

## Research Article

<http://isoedmag.ir>

## مقاله علمی پژوهشی

صفحه ۱۱۱-۹۷

**عنوان: نقش میانجی-گر حمایت ادراک شده معلم در پیش-بینی سرزندگی تحصیلی و خودکارآمدی تحصیلی در دانش-آموزان کمال-گرای مثبت و دارای چهت-گیری آینده بالا**محمد نورانی یگانه<sup>۱</sup>، رامین تبرانی<sup>۲\*</sup>

## چکیده

## اطلاعات مربوط به مقاله

هدف از این پژوهش بررسی نقش میانجی-گر حمایت ادراک شده معلم در پیش-بینی سرزندگی تحصیلی و خودکارآمدی تحصیلی در دانش-آموزان کمال-گرای مثبت و دارای چهت-گیری آینده بالا بود. طرح این پژوهش توصیفی، از نوع مدل-بای معادلات ساختاری و همبستگی بود. تعداد ۳۶۴ دانش-آموز با روش نمونه-گیری در دسترسن توصیفی، از بین ۶۱۷۷ دانش-آموز پایه ششم تاچیه ۱ استان قم در سال تحصیلی ۱۴۰۲-۱۴۰۳ در پژوهش شرکت کردند. ابزارهای پژوهش شامل پرسشنامه ادراک از حمایت معلم بنزن-لیربوجو، سرزندگی تحصیلی حسین-چاری و دهقانی-زاده، خودکارآمدی تحصیلی زاگکووا، کمال-گرایی مثبت و منفی تری-سقورت و پرسشنامه چهت-گیری آینده مانکیو-بودند. داده‌های پژوهش با بررسی ضریب همبستگی پیرسون، بررسی برآراش مدل‌ها و تحلیل مسیر در نرم‌افزار AMOS<sup>۱۴</sup> و SPSS<sup>۲۷</sup> تحلیل شدند. نتایج تحلیل مسیر مدل‌های فرضی میانجی، برآراش خوبی با داده‌های پژوهش نشان داد؛  $R^2 = 0.8$  و  $GFI = 0.90$ . همبستگی مثبت معنی‌داری بین کمال-گرایی مثبت و چهت-گیری آینده بود ( $P < 0.01$ ). همچنین نتایج تحلیل مسیر غیرمستقیم به روش بوت‌استرپ (فاصله اطمینان ۰.۹۰-۰.۲۲) نشان داد؛  $R^2 = 0.85$  و  $GFI = 0.90$ . معنی‌داری نقش میانجی حمایت ادراک شده معلم در تأثیر کمال-گرایی مثبت و چهت-گیری آینده بر سرزندگی تحصیلی و خودکارآمدی تحصیلی را تأیید کرد. یافته‌های پژوهش حاکی از حمایت ادراک شده معلم، آن است که حمایت ادراک شده معلم در پیش-بینی سرزندگی تحصیلی و خودکارآمدی تحصیلی دانش-آموزان سرزندگی تحصیلی، کمال-گرایی مثبت و دارای چهت-گیری آینده بالا، نقش میانجی دارد. به بیان دیگر دانش-آموزان کمال-گرایی مثبت و خودکارآمدی تحصیلی، دارای چهت-گیری آینده بالا اگر حمایت معلم را ادراک کنند، انتظار می‌رود از سرزندگی تحصیلی و خودکارآمدی کمال-گرایی مثبت، تحصیلی بالایی برخوردار شوند.

## کلید واژگان

مشت و چهت-گیری آینده بر سرزندگی تحصیلی و خودکارآمدی تحصیلی را تأیید کرد. یافته‌های پژوهش حاکی از حمایت ادراک شده معلم، آن است که حمایت ادراک شده معلم در پیش-بینی سرزندگی تحصیلی و خودکارآمدی تحصیلی دانش-آموزان سرزندگی تحصیلی، کمال-گرایی مثبت و دارای چهت-گیری آینده بالا، نقش میانجی دارد. به بیان دیگر دانش-آموزان کمال-گرایی مثبت و خودکارآمدی تحصیلی، دارای چهت-گیری آینده بالا اگر حمایت معلم را ادراک کنند، انتظار می‌رود از سرزندگی تحصیلی و خودکارآمدی کمال-گرایی مثبت، تحصیلی بالایی برخوردار شوند.

