مجلهٔ پژوهش در مسائل تعلیم و تربیت
شمارهٔ پیاپی ۷۲، بهار و تابستان، سال۱۴۰۳
Journal of research on Issues of Education
مقاله علمی پژوهشی | http://isoedmag.ir | Research Article
صفحه ۹۷-۱۱۱

عنوان: نقش میانجی¬گر حمایت ادراک شده معلم در پیش¬بینی سرزندگی تحصیلی و خودکارآمدی تحصیلی در دانش-آموزان کمال¬گرای مثبت و دارای جهت¬گیری آینده بالا

محمد نورائی یگانه[۱]، رامین تبرائی*[۲]

چکیده

هدف از این پژوهش بررسی نقش میانجی‌گر حمایت ادراک شده معلم در پیش‌بینی سرزندگی تحصیلی و خودکارآمدی تحصیلی در دانش‌آموزان کمال‌گرای مثبت و دارای جهت‌گیری آینده بالا بود. طرح این پژوهش توصیفی، از نوع مدل‌یابی معادلات ساختاری و همبستگی بود. تعداد ۳۶۴ دانش‌آموز با روش نمونه‌گیری دردسترس از بین ۶۱۷۷ دانش‌آموز پایه ششم ناحیه ۱ استان قم در سال تحصیلی ۱۴۰۳-۱۴۰۲ در پژوهش شرکت کردند. ابزارهای پژوهش شامل پرسشنامه ادراک از حمایت معلم بنزن-لیبروجو، سرزندگی تحصیلی حسین‌چاری و دهقانی-زاده، خودکارآمدی تحصیلی زاژاکووا، کمال‌گرایی مثبت و منفی تری-شورت و پرسشنامه جهت‌گیری آینده ماگیو بودند. داده‌های پژوهش با بررسی ضریب همبستگی پیرسون، بررسی برازش مدل‌ها و تحلیل مسیر در نرم‌افزار $SPSS_{۲۷}$ و $AMOS_{۲۴}$ تحلیل شدند. نتایج تحلیل مسیر مدل‌های فرضی میانجی، برازش خوبی با داده‌های پژوهش نشان داد؛ $RMSEA<۰/۰۸$ و $GFI>۰/۹۰$. همبستگی مثبت معنی‌داری نیز بین کمال‌گرایی مثبت و جهت‌گیری آینده بود ($p<۰/۰۱$). همچنین نتایج تحلیل مسیر غیرمستقیم به روش بوت‌استرپ (فاصله اطمینان ۰/۲۲-۰/۰۹، ۰/۶۸-۰/۱۱، ۰/۸۵-۰/۲۴ و ۱/۰۱-۰/۱۸) معنی‌داری نقش میانجی حمایت ادراک شده معلم در تأثیر کمال‌گرایی مثبت و جهت‌گیری آینده بر سرزندگی تحصیلی و خودکارآمدی تحصیلی را تأیید کرد. یافته‌های پژوهش حاکی از آن است که حمایت ادراک شده معلم در پیش‌بینی سرزندگی تحصیلی و خودکارآمدی تحصیلی دانش‌آموزان کمال‌گرای مثبت و دارای جهت‌گیری آینده بالا، نقش میانجی دارد. به بیان دیگر دانش‌آموزان کمال‌گرای مثبت و دارای جهت‌گیری آینده بالا اگر حمایت معلم را ادراک کنند، انتظار می‌رود از سرزندگی تحصیلی و خودکارآمدی تحصیلی بالایی برخوردار شوند.

اطلاعات مربوط به مقاله

کلید واژگان
حمایت ادراک شده معلم، سرزندگی تحصیلی، خودکارآمدی تحصیلی، کمال‌گرایی مثبت، جهت‌گیری آینده

[۱]. ارشد روانشناسی تربیتی، گروه روانشناسی، واحد قم، دانشگاه آزاد اسلامی، قم، ایران. mohammad.n.yeganeh@gmail.com
[۲]. نویسنده مسئول: استادیار، گروه روانشناسی، واحد قم، دانشگاه آزاد اسلامی، قم، ایران. ramintabaraei@gmail.com

[Downloaded from isoedmag.ir on 2026-09-11]

مقدمه

در دنیای امروز با چنین حجم بالایی از تغییرات، مسئله بهبود و ارتقا توانمندی نوجوانان در زمینه‌های استقلال و خودمختاری منجر به افزایش احتمال موفقیت، کسب مهارت‌های مقابله‌ای با تنش‌ها، ارتقای عزت نفس و درک شایستگیِ خود در این سنین شده و آن‌ها را برای اشکال متفاوت و غیرقابل پیش‌بینی زندگی آینده، آماده خواهد کرد (لارسون، ۲۰۰۰). از آنجایی که هدف آموزش و پرورش در قرن حاضر تضمین موفقیت تحصیلی، شغلی و بهبود زندگی است (گباور و همکاران، ۲۰۲۰) و با توجه به اینکه موارد ذکر شده در سایه ارتقاء استقلال و خودمختاری دست یافتنی‌تر می‌نماید، در نتیجه شناخت زمینه‌های فردی–شخصیتی و محیطی که دسترسی به این اهداف را تسهیل کند، بسیار حائز اهمیت است.

از طرفی با استناد به افت تحصیلی روزافزون دانش‌آموزان و نیز گزارش متعدد معلمان در سال‌های اخیر و پس از پایان همه‌گیری کووید–۱۹، مسئله‌ای با عنوان بی‌انگیزگی در امر تحصیل پررنگ‌تر از گذشته نمایان شده است. انگیزه[۱] در کنار برخی دیگر از مؤلفه‌ها، از جمله عواملی است که می‌تواند بیشترین تأثیر را بر عملکرد در مدرسه داشته باشد (افوسو و همکاران، ۲۰۲۲). در جهت حل این مشکل در دانش‌آموزان می‌توان به جای تمرکز مستقیم بر بی‌انگیزگی، به سراغ مؤلفه‌هایی رفت که در اشتیاق، تلاش، هیجانات خوشایند و باور به خود مرتبط بوده و از این طریق گامی مؤثر در رفع این معضل برداشت. انتظار می‌رود سرزندگی تحصیلی و خودکارآمدی تحصیلی دو مؤلفه اثرگذار در این امر باشند.

سرزندگی تحصیلی[۲] پاسخ انطباقی و مثبت دانش‌آموزان یا دانشجویان به تنش‌ها، چالش‌ها و موانعی است که در طول دوران تحصیل به شکلی مداوم با آن روبرو هستند (پوتوین و همکاران، ۲۰۱۲). این مؤلفه، سازه‌ای برخاسته از روانشناسی مثبت بوده و توانایی تجهیز موفقیت‌آمیز دانش‌آموزان و دانشجویان جهت مقابله با چالش‌های تحصیلی نظیر نمرات پایین، فشار امتحانات و تکالیف دشوار را دارد (مارتین، ۲۰۱۴). افراد دارای سرزندگی تحصیلی بالاتر، از انگیزش تحصیلی، خودکارآمدی و امید به آینده بیشتری برخوردارند (مارتین، کولمار، داوی و مارش، ۲۰۱۰)؛ به این معنی که دانش‌آموزان با سطح بالای سرزندگی تحصیلی، اشتیاق و علاقه‌ی بیشتری به تحصیل داشته و جهت رسیدن به اهداف تحصیلی، بیشتر تلاش می‌کنند. اولین بار سازه‌ی سرزندگی در نظریه خودتعیین‌گری[۳] (SDT) دسی و رایان (۲۰۰۰) بیان شد. طبق این نظریه انگیزش در افراد، یا خودتعیین شده (درونی) است و یا از عوامل بیرونی نشأت می‌گیرد. معمولاً افرادی که سرزندگی بیشتری دارند، انگیزه‌های خودتعیین شده بیشتری هم دارند. بر همین اساس موفقیت در رفتارهایی که خودمختارانه شروع می‌شوند، به سرزندگی بیشتری منجر خواهد شد. پژوهشگران با بررسی‌های انجام شده، پنج ویژگی که به نظر می‌رسد به عنوان فرآیندهای افزایش سرزندگی تحصیلی عمل می‌کنند را تبیین کرده‌اند. اول نیاز به معلمان حمایت کننده، دوم محیط مدرسه امن و منضبط، سوم انتظارات مثبت برای همه محصلان، چهارم پیش آوردن فرصتی برای دانش‌آموزان تا به طور اثرگذار و در فعالیت‌های مدارس مشارکت داده شوند و پنجم، سعی در ارتقاء همکاری بین مدرسه و خانه (صالحی، ۱۳۹۳). ویژگی‌های شخصیتی همچون خودپنداره مثبت،

