). تعهد شناختی به سرمایه‌گذاری شناختی فرد به یادگیری (تلاش بلاواسطه ذهنی فرد و استفاده از راهبردهای خودتنظیمی در امر یادگیری و تسلط بر مفاهیم و تلاش برای درک مطلب عقاید سخت و پیچیده) اشاره می‌کند (زیمرن⁴، 1990). تعهد انگیزشی به تمایل فرد در انجام بهتر امور دلالت می‌کند (سایمونز - مورتون و چن⁵، 2009). روی هم رفته همه ابعاد یاد شده یک سری صفات قوی و غنی را ایجاد می‌کنند که به واسطه آنها فرد چگونه عمل کردن، احساس کردن و اندیشیدن را یاد می‌گیرد (وانگ و پک⁶، 2013).

اهداف پیشرفت، یکی از موضوعات چشمگیر بسیاری پژوهشگران است. در همین رابطه هولمن، شارگر، بادمن و هاراکویتز⁷ (2010) بر این باورند که اهداف پیشرفت، نمایانگر مجموعه‌ای از باورها است که به روش‌های مختلف به گرایش به موقعیت‌های پیشرفت، درگیر شدن در آنها و پاسخ دادن به آنها می‌انجامد. بر اساس نظریه‌های اولیه جهت‌گیری هدف، دو دسته هدف وجود دارد که در فهم مبانی فرایندهای شناختی و رفتار یادگیرندگان مفیدند؛ هدف‌های عملکردی و هدف‌های تبحری. افرادی که هدف‌های عملکردی دارند علاقه‌مندند توانایی‌های خود را به دیگران نشان دهند و توانا به نظر برسند؛ اما افراد دارای هدف‌های تبحری سعی دارند توانایی هایشان را بالا ببرند و تاکید آنها بر درک، بینش و مهارت است (دوک و لگت⁸، 1988). در جهت‌گیری هدف تبحرگرا، فرد بر هدف‌هایی مانند یادگیری در حد تسلط، چیره شدن بر چالش‌ها و افزایش سطح شایستگی تاکید دارد. افرادی که جهت‌گیری هدف عملکردگرا دارند می‌خواهند توانایی خود را به دیگران

1. Connell
2. Finn
3. Voelkl
4. Zimmerman
5. Chen
6. Wang, & Peck
7. Hulleman, Schragar, Bodmann & Harackiewicz
8. Dweck & Leggett

9. Muurayama, Elliot & Yamagata

10. Diseth & Samdal

11. Gonida, Voulala, & Kiosseoglou

12. Pintrich

13. Roeser, Midgley, & Urdan

14. Roeser, Eccles, & Sameroff

در همین رابطه، نتایج تحقیق ربو⁶ (2012) نشان داد که حمایت اجتماعی و ابعاد تعهد به مدرسه با سازگاری مدرسه ارتباط منفی دارد. همچنین بررسی فال و رابرتز⁷ (2012) نشان داد که حمایت معلم و والدین باعث پیش‌بینی تعهد تحصیلی و رفتاری می‌شود. در همین راستا راموس - دیاز و همکاران⁸ (2016) طی مطالعه‌ای نشان دادند که خانواده، معلمان و دوستان از طریق خود‌تدبیری بر تعهد به مدرسه تأثیرگذارند. نتایج مطالعه وجیاکوماری⁹ (2015) نشان داد که حمایت معلمان و همسالان بهترین پیش‌بین متغیر تعهد به مدرسه است. برخی پژوهشگران همچون دوبویس، فلنر، برند، ادن و ایوانس¹⁰ (1992) معتقدند که حمایت خانواده از حمایت معلمان و همکلاسی‌ها مهم‌تر و برخی حمایت معلمان را مهم‌ترین عامل تعهد به مدرسه تلقی کرده‌اند (کنی و بلدسو، 2005). لازم به ذکر است که حمایت اجتماعی از دو بعد آموزشی و هیجانی تشکیل شده است (ودر، بوکارتز و سیگرز، 2005). در این نوع تقسیم‌بندی حمایت آموزشی بر کسب اهداف تحصیلی و حمایت هیجانی بر فرایند هیجانی - اجتماعی متمرکز می‌شود (برنت¹¹، 1999؛ فورمن و بوهرمستر¹²، 1992). نتایج تحقیقات حاکی از آن است که عوامل حمایتی اجتماعی متعددی همچون والدین، معلمان و دوستان در تعهد به مدرسه نقش چشمگیری دارند. به همین مناسبت کنی و بلدسو¹³ (2005) معتقدند که حمایت عاطفی خانواده و معلمان در ایجاد نگرش مثبت به مدرسه و کاهش رفتارهای مخرب تأثیرگذار است (ارسلان¹⁴، 2009؛ پارکر و بنسون¹⁵، 2004؛ مک کاسکیل و لاکي¹⁶، 2000). در بیان اهمیت و نقش حمایت اجتماعی، ریبو (2013) گزارش داد که حمایت اجتماعی روی سازگاری روان‌شناختی، اجتماعی، عملکرد تحصیلی و

بردن ظرفیت دانش‌آموز برای موفقیت انجام تکالیف مرتبط با مدرسه بسیار موثرند.