<sup>1</sup>. ارشد روانشناسی تربیتی، گروه روانشناسی، واحد قم، دانشگاه آزاد اسلامی، قم، ایران. mohammad.n.yeganeh@gmail.com  
<sup>2</sup>. نویسنده مسئول: استادیار، گروه روانشناسی، واحد قم، دانشگاه آزاد اسلامی، قم، ایران. ramintabaraei@gmail.com

در دنیای امروز با چنین حجم بالایی از تغییرات، مسئله بهبود و ارتقا توامندی نوچوانان در زمینه‌های استقلال و خودمختاری منجر به افزایش احتمال موفقیت، کسب مهارت‌های مقابله‌ای با تنش‌ها، ارتقای عزت نفس و درک شایستگی خود در این سنین شده و آن‌ها را برای اشکال متفاوت و غریب‌قابل پیش‌بینی زندگی آینده، آماده خواهد کرد (الارسون، ۲۰۰۰). از آنجایی که هدف آموزش و پرورش در قرن حاضر نصیمن موفقیت تحصیلی، شغلی و بهبود زندگی است (گیاور 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 کووبید-۱۹، مسئله‌ای با عنوان بی‌انگیزگی در امر تحقیل پررنگتر از گذشته نمایان شده است. انگیزه<sup>۱</sup> در کار برخی دیگر از مؤلفه‌ها، از جمله عواملی است که می‌تواند بیشترین تأثیر را بر عملکرد در مدرسه داشته باشد (افوسو و همکاران، ۲۰۲۲)، در چهت حل این مشکل در دانش‌آموزان می‌توان به جای تمرکز مستقیم بر بی‌انگیزگی، به سراغ مؤلفه‌هایی رفت که در اشتیاق، تلاش، هیجانات خوشنایند 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<sup>۲</sup> پاسخ انتطباقی و مثبت دانش‌آموزان یا دانشجویان به تنش‌ها، چالش‌ها و موانعی است که در طول دوران تحصیل به شکل‌کار مداوم با آن روپرتو 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 نظری نمرات پایین، فشار امتحانات و تکالیف دشوار را دارد (مارتین، ۲۰۱۴). افراد دارای سرزندگی تحصیلی بالاتر، از انگیزش تحصیلی، خودکارآمدی و ایدی به آینده بیشتری برخوردارند (مارتین، کولماრ، داوی و مارش، ۲۰۱۰)؛ به این معنی که دانش‌آموزان با سطح بالای سرزندگی تحصیلی، اشتیاق و علاقه‌ای بیشتری به تحصیل داشته و چهت رسیدن به اهداف تحصیلی، بیشتر تلاش می‌کنند. اولین بار سازه‌ی سرزندگی در نظریه خودتعیین گری<sup>۳</sup> (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، پیچ و پیچگی 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 خودبینداره مثبت،

<sup>۱</sup>. Motivation<sup>۲</sup>. Academic Vitality<sup>۳</sup>. Self-Determination Theory

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 سرزنشگی تحصیلی به شماره می‌روند (وسلسکا و همکاران، ۲۰۰۹).

یکی دیگر از عواملی که تعاملی بین انسان و پیشرفت تحصیلی دارد، خودکارآمدی تحصیلی است (جیاجینگ لی و همکاران، ۲۰۲۴). خودکارآمدی تحصیلی به باور دانش‌آموز یا دانشجو در مورد توانایی‌های خود برای کسب موفقت در فعالیت‌های تحصیلی یا رسیدن به هدف تحصیلی خاصی اشاره دارد (بندورا، ۱۹۹۹؛ الایس، ۲۰۰۸). خودکارآمدی در سال ۱۹۸۶ توسط بندورا به معنی اعتقاد به اینکه فرد می‌تواند با وضیعت‌های گوناگون کنار بیاید، مطرح گردید. به بیان دیگر قضاوت فرد از کارآمدی و کفایت خوبی 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 چهت مطالعه برای آزمون نیز تلاش نمی‌کند؛ زیرا به سودمندی آن اعتقادی ندارد (بندورا، ۱۹۹۹). تحقیقات انجام شده نشان داده‌اند که خودکارآمدی بالا به شکلی مثبت با عزت نفس پیشتر، تعیین اهداف بهتر، انگیزش پیشتر و عملکرد بالاتر در ارتباط بوده در حالی که خودکارآمدی پایین با اضطراب، افسردگی و عملکرد ضعیف مرتبط است (شفعی 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 طرق متنوعی بر این خودکارآمدی مؤثر هستند. در همین راستا اگر معلمان به طور مداوم راهبردهای تقویتی مختلفی را در حمایت شناختی و عاطفی داشتند، 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<sup>۱</sup> یکی از سازه‌های اثربخش بر سرزنشگی تحصیلی و خودکارآمدی تحصیلی است (اقسمی جو و حقیقت، ۱۴۰۲؛ فوستر-ریکو و همکاران، ۲۰۲۴). در مفهوم سازی‌هایی تخصیین این سازه، رویکردی تک بعدی و مرضی نسبت به آن بود که با پیشرفت‌های چند دهه اخیر، رویکردهای نظیر مدل فرآیند دوگانه کمال‌گرایی<sup>۲</sup> 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<sup>۳</sup> که فواید مثبتی برای فرد داشته و با مقادیر بالای سازماندهی، استانداردگذاری شخصی بالا و تلاش تمریبخش برای رسیدن به اهداف تعریف می‌شود. در مقابل آن کمال‌گرایی منفی<sup>۴</sup> به عنوان شکلی بیمارگونه و ناسازگار از مؤلفه شخصیتی معرفی شده که با روان‌زنگرخوبی، نارضایتی و نگرانی از قضاوت شدن همراه است (اسلید و اوونز، ۱۹۹۸). پژوهش‌های انجام شده نشان می‌دهد که عواملی مانند والدین کمال‌گرایی، 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؛ ابرانزو-تاتای و همکاران، ۲۰۱۵).