۱. Motivation
۲. Academic Vitality
۳. Self-Determination Theory

[Downloaded from isoedmag.ir on 2026-09-11]

اجتماعی بودن، هوش، کفایت کادر آموزشی و تحصیلی، خودگردانی و خودتنظیمی، عزت نفس، ارتباطات خوب، سلامت روانی و جسمانی و مهارت‌های حل مسئله نیز از جمله عوامل تأثیرگذار بر بهبود سرزندگی تحصیلی به شمار می‌روند (وسلسکا و همکاران ، ۲۰۰۹).

یکی دیگر از عواملی که تعاملی پویا با انگیزش و پیشرفت تحصیلی دارد، خودکارآمدی تحصیلی[۱] است (جیاجینگ لی و همکاران، ۲۰۲۴). خودکارآمدی تحصیلی به باور دانش‌آموز یا دانشجو در مورد توانایی‌های خود برای کسب موفقیت در فعالیت‌های تحصیلی یا رسیدن به هدف تحصیلی خاصی اشاره دارد (بندورا، ۱۹۹۹؛ الایس، ۲۰۰۸). خودکارآمدی درسال ۱۹۸۶ توسط بندورا به معنی اعتقاد به اینکه فرد می‌تواند با وضعیت‌های گوناگون کنار بیاید، مطرح گردید. به بیان دیگر قضاوت فرد از کارآمدی و کفایت خویش برای اجرای موفقیت‌آمیز کارها، واسطه‌ای برای مشارکت در انجام آن‌هاست. همچنین این سازه می‌تواند در تعیین میزان تلاش، پشتکار و استقامت نیز کارآمد باشد. به عنوان مثال دانش‌آموزی که از خودکارآمدی کمی برخوردار است، احتمالاً حتی جهت مطالعه برای آزمون نیز تلاشی نمی‌کند؛ زیرا به سودمندی آن اعتقادی ندارد (بندورا، ۱۹۹۹). تحقیقات انجام شده نشان داده‌اند که خودکارآمدی بالا به شکلی مثبت با عزت نفس بیشتر، تعیین اهداف بهتر، انگیزش بیشتر و عملکرد بالاتر در ارتباط بوده در حالی که خودکارآمدی پایین با اضطراب، افسردگی و عملکرد ضعیف مرتبط است (شفیعی و معتمدی، ۱۳۹۰). تغییر و تحول باورهای خودکارآمدی در سراسر زندگی جریان داشته و عواملی نظیر خانواده، دوستان و گروه همسالان، مدرسه، تغییرات رشدی–تحولی فرد و تفاوت‌های جنسیتی در آن مؤثر است (الایس، ۲۰۰۸). اگرچه منابع اولیه این مؤلفه بر خانواده و علی‌الخصوص والدین تمرکز دارد، اما سیستم‌های آموزشی مانند مدارس نیز از طُرق متنوعی بر این خودکارآمدی مؤثر هستند. در همین راستا اگر معلمان به طور مداوم راهبردهای تقویتی مختلفی را در حمایت شناختی و عاطفی دانش‌آموزان به کار گیرند، دانش‌آموزان باورهای خودکارآمدی مثبتی را از خود بروز داده که نشان‌دهنده اعتماد به توانایی‌های خود برای موفقیت و غلبه بر چالش‌های تحصیلی است (بونگهوان و مکالیسانگ، ۲۰۲۴).

کمال‌گرایی[۲] یکی از سازه‌های اثرگذار بر سرزندگی تحصیلی و خودکارآمدی تحصیلی است (قاسمی‌جو و حقیقت، ۱۴۰۲؛ فوستر–ریکو و همکاران، ۲۰۲۴). در مفهوم‌سازی‌های نخستین این سازه، رویکردی تک بعدی و مرضی نسبت به آن بود که با پیشرفت‌های چند دهه اخیر، رویکردهایی نظیر مدل فرآیند دوگانه کمال‌گرایی[۳] اسلید و اوونز (۱۹۸۸) معرفی و تبیین گردید. این مدل بر این فرض استوار است که دو شکل سالم و ناسازگار برای کمال‌گرایی قابل توصیف است. شکل سالم یا همان کمال‌گرایی مثبت[۴] که فواید مثبتی برای فرد داشته و با مقادیر بالای سازماندهی، استانداردگذاری شخصی بالا و تلاش ثمربخش برای رسیدن به اهداف تعریف می‌شود. در مقابل آن کمال‌گرایی منفی[۵] به عنوان شکلی بیمارگونه و ناسازگار از مؤلفه شخصیتی معرفی شده که با روان‌رنجورخویی، نارضایتی و نگرانی از قضاوت شدن همراه است (اسلید و اوونز، ۱۹۹۸). پژوهش‌های انجام شده نشان می‌دهد که عواملی مانند والدین کمال‌گرا، انتظارات از فرزندان، سبک‌های فرزندپروری مستبدانه، پیشرفت تحصیلی و خودکارآمدی و حتی ژنتیک با رشد کمال‌گرایی مرتبط است (کوک و کرنی، ۲۰۱۴؛ دمیان و همکاران، ۲۰۱۳؛ ایرانزو–تاتای و همکاران، ۲۰۱۵).

---

۱. Academic Self-efficacy
۲. Perfectionism
۳. Dual Process Model of Perfectionism
۴. Positive
۵. Negative

[Downloaded from isoedmag.ir on 2026-09-11]