حمایت اجتماعی یکی دیگر از متغیرهایی است که با تعهد به مدرسه ارتباط دارد. کوب¹ (1976) اولین کسی بود که حمایت اجتماعی را به عنوان آگاهی تعریف کرد. وی معتقد بود که به واسطه آن فرد باور می‌کند که مراقبت شده و دوست داشته می‌شود؛ دارای ارزش، اعتبار و احترام کافی است و متعلق به شبکه‌ای از ارتباطات و تعهدات دوسویه می‌باشد. به نظر می‌رسد که حمایت اجتماعی به عنوان شبکه حمایتی به مجموعه بزرگ تا کوچکی از افراد اشاره می‌کند که زمان نیاز به کمک، قدر دسترس هستند. برخی از صاحب‌نظران همچون آبی² (1993) حمایت اجتماعی را تبادلات بین فردی می‌داند که شامل عاطفه، تأیید، مساعدت، تشویق و اعتبار دادن به احساسات است. از طرفی منابع حمایت اجتماعی مدرسه شامل والدین، معلمان، همکلاسی‌ها و افرادی که ممکن است بر رضایت دانش‌آموزان در مدارس تأثیر بگذارند، هستند (دنیلسون³، 2009؛ به نقل از عزیزی نژاد، 1395). لازم به ذکر است که حمایت اجتماعی به صورت حمایت دریافتی و ادراک شده مفهوم‌سازی می‌شود. حمایت اجتماعی دریافتی، اعمالی را در بر می‌گیرد که به وسیله اعضای شبکه اجتماعی انجام می‌شود تا به فردی که نیاز دارد، کمک شود. حمایت اجتماعی ادراک شده، مفهومی است که به ارزیابی‌های ذهنی افراد درباره روابط و رفتارهای حمایتی اشاره می‌کند (ساراسون، ساراسون و پیرس⁴، 1990). در این باره که آیا حمایت اجتماعی می‌تواند در تعهد به مدرسه نقش داشته باشد یا نه، بررسی‌های متفاوتی صورت گرفته است؛ اما اینکه کدام منبع حمایت اجتماعی بر تعهد به مدرسه بیشترین تأثیر را دارد بین صاحب‌نظران اتفاق نظر وجود ندارد. در همین زمینه بررسی استل و پردو⁵ (2013) نشان داد که حمایت والدین با سطوح بالای تعهد رفتاری و حمایت همسالان با سطوح بالای تعهد به مدرسه در ارتباط است.

6. Robu

7. Fall, & Roberts

8. Ramos-Díaz et al

9. Vijayakumari

10. Dubois, Felner, Brand, Adan, & Evans

11. Berndt

12. Furman, & Buhrmester

13. Kenny, & Bledsoe

14. Arslan

15. Parker, & Benson

16. McCaskill, & Lakey

1. Cobb

2. Abbey

3. Danielsen

4. Sarason, Sarason, & Pierce

5. Estell, Davib & Perdue

چهار سؤال کلی محقق ساخته بررسی و تأیید شد. لازم به ذکر است که در تحقیق حاضر فقط از خرده مقیاس تبحرگرایی و عملکرد گرایی (به دلیل وجود شواهد و تحقیقات انجام شده درباره دو بعد یاد شده با تعهد به مدرسه) استفاده شد. پرسش نامه حمایت اجتماعی⁵. پرسش نامه حمایت اجتماعی توسط واکس، فیلیپس، هلی، تامسون، ویلیامز و استورات⁶ (1986) تهیه و ساخته شد (به نقل از عسکری، نادری و شرف‌الدین، 1388). پرسش نامه یاد شده با 23 ماده سه حیطه خانواده (8 ماده)، دوستان (7 ماده) و سایرین (8 ماده) را می‌سنجد (به نقل از باوی، 1383). مشاک (1385) پایایی آن را از طریق آلفای کرونباخ 0/720 و روایی آن را با همبسته کردن این پرسش نامه با آزمون اضطراب اجتماعی 0/170- بدست آورد که در سطح 0/05 معنادار شد (به نقل از عسکری، نادری و شرف‌الدین، 1388). در تحقیق حاضر پایایی کل ماده‌ها 0/74 برآورد شد.

پرسش نامه تعهد به مدرسه ساخته سواری (1394). به منظور سنجش تعهد به مدرسه از پرسش نامه 31 ماده‌ای ساخته سواری (1394) که 4 خرده مقیاس شناختی، عاطفی، رفتاری و اطلاعاتی دارد استفاده به عمل آمد. روش نمره‌گذاری آن به صورت مقیاس چهار درجه‌ای از کاملاً مخالفم (1 امتیاز) تا کاملاً موافقم (4 امتیاز) است. ضریب پایایی کل ماده‌ها از طریق آلفای کرونباخ 0/92، برای عامل شناختی 0/78، برای عامل عاطفی 0/83، برای عامل رفتاری 0/7 و برای عامل اطلاعاتی 0/76 به دست آمد. در تحقیق حاضر پایایی کل ماده‌های پرسش نامه 0/78 برآورد شد. روایی ماده‌ها از طریق تحلیل عاملی تأییدی بررسی و تأیید شدند.

اطلاعات و داده‌ها

یافته‌های توصیفی این پژوهش شامل شاخص‌های آماری مانند میانگین، انحراف معیار، کمترین نمره بیشترین نمره و تعداد آزمودنی‌های نمونه این تحقیق در جدول 1 ارائه شده است.

تعهد به مدرسه تاثیر گذار است. نتایج مطالعه ودر، بوکارتز و سیگرز¹ (2005) نشان داد که معلمان، همکلاسی‌ها و والدین مهم‌ترین منابع حمایت اجتماعی دانش‌آموزان هستند. بررسی ونتزل² (1999؛ 1994) نیز نشان داد که معلمان در محیط مدرسه از جمله منابع حمایت آموزشی و عاطفی دانش‌آموزان به شمار می‌روند. پژوهشگران دیگری همچون وان رویج، پاس و اندنبروک³ (2010) بیشتر به عامل دوستان به عنوان منبع بالقوه حمایت اجتماعی تاکید می‌کنند. با توجه به اینکه پیرامون مقوله تعهد به مدرسه (بنا بر تحقیقات سوچیشا و مانی کاندان، 2014؛ ویجیاکوماری و مانی کاندان، 2013) تحقیقات کمتری صورت گرفته است بنابراین؛ در تحقیق حاضر این سؤال که آیا اهداف تبحری، اهداف عملکردی و حمایت اجتماعی با تعهد به مدرسه ارتباط دارند یا نه، بررسی می‌شود.