<sup>۱</sup>. Academic Self-efficacy

<sup>۲</sup>. Perfectionism

<sup>۳</sup>. Dual Process Model of Perfectionism

<sup>۴</sup>. Positive

<sup>۵</sup>. Negative

یکی دیگر از عواملی که در مطالعات و پژوهش‌های گوناگون به رابطه آن در پهود و ارتقاء سرزندگی تحصیلی و خودکارآمدی تحصیلی پرداخته شده است، چهت‌گیری آینده<sup>۱</sup> است (بکر و همکاران، ۲۰۲۰). مازتی و همکاران، (۲۰۲۰). چهت‌گیری آینده به ایندھا، افکار، احساسات و توانایی تصور چندین سناریوی ممکن برای آینده‌ی فرد اشاره اراد (استودارد و همکاران، ۲۰۱۱)، در بیانی ساده‌تر این مؤلفه الگوی آینده شخص است؛ به این ترتیب که بستر را چهت تعیین اهداف، برنامه‌ریزی و بررسی گزینه‌های پیش رو فراهم آورده و در نهایت مسیر رشد فرد را هموار می‌سازد. زیمباردو و بوید در نظریه پشتمندانه زمانی<sup>۲</sup> (۱۹۹۹)، پچگونگی اثرگذاری ادراک فرد از گذشته، حال و آینده بر تضمیم‌گیری و اعمال را تبیین کرداند. طبق این نظریه، افراد در چهت‌گیری زمانی خود متفاوت هستند، به گونه‌ای که این تفاوت‌ها پایدار بوده و تغییر آن‌ها در زمانی کوتاه مشکل است. همچنین آن‌ها چهت‌گیری آینده را فرازیندی ناهشیار از جریان مستمر تجارت شخصی و اجتماعی دانسته که به قابلیت‌های زمانی اخضاعی داده شده‌اند و به ایجاد نظم و انسجام در این تجارت می‌انجامند. از طرفی طبق پژوهش‌های بعمل آمده، تکانشگری<sup>۳</sup> در نوجوانانی که سطوح بالاتری از چهت‌گیری آینده را دارا هستند، تأثیر ضمیفنتری بر سطوح رفتارهای مشکل‌ساز آن‌ها در طول زمان دارد (جن و وارسون، ۲۰۱۱). در نتیجه چهت‌گیری آینده بالا، نه تنها نتایج مثبتی نظری هموارسازی مسیر رشد را فراهم می‌کند بلکه می‌تواند در کاهش سازه‌های منفی اعم از رفتارهای مشکل‌ساز نیز اثرگذار بوده و به زیستی 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 بسیاری داشته و می‌تواند موجب تغییر و بهبود آن‌ها و همچنین رشد تحصیلی دانش‌آموزان گردد، حمایت ادراک شده معلم<sup>۴</sup> است (مرس 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 گرفتند، انتقاد دارند. این ادراک، دربردارنده تمایل معلم به ارائه حمایت‌های شاختی 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 منطبقتر 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 کمال‌گزایی مثبت و چهت‌گیری آینده به عنوان مؤلفه‌های 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 مدل‌بایی روابط ساختاری کمال‌گزایی مثبت و چهت‌گیری آینده با سرزندگی تحصیلی و خودکارآمدی تحصیلی با میانجی‌گری حمایت ادراک شده معلم انجام شد.