یکی دیگر از عواملی که در مطالعات و پژوهش‌های گوناگون به رابطه آن در بهبود و ارتقاء سرزندگی تحصیلی و خودکارآمدی تحصیلی پرداخته شده است، جهت‌گیری آینده[۱] است (بکر و همکاران، ۲۰۲۰؛ مازتی و همکاران، ۲۰۲۰). جهت‌گیری آینده به ایده‌ها، افکار، احساسات و توانایی تصور چندین سناریوی ممکن برای آینده‌ی فرد اشاره دارد (استودارد و همکاران، ۲۰۱۱). در بیانی ساده‌تر این مؤلفه الگوی آینده شخص است؛ به این ترتیب که بستر را جهت تعیین اهداف، برنامه‌ریزی و بررسی گزینه‌های پیش رو فراهم آورده و در نهایت مسیر رشد فرد را هموار می‌سازد. زیمباردو و بوید در نظریه چشم‌انداز زمانی[۲] (۱۹۹۹) چگونگی اثرگذاری ادراک فرد از گذشته، حال و آینده بر تصمیم‌گیری و اعمال را تبیین کرده‌اند. طبق این نظریه، افراد در جهت‌گیری زمانی خود متفاوت هستند، به گونه‌ای که این تفاوت ها پایدار بوده و تغییر آن‌ها در زمانی کوتاه مشکل است. همچنین آن‌ها جهت‌گیری آینده را فرآیندی ناهشیار از جریان مستمر تجارب شخصی و اجتماعی دانسته که به قالب‌های زمانی اختصاص داده شده‌اند و به ایجاد نظم و انسجام در این تجارب می‌انجامند. از طرفی طبق پژوهش‌های بعمل آمده، تکانشگری[۳] در نوجوانانی که سطوح بالاتری از جهت‌گیری آینده را دارا هستند، تأثیر ضعیف‌تری بر سطوح رفتارهای مشکل‌ساز آن‌ها در طول زمان دارد (چن و وازسونی، ۲۰۱۱). در نتیجه جهت‌گیری آینده بالا، نه تنها نتایج مثبتی نظیر هموارسازی مسیر رشد را فراهم می‌کند بلکه می‌تواند در کاهش سازه‌های منفی اعم از رفتارهای مشکل‌ساز نیز اثرگذار بوده و به به‌زیستی و عزت نفس فرد منجر شود و نیز به عنوان عامل محافظتی در برابر درگیر شدن فرد در رفتارهای مخاطره‌آمیز عمل کند (جکمن و مکفی، ۲۰۱۷).

همانطور که اشاره شد یکی از مؤلفه‌هایی که بر سرزندگی تحصیلی و خودکارآمدی تحصیلی تأثیر بسزایی داشته و می‌تواند موجب تغییر و بهبود آن‌ها و همچنین رشد تحصیلی دانش‌آموزان گردد، حمایت ادراک شده معلم[۴] است (مرسر و همکاران، ۲۰۱۱؛ کدیور و همکاران، ۲۰۲۲). این سازه اشاره به مقیاسی دارد که در آن دانش‌آموزان به در دسترس بودن معلم خود و تحت حمایت وی قرار گرفتن، اعتقاد دارند. این ادراک، دربردارنده تمایل معلم به ارائه حمایت‌های شناختی و عاطفی است. پژوهش‌هایی در این زمینه نشان داده‌اند که دانش‌آموزانی با حمایت ادراک شده معلم بالا، دارای سطوح بالاتری از عزت نفس، انگیزه و پیشرفت تحصیلی هستند و احتمالاً در مواجه با چالش‌های تحصیلی منعطف‌تر عمل می‌کنند. همچنین این دانش‌آموزان کمتر رفتارهای منفی اعم از پرخاشگری یا ترک تحصیل را از خود بروز می‌دهند (تاسما و همکاران، ۲۰۱۸). حمایت ادراک شده معلم به طور غیرمستقیم بر تشویق دانش‌آموزان برای مشارکت در فعالیت‌های کلاسی اثرگذار است. البته حمایت ادراک شده معلم مستقیماً به نتایج بهتر در یادگیری نمی‌انجامد بلکه باید این ادراک با قضاوت‌های مثبت دانش‌آموزان در مورد خود نیز همراه شود (اولانی و همکاران، ۲۰۱۴).

بنابراین با استناد به اهمیت حمایت ادراک شده معلم به عنوان سازه‌ای محیطی و همچنین کمال‌گرایی مثبت و جهت‌گیری آینده به عنوان مؤلفه‌هایی شخصیتی، ضرورت دارد تا به تبیین اثرگذاری این سه در سرزندگی تحصیلی و خودکارآمدی تحصیلی دانش‌آموزان پرداخته شود. به این منظور این پژوهش با هدف مدل‌یابی روابط ساختاری کمال‌گرایی مثبت و جهت‌گیری آینده با سرزندگی تحصیلی و خودکارآمدی تحصیلی با میانجی‌گری حمایت ادراک شده معلم انجام شد.

---

۱. Future Orientation
۲. The Time Perspective Theory
۳. Impulsivity
۴. Perceived Teacher Support

[Downloaded from isoedmag.ir on 2026-09-11]

روش پژوهش

این پژوهش توصیفی و از نوع همبستگی و معادلات ساختاری بود. جامعه آماری پژوهش شامل کلیه دانش‌آموزان پایه ششم ناحیه ۱ قم در سال تحصیلی ۱۴۰۳-۱۴۰۲ بود. از جامعه مذکور با تعداد ۶۱۷۷ دانش‌آموز و با در نظر گرفتن سطح خطای ۵ درصد بر اساس فرمول کوکران و همچنین حذف پرسشنامه‌های ناقص یا مخدوش، ۳۶۴ نفر به شیوه دردسترس نمونه‌گیری شد. معیار ورود به پژوهش محدوده سنی ۱۱ تا ۱۳ سال تعریف گردید و دانش‌آموزان دارای کبر یا صغر سنی در این پایه تحصیلی، از پژوهش خارج شدند. ابزارهای استفاده شده جهت نمونه‌گیری در این پژوهش شامل پرسشنامه‌های زیر بودند.

پرسشنامه سرزندگی تحصیلی حسین‌چاری و دهقانی زاده: این پرسشنامه شامل ۹ گویه در طیف لیکرت از کاملاً مخالفم تا کاملاً موافقم بوده که به ترتیب از ۱ تا ۵ نمره‌گذاری می‌شود و حداقل و حداکثر نمره ۹ و ۴۵ است. در این پژوهش از تعداد ۳۶۴ پرسشنامه کمترین نمره ۱۵ و بیشترین آن ۴۵ بدست آمد. جهت سنجش پایایی این ابزار که در سال ۱۳۹۱ ارائه گردیده است، در پژوهش حاضر آلفای کرونباخ ۰/۷۲۲ حاصل گردید که نشان‌دهنده پایایی مطلوب این پرسشنامه بود.

پرسشنامه خودکارآمدی تحصیلی زاژاکووا و همکاران: پرسشنامه خودکارآمدی تحصیلی، یک مقیاس ۲۷ گویه‌ای با چهار زیرمؤلفه اطمینان به عملکرد تحصیلی در کلاس، اطمینان به عملکرد تحصیلی در بیرون از کلاس، اطمینان به عملکرد تحصیلی در تعامل با دیگران در مدرسه و اطمینان به عملکرد تحصیلی در تعامل با دیگران در بیرون از مدرسه است. این پرسشنامه بر اساس طیف لیکرت از خیلی کم (۱) تا خیلی زیاد (۵) با حداقل و حداکثر نمره ۲۷ و ۱۳۵ در سال ۲۰۰۵ تنظیم شده است. در این پژوهش کمترین نمره ثبت شده ۶۰ و بیشترین آن ۱۲۷ می‌باشد. در بررسی پایایی این ابزار در پژوهش حاضر، آلفای کرونباخ مقدار ۰/۸۶ بدست آمده که حاکی از پایایی بالای این پرسشنامه است.

پرسشنامه کمال‌گرایی مثبت و منفی تری-شورت و همکاران: این پرسشنامه در سال ۱۹۹۵ در ۴۰ گویه با دو خرده مقیاس کمال‌گرایی مثبت و کمال‌گرایی منفی طراحی گردید. پرسشنامه مذکور بر اساس طیف لیکرت از کاملاً مخالفم (۱) تا کاملاً موافقم (۵) نمره‌گذاری شده و حداقل نمره ۴۰ و حداکثر آن ۲۰۰ است. کسب نمره بالاتر از ۱۳۴ از این پرسشنامه به معنای حد بالای کمال‌گرایی مثبت و منفی است. کمترین نمره بدست آمده در پژوهش حاضر از این پرسشنامه ۷۲ و بیشترین آن ۱۹۶ بوده است. آلفای کرونباخ بدست آمده جهت سنجش پایایی این پرسنامه در این پژوهش، ۰/۸۴۷ است که حکایت از پایایی بالای آن دارد.