مواد و روش‌ها

تحقیق حاضر توصیفی - همبستگی است. جامعه آماری تحقیق را کلیه دانش‌آموزان دختر مقطع متوسطه اول ناحیه یک شهر اهواز را تشکیل دادند که بر اساس جدول کرجسی و مورگان⁴ و از بین جامعه یاد شده (6719 نفر) تعداد 363 نفر به صورت تصادفی خوشه‌ای چند مرحله‌ای انتخاب شدند. برای سنجش متغیرهای تحقیق حاضر از پرسش نامه‌های زیر استفاده شد.

پرسش نامه اهداف پیشرفت ساخته سواری (1392). پرسش نامه اهداف پیشرفت از 12 ماده و چهار خرده مقیاس تبحرگرایی (3 ماده)، تسلط گریزی (3 ماده)، عملکردگرایی (3 ماده) و عملکرد گریزی (3 ماده) تشکیل شده است. شیوه نمره‌گذاری آن به صورت مقیاس پنج درجه‌ای لیکرت از کاملاً موافقم (4) تا کاملاً مخالفم (1) است. پایایی ماده‌ها از طریق آلفای کرونباخ برای کل مقیاس 0/80؛ برای تبحرگرایی 0/75، برای تسلط گریزی 0/72، برای عملکرد گرایی 0/74 و برای عملکرد گریزی 0/71 برآورد شد. روایی ماده‌ها از طریق همبسته کردن با

1. Vedder, Boekaerts, & Seegers

2. Wentzel

3. Van Rooij, Pass, & Van den Broek

4. Kregcie & Morgan

5. Philips Social Support Inventory

6. Wax, Philips, Helli, Thamson, Williams & Storat

به این نتیجه تخطی از نرمال بودن داده‌ها قابل مشاهده نیست.

یافته‌های مربوط به فرضیه‌ها در جدول 3 آمده است.

همان طوری که در جدول 3 نشان داده شده است، بین هدف تبحری و تعهد به مدرسه در دانش‌آموزان دختر رابطه مثبت معناداری وجود دارد ($r=0/449$ و $p=0/001$)؛ بنابراین فرضیه اول (ارتباط هدف تبحری با تعهد به مدرسه) تأیید می‌شود؛ به عبارت دیگر، افزایش هدف تبحری دانش‌آموزان با افزایش تعهد به مدرسه آنان همراه شده است. همچنین مندرجات جدول 2 نشان می‌دهد بین هدف عملکردی و

جدول 3. ضریب همبستگی ساده بین اهداف پیشرفت و حمایت اجتماعی با تعهد به مدرسه

متغیر ملاک	متغیر پیش‌بین	ضریب همبستگی (r)	سطح معناداری (p)	تعداد نمونه (n)
هدف تبحری	هدف تبحری	0/449		
تعهد به مدرسه	هدف عملکردی	0/356	0/001	363
حمایت اجتماعی	حمایت اجتماعی	0/676		

تعهد به مدرسه در دانش‌آموزان دختر رابطه مثبت معناداری وجود دارد ($r=0/356$ و $p=0/001$)؛ بنابراین فرضیه دوم (ارتباط هدف عملکردی با تعهد به مدرسه) تأیید می‌شود؛ به عبارت دیگر، افزایش هدف عملکردی دانش‌آموزان با افزایش تعهد به مدرسه آنان همراه شده است. از دیگر یافته‌های جدول 2 این است که بین حمایت اجتماعی و تعهد به مدرسه دانش‌آموزان رابطه مثبت معناداری مشاهده می‌شود ($r=0/001$ و $r=0/676$)؛ بنابراین فرضیه سوم (ارتباط حمایت اجتماعی با تعهد به مدرسه) تأیید می‌شود؛ به عبارت دیگر، افزایش حمایت اجتماعی با افزایش تعهد به مدرسه آنان همراه شده است.

جدول 1. میانگین و انحراف معیار نمره آزمودنی‌ها در متغیرهای

تحقیق

متغیر	میانگین	انحراف معیار	کمترین نمره	بیشترین نمره	تعداد
هدف تبحری	10/17	2/93	3	12	
هدف عملکردی	7/80	2/35	3	12	
حمایت اجتماعی	12/35	5/23	0	21	363
تعهد به مدرسه	85/47	12/98	31	122	

همان طوری که در جدول 1 مشاهده می‌شود در مؤلفه هدف تبحری میانگین و انحراف معیار، حداقل و حداکثر نمره آزمودنی‌ها به ترتیب 10/17، 2/93، 3، 12 و در مؤلفه هدف عملکردی همین شاخص‌ها به ترتیب 7/80، 2/35، 3، 12 است. در متغیر حمایت اجتماعی میانگین و انحراف معیار، حداقل و حداکثر نمره آزمودنی‌ها به ترتیب 12/35، 5/23، 0 و 21 است. در متغیر تعهد به مدرسه میانگین و انحراف معیار، حداقل و حداکثر نمره آزمودنی‌ها به ترتیب 12/98، 85/47، 31 و 122 است.