<sup>۱</sup>. Future Orientation

<sup>۲</sup>. The Time Perspective Theory

<sup>۳</sup>. Impulsivity

<sup>۴</sup>. Perceived Teacher Support

## روشن 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 ۱۴۰۲-۱۴۰۳ 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 داشت آموزان 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 سرزنشگی تحصیلی حسین‌چاری و دهقانی زاده: این پرسشنامه شامل ۹ گویه‌های طیف لیکرت از کاملاً مخالف تا کاملاً موافق 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 گردیده است، در پژوهش حاضر آلفای کرونباخ ۰/۷۲۲ حاصل گردید که نشان‌دهنده پایایی مطلوب این پرسشنامه بود.

پرسشنامه خودکارآمدی تحصیلی زاژاکوا و همکاران: پرسشنامه خودکارآمدی تحصیلی، یک مقیاس ۲۷ گویه‌ای با چهار زیر مؤلفه 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 مخالف (۱) تا کاملاً موافق (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 ۷۷ 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 مأکیو و همکاران: این پرسشنامه که در سال ۲۰۱۶ طراحی گردیده شامل ۱۹ گویه با دو زیر مقیاس جهت‌گیری آینده (۱۱ سوال) و تاب آوری (۸ سوال) در طیف لیکرت از کاملاً مخالف (۱) تا کاملاً موافق (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-لبیوجو و همکاران: این پرسشنامه در سال ۲۰۱۷ با ۷ گویه برای سنجش ادراک از حمایت معلم بر اساس طیف لیکرت از کاملاً مخالف (۱) تا کاملاً موافق (۵) طراحی شده است. نمره‌گذاری سوال اول این پرسشنامه معکوس و به صورت کاملاً موافق (۵) تا کاملاً موافق (۱) نمره‌دهی می‌شود. دامنه امتیاز این پرسشنامه بین ۷ تا ۳۵ بوده که در این ۱۰۱

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

جهت انجام این پژوهش، پس از تصویب طرح پیشنهادی، با دریافت مجوز از اداره آموزش و پرورش متبع، 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 داشت آموزان در مورد اهداف پژوهش و همچنین محرمانه ماندن پاسخ‌ها، به دو شکل آنلاین و کتابی پخش و سپس تجمعی گردید. پس از اتمام نمونه‌گیری، داده‌ها با نرم‌افزارهای SPSS<sup>۲۷</sup> و AMOS<sup>۲۴</sup> تحلیل شدند.

#### یافته‌ها

در میان شرکت‌کنندگان این پژوهش، ۱۸۶ نفر (۵۱/۱٪) دختر و ۱۷۸ نفر (۴۸/۹٪) پسر بوده که 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 است. مراحل شناختی و خودکارآمدی همیستگی بین متغیرهای پژوهش در جدول ۱ قابل مشاهده است.

جدول ۱. ماتریس همبستگی، میانگین و انحراف استاندارد متغیرهای پژوهش

متغیر	۱	۲	۳	۴	۵	۶	۷	میانگین	استاندارد	نحو راف
۱. سرزنشگی تحصیلی									۳۳/۱۹	۶/۱۸۳
۲. خودکارآمدی تحصیلی							۱			۱۴/۲۲۷
۳. کمال گرایی							۱	** .۲۷۱	.۱۸۲	۱۷/۱۱
۴. کمال گرایی منفی							۱	** .۵۸۳	** .۵۲۲	۹/۹۴۱
۵. کمال گرایی منفی							۱	** .۱۷۴	** .۸۰۰	۱۷/۴۰۷
۶. چهت‌گیری آینده							۱	** .۲۹۴	** .۱۸۷	۷/۸۲۳
۷. حمایت ادراک شدید معلم							۱	** .۳۱۴	** .۰۷۲	۴/۱۳۴

\*\* p<0/01

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 متنبیرهای پژوهش (سرزنگی تحصیلی، خودکارآمدی تحصیلی، کمال گرایی مثبت، چهت‌گیری آینده و می‌دهند، کلیه ضرایب همبستگی متنبیرهای پژوهش (سرزنگی تحصیلی، خودکارآمدی تحصیلی، کمال گرایی مثبت، چهت‌گیری آینده و حمایت ادراک شده معلم) در سطح ( $P < 0.05$ ) معنادار هستند. لازم به ذکر است که مؤلفه کمال گرایی و زیرمقیاس کمال گرایی منفی در این پژوهش نقشی نداشته و صرفاً چهت بیان اماراتهای توصیفی و تحلیل‌های استنباطی لازم در جدول ذکر شده‌اند. با توجه به حجم بالای نمونه‌ها، چهت بررسی نرمال بودن داده‌ها از آمون کجی و کشیدگی در قصیه حدم‌کری استفاده شد که با توجه به جدول ۲ توزیع داده‌های این متنبیرها نرمال بودند.