پرسشنامه جهت‌گیری آینده ماگیو و همکاران: این پرسشنامه که در سال ۲۰۱۶ طراحی گردیده شامل ۱۹ گویه با دو زیرمقیاس جهت‌گیری آینده (۱۱ سؤال) و تاب آوری (۸ سؤال) در طیف لیکرت از کاملاً مخالفم (۱) تا کاملاً موافقم (۵) می‌باشد. نتایج حاصل از همبستگی بین گویه‌ها با نمره کل حاکی از آن بود که همه گویه‌ها دارای ضریب همبستگی معنی‌دار و بالاتر از ۰/۳۰ هستند. در پژوهش حاضر آلفای کرونباخ بدست آمده برای این پرسشنامه مقدار مطلوب ۰/۷۱۴ بود. کمترین نمره در این پژوهش ۴۰ و بیشترین آن ۹۵ گزارش شد.

پرسشنامه حمایت ادراک شده معلم بنزن-لیبروجو و همکاران: این پرسشنامه در سال ۲۰۱۷ با ۷ گویه برای سنجش ادراک از حمایت معلم بر اساس طیف لیکرت از کاملاً مخالفم (۱) تا کاملاً موافقم (۵) طراحی شده است. نمره‌گذاری سؤال اول این پرسشنامه معکوس و به صورت کاملاً مخالفم (۵) تا کاملاً موافقم (۱) نمره‌دهی می‌شود. دامنه امتیاز این پرسشنامه بین ۷ تا ۳۵ بوده که در این

[Downloaded from isoedmag.ir on 2026-09-11]

پژوهش کمترین مقدار بدست آمده ۱۷ و بیشترین آن ۳۵ بوده است. آلفای کرونباخ این مقیاس در پژوهش حاضر، ۰/۷۶۳ محاسبه گردیده که نشان‌دهنده مطلوبیت پایایی این ابزار است.

جهت انجام این پژوهش، پس از تصویب طرح پیشنهادی، با دریافت مجوز از اداره آموزش و پرورش متبوع، اجرای پژوهش با جمع‌آوری داده‌های مورد نیاز آغاز گردید. به منظور توزیع متعادل داده‌ها، ۶ مدرسه دخترانه و ۶ مدرسه پسرانه با رعایت تعادل در مناطق جغرافیایی، برای تحقیق انتخاب شده و پرسشنامه‌ها با توضیح به دانش‌آموزان در مورد اهداف پژوهش و همچنین محرمانه ماندن پاسخ‌ها، به دو شکل آنلاین و کتبی پخش و سپس تجمیع گردید. پس از اتمام نمونه‌گیری، داده‌ها با نرم‌افزارهای SPSS۲۷ و AMOS۲۴ تحلیل شدند.

یافته‌ها

در میان شرکت‌کنندگان این پژوهش، ۱۸۶ نفر (٪ ۵۱/۱) دختر و ۱۷۸ نفر (٪ ۴۸/۹) پسر بوده که ۳۵۸ نفر از آن‌ها ایرانی (٪ ۹۸/۴) و ۶ نفر غیرایرانی (٪ ۱/۶) بوده‌اند. تعداد دانش‌آموزان ۱۱ ساله در این پژوهش ۹۴ نفر (٪ ۲۵/۸)، ۱۲ ساله ۱۹۶ نفر (٪ ۵۳/۸) و ۱۳ ساله ۷۴ نفر (٪ ۲۰/۳) بود که میانگین سن کل شرکت‌کنندگان ۱۱/۹۴۵، بدست آمد. شاخص توصیفی و ضرایب همبستگی بین متغیرهای پژوهش در جدول ۱ قابل مشاهده است.

جدول۱. ماتریس همبستگی، میانگین و انحراف استاندارد متغیرهای پژوهش

متغیر	۱	۲	۳	۴	۵	۶	۷	میانگین	انحراف استاندارد
۱. سرزندگی تحصیلی	۱							۳۳/۱۹	۶/۱۸۳
۲. خودکارآمدی تحصیلی	.۴۴۴**	۱						۱۰۰/۷۴	۱۴/۲۲۷
۳. کمال‌گرایی	.۱۸۲**	.۲۷۱**	۱					۱۵۰/۱۸	۱۸/۰۱۱
۴. کمال‌گرایی مثبت	.۲۸۰**	.۵۲۲**	.۵۸۳**	۱				۸۱/۵۲	۹/۹۴۱
۵. کمال‌گرایی منفی	.۰۲۲	-.۰۰۳	.۸۰۰**	.۱۷۴**	۱			۶۸/۶۶	۱۲/۴۰۷
۶. جهت‌گیری آینده	.۲۴۳**	.۳۷۷**	.۱۸۷**	.۲۹۴**	-۰/۰۴۴	۱		۷۲/۰۵	۹/۸۲۳
۷. حمایت ادراک شده معلم	.۱۸۴**	.۲۰۱**	.۰۷۲	.۳۱۴**	-۰/۲۶۰**	.۱۶۵**	۱	۲۷/۴۹	۴/۱۳۴

** p<0/01

[Downloaded from isoedmag.ir on 2026-09-11]

پیش از تحلیل داده‌ها برای بررسی وجود داده‌های پرت از نمودار جعبه‌ای (باکس–ویسکر) استفاده شد و داده پرتی مشاهده نگردید. در جدول ۱ میانگین، انحراف استاندارد و ضرایب همبستگی بین متغیرهای پژوهش گزارش شده است. همانطور که نتایج جدول ۱ نشان می‌دهند، کلیه ضرایب همبستگی متغیرهای پژوهش (سرزندگی تحصیلی، خودکارآمدی تحصیلی، کمال‌گرایی مثبت، جهت‌گیری آینده و حمایت ادراک شده معلم) در سطح ($p<۰/۰۱$) معنادار هستند. لازم به ذکر است که مؤلفه کمال‌گرایی و زیرمقیاس کمال‌گرایی منفی در این پژوهش نقشی نداشته و صرفاً جهت بیان آماره‌های توصیفی و تحلیل‌های استنباطیِ لازم در جدول ذکر شده‌اند. با توجه به حجم بالای نمونه‌ها، جهت بررسی نرمال بودن داده‌ها از آزمون کجی و کشیدگی در قصیه حدمرکزی استفاده شد که با توجه به جدول ۲، توزیع داده‌های این متغیرها نرمال بودند.

جدول۲: شاخص‌های کجی و کشیدگی متغیرهای اصلی پژوهش

متغیر	کجی	خطای استاندارد	کشیدگی	خطای استاندارد	وضعیت
سرزندگی تحصیلی	-۰/۸۸۹	۰/۱۲۸-	۰/۵۸۸	۰/۲۵۵	نرمال
خودکارآمدی تحصیلی	-۰/۵۴۱	۰/۱۵۳	۰/۳۶۶	۰/۲۵۵	نرمال
کمال‌گرایی مثبت	۰/۲۱۸	۰/۱۵۳	۰/۱۰۹-	۰/۲۵۵	نرمال
جهت‌گیری آینده	۰/۰۲۲	۰/۱۵۳	۰/۰۵۷	۰/۲۵۵	نرمال
حمایت ادراک شده معلم	-۰/۴۹۶	۰/۱۵۴	۰/۵۱۳-	۰/۲۵۵	نرمال

در شکل ۱، مدل‌یابی معادلات ساختاری نقش میانجی‌گر حمایت ادراک شده معلم در پیش‌بینی خودکارآمدی تحصیلی بر اساس کمال‌گرایی مثبت و جهت‌گیری آینده آمده است. ضرایب ارائه شده روی فلش‌ها، ضرایب استاندارد پیش‌بینی یا بار عاملی بودند. کمال‌گرایی مثبت با ضریب استاندارد شده ۰/۳۶ خودکارآمدی تحصیلی را پیش‌بینی کرد. همچنین جهت‌گیری آینده با ضریب استاندارد شده ۰/۳۶ خودکارآمدی تحصیلی را پیش‌بینی کرد. حمایت ادراک شده معلم باضریب استاندارد شده ۰/۲۱ خودکارآمدی تحصیلی را پیش‌بینی کرد. بار عاملی گویه‌ها در این مدل بالای ۰/۴ بود.