در جدول 2 نتایج آزمون نرمال بودن متغیرهای پژوهش آمده است.

جدول 2. نتایج آزمون نرمال بودن

متغیرهای پژوهش

متغیر	Z	سطح معناداری
هدف تبحری	0/58	0/21
هدف عملکردی	0/42	0/26
حمایت اجتماعی	0/64	0/31
تعهد به مدرسه	0/35	0/28

همان گونه که در جدول 2 مشاهده می‌شود نمره Z و سطح معناداری به ترتیب برای متغیرهای هدف تبحری 0/58 (0/21)؛ هدف عملکردی 0/42 (0/26)؛ حمایت اجتماعی 0/64 (0/31) و تعهد به مدرسه 0/35 (0/28) بدست آمد که نشان دهنده غیرمعنادار بودن مقدار Z است و با توجه

جدول 4. ضریب همبستگی چندگانه متغیرهای پیش‌بین (هدف تبحری، هدف عملکردی و حمایت اجتماعی) با تعهد به مدرسه با روش مرحله‌ای

روش	متغیرهای پیش‌بین	R	R ²	F	P	β	T	P
مرحله‌ای	1. حمایت اجتماعی	0/553	0/306	159/107	0/001	1/372	12/614	0/000
	2. هدف تبحری	0/562	0/32	83/302	0/001	1/139	7/768	0/000
						0/613	2/347	0/019

همان طور که در جدول 4 نشان داده شده است، پیش‌بینی تعهد به مدرسه دانش‌آموزان فقط از روی متغیرهای هدف تبحری و حمایت اجتماعی معنادار است ($p < 0/05$ و $F = 55/846$)؛ بنابراین فرضیه چهارم (ارتباط چندگانه هدف تبحری، هدف عملکردی و حمایت اجتماعی با تعهد به مدرسه) تأیید می‌شود. همچنین مقدار R^2 نشان می‌دهد، 32% از واریانس تعهد به مدرسه دانش‌آموزان فقط توسط متغیرهای یاد شده تبیین می‌شود. نتایج تحلیل رگرسیون مرحله‌ای نیز نشان داد که متغیر حمایت اجتماعی و هدف تبحری پیش‌بینی کننده تعهد به مدرسه دانش‌آموزان هستند و هدف عملکردی در تبیین آن نقشی ندارد.

نتیجه‌گیری و بحث

همان طوری که قبلاً گفته شد در تحقیق حاضر رابطه اهداف پیشرفت و حمایت اجتماعی با تعهد به مدرسه بررسی شد. نتایج تحقیق حاضر نشان داد که بین هدف تبحری و عملکردی با تعلق به مدرسه رابطه مثبت و معناداری وجود دارد. نتایج این مطالعه با نتایج مطالعات دیشت و سمدال (2015)، وانگ و هولکومب (2010)، گانیدا، ولالا و کیوسوگلو (2009)، روزر، اکلز و سامروف (2000)، پینتریچ (2000) و روزر، میدگلی و اردان (1996) در یک راستا است. در تبیین این یافته می‌توان از نظریه جهت‌گیری هدف استفاده کرد. بر اساس نظریه اولیه جهت‌گیری هدف، دو دسته هدف (اهداف عملکردی و اهداف تبحری) در برابر یکدیگر قرار دارند که برای فهم الگوهای رفتاری سازگارانه و ناسازگارانه مفیدند. در نظریه یاد شده افرادی که هدف‌های عملکردی دارند، علاقه‌مند هستند که توانایی‌هایشان را به دیگران نشان دهند و بر این مسئله تأکید می‌کنند که توانا به نظر برسند (از ناتوان به نظر رسیدن اجتناب می‌کنند). در برابر، افراد دارای اهداف

تبحری یا یادگیری، سعی دارند توانایی‌هایشان را بالا ببرند و بیشتر بر درک، بینش و مهارت تأکید می‌کنند (الیوت و دوک¹، 1988). به عبارت دیگر، در مجموعه‌ای از مطالعات آزمایشگاهی، صاحب‌نظرانی همچون دوک (2000) دریافتند که جهت‌گیری هدفی تبحری با جست و جوی چالش، پشتکار و تداوم بالا رابطه دارد؛ در حالی که جهت‌گیری هدف عملکردی با اجتناب از چالش و پشتکار پایین (الگوی افراد درمانده) مرتبط است. برخی صاحب‌نظران همچون ایمز² (1992) این بحث را مطرح کردند که دانش‌آموزان و دانشجویانی که اهداف تبحری را می‌پذیرند، تکالیف چالش برانگیزتری را انتخاب می‌کنند (در فرایند یادگیری بیشتر درگیر می‌شوند (نیکولز، چیونگ، لیور، پاتاشنیک، 1989؛ به نقل از ایمز، 1992) و راهبردهای یادگیری موثرتری را به کار می‌برند (نولن و هالادینا³، 1990)؛ به عبارت دیگر می‌توان گفت که اهداف پیشرفت از نوع تسلط بر یادگیری، سبب می‌شود دانش‌آموزان نسبت به خود احساس مثبتی پیدا کنند و از اینکه بر چیزی تسلط پیدا کنند به سمت پیشرفت بیشتر متمایل شوند. در همین رابطه اهداف تبحری تلاش و پایداری را گسترش می‌دهد و نتایج مطلوب‌تری را ایجاد می‌کند و منجر به تعهد به مدرسه بالاتری می‌شود. این درحالی است که دانش‌آموزان مبتنی بر جهت‌گیری عملکرد از نوع گرایش به موفقیت و اجتناب از شکست، تحت تأثیر نوع جهت‌گیری‌شان، احساس مثبتی نسبت به خود ندارند که بتوانند در سایه آن خود تنظیم‌تر شوند؛ به عبارت دیگر در تبیین نتیجه رابطه اهداف پیشرفت با تعهد به مدرسه برخی صاحب‌نظران همچون هولمن، شارگر، بادمن و هاراکوویتز (2010) این بحث را مطرح می‌کنند که اهداف پیشرفت