#### جدول ۲: شاخص‌های کجی و کشیدگی متنبیرهای اصلی پژوهش

متغیر	کجی	کشیدگی	خطای استاندارد	خطای استاندارد	وضعیت
سرزنگی تحصیلی	-0.128	-0.0588	-0.255	-0.255	نرمال
خودکارآمدی تحصیلی	-0.041	-0.153	-0.256	-0.255	نرمال
کمال گرایی مثبت	0.218	-0.153	-0.109	-0.255	نرمال
جهت‌گیری آینده	0.122	-0.153	-0.057	-0.255	نرمال
حمایت ادراک شده معلم	-0.496	-0.154	-0.513	-0.255	نرمال

در شکل ۱، مدل‌بایی معادلات ساختاری نقش میانجی گری حمایت ادراک شده معلم در پیش‌بینی خودکارآمدی تحصیلی بر اساس کمال گرایی مثبت و چهت‌گیری آینده آمده است. ضرایب ارائه شده روی فلش‌ها، ضرایب استاندارد پیش‌بینی یا بار عاملی بودند. کمال گرایی مثبت با ضریب استاندارد شده  $0.36$  خودکارآمدی تحصیلی را پیش‌بینی کرد. ممچنین چهت‌گیری آینده با ضریب استاندارد شده  $0.26$  خودکارآمدی تحصیلی را پیش‌بینی کرد. حمایت ادراک شده معلم با ضریب استاندارد شده  $0.21$  خودکارآمدی تحصیلی را پیش‌بینی کرد. با عاملی  $0.40$  بار عاملی  $0.40$  گویه‌ها در این مدل بالای  $0.40$  بود.

در شکل ۲، مدل‌بایی معادلات ساختاری نقش میانجی گری حمایت ادراک شده معلم در پیش‌بینی سرزنگی تحصیلی بر اساس کمال گرایی مثبت و چهت‌گیری آینده آمده است. کمال گرایی مثبت با ضریب استاندارد شده  $0.21$  سرزنگی تحصیلی را پیش‌بینی کرد. چهت‌گیری آینده با ضریب استاندارد شده  $0.168$  سرزنگی تحصیلی را پیش‌بینی کرد. حمایت ادراک شده معلم با ضریب استاندارد شده  $0.17$  سرزنگی تحصیلی را پیش‌بینی کرد. با عاملی  $0.40$  گویه‌ها در این مدل نیز بالای  $0.40$  بود.

جهت بررسی مطابقت برازش مدل‌های فوق از شاخص نیکویی برازش<sup>۱</sup> (GFI)، شاخص نیکویی برازش اصلاح شده<sup>۲</sup> (AGFI) و ریشه میانگین محدودرات خطای برازش<sup>۳</sup> (RMSEA) استفاده شد. جدول ۳ شاخص‌های برازش‌گری مدل‌های فوق را نشان می‌دهد. طبق این جدول، شاخص‌های برازش مدل نهایی مناسب و در حد مطلوب قرار دارند.