در شکل ۲، مدل‌یابی معادلات ساختاری نقش میانجی‌گری حمایت ادراک شده معلم در پیش‌بینی سرزندگی تحصیلی بر اساس کمال‌گرایی مثبت و جهت‌گیری آینده آمده است. کمال‌گرایی مثبت باضریب استاندارد شده ۰/۲۱ سرزندگی تحصیلی را پیش‌بینی کرد. جهت‌گیری آینده با ضریب استاندارد شده ۰/۱۶۸ سرزندگی تحصیلی را پیش‌بینی کرد. حمایت ادراک شده معلم باضریب استاندارد شده ۰/۱۷ سرزندگی تحصیلی را پیش‌بینی کرد. بار عاملی گویه‌ها در این مدل نیز بالای ۰/۴ بود.

جهت بررسی مطلوبیت برازش مدل‌های فوق از شاخص نیکویی برازش[۱] (GFI)، شاخص نیکویی برازش اصلاح شده[۲] (AGFI) و ریشه میانگین مجذورات خطای برآورد[۳] (RMSEA) استفاده شد. جدول ۳ شاخص‌های برازندگی مدل‌های فوق را نشان می‌دهد. طبق این جدول، شاخص‌های برازش مدل نهایی مناسب و در حد مطلوب قرار دارند.

۱. Goodness of Fit Index
۲. Adjusted Goodness of Fit Index
۳. Root Mean Squared Error of Approximation

[Downloaded from isoedmag.ir on 2026-09-11]

جدول۳. نتایج شاخص‌های برازش

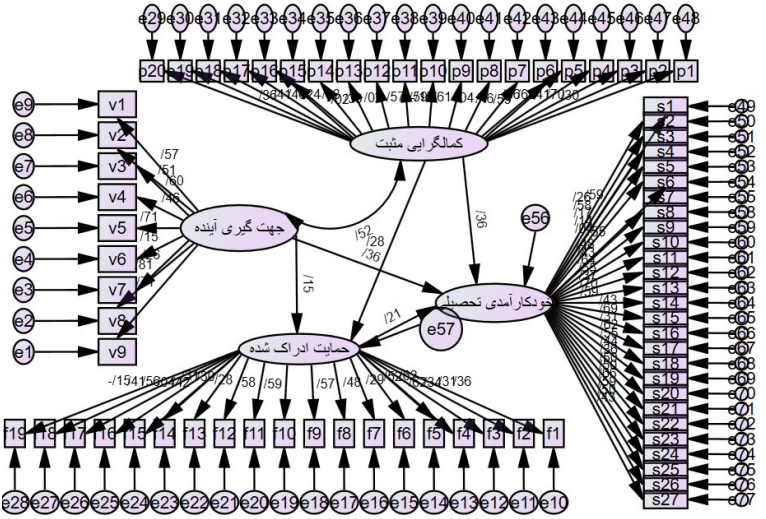
شاخص	X2	df	P	GFI	AGFI	RMSEA
دامنه قابل پذیرش				>۰/۹۰	>۰/۸۵	<۰/۰۸
نتایج برای خودکارآمدی تحصیلی	۳۴۰۱۴/۳۶۲	۲۷۷۵	۰/۰۰	۰/۹۰۲	۰/۸۹۸	۰/۰۵۲
نتایج برای سرزندگی تحصیلی	۱۹۶۴۸/۴۱۴	۱۴۸۵	۰/۰۰	۰/۹۱۰	۰/۹۰۲	۰/۰۱۷

در ادامه برای بررسی روش غیرمستقیم مدل از دستور بوت‌استرپ در نرم‌افزار AMOS۲۴ استفاده گردید. نتایج بوت‌استرپ برای مسیر میانجی حمایت ادراک شده معلم در الگوی پیشنهادی پژوهش حاضر، در جدول ۴ ارائه شد. در این روش سطح اطمینان ۹۵ درصد و تعداد نمونه‌گیری مجدد بوت‌استرپ، ۱۰۰۰ در نظر گرفته شد. با توجه به اینکه حد بالا و پایین (فاصله اطمینان) این آزمون برای تمام مسیرها مثبت بوده و صفر مابین آن‌ها قرار نمی‌گیرد، در نتیجه آزمون بوت‌استرپ معنی‌داری نقش میانجی حمایت ادراک شده معلم در تأثیر کمال‌گرایی مثبت بر سرزندگی تحصیلی و خودکارآمدی تحصیلی و همچنین معنی‌داری نقش میانجی حمایت ادراک شده معلم در تأثیر جهت‌گیری آینده بر سرزندگی تحصیلی و خودکارآمدی تحصیلی را تأیید کرد.

جدول۴. نتایج تحلیل مسیر غیرمستقیم

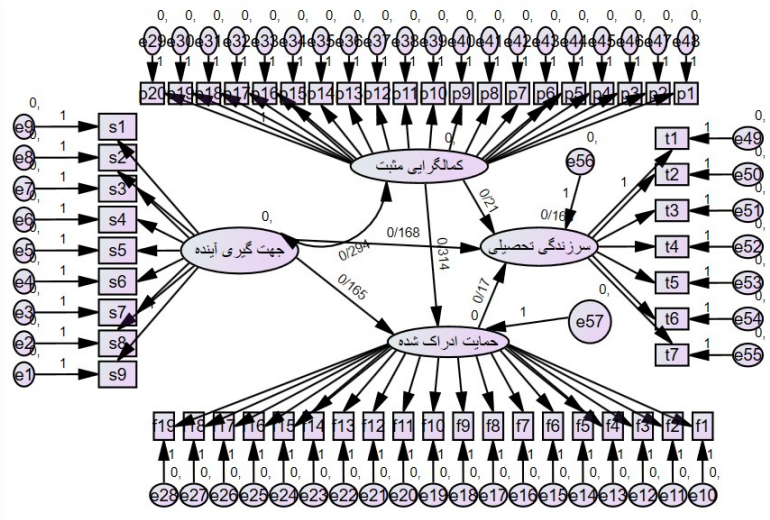
مسیر	سطح معنی‌داری	فاصله اطمینان
کمال‌گرایی مثبت --> حمایت ادراک شده معلم --> سرزندگی تحصیلی	۰/۴۵۸	۰/۰۹—۰/۲۲
جهت‌گیری آینده --> حمایت ادراک شده معلم --> سرزندگی تحصیلی	۰/۷۴۱	۰/۱۱—۰/۶۸
کمال‌گرایی مثبت --> حمایت ادراک شده معلم --> خودکارآمدی تحصیلی	۰/۵۲۴	۰/۲۴—۰/۸۵
جهت‌گیری آینده --> حمایت ادراک شده معلم --> خودکارآمدی تحصیلی	۰/۲۱۵	۰/۱۸—۱/۰۱

[Downloaded from isoedmag.ir on 2026-09-11]



شکل۱. مدل ساختاری پژوهش برای خودکارآمدی تحصیلی

[Downloaded from isoedmag.ir on 2026-09-11]



شکل۲. مدل ساختاری پژوهش برای سرزندگی تحصیلی

با توجه به نتایج مدل‌یابی معادلات ساختاری در شکل ۱ و ۲ و نتایج برازش هر دو مدل در جدول ۳ و همچنین بررسی روش غیرمستقیم از طریق دستور بوت‌استرپ و نتایج بدست آمده در جدول ۴، نقش میانجی‌گر حمایت ادراک شده معلم در پیش‌بینی سرزندگی تحصیلی و خودکارآمدی تحصیلی در دانش‌آموزان کمال‌گرای مثبت و دارای جهت‌گیری آینده بالا، معنی‌دار است.