1. Elliott, & Dweck

2. Ames

3. Nolen, & Haladyna

(آلونسفاجادو و مونتسمارتینز، مندزویلا و پریا³، 2007). به طور معمول حمایت اجتماعی مشتمل بر سه نوع است: حمایت وسیله‌ای شامل منابع مادی مانند غذا و پول می‌شود. حمایت اطلاعاتی شامل فراهم آوردن اطلاعات و یا پیشنهادات است و فرد را قادر می‌سازد تا با مشکلات و سختی‌ها کنار بیاید و حمایت احساسی در برگزیده عشق ورزیدن، اهمیت دادن و درک طرف مقابل است (باررا⁴، 1986). در تبیین این یافته بایستی گفت که با ورود افراد به جامعه بزرگ‌تر، حمایت اجتماعی از سوی منابع دیگری نظیر دوستان و سایر افراد نیز می‌تواند تأمین شود. فایده اولیه حمایت اجتماعی نقشی است که در افزایش مسئولیت‌پذیر شدن فرد ایفا می‌کند. در همین رابطه برخی صاحب‌نظران نظیر چو (2010) معتقدند که خانواده می‌تواند به دو روش از اعضای خود حمایت کند؛ یکی اینکه اطلاعات و امکانات لازم را برای اعضای خود فراهم کند و دیگری اینکه هیجانات موجود را به اشتراک گذارد. همانطوری که قبلاً نیز گفته شد، برخی پژوهشگران دیگری همچون ریو (2013) معتقدند که حمایت اجتماعی بر متغیرهای سازگاری روان‌شناختی، اجتماعی، عملکرد تحصیلی و تعهد به مدرسه تأثیر گذار است. در همین رابطه نتایج بررسی پژوهشگرانی همچون ودر، بوکارتز و سیگرز (2005) نشان داد که معلمان، همکلاسی‌ها و والدین از جمله مهم‌ترین منابع حمایت اجتماعی دانش‌آموزان بشمار می‌روند. برخی صاحب‌نظران دیگری همچون وان رویج، پاس و اندنبروک (2010) بیشتر به عامل دوستان و برخی دیگر به معلمان (ونزل، 1999) به عنوان منبع بالقوه حمایت اجتماعی تأکید می‌کنند. همچنین تحقیق حاضر نشان داد که از بین متغیرهای پیش‌بین فقط متغیر هدف تبحری و حمایت اجتماعی توانست متغیر تعهد به مدرسه را پیش‌بینی کند و متغیر هدف عملکردی در تبیین آن نقش ندارد.

از آنجایی که شرکت افراد در تحقیقات یک فعالیت اختیاری است؛ بنابراین جلب مشارکت همه آزمودنی‌ها در امر تحقیق از طرف پژوهشگران در کسب نتایج مورد انتظار

مجموعه‌ای از باورها می‌هستند که به روش‌های مختلف گرایش به موقعیت‌های پیشرفت، درگیر شدن در آنها و پاسخ دادن به آنها می‌انجامد. آنها معتقدند افرادی که اهداف عملکردی دارند علاقه‌مندند توانایی‌های خود را به دیگران نشان داده و توانا به نظر برسند؛ اما در عوض افراد دارای هدف‌های تبحری سعی دارند توانایی‌هایشان را بالا برده و تأکید آنها بر درک، بینش و مهارت است (دوک و لگت، 1988)؛ به عبارت دیگر در جهت‌گیری هدف تبحرگرا فرد بر هدف‌هایی مانند یادگیری در حد تسلط، چیره شدن بر چالش‌ها و افزایش سطح شایستگی تأکید دارد؛ اما افرادی که جهت‌گیری هدف عملکردگرا دارند می‌خواهند توانایی خود را به دیگران ثابت کنند (مورایما، الیوت و یاماگاتا¹، 2011)؛ به عبارت دیگر مطابق با نظریه اهداف پیشرفت، اهدافی که دانش‌آموزان انتخاب می‌کنند بر عمل، تفکر، احساس و ایجاد معنی در پاسخ به موقعیت‌ها و نیازمندی‌های تحصیلی اثر می‌گذارد. این نظریه به تعقیب شایستگی در موقعیت‌های پیشرفت و جهت‌گیری انگیزشی که دانش‌آموزان در موقعیت‌های خاص نشان می‌دهند وابسته است و بر روشی که دانش‌آموزان به تکالیف‌شان نزدیک و آن را تجربه می‌کنند، تأثیر می‌گذارد (بارون و هاراکویچ²، 2001؛ به نقل از شریعت پناه و مشهدی، 13).