<sup>1</sup>. Goodness of Fit Index

<sup>2</sup>. Adjusted Goodness of Fit Index

<sup>3</sup>. Root Mean Squared Error of Approximation

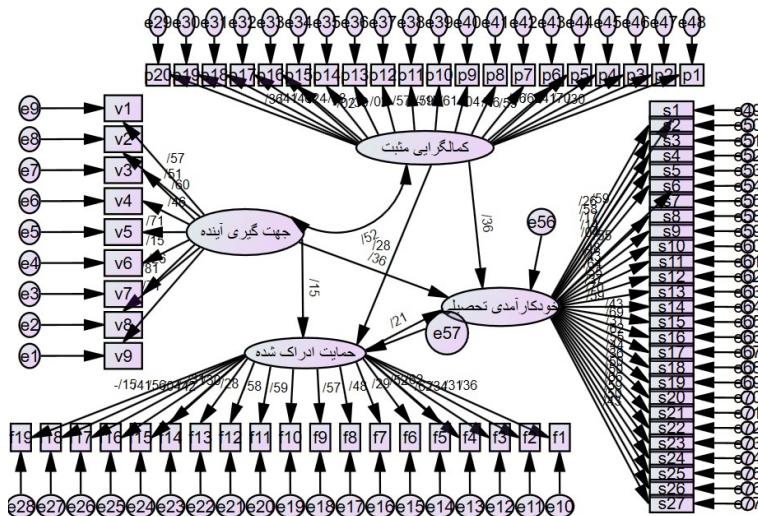
جدول ۳. نتایج شاخص‌های برازش

شاخص	X2	df	P	GFI	AGFI	RMSEA
دامنه قابل پذیرش				>.۹۰	>.۸۵	<.۰۸
نتایج برای خودکارآمدی تحصیلی	۳۴۰۱۴/۳۶۲	۲۷۷۵	.۰۰	.۹۰۲	.۸۹۸	.۰۵۲
نتایج برای سرزندگی تحصیلی	۱۹۶۸۷/۴۱۴	۱۴۸۵	.۰۰	.۹۱۰	.۹۰۲	.۰۱۷

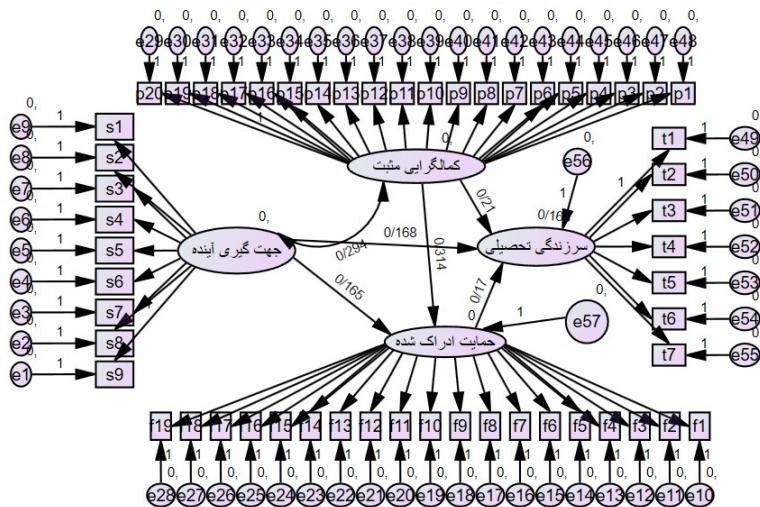
در ادامه برای روش غیرمستقیم مدل از دستور بوت‌استرپ برای مسیر میانجی حمایت ادراک شده معلم در الگوی پیشنهادی پژوهش حاضر، در جدول ۴ ارائه شد. در این روش سطح اطمینان ۹۵ درصد و تعداد نمونه‌گیری مجدد بوت‌استرپ، ۱۰۰۰ در نظر گرفته شد. با توجه به اینکه حد بالا و پایین (فاصله اطمینان) این آزمون برای تمام مسیرها 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.

جدول ۴. نتایج تحلیل مسیر غیرمستقیم

مسیر	سطح معنی‌داری	فاصله اطمینان
کمال‌گرایی مثبت ---> حمایت ادراک شده معلم ---> سرزندگی تحصیلی	.۰۴۵۸	.۰۹—.۰۲۲
جهت‌گیری آینده ---> حمایت ادراک شده معلم ---> سرزندگی تحصیلی	.۰۷۴۱	.۱۱—.۰۶۸
کمال‌گرایی مثبت ---> حمایت ادراک شده معلم ---> خودکارآمدی تحصیلی	.۰۵۲۴	.۳۴—.۰۸۵
جهت‌گیری آینده ---> حمایت ادراک شده معلم ---> خودکارآمدی تحصیلی	.۰۲۱۵	.۱۸—.۱۰۱



شکل ۱. مدل ساختاری پژوهش برای خودکارآمدی تحصیلی



## شکل ۲. مدل ساختاری پژوهش برای سرزندگی تحصیلی

با توجه به نتایج مدل پایی معادلات ساختاری در شکل ۱ و ۲ و نتایج پراوش هر دو مدل در جدول ۳ و همچنین بررسی روش غیرمستقیم از طریق دستور بوت استریپ و نتایج بدست آمده در جدول ۴، نقش مانعی گر حمایت ادراک شده معلم در پیش‌بینی سرزندگی تحصیلی خودکار آمده، تحسیل، داشت آمده‌اند. کمال‌گاء، مفت و داراء، هفت‌گه، آنده‌الله، عذر، داد است.