بحث و نتیجه‌گیری

این پژوهش با هدف بررسی نقش میانجی‌گر حمایت ادراک شده معلم در پیش‌بینی سرزندگی تحصیلی و خودکارآمدی تحصیلی در دانش‌آموزان کمال‌گرای مثبت و دارای جهت‌گیری آینده بالا، انجام شد. نتایج پژوهش نشان داد که کمال‌گرایی مثبت با سرزندگی تحصیلی رابطه مثبت و معنی‌داری دارد. این یافته با پژوهش‌های تابع‌بردبار (۱۴۰۳)، ورنر–فیلیون و والراند (۲۰۱۶)، میکسا و همکاران (۲۰۲۱) و عباسی و همکاران (۱۳۹۶) هم‌راستا است. در تبیین این رابطه می‌توان گفت دانش‌آموزانی که از کمال‌گرایی مثبت بالایی برخوردار هستند با توجه به اینکه استانداردهای بالایی در امر تحصیل برای خود تعیین می‌کنند و تلاشی مثبت برای رسیدن به اهداف درسی دارند، می‌توانند

[Downloaded from isoedmag.ir on 2026-09-11]

با تقویت و تشویق که به تجربه احساس غرور می‌انجامد، به حد مطلوبی از سرزندگی تحصیلی دست یافته و از انگیزه تحصیلی بالاتری نسبت به گروه همسالان خود برخوردار شوند. در بررسی پژوهش‌های گذشته مشخص گردید که نقش حمایت ادراک شده معلم به عنوان میانجی بین این دو متغیر مشخص نشده است و این پژوهش از این نظر بدیع است. طبق نتایج حاصله از این پژوهش، سرزندگی تحصیلی بر اساس کمال‌گرایی مثبت با نقش میانجی حمایت ادراک شده معلم، قابل پیش‌بینی است. به بیان ساده‌تر دانش‌آموزانی که حمایت معلم خود را ادراک کرده‌اند، کلاس را به عنوان محیطی مراقبتی برای کشف و یادگیری درک کرده و همچنین به ادراک مطلوبی در مورد رفتار عادلانه معلم، حل مسائل و مشکلات آن‌ها و گوش دادن فعال معلم رسیده‌اند (تاس و همکاران، ۲۰۱۹؛ فورر و اسکینر، ۲۰۰۳). با توجه به مطالبی که گفته شد، حمایت ادراک شده معلم نگرشی مثبت به مدرسه در دانش‌آموزان ایجاد کرده (پاجارس، ۱۹۹۶) و این امر موجب تجربه سطوح بالاتری از سرزندگی تحصیلی در دانش‌آموزان کمال‌گرای مثبت خواهد شد.

یکی دیگر از نتایج حاصل از این پژوهش رابطه مثبت و معنی‌دار کمال‌گرایی مثبت با خودکارآمدی تحصیلی با نقش میانجی حمایت ادراک شده معلم است. یافته مذکور با پژوهش‌های آکار و همکاران (۲۰۱۸)، کرمی و حاتمیان (۱۳۹۵)، کورتوویچ و همکاران (۲۰۱۹) و ویسکرمی و همکاران (۱۳۹۸) همسو است. در مورد رابطه‌ی مورد بحث، اینطور می‌توان تبیین کرد که خودکارآمدی تحصیلی و پیشرفت تحصیلی در افزایش حد کمال‌گرایی مثبت، اثرگذار هستند. این رابطه دوسویه بوده و عکس آن نیز صادق است. یعنی با افزایش کمال‌گرایی مثبت انتظار می‌رود که خودکارآمدی تحصیلی و پیشرفت تحصیلی نیز در دانش‌آموزان تقویت شود (دمیان و همکاران، ۲۰۱۳). از طرفی پیش‌تر نیز بیان شد که ادراک حمایت معلم سبب تجربه احساس عزت نفس و غرور در دانش‌آموزان کمال‌گرای مثبت شده و از آنجایی که خودکارآمدی تحصیلی با عزت نفس در ارتباط است (بلوچی، ۱۴۰۲)، پس می‌توان نتیجه گرفت که اگر دانش‌آموزان کمال‌گرای مثبت حمایت معلم خود را به درستی ادراک کنند و از حمایت عاطفی و شناختی کافی معلم بهره ببرند، از خودکارآمدی تحصیلی بالاتری نیز برخوردار خواهند شد.

یافته‌های دیگر این پژوهش حاکی از آن بود که سرزندگی تحصیلی و خودکارآمدی تحصیلی بر اساس سازه جهت‌گیری آینده با نقش میانجی حمایت ادراک شده معلم، قابل پیش‌بینی است. یعنی دانش‌آموزان دارای جهت‌گیری آینده بالا، اگر حمایت معلم خود را ادراک کنند، می‌توانند از سطوح بالای سرزندگی تحصیلی و خودکارآمدی تحصیلی برخوردار شوند. هر چند در پژوهش‌های انجام شده تابحال رابطه جهت‌گیری آینده با سرزندگی تحصیلی و خودکارآمدی تحصیلی مورد بحث و آزمایش قرار نگرفته و این پژوهش از این نظر بدیع و نو است، اما یافته‌های پژوهش‌هایی نظیر هیرش و همکاران (۲۰۱۴) که در آن ارتباط جهت‌گیری آینده با سرزندگی، کیفیت زندگی و رفاه تأیید شده است، کرپلمن و موشر (۲۰۰۹) که ارتباط معنی‌داری بین خودکارآمدی و جهت‌گیری آینده در نوجوانان یافته‌اند و پژوهش وانگ و همکاران (۲۰۱۹) که بیان داشتند روابط معلم–دانش‌آموزی و ادراک آن با جهت‌گیری آینده رابطه مثبت و معنی‌داری دارد، تا حدی همسو و هم‌راستا با نتایج حاصل از این پژوهش بود. در تبیین این یافته می‌توان بیان داشت از آنجایی که دانش‌آموزانِ دارای جهت‌گیری آینده بالا دارای اهداف از پیش تعیین شده برای آینده هستند و نسبت به آینده شغلی، تحصیلی و زیستی خود امیدواری بیشتری نسبت به همسالان خود دارند و همچنین نسبت به مشکلات پیش‌رو و معضلات تحصیلی بوجود آمده از تاب‌آوری و قدرت حل مسئله بالاتری برخوردارند (اتنس و اونیل، ۲۰۰۱)، در نتیجه می‌توانند خودکارآمدی تحصیلی و سرزندگی تحصیلی بالاتری داشته باشند. همچنین این دانش‌آموزان اگر در مسیر تحصیلی خود، تسهیلگری مانند حمایت عاطفی و شناختی معلم را به خوبی ادراک کنند، انتظار

[Downloaded from isoedmag.ir on 2026-09-11]

می‌رود که با کاستن بار مسائل تحصیلی نظیر آزمون‌های دشوار، تکالیف سخت و مشکلات ارتباطی، بواسطه‌ی ادراک از حمایت معلم، به خودکارآمدی تحصیلی بالاتر و سرزندگی تحصیلی بیشتری دست پیدا کنند.