همچنین، تحقیق حاضر نشان داد که حمایت اجتماعی دریافت شده از طرف والدین، معلمان و دوستان با تعهد به مدرسه رابطه مثبت معناداری دارد. نتایج مطالعات راموس-دیاز و همکاران (2016)، وجیاکوماری (2015)، استل و پردو (2013)، ریو (2013)، کنی و بلدسو (2005)، و دوبویس، فلنر، برند، ادن و ایوانس (1992) با یافته تحقیق حاضر هماهنگ است. بر اساس یافته‌های پژوهش حاضر می‌توان نتیجه گرفت که هر چه حمایت اجتماعی خانواده، دوستان و سایر افراد مهم بیشتر باشد، دانش‌آموز از تعهد به مدرسه بیشتری برخوردار خواهد بود. در متون روان‌شناسی مفهوم حمایت اجتماعی به صورت‌های متفاوتی تعریف شده است؛ ولی اغلب شامل اجزای ملموس مانند کمک مالی و فیزیکی و غیر ملموس مانند تشویق و راهنمایی می‌شوند

3. Alonsofachado, Montesmarteinez, Menendezvillal-va & Pereira
4. Barrera

1. Muurayama, Elliot & Yamagata
2. Barron, & Harackiewicz

منابع

باوی، ساسان (1383). رابطه خود بیمار انگاری با حمایت اجتماعی در زنان و مردان شهر اهواز. پایان نامه کارشناسی ارشد روان‌شناسی عمومی، دانشگاه آزاد اسلامی واحد اهواز. شریعت پناه، شکوفه و مشهدی، علی (1394). نقش جهت‌گیری اهداف در موفقیت تحصیلی دانش‌آموزان. فصلنامه پژوهش در یادگیری آموزشی. سال سوم. شماره یازدهم. 66-59. عزیزی نژاد، بهاره (1395). نقش حمایت اجتماعی مدارس بر سازگاری تحصیلی. فصلنامه پژوهش در یادگیری آموزشی. سال چهارم. شماره سیزدهم. 68-57. عسکری، پرویز، نادری، فرح و شرف‌الدین، هدا (1388). بررسی رابطه اضطراب اجتماعی و حمایت اجتماعی با احساس ذهنی بهزستی در دانشجویان زن. فصلنامه زن و فرهنگ. 58-48.

بسیار تعیین کننده است؛ بنابراین تحقیق حاضر همانند دیگر تحقیقات از این امر مستثنی نبود و بنابراین با توجه به اینکه برخی افراد به دلیل اینکه برخی ماده‌های پرسش‌نامه‌ها را کامل نکرده بودند از تحلیل آماری حذف شدند و همچنین وجود تحقیقات کم درباره ارتباط حمایت اجتماعی با تعهد به مدرسه به نوبه خود یکی دیگر از محدودیت‌های تحقیق حاضر به شمار می‌رود. متولیان امر تعلیم و تربیت و حتی خانواده‌ها می‌توانند از یافته‌های تحقیق حاضر بهره‌برداری کنند. در این باره متولیان امر با برگذاری نشست‌ها و حتی چاپ بروشورها می‌توانند زمینه تعهد به مدرسه را در دانش‌آموزان خود فراهم کنند.

- Abbey, A. (1993). The effect of social support on emotional well-being. Paper presented at the First International Symposium on Behavioral Health. Nags Head, North Carolina.
- Alonsofachado A, Montesmartinez A, Menendezvillalva C, & Pereira., M.C. (2007). Cultural adaptation and validation of the medical outcomes study social support questionnaire (MOS-SSS). *Acta Med Port*, 20: 525-34.
- Ames, C. (1992). Classroom: Goals, structure and motivation. *Journal of Educational Psychology*, 84, 261-271
- Appleton, J. J. (2012). Systems consultation: Developing the assessment- to-intervention link with the Student Engagement Instrument. In S. L. Christenson, A. L. Reschly, C. Wylie, S. L. Christenson, A. L. Reschly, & C. Wylie (Eds.), *Handbook of research on student engagement* (pp. 725-741). New York, NY, US: Springer.
- Archambault, I., Janosz, M., Fallu, J. S., & Pagan, L. S. (2009). Student engagement and its relationship with early high school dropout. *Journal of Adolescence*, 32, 651-670.
- Arslan, C. (2009). Anger, self-esteem, and perceived social support in adolescence. *Social Behavior and personality*, 37(4), 555-564.
- Barrera, M. (1986). Distinctions between social support concepts, measures, and models. *3. Am J Community Psychol*, 14:413-45.
- Berndt, T. (1999). Friends' influence on students' adjustment to school. *Educational Psychology*, 34(1), 15-28.
- Blondal, K. S., & Adalbjarnardottir, S. (2012). Student disengagement in relation to expected and unexpected educational pathways. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 56, 85-100.
- Caraway, K., Tucker, C. M., Reinke, W. M., & Hall, C. (2003). Self-efficacy, goal orientation, and fear of failure as predictors of school engagement in high school students. *Psychology in the Schools*, 40, 417-427.
- Catalano, R. F., Oesterle, S., Fleming, C. B., & Hawkins, J. D. (2004). The importance of bonding to school for healthy development: Findings from the Social Development Research Group. *Journal of School Health*, 74, 252-261.
- Christenson, S. L., Reschly, A. L., & Wylie, C. (2012). *Handbook of research on student engagement*. New York, NY, US: Springer Science.
- Chu, R.J-Ch. (2010). How family support and Internet self-efficacy influence the effects of e-learning among higher aged adults – Analyses of gender and age differences. *Computers & Education*, 55, 255-264.
- Cobb, S. (1976). Social support as a moderator of life stress. *Psychosomatic Medicine*, 38, 301-314.
- Connell, J. P. (1990). Context, self, and action: a motivational analysis of self-system processes across the life-span. In D. Cicchetti (Ed.), *The self in transition: From infancy to childhood* (pp. 61e97). Chicago: University of Chicago Press.