## بحث و نتیجه گیری

این پژوهش با هدف بررسی نقش میانجیگر حمایت ادراک شده معلم در پیش‌بینی سرزنشگی تحصیلی و خودکارآمدی تحصیلی در دانش‌آموzan کمال‌گرای مثبت و دارای چهتگیری آینده بالا، انجام شد. نتایج پژوهش نشان داد که کمال‌گرایی مثبت با سرزنشگی تحصیلی بر ایلهه مثبت و معنی داری دارد. این یافته با پژوهش‌های تابع بر دیار (۱۴۰۳)، ورنر-فلیلیون و والران (۲۰۱۶)، میکسا و همکاران (۲۰۲۱) و (۲۰۲۱) هم‌راستا است. در تبیین این ایلهه می‌توان گفته دانش‌آموzanی که از کمال‌گرایی مثبت بالایی برخوردار هستند اینا تهمه از اینکه استانداردهای بالا داشتند و تاثیر می‌کنند.

با تقویت و تشویق که به تجربه احساس غور 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 بدین است. طبق نتایج حاصله از این پژوهش، سرزندگی تحصیلی بر اساس کمال گرایی مثبت با نقش میانجی حمایت ادراک شده معلم، قابل پیش‌بینی است. به بیان ساده‌تر داشت آموزانی که حمایت معلم را ادراک کرده‌اند، کلاس را به عنوان محیطی مراقبتی برای کشش و یادگیری درک کرده و همچینی به ادراک مطلوبی در مورد رفاقت عادلانه معلم، حل مسائل و مشکلات آن‌ها و گوش دادن فعال معلم رسیده‌اند (اتس و همکاران، ۲۰۱۹؛ فور و اسکینر، ۲۰۰۳). با توجه به مطالعی که گفته شد، حمایت ادراک شده معلم نگرکشی مثبت به مدرسه در داشت آموزان ایجاد کرده (پاچارس، ۱۹۹۶) و این امر موجب تحریره سطوح بالاتری از سرزندگی تحصیلی در داشت آموزان کمال گرایی مثبت خواهد شد.

یکی دیگر از نتایج حاصل از این پژوهش رابطه مثبت و معنی‌دار کمال گرایی مثبت با خودکارآمدی تحصیلی با نقش میانجی حمایت ادراک شده معلم است. یافته مذکور با پژوهش‌های آکار و همکاران (۲۰۱۸)، کرمی و حاتمیان (۱۳۹۵)، کورتوبیج و همکاران (۲۰۱۹) و ویسکرمی و همکاران (۱۳۹۸) همسو است. در مورد رابطه مورد بحث، اینطور می‌توان تبیین کرد که خودکارآمدی تحصیلی و پیشرفت تحصیلی در افزایش حد کمال گرایی مثبت، اثرگذار هستند. این رابطه دوسویه بوده و عکس آن نیز صادق است. یعنی با افزایش کمال گرایی مثبت انتظار می‌رود که خودکارآمدی تحصیلی و پیشرفت تحصیلی نیز در داشت آموزان تقویت شود (دمیان و همکاران، ۲۰۱۳). از طرفی پیش‌تر نیز بیان شد که ادراک حمایت معلم سبب تجربه احساس عزت نفس و غرور در داشت آموزان کمال گرایی مثبت شده و از آنجایی که خودکارآمدی تحصیلی با عزت نفس در ارتباط است (بلوچی، ۱۴۰۲)، پس می‌توان تنبیه گرفت که اگر داشت آموزان کمال گرایی 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 داشت آموزان 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 تا حال رابطه جهت‌گیری آینده با سرزندگی تحصیلی و خودکارآمدی تحصیلی مورد بحث و آزمایش قرار نگرفته و این پژوهش از این نظر بدین 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، کریمان و مؤشر (۲۰۰۹) که ارتباط معنی‌داری بین خودکارآمدی و جهت‌گیری آینده در نوجوانان یافته‌اند و پژوهش وانگ و همکاران (۲۰۱۹) که بیان داشتند روابط معلم-دانش آموزی 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 داشت آموزان دارای جهت‌گیری آینده بالا دارای اهداف از پیش تعیین شده برای آینده هستند و نسبت به آینده شغلی، تحصیلی و زیستی خود امیدواری پیشتری نسبت به همسالان خود دارند و همچنین نسبت به مشکلات پیش‌رو و مضطبات تحصیلی بوجود آمده از تاب‌آوری و قدرت حل مسئله بالاتری برخوردارند (اتس و اوینل، ۲۰۰۱)، در نتیجه می‌توانند خودکارآمدی تحصیلی و سرزندگی تحصیلی بالاتری داشته باشند. همچنین این داشت آموزان اگر در مسیر تحصیلی خود، تسهیلگری مانند حمایت عاطفی و شناختی معلم را به خوبی ادراک کنند، انتظار