در نتیجه‌ی تمامی یافته‌های حاصل از این پژوهش می‌توان بیان کرد که اگر سازه‌های شخصیتی دانش‌آموزان نوجوان مانند کمال‌گرایی مثبت و جهت‌گیری آینده از طریق کتب درسی، آموزش هدف‌یابی برای زندگی آینده و وضوح بخشیدن به آن‌ها، بالابردن توان برنامه‌ریزی و افزایش توان غلبه بر موانع تقویت شود، و نیز در این بین به نحوی برنامه‌ریزی صورت گیرد که نیروهای مشتاق و پرتوان که قدرت تعامل بالایی با دانش‌آموزان دارند در شغل تعلیم و تربیت بکار گرفته شده یا برای مربیان کلاس‌های توجیهی در زمینه شیوه ارتباط مؤثر با دانش‌آموزان و تدریس بانشاط برگزار شود، می‌توان به افزایش سرزندگی تحصیلی و خودکارآمدی تحصیلی در دانش‌آموزان کمک کرد که این دو در حل معضلاتی نظیر بی‌انگیزگی، افت و اهمالکاری تحصیلی نقش به سزایی خواهند داشت و از عواقب ناگواری همچون ترک تحصیل ممانعت بعمل خواهد آمد (بویتزا و همکاران، ۲۰۲۴).

در مورد محدودیت‌های این پژوهش توجه به اصل تعمیم ضروری است و پیشنهاد می‌شود در تعمیم یافته‌ها به جوامع دیگر احتیاط لازم صورت پذیرد. همچنین سن کم آزمودنی ها و متعاقباً حوصله و دقت پایین یا نامفهوم بودن برخی سؤالات برای آن‌ها از دیگر محدودیت‌های این پژوهش بود. پیشنهاد می‌شود پژوهش‌های بعدی در جوامعی بزرگتر با توجه به ویژگی‌های جمعیت‌شناختی دیگری نیز مورد بررسی قرار گرفته و با توجه به بدیع بودن روابط بین برخی متغیرها در این پژوهش، از موردکاوی اثرگذاری میانجی‌گرهای دیگر هم برای تبیین بیشتر یافته‌ها استفاده شود. این مقاله برگرفته از پایان‌نامه کارشناسی ارشد نویسنده اول در دانشگاه آزاد اسلامی واحد قم است. مجوزهای لازم برای پژوهش از دانشگاه و اداره آموزش و پرورش متبوع کسب شده و تمامی ملاحظات اخلاقی در مورد شرکت‌کنندگان در پژوهش اعم از محرمانه ماندن اطلاعات و آگاهی از اهداف پژوهش، رعایت شده است.

تشکر و قدردانی

از معاونت محترم پژوهشی دانشگاه آزاد اسلامی واحد قم، استاد بزرگوار راهنما و همچنین تمامی معلمان و دانش‌آموزانی که در انجام این پژوهش همکاری کرده و یاری رساندند، تشکر و قدردانی می‌شود.

منابع

بلوچی، زبید. (۱۴۰۲). خودکارآمدی، عزت نفس و تأثیر آنها بر عملکرد تحصیلی دانش آموزان .کنفرانس بین المللی پژوهش های مدیریت، تعلیم و تربیت در آموزش و پرورش. تابع بردبار، فریبا. (۱۴۰۳). رابطه ساختاری نیازهای بنیادین روانشناختی و اشتیاق تحصیلی: نقش واسطهای کمالگرایی .پژوهشدر یادگیری آموزشگاهی و مجازی. ۴(۴۴). ۴۳–۴۵.

شفیعی، حسن؛ معتمدی، عبدالله. (۱۳۹۰). تأثیر خودکارآمدی ادراک شده بر پردازش اطلاعات چهره های هیجانی. علوم رفتاری، ۵(۳).

صالحی، سعید. (۱۳۹۳). بررسی رابطه بین سبک های زندگی والدین با خلاقیت و پایستگی تحصیلی آنان در سال تحصیلی ۹۲–۹۳.

عباسی، مسلم؛ پیرانی، ذبیح؛ صالحی، الهه. (۱۳۹۶). بررسی رابطه کمال‌گرایی مثبت و منفی با بهزیستی هیجانی و اشتیاق تحصیلی دانشجویان پرستاری. راهبردهای آموزشی در علوم پزشکی. ۱۰(۶). ۴۴۷–۴۵۴.

قاسمی‌جو؛ حقیقت. (۲۰۲۳). پیش‌بینی سرزندگی تحصیلی براساس راهبردهای خود تنظیمی هیجانی و کمال‌گرایی در دانش‌آموزان. فصلنامه ایده های نوین روانشناسی، ۱۷(۲۱).

ویس کرمی، حسنعلی؛ میردریکوند، فضل اله؛ قره ویسی؛ سمیرا؛ سلیمانی، مجید. (۱۳۹۸). رابطه خودکارآمدی تحصیلی با سرزندگی تحصیلی: نقش میانجی گرانه نیازهای روانشناختی پایه .آموزش و ارزشیابی (علوم تربیتی). ۱۲(۴۷). ۱۴۱–۱۵۸.

[Downloaded from isoedmag.ir on 2026-09-11]

Affuso, G., Zannone, A., Esposito, C., Pannone, M., Miranda, M. C., de Angelis, G., Aquilar, S., Dragone, M., & Bacchini, D. (2023). The effects of teacher support, parental monitoring, motivation and self-efficacy on academic performance over time. European Journal of Psychology of Education, 38(1), 1–23.

Akar, H., Dogan, Y. B., & Üstüner, M. (2018). The Relationships between Positive and Negative Perfectionisms, Self-Handicapping, Self-Efficacy and Academic Achievement. European Journal of Contemporary Education, 7(1), 7–20.

Bakker, A. B., Petrou, P., Op den Kamp, E. M., & Tims, M. (2020). Proactive Vitality Management, Work Engagement, and Creativity: The Role of Goal Orientation. Applied Psychology, 69(2), 351–378.

Buizza, C., Cela, H., Sbravati, G., Bornatici, S., Rainieri, G., & Ghilardi, A. (2024). The Role of Self-Efficacy, Motivation, and Connectedness in Dropout Intention in a Sample of Italian College Students. Education Sciences, 14(1), 67.

Chen, P., & Vazsonyi, A. T. (2013). Future Orientation, School Contexts, and Problem Behaviors: A Multilevel Study. Journal of Youth and Adolescence, 42(1), 67–81.

Cook, L. C., & Kearney, C. A. (2009). Parent and youth perfectionism and internalizing psychopathology. Personality and Individual Differences, 46(3), 325–330.

Damian, L. E., Stoeber, J., Negru, O., & Băban, A. (2013). On the development of perfectionism in adolescence: Perceived parental expectations predict longitudinal increases in socially prescribed perfectionism. Personality and Individual Differences, 55(6), 688–693.

Elias, A. (2008). Introduction: Whatever Happened to the Europe of the Regions? Revisiting the Regional Dimension of European Politics. Regional & Federal Studies, 18(5), 483–492.

Ford, D. H., & Lerner, R. M. (1992). Developmental systems theory: An integrative approach. Sage Publications, Inc.

Fuster-Rico, A., Vicent, M., Gonzálvez, C., Pérez-Marco, M., Granados-Alós, L., & Suriá, R. (2024). Using profile analysis and ROC curves to examine the relationship between perfectionism and academic self-efficacy in secondary school students. Revista de Psicodidáctica (English Ed.), 29(2), 139–146.