- Deci, E., & Ryan, R. M. (2000). What is the self in self-directed learning? Findings from recent motivational research. In G. Staka (Ed.), *Conceptions of self-directed learning: Theoretical and conceptual considerations*. Munster: Waxmann.
- Diseth, A., & Samdal, D. (2015). Classroom Achievement Goal Structure, School Engagement, and Substance Use Among 10th Grade Students in Norway. *International Journal of School & Educational Psychology*, 3, 267-277.
- Dubois, D. L., Felner, R. D., Brand, S., Adan, A. M., & Evans, E. G. (1992). A prospective study of life stress, social support, and adaptation in early adolescence. *Child Development*, 63(3), 542-557.
- Dweck, C.S & Leggett, E.(1988). A social-cognitive approach to motivation & personality. *psychological Review*, 95, 256-273.
- Dweck, C. S. (1986). Motivational processes affecting learning. *American Psychologist*, 41, 1040-1048.
- Dweck, C. S. (2000). *Self-theories: Their role in motivation, personality and development*. Philadelphia: Psychology Press.
- Eccles, J. S. (2004). Schools, academic motivation, and stage-environment fit. In R. M. Lerner, & L. Steinberg (Eds.), *Handbook of adolescent psychology* (2nd ed.). (pp. 125-153) Hoboken, NJ: Wiley.
- Elliot, A.J & McGregor, A. (2001). A 2x2 achievement goal framework. *Journal of Personality and Social Psychology*, 80 (3), 510-519.
- Elliott, ES. & Dweck, CS. (1988). Goals: An approach to motivation and achievement. *Journal of Personality and social Psychology*, 54: 5-12.
- Estell, Davib, B & Perdue, Neil, H. (2013). Social support and behavioral and affective school engagement: The effects of peers, parents, and teachers. *Psychology in the Schools* 50:325-339.
- Estibaliz Ramos-Díaz, Rodríguez-Fernández, Arantzazu, Fernández- Zabala, Arantza, Revuelta, Lorena, and Zuazagoitia, Ana. (2016). Adolescent Students' Perceived Social Support, Self-Concept and School Engagement. *Revista de Psicodidáctica*, 2016, 21(2), 339-356.
- Fall, A. M., & Roberts, G. (2012). High school dropouts: Interactions between social context, self-perceptions, school engagement, and student dropout. *Journal of Adolescence*, 35(4), 787-798.
- Finn, J. D. (1989). Withdrawing from school. *Review of Educational Research*, 59, 117-142.
- Finn, J. D., & Rock, D. A. (1997). Academic success among students at risk for school failure. *Journal of Applied Psychology*, 82, 221-234.
- Fredricks, J. A., Blumenfeld, P. C., & Paris, A. H. (2004). School engagement: Potential of the concept, state of the evidence. *Review of Educational Research*, 74, 59-109.
- Furman, W., & Buhrmester, D. (1992). Age and sex differences in perceptions of networks of personal relationships. *Child Development*, 63(1), 103-115.
- Garvik, M., Idsoe, T., & Bru, E. (2014). Depression and school engagement among Norwegian upper secondary vocational school students. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 58, 592-608.
- Gonida, E. N., Voulala, K., & Kiosseoglou, G. (2009). Students' achievement goal orientations and their behavioral and emotional engagement: Co-examining the role of perceived school goal structures and parent goals during adolescence. *Learning and Individual Differences*, 19, 53-60.
- González, A., & Paolini, P. (2015). Implicación y rendimiento en Física: el papel de las estrategias docentes en el aula, y el interés personal y situacional. *Revista de Psicodidáctica*, 20(1), 25-45.
- Harackiewicz JM, Barron KE, Pintrich PR, Elliot AJ, Thrash TM. Revision of achievement goal theory: Necessary and illuminating. *Journal of Educational Psychology*. 2002; 94 (3): 638-45.
- Hulleman, C.S., Schrage, S.M., Bodmann, S.M., & Harackiewicz, J.M. (2010). A meta-analytic review of achievement goal measures. *Personality & Social Psychology Bulletin*, 36(3), 422-49.
- Jimmerson, S. R., Campos, E., & Greif, J. L. (2003). Toward an understanding of definitions and measures of school engagement and related terms. *The California School Psychologist*, 8, 7-27.
- Kaplan A, Maehr ML. (2007). The contributions and prospects of goal orientation theory. *Educational Psychology Review*. 2007; 19(2): 141-84.
- Kenny, M. E., & Bledsoe, M. (2005). Contributions of the relational context to career