می‌رود که با کاستن بار مسائل تحصیلی نظری آزمون‌های دشوار، تکالیف سخت و مشکلات ارتباطی، بواسطه‌ی ادراک از حمایت معلم، به خودکارآمدی تحصیلی بالاتر و سرزنشگی 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 چهت‌گیری آینده از طریق کتب درسی، آموزش هدفیابی برای زندگی آینده ووضوح بخشیدن به آن‌ها، بالایردن 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 شیوه‌ی ارتباط مؤثر با دانش‌آموزان و تدریس باشاط بزرگ‌وار شود، می‌توان به افزایش سرزنشگی تحصیلی و خودکارآمدی تحصیلی در داشتن آموزان کمک کرد که این دو در حل معضلاتی نظری بی‌انگیزگی، افت و هماکاری تحصیلی نقش به سزایی خواهد داشت و از عوایق ناگواری همچون ترک تحصیل ممانعت بعمل خواهد آمد (پویتزا و همکاران، ۲۰۲۴).

در مورد محدودیت‌های این پژوهش توجه به اصل تعیین ضروری است و پیشنهاد می‌شود در تعیین یافته‌ها به جوامع دیگر احتیاط لازم صورت پذیرد. همچنین سن کم آزمودنی‌ها و متعاقباً حوصله و دقت پایین با 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 مورد کاوی 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 محترمانه 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، زید. (۱۴۰۲). خودکارآمدی، عزت نفس و تأثیر آنها بر عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان. کنفرانس بین‌المللی پژوهش‌های مدیریت، تعلیم و تربیت در آموزش و پرورش. تابع برداری، فربیان. (۱۴۰۳). رابطه ساختاری نیازهای بینایدین روانشناختی و اشتیاق تحصیلی: نقش واسطه‌های کمالگرایی پژوهشدر یادگیری آموزشگاهی و مجازی. (۴۴)، (۴)، ۴۳-۴۶.

شفیعی، حسن؛ عتمدی، عبدالله. (۱۳۹۰). تأثیر خودکارآمدی ادراک شده بر پردازش اطلاعات چهره‌های هیجانی. علوم رفتاری، (۵)، ۱-۵.

صالحی، سعید. (۱۳۹۳). بررسی رابطه بین سیک های زندگی والدین با خالقیت و پایستگی تحقیقی اثان در سال تحصیلی ۹۳-۹۴.

عیاضی، مسلم؛ پیرانی، ذبیح؛ صالحی، اله. (۱۳۹۶). بررسی رابطه کمال‌گرایی مثبت و منفی با بهزیستی هیجانی و اشتیاق تحصیلی دانشجویان پرستاری. راهبردهای آموزشی در علوم پزشکی، (۱۰)، ۴۴-۴۵.

قاسمی‌جو؛ حقیقت. (۱۳۹۳). پیش‌بینی سرزنشگی تحصیلی براساس راهبردهای خود تنظیمی هیجانی و کمال‌گرایی در دانش‌آموزان. فصلنامه ایده‌های نوین روانشناسی، (۱۷)، ۲۱.

ویس کرمی، حسن‌لی؛ میردریکوند، فضل‌الله؛ قره ویسی؛ سمیرا؛ سلیمانی، مجید. (۱۳۹۸). رابطه خودکارآمدی تحصیلی با سرزنشگی تحصیلی: نقش میانجی گرانه نیازهای روانشناختی پایه. آموزش و ارزشیابی (علوم تربیتی)، (۴۷)، (۱۲)، ۱۳۱-۱۵۸.

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., Petrov, 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., Stoerber, 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., González, 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., Rodríguez-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. *Pajohohande*, 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.

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-Filton, 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.

## 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<sup>1</sup>, Ramin Tabaraei<sup>\*2</sup>

### 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-Librubo 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<sup>27</sup> and AMOS<sup>24</sup> 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

<sup>1</sup>.Master of Educational Psychology, Department of Psychology, Qom Branch, Islamic Azad University, Qom, Iran. mohammad.n.yeganeh@gmail.com

<sup>2</sup>. Corresponding Author: Assistant Professor, Department of Psychology, Qom Branch, Islamic Azad University, Qom, Iran. ramintabaraei@gmail.com