Gebauer, M. M., McElvany, N., Bos, W., Köller, O., & Schöber, C. (2020). Determinants of academic self-efficacy in different socialization contexts: investigating the relationship between students' academic self-efficacy and its sources in different contexts. Social Psychology of Education, 23(2), 339–358.

Hirsch, J., Molnar, D., Chang, E., & Sirois, F. (2015). Future orientation and health quality of life in primary care: vitality as a mediator. Quality of Life Research, 24, 1653–1659.

Iranzo-Tatay, C., Gimeno-Clemente, N., Barberá-Fons, M., Rodriguez-Campayo, M. Á., Rojo-Bofill, L., Livianos-Aldana, L., Beato-Fernandez, L., Vaz-Leal, F., & Rojo-Moreno, L. (2015). Genetic and environmental contributions to perfectionism and its common factors. Psychiatry Research, 230(3), 932–939.

Jackman, D. M., & MacPhee, D. (2017). Self-Esteem and Future Orientation Predict Adolescents' Risk Engagement. The Journal of Early Adolescence, 37(3), 339–366.

Kadivar, P., Aghamirli, M., & Emamipour, S. (2022). Modeling structural equations in investigating the relationship between teacher and peer social support with academic performance and vitality mediated by competence mediation and academic excitement. Psychological Achievements, 29(1), 1–14.

Karami, J., & Hatamian, P. (2016). The relationship between self-efficacy and perfectionism with academic burnout students. Pajoohande, 21(4).

Kerpelman, J. L., & Mosher, L. S. (2004). Rural African American Adolescents' Future Orientation: The Importance of Self-Efficacy, Control and Responsibility, and Identity Development. Identity, 4(2), 187–208.

Kurtovic, A., Vrdoljak, G., & Idzanovic, A. (2019). Predicting procrastination: The role of academic achievement, self-efficacy and perfectionism. International Journal of Educational Psychology: Ijep, 8(1), 1–26.

Larson, R. W. (2000). Toward a psychology of positive youth development. American Psychologist, 55(1), 170–183.

Martin, A. J., Colmar, S. H., Davey, L. A., & Marsh, H. W. (2010). Longitudinal modelling of academic buoyancy and motivation: Do the 5Cs hold up over time? British Journal of Educational Psychology, 80(3), 473–496.

Mazzetti, G., Paolucci, A., Guglielmi, D., & Vannini, I. (2020). The Impact of Learning Strategies and Future Orientation on Academic Success: The Moderating Role of Academic Self-Efficacy among Italian Undergraduate Students. Education Sciences, 10(5), 134.

Mercer, S. H., Nellis, L. M., Martínez, R. S., & Kirk, M. (2011). Supporting the students most in need: Academic self-efficacy and perceived teacher support in relation to within-year academic growth. Journal of School Psychology, 49(3), 323–338.

[Downloaded from isoedmag.ir on 2026-09-11]

Miksza, P., Evans, P., & McPherson, G. E. (2021). Wellness Among University-level Music Students: A Study of the Predictors of Subjective Vitality. Musicae Scientiae, 25(2), 143–160.

Olani, A., Harskamp, E., Hoekstra, R., & van der Werf, G. (2010). The roles of self-efficacy and perceived teacher support in the acquisition of statistical reasoning abilities: a path analysis. Educational Research and Evaluation, 16(6), 517–528.

Pajares, F. (1996). Self-Efficacy Beliefs in Academic Settings. Review of Educational Research, 66(4), 543–578.

Putwain, D. W., Connors, L., Symes, W., & Douglas-Osborn, E. (2012). Is academic buoyancy anything more than adaptive coping? Anxiety, Stress & Coping, 25(3), 349–358.

Macalisang, D., Bonghawan, R. G. (2024). Teachers' Learning Reinforcement: Effects on Students' Motivation, Self-Efficacy and Academic Performance. International Journal of Scientific Research and Management (IJSRM), 12(02), 3218–3228.

Stoddard, S. A., Zimmerman, M. A., & Bauermeister, J. A. (2011). Thinking About the Future as a Way to Succeed in the Present: A Longitudinal Study of Future Orientation and Violent Behaviors Among African American Youth. American Journal of Community Psychology, 48(3–4), 238–246.

Talsma, K., Schüz, B., Schwarzer, R., & Norris, K. (2018). I believe, therefore I achieve (and vice versa): A meta-analytic cross-lagged panel analysis of self-efficacy and academic performance. Learning and Individual Differences, 61, 136–150.

Tas, Y., Subaşı, M., & Yerdelen, S. (2019). The role of motivation between perceived teacher support and student engagement in science class. Educational Studies, 45(5), 582–592.

Veselska, Z., Geckova, A. M., Orosova, O., Gajdosova, B., van Dijk, J. P., & Reijneveld, S. A. (2009). Self-esteem and resilience: The connection with risky behavior among adolescents. Addictive Behaviors, 34(3), 287–291.

Verner-Filion, J., & Vallerand, R. J. (2016). On the differential relationships involving perfectionism and academic adjustment: The mediating role of passion and affect. Learning and Individual Differences, 50, 103–113.

Wong, T. K. Y., Parent, A.-M., & Konishi, C. (2019). Feeling connected: The roles of student-teacher relationships and sense of school belonging on future orientation. International Journal of Educational Research, 94, 150–157.

[Downloaded from isoedmag.ir on 2026-09-11]

مجلهٔ پژوهش در مسائل تعلیم و تربیت
شمارهٔ پیاپی ۷۲، بهار و تابستان، سال۱۴۰۳
Journal of research on Issues of Education

Mediating role of perceived teacher support in predicting academic vitality and academic self-efficacy in positive perfectionist students with high future orientation

Mohammad Nouraei Yeganeh[1], Ramin Tabaraei*[2]

Abstract

The purpose of this research was to investigate the mediating role of perceived teacher support in predicting academic vitality and academic self-efficacy in positive perfectionist students with high level of future orientation. The design of this descriptive research was of structural equation modeling and correlation type. A number of 364 students participated in the research with the convenience sampling method among 6177 sixth grade students of Qom province 1th district in the academic year of 1402-1403. The research tools included Benzen-Librujo teacher support perception questionnaire, Hossein Chari and Dehghanizadeh's academic vitality, Zazhakova's academic self-efficacy, Tri-Short's positive and negative perfectionism, and Maggio's future orientation questionnaire. Research data analyzed by Pearson's correlation coefficient, model fit and path analysis in $SPSS_{27}$ and $AMOS_{24}$ software. The results of the path analysis of the hypothetical mediation models showed a good fit with the research data; RMSEA>0.08 and GFI<0.90. There was also a significant positive correlation between positive perfectionism and future orientation ($p<0.01$). Also, the results of indirect path analysis by bootstrap method (confidence interval 0.09-0.22, 0.11-0.68, 0.24-0.85 and 0.18-1.01) the significance of the mediator role Perceived teacher support confirmed the effect of positive perfectionism and future orientation on academic vitality and academic self-efficacy. The findings of the research indicate that the perceived support of the teacher plays a mediating role in predicting academic vitality and academic self-efficacy of positive perfectionist students with a high level of future orientation. In other words, if positive perfectionist students with a high level of future orientation, perceive the teacher's support, they are expected to benefit high level of academic vitality and academic self-efficacy.

Keywords:

Perceived teacher support, academic vitality, academic self-efficacy, positive perfectionism, future orientation

[1] .Master of Educational Psychology, Department of Psychology, Qom Branch, Islamic Azad University, Qom, Iran. mohammad.n.yeganeh@gmail.com

[2]. Corresponding Author: Assistant Professor, Department of Psychology, Qom Branch, Islamic Azad University, Qom, Iran. ramintabaraei@gmail.com

[Downloaded from isoedmag.ir on 2026-09-11]