- adaptability among urban adolescents. *Journal of Vocational Behavior*, 66(2), 257–272.
- Lam, S. F., Jimerson, S., Wong, B. P., Kikas, E., Shin, H., Veiga, F. H., & Zollneritsch, J. (2014). Understanding and measuring student engagement in school: The results of an international study from 12 countries. *School Psychology Quarterly*, 29, 213.
- Li, Y., & Lerner, R. M. (2011). Trajectories of school engagement during adolescence: Implications for grades, depression, delinquency, and substance use. *Developmental Psychology*, 47(1), 233-247.
- Libbey, H. P. (2004). Measuring students' relationship to school: Attachment, bonding, connectedness, and engagement. *Journal of School Health*, 74, 274-283.
- McCaskill, J. W., & Lakey, B. (2000). Perceived support, social undermining and emotion: Idiosyncratic and shared perspectives of adolescents and their families. *Personality and social psychology Bulletin*, 26(7), 820-832.
- Motti-Stefanidi, F., & Masten, A. S. (2013). School success and school engagement of immigrant children and adolescents: A risk and resilience developmental perspective. *European Psychologist*, 18(2), 126-135.
- Murayama, K., Elliot, A. J., & Yamagata, S. (2011). Separation of performance – approach & performance – avoidance achievement goals. *Journal of Educational Psychology*, 103, 238-256.
- Nolen, S.B. & Haladyna, T.M. (1990). Personal and environmental influences on students' belief about effective study strategies. *Contemporary Educational Psychology*, 15, 116-130.
- Parker, J., & Benson, M. (2004). Parent- adolescent relations and adolescent functioning self- esteem, substance abuse, and delinquency. *Adolescence*, 39(158), 519-530.
- Pintrich, P. R. (2000). The role of goal orientation in self-regulated learning. In M. Boekaerts, P. R. Pintrich, & M. Zeidner (Eds.), *Handbook of self-regulation: Theory, Research and Application* (pp. 451–502). San Diego, CA: Academic Press.
- Ramos-Díaz, E., Estibaliz, Rodríguez-Fernández, Arantzazu, Arantza, Fernández- Zabala, Revuelta, Lorena, and Zuazagoitia, Ana. (2016). Adolescent Students' Perceived Social Support, Self-Concept and School Engagement. *Revista de Psicodidáctica*, 21(2), 339-356.
- Robu, V. (2013). Perceived Social Support, School Engagement and School Adjustment among Adolescents: Testing a structural model of relationships. *Romanian Journal of School psychology*, 6, (11), 7-29.
- Robu, Viorel. (2013). Perceived Social support, school engagement and school adjustment among adolescents. *Romanian Journal of School Psychology*, 6, 11, 7-29.
- Roeser, R., Eccles, J., & Sameroff, A. (2000). School as a context of early adolescents' academic and social-emotional development: A summary of research findings. *Elementary School Journal*, 100, 443–471.
- Roeser, R., Midgley, C., & Urdan, T. (1996). Perceptions of the school psychological environment and early adolescents' psychological and behavioral functioning in school: The mediating role of goals and belonging. *Journal of Educational Psychology*, 88, 408-422.
- Ros, I., Goikoetxea, J., Gairín, J., & Lekue, P. (2012). Implicación del alumnado en la escuela: diferencias interindividuales e intercentros. *Revista de Psicodidáctica*, 17(2), 291-307.
- Sagatun, A., Heyerdahl, S., Wentzel-Larsen, T., & Lien, L. (2014). Mental health problems in the 10th grade and non-completion of upper secondary school: The mediating role of grades in a population-based longitudinal study. *BMC Public Health*, 14, 16.
- Sarason, B.R., Sarason, I.G., & Pierce, G.R. (Eds.). (1990). *Social support: An interactional view*. New York: John Wiley & Sons.
- Simons-Morton, B. (2004). Prospective association of peer influence, school engagement, drinking expectancies, and parent expectations with drinking initiation among sixth graders. *Addictive Behaviors*, 29, 299–309.
- Simons-Morton, B., & Chen, R. (2009). Peer and parent influences on school engagement among early adolescents. *Youth & Society*, 41, 3–25.
- Sujisha, T. G., & Manikandan, K. (2014). Influence of School Climate on School Engagement among Higher Secondary School Students. *International Journal of Social Sciences and Interdisciplinary Research*, 3(6), 188-198.
- Van Rooij, E., Pass, J., & Van den Broek, A. (2010). Geruisloos uit het onderwijs: Het verschil tussen klassieke en geruisloze risicofactoren van voortijdig schoolverlaten [Silent school drop-out; The difference between

- classic and silent risk factors of school drop-out]. Retrieved from the Ministry of Education, Culture and Science website: <http://www.aanvalopschooluitval.nl/userfiles/file/Geruisloos%20uit%20het%20onderwijs.pdf>.
- Vedder, P., Boekaerts, M., & Seegers, G. (2005). Perceived social support and well being in school; the role of students' ethnicity. *Journal of Youth and Adolescence*, 34(3), 269-278.
- Veiga, F. H., Burden, R., Appleton, J., Taveira, M. D. C., & Galvao, D. (2014). Envolvimiento de los estudiantes en la escuela: conceptualización y relaciones con variables personales y rendimiento académico. Una revisión de la literatura. *Revista de Psicología y Educación*, 9(1), 29-47.
- Vijayakumari, K. (2015). Perceived Social Support as a Predictor of School Engagement of Secondary School Students. *Guru Journal of Behavioral and Social Sciences*, 3, 3,450-456.
- Vijayakumari, K., & Manikandan, K. (2013). School Engagement of Secondary School Students in Kerala. *Guru Journal of Behavioral and Social Sciences*, 1 (2), 112-118.
- Voelkl, K. E. (1997). Identification with school. *American Journal of Education*, 105, 294-319.
- Wang, M. T., & Eccles, J. S. (2012a). Adolescent behavioral, emotional, and cognitive engagement trajectories in school and their differential relations to educational success. *Journal of Research on Adolescence*, 22, 31-39.
- Wang, M. T., & Eccles, J. S. (2012b). Social support matters: longitudinal effects of social support on three dimensions of school engagement from middle to high school. *Child Development*, 83, 877-895.
- Wang, M. T., & Holcombe, R. (2010). Adolescents' perceptions of school environment, engagement, and academic achievement in middle school. *American Educational Research Journal*, 47, 633-662.
- Wang, M. T., & Peck, S. (2013). Adolescent educational success and mental health vary across school engagement profiles. *Developmental Psychology*.
- Wentzel, K. (1994). Relations of social goal pursuit to social acceptance, classroom behavior, and perceived social support. *Journal of Educational Psychology*, 86(2), 173-182.
- Wentzel, K. (1998). Social relationships and motivation in middle school: The role of parents, teachers, and peers. *Journal of Educational Psychology*, 90(2), 202-209.
- Zimmerman, B. J. (1990). Self-regulated learning and academic achievement: an overview. *Educational Psychologist*, 21, 3-